

Das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld  
im Wechsel der politischen Systeme 1929-1949

vorgelegt von  
Constanze Landerer

als Dissertation zur Erlangung des Grades  
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)  
in der  
Fakultät Rehabilitationswissenschaften  
der Technischen Universität Dortmund

Betreuer: Prof. Dr. Gregor Dupuis

Betreuer: Prof. Dr. Ulrich von Hehl

Tag der Disputation: 15. Oktober 2012

Dortmund 2012



## VORWORT

Der Weg von der Themenfindung bis zur fertigen Doktorarbeit ist geschafft, ein Weg der ohne Unterstützung nicht erfolgreich gewesen wäre.

In diesem Sinne danke ich:

Prof. Dr. Gregor Dupuis für das in mich gesetzte Vertrauen, meine diffuse Idee einer historischen Untersuchung der Sprachheilpädagogik im NS in eine realisierbare wissenschaftliche Aufgabe zu entwickeln und umzusetzen. Weiterhin für seine Unterstützung, kritischen Anmerkungen und ganz besonders für das kollegiale Verhältnis im Betreuungsverhältnis.

Prof. Dr. Ulrich von Hehl für die Zweitbetreuung und Zweitbegutachtung meiner Arbeit. Darüber hinaus für eine herausragende Erfahrung während meines Studiums an der Universität Leipzig: die Freude am analytischen Denken in der Geschichtswissenschaft zu spüren, geweckt während vieler Stunden im Universitätsarchiv, als ich in den Rechnungsbüchern der Universität Leipzig die Entwicklung des Universitätsvermögens untersuchte und nach und nach Zahlen, Grundstücke und historischer Kontext Erkenntnisgewinn und neue Interpretationsmöglichkeiten zuließen.

Unzähligen Bibliothekaren und Archivaren für die freundliche und hilfsbereite Unterstützung, ganz besonders dem Team der Spezialbibliothek Hör- und Sprachgeschädigtenwesen in der Sächsischen Landesschule für Hörgeschädigte Leipzig.

Meinem Schreibtreff für unermüdliches Motivieren und ganz reale Hilfe bei allen kleinen und großen, inhaltlichen und organisatorischen Fragen rund um die Dissertation.

Meinen Freunden, unter ihnen namentlich Lisa für aufrüttelnde Mahnungen zur richtigen Zeit und Kristin für das immer geduldige Beantworten vieler lastminute Fragen.

Meinen Eltern und Geschwistern!

Nick für die beste Unterstützung, die man sich für das Projekt Dissertation erwarten konnte, ganz besonders für unzählige leckere Abendessen nach langen Bibliotheks-, Schreibtisch- und Archivtagen. Danke, dass Du meine (Selbst)zweifel immer wieder zerstreut hast!

Meinem Sohn Theo für sein fröhliches Gemüt und die Fähigkeit, so lässig durchs Leben zu gehen und den Moment zu leben!





# INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	9
A Problembereich.....	9
B Forschungsstand und Überlegungen zu einer Historiographie der Sprachheilpädagogik.....	12
C Fragestellungen.....	18
D Auswahl der Quellen.....	19
E Methodik.....	20
F Verwendung von Termini.....	22
1 THEORETISCHE VERORTUNG DER SPRACHHEILPÄDAGOGIK IM UNTERSUCHTEN ZEITRAUM.....	24
1.1 Überlegungen zur Fachdisziplin Sprachheilpädagogik.....	24
1.2 Sprachheilpädagogik und Völkische Sonderpädagogik.....	26
1.3 Rassenhygiene als Erziehungsideologie des NS.....	30
2 AUSWERTUNG DER ZEITGENÖSSISCHEN GEDRUCKTEN QUELLEN.....	33
2.1 Die wichtigsten Autoren im sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld.....	33
2.2 Zeitschriften.....	36
2.3 Die Veröffentlichungen der Sprachheilpädagogik von 1929 bis 1949.....	43
2.4 Die Sprachheilpädagogik in „Die deutsche Sonderschule“.....	66
2.5 Nationalsozialistischer Sprachstil in sprachheilpädagogischen Texten.....	71
FAZIT KAPITEL 2.....	81
3 GRUNDLEGENDE KONZEPTE UND BEZUG DER SPRACHHEILPÄDAGOGIK VON DER WEIMARER REPUBLIK BIS ZUR GRÜNDUNG BEIDER DEUTSCHER STAATEN.....	82
3.1 Klassifikationen und Termini von Sprachstörungen.....	82
3.2 Die Diagnostik von Menschen mit Sprachstörungen.....	90
3.2.1 Psychodiagnostische Verfahren im Dienste der Sprachheilpädagogik.....	92
3.2.2 Methoden zur Erfassung der Sprachstörungen.....	102
3.2.3 Der Weg zum Reichs-Lautprüfungsbogen (Lauttreppe).....	104
3.2.4 Die Graphologie als Diagnostikum von Sprachstörungen.....	111
3.3 Konzeptionelle Entwicklungen in der Sprachheilpädagogik 1929 - 1949.....	114
3.3.1 Sprachheilpädagogische Konzepte in der Weimarer Republik.....	114
3.3.2 Konzeptionelle Arbeit im NS — Alfred Röslers Grundlagen für die pädagogische Sprach- heilarbeit.....	132
3.3.3 Sprachheilpädagogische Konzepte in der Nachkriegszeit.....	140

3.4	Der Einfluss des Taubstummensbildungswesens auf die Herausbildung und Weiterentwicklung der Sprachheilpädagogik.....	148
	FAZIT KAPITEL 3.....	153
4	DIE WIRKUNGSORTE SPRACHHEILPÄDAGOGISCHER ARBEIT .....	155
4.1	Die Sprachheilschule .....	155
4.1.1	Die Sprachheilschule Halle an der Saale.....	156
4.1.2	Der Unterricht an der Sprachheilschule.....	169
4.2	Die Sprachheilklasse.....	174
4.3	Der Sprachheilkurs.....	179
4.4	Schulen für hörgeschädigte Kinder .....	184
4.5	Der Sprachheilpädagogische Kindergarten.....	188
4.6	Die Hilfsschule und das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld.....	192
4.7	Sprecherziehung und Sprachheilpädagogik am Beispiel der Städtischen Beratungsstelle für Sprachpflege Chemnitz.....	194
	FAZIT KAPITEL 4.....	199
5	DIE SPRACHHEILSCHÜLER .....	201
6	SPRACHHEILLEHRER UND IHRE AUSBILDUNG.....	216
	FAZIT KAPITEL 6.....	236
7	DER WECHSEL DER POLITISCHEN SYSTEME UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF DAS SPRACHHEILPÄDAGOGISCHE ARBEITSFELD.....	238
7.1	Sprachheilpädagogisch relevante Gesetze und ihre Wirkung.....	238
7.1.1	Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN).....	238
7.1.2	Gleichschaltungsprozesse innerhalb des Berufsstandes der Sprach- und Hörgeschädigtenlehrer und die Folgen auf die Entwicklung des Berufsstandes der Sprachheillehrer.....	253
7.1.3	Das Reichsschulpflichtgesetz vom 01.11.1938.....	256
7.1.4	Entnazifizierung.....	259
7.1.5	Das „Gesetz zur Demokratisierung der Schule“ vom Mai/Juni 1946.....	268
7.2	Der Zugriff durch den NSLB auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld.....	272
7.2.1	Aufgaben, Zuständigkeit und Struktur der Reichsfachschaft V Sonderschulen im NSLB.....	272
7.2.2	Das Menschenbild der Reichsfachschaft in ihrem Schrifttum.....	275
7.2.3	Schulungslager für Sonderschullehrer.....	277
7.2.4	Sprachheillehrer und NSLB.....	281
7.3	Die Sprachheilschule als nationalsozialistische Sonderschule.....	284

7.4 Die Auswirkungen des Krieges auf die sprachheilpädagogische Arbeit.....	290
FAZIT KAPITEL 7.....	294
8 EXKURS: DIE WIEDERAUFNAHME DER SPRACHHEILPÄDAGOGISCHEN ARBEIT AUS SICHT DER AKTEURE.....	297
8.1 Die Legende vom Neuanfang in Berlin.....	297
8.2 Die Legende vom Neuanfang in Hamburg.....	298
ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....	301
ANHANG.....	306
A Zahlenmäßige Entwicklung sprachheilpädagogischer Institutionen 1929–1949.....	306
B Bibliographie zur Sprachheilpädagogik 1929 bis 1949.....	307
C Geißler, Gerhard: Die Daseinsberechtigung der Sprachheilschule im nationalsozialistischen Staate. ....	332
D Bartsch, Paul: Sonderschullehrer auf dem Marsche. ....	338
E Stoffverteilungsplan der 4. Klasse Hamburg-Altona Adlerstraße von den Sommerferien 1941 bis Ostern 1942, ....	343
F Diagnostika aus dem Untersuchungszeitraum.....	348
G Pläne für Schulungslager für Sonderschullehrer.....	353
H Richtlinien für Sprachheilschulen 1.12.1950.....	356
QUELLENVERZEICHNIS.....	359
LITERATURVERZEICHNIS.....	362
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	385
TABELLENVERZEICHNIS.....	387
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	389



## EINLEITUNG

### A Problembereich

Die Sprachheilpädagogik ist eine anwendungsorientierte Fachdisziplin, der es nur punktuell gelungen ist, den Weg der Überlegungen zu Rehabilitation und Therapie zu verlassen, um sich kritisch reflektierend mit ihrem Umgang mit Menschen mit Sprachstörungen in der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Dies gilt besonders für die Zeit des Nationalsozialismus. Die sprachheilpädagogische Fachgeschichte stellt für die Zeit des „Dritten Reichs“ und die ersten vier Nachkriegsjahre ein Forschungsdesiderat dar.

Wichtigstes Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das Bedingungsgefüge, in dem sprachheilpädagogische Arbeit im NS stattfand, näher zu beleuchten und dem Leser Interpretationsmöglichkeiten bezüglich der Nachkriegsentwicklung der deutschen Sprachheilpädagogik in beiden deutschen Staaten zu geben. Dabei ist der fokussierende Blick auf die nach wie vor unzureichende Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention<sup>1</sup> erwünscht. Deutschland ist in der Umsetzung der Konvention im Vergleich zu anderen Staaten noch immer im Rückstand. Dies ist zum Teil aus der Geschichte erklärbar. Das stark ausdifferenzierte Sonderschulwesen ermöglichte eine Segregation von Behinderungsgruppen<sup>2</sup>, die in anderen Ländern nicht in den Fokus von separater Beschulung gerieten oder geraten. Der Umbau dieses Systems in eine inklusive Schule setzt bei den Akteuren der Sonderschulen aber auch der Allgemeinen Schulen ein hohes Maß an Reformfähigkeit voraus, dass aber nicht nur ihnen zugeschrieben werden darf, sondern gesamtgesellschaftliche Entwicklungen notwendig macht. Gemeint ist die Auflösung von normativen Vorstellungen von Normalität und Behinderung in der Gesellschaft. In Bezug auf das System der Sprachbehinderung ist damit die endgültige Aufgabe einer Sicht auf Sprachhinderung im Sinne einer isolierten Störung gemeint. Die vermeintliche Störung darf nicht mehr ins Verhältnis zur normativen Vorstellung von Normalität gesetzt werden. Es gilt dagegen, eine adäquate Beschulung im sozialen Umfeld des Kindes in Verbindung mit einer regelmäßigen Lernstandsanalyse und entsprechender individueller Förderung abzusichern. Der Blick auf die Geschichte kann möglicherweise helfen, die Sicht auf gestörte Sprache als Behinderung aufzulösen und den Fokus auf die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern mit Problemen in sprachlicher und kommunikativer Hinsicht zu lenken.

<sup>1</sup> Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde im März 2009 durch Deutschland ratifiziert. Im Artikel 24 geht die Konvention auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Bereich Bildung ein: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel (...) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ In: BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES, REFERAT INFORMATION, PUBLIKATION: UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Online verfügbar: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile). S. 34 zuletzt geprüft am 28.12.2012

<sup>2</sup> Vgl. dazu ALBERS, Timm: Inklusion und sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik online 9 (2010) 1 S. 51-73

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat die Diskussion um die angemessene Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen forciert. In ihrer Bedeutung ist sie vorantreibendes Moment einer neuen Standortbestimmung der Sprachheilpädagogik.<sup>3</sup>

In der Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen gehen die deutschsprachigen Länder im internationalen Vergleich noch immer einen Sonderweg. Nur in wenigen Ländern (Japan, Großbritannien, Schweiz, Österreich, Russland) kennt man eine separate „Schule für Sprachbehinderte“, oftmals sind diese aber als Sprachheilschulen für „Schwerstsprachgeschädigte“ gedacht.<sup>4</sup> GROHNFELDT hat herausgestellt, dass weltweit Schüler mit Sprachstörungen zumeist in der Regelschule unterrichtet werden. Sprachtherapie ist zum großen Teil in ein staatlich kontrolliertes sonderpädagogisches Betreuungsmodell integriert. Verschärft gesprochen heißt das, dass in Deutschland Kinder mit Sprachstörungen zum Teil einer Segregation unterliegen, die schon allein dadurch fragwürdig erscheint, dass ein Großteil der Welt sich für ein Modell entschieden hat, in dem Kinder mit Sprachstörungen in der Regelschule verbleiben. In Deutschland werden rund 69% der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache an einer Förderschule unterrichtet.<sup>5</sup>

Dabei kann eine historische Analyse der Anfangszeit der spezifischen Schulform Sprachheilschule den Blick für die mögliche Tatsache sensibilisieren, dass es sich bei der Sprachheilschule um eine Schulform handeln könnte, die aus der ganz spezifischen politischen Vergangenheit und den politischen und gesellschaftlichen Umbrüchen der deutschen Geschichte entstanden ist.

Das Arbeitsfeld der Sprachheilpädagogik formierte sich in den Zwanzigerjahren. Ausdruck dafür ist die Gründung der ersten Sprachheilschulen in Halle/Saale, Hamburg, Berlin und Mannheim sowie der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik. Sprachheilpädagogik entwickelte sich als ein Arbeitsfeld, das Sprachtherapie in die Schule verlagerte und sich nach und nach neben der medizinischen Sprachheilkunde etablierte.<sup>6</sup> Ausgangspunkt der Untersuchung sind die Zahlen der Sprachheilschulen und Sprachheilklassen gegen Ende der Weimarer Republik, im NS, in der Zeit bis 1949 und in beiden deutschen Staaten. Im September 1928 gab es vier Sprachheilschulen, 1938 existierten 16, 1942 17 und 1944 20 Sprachheilschulen.<sup>7</sup> 1949

<sup>3</sup> DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK: Mit Sprache teilhaben. Online verfügbar: [http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/Positionspapier\\_MitSprache\\_Inklusion.pdf](http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/Positionspapier_MitSprache_Inklusion.pdf). Zuletzt geprüft: 28.12.2012; GLÜCK, Christian; MUSSMANN, Jürgen: Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf einer 'Inklusiven Sprachheilpädagogik'. In: Die Sprachheilarbeit 54 (2009) 5, S. 212-219

<sup>4</sup> Zur unterschiedlichen Beschulung sprachbehinderter Kinder im internationalen Vergleich: GROHNFELDT, Manfred; ROMONATH, Roswitha (Hrsg): Sprachheilpädagogik und Logopädie im internationalen Vergleich. In: GROHNFELDT, Manfred: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 1 Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. Stuttgart 2. Auflage 2005, S. 244-267

<sup>5</sup> SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 196 Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010, S. 5 Online verfügbar: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentation\\_SoPaeFoe\\_2010.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf). Zuletzt geprüft am 28.12.2012

<sup>6</sup> Vgl. HANSEN, Karl: Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle/Saale, 1929

<sup>7</sup> Vgl. HANSEN 1929; STATISTISCHES REICHSAMT (Hrsg.): Die Sonderschulen 1938. In: Vierteljahreshefte zur Statistik des Deutschen Reiches 48 (1939) 4, S. 3-17 STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule 9 (1942) fortlaufende Serie in Heft 1, S. 14-18; Heft 2, S. 52-57; Heft 3, S. 92-98; Heft 4, S. 135-142; STEINIGER, Fritz: Die Sprachheileinrichtungen Deutschlands In: Blätter für die Wohlfahrt Gehör- und Sprachgeschädigter. 8 (1944) 4 S. 49-61 Die genauen Zahlen einschließlich für Sprachheilklassen und Sprachheilkurse finden sich im Anhang A

bestanden auf dem Gebiet der SBZ vier Sprachheilschulen.<sup>8</sup> Dagegen gab es in der ausgehenden Weimarer Republik an 95 Orten Sprachheilkurse, 1942 jedoch sind nur an 37 Orten Sprachheilkurse nachgewiesen. Diese Zahlen zeigen, dass in der Weimarer Republik ein Großteil sprachheilpädagogischer Arbeit in Sprachheilkursen geleistet wurde, dagegen findet im NS ein Ausbau der Sprachheilschulen statt. Zusätzlich existierten kombinierte Schulen, in denen Schwerhörige und Kinder mit Sprachstörungen gemeinsam beschult wurden. Zur Zeit der Weimarer Republik lagen die Gründe für die wenigen Sprachheilschulen vor allem darin, dass keine gesetzliche Grundlage für die Einrichtung von Sprachheilschulen existierte und die Sprachheilpädagogik ein sehr junges Arbeitsfeld darstellte. Die Initiative ging zumeist von wenigen Medizinern und Pädagogen aus und fand nur an wenigen Orten statt.<sup>9</sup> Die Sprachheilkurse dagegen hatten sich aus der Tradition der Gutzmannschen Stottererkurse entwickelt<sup>10</sup> und vertraten einen medizinischen Anspruch in der Heilung von stotternden Menschen. Ob der Rückgang der Sprachheilkurse nur auf die Kriegssituation zurück zu führen ist oder ob diese Entwicklung gewollt war, ist zu untersuchen. Die Untersuchung wird der Annahme folgen, dass schon zum Ende der Weimarer Republik und zu Anfang des NS ein System favorisiert wurde, in dem Sprachheilkurse nur noch in Ausnahmefällen erwünscht waren und Sprachheilarbeit in Großstädten über Sprachheilschulen, in kleineren Städten und auf dem Land über Sprachheilklassen, erfolgen sollte.

Die Institutionalisierung des Sprachheilwesens in der DDR wurde zum Vorteil der Sprachheilschule vorangetrieben. Die Entwicklung eines Sprachheilwesens, das vor allem über Sprachheilschulen funktionierte, geschah hier verstärkt in den Fünfzigerjahren, während in der Bundesrepublik der Ausbau der Sprachheilschulen am stärksten in den Siebzigerjahren zu beobachten ist.<sup>11</sup> In den drei alliierten Besatzungszonen und der späteren Bundesrepublik Deutschland wurden bestehende Schulen aus dem NS wieder eröffnet und ab Ende der Vierzigerjahre fanden Neugründungen statt.<sup>12</sup> BECKER und BRAUN sehen zwar eine Kontinuität zur Weimarer Republik, die eine Kombination vom „Weg der schulischen Organisationsformen und (...) der fürsorgerischen Organisationsformen“<sup>13</sup> darstellt. Jedoch beruht diese anfängliche Kombinationsform vor allem auf dem Föderalismusprinzip und kann über den Ausbau der Sprachheilschulen nicht hinwegtäuschen. In der DDR wie auch in der Bundesrepublik existierte das Sprachheilkurssystem sowie das der kombinierten Schwerhörigenschulen als eine integrative Organisationsform von Sprachheilarbeit nicht mehr.

<sup>8</sup> PEAFF, Maria: Die Entwicklung der Sprachheilschule nach 1945 auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1965, S. 107

<sup>9</sup> ORTHMANN, Werner: Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: KNURA, Gerda; Neumann, Berthold: Pädagogik der Sprachbehinderten. 2. durchgesehene Auflage Berlin 1982, S. 81

<sup>10</sup> Vgl. HANSEN 1929 S. 32f.

<sup>11</sup> S. Anhang A

<sup>12</sup> Vgl. BECKER; BRAUN 2000 S. 233

<sup>13</sup> BECKER; BRAUN 2000, S. 229

## B Forschungsstand und Überlegungen zu einer Historiographie der Sprachheilpädagogik

Bis in die Achtzigerjahre beschränkte sich die Sprachheilpädagogik auf Aussagen über die Zerstörung der Aufbauarbeit, die in der Weimarer Zeit geleistet wurde. So charakterisiert zum Beispiel ORTHMANN den Wechsel von Weimarer Republik zu NS folgendermaßen:

„Zum anderen werden die hier mühsam errungenen ersten Aufbauenerfolge ab 1933 durch die Schulpolitik des NS-Staates belastet und ersticken dann in den Flammen des Zweiten Weltkrieges (1939–1945).“<sup>14</sup>

Er begründet dies mit der Zusammenlegung des Sprachheilwesens mit dem Hörgeschädigtenwesen (Gehörlose und Schwerhörige) in der Reichsfachschaft V des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB)<sup>15</sup> und der langsamen Entwicklung des institutionalisierten Sprachheilwesens.<sup>16</sup> Ähnliche Charakterisierungen finden sich bei SCHNEIDER 1966, DIRNBERGER 1975 und DUPUIS 1983.<sup>17</sup>

Beate KOLONKO und Ingrid KRÄMER haben 1992 eine Analyse der Gründe für die Segregation von sprachbehinderten Kindern von den Anfängen bis zur Zeit des NS vorgelegt.<sup>18</sup> In der lange vorherrschenden medizinischen monokausalen Ätiologie von Sprachbehinderungen sehen sie einen Hauptgrund für die Separierung sprachgestörter Menschen<sup>19</sup>, die dann in der Zeit des NS durch die noch stärkere Betonung der Erbllichkeit von Sprachstörungen nicht nur zur Separation, sondern vor allem zur Einteilung in „brauchbar“ oder „nicht brauchbar“ im Sinne der „Volksgemeinschaft“ führte.<sup>20</sup> Jegliche pädagogische Arbeit im NS wird in dieser Studie im Keim erstickt.

Tatjana KOLBERG hat sich mit der Herausbildung der institutionalisierten Hilfe für Kinder mit Sprachstörungen in Halle a.S. beschäftigt. Ihre exemplarische Studie zur Entstehung und Entwicklung der Sprachheilkurse und Sprachheilschule in Halle (Saale) endet 1933.<sup>21</sup> Sie stellt die Besonderheit einer erstmaligen „systematisch aufbauenden Beschulung schulpflichtig werdender ‚sprachgebrechlicher‘ Schüler und Schülerinnen“ in den Vordergrund, die in der ersten voll ausgebauten Sprachheilschule Deutschlands 1926 mündet.<sup>22</sup> KOLBERG vertritt die These, dass die Sprachheilschule in der Folgezeit bis zur einsetzenden Integrationsdebatte immer als eine Durchgangsschule zu sehen ist und die Sprachheilpädagogik eine vorübergehende Segregation von sprachgestörten Kindern vornahm. Außerdem sieht sie die Sprachheilschule auf Grund der historischen Entwicklung als einen unverzichtbaren Bestandteil des gesamten Schulsystems.

<sup>14</sup> Orthmann 1982, S. 80

<sup>15</sup> ebd. S. 83

<sup>16</sup> ebd. S. 81

<sup>17</sup> DUPUIS, Gregor: 8. Sprachbehindertenpädagogik. In: SOLAROVÁ, Svetluse; DUPUIS, Gregor: Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983, S. 260-296; DIRNBERGER, Walter: Entwicklung, Stand und Neugestaltung des Sprachheilschulwesens in Deutschland: mit einem Plan für ein umfassendes Rehabilitationssystem zur Umgestaltung der Sprachheilschule München. Hannover 1973; SCHNEIDER, Hildegard: Sprachheilschule. In: LESEMANN, Gustav (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin-Charlottenburg 1966, S. 153-170

<sup>18</sup> KOLONKO, Beate; KRÄMER, Ingrid: Heilen-separieren-brauchbar machen. Aspekte zur Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. Pfaffenweiler 1992

<sup>19</sup> KOLONKO/KRÄMER 1992 S. 26

<sup>20</sup> Vgl. KOLONKO/KRÄMER 1992 S. 67

<sup>21</sup> KOLBERG, Tatjana: Entwicklungslinien der institutionalisierten Hilfe für ‚sprachgebrechliche‘ Kinder in Halle a.S. von den Anfängen bis 1933. Diss. Halle-Wittenberg, Halle 1996

<sup>22</sup> KOLBERG 1996, S. 167



Eine exemplarische Studie für die Hamburger Sprachheilschulen in der Zeit des NS wurde durch Ingrid KRÄMER-KILIÇ und Hendrik HAUSCHILD vorgelegt.<sup>23</sup> Sozialgeschichtlich ausgelegt, kommen die Verfasser in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass bisher eine ungenügende Aufarbeitung des NS stattgefunden habe und die Sprachheilpädagogik nach 1945 einer Kontinuität vor allem in den Denkansätzen aus der Zeit vor 1945 unterliegt. Neben einer Analyse von Aufsätzen des Schulleiters Adolf Lambeck und der Beschreibung der Ereignisse an Hamburger Sprachheilschulen führten die Autoren Interviews mit ehemaligen Sprachheilschülern durch. Die Zeitzeugenberichte stehen strukturell etwas außerhalb der Analyse und kommen zu dem Ergebnis, dass die pädagogische Arbeit an der Sprachheilschule sowie die Art der Ausgrenzung aufgrund von Sprachstörungen für die Zeitzeugen rückblickend nicht so negativ erinnert werden, wie es die Interpretationen der Analyse und die ältere Arbeit von KOLONKO/KRÄMER 1992 vermuten lassen.

Klaus-Peter BECKER und Otto BRAUN haben 2000 eine „Geschichte der Sprachheilpädagogik in Deutschland 1945–2000“ vorgelegt. Dabei gehen sie in zwei einleitenden Kapiteln auf die Entwicklung der Sprachheilpädagogik in der Weimarer Republik und im NS ein. Die Beschreibung bezieht sich zum einen auf die Analyse des Buches von Karl HANSEN, zum anderen enthält sie eine Institutionengeschichte ausgewählter Sprachheilschulen. Der Rückgang der Sprachheilschulen wird betont. Es werden Sekundärquellen herangezogen, um den zahlenmäßigen wie auch strukturellen Rückgang der Sprachheilschulen zu belegen.<sup>24</sup> Eine Hinterfragung der Sekundärquellen findet nicht statt.

Ätiologie und Beschreibung von Sprachstörungen im NS wurden von der Verfasserin in einer eigenen Arbeit untersucht und bilden somit eine Vorarbeit zum theoretischen erbbiologischen Rahmen, in dem sprachheilpädagogische Arbeit im NS stattfand<sup>25</sup>.

Folgte die Darstellung des Forschungsstandes bisher chronologisch, so sollen im folgenden anhand eines Beispiels die methodischen Probleme aufgezeigt werden, die in der sonderpädagogischen Historiografie entstehen können.

Vor dem Hintergrund einer Identitätskrise des Faches Sprachheilpädagogik führte BAUMGARTNER<sup>26</sup> 2004 den Nachweis der Sprachheilpädagogik als eine pädagogisch eigenständige Disziplin. Er bezieht eine historisierende Perspektive und begründet die Eigenständigkeit mit einer frühen Pädagogisierung im ersten Drittel des 20. Jahrhundert. Zweck ist, die „kränkelnde fachliche Identität“<sup>27</sup> zu stärken. In diesem Sinne ist die Darstellung vor allem eine Sammlung von Quellen, die den pädagogischen Anteil des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes deutlich herausstellen und beweisen sollen, dass die Sprachheilpädagogik frühzeitig eigen-

<sup>23</sup> Vgl. KRÄMER-KILIÇ, Ingrid; HAUSCHILD, Hendrik: „Du stotterst ja!“ Sprachbehindertenpädagogik im Nationalsozialismus – eine exemplarische Betrachtung der Hamburger Verhältnisse. Münster 2000

<sup>24</sup> Vgl. BECKER; BRAUN 2000: besonders erwähnt werden die Arbeiten von BECKER, Klaus-Peter: Zur Frage der Brauchbarkeit der ambulanten Behandlung von stotternden schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen. Diss. Berlin 1958; PFAFF 1965; RÖLKE, K.-H.: Von den Schwerhörigen- und Sprachheilklassen Neukölln zum Heilpädagogischen Zentrum. In: Heilpädagogisches Zentrum – Festschrift vom 21.4.1978 S. 21-29

<sup>25</sup> STICHEL, Constanze: Ursachenforschung und Beschreibung von Sprachstörungen in der Sprachheilkunde des Nationalsozialismus. München 2008

<sup>26</sup> Vorwort. In: BAUMGARTNER, Stephan et. al.(Hrsg.): Standort Sprachheilpädagogik. Dortmund 2004 S. 11-14, S. 11

<sup>27</sup> BAUMGARTNER, Stephan: Die frühe Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik. In: BAUMGARTNER, Stephan et. al.(Hrsg.): Standort Sprachheilpädagogik. Dortmund 2004 S. 15-64

ständig war<sup>28</sup>. Eine Einordnung der Quellen findet nicht statt. Die Abhandlung wirkt wie eine Art Erfolgsgeschichte der Sprachheilpädagogik, die in den Zwanzigerjahren eine erste Blütezeit erlebt und zusätzlich in ihrem Verlauf eine zwangsläufige und kontinuierliche Entwicklung vorzuweisen hat. BAUMGARTNER lässt diese Kontinuität als ein Ergebnis des Berufsstandes erscheinen: „Die frühe Sprachheilpädagogik hat nie aufgehört, originär pädagogisch zu sein.“ Dieses „originär pädagogische“ suggeriert, dass Sprachheilpädagogen, also die Lehrer, die Sprachtherapie durchführten, fundiertes (sprachheil)pädagogisches Wissen gehabt hätten. Er verweist dabei auf die erste Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland (AfSD) 1929 und seine berufsständischen Forderungen.<sup>29</sup> Es ist jedoch nicht möglich, aus den Forderungen der ersten Tagung der neu gegründeten Arbeitsgemeinschaft einen Beweis von pädagogischem Handeln an der Basis herzuleiten. Es könnte ein Hinweis in einer Argumentationslinie sein, aber BAUMGARTNER lässt Zweifel nicht zu, da seine Absicht ist, „einen Beitrag zur fachgeschichtlichen Identitätsprofilierung zu leisten.“<sup>30</sup>

Überlegungen und Hilfestellung zu einer Historiographie der Sprachheilpädagogik, die nicht vordergründig an (Berufs)interessen gebunden ist, finden sich in einer Auseinandersetzung zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Schulpädagogik. Auch in dieser Auseinandersetzung sind Interessen des Berufsstandes der Sonderschullehrer das vorantreibende Moment. Forschungen zur Geschichte der Hilfsschulpädagogik in der Weimarer Republik und im NS sind im vergangenen Jahrzehnt an Sieglinde ELLGER-RÜTTGARDT und Dagmar HÄNSEL<sup>31</sup> gebunden. Beide haben das Handlungsfeld und die Beweggründe der Hilfsschulpädagogen erforscht und ihre zum Teil konträren Sichten sind aus der Diskussion um eine Historiographie der Sonderpädagogik nicht mehr wegzudenken. Die erste argumentiert aus der Lernbehindertenpädagogik heraus, die zweite als Vertreterin der Allgemeinen Schulpädagogik. HÄNSEL unterstellt der Sonderpädagogik, im Untersuchungszeitraum von Berufsstandinteressen geleitet zu sein. Dieses Motiv unterstellt sie aber auch einer durchaus feststellbaren „kritischen“ Geschichtsschreibung der heutigen sonderpädagogischen Historiographie. Das Ziel sei heute wie gestern die Darstellung einer Unverzichtbarkeit von Sonderschule.<sup>32</sup> Diese Einseitigkeit in der Historiographie der Sonderpädagogik resultiert ihrer Meinung nach daraus, dass die Geschichte der Sonderpädagogik nur aus der Disziplin heraus erforscht werde und sich nicht in einer Geschichtsschreibung des gesamten Schulsystems wieder finde.<sup>33</sup> ELLGER-RÜTTGARDT setzt an diesem Vorwurf an, indem sie klar stellt, dass Sonderpädagogik eine Teildisziplin der Pädagogik ist, die sich nicht auf die Hilfsschule eingrenzen lässt. Sie macht den Vorwurf, dass Segregation von Kindern aus dem Regelschulsystem nicht von den Sonderschulen vorgenommen

<sup>28</sup> Ebd. S. 18-21

<sup>29</sup> Vgl. zu den berufsständischen Forderungen der AfSD DOHSE, Walter: 1927-1977. 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Hamburg 1978. S. 6

<sup>30</sup> Ebd. S. 57

<sup>31</sup> Vgl. zur Diskussion um die Historiographie der Sonderpädagogik: ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind: Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik. Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3 S. 416-429 HÄNSEL, Dagmar: Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 1 S. 101-115; HÄNSEL, Dagmar: Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2003) 4 S. 591-609

<sup>32</sup> Vgl. HÄNSEL 2005 S. 111f.

<sup>33</sup> Vgl. HÄNSEL 2005 S. 101

wird, sondern die Kinder aufgrund von Normwerten ausgeschult werden, die im „Regel“schulsystem festgelegt werden. Die Allgemeine Pädagogik habe es bisher nicht geschafft, ein Bildungssystem zu schaffen, in dem alle Kinder adäquat oder, um es mit der heutigen Diskussion zu formulieren, „inklusiv beschult“ werden können.<sup>34</sup> Daraus leitet sich ab, dass die Geschichtsschreibung der sonderpädagogischen Disziplinen nicht ohne die Normierung der Regelschule im engeren Sinne und im weitesten Sinne nicht ohne die Normierung der Gesellschaft gesehen werden kann. In der Sonderpädagogik und speziell in der Körperbehindertenpädagogik verortet, legt auch MUSENBERG die Schwierigkeiten in der Überwindung einer rechtfertigenden Historiographie dar. Er zeigt auf, dass historische Arbeiten zur Sonderpädagogik im Rahmen von Systemtheorie (Luhmann) oder Diskursanalyse (Foucault) immer auf Grund der eingenommenen Perspektive an Grenzen von Historiographie stoßen müssen. Daraus resultierend plädiert er für die Offenlegung von Beweggründen der Forschung im Sinne der Verortung des Wissenschaftlers wie auch der vertretenen Fachdisziplin.<sup>35</sup>

Die Auseinandersetzung mit dieser Debatte und den Erkenntnissen aus den Forschungen der verschiedenen sonderpädagogischen Disziplinen kann für die Sprachheilpädagogik vor allem einen objektiveren Blick auf die Mechanismen von Historiographie bringen. Dass Geschichtsschreibung interessengeleitet ist, ist nicht neu. Das hat sich aber in der Sprachheilpädagogik bisher nur in Ansätzen gezeigt und nur im Falle von KRÄMER-KILIC und HAUSCHILD zu einer Reflexion über die eigene historische Arbeit geführt.<sup>36</sup>

Die Erforschung der Geschichte der Sprachheilpädagogik in einer Zeit, in der die Disziplin in einer Umbruchsphase steckt, darf nicht interessengeleitet sein kann. Durch die Forderung der inklusiven Schule entsteht die Frage nach dem Warum von Sprachheilschulen. Um diese Frage angemessen beantworten zu können, muss die historische Sicht mit in die Diskussion aufgenommen werden.

Die Debatte um eine „Inklusive Sprachheilpädagogik“<sup>37</sup> und die Zukunft der sprachheilpädagogischen Institutionen kann nicht ohne eine Analyse der gesellschaftlichen Zusammenhänge und Rahmenbedingungen geschehen. Diese Erkenntnis gilt auch für die Rückschau auf mögliche Entwicklungslinien in der segregativen Beschulung von sprachgestörten Kindern. Sie muss mit Hilfe der politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge einher gehen. Die Sicht auf die Herausbildung der Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen kann und darf nicht ohne die Einbeziehung der Bedingungen und Auswirkungen des ns. Regimes geschehen. Genauso wie es unmöglich ist, Deutschland ohne den NS zu verstehen, kann die deutsche Sprachheilpädagogik ihre Entwicklung nicht ohne den NS sehen. Genau das aber versuchte BAUMGARTNER in seiner Argumentation, indem er sich ausschließlich auf die Zeit vor 1933 bezieht und eine „fertige“ Pädagogisierung vor 1933 präsentiert.

<sup>34</sup> ELLGER-RÜTTGARDT 2004 S. 418

<sup>35</sup> MUSENBERG, Oliver: Zur Methodologie sonderpädagogischer Historiografie. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57 (2012) 1 S. 45-60, S. 57

<sup>36</sup> Vgl. dazu KRÄMER-KILIC/HAUSCHILD 2000

<sup>37</sup> GLÜCK/MUSSMANN 2009

Die Sprachheilpädagogik entwickelte sich in der Weimarer Republik als ein Arbeitsfeld mit einer eigenen Zeitschrift und Monographien, die auf den Prozess der Herausbildung dieses Arbeitsgebietes eingingen. Insofern stellt sich die Frage, wie die Sprachheilpädagogik im untersuchten Zeitraum zur eigenen jungen Geschichte stand und die Geschichtsschreibung funktionierte. Welches Selbstverständnis steckte hinter der Darstellung der Anfangszeit der Sprachheilpädagogik?

Als wichtigste Monographie in der Weimarer Zeit ist „Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung“ von Karl HANSEN zu nennen. Er stellt einen kulturgeschichtlichen Erklärungsansatz zur Entwicklung der Sprachheilschule vor. HANSEN sieht eine gesellschaftliche Bedingtheit der Sprachheilschule, die sich kulturgeschichtlich ergibt. Die gesamte Argumentation HANSENS steht in der Tradition der Aufklärung und der Vorstellung einer ständig fortschreitenden kulturgeschichtlichen Entwicklung des Menschen. Bildungsgeschichtlich ergibt sich für ihn zwangsläufig eine Notwendigkeit, Sprachstörungen zu therapieren. Das Aufblühen des Bildungswesens im 18. und 19. Jahrhundert brachte die Pädagogik automatisch dazu, ein Sprachheilwesen zu entwickeln. Weitere Bedingungen sind die Hilfsbedürftigkeit des sprachgestörten Menschen bei der Eingliederung in die Gesellschaft und das relativ häufige Vorkommen von Sprachstörungen.<sup>38</sup>

Unter Einfluss des politischen Umbruchs beschreibt RÖSLER 1935 die Herausbildung der Sprachheilpädagogik und ihrer ersten schulischen Einrichtungen als einen Kampf für Sprachheilschulen an allen Fronten: gegen voreingenommene Ärzte, gegen Eltern, die glauben, dass die Sprachheilschule eine Hilfsschule wäre, gegen Finanzierungsprobleme in den Krisenjahren 1931-32, gegen Volksschullehrer und städtische Behörden.<sup>39</sup> Die Herausbildung der Sprachheilschule wird als Notwendigkeit aus der ns. Bewegung erklärt, die durch den Umbruch endgültig Erfolg und Anerkennung erfährt.

Zur Historiographie gehört ebenfalls die Frage nach den Personen, die als „Macher“ eines Fachbereichs angesehen wurden. Die Darstellung der sprachheilpädagogischen Geschichte wurde oft personengeschichtlich unterlegt. Ohne den tatsächlichen Wert ihrer Arbeit schmälern zu wollen, sei hier auf die Familie Gutzmann hingewiesen. Der älteste, Albert Gutzmann, wird gerne als der Begründer einer planvollen, sprachheilpädagogischen Arbeit angesehen, seine Veröffentlichungen als „bahnbrechend“ gewertet.<sup>40</sup> Der jüngste Vertreter der Familie, Hermann Gutzmann jun., wird als Begründer der Logopädie in Deutschland<sup>41</sup> und starker Impulsgeber in der Ausbildung von Sprachheilpädagogen beurteilt.<sup>42</sup> Dabei besteht die Gefahr, durch die Darstellung eines kontinuierlichen Prozesses und einer Erfolgsgeschichte sprachheilpädagogischen Handelns die Umstände, unter denen die Familie Gutzmann in das sprachheilpädagogische

<sup>38</sup> HANSEN 1929 S. 18-32

<sup>39</sup> RÖSLER, Alfred: Zum 25-jährigen Jubiläum der halleischen Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935b) 4 S. 294-305

<sup>40</sup> BAUMGARTNER 2004 S. 20

<sup>41</sup> STÜRZBECHER, Manfred: Die Familie Gutzmann, die Berliner Universitäten und die Entwicklung der Stimm- und Sprachheilkunde. In: GROSS, Manfred: 30 Jahre Logopädie in Deutschland. Berlin 1994, S. 21-57

<sup>42</sup> Vgl. MAIHACK, Volker: Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Zur historischen Entwicklung klinisch-therapeutischer Handlungsfelder von Sprachheilpädagogen unter besonderer Berücksichtigung der Zeit von 1945 bis 1990. Diss. Dortmund 2001 S. 38

Bewusstsein geraten konnte, zu vergessen. Personengeschichtliche Darstellung vergisst häufig den Menschen, um den es in der pädagogischen Arbeit zentral gehen sollte. Sprachgestörte Menschen werden dabei auf zu behandelnde Objekte reduziert. Dies geschieht zugunsten einer Erfolgsgeschichte in der Genese einer Disziplin.

Aus den Ausführungen ergibt sich, dass die traditionelle Geschichtsschreibung wenig Raum lässt für Ansprüche, die sich aus der Erforschung des sprachheilpädagogischen Bedingungsgefüges mit Blick auf die UN-Konvention ergeben. Einen Perspektivenwechsel kann der Forschungsansatz der Disability Studies bringen. Die Kategorie Behinderung steht dabei nicht mehr im Zentrum von Prävention, Therapie und Rehabilitation, sondern Behinderung wird als Lebenserfahrung in der Gesellschaft verstanden, die auf Grund gesellschaftlicher Zuweisungen entsteht.<sup>43</sup> Die Zuweisung von Behinderung wird in den Disability Studies mit einer scheinbaren gesellschaftlichen Notwendigkeit von Abgrenzung erklärt. Diese Abgrenzung erklärt sich aus dem Wunsch nach einer Kontrastierung zur Normalität, „um soziale Stabilität zu gewährleisten und kulturell vorgegebene Vorstellungen von Körperlichkeit und Subjektivität aufrechtzuerhalten.“<sup>44</sup> Die wichtigste Erkenntnis und zugleich Voraussetzung der Disability Studies ist, dass Behinderung im historischen und kulturanthropologischen Vergleich keine universelle Kategorie darstellt. Die Sicht auf das, was Behinderung ausmacht, variiert historisch und kulturell stark. Erkenntnisleitend sind Fragestellungen um die Entstehung und Entwicklung der spezifischen Behinderungskategorien in einem spezifischen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Umfeld. An diesem Punkt kann eine historische Fragestellung der Sprachheilpädagogik ansetzen. „Sprachgestört“ oder „sprachbehindert“ als eine Kategorie in einem ausdifferenzierten Klassifikationssystem von Behinderung bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Disability Studies. Die Bezeichnungen „sprachgestört“ und „sprachbehindert“ entwickelten sich aus der medizinischen Zuschreibung „sprachkrank“. Welche gesellschaftspolitischen Umstände ermöglichten diesen Wandel, bedeutet die Verwendung von neuen Zuschreibungen für Kinder mit Sprachstörungen eine neue Sicht auf diese Kinder und vor allem, was bedeuten veränderte Zuschreibungen für die Kinder selbst? Die Klärung der Herausbildung der Zuschreibungen muss mit dem Blick auf das Verhältnis Eugenik und Sprachheilpädagogik, von GzVeN und sprachgestörter Mensch beinhalten, geleistet werden. Eugenik (und Euthanasie) sind die wahrscheinlich deutlichsten Ausprägungen von gesellschaftspolitischen Sichtweisen auf Behinderung. Für Menschen mit Sprachstörungen sind diese Auswirkungen bisher nicht untersucht. Gleichzeitig stößt man zum heutigen Zeitpunkt möglicherweise auch an eine Grenze für die Erforschung durch die Disability Studies. Die Maßnahmen des NS waren dazu angedacht, Menschen mit Behinderung kein Gehör zu schenken und ihnen kaum das Recht auf Leben zuzubilligen. Das Erleben von behinderten Menschen stand weit außerhalb des Überlieferbaren. Für Menschen mit Sprachstörungen galt dies möglicherweise nur eingeschränkt, trotzdem kann der sprachgestörte Mensch nur sehr schwer ins Zentrum von Forschung gesetzt werden. Die Methode der Oral History erübrigt sich heute durch den zeitlichen Abstand. Bisher

<sup>43</sup> WALDSCHMIDT, Anne: Disability Studies. In: DEDERICH, Markus; JANTZEN, Wolfgang: Behinderung und Anerkennung. Stuttgart 2009 S. 125-133

<sup>44</sup> WALDSCHMIDT 2009 S. 125

konnte es nur eine Studie der Sprachheilpädagogik schaffen, Menschen mit der Etikettierung „sprachgestört“ ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses zu setzen, die schon erwähnte Interview basierte Untersuchung von KRÄMER-KILIC/HAUSCHILD 2000.

Die Disability Studies geben dieser Untersuchung die Anregung, die Sammlung und Aufbereitung von Fakten und Sichtweisen auf und von Menschen mit Sprachstörungen in der Interpretation mit zu beachten.

## C Fragestellungen

Die historische Untersuchung des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes orientiert sich an folgenden Hauptfragestellungen: Wie entwickelte sich die Sprachheilpädagogik nach 1933? Kann sie ihr Arbeitsfeld erweitern und erfährt sie womöglich den Versuch einer Verwissenschaftlichung zugunsten einer ns. Wissenschaftsdisziplin? Warum konnte es der Sprachheilpädagogik gelingen, sich in der Nachkriegszeit als eigene Fachdisziplin zu etablieren? Aus dieser Frage resultiert die Überlegung nach der personellen und inhaltlichen Kontinuität der Sprachheilpädagogik nach 1945. Wurde das Wesen der Sprachheilpädagogik der Nachkriegszeit zum Teil durch den NS geprägt?

Diese Arbeit soll eine weitere und zwar historische Perspektive auf das Praxisfeld der Sprachheilpädagogik geben und somit einen Beitrag zur heutigen Standortbestimmung der Sprachheilpädagogik liefern.

Durch eine historisch-systematische Analyse der Quellen zur Sprachheilpädagogik zwischen 1929 und 1949 soll die Frage geklärt werden, ob sich in den spezifischen politischen Wechseln und der Herrschaft des NS eine Erklärung für den „deutschen Sonderweg“ in der Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen findet.

Folgende Fragestellungen bilden die Rahmenbedingungen bei der Untersuchung und Auswertung der Quellen:

- Schlägt sich die ns. Herrschaft in den Veröffentlichungen zur Sprachheilpädagogik sprachlich und inhaltlich nieder?
- Wie veränderten sich Diagnostik, Therapie und Unterricht im untersuchten Zeitraum?
- Was bedeuteten allgemeinpolitische und bildungspolitische Gesetzesänderungen für die sprachheilpädagogische Praxis?
- Entwickelte sich die Sprachheilpädagogik zu einer ns. Fachdisziplin, lässt sich die Rolle der Sprachheilpädagogik als eine NS-ideologisch konforme Rolle beschreiben?
- Unterlag die Sprachheilschule einer ns. Institutionalisierung?
- Wie entwickelt sich das Menschenbild vom sprachgestörten Menschen? Unterscheiden sich Sprachbehinderte als die zum Teil zu heilenden Behinderten von anderen Behinderungsgruppen? Inwieweit spielt die Frage der „Verwertbarkeit“ für das „Volksganze“ in die Beurteilung mit hinein?

## D Auswahl der Quellen

Die Untersuchung der Quellen lässt sich in zwei Gebiete einteilen. Auf der einen Seite geht es darum, veröffentlichtes Material der ausgehenden Weimarer Republik bis Ende der Vierzigerjahre zu sichten, um Aussagen über die historische Standortbestimmung treffen zu können. Dazu zählen Fachliteratur, Zeitschriftenartikel, Aufsätze in wissenschaftlichen Publikationen und dokumentierte Diskussionen, Debatten und Fachtagungen. Die Veröffentlichungen werden in einer Bibliographie zur Sprachheilpädagogik im Zeitraum 1929-1949 zusammengestellt. Diese schließt an die Arbeit des Deutschen Museums für Taubstummeneinrichtungen für Leipzig an, das 1939 eine Bibliographie zu Sprach- und Stimmstörungen aus Beständen des Museums erstellte und dessen Inventar im Dezember 1943 zerstört wurde.

Die Auswahl der Quellenbestände orientierte sich an der Frage, in welcher Gegend vielfältige sprachheilpädagogische Arbeit geleistet wurde. Es interessierte nicht nur die Sprachheilschule, sondern auch andere funktionierende Modelle von Sprachtherapie und deren Möglichkeiten und Grenzen. Die Erschließung folgt der These, dass zu Beginn des NS noch eine große institutionelle Vielfalt sprachheilpädagogischer Arbeit existierte. Aus den Ende der Weimarer Republik bekannten sprachheilpädagogischen Strukturen im Deutschen Reich fiel die Wahl auf die Region Leipzig/Halle. Die voll ausgebaute Sprachheilschule Halle, die Taubstummeneinrichtung Leipzig, die Sprachheilklassen Weißenfels, die Schwerhörigenschule Dresden, die Sprachheilkurse Leipzig und ein Sprachheilsystem, das aus der Sprecherziehung heraus entstand und im Raum Chemnitz die Sprachheilarbeit übernahm, können ein Bild von einem auch nach 1933 noch vielfältigen Sprachheilwesen zeichnen.

Das frühzeitig differenzierte Sprachheilwesen der Stadt Berlin entzieht sich einer Aufarbeitung. Fast alle Bestände zu Volksschulen und Sonderschulen existieren kriegsbedingt nicht mehr. Dagegen findet sich für die ersten Nachkriegsjahre Quellenmaterial zur Herausbildung des Sonderschulwesens und der Sonderschullehrer Ausbildung in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ).

Die Akten Hamburger Sprachheilschulen können nach derzeitigem Wissensstand als der beste Quellenbestand bezeichnet werden. Von zwei Hamburger Sprachheilschulen sind zahlreiche Akten überliefert. Für eine der Schulen ist ein Findbuch angelegt, der zweite Bestand ist ungeordnet. Beide Bestände zeichnen sich dadurch aus, dass einerseits Konferenzprotokolle, Klassenbücher und Schülerbögen archiviert wurden und andererseits auch Vorgänge zum Hamburger Sprachheilwesen allgemein gesammelt wurden. Wahrscheinlich einmalig in Deutschland existieren in Hamburg für den Zeitraum 1922-1948 von der Sprachheilschule „rechts der Alster“ 1.600 Schülerbögen. Diese ermöglichen u.U. einen differenzierten Blick auf das Subjekt Sprachheilschüler. Die Schülerbögen werden mit den Akten des Erbgesundheitsgerichtes (EGG) Hamburg und Erbgesundheitsobergerichtes (EGOG) Hamburg abgeglichen, um Aussagen über Auswirkungen des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN) auf Menschen mit Sprachstörungen zu treffen.

## E Methodik

Im Zentrum der Arbeit steht die historisch–systematische Analyse der Quellen zur Sprachheilpädagogik im Zeitraum von 1929 bis 1949.

Die zeitliche Auswahl geschah in Anlehnung an die Tagung „Das sprachkranke Kind“ im Jahr 1929. Diese Tagung war die erste Tagung, die die AfSD nach ihrer Gründung 1927 durchführte. Deren Vorträge und Ergebnisse wurden in einem Sammelband abgedruckt und können als Forschungsstand jener Zeit betrachtet werden. Die ersten Nachkriegsjahre wurden einbezogen, da der zweite politische Wechsel in die Betrachtung der politischen Wechsel einfließen soll.

„Systematisch“ meint in Anlehnung an die pädagogische Historiographie eine Ordnungsarbeit im Sinne der Sammlung und Strukturierung der Fakten. Historisch zielt diese Arbeit auf die Darstellung dieser Fakten im Sinne einer Interpretation und Reflexion dieser Darstellung ab. Wie in der pädagogischen Historiographie soll im Mittelpunkt der Untersuchung der „genetische Prozess“ stehen.<sup>45</sup> Damit wird bewusst im Kontrast zu einigen sprachheilpädagogischen Arbeiten eine Perspektive eingenommen, die nicht die Gründung der AfSD 1927 als Beweis einer stattgefundenen, in sich schlüssigen und geradlinigen Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik annimmt. Statt dessen soll das Arbeitsfeld als ein genetischer Prozess verstanden werden, der sich nach und nach pädagogisierte und möglicherweise auch Einflüsse zuließ, die nicht auf pädagogischen Vorstellungen beruhen. Im heutigen Selbstverständnis ist Sprachheilpädagogik „pädagogisch“. Möglicherweise ist es das auch im Selbstverständnis der Sprachheilpädagogen in der Weimarer Republik und im NS gewesen, doch pädagogisches Selbstverständnis damals unterscheidet sich vom heutigen, da die Zielvorstellungen von Pädagogik im NS vollkommen andere waren als heute.

Der methodologische Anspruch dieser Arbeit liegt in dem Idealziel, die verschiedenen Herangehensweisen an das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld so zu gestalten, dass alle Methoden, ob geschichtswissenschaftlich oder sozialwissenschaftlich verortet, einer kritischen Reflexion im Sinne einer Sichtbarmachung der Zugänge und Interpretationen standhalten können.

Als Methoden der Analyse werden im Rahmen der Untersuchung zum einen eine Faktensammlung auf Grundlage der Quellenlage zur sprachheilpädagogischen Arbeit 1929 bis 1949 genutzt, zum anderen eine Kontextanalyse. Kontext bezieht sich dabei vor allem auf den bildungspolitischen Kontext, also die speziellen bildungspolitischen Auswirkungen, die durch die Diktatur und Nachkriegszeit entstanden sind. Der Anspruch ist, zu versuchen, multiperspektivisch die Bedingungsfaktoren auf die sprachheilpädagogische Praxis und ihre Auswirkungen darzustellen. Dabei wird auf die Mikroebene zurückgegriffen, indem einzelne Institutionen der Region Leipzig-Halle untersucht werden.

Das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld ist mehr als andere Fachdisziplinen ein Ergebnis der Bezugswissenschaften Sprachheilkunde, Taubstummwesen, Psychologie, Erbbiologie, Pho-

<sup>45</sup> BELLMANN, Johannes; EHRENSPECK, Yvonne: Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 5 S. 245-264



niatrie und Sprecherziehung. Sie haben das Arbeitsfeld beeinflusst. Die Darstellung der theoretischen Impulse auf das Arbeitsgebiet aus anderen Fachdisziplinen in Form einer zufriedenstellenden ideengeschichtlichen Darstellung steht noch aus. Auch diese Arbeit erfüllt diese Bedingung nur zum Teil, da der Fokus auf dem Praxisfeld der Sprachheilpädagogik liegt. Es wird also bewusst auf eine theoretische Ideengeschichte verzichtet, um den Blick auf die Praxis zu verengen und gezielt konzeptionelle Impulse, die sich auf das Praxisfeld sprachheilpädagogischer Arbeit auswirkten, einzubeziehen.

Problematisch an der Analyse der zeitgenössischen gedruckten Quellen erscheint die Interpretation der Aufsätze hinsichtlich NS-Affinität oder Distanz zum NS. Publierte Schriften stellen die primäre Grundlage für Interpretationen dar. Die heutigen Lesarten von Schriften aus dem untersuchten Zeitraum lassen jedoch Interpretationen zu, die die Intentionen der Autoren verfälschen könnten. Von daher wird versucht, veröffentlichte Schriften, sofern möglich, in Verbindung mit unveröffentlichten Quellen zur Publikation zu analysieren.<sup>46</sup> Gleichzeitig wird untersucht, ob eine Kontinuität von Autoren der Sprachheilpädagogik vor und nach 1933 sowie 1945 zu beobachten ist. Verändern sich die thematischen Inhalte und die Methoden zur Untersuchung von Ätiologie und Diagnostik von Sprachstörungen? Wird die ns. Weltanschauung als die grundlegende für die Sprachheilpädagogik angesehen? Sich auf diese Fragen beziehend dient das zweite Kapitel als Antwort. Mit Hilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse werden die zeitgenössisch gedruckten Quellen im Zeitraum von 1929 bis 1949 ausgewertet. Außerdem wird das sprachheilpädagogische Schriftgut einer Themenfrequenzanalyse unterzogen, um zu klären, ob und in welchem Maße NS-Ideologien transportiert wurden. Die Inhalte der Ideologien werden näher beleuchtet.

Dem zweiten Kapitel vorgeschaltet ist der Versuch einer Verortung der Sprachheilpädagogik im NS in allgemeinen Theorien aus Pädagogik und Behindertenpädagogik. Ziel ist, Impulse bei der Einordnung der historischen Fakten zu erhalten. Historische Fakten suggerieren, erfahren zu können, wie Geschichte „war“. Um dieser einengenden Sichtweise entgegen zu wirken, soll der Blick auf verschiedene, der Sprachheilpädagogik übergeordnete Theorien gelenkt werden.

Im dritten Kapitel werden Konzepte der Sprachheilpädagogik und der Einfluss der Bezugswissenschaften auf die konzeptionell-praktische Arbeit im untersuchten Zeitraum dargestellt.

Um die sprachheilpädagogische Praxis und ihre Wirkungsorte geht es im vierten Kapitel der Untersuchung. Die Arbeit an Sprachheilschule, Sprachheilklasse, Sprachheilkurs, Schwerhörigenschule, Kindergarten und Taubstummenanstalt werden jeweils an einem Beispiel der Region Leipzig / Halle nachgezeichnet.

Im fünften Kapitel geht es um das Subjekt der sprachheilpädagogischen Arbeit, das sprachgestörte Kind. Dabei kann nur das Kind an der Sprachheilschule ins Visier der Untersuchung genommen werden, da nur für Sprachheilschüler Quellenmaterial existiert. Im sechsten Kapitel wird die Entwicklung von Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Sprachheillehrer im Untersuchungszeitraum dargestellt.

<sup>46</sup> Zur Problematik der Interpretation von NS-Schriften: HORN, Klaus-Peter: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung und Funktionalisierung. Weinheim 1996, S. 15f.

Das siebte Kapitel dient der Analyse des Einflusses von allgemein- und bildungspolitischen Gesetzen auf die Sprachheilpädagogik im Untersuchungszeitraum. Es wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern der Versuch, eine ns. Sprachheilpädagogik und eine ns. Sprachheilschule zu schaffen, erfolglos, in Teilen erfolgreich oder erfolgreich war.

Die Frage nach der Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik stellt sich in allen Teilen der Untersuchung. In diesem Sinne wird mit beachtet werden, inwiefern das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld einer Verwissenschaftlichung unterlag. Auf den ersten Blick erscheint der Untersuchungszeitraum nicht als eine Zeit, in der die Sprachheilpädagogik eine Verwissenschaftlichung erfährt. Verwissenschaftlichung meint im Rahmen der Arbeit, dass das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld im Sinne einer Wissenschaftsorientierung begann, Inhalte, Methoden und praktisches Handeln wissenschaftlich zu überprüfen und kritisch die Methoden der Sprachtherapie im Unterricht zu reflektieren. Als weitere Merkmale von Verwissenschaftlichung im Untersuchungszeitraum gelten die Verlagerung der Lehrerbildung an die Universität und die Anzahl und Inhalte der Veröffentlichungen und Forschungsvorhaben zur Sprachheilpädagogik im universitären Rahmen.

## F Verwendung von Termini

Sprachheilpädagogik meint heute ein eigenständiges Fach. In der Untersuchung wird der Begriff jedoch synonym zum sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld verwendet. Die Erweiterung auf „Arbeitsfeld“ findet bewusst statt. Wissenschaftskriterien können auf den ersten Blick nicht festgestellt werden. Sprachheilpädagogik meinte vor allem sprachtherapeutische Arbeit am Menschen mit Sprachstörungen in einem pädagogischen Umfeld. Die Untersuchung geht von der Annahme aus, dass Sprachheilpädagogik im Untersuchungszeitraum keine eigenständige Disziplin im Sinne einer wissenschaftlichen Fachdisziplin war.

„Sprachkrank“, „sprachgestört“ und „sprachbehindert“ sind beschreibende Kategorien, die auf einer bestimmten normativen Sichtweise beruhen. Für betroffene Menschen haben sie zum Teil stigmatisierenden Charakter.<sup>47</sup> Die Untersuchung versucht, von Menschen mit Sprachstörungen zu sprechen oder die Begriffe in Anführungszeichen zu setzen. Allen drei Attributen zu eigen ist, dass es um Menschen mit einer gestörten Sprache geht, die in ihrer graduellen Ausprägung als Störung der Sprache und/oder der Kommunikation wahrgenommen wurde.

Der Terminus „Lippen-Kiefer-Gaumenspalte“ steht für alle auftretenden Spaltformen im Mundbereich, also Lippenspalten, Gaumenspalten, Lippen-Kiefer-Spalten und Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. Diese Regelung dient der Erleichterung des Leseflusses und soll keine Verallgemeinerung darstellen. Die in der NS-Zeit üblichen Begriffe wie „Hasenscharte“ und „Wolfsrachen“ werden genutzt, jedoch in Anführungszeichen gesetzt. Die beiden Begriffe waren lange Zeit umgangssprachlich üblich, es wird aber heute auf Grund ihres diskriminierenden Charakters auf die Verwendung verzichtet. Ein Beispiel der verwendeten Definitionen ist

<sup>47</sup> SUCHODOLETZ, Waldemar von; MACHAREY, Georg: Stigmatisierung sprachgestörter Kinder aus Sicht der Eltern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. In: 55 (2006) 9, S. 711-723; TRÖSTER, Heinrich: Stigma. In: PETERSEN, Lars-Eric; SIX, Bernd: Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim 2008 S. 140-148

HEIDBREDE.<sup>48</sup> Die „Hasenscharte“ bezeichnet demnach eine Spaltbildung in der Oberlippe, die einseitig oder beidseitig auftreten kann. Der „Wolfsrachen“ ist eine Spaltbildung des Gaumens vom Alveolarfortsatz bis zum Zäpfchen.

Der Begriff taubstumm meint etymologisch dumm.<sup>49</sup> Diese Bezeichnung war die übliche Benennung. Die Verwendung ist aber nicht mit dem ns. Regime erklärbar. Zeitgleich begann die Durchsetzung der Begriffe „gehörlos“ und „Gehörlosenschule“. Die erstmalige Umbenennung der Taubstummenanstalten zu Gehörlosenschulen geht auf eine Richtlinie des Jahres 1938 zurück:

„Durch den Erlaß des früheren Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 19. Mai 1938 wurde anstelle der vielfach voneinander abweichenden Bezeichnungen von Taubstummenanstalten die einheitliche Bezeichnung "Gehörlosenschule" allgemein verfügt. Die Umbenennung der Taubstummenschulen in Gehörlosenschulen wurde von den erwachsenen Gehörlosen begrüßt, von der Taubstummen-Lehrerschaft und den Fachärzten für Ohrenheilkunde aber mit geteilter Meinung aufgenommen.“<sup>50</sup>

Im Untersuchungszeitraum wird die Berufsbezeichnung, die Berufsvereinigung wie auch die Institution zumeist mit „taubstumm“ benannt. Die Untersuchung folgt dieser Verwendung des Begriffes. Im Falle der Attributierung einer Person wird „gehörlos“ verwendet.

<sup>48</sup> HEIDBREDE, G.: Neue chirurgische und prothetische Maßnahmen zur Behebung von Sprachstörungen bei angeborenen Gaumenspalten. In: Blätter für Taubstummenbildung 45 (1932) 5, S. 61-65

<sup>49</sup> Im althochdeutschen Sprachgebrauch bedeutet taub: tumb = dumm, verstockt. In: DEUTSCHE AKADEMIE BERLIN (Hrsg.): Deutsches Wörterbuch, begr. v. Jakob und Wilhelm Grimm, 11, Abt. 1.T. 1., T - Treftig Bearb. von Matthias Lexer Leipzig 1935. S. 162-165

<sup>50</sup> SCHMÄHL, Otto: Taubstummenschule oder Gehörlosenschule? In: Neue Blätter für Taubstummenbildung 1 (1947) 3 S. 76-77, S. 76

# 1 THEORETISCHE VERORTUNG DER SPRACHHEILPÄDAGOGIK IM UNTERSUCHTEN ZEITRAUM

## 1.1 Überlegungen zur Fachdisziplin Sprachheilpädagogik

Will man sich heute einen Überblick über Sprachheilpädagogik oder Sprachbehindertenpädagogik verschaffen, so fällt zuallererst das Wirrwarr an Begrifflichkeiten für die pädagogische Ausrichtung der Sprachtherapie auf.<sup>51</sup> Die unterschiedlichen Begriffe für ein und dasselbe Fach vermitteln ein Gefühl der Diffusität. Es ist zu vermuten, dass die Namen der Lehrstühle eine bestimmte Ausrichtung vermitteln sollen. Ganz bestimmt vermitteln sie aber ein Gefühl dafür, wie sehr die Verortung der Sprachheilpädagogik noch immer oder gerade jetzt in der Zeit der Umsetzung der UN-Behindertenkonvention in Bewegung ist.

Im „Handlexikon der Behindertenpädagogik“ steht Sprachheilpädagogik als Synonym für Sprachbehindertenpädagogik.<sup>52</sup> Ähnlich wie die übergeordneten Begriffe „Behindertenpädagogik“, „Heilpädagogik“ und „Sonderpädagogik“ in der Alltagssprache synonym gebraucht werden, wird hier suggeriert, dass die unterschiedlichen Bezeichnungen keine Unterschiede bedeuten. Steht ein Begriff jedoch alleine, bedeutet die Verwendung von „-heil“ bzw. „-behinderten“ auf der Ebene der übergeordneten Sonderpädagogik oder speziell der Sprachheilpädagogik einen Unterschied, der für das Individuum entscheidend auf Heilung oder Behinderung abzielen kann.

Der Begriff der Behindertenpädagogik entwickelte sich nach dem Zweiten Weltkrieg, um zum einen den meist nicht erfüllbaren Anspruch der Heilpädagogik herauszunehmen, andererseits um sich von dem möglichen Schwerpunkt der Aussonderung und Selektion im Begriff Sonderpädagogik zu distanzieren.<sup>53</sup> Diese Parallele kann man zu Sprachheilpädagogik und Sprachbehinderung ziehen. Sprachheilpädagogik verstand sich immer zum Teil als eine Disziplin, die heilen bzw. therapieren kann<sup>54</sup>, sofern es sich um Menschen mit einer „dominanten“<sup>55</sup> Sprach-

<sup>51</sup> Die Namen der Lehrstühle in Deutschland reichen von „Sprachbehindertenpädagogik“ (Berlin, Leipzig, Rostock, Köln, Halle), „Sprachheilpädagogik“ (Würzburg, München), „Pädagogik bei Sprach- und Kommunikationsstörungen“ (Koblenz-Landau), „Sprach-Pädagogik und -Therapie“ (Hannover), „Inklusive Pädagogik – Förderschwerpunkt Sprache“ (Bremen) bis zu „Sprache und Kommunikation in Rehabilitation und Pädagogik“ (Dortmund). In Hamburg dagegen ist es möglich, Behindertenpädagogik mit der Ausrichtung „Wahrnehmung und Kommunikation“ zu studieren. Die Ausdifferenzierung in die einzelnen Behinderungsarten, die in den Bereich Wahrnehmung und Kommunikation fallen, entfällt und ist zumindest im Namen des Faches bzw. der Fachdisziplin nicht mehr zu erkennen.

<sup>52</sup> GROHNFELDT, Manfred: Sprachbehinderung, Sprachbehinderte, Sprachbehindertenpädagogik. In: ANTOR, Georg; BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart 2006, S. 135-138

<sup>53</sup> BLEIDICK, Ulrich: Behindertenpädagogik. In: ANTOR, Georg; BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart 2006, S. 77-79

<sup>54</sup> Aus dem Untersuchungszeitraum sei dabei beispielhaft zu nennen: Weimarer Republik: HILD, Hans: Sprachkrankenfürsorge in Haus und Schule: Ein Wegweiser f. Lehrer, Erzieher, Schul- u. Wohlfahrtsstellen. Camberg 1930 S. 38, im NS: „(...)um die Verwirklichung der Idee, sprach- und sprechgestörte Kinder heilpädagogisch zu beeinflussen mit dem Ziele der Heilung(...)“ RÖSLER 1935b S. 294; „Mit der Heilung des Sprachleidens macht sie die Sonderbeschulung überflüssig und gibt ihre Schüler an die Volksschule zurück; denn es entfallen nun die Ursachen für zwangsläufig eintretende Schuluntüchtigkeit, für die Fehlentwicklung des Charakters, für die erschwerte Einfügung in die Gemeinschaft und Behinderung im Beruf.“ In: GEISSLER, Gerhard: Besinnliches zu dem Referat „Das Reichsschulpflichtgesetz und die Sonderschulen“. In: Die deutsche Sonderschule 7 (1940) 5/6 S. 190; für die Nachkriegszeit: „Die Sprachbehandlung verfolgt ein klares Ziel, die Behebung des Sprachfehlers und womöglich Ausgleich eines schulischen Rückstandes (...)“ In: LAMBECK, Alfred: Der Umfang der schulischen Sprachheilarbeit. In: Neue Blätter für Taubstummeneinbildung 2 (1948) 5 S. 128-134, S. 129

<sup>55</sup> Bei KNURA findet das Konzept der abgrenzbaren Primärstörung, die im Zentrum der Sprachbehindertenpädagogik steht eine klare Ausprägung: KNURA, Gerda: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: KNURA, Gerda; NEUMANN, Berthold: Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin 1982 S. 3-64, S. 3

störung handelt, d.h. die Sprachstörung ist nicht Folge einer anderen, dann primären Behinderung. Die spätere Sprachbehindertenpädagogik der Siebziger- und Achtzigerjahre meinte allerdings nur noch bedingt die Heilung und vorrangig die Rehabilitation des nun „sprachbehinderten“ Menschen. Die Zuschreibung „sprachgestört“ kann zeitlich begrenzt sein, wogegen die Zuordnung „sprachbehindert“ eine vollständige Teilhabe an der Gesellschaft aufgrund einer Störung in der Sprache ausschließt. Beiden Begriffen gemeinsam ist die Grundannahme, dass gestörte Sprache als isoliertes Merkmal oder isolierte Behinderung auftritt und somit eine eigene sprachtherapeutische Disziplin mit pädagogischer Ausrichtung notwendig ist. Der Heilungsgedanke verengte das Arbeitsfeld der Sprachheilpädagogen auf Menschen, die eine vermeintlich isolierte Sprachstörung aufwiesen. Gestörte Sprache tritt bei vielen Störungsbildern als Sekundärstörung auf und es ist oft nicht möglich, die gestörte Sprache zu heilen. Dies bedingte möglicherweise die Notwendigkeit einer Abgrenzung der Sprachheilpädagogik von den nicht „heilbaren“ Behinderungsgruppen. Dies ist z.B. für das Verhältnis Hilfsschule - Sprachheilpädagogik im Untersuchungszeitraum interessant und wird mit beachtet werden.

Im untersuchten Zeitraum wurde der Begriff der „Sprachbehindertenpädagogik“ noch nicht genutzt, die Sprachheilpädagogik etablierte sich als ein Arbeitsbereich, der Menschen von ihren Sprachstörungen heilen konnte. Jedoch taucht in den Quellen<sup>56</sup> und in der Literatur<sup>57</sup> der sächsischen und Hamburger Sprachheilpädagogik erstmalig die Nutzung des Begriffes „sprachbehindert“ als Zuschreibung von Kindern mit Sprachstörungen und der Ausdruck „Sprachbehinderte“ auf. In Berlin spricht man von „sprachbehinderten Schulentlassenen“.<sup>58</sup> Das ist Hinweis auf eine Sichtweise, nach der Erwachsene mit Sprachstörungen als nicht mehr „heilbar“ bewertet werden.

Eine begriffsgeschichtliche Verortung der Begriffe Sprachkrankheit, Sprachheilpädagogik und Sprachbehindertenpädagogik jenseits eines Legitimationsversuches der Sprachheilpädagogik als aus der Geschichte notwendig gewordene Fachdisziplin steht noch aus.

Sprachheillehrer selbst haben ihr Arbeitsgebiet zum Teil nicht als „Sprachheilpädagogik“, sondern als „Sprachheilkunde“ definiert. Sie unterteilten die praktische Sprachheilarbeit in einen medizinischen und einen pädagogischen Teil. Dabei betonten sie, dass die Sprachheillehrer nur dann sprachheilpädagogisch erfolgreich sein können, wenn diese bei den Medizinern in die Schule gingen. Diese Argumentation findet sich schon bei HANSEN 1930<sup>59</sup>, aber auch bei WULFF 1941.<sup>60</sup> Das eigenständige an der Sprachheilpädagogik scheint im Untersuchungszeitraum der Ort, an dem Sprachtherapie stattfindet, also die pädagogische Institution. Sprachheilpädagogik

<sup>56</sup> StA Leipzig SchuA 509 Sonderunterricht für blinde, gehörlose und sprachgeschädigte Schüler 1936-1944; StA Leipzig Schua 510 Sonderunterricht für taubstumme und blinde Kinder; StA Leipzig 581 Sprachgeschädigte, schwerhörige und augenleidende Schüler;

<sup>57</sup> Vgl. dazu BARSCH, Oskar: 25 Jahre Deutscher Verein für Stimmbildung. Chemnitz 1934 S. 70, MAESSE, Hermann: Arbeit an Sprech- und Sprachbehinderten in der Hochschule für Lehrerbildung. In: Die deutsche Sonderschule 5 (1938) 12 S. 836-839; P.H.: Macht den Mund weit auf! Kinder in der Sprachheilschule. In: Hamburger Fremdenblatt vom 30.11.1935 S. 31; ZÖPPEL, Georg: Behördliche, auf wissenschaftliche Grundlage gestellte Gesundheitsfürsorge u. -pflege der Stimme und Sprache. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung 23 (1935) 5 S. 45-55, S. 50

<sup>58</sup> BAB NS 12/842 Tätigkeitsbericht der Fachschaft Sonderschulen Okt./Nov./Dez. 1935

<sup>59</sup> HANSEN, Karl: Arzt und Lehrer im Kampfe gegen die Sprachgebrechen. In: SCHLENKRICH, Johannes: Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930 S. 70-98

<sup>60</sup> WULFF, Johannes: Die Grundlagen und Ziele der Sprachheilarbeit und ihre Beziehungen zur Sprecherziehung. In: Die deutsche Sonderschule 8 (1941) 7/8 S. 375-379

ist, wenn man es als eine eigenständige Disziplin definieren möchte, Anwendungswissenschaft mit einer engen Beziehung zu den Bezugswissenschaften Sprachheilkunde und Taubstummenwesen.

## 1.2 Sprachheilpädagogik und Völkische Sonderpädagogik

Dem Konstrukt „Völkische Sonderpädagogik“ begegnet man erstmalig bei Karl TORNOW.<sup>61</sup> Sonderpädagogik als Einzelbegriff lässt sich im NS auch als *Sonderschulpädagogik* begreifen. Sonderpädagogik ist als Oberbegriff aller Behinderungsarten zu verstehen, das Attribut „völkisch“ grenzt jedoch ein: es sind die Menschen mit Behinderungen gemeint, die besonders beschult werden können, um danach innerhalb der Volksgemeinschaft ihre (Arbeits)leistung zu erbringen.

Der Begriff der Heilerziehung und Heilpädagogik erfährt mit zunehmender Etablierung des ns. Regimes eine negative bzw. inhaltlich veränderte Bewertung. Erfahren die Begriffe zuerst noch eine Abwertung oder Umdeutung, so verringert sie sich nach und nach aus dem Sprachgebrauch des veröffentlichten Schriftgutes. Karl TORNOW hat die Nutzung des veränderten Begriffes der Heilpädagogik/erziehung treffend dargestellt:

„Ich weiß sehr wohl, daß ich mich mit der Nennung dieses Namens aufs Glatteis begeben (...); denn auch unter uns befindet sich sicherlich eine Anzahl derjenigen, die diese Bezeichnung für sich und ihr Arbeitsgebiet ablehnen. Ihnen zur Beruhigung möchte ich gleich vorwegnehmen, daß es sich bei dem Wort Heilpädagogik um ein äußerst unglücklich gewähltes Wort handelt.“<sup>62</sup>

Die unglückliche Wahl erklärt TORNOW damit, dass Sonderpädagogen in früheren Zeiten der Auffassung waren, dass die Störungsbilder durch Erziehung zu heilen seien. Durch diese Falschannahme sei eine Verquickung der Begriffe „heilen“ und „erziehen“ entstanden. Der Begriff der Heilpädagogik trägt nach TORNOW die Möglichkeit in sich, dass man das behinderte Kind als krank ansieht, es deshalb als Kranken behandelt, es dadurch verwöhnt und "im individualistischen Sinn gemeinschaftsfremd werden läßt."<sup>63</sup> Die NS-Erziehungsaufgabe steht dem jedoch konträr gegenüber, da immer das heroische betont werden soll. Der Begriff der Sondererziehung hat dagegen ausschließlich die "völkische Brauchbarkeit" des behinderten Menschen als Ziel.<sup>64</sup> Aus diesem Grunde präferiert TORNOW die Nutzung der Begriffe Sondererziehung und Sonderpädagogik. TORNOW beschreibt Sondererziehung außerdem auch als Ausgleichserziehung. Behinderung zeigt sich dadurch, dass ein Mensch nicht der Norm entsprechend brauchbar gemacht werden kann. Ausgleichend werden aber Restkräfte mobilisiert, die den behinderten Menschen doch noch zu einem "vollwertigem Gliede innerhalb der völkischen Gemeinschaft erziehen."<sup>65</sup> BARTSCH formuliert die Eingrenzung der Sonderpädagogik im Vergleich zum Begriff der Heilpädagogik noch etwas schärfer bzw. spricht die Konsequenzen klarer aus:

<sup>61</sup> Vgl. dazu: TORNOW, Karl: Völkische Heil- oder Sonderschulpädagogik? Zugl. e. Begründg d. Einheit d. Reichsfachschaft 5 (Sonderschulen) im NSLB. Halle 1935b; TORNOW, Karl: Die Einheit der Fachschaft V (Sonderschulen) im NSLB und die daraus sich ergebende Schau ihrer Arbeit in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935a) 2 S. 110-129; TORNOW, Karl: Völkische Sonderpädagogik und Kinderpsychiatrie. In: ZfKfo 49 (1943) 1 S. 76-86

<sup>62</sup> TORNOW 1935a S. 116

<sup>63</sup> TORNOW 1943 S. 80

<sup>64</sup> TORNOW 1943 S. 80f.

<sup>65</sup> TORNOW 1935 S. 121

„Erziehung und Eingliederung aller deutschen Menschen in die Volks- und Staatsgemeinschaft oder aber Ausschluß aus derselben. Und weiter! Führung und Erziehung bleiben künftig nicht mehr irgendwelchen Umständen, dem Zufall oder etwa überstaatlichen Mächten überlassen, sondern alle Erziehung im Sinne der restlosen Eingliederung oder möglichen Ausgliederung steht in der Entscheidung des Volksstaates.“<sup>66</sup>

Das Arbeitsgebiet der Sonderpädagogik beschränkt sich von daher auf die Deutschen, deren "Belastungen die Lebenswirklichkeit zwar beschränken, im ganzen aber doch gewährleisten."<sup>67</sup> Man bekommt bei BARTSCH die Vorstellung, als ob es nur Menschen mit leichten Behinderungen gäbe:

"Ausgerichtet nach dem nationalsozialistischen Grundsatz, daß es eine völkische Pflicht ist, die nationale Leistungsfähigkeit mit allen Mitteln zu steigern, versucht sie aus Schwachen, Halbstarke, Abgeglittene und mit leichten Defekten Behaftete das Menschenmögliche an Leistungen herauszuholen. (...) Es bedarf wohl keines besonderen Hinweises darauf, daß deutsche Volksgenossen mit Mängeln des Gehörs, der Sprache, der Sehfähigkeit, des Körperbehindertseins, daß ferner auch Schwachbefähigte, Epileptiker und mit Erziehungsfehlern Behaftete nicht allesamt zu den Siechen und Elenden gerechnet werden dürfen, um die zu kümmern sich nicht lohnt."<sup>68</sup>

Der Rest wird irgendwie „ausgliedert“, ein klarer Hinweis auf die ns. Selektionspolitik, die in der Euthanasie gipfelt.

Die Erweiterung der Sonderpädagogik entstand durch die besonderen Aufgaben, die der Sonderpädagogik ab 1933 zugesprochen worden sind. Sonderpädagogik wurde als „Vollstreckerin des nationalsozialistischen Willen an dem mit Schädigungen, mit Krankheit Behafteten und in Schuld verstrickten Teile der deutschen Volksgemeinschaft“<sup>69</sup> angesehen. Die Verwendung von „völkisch“ ist das eigentliche Attribut, dass die Sonderschulpädagogik aus einer befürchteten Bedeutungslosigkeit herausholte. Die Befürchtungen der Sonderschullehrer drückten sich z.B. darin aus, dass Pädagogen der Allgemeinen Schulpädagogik annehmen könnten, Sonderpädagogen beschränkten sich auf das „Einpauken elementarster Kenntnisse (Einmaleins, Alphabet, Fibeltexte u.ä.).“<sup>70</sup>

Völkische Sonderpädagogik kann als eine Pädagogik eingeordnet werden, die im Dienste „des deutsch-völkischen Staates und seiner Volkheit“<sup>71</sup> steht und „alle Ziele und Verpflichtungen des deutschen Sonderschul- und Erziehungswesens 'organisch' vom Volksganzen aus unter den angedeuteten Gesichtspunkten zu sehen, werten und auszugestalten“<sup>72</sup> hat. „Völkisch“ bedeutet also, dass die Sonderpädagogik in ihrer Arbeit nur die Ziele des gesamten deutschen Volkes im Blick hatte, sei es nun der Bereich der „Aufartung“, die volkswirtschaftlichen Interessen oder die „Gebiete der Jugendbünde, des Landjahrs, des Arbeitsdienstes und des Wehrsportes, der Jugendpflege, der unterschiedlichen Knaben- und Mädchenerziehung, der nachgehenden Schul- und Anstaltsfürsorge, der NS-Volkswohlfahrt.“<sup>73</sup>

<sup>66</sup> BARTSCH, Paul: Die Reichsfachschaft V, ihr Standort in der nationalsozialistischen Volksordnung und ihre völkischen Aufgaben. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 1 S. 5-14, S. 6

<sup>67</sup> BARTSCH 1936 S. 10

<sup>68</sup> BARTSCH 1936 S. 10

<sup>69</sup> Vgl. BARTSCH 1936

<sup>70</sup> BARTSCH 1936 S. 9

<sup>71</sup> TORNOW, Karl: An alle Leser und Mitarbeiter. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 1 S. 2-5, S. 3

<sup>72</sup> TORNOW 1934 S. 3

<sup>73</sup> TORNOW 1934 S. 4

Vertreter aller Behinderungsgruppen versicherten die positiven Merkmale und Ausprägungen „ihrer“ Behinderten und dass die sonderpädagogische Arbeit mit den völkischen Forderungen vereinbar sei.<sup>74</sup> Auch die Sprachheilpädagogen reihten sich in die Forderungen der völkischen Sonderpädagogen ein und legitimierten die Arbeit mit den sprachgestörten Menschen mit dem hehren Ziel des „Volkswohles“. Genannt seien dabei besonders Gerhard GEISLER und Karl HELWIG. GEISLER spricht der Sprachheilschule nur dann eine Daseinsberechtigung zu, wenn sie ihr Klientel zu „vollwertigem Menschengut“ und „einsatzbereiten Vaterlandsverteidigern“ erzieht. Gleichzeitig betont er aber auch die Erziehbarkeit der Kinder und dass die Sprachheilpädagogik in der Sprachheilschule der einzig richtige Weg sei, Kinder mit Sprachstörungen zum Wohle des „Volksganzen“ zu erziehen.<sup>75</sup> HELWIG ergänzte GEISLERS Überlegungen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Sprachheilpädagogik und dem „Volksganzen“ dahingehend, dass die Anzahl der Kinder mit Sprachstörungen mit 2% anzunehmen waren. Diese hohe Zahl von für die Volkswirtschaft verlorengehender Arbeitskräfte und die Tatsache, dass die Sprachheilschule diese sprachgestörten Kinder zu „vollwertigen Volksgenossen“ erziehen kann, rechtfertigte das Dasein der Sprachheilpädagogik und ihrer Institution.<sup>76</sup>

In der Begründung der Idee einer behindertenspezifisch übergreifenden Sonderschulpädagogik findet sich nun auch das Argument, dass Störungsbilder nicht isoliert auftreten, sondern in Verbindung mit anderen „Schädigungen“:

„Ebenso verbinden sich Sprach- und Stimmleiden mit Neuro- oder Psychopathie. Bekannt ist auch, daß sich Stottern als Veranlagung zu asozialer Entwicklung auswirkt, daß also mit diesem Leiden auch das Problem der Schwererziehbarkeit gestellt ist, was in weiterem Sinne für alle Träger der genannten Mängel gilt.“<sup>77</sup>

Gleichzeitig wird Menschen gleich welcher Behinderung unterstellt, dass mit der Behinderung ein Strukturwandel der Persönlichkeit einhergehe. Dieser Strukturwandel wird als „unharmonische seelische Entwicklung“<sup>78</sup> beschrieben, explizit werden die „Sprachleidenden“ zu dieser Gruppe dazu gezählt. Der sogenannte Strukturwandel der Persönlichkeit zeigt sich in einer Unfähigkeit, das kulturell normale, die notwendige Leistung innerhalb der Gesellschaft zu erbringen. Insgesamt zeigt sich, dass Menschen mit Sprachstörungen immer wieder in der Diskussion um die Sonderschulpädagogik erwähnt werden. Dies erschien Autoren wie z.B. Karl GIERING notwendig, obwohl oder gerade weil Menschen mit Sprachstörungen nicht offensichtlich eine „Sinnes- oder Geistesstörung“ zu haben schienen. Er verweist auf den psychopathischen Charakter und die mögliche Kombination mit einer anderen „Schädigung“. Die Sprachstörung des Kindes weist demnach auf Schwächen in der gesamten geistigen und seelischen Konstitution, die in einem ns. geprägten Gemeinschaftsleben offensichtlich werden und sich zu

<sup>74</sup> Vgl. dazu u.a. das 1. Heft der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ im April 1934, aber auch in den Folgeausgaben der Fachschaftszeitschrift: BARTSCH, Paul: Meine Berufskameraden im Anstaltsdienst. In: Die neue Sonderschule 1 (1934) 1, S. 47-51; BECHTHOLD, Eduard: Die Blindenanstalt im neuen Staat. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 1, S. 42-46; MAESSE, Hermann: Taubstummeneubildung und -fürsorge im nationalsozialistischen Staat. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 1, S. 21-31

<sup>75</sup> GEISLER, Gerhard: Die Daseinsberechtigung der Sprachheilschule im nationalsozialistischen Staat. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 5 S. 362-369

<sup>76</sup> HELWIG, Karl: Warum Sprachheilschulen?. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) S. 39-56, S. 39 & 56

<sup>77</sup> GIERING, Karl: Die ideale Einheit der Sonderschularbeit. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 3, S. 161-169, S. 164

<sup>78</sup> GIERING 1934 S. 165



Mängeln im Verhalten und in der Leistungsfähigkeit entwickeln. Aus diesem Grunde kann eine Sprachtherapie nur in Zusammenhang mit Erziehungsmaßnahmen Erfolg haben. Einen Erfolg, der die Heilung der Sprachstörung zweitrangig werden lässt im Vergleich zu der Tatsache, dass der Schüler ein vollwertiges Mitglied der Volksgemeinschaft geworden ist.<sup>79</sup>

Analysiert man die Fachliteratur, so fällt auf, dass Sprachheilpädagogen oft die Nähe zur Volksschule und Allgemeinen Schulpädagogik thematisieren, während Pädagogen anderer Behinderungsgruppen gerne Menschen mit Sprachstörungen in das große Feld der Sonderschulpädagogik einordnen möchten. Beispiel für die Hinwendung zur Volksschule ist Adolf LAMBECK<sup>80</sup>, Beispiel für die stärkere Verortung innerhalb der Sonderpädagogik der eben schon erwähnte Karl GIERING. Der Begriff „Sprachheilpädagogik“ beinhaltet aber auch weiterhin das Attribut „heil“, eine Tatsache, gegen die sich die Völkische Sonderpädagogik ausgesprochen hat, worauf sich die Sprachheilpädagogik aber gerne berufen hat.<sup>81</sup> Die Sprachheilpädagogik war innerhalb der Sonderpädagogik die einzige Fachrichtung, die von sich behaupten konnte, Schüler an die Volksschule zurückschulen zu können und Sprachheilschulen als vollwertige Volksschulen deklarierte.<sup>82</sup> Es wurde betont, dass die „körperlich-geistige Leistungsfähigkeit“ innerhalb der „Schwankungsbreite des 'Normalen'“<sup>83</sup> läge, um auf den besonderen Status innerhalb der Behinderten hinzuweisen. Trotzdem scheint die Abgrenzung zum Normalen ebenso notwendig, da gleichzeitig die Legitimation der Sprachheilschule immer auf dem Spiel steht. Die Aussonderung wird einmal damit begründet, dass Kinder der Volksschule beim Lernen gestört werden<sup>84</sup> und/oder die Persönlichkeit des sprachgestörten Kindes gestört ist.<sup>85</sup>

Es wird deutlich, dass die Sprachheilpädagogik einen besonderen Balanceakt in der Umbruchszeit nach 1933 absolvierte. Einerseits betonte sie die Nähe zur Volksschule, andererseits musste sie ihren Platz innerhalb der Völkischen Sonderpädagogik einnehmen, dies war zur Sicherung der Sprachheilschule als Institution notwendig.

Sprachheilpädagogik als Teil einer Völkischen Sonderpädagogik bedeutet, dass das Arbeitsfeld wie alle anderen Behinderungsarten und Lebensbereiche im NS den politischen und ideologischen Einflüssen ausgesetzt war. Wie ausgeprägt diese Einflüsse waren, soll die Untersuchung zeigen. Die These, dass sich die Sprachheilpädagogik als Teil des Konstrukts „Völkische Sonderpädagogik“ etablierte, soll in der Untersuchung der ungedruckten und gedruckten Quellen erkenntnisleitend sein.

<sup>79</sup> LAMBECK, Adolf: Nationalsozialistische Erziehung in der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 2 S. 184-189

<sup>80</sup> LAMBECK 1935 S. 184-185

<sup>81</sup> Vgl. dazu EHMERT, Karl: Das Sprachpflege-Schulheim für Stotternde. Nicht am Ende – am Anfang heilen! In: Die deutsche Sonderschule 10 (1943) 11/12 S. 245-249; GEHRICKE, Julius: Meine Erfahrungen und Ansichten über das Stottern und seine Heilung. Radolfzell 1938; LAMBECK 1935; MANIG, Herbert: Über die Häufigkeit von Sprachstörungen bei schulpflichtigen Kindern und die Maßnahmen zu ihrer Behandlung in schulischen Sondereinrichtungen 5 (1938) 10 S. 671-680

<sup>82</sup> MANIG 1938 S. 672

<sup>83</sup> LAMBECK 1935 S. 184

<sup>84</sup> HELWIG 1935

<sup>85</sup> LAMBECK 1935

### 1.3 Rassenhygiene als Erziehungsideologie des NS

Rassenhygiene als ein Paradigma von Erziehung und Bildung<sup>86</sup> und damit als Erziehungsideologie des NS ist ein Erklärungsansatz, der für die Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik viel Interpretationsraum für Brüche und Weiterentwicklung von Unterricht und Curricula in der Weimarer Republik und im NS gibt. Im folgenden soll ein Rahmen abgesteckt werden, wie dieser Forschungsansatz für die Sprachheilpädagogik nutzbar gemacht werden kann.

Rassenhygiene wird in dieser Arbeit als eine Symbiose eugenischer Forderungen und völkisch-nationalistischer Ideen verstanden, die im NS als Grundlage für den Fortbestand des deutschen Volkes bzw. der nordischen Rasse gesehen werden. Wissenschaftliches Konstrukt ist das Forschungsparadigma von der Korrelation zwischen Fortpflanzungsverhalten der Eltern und den schulischen Leistungen der Kinder. „Unbegabte“ sind kinderreich, „Begabte“ hätten weniger Kinder und somit sei der Fortbestand des Volkes bedroht.<sup>87</sup> An genau diesem Punkt schaffte es die Rassenhygiene nicht nur, in das große pädagogisch-psychologische Feld Einzug zu halten, sondern ganz speziell in die Hilfsschulpädagogik und damit weiter in die Völkische Sonderpädagogik. Methoden der Rassenhygiene waren zum Teil groß angelegte erbbiologische Untersuchungen<sup>88</sup>, die Einführung des Schulfachs „Rassenkunde“, rassenpolitische Schulungen von Lehrern, ein System der negativen Auslese, das sich in der Umsetzung des GzVeN manifestierte. Zentrale weitere Aufgabe war die systematische Erfassung des deutschen Volkes hinsichtlich des „Erbstatus“, in dem NSLB und Lehrern eine zentrale Rolle zugeordnet war<sup>89</sup>. Für die Hilfsschulpädagogik sind die Auswirkungen der Rassenhygiene relativ gut untersucht<sup>90</sup> und man ist sich inzwischen einig, dass die Hilfsschulpädagogik in Teilen von der Rassenhygiene profitieren konnte. Die primäre Aufgabe der Hilfsschule ist im NS nicht mehr die Bildsamkeit von Hilfsschülern, sondern die Zuarbeit für das Endziel der Rassenhygiene, die „Aufartung“ des deutschen Volkes. Konkret bedeutete das die Mitarbeit zur Klärung der Frage, ob Hilfsschüler „erbkrank“ im Sinne des GzVeN waren oder nicht. Dies war eine klare Kompetenzerweiterung der Hilfsschullehrer. Zusätzlich wurde das Forschungsparadigma der Rassenhygiene u.a. durch Fritz LENZ und Ernst RÜDIN durch die Aussage erweitert, dass die größte Gefahr für den Fortbestand des Volkes nicht von den Erbkranken ausgehe, sondern von den „Dummen, die

<sup>86</sup> Vgl. dazu bes. Kap. 1 Erziehungswissenschaftliche Aspekte der Rassenhygiene und Rassenpolitik im Dritten Reich. In: HARTEN, Hans-Christian, NEIRICH, Uwe; SCHWERENDT, Matthias: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-Bibliographisches Handbuch. Berlin 2006, S. 3-65

<sup>87</sup> Vgl. dazu LENZ, Fritz: Über die biologischen Grundlagen der Erziehung. München 1927, S. 35f.

<sup>88</sup> Hier können nur exemplarisch einige genannt werden, weiterführend dazu auch HARTEN et al. 2006; DIEDRICH, Heinz: Erhebungen an Stettiner Grundschulern über Schulleistung, Begabung und Geschwisterzahl. München 1941; FREDE, Maria: Über den sozialen Wert, die erbbiologischen Verhältnisse, Heiratshäufigkeit und Fruchtbarkeit von Schwachsinnigen. Eine Untersuchung an ehemaligen Kieler Hilfsschülern. In: Der Erbarzt 4 (1937) 6, S. 145-153 & S. 161-166; JOCHEM, Ruth: Erbhygienische Untersuchungen an 102 in Notwohnungen untergebrachten Familien der Stadt Münster (Westfalen). Stuttgart 1939

<sup>89</sup> Dafür spricht die Einrichtung der „Stelle für Familienforschung und -kunde“ 1935 bei der Reichsleitung des NSLB, 1936 umbenannt in „Stelle für Sippenforschung und -kunde“. Ziel war die gesamte sippenkundliche Bestandsaufnahme aller Pädagogen des NSLB, also auch Kindergärtnerinnen. Die 320.000 Mitglieder mussten ähnlich wie die NSDAP-Mitglieder Ahnennachweise bis zum Jahr 1800 erbringen. Auf der anderen Seite mussten Lehrer Schüler im Anlegen von Sippentafeln unterrichten. Vgl. dazu HARTEN et al. 2006 S. 52-53

<sup>90</sup> Vgl. dazu HANSEL, Dagmar: Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn 2006; ebd.: Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Bad Heilbrunn 2008

nicht gerade schwachsinnig sind“.<sup>91</sup> Durch diese Aussage bot sich eine Erweiterung des Begriffes „Angeborener Schwachsinn“ geradezu an. Der Beweis, dass es diese Bestrebungen gab, ist nicht nur die steigende Zahl von Hilfsschülern im NS<sup>92</sup>, sondern auch die Tatsache, dass innerhalb der Volksschule stärker nach potentiellen Grenzfällen für „Angeborenen Schwachsinn“ gesucht wurde.<sup>93</sup>

Im Jahr 1937 wurde im Rassenpolitischen Amt der NSDAP ein „Referat für negative Schülersauslese und Sonderschulfragen“ eingerichtet. Die Vernetzung zwischen Partei und NSLB wurde durch die Berufung des Reichsfachschafftsführers Paul Ruckau als Referent für die Reichsleitung verstärkt. Diese Vernetzung ist ein weiterer Beweis dafür, dass rassehygienische Maßnahmen für die Sonderpädagogik als grundlegend angesehen wurden. Von außen bedeutete die Einrichtung dieses Referates einen weiteren Zugriff auf die sonderpädagogische Arbeit, aber auch innerhalb der Reichsfachschaff V wurde die Einrichtung des Referates begrüßt, da es die Sonderschulen als Selektionsmittel legitimierte.

Die Hauptaufgaben des RPA waren die Propagierung einer neuen Bevölkerungspolitik und die Vereinheitlichung der Schulung von Rednern zu rassepolitischen Fragen. Die Forschung betont, dass das RPA in seiner Wirkung immer im Schatten der SS gestanden habe. Es muss aber festgehalten werden, dass das RPA die Instanz war, die die Rednerausweise für Rassenpolitik erteilte und diesem Amt auf propagandistischer Ebene viel Bedeutung zugemessen wurde. Rassenpolitik sollte „allein die Grundlage abgeben, auf der dann erst unterrichtliche und erziehungspraktische Arbeitsgebiete sich aufbauen“.<sup>94</sup> Dieser Satz macht deutlich, dass das RPA mit dem Referat für negative Schülersauslese und seinen Bestimmungsaufgaben gut in das Erklärungsmuster der Rassenhygiene als Erziehungsideologie passte. Die Propaganda rassepolitischer Maßnahmen durch das RPA und deren Umsetzung innerhalb der Sonderschulen geben einen Rahmen, in dem die Arbeit der Sonderschulen zwischen 1933 und 1945 untersucht werden sollten.

Was die Sprachheilschulen angeht, so gestaltet sich dies etwas schwieriger. Für die Sonderschulen war allgemein vorgeschrieben, dass die Schülerzahlen zurück gehen sollten.<sup>95</sup> Dies galt für die Sprachheilschulen nur bedingt. Es herrschte Konsens darüber, dass erst ein geringer Teil der Schüler mit Sprachstörungen unterrichtet wurde und dass es einen Ausbau an sprachheilpädagogischen Einrichtungen geben sollte. Was jedoch Kinder mit Sprachstörungen aufgrund von Lippen-Kiefer-Gaumenspalten betraf, so kann man wahrscheinlich davon ausgehen, dass eine mittelfristige Reduzierung dieser Kinder gewünscht war.

<sup>91</sup> LENZ, Fritz: Gedanken zur Rassenhygiene (Eugenik). In: Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie 37(1943) zit. n. HARTEN et. al. 2006 S. 17. Das Zitat ließ sich nicht im Jahrgang 37 der Zeitschrift finden.

<sup>92</sup> Genaue Zahlen existieren nicht für die Hilfsschülerschaft. Es gilt aber als gesichert, dass zwischen 1933 und 1935 die Zahlen stagnierten bzw. nur ganz geringfügig zurück gingen, obwohl die geburtschwachen Jahrgänge aufgrund der Wirtschaftskrise eingeschult wurden. Ab 1938 steigt die Zahl der Hilfsschüler, in Magdeburg z.B. von 3,23% (1933) auf 4,46% der Schülerschaft. Vgl. GERS, Dieter: Sonderpädagogik im Faschismus – das Beispiel Hilfsschule. In: RUDNICK, Martin: Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin 1990 S. 110-132

<sup>93</sup> Vgl. dazu GERS 1990 S. 116; sowie HOFFMANN, W.: Die Begrenzung der Sonderschulbedürftigkeit nach oben bei Schwachbegabten. In: BAB NS 12/809/2: Hilfs- und Sonderschulen, Blindenwesen

<sup>94</sup> BARTSCH, Paul: Zur Einrichtung des Referats für negative Schülersauslese und Sonderschulfragen im Rassenpolitischen Amt. In: Die deutsche Sonderschule 4 (1937a) 2 S. 81-86, S. 82

<sup>95</sup> Vgl. BARTSCH 1937a, S. 84f.

Da die Rassenhygiene mit dem Ziel der „Volksaufartung“ als Ideologie für die Sonderschulen im NS bedeutend gewesen ist, sollte dieser Ansatz für die Sprachheilschulen nutzbar gemacht werden. Die Antwort auf die Frage, warum Menschen mit Sprachstörungen innerhalb der Volksgemeinschaft mehr geduldet waren als andere Behinderungsgruppen, kann möglicherweise mit rassehygienischen Gründen beantwortet werden und soll in der Untersuchung mit beachtet werden.

## 2 AUSWERTUNG DER ZEITGENÖSSISCHEN GEDRUCKTEN QUELLEN

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die zeitgenössischen gedruckten Quellen des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes gegeben werden. Im Rahmen der Untersuchung wurde eine Bibliografie erstellt. Dadurch ergibt sich ein sehr genauer Überblick über die Veröffentlichungstätigkeit zwischen 1929 und 1949. Die Bibliografie wird hinsichtlich der zahlenmäßigen Entwicklung, Autoren und Themenschwerpunkten analysiert. Erkenntnisleitend ist dabei die Frage nach der Durchdringung der Veröffentlichungen mit NS-Ideologie. Alle Texte, die zwischen 1933 und 1945 veröffentlicht wurden, werden deshalb in Kapitel 2.3 zusätzlich einer quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um die Frage zu klären, ob durch die Texte nationalsozialistische Ideologien transportiert wurden. Diese Ergebnisse werden in 2.4 vergleichend mit den Abhandlungen zum allgemeinen Sonderschulwesen in der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ behandelt. Vorgeschaltet in 2.1 ist eine Kurzvorstellung der Autoren, die im sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld am meisten veröffentlicht haben, um eine bessere Einordnung der später genannten Texte und Personen gewährleisten zu können. Zu den erwähnten Informationen zählen neben der beruflichen Laufbahn auch Mitgliedschaften in NS-Organisationen sowie die Frage nach der (fachschriftlichen) Kontinuität, was die Bedeutung der Autoren nach 1949 angeht. Kapitel 2.2 stellt die Zeitschriften „Die deutsche Sonderschule“ und „Zeitschrift für Kinderforschung“ ausführlich vor.

Zu Beginn der Untersuchung war bereits klar, dass man ideologische Inhalte und Sprache in den sprachheilpädagogischen Veröffentlichungen finden würde. Um die Aussagen hinsichtlich der NS-Ideologie differenzieren und objektivieren zu können, wurde auf interdisziplinäre Methoden zurück gegriffen. So kommt bei der Analyse der Sprache in einem sonderpädagogischen und einem sprachheilpädagogischen Artikel in Kap. 2.4 eine textlinguistische Methode zum Einsatz. Eine weitere Methode ist die Themenfrequenzanalyse bei der Themenanalyse und der Ideologiemuntersuchung.

### 2.1 Die wichtigsten Autoren im sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld

Autoren im sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld waren nicht nur Sprachheilpädagogen, sondern auch Sprachärzte und Gehörlosenpädagogen. Dies ist in der großen Affinität der Sprachheilpädagogik zu ihren Bezugswissenschaften begründet.

Die Sprachheillehrer, die zwischen 1929 und 1949 die meisten Arbeiten zur Sprachheilpädagogik veröffentlicht haben, waren Direktoren von Sprachheilschulen. Die Schriften dieser Direktoren ziehen sich zum Teil wie ein roter Faden durch die vorliegende Arbeit.

#### **Gerhard Geißler**

Gerhard Geißler wurde am 25.10.1885 geboren. Zwischen 1929 und 1949 veröffentlichte er acht Arbeiten zur Sprachheilpädagogik. Seit 1908 im Volksschuldienst und seit 1919 Rektor an einer Volksschule, legte er 1924 die Sprachheillehrerprüfung ab. Seit 1931 war er an der II.

Berliner Sprachheilschule in Kreuzberg beschäftigt, an der er 1932 Rektor wurde.<sup>96</sup> Er blieb auch nach dem Krieg Rektor dieser Schule. Innerhalb der Gaufachschaft V Sonderschulen war Geißler Gaureferent der Sprachheillehrer. Ab dem 01.01.1946 war er Ausbildungsleiter für Sprachheillehrer in Groß-Berlin. Bis 1948 arbeitete er an dem Rahmenplan für Sprachheilschulen in Groß-Berlin mit, der Grundlage für die Richtlinien an Sprachheilschulen in der DDR vom 01.12.1950 war. Geißler gab ab 1954 „Die fröhliche Sprechschule“<sup>97</sup> von Alfred RÖSLER im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland heraus.

### **Adolf Lambeck**

Adolf Lambeck wurde 1887 geboren. Nachdem er einige Jahre als Volksschullehrer gearbeitet hatte, legte er 1924 die Sprachheillehrerprüfung ab und arbeitete bis 1935 an der Hamburger Sprachheilschule „Links der Alster“ als Sprachheillehrer. Von 1935 bis zu seiner Pensionierung 1950 war er Rektor der Sprachheilschule „Rechts der Alster“. Zwischen 1929 und 1949 veröffentlichte er 23 Arbeiten. Lambeck war 1927 Gründungsmitglied der „Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik“. Er war Mitglied im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) und Gauleiter der Fachschaft V Sonderschulen im NSLB-Gau Groß-Hamburg.<sup>98</sup> In dieser Funktion hielt Lambeck in Schulungslagern Vorträge zu Sprachheilschulen und Nationalsozialismus.

### **Alfred Rösler**

Alfred Rösler wurde am 14.05.1883 geboren. Er legte am 26.11.1921 die Sprachheillehrerprüfung in Halle/Saale ab und wurde nach dem vollständigen Ausbau der Sprachheilklassen zu einer Sprachheilschule der erste Rektor der Sprachheilschule Halle. Dieses Amt hatte er bis zu seinem Tode 1938 inne.<sup>99</sup> Ab November 1934 war Rösler Leiter der Gaufachschaft V Sonderschulen im Gau Halle-Merseburg. „Die fröhliche Sprechschule“, erstmals 1933 veröffentlicht, wurde in der DDR und der Bundesrepublik bis 1976 in weiteren Auflagen herausgegeben. Zwischen 1929 und 1938 veröffentlichte Rösler sieben Schriften.

### **Otto von Essen**

Otto von Essen wurde 1898 geboren. Ebenfalls zuerst die Laufbahn eines Volksschullehrers einschlagend, unterrichtete er ab 1928 an der Sprachheilschule Rostocker Straße in Hamburg und legte 1932 seine Prüfung als Sprachheillehrer ab. Parallel zu seiner Ausbildung zum Sprachheillehrer studierte er an der Universität Hamburg Phonetik und promovierte 1934 auf diesem Gebiet. Insofern ist Otto von Essen vor allem als Phonetiker in Erinnerung geblieben, da er 1936 aus dem Schuldienst ausschied und ab diesem Zeitpunkt eine rein wissenschaftliche Laufbahn einschlug.<sup>100</sup> Sprachstörungen unter phonetischen Gesichtspunkten blieben dabei eines seiner Hauptinteressen. Von Essen war Gründungsmitglied der 1953 neugegründeten

<sup>96</sup> Vgl. dazu die Personalkarte Gerhard Geißlers. Online verfügbar <http://bbf.dipf.de/hans/VLK/VLK-0025/vlk-0025-0247.jpg>. Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

<sup>97</sup> RÖSLER, Alfred: Die fröhliche Sprechschule. Halle a.S. 1933. Diese Monographie, erstmalig 1933 erschienen, ist eine der ersten sprachheilpädagogischen Therapieanleitungen. Nach Kriegsende gewinnt dieses Übungsbuch an Bedeutung und wird in beiden deutschen Staaten weiter verlegt.

<sup>98</sup> Vgl. dazu HAUSCHILD; KRÄMER-KILIC 2000, S. 100-101

<sup>99</sup> Vgl. dazu die Personalkarte von Alfred Rösler Online verfügbar: <http://bbf.dipf.de/hans/VLK/VLK-0109/VLK-0109-0833.jpg>. Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

<sup>100</sup> JÜRGENSEN, Hannah: Prof. Dr. Otto von Essen. In: Die Sprachheilarbeit 8 (1963) 2, S. 33-36

„Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik“ und blieb bis zu seinem Tode Ehrenvorsitzender. Für Otto von Essen lassen sich keine Mitgliedschaften in NS-Organisationen nachweisen.

Die beiden Sprachärzte, die mit ihren Veröffentlichungen zwischen 1929 und 1945 den meisten Einfluss auf die deutsche Sprachheilpädagogik und die Sprachheillehrer nahmen, waren Emil Fröschels und Hermann Gutzmann jun. Dabei sind die beiden Sprachheilkundler recht gegensätzliche Vertreter ihres Faches. Fröschels wurde 1885 geboren und gründete 1920 ein sprachärztliches Ambulatorium an der Universität Wien. Seine Ansichten über Menschenbild und Therapie waren immer individualpsychologisch; dies zeigt sich vor allem in seinen Auseinandersetzungen mit den psychologischen Ursachen von Sprachstörungen, besonders in Bezug auf das Krankheitsbild „Stottern“. Die Benennung der medizinischen Sprachheilkunde als Logopädie geht mit auf ihn zurück. Aufgrund seiner jüdischen Herkunft verlor Fröschels 1938 seine Venia Legendi und musste kurze Zeit später in die USA emigrieren. 1961 erhielt er für seine Verdienste in Wissenschaft und Kunst das österreichische Ehrenkreuz Erster Klasse.<sup>101</sup>

Hermann Gutzmann jun., geboren 1892, führte das Werk seines Vaters und seines Großvaters als Sprachheilarzt fort. Nachdem Flatau aufgrund seiner jüdischen Herkunft die Leitung des Ambulatoriums für Stimm- und Sprachstörungen an der Charité Berlin abgeben musste, übernahm Gutzmann die Stelle. Während der NS-Zeit arbeitete Gutzmann auch als begutachtender Spracharzt für die Sprachheilschulen Berlins. Nach dem Krieg ist Gutzmann vor allem als Mitbegründer der ersten Logopädenlehranstalt bekannt.<sup>102</sup>

Aus dem Gehörlosenwesen heraus hat vor allem Herbert Weinert durch mehrere Veröffentlichungen Impulse für die deutsche Sprachheilpädagogik geben können. 1899 geboren, arbeitete er als Gehörlosenlehrer in Dresden. In Zusammenarbeit mit dem Rassenpolitischen Amt der NSDAP gründete Weinert eine Eheberatungsstelle für gehörlose und schwerhörige Menschen. 1942 gab er mit Karl TORNOW gemeinsam das Buch „Erbe und Schicksal“ heraus. Sein 1938 erstmals erschienen Buch „Kampf den Sprechfehlern“ erschien in der DDR unter dem Titel „Bekämpfung von Sprechfehlern“ bis 1989 in neun weiteren Auflagen.

---

<sup>101</sup> KENNER, Clara: Der zerrissene Himmel. Emigration und Exil der Wiener Individualpsychologie. Göttingen 2007, S. 117-119

<sup>102</sup> Vgl. dazu GROHNFELDT, Manfred: Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart 2007, S. 133

## 2.2 Zeitschriften

### Die deutsche Sonderschule

Diese Zeitschrift ist hinsichtlich sprachheilpädagogischer Inhalte am ergiebigsten. Herausgeber der Zeitschrift war die Reichsfachschaft V Sonderschulen im NSLB. Als Organ der Reichsfachschaft V zielte sie auf das praktische Betätigungsfeld Sonderschule in der nationalsozialistischen Sonderpädagogik ab und war in ein pseudowissenschaftliches Gerüst aus Erbbiologie und Rassenpflege eingebettet. „Die deutsche Sonderschule“ hatte ganz eindeutig die Aufgabe, die Sonderschullehrer für die nationale Aufgabe der Volksaufwertung zu gewinnen und gleichzeitig die nationalsozialistische Ideologie an ihre Klientel heranzutragen.

„Diese einigende Sinnggebung für die Fachschaft V hebt die volksbiologische Aufgabe der deutschen Sonderschule hervor und setzt der Fachschaft im wesentlichen drei Aufgaben: 1. Die weltanschauliche Ausrichtung der gesamten Sonderschularbeit im Sinne des Nationalsozialismus, 2. die rassenhygienische und bevölkerungspolitische Aufgabe der Sonderschule und 3. die fachlich-methodische Schulung und Fortbildung der Sonderschullehrer. Diesen drei Aufgaben dient auch die Einheitsfachzeitschrift 'Die deutsche Sonderschule'.“<sup>103</sup>

Die erste Ausgabe erschien im Mai 1934 und löste die Zeitschrift „Die Hilfsschule“ ab, nachdem der herausgebende „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“ gleichgeschaltet worden war. Nach Gründung der Reichsfachschaft V für alle bildungsfähigen Behinderungsarten sollten sich in dieser neuen Zeitschrift auch alle Sonderschularten und ihre Lehrer wiederfinden. Tatsächlich kann es als ein „Verdienst“ dieser Zeitschrift angesehen werden, dass sich die Berufsbezeichnung „Sonderschullehrer“ nach und nach im Deutschen Reich etablierte.

Unabhängig von der Bandbreite an Behinderungsarten galt die Zeitschrift als das Kommunikationsmittel der Disziplin Sprachheilpädagogik, auch wenn sie nicht das Organ einer sprachheilpädagogischen Gesellschaft oder eines Verbandes war. Sprachheillehrer sollten sich nach der Gleichschaltung der „Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik“ nur in der disziplinär übergeordneten Reichsfachschaft V des NSLB organisieren.

Die Zeitschrift erschien in 11 Jahrgängen, zumeist monatlich. Von Anfang an wurden jedoch manchmal zwei Monate in eine Ausgabe gelegt; vor allem trifft dies auf die Monate Juli und August sowie November und Dezember zu. Aufgeteilt nach Jahrgängen sieht die Erscheinungstärke folgendermaßen aus:

Die Auflage betrug 1935<sup>104</sup> 5.900 Exemplare und 1939<sup>105</sup> 3.250 Exemplare. Zum Vergleich: 1933 hatten die beiden Zeitschriften „Die Hilfsschule“ und „Blätter für Taubstummenebildung“ zusammen eine Auflage von 6.250 Exemplaren<sup>106</sup>.

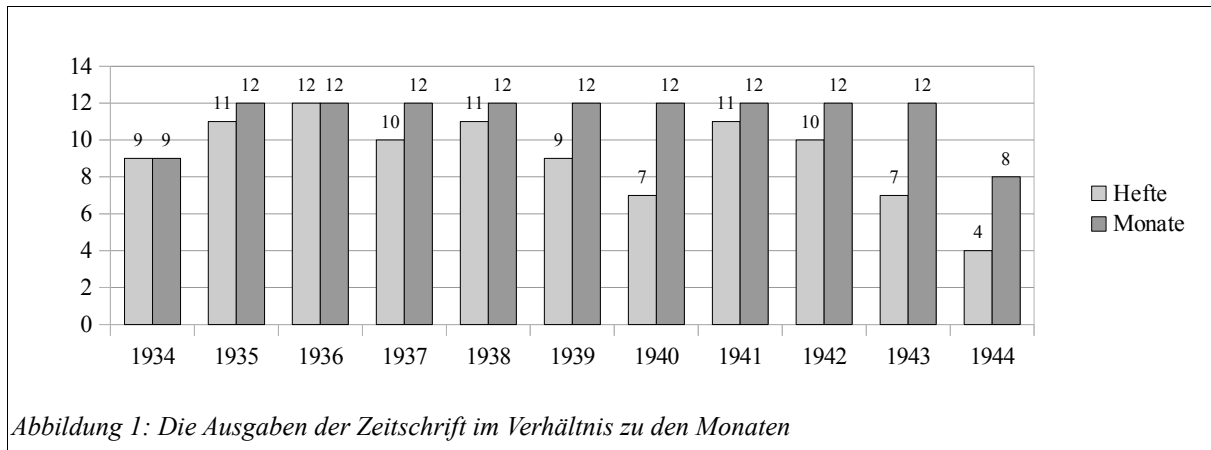
<sup>103</sup> TORNOW, Karl: Die Geschichte der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“. In: Die deutsche Sonderschule 4 (1937) 6 S. 436-438, S. 437

<sup>104</sup> VERLAG DES BÖRSENVEREINS DER DEUTSCHEN BUCHHÄNDLER ZU LEIPZIG (Hrsg.): Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adreßbuch. 59. Ausgabe. Leipzig 1935, S. 21

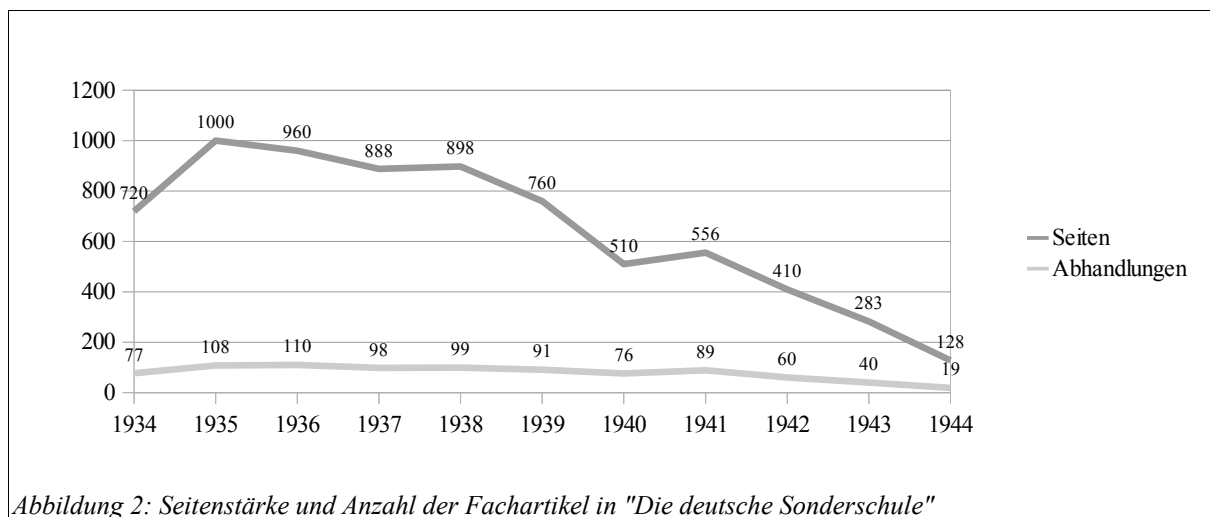
<sup>105</sup> VERLAG DES BÖRSENVEREINS DER DEUTSCHEN BUCHHÄNDLER ZU LEIPZIG (Hrsg.): Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adreßbuch. 61. Ausgabe. Leipzig 1939, S. 18

<sup>106</sup> VERLAG DES BÖRSENVEREINS DER DEUTSCHEN BUCHHÄNDLER ZU LEIPZIG (Hrsg.): Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adreßbuch. 58. Ausgabe. Leipzig 1933, S. 14





Die Seitenzahl und die Anzahl der Fachartikel entwickelten sich in den 11 Jahrgängen folgendermaßen:



Die Seitenzahl und die Anzahl der Fachartikel aller Behinderungsarten sind in den Jahren 1935 und 1936 am stärksten und nehmen dann sukzessive ab. Es ist auffällig, dass schon im ersten Kriegsjahr die Seitenstärke abnimmt. Zwar steigen 1941 die Seitenstärke gering und Zahl der Fachartikel etwas stärker an, doch schon 1942 kann die Zeitschrift nur noch die Hälfte an Seiten vorweisen, wobei die Fachartikel jedoch nur etwas über 10 % abgenommen haben. Dies liegt an der geringeren Seitenzahl der Aufsätze; die Autoren wurden nun angehalten, ihre Aussagen in wenigen Sätzen zu treffen.

Die Beiträge der Zeitschrift finden sich in folgenden Rubriken wieder: „Abhandlungen“, „Mitteilungen und kleine Beiträge“, „Beiträge zur Werk- und Lehrmittelecke“, „Beiträge zur Freizeit“, „Buchbesprechungen“ und „Zeitschriftenschau“. Für die Sprachheilpädagogik nicht relevant sind die „Beiträge zur Werk- und Lehrmittelecke“ und die „Beiträge zur Freizeit“.

Die für die Sprachheilpädagogik relevanten Beiträge entwickeln sich über die Jahre wie folgt:

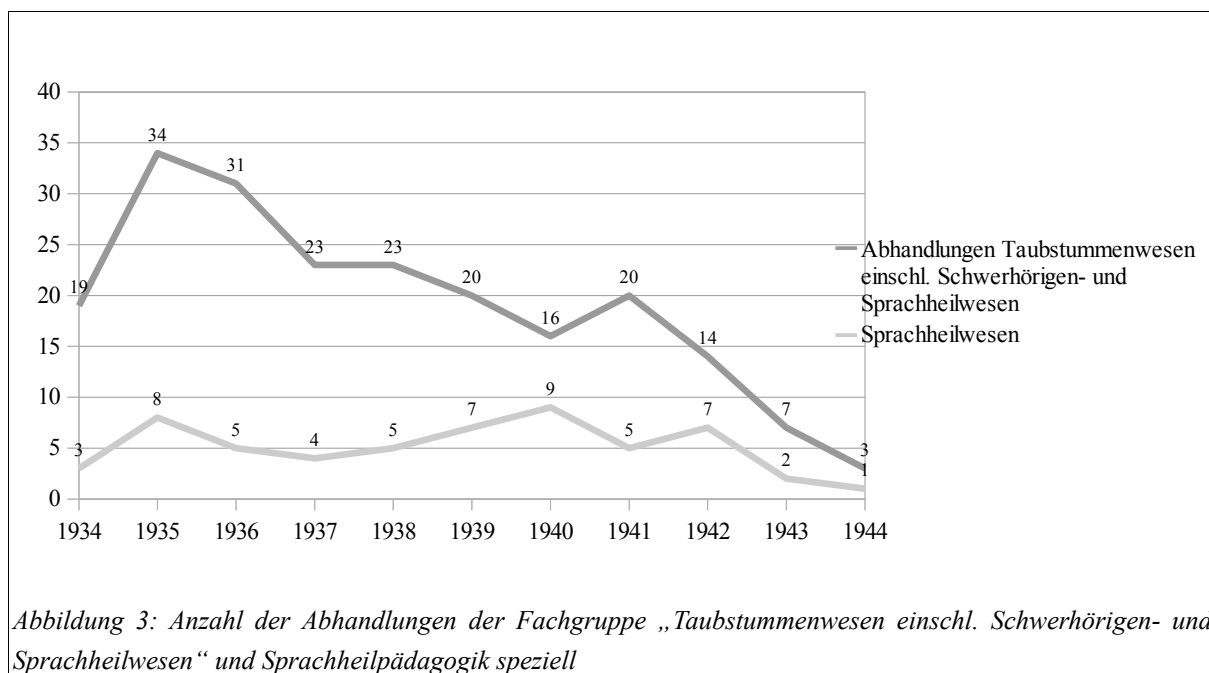
	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	ges.
Abhandlungen	77	108	110	98	99	91	76	89	60	40	19	867
Mitteilungen	87	90	108	129	191	191	88	107	106	67	32	1196
Buchbesprechungen	166	209	210	210	137	137	101	89	40	26	6	1331
Zeitschriftenschau	20	17	17	48	90	90	35	32	31	13	1	394

*Tabelle 1 Die Entwicklung der Beiträge in der Zeitschrift*

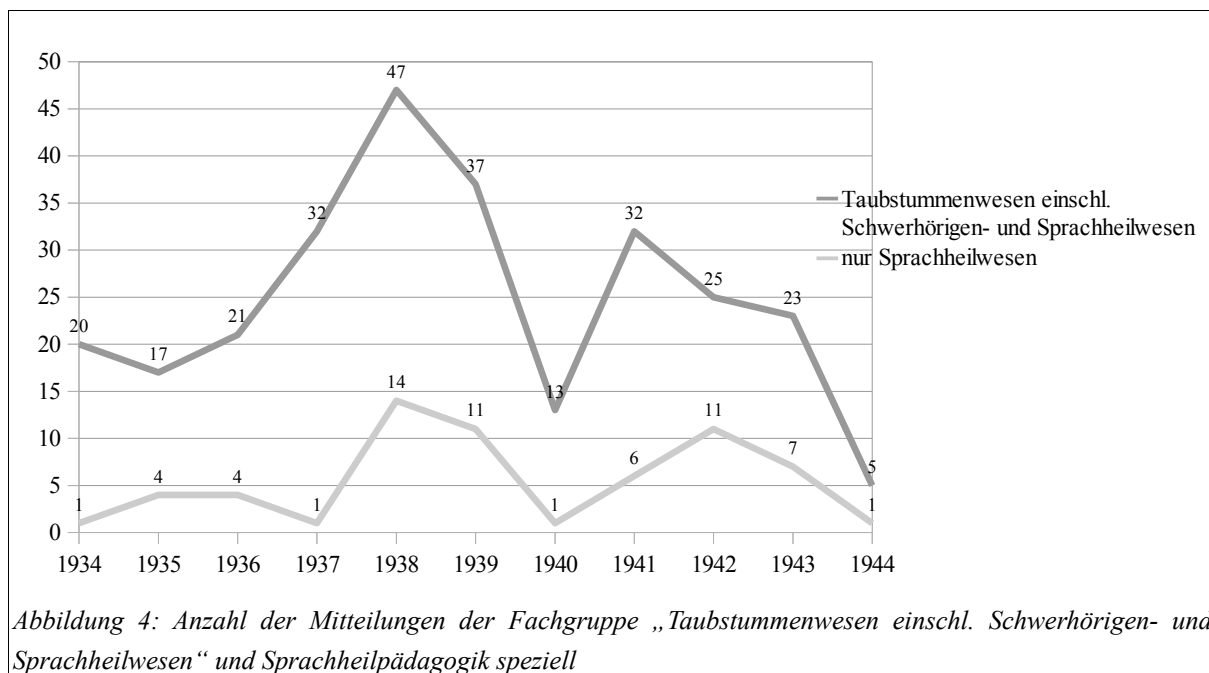
Auch hier zeigt sich ganz deutlich der Einbruch 1939/40, wobei er in den Mitteilungen und in der Zeitschriftenschau am offensichtlichsten ist.

Die Aufteilung der Fachartikel geschah nach der Aufteilung der Reichsfachgruppen in der Reichsfachschaft V: Taubstummen- einschließlich Schwerhörigen- und Sprachheilwesen, Blinden- und Sehschwachenwesen, Hilfsschulwesen und Anstaltswesen. Für jede Gruppe gab es einen Fachschriftleiter. Für das „Taubstummenwesen einschließlich Schwerhörigen- und Sprachheilwesen“ wurde die Position des Reichsfachgruppenleiters und des Fachschriftleiters mit derselben Person besetzt: Dr. Hermann Maeße. Da dieser im November 1935 an die Hochschule für Lehrerbildung in Lauenburg/Pommern berufen wurde, übernahm Fritz Zwanziger die beiden Ämter. Außerdem gab es noch die Einteilung in das allgemeine Sonderschulwesen. Hier finden sich Artikel wieder, die entweder inhaltlich störungsübergreifend und/oder rein ideologisch einzustufen sind. Die Einteilung in die verschiedenen Abteilungen war vor allem für das Inhaltsverzeichnis des jeweiligen Jahrgangs interessant, das zum Ende des Jahres mit herausgegeben wurde. Dabei wurden Aufsätze in dieser Einteilung auch doppelt aufgeführt, manche Abhandlungen tauchten sowohl in einer spezifischen Gruppe als auch im allgemeinen Sonderschulwesen auf.

Bei meiner Zählung der Abhandlungen werden nur die Artikel als sprachheilpädagogische Fachartikel eingestuft, die sich eindeutig mit diesem Thema beschäftigen. Das Sprachheilwesen sollte innerhalb aller Beiträge ein Drittel der Veröffentlichungen der Zeitschrift ausmachen, sofern die drei Fachbereiche der Reichsfachgruppe gleichmäßig vertreten waren. Dies war jedoch sehr selten der Fall: das „Taubstummenwesen“ dominierte in der Zahl der Beiträge immer die Reichsfachgruppe, wie die folgende Grafik zeigt:



Bei den Fachartikeln ist interessant, dass in der gesamten Fachgruppe im dritten Kriegsjahr 1941 noch einmal dieselbe Zahl an Abhandlungen erreicht wurde, wie 1939. Bei den sprachheilpädagogischen Abhandlungen dagegen ist das Ansteigen um ein Jahr zeitversetzt. Insgesamt zeigt sich aber, dass die Veröffentlichungen der gesamten Fachgruppe ab 1934 kontinuierlich abnahmen, wohingegen bei den sprachheilpädagogischen Arbeiten die Kurve nicht so eindeutig ist, da 1940 und 1942 der Wert von 1935 noch einmal erreicht bzw. fast erreicht wurde. Dagegen zeigt sich in den Mitteilungen ein anderes Bild:



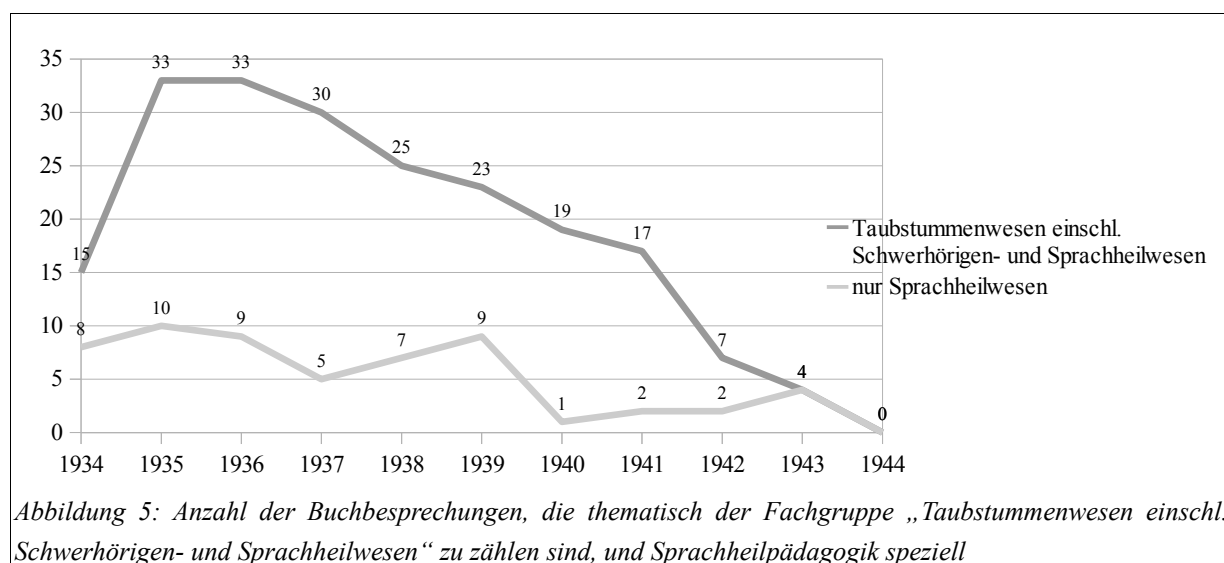
Die Mitteilungen waren so ausgelegt, dass die Lehrer der Reichsfachschaft V über organisatorische Belange der Fachschaftsarbeit informiert waren, d.h. dass sie über Treffen ihrer Gaugruppen ebenso informiert wurden wie über Personalentscheidungen oder offene Stellen an den Schulen. Aber auch kleinere Artikel, z.B. über das Sonderschulwesen in anderen Ländern, sta-

tistische Berichte, Eingliederung behinderter Jugendliche in das Berufsleben oder die Umsetzung des GzVeN waren Gegenstand der Mitteilungen.

Die Mitteilungen können neben den Abhandlungen als wichtiges Instrument bei der Umsetzung politischer und struktureller Änderungen im Arbeitsfeld der Sonderschullehrer gelten.

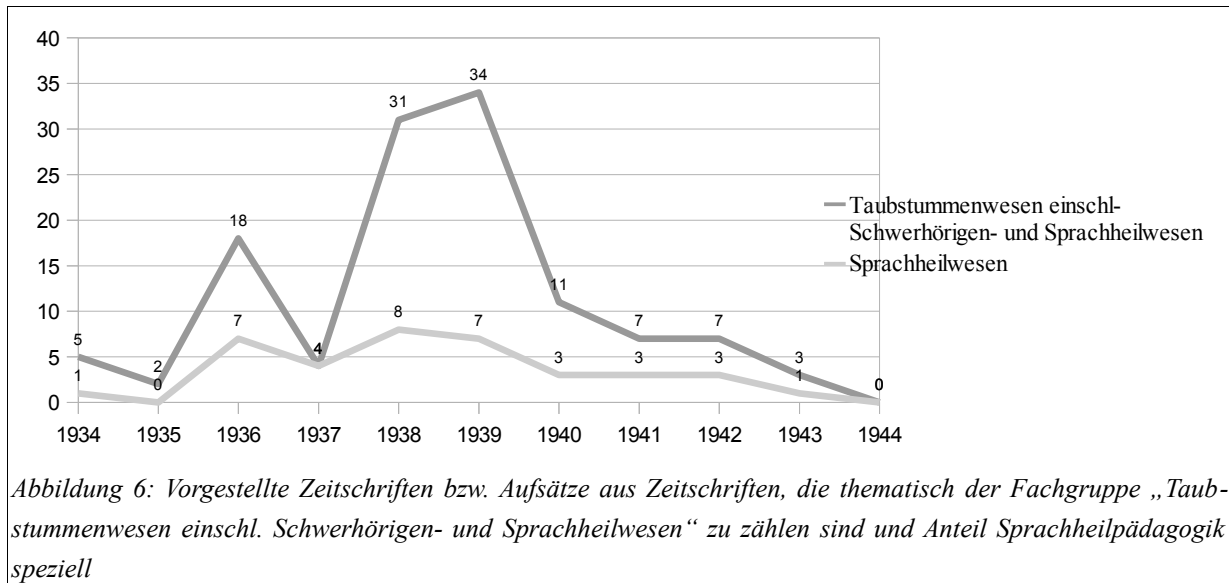
Für die über das ganze Reich verstreuten wenigen Sprachheillehrer scheint die Zeitschrift jedoch nicht das Sprach- und Mitteilungsrohr geworden zu sein. Spezifische Mitteilungen für Sprachheillehrer gab es nur wenige. Lediglich in den Jahren 1938/39 finden sich vermehrt Mitteilungen; hier geht es vor allem um Organisatorisches bezüglich einer NSLB - Tagung 1939 in Hamburg, die speziell an Sprachheillehrer gerichtet war.

Die Buchbesprechungen waren Rezensionen, die durch die Schriftleitung erfolgten.



Die Anzahl der Buchbesprechungen für das gesamte Taubstummwesen ist für die Jahre 1935 und 1936 gleich hoch, um dann bis zum Jahre 1944 stetig abzunehmen. Durch das GzVeN war eine große Anzahl von Neuerscheinungen auf dem Gebiet der Erbbiologie und besonders über die Vererbung der Taubstummheit zu verzeichnen. Somit erscheint es logisch, dass die Neuerscheinungen in der Zeitschrift besprochen wurden. Der Kurvenverlauf der Buchbesprechungen, die nur das Sprachheilwesen betreffen, erscheint ähnlich der Kurve der Veröffentlichungen in der Sprachheilpädagogik insgesamt (s.Kap. 2.3).

In den ersten Jahren war die Zeitschriftenschau eine Inhaltsanalyse von einzelnen Ausgaben verschiedener Zeitschriften. Das Spektrum reichte von amtlichen Schulblättern sowie medizinischen und erbbiologischen Zeitschriften über pädagogische Zeitschriften hin zu nationalpolitischen Zeitschriften. Erst ab 1938 wurden einzelne Aufsätze aus anderen Zeitschriften in der Zeitschriftenschau rezensiert. Zuvor waren Aufsätze anderer Zeitschriften in den Buchbesprechungen behandelt worden.



Insgesamt zeigt die Entwicklung aller Beiträge, dass die Anzahl der Abhandlungen der Fachgruppe „Taubstummwesen einschließlich Schwerhörigen- und Sprachheilwesen“ ab Kriegsbeginn sehr stark abnimmt. In den Jahren davor verläuft die Entwicklung unterschiedlich, entweder finden sich 1935 die höchsten Zahlen (Abhandlungen und Buchbesprechungen) oder aber 1938/1939 (Zeitschriftenschau und Mitteilungen). Besonders auffällig ist, dass 1937 nur Aufsätze zum Sprachheilwesen in anderen Zeitschriften besprochen werden und kein einziger zum „Taubstumm“- oder Schwerhörigenwesen. Dagegen sind die Kurvenverläufe des Sprachheilwesens nicht den hohen Schwankungen unterworfen, die jene der gesamten Reichsfachgruppe aufweisen. Dies könnte auf eine größere Akzeptanz des Sprachheilwesens hindeuten. Es könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Sprachheilpädagogik mit ihrer Institution Sprachheilschule nicht dieselben Legitimationsprobleme wie die Gehörlosen- oder Hilfsschule hatte. Möglicherweise überzeugten die Argumente, dass Kinder mit Sprachstörungen nicht unter das GzVeN fallen und Sprachheilschulen „normal“ intelligente, mit allen Sinnen ausgestattete Schüler aufnehmen würden. Somit könnte es sein, dass die Notwendigkeit einer oft wiederholten Darstellung vom Nutzen der eigenen Institution und von Menschen mit der entsprechenden Behinderung nicht so groß war wie für andere Behinderungsarten, und die Institution Sprachheilschule in ihrer Akzeptanz auch keinen Schwankungen unterworfen war, wie es die Kurve des gesamten „Taubstummwesens“ vermuten lässt.

### **Zeitschrift für Kinderforschung: Organ der Gesellschaft für Heilpädagogik und des Deutschen Vereins zur Fürsorge für Jugendliche Psychopathen**

Im Jahr 1900 aus „Die Kinderfehler“ hervorgegangen, existierte diese Zeitschrift bis zum Band 50 Heft 2 1944. Der Schwerpunkt der Zeitschrift lag in der Darstellung neuer Forschungsergebnisse über die pathologischen Seiten in der Persönlichkeit von Kindern. Dies schloss ihr Willens- und Gefühlsleben ebenso ein wie sämtliche Behinderungsarten. Außerdem rückten mit der Zeit immer mehr die Möglichkeiten der Förderung und Beschulung von behinderten Kindern in den Mittelpunkt. Dies war jedoch stets verbunden mit Aufklärung über die mögli-

che Schädigung des „Volkslebens“ durch körperliche und seelische Degeneration. Ab 1921, nach dem Tode ihres ersten Herausgebers Johannes Trüpers, verstärkte sich die heilpädagogische Ausrichtung der Zeitschrift. Gleichzeitig lässt sich eine Akzentuierung in Richtung Psychologie und Psychiatrie beobachten. Die Zielgruppe waren vor allem Ärzte, Lehrer, Erzieher und Fürsorger. Die neuen Herausgeber entschieden sich 1923 für einen Aufbau, der bis zum Erscheinen der letzten Ausgabe am 19. April 1944 grundlegend blieb. Die Zeitschrift erschien bis 1936 vier- bis achtmal pro Jahr. Ab 1937 wurden die Fachartikel weniger, nach und nach erschien die Zeitschrift seltener und vor allem unregelmäßiger. Fachartikel und kleine Mitteilungen wurden in der Rubrik „Originalien“ abgedruckt. Einen großen Teil machten Referate aus, die die fachtheoretischen Abhandlungen auf einem Gebiet zusammenfassten. Für das logopädische und sprachheilpädagogische Gebiet wurde 1929 Emil Fröschels gewonnen, der dieses Gebiet bis 1936 betreute. Bis 1939 erschienen noch drei Sammelreferate, die von Wilhelm Scholz geschrieben wurden. Wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit noch zeigen wird, ist die „Zeitschrift für Kinderforschung“ auf Grund ihrer medizinischen Ausrichtung weniger bedeutend für die sprachheilpädagogische Arbeit als „Die deutsche Sonderschule“. Man kann davon ausgehen, dass es zwar interessierte Sprachheillehrer gab, die diese Zeitschrift lasen. Die „Zeitschrift für Kinderforschung“ war jedoch nicht an eine Mitgliedschaft in einer NS-Organisation gebunden, deshalb wird sie unter den Sprachheilpädagogen weniger gelesen worden sein.

Sprachheilpädagogen und Sprachärzte veröffentlichten jedoch häufig in der Zeitschrift, z.B. Emil FRÖSCHELS, Max NADOLECZNY und Adolf LAMBECK. Heinrich MÖHRING und Lotte MACH veröffentlichten ihre Dissertationen in der Zeitschrift.

Weitere relevante Zeitschriften im untersuchten Zeitraum sind „Die Hilfsschule“, „Blätter für Taubstummensbildung“, und die „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde“. Im Vergleich zu den beiden vorgestellten werden jedoch nur sehr wenige Aufsätze in diesen Zeitschriften veröffentlicht. Dies liegt u.a. daran, dass „Die Hilfsschule“ und „Blätter für Taubstummensbildung“ 1933 bzw. 1934 gleichgeschaltet wurden.

### 2.3 Die Veröffentlichungen der Sprachheilpädagogik von 1929 bis 1949

Zahlreiche Artikel aus vielen unterschiedlichen Bereichen fließen in die vorliegende Untersuchung mit ein. Da die Sprachheilpädagogik sich erst in den 1920er Jahren herausbildete, hat sie auf die Zeitschriften derjenigen Fachgebiete zurückgegriffen, aus denen sie sich bildete. Die Medizin, das „Taubstummwesen“, die Hilfsschulpädagogik, die Heilpädagogik und die Psychologie sind dabei zu nennen. Während die Sprachheilpädagogik sich zusehends institutionalisierte und ihr Aufgabenfeld in der Erziehung und Bildung von Kindern mit Sprachstörungen immer mehr absteckte, veröffentlichte sie auch zunehmend in nicht fachspezifischen Zeitungen, so z.B. in allgemeinpädagogischen Zeitschriften. Für die NS-Zeit wurden daher zum Teil die Zeitschriften des NSLB untersucht, so z.B. für das Gau Halle. Leider ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, dies flächendeckend für das Deutsche Reich zu untersuchen. Jedoch liegt mit den „Mitteilungen aus dem Deutschen Museum für Taubstummensbildung zu Leipzig“ eine Bibliografie vor, die zwar nicht vollständig ist, aber einen guten Eindruck vermittelt, wie zahlreich die Veröffentlichungen der Sprachheilpädagogik waren und mit welchen Themen sie sich beschäftigten. Das Deutsche Museum für „Taubstummensbildungswesen“ sammelte von Beginn an auch Beiträge aus der Sprachheilkunde und Sprachheilpädagogik. 1943 wurde das Museum ausgebombt. Doch bald nach dem Kriege wurde die Sammlungstätigkeit wieder aufgenommen. Obwohl nicht alles wieder erstanden werden konnte, gelang es dem Museum, einen Großteil des verlorenen Schriftguts wieder zu erstehen. Deshalb stellt die Spezialbibliothek des Hör- und Sprachgeschädigtenwesens in Leipzig eine einzigartige Quellensammlung für den untersuchten Zeitraum dar. Durch die Ergänzung mit den oben genannten Mitteilungen entsteht ein sehr gutes Bild über das Schriftgut im untersuchten Zeitraum. Für die NSLB-Fachtagung der Lehrer für Gehörlose, Gehörgeschädigte und Sprachgestörte stellte Paul SCHUMANN eine Beständeübersicht zu Sprachstörungen und deren Behandlungen zusammen.<sup>107</sup>

Gerade Sonderdrucke, die das Museum gesammelt und somit in seine Bibliografie aufgenommen hat, fließen mit in die Untersuchung ein. Diese Sonderdrucke sind zum Teil aufgrund der Bombardierung nicht mehr existent, da sie nicht unter das Pflichtabgabegesetz an die Deutsche Bücherei fielen. Sie geben aber ein gutes Bild von der Vielfalt der Sprachheilpädagogik im untersuchten Zeitraum.

Die von mir erstellte Bibliografie stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, es kann jedoch angenommen werden, dass ca. 95 % der deutschen sprachheilpädagogischen Literatur zwischen 1929 und 1949 ermittelt wurden. Titel, die nicht gefunden wurden, sind u.U. Artikel, die in Tageszeitungen erschienen, da hier eine systematische Suche nicht möglich war oder, wie oben erwähnt, Artikel aus Gauzeitschriften des NSLB.

Auswahlkriterium für einen Titel war:

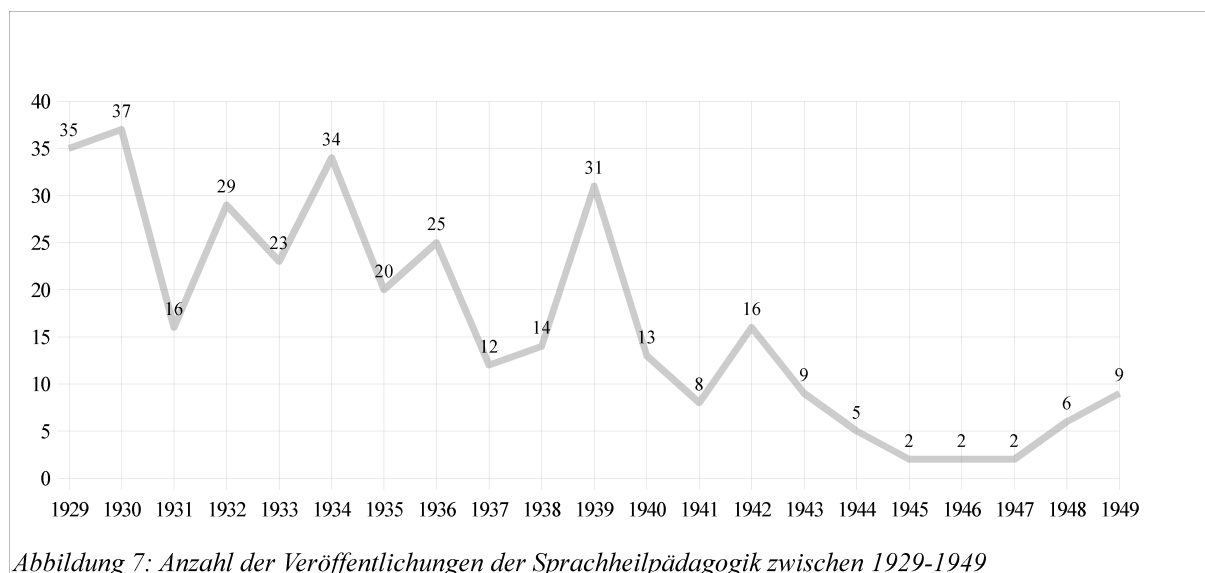
a) dass das Jahr der Veröffentlichung eindeutig feststeht,

<sup>107</sup> DEUTSCHES MUSEUM FÜR TAUBSTUMMENBILDUNG: Stimm- und Sprachstörungen und deren Behandlung. Aus der deutschen Abteilung der Bestände zusammengestellt für die Fachtagung der Lehrer für Gehörlose, Gehörgeschädigte und Sprachgestörte und der Deutschen Gesellschaft für Stimm- und Sprachheilkunde zu Hamburg. In: Mitteilungen aus dem Deutschen Museum für Taubstummensbildung zu Leipzig (1939) S. 34-36

- b) dass der Titel von einem deutschen oder ausländischen Sprachheilpädagogen im Deutschen Reich veröffentlicht wurde,
- c) dass der Titel von einem Sprachheilpädagogen mit deutscher Staatsangehörigkeit im Ausland veröffentlicht wurde,
- d) dass der Titel von Sprachheilkundlern und Sonderpädagogen sowie anderen Bezugswissenschaftlern aus Psychologie, Medizin und (Sonder)pädagogik für (Sprachheil)lehrer publiziert wurde.

Publikationen in Österreich finden erst ab 1938 Beachtung.

Die Bibliografie zur Sprachheilpädagogik umfasst 348 Publikationen. Die Abgrenzung zur Sprachheilkunde ist fließend. Nach eigenen Ermessen wurden sprachheilkundliche Arbeiten mit hinzugezogen, sofern sie sich weitestgehend mit Sprachstörungen und ihrer Behandlung beschäftigen. Die Bibliografie befindet sich im Anhang B. Die 348 Titel verteilen sich wie folgt auf die untersuchten 21 Jahre:



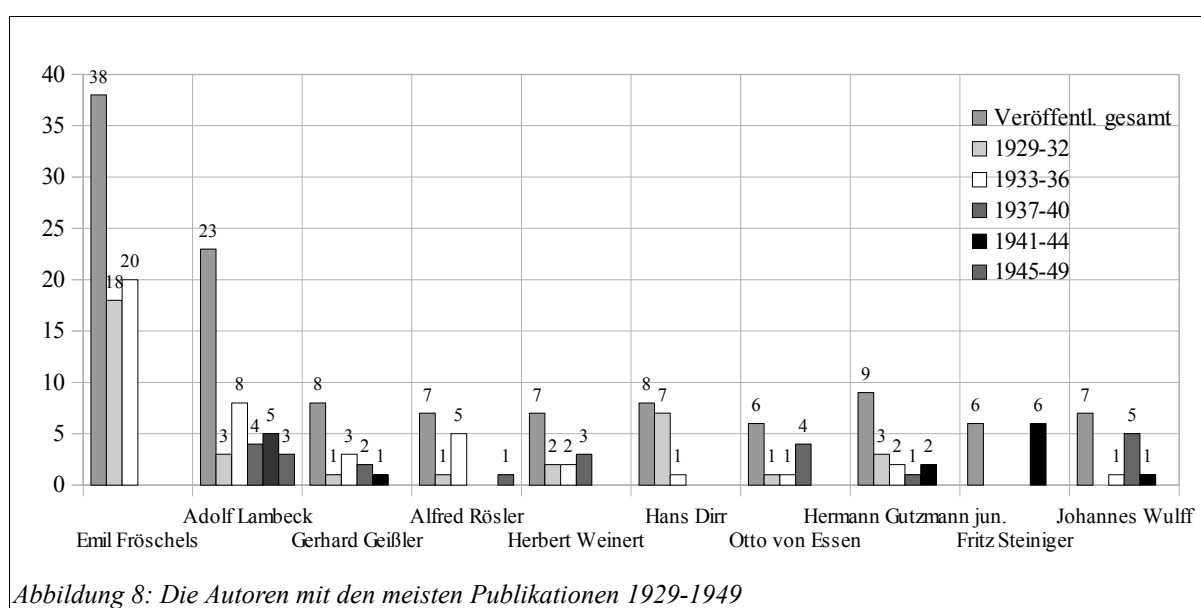
Auffällig ist, dass im untersuchten Zeitraum keine einheitliche Veröffentlichungstätigkeit zu beobachten ist. Das erste Ergebnis der Untersuchung ist, dass 1933 kein Einbruch zu verzeichnen war. Zwar wurden die Zahlen von 1929 und 1930 nicht wieder erreicht, doch kann nicht die Rede davon sein, dass die Sprachheilpädagogik bis 1939 nicht mehr veröffentlichte und die Sprachheilpädagogen entweder emigriert oder nur noch an der Basis tätig waren. Erst mit dem Krieg setzte ein Rückgang ein, wobei dieser bis 1942 noch nicht als massiv anzusehen ist. Die Jahre 1929/30 stellen zahlenmäßig gesehen die meisten Veröffentlichungen. 1929 war das Jahr der Tagung „Das sprachkranke Kind“ in Halle, alle Beiträge dieser Tagung wurden 1930 in einem Tagungsband veröffentlicht und finden sich jeweils in der Statistik aufgeführt. Das erklärt auch den Einbruch für das Jahr 1931. Die Tagung 1929 war die erste sprachheilpädagogische Tagung und kann als eine Zäsur der jungen Sprachheilpädagogik gewertet werden, die nachfolgende Veröffentlichung stellte vorerst den fachwissenschaftlichen zeitgenössischen Forschungsstand dar. Auch 1939 war ein Tagungsjahr für die deutsche Sprachheilpädagogik. In Hamburg tagten gemeinsam die Reichsfachgruppe Taubstummenbildungswesen einschl.



Schwerhörigen- und Sprachheilwesen sowie die Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde. Die Vorträge der beiden Tagungen wurden sehr schnell veröffentlicht.

226 der 348 Titel erschienen als Aufsätze in Zeitschriften. 52 sprachheilpädagogische Arbeiten wurden als Monografien gedruckt, neun Tagungsberichte zusammengestellt. Zehn Zeitungsartikel erschienen in Tageszeitungen. Von den 226 Aufsätzen in Zeitschriften erschienen jeweils 57 Titel in „Die deutsche Sonderschule“ und „Zeitschrift für Kinderforschung“. 32 der Titel sind Beiträge in einem Sammelwerk.

150 Autoren haben im untersuchten Zeitraum zur Sprachheilpädagogik veröffentlicht. Dabei haben 103 Autoren nur eine Veröffentlichung und 22 zwei Veröffentlichungen zu verzeichnen. Nur neun Autoren veröffentlichten sechsmal oder öfter:



Betrachtet man sich die Autoren, die im untersuchten Zeitraum am häufigsten publiziert haben, so fällt auf, dass der Autor mit den meisten Publikationen ein Sprachheilkundler und österreichischer Jude war, der im Zeitraum von 1933 bis 1936 im Deutschen Reich immerhin noch 20 Artikel publiziert hat. Der Grund der zahlreichen Veröffentlichungen liegt darin, dass FRÖSCHELS ab 1929 unregelmäßig, ab 1933 in jeder Ausgabe über sämtliche erschienene logopädische, phoniatische und sprachheilpädagogische Literatur ein Sammelreferat, eine Art inhaltliche Zusammenfassung mit wissenschaftlicher Wertung, veröffentlichte. Erst 1936 endete dies abrupt, nachdem in Heft 2 noch zwei Berichte FRÖSCHELS abgedruckt worden waren. Diese Sammelreferate stellen eine einmalige, komprimierte Sicht auf die fachwissenschaftliche Diskussion in den drei Fachdisziplinen dar. FRÖSCHELS hatte als Begründer der Logopädie einen enormen Einfluss auf die deutsche Sprachheilkunde und die Sprachheilpädagogik; gleichzeitig zeigt sich hier die starke Impulsgebung der Sprachheilkunde auf die Sprachheilpädagogik Ende der Zwanzigerjahre bis Anfang der D. Außerdem deutet sich eine Nische nach der Machtübernahme an: eine international anerkannte Koryphäe konnte noch drei Jahre im Deutschen Reich publizieren. Auch in späteren Jahren findet sich keine Abwertung der Arbeit Fröschels. Im Gegenteil: In einer Jenaer Dissertation über Methoden zur Behandlung des Stotterns von 1944

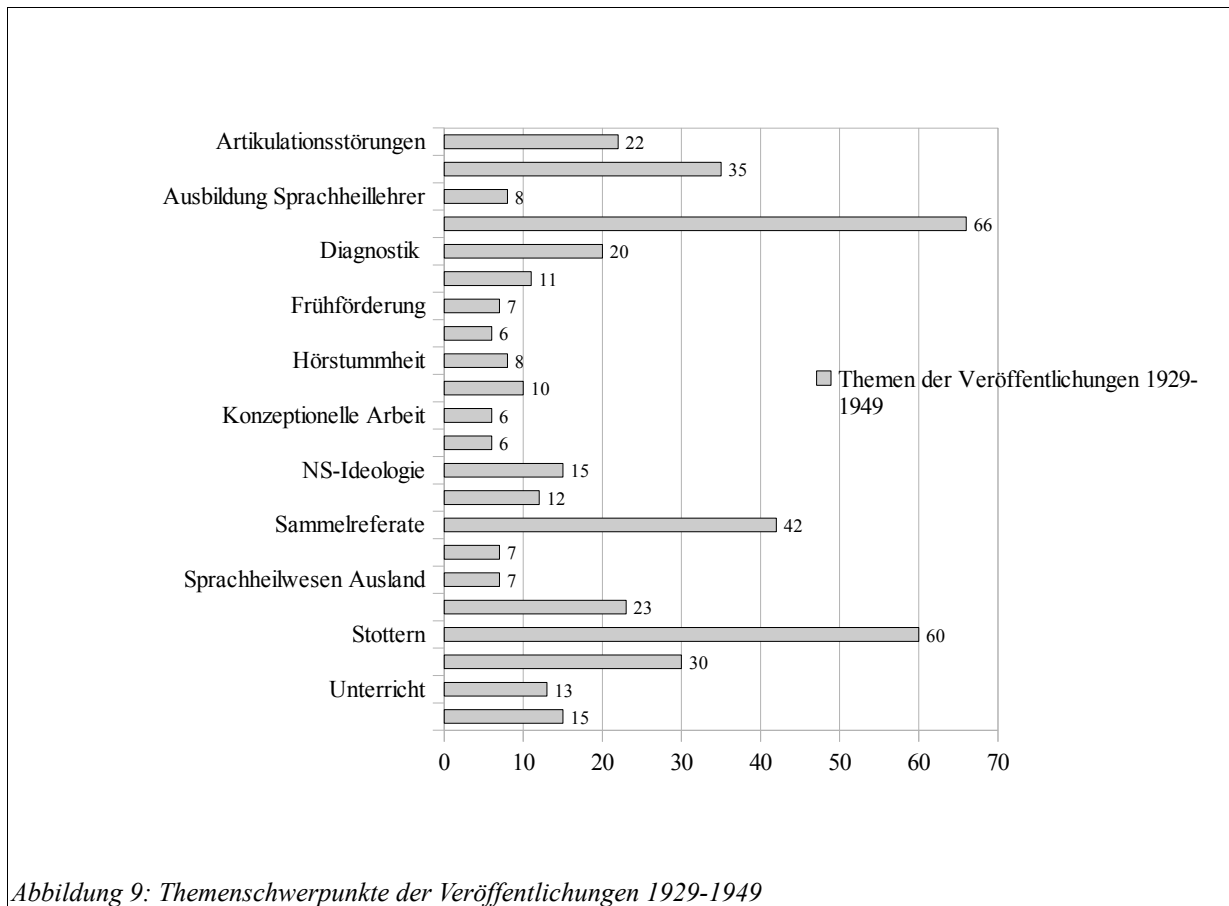
wurde die Behandlungsmethode nach der Wiener Schule und ihrem Begründer Emil Fröschels als die bedeutendste Methode der Gegenwart bezeichnet.<sup>108</sup> In der Literatur findet sich tatsächlich keinerlei Hinweis auf eine Verleumdung Fröschels. Auch seine Nähe zur Individualpsychologie wurde niemals thematisiert, wohingegen individualpsychologische Vertreter innerhalb der deutschen Sprachheilpädagogik schon sehr frühzeitig Diffamierungen ausgesetzt waren. (Vgl. S. 114)

Durch die hohe Anzahl an Sammelreferaten von Fröschels in der „Zeitschrift für Kinderforschung“ erscheint die Anzahl der Veröffentlichungen des zweiten Vertreters der Sprachheilkunde, Hermann Gutzmann, relativ gering. Dennoch hat er aus der Sprachheilkunde heraus eine ähnliche Wirkung auf die Sprachheilpädagogik wie Fröschels. Er veröffentlichte in sehr unterschiedlichen Zeitschriften und bedingt durch den Namen seiner Familie wurde ihm sehr viel Bedeutung zugemessen. Die anderen sechs Autoren waren Sprachheilpädagogen. Unter ihnen verfügt Adolf LAMBECK, der Leiter der Fachschaft V im Gau Groß-Hamburg war, über die meisten Veröffentlichungen.

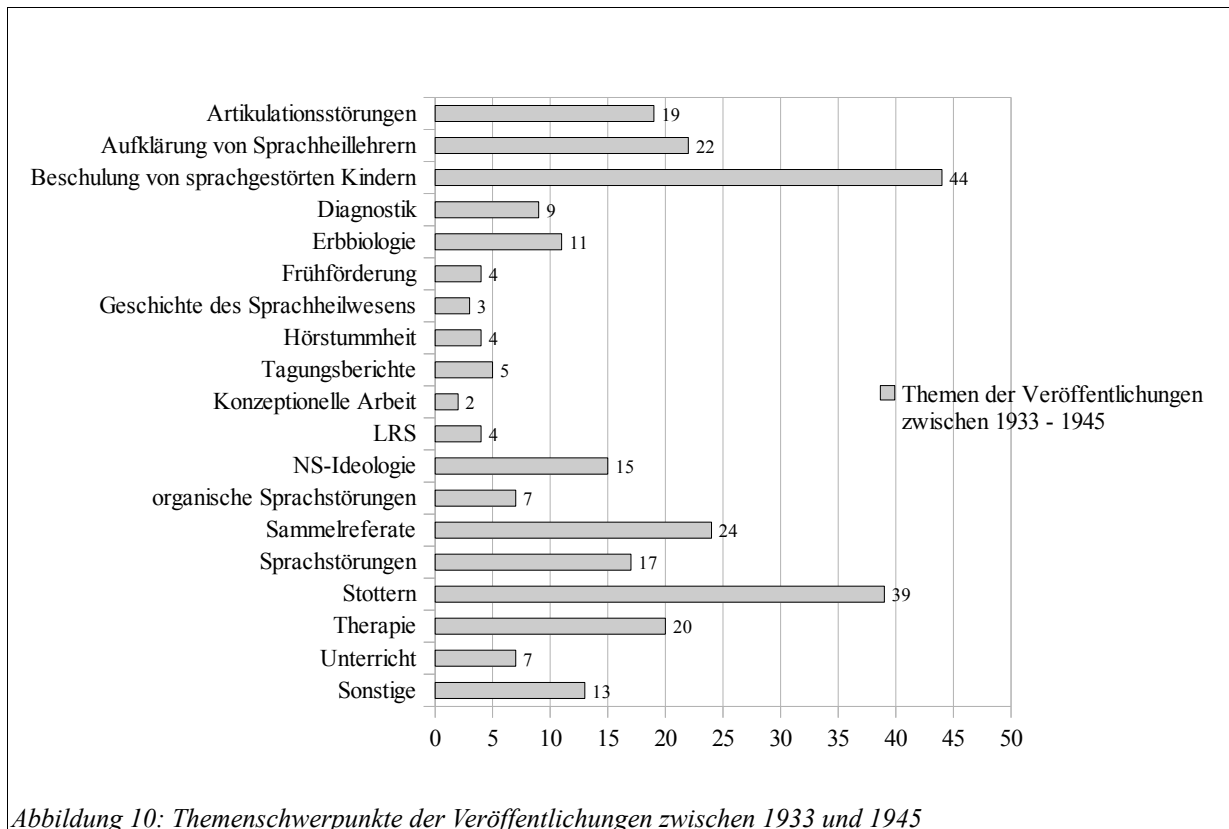
Um auszuwerten, mit welchen Themen sich die Arbeiten beschäftigen, wurden die Veröffentlichungen nach typisch sprachheilpädagogischen Themen, aber auch nach zeitgenössischen Fragestellungen analysiert. Ein neuer Schwerpunkt wurde in die Themenliste aufgenommen, sobald dieser in mindestens drei Werken behandelt wurde. Unter dem Themenschwerpunkt Sprachstörungen sammeln sich Aufsätze zu Sprachstörungen ganz allgemein und auch zu sehr speziellen Sprachstörungen, wenn über sie im untersuchten Zeitraum nur ein- oder zweimal publiziert wurde, wie dies z.B. beim Paragrammatismus oder bei der Sprachentwicklungsstörung der Fall ist. Mehrfachnennungen sind möglich, jedoch höchstens dreimal pro Veröffentlichung, wobei die jeweils am ausführlichsten behandelten Themenschwerpunkte ausgewählt wurden. NS-Ideologie ist also als Thema nur dann benannt, wenn die Zielsetzung der Publikation vordergründig propagandistisch war.

---

<sup>108</sup> VOGEL, Gertraut: Über die Behandlung des Stotterns beim Kinde. Jena 1944



Den Themen Stottern und Beschulung von sprachgestörten Kindern sowie den Sammelreferaten wird inhaltlich die größte Anzahl zugeordnet. Dagegen erscheint die Anzahl der ns-ideologischen und erbbiologischen Inhalte relativ gering. Dies liegt jedoch vor allem daran, dass der vordergründige Inhalt der meisten Artikel nicht rein propagandistisch war, sondern sich diese tatsächlich schwerpunktmäßig mit einem sprachheilpädagogischen Inhalt befassten. Das bedeutet aber nicht, dass typisch sprachheilpädagogische Themen nicht ideologisch besetzt sein konnten. Außerdem wurde in der Zeit vor 1933 verhältnismäßig viel veröffentlicht, so dass zuerst eine Einschränkung auf den Zeitraum der nationalsozialistischen Herrschaft erfolgen muss. In diesem Zeitraum wurden 212 Arbeiten veröffentlicht.



Auch im Zeitraum 1933 bis 1945 zeigt sich ein ähnliches Bild. Zwei Themenschwerpunkte (Ausbildung von Sprachheillehrern, Sprache und Intelligenz) werden in dieser Zeitspanne nicht mehr behandelt, die Schwerpunkte Erbbiologie und NS-Ideologie sind prozentual gesehen stärker vertreten, aber die großen Themen „Beschulung“ und „Stottern“ bestimmen inhaltlich die sprachheilpädagogischen Veröffentlichungen. Um festzustellen, inwiefern die sprachheilpädagogische Fachliteratur propagandistisch im Sinne der NS-Literatur genutzt wurde, muss die untersuchte Literatur auf Ideologeme des NS hin analysiert werden, um Aussagen hinsichtlich der Durchdringung von NS-ideologischen Inhalten treffen zu können. Wie viele Abhandlungen sind tatsächlich als ideologiefrei zu werten und welche Ideologeme sollten welche Ideologien zur Sprachheillehrerschaft transportieren? Welche Autoren mit welchem Hintergrund nutzten ideologiesierende Sprache? Steht die Nutzung von NS-Ideologie aus bestimmten Inhaltsbereichen in Verbindung zu politischen Entwicklungen im NS?

Aufgrund der Menge an Veröffentlichungen wurde sich für eine quantitative Untersuchung entschieden. Erkenntnisleitend war dabei die Frage nach einer Differenzierung innerhalb der NS-Ideologie, besonders der für die Sprachheil- und Sonderpädagogik spezifisch wichtigeren Themen.

Ideologie wird nach ARNOLD als ein Inhaltsbegriff verstanden, der sich auf die soziale und politische Wirklichkeit einer Gesellschaft bezieht und dabei in Aussagen und Handeln sehr deutlich Anspruch auf absolute Wahrheit und Allgemeingültigkeit erhebt, „obwohl sie gerade wegen ihres absoluten und deshalb immer nur pseudowissenschaftlich fundierten Weltanspruchs unwahr, halb wahr oder gar unvollständig ist.“<sup>109</sup> Ideologien können aufgrund dieses Anspruchs

<sup>109</sup> ARNOLD, Klaus: Propaganda als ideologische Kommunikation. In: Publizistik 48 (2003) 1, S. 63-82, S. 73

als wahr und als Selbstverständlichkeit gelten oder sich auf höhere Autoritäten wie im NS z.B. auf den „Führer“ oder vage Mächte, wie die Vorsehung oder das Schicksal des Volkes, berufen. Jede einzelne Ideologie betrachtet sich als einzig wahre und somit ist eine Ideologie als handlungsorientiertes System zu verstehen, da diese Wahrheit umgesetzt werden muss bzw. konkurrierende Meinungen/Ideologien bekämpft werden müssen. Zur Frage, welche Aussagen als ideologisch beurteilt werden können, kann die Definition von STRASSNER hinzugezogen werden. Er bewertet Aussagen als ideologisch, wenn sie vorgeben objektiv zu sein, aber inhaltlich persönlich bzw. subjektive Werturteile darstellen.<sup>110</sup>

Die Ideologie des NS stellt eine Menge Vorstellungen, Konstrukte und Meinungen dar, die ihren Ursprung vor allem im 19. Jahrhundert haben. Aus verschiedenen Einflüssen bildet sich die NS-Weltanschauung, die zusammengefasst vor allem auf extremem Nationalismus, Rassenhygiene und Zuchtgesetzen, Antisemitismus, sozialistischen Elementen und einem stark ausgeprägten Führerkult und völkischem Denken basierte.<sup>111</sup> Dies zeigt, dass sehr unterschiedliche weltanschauliche Inhalte in der NS-Weltanschauung aufeinander trafen und die Ideologie nicht als ein geschlossenes System gesehen werden kann. Im Gegenteil, man kann für den großen Bereich der NS-Ideologie von einer Heterogenität sprechen, deren Inhalte in einzelnen Bereichen sehr wohl auf Widersprüche trafen. Andererseits war es möglich, durch die Vielzahl von Anschauungen sehr unterschiedliche Bevölkerungsgruppen und -schichten anzusprechen, da bestimmte NS-Ideologien auf bestimmte Gruppen mehr zutrafen, als auf andere, um den ns. Herrschaftsanspruch zu untermauern. Dies bedeutet für die vorliegende Untersuchung, dass im sonderpädagogischen Bereich bestimmte spezifische Ideologien transportiert wurden. Es ist nachzuvollziehen, dass wahrscheinlich innerhalb der Sonderpädagogik andere Ideologeme zum Thema Erbbiologie transportiert wurden, als innerhalb einer Berufsgruppe von Wehrmichtsangehörigen, da beide Berufsgruppen unterschiedliche Aufgaben innerhalb des NS-Staates zur Umsetzung der NS-Weltanschauung zu erledigen hatten. Ging es bei den Sonderpädagogen um die Reduzierung von Erbkrankheiten durch das GzVeN, mussten Wehrmichtsangehörige vor allem von der Minderwertigkeit anderer „Rassen“ überzeugt werden.

Bei der Erstellung des Untersuchungsdesigns wurde deshalb auch speziell überlegt, welche spezifisch sprachheilpädagogischen Ideologien sich herausgebildet haben könnten bzw. wie die Sprachheilschule als eine spezielle Schule mit Mehrkosten und einem Fokus auf weniger Kinder und mehr individuelle Unterrichtsweise an die ns. Ideologie inhaltlich angepasst wurde. Es geht also darum, auch Aussagen mit in die Untersuchung über Ideologeme einzubeziehen, die aus der Sprachheilpädagogik formuliert wurden, um die Sprachheilschule ideologisch zu untermauern.

Es wurde ein Untersuchungsdesign nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten entwickelt. Die Untersuchung wurde im Aufbau an eine Themenfrequenzanalyse angelehnt. Die Themenfrequenzanalyse ist die einfachste Form der quantitativen Inhaltsanalyse und findet vor allem in

<sup>110</sup> STRASSNER, Erich: Ideologie – SPRACHE – Politik. Grundfragen ihres Zusammenhangs. Tübingen 1987, S. 82

<sup>111</sup> Ein guter Überblick über die NS-Ideologie findet sich bei: BRAUN, Christian A.: Nationalsozialistischer Sprachstil. Theoretischer Zugang und praktische Analysen auf der Grundlage einer pragmatisch-textlinguistisch orientierten Stilistik. Heidelberg 2007 bes. Kapitel III Sprachgebrauch in Politik und Propaganda S. 193-219

den Medien- und Sozialwissenschaften Anwendung.<sup>112</sup> Sie ist eine Methode, die Texte im Nachhinein untersuchen kann, da die Texte nicht vorstrukturiert sein müssen. Demzufolge eignet sich diese Methode auch für historische Texte, ganz besonders für Zeitschriften.

Fragestellung bei der Untersuchung der gedruckten Quellen ist, ob ein Text NS-Ideologeme aufweist und welchem Ideologiebereich die Ideologeme zugeordnet werden können. Ziel dieser Analyse ist es, die Komplexität der Arbeiten mit den unterschiedlichen Varianten von NS-Ideologie auf zentrale Inhalte (Muster) zu reduzieren, um in einem weiteren Schritt die Verwendung von NS-Ideologie besser interpretieren und in einen sprachheilpädagogischen, aber auch (bildungs)politischen und gesellschaftlichen Kontext setzen zu können.

Bei Inhaltsanalysen werden drei Analyseeinheiten unterschieden, die syntaktische, die semantische und die pragmatische Ebene. Während die syntaktische Ebene z.B. Artikellänge, Satzstrukturen oder Satzlängen untersucht, werden auf der semantischen Ebene Themen, Akteure, Bewertungen oder Argumente analysiert. Die pragmatische Ebene bezieht sich z.B. auf Wirkungsabsichten oder direkte Rede. Diese Analyse bezieht sich auf die semantische Ebene, also auf die Themenstrukturen der NS-Ideologie. Nur in Kap. 2.4 werden beispielhaft zwei Artikel auch auf der semantisch-pragmatischen Ebene analysiert.

Es wurden 36 Kategorien in acht Dimensionen aufgestellt. Die Dimensionen dienen zur Strukturierung dessen, was inhaltlich zum ideologischen Sprachgebrauch gehört. Dies bedeutet, dass diese Dimensionen inhaltlich auf allgemein politische, aber auch auf (sprachheil)pädagogische Themen, die ideologisch besetzt sein können, besonders eingehen. Die inhaltlichen Dimensionen wurden also aus Überlegungen heraus entwickelt, welche ideologischen Themen für das sprachheil- und sonderpädagogische Feld relevant waren bzw. deren Relevanz nach dem Lesen der ersten Texte festgestellt wurde. Insofern stellen die unten entwickelten Dimensionen und Kategorien keinen Anspruch auf eine vollständige Darstellung des Spektrums der NS-Ideologie dar, sie geben aber ein differenziertes Bild hinsichtlich der vorgefundenen NS-Ideologie innerhalb des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes wieder.

Dabei werden im folgenden die Überlegungen zu den Dimensionen wiedergegeben. Ausgehend von den aufgestellten Themenschwerpunkten war die Dimension Erbbiologie interessant. Erbbiologie als eine nationalsozialistische Wissenschaftsdisziplin wird dabei als ideologische Komponente mit aufgenommen, da die übermäßige Betonung der Vererbung vor und im NS den Weg in Eugenik und Euthanasie ebnete und die Sprachheilpädagogik nicht direkt in der Ausführung, aber doch im Gedankengut bewegte. Dabei sind besonders Aussagen zur Sterilisation und anderen eugenischen Maßnahmen interessant. Diese Maßnahmen sind auch Ausdruck eines Menschenbildes, dass auf einem rassenbiologischen Menschenbild aufbaut. Deshalb sind die Dimensionen „Rasse und Menschenbild“ und „Erbbiologie“ die ersten beiden inhaltlichen Dimensionen, die für die Analyse der Texte aufgestellt werden. Ausdruck des Willens, den individuellen Menschen zugunsten des „Volksganzen“ verschwinden zu lassen, sind Aussagen zu organischem Denken und Ganzheitsideologie. „Ganzheits- und Organismusideologie“

<sup>112</sup> Vgl. dazu BONFADELLI, Heinz: Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz 2002, S. 79-108; FRÜH, Werner: Inhaltsanalyse. 6., überarb. Auflage 2007, S. 13-15

wurde als eine eigene Dimension mit aufgenommen. In der Dimension „Helden-, Kampf- und Führerideologie“ finden sich Aussagen, die gewünschte Persönlichkeitsideale von Menschen im Sinne der NS-Weltanschauung darstellen. Die „Völkisch-politische Ideologie“ sammelt in sich Kategorien, die die politisch-völkische Ausrichtung des Staates betreffen.

In pädagogischen Zeitschriften wie „Die deutsche Sonderschule“ sind Aussagen zu Erziehungs- und Bildungszielen besonderer Inhalt; „Erziehung und Bildung“ ist deshalb als eine eigene Dimension formuliert wurden. Spezifisch sprachheilpädagogische Dimensionen sind die Dimensionen „Legitimation der Sprachheilschule“ und „Sprachgestörte Menschen“. Unter der Kategorie „Legitimation der Sprachheilschule“ finden sich auch Kategorien, die durch ihre Aussagen die Sprachheilschule als Behinderteninstitution legitimieren. Bei der Differenzierung dieser Dimension und ihrer Kategorien wurde sich auf die These gestützt, dass sich eine Behinderteninstitution im NS nur dann legitimieren und behaupten konnte, wenn sie dies im Rahmen der NS-Ideologie und Weltanschauung tat.<sup>113</sup> Genauso wurden behinderte Menschen immer nach ihren Fähigkeiten für die „Volksgemeinschaft“ und ihrem rassistischen Wert beurteilt. Die Wertung von Menschen mit Sprachstörungen im Sinne der NS-Ideologie findet sich in der Dimension „Sprachgestörte Menschen“ wieder.

Die Differenzierung der Kategorien innerhalb der einzelnen Dimensionen fand nach einer ersten Sichtung der Texte auf Ideologeme hin statt. Aufgenommen wurde eine Kategorie, wenn in der Abhandlung ein Ideologem gefunden wurde, das inhaltlich der Kategorie zugeordnet werden kann. Für die Abgrenzung der Ideologeme untereinander gilt, dass innerhalb der Untersuchung bei Abgrenzungsproblemen der inhaltliche Kontext gilt oder aber ein bestimmter Ausdruck von vornherein an eine bestimmte Kategorie gebunden ist. Ein Beispiel dafür, dass ein bestimmter Ausdruck an eine Kategorie gebunden ist, ist das Wort „Blutstrom“ in Verbindung mit Volk im Ideologem „ob der Blutstrom eines Spaltträgers im Volke weiter fließen“. In der Verbindung mit Volk wird dieser Ausdruck in die Blut- und Bodenideologie mit aufgenommen, da nicht die pseudowissenschaftliche Betonung der Erbbiologie Vorrang hat, sondern das bildhafte, mythologische betont wird, in dem auf den „Blutstrom“ des Volkes eingegangen wird.

Folgende Dimensionen und Kategorien wurden für die Untersuchung der sprachheilpädagogischen Veröffentlichungen aufgestellt. Sie sollen als Ankerbeispiele gelten. Dabei wurde versucht, den Großteil der Ankerbeispiele aus Texten von Adolf Lambeck, Gerhard Geißler, Alfred Rösler und Hermann Gutzmann jun. zu wählen.<sup>114</sup>

<sup>113</sup> Beispiel dafür ist z.B. der Ausbau des Hilfsschulwesens ab 1935, das zu weniger Klassen, aber mehr Schülern führte und vor allem rassehygienische Aufgaben als Ziel der Hilfsschule formuliert. Steigende Schülerzahlen ergaben sich aus dem Wunsch nach erhöhter Selektion in der Volksschule. Vgl. dazu Kapitel 6 in: ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München 2008

<sup>114</sup> GEISSLER, Gerhard: Kritische Gedanken und Erwägungen zur individualpsychologischen Beeinflussung stotternder Kinder in der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 3 S. 183-193; Die Daseinsberechtigung der Sprachheilschule im nationalsozialistischen Staat. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 5 S. 362-369; Stammeln als Ursache geistiger Entwicklungshemmung und erschwerner Eingliederung in die Gemeinschaft. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 7 S. 573-580

GUTZMANN, Hermann: Sprachstörungen und Erblichkeit. In: Medizinische Klinik 30 (1934) 8 S. 256-258; Erbbiologische, soziologische und organische Faktoren, die Sprachstörungen begünstigen. In: Die deutsche Sonderschule 6 (1939) 7 S. 485-496

LAMBECK, Adolf: Nationalsozialistische Erziehung in der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 2 S. 184-189; Die Betreuung der Kinder mit Lippen- und Gaumenspalten. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 5 S. 124-131; Neuaufbau des Sonderschulwesens. In: LAMBECK, Adolf: Gehörgeschädigte und sprachgestörte Kinder. Beiträge Ham-

Dimension	Kategorie	Beispiel
Rasse und Menschenbild	<p>1. Abwertung von Menschen</p> <p>2. Sprachstörungen und Rasse</p> <p>3. Idealer Mensch im Sinne der NS-Weltanschauung</p> <p>4. Körperkult</p> <p>5. Behinderung als rassenwidriges Moment</p> <p>6. Rassenpolitische Maßnahmen</p>	<p>„minderwertiges Menschenmaterial“ (LAMBECK 1939 S. 6)</p> <p>„Es ist auffallend, daß sich diese Form des Stammelns sehr häufig bei jüdischen Patienten findet.“ (GUTZMANN 1934 S. 257)</p> <p>„Der seelisch abgehärtete ist der Tapfere, der Draufgänger, der mit Erbitterung und Entschlossenheit jeder Gefahr trotzt und der sich, koste es was es wolle, durchsetzen will“<sup>115</sup></p> <p>„Vernachlässigung der körperlichen Ertüchtigung“ (LAMBECK 1935 S. 185)</p> <p>„(...) umgekehrt gehören nicht sämtliche Sonderschüler dieser Gruppe der Minderwertigen in rassistischer Beziehung an.“ (LAMBECK 1939 S. 5)</p> <p>„Wie alle Sonderschulen muß auch die Sprachheilschule die ihr durch die Rassenhygiene gestellten Aufgaben in ihrem Erziehungsgute besonders pflegen.“ (LAMBECK 1935 S. 187)</p>
Erbbiologie	<p>7. Eugenische Maßnahmen<sup>116</sup></p> <p>8. GzVeN und Sprachstörungen</p> <p>9. Erbbiologische Begründung von Sprachstörungen</p> <p>10. Erbbiologische Untersuchungen zu Sprachstörungen</p> <p>11. Korrelation im Erbgang von Sprachstörung und Charakter</p>	<p>„Denn während es wohl niemandem einfallen wird, wegen Stotterns einen Antrag auf Sterilisierung zu stellen, wird man beim Stammeln in besonderen Fällen wegen Schwachsinn eine dahingehende Anordnung treffen müssen.“ (GUTZMANN 1939 S. 491)</p> <p>„(...) daß ein Teil der Sprachheilschüler unter §1 Ziff. 8 des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses fällt.“ (LAMBECK 1935 S. 187)</p> <p>„Danach handelt es sich in jedem Falle, also auch beim Stotterer, um die Vererbung einer Disposition. Mit dieser belastet tritt das Kind der Umwelt gegenüber. In der Anlage liegt es begründet, daß sie sich in der vorgezeichnete Richtung auswirkt.“<sup>117</sup></p> <p>Die (...) aufgeführten Familienstammbäume sind dem Material entnommen, das von mir (...) gesammelt worden ist. Sie sind zunächst typische Beispiele des Erbgangs einer Anlage für Stottern.<sup>118</sup></p> <p>„Gefährdet sind bereits alle Kinder, bei denen irgendwelche neuropathischen Anlagen in der Ahnenreihe nachweisbar sind.“ (GUTZMANN 1939 S. 490)</p>
Ganzheits-	12. Ganzheitsdenken <sup>119</sup>	„Wir leben in einer Zeit, die so groß ist, so gewaltig,

burger Lehrer. Hamburg 1939 S. 5-11

RÖSLER, Alfred: Zum 25-jährigen Jubiläum der halleischen Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 4 S. 294-305

<sup>115</sup> DEMESSIEURS, Rudi: Die Ursachen des Stotterns und ihre systematische Bekämpfung. Magdeburg 1936, S. 13

<sup>116</sup> Unter eugenischen Maßnahmen werden im weitesten Sinne Methoden der Erbbiologie zusammengefasst: „Sterilisierung“, „Aufartung durch Züchtung“, „negative und positive Auslese“, „Ausmerzungen“, aber auch das Führen von Sippenafeln in den Schulen sowie die Nutzung des Personalbogens als Selektionsinstrument.

<sup>117</sup> HELWIG, Karl: Das Stottererproblem im Lichte der Erbforschung. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 1 S. 36-42, S. 39

<sup>118</sup> HELWIG 1934 S. 41



Dimension	Kategorie	Beispiel
und Organismusideologie	13. Organismusideologie <sup>120</sup> 14. Blut- und Boden-Ideologie	daß wir alle Kräfte zur Bewältigung der ungeheuren Aufgaben, deren Lösung jetzt von uns verlangt wird, nutzbar machen müssen.“ (GUTZMANN 1939 S. 485) „Leistungssteigerung einzelner gefährdeter Volksglieder“ (LAMBECK 1936 S. 124) „(...) ob der <u>Blutstrom</u> eines Spaltträgers im Volke weiter fließen soll (...)“ (LAMBECK 1936 S. 124)
Völkisch-politische Ideologie	15. Aufwertung des Deutschen bzw. Germanisch/Nordischen 16. Politische Organisationen im NS 17. NS-Glaube und -Weltanschauung <sup>121</sup> 18. Völkische Aufgaben der Sprachheilschule	„vom tschechischen Joch befreit“ <sup>122</sup> „Sie [die Sprachheilschüler C.L.] nehmen an dem Dienst in den nationalen Jugendverbänden in ihren Wohnbezirken teil.“ (LAMBECK 1935 S. 185) „Vollends gefeit vor Angstneurosen sind die Kinder, die im Staate Adolf Hitlers heranreifen.“ <sup>123</sup> „Die gesunde Sprache öffnet den Weg zur Volksgemeinschaft; und so ist Sprachheilarbeit selbst ein wichtiges Stück nationalsozialistischer Erziehung.“ (LAMBECK 1935 S. 189)
Helden-, Kampf- und Führerideologie	19. Heldenverehrung 20. Opfer-, Kampf- und Einsatzbereitschaft 21. Militaristische Ideologie 22. Führerkult 23. Gefolgschaft und Kameradschaft	„Wir wählen sie aus den heroischen Gestalten der ferneren und neuesten deutschen Geschichte.“ (LAMBECK 1935 S. 188) „So sind wir Sprachheillehrer zu Kämpfern geworden (...) weil sie innerlich überzeugt waren von dem hohen ideellen Wert des Kampfzieles, für das sie Opfer gebracht haben an Kraft, Zeit und Geld.“ (RÖSLER 1935b S. 235) „Auch wird dem sprachgestörten Menschen die Erfüllung seines höchsten Dienstes am Vaterlande – die Erfüllung der Wehrpflicht – trotz körperlicher und geistiger Fähigkeit allein wegen seiner Sprachstörung versagt werden müssen.“ <sup>124</sup> „Und Adolf Hitler! Wie er mit dem Brustton der Überzeugung und mit seelischer Kraft die Worte in die Massen schleudert und damit förmlich alles mit sich reißt.“ <sup>125</sup> „In der Kameradschaft stehen alle in Reih und Glied, schwächliche Rücksicht auf Eigenheiten wird nicht geduldet“ (LAMBECK 1935 S. 187)

<sup>119</sup> Ganzheitsdenken als Streben nach Umsetzung des Totalitarismus wird in dieser Arbeit als der Wunsch nach restloser Erfassung von allen Lebensbereichen verstanden: z.B. Totalität des Staates, totaler Erziehungsanspruch etc.

<sup>120</sup> Unter dieser Kategorie finden sich Ideologeme zu Aussagen, die nicht den Menschen, sondern das Organische betonen. Beispiele dafür sind: „organisches Erkennen“, „organische Gliedschaft in der Volksgemeinschaft“ etc.

<sup>121</sup> In diese Kategorie fallen Aussagen, die religiösen Glaubenscharakter haben, s. oben genanntes Beispiel

<sup>122</sup> HAMPEL, VINZENZ: Sprachheilschulen im Sudetenland. In: Die deutsche Sonderschule 9 (1942) 9/10 S. 254-256, S. 254

<sup>123</sup> GEHRICKE, JULIUS: Meine Erfahrungen und Ansichten über das Stottern und seine Heilung. In: Die deutsche Sonderschule 5 (1938) 6 S. 426-430, S. 427

<sup>124</sup> HASENKAMP, ERICH: Was wird aus den sprachgestörten Kindern in Mittel- und Kleinstädten und auf dem Lande? In: Erzieher im Braunhemd 4 (1936) 2 S. 36-39, S. 39

<sup>125</sup> DEMESSIEUR 1936 S. 13

Dimension	Kategorie	Beispiel
Erziehung und Bildung	24. Abwertung von Theorien	„daß die Methode der Individualpsychologie nicht nur einseitig, unzulänglich und teilweise gerade zu falsch ist, sondern auch die Ausprägung einer uns rassistisch fremden und daher für uns verderblichen Denkungs-, Empfindungs-, Gesinnungs- und Erlebnisart darstellt.“ (GEISSLER 1934b S. 183)
	25. Erziehung zur Gemeinschaft	„Ziel der Erziehung ist der opferwillige, einsatzbereite, pflichttreue deutsche Mensch.“ (GEISSLER S. 363)
	26. Erziehung zur Brauchbarmachung	„...und zu einem bewußten Diener des deutschen Staates erzogen werden.“ (GEISSLER S. 368)
	27. Positive und negative Auslese von Schülern	„Darum steht unsere Zeit unter dem Gesichtspunkte der Auslese, der Begabtenförderung.“ <sup>126</sup> „Die fleißige Arbeit, die im fachlichen Teil des Lagers geleistet wurde, würde allein schon seine Einrichtung rechtfertigen, wenn nicht seine Notwendigkeit für unsere räumlich so vereinzelt Lehrkörper schon klar vor Augen stünden.“ <sup>127</sup>
	28. NS-Schulung und Schulungslager	„stärkere Betonung des Erlebnismäßigen gegenüber dem Lehrhaften“ (LAMBECK 1935 S. 186)
	29. Abwertung von Intellekt, Intelligenz, humanistischer Bildung, Aufwertung von Treue, handwerklicher Arbeit, bauerlichem Leben	
Sprachgestörte Menschen	30. Menschen mit Sprachstörungen als Asoziale	Jede Sprachstörung ist antisozial. Der sprachgestörte Mensch fühlt sich selbst als antisozial.“ (GUTZMANN zit n. GEISSLER 1935 S. 579)
	31. Menschen mit Sprachstörungen als die besseren Behinderten	„Ganz anders ist das bei den mannigfachen Störungen der Sprache. Hier handelt es sich im Virchowchen Sinne um eine Krankheit, ein Geschehen. Hier gibt es wirklich Faktoren, die dieses Geschehen begünstigen (GUTZMANN 1939 S. 489)“ <sup>128</sup>
	32. Sprachgestörte als psychisch und sozial eingeschränkte Menschen	„Allerdings deutet die veränderte bzw. geschädigte Konstitution auf gewisse Schwächen der gesamten geistigen und seelischen Konstitution“ (LAMBECK 1935 S. 184)
Legitimation der Sprachheilschule	33. Sprachheilschule als nationalsozialistische Schule	„Die Sprachheilschüler (...) bleiben unter dem vollen erzieherischen Einfluß, der von der nationalpolitischen Bewegung ausstrahlt.“ (LAMBECK 1935 S. 185)
	34. Entlastung der Volksschule	„Sie entlastet die Volksschule von sprachgestörten Kindern, die den Fortschritt von Klassenkameraden hemmen, sie u.U. sogar gefährden.“ (GEISSLER 1935 S.

<sup>126</sup> ZWANZIGER, Fritz: Der derzeitige Stand des deutschen Schwerhörigen- und Sprachheilwesens – wie es ist und wie es werden soll. In: Die deutsche Sonderschule 6 (1939) 7/8 S. 477-485, S. 477

<sup>127</sup> SCHMIDT, Fritz: Weltanschaulich-fachliches Schulungslager der Fachgruppe für Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen, Gau Schlesien. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 7 S. 553-554, S. 553

<sup>128</sup> GUTZMANN vergleicht hier sprachgestörte Menschen mit gehörlosen Menschen. Da bei den gehörlosen Menschen die Gehörlosigkeit als unveränderbarer Zustand auftritt, verneint er den Heilungsgedanken, den er bei den sprachgestörten Menschen bejaht. Daraus ergibt sich für ihn auch die Zustimmung zur Sterilisation von gehörlosen Menschen.

Dimension	Kategorie	Beispiel
	35. Nur Sprachheilschule kann sprachgestörte Schüler zu vollwertigen und brauchbaren Gemeinschaftsgliedern heranziehen	579) „Sie gliedert gefährdete junge Menschen durch die Sonderbehandlung als voll leistungsfähig in die Volksgemeinschaft ein.“ (LAMBECK 1935 S. 184)
	36. Sprachheilschule als Institution, die Menschenmaterial für den Krieg stellt <sup>129</sup>	„Eine gute sprechtechnische Erziehung erscheint mir aber auch im Hinblick auf Erziehung und Vorbereitung zur Wehrhaftigkeit unbedingt notwendig zu sein. Ich erinnere nur an Meldegänger, Befehlsempfänger, Telephonisten, an die Kommandosprache.“ <sup>130</sup>

Tabelle 2: Dimensionen, Kategorien und Ankerbeispiele der inhaltlichen Analyse der zwischen 1933 und 1945 erschienen sprachheilpädagogischen Literatur

Für den Zeitraum von 1933 bis 1945 ergibt sich aus der Bibliografie zur Sprachheilpädagogik eine Auswahl von 212 Veröffentlichungen. 26 Titel fallen jedoch heraus, da sie zwar der Bibliografie des Deutschen Museums für Taubstummensbildung und anderen Quellen entnommen wurden, aber nicht vorliegen, so dass keine Aussagen über mögliche vorhandene Ideologeme getroffen werden können. In 118 der verbleibenden 186 Veröffentlichungen (63,4 %) konnten keine eindeutig der NS-Ideologie zugeordneten Ideologeme festgestellt werden. Für die 68 Veröffentlichungen, in denen mindestens ein Ideologem einer Kategorie entdeckt wurde, stellt sich die Verteilung der Dimensionen folgendermaßen dar: In 17 Arbeiten wurden Ideologeme der Dimension „Rasse und Menschenbild“ gefunden. 21 Arbeiten nutzen Ideologeme aus der Dimension „Erbbiologie“. In 13 Arbeiten finden sich Ideologeme zur „Ganzheits- und Organismusideologie“. „Völkisch-politische Ideologie“ findet sich in 15 Veröffentlichungen. Ideologeme aus dem Bereich „Helden-, Kampf- und Führerideologie“ werden in 18 Arbeiten genutzt. Dem Bereich „Erziehung und Bildung“ zugeordnete Ideologeme wurden in 28 Arbeiten gefunden. Aussagen zu „sprachgestörten Menschen“, die auf dem Nährboden der NS-Ideologie entstanden sind, finden sich in 21 Arbeiten. Aussagen zu Sprachheilschulen, die inhaltlich vor allem einer völkischen Sonderpädagogik zuzurechnen sind, werden in 26 Arbeiten getroffen. Bei der Auswertung der sprachheilpädagogischen Veröffentlichungen ging es darum, festzustellen, ob in einem Text ein Ideologem einer Kategorie gefunden wurde. Es wurde nicht auf die Häufigkeit der Ideologeme in einem Text eingegangen. Somit wurde dahingehend ausgewertet, dass eine Aussage einer bestimmten NS-Ideologie überhaupt vorhanden war. Insofern zeigt die nächste Grafik die Anzahl der Texte, die mindestens ein Ideologem einer bestimmten Kategorie aufweisen.

<sup>129</sup> In dieser Kategorie wird nicht unterteilt, ob die Autoren sich auf die Verteidigung Deutschlands oder auf „Erweiterung des Lebensraumes“ beziehen. Maßgeblich fallen darunter Äußerungen über „Soldatentum“ und „Wehrwesen“ – unabhängig davon, ob die Menschen in der Munitionsfabrik oder an der Front eingesetzt werden sollten.

<sup>130</sup> RÖSLER, Alfred: 25 Jahre Sprachheilschule Halle. In: Erzieher im Braunhemd 3 (1935) 7 S. 185-187 S. 186

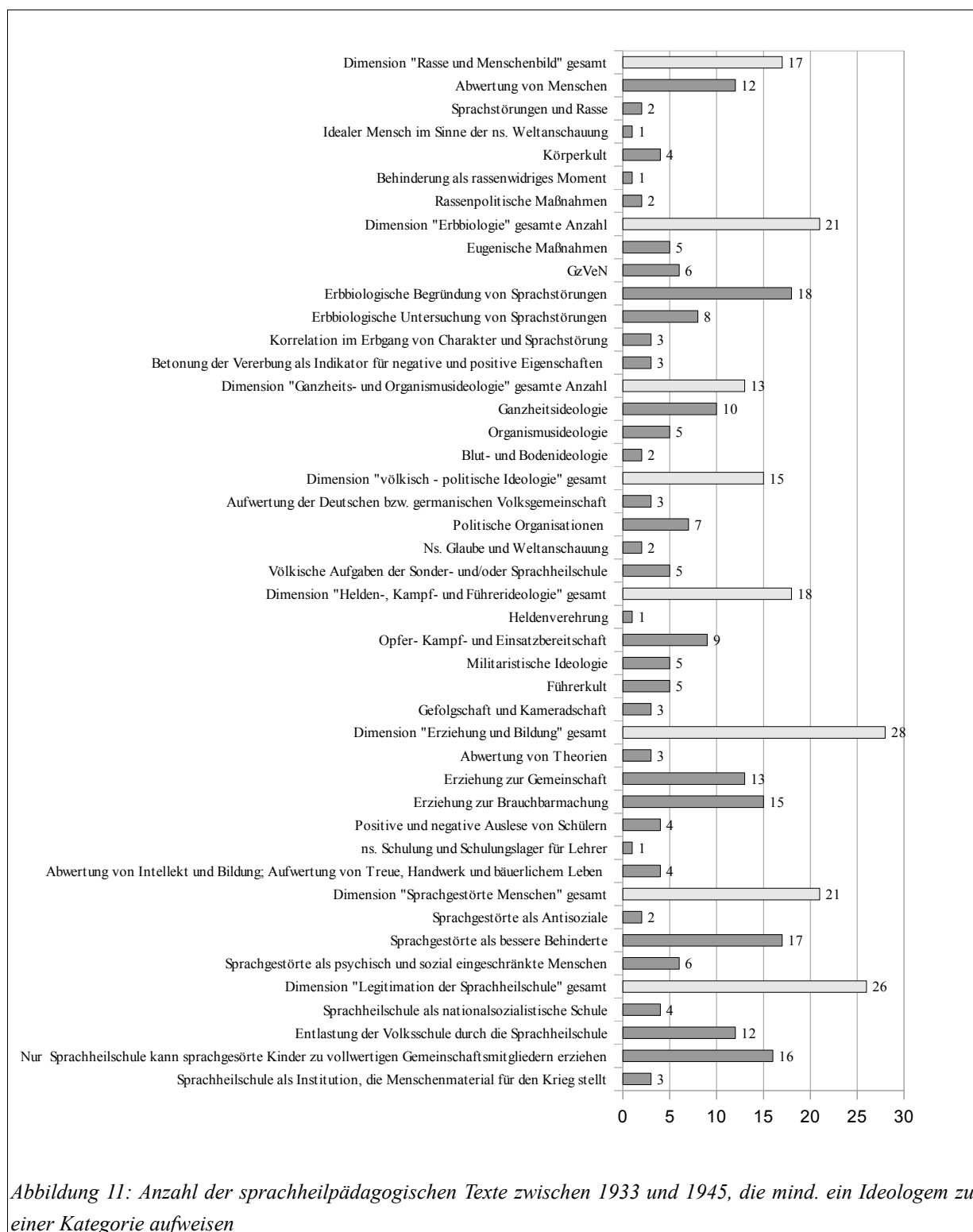


Abbildung 11: Anzahl der sprachheilpädagogischen Texte zwischen 1933 und 1945, die mind. ein Ideologem zu einer Kategorie aufweisen

Die Zahlen, gemessen an der gesamten Anzahl der sprachheilpädagogischen Veröffentlichungen, erscheinen relativ gering. In etwas mehr als einem Drittel finden sich nationalsozialistische Inhalte. Dabei muss beachtet werden, dass gerade in den ersten Jahren des Nationalsozialismus viele Verfasser noch im Selbstverlag veröffentlichten. Zusätzlich hält Emil FRÖSCHELS durch seine 20 Veröffentlichungen in der „Zeitschrift für Kinderforschung“ allein 9,4 % aller Veröffentlichungen zwischen 1933 und 1945.

101 Autoren haben zwischen 1933 und 1945 zum sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld veröffentlicht. Davon haben 70 Autoren nur eine Veröffentlichung aufzuweisen. Bei den Autoren mit sechs und mehr Veröffentlichungen finden sich bei Emil FRÖSCHELS natürlich keine Aussagen mit NS-Ideologemen. Bei Adolf LAMBECK – mit 17 Veröffentlichungen zwischen 1933 und 1945 – findet sich dagegen nur in sieben Veröffentlichungen keine Ideologie, eine Arbeit lag für meine Untersuchung nicht vor. Bei acht Veröffentlichungen werden dagegen insgesamt 31 Kategorien bedient. LAMBECK trifft also zu fast allen großen ideologischen Themen Aussagen.

Hermann GUTZMANN jun. hat zwischen 1933 und 1945 sechs Arbeiten veröffentlicht. Ein Aufsatz von 1942 lag für die Untersuchung nicht vor, weshalb dieser nicht analysiert werden konnte, zwei weisen keine Ideologeme auf, die restlichen drei sind sprachlich sehr stark ideologisch eingefärbt. In diesen drei Aufsätzen finden sich Aussagen zu 13 Kategorien. Gerhard GEISSLER nutzt in jedem seiner sieben im NS erschienenen Texte ideologisch-konforme Aussagen aus insgesamt 15 Kategorien. Der Gehörlosenlehrer Herbert WEINERT trifft dagegen nur in zwei seiner sieben Veröffentlichungen ideologische Aussagen zu zwei Kategorien. Der Eindruck, dass WEINERT nur wenige ideologische Aussagen traf, und deshalb kein Nationalsozialist war, täuscht jedoch. Möglicherweise hatte er in Bezug auf Menschen mit Sprachstörungen keine eindeutig nationalsozialistischen Einstellungen. Schaut man sich jedoch seine Veröffentlichungen aus der Gehörlosenpädagogik an, so finden sich massiv befürwortende Aussagen zu eugenischen Maßnahmen an Menschen mit Hörschädigungen. Schon vor 1933 hat sich der sächsische Gehörlosenpädagoge mit der Verhinderung der erblichen Taubheit und Schwerhörigkeit durch Maßnahmen wie Sterilisation und Eheberatung beschäftigt.<sup>131</sup> Nach 1938 widmete er sich sehr intensiv der „Rassenhygienischen Ehevermittlung“ und der Anwendung des GzVeN auf gehörlose Menschen.<sup>132</sup>

Bei Alfred RÖSLER zeigt sich der Wechsel von einem ideologiefreien Schreiben, noch im Jahr 1933, zu sehr stark ideologisch gefärbten Texten 1934 und 1935 besonders deutlich. In seinem Aufsatz „Sprechtechnik – die Grundlagen der Sprecherziehung“ finden sich Ideologeme aus den Bereichen „Sprachstörungen und Rasse“, „Politische Organisationen im NS“, „Militaristische Ideologie“, „Sprachgestörte als bessere Behinderte“ und „Sprachheilschule als vorbereitende Institution für den Krieg“. Insgesamt bedient RÖSLER in drei Texten zwölf Kategorien.

Bei Otto von ESSEN weist kein Text ein Ideologem auf. Er hat zwei seiner Aufsätze in „Die deutsche Sonderschule“ veröffentlicht und ist somit ein Beweis dafür, dass es auch möglich war, im Organ der Reichsfachschaft V des NSLB zu veröffentlichen und nicht zwingend NS-ideologische Ausdrücke zu nutzen. Fritz STEINIGER hat 1942 in „Die deutsche Sonderschule“ eine fünfteilige Serie über die sprachheilpädagogischen Institutionen im Deutschen Reich veröffentlicht. Dabei finden sich lediglich in der ersten Folge Ideologeme und zwar für sechs Kategorien.

Bei der Auswertung der Nutzung von Ideologemen durch die Autoren fällt auf, dass diejenigen Autoren, die Leiter von Sprachheilschulen waren, die meisten Ideologeme aus sehr unter-

<sup>131</sup> Vgl. dazu WEINERT, Herbert: Eheberatung für Schwerhörige. In: Der Schwerhörige und Ertaubte 1 (1929) 4, S. 3-6; Erbliche Taubheit und ihre Bekämpfung. In: Blätter für Taubstummenbildung 46 (1933) 7 S. 121-126

<sup>132</sup> Z.B. WEINERT, Herbert: Rassenhygienische Ehevermittlung. In: Der Öffentliche Gesundheitsdienst 3 (1938) 19 S. 645–650; Erfahrung mit der Sterilisierung. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 6 S. 414-418

schiedlichen inhaltlichen Dimensionen nutzten. Dies weist darauf hin, dass sich die Sprachheilschulen im Nationalsozialismus zumindest in ihrer Außenwirkung als nationalsozialistische Schule darstellten und verstanden. Dies erscheint auch logisch, da alle drei Schulleiter (Geißler, Lambeck und Rösler) auch auf der Gauebene des NSLB mitarbeiteten. Möglicherweise war es notwendig, sich als Rektor einer Schule innerhalb des NSLB zu engagieren.<sup>133</sup> Neben den überregional veröffentlichten Aufsätzen in „Die deutsche Sonderschule“ publizierte Rösler auch in der Gauzeitschrift des Gauess Halle-Merseburg „Der braune Erzieher“ und Lambeck in der „Hamburger Lehrerzeitung“. Bei Geißler finden sich keine regionalen Veröffentlichungen.

Hinsichtlich der Verteilung der Ideologeme stellt sich natürlich auch die Frage, an wen diese adressiert waren. Es ist anzunehmen, dass die sprachheilpädagogische Literatur vor allem von Sprachheillehrern gelesen wurde, also von Menschen, die in irgendeiner Art und Weise Sprachtherapie durchführten, zum Teil eine Prüfung als Sprachheillehrer abgelegt, zum Teil aber keine Ausbildung zum Sprachheillehrer abgeschlossen hatten, sondern eine Ausbildung als Volksschul-, Hilfsschul- oder Gehörlosenlehrer absolviert hatten. Einige von ihnen werden auch Medizin studiert haben. Gerade diejenigen, die nicht als Sprachheillehrer ausgebildet worden waren, benötigten möglicherweise weiterführende Literatur. Zum Teil waren sie in mittelgroßen Städten die einzigen Lehrer, die eine Sprachheilklassse unterrichteten oder einen solchen Kurs an einer Schule betreuten. Sie wurden von vornherein gerne als „Einzelkämpfer“ beschrieben.

*Zusammenfassend lässt sich an diesem Punkt der Untersuchung sagen, dass sich NS-Ideologie vor allem bei Autoren finden lässt, die häufiger veröffentlichten. Über ein Drittel der Texte weist NS-Ideologeme auf, d.h. fast zwei Drittel der Texte beziehen die politischen Umstände nicht ein. Gleichzeitig gibt es eine sehr hohe Zahl an Autoren, die nur einen Aufsatz oder einen Text im Selbstverlag veröffentlichten. Dies weist auf einen individuellen Spielraum innerhalb des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes hin. Ebenso ist es ein Anzeichen dafür, dass die Sprachheilpädagogik nicht immer von der Politik instrumentalisiert wurde. Andererseits zeigt die Untersuchung an diesem Punkt aber auch, dass die Institution Sprachheilschule unter dem Einfluss des nationalsozialistischen Regimes stand, da Vertreter dieser Institution sowohl Funktionsträger innerhalb des NSLB waren als auch Arbeiten mit eindeutig dem NS zugeordneten Inhalten veröffentlichten. (vgl. S.55)*

Antonius WOLF<sup>134</sup> hat 1992 eine Untersuchung über den Wandel im Jargon des Nationalsozialismus anhand der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ vorgelegt. Durch die Messung der Ideologemdichte in 867 Abhandlungen der Zeitschrift belegt er die These, dass sich der nationalsozialistische Jargon der Zeitschrift aufgrund innen- wie außenpolitischer Entwicklungen im Dritten Reich veränderte. Der Jargon passte sich den jeweiligen politischen Zielvorstellungen

<sup>133</sup> Die Frage, ob sich Schulleiter in der NS-Zeit über die übliche Mitgliedschaft im NSLB hinaus engagierten und dies von ihnen erwartet wurde, kann nach derzeitigem Forschungsstand nicht geklärt werden. Einzelne exemplarische Studien geben über Mitgliedschaften, Funktionen und Engagement Auskunft, wie z.B.: BRODESSER, Gisela: Spuren der Diktatur. Studie über das politische Schicksal und das Verhalten von Karlsruher Gymnasiallehrern während des Dritten Reiches und die Ergebnisse ihrer Entnazifizierung. Karlsruhe 2000. Für Sonderschulen und ihre Schulleiter kann u.U. eine andere Erwartungshaltung gegolten haben, da die Sonderschulen besondere rassenpolitische Aufgaben zu erfüllen hatten.

<sup>134</sup> WOLF, Antonius: Wandel im Jargon des Nationalsozialismus. Freiburg 1991

an. Diese Entwicklungen äußerten sich in verschiedenen Gesetzen und Erlassen sowie in Änderungen der Zielstellung des Berufsfeldes. Während der zwölf Jahre nationalsozialistischer Herrschaft sind als Beispiele zu nennen:

- Das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“, das dazu führte, dass Sonderschullehrer nicht nur Ausleseinstrument für Bildung waren, sondern nun auch maßgeblich zur Sterilisation Einzelner und „Aufartung“ des gesamten Volkes beitragen sollten. Gleichzeitig sollten sie ihre Schüler auf das „Opfer der Sterilisierung“ vorbereiten.
- Die „Verfügung zur Überweisung von Kindern in die Hilfsschule“, die die Entlastungsfunktion der Sonderschule festlegte und somit das Selbstverständnis der Sonderschullehrer veränderte.
- Während der Kriegsvorbereitung erfuhren die Sonderschüler eine fragwürdige Aufwertung hinsichtlich ihrer Verwendung als „Noch-Brauchbare“. Sonderschullehrer sollten ihre Schüler auf „soldatische“ Aufgaben vorbereiten.
- Mit Beginn des Krieges sollten Sonderschullehrer ihre Schüler zur Opfer- und Kampfbereitschaft erziehen und vormilitärische Übungen in den Sportunterricht einbauen.

Mit Hilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse kommt WOLF zu dem Ergebnis, dass es während des Erscheinungszeitraums keinen konstanten Gebrauch des nationalsozialistischen Jargons gab, sondern eine „große Verschiedenheit im Gebrauch der Ideologischen Sprache“<sup>135</sup> offensichtlich ist. Dies zeigt sich u.a.

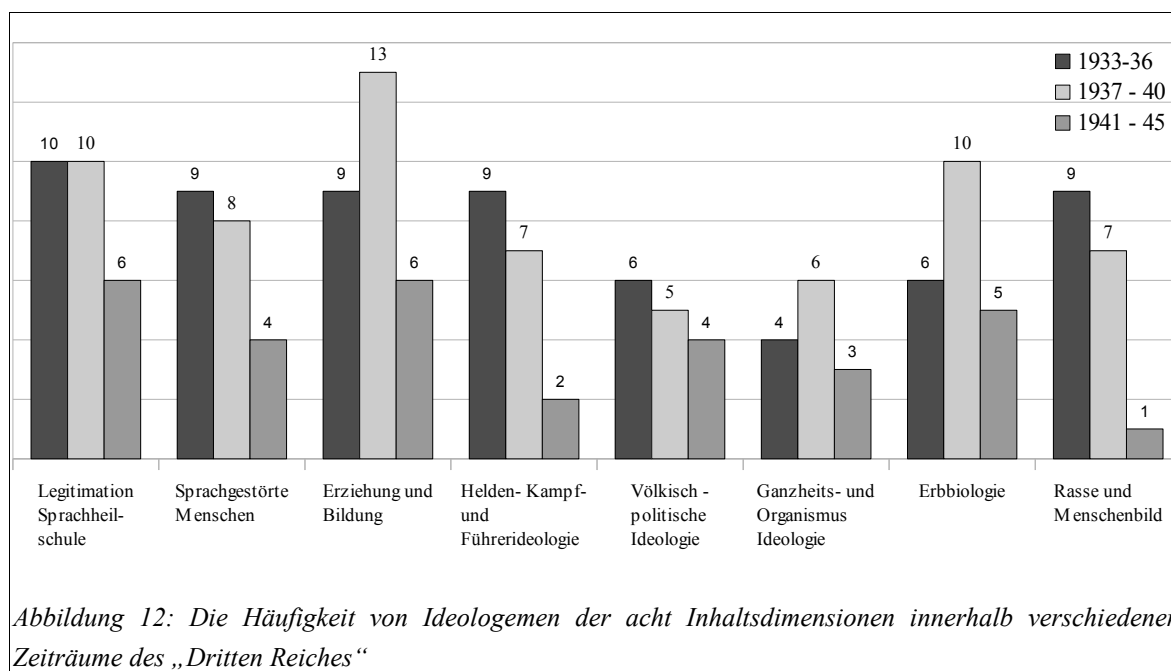
- in Schwankungen des Anteils der Beiträge mit ideologischer Sprache von einem Zeitabschnitt zum anderen, in einzelnen Phasen des Regimes, im politischen „Auf und Ab“ des NS
- in unterschiedlichen Graden der Radikalität der Sprache in den Artikeln während der elf Jahrgänge
- im Wandel der ideologischen Themen, die behandelt werden. Es lässt sich eine Ausrichtung der ideologischen Sprache auf bestimmte Themenschwerpunkte beobachten. Die Verschiedenheit des Gebrauchs ist dabei nicht auf die Eigenarten der verschiedenen Autoren zurückzuführen, sondern darauf, dass die Sprache in politisch kritischen Phasen besonders ideologemenreich wurde.
- WOLF hat seine Thesen in den Auswertungen der 867 sonderpädagogischen Abhandlungen bestätigt gesehen. Die Sprache sei der entscheidende Ideologieträger, der sich den innerstaatlichen Veränderungen wie auch der (Welt)kriegssituation anpasste. Aktuelle Themen ließen sich durch eine Messung der Ideologemdichte auffinden.

Die Messung der Ideologemdichte in jedem Text lässt sich für die Untersuchung der sprachheilpädagogischen Veröffentlichungen nicht umsetzen. Tatsächlich kann die Dichte einer bestimmten Ideologemkategorie ausgesprochen hoch sein im Vergleich zur Häufigkeit von Texten mit einem bestimmten Ideologem. Jedoch kann ein Blick auf die Verteilung der Ideolo-

---

<sup>135</sup> WOLF 1991 S. 155

geme auf den untersuchten Zeitraum auch hier einige Zusammenhänge zwischen Politik und Ideologengebrauch beleuchten:



Die drei Zeitabschnitte wurden in Anlehnung an die Phasen von Erziehung und Bildung im Nationalsozialismus nach Harald SCHOLTZ<sup>136</sup> ausgewählt. Diese Phasen orientieren sich an den allgemeinpolitischen Veränderungen innerhalb des NS, aber auch an Phasen einer Instrumentalisierung der Schulpolitik in der NS-Zeit. Die Zeit von 1933 bis 1936 diente dabei der Machtübernahme und Machtsicherung; für die Schulpolitik bedeutete sie vor allem, dass der NS-Lehrerbund und die Reichsjugendführung als neue Erziehungsinstanz auftreten konnten. Das Ende dieser Phase ist u.a. durch die Verabschiedung des Gesetzes über die HJ vom 01.12.1936 gekennzeichnet. Die zweite Phase von 1937 bis zum Herbst 1940 wird als Phase der Machtdarstellung und Kriegsvorbereitung bezeichnet. Hier ist auffällig, dass das erste Kriegsjahr mit eingeschlossen ist. In Bezug auf die Schulpolitik orientiert es sich an dem Zeitraum nach dem Frankreichfeldzug, da zu diesem Zeitpunkt offensichtlich war, dass der Krieg länger dauern würde. Zeitgleich sieht SCHOLTZ, dass die Trennung bisheriger Schul- und Erziehungspolitik nicht mehr eingehalten wurde. Die vielfältig ausgebaute Lagererziehung sollte die Grenzen zwischen Schule und Dienst in den Jugendorganisationen auflösen. Die dritte Phase von 1941 bis 1945 als eine Phase der Machtausweitung mit anschließendem Zusammenbruch, zeichnet sich nach SCHOLTZ vor allem dadurch aus, dass erziehungspolitische Initiativen auf die Parteikanzlei übergingen, da Baldur von Schirach seinen Einfluss verloren hatte. Die Erweiterte Kinderlandverschickung stand zu diesem Zeitpunkt kaum noch unter Schulverwaltung.

Betrachtet man die Grafik, so ist am auffälligsten, dass im Zeitraum von 1933 bis 1936 Texte mit Ideologemen zur Legitimation der Sprachheilschule mit NS-Argumentation im Vergleich zu den darauf folgenden Phasen sehr häufig vertreten sind. Die Vertreter der Sprachheilpädagogik haben die Notwendigkeit gesehen, die Sprachheilschule in besonderer Weise zu legitimie-

<sup>136</sup> SCHOLTZ, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 2009. S. 50-55



ren. Dies geschah in dieser Phase ausschließlich durch Sprachheillehrer der bekanntesten Sprachheilschulen im Deutschen Reich: Berlin, Hamburg und Halle/Saale. Zusätzlich zu den drei Schulleitern veröffentlichten aber auch andere Lehrer dieser Schulen, z.B. Erich Hasenkamp, der spätere Rektor der Hallenser Sprachheilschule, und Karl Helwig, ein Berliner Sprachheillehrer. In den Jahren 1937 und 1938 erschien kein einziger Artikel, der die Frage der Legitimation der Sprachheilschule im Sinne der NS-Ideologie aufgriff. In diesem Zusammenhang ist auch auffällig, dass in den beiden Jahren insgesamt sehr wenige sprachheilpädagogische Arbeiten veröffentlicht wurden.

1938 wurden an mehreren Orten neue Sprachheilschulen gegründet (Hamburg, Nürnberg, Essen). Die Frage der Legitimation scheint sich zu diesem Zeitpunkt tatsächlich nicht gestellt zu haben, wie das Nichtvorhandensein der Ideologeme und die Neugründungen beweisen könnten. Auffällig ist, dass das Legitimationsthema ab 1939 vermehrt von Nicht-Sprachheillehrern aufgegriffen wurde: mit GEISSLER und LAMBECK bearbeiteten es nur noch zwei Sprachheillehrer. Fritz ZWANZIGER als Leiter der Reichsfachgruppe „Taubstummenwesen einschl. Schwerhörigen- und Sprachheilwesen“ beschäftigte sich mit der Thematik, ebenso Hermann GUTZMANN jun. Dass das Thema ab 1939 und 1940 wieder vermehrt aufgegriffen wurde, könnte ein Hinweis darauf sein, dass unter der veränderten politischen Situation durch Kriegsbeginn die Sprachheilschule in Frage gestellt wurde. Allerdings wurde innerhalb der inhaltlichen Dimension nicht die Kategorie „Sprachheilschule als vorbereitende Institution, die Menschenmaterial für den Krieg stellt“ bedient. Dies spricht gegen den beginnenden Krieg als Auslöser einer erneuten ideologisch besetzten Auseinandersetzung um die Institution Sprachheilschule. Auslöser könnte dagegen die Tagung der Reichsfachgruppe im Juni 1939 gewesen sein, auf der von Seiten des NSLB die Bearbeitung der Frage nach der „Legitimation der Sprachheilschule“ gefordert wurde. Das Ideologem der Sprachheilschule als vorbereitende Institution für den Krieg taucht insgesamt selten auf, auch in der Kriegszeit wurde es nur in einem Text genutzt und dabei auch nicht von einem Sprachheilpädagogen, sondern von dem Erbbiologen Fritz STEINIGER. Die Verwendung dieses Ideologems nur zwischen 1933 und 1936 zeigt, dass die Sprachheilpädagogik anscheinend in diesem Zeitraum großen Legitimationsbedarf hatte und dies mit Hilfe der NS-Ideologie löste. Die Notwendigkeit von Sprachheilschülern, die für den Krieg vorbereitet wurden, konnte zu dem Zeitpunkt nicht politisch aktuell sein. Diese Ideologeme wurden zusätzlich in Abgrenzung zu dem Ideologem „Militaristische Ideologie“ analysiert, das inhaltlich allgemeine Aussagen zur Wehrhaftigkeit und Kriegsbereitschaft von Menschen mit Sprachstörungen repräsentiert. Dieses Ideologem kam jedoch zu diesem Zeitpunkt kaum zum Tragen. Es erscheint schwierig, zu argumentieren, dass Sprachheilpädagogen die Aussagen über die Kriegsvorbereitung von Sprachheilschülern deshalb nutzten, weil sie ihre Klientel vor Eugenik oder später vor Euthanasie schützen wollten.<sup>137</sup>

In dem Zeitraum, in dem zahlreiche Aufsätze mit Ideologemen zur Legitimation erschienen, waren die Aussagen, die sprachgestörte Menschen und ihr Behindertsein im Sinne der NS-

<sup>137</sup> Vgl. z.B. die Selbstdarstellung von Hilfsschullehrern als Retter der Hilfsschulkinder in der NS-Zeit. In: HANSEL 2008. S. 62-67

Ideologie ins Zentrum stellten, relativ gering. Dabei überwog in den Jahren 1933-36 die negative Sichtweise („Sprachgestörte als Antisoziale“ und „Sprachgestörte als psychisch und sozial eingeschränkte Menschen“) gegenüber der Einstellung, dass Sprachbehinderte die besseren Behinderten seien. Dies scheint zwar im Gegensatz zu den Legitimationsbestrebungen zu stehen, allerdings nicht zu der Kategorie von der „Entlastung der Volksschule durch die Sprachheilschule“. Tatsächlich argumentierte gerade GEISLER in seinen Aufsätzen von 1934 und 1935 dahin gehend, dass die Volksschule durch die Sprachheilschule von der Klientel befreit würde, die „ansteckend“ (Stottern) sein könnte und sich auch durch schwierigen Charakter auszeichnen würde. Wie bei der Dimension „Legitimation der Sprachheilschule“ finden sich auch bei „Menschen mit Sprachstörungen“ in den Jahren 1937 und 1938 keine Ideologeme. In den Jahren 1939 und 1940 überwogen die Aussagen über Sprachbehinderte als bessere Behinderte im Sinne der Verwertbarkeit für die Volksgemeinschaft. Nur GUTZMANN und GEISLER wiesen 1939 und 1940 auf die psychische und soziale Einschränkung von Menschen mit Sprachstörungen hin. In der dritten Phase (1941-45) wurden sprachbehinderte Menschen ausschließlich als die „besseren Behinderten“ dargestellt.

Von den Ideologemen der Dimension „Erziehung und Bildung“ finden sich in den ersten Jahren vor allem die Kategorien „Erziehung zur Brauchbarmachung“ und „Erziehung zur Gemeinschaft“. Diese beiden Kategorien wurden auch in den Jahren 1937-40 weiterhin bedient. Jedoch rücken nun auch Aussagen zu „positiver und negativer Auslese“ von Schülern stärker in den Fokus, genauso wie die Aufwertung von Eigenschaften wie Treue und Zuverlässigkeit zugunsten einer Abwertung von humanistischer Bildung und Intellekt. Dies impliziert auch Aussagen dazu, dass in der Sprachheilschule vermehrt praktische Tätigkeiten, etwa aus den Bereichen Handwerk und Landwirtschaft, vermittelt werden sollten. Die Zunahme an Aufsätzen mit Ideologemen aus dem Bereich „Erziehung und Bildung“ in den Jahren 1937-40 deckt sich mit der Untersuchung von WOLF, der eine starke Zunahme während der Kriegsvorbereitung und des beginnenden Krieges in der gesamten Zeitschriftenreihe „Die deutsche Sonderschule“ festgestellt hat. Dass es dabei um „Brauchbarmachung“ und Gemeinschaftserziehung ging, deckte sich mit der Forderung nach einem Krieg, an dem jeder „Volksgenosse“, ob an der Front oder zu Hause, teilnehmen sollte. Ebenso fällt darunter die Aufwertung der Menschen mit Sprachstörungen als „brauchbare Volksgenossen“ und, wie schon erwähnt, bessere, weil „vollsinnige“ Arbeitskräfte.

Sieht man sich die Texte an, die Ideologeme zur „Helden- Kampf- und Führerideologie“ aufweisen, so fällt auf, dass die Sprachheillehrer zum Teil direkt angesprochen und als Kämpfer im Sinne des „Volksganzen“ bezeichnet werden. Ein Beispiel dafür sind die Aufsätze von Alfred RÖSLER aus dem Jahre 1935 (Bsp. S.53). Texte mit Ideologemen zu dieser Dimension finden sich in den Anfangsjahren geringfügig mehr, als in der zweiten Phase. Es zeigt sich, dass der Vermittlung dieser Ideologie bis 1940 eine gleichbleibende Bedeutung eingeräumt wurde. Sprachheillehrer sollten ihren Beitrag zur Umgestaltung des Sonderschulwesens leisten und dieser Beitrag sollte so groß sein, dass er zumindest ein Opfer für die Sprachheillehrer sein sollte. Es sind wieder die Sprachheilpädagogen selbst, die hier ihre Kollegen auf den Kampf

und auch auf den Führer ein schwören wollen. Die Vermutung liegt nahe, dass dies u.a. aus Legitimationsproblemen der Sprachheilpädagogik geschah und den Sprachheillehrern der richtige Weg aufgezeigt werden sollte. Genau wie bei den anderen Behinderungsarten musste auch die Sprachheilpädagogik beweisen, dass sie bereit war, ihren Beitrag zur „Aufartung“ des Volkes zu liefern. Insofern sind die Kategorien dieser Dimension ganz eng mit denen der „Erbbiologie“ verknüpft. Hier treffen eine gefühlsmäßige und eine pseudowissenschaftliche Komponente in der NS-Propaganda aufeinander. Einmal konnte sich die Sprachheilpädagogik rein sachlich an der „Aufartung“ beteiligen, indem sie half, eugenische Maßnahmen umzusetzen, die auf einem angeblich wissenschaftlich belegten Fundament basierten. Auf der anderen Seite wurde sie aber als „Kämpfer“ gefühlsmäßig in die Veränderungen einbezogen. Dazu war es notwendig, in Aufsätzen diese „gefühlsmäßige“ Seite anzusprechen und die Einbeziehung direkt einzufordern („So sind wir Sprachheillehrer zu Kämpfern geworden“<sup>138</sup>). Dies geschah durch die Sprachheilpädagogen, die die Sprachheilschulen leiteten (RÖSLER, GEISSLER, LAMBECK). Arbeiten, die inhaltlich Ideologien zur Erbbiologie transportieren sollten, wurden jedoch zum großen Teil von Vertretern der Sprachheilkunde verfasst (GUTZMANN, GROTHKOPP, STAAK). Diese Aufsätze fanden sich in „Die deutsche Sonderschule“ und hatten somit eindeutig die Sprachheillehrer als Adressaten. Das pseudowissenschaftliche Fundament für eugenische Maßnahmen in der Sprachheilschule wurde gerade in den ersten Jahren der NS-Zeit vor allem von den Sprachheilkundlern geliefert. Dabei ging es um die Vermittlung von erbbiologischen Aussagen, die direkt die Sprachheilpädagogik betrafen, also die Fragen nach der Vererbung und nach der Korrelation von bestimmten charakterlichen Eigenschaften und Sprachstörungen sowie um die Frage der Auslegung und Umsetzung des GzVeN. Der erbbiologischen Begründung von Sprachstörungen wurden innerhalb der Dimension „Erbbiologie“ die meisten Aufsätze zugeordnet. Die Anzahl der Aufsätze mit Ideologemen dieser Kategorie nahm zwischen 1937 und 1940 noch zu. Der Ursachenforschung von Sprachstörungen wurde weiterhin relativ viel Bedeutung zugemessen. Wenngleich das wissenschaftliche Gerüst, auf dem die erbbiologischen Untersuchungen aufbauten, sehr zweifelhaft ist, kamen die Arbeiten doch zumeist zu dem Ergebnis, dass die Vererbung, zumindest der Anlage, nachgewiesen sei.<sup>139</sup>

Der „Erbbiologie“ am nächsten ist die Dimension „Rasse und Menschenbild“. Der Begriff „Rasse“ ist dabei gebunden an die Biologie. Bei meiner Untersuchung stellte sich jedoch heraus, dass aus dieser Dimension anscheinend nicht so viel Ideologie transportiert werden sollte, wie es bei der „Erbbiologie“ der Fall war. „Rasse und Sprachstörungen“ wurden nur am Rande erwähnt (GUTZMANN und GEISSLER 1934). Auch wurde eine Sprachstörung nicht als etwas „Rassenwidriges“ bezeichnet. Dagegen kommt jedoch in dieser Dimension die Frage nach dem Menschenbild zum Tragen. Menschen mit Sprachstörungen wurden immer wieder im Sinne des NS-Menschenbildes abgewertet. Dabei spielte auch die „körperliche Ertüchtigung“ als spezifisch nationalsozialistischer Ausdruck des Menschseins eine Rolle bei der Beurteilung von Menschen mit Sprachstörungen. „Rassenpolitische“ Maßnahmen, wie z.B. das Unterrichtsfach

<sup>138</sup> RÖSLER 1935b S. 295

<sup>139</sup> Vgl. dazu STICHEL 2007

„Rassenkunde“ in der Sprachheilschule, spielten in der Literatur ebenfalls kaum eine Rolle. Nur LAMBECK thematisierte diese Erziehungsmaßnahmen 1935 und 1939.

Über den gesamten Zeitraum der NS-Herrschaft hinweg wurde „völkisch-politische Ideologie“ durch die sprachheilpädagogische Literatur relativ wenig vermittelt. Nur in den Jahren 1933 – 36 traten Ideologeme dieser Dimension relativ häufig auf. Abhandlungen thematisierten vor allem die politischen Organisationen im NS und ihre völkisch-politischen Aufgaben. Es ging dabei um die HJ, um Schulungsaufgaben des NSLB und die Notwendigkeit der Sprachheilschule, auch das Winterhilfswerk und die NSV im Sinne des „Volksganzen“ zu unterstützen. Zusätzlich hat die Einführung des Staatsjugendtages in die Alltagsstruktur von Schulen sehr stark eingegriffen, sodass es nur natürlich erscheint, dass sich die Sprachheilpädagogik damit auseinandersetzen musste. Zwar sollten Sprachheilschüler in die HJ aufgenommen werden, doch wahrscheinlich war nur ein Teil der Sprachheilschüler in der HJ. Somit hatte die Sprachheilschule die Aufgaben für den Staatsjugendtag auszuüben. In der zweiten Phase wurden eher die völkischen Aufgaben der Sprachheilschule thematisiert und Ideologeme zur Aufwertung der deutschen bzw. germanischen Volksgemeinschaft kommuniziert.

Ideologeme zur „Ganzheits- und Organismusideologie“ finden sich vor allem in den Jahren 1937-40. Dabei lässt sich keine Einheitlichkeit bei den Autoren feststellen. Ideologeme zum totalen Denken im Staat finden sich bei Autoren, die im Selbstverlag veröffentlichten, genauso wie bei Sprachheilpädagogen (LAMBECK), NSLB-Funktionären (ZWANZIGER) und Sprachärzten (GUTZMANN). Die Blut- und Bodenideologie spielte in Texten zur Sprachheilpädagogik zu keiner Zeit eine größere Rolle. Organisches Denken findet sich bei GUTZMANN, aber auch bei LAMBECK und KIEHN.

Interessant für die Auswertung der Literatur nach ideologiespezifischen Kriterien ist auch die Frage, in welchen Medien Aufsätze mit NS-Inhalten veröffentlicht wurden. Von den 68 ideologehaltigen Texten wurden 52 in Zeitschriften abgedruckt, zehn erschienen als Monografien. Ideologeme finden sich außerdem in zwei Beiträgen in einem Sammelwerk sowie drei in einem Zeitungsartikel. Da der Großteil der Aufsätze in den Zeitschriften erschienen ist, stellt sich die Frage, in welchen Zeitschriften sich die meisten Aufsätze mit Ideologemen finden lassen. 27 Aufsätze wurden in „Die deutsche Sonderschule“ abgedruckt. Die „Zeitschrift für Kinderforschung“, die zwischen 1929 und 1944 57 sprachheilpädagogische Abhandlungen aufweist, kommt dagegen nur auf zwei Aufsätze. Im „Erzieher für Braunschweig“, Zeitschrift des NSLB-Gau Halle-Merseburg, beinhalten drei Aufsätze NS-Ideologeme.

In den Aufsätzen in „Die deutsche Sonderschule“ finden sich nur fünf der aufgestellten Kategorien nicht wieder, und zwar „Sprachstörungen und Rasse“, „Rassenlehre“, „Idealer Mensch im Sinne der NS-Weltanschauung“, „Betonung der Vererbung als Indikator für negative und positive Eigenschaften“ und „Militaristische Ideologie“. Die zwei Aufsätze in der „Zeitschrift für Kinderforschung“ weisen Ideologeme zur „Erbbiologischen Begründung von Sprachstörungen“, zum „Ganzheitsdenken“, zur „Positiven und negativen Auslese von Schülern“ und zur „Entlastung der Volksschule durch die Sprachheilschule“ auf. In „Der braune Erzieher“ wurden elf der aufgestellten Kategorien gefunden.

Da „Die deutsche Sonderschule“ Hauptort der gefundenen Ideologeme ist, widmet sich das nächste Unterkapitel der Frage, wie sehr deren Aufsätze mit Ideologemen durchdrungen waren und wie sich die Ideologisierung der Sprachheilpädagogik in der Zeitschrift im Vergleich zur allgemeinen Sonderschulpädagogik darstellt.

Es zeigt sich, dass die Auswertung der sprachheilpädagogischen Literatur hinsichtlich einer Korrelation zwischen politischen Veränderungen und der Existenz von themenspezifischen Ideologemen sinnvoll ist. Jedoch stößt sie im Vergleich zur Untersuchung von Wolf an ihre Grenzen, da die Gesamtzahl sprachheilpädagogischer Arbeiten im Vergleich zu Texten, die sich mit anderen Behinderungsarten befassen, eher gering ist und „nur“ ein gutes Drittel der Texte NS-Ideologeme aufweist. Trotzdem lassen sich Verbindungen zwischen politischem und bildungspolitischem Geschehen einerseits und vorhandenen Ideologemen andererseits erkennen. Ein Beispiel dafür ist die Phase der Kriegsvorbereitung und des Kriegsbeginns 1939, während der eine hohe Anzahl an Ideologemen im Bereich Erziehung und Bildung festgestellt werden konnte. Diese fallen umso stärker auf, da in den Jahren 1937 und 1938 (eine Zeit, die allgemein als eine stabile Zeit der Diktatur charakterisiert wird und in der die trotzdem stattfindende Kriegsvorbereitung nicht klar kommuniziert wurde) kaum Ideologeme dazu gefunden wurden. Als die einzelnen Sonderschularten 1934 ihre Existenz in der Diktatur auf Kosten ihrer Kinder rechtfertigen mussten, wirkte sich dies auch auf die Sprachheilpädagogik und die Sprachheilschule aus. Dies zeigt sich im Vorhandensein der Ideologeme zur Entlastung von Volksschule und „Volksganzen“ im Vergleich zu Aussagen über Sprachgestörte. Selbst die zweifelhaften Aussagen über „Sprachbehinderte als bessere Behinderte“ fanden sich erst in der Phase der Kriegsvorbereitung wieder.

Mithilfe der Untersuchung der gesamten sprachheilpädagogischen Literatur zwischen 1933 und 1945 auf NS-Ideologeme konnte eine Aussage über die quantitative Durchdringung dieser Literatur mit NS-Inhalten getroffen werden. Auch die Frage nach der Art der Ideologien, die transportiert werden sollten, konnte beantwortet werden. Dabei konnten unterschiedliche Interessen der Autoren (z.B. Legitimation der Institution Sprachheilschule und des eigenen Berufsstandes, Abgrenzung der eigenen Schüler gegenüber anderen Behinderten, Einschwören der Kollegen auf das Führerprinzip etc.) herausgearbeitet werden, wobei vor allem die Interessen der Sprachheillehrer interessant erscheinen.

Die Untersuchung hat aber auch ergeben, dass innerhalb des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes Autoren rein sprachheilpädagogische Inhalte ohne ideologische Zielsetzung bzw. ohne Ideologeme auch in „Die deutsche Sonderschule“ veröffentlichen konnten. Dies lässt nach dem Beweggrund der Autoren fragen, die zahlreiche Ideologeme nutzten. Geschah dies aus innerer Einstellung oder „nur“ auf Grund von konformem Verhalten? Diese Fragen lassen sich jedoch mit Hilfe dieser Analyse nicht beantworten. Dazu wären weitere Untersuchungen, wie z.B. die Auswertung eines Nachlasses, notwendig

## 2.4 Die Sprachheilpädagogik in „Die deutsche Sonderschule“

Die Frage nach der Durchdringung der sprachheilpädagogischen Literatur durch die NS - Ideologie stellt eine Teilfrage hinsichtlich der Überlegungen, ob die Sprachheilpädagogik als eine nationalsozialistische Fachdisziplin zu werten ist, dar. Um diese Überlegungen weiterverfolgen zu können, sollen in diesem Unterkapitel die sprachheilpädagogischen Texte innerhalb der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ weiter untersucht werden und vor allem mit den Fachartikeln der allgemeinen Sonderpädagogik in derselben Zeitschrift verglichen werden. Es geht um die Frage, ob allgemein sonderpädagogische Texte in der Zeitschrift mehr, weniger oder in gleichem Maße mit NS-Sprache durchsetzt waren, wie die sprachheilpädagogische Literatur. Grundannahme dabei ist, dass die Sonderpädagogik, als neuer Begriff durch den NS, als eine nationalsozialistische, weil völkische Sonderpädagogik zu werten ist.

Der Gebrauch von Sprache innerhalb der Fachzeitschrift erscheint also als ein Instrument zur Stützung der Herrschaft in einem sensiblen Bereich, nämlich dem „des minderwertigen Lebens“, der je nach politischer Phase Maßnahmen der Eugenik, der Euthanasie oder der „Brauchbarmachung“ für Volkswirtschaft und Krieg unterlag. Die Sonderschullehrer waren dabei eine notwendige Exekutive. Die Fachartikel, die sich mit dem Arbeitsfeld der Sprachheilpädagogik beschäftigen, sollen im folgenden mit den Ergebnissen der Studie von WOLF verglichen werden. Es interessiert die Frage, ob sich in den für Sprachheillehrer spezifischen Abhandlungen dieselben Ergebnisse finden lassen. Haben die (bildungs)politischen Entwicklungen denselben Einfluss auf die Sprache der Autoren, sollen Sprachheillehrer genauso beeinflusst werden oder stehen möglicherweise fachliche Themen im Vordergrund.

Zusätzlich zur Sprache kommt aber der Auswertung der ideologischen Themen in der Zeitschrift ebenfalls eine besondere Bedeutung zu. Im Vergleich der sprachheilpädagogisch relevanten Fachartikel mit den allgemein sonderpädagogischen Abhandlungen soll durch den direkten Vergleich ermittelt werden, ob Sprachheillehrer durch ihr Fachschaftsorgan mit denselben Ideologien und in derselben Menge wie die übergeordnete Berufsgruppe der Sonderschullehrer konfrontiert wurden.

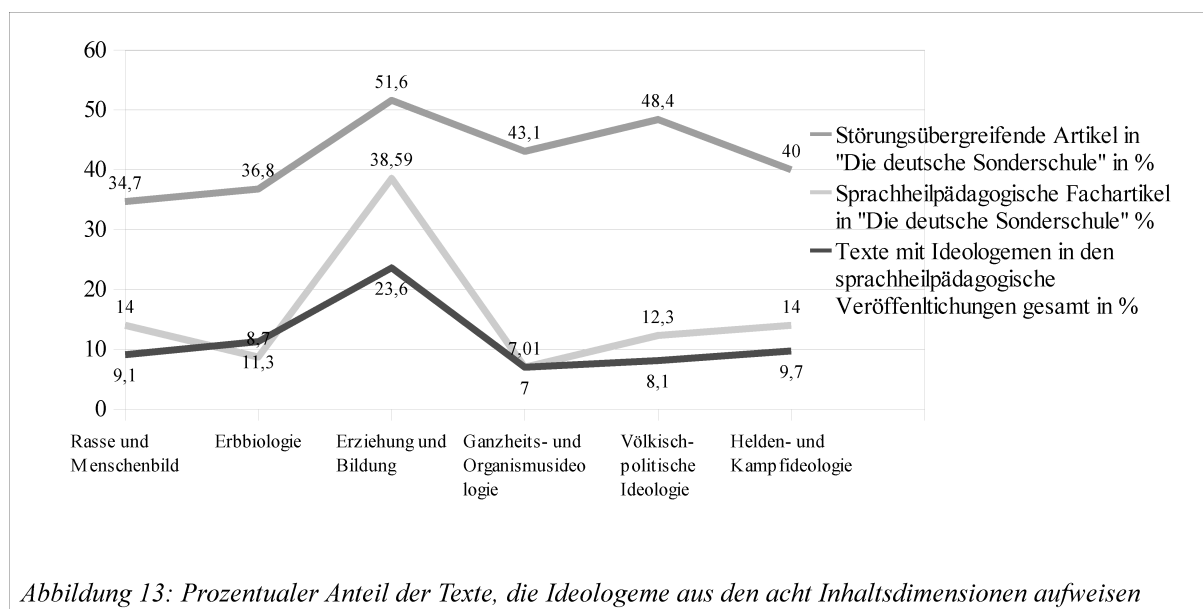
Es hat sich gezeigt, dass fast die Hälfte aller sprachheilpädagogischen Texte mit NS - Ideologemen in „Die deutsche Sonderschule“ abgedruckt wurden. Es werden mehr ideologische Themen behandelt, aber auch die Sprache ist von vornherein möglicherweise stärker mit Ideologemen besetzt. In prozentualen Angaben weisen 36,5 % der gesamten sprachheilpädagogischen Literatur zwischen 1933 und 1945 NS-Ideologeme auf. 27 der 57 sprachheilpädagogischen Fachartikel in „Die deutsche Sonderschule“ nutzen Ideologeme, das sind rund 47,4 %.

Die Frage nach der Durchdringung der Sprachheilpädagogik mit ideologischen Inhalten stellt sich aber auch im Vergleich zur allgemeinen Sonderpädagogik. „Die deutsche Sonderschule“ brachte viele Aufsätze, die an alle Sonderschullehrer fachübergreifend gerichtet waren. Für den Vergleich wurden die Kategorien entsprechend auf die Sonderschule hin adaptiert: Die Inhaltsdimensionen „Sprachgestörte Menschen“ und „Legitimation der Sprachheilschule“ werden hier nicht behandelt, allerdings werden einzelne Kategorien mit anderen Kategorien zusammenge-

legt. Die Zusammenlegung geschah auf Grundlage der Vorstellung, dass „Sprachbehinderung“ immer als eine Form bzw. Unterkategorie von „Behinderung“ gesehen wird, genauso wie „Sprachheilschule“ als eine Form von „Sonderschule“ etc.

Die Zusammenlegung betrifft einmal die Kategorien „Sprachgestörte als Antisoziale“ und „Sprachgestörte als psychisch und sozial eingeschränkte Menschen“, die für diesen Teil der Untersuchung in der Kategorie „Abwertung von Menschen“ aufgehen. In der Dimension „Erziehung und Bildung“ werden drei neue Kategorien aufgenommen und zwar „Sonderbeschulung als Entlastung der Volksschule“, „Sonderbeschulung als Brauchbarmachung für die Volkswirtschaft“ und „Sonderbeschulung als Brauchbarmachung für den Krieg“. In der ersten dieser drei neuen Kategorien geht die Kategorie „Entlastung der Volksschule durch die Sprachheilschule“ auf, in der dritten „Sprachheilschule als vorbereitende Institution für den Krieg“. Die Kategorie „Die Sprachheilschule kann sprachgestörte Kinder zu vollwertigen Gemeinschaftsmitgliedern erziehen“ findet sich in der Kategorie „Erziehung zu Gemeinschaft“ wieder. Erbbiologische Untersuchungen zu Sprachstörungen oder anderen Störungsarten finden sich in „Erbbiologische Untersuchungen allgemein“ wieder. In diese Kategorie fließen auch Artikel zu Methoden der Erbbiologie wie z.B. Zwillingsforschung ein. Ebenso wurde die Kategorie „Erbbiologische Begründung von Sprachstörungen“ in „Erbbiologische Begründung von Behinderung“ umgewandelt.

Es stellte sich in der Untersuchung heraus, dass von 95 störungsübergreifenden Artikeln in der Zeitschrift nur 9 Artikel keine Ideologie aufweisen, d.h. 90,5 % der Aufsätze beinhalten NS-Ideologeme. Diese Zahl steht im Kontrast zu der Durchdringung der sprachheilpädagogischen Texte (47,4%) in der Zeitschrift und zeigt schon, dass „Die deutsche Sonderschule“ als ein fachübergreifendes Instrument ideologischer Erziehung gewertet werden kann. Dies steht in Zusammenhang mit der Schaffung einer geeinten Ausbildung für alle Sonderschullehrer. Die Zeitschrift wurde genutzt, um Sonderschullehrer gezielt auf die neuen Aufgaben von Erziehung und Bildung einzustimmen, wie auch die folgende Grafik zeigt:



Wie schon in Kapitel 2.3 erwähnt, enthalten fast die Hälfte der sprachheilpädagogischen Fachartikel in „Die deutsche Sonderschule“ NS-Ideologeme. Sprachheilpädagogische Fachartikel transportieren zu fast vier Fünftel Ideologeme aus dem Bereich „Erziehung und Bildung“. Dieser Wert hebt sich von den anderen Inhaltsdimensionen deutlich ab und lässt den Schluss zu, dass die Sprachheilpädagogik versuchte, sich mit Hilfe der Fachzeitschrift und der Nutzung von Ideologemen aus dem Bereich „Erziehung und Bildung“ zu legitimieren, indem sie sich als nationalsozialistische Bildungsinstitution darstellte. Auf der anderen Seite kann man aber auch davon ausgehen, dass mit Hilfe der spezifischen Ideologeme aus diesem auf die Sprachheillehrer in den pädagogischen Einrichtungen eingewirkt werden sollte. Ein Deutungsversuch, warum die störungsübergreifenden Abhandlungen in der Zeitschrift eher gleichmäßig Ideologien aller Inhaltsdimensionen bedienen, könnte sein, dass andere Behinderungsarten größere Legitimationsschwierigkeiten hatten und sich durch die defektorientierte Sichtweise auf die jeweilige Behinderung von vornherein nicht auf die Bildungseinrichtungen beschränken konnten, sondern aufgrund der offensichtlichen, nicht heilbaren Behinderung zwangsläufig ins Blickfeld z.B. der Erbbiologie gerieten. Möglicherweise zeigt sich in der Verteilung der Ideologeme und damit dem Transport von spezifischen NS – Ideologien im Vergleich von sprachheilpädagogischen und störungsübergreifenden Artikeln in der Zeitschrift ein erster signifikanter Unterschied der Sprachheilpädagogik zu allen anderen Behinderungsarten. Notwendig wäre hier ein Vergleich zu anderen Behinderungsarten, sinnvoll wäre das „Taubstummwesen“ oder das Schwerhörigenwesen.

Der offensichtlich prozentual höhere Anteil in den störungsübergreifenden Aufsätzen mit Kategorien aus den einzelnen Inhaltsdimensionen lässt den Schluss zu, dass die allgemein sonderpädagogischen Abhandlungen im Durchschnitt mehr verschiedene Kategorien enthalten und damit durchschnittlich mehr NS-Ideologeme. Die sprachheilpädagogischen Artikel in der Zeitschrift enthalten dagegen weniger Kategorien und Ideologeme, genauso wie die die dritte dargestellte Kurve, die sprachheilpädagogischen Veröffentlichungen insgesamt. Die Vermutung der stärkeren Durchdringung bestätigt sich z.B., in dem man die Texte nach Vorhandensein und Häufigkeit verschiedener Ideologeme sortiert:

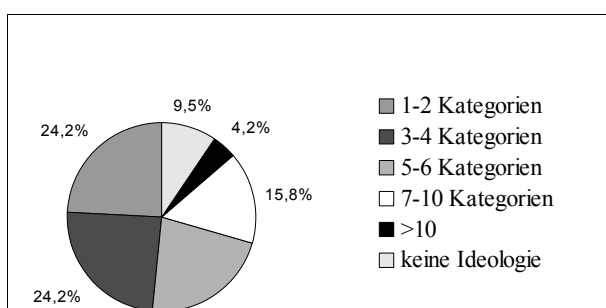


Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Häufigkeit von verschiedenen Ideologemen in den allgemein sonderpädagogischen Artikeln in "Die deutsche Sonderschule"

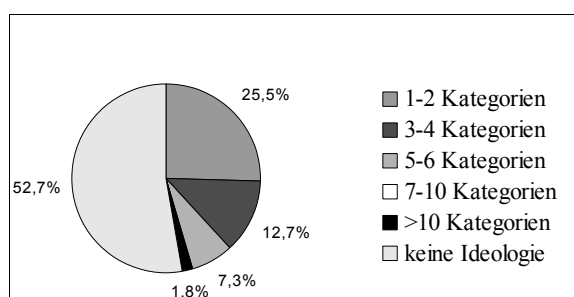


Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der Häufigkeit von verschiedenen Ideologemen in den sprachheilpädagogischen Artikeln in "Die deutsche Sonderschule"



Dabei zeigt sich, dass die sprachheilpädagogischen Artikel, im Vergleich zu den allgemein sonderpädagogischen Artikeln, zur Hälfte keine Ideologeme aufweisen, sondern über ein Viertel der Texte nur ein bis zwei Kategorien bedienen. Bei den sonderpädagogischen Texten weist ein Viertel ein bis zwei Kategorien auf, jedoch muss dabei beachtet werden, dass nur 9,5 % der Texte kein Ideologem beinhalten. Ideologeme aus drei bis vier Kategorien finden sich ebenfalls bei knapp einem Viertel der Texte, wogegen bei den sprachheilpädagogischen die Häufigkeit auf 12,7 % sinkt. Nur noch 7,3 % der Texte verfügen über Ideologeme aus fünf bis sechs Kategorien. Mehr als sechs Kategorien bedient überhaupt nur ein sprachheilpädagogischer Fachartikel mit elf Kategorien. Dagegen weisen über ein Fünftel der allgemein sonderpädagogischen Fachartikel fünf bis sechs Kategorien auf, sieben bis zehn Kategorien immerhin noch fast 16 %. Zwei Fachartikel bedienen elf Kategorien, einer zwölf sowie ein weiterer 18 Kategorien. Die Verteilung zeigt, dass die allgemein sonderpädagogischen Artikel im Durchschnitt mehr Kategorien bedienen. Im Durchschnitt sind es 4,3 Kategorien, bei den sprachheilpädagogischen Fachartikeln dagegen durchschnittlich 1,4 Kategorien pro Text.

Wie in Abbildung 12 soll im folgenden näher beleuchtet werden, inwiefern die Nutzung von Ideologemen in der allgemein sonderpädagogischen Literatur und der sprachheilpädagogischen Literatur in der Zeitschrift dazu genutzt wurde, einerseits bestimmte Inhalte an die Sonderschullehrer/Sprachheillehrer zu transportieren und andererseits die Sonderschullehrer zur Umsetzung bestimmter Aufgaben in der Sonderschule / Sprachheilschule zu bewegen.

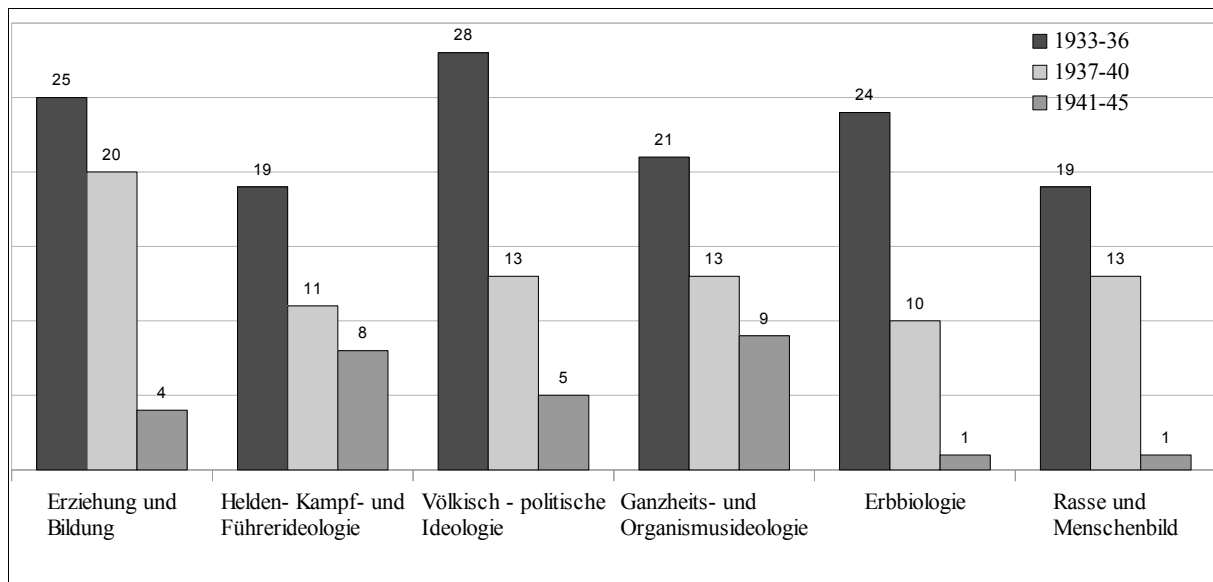
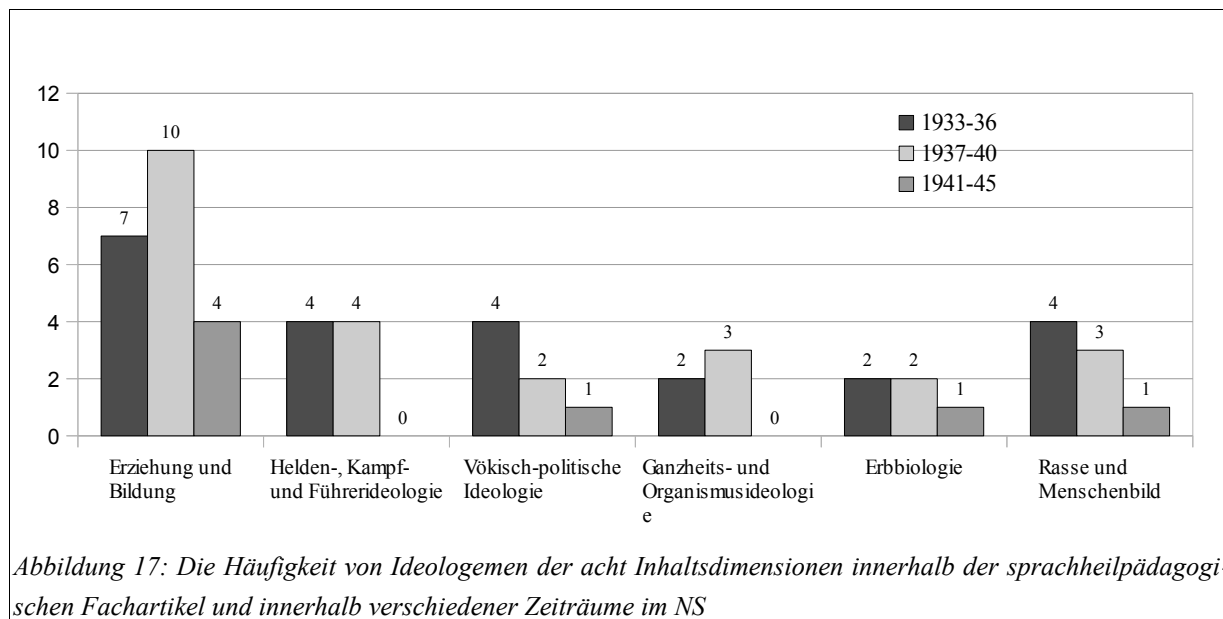


Abbildung 16: Die Häufigkeit von Ideologemen der 8 Inhaltsdimensionen innerhalb der allgemein sonderpädagogischen Fachartikel und innerhalb verschiedener Zeiträume des NS

Dieses Diagramm bietet einen anderen Eindruck als das in Abbildung 12. Die meisten Ideologeme zu allen Inhaltsdimensionen finden sich in den Jahren 1933 und 1936. Dies bedeutet, dass Ideologeme aller Kategorien vor allem in der Phase der Machtergreifung und Machtsicherung in den allgemein sonderpädagogischen Texten benutzt wurden. Das folgende Diagramm untersucht, ob die Verteilung der Kategorien in den Inhaltsdimensionen bei den sprachheilpädagogischen Fachartikeln in der Zeitschrift denen der sonderpädagogischen ähnlich sind und

somit ein Unterschied zur gesamten sprachheilpädagogischen Verteilung innerhalb der Zeitabschnitte im NS festzustellen ist.



Es fällt die bei Betrachtung von Abbildung 13 schon festgestellte Häufigkeit aus der Inhaltsdimension „Erziehung und Bildung“ auf und die Tatsache, dass die Säulen dieser Dimension im Vergleich zu den Dimensionen „Erbbiologie“, „Ganzheits- und Organismusideologie“ und „Völkisch-politische Ideologie“ besonders ausgeprägt sind. Weiterhin zeigt sich, dass das eindeutig häufigere Vorkommen von Ideologemen in den allgemein sonderpädagogischen Artikeln einer Kategorie zwischen 1933 und 1936 auch bei den sprachheilpädagogischen Fachartikeln in der Zeitschrift nicht gegeben ist. Man kann an dieser Stelle festhalten, dass der Vergleich sonderpädagogischer und sprachheilpädagogischer Fachartikel in „Die deutsche Sonderschule“ ergibt, dass die allgemein sonderpädagogischen Fachartikel eher gleichmäßig Ideologeme aus allen Inhaltsdimensionen transportierten, während die sprachheilpädagogischen Fachartikel vorrangig die Dimension „Erziehung und Bildung“ bedienten. Die Häufigkeit von Ideologemen aller Kategorien nimmt in den allgemein sonderpädagogischen Fachartikeln proportional zur Zeitdauer des NS ab, während einige Dimensionen und ihre Kategorien der sprachheilpädagogischen Fachartikel in der Zeitschrift im zweiten Zeitabschnitt ansteigen. Dabei fällt wiederum die Dimension „Erziehung und Bildung“ auf, die von allen Dimensionen am meisten im Zeitabschnitt 1937-40 genutzt wird. Dabei ist innerhalb der Dimension eine eindeutige Bevorzugung der beiden Kategorien „Erziehung zur Brauchbarmachung“ und „Sonderbeschulung als Brauchbarmachung für die Volkswirtschaft“ zu erkennen; in je fünf Texten existieren in den sprachheilpädagogischen Fachartikeln der Zeitschrift Ideologeme zu diesen beiden Kategorien. Diese sehr nah verwandten Kategorien unterscheiden sich vor allem darin, dass in der einen das übergeordnete Erziehungsziel der „Brauchbarmachung“ angesprochen wird, während bei der Frage um Sonderbeschulung und „Brauchbarmachung“ eindeutig die Aufgabe der Institution im Vordergrund steht.

Interpretationsansätze für die Frage, warum bei den allgemein sonderpädagogischen Fachartikeln eine eher gleichmäßigere Bedienung von Kategorien in den Texten zu finden ist, diese mit dem Fortbestand des NS gleichmäßig abnimmt und in den sprachheilpädagogischen Fachartikeln eine andere Entwicklung zu betrachten ist, sind kaum zu finden. Für die Allgemeine Sonderpädagogik gestaltet es sich einfach, wenn man die Entwicklung der Sonderpädagogik anschaut. Die Themen Rassenbiologie und Erbbiologie haben eine große Bedeutung, nachdem das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ verabschiedet wird. Es war unklar, welche Rolle die Sonderschullehrer bei der Ausführung des Gesetzes für eine Rolle spielen sollen; ebenso musste für die Lehrer die Meldepflicht von Krankheiten erläutert werden etc. Nachdem ab 1935/36 die Sterilisierungen wieder etwas abnahmen und der Erlass „Vorarbeit und Mitwirkung der Schulen bei der Durchführung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ vom 9.7.1935 angeordnet wurde, nahm das Thema automatisch ab. Die Erbbiologie spielt in den sprachheilpädagogischen Fachartikeln innerhalb der Zeitschrift eine eher untergeordnete Rolle, im zweiten Zeitabschnitt finden sich jedoch die meisten Artikel zu diesem Thema. Der Grund liegt einerseits darin, dass Menschen mit Sprachstörungen nicht unter das GzVeN fielen, gleichzeitig aber doch ein Teil der Schüler in der Sprachheilschule unter das GzVeN fielen, nämlich die Schüler mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. Insgesamt ist zu beobachten, dass die Schüler mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten, aber auch deren Vererbung etwas verzögert in den Fokus der erbbiologischen Forschung geraten. Dies liegt daran, dass Lippen-Kiefer-Gaumenspalten nicht eindeutig zu den schweren körperlichen Missbildungen zählte, die laut Gesetz zur Sterilisation führen müssen, sondern hier Diskussionsspielraum existierte und sich erst ab 1936 intensiver mit der Problematik beschäftigt wurde, wie das Kapitel 4.1 zeigen wird.

## 2.5 Nationalsozialistischer Sprachstil in sprachheilpädagogischen Texten

Um den bisherigen Charakter einer reinen Themenfrequenzanalyse in der Untersuchung etwas aufzulösen, sollen im folgenden zwei Texte aus der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ exemplarisch einer textlinguistischen Analyse unterzogen und gegenüber gestellt werden. Dabei ist ein Aufsatz aus dem allgemein sonderpädagogisch, störungsübergreifenden Bereich<sup>140</sup>, der andere stammt aus den sprachheilpädagogischen Abhandlungen.<sup>141</sup> Beide Aufsätze sind im Anhang C und D vollständig nachzulesen. Der Text von BARTSCH hat 1.700 Wörter, wogegen GEISSLERS Text 2.639 Wörter aufweist. Der sonderpädagogische Text bedient 10 Kategorien der Themenfrequenzanalyse, während sich bei GEISSLER Ideologeme aus 9 Kategorien finden lassen. Ziel ist es, herauszufinden, wie sich ns. Sprachgebrauch in den beiden Aufsätzen aus dem Jahr 1934 niederschlägt. Können die beiden Aufsätze als Vertreter eines „Nationalsozialistischen Sprachstils“ gelten?

Es gibt zwei Herangehensweisen, sich der Sprache im NS anzunähern. Eine Möglichkeit ist, ein allgemeines oder spezifisches Vokabular zu definieren und deren Vorkommen in der spezifischen Fachliteratur zu klären. SCHMITZ-BERNING hat solch ein Vokabular allgemein für den NS

<sup>140</sup> BARTSCH, Paul: Sonderschullehrer auf dem Marsche. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 8, S. 561-565

<sup>141</sup> GEISSLER, Gerhard: 1934 S.362-369

erstellt und drei Worttypen isoliert. Es handelt sich einmal um Wörter, die von Nationalsozialisten neu geprägt wurden, also Neologismen. Wörter, die umgedeutet wurden oder eine zusätzliche, besondere Bedeutung erhielten, stellen den zweiten Worttyp dar. Sehr häufig genutzte Wörter, denen durch die häufige Benutzung anscheinend eine besondere Bedeutung zukommt, sind der dritte Worttyp.<sup>142</sup>

Christian BRAUN dagegen hat die Möglichkeit einer textlinguistischen Analyse des Sprachstils verfolgt. Seine Definition „Nationalsozialistischer Sprachstil“<sup>143</sup> orientiert sich an einem von ihm entwickelten Modell, das es ermöglicht, die Vielzahl diffuser Stilelemente zu strukturieren. Aus dieser Struktur ist es möglich, durch Einbindung des historischen Kontextes Erkenntnisse über die Intention des Textes und des Verfassers zu gewinnen. Wichtig dabei ist, zu beachten, dass es wahrscheinlich keinen Text gibt, der all diese Merkmale aufweist; Teile der Merkmale werden sich in unterschiedlicher Ausprägung finden, je nachdem, welche Ideologie transportiert werden soll. Das bedeutet, dass es nicht möglich ist, einen Text ohne die dazugehörige Ideologie zu analysieren. Dies gilt vor allem für Umdeutungen und Umwertungen, aber auch für Metaphern und Euphemismen, sowie die Nutzung von Begriffen aus den Bereichen Technik, Sport, Biologie, Religion und Militär. Andererseits ist es möglich, durch die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Wortarten die Häufigkeit bestimmter ns-typischer Stilelemente festzustellen. Zu den Kontextbedingungen des Aufsatzes von BARTSCH ist zu sagen, dass er im August 1934 in der Fachzeitschrift erschien. Zu diesem Zeitpunkt war das GzVeN schon acht Monate in Kraft, die Reichsfachschaft V Sonderschulen kämpfte für eine Kompetenzerweiterung der Sonderschullehrer. Das Jahr 1934 nötigte das Sonderschulwesen, Legitimationsprobleme aufzulösen und gleichzeitig Sonderschullehrer rassenbiologisch, erbbiologisch und weltanschaulich zu schulen, um sie entsprechend auf die Arbeit im NS - Sonderschulwesen vorzubereiten. Der Text weist eindeutig appellativen Charakter auf. Die Vereinigung der Sonderschullehrer innerhalb der Reichsfachschaft V, die Überzeugung in weltanschaulichen Fragen, sowie die Hervorhebung der spezifischen Aufgaben der Sonderschullehrer innerhalb des GzVeN sind seine Aufgaben. Deutsche behinderte Jugendliche können demnach kaum eine Daseinsberechtigung haben, da sie den Arbeitsdienst nicht leisten und nicht in den Anspruch des Arbeitspasses kommen konnten. Durch die Annahme dieses Umstandes stellt sich das Sonderschulwesen hier komplett in den Dienst des NS und formuliert an die Sonderschullehrer eine neue Aufgabe:

„Sichert als Amtswalter des nationalsozialistischen Staates durch Auslese und Ausmerze in eurer Schülerschaft das Gesamtschicksal unseres Volkes. Seid Treuhänder der noch brauchbaren deutschen Jugend, um sie durch Unterricht, Erziehung und Fürsorge ins Dritte Reich hineinzuführen.“<sup>144</sup>

Die Argumentationslinie von BARTSCH beginnt bei der Notwendigkeit einer einigenden Organisation der Sonderschullehrer aufgrund des „ausgeprägten Individualismus und liberalistischer Wissenschaftlichkeit“ der Zeit vor 1933. Ein Weg von der Wissenschaftlichkeit hin zu einer völkischen Fachschaftsarbeit, die am besten im Lager gelingen kann, soll die Sonderschulleh-

<sup>142</sup> Vgl. SCHMITZ-BERNING, Cornelia: Vokabular des Nationalsozialismus. Berlin 2007, S. XIIIf.

<sup>143</sup> BRAUN 2007

<sup>144</sup> BARTSCH 1934 S. 563

rer zu ihrer Hauptaufgabe, der „Ausmerze der unbrauchbaren Jugend“ führen. Diese Aufgabe führt zu vier großen Aufgabengebieten innerhalb der Sonderschullehrerschaft, BARTSCH nennt sie Kampfabschnitte. Es handelt sich um die Entwicklung einer „Berufskameradschaft“, um die Vermittlung der Aufgaben rund um das GzVeN, die Klärung der HJ-Frage (welche Behinderten sollen in die HJ und welche müssen unbedingt ausgeschlossen werden) und die Lösung der Frage des Arbeitsdienstes für behinderte Jugendliche. Über die Aufgaben formuliert BARTSCH erneut die o.g. Hauptaufgabe, stellt sie nun jedoch in den Kontext des „Gesamtschicksals“ des deutschen Volkes, Sonderschullehrer sind nicht nur „Amtswalter“<sup>145</sup> sondern „Retter“ des deutschen Volkes. Daraus ergibt sich für die Sonderschullehrerschaft ein „Scheideweg“, an dem im übertragenen Sinne die Sonderschullehrerschaft nur dann den richtigen Weg einschlagen kann, wenn sie sämtliche überkommene Eigenschaften ablegt und vollkommen im Sinne der NS-Weltanschauung handelt. Hilfsmittel dafür ist die vielgepriesene Kameradschaft, die am besten im Lager erlebt und vermittelt werden kann. Das Lager und das Lagerleben sind gleichzeitig die beste Basis zur Vermittlung der NS-Weltanschauung.

GEISSLERS Aufsatz erschien im Mai 1934. Der Text hat keinen appellativen Charakter. Der Sprachheillehrer GEISSLER richtete sich nur mit Einschränkung an Sprachheillehrer, da der Text eher eine Beschreibung des Klientels und der Methoden der Sprachheilschule darstellt. Diese Darstellung kann als Antwort auf die Frage nach der Legitimation der Sprachheilschule im NS gewertet werden. Es findet sich das Argument der Entlastung der Sprachheilschule, ebenso dass Kinder mit Sprachstörungen die besseren Behinderten seien. Gleichzeitig stellt Geißler aber in Teilen seines Aufsatzes das sprachgestörte Kind ins Zentrum seiner Ausführungen. Wie sich zeigen wird, bedeuten die unterschiedlichen Argumente auch verschiedene sprachstilistische Elemente.

In einem einführenden Teil beschreibt GEISSLER kurz das veränderte Ziel der Erziehung seit der nationalsozialistischen Revolution und nennt die Intention seines Aufsatzes: der Nachweis der Daseinsberechtigung der Sprachheilschule (Z. 17.) Ab Zeile 18 geht er auf die Folgen einer Sprachstörung, besonders Stottern, für die völkische Gemeinschaft ein. Er formuliert die Erwartungen des Staates und die Gründe, aus denen sprachgestörte Menschen diese Erwartungen nicht erfüllen könnten. Dabei rückt er nach und nach das Leiden der Menschen ins Zentrum seiner Argumentation mit dem Ziel, die „Brauchbarkeit“, aber auch die positive Grundeinstellung dieser Menschen zu vermitteln. Dieser Teil seines Aufsatzes geht in Zeile 63 in die Argumentation über, dass nur die Sprachheilschule die Möglichkeit hat, das positive „Material“ des sprachgestörten Menschen hervor zu holen und eventuelle krankhafte Entwicklungen zu korrigieren. Dies belegt er zum Teil mit Statistiken aus den Berliner Sprachheilschulen, aber auch mit Beispielen, warum stotternde Kinder in Volksschulklassen versagen müssen, während sie in der Sprachheilschule fast automatisch durch die besondere Lernumgebung erfolgreich zu einem vollwertigen Mitglied der Gesellschaft werden. Die Ausführungen werden mit fortschreitender Länge des Aufsatzes immer methodischer und didaktischer und vermitteln das

<sup>145</sup> *Amtswalter* waren in ihrer Definition Funktionäre der Deutschen Arbeitsfront und den übrigen der NSDAP angeschlossenen Verbänden. Sonderschullehrer waren zum großen Teil im NSLB organisiert, BARTSCH erweitert hier den Handlungsspielraum der Sonderschullehrer.

Gefühl, dass ein Sprachheillehrer vor allem begeistert von seiner Arbeit schreibt. Ab Zeile 166 bindet er diese Erkenntnisse wieder in die nationalsozialistische Ideologie ein. Danach folgt eine ähnliche Ausführung wie für stotternde Kinder über Kinder mit Dyslalien. In einem Schlussabsatz betont Geißler noch einmal die Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung der sprachgestörten Jugend zu „vollwertigen deutschen Menschen und Staatsbürgern und einsatzbereiten Vaterlandsverteidigern“. Im Vergleich zu BARTSCH stellt sich GEISLER nicht gegen vergangenes von vor 1933, im Gegenteil dazu scheint es eher so, als ob er bestehendes und bewährtes der Sprachheilpädagogik in die Weltanschauung einarbeitet.

Im folgenden werden die verschiedenen Elemente des NS – Stils kurz vorgestellt und Beispiele aus den beiden Texten aufgezeigt und zum Teil in den Kontext eingebettet.

Zum Bedeutungswandel von Worten allgemein ist zu sagen, dass sich die Sprachwissenschaft heute darüber einig ist<sup>146</sup>, dass in der öffentlichen Sprachform tatsächlich ein Bedeutungswandel zu beobachten war, der aber nur zum geringen Teil einen Weg in den privaten Sprachgebrauch fand. Dabei ist aber für diese Arbeit interessant, wie sehr dieser offizielle Sprachgebrauch, der von behördlicher und parteilicher Seite vorgegeben war, Eingang in die Fachzeitschriften und wissenschaftliche Sprache fand und somit an die Basis herangetragen wurde.

Angelehnt an BRAUN werden im folgenden die Texte auf ihre lexikalischen Elemente hin analysiert. Dabei wird versucht, Bezug auf den sonder- bzw. sprachheilpädagogischen Kontext zu nehmen. Außerdem wird das „Vokabular des Nationalsozialismus“ als Hilfe genutzt, typische Begriffe des NS herauszufiltern. Schwerpunkt liegt dabei auf Begriffen, die relevant für den (sonder)pädagogischen, erbbiologischen und weltanschaulichen Bereich sind.

Gleichzeitig muss beachtet werden, dass der Sprachstil zumindest in der Sprachheilpädagogik nicht zwangsläufig ein eindeutig nationalsozialistischer sein musste. Texte, in denen keine Ideologeme gefunden wurden, können theoretisch Sprachstilelemente nach BRAUN beinhalten, da vordergründig der ideologische Inhalt und z.B. nicht das Vorhandensein des semantischen Superlativs gezählt wurde. Aber es gibt Texte, die keine Ideologeme und auch keine eindeutig nationalsozialistischen Stilelemente, wie z.B. die Häufung des Semantischen Superlativs oder bestimmter Affixe beinhalten<sup>147</sup>. Sie zeigen auf, dass die Sprachheilpädagogik im öffentlichen Sprachgebrauch nicht zwangsläufig mit einer nationalsozialistischen Sprache auftreten musste und somit Sprachheilpädagogen zum Teil die Freiheit hatten, ihren Sprachstil nicht dem öffentlichen Sprachgebrauch anzugleichen. Ergänzt wird der Vergleich der beiden Text durch weitere prägnante Beispiele aus sprachheilpädagogischen Veröffentlichungen; diese finden sich zum Teil in den Fußnoten wieder.

BRAUN gibt drei Arten des Bedeutungswandels von Wörtern an:

- Umwertungen
- Umdeutungen
- Rekodierung

<sup>146</sup> Vgl. dazu BRAUN 2007 S.231f.

<sup>147</sup> Beispiel mit mehreren Veröffentlichungen sind Otto von ESSEN, Karl BALDRIAN und Erwin LESCH.

Bei Umwertungen handelt es sich um Wörter, die negativ oder positiv umgewertet werden. Beispiele dafür sind die Adjektive *brutal*, *kämpferisch* und *wild*, die z.B. in Hitlers Reden eindeutig positiv besetzt waren. Dagegen sind *nachsichtig* und *duldsam* negativ umgewertete Wörter.

Umdeutungen sind Wörter, die semantisch verändert worden sind. Dabei kann es zu einer Bedeutungserweiterung kommen, wie bei dem medizinischen Begriff *Blutvergiftung*, der auch „eine konkret angenommene oder behauptete Verschlechterung der Erbmasse des Volkes durch Rassenmischung“<sup>148</sup> beinhaltete.

Umwertungen und Umdeutungen finden sich bei GEISSLER nicht, jedoch bei BARTSCH. *Machtvoll* und *kämpferisch* sind Beispiele dafür. Sie sind im unmittelbaren Kontext der Überwindung der „alten“ Verhältnisse innerhalb der Sonderschulen und Sonderschullehrerschaft positiver besetzt und stehen als Kontrast dem hier negativ besetzten Wort *geruhsam* gegenüber. *Geruhsam* steht im Text von BARTSCH für Stillstand und Rückständigkeit, dies wird durch das Bild der *lebendigen Front* noch verstärkt. Front, normalerweise ein Ort wo gekämpft und u.U. gestorben wird, wird als ein Ort der Lebendigkeit, des Lebens dargestellt, insofern kann es auch gelingen, in diesem Kontext den Wörtern *kämpferisch*, *machtvoll* und *rücksichtsvoll* einen neuen, positiver besetzten Wert zukommen zu lassen. Die Begriffe *Individualismus* und *Wissenschaftlichkeit* erhalten ebenfalls eine negativere Bewertung. Die negative Bedeutung erhalten sie, da sie als Symbole des alten Sonderschulwesens dargestellt werden. Verstärkt wird es noch dadurch, dass das „alte“ Sonderschulwesen als Hort dieser beiden Begriff gilt, den man „politisch berennen“ muss. Bewegung und Tempo wird einem Bild der Bequemlichkeit (Hort) und Stillstand gegenüber gestellt. Dadurch gelingt BARTSCH die Umwertung von Begriffen wie auch Eigenschaften.

Umdeutungen von Wörtern finden sich wiederum nur bei BARTSCH. Deutlichstes Beispiel ist der Begriff der *Schulung*. *Schulung* erfährt im NS eine Bedeutungsverengung, der Begriff soll nur noch für die weltanschauliche Erziehung von Volksgenossen verwendet werden.<sup>149</sup>

Schulung wird innerhalb der Sonderpädagogik außerdem in der Bedeutung auch etwas gewandelt, der Gedanke der *Kameradschaftsbindung* durch eine Schulung tritt nicht nur bei BARTSCH in den Vordergrund.<sup>150</sup>

Auch für das Wort *minderwertig* kann man eine Bedeutungsverengung konstatieren. Gerade im Kontext des Sonderschulwesens bedeutet es nicht mehr einfach nur „schlechte“, behinderte Kinder, sondern wird oft gekoppelt an *Untergang* oder *Daseinsberechtigung*. Grund ist, dass dieses Attribut auf die Rassenhygiene beschränkt wird und eine genetisch basierte Gesundheit und (Arbeits)leistung meint, die den ns. weltanschaulichen Anforderungen und der Gemeinschaft entsprechen muss. Für die Sonderpädagogik (nicht die Sprachheilpädagogik) kann man ein Mitschwingen von unbrauchbar bis nicht lebenswert in die Verwendung des Wortes *minderwertig* interpretieren: „Man stößt ihn als minderwertig zurück und besiegelt damit seinen

<sup>148</sup> SCHMITZ-BERNING 2007, S. 124

<sup>149</sup> Vgl. BRAUN 2007 S. 234f.

<sup>150</sup> Vgl. dazu DÜLLMANN, Willy: Birkenwerders Fachschaftsarbeits- und -feiertage. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 1, S. 1-4

Untergang.“<sup>151</sup> GEISLER dagegen spricht nur von einem *Minderwertigkeitsgefühl*, das verschwindet, wenn der Sprachheilschüler sich in der richtigen schulischen Einrichtung, der Sprachheilschule, befindet. Hier zeigt sich wieder ein Unterschied in der Sprache der beiden Pädagogen, der beispielhaft für die übergeordnete Fachdisziplin und ihrer Teildisziplin ist.

Rekodierung als dritte Möglichkeit der semantischen Umdeutung ist insofern schwieriger nachzuweisen, da eine neue semantische Bedeutung sich nicht plötzlich entwickeln kann, sondern eher sprachgeschichtlich eine Entwicklung abgeklärt werden kann. Für den NS bedeutet es, dass eine neue semantische Bedeutung nur im offiziellen Sprachgebrauch durch eine ns. Sprachanordnung entstehen konnte. Nachgewiesen ist dies für den Begriff *Volk*<sup>152</sup>, ein Wort, das auch in der sonder- und sprachheilpädagogischen Literatur extrem oft genutzt wurde. SCHMITZ–BERNING hat die Wandlung der Definition von *Volk* herausgearbeitet. Im Humanismus wurde *Volk* als „Gesamtheit der durch Sprache, Kultur und Geschichte verbundenen und (zu einem Staat) vereinten Menschen“<sup>153</sup> verstanden. Im offiziellen NS–Sprachgebrauch ist *Volk* „eine durch Rasse und gemeinsamen Volksboden geprägte naturhafte Gemeinschaft von gemeinsamer Abstammung, Geschichte, Sprache und Kultur, die einer starken Führung und steter Erziehung und Ausrichtung bedarf.“<sup>154</sup> Die „naturhafte Gemeinschaft“ ersetzt den einigenden Staat, die sich nun zusätzlich über Rasse und Blut-und-Boden-Ideologie definiert. Das „Völkische“ in der Sonderpädagogik gewinnt hier einen neuen Wert dazu, sie kann ihre Aufgabe als naturhaft und schicksalsgegeben definieren und legitimieren: kranke, störende Behinderte gehören nicht automatisch zum *Volk* dazu. Dies zeigt sich bei BARTSCH in den Worten: „Um so mehr aber erwächst den Fachleuten der Sonderschule eine verantwortungsvolle Pflicht gegenüber dem deutschen Volke.“<sup>155</sup>

Der Bedeutungswandel von Wörtern im NS war von der Funktion her ideologisch motiviert, die jeweiligen Wörtern werden oft zu **Symbolwörtern**. Diese Wörter haben die Eigenschaften, auf den Adressaten sehr emotional zu wirken, andererseits die komplexe Wirklichkeit zu reduzieren und gleichzeitig ideologiekonform zu werten. BRAUN hat dies z.B. für „*Der Führer*“ herausgearbeitet<sup>156</sup>, aber auch Schlagwörter wie *Heim ins Reich* oder *Vierjahresplan* sind Symbolwörter. Symbolwörter können in *Miranda* und *Antimiranda* eingeteilt werden.<sup>157</sup> Dabei sind Wörter der *Miranda* Leit- und Schlüsselwörter, die Bewunderung hervor rufen sollen. Die *Antimiranda* stellen dagegen Stigma- und Feindwörter dar und sind ganz eindeutig negativ besetzt. Bekannteste *Antimiranda* des NS sind *Jude* und *Bolschewismus*. Sie stehen oft in der Wirkung zu einem *Miranda* z.B. *Jude – Arier*. Für den (sonder)pädagogischen Bereich lässt sich als *Miranda* z.B. *Staatsjugend* ausmachen, ein Begriff der sich u.a. bei BARTH<sup>158</sup> findet. Als *Antimiranda* für diesen Jugendbegriff kann man bei Barth *abgeglittene Jugend* interpretieren. Bei

<sup>151</sup> BARTSCH 1934 S. 563

<sup>152</sup> Vgl. dazu SCHMITZ–BERNING 2007, S. 642-644

<sup>153</sup> DROSDOWSKI, Günter: Duden Etymologie. Mannheim 1989 S. 792

<sup>154</sup> SCHMITZ–BERNING 2007 S. 642

<sup>155</sup> BARTSCH 1934 S. 563

<sup>156</sup> BRAUN 2007, S. 238-240

<sup>157</sup> Vgl. CRUSE, David: Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Berlin 2002, S. 913

<sup>158</sup> BARTSCH 1934 S.562



Geißler finden sich keine klaren Miranda bzw. Antimiranda, Erklärung dafür ist, dass er einen Nachweis führt, der belegen soll, dass Sprachheilschüler zu „vollwertigen“ Mitgliedern der Volksgemeinschaft erzogen werden können und er deshalb meist in einer „Noch“-Form von ihnen spricht: „noch brauchbar“ oder das „nicht ganz so vollwertige Menschengut“. Es ist leicht nachvollziehbar, dass ein Text mit appellativem Charakter mehr Miranda und Antimiranda enthält, da er im Sinne einer bestimmten Propaganda polarisieren soll. GEISLER nutzt die Möglichkeiten des NS-Sprachstils nicht in dem Umfang, wie BARTSCH es tut. Weitere Miranda bzw. Antimiranda sind bei BARTSCH *ausgeprägter Individualismus, liberalistische Wissenschaftlichkeit, Berufskameradschaft, Auslese vs. Ausmerze*. Die letzten beiden Begriffe sind besonders im sonderpädagogischen Bereich wirksam geworden, man kann davon sprechen, dass sie zu den wichtigsten sonderpädagogischen Schlagwörtern gehörten. *Auslese* hat als Ziel die

„gezielte Verbesserung der rassischen Qualität des deutschen Volkes durch das Ausfindigmachen, Vermehren und Stärken der biologisch wertvollsten Kräfte.“<sup>159</sup>

Auch im sprachheilpädagogischen Bereich wurde der Begriff *Auslese* verwendet. Beispiel ist u.a. Fritz ZWANZIGER: „Darum steht unsere Zeit unter dem Gesichtspunkte der Auslese, der Begabtenförderung.“<sup>160</sup> Das angeblich positive an dem Begriff der *Auslese* wird durch das Wort Begabtenförderung noch verstärkt. Dagegen findet sich der Begriff der *Ausmerze* nicht in der sprachheilpädagogischen Literatur. *Ausmerze* bedeutet nach dem Volks-Brockhaus von 1940 die Eliminierung unerwünschter Erbanlagen durch Eheverbot und Sterilisation.<sup>161</sup> Sprachgestörte Menschen fielen nur eingeschränkt unter das GzVeN<sup>162</sup> und Sprachheilpädagogen bewerteten ihr Klientel zumeist nicht in diese Richtung. Darin liegt eine mögliche Begründung für das Nichtverwenden des Begriffes *Ausmerze* durch die Sprachheilpädagogen. Tatsächlich lässt sich ein Zuspruch für die Sterilisation von Menschen mit Sprachstörungen nur bei dem Spracharzt Hermann GUTZMANN jun.<sup>163</sup> belegen.

Weitere Miranda/Antimiranda im pädagogischen Bereich sind die Gegenüberstellung der Begriffe *Lager/Kolonie vs. Universität/Institut*. In einem anderen Aufsatz von GEISLER<sup>164</sup> werden *Ganzheitspsychologie* und *Individualitätspsychologie* als Miranda und Antimiranda diametral gegenüber gestellt. Miranda und Antimiranda können im weiteren Sinne nicht nur Schlag- bzw. Symbolwörter sein, sondern auch Ausdrücke, die sich diametral gegenüber stehen. Beispiel hierfür ist:

„...um die brauchbare Schülerschaft (...) in die Lebensformen des Dritten Reiches einzuführen, die unbrauchbare dagegen auszumerzen.“<sup>165</sup>

In dieser Gegenüberstellung von brauchbarer Schülerschaft auf unbrauchbare Schülerschaft wird ein weiteres Kennzeichen des nationalsozialistischen Sprachstils genutzt. **Ableitungen** sind im weitesten Sinne eine Art der Bildung neuer Wörter mit Hilfe von Präfixen und Suffixen. Jedoch lässt sich die Bildung neuer Wörter schwer nachweisen, deshalb kann vor allem

<sup>159</sup> SCHMITZ-BERNING 2007, S. 77

<sup>160</sup> ZWANZIGER 1939 S. 477

<sup>161</sup> Zit. nach SCHMITZ-BERNING 2007, S. 79

<sup>162</sup> Vgl. Kap. 7.1.1

<sup>163</sup> GUTZMANN 1939 S. 491

<sup>164</sup> Vgl. GEISLER 1934 S. 183-193

<sup>165</sup> Vgl. BARTSCH S. 561

auf die Häufung von Ableitungen eingegangen werden. Typisch waren besonders Negationspräfixe (z.B. *Nichtverantwortlichkeit*), diese auch in Verbindung mit dem Suffix *-bar* (z.B. *unbrauchbar*), außerdem nominale Ableitungen mit den Endungen *-tum*, *-heit*, *-keit*, *-schaft* und *-ung* (z.B. *Mannigfaltigkeit*, *Gefolgschaft*, *Durchdringung*) Gerade *-ung* ist wahrscheinlich das produktivste Affix der deutschen Sprache. BRAUN führt als neue Ableitung *Umvolkung* an<sup>166</sup>. In Verbindung mit Komposita und dem Affix *-ung* lässt sich für den sonderpädagogischen und sprachheilpädagogischen Bereich eine Häufung von *Ganzheitsauffassung* ausmachen. Besonders häufig kommt in sprachheilpädagogischen Texten die Ableitung *Gemeinschaft* vor. *Gemeinschaft* steht für die „von der nationalsozialistischen Weltanschauung getragene Verbundenheit aller Volksgenossen untereinander“<sup>167</sup> *Gemeinschaft* hatte für die Sonder- und Sprachheilpädagogik eine ganz besondere Bedeutung, da sie den Nachweis erbringen mussten, dass ihr Klientel dieser *Gemeinschaft* angehören konnte, für die Sonderpädagogik war dies für die meisten Behinderungsgruppen nur eingeschränkt bis gar nicht möglich. Das Integrieren von behinderten Menschen war unter dem Gesichtspunkt der ns. Weltanschauung kaum möglich, da die *Aufartung* des Volkes und die Leistung für sie im Vordergrund stand. Die Sprachheilpädagogik hat dagegen für sich in Anspruch genommen, dass ihr Klientel ein Teil dieser *Gemeinschaft* sei, da Menschen mit Sprachstörungen zu heilen seien und ausreichend Potential in sich trügen, „brauchbare“ Genossen dieser *Gemeinschaft* zu sein. GEISSLER verwendet den Begriff zwölfmal und manifestiert die Bedeutung der *Gemeinschaft* für die Sprachheilpädagogik mit den Worten: „(...) sie werden nur unter besonderer Führung die höchste Stufe des nationalsozialistischen Staatsbürgertums, die Opferbereitschaft im Dienste der Gemeinschaft erreichen.“<sup>168</sup>

Reine **Neologismen**, die tatsächlich innerhalb der NS-Zeit entstanden sind, finden sich weniger als im allgemeinen angenommen wird. „*Staatsjugendtag*“ ist jedoch solch ein Neologismus, während die Nutzung des Begriffes *Erbgesundheit*<sup>169</sup> vor 1933 zwar belegt, aber auf keinen Fall schon im Sprachgebrauch vorhanden war und aufgrund des häufigen Vorkommens dieses Begriffes nach 1933 als Neologismus gelten kann. Viele Neologismen waren **Komposita**. Beispiele bei BARTSCH sind *Berufskameradschaft*, *Schulungslager* oder *Erziehungsfachschaft*. Eine Besonderheit dabei sind Komposita, in denen *Reich*, *Volk* und *Rasse* als Bestimmungswörter auftreten. Bei GEISSLER findet sich die Verwendung des Begriffes *Volksgemeinschaft*, ein Begriff der ähnlich wie *Erbgesundheit* schon vor 1933 belegt ist, aber erst nach 1933 häufig im Sprachgebrauch zu finden war. Außerdem nutzte er die Begriffe *Volksstaat* und *Volksganze*. Wie schon erwähnt sind diese Begriffe keine Neologismen in dem Sinne, dass es diese Wörter vor 1933 nicht gegeben hätte, aber die quantitative Nutzung war derart hoch, dass sie den Stil der Sprache im NS beeinflusst haben. KLEMPERER hat dazu geschrieben:

„'Volk' wird jetzt beim Reden und Schreiben so oft verwandt wie das Salz beim Essen, an alles

<sup>166</sup> BRAUN 2007 S. 245

<sup>167</sup> SCHMITZ-BERNING 2007 S.261

<sup>168</sup> Vgl. GEISSLER 1934b S. 363

<sup>169</sup> „Erbgesundheit“ ist im NS der Kontrast zu Erbkrankheit. Es existiert bisher nur ein Nachweis, dass dieser Begriff vor dem NS verwendet wurde und zwar 1913 von Alfred Ploetz. Vgl. dazu den Eintrag „Erbgesundheit“ in: SCHMITZ-BERNING 2007 S. 194

gibt man eine Prise Volk: Volksfest, Volksgenosse, Volksgemeinschaft, volksnah, volksfremd, volksentstammt...“<sup>170</sup>

Die quantitative Zunahme von Komposita führte wiederum zu Kurzwortbildungen, bei BARTSCH findet sich die Anwendung von AD für Arbeitsdienst, aber auch HJ. Bei GEISSLER dagegen finden sich keine Kurzwortbildungen.

**Übertreibung bzw. Hyperbolik** findet sich in NS-Texten in drei verschiedenen Formen. Der Grammatische Superlativ zeigte sich vor allem darin, dass der Komparativ oftmals von der Verwendung ähnlich wie die Grundform des Adjektivs wurde und der Superlativ ähnlich der des Komparativs wurde. Beispiele aus den beiden Texten sind folgende „*das dringendste Gebot*“ (BARTSCH), *größtmögliche Tüchtigkeit* (GEISSLER). BARTSCH nutzt elfmal den grammatischen Superlativ, GEISSLER dagegen in seinem Aufsatz 20mal. Es fällt auf, dass BARTSCH weniger den Komparativ verwendet, er nutzt in seinem Text außer in einem Fall ausschließlich den Superlativ. GEISSLER dagegen nutzt 13mal den Komparativ und siebenmal den Superlativ. Dies zeigt noch einmal, dass er im Vergleich zu BARTSCH den offiziellen ns. Sprachstil nicht so verinnerlicht hatte. Da mit dem häufigen Gebrauch des grammatischen Superlativs ein Gewöhnungs- bzw. Abnutzungseffekt in der Wirkung des Superlativs zu beobachten war, wurde versucht, bestimmte Sachverhalte semantisch zu steigern. Dieser semantische Superlativ zeigt sich in der Benutzung von bestimmte Ausdrücken, die sprachlich übersteigerten. Dies waren vor allem Adjektive wie *total*, *radikal*, *gigantisch*, *unerschütterlich*, *immer*, *grundlegend* und *endgültig*. Bei BARTSCH finden sich 20 semantische Superlative, bei GEISSLER dagegen 22. Außerdem fällt auf, dass bei Geißler in den ersten 60 Zeilen der Semantische Superlativ zehnmal gebraucht wird, in den folgenden 100 jedoch nur sechsmal. Der Mittelteil widmet sich vor allem der Persönlichkeit von stotternden Kindern und Methoden der Sprachheilschule und scheint den Superlativ beider Arten nicht zu brauchen. In der Schlussphase bis Zeile 219 verwendet er ihn wieder vermehrt, nämlich sechsmal. Es fällt deutlich auf, dass die Anwendung des Grammatischen und Semantischen Superlativs ansteigt, wenn GEISSLER vermehrt sprachheilpädagogisches Handeln in den ns. weltanschaulichen Kontext setzt (Z.168 - 170):

„So ist die Sprachheilschule eine rechte Erziehungsschule im Sinne des Dritten Reiches. Charakterbildung ist ihre vornehmste Aufgabe. Sie führt den neuzugeschulten Stotterer, der scheu, unsicher und mutlos die Klasse betritt, mühelos der Arbeits- und Spielgemeinschaft ein.“

Unter den **Nominalstil** fällt die auffällige Häufung nominaler Formen. Adverbien, Adjektive, Präpositionen und Verben werden substantiviert. Dies soll zu einer Verkürzung des Satzes führen, bei dem das Substantiv an die Stellen des Nebensatzes treten kann. Außerdem lassen sich Aufzählungen rascher durchführen. Beispiele dafür sind im Text von BARTSCH *Erleben*, *Sichführenlassenden*, *Erlangung*, bei GEISSLER finden sich u.a. *Erschwerung*, *Verstimmung* und *Rückwirkung*.

Weitere Wörter, die SCHMITZ-BERNING als Vokabular des NS synthetisiert hat und die häufig in sonder- und sprachheilpädagogischen Veröffentlichungen gebraucht wurden, sind folgende:

- **Abstammungsnachweis**: Dieser Begriff wurde in der Weimarer Republik vor allem im Bereich der Tierzüchtung verwendet. Nur einzeln wird der Begriff schon auf den Menschen

<sup>170</sup> KLEMPERER, Viktor: LTI. Notizbuch eines Philologen. Stuttgart 2010, S. 41

angewendet. Mit der Proklamierung der Nürnberger Gesetze wird *Abstammungsnachweis* auf den Menschen angewendet und als „genealogischer Nachweis der deutschen oder artverwandten Abstammung“ verstanden. Für die Sprachheilschulen bedeutete es, dass Lehrer diesen *arischen Abstammungsnachweis* durch die Eltern abrufen und durch eine *Sippentafel* zu ergänzen haben.

- *Arbeit* ist kurz zusammengefasst die Pflichterfüllung für die Volksgemeinschaft: Nicht der eigene Lebensunterhalt ist die zentrale Bedeutung, sondern der Dienst für die Gemeinschaft. Diese Definition bedeutet für die Lesart der sprachheilpädagogischen Texte, dass es nicht unbedingt darum geht, Kinder mit Sprachstörungen zu Menschen zu erziehen, die für ihren Unterhalt selbstständig aufkommen können, sondern eher um den *Arbeitsdienst* und die Vorbereitung darauf.
- *Aufartung* steht im Kontrast zu *Entartung* und bedeutet die Verbesserung der Rasse durch rassehygienische Maßnahmen. Die Sonderpädagogik definierte *Aufartung* durch die negative Auslese als eine ihrer Zielvorstellungen. Die Sprachheilpädagogik musste diese Zielvorstellung als Teildisziplin mit aufnehmen, durch rassehygienische Maßnahmen wie z.B. „Rassenkunde“ als Unterrichtsfach erfüllt sie diese zum Teil.
- *Ausrichtung* bedeutet eine Vereinheitlichung der weltanschaulichen Einstellungen und des Handelns von Menschen, aber auch von Institutionen, Verbänden und Organisationen. Sprachheilpädagogische Texte, die von *Ausrichtung* sprechen, meinen diese Vereinheitlichung im Handeln im Sinne der ns. Weltanschauung.
- *Charakter* wird als geistig – seelische Prägung des Menschen, der an die Rasse gebunden ist, verstanden. Charakter ist durch Vererbung gebundenes Verhalten. Dieses Verständnis lässt nur eine geringe Entwicklung durch exogene Faktoren zu. Dies stellte die *Charakterbildung* als Möglichkeit, wie sie u.a. GEISSLER betont, in Frage.
- *erbggesund* vs. *erbkrank* / *Erbgesundheits* / *Erbkrankheit*: Diese Begriffe, die sich alle auf die Erbanlagen beziehen, bedeuten für die Sprachheilpädagogik vor allem, dass sie ihr Klientel von der Vorstellung einer dauerhaften als vererbten Krankheit abgrenzen musste. Eine Erbkrankheit war nicht heilbar, eine Sprachstörung im Verständnis der Sprachheilpädagogen aber schon. Gleichzeitig konnte sich die Sprachheilpädagogik aber nicht komplett von diesen Begriffen lösen, da sie als Teil der Völkischen Sonderpädagogik definiert wurde und diese sich über ihr *erbkrankes* Klientel definierte.
- *Erfassung* im sonderpädagogischen und sprachheilpädagogischen Bereich bezieht sich vor allem auf die Sterilisierung im Rahmen des GzVeN. Alle Daten zu Trägern nicht erbgesunder Merkmale mussten aufgenommen werden, um die *Aufartung* voran zu treiben. Deshalb ist die *Erfassung* eine der zentralen Aufgaben der Sonder- und Sprachheilpädagogik.
- *Körperliche Ertüchtigung* war für die Sprachheilpädagogik insofern ein wichtiger Begriff, weil Sprachheilschüler ihre Eignung für die *Volksgemeinschaft* u.a. durch eine hohe körperliche Fitness beweisen konnten. *Körperliche Ertüchtigung* in sprachheilpädagogischen Texten

muss unter dieser Eingrenzung gelesen werden. Disziplinierung war möglicherweise auch ein Teil davon, aber vordergründig ist die Eingliederung in die Gemeinschaft zu sehen.

- Unter *Rassenhygiene* sammeln sich Maßnahmen zur optimalen Erhaltung und Verbesserung der *Erbgesundheit* des Volkes. Für die Sonderpädagogik sind es schwerpunktmäßig Maßnahmen zur Reduzierung von Erbkrankheiten und neuropathischen Charaktereigenschaften, für die Sprachheilpädagogik verengt sich die Rassenhygiene auf die neuropathischen Eigenschaften von Menschen.
- Die *Sippentafel* ist eine Art Abstammungsnachweis, der sich nicht auf die Rasse bezieht, sondern auf die Erbkrankheiten im Sinne des GzVeN, aber auch auf sonstige (in der Sonderschule) negative Eigenschaften. In der Sprachheilschule wurden in die Sippentafel neben den Lippen-Kiefer-Gaumenspalten vordergründig Sprachstörungen aufgenommen, die nicht unter das GzVeN fielen. In zweiter Linie wurden aber auch neuropathische Eigenschaften (z.B. der schwammige Begriff Nervosität) und Erbkrankheiten festgehalten, um die Sprachstörung besser abzugrenzen oder als Merkmal einer Erbkrankheit zu definieren.

## FAZIT KAPITEL 2

Die Beschäftigung mit sonder- und sprachheilpädagogischen Texten mit Hilfe von pragmatisch–textlinguistischen Methoden ermöglicht ein besseres Einbinden der Texte in die Kontextbedingungen, aber auch ein semantisches Verständnis von Begriffen und Sachverhalten. Im Ergebnis ist es möglich, ein differenzierteres Bild über die Sprache in sonderpädagogischen und sprachheilpädagogischen Texten zu zeichnen. Es wurden sowohl für die Sonderpädagogik, als auch auch für die Sprachheilpädagogik Texte gewählt, von denen klar war, dass sie zahlreiche verschiedene Ideologeme transportieren. Gleichzeitig war für die Analyse interessant, ob der Eindruck aus Kap. 2.3 sich verstärkte, dass die störungsübergreifenden sonderpädagogischen Texte nicht nur mehr Ideologeme transportierten, sondern auch der Sprachstil nationalsozialistischer einzuordnen ist. Dies hat sich mit der Analyse bestätigt, außerdem die Tatsache, dass nationalsozialistische Sprachstilmittel umso stärker verwendet werden, je mehr die Autoren weltanschauliche Inhalte einbinden möchten oder in ihrer Wirkung appellativer sein möchten. Gleichzeitig konnten Wörter, die in der Sprachheilpädagogik im untersuchten Zeitraum häufig verwendet wurden, isoliert und in ihrer Bedeutung eingegrenzt werden.

### 3 GRUNDLEGENDE KONZEPTE UND BEZUG DER SPRACHHEILPÄDAGOGIK VON DER WEIMARER REPUBLIK BIS ZUR GRÜNDUNG BEIDER DEUTSCHER STAATEN

Dieses Kapitel geht der Frage um die konzeptionelle Weiterentwicklung von Klassifikationen, Diagnostik und Unterricht nach. Dabei werden Fragen nach Therapiekonzepten für die einzelnen Sprachstörungen außer Acht gelassen, sofern es sich nicht um spezifische Übungskonzepte für den Unterricht handelt. Schon allein die Frage nach der Therapie des Stotterns wäre so umfangreich, dass es den Rahmen dieser Untersuchung überschreiten würde.

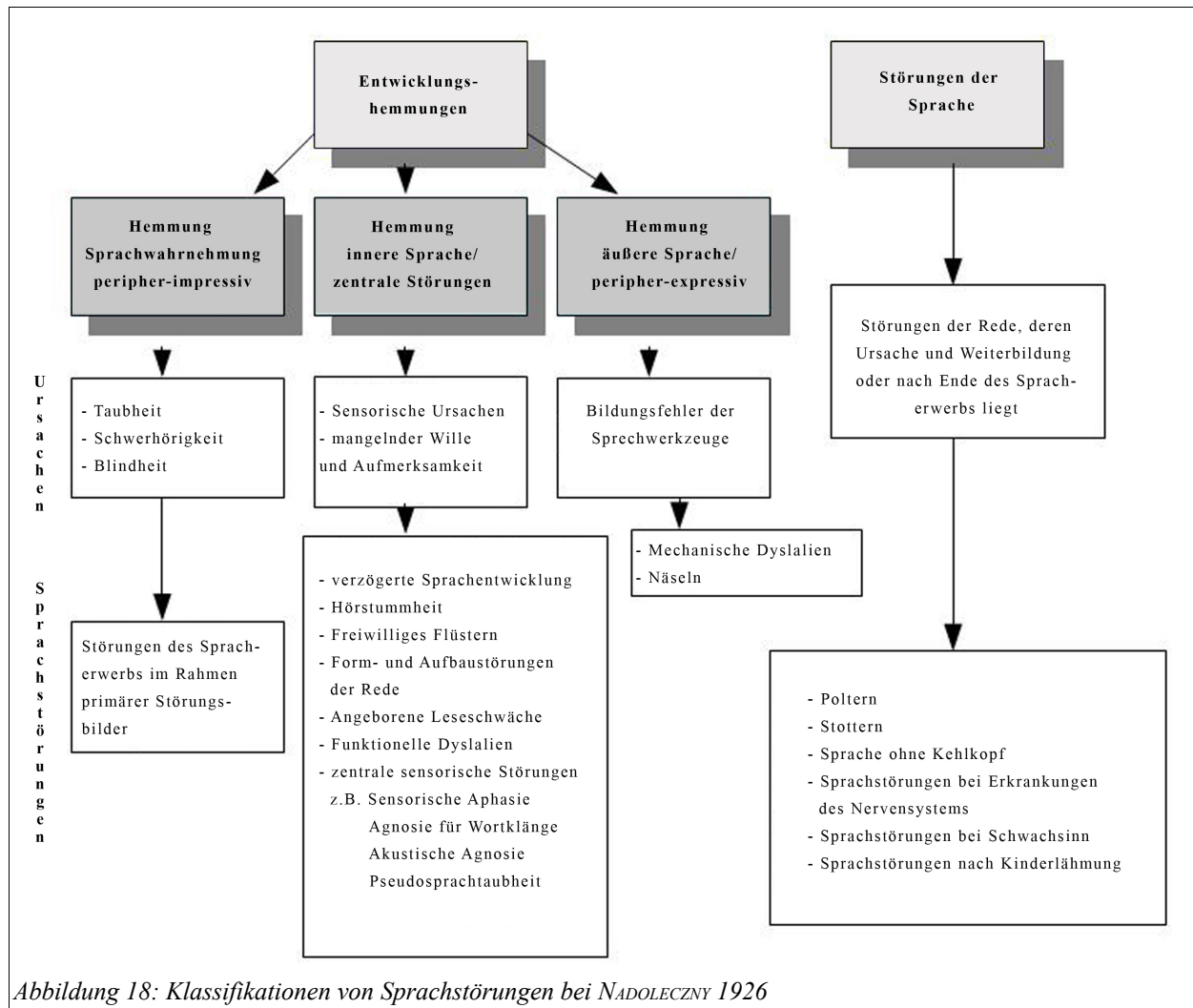
#### 3.1 Klassifikationen und Termini von Sprachstörungen

Die Begrifflichkeiten und Klassifikationen innerhalb des untersuchten Zeitraumes sind durch Defizitorientierung gekennzeichnet. Die Fachdisziplin Sprachheilpädagogik hat zu ihrem Beginn immer wieder auf die Begrifflichkeiten der medizinisch orientierten Sprachheilkunde zurückgreifen müssen, woraus der Blick auf Sprachstörung als Defizit, Sprachgebrechen oder Sprachkrankheit resultiert. Es herrschte ein Chaos an Begrifflichkeiten für die unterschiedlichsten Störungsbilder und Symptome. Dieses Unterkapitel soll das diffuse Terrain, in dem sich die Sprachheilpädagogik bewegte, systematisieren. Dies kann nicht komplett gelingen, da die ausgehende Weimarer Republik und der Nationalsozialismus eine Zeit sind, in der die Sprachheilpädagogik sich etablierte, ihr Arbeitsgebiet absteckte und auf Wissen der Bezugswissenschaften zurückgriff.

Es werden Klassifikationen von namhaften Sprachärzten wie Max NADOLECZNY, Emil FRÖSCHELS und Hermann GUTZMANN jun. vorgestellt. Dabei wird mit beachtet werden, inwiefern sich Begrifflichkeiten und Unterteilungen innerhalb des untersuchten Zeitraums ändern. Eine Klassifikation aus dem Taubstummenwesen bildet das Konzept Josef SCHMÜCKERS. Tatsächlich liegt für den untersuchten Zeitraum keine Klassifikation oder zumindest Systematisierung von den damals bekannten Sprachstörungen durch einen Sprachheilpädagogen vor.

Die erste vorgestellte Klassifikation von Max NADOLECZNY<sup>171</sup> basiert auf Band Fünf des Handbuchs für Kinderheilkunde, das sich mit den Sprach- und Stimmstörungen im Kindesalter beschäftigt. Als ein Standardwerk der Sprachheilkunde beschäftigte es sich sehr ausführlich mit jeder noch so selten vorkommende Sprachstörung. Herausgegeben 1926 kann diese Klassifikation als eine der wichtigsten innerhalb der Weimarer Republik gelten. Unterschiede werden deutlich, wenn man sie mit Klassifikationen der ausgehenden Weimarer Republik von FRÖSCHELS und GUTZMANN vergleicht. Unterschiede, die den gesamten Blick auf Sprachstörungen und ihre Therapiemöglichkeit verändern können. In NADOLECZNYS Arbeiten findet sich die differenzierteste Klassifizierung. Er teilt Sprachstörungen in zwei große Klassen und ordnet vor allem die Entwicklungshemmungen der Sprache verschiedenen Gruppen zu.

<sup>171</sup> NADOLECZNY, Max: Die Sprach- und Stimmstörungen im Kindesalter. In: Handbuch der Kinderheilkunde. Ein Buch für den praktischen Arzt. 2., völlig umgearbeitete Auflage, Leipzig 1926



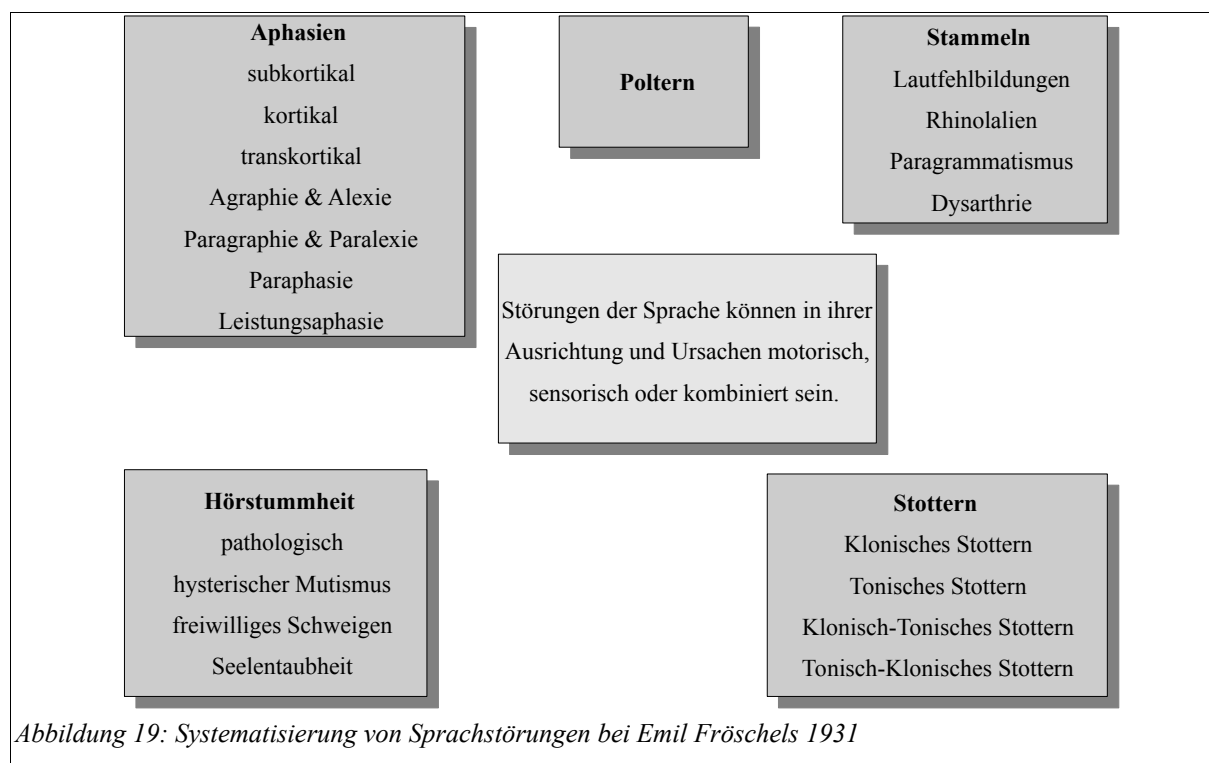
In den Arbeiten von Hermann GUTZMANN jun. findet sich eine Klassifizierung von Sprachstörungen nur im Ansatz. Jenseits seiner Erblichkeitsuntersuchungen und der Fortführung und Wahrung des großväterlichen und väterlichen wissenschaftlichen Erbes findet sich bei GUTZMANN jun. vor allem semi-populärwissenschaftliche Literatur, die sich an interessierte Eltern und Erzieher richtet und nicht in die Tiefe geht wie die Standardwerke von NADOLECZNY und FRÖSCHELS.

Bei GUTZMANN<sup>172</sup> fällt auf, dass auf der einen Seite ebenfalls die Gruppe der Störungen in der Sprachentwicklung steht, auf der anderen Seite aber Störungen durch organische Veränderungen der Sprachwerkzeuge. Aus dieser Einteilung resultierte der wohl wichtigste Unterschied in den beiden Klassifikationen: Stottern und Poltern werden als Störungen der Sprachentwicklung angesehen. Weiterhin gehören zu dieser Gruppe Hörstummheit, Stammeln und grammatische Fehler. Zentrale Störungen, besonders Aphasien, werden zu den Störungen durch organische Veränderungen der Sprachwerkzeuge gezählt. Dies liegt darin begründet, dass für GUTZMANN die Ursache für zentrale Störungen in Störungen des Broca und/oder Wernickezentrums liegen

<sup>172</sup> GUTZMANN, Hermann: Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Gesundheitslehre d. Sprache f. Eltern, Erzieher u. Ärzte. Leipzig 1931

und er dabei in die Richtung der Lokalisationstheoretiker geht und sich somit der Sichtweise FRÖSCHELS annähert.

Bei FRÖSCHELS fällt auf, dass keine Unterscheidung zwischen Störungen während und nach dem Spracherwerb unternommen wird. Ebenso fehlt eine Unterteilung in zentrale und periphere, organische und funktionelle Störungen. FRÖSCHELS Systematisierung geht dagegen von einzelnen Störungskomplexen und der Fehlleistung der Sprache aus. Aus dem, was beobachtbar ist, wird die Diagnose gestellt und Rückschlüsse auf die Ursache gezogen.<sup>173</sup>



Aphasien, also Sprachstörungen, die mit einem (teilweisen) Verlust der Sprache einhergehen, unterteilt FRÖSCHELS nach der Lokalisation des gestörten Bereiches im Gehirn und dann erst in ihrer Ausprägung sensorisch und motorisch. Er ist damit ein Vertreter der zu jener Zeit noch sehr umstrittenen Lokalisationslehre<sup>174</sup> einerseits und andererseits der Vorstellung davon, dass nicht nur eine Klangvorstellung von Sprache, sondern auch eine Bewegungsvorstellung davon im Gehirn existiert. Dies erklärt, warum jede Aphasie bei FRÖSCHELS an jeder lokalisierten Stelle motorischer wie auch sensorischer Art sein kann.

In Bezug auf die große Gruppe der Dyslalien ist zu erwähnen, dass Lautfehlbildungen einen großen Komplex verschiedener Sprachstörungen beinhalten. „Stammeln“ gilt als Ausdruck gestörter Sprache verschiedenster Behinderungsgruppen. Dementsprechend kommt es auch hier zu den unterschiedlichsten Abstufungen und Einteilungen. „Der Grund kann peripherer und zentraler Natur sein und er kann einerseits in den impressiven, andererseits in den expres-

<sup>173</sup> FRÖSCHELS, Emil: Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie) für Ärzte, Pädagogen und Studierende. 3. umgearbeitete Auflage. Leipzig, Wien 1931

<sup>174</sup> Mehr zu FRÖSCHELS Argumentation und Auseinandersetzung mit Gegnern der Lokalisationstheorie gerade bei Aphasien finden sich in FRÖSCHELS 1931, S. 230–258; Die Grundlagen und der Wissensstand zur Lokalisation von Sprache im Gehirn finden sich auf S. 74-97



siven Organen seinen Sitz haben.“<sup>175</sup> Ebenso können Lautfehlbildungen sensorisch und motorisch bedingt sein. Die Unterteilung in partielles und universelles „Stammeln“ bezeichnet den Grad der Schwere der Störung.

Josef SCHMÜCKER, Taubstummenerlehrer in Büren/Westfalen unterscheidet drei Gruppen von Sprachstörungen. Seine Einteilung erfolgt ausgehend von der Sprachbahn, die organische Grundlage für einen gesunden Ablauf der Sprache ist. Zu der Gruppe der peripher-impulsiven Sprachstörungen gehören die Taubstummheit, die Schwerhörigkeit und die Taubblindheit. Ursachen sind organische Schäden, die sich auf die Sinne Hören und Sehen beziehen.<sup>176</sup> Zu den zentralen Sprachstörungen werden das funktionelle Stammeln, Hörstummheit, Stottern und Aphasien gezählt. Schmücker weist darauf hin, dass man bei anatomischen Veränderungen des zentralen Nervensystems von funktionellen Sprachstörungen spricht und keine „organische Unzulänglichkeit“ nachgewiesen werden kann. In der Gruppe der peripher-expressiven Sprachstörungen findet sich das organische Stammeln, das aufgrund von organischen Missbildungen der Sprechwerkzeuge entsteht: durch Lippen-Kiefer-Gaumenspalten, Kieferanomalien, sowie Missbildungen an Kehlkopf, Zunge und Gaumensegel.<sup>177</sup>

1935 lässt sich bei NADOLECZNY eine Weiterentwicklung innerhalb des Komplexes der Hemmungen der inneren Sprache und der zentralen Störungen feststellen. Hörstummheit wird wie 1926 als eine „psychomotorische Hemmung“ bezeichnet, die auf Unlust und Willenshemmungen basiert. Jedoch sieht er nun auch die Möglichkeit einer Art „sensorischer Hörstummheit“, die er aber als eine „akustische Unerweckbarkeit“ verstanden haben möchte.<sup>178</sup> Hier kommt in einer uns heute fremden Bezeichnung die Möglichkeit einer Art der auditiven Wahrnehmungsschwäche zum Tragen. NADOLECZNY sieht darin einen Widerspruch zu oben genannter Sicht auf Hörstummheit, kann diesen Widerspruch aber nicht auflösen. Seelentaubheit, bei Fröschels zu Hörstummheit gehörend, zählt er dagegen zu den Aphasien. Auch 1935 findet sich zur Einteilung der Aphasie bei NADOLECZNY wenig. Da Aphasien im Kindesalter nur selten auftreten, äußert er sich darüber nur am Rande. Dagegen sieht NADOLECZNY Verzögerungen der Sprachentwicklung schon 1926 als eigenständiges Störungsbild an und stellt 1935 sehr deutlich heraus, dass aus dieser Verzögerung Dyslalien, sowie Störungen der Grammatik und des Satzbaus, des Agrammatismus und der Akataphasie resultieren können.<sup>179</sup> Außerdem wird erstmals die Möglichkeit erwähnt, dass Stottern ebenfalls aus dieser Verzögerung resultieren kann. Dies ist die weitreichendste veränderte Sicht auf die Klassifizierung von Sprachstörungen. 1926 ist Stottern bei NADOLECZNY eine Sprachstörung, deren Ursache nach Ende des Spracherwerbs liegt.<sup>180</sup> Dies liegt möglicherweise darin begründet, das Stottern als Neurose gesehen wird. Nun wird die

<sup>175</sup> FRÖSCHELS 1931 S.300

<sup>176</sup> SCHMÜCKER, Josef: Lehrer und sprachgestörte Schüler. Eine psycho-physiologische Darstellung der bekanntesten Sprachstörungen besonders Stottern und Stammeln. Ursachen und Wesen, Verhütung und Heilung. Arnberg 1934, S. 19 und 60

<sup>177</sup> SCHMÜCKER 1934 S. 98

<sup>178</sup> NADOLECZNY, Max: Die Sprach- und Stimmheilkunde der Gegenwart. In: ZfKifo 44 (1935) 4, S. 270-289, S. 273f.

<sup>179</sup> NADOLECZNY 1935 S. 275

<sup>180</sup> Zu beachten ist allerdings, dass NADOLECZNY den Beginn des Stotterns innerhalb des Lehrbuches schon 1926 für die Hälfte der Stotterer vor das Ende des Spracherwerbs legt, er erwähnt zwar das „Entwicklungsstottern“ nach Fröschels, kann sich aber dessen Meinung nicht anschließen.

Möglichkeit eines physiologischen Stotterns, aus dem ein pathologischer Zustand entstehen kann, angenommen. Der Begriff des „Sprachentwicklungsstotterers“<sup>181</sup> wird genutzt.

Auch Fröschels durchläuft eine Entwicklung in der Sicht darauf, dass Sprachstörungen als eine verzögerte Sprachentwicklung ablaufen können. In seinem Lehrbuch der Logopädie von 1931 findet sich kein Hinweis darauf, dass verzögerte Sprachentwicklung als eine Art von Sprachstörung angesehen wird. 1935 jedoch differenziert FRÖSCHELS am Beispiel des Paragrammatismus die Sprachstörung derart, dass sie als eine Art der Aphasie angesehen werden kann, aber auch als beobachtbare Störung innerhalb einer verzögerten Sprachentwicklung.<sup>182</sup> Auch Dyslalien können nun ein Zeichen verzögerter Sprachentwicklung sein, sofern der Spracherwerb nicht altersgerecht begonnen hat. Somit setzt ein Umdenken ein. Es wird mehr Aufmerksamkeit auf den Umstand gelegt, dass einige Störungsbilder wie Dyslalien, Paragrammatismus oder Stottern auftreten, weil eine Entwicklungsverzögerung des Kindes oder speziell eine Sprachentwicklungsverzögerung vorliegt. 1938 ist die verzögerte Sprachentwicklung bei NADOLECZNY als eigenständiges Störungsbild aufgenommen.<sup>183</sup> Das Störungsbild fällt in die große Gruppe der Entwicklungshemmungen. Verzögerter Spracherwerb bei NADOLECZNY meint aber, dass Kinder nach vollendetem 2. Lebensjahr noch nicht artikulieren bzw. einen sehr geringen Wortschatz haben. Daher haben diese Kinder in den Folgejahren weitere Defizite in Aussprache, Grammatik und Syntax. Es rückt zunehmend in den Mittelpunkt, dass vor allem „schwachsinnige“ Kinder davon betroffen sind. „Normal intelligente“ Kinder sind weniger von dieser Störung betroffen bzw. holen die Defizite durch ein normales Sprachumfeld auf. Diese Sicht ist etwas fernab der Realität der Sprachheilschulen. Da die Sprachheilschule ganz klar den Anspruch hat, „nicht schwachsinnige“ Kinder aufzunehmen und bei einem Großteil der aufgenommenen Kinder Dyslalien auftreten, werden diese Dyslalien entweder nicht als Resultat einer Sprachentwicklungsverzögerung angesehen oder in der Praxis können Kinder ihre Sprachauffälligkeiten eben doch nicht nur durch das „normale“ Sprachumfeld verlieren.

Insgesamt muss für den untersuchten Zeitraum festgehalten werden, dass Sprachheilärzte versuchen, Sprachstörungen aufgrund von Ursachen und Arten der Ausprägung zu systematisieren und klassifizieren. Immer wieder jedoch werden einzelne Patientenbeschreibungen als Beleg für die Existenz einer Störungsart herangezogen. Ein bestimmtes Störungsbild und die Art der Therapie sollen beweisen, dass ein beobachtetes Symptom z.B. pathologisch und nicht mehr physiologisch ist<sup>184</sup> und somit innerhalb der Klassifizierung anders zu beurteilen ist. Trotzdem muss man festhalten, dass im untersuchten Zeitraum eine deutlichere Systematisierung einsetzt. Das „Wirrwar“ von Sprachstörungen, welches die Literatur der Zwanziger Jahre kennzeichnet, lichtet sich. Dies ist vor allem bei Max NADOLECZNY erkennbar, der zunehmend differenzierter

<sup>181</sup> NADOLECZNY 1935, S. 277

<sup>182</sup> FRÖSCHELS, Emil: Über den heutigen Stand der Sprach- und Stimmheilkunde (Logopädie). In: ZfKifo 44 (1935) 2, S. 119–133, S. 122f.

<sup>183</sup> NADOLECZNY, Max: Was muß der Hals-Nasen-Ohrenarzt von Sprach- und Stimmheilkunde wissen? In: ZANGE, J.: Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Hals-, Nasen- und Ohrenärzte (e.V.) auf der XVIII. Jahresversammlung in Bonn /Rh. am 2.-4. Juni 1938. Berlin 1938, S. 44f.

<sup>184</sup> Ein Beispiel dafür ist die Benennung einer besonderen Art von Hörstummheit *mutitas physiologica prolongata* durch H. Stern, der sich für diese spezifische Art von Hörstummheit aussprach, wogegen FRÖSCHELS mit Hilfe zweier Beispiele aus der Praxis widersprach. FRÖSCHELS 1931 S. 197

klassifiziert. Aber auch FRÖSCHELS systematisiert zunehmend und setzt sich vor allem auch mit der Nomenklatur auseinander. Durch eine differenziertere Nutzung von Termini kann er zu einer Systematisierung der Sprachheilpädagogik beitragen.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass nur wenige Sprachheilpädagogen das Feld der Sprachstörungen systematisiert haben. Ausnahme ist Heinrich MÖHRING, der Sprachheillehrer war und lange Jahre als solcher in Hamburg gearbeitet hat. Ab 1928 war er als Dozent in der Sprachheillehrerbildung in Hamburg tätig und arbeitete wissenschaftlich im sprachheilpädagogischen und phoniatischen Bereich. (Vgl. 3.2.2) Er hat sich u.a. mit der Systematisierung von Stottern beschäftigt, hauptsächlich mit dem Ziel, die Sprachstörung besser diagnostizieren zu können.

Hier zeigt sich auch, wie der Diskussionsprozess um eine Sprachstörung innerhalb der Lehrerschaft ablief. Ob dies öfter auf diese Art und Weise passierte oder der Versuch MÖHRINGS, die Lehrer mit einzubeziehen, als einzigartig angesehen werden muss, kann nicht belegt werden. Das Stottererprofil von Heinrich MÖHRING<sup>185</sup> ist der wichtigste Versuch einer Systematisierung mit Hilfe der Sprachheilpädagogen. Hier liegt eine Arbeit vor, die auf die Bedürfnisse und Erkenntnisse an der Basis eingeht. Die Systematisierung von Stottern orientierte sich zunächst an der Einteilung von Schweregraden:

1. „Stottern beseitigt
2. Stottern fast beseitigt
3. Stottern leichten Grades
4. Stottern mittleren Grades
5. Starkes Stottern
6. Hochgradiges Stottern<sup>186</sup>

Der Wunsch der Sprachheillehrer war es jedoch, so MÖHRING, eine zweckmäßigere und leichtere Klassifizierung für die Sprachstörung zu haben. Deshalb wurde Merkmale für drei Ausprägungen von Stottern, nämlich schweres, mittleres und leichtes Stottern erarbeitet. Interessant an diesem Ansatz ist, dass MÖHRING 28 Hamburger Lehrer (anscheinend Sprachheillehrer, dies geht jedoch nicht gesichert aus der Literatur hervor), sowie 10 Mitarbeiter des Phonetischen Laboratoriums bat, eine Klassifizierung aufgrund der drei Ausprägungen auszuarbeiten und ihre Zustimmung und Bedenken zu formulieren. Dabei wurden Arbeiten eingereicht, die Stottern nach der Erscheinungsform, nach der „Reaktion auf gegebene Hilfen“<sup>187</sup> und/oder der Persönlichkeit des Stotterns beurteilen. Daraus folgte für MÖHRING, dass die systematische Angabe der Sprachstörung Stottern immer mit einer „Darstellung der Daten, die zu dieser Eingruppierung führen“<sup>188</sup> einhergehen muss. Außerdem möchte er in der Einteilung nicht mehr, dass die Ausprägung des Stotterns benannt wird, sondern des Stotterers. Er versteht den stotternden Menschen als eine Summe von Merkmalen, die zu der Diagnose schwerer, mittlerer oder leichter Stotterer führen. Das Ergebnis seines Versuchs der Systematisierung ist demzufolge auch

<sup>185</sup> MÖHRING, Heinrich: Ein Umriß für Stotterer (Stotterprofil). In: Die deutsche Sonderschule 4 (1937) 9, S. 644-657

<sup>186</sup> MÖHRING 1937 S. 644f.

<sup>187</sup> Vgl. MÖHRING 1937 S. 647

<sup>188</sup> MÖHRING 1937 S. 648

keine klare Systematisierung des Stotterns, sondern die Erstellung eines Diagnostikbogens, das Stottererprofil (s. Anhang F).

Dass ab 1938 Klassifikationen kaum weiter entwickelt wurden, liegt daran, dass Max Nadoleczny 1938 nach Zürich zurück kehrte, dort 1940 verstarb und Emil Fröschels 1939 emigrierte. Gutzmann jun. dagegen arbeitete zur Zeit des NS nicht auf dem wissenschaftlichen Niveau Nadolecznys oder Fröschels'.

Auch bei der Nutzung der Termini von Sprachstörungen gab es zahlreiche ungelöste Probleme, von denen sich jedoch einige im Untersuchungszeitraum auflösten.

Ein gutes Beispiel dafür ist der Dysgrammatismus. Der Sprachheilpädagogik und Sprachheilkunde gelingt es bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges nicht zufriedenstellend, fehlerhafte Grammatik angemessen in eine Systematik zu setzen, die einerseits dysgrammatisch sprechende Kinder einbezieht, andererseits aber auf die Sprache bei Aphasie eingehen kann. Insofern lichtet sich das Labyrinth um diesen Sprachkomplex nicht, aber es ist für den untersuchten Zeitraum auf jeden Fall eine Weiterentwicklung und Auseinandersetzung zu beobachten. LIEBMANN hat den Begriff des Agrammatismus infantilis eingeführt.<sup>189</sup> FRÖSCHELS ist es zu verdanken, dass eine differenzierte Nutzung des griechischen Präfix -a- einsetzt. Am Störungsbild des Agrammatismus zeigt er auf, dass es unlogisch sei, anzunehmen, in einer fehlerhaften Sprache gäbe es keine Grammatik, da Sprache nicht ohne Grammatik stattfinden könne. Er setzt sich daher für die Nutzung des griechischen Präfix -para- ein, da die Ursache der fehlerhaften Grammatik ein schlechtes Gedächtnis für Silben sei.<sup>190</sup> Erwähnt werden muss dabei aber, dass bis in die heutige Zeit der Begriff des Agrammatismus bestehen bleibt und die grammatikalisch falsche Sprache bei Aphasie meint.

Um einem falschen Verständnis von der Art der Aphasie vorzubeugen, schlägt FRÖSCHELS in der deskriptiven Sicht des Störungsbildes vor, die Worte „sensorische“ und „motorische“ Aphasie gegen die Worte „rezeptive“ (verstanden als Unfähigkeit, zu verstehen) und „expressive“ (verstanden als Unfähigkeit, zu sprechen) Aphasie zu tauschen.<sup>191</sup> Diese Einteilung soll aber rein deskriptiv innerhalb der Symptomatologie zu verstehen sein. Geht es um die Einteilung hinsichtlich der Ursache, möchte FRÖSCHELS auch weiterhin die Unterscheidung motorische und sensorische Aphasie. Der Grund für diese Erweiterung liegt in der Erfahrung, dass das Symptom nicht automatisch Rückschlüsse auf die Schädigung eines bestimmten Sprachzentrums erlaube. Er begründet dies mit den unterschiedlichen sprachlichen Vorstellungstypen beim Menschen, also ob das innere Sprachbild eher akustisch oder visuell passiert.

Weiteres Beispiel ist das Näseln. Zur Termini des Näsels als Teil der Dyslalien schlägt FRÖSCHELS 1930 vor, die Bezeichnungen Rhinolalie aperta und Rhinolalie clausa aufzugeben.<sup>192</sup> Die Nutzung des Adjektivs „aperta“ sei tautologisch, da die Nase ein offenes Organ ist. Da auch die Rhinolalie clausa nach Fröschels mit hängendem Gaumensegel statt finde, spricht er

<sup>189</sup> LIEBMANN, Albert: Agrammatismus infantilis. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten 34 (1901) 1 S. 240–252

<sup>190</sup> Vgl. FRÖSCHELS 1935, S. 122

<sup>191</sup> FRÖSCHELS, Emil: Einige Vorschläge für die Verbesserung der logopädischen Nomenklatur. In: Wiener Medizinische Wochenschrift 80 (1935) 35. S. 1159-1160

<sup>192</sup> Vgl. FRÖSCHELS 1935 S. 1159

sich auch gegen die Verwendung des Adjektivs „clausa“ aus, um stattdessen die Begriffe Hyper- und Hyporhinolalie zu nutzen.

Auch bei der Unterscheidung der verschiedenen Sigmatismen hat FRÖSCHELS immer wieder darauf verwiesen<sup>193</sup>, dass der Begriff des Sigmatismus addentalis ein falsches Symptom suggerieren würde. Stattdessen hat er sich wiederholt für die Nutzung des Wortes Sigmatismus multilocularis eingesetzt. Da das lateinische Präfix -ad- bedeutet, dass die Zungenspitze an den oberen oder unteren Zähnen anstößt, dies aber zur physiologischen S-Bildung dazu gehöre, sieht FRÖSCHELS den Zusammenhang bei diesem Sigmatismus in dem Entweichen der Luft beiderseits und sieht die Verwendung des Adjektivs multilocularis als präziser an.

---

<sup>193</sup> Vgl. dazu FRÖSCHELS 1930, S. 125; FRÖSCHELS 1935 S. 1160

### 3.2 Die Diagnostik von Menschen mit Sprachstörungen

Der Begriff „Sprachheilpädagogische Diagnostik“ für die Zeit der ausgehenden Weimarer Republik bis zur Gründung beider deutscher Staaten ist gewagt, denn de facto existiert dieses Handlungsfeld für diesen Zeitraum nicht. Einmal mehr musste die Sprachheilpädagogik auf die Bezugswissenschaften Medizin, Psychologie und (Heil)pädagogik zurückgreifen und schaffte es noch nicht, eigene Konzepte aufzustellen. Ebenso nahmen die Bezugswissenschaften die Diagnostik von Sprachstörungen kaum als eigenständiges Handlungsfeld auf. Aber der Aufschwung der sprachheilpädagogischen Arbeit in der Weimarer Republik bedingte natürlich, dass Sprachheillehrer wie auch Sprachheilärzte Sprachstörungen genauer diagnostizieren wollten und mussten. Einen Überblick zur Sprachheilpädagogischen Diagnostik zu geben, heißt, an dieser Stelle Arbeiten zu untersuchen, die sich mit dem beschäftigen, was heute zur Sprachheilpädagogischen Diagnostik gezählt wird, aber gleichzeitig die Vorstellung einer praxisbezogenen Forschung mit entsprechender Ausdifferenzierung und methodologischer Weiterentwicklung zurückzustellen. Beobachtungsverfahren, die sich an Typologien orientieren, sind in der Sprachheilpädagogischen Diagnostik wahrscheinlich ebenso zu erwarten, wie dies INGENKAMP für die Pädagogische Diagnostik der ausgehenden Weimarer Republik formuliert hat.<sup>194</sup> Es ist damit zu rechnen, dass Arbeiten, die sich mit Diagnostikverfahren in diesem Zeitraum beschäftigen, sich nicht an dem heute allgemeingültigen Verständnis des diagnostischen Prozesses als Handlungs- und Entscheidungsprozess orientieren, sondern noch der Frage nach der Erkenntnis danach, „wie ein Mensch ist“ folgen.<sup>195</sup>

Der Untersuchungszeitraum zeichnet sich durch eine Menge Unzulänglichkeiten in der Diagnose von Dyslalien und Stottern aus. Ein Problem, die Sprachheillehrer betreffend, hat 1929 HANSEN formuliert:

„Schwierig ist die Darstellung des Gehörten durch Schriftzeichen.(...)Ein ABC für ihre [sic. die Sprachheillehrer] Zwecke muß noch geschaffen werden. Bis jetzt scheint jeder Lehrer für seinen Bedarf selber eins zusammenzustellen.(...)Die schriftliche Darstellung der Sprachstörungen beim Stottern ist erst recht kümmerlich; man hat noch nicht einmal für klonische und tonische Erscheinungen festgelegte Unterscheidungszeichen, geschweige denn für die Übergänge zwischen diesen.“<sup>196</sup>

Hier geht es nur um ein Problem in einem diagnostischen Prozess, aber es zeigt schon auf, womit Sprachheillehrer im Untersuchungszeitraum zu kämpfen hatten. Es gab keine allgemein verbindlichen Kriterien.

Es soll herausgearbeitet werden, wie sich Beobachtungs- und Testverfahren in dem zu untersuchenden Zeitraum entwickelten. Lassen sich Überlegungen zur Optimierung der sprachheilpädagogischen Arbeit nicht nur im Sinne der Therapie der Sprachstörung sondern der Entwicklung des einzelnen Kindes ausmachen?

<sup>194</sup> INGENKAMP, Karlheinz: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. In: INGENKAMP, Karlheinz; LAUX, Hermann: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. Weinheim 1990, S. 6

<sup>195</sup> KROHNE, Heinz Walter; HOCK, Michael: Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart 2007, S. 1

<sup>196</sup> HANSEN 1929 S. 74

Zeichnet sich für die Sprachheilpädagogische Diagnostik das von LAUX formulierte Dilemma der Pädagogischen Diagnostik ab? LAUX hat herausgearbeitet, dass der Methodenwechsel nach 1933 innerhalb der Pädagogischen Diagnostik zu einer Ablehnung exakter Verfahren und einer Hinwendung zu ganzheitlichen Urteilen „auf der Basis der Deutung“ führte, ohne dabei das subjektive Moment ausschalten zu können.<sup>197</sup>

Sprachheilpädagogische Diagnostik kann und sollte heute als eine „pädagogische Diagnostik im Förderschwerpunkt Sprache“<sup>198</sup> verstanden werden. Wie stark aus heutiger Sicht die Verschiebung in Richtung Medizin, Selektion des sprachgestörten Kindes und Psychodiagnostik im Sinne Binets zur Erfassung von kognitiven Minderleistungen ging, soll umrissen werden und als Grundlage zu weiteren Forschungen in diesem Bereich verstanden werden.

Heilpädagogische Diagnostik bedeutete 1934 vor allem „Erforschung intellektueller Befähigung schwachsinniger Kinder“<sup>199</sup>, darüber hinaus hat sich auch die Erkenntnis von der der Notwendigkeit der genauen Erfassung von Teilleistungsstörungen angedeutet. Zu diesem Zeitpunkt sind aber nur zwei Testmethoden für die Unterrichtsfächer Rechnen und Zeichnen entwickelt. Aus der Heilpädagogik kommt die Zielstellung heilpädagogischer Arbeit und Schlussfolgerung:

1. „Steigerung der intellektuellen Fähigkeit, die ungeschädigt bleibt, zum Zwecke der Angleichung an die Norm.
2. Schaffung von Ersatzfunktionen für Defekte und Ausfallerscheinungen zum Zwecke eines intellektuellen Ausgleichs. Eine Prüfungsmethode wird also nur dann von praktischem Werte sein, wenn sie für diese beiden Arbeitsgebiete die unentbehrlichen Grundlagen aufdeckt.“<sup>200</sup>

Die „Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ vom 27.04.1938 hebt jegliches Gedankengut der Heilpädagogik im Sinne einer Heilung des Hilfsschulkindes auf. Diagnostik wird jetzt als eine „Möglichkeit zu langjähriger, planmäßiger Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder und damit wirksamer Unterstützung der erb- und rassepflegerischen Maßnahmen des Staates“<sup>201</sup> verstanden. Diagnostik ist in der Hilfsschul- und Heilpädagogik nur noch Selektionsmittel des Staates. In der Orientierung der Sprachheilschule an der Volksschule und somit des sprachgestörten Kindes am „normalen“ Kind könnten sich Hinweise jenseits einer reinen Selektionsdiagnostik finden lassen.

Für die Diagnostik von sprachgestörten Kindern lassen sich für den untersuchten Zeitraum grob drei diagnostische Richtungen ausmachen. Gerade in der Sprachheilschule ging es um ein Isolieren der Sprachstörung des einzelnen Kindes anhand von Lautprüfungsbögen und ähnlichen Diagnostika. Psychodiagnostik wurde eingesetzt, um das sprachgestörte Kind vom Hilfsschulkind abzugrenzen, aber auch um die Sprachheilschule in der Abgrenzung zur Volksschule

<sup>197</sup> LAUX, Hermann: Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933–1945. In: INGENKAMP, Karlheinz; LAUX, Hermann: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. Weinheim 1990, S. 107

<sup>198</sup> zum Diagnostikbegriff in der heutigen Sprachheilpädagogik: KNEBEL, Ulrich von; SCHUCK, Karl Dieter: Allgemeine Fragestellungen. In: SCHÖLER, Hermann; WELLING, Alfons: Sonderpädagogik der Sprache. Band 1 Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen 2007, S. 475-504

<sup>199</sup> KRÜNEGEL, o.A.: Diagnostik, heilpädagogische. In: DANNEMANN, Adolf u.a.(Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. 2, völlig neubearbeitete Auflage. Halle a.S. 1934, S. 555-562

<sup>200</sup> KRÜNEGEL 1934 S. 556

<sup>201</sup> REICHS- UND PREUSSISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG UND VOLKSBIILDUNG: „Allgemeine Anordnungen über die Hilfsschulen in Preußen“ v. 27.04.1938. In: AdRWEV 1938, S. 232-234, S. 233

als Institution zu legitimieren. Als dritte Richtung können Massenbeobachtungstests von sprachgestörten Schulkindern gelten, durch deren Hilfe die Abweichung Sprachstörung quantitativ und qualitativ genauer analysiert wurde. Somit sollte eine genauere Festlegung von gestörter und normaler Sprache gelingen. Ein weiteres Diagnostikum, das sich schwer in eine bestimmte Richtung einordnen lässt, ist die graphologische Begutachtung.

### 3.2.1 Psychodiagnostische Verfahren im Dienste der Sprachheilpädagogik

Sprachheilschulen unterstanden der Norm, ihre Schülerschaft an den statistischen Vorgaben des „Normalen“ zu messen. Tests und andere Diagnostikinstrumente aus der Psychiatrie, der Entwicklungspsychologie und der Experimentellen Pädagogik kamen dabei zum Tragen.

Das bekannteste psychodiagnostische Verfahren war in der ersten Hälfte des 20. Jh. das Binetarium. Das Binetarium war eine adaptierte Form des Simon-Binet-Tests. Dieses Testverfahren wurde als Überweisungsverfahren im Auftrag des französischen Unterrichtsministeriums entwickelt. Nach LAUX verliert das Binetarium im Nationalsozialismus an Bedeutung. SYNWOLDT<sup>202</sup> kann dies für die Hilfsschulpädagogik bestätigen, Überprüfungsverfahren von Hilfsschulbedürftigkeit nach 1938 sehen Verfahren wie das Binetarium oder Rossolimo-Bartsch nicht mehr vor.

Die Frage nach dem „sprachgestörten Menschen“ oder gestörter Sprache als Zeichen vermindelter Intelligenz ist in der Sprachheilpädagogik das vorantreibende Moment, um psychodiagnostische Verfahren einzusetzen. In der Literatur der ausgehenden Weimarer Republik finden sich folgende Testverfahren, die bei Sprachheilschülern zur Anwendung kommen<sup>203</sup>:

1. Binetstaffel
2. Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen des Leipziger Lehrervereins
3. Hentschelsche Methode zur Erfassung von „akustischer Auffassungsschwäche“
4. Erstellung eines psychologischen Profils nach Rossolimo–Bartsch
5. Graphologische Untersuchungsmethoden zur Intelligenz

Otto Bobertag hat den Simon-Binet-Test als Binetarium für deutsche Verhältnisse übersetzt und angepasst, die Übertragung ist jedoch mehr ein Angebot an Fachkollegen. Änderungen werden vorgeschlagen, aber nicht vorgeschrieben. Es lässt sich nicht sagen, welche Teststaffel genau verwendet wurde, da Bobertag in seiner Testphase immer wieder Veränderungen vornahm und dass Binetarium, für das er bekannt wurde, erst knapp 20 Jahre nach seinem Tod 1953 veröffentlicht wurde. Der Nutzung des Intelligenzprüfsystems nach Binet scheinen Teile der Sprachheilpädagogik schon gegen Ende der Weimarer Republik skeptisch gegenübergestanden zu haben. 1931 sieht GEISSLER noch eine eingeschränkte Nutzung der Binetstaffel bei Kindern mit Dyslalien als möglich an. Er spricht sich aber schon vehement gegen die Anwendung bei stot-

<sup>202</sup> SYNWOLDT, Jochen: Das Sonderschulwesen im nationalsozialistischen Staat. 2002 Online nicht mehr verfügbar, liegt der Autorin aber im pdf vor.

<sup>203</sup> Vgl. dazu besonders: GEISSLER, Gerhard: Psychologische Untersuchungsmethoden für stammelnde und stotternde Schulkin- der. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 32 (1931) 5; S. 345–353



ternden Kindern aus. Als Grund führt er eigene Erfahrungen an. Kinder, die mit Binet getestet wurden, zeigten sehr unterdurchschnittliche Werte, in der Sprachheilschule zum großen Teil jedoch gute Leistungen. Er begründet dies mit der Versagensangst stotternder Kinder, die umso stärker sei, wenn sie aus der Volksschule kommen.<sup>204</sup>

Es wird die Feststellung eines exakten Messwertes kritisiert. Durch das Messen soll „intellektuelle Unzulänglichkeit“ deutlich aufgezeigt werden. Die Testaufgaben seien dagegen für Kinder mit gestörter Sprache zu schwierig, da Grundlage für die Lösung der Aufgaben eine „geläufige Sprechfähigkeit“ sei. Der Sprachheillehrer könne nur schwer den Grund des Versagens als intellektuell oder auf Grund der gestörten Sprache beurteilen. Ebenso wird bemängelt, dass das Binetarium nichts „über den Grad der Sicherheit seelischer Funktionen oder das Bestehen psychischer Defekte“<sup>205</sup> aussagen kann, was der Testreihe zur psychologischen Eignung von Schülern des Leipziger Lehrervereins besser gelingen könne.

Dagegen wird 1932 ebenfalls aus dem Berliner Sprachheilwesen von Carl ROCHOLL eine Prüfungsreihe der Aufnahmeklasse der Filialschule der II. Sprachheilschule mit dem Binetarium vorgestellt.<sup>206</sup> ROCHOLL spricht sich vehement für die Nutzung der Methode Binet – Bobertag aus, um die Intelligenz sprachgestörter Kinder hinsichtlich einer möglichen Diagnose des Schwachsinn abzuklären. Er fordert für alle Kinder bei Aufnahme in die Sprachheilschule einen Intelligenztest. ROCHOLL wertet die sprachlichen Aufgaben als sehr positiv, da nach seinen Erfahrungen die Kinder nicht davon abgehalten werden, zu antworten und der Prüfer der Sprachheilschule sich gleichzeitig ein sehr gutes Bild von der Sprachstörung machen könne.

Gleichzeitig zeigt folgende Tabelle von ROCHOLLS Klasse, dass die Nutzung des Wertes IQ nach STERN auch innerhalb der Sprachheilpädagogik üblich war und vor 1933 dieser messbare Wert für die Auswertung von psychodiagnostischen Verfahren ausschlaggebend war.

<sup>204</sup> Vgl. GEISLER 1931, S. 349

<sup>205</sup> GEISLER 1931, S. 347; der Begriff „seelische Funktionen“ umschreibt vage bestimmte kognitive Leistungen wie auch Teilleistungsstörungen („Akustische Auffassungsschwäche“)

<sup>206</sup> ROCHOLL, Carl: Untersuchungen über den Intelligenzstand sprachkranker Kinder der Aufnahmeklasse einer Berliner Sprachheilschule nach der Methode Binet-Simon-Bobertag. In: Die Hilfsschule 25 (1932) 6 und 7, S. 361– 368 und 415-419

Sch.	Sprachstörung	LA	IA nach Binet	IQ nach Stern	Rang in der Klasse nach Test	Rang nach ISCH des Lehrers	Besuch der SHS
Vp 1 ♂	Agrammatismus, Sigmatismus interdentalis, Gammazismus	6,11	7	1,14	5	12	k.A.
Vp 2 ♂	Tonisches Stottern, Sigmatismus interdentalis	6,10	6,3	0,91	15	14	nicht nötig, vielleicht Hilfsschule
Vp 3 ♂	Klonisches Stottern, Agrammatismus verschiedene Dyslalien	6,9	4,9	0,71	18	18	nicht unbedingt nötig
Vp 4 ♂	Tonisches Stottern, Sigmatismus, Agrammatismus	6,3	6,7	1,05	9	13	erforderlich
Vp 5 ♂	Sprachhemmung, Tonisch-klonisches Stottern, leichter Agrammatismus	6,3	6,3	0,99	13	15	erforderlich
Vp 6 ♂	Tonisch-klonisches Stottern	7,9	8	1,03	11,5	11	erforderlich
Vp 7 ♂	Sigmatismus	6,5	7,5	1,15	3,5	4	zu empfehlen
Vp 8 ♂	Sigmatismus interdentalis, Rhinolalie, adenoide Vegetationen	7,6	5,5	0,72	17	17	nicht nötig
Vp 9 ♂	Tonisches Stottern, Agrammatismus	8,7	9	1,10	8	10	erforderlich
Vp 10 ♂	Sigmatismus adentalis, Poltern, leichter Überbiss	6,3	7,7	1,21	2	2	erforderlich
Vp 11 ♂	Sigmatismus lateralis	6,4	8	1,26	1	1	nicht unbedingt nötig
Vp 12 ♂	Tonisch-klonisches Stottern, Sigmatismus	6,10	6,7	0,97	14	9	k.A.
Vp 13 ♂	Stottern, Sigmatismus interdentalis	6,3	7	1,12	6	7	k.A.
Vp 14 ♂	Klonisches Stottern	7,2	7,5	1,03	11,5	8	zu empfehlen
Vp 15 ♀	Sigmatismus interdentalis Rhotazismus,	5,9	6	1,04	10	6	nicht nötig
Vp 16 ♀	Tonisch-klonisches Stottern, Sigmatismus	6,5	7,5	1,15	3,5	5	erforderlich
Vp 17 ♀	Tonisches Stottern	6,9	7,3	1,11	7	3	nicht unbedingt erforderlich
Vp 18 ♀	Sigmatismus interdentalis, Rhotazismus, Silbenauslassungen, Agrammatismus	6,3	5,3	0,83	16	16	bedingt wg. leichter Debilität

Tabelle 3: Intelligenzprüfung einer Berliner Sprachheilklasse mit dem Binetarium 1932 Anmerkung:

Die markierten IQ sind die Kinder, denen eine eingeschränkte bis deutliche Debilität zugeordnet wird.

Ein Normal-IQ nach Stern war 1,0. Alle Kinder, die einen höheren Wert aufwiesen, waren somit in der Intelligenz ihrem LA voraus, Werte zwischen 0,84 und 0,99 galten als „nicht schwachsinnig“, Werte zwischen 0,84 und 0,80 bezeichnete man als „fraglich debil“, Werte ab 0,79 bis 0,70 als „debil“.<sup>207</sup> Der Sprachheilschulbesuch der beiden Schüler mit den Werten 0,71 und 0,72 wird als „nicht nötig“ angesehen, ein Kind mit einer „leichten Debilität“ bei einem IQ von 0,83 wird als sprachheilschulfähig angesehen, während bei dem Kind mit dem IQ von 0,91 Überlegungen zu Hilfsschulbedürftigkeit angestellt werden. Allerdings möchte ROCHOLL sich vorerst nicht darauf festlegen lassen, diese vier Kinder an die Hilfsschule zu überweisen. Aufgrund ihrer besonderen Entwicklung möchte er sie einer genauen Beobachtung und erneuten Prüfung unterziehen. Insofern erscheint er trotz seiner Forderung, „Debilität“ bei sprachkranken Kindern mit dem Binetarium zu diagnostizieren, nicht als ein Sprachheillehrer, der, um den intellektuellen Durchschnitt seiner Sprachheilklassen zu steigern, Kindern mit einer nach dem Binetarium eindeutig diagnostizierten „Debilität“ sofort an die Hilfsschule überweist. Er bezieht die spezifische Entwicklungsgeschichte des Kindes mit ein und schließt möglicherweise eine Steigerung der Intelligenz oder zumindest einen höheren IQ durch bessere Sprache nicht aus. Da man vom Binetarium tatsächlich vor allem nur eine Einteilung in „debil“ und „nicht debil“ erwarten konnte, ist es nur natürlich, dass die Sprachheillehrer Diagnostika suchten, die Teilleistungen prüften und sichtbar machten. GEISSLER berichtet von 30 Kindern, die in einer Berliner Sprachheilschule mit der Testreihe zur psychologischen Eignung von Schulneulingen geprüft wurden. Er beurteilte die Aufgaben bezogen auf die Nutzung in der Sprachheilschule folgendermaßen:

Testaufgabe	Beschreibung	Meinung GEISSLERS zur Testung neuer Schülern der Sprachheilschule
1. Konstruktive Kombination	Nachbauen mit Bauklötzen	Übernahme möglich
2. Formauffassung	Zeichnen von Formen	Übernahme möglich
3. Motorisches Behalten	Aufmalen von in der Luft geschriebenen Formen	Übernahme möglich
4. Akustisches Behalten Merken von 4 von 6 Wörtern	Vorsprechen der Wörter: Baum, Stuhl, Hund, Stein, Haus, Blume	problematisch
5. Behalten sinnvoller Stoffe	Inhalt Geschichte wiedergeben	problematisch
6. Sprachliche Auffassung	Bsp.: fasola, nautilus, rapsodie, doremi	problematisch, macht Test zur auditiven Wahrnehmung notw..
7. Sprechgewandtheit	Korrektes Nachsprechen „Postkutschkasten“, „Ich habe drei Drachen gesehen.“	problematisch, macht Test zur auditiven Wahrnehmung notw.
8. Zahlauffassung	Erfassen von Mengen und Nachlegen: 3; 5; 4; 6; 8; 7	Übernahme möglich
9. Visuelles Behalten	Merken von Gegenständen	Übernahme möglich
10. Sachbenennung	Wortschatz: Nest, Ast, Zange, Fass, Rohr, Schloß, Viereck, Kreis, Dreieck	nicht ausreichend, Sprachalter kann nicht festgestellt werden

<sup>207</sup> ROCHOLL 1932, S. 418

Testaufgabe	Beschreibung	Meinung GEISSLERS zur Testung neuer Schülern der Sprachheilschule
11. Phantasie	Erzählen einer Geschichte nach Bild	k.A.
12. Farbbenennung	Auswählen von Farbkärtchen	k.A.
13. Begriffsbildung	Kategorienbildung von Puppe, Pferd, Soldat	problematisch
14. Beobachtungsfähigkeit	Vergleichen von zwei ähnlichen Bildern	Übernahme möglich
15. Auffassungsgeschwindigkeit	Benennen von 42 Bildern mit 5 verschiedenen Gegenständen so schnell wie möglich	Übernahme möglich
16. Handgeschicklichkeit	Ausschneiden	problematisch, da Motorik der Kinder im Durchschnitt schlechter
17. Ausdauer und Konzentration	abwechselndes Eintragen von und + und ○ in Rechenkästchen so lang wie möglich	k.A.

Tabelle 4<sup>208</sup>: Eignung der „Testreihe zur psychologischen Eignung von Schulneulingen“ für die Sprachheilschule

In der Nutzung der Tests erreichten 78 % der von GEISSLER getesteten Kindern bei Testaufgabe vier die Norm, bei Testaufgabe zehn waren es 74% und bei Aufgabe 15 erzielten nur 30 % der Kinder den Normwert.

GEISSLER verweist außerdem bei den seiner Meinung nach unzureichenden Aufgaben auf französische Tests, so auf die Wortschatztests von Alice Descoedres oder auf die Aussonderung geistesschwacher Kinder von Sante des Sanctis. Der Wunsch, diese Tests für deutsche Verhältnisse zu adaptieren, findet sich nicht nur bei ihm, auch William STERN weist in seinem Standardwerk zur Intelligenzprüfung auf diese Tests und die Notwendigkeit der Adaption hin.<sup>209</sup> Beide Autoren erkennen die Mängel von Testaufgaben zur Sprache innerhalb der Psychodiagnostik, STERN und WIEGEMANN für die Intelligenzdiagnostik allgemein, GEISSLER noch stärker für die Sprachheilpädagogik; dies bezieht sich vor allem auf die Nutzung von „stummen“ Testaufgaben. Man könnte annehmen, dass die Sprachheilpädagogik auf Testverfahren aus dem Taubstummenwesen zurückgegriffen hätte<sup>210</sup>, dies geschah jedoch nicht. Ob dies aus einer Abgrenzung zu den „nicht vollsinnigen“ Kindern zu erklären ist, lässt sich nicht sagen. Dagegen orientiert sie sich eindeutig an Systemen zur Prüfung „geistig minderwertiger Kinder“, wie auch die Nutzung des psychologischen Profil nach ROSSOLIMO-BARTSCH zeigt, welches innerhalb des Berliner Sonderschulwesens Bedeutung erlangte.

ROSSOLIMO war ein russischer Psychiater, der seine Profilmethode 1912/13 zuerst für erwachsene psychisch kranke Menschen entwickelte und diese dann für „defektive“ Schüler erwei-

<sup>208</sup> Vgl. dazu GEISSLER 1931 & WINKLER, Herbert: Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen. Leipzig 1930

<sup>209</sup> VGL. STERN, William; WIEGEMANN, Otto: Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. 3., vollständig umgearbeitete und erweiterte Auflage. Leipzig 1926, bes. I. Teil Kapitel VIII. Prüfung zur Sprachbeherrschung S 166-178 und II. Teil Kapitel I. Feste Prüfsysteme S. 447-471

<sup>210</sup> z.B. Vorschlag eines Staffelsystems zur Intelligenzprüfung taubstummer Kinder durch Herderschêe 1919, und die Weiterentwicklung des Systems durch Lindner 1925. In: STERN, WIEGEMANN 1926, S. 466f.

terte<sup>211</sup>. Seine Methode wurde von Karl BARTSCH für die deutsche Heilpädagogik abgewandelt, mit dem Ziel, ein Mittel zu haben, Schwereerziehbarkeit und Störung der Intelligenz durch die Erstellung eines Profils in Relation zu setzen. Ausgangsthese dabei ist, dass der Hilfsschüler ein Kind mit unterdurchschnittlicher Intelligenz ist und auch ein „psychopathenhaftes Wesen erkennen läßt“.<sup>212</sup> Die graphische Darstellung der Profile eines Kindes/einer Schulklasse lassen dabei die Interpretation zu, dass sich bestimmte psychische Funktionen gut voneinander trennen und darstellen lassen, bestimmte Personengruppen weisen ein bestimmtes Profil auf. Das Profil nutzt jedoch nicht nur die Mittelwerte der psychischen und intellektuellen Leistungen in der unten aufgeführten Tabelle, sondern rückt den Wert der Vergesslichkeit und des „psychischen Tonus“<sup>213</sup>, zusammengesetzt aus Aufmerksamkeit und Wille durch eine Formel in den Mittelpunkt. Die durchschnittliche Profilhöhe von sieben bis neun mit einem Vergesslichkeitswert von 20 % erscheint dabei als Normalbegabung, Profilwerte unter sieben und eine Vergesslichkeit über 20 % sollen den „intellektuell debilen“ Typ umfassen.<sup>214</sup> Das Testverfahren scheint durch die Vermischung der Messbarkeit von intellektuellen Fähigkeiten, aber auch schwer erfassbaren Merkmalen wie Suggestibilität und Vergesslichkeit sehr verführerisch für Sonderschullehrer gewesen zu sein. Es erfährt in der Heilpädagogik mehr Zuwendung, als in der allgemeinen Pädagogik.

Die Profilerstellung einer Berliner Sprachheilschulklasse durch Gerhard GEISSLER erscheint als ein Versuch, das eigene Schulklientel ganz klar von Hilfsschülern abzugrenzen.<sup>215</sup> Die Sprachheilschule wird in ihren Ergebnissen mit denen einer Hilfsschulklasse verglichen. Gleichzeitig werden aber auch die Unterschiede und Ähnlichkeiten zu den Werten einer „Normalklasse“ klar herausgestellt. Die junge Sprachheilpädagogik zeigt hier einmal mehr den Legitimationszwang, dem sie ausgesetzt war: auf der einen Seite Sonderschulklientel, auf der anderen Seite sich aber orientierend an der Volksschule und dem „normalen“ Kind.

Folgende Vorteile sprechen aus GEISSLERS Sicht für die Bevorzugung des Tests:

1. Verwendung der experimentellen Methode zur Freilegung seelischer Funktionen
2. Darstellung der Ergebnisse in Diagrammen möglich
3. Sprachverständnis, nicht Sprechfähigkeit ist Voraussetzung
4. gute Mischung von theoretischer und praktischer Intelligenzanwendung

Gerade die Anwendung der Statistik in der Heilpädagogik erfährt Ende der Zwanziger Jahre einen Aufschwung. Heilpädagogen in der Praxis sehen ein Mittel, heilpädagogisches Wissen über „normal“ und „defizitär“ anhand von Diagrammen graphisch darzustellen und somit diese Werte als Normen zu etablieren<sup>216</sup>.

<sup>211</sup> ROSSOLIMO, Grigorij: „Psychologische Profile“ defektiver Schüler. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 20 (1922) 5/6, S. 336-364

<sup>212</sup> BARTSCH, Karl: Das psychologische Profil und seine Auswertung für die Heilpädagogik. Halle a.S. 1926, S. 8

<sup>213</sup> Angelehnt an die Definition des (Muskel)tonus soll unter dem „psychischen Tonus“ ein Begriff wie Willensstärke verstanden werden. ROSSOLIMO selbst verstand darunter die durchschnittliche Größe der beiden untersuchten Prozesse Aufmerksamkeit und Wille. In der Literatur der Weimarer Republik findet man die psychische Dimension des Tonus immer wieder.

<sup>214</sup> Vgl. BARTSCH, Karl 1926, S. 32-36

<sup>215</sup> GEISSLER, Gerhard: Das psychologische Profil einer Sprachheilklassen nach Rossolimo-Bartsch. In: ZfKifo 34 (1928) 5, S. 598-615

Mit dem psychologischen Profil werden Aufgaben in folgenden Bereichen gestellt:

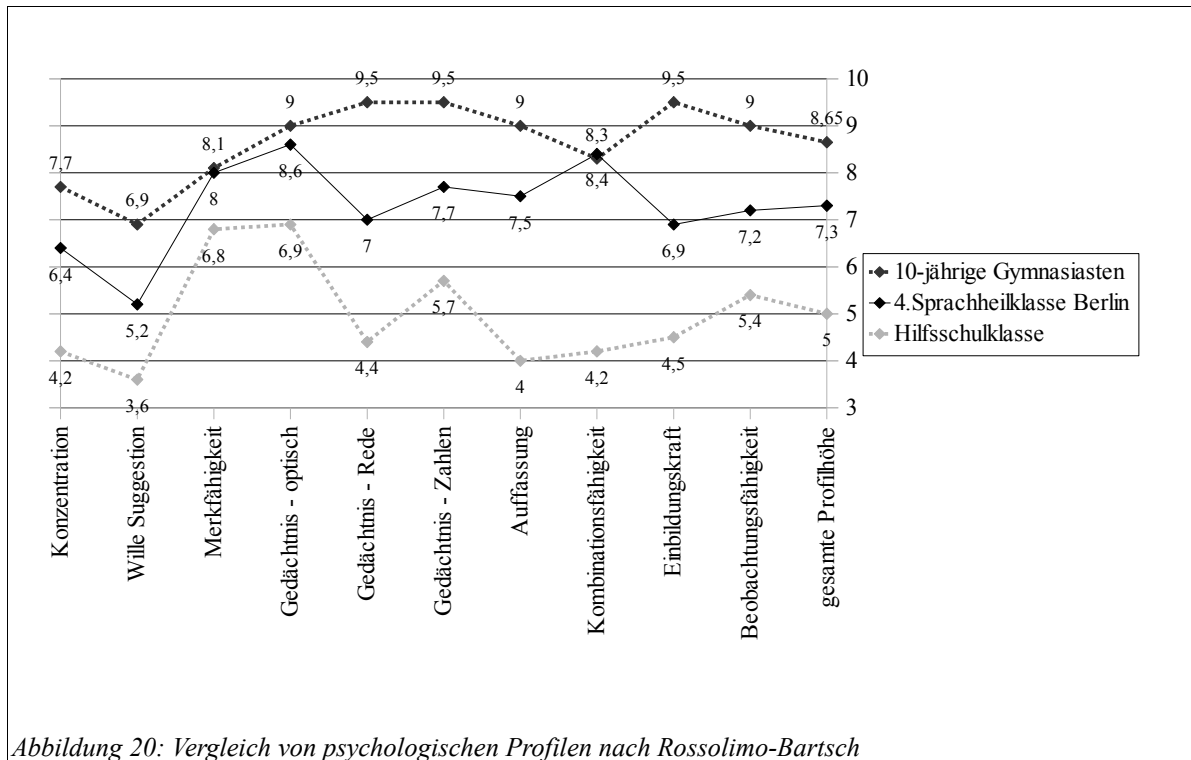
zu testender Bereich	Beispielaufgabe
Aufmerksamkeit (Konzentration)	Durchstechtafeln (z.B. jedes Loch stechen, jedes 2. Loch etc.) Zeichnen mit rechter und linker Hand
Merkfähigkeit Wiedererkennen Reproduktion	Wiedererkennen von Formen in anderem Kontext Wiederholen von Formen
Wille (Widerstand gegen Suggestion)	Suggestive Nachfragen mit falschen Tatsachen, um Suggestibilität zu testen
Gedächtnis optisch Rede Zahlen	Wiedererkennen von Bildern; Merken von gezeigten Gegenständen hoch gehaltene & vorgesprochene Worte, Sätze merken, hoch gehaltene & vorgesprochene Zahlen merken; Mengen auf Bildern merken
Assoziative Prozesse Auffassung Kombinationsfähigkeit Einbildungskraft Beobachtungsfähigkeit	Bilder erklären; Unlogisches in Bildern erkennen Zusammensetzen geometrischer Figuren; log. zusammensetzen Inhalte einer Geschichte angedeutete Bilder inhaltlich benennen; zerschnittene Bilder zusammensetzen Bilder beschreiben

Tabelle 5: Getestete Bereiche und Aufgaben nach ROSSOLIMO-BARTSCH

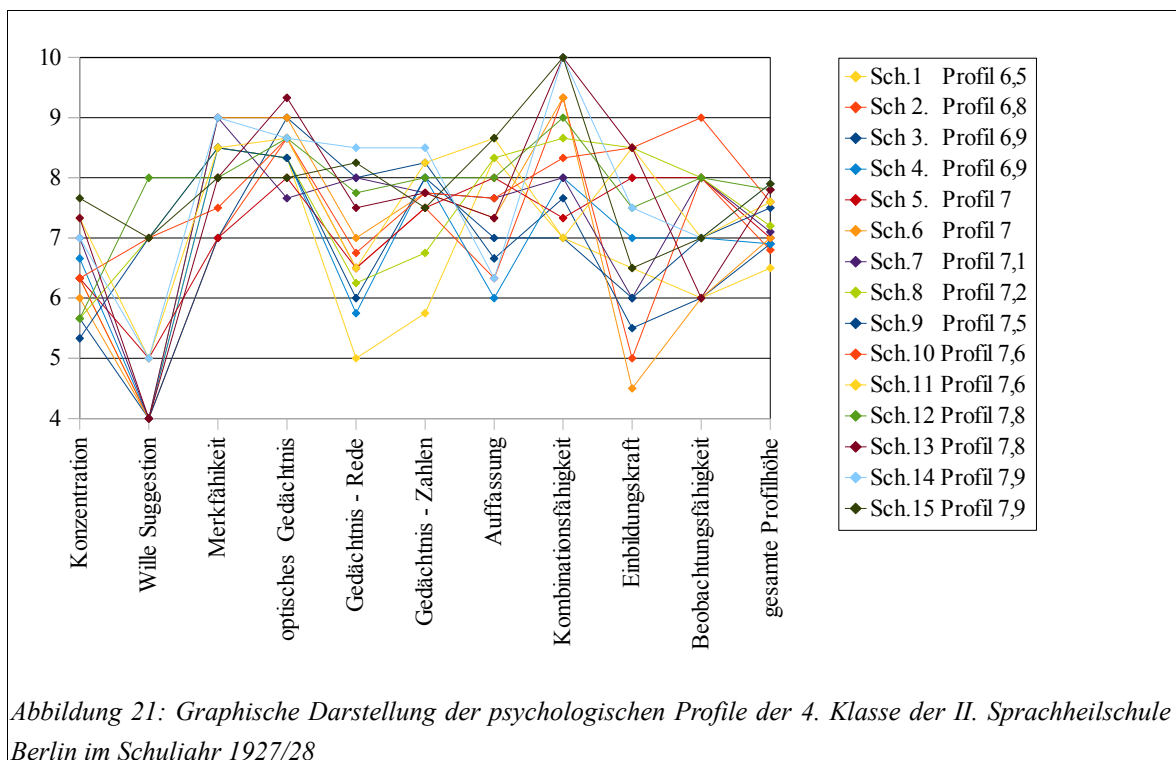
Folgende Abbildung zeigt erstellte Klassenprofile. Miteinander verglichen wurden von GEISSLER hier die 4. Sprachheilklasse der II. Berliner Sprachheilschule im Schuljahr 1927/28 (Alter der Schüler 10 bis 13 Jahre) und eine Hilfsschulklasse in Kassel mit Schülern im Alter von 13 bis 15 Jahren, die Werte der 10-jährigen Gymnasiasten stammen von der Testvariante ROSSOLIMO – BARTSCH.<sup>217</sup> GEISSLER gibt einige Durchschnittswerte für eine „Normalklasse“ an, die durch ROSSOLIMO belegt sein sollen, diese Werte für eine Normklasse finden sich in der Literatur aber nicht. Der durchschnittliche Normalschüler erreicht dabei eine Gesamtprofil von 8,0, für den psychischen Tonus 7,0, für die gesamten Gedächtnisleistungen 7,5, für die assoziativen Prozesse beträgt der Mittelwert 8,5.

<sup>216</sup> Vgl. dazu WEINMANN, Ute: Normalität und Behindertenpädagogik. Opladen 2003. WEINMANN bezieht sich auf die Normalismustheorie von Jürgen Link, nachdem die Entwicklung von Normalismus und Normalität sehr wesentlich auf Verdattung und Statistik beruhen. Sie untersuchte diese These für die ausgehende Weimarer Republik und führt als konkretes Beispiel die statistische Ausstellung der Berliner „Heilpädagogischen Woche“ vom 15. bis 22. Mai 1927 an.

<sup>217</sup> Vgl. dazu GEISSLER 1928 – Die Ergebnisse wurden im Rahmen der Heilpädagogischen Woche in Berlin 1927 der Öffentlichkeit vorgestellt.; RIEBOW, Kurt: Die Ergebnisse der Untersuchung einer Hilfsschulklasse nach Rossolimo-Bartsch. In: Die Hilfsschule 19 (1926) 8, S. 241-254; BARTSCH, Karl 1926, S. 55



Das Profil der einzelnen Schüler zeigte sich folgendermaßen:



An diesem Profil einer Sprachheilklasse fällt vor allem auf, dass die gewünschten einheitlichen Kurven nicht zustande kamen, sondern sich einzelne Profile zwischen 4 und 9 oder gar 10 bewegen. Dies, sowie die Tatsache, dass 4 seiner Schüler nach ihrem Gesamtprofil als „debil“ zu bezeichnen wären, veranlasste GEISSLER, diese Werte mit beobachtbaren Verhaltensweisen seiner Schüler zu vergleichen und daraus Konsequenzen für seinen Unterricht zu ziehen. Da die gesamten Werte seiner Klasse denen einer Volksschulklasse näher stünden, als einer Hilfs-

schule, spricht er sich gegen eine intellektuelle Minderbegabung seiner Schüler aus und tendiert zu folgenden psychischen Eigenschaften als Grund für niedrige Profile:

1. Geringe Konzentrationsfähigkeit → wirkt sich auf intellektuelle Fähigkeiten wie Merkfähigkeit, Gedächtnis, assoziative Prozesse aus; Klasse ist leicht ablenkbar und äußeren Einflüssen zugänglich.
2. Schwache Ausprägung des Willens → zeigt sich z.B. in der Fehlerrate beim Rechnen, nach 15 Minuten steigt diese sehr stark an
3. Hohe Suggestibilität, auch im Schulalltag

Daraus ergibt sich aus GEISSLERS Sicht die Notwendigkeit, Selbstbeherrschung zur Leitidee der Klasse zu erklären, um so den Mangel an Konzentration und festem Willen zu beseitigen und auf Dauer die intellektuellen Fähigkeiten, die im unteren Normalbereich liegen, zu stärken und zu festigen. In Bezug auf die Gedächtnisleistungen fiel GEISSLER auf, dass seine Schüler auf optische Darbietungen sehr gut reagierten und somit die visuelle Verarbeitung gut funktionierte. Auf auditive Reize wurde jedoch mit einer schlechten Gedächtnisleistung reagiert. Besonders schlecht sind die Ausfälle beim Gedächtnis zu Elementen der Rede, ebenso war die Vergesslichkeitsrate in diesem Bereich besonders hoch. GEISSLER vermutete darin einen direkten Zusammenhang zu den Sprachstörungen der Schüler, ohne dies jedoch weiter zu erläutern. Er schließt daraus, dass sprachgestörte Kinder zum auditiven Reiz immer einen optischen geboten haben sollten und dies auch in der Wiederholung von Unterrichtsstoff beachtet werden muss. Eine „Erziehung zur auditiven Aufmerksamkeit“ ist für ihn grundlegend für den Unterricht an der Sprachheilschule, da gesprochene Worte in der Gesellschaft eine überragende Stellung haben. GEISSLER vertritt also einen Ansatz der Anschaulichkeit, um auditive Wahrnehmung zu stärken und zu stützen. Die Sprachheilübungen im Fach Deutsch (vgl. S. 124) sind für ihn ein weiteres passendes Mittel zur Übung der akustischen Aufmerksamkeit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in dem Bemühen GEISSLERS, intellektuelle und psychische Eigenschaften jedes einzelnen Schülers graphisch darzustellen und ins Verhältnis zu Volksschüler und Hilfsschüler zu setzen, nicht nur Legitimation und Abgrenzung als Grund zu sehen ist. Er machte sich konkret Gedanken um den Verlauf des Unterrichts in der Klassengemeinschaft und zog Konsequenzen für den Unterricht. Jedoch, und das ist auffällig, erstellt GEISSLER für jeden Schüler ein einzelnes Profil, geht jedoch nicht auf eine individuelle Förderung ein,

„...denn der einzelne Schüler führt in der modernen Klassengemeinschaft durchaus nicht ein Leben für sich. [...] Er ist in seinen Leistungen abhängig von der Mitarbeit seiner Kameraden und fördert oder hemmt sie ebenfalls; er wird in seinem moralischen und sittlichen Verhalten gehoben oder gedrückt durch ihr Betragen und gibt ihnen selbst moralische oder unmoralische Impulse. Die Klassengemeinschaft ist also der Boden, auf dem seine Kräfte wachsen oder verkümmern.“<sup>218</sup>

Gerhard GEISSLER hat seine ausführliche Untersuchung von Sprachheilschülern mit dem psychologischen Profil 1928 publiziert, auch 1931 favorisiert er diese Methode zur Intelligenzfeststellung von sprachgestörten Kindern. Nach 1933 machte GEISSLER durch zahlreiche Artikel in „Die deutsche Sonderschule“ auf sich aufmerksam. Die Diagnostik von Kindern mit Sprachstö-

<sup>218</sup> GEISSLER 1928, S. 598



rungen steht dabei jedoch überhaupt nicht mehr in seinem Interesse, vielmehr zeigt sich in seinen Publikationen eine eindeutige Hinwendung zur nationalsozialistischen Ideologie. Er schaltete sich in die Diskussion um die Sprachheilschule als nationalsozialistische Schule ein, wie auch um die Ursachendiskussion um Sprachstörungen. Ob er die genannten Diagnostika nach 1933 ablehnte, vor allem auch das psychologische Profil, lässt sich nicht sagen. Es lässt sich jedoch vermuten, dass GEISLER nicht nur ideologisch eine Hinwendung zum Nationalsozialismus durchmachte, sondern sich dies auch in seiner pädagogisch –diagnostischen Arbeit niederschlug. Die Favorisierung der Klassengemeinschaft als zentrales Element in der Bildung und Erziehung von sprachgestörten Kindern, sowie seine Hinwendung zur Graphologie als Diagnostikum schon vor 1933 lassen vermuten, dass die oben formulierte These zur Entwicklung der sprachheilpädagogischen Diagnostik zutreffen könnte.

Die Graphologie als Intelligenzdiagnostikum konnte sich nach 1933 stärker etablieren. Schon vor 1933 konnte sich die Graphologie auf Studien stützen, die jedoch nicht aus dem pädagogischen Bereich kamen. Kurz beschrieben hat die Graphologie für jedes Schriftmerkmal positive und negative Merkmale zusammengestellt und diese Eigenschaften noch weiter nach Ebenmaß, Rhythmus und Form ausdifferenziert. Vor 1933 wurde die Art des Charakterisierens stark angezweifelt, aus der Richtung der Intelligenzdiagnostiker kam die stärkste Kritik vom Autor des deutschen Binetariums Otto BOBERTAG.<sup>219</sup> 1933 erstellte die Psychologin Margret HARTGE eine Liste von Schriftmerkmalen mit positiven wie auch negativen Intelligenzmerkmalen anhand von Schülerschriften.<sup>220</sup>

Die Grenze zwischen Graphologie als Diagnostikum für die Sprachstörung oder als ein psychodiagnostisches Mittel in der Sprachheilpädagogik lässt sich nicht klar ausmachen. Tendenzen, seelische Funktionen bzw. Fähigkeiten der Psycho- und Intelligenzdiagnostik auf diese Weise festzustellen, existierten auf jeden Fall, vor allem was Attribute wie Wille und Konzentration angingen.<sup>221</sup> Folgendes Zitat aus der umfangreichsten Untersuchung von Schriftproben von Menschen mit Stottern, Dyslalien und Poltern zeigt die Basis für intelligenzdiagnostische Rückschlüsse aus der Schrift eines sprachgestörten Menschen:

„Das erste Symptom, welches schon bei Beginn der Arbeit beim Sammeln und Sichten von Schriftproben zutage trat, war das ungewöhnlich niedrige Formniveau. [...] Wenn nun eine Schrift, trotz angemessener Bildungsstufe des Urhebers, relativ geringe Schreibfertigkeit zeigt, kann sie nicht gut bewertet werden. Denn die Disposition zur Erlangung der Schreibfertigkeit hängt vom Grade der Intelligenz ab: Schreiben ist ebenso eine Leistung des Gehirns und die Arbeit der Arm- und Handmuskulatur nur der sichtbare Akt dieses physiologischen Prozesses. Die Geschicklichkeit der Hand besteht aber darin, daß sie sich den an sie gestellten Anforderungen entsprechend einstellt. Wie eng Schreibfertigkeit und Intelligenz miteinander verbunden sind, beweisen [...] Untersuchungen, die die auffällige positive Koinzidenz der Schreibgeschwindigkeit mit der allgemeinen Schulzensur ergaben.“<sup>222</sup>

<sup>219</sup> BOBERTAG, Otto: Ist die Graphologie zulässig? Heidelberg 1929

<sup>220</sup> HARTGE, Margret: Graphologische Untersuchung der Intelligenz. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 44 (1933) 5/6, S. 321-341

<sup>221</sup> Vgl. GEISLER 1931, S. 352

<sup>222</sup> ROMÁN-GOLDZIEHER, Klara: Untersuchungen über die Schrift der Stotterer, Stammler und Polterer. In: ZfKifo 35 (1929) 1, S. 119

Es kann festgehalten werden, dass die Handschrift als ein Ausdruck der Intelligenz eines Menschen mit beachtet wurde und genutzt wurde, um ein bestimmtes Gesamtbild zu beschreiben. Im Gegensatz zur Psychologie wurden jedoch keine Listen von bestimmten Merkmalen der Schrift von Menschen mit Sprachstörungen erstellt, um somit besser ihre Intelligenz bestimmen zu können. Für die Diagnostik von Sprachstörungen durch das Bewerten von Schrift wurden jedoch Listen und Merkmale erstellt. (Vgl. Kap. 3.2.4)

### 3.2.2 Methoden zur Erfassung der Sprachstörungen

Wie verlief der Prozess zur Erkennung und klaren Benennung einer Sprachstörung? Der diagnostische Prozess in der sprachheilpädagogischen Praxis im untersuchten Zeitraum muss in zwei Bereiche unterteilt werden. Der Spracharzt griff in diesem Zeitraum mit in den sprachheilpädagogischen Prozess ein, denn er war oft derjenige, der das Kind zuerst zu untersuchen hatte. Auf der anderen Seite standen die Sprachheillehrer, aber auch Volks-, Hilfs- und Taubstummenlehrer, die Sprachstörungen und ihren Verlauf innerhalb der Schule diagnostizierten. Von Seiten der Sprachärzte hat FRÖSCHELS sich am intensivsten mit der Untersuchung von „Sprachkranken“ auseinander gesetzt. In seinem überarbeiteten Lehrbuch der Logopädie von 1931 finden sich ausführliche Überlegungen zur Untersuchung von „Sprachkranken“.<sup>223</sup> Ebenfalls 1931 gibt die Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde Allgemeine Leitsätze zur Begutachtung von „Sprach- und Stimmkranken“ heraus.<sup>224</sup>

Für FRÖSCHELS gehören zu einer gründlichen Anamnese folgende Untersuchungen:

- Familienanamnese inkl. Hereditätsverhältnisse
- somatischer Befund inkl. Untersuchung von
  - Motorik
  - Trommelfell
  - Zahn- und Kieferstellung
  - Atmung
  - Kehlkopf
- Hörprüfung
- Sehvermögen inkl. Farbensinn
- Intelligenzprüfung
- Prüfung von optischer Aufmerksamkeit und Gedächtnis
- Prüfung von Geruchs- und Geschmacksvermögen
- Prüfung von Tastgefühl
- Prüfung von (fein)motorischen Fähigkeiten

Diesem Teil der Untersuchung misst FRÖSCHELS große Wichtigkeit zu, bei NADOLECZNY dagegen findet man in seinem Standardwerk von 1926 dazu nichts. Er geht nur auf die Diagnostik anhand der Symptome der einzelnen Sprachstörungen ein. 1938 jedoch nimmt auch er ausführlicher zur Diagnostik Stellung. Bestandteile sind:<sup>225</sup>

<sup>223</sup> Vgl. FRÖSCHELS 1931, S. 97-115

<sup>224</sup> Vgl. NADOLECZNY 1938, S. 70f.,

<sup>225</sup> Vgl. NADOLECZNY 1938, S. 48f.

- Körperliche Untersuchung einschließlich Wassermann–Reaktion
- Hörprüfung
- Labyrinthprüfung
- Sprachprüfung mit und ohne Ablesen
- Prüfung von Motorik und Intelligenz

Die „eigentliche“ Untersuchung der Sprache teilt FRÖSCHELS in Untersuchungen zum Sprachverständnis und Sprachvermögen ein. Sprachverständnis wird durch Aufforderungen und durch Bilderbenennung untersucht. Bei der Untersuchung von Kindern erwähnt FRÖSCHELS, dass es sinnvoll ist, bei ängstlichen Kindern keinen weißen Mantel anzuziehen. Des Weiteren gibt er diverse Ratschläge, wie man das Vertrauen des Kindes erlangen kann.

Das Sprachvermögen wird durch Testen der Spontansprache und des Nachsprechens getestet. Beginnend mit der sprachlichen Untersuchung wird die Artikulation der Laute mit beachtet. Dabei soll der Spracharzt auf Krämpfe, fehlende oder fehlerhafte Laute achten. FRÖSCHELS schlägt keine Wortliste vor, er empfiehlt nur, einen Laut, der fehlerhaft gebildet wird, zuerst isoliert abzufragen. Im nächsten Schritt soll der Patient versuchen, den Laut als An-, Mittel- und Auslaut zu bilden. NADOLECZNY dagegen gibt eine Wortliste mit 25 Wörtern an.<sup>226</sup> Auch er weist darauf hin, dass jeder Laut als An-, Mittel- und Endlaut getestet werden muss.

Lese- und Schreibfähigkeiten werden in die sprachlichen Untersuchungen ebenso einbezogen.

Bei der Differentialdiagnose von Stottern sieht FRÖSCHELS zwei Problemfelder, einmal die Unterscheidung zwischen Stottern, welches entweder in der Sprachentwicklung oder durch ein Trauma entstanden ist<sup>227</sup>, sowie die Abgrenzung zu anderen Störungsbildern wie Poltern, Tics der Sprache, Chorea und Aphtongie.<sup>228</sup> NADOLECZNY sieht dagegen keine Probleme bei der Diagnose des Stotterns.

Für die Sprachheillehrer, die neben den Dyslalien vor allem mit dem Störungsbild Stottern konfrontiert waren, stellte sich allerdings die Problematik um eine Differentialdiagnose des Stotterns. Dabei spielte der Gedanke um die Feststellung einer Besserung des Sprachleidens innerhalb der Sprachschule eine tragende Rolle, sowie daraus resultierend die Frage um das Therapiekonzept im Unterricht. Beispiel dafür ist das Stottererprofil von MÖHRING.<sup>229</sup> Aus den Problemen der Praxis forderten die Sprachheillehrer, die Symptome des Stotterns greifbarer zu fassen, um besser beurteilen zu können, wie der einzelne Schüler Fortschritte machte. Auch der Wunsch nach Erfassung der gesamten Persönlichkeit des Stotterers leitet die Lehrer. Von der Vorstellung des „Heilen-Könnens“ ist die Idee getragen, das Stottern in einzelnen Stufen greifbar zu machen, die höchste Stufe ist ein Schüler, der ein Jahr lang in der Normalschule keinerlei Symptome mehr gezeigt hat. Der 1937 von einer Gruppe Hamburger Lehrer erarbeitete Bogen zur Charakterisierung eines stotternden Schülers sollte auch als Ergänzungsbogen zum Personalbogen der Sprachheilschule (der nie fertig entwickelt wurde) verstanden werden. Dieser Bogen versucht, sämtliche Merkmale des Stotterns (z.B. Atmung, Klonus, Tonus, Stim-

<sup>226</sup> NADOLECZNY 1938 S. 53

<sup>227</sup> FRÖSCHELS 1931 S. 421

<sup>228</sup> Vgl FRÖSCHELS 1931 S. 492

<sup>229</sup> MÖHRING 1937, S. 644-657

meinsatz, Sprechtempo etc.) in jeweils drei Abstufungen (leicht, mittel, schwer) zu sehen. Der psychischen Haltung kommt besondere Bedeutung zu. In der leichten Ausprägung wird dem Schüler mutiges, kameradschaftliches, offenes und heiteres Verhalten zugesprochen. Bei der mittleren Einstufung kommen Eigenschaften wie zaghaft, leicht ablenkbar und eigenbrütlerisch zum Tragen, wogegen bei schwerer Ausprägung im Charakter dem Sprachheillehrer Attribute wie „scheu, unkameradschaftlich, verschlossen, unbeherrscht“ zur Verfügung stehen. Die Ausprägung der Sprachstörung korreliert hier mit der Ausprägung der negativen Charaktereigenschaften. Durch das anfängliche Nutzen von Bleistift, gefolgt von schwarzer und später roter Tinte, soll dem Lehrer die Möglichkeit gegeben werden, über einen längeren Zeitraum den Bogen zu führen, den Verlauf erkennen zu können und vor allem festzustellen, ob bestimmte Eigenschaften manifest sind oder nicht.<sup>230</sup>

Ein zentrales Thema für die Sprachheillehrer war ebenfalls die Diagnostik von Dyslalien. Die Idee der Erstellung eines einheitlichen Tests kam jedoch aus der Wissenschaft, geschah aber in sehr enger Mitarbeit mit Sprachheillehrern im gesamten Deutschen Reich.

### 3.2.3 Der Weg zum Reichs-Lautprüfungsbogen (Lauttreppe)

„Es ist aber notwendig, daß wir zu einem einheitlichen Erhebungsformular kommen, um das im Reich anfallende Material leichter auswerten zu können.“

Heinrich Möhring<sup>231</sup>

Noch 1981 wird in einem Grundlagenwerk die Lauttreppe als ein gut geeigneter Prüfungsbogen charakterisiert.<sup>232</sup>

Wer aber war Heinrich MÖHRING, der „Initiator“ der Lauttreppe, nach seinem Tode 1970 von Otto von ESSEN als einer „unserer profiliertesten und hochgeschätzten Kollegen“<sup>233</sup> benannt, der seine sprachheilpädagogische Karriere vor 1933 begann und im „Dritten Reich“ den Grundstein für seine Karriere legen konnte?

Heinrich MÖHRING wurde am 18. März 1899 in Hamburg geboren. Ab 1919 als Volksschullehrer tätig, studierte er nebenbei Erziehungswissenschaft, deutsche Philologie und Mittlere und Neuere Geschichte. 1924 absolvierte er die Prüfung für Lehrer für „Sprachkranke“ und arbeitete seitdem als Sprachheillehrer in Hamburg. Von 1928 an lehrte MÖHRING als Dozent in der Ausbildung von Lehrern für „Gehör- und Sprachgeschädigte“. Ab 1933 nahm er wieder ein Studium an der Hansischen Universität auf und widmete sich besonders der Erziehungswissenschaft und Phonetik. Aus diesem Interesse heraus entstand auch seine Dissertation „Lautbildungsschwierigkeit im Deutschen“.<sup>234</sup> Außerdem entwickelte er mit einer Gruppe Hamburger Sprachheillehrer das Stottererprofil. Schon zu diesem Zeitpunkt arbeitete er mit an der Ausbil-

<sup>230</sup> Vgl. MÖHRING 1937 S. 654

<sup>231</sup> MÖHRING, Heinrich: Das stammelnde Schulkind. In: Die deutsche Sonderschule 7 (1940) 11, S. 399

<sup>232</sup> GRZESKOWIAK, Ulrich; KLEUKER, Käthe: Grundlagen der Sprachheilpädagogik. Eine Einführung für Mitarbeiter in der Behindertentherapie. Berlin 1981

<sup>233</sup> ESSEN, Otto von: Prof. Dr. Heinrich Möhring †. In: Die Sprachheilarbeit 15 (1970) 6; S. 187

<sup>234</sup> MÖHRING, Heinrich: Lautbildungsschwierigkeit im Deutschen. Eine phonetisch-pädagogische Untersuchung als Beitrag zur Fibelfrage vom Standpunkte des Heilpädagogen auf Grund statistischer Erhebungen an 2102 stammelnden Schulkindern im deutschen Sprachgebiet. Diss. Hamburg 1938

dungsordnung für Sprachheillehrer in Hamburg, ein Bereich, in dem er auch nach dem Kriege tätig war.

Seine Dissertation baut auf einer einzigartigen Sammlung von Lautprüfungsprotokollen auf. In die Untersuchung flossen 2.102 Protokolle von Kindern mit Artikulationsschwierigkeiten. Diese Zahl ist erheblich, wenn man die geringe Anzahl von Sprachheilschulen Anfang der Dreißiger Jahre sieht. Die Bedeutung dieses Projektes liegt also einmal im Umfang der eingeflossenen Lautprüfungen, aber auch im zeitlichen Aufwand (1932-1938) der Sammlung, Auswertung und Entwicklung der Lauttreppe. Trotz oder gerade aufgrund des politischen Wechsels konnte dieses in der deutschen Sprachheilpädagogik aufwändige Projekt beendet werden. Die gesamten Protokolle wurden nach Orten sortiert in 10 Bände gebunden und dem Museum für Taubstummenbildung übergeben, wo sie wahrscheinlich am 04.12.1943 bei der Bombardierung der Samuel-Heinicke-Schule zerstört wurden.

MÖHRING hat den von ihm entwickelten Reichs - Lautprüfungsbogen als eine Integration schon bestehender Lautprüfungsbögen verstanden. Dies erklärt, warum sich in der Sekundärliteratur oft nur Hinweise auf seine Lauttreppe finden lassen.

Lautprüfungsbögen vor 1945 dürfen aber nicht als ein reines Diagnostikum zur Erfassung einer Dyslalie von Kindern verstanden werden. Diese Überprüfung von möglichst vielen Kindern sollte Ergebnisse über Häufigkeit, Verhältnis und Reihenfolge von Störungen in der Lautbildung liefern. In diesem Zusammenhang muss auch das Bestreben MÖHRINGS gesehen werden. Es ging nicht nur darum, ein einheitliches, ausreichendes Diagnostikum für den Sprachheillehrer zu entwickeln, sondern auch um eine Systematisierung der Aussprachestörungen von Kindern. Seine sogenannte Lauttreppe unterscheidet sich von den bisherigen Lautprüfungsbögen und -untersuchungen darin, dass nicht nur eine prozentuale Verteilung von Häufigkeiten einer bestimmten Anzahl von Kindern mit Dyslalien dargestellt wird, sondern ein Ansteigen der Lautbildungsschwierigkeit durch eine ansteigende Anordnung der Laute sichtbar gemacht wurde und so aufgezeigt werden konnte, wo das Kind in seiner lautsprachlichen Entwicklung stand. Von daher ist die Entwicklung der Lauttreppe nur aus den ihr vorausgegangenen Untersuchungen und entwickelten Lautprüfungsbögen zu verstehen. Folgende Graphik soll die Entwicklung von Wortlisten ab Mitte der Zwanzigerjahre aufzeigen, eine Zeit, in der man in Deutschland versuchte, Dyslalien mit Hilfe von Prüfbögen systematischer zu diagnostizieren.<sup>235</sup>

Die Lautprüfungsbögen befinden sich, soweit überliefert, im Anhang F Das Lautprüfungsformular von Heinrich Möhring von 1932 ist das Formular, das die Lehrer in der Überprüfung für die Untersuchung nutzen sollten.

Es sollten erstmalig allgemeine Aussagen zu Lautbildungsschwierigkeiten im Deutschen unabhängig sprachlich-geographischer Unterschiede getroffen werden. Der Versuch, schon vorge-

<sup>235</sup> Die Graphik basiert auf folgender Literatur, die Prüfbögen, sofern vorhanden, finden sich im Anhang F: ESSEN, Otto von: Lautprüfung bei Ostern eingeschulten Stammlern. In: ZfKifo 38 (1931) 1, S. 53-66; HASENKAMP, Erich: Eine Lautprüfung bei Schulanfängern der Sprachheilschule. In: VOX (1929) 4-5; S. 28-33; HANSEN 1929, S. 74; MÖHRING, Heinrich: Lautbildungsschwierigkeit im Deutschen: eine phonetisch-pädagogische Untersuchung als Beitrag zur Fibelfrage vom Standpunkte des Heilpädagogen auf Grund statistischer Erhebungen an 2.102 stammelnden Schulkindern im deutschen Sprachgebiet. In: ZfKifo 47 (1939) 3 S. 185-235, S. 199-206

nommene Prüfungen miteinander zu vergleichen, hatte zu viele Unterschiede aufgewiesen.<sup>236</sup> Gründe dafür wurden in der Methode und den Dialekten gesehen.<sup>237</sup>

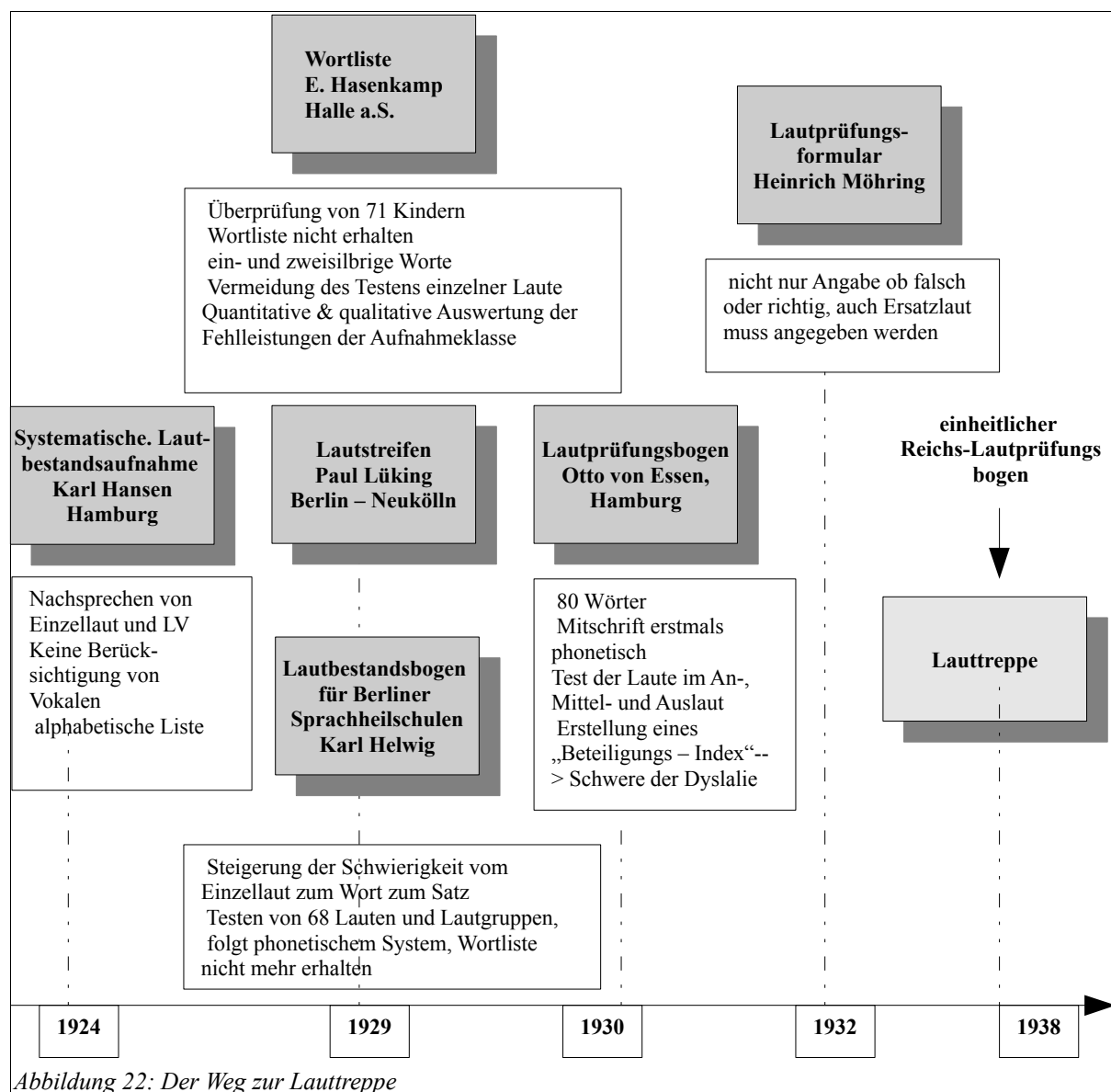


Abbildung 22: Der Weg zur Lauttreppe

Aus diesen Überlegungen heraus entstand die Idee einer Untersuchung, mit einer einheitlichen Lautprüfung Lautprüfungsprotokolle in ganz Deutschland zu sammeln und auszuwerten. Unterstützt wurde Heinrich MÖHRING von Giulio Panconcelli-Calzia, dem Leiter des Phonetischen Laboratoriums in Hamburg und Herausgeber der VOX. In der VOX wurden seit 1929 auch die Mitteilungen der AfSD verteilt. In einem persönlichen Rundschreiben wurden laut MÖHRING die Mitglieder sowie alle Leser der VOX gebeten, mit Hilfe des von ihm 1932 entwickelten Lautprüfungsbogens Protokolle zu erstellen und diese nach Hamburg zu senden.<sup>238</sup> In der VOX wurde die Zahl der eingesandten Protokolle regelmäßig veröffentlicht. Aus den bis Mai 1933 1.000 gesammelten Protokollen bearbeitete MÖHRING 200 Protokolle im Rahmen der

<sup>236</sup> Vgl. MÖHRING 1939, S. 206

<sup>237</sup> Vgl. dazu ESSEN 1931 S. 53-66; MÖHRING 1939, S. 206

<sup>238</sup> MÖHRING 1939 S. 206; in der VOX lässt sich kein Hinweis darauf finden, dass ein Rundschreiben oder die Mitteilungen der AfSD mit zur Ausgabe gehörten. Es muss davon ausgegangen werden, dass beides extra beigelegt wurde. Nur für 1929 lassen sich die Mitteilungen der AfSD in der VOX nachweisen.

Erstellung der Jung –Deutschland-Fibel durch den NSLB-Gau Hamburg.<sup>239</sup> Bis Ende 1935 wurden aus 31 Orten von 161 Protokollanten insgesamt 2.655 Lautprüfungen eingereicht. In der Ausführung fehlerhafte Protokolle, Kinder mit Dyslalien aufgrund von organischen Schädigungen und reine Stotterer bzw. Polterer fielen heraus, so dass am Ende 2.102 Protokolle in die Untersuchung und Erstellung der Lauttreppe einfließen konnten. Allerdings kamen nicht nur Protokolle von Sprachheilschulen und Sprachheilklassen zur Nutzung, sie machten jedoch 54,9 % aus; 25,8 % waren Protokolle von Kindern aus Sprachheilkursen, 10,8 % aus der Hilfsschule und 8,5 % stammen aus der Volksschule.

Beispielhaft für die Untersuchung sollen die Orte sein, in denen später auch die Institutionen untersucht werden: Halle a.S., Weißenfels und Hamburg. Aus Leipzig wurden keine Protokolle eingesandt, aus Berlin nur aus der Sprachheilschule und nicht aus Sprachheilkursen.

Ort	Zahl Prüfer	Protokolle		♂	♀	LA	Schulform, aus der Protokolle stammen
		gesendet	verw.				
Halle	6	129	127	87	42	6,1	Sprachheilschule
Hamburg	28	533	426	382	151	7	Volksschule (5), Schulkindergarten (33), Sprachheilschule (388)
Weißenfels	1	19	19	10	9	6,4	Sprachheilklasse

Tabelle 6: Lautprüfungsprotokolle der Städte Halle, Hamburg und Weißenfels

Die Zahl der Protokolle aus den verschiedenen Städten war unterschiedlich hoch. Dies lag wahrscheinlich daran, dass MÖHRING anstrebte, aus allen Gegenden Protokolle zu erhalten und auch nur wenige Protokolle eines Orte in die Untersuchung aufnahm. Beispiel ist Hindenburg (heute Zabrze) mit fünf eingereichten und vier aufgenommenen Protokollen. Ebenso verhält es sich mit Grünberg (heute Zielona Gora) mit drei eingesandten und zwei aufgenommenen Protokollen. Betont werden muss, dass in die Untersuchung auch Protokolle aus Bern und Wien einfließen. Dagegen wurden aus Bredow bei Nauen ausschließlich Protokolle von Hilfsschülern aufgenommen, insgesamt elf.

Die Auflistung der Sprachstörungen der Protokolle zeigt sich für die drei Städte folgendermaßen:

Ort	o.B.	nur Stottern, Poltern	Stottern und Stammeln	Stottern, Lispeln und Stammeln	Stottern und Lispeln	Lispeln	Lispeln und Stammeln	Stammeln
Halle	0	2	12	0	5	5	26	79
Hamburg	82	25	29	7	8	12	143	227
Weißenfels	0	0	1	0	3	0	8	8

Tabelle 7: Sprachstörungen der untersuchten Kinder in den drei Städten

Die Einteilung in der Auswertung der Sprachstörung zeigt ganz deutlich den Stellenwert, den die Sigmatismen in der Sprachheilarbeit ausmachten, in der Auswertung stehen sie als eigen-

<sup>239</sup> SCHULTZE, Walter: Jung-Deutschland-Fibel : Ein erstes Leseb. f. d. Kinder im neuen Reich ; Für d. hans. Lebensraum /erarb. vom Nat.-soz. Lehrerbund, Gau Hamburg: Hamburg 1935

ständige Sprachstörung neben den Dyslalien. Es werden keine Definitionen der Sprachstörungen genannt, sicherlich auch darin begründet, dass die Sprachheillehrer vor Ort die Einteilung vornahmen.

MÖHRING ging es in der Auswertung der Protokolle auch darum, statistisch die regionalen Unterschiede in den Lautbildungsschwierigkeiten aufzuzeigen, obwohl dies genau betrachtet gegen die Entwicklung seiner Lauttreppe spricht, da er gerade für die deutsche Sprache und ihre spezifischen Laute die spezifischen Schwierigkeiten unabhängiger geographischer Unterschiede aufzeigen wollte und somit eine Verallgemeinerung treffen wollte.

Sein Ziel war, neben einer Reichskurve eine Ortskurve bilden zu können, was bedeutete, dass der Sprachheillehrer vor Ort unterscheiden können sollte, ob ein Sprachfehler innerhalb der Lauttreppe tatsächlich Sprachfehler oder orts/dialekttypisch war. Allerdings hat er selbst für keine Region eine Ortskurve erstellt.

Artikulationsmodus	Plosive						Frikative <sup>240</sup> ohne sch						Nasale			Liquide			
	Laut	p	b	t	d	k	g	h	f	w	s	ch <sup>241</sup>	ch <sup>242</sup>	m	n	ng <sup>243</sup>	r <sup>244</sup>	r <sup>245</sup>	l
Halle	2	0	7	3	21	21	3	9	17	79	41	7	0	0	19	81	13	10	14
Hamburg	10	4	14	9	29	34	4	17	16	62	30	24	4	9	30	64	15	11	23
Weißenfels	74	0	79	11	84	11	8	11	37	84	63	16	11	11	26	89	0	11	21

Tabelle 8: Fehlerquote bei Lauten in % in den drei Städten

Dass die Erstellung einer Ortskurve schwierig gewesen wäre, zeigt schon der Vergleich zwischen den regional nahen Städten Weißenfels und Halle, in denen die Fehleranteile zum Teil sehr unterschiedlich waren (z.B. „p“, „k“, „t“). In Weißenfels waren die Sprachheillehrer nach der Stimmbildungsmethode von Prof. Engels ausgebildet und waren wahrscheinlich von daher besonders auf Aussprachefehler sensibilisiert. Insgesamt wirkt die Tabelle mit den Fehlleistungen in der korrekten Aussprache aus allen Erhebungsorten sehr uneinheitlich, so dass die Methode, über diese Sammlung von Lautprotokollen eine Stufenentwicklung in der Bewältigung der Lautbildungsschwierigkeiten der deutschen Sprache entwickeln zu können, fragwürdig erscheinen muss.

Der Frikativ ® wurde noch nicht als eigener Phonem erkannt aber in verschiedenen Lautverbindungen erfragt (fr – frei) (kr – Kreis). Es zeigt sich auch, dass bei diesen schwierigeren Lautverbindungen (Frikativ r und sch) die Fehlerquote zwischen den verschiedenen Städten nicht mehr so gravierend unterschiedlich ausfällt.

<sup>240</sup> Die Einteilung der Frikative orientiert sich an den zu testenden Lauten, Heinrich Möhring hat keine phonetischen Zeichen genutzt sondern Lautverbindungen in Buchstabenform: er war der Meinung, dass es nicht ausreichend phonetische Zeichen für die gestörte Sprache aufgrund von Dyslalien gäbe. Vgl. MÖHRING 1939 S. 210

<sup>241</sup> Entsprechend Internationalem Phonetischem Alphabet (IPA) [ç]

<sup>242</sup> Entsprechend IPA [x]

<sup>243</sup> Entsprechend IPA [ŋ]

<sup>244</sup> Entsprechend IPA [r]

<sup>245</sup> Entsprechend IPA [R]



Laut	LV mit Frikativ ®							LV mit sch									
	br	dr	fr	gr	kr	pr	tr	sp	spr	st	str	sch	schl	schm	schn	schr	schw
Halle	21	30	21	47	49	28	33	63	65	63	70	62	68	68	68	70	69
Hamburg	37	43	44	56	57	50	53	67	71	66	75	49	59	63	65	66	69
Weißenfels	32	47	37	58	74	69	84	69	74	63	74	63	69	58	58	53	63

*Tabelle 9: Fehlerquote in % bei Lautverbindungen mit sch und frikativem R*

Die größte Schwäche der Untersuchung liegt darin, dass es MÖHRING trotz seiner aufwändigen Organisation nicht gelungen ist, die Nutzung seines Lautprüfungsbogens von 1932 allgemein durchzusetzen, so wurde z.B. in Hannover der Lautstreifen von Lüking benutzt, Eisleben benutzte einen eigenen Prüfungsbogen, auf dem die Lautverbindungen schl, ks, spr und str fehlten. MÖHRINGS entwickelter Prüfbogen wurde in einer neuen Auflage von 1935 aus Versehen ohne schl gedruckt.

Als weitere Fehlerquellen sind anzusehen:

- Die Prüfer hörten zum Teil selber nicht die Fehler der Kinder. Dies galt vor allem für den südsächsischen Raum.
- Andersherum waren einige Prüfer besonders für Dialektfehler aufmerksam, die Fehlerquote war bei bestimmten Lautverbindungen besonders hoch, so z.B. in Weißenfels.

Als Ergebnis der Untersuchung entwickelte MÖHRING seine Lauttreppe.

Der Prüfungsbogen bestand aus der Wortliste und der Lauttreppe, die eine stufenhafte Entwicklung der Lautsprache, aber auch eine stufenweise Korrektur der Dyslalie suggerierte. Fehler sollte der Lehrer für sich als Fehlbildung, Ersatzbildung oder Auslassung notieren.

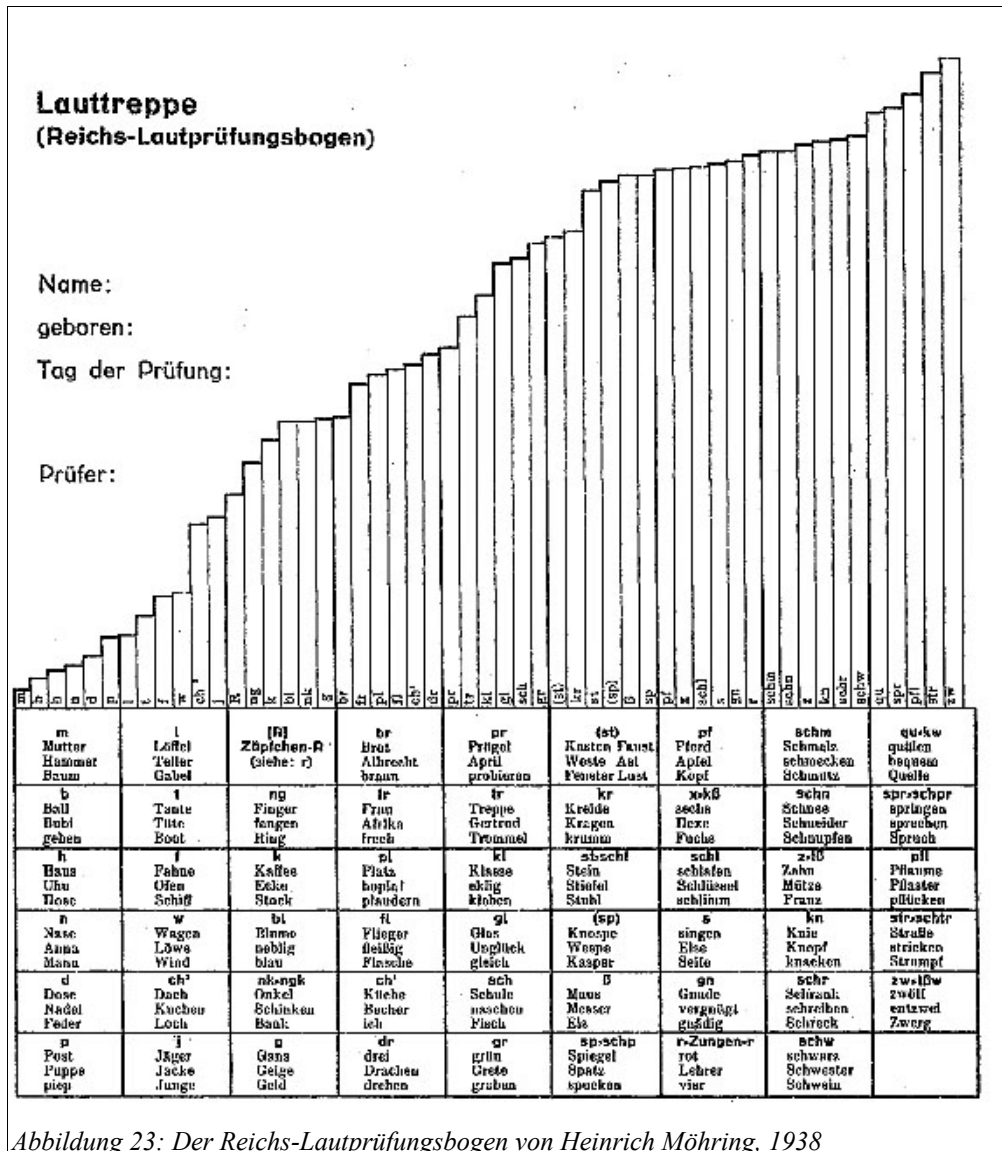


Abbildung 23: Der Reichs-Lautprüfungsbogen von Heinrich Möhring, 1938

Den diagnostischen und damit therapeutischen Nutzen sieht MÖHRING folgendermaßen:

„So etwa könnte die Lautprüfung in den Sprech- bzw. Leseunterricht eingebaut werden, auch der neue Lautprüfungsbogen gibt dem Kinde einen Lautspiegel, die Zusammenstellung der Bogen dem Lehrer einen 'Klassenspiegel'; dem Personalbogen des Kindes beigelegt, zeigt die ausgefüllte 'Lauttreppe' die Entwicklung der Falles auf. Die Abweichungen von der 'Reichs'- bzw. Ortskurve lassen sofort die 'Sonderfälle' erkennen.“<sup>246</sup>

Die Entwicklung der Aussprachefähigkeit des einzelnen Kindes konnte der Sprachheillehrer anhand einer farbigen Kennzeichnung der Balken feststellen. MÖHRING empfahl jedoch, aus Motivationsgründen das Kind dies zeichnen zu lassen, damit es selbst den Weg der Beseitigung der Dyslalie bemerken konnte.

Die Frage nach der Überprüfung des Hintergrundes der Lauttreppe, nämlich, dass sie „eine grafische Darstellung der deutschen Laute und Lautverbindungen gemäß Schwierigkeitsgrad“<sup>247</sup> sei, wurde anscheinend nie aus der Sprachheilpädagogik heraus überprüft, genauso wenig wurde verifiziert, wie stufenhaft die anschließende Therapie der Kinder von statten ging.

<sup>246</sup> MÖHRING 1938 S. 229

<sup>247</sup> FRANKE, Ulrich: Logopädisches Handlexikon. München 2008, S. 133

Die Nutzung der Lauttreppe im untersuchten Zeitraum ist nicht belegt. In Hamburg, wo Personalbögen aus dem untersuchten Zeitraum vorhanden sind und die Nutzung bestimmter Bögen überprüft werden kann, wurde ein anderer Lautprüfungsbogen genutzt, wahrscheinlich der von Otto von Essen.

### 3.2.4 Die Graphologie als Diagnostikum von Sprachstörungen

„Wenn es wahr ist, daß die Hand zu den vollendetsten Ausdrucksorganen der Person gehört, und daß Schreiben ihre am feinsten abgestufte Ausdruckshandlung ist, so muß sich auch psychische Haltung der Person in der Schrift widerspiegeln, und psychische Störungen müssen sich in ihr manifestieren.“<sup>248</sup>

Gerhard Geißler, Rektor II. Sprachheilschule Berlin

Das Kapitel „Graphologie im Nationalsozialismus“ ist ein sehr widersprüchliches. Basis für ihren anfänglichen Erfolg ist die Wegbereitung durch Ludwig KLAGES Ende der Zwanziger Jahre. Nach 1933 erfährt die Disziplin einen Aufschwung, begründet durch die Verbindung des Ganzheitgedankens aus der nationalsozialistischen Ideologie. Die Graphologie versprach einen Ansatz und eine Erfassung der Persönlichkeit durch die „Leib - Seele - Geist – Einheit“. Schrift ist ein Ausdruck der Persönlichkeit, an ihr lassen sich positive wie auch negative Eigenschaften des Menschen ablesen. Ab 1938 jedoch verschwindet der Ansatz zur Erfassung von Typ und Charakter wieder, zum Teil durch Studien, die die erhoffte Validität nicht liefern konnten.<sup>249</sup>

Innerhalb der Heil- und Sprachheilpädagogik hat die Graphologie als Diagnostikinstrument Beachtung finden können. Für die Sprachheilpädagogen war sie in doppelter Hinsicht interessant, einmal als Intelligenz- und Persönlichkeitsdiagnostikum, aber auch zur genaueren Diagnostizierung einer Sprachstörung. Gerade Redeflussstörungen sollten sich nicht nur in Störungen des Redeflusses, sondern auch in Rhythmusstörungen im Schreibprozess ausdrücken. Somit sollte die Untersuchung der Handschrift eines Kindes mit Sprachstörungen Rückschlüsse auf die Schwere der Sprachstörung zulassen, aber auch Informationen über die Persönlichkeit des Kindes geben.<sup>250</sup>

Die Nutzung der Graphologie in der deutschen Sprachheilpädagogik basierte auf Ergebnissen von Studien der ungarischen Sprachheilpädagogik. Durch großangelegte Schriftuntersuchungen von Menschen mit Sprachstörungen wurden Verbindungslinien zwischen Sprachstörung - Feinmotorik – Intelligenz / Psyche gezogen. Die wichtigste Untersuchung stammt von Klara ROMÂN-GOLDZIEHER, die in Budapest knapp 300 Schriften von Kindern und Jugendlichen mit Stottern, Poltern und Dyslalien untersuchte, diese mit Schriften von Kindern ohne Sprachstörungen verglich und aus ihren Ergebnissen allgemeine Aussagen über das Schriftbild von Menschen mit Sprachstörungen zog.<sup>251</sup> Hinweise dafür, dass die Graphologie von ihr als unterstüt-

<sup>248</sup> GEISSLER 1931, S. 351

<sup>249</sup> Vgl. dazu bes. LAUX 1990, S. 104-107

<sup>250</sup> Vgl. dazu GEISSLER 1931 S. 351

<sup>251</sup> Vgl. ROMÂN-GOLDZIEHER 1929 S. 116 -139

zendes Mittel bei der Diagnose von Sprachstörungen gesehen wurde, finden sich jedoch nicht. Die Ergebnisse scheinen eher im Rahmen der Erweiterung um das graphologische Wissen allgemein angesiedelt zu sein.

Die Untersuchung basiert auf der Annahme, dass Schrift und Sprache in der Ausführung eng miteinander verbunden sein müssen, da sie beide mechanische Ausdrucksformen des Denkens seien.

Eigenschaften der Schrift von Sprachgestörten zeigt folgende Tabelle.

Schriftbild bei	
Stottern und Poltern	Dyslalien
zerfallende Struktur: Unterbrechungen im Wort, Lautzeichen, Linie, Verschiebung der Linie	druckarm, schwach, zittrig
Wiederholung und Überschreibung des Wortes oder Silben, Überschreiben von richtigen Buchstaben	lang gezogene Schleifen der Buchstaben nach oben und unten
stärkerer Druck beim Schreiben, unrythmischer Wechsel zwischen stärkerem und schwächerem Schreibdruck, am Ende der Zeilen stark zusammengepresste Buchstaben und Muskelzittern	Muskelzittern beim Schreiben, häufiges Verschreiben und Korrigieren, Ausstreichen von Buchstaben, Verwechseln einzelner Worte, Silben und Laute
Versuch, Schwächen im Schreiben durch langsames, überdeutliches Schreiben mit vielen (Denk)pausen positiv zu verbergen	Lautverwechslungen gemäß dem gestörten Laut, oder besondere Anstrengung beim Schreiben des gestörten Lautes

Tabelle 10: Kennzeichen des Schriftbilds von Kindern und Jugendlichen mit Sprachstörungen<sup>252</sup>

Die Schrift von sprachgestörten Menschen unterscheidet sich somit grundlegend von der Schrift „normal sprechender“ Menschen und die Kennzeichen „gestörter Schrift“ ähneln denen der Sprachstörung. ROMÂN-GOLDZIEHER geht sogar soweit, zu sagen, dass sich Gesetzmäßigkeiten erkennen ließen. Sie spricht sich gegen den noch in den Zwanziger Jahren gebräuchlichen Begriff des „Schriftstotterns“ aus, da dies keine eigene Störung sei, sondern Ausdruck der Sprachstörung Stottern.

Als Ursache sieht ROMÂN-GOLDZIEHER eine allgemeine „sprachliche Unterbegabung“, die sich in einer „partiell unzulänglichen Auffassung des Wortes“<sup>253</sup> ausdrückt. Diese Unterbegabung wird von weiteren Teilleistungsstörungen wie Mangel an Raumgefühl, optische und akustische Wahrnehmungsstörungen, einem Mangel an Rhythmus und kinästhetischen Störungen begleitet.

Eine heilpädagogische Wertung dieses graphologischen Wissens versucht Adolf SCHULMANN, Leiter des Staatlichen Heilkurses für Sprachgestörte in Budapest. Auch er publiziert seine Ergebnisse in deutschen Zeitschriften.<sup>254</sup> Er bezieht sich auch auf die Ergebnisse ROMÂN - GOLDZIEHERS, die an untersuchten Patienten der Phonetischen Abteilung für Stimm- und Sprach-

<sup>252</sup> Vgl. ROMÂN-GOLDZIEHER 1929S. 120-132; S. 134-137

<sup>253</sup> Vgl. ROMÂN-GOLDZIEHER 1929S. 137

<sup>254</sup> SCHULMANN, Adolf: Heilpädagogische Untersuchungen von Schriftuntersuchungen an Sprachkranken. In: ZfKifo 41 (1933) 4; S. 439-444

krankte in Berlin erzielt wurden. Dies zeigt, dass die ungarischen Schriftuntersuchungen soweit Beachtung fanden, dass man Schriftbilder von eigenen Patienten untersuchen ließ. In Berlin wurden zum Teil die Schriftbilder vor und nach der Sprachtherapie miteinander verglichen, um so festzustellen, ob der Heilungserfolg sich auch in der Schrift manifestierte. Hier wird ein direkter Bezug zur Graphologie als Diagnostikum hergestellt.

GERHARD GEISSLER sieht die Graphologie 1931 als ein diagnostisches Hilfsmittel des Sprachheillehrers. Er sieht in den genannten Untersuchungen nicht nur die Möglichkeit, eine Sprachstörung genauer diagnostizieren zu können, sondern das Schriftbild lässt auch erkennen, ob

„das Stottern auf Milieueinwirkung zurückzuführen ist oder ob es ein sprachlich stigmatisiertes ist; sie gibt ihr über heikle Punkte (Sexualität usw.) Aufschlüsse, ohne Patienten durch Fragen belästigen zu müssen; sie zeigt ihr bei Schwankungen im Heilverlaufe, ob den Rückfällen eine vorübergehende Indisposition zugrunde liegt oder eine tiefergehende seelische Verstimmung.“<sup>255</sup>

GEISSLER analysierte Schriften von 50 Sprachheilschülern, bei der Hälfte der Schüler stellte er „bedenkliche Abweichungen von der Norm“ fest, es handelte sich dabei vor allem um die Kennzeichen des Schriftbildes aus Tabelle 10. GEISSLER sieht die Graphologie vor allem als Mittel, ein besseres Psychogramm des stotternden Schülers aufstellen zu können und glaubt, dass zukünftig in der Beurteilung von Schülern mit Sprachstörungen nicht mehr auf die Analyse des Schriftbildes verzichtet werden kann.

In der ausgehenden Weimarer Republik gelangte graphologisches Wissen in die Sprachheilpädagogik, es ist derzeit jedoch noch unklar, wie sich die Graphologie als diagnostisches Mittel innerhalb der Sprachheilpädagogik nach 1933 weiter entwickelte. Es ist jedoch davon auszugehen, dass der Analyse des Schriftbildes weiterhin Aufmerksamkeit geschenkt wurde, da sie dem Anspruch der Einheit von Leib-Körper-Seele gerecht wurde.

## Fazit Kapitel 3.2

Otto BRAUN behauptete 2002:

„Bis in die 1960er Jahre orientiert sich die sprachheilpädagogische Diagnostik nahezu ausschließlich an den diagnostischen Schemata der sprachheilkundlichen Untersuchung von Stimm- und Sprachstörungen von H. Gutzmann (1912 119-120) und E. Fröschels (1913, 80-81), die nach 1945 R. Luchsinger und G.E. Arnold (1949) übernommen haben (?) und von (?) M. Hess (1959) in die sprachheilpädagogische Praxis übernommen wurden.“<sup>256</sup>

Dieses Zitat aus dem einzigen Grundlagenwerk zur Geschichte der Sprachheilpädagogik suggeriert, dass es aufgrund des angenommenen Niederganges der Sprachheilpädagogik nach 1933 keine deutschen Sprachheilpädagogen gegeben hat, die diagnostisches Wissen weitergaben: Richard Luchsinger war ein Schweizer Spracharzt, Arnold hingegen Österreicher.

Die Untersuchung hat jedoch ergeben, dass innerhalb der deutschen Sprachheilpädagogik gerade in den Zwanziger und Dreißiger Jahren eine rege Tätigkeit auf dem diagnostischen

<sup>255</sup> GEISSLER 1931; S. 351f.

<sup>256</sup> BRAUN, Otto: Zum Wandel der Sprachheilpädagogik. In: KOLBERG, Tatjana; OTTO, Katrin; WAHN, Claudia: Phänomen Sprache. Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen. Würzburg 2002; S. 1–22, S. 4f.

Gebiet zu verzeichnen ist. Die sprachärztlichen Untersuchungsschemata müssen um die von MAX NADOLECZNY erweitert werden.

Die Sprachheilpädagogik in der ausgehenden Weimarer Republik wie auch im NS ist sich sehr wohl um die Notwendigkeit einer ausreichenden Diagnostizierung von Sprachstörungen bewusst, denn die belegte Sprachstörung und später erfolgte Heilung war wichtigster Legitimationsgrund der Sprachheilpädagogik. Nicht immer zum Schutze des Kindes, sondern auch, weil Selektion von „schwachbefähigten“ Kindern aus der Sprachheilschule wichtig war, um sich von der Hilfsschule abzugrenzen.

Sprachheilpädagogische Diagnostik umfasst nicht nur die Feststellung einer einzelnen Sprachstörung, sondern bezieht psychodiagnostische Verfahren mit ein. Es lässt sich jedoch ein eindeutiger Rückgang von Testverfahren wie dem Binetarium und nach ROSSOLIMO-BARTSCH feststellen. Es bestätigt sich die Entwicklung, die von LAUX für die Pädagogische Diagnostik formuliert wurde. Ebenfalls bestätigte sich die Hinwendung zu graphologischen Verfahren innerhalb der Sprachheilpädagogik. Gerhard GEISSLER, einer der am meisten publizierenden Sprachheilpädagogen und Sprachheillehrer in Berlin, nutzt mit der Etablierung des Nationalsozialismus immer seltener messbare Testverfahren und spricht sich für den Ganzheitsgedanken aus, in dem die Interpretation von Handschrift als Ausdruck von Sprachstörung und Persönlichkeitsstruktur Platz hat.

Die Diagnostik von Dyslalien erfährt einen Höhepunkt in der Zeit des NS. Die Untersuchung von Heinrich MÖHRING zu einer Zeit, in der noch relativ wenige Sprachheilschulen existierten, ist einzigartig und lässt den Schluss zu, dass die Sprachheilpädagogik als junge Wissenschaft im Dritten Reich schon gut etabliert war und man nicht von einem Untergang der Sprachheilpädagogik mit der Gleichschaltung der AfSD sprechen kann. Heinrich Möhring hat diese Untersuchung mit Hilfe anderer Wissenschaftler durchgeführt, er war auf zahlreiche Lehrer im gesamten Deutschland der NS-Zeit angewiesen.

### 3.3 Konzeptionelle Entwicklungen in der Sprachheilpädagogik 1929 - 1949

#### 3.3.1 Sprachheilpädagogische Konzepte in der Weimarer Republik

##### **Alfred Appelt**

ALFRED APPELT hat zweieinhalb Jahre vor der Machtübernahme Hitlers ein heilpädagogisches Konzept für die Sprachheilschule vorgestellt, das in der Tradition der Individualpsychologie Alfred Adlers steht.<sup>257</sup> Dieses Konzept bezieht sich vor allem auf die Leitstörung Stottern, jedoch ist es nicht mehr nur als ein Therapiekonzept für den Sprachheilkurs angelegt, sondern ist heilpädagogisch für die Unterrichtung von Kindern in Sprachheilschulen konzipiert. Die Individualpsychologie erfährt in vielen Bereichen mit der Machtergreifung Hitlers einen Niedergang; innerhalb der Sprachheilpädagogik und Sonderpädagogik ist folgendes Zitat der

<sup>257</sup> Vgl. APPELT, Alfred: Die Entwicklung und praktische Durchführung der heilpädagogischen Beeinflussung sprachgestörter Kinder in den Sonderschulen Deutschlands. Berlin 1930

Hauptschriftleitung der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ beispielgebend, in dem es heißt:

„daß die Methode der Individualpsychologie nicht nur einseitig, unzulänglich und teilweise geradezu falsch ist, sondern auch die Ausprägung einer uns rassistisch fremden und daher für uns verderblichen Denkungs-, Empfindungs-, Gesinnungs- und Erlebnisart darstellt.“<sup>258</sup>

APPELT'S heilpädagogischem Konzept geht eine ausführliche individualpsychologische Analyse des Stotterns voraus.<sup>259</sup> Aus dieser Analyse ergibt sich, dass nicht die Therapie der Sprachstörung im Vordergrund steht, sondern die systematische Umerziehung des stotternden Kindes. Nicht die Verbesserung der Atmung, die Aufhebung des Krampfes, sondern die Beseitigung des übermäßig verstärkten „normalen“ Minderwertigkeitsgefühls steht im Zentrum des Unterrichts an der Sprachheilschule. Stottern ist letztlich Ausdruck eines Strebens nach Anerkennung, das als neurotisch anzusehen ist.<sup>260</sup> Dieses „psychogene Stottern“ kann allumfassend in der Sprachheilschule therapiert werden. Stottern als Gegenstand des Unterrichts in Form von Therapie oder Inhalt ist nicht nur nicht notwendig, sondern zu unterlassen, ebenso wie das bewusste Einüben flüssiger Sprache.

Die Individualpsychologie hat mehrere reformpädagogische Konzepte hervorgebracht, der Ansatz Appelts lässt sich zweifellos als ein reformpädagogischer interpretieren. Wie auch das bekannteste individualpsychologische Konzept vom Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre geht APPELT von einem Begriff der Gemeinschaft aus, der sich über das Bild einer ursprünglich in sich gutartigen menschlichen Natur legitimiert.<sup>261</sup> In der reformpädagogischen Ausrichtung zeigt sich eine Besonderheit für die Sprachheilpädagogik und Sonderpädagogik im Allgemeinen. HILLENBRAND hat schon 1994 herausgestellt, dass die Reformpädagogik kaum auf das Hilfsschulkind und die Hilfsschulpädagogik eingegangen ist, das Interesse der Reformpädagogen bezog sich bis auf ganz wenige Ausnahmen auf das „normal“ begabte Kind, dem dann aber fast alles zugetraut wurde.<sup>262</sup> APPELT vollzieht eine Abgrenzung des sprachgestörten Kindes vom Hilfsschulkind, indem er Begabungsunterschiede negiert. Minderbegabung wird von vornherein ausgeschlossen und jegliches Misslingen ist nur als Ausdruck des Minderwertigkeitsgefühls zu deuten. Er steht damit ganz eindeutig in der eben genannten Tradition der Reformpädagogen der Weimarer Republik.<sup>263</sup> Außerdem betont er den Unterschied von Sprachheilschülern zu Hilfsschülern und die Notwendigkeit, zwischen beiden zu differenzieren.<sup>264</sup>

<sup>258</sup> GEISLER, GERHARD: Kritische Gedanken und Erwägungen zur individualpsychologischen Beeinflussung stotternder Kinder in der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule, 1 (1934b) 3, S. 183-193, S. 183

<sup>259</sup> Vgl. APPELT, ALFRED: Fortschritte der Stottererbehandlung. In: ADLER, Alfred; FURTMÜLLER, C. (Hrsg.): Heilen und Bilden 1911, S. 142-160; APPELT, ALFRED: Zur Behandlung von Stottern. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 2 (1924), S. 1-6

<sup>260</sup> Vgl. APPELT 1930 S. 82

<sup>261</sup> Eine genaue Analyse des Verhältnisses Individualpsychologie und Reformpädagogik findet sich bei: SEIDEMANN-UMBRICHT, Barbara: Individualpsychologie und Reformpädagogik. Der individualpsychologische Ansatz von Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre im Vergleich mit den reformpädagogischen Konzepten Berthold Ottos, der Hamburger Gemeinschaftsschulen und Peter Petersens. Diss. Zürich 1995

<sup>262</sup> Vgl. dazu HILLENBRAND, CLEMENS: Reformpädagogik und Heilpädagogik: unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Bad Heilbrunn 1994 S. 314, 317

<sup>263</sup> Vgl. APPELT 1930 S. 115, S. 142

<sup>264</sup> APPELT 1930 S. 13

Von Pestalozzi übernahm er als eine tragende Säule seines Konzeptes die Aberkennung der autoritären Erziehung und das Dogma des kameradschaftlichen Lehrers, der ohne Autorität und Geltungsstreben auftritt und durch sein Wissen keine Distanz zum Schüler aufbaut, sondern im Gegenteil bereit ist, „gelegentliches Nichtwissen einzugestehen“.<sup>265</sup> Zu den grundlegenden Fähigkeiten eines Pädagogen zählte APPELT eine umfassende Menschenkenntnis, große Lebensnähe, Einfühlungsvermögen, unbedingte Verlässlichkeit für den Schüler als teilweisen Ersatz für das Urvertrauen, dass normalerweise durch die Mutter-Kind-Bindung entsteht. Diese Attribute lassen erkennen, dass APPELT von einem Sprachheillehrer nichts Geringeres als völlige Hingabe an seinen Beruf erwartet.<sup>266</sup> Auf die Ausbildung der Lehrer an Sprachheilschulen geht er nicht ein, da seiner Meinung nach der Unterricht an der Sprachheilschule als eine Umerziehung des stotternden Kindes nach rein individualpsychologischen Grundsätzen zu erfolgen hat. Damit entfällt die spezielle sprachtherapeutische Ausbildung des Lehrers. Bei den beschriebenen Methoden zeigt sich jedoch, dass eine individualpsychologische Ausbildung oder zumindest Schulung die Basis für seine Methode ist.

Eine weitere Säule seines Konzeptes ist die heilpädagogische Beeinflussung, die folgende Teilziele verfolgt:

an Stelle	zu treten hat
von Minderwertigkeitsgefühlen	Sachliches Bewusstsein der Lebensaufgaben–auf Basis eines Gefühls der Gleichwertigkeit. Richtige Einsicht in die realen Relationen: bedingt Übernahme der Verantwortung für das persönliche Handeln.
der egozentrischen Kompensationstendenzen und der Entmutigung	Leistungswille und Mut
Der Überkompensation: der Fiktion der „Gottähnlichkeit“ und des Heldentums	das Ziel der Allgemein - Nützlichkeit
Der „nervösen“ Sicherungen (Angst, Stottern usw.)	Anpassung an die Aufgaben der Gemeinschaft

Tabelle 11<sup>267</sup>: Teilziele der heilpädagogischen Beeinflussung des stotternden Kindes

Durch folgende Mittel können diese Teilziele erreicht werden: eine gründliche Anamnese des Kindes, die Umwandlung der Klasse in eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft und die heilpädagogischen Methoden der Individualpsychologie.

In seiner Anamnese, die als Ziel vor allem die „Aufdeckung des nervösen Lebensplanes“ enthält, liegt insofern ein neuer Moment, da APPELT den üblichen Personalbogen um eine Menge Fragen erweitert wissen möchte. Sie gehen nicht nur auf das beobachtete Stottern ein, sondern vor allem auf die Familienkonstellation, die frühe Kindheit, den Charakter des Kindes, den Erziehungsstil der Eltern und auf eine mögliche körperliche Schwäche.<sup>268</sup> Dies resultiert aus dem Verständnis von der Ätiologie von Stottern nach individualpsychologischen Grundsätzen. APPELT richtet sich hier u.a. nach dem Fragebogen zum Verständnis und zur Behandlung

<sup>265</sup> APPELT 1930 S. 102

<sup>266</sup> Vgl. APPELT 1930 S. 103f.

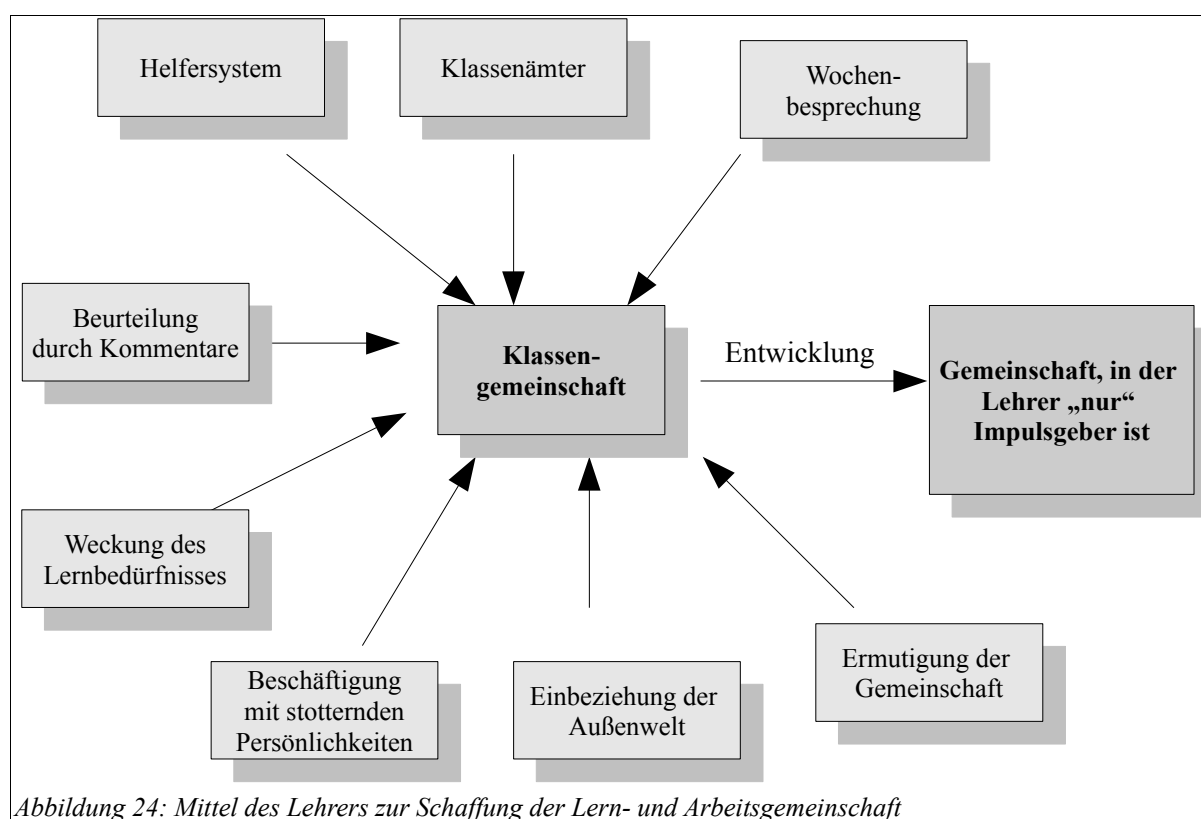
<sup>267</sup> Vgl. APPELT 1930 S. 107

<sup>268</sup> Vgl. APPELT 1930 S. 109-111



schwererziehbarer Kinder, der durch den Internationalen Verein für Individualpsychologie herausgegeben wurde. Ihm ist es besonders wichtig, die Eltern in diese Anamnese intensiv mit einzubeziehen. Seiner Meinung nach kann der Lehrer schon hier beginnen, Einfluss auf den Erziehungsstil der Eltern und deren Sicht auf das Stottern ihres Kindes zu nehmen.

In der Methode der Umwandlung der Sprachheilklasse in eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft findet sich am stärksten die reformpädagogische Ausrichtung wieder.



Diese Methoden, die eine Mischung aus den verschiedensten (vor)reformpädagogischen Konzepten (Petersen, Pestalozzi, Salzmann) und Adlers individualpsychologischen Erziehungsvorstellungen darstellen, bergen meist ein stotterspezifisches Handlungsmoment in sich. Das *Helfersystem*<sup>269</sup> sieht er als eine Möglichkeit, das stotternde Kind durch ein anderes Kind, den Helfer, besser aus seiner beobachtenden Passivität zu locken. Gleichzeitig erfährt der stotternde Helfer eine Selbstbestätigung. Der Lehrer soll hierbei in den Hintergrund treten und nur bei Notwendigkeit dem Helfer „Unterricht in unaufdringlicher Hilfeleistung“ erteilen. Durch *Klassenämter*<sup>270</sup>, bei denen jedes Kind für ein Amt verantwortlich sein soll, soll das stotternde Kind seine eigene Brauchbarkeit spüren und ebenfalls aus seiner Passivität heraustreten. In den ersten drei Monaten sollte komplett auf eine *Beurteilung*<sup>271</sup> verzichtet werden, um die Entwicklung eines Leistungswillens nicht zu gefährden. Später werden nur positive Leistungen der Kinder zensiert, mangelhafte Leistungen lediglich in einem ermutigenden Gespräch angesprochen. Wo an Sprachheilschulen aufgrund der Schulbehörden nur eine Benotung möglich ist, sollte eine Erteilung von „Durchschnittsprädikaten“ für die gesamte Klasse eingeführt werden

<sup>269</sup> Vgl. APPELT 1930 S. 116f.

<sup>270</sup> Vgl. APPELT 1930 S. 118f.

<sup>271</sup> Vgl. APPELT 1930 S.119-121

Da APPELT auf die Belobigung eines einzelnen Schülers verzichten möchte, sieht er hier die Möglichkeit, die gesamte Klasse zu motivieren, bessere Leistungen zu erbringen. Beim einzelnen Kind setzt er zumeist auf ermutigende Worte, kaum auf Lob für eine Leistung, da APPELT glaubte, dass verwöhnte Kinder darauf passiv reagieren. Bei „nervösen“ Kindern dagegen wird seiner Meinung nach das Minderwertigkeitsgefühl auf diese Weise nicht abgebaut, da nur die Leistung aus eigenem Antrieb und die Ermutigung dazu die übermäßig starken Minderwertigkeitsgefühle auflösen kann.

In den *Wochenbesprechungen*<sup>272</sup> sieht APPELT eine weitere Möglichkeit, auf die Leistungen und die Situation innerhalb der Klassengemeinschaft einzugehen, wobei einzelne Schüler mit schlechten Leistungen oder negativem Verhalten nicht namentlich erwähnt oder diskutiert werden sollten. Es sollte vielmehr eine Diskussion angeregt werden, in der die Schüler die Ursachen von Störungen und gemeinschaftswidrigem Verhalten erkennen und diese als Abweichung zu der ihnen schon von Anfang an vermittelten „Logik des Lebens“ ins Verhältnis setzen können. Indem die Schüler ihr eigenes Verhalten als eine Abwegigkeit erfahren, können sie selbst die geeignetste Lösung finden und im Sinne der Gemeinschaft umsetzen.

Der Lehrstoff soll dem Schüler derart präsentiert werden, dass ein *Lernbedürfnis*<sup>273</sup> bei ihnen geweckt wird. Den Schülern wird aufgezeigt, dass Arbeit keine Privatangelegenheit ist. Der Mensch wird durch seine Arbeit für die Gemeinschaft wertvoll und er darf sich dieser Wertschöpfung nicht durch seine Sprachstörung verschließen. Durch diese Erkenntnis versteht der Schüler, dass die Aufgaben des Unterrichts unmittelbar für sein Leben von Bedeutung sind. In der Nutzung von gemeinschaftsfördernden Unterrichtsinhalten sieht APPELT die Möglichkeit, bei jedem Schüler Interesse zu wecken. Dieses Interesse soll verstärkt werden durch ein Lehrgespräch des Lehrers, das vor allem den Sinn hat, zu einer Ermutigung der Schüler zu führen. Erst wenn die Schüler gelernt haben, im Sinne der Gemeinschaftsbildung kritikfähig zu sein, kann der Lehrer sich zurücknehmen und die Klasse aus sich heraus arbeiten lassen. Diese Kritikfähigkeit bedeutet, dass das Minderwertigkeitsgefühl weitestgehend abgebaut ist.

In der *Beschäftigung mit stotternden Persönlichkeiten*<sup>274</sup> sollen die Schüler sich einmal in der Woche mit der Lebensgeschichte eines berühmten Menschen mit Sprachstörung (z.B. Moses, Demosthenes, Camille Demoulin, Clara Schumann) beschäftigen. Dabei soll das Hauptaugenmerk auf der Bewältigung der Schwierigkeit, also der Überwindung der Sprachstörung, liegen. Des Weiteren soll den Schülern verdeutlicht werden, dass diese später doch erfolgreichen Menschen ebenfalls erst einem falschen Lebensweg folgten. Diese Deutung basiert auf einer individualpsychologischen Interpretation der Sprachstörungen dieser Menschen.

Der *Einbeziehung der Außenwelt*<sup>275</sup> weist APPELT eine große Bedeutung zu, da die Schule für das stotternde Kind nach und nach zum geschützten Bereich wird, in dem es sehr schnell eine flüssige Sprache nutzt. Anfangs sollte nur in Form von Ausstellungen in die Öffentlichkeit gegangen werden, später wird durch Theateraufführungen vor allem das Umfeld der Familie

<sup>272</sup> Vgl. APPELT 1930 S.121-123

<sup>273</sup> Vgl. APPELT 1930 123-127

<sup>274</sup> Vgl. APPELT 1930 S.126f.

<sup>275</sup> Vgl. APPELT 1930 S.128f.

einbezogen. Der Gedanke, einzelne Unterrichtseinheiten außerhalb der Schule durchzuführen oder durch mehrtägige Gruppenfahrten mehr Kontakt zur Außenwelt herzustellen, findet sich bei APPELT nicht.

All diese Methoden zur Bildung einer Klassen- und Arbeitsgemeinschaft können jedoch nach APPELT nur bei leichteren Fällen von Stottern auf Dauer erfolgreich sein. Das dritte Mittel zur Erreichung der oben genannten Teilziele, die speziellen individualpsychologisch – heilpädagogischen Maßnahmen zielen auf die gesamte Umerziehung des stotternden Kindes. Nach der damaligen individualpsychologischen Lehre konnte Stottern nur durch eine Änderung des Lebensplanes nachhaltig aufgegeben werden. Der Lehrer muss entsprechend diesen und die Sprachstörung auslösende Momente genau erfassen und mit dem Schüler gemeinsam diese veränderte Sicht auf sich und den Lebensplan erarbeiten. Hier zeigt sich, mehr als in der vorangegangenen Beschreibung der Person des Lehrers, dass der Sprachheillehrer konsequenterweise eine individualpsychologische Ausbildung absolviert haben müsste, wenn er diese Methoden anwenden möchte. Es geht darum, dem Schüler zu vermitteln, dass seine Sprachstörung letztlich aus starken Minderwertigkeitsgefühlen resultiert und Geltungsstreben oder Entmutigung eine Folge aus diesen Gefühlen und der Sprachstörung sind. Außerdem geht es um die Einstellung, dass Stottern letztlich eine Kommunikationsstörung sei. Im nächsten Schritt geht es darum, dem Schüler zu vermitteln, dass er Situationen erlebt, in denen die Sprache flüssig ist. Der Schüler fühlt in diesen Momenten eine Ermutigung, die dann noch vom Lehrer verstärkt wird. Die Entmutigung und das Ausweichen vor den Anforderungen des Alltags werden als Folge der Sprachstörung erlebt, um somit als Motivation die Sprachstörung nach und nach abzubauen.

Ein weiterer Aspekt in der Umerziehung ist die Vermittlung des Gemeinschaftsgefühls.<sup>276</sup> Die Kompensierung des Minderwertigkeitsgefühls führt dazu, dass das Kind sich meist mit sich selbst beschäftigt und somit nicht die Fähigkeit des „Gebenwollens“ entwickelt. Mit der Darlegung dieses Zusammenhangs soll der Schüler durch die Selbsterfahrung eine positive Einstellung zum „Gebenwollen“ entwickeln und somit ein Gemeinschaftsgefühl, das über das der Klassengemeinschaft hinausgeht und Grundlage seines gesamten sozialen Handelns wird.

Für die Ermutigung sollen nur indirekte Methoden angewandt werden, um einen möglichen Widerstand zu verhindern. Im Unterricht dürfen keinerlei Begabungsunterschiede gemacht werden bzw. dürfen mögliche Unterschiede in der Begabung der Schüler beim Lehrer nicht einmal im Denken vorkommen, um somit eine mögliche Entmutigung auf dieser Ebene auszuschließen.

Schulorganisatorisch hat APPELT folgende Vorstellungen: Angelehnt an das Hamburger und Berliner Modell sollen die ersten vier Klassen eine Klassenstärke von 18 Schülern nicht übertreten, in den vier oberen Klassen plädiert er für zwölf Schüler.<sup>277</sup>

In der Beurteilung dieses Konzeptes ist zu sagen, dass seine Bedeutung darin liegt, einen heilpädagogischen und gleichzeitig reformpädagogischen Ansatz in sich zu vereinen, der aus-

<sup>276</sup> Vgl. APPELT 1930 S.136

<sup>277</sup> Vgl. APPELT 1930 S. 114

schließlich für die Sprachheilschule entwickelt wurde. Die Schwäche des Konzeptes liegt in der Ausschließlichkeit der Behandlung der Sprachstörung Stottern. Wenngleich Stottern neben den Dyslalien die häufigste Sprachstörung in den Sprachheilschulen ist und in der Fachliteratur der Weimarer Republik behandelt wird, so ist sie jedoch auf keinen Fall die einzige bedeutsame für die sprachheilpädagogische Arbeit. In der Weimarer Republik setzte eine starke Sensibilisierung für „andere“ Sprachstörungen ein. Sofern in den Sprachheilschulen nicht reine Klassen mit stotternden Kindern gebildet wurden, musste dieses Konzept an seine Grenzen stoßen. Weiterhin erstaunt an diesem Konzept, dass die Sprachstörung überhaupt separat an einer Sprachheilschule behandelt wird, da die Sprachstörung Auswirkung einer psychischen Störung ist. Somit könnten Kinder mit verschiedensten Störungsbildern, die auf Minderwertigkeitsgefühlen beruhen, gemeinsam nach individualpsychologischen Grundlagen unterrichtet werden.

Alfred APPELT hat mit seinem Konzept unter dem selben Titel an der Philosophischen Fakultät München promoviert<sup>278</sup>. Es scheint, dass APPELT sich sehr intensiv mit den Sprachheilschulen Berlins beschäftigt hat. In einem geschichtlichen Abriss geht er auf die Situation des Sprachheilwesens in Berlin Mitte bis Ende der Zwanzigerjahre ein. In Berlin ist er nicht Sprachheillehrer gewesen, wenngleich er das System sehr genau kennt<sup>279</sup> und z.B. Aufsatzthemen des Schulleiters Emil Reinke anführt. Er führt ebenfalls an, dass sich in Berlin wie auch in Weißenfels individualpsychologische Ansätze im Unterricht finden. Für die Zeit vor 1933 kann APPELT als marxistischer Individualpsychologe charakterisiert werden. Er schrieb für den als sozialistisch einzustufenden Verlag „Am anderen Ufer“<sup>280</sup>, es findet sich auch ein Aufsatz im Sammelband der Fachgruppe für dialektisch – materialistische Psychologie<sup>281</sup>. Dieser analysiert den Zusammenhang von der Verarmung des Lebensumfeldes eines Kindes und daraus entstehender Neurosenbildung und überträgt die Adlersche Individualpsychologie auf den massiven sozialökonomischen Wandel der Weimarer Republik. Er lässt eine klare marxistische Ausrichtung ADLERS erkennen. Die Tatsache, dass er aber nicht zur marxistischen Gruppe der Berliner Individualpsychologen um Manès Sperbers gehörte, sondern 2. Vorsitzender in der Gruppe „Berliner Gesellschaft für Individualpsychologie“ um Fritz Künkel war, relativiert die marxistische Ausrichtung APPELTs. Die Zugehörigkeit zu Fritz Künkel brachte es wohl auch mit sich, dass APPELT um 1940 als ein nichtärztlicher Mitarbeiter auf der Mitgliederliste des Deutschen Instituts für psychologische Forschung und Psychotherapie wiederzufinden ist<sup>282</sup>. Fritz Künkel ist einer der Individualpsychologen, dem es gelungen ist, Teile der Individualpsychologie mit in den NS zu nehmen und in eine Gemeinschaftspsychologie und Lehre der Charakterkunde

<sup>278</sup> Vgl. BUZAS, Ladislau; RESCH, Lieselotte: Verzeichnis der Doktoren und Dissertationen der Universität Ingolstadt – Landshut – München 1472-1970 Bd. 7 Philosophische Fakultät 1750-1950 Online verfügbar unter: [http://epub.uni-muenchen.de/2042/1/Doktoren\\_und\\_Dissertationen\\_ubm\\_7.pdf](http://epub.uni-muenchen.de/2042/1/Doktoren_und_Dissertationen_ubm_7.pdf), S. 325 zuletzt überprüft am 28.12.2012

<sup>279</sup> Vgl. dazu LEHRERVERBAND BERLIN: Lehrer-Verzeichnis Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl?t\\_digishow=x&zid=2a823e](http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl?t_digishow=x&zid=2a823e), in allen drei elektronisch geführten Jahrgänge 1925, 1927 und 1931 des Lehrer-Verzeichnisses der Stadtgemeinde Berlin findet sich kein Hinweis auf Alfred APPELT, zuletzt geprüft am 28.12.2012

<sup>280</sup> Vgl. zu dem Wirken APPELTs in den Münchner und Berliner „Sektionen des Internationalen Vereins für Individualpsychologie: BRUDER-BEZZEL, Almut: Geschichte der Individualpsychologie. 2., neu bearb. Aufl. Göttingen 1999 S. 91-94

<sup>281</sup> APPELT, Alfred: Die Rolle der sozialökonomischen Verhältnisse in der Neurosenbildung. In: Selbstverlag der Fachgruppe für dialektisch-materialistische Psychologie: Krise der Psychologie – Psychologie der Krise. Berlin 1932, S. 94-100

<sup>282</sup> LOCKOT, Regine: Erinnern und Durcharbeiten. Zur Geschichte der Psychoanalyse und Psychotherapie im Nationalsozialismus. Berlin 1985, S. 353

umzuwandeln<sup>283</sup>. Es lässt sich momentan nicht weiter rekonstruieren, inwiefern APPELT sein sprachheilpädagogisches Konzept nach 1930 weiter verfolgte, er war eindeutig „der“ Individualpsychologe der Weimarer Republik, der sich mit Stottern beschäftigte. Die Tatsache, dass Gerhard GEISLER sich 1934 in der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“<sup>284</sup> sehr deutlich von Appelts Konzept abgrenzte und ihn diffamierte, was sein angeblich negatives Menschenbild betrifft, lässt vermuten, dass APPELT möglicherweise doch noch sprachheiltherapeutisch tätig war. 1938 bezieht sich Werner GEHRICKE in einem Aufsatz<sup>285</sup> in der Reichsfachzeitschrift auf APPELT. Er geht auf die Ätiologie aus Sicht der Gemeinschaftspsychologie ein, ein weiterer Hinweis darauf, dass deutsche, nichtjüdische Individualpsychologen unter dem Begriff Gemeinschaftspsychologie weiter arbeiteten.

Für das Konzept APPELTS lässt sich konstatieren, dass es wahrscheinlich durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten jegliche Bedeutung verlor, sofern es überhaupt als Konzept ganz oder in Teilen angewandt wurde.

Es lässt sich aber zumindest eine Auseinandersetzung in der Sprachheilschule Halle feststellen. In drei Sitzungen der Lehrerkonferenz 1932<sup>286</sup> beschäftigen sich die Sprachheillehrer mit den Möglichkeiten und Grenzen des individualpsychologischen Konzepts in ihrer Schule. Aus organisatorischen Gründen ließe sich schon allein deshalb die Umsetzung nicht realisieren, da stotternde Kinder und Kinder mit Dyslalien gemeinsam unterrichtet würden. Die Individualpsychologie würde einen Ansatz propagieren, bei dem die ganze Persönlichkeit des Lehrers eine individualpsychologisch geprägte Lebens- und Weltanschauung mitbringen müsste. Jedoch

„(...)wird aber empfohlen, mit einigen durchführbaren praktischen Vorschlägen Appelts einen versuch zu machen. Ein intensiver Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern muß hergestellt werden. Zu diesem Zwecke wäre es nötig, Lehrersprechstunden anzubahnen. Die charakterologische Forschung ist zu vertiefen und muß noch mehr berücksichtigt werden. Soziales Fühlen muß bei den Schülern und Schülerinnen geweckt werden. Dazu gehört auch, daß er Achtung vor dem Sprechenden gewinnt, erzogen wird zur Selbstbeforschung und Anhörenkönnen und hemmungsloses Dazwischenreden vermeidet(...)“<sup>287</sup>

Um darüber weitere Aussagen treffen zu können, wäre es notwendig, die individualpsychologische Literatur nach APPELTS Einfluss zu untersuchen und den Lebensweg Alfred Appelts zu verfolgen. Für die Nachkriegszeit lässt sich kein individualpsychologischer Einfluss in der deutschen Sprachheilpädagogik feststellen.

<sup>283</sup> Die Tatsache, dass die Individualpsychologie trotz des Exils der jüdischen Individualpsychologen, auch ihres Begründers Alfred Adlers nicht „liquidiert“ wurde, wie die individualpsychologische Literatur lange behauptete, ist inzwischen belegt durch BRUDER – BEZZEL 1999. Sie zeigt auf, dass die beiden Individualpsychologen Fritz Künkel und Leonhard Seif eine Reihe von deutschen Individualpsychologen um sich sammelten und diese sich wiederum zur Führerfigur der Psychotherapie im Nationalsozialismus Matthias Heinrich Göring zugehörig fühlten. Um die Nähe zu Adler zu verwischen, wurde oft der Titel Gemeinschaftspsychologie statt Individualpsychologie verwendet, vor allem um der Gleichschaltung zu entgehen.

<sup>284</sup> Vgl. dazu GEISLER 1934 S. 183-193

<sup>285</sup> GEHRICKE 1938 S. 426-430

<sup>286</sup> Vgl. dazu Konferenzniederschriften der Sprachheilschule Halle a.S. vom 2.2.1932 zit. n. KOLBERG 1996 S. 137f.

<sup>287</sup> Konferenzniederschriften der Sprachheilschule Halle a.S. vom 2.2.1932, Protokollant Berker S. 166f. Zit. n. KOLBERG 1996 S. 138

## Die Berliner Sprachheilschulen und der Lehrplan von 1926

„Aller Unterricht ist Heilung, alle Heilung  
Unterricht“.<sup>288</sup>

Berlin weist als einzige Stadt im Untersuchungszeitraum für ihre Sprachheilschulen einen Lehrplan auf. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass der Lehrplan zwischen 1933 und 1945 außer Kraft gesetzt wurde. Der Lehrplan besagt nicht nur, dass sich der Unterricht an dem der Normalschule zu orientieren hat, sondern beinhaltet auch konzeptionelle Inhalte und deutet an, welches Menschenbild und welche Sicht auf Sprachstörungen dahinter stecken. Wie auch in APPELT'S Konzept ist die größte Schwäche, dass sich der Lehrplan vor allem auf Stottern bezieht. Nur für die ersten zwei Schuljahre wird auf Dyslalien eingegangen. Da erstmals konkret auf die Verbindung Sprachtherapie – Stoffverteilungsplan eingegangen wird und somit ein Bild vermittelt wird, wie Sprachtherapie im Unterricht gegen Ende der Weimarer Republik stattfinden sollte, wird dieser Lehrplan ausführlich dargestellt werden.

Das Berliner Sprachheilwesen der ausgehenden Weimarer Republik ist neben Hamburg das am weitesten ausgebaute Sprachheilwesen im Deutschen Reich. Im Mai 1927 existierten zwei Sprachheilschulen, wobei zu der II. Sprachheilschule noch eine Außenschule gehörte<sup>289</sup>, Ostern 1927 wurde noch eine weitere kombinierte Sprach- und Schwerhörigenschule gegründet<sup>290</sup>. In 21 Klassen wurden 402 Schüler unterrichtet. Zum 31.03.1928 war die Zahl auf 443 Schüler gestiegen. Die Zahl der Schüler mutet sehr gering an, man muss jedoch bedenken, dass erst 1920 die erste Sprachheilschule in Berlin gegründet wurde und parallel noch immer Stottererkurse stattfanden. Da es nur im Osten und Norden Berlins Sprachheilschulen gab, gaben Sprachheillehrer auch an den Volksschulen Sprachheilkurse. Die Schüler kamen von verschiedenen Schulen eines Stadtbezirkes in der Regel zweimal in der Woche zu den Kursen. Neben stotternden Kinder fanden sich hier auch viele Kinder mit Dyslalien.<sup>291</sup> Schaut man sich den Tagungsbericht der Heilpädagogischen Woche oder die Fachpresse allgemein an, so lässt sich feststellen, dass von Berlin aus für die junge Sprachheilpädagogik viele Impulse gegeben wurden. Sie unterschieden sich stark von den physiologischen Behandlungskonzepten und trugen somit zu einer (heil)pädagogischen Ausrichtung der Sprachheilpädagogik in der Weimarer Republik bei. Dies zeigt sich vor allem in den Reformbestrebungen von UHLMANN, Rektor der II. Sprachheilschule, aber auch in den diagnostischen Bemühungen (Vgl. 3.2). Eine genauere zahlenmäßige Darstellung der Berliner Sprachheilschulen findet sich bei APPELT.

<sup>288</sup> Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen. Berlin 1926, S. 4

<sup>289</sup> Eine Liste zum Berliner Sprachheilwesen (S. 338), sowie weitere ausführliche Informationen zum Sprach- und Sonderschulwesen in Großberlin (bes. S. 26) finden sich in: FUCHS, Arno (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Vom 15.-22.Mai 1927. Berlin 1927

<sup>290</sup> Vgl. APPELT 1930 S. 20

<sup>291</sup> Vgl. dazu besonders die Sprachheilkurse an der 3. Volksschule in Zehlendorf: LAB A Rep.040-08 Nr. 439 Sprachheilunterricht

Schule	Klassen	Schüler		davon		davon		Am 31.03.1928 galten					
		♀	♂	Stotterer		Stammler		geheilt		gebessert		wenig geb.	
				♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
I. Sprachheilschule	11	161	39	134	28	27	11	17	8	136	22	13	4
II. Sprachheilschule	8	103	32	77	28	27	3	7	2	68	16	30	12
Filialschule	2	21	5	21	5	0	0	5	0	15	0	6	0
Neukölln	6	58	24	55	21	3	3	2	0	63	0	17	0
<b>gesamt</b>	<b>27</b>	<b>343</b>	<b>100</b>	<b>287</b>	<b>82</b>	<b>57</b>	<b>17</b>	<b>31</b>	<b>10</b>	<b>282</b>	<b>38</b>	<b>66</b>	<b>16</b>

Tabelle 12<sup>292</sup>: Schüler mit Sprachstörungen in den Sprachheilschulen Berlins nach APPELT. Stand 31.03.1928

Die weitere Entwicklung der Berliner Sprachheilschulen gestaltete sich bis 1938 folgendermaßen:

Stand	Schülerzahl	Stand	Schülerzahl
01.11.1929	538	01.05.1934	783
01.11.1930	637	01.05.1935	672
01.11.1931	775	01.05.1936	678
01.05.1932	814	01.05.1937	723
01.05.1933	892	01.05.1938	773

Tabelle 13 Die zahlenmäßige Entwicklung der Sprachheilschüler in Berlin 1929-1938<sup>293</sup>

Der Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen wurde vom Provinzial-Schulkollegium am 05.07.1926 genehmigt.<sup>294</sup> Er stellt einen Lehrplan dar, der physiologische und psychologische Behandlungskonzepte verbindet bzw. beide Ausrichtungen zur Anwendung kommen lässt.

Die Sprachheilschule in Großberlin wird als eine Volksschule für „sprachkranke“ Kinder angesehen, die eine allgemein pädagogische und eine heilpädagogische Aufgabe zu erfüllen hat. Die Sprachheilschule soll nach Möglichkeit nach dem Lehrplan der Normalschule arbeiten, beide Schulen haben den selben Aufbau mit gleicher Stundenzahl. Sie unterscheiden sich in der Methode, „der erzieherischen Beeinflussung“ und der heilpädagogischen Behandlung. In erster Linie ist das Klientel der Sprachheilschule stotternde Kinder, in zweiter Linie Kinder mit Dyslalien. Der Lehrplan betont die Tatsache des psychogenen Stotterns, „begründet in einer Störung des Vorstellungs- oder Gefühls- oder Willenlebens.“<sup>295</sup> Seelische Beeinflussung, körperliche Stärkung durch Sport, Spiele, Wandern und Sprachheilübungen sollen über den Zeitraum von 8 Jahren eine nachhaltige Heilung des Stotterns bewirken. Der Gedanke der Durchgangsschule scheint nicht sehr ausgeprägt gewesen zu sein. Da er vor allem für stotternde Schüler angedacht war und diese tatsächlich die Mehrheit der Schüler stellten, ist man in Berlin

<sup>292</sup> Vgl. APPELT 1930 S.21

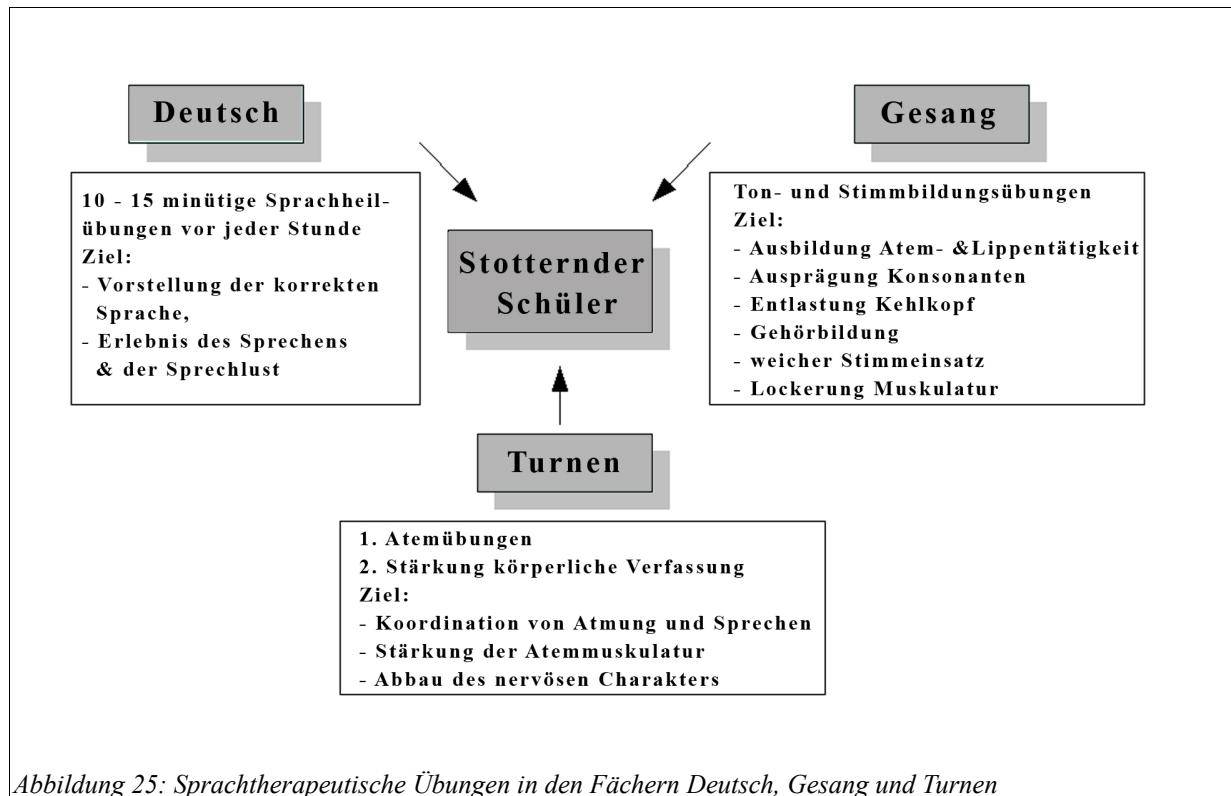
<sup>293</sup> Vgl. STATISTISCHES AMT DER STADT BERLIN: Statistisches Jahrbuch der Reichshauptstadt Berlin 1930 bis 1943. Das Jahrbuch für 1939 mit den Zahlen für 1938 erschien erst 1943. Für die Jahre nach 1938 existieren keine Zahlen für das Sprachheilwesen in Berlin.

<sup>294</sup> Vgl. Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen 1926 S. 1

<sup>295</sup> Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen 1926: S. 3

anscheinend davon ausgegangen, dass die sprachgestörten Schüler ihre gesamte Schulzeit in der Sprachheilschule verbringen.

Auch wenn der gesamte Unterricht letztlich als Heilung der Sprachstörung gesehen werden soll, so ist die Ausrichtung der drei Fächer Deutsch, Gesang und Turnen am stärksten als sprachtherapeutisch zu bezeichnen, die anderen Fächer folgen dem Lehrplan der Volksschule.



Diese Übungen sollten folgendermaßen für die acht Klassenstufen im Lehrplan umgesetzt werden:

<b>Sprachheilübungen im Fach Deutsch,</b>			
Klassenstufe	Systematische Übungen Dauer 10 bis 15 Minuten täglich	Anwendungen es kommen v.a. erarbeitete Wörter, Wortgruppen aus den systematischen Übungen zur Anwendung	Freie Rede
VIII	Langes Aushalten von Vokalen, Umlauten & Diphtongen	k.A.	k.A.
VII	Verbinden von Vok. mit Doppelkonsonanten und Reibelauten; dazu: Wörter, Wortgruppen, kleine Sätze	Pluralbildungen; Erkennen von Substantiven und Zeitwörtern; Abschreibübungen; Silbentrennung	Familien- und Wohnverhältnisse, kleine Erlebnisse
VI	Vok. in Verb. mit Dauer-, Reibe- und Explosivlauten im Aus-, In- und Anlaut	Übungen zu Dekl., Hauptzeitformen, Rechtschreibung mit Mitlaut- und Selbstlautverdopplungen	Umgebung der Wohnung, auf dem Spielplatz, beim Kaufmann
V	Reine Vok. und Umlaute im Verb mit Dauer-, Reibe- und Explosivlauten;	Rechtschreibung (Dehnung) Silbentrennung, Dekl. von Substantiven und Artikel, Konjugatio-	Bestellungen und Besorgungen, Unterhaltungen mit Spiel-



<b>Sprachheilübungen im Fach Deutsch,</b>			
	Übungen mit tonischem Akzent	nen	kameraden
IV	Verb. der Umlaute mit Dauer-, Reibe- und Explosivlauten Übungen mit tonischem Akzent z.B. angehört, gesehen, unerhört	Bildung von Wortfamilien, Verwendung der Wörter als Satzaussage und Satzgegenstand	Auf der Straße, im Park, kurze Tagesberichte gegenseitiges Fragen und Antworten
III	Diphthonge mit leichteren Konsonantenhäufungen Übungen mit tonischem Akzent	Diktatübungen und Niederschriften	Auf der Post, am Eisenbahnschalter, Tagesberichte, Zwiegespräche
II	Vok., Umlaute und Diphthonge im Verb mit Konsonantenhäufungen leichte rhythmische Übungen	Diktate und Niederschriften	Zwiegespräche, Tagesberichte leichte dramatische Handlungen
I	Rhythmische Übungen in Verbindung mit Konsonantenhäufungen	Diktate und Niederschriften	Bildbeschreibungen, Tagesberichte, dramatische Handlungen

Tabelle 14<sup>296</sup>: Sprachheilübungen im Fach Deutsch

<sup>296</sup> Vgl. Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen 1926 S. 14 - 17

Sprach- und stimmtherapeutische Übungen im Fach Gesang		
Klassenstufe	Atemübungen	Stimmübungen
VIII	langsames Einatmen, Anhalten des Atems, tönendes Ausatmen	weicher Stimmeinsatz mit klingenden Konsonanten, auch in geschlossenen Verb. mit Vok. als An- und Auslaut Bsp: n – no – non – o auf ein Ton, 2 Töne, 3 Töne(Dreiklang), 4 Töne(Dreiklang mit Oktave) und Tonleiter auf und abwärts !Diese Übungen werden in jeder Klassenstufe wieder durchgeführt!
VII	schnelles Einatmen, langes Anhalten, langsames Ausatmen	o, u, ü, a, ä, ö, e, i in Verb. mit h, p, t, k, b, d, g, r, f, ss, schlechten Übungen des Schwelltons
VI	s. oben	Offene und geschlossene Vok., ai, au, äu, ch als [ç], [x], [k] r,z,qu, st, sp, ph, e in Endungen
V	s.oben	Aussprache g, [ŋ], nk; Vokaleinsatz, Häufung von Mitlauten Lippen- und Zungengeschmeidigkeit Tonleiterpassagen
IV	Tiefatmungsübungen	r in schwierigen LV (rn, rm, rt, rf, rl, rmt, rnd, rts, tr) Gegenüberstellung von Wörtern mit e-ö, i-ü, ei-eu, sch-ch, ch-j s-Laute; vokalischer Anlaut
III	Tiefatmungsübungen	Konsonantenhäufungen (z.B. mpf, mph, ns, nst, nz, ngt, ngst, nkt, nkst, bt, kt, gt, schl, schm, schw) verschiedene e-Laute; Vorsilben be, ge, ent, er, ver, zer Verschiedenheit der Laute als An-, In- und Auslaut (d, t, g, k, b, p, pf, v) Passagenübungen zur Bildung der Kopfstimme
II & I	Tiefatmungsübungen (Schwellton)	Sätze und Deklamationsübungen bewusste Verwertung alles früher erarbeiteten Stoffes beim Singen

Tabelle 15<sup>297</sup>: Sprach- und Stimmtherapie im Fach Gesang

Klassenstufe	Turnübungen	Atemübungen
VIII	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hände auf Hüften, Arme kräftig zurückführen, Atemhalten, langsam Arme wieder vornehmen</li> <li>abwärts gestreckte Arme schnell seitwärts bis in Schulterhöhe heben, Handrücken nach oben und halten, langsam senken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>kurzes Einatmen – langes Ausatmen – Kontrolle durch auf Brust gelegte Hände</li> <li>Ausatmen bei Turnübungen geschieht bei langanhaltendem stimmloses „f“ oder „s“</li> </ul>
VII	<ul style="list-style-type: none"> <li>abwärts gestreckte Arme seitwärts schnell hoch heben bis zur senkrechten Haltung, Handrücken nach innen, langsam senken</li> <li>Hände auf dem Rücken geschlossen, Arme schnell abwärts bis zum Durchdrücken der Ellenbogen strecken, tief einatmen, ausatmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bei beiden Turnübungen in mehreren Stößen, später mit in gleichmäßigen Pausen abgesetztem „f“ oder „s“</li> </ul>
VI	<ul style="list-style-type: none"> <li>beide Hände zu Fäusten, Armstoßen vorwärts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einatmen, lange halten, lange Ausatmung</li> </ul>

<sup>297</sup> Vgl. Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen 1926 S. 26 - 28

Klassenstufe	Turnübungen	Atemübungen
	<ul style="list-style-type: none"> <li>und seitwärts mit Ein- und Ausatmung</li> <li>• Armkreisen in Verbindung mit Ein- und Ausatmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einatmen, lange halten, sehr kräftig ausatmen aus langes „s“, „f“ oder „ch“</li> <li>• Einatmen, halten, sehr langsam ausatmen aus leises „f“, „s“ und „ch“</li> </ul>
V	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auseinanderschlagen der vorgestreckten Arme, vorwärts führen</li> <li>• Wiederholungen der Übung von Klasse VIII bis VI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einatmen, halten, auf „s“ oder „f“ in Rhythmen ausatmen: lang -kurz -lang; leise-laut-leise</li> </ul>
IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auseinanderschlagen der vorgestreckten Arme in Verb. mit Tiefatmen, Arme rückwärts, Einatmen, langsames Ausatmen bei vorwärts der Arme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einatmen, Ausatmen mit An- und Abschwellen</li> <li>• dasselbe in Verb. mit lautem „s“ oder „f“</li> </ul>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stab hinter Rücken – Tiefatmen und Atem halten</li> <li>• Stabwende mit beiden gestreckten Armen in Verbindung mit Tiefatmen und Atemhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholungen der Übungen Klasse VI bis IV</li> <li>• langsames Einatmen, halten, kurzes Ausatmen</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholungen der Übungen Klasse VIII bis III, gegebenenfalls mit Stab</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einatmen, halten, möglichst sparsames Ausatmen (Pfeiffstellung), später in Stöße und Rhythmen zerlegt</li> <li>• Ungleichseitiges Tiefatmen</li> </ul>
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiefatmen und während Atemhaltung Armstoßen mit weit geöffnetem Mund</li> <li>• Wiederholung der Übungen von Klasse VIII bis II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ungleichseitiges Tiefatmen</li> <li>• Einatmen in mehreren Zeiten, in mehreren Zeiten ausatmen</li> </ul>

Tabelle 16<sup>298</sup>: Atem- und Turnübungen im Fach Turnen

Die Übungen in Gesang und Turnen orientierten sich in ihrer Ausrichtung stark an den Übungskonzepten der Berliner Schule. Neue Sprechgewohnheiten, also das physiologisch richtige Sprechen, sollten vermittelt werden.<sup>299</sup>

Bezüglich der Stoffverteilung bzw. der Stundenzahl für die einzelnen Fächer in den vier Jahren der Grundschule ist folgende Aussage ausschlaggebend:

„daß die Berliner Volksschule eine Heimatschule sein soll, gilt auch ohne Einschränkung für die Sprachheilschule. Auch in ihr ist Heimatkunde nicht nur ein Unterrichtsfach, sondern ein Unterrichtsgrundsatz.“<sup>300</sup>

Dies bedeutet nichts anderes, als dass die Sprachheilschule im ersten Schuljahr alle Schulfächer in einer Art Gesamtunterricht unterrichten sollte und auch später in der Stoffverteilung ziemlich frei war. Primat war, dass die Lehrziel des einzelnen Faches erreicht wird und:

„...im Mittelpunkt dieses Gesamtunterrichts steht der heimatkundliche Anschauungsunterricht, in den sich die grundlegenden Übungen in Sprechen und Lesen, im malenden Zeichnen, Schreiben, Rechnen und Singen eingliedern.“<sup>301</sup>

<sup>298</sup> Vgl. Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen 1926 28-30

<sup>299</sup> Vgl. dazu z.B. GUTZMANN, Albert: Übungsbuch für Stotternde. Osterwieck am Harz 1926; NADOLECZNY 1931 in Bezug auf Stottern S. 124-131

<sup>300</sup> Vgl. Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen ebd. S.3

Ein Vorschlag für die Stoffverteilung der Grundschuljahre einer voll ausgebauten Schule, in denen jeder Jahrgang eine eigene Klasse bildet, ist folgender:

Fach	VIII.	VII.		VI.		V.		IV.		III.		II.		I.	
		♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Rechnen		4		4		4		5	4	6	4	6	4	6	3
Religion		4		4		4		4		4		4		4	
Heimatkunde															
Deutsche Sprache		9		10		10	11								
Schreiben								8		7		7		7	
Zeichnen		0		1	2	2		2		2		0	2	2	
Gesang		1		1	2	0	2	2		2		2		2	
Turnen		2		2		2	3	2	3	3		3		3	
Nadelarbeit				2	0	2	0	2	0	3	0	3	0	3	0
Werken <sup>302</sup>								2		2		2		2	
Geschichte und Staatsbürgerkunde								2		2		2		3	
Erdkunde															
<b>gesamt</b>	<b>18</b>	<b>22</b>		<b>26</b>		<b>28</b>		<b>30</b>		<b>32</b>		<b>32</b>		<b>32</b>	

Tabelle 17<sup>303</sup>: Richtlinien zur Stoffverteilung der 4 Grundschuljahre in Berlin Stand 18.01.1923

Der Lehrplan für die Sprachheilschule geht auf die Zusammenlegung der Fächer Deutsch und Heimatkunde ein, es existiert nur eine Abweichung für das Fach Nadelarbeit:

„Wegen der sich so ergebenden geringen Zahl von Mädchen kann der Unterricht in Nadelarbeit nicht nach Klassen getrennt erteilt werden. Es werden vielmehr die Mädchen aus der 1. bis 3. Klasse zur ersten Gruppe, diejenigen aus der 4. bis 6. Klasse zur zweiten Gruppe zusammengefaßt. Der Stundenplan der Sprachheilschule erlaubt für die erste Gruppe auch nur 2 Stunden Nadelarbeit. Die Lehrerinnen, welche den Unterricht erteilen, bemühen sich, nach Möglichkeit die Forderungen des ‚Grundlehrplanes‘ zu erfüllen.“

Es zeichnet sich schon in diesem Lehrplan von 1926 die Problematik des Dualismus von Heilen und Bilden ab. Es wurde vorausgesetzt, dass das Schulklientel trotz sprachlicher Beeinträchtigungen den Anforderungen der Regelschule folgen kann, auf kommunikative Defizite wird kaum eingegangen. Die sprachtherapeutische Intervention im Sinne der Korrektur der sprachlichen Fehlleistung sowie zahlreicher sprachtherapeutischer Übungen werfen die Frage auf, wie bzw. wann das Wissen des Grundlehrplanes der Volksschule in der Sprachheilschule vermittelt wurde. Reformgedanken dazu werden schon 1927 auf der Heilpädagogischen Woche in Berlin durch Otto UHLMANN, den Rektor der II. Sprachheilschule vorgetragen.<sup>304</sup> Neben einer Klassenstärke von 12 Schülern erscheint ihm eine Reduzierung der Stoffpläne notwendig, ohne

<sup>301</sup> Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule, mit d. Lehrplan f. d. Volksschulen d. Stadt Berlin vom J. 1924. Berlin 1924

<sup>302</sup> Die Stunden für Werken entstehen durch Kürzungen der Fächer Deutsch und Rechnen

<sup>303</sup> Vgl. Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule, mit d. Lehrplan f. d. Volksschulen d. Stadt Berlin vom J. 1924. S. 10

<sup>304</sup> UHLMANN, Otto: Reformgedanken zur Heilbehandlung sprachgestörter Kinder. In: FUCHS, Arno (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Vom 15.-22. Mai 1927. Berlin 1927 S. 153-161

dabei die Lehrziele herabzusetzen. Schüler sollten sich mehr manuell betätigen, um so ein Gegengewicht zu den durch Sprache geminderten Leistungen aufzubauen. Er betont das positive Beispiel durchgeführter Ausstellungen, fordert die Schaffung von Arbeitsräumen in den Sprachheilschulen. Hier zeigen sich Parallelen zu APPELTS Konzept. Eine weitere wichtige Forderung ist die Schaffung von Einzelstunden, in denen der Sprachheillehrer mit sehr wenigen Schülern arbeitet. Dies kann geschaffen werden:

„...wenn dem Sprachheillehrer von zuständiger Stelle weitgehendstes Vertrauen und Selbständigkeit innerhalb des Klassenplanes gewährt wird und der allgemeine Stundenplan, ohne das Maß der Stunden für den Lehrer zu erhöhen oder zu erniedrigen, nach den Forderungen der therapeutischen Maßnahmen beliebig geändert werden darf.“<sup>305</sup>

Ein erklärtes Ziel UHLMANNs ist die Schaffung von homogeneren Klassen, dies zeigt sich in der Forderung nach Trennung von Kindern mit Artikulationsstörungen von stotternden Kindern, ebenso in dem Wunsch nach Errichtung von Parallelklassen, in denen die Kinder nach ihrer Intelligenz eingeteilt sind. Er beruft sich dabei auf die Ergebnisse der Diagnostik nach Rosso-limo –Bartsch (vgl. Kap. 3.2)

Für die II. Sprachheilschule ist durch UHLMANN die Umsetzung zugunsten einer Kürzung der Lehrinhalte, aber im Rahmen der möglichen Rückschulung des „geheilten“ Kindes belegt. Da das Konzept aber vor allem für stotternde Kinder ausgelegt war und diese zum Teil ihre ganze Schulzeit in der Sprachheilschule verbrachten, stellt sich die Frage, wie diese Kürzung im Einklang mit den Lehrplanziele stand. Uhlmann spricht dem idealerweise langjährigen Lehrer einer Klasse wegweisende Bedeutung zu.<sup>306</sup>

Der Lehrplan für die Berliner Sprachheilschulen wurde im NS nicht außer Kraft gesetzt. Trotzdem ist die Bedeutung und Umsetzung schwierig zu bestimmen. Es ist davon auszugehen, dass versucht wurde, die Idee der Kombination des Unterrichts und Sprachheilübungen umzusetzen. Über die Erfolge wird nichts berichtet. Wie im Kap.3.3.3 aufgezeigt wird, werden Inhalte des Berliner Lehrplans in die ersten Richtlinien für Sprachheilschulen der DDR übernommen. Diese Inhalte werden von dem Schulleiter und Lehrer Gerhard Geißler übermittelt. Dies kann als Beweis gelten, dass zumindest Teile des Lehrplans im gesamten Untersuchungszeitraum umgesetzt wurden.

<sup>305</sup> UHLMANN 1927 S. 159

<sup>306</sup> Vgl. UHLMANN 1927 S. 156

## Konzeptionelle Überlegungen durch Karl Hansen

„Das Ziel ist ja allerdings, die Schüler zu einer ohne bewußte Überprüfung gutgebildeten Lautsprache zu erziehen; wenn das aber erreicht ist, hat die Sprachheilschule ihre Schuldigkeit getan, und der Schüler geht fort.“<sup>307</sup>

Karl HANSENS konzeptionelle Überlegungen in seinem 1929 erschienenen Buch „Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung“ ist ein kulturgeschichtlicher Erklärungsversuch einer gesellschaftlichen Bedingtheit der Sprachheilschule.<sup>308</sup> Seine systematische erziehungswissenschaftliche Darstellung stellt insofern kein Konzept dar, da es ihm vor allem um eine kritische Darstellung der historischen Herausbildung des Sprachheilwesens und der Institution Sprachheilschule geht. Außerdem stellt es eine kritische Analyse der Erfolge und der Erfolgsmöglichkeiten der Sprachheilschule dar. Anders als APPELT oder der Berliner Lehrplan nimmt er nicht das störungsspezifische Wesen von Sprachstörungen und Stottern als Ausgang seiner Argumentation für die Sprachheilschule, sondern geht von der Hilfsbedürftigkeit des „Sprachgebrechlichen“ aus. Diese Hilfsbedürftigkeit bedeutet, dass der Staat, wie auch für andere Behinderungsgruppen für die Fürsorge der Menschen mit Sprachstörungen aufkommen muss. Er geht dabei auf die Entstehung von staatlichen Fürsorge- und Bildungsanstalten (Taubstummenwesen, Schwachsinnigenbildung) im ausgehenden 18. Jahrhundert und beginnenden 19. Jahrhundert ein. Aus dieser Übernahme von Fürsorge und Bildung von der Kirche in die Verantwortung des Staates<sup>309</sup>, sowie den Artikeln 122 und 143<sup>310</sup> der Verfassung der Weimarer Republik vom 11.08.1919 leitet HANSEN als einzig richtige Lösung in der Frage der Bildung der „Sprachgebrechlichen“ die Sprachheilschule ab. Unterstützend führt er dabei das Versagen der Sprachheilkurse an<sup>311</sup>, sowie Statistiken über die Häufigkeit von Sprachstörungen.<sup>312</sup>

Die Hilfsbedürftigkeit eines sprachbehinderten Menschen zeigt sich für ihn in folgenden Merkmalen<sup>313</sup>:

- unglückliches Verhältnis zur Gesellschaft
- Einschränkung der bürgerlichen Brauchbarkeit
- Behinderung im Wirtschaftsleben
- beeinträchtigte Schulbildung
- Zurücksetzung im Gemeinschaftsleben

<sup>307</sup> HANSEN 1929 S. 57

<sup>308</sup> Vgl. HANSEN 1929

<sup>309</sup> Vgl. HANSEN 1929 S. 8-12

<sup>310</sup> Vgl. HANSEN 1929. S. 10f. Die erwähnten Artikel sind im Wortlaut folgende: § 122: „Die Jugend ist gegen Ausbeutung sowie gegen sittliche, geistige oder körperliche Verwahrlosung zu schützen. Staat und Gemeinde haben die erforderlichen Einrichtungen zu treffen. Fürsorgemaßregeln im Wege des Zwanges können nur auf Grund des Gesetzes angeordnet werden.“ §143: „Für die Bildung der Jugend ist durch öffentliche Anstalten zu sorgen. Bei ihrer Einrichtung wirken Reich, Länder und Gemeinden zusammen.“

In: Die Verfassung des Deutschen Reichs („Weimarer Reichsverfassung) vom 11. August 1919 Online verfügbar: [http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#VIERTER\\_ABSCHNITT02](http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#VIERTER_ABSCHNITT02). Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

<sup>311</sup> Vgl. HANSEN 1929 S. 32

<sup>312</sup> Vgl. HANSEN 1929 S. 28

<sup>313</sup> Vgl. HANSEN 1929 S. 18-23

HANSEN geht mehr als die anderen Konzepte auf andere Sprachstörungen ein, die Dyslalien werden in seine didaktischen Überlegungen einbezogen. Auch erwähnt er zumindest andere Sprachstörungen wie Hörstummheit oder Poltern. Trotzdem nimmt die „Stottererbehandlung“ den größten Raum in seinen Überlegungen ein. Er orientiert sich an der Theorie des Stotterns als assoziative Aphasie nach Hoepfner. Als Essenz aus der Beschäftigung mit den verschiedensten Theorien des Stotterns schließt er, dass die „seelische Beeinflussung als Kern der Stottererbehandlung“ die „ungewöhnliche“ Erziehungsaufgabe“ sei. Stottern komme in den verschiedensten Ausprägungen und Entwicklungsstufen vor. „Sprachgymnastik“ wie in den Übungstherapien ist dabei unzureichend, da die neurotische Persönlichkeitsstruktur des Menschen verändert werden müsse. Unterricht, Erziehung und eine Heilbehandlung müssten darauf abgestimmt erfolgen.

Dies sei am besten in der Sprachheilschule möglich, dabei bieten die Unterrichtsfächer verschiedene Möglichkeiten einer Sprachheilbehandlung mit den o.g. Inhalten und Zielen<sup>314</sup>. Der Schreibleseunterricht ist besonders gut geeignet, da Kinder mit Artikulationsstörungen dabei lernen könnten, den Einzellaut bewusst zu analysieren und zu isolieren. Da der Schriftspracherwerb die Bewusstwerdung der Einzellaute beinhaltet, wird dem Kind vermittelt, wie der Laut richtig ausgesprochen wird. Der Lehrer kann bei diesem Bewusstseinsprozess therapeutisch ansetzen. Für das stotternde Kind gilt jedoch, dass nach einer kurzer Bewusstwerdung des Einzellautes vor allem auf die Lautsynthese geachtet wird, damit das Kind sich nicht zu sehr seiner unflüssigen Sprache bewusst wird.

In den Fächern Lesen und Singen sollten Stimmbildungsübungen wie auch sprachgymnastische Übungen durchgeführt werden. Zusätzlich seien Deklamieren, dramatische Vorträge mit verteilten Rollen, die Mitwirkung im Sprechchor und das Singen allgemein die beste Grundlage, um den Stotterer unterrichtsimmanent zu beeinflussen, nicht nur hinsichtlich der Sprachstörung, sondern auch im Sinne einer „umerziehenden“ Heilerziehung. HANSEN betont den Grundsatz, dass aller Unterricht Therapie sei. Die Fächer Religion, Lebenskunde, Geschichte, Heimatkunde, Erdkunde, Naturgeschichte sollen die erworbenen Sprechfertigkeiten vor allem vertiefen und festigen. Es drängt sich der Eindruck auf, dass die Lehrplaninhalte hinter der Therapie zurückstehen müssten. Tatsächlich geht es vor allem darum, das sprachgestörte Kind wieder in die Normalschule umzuschulen, wo es nach den Lehrplänen lernen kann.

Auf ausgiebigen Sport legt HANSEN ebenso Wert wie auf manuelle Tätigkeiten. Außerdem betont er die seelische Beeinflussung in den Fächern Deutsch, Geschichte, Religion/Lebenskunde. Kurz gesagt umfasst diese Beeinflussung die Übernahme von Werthaltungen und Wertgefühlen in Bezug auf die normale Sprache. Der Schüler soll selbst das Ziel der flüssigen Sprache formulieren und umsetzen.

Bezug nehmend auf die Sozialformen des Unterrichts<sup>315</sup> fordert HANSEN eine individuelle Behandlung jedes einzelnen Schülers. Er sieht jedoch die Problematik, dass der Lehrer dies trotz der geringeren Klassenstärke nicht leisten kann. Er plädiert für die Übernahme von

<sup>314</sup> Vgl. HANSEN 1929 S. 53-60

<sup>315</sup> Vgl. HANSEN 1929 S. 60

Übungsbehandlungen durch einen anderen Lehrer, der z.B. zeitweise alle Schüler mit Artikulationsstörungen zu einer Art Gruppenunterricht aus den Klassenverbänden nehmen könnte.

An diesem Punkt angekommen schafft es HANSEN, die Möglichkeiten und vor allem die Realität in der Institution Sprachheilschule kritisch zu beleuchten. Er zählt dabei folgende möglicherweise beschränkende Umstände auf: zum einen die Schülerschaft der Sprachheilschule mit ihrem spezifischem Bildungshintergrund, ihrem häuslichen Umfeld und den daraus resultierenden Schwierigkeiten im Unterricht. Er benennt die vergleichenden Ergebnisse für Normal-, Sprach- und Hilfsschulklassen nach Rossolimo-Bartsch (Vgl. S. 99) und meint letztlich, dass die Schüler der Sprachheilklassen im Durchschnitt eine niedrigere Intelligenz aufweisen als die Schüler in den Volksschulklassen, was u.a. auch an ihren familiären Hintergrund liege. Kinder aus Familien, in denen sehr auf die Sprache geachtet werden würde bzw. die aus der oberen Mittelschicht kämen, würden entweder keinen Sprachrückstand aufweisen oder eine private Sprachbehandlung erhalten.

Zu dieser Schwierigkeit, auf die der Lehrer im täglichen Unterricht eingehen muss, kommt nach HANSEN „das doppelte Joch“<sup>316</sup> der Sprachheilschule, die Verbindung von Therapie und Unterricht hinzu. Er beklagt, dass dies in der Öffentlichkeit kaum diskutiert würde. Tatsächlich ist Hansen im Untersuchungszeitraum, derjenige, der am kritischsten die Möglichkeiten und Erfolge der Sprachheilschule beleuchtet. Aus dieser Kritik ergibt sich für HANSEN jedoch keine existentielle Kritik an der Sprachheilschule, sondern die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der sprachheiltherapeutischen Methoden. Er sieht keine Alternative zu einem weiteren Ausbau eines Sprachheilwesens, das auf eigenständigen Sprachheilschulen aufbaut.

### 3.3.2 Konzeptionelle Arbeit im NS — Alfred Röslers Grundlagen für die pädagogische Sprachheilarbeit

Der Rektor der Sprachheilschule Halle hat sein sprachheilpädagogisches Konzept im Zeitraum der Machtübernahme geschrieben. Sein Buch „Der praktische Sprachheillehrer“ erschien 1933 und kann als ein Werk der Übergangszeit gelten. Bei dem Buch handelt es sich um einen Versuch, „das Problem der Sprachheilarbeit in Sprachheilschulen, -klassen und -kursen auf eine heilpädagogische Grundlage zu stellen“.<sup>317</sup> Da Alfred Rösler innerhalb des NSLB zumindest auf Gauebene Bedeutung erlangt und außerdem die „Die deutsche Sonderschule“ und die Gauzeitschrift „Der braune Erzieher“ veröffentlichte, verdienen seine konzeptionellen Überlegungen eine genauere Betrachtung hinsichtlich Menschenbild und didaktischen Überlegungen.

Dass sprachheilpädagogische Arbeit am besten in Sprachheilschulen stattfinden sollte, wird nicht diskutiert, sondern ist Voraussetzung. RÖSLER sieht als Hauptaufgabe „eine schon vorhandene, aber aus irgendwelchen Ursachen fehlerhafte, gestörte Sprache zu heilen oder wenigstens zu verbessern“.<sup>318</sup> Dabei betont er die Möglichkeit der Heilung im Vergleich zu der Arbeit in Taubstummenanstalten. Die Betonung dieses Fakts findet sich also schon hier, wenngleich

<sup>316</sup> HANSEN 1929 S. 67

<sup>317</sup> RÖSLER, Alfred: Der praktische Sprachheillehrer. Theorie und Praxis der heilpädagogischen Behandlung der Sprachstörungen. Halle a.S. 1933a, S. 2

<sup>318</sup> RÖSLER 1933 S. 1



noch nicht so markant, wie es später im NS durch die etablierte Sprachheilpädagogik formuliert wird.

Im Vergleich zu den bisher betrachteten Konzepten schafft RÖSLER es, sein Konzept auf mehr Sprachstörungen als das Stottern auszudehnen. Er geht in seinem Konzept von den Sprachstörungen aus, die man tatsächlich in der Sprachheilschule vorfand und beschränkte sich nicht nur auf die Therapie von stotternden Kindern. Dies bedeutet vor allem, dass er spezifische Übungen für Kinder mit Stottern, Dyslalien aber auch für agrammatisch sprechende Kinder vorstellt. Allerdings geht er nicht auf Kinder mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten ein.

RÖSLERS Konzept von der Arbeit in der Sprachheilschule basiert auf einem Menschenbild, dass die gesamte Persönlichkeit des sprachgestörten Kindes ins Zentrum der Sprachheilarbeit rücken möchte. Es findet sich noch keine „Deindividualisierung“, die für die Diskussion in der deutschen Sonderpädagogik zwischen 1933 und 1935 so typisch ist und darin endet, dass jegliche Sonderpädagogik nur dazu dient, das einzelne Kind für eine spätere Brauchbarkeit in der Volksgemeinschaft zu bilden, sofern es sich finanziell lohnt. Jedoch muss an dieser Stelle schon daraufhin gewiesen werden, dass RÖSLER davon ausgeht, dass Kinder mit Sprachstörungen „recht willensschwach“<sup>319</sup> sind. Dies alleine bedeutet noch nicht, dass das Kind nicht mehr im Blickfeld des Pädagogen steht, allerdings zieht, wie sich noch zeigen wird, RÖSLER daraus Schlüsse im täglichen Umgang mit dem Kind, die sehr autoritär sind.

RÖSLER betont die Notwendigkeit, die Methoden der Sprachheilarbeit nach pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkten zu überprüfen. Sprachheillehrer leisten in einer Klassengemeinschaft Erziehungsarbeit und nicht Einzeltherapie. Daraus folgt, dass die schon bekannteren Methoden der Sprachheilkundler sich in der Sprachheilschule nicht bewähren können, da sie auf Einzeltherapie ausgelegt seien.<sup>320</sup> Ausgehend von dieser These erläutert RÖSLER folgende didaktische Überlegungen:

#### 1. Die Berücksichtigung der Gesamtpersönlichkeit

Kurz gefasst überträgt RÖSLER hier den Gedanken von der Umerziehung des stotternden Menschen auf alle sprachgestörten Kinder. Außerdem betont er die Notwendigkeit, gerade bei jüngeren Schulkindern „innere“ Kräfte und Freude am Sprechen, am Nachahmen und am Spielen zu wecken, um mit entsprechenden Übungen eine „heilsame Beeinflussung des Gemüts- und Willenlebens“<sup>321</sup> zu erreichen.

#### 2. Triebgemäße sprechtherapeutische Gruppenübungen

RÖSLER rät dringend davon ab, in Anfängerklassen einzeltherapeutische Übungen durchzuführen, da er es therapeutisch wie psychologisch für falsch hält. Ein Kind mit einer mittelschweren oder schweren Artikulationsstörung sei damit überfordert, ständig an falsche Laute erinnert zu werden. Dagegen möchte RÖSLER mit Hilfe von Lippen- und Zungengymnastik und Lallübungen eine Art künstliche Rückversetzung in die Lallperiode erreichen, in der die Kinder gleich eingangs ihrer Schulzeit die Möglichkeit haben, alle „Mängel der Artikulationsmotorik, der

<sup>319</sup> RÖSLER 1933 S. 34

<sup>320</sup> Vgl. RÖSLER 1933 S. 1

<sup>321</sup> RÖSLER 1933 S. 4f.

Berührungs-, Lage und Druckempfindungen innerhalb der peripheren Sprechorgane zu beseitigen.<sup>322</sup> RÖSLER berichtet von Erfolgen in den Hallenser Anfängerklassen und sieht sie als sehr gutes Mittel im Anfängerunterricht.

Auch die Nachahmungsperiode möchte er im Sinne einer Weckung der (Nach)sprechfreude und nicht des korrekten Wiedergebens eines bestimmten Lautes verstanden wissen. Durch das Nachsprechen von kurzen prägnanten und korrekt gesprochenen Sätzen soll diese Nachahmung bessere Ergebnisse erzielen, als die, die das Kind im Elternhaus erfahren hat. Das Gruppenerlebnis soll die Sprachfreude und die Freude am gemeinsamen korrekten Sprechen wecken.

Zwei Beispiele für die Nachsprechübungen sind folgende:

<p>„Wackelschwanz heißt meine Gans gute Muh heißt meine Kuh Wettermann heißt mein Hahn Kunterbunt heißt mein Hund Schwarz und weiß heißt meine Geiß Sausewind heißt mein Kind.“<sup>323</sup></p>	<p><i>Ich und Du, Du und Du!</i> <i>Zwei mal zwei ist viere,</i> <i>tragen Kränze auf dem Kopf,</i> <i>Kränze aus Papiere.</i> <i>Rechts herum und links herum!</i> <i>Rock und Zöpfe fliegen.</i></p>
---	--

Tabelle 18: Beispiele für Nachsprechübungen nach RÖSLER

### 3. Besondere Sinnesübungen

RÖSLER weist darauf hin, dass nicht nur die Sprachübungen, sondern auch das Training von Hörfähigkeit, Sehfähigkeit und taktile Fähigkeiten Teil der Sprachtherapie sein müssen. Er bezieht sich dabei besonders auf Kinder mit Dyslalien. Dabei kann die Verbesserung der Hörfähigkeit als eine Verbesserung der auditiven Wahrnehmungsdifferenzierung verstanden werden, genau wie die Verbesserung der Sehfähigkeit als eine Verbesserung der visuellen Wahrnehmung und die Verbesserung der Tastübungen als eine Verbesserung der taktilen Fähigkeiten verstanden werden kann.

Hörübungen	Sehübungen	Tastübungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geräusche werden erzeugt und benannt</li> <li>• Darbietung von Einzellauten zum Erraten</li> <li>• Lautunterscheidungen</li> <li>• unzusammenhängende Darbietung von Lauten eines Worten zur Analyse und Synthese des Worte</li> </ul>	<p>Beobachtungen am Lehrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stellungen der Lippen</li> <li>• Stellungen der Zunge</li> <li>• Lippen- und Zungenlageveränderungen</li> </ul> <p>Beobachtungen am Mitschüler</p> <p>Beobachtungen im Spiegel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mit der Zunge (Abtasten der Lippen, des Gaumens, Zahnreihen)</li> <li>• mit dem Finger</li> <li>• Fühlen des Ausatemstromes</li> <li>• Fühlen der Nasenflügel bei Nasallauten</li> <li>• Fühlen des Kehlkopfes bei stimmhaften Lauten</li> <li>• Fühlen der Zungenlage</li> <li>• Fühlen des Einatemstromes</li> </ul>

Tabelle 19: Übungen zur Verbesserung der Sinneswahrnehmung<sup>324</sup>

### 4. Handzeichen im Dienste der bewussten Lautbildung

<sup>322</sup> Vgl RÖSLER 1933 S. 8

<sup>323</sup> RÖSLER, Alfred: Die fröhliche Sprechschule. Ein Übungsbuch zur Förderung der Sprachgeschicklichkeit und Sprechlust unserer Kleinen. Halle a.S. 1933b, S. 20

<sup>324</sup> RÖSLER 1933a S. 15

Handzeichen als Unterstützung der Visualisierung gewinnen im sprachheilpädagogischen Konzept von RÖSLER nach und nach mehr Bedeutung. Angeregt durch einen Vortrag 1928 entwickelte er u.a. folgende Zeichen:

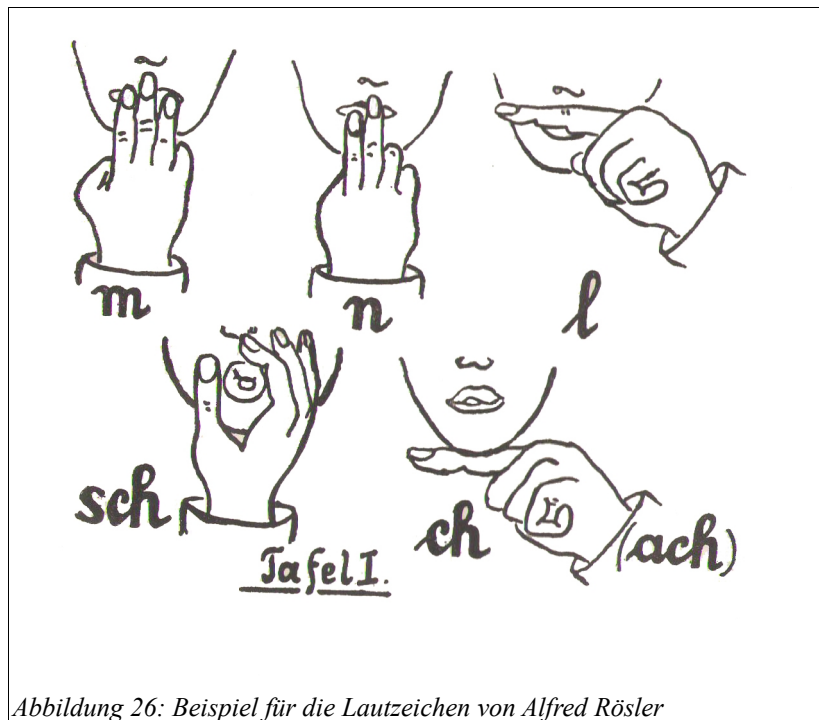


Abbildung 26: Beispiel für die Lautzeichen von Alfred Rösler

Aufgabe der Handzeichen ist, „die wesentlichste und sinnfälligste Eigenheit des Lautes herauszuheben“<sup>325</sup>

##### 5. Verwendung von Bildern für die Heilbehandlung

RÖSLER favorisierte die Verwendung von Bilderbögen, da einfache Bildkärtchen nicht so anregend seien wie die Bilderbögen. Er empfahl besonders die Münchner und Neuruppiner Bilderbögen. Diese zumeist handkolorierten Einblattdrucke waren vor allem bei der Landbevölkerung und der wenig gebildeten Stadtbevölkerung beliebt. Eine bunte Bilderserie, die eine lustige Handlung darstellt, war nach Rösler am besten geeignet, die Sprechlust der Kinder anzuregen. Ganz wichtig erschien ihm zudem ein ständiger Bezug zum Alltag der Kinder.<sup>326</sup>

##### 6. Denksprechübungen als Mittel zur intellektuellen Förderung und formalen Sprachbildung

Basierend auf der Annahme, dass sich Sprechen und Denken gegenseitig beeinflussen und fördern, geht RÖSLER davon aus, dass die Beseitigung eines sprachlichen Fehlers ein grundlegendes Interesse jeglicher intellektueller Förderung ist.<sup>327</sup> Gerade bei Dyslalien sieht er sich durch Studien von Hans DIRR bestätigt, der Dyslalien als ein Ausdruck eines Bildungsrückstandes wertet.<sup>328</sup> Von daher soll die gesamte Sprachheiltherapie eine „geistige Schulung“ beinhalten, die am besten durch sogenannte Ratespiele und Denksprechübungen gewährleistet werden kann.

Beispiele für geeignete Denksprechübungen in den Anfängerklassen:

1. Wer hat a) einen Kopf b) Beine c) keine Beine d) Flügel ?

<sup>325</sup> RÖSLER 1933a S 16

<sup>326</sup> RÖSLER 1933a S. 20

<sup>327</sup> Vgl. RÖSLER 1933a. S. 24

<sup>328</sup> Vgl. dazu DIRR, Hans: Der Einfluß der Sprachgebrechen auf den Bildungsstand der Elementarklassen an Sprachheilschulen. In: ZfKifo 38 (1931) 2 S. 218-232

2. Was kann a) springen b) klettern c) schwimmen d) fliegen?

Es werden auch spezifische Beispiele für Denkübungen vorgestellt, je nachdem, ob man mehr mit stotternden, „stammelnden“ oder agrammatisch sprechenden Kindern übt.

Dabei muss die Antwort jeweils im ganzen Satz gegeben werden: „Der Vogel hat einen Kopf.“ Jedes Kind soll etwas anderes sagen. RÖSLER verweist darauf, dass diese Denkübungen nur dann Erfolg haben, wenn die Schüler diszipliniert sind und mit viel Konzentration dabei sind. Kurz geht er auch auf eine zusätzliche intellektuelle Förderung durch besondere Sinnesübungen und Nachahmungsspiele ein.

## 7. Lesen

Nach der erfolgreichen Bildung von neuen bzw. korrekten Lauten ist das Lesen neben dem Gespräch die beste Möglichkeit, diese zu festigen. Der Buchstabe als visueller Reiz weckt dabei das richtige Klangbild und die neue Artikulationsbewegung. Das laute Lesen, also das Ausüben der Artikulationsbewegung, fördert dabei am besten die Festigung des korrekten Lautes. Jedoch muss der Lesestoff sorgfältig ausgesucht und besonders gekennzeichnet sein: dehnbare Laute werden durch einen nachfolgenden Strich z.B. S\_ofa gekennzeichnet. Das Lesen, vor allem zu Anfang, dient in erster Linie der Verbesserung der Lesetechnik. Es geht, solange es nicht automatisiert ist, nicht um den Inhalt oder inhaltliches Verstehen, sondern um korrektes Artikulieren.

## 8. Auswahl und Gestaltung der Übungsstoffe

Übungsstoffe sollen nach RÖSLER „kindertümlich, voll Leben und Heiterkeit sein und die Möglichkeit zu spielerischer Betätigung und dramatischer Gestaltung bieten“.<sup>329</sup> Abzählreime, Kinderspiele, Kinderlieder und heitere Gedichte sollten immer wieder zur Anwendung kommen, ebenso wie freie Gespräche über angenehme Dinge und interessante Ereignisse.

Unterrichtsstoff, der negative Gefühle anspricht, wird als ungeeignet abgetan mit dem Hinweis, dass damit die Stotterer keinerlei Chance hätten, ihre Depressionen zu überwinden. Hier zeigt sich noch der Ansatz der psychotherapeutischen Behandlung von Stotterern.

Gerade bei Stotterern sieht RÖSLER Tierfabeln als sehr geeigneten Unterrichtsstoff an. Er sieht die Notwendigkeit, dass Kinder zumindest eine Zeitlang Abstand haben müssen von sie belastenden Dingen wie dem bedrückenden Alltag zu Hause oder die Schule und das möglicherweise anstrengende Lernen. Für ältere Kinder verweist er auf die Schildbürgerstreiche, Till-Eulenspiegel-Geschichten u.ä. Dagegen kritisiert er schon existierende Übungsbücher<sup>330</sup>, die zu viel bildenden Stoff beinhalten, die „das Gemüt des Stotterers kalt lassen“, da sie schwierige Denkaufgaben darstellen, die selbst „normalsprechende Menschen in Verlegenheit und zum Stottern bringen.“ In der Tat ist Alfred RÖSLER der Sprachheilpädagoge, der den „kindgerechten“ Lehrinhalt ins Zentrum der Sprachheiltherapie stellt und etablierte Übungsbücher kritisiert. Sein Werk „Die fröhliche Sprechschule“ wird in der DDR wie auch in der Bundesrepublik neu aufgelegt, die letzte Auflage erscheint 1976.

<sup>329</sup> Vgl. RÖSLER 1933a S. 29

<sup>330</sup> Vgl. dazu: GUTZMANN, Albert 1926; KORONY, Franz: Übungsbuch für stotternde Schulkinder nach der Methode L. Berquands Wien 1910, SCHARR, Julius: Praktisches Übungsbuch für Stotterer. Hannover 1907

## 9. Nachsprechen von Silben und Sätzen

In den Nachahmungsübungen schon angesprochen, vertieft RÖSLER hier noch einmal die Möglichkeiten des Nachsprechens. Das Nachsprechen von Silben und Sätzen ist für ihn ein Mittel, „die Kinder in lustiger, unterhaltsamer, lautspielerischer Weise sprechtechnisch zu schulen, zu exerzieren, zu trainieren, ohne zu langweilen und zu ermüden.“<sup>331</sup> Das Sprechen in ganzen Sätzen empfindet RÖSLER als eine Fähigkeit, die Kinder ebenfalls lernen müssen. Das Nachsprechen ist ein Hilfsmittel dafür.

RÖSLER sieht Vorteile im Chorsprechen für den Unterricht an der Sprachheilschule. Er stellt besonders heraus, dass es eine belebende und heilsame Wirkung habe und Kinder mit verwachsener, hastiger Sprache zu einer sauberen Artikulation bringe. Die Kinder werden im Chor gezwungen, sich entweder zu beherrschen oder Hemmungen aufzugeben, gleichzeitig können sie ein Rhythmusgefühl entwickeln.<sup>332</sup>

## 10. Willensbildung

Setzt RÖSLER bisher in seinem Konzept den sprachgestörten Schüler und die Therapie der Störung ins Zentrum des Interesses, so zeigt sich im Kapitel zur Willensbildung ein starker autoritärer Zug, der vom Stil her im Kontrast zum bisher Geschriebenen steht. „Der Zweck heiligt die Mittel“ scheint, wenn man die Maßnahmen liest, die einzig und allein der Willensbildung des sprachgestörten Schulkindes dienen. Willensbildung heißt dabei, dass das Kind genügend Willen zur Selbstleistung aufbringt, um an der Überwindung der Sprachstörung mitzuarbeiten. Diese Selbstleistung kann nur erlangt werden, wenn das Kind ausreichend diszipliniert ist, was nach Ansicht der Sprachheilpädagogen allgemein nicht der Fall ist.<sup>333</sup>

In den Worten: „Unsere ganze gegenwärtige Erziehung ist m.E. aus falsch verstandener Humanität zu lasch“<sup>334</sup> zeigt sich ganz deutlich der Wunsch nach einem strikteren Umgang mit den Schülern. „Nichts dürfen wir ihnen durchgehen lassen, selbst nicht die geringsten Äußerlichkeiten.“<sup>335</sup> Die Schulordnung und klare Regeln, die durch den Lehrer vorgegeben werden, sind die Basis zur Entwicklung von Selbstdisziplin. Dies beginnt beim korrekten „Guten Morgen“-Sagen, geht über Ordnung am Arbeitsplatz, Pünktlichkeit und endet bei dem ruhigen Verhalten der Klasse im Unterricht.<sup>336</sup> In den Unterricht reinzureden, wirkt nach RÖSLER sogar ausgesprochen schädlich, besonders auf stotternde Kinder. Für sie sei es besonders wichtig, langsam und mit genügend Zeit zu sprechen.

Oberstes Ziel ist die Lenkung des Willens der Schüler in „geordnete Bahnen.“ Um dies durchzusetzen, kann der Lehrer auch Zwangsmaßnahmen anwenden. Willensbildung soll einmal als

<sup>331</sup> Vgl. RÖSLER 1933a S. 32

<sup>332</sup> Vgl. RÖSLER 1933a S. 34

<sup>333</sup> Vgl. zu der Frage des Willens bei sprachgestörten Kindern u.a.: GEISSLER, Gerhard: Das sprachgehemmte Kind. Unser Hans stottert. Wie kann ihm geholfen werden? München 1943; HOEPFNER, Theodor: Beziehungen zwischen Konstitution, Körpermotorik und Sprachmotorik zu kapillarmikroskopischen Ergebnissen. In: Monatsschrift für Ohrenheilkunde und Laryngorhinologie 62 (1928) 7/8 S. 278; MELCHIOR, Karl: Die Selbstleistung des Kindes in der Sprachheilschule. In: Eos 23 (1932) 5, S. 126-132, S. 126

<sup>334</sup> RÖSLER 1933a S. 35

<sup>335</sup> RÖSLER 1933a S. 35

<sup>336</sup> RÖSLER 1933a S. 36

psychotherapeutische Unterstützung der stotternden Kinder verstanden werden, aber auch als Bildung von sozialem Verhalten bei allen Kindern innerhalb der Klassengemeinschaft.

Wenn die Kinder die Entwicklung zur Selbstdisziplin durchlaufen haben, haben sie genug Energie, die Leistung, die Konzentration, die Ausdauer und den Willen zur Verbesserung ihrer Sprache aufzubringen.<sup>337</sup>

## 11. Die Psychologie des Übens

Aus RÖSLERS Vorstellungen des Übens ist sein Übungsbuch „Die fröhliche Sprechschule“ entstanden. Ihm ist das häufige wiederholende Üben sehr wichtig. Im Gegensatz zum Berliner Lehrplan, setzt er nicht auf 15minütige Übungen, sondern eher auf zwei- bis dreiminütige Übungssequenzen. Diese möchte er an den Beginn jeder Unterrichtsstunden gesetzt wissen. Damit ein Laut einzeln und später in allen Lautverbindungen gefestigt wird, hat er in seinem Übungsbuch aufeinander aufbauende Übungsreihen konzipiert.

Sprachheilübungen müssen nach RÖSLER folgende Grundsätze beachten. Er erklärt jedoch nicht, wie sie in den Klassen mit vielen individuellen Kindern und Sprachstörungen umgesetzt werden können:

1. „vom Kinde aus berücksichtigend:
  - die Gesamtpersönlichkeit
  - die in dem Kind wirkenden Triebkräfte
  - die allgemeinen Mängel der Sinnesfunktionen
  - die Mängel der Motorik der Sinnesfunktionen
  - die vorhandenen individuellen Sprachfehler
2. vom Lehrer aus berücksichtigend
  - Ziel und Zweckmäßigkeit im allgemeinen
  - den systematischen Gang in jedem Einzelfall
  - die Dauer und Häufigkeit der Wiederholung ein und derselben Übung
  - die exakte Ausführung aller Übungen
  - die jeweilige Leistungsfähigkeit hinsichtlich Sprachtechnik und Intelligenz
3. phonetisch berücksichtigend die Gesetze der Lautbildung und Lautverbindungen, die dem Kinde die geforderten Leistungen erleichtern.“<sup>338</sup>

## 12. Die Rolle des Sprachheillehrers

Hier geht es RÖSLER nicht um die Ausbildung des Lehrers, sondern um Eigenschaften in der Persönlichkeit, die schneller zum Erfolg innerhalb des Unterrichts führen sollen. Als erstes ist die Vorbildfunktion im Sprechen und das klare (Mit)artikulieren zu nennen. Aufbauendes Verhalten gegenüber dem Schüler und die Motivation, die Schüler gut und genau kennen zu lernen, sind für ihn oberste Voraussetzung für die „Heilung“. Hier grenzt er sich auch deutlich von den Übungskonzepten der Sprachheilkunde ab. Er dringt darauf, dass Sprachheillehrer nicht behandeln sollen, sondern den ganzen Menschen erziehen. Hier findet sich eine ganz deutliche und klar formulierte Abgrenzung zur Sprachheilkunde. Darin liegt die eigentliche Bedeutung dieses Konzeptes!

<sup>337</sup> RÖSLER 1933a S. 37f.

<sup>338</sup> RÖSLER 1933a S. 40f.

Veröffentlicht in der Zeit der Machtübernahme stellt sich die Frage, inwiefern sein Konzept innerhalb der Sprachheilpädagogik im NS Bedeutung erlangt hat und ob sich ausmachen lässt, ob es als nutzbar für den Unterricht empfunden, verbreitet und genutzt wurde.

RÖSLER bezieht sich 1935 in einem Aufsatz zu Sprachheilschule Halle auf die Anwendung sein Konzeptes und legt den Sprachheillehrern die Anwendung nahe.<sup>339</sup> Er geht jedoch nicht näher darauf ein. Weiterer Hinweis auf sein Konzept und Rat dieses anzuwenden, findet sich 1940 in einer Zeitschrift für Stimmbildung.<sup>340</sup> Ansonsten finden sich in der Zeit des NS in der sprachheilpädagogischen Literatur keine Hinweise auf dieses oder ein anderes Unterrichtskonzept für den sprachheilpädagogischen Unterricht. Insgesamt gibt es zwischen 1933 und 1945 nur sehr wenige Überlegungen zum Ablauf von Unterricht oder konzeptionelle Überlegungen zur Beschulung von sprachgestörten Menschen.<sup>341</sup> Die Literatur beschreibt zumeist bestehende Einrichtungen oder beinhaltet Legitimationsbestrebungen, was im Einzelfall bedeutet, dass die Notwendigkeit der Sprachheilschule mit dem Nutzen an der Volksgemeinschaft betont wird. Es findet jedoch keine Weiterentwicklung bestehender Konzeptionen statt. Der Grund dafür könnte in den Legitimationsbestrebungen liegen. Sprachheilpädagogen betonten immer wieder, dass die Sprachheilschule dem Lehrplan der Normalschule folgte und vor allem wie die Normalschule funktionierte, da ihre Schüler jederzeit wieder zurück an die Normalschule gehen können müssen. Wenn also Unterricht und Inhalte dieselben wie an der Regelschule sind, könnte der logische Schluss lauten, dass man keine speziellen Unterrichtsmethoden und „keine besonderen Erziehungsmaßnahmen“<sup>342</sup> nutzte. Die Lehrer bemerkten, dass im normal verlaufenden Unterricht etwas zusätzliches, aber nichts anderes passiert. Die Unterrichtsmethoden zur Vermittlung der Lehrinhalte bleiben gleich, das Zusätzliche sind 1935 bei RÖSLER die sprechtechnischen Übungen. Bei HASENKAMP ist es 1936 dagegen eine Heilbehandlung, die den Gedanken der Heilung der Sprachstörung betont.<sup>343</sup> Wenn eine Sprachstörung geheilt war, konnte ein Kind zurück in die Regelschule.

Indem Sprachheilpädagogen im Bezug auf den Unterricht die hohe Affinität zur Regelschule häufig betonten, zogen sie u.U. weniger Aufmerksamkeit auf sich und konnten sich z.B. in „Die deutsche Sonderschule“ besser von den anderen Behinderungsgruppen absetzen, die übrigens sehr intensiv die speziellen Unterrichtsmethoden für den jeweiligen Arbeitsbereich diskutierten. So diskutierten im zweiten Jahrgang der Zeitschrift 1935 Taubstummenlehrer über das Jenaer Verfahren, über die aphoristische Methode, über den Geschichtsunterricht in der Taubstummenschule, über die Spracherziehung des Dr. Kroh ebenso wie über das Üben der Spont-

<sup>339</sup> RÖSLER 1935b S. 301

<sup>340</sup> WITTE, Lilli: Zur Übungsbehandlung stammelnder Kinder. In: Das gesprochene Wort 3 (1940) 1 S. 8-10, S. 11

<sup>341</sup> GEISSLER, Gerhard: Leibeserziehung in der Sprachheilschule. In: Gesundheit und Erziehung 50 (1937) 7 S. 181-185; Ebd.:Erzieherische und unterrichtliche Sonderaufgaben bei stotternden Schulkindern. In: Die deutsche Sonderschule 7 (1940) 9/10 S. 326-331; KERN, Artur: Sprachentwicklung und Ganzheitsleseverfahren bei Stotterern und Stammelern. Gesellschaft für Sprach- und Stimmentwicklung: Bericht über die 4. Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 7. Oktober 1933. Leipzig 1934 S. 50-54; SEFFER, Hermann: Wie ist der Leseunterricht bei stotternden Schulanfängern zu gestalten? In: Die deutsche Sonderschule 7 (1940) 12 S. 450-457; WITTHÖFT, Heinrich: Die Anwendung von Rechenhilfsmitteln in der Anfängerklasse der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 8 S. 598-608; WULFF, Johannes: Die Schallplatte im Dienste der Sprachheilarbeit. In: LAMBECK, Adolf: Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939. S. 62-64

<sup>342</sup> GEISSLER 1934a S. 366

<sup>343</sup> HASENKAMP 1936 S. 36

ansprache und Anwendung von Gebärden und Lautsprache im Unterricht.<sup>344</sup> Dagegen beschäftigte sich Otto von ESSEN mit den Beobachtungsmöglichkeiten von Sprachstörungen auf einer mehrtägigen Klassenwanderung und Adolf LAMBECK stellte die Möglichkeiten ns. Erziehung in der Sprachheilschule dar. Die anderen fünf sprachheilpädagogischen Aufsätze des Jahres 1935 in der Zeitschrift stellen noch weniger eine Verbindung zu Gestaltung von Unterricht her.

Sprachheilpädagogen haben also im untersuchten Zeitraum sehr wenig konzeptionelle sprachheilpädagogische Arbeit geleistet. Im ersten Augenblick mag dies konträr zu dem mengenmäßigen Ausbau der Sprachheilschule bis Kriegsbeginn stehen. Andererseits deutet die geringe Diskussion über Methodik und Didaktik darauf hin, dass die Fragen der Legitimation wichtiger waren. Dabei ging es nicht nur um die Darstellung der besseren volkswirtschaftlichen Verwertung von in der Sprachheilschule gebildeten sprachgestörten Menschen, sondern auch darum, dass die Sprachheilschule ihre weltanschaulichen Aufgaben in der Sprachheilschule nachkam, die sie genau wie die Volksschule erfüllen musste. Weiterhin könnte es sein, dass die Sprachheillehrer tatsächlich in der Umsetzung ihres Unterrichts recht pragmatisch vorgehen: in dem sie sich an den Lehrplan der Regelschule hielten und sprechtechnische Übungen nach dem Berliner Lehrplan oder Röslers Konzept durchführten, erfüllten sie möglicherweise schon in ihrem Verständnis die Forderung nach der Verbindung von Unterricht und Heilung im Unterricht der Sprachheilschule. Letztlich ist es ja das, was grob zusammengefasst die vier Konzepte der Weimarer Republik und NS vermitteln: mit weniger Schülerzahlen, den richtigen Übungen und vielleicht etwas weniger Lehrinhalten kann trotzdem das Lehrplanziel und die Heilung des sprachgestörten Kindes erreicht werden.

### 3.3.3 Sprachheilpädagogische Konzepte in der Nachkriegszeit

Verschriftlichungen zur konzeptionellen Arbeit in den ersten vier Jahren nach Ende des Krieges existieren kaum. Die Sprachheillehrer vor Ort waren mit Problemen wie Brennstoffmangel, Papier- und Lehrmittelmangel und dem Hunger der Schulkinder beschäftigt, so dass sie keine neuen sprachheilpädagogischen Konzepte entwickeln konnten. Andererseits mussten Sprachheilpädagogen, wenn die Sprachheilschule im neuen System Bestand haben sollte, egal ob Ost oder West, Stellung zur Beschulung ihrer Schüler beziehen. Es gab schließlich genug andere Probleme. In Berlin wurde konkret 1947 damit begonnen, Richtlinien für die Sprachheilschulen zu besprechen, eine konzeptionelle Arbeit von Gerhard GEISSLER liegt in Teilen vor.<sup>345</sup>

Diese konzeptionelle Arbeit unterstreicht die Notwendigkeit Sprachheilschule und stellt sie als die einzig sinnvolle Institution für Kinder mit Sprachstörungen dar. Bildungspolitisch entwickelt sie sich laut GEISSLER als Konsequenz aus dem angeblichen Rückgang des Sprachheilwe-

<sup>344</sup> Alle Aufsätze finden sich im 2. Jahrgang (1935) der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule: FROHN, Wilhelm: Neue Grundfassung hinsichtlich der Pflege der Spontansprache 2 (1935) 2/3 S. 181-184; KOCH, Hans: Einige Bemerkungen zu den Vorschlägen des Professor Dr. O. Kroh für die Spracherziehung der Gehörlosen. 2 (1935) 5 S. 393-400; Ebd.: Die Übungen im mündlichen Ausdruck im Sprachunterricht der Taubstummenschule. 2 (1935) 8 645-650; KRAFT, Ernst: Über eine neue Unterrichtsmethode für Schwerhörigenschulen und Taubstummenanstalten. 2 (1935) 7 S. 563-570; Ebd.: Gedanken zum Geschichtsunterricht in der Taubstummenschule 2 (1935) 7 S. 571-572; KUNZE, Paul: Mein Unterrichtsversuch mit der aphoristischen Methode. 2 (1935) 1 S. 26-39; WERNER, Rudolf: Das Jenaer Verfahren als bedeutungsvolle Entwicklungsercheinung im Taubstummenunterricht. 2 (1935) 6, S. 476-484

<sup>345</sup> GEISSLER, Gerhard: Rahmenplan für die Sprachheilschule. In: LAB C Rep. 120 Nr. 1343 Sprachheilschulen in den Berliner Verwaltungsbezirken. Bl. 4-7



sens im NS. Der „demokratische Volksstaat“ erfülle eine Wiedergutmachungspflicht gegenüber Menschen mit Sprachstörungen und gleichzeitig eine humanitäre Bildungs- und Erziehungspflicht an sprachgestörten Kindern. Segregation in der Beschulung wird nun als ein Recht von sprachgestörten Kindern dargestellt. Die durch gestörte Sprache entstehende schwerwiegende Persönlichkeitsstörung führt GEISSLER als Beweis für die Sprachheilschule als einzig richtige Institution an. Hier spielt der Gemeinschaftsgedanke wieder eine tragende Rolle. Da Sprache stark mit den sozialen Einstellungen verknüpft sei, sei es den Kindern nicht möglich, sich in die Gemeinschaft einzufühlen und einzufügen. Nur die „Klassengemeinschaft der mit demselben Leiden behafteten Kinder bewahrt vor solcher Entwicklung“. Sie kann Selbstbewusstsein geben, das die Kinder als Heranwachsende nötig haben und verhindert das „Ableiten ins Asoziale“. Gleichzeitig kommt der „Infektionsgedanke“ zum Tragen. „Seelisch und sprechmotorisch“ unsichere Kinder könnten sich „psychisch infizieren“ und ein dauerhaftes Stottern entwickeln. In diesen Aussagen zeigt sich eine Kontinuität zu der Legitimation der Sprachheilschule im NS. Segregation von Sprachgestörten führt zu Einbindung in die Gesellschaft und verhindert die „Ansteckung“ „gesunder“ Grundschüler. Der Unterschied zur NS-Zeit soll sich vor allem darin manifestieren, dass Kinder mit Sprachstörungen kaum sprachheilpädagogische Maßnahmen erfahren konnten. Es wird heraus gestellt, dass der NS für das Sprachheilwesen einen Niedergang bedeutete. Die Existenz von Sprachheilschulen wird verschwiegen. Ebenso wird von GEISSLER kein Versuch unternommen, seine eigene Bedeutung und Tätigkeit als Lehrer und Leiter einer Berliner Sprachheilschule zu erwähnen oder zu betonen, was er besonderes für sein Klientel innerhalb der Sprachheilpädagogik getan haben könnte. Ein Verhalten, das viele Hilfsschul- und Gehörlosenpädagogen zeigten.

Dagegen finden sich in der Akte zu den Berliner Sprachheilschulen nach 1945 im LA Berlin Materialien, aus denen GEISSLER sein sprachheilpädagogisches Konzept entwickelte. Es handelt sich dabei um ein „Merkblatt für die Beschulung sprachgestörter Kinder“ aus der Zeit zwischen 1933 und 1945 und die Broschüre „Das sprachgehemmte Kind“, 1943 von Gerhard GEISSLER selbst geschrieben. In beiden Quellen hat Geißler handschriftlich Bemerkungen und Ausstreichungen hinterlassen. Einzelne zum Teil lange Textpassagen werden übernommen. In der Broschüre findet sich sogar eine Widmung an Max Staubesand: „Herrn Hauptschulrat Staubesand vom Verfasser freundlichst überreicht Gerhard Geißler März 1948“

GEISSLER formulierte das doppelte Ziel der Sprachheilschule als ein allgemeinpädagogisches und heilpädagogisches Ziel. Die Sprachheilschule sollte dem Lehrplan der Volksschule folgen und das Sprachleiden wenn möglich heilen oder zumindest eine „Verkehrsfähigkeit“ herstellen. Die organisatorischen und strukturellen Inhalte innerhalb des Konzepts sind leider nicht mehr vorhanden.

Bei der Klassenzusammenstellung ist zu beachten, dass Kinder mit demselben oder zumindest ähnlichen Störungsbild zusammen unterrichtet werden. Hier kommt ein stark lehrerzentriertes Bild zum Tragen. Nur der Lehrer ist maßgeblich für die Heilung des Defizites. Er kann in einer homogenen Klasse ganz gezielt das Störungsbild therapieren. Unterrichtsgrundsatz ist ähnlich wie bei dem Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen: „Aller Unterricht ist Therapie“. Hier

zeigt sich ein direkter Rückgriff auf den Berliner Lehrplan von 1926. Im untersuchten Zeitraum wurden vom Berliner Sprachheilwesen keine neuen Richtlinien bzw. Lehrpläne formuliert.

Bei der Durchführung von Heilbehandlungen innerhalb einer Klasse in der Sprachheilschule sieht Geißler die Notwendigkeit, Sprachstörungen klassenweise zusammen zu fassen, sofern die Größe der Schule das zulässt. Wie schon im Lehrplan von 1926 sind tägliche, 15 min dauernde sprachheilpädagogische Übungen eine grundlegende Maßnahme innerhalb des Konzeptes, die allerdings jetzt „sprachorthopädisch“ genannt werden. Dabei unterscheidet Geißler jetzt zwischen Übungen für Stotterer und Übungen für Kinder mit Artikulationsstörungen. Bei den Übungen für stotternde Kinder empfiehlt er besonders Übungen zum weichen Stimmeinsatz und Erarbeitung der mühelosen Artikulation, der persönlichen Stimmhöhe und Stimmstärke. Atemübungen, rhythmische Gymnastik und Entspannungsübungen sollen ergänzend eingesetzt werden. Stimmübungen beginnen mit einer „volltönenden Vokalerzeugung“, leiten über zu einer Sprechweise von gleichbleibender Tonhöhe, Tonstärke und Takteinteilung. Dabei betont GEISSLER die Suggestion als ein wichtiges Mittel des Sprachheillehrers. Mit Hilfe der suggestiven Beeinflussung sollen das Selbstbewusstsein des Schüler und der Wille zur Überwindung von Hemmungen gestärkt werden. In den Klassen, in denen vor allem Kinder mit Artikulationsstörungen sind, liegt der Schwerpunkt auf Artikulationsübungen. Dabei soll gezielt die Sprechmotorik geschult werden. Neben der Anwendung von Spiegeln und Lauttafeln soll der Sprachheillehrer hier Abzählverse und Kinderreime ebenso nutzen, wie Lieder, um das korrekte Sprechen und die Freude daran zu nutzen. Rhythmisches Sprechen soll mit eingebaut werden. Für Kinder mit anderen Sprachstörungen empfiehlt GEISSLER dieselben Übungen, denn „der Polterer wird gezwungen, sich dem Sprachtempo der Klassengemeinschaft zu fügen; den chronisch Heiseren gewöhnen sie an zweckmäßige Stimmeinlage und Stimmstärke, dem Agrammatiker prägen sie richtige Satzschema wirkungsvoll ein.“<sup>346</sup> Diese täglichen Heilbehandlungen sind in den Unterricht eingebaut. Es wird betont, dass der Lehrplan der Volksschule verbindlich ist, gleichzeitig betont, dass langsames Sprech- und Arbeitstempo notwendig ist. Folglich ist eine Kürzung von weniger wichtigem Stoff erlaubt. GEISSLER erwähnt aber nicht, welche Stoffe unwichtiger sind. Er gibt nur den Hinweis: „Bei dieser Beschränkung ist gewissenhaft darauf zu achten, daß die Tiefenarbeit nicht leidet und daß geheilte Schüler bei ihrer Rückkehr in die Stammschulen den Anschluss sicher finden.“<sup>347</sup>

Für einige Fächer gibt GEISSLER methodische Hinweise, vor allem in den Fächern Turnen und Deutsch setzt er auf ein langsames, sehr auf Vertrauen setzendes Vorgehen. Für den Schreibunterricht müssen besonders lange erst grobmotorische Bewegungen geübt werden, bevor die Feinmotorik geübt wird. Taktschreiben nach Chorsprechen hält er für ein sehr gutes Mittel. Im Sport liegt der Schwerpunkt auf dem komplexen Bewegungslernen, aber auch Atemübungen und Verbesserung von Takt- und Rhythmusgefühl stehen im Zentrum des Sportunterrichts. Der Musikunterricht soll sich ganz bewusst in den Dienst der Heilbehandlung stellen. Das Ziel hier ist nicht das Erreichen des Lehrplans der Volksschule, sondern Fähigkeiten zu schulen, die für

<sup>346</sup> LAB C Rep. 120 Nr. 1343 Bl. 5

<sup>347</sup> LAB C Rep. 120 Nr. 1343 Bl. 5

das Überwinden der Sprachstörung hilfreich sind. Es handelt sich dabei einmal um akustische Wahrnehmungsschulung und um Übungen zur Verbesserung des Rhythmusgefühls der Kinder. Beim Singen ist besonders auf Atmung, Stimmansatz und Tongebung zu achten.

Bei Einhaltung der von ihm formulierten heilpädagogischen Maßnahmen und den methodischen Hinweisen für die Unterrichtsfächer verspricht GEISSLER nicht wenig:

„Wenn die Erziehung zu straffer Gedankenzucht, zur Stetigkeit des Wollens und der Konzentration der Aufmerksamkeit in allen Unterrichtsfächern planmäßig betrieben wird, werden auch die Fehlleistungen in den schriftlichen Arbeiten (...) wirksam bekämpft werden. Dazu gehört freilich „sonnige Konsequenz“. In diesem Sinne muß die Sprachheilschule mehr als jede andere Schule eine Charakter- und Willensschule sein.“

Den Begriff „sonnige Konsequenz“ findet man schon in der von Gerhard GEISSLER 1943 für Eltern verfassten Broschüre<sup>348</sup> Insgesamt unterliegt das Konzept einem Menschenbild, in dem Kinder mit Sprachstörungen umerzogen werden müssen. Charaktereigenschaften wie Eigenbrötlertum, Egoismus und „schwächliches Sichgehenlassen“ zeichnet diese Kinder aus. Selbst „feindliche Einstellungen zur Gemeinschaft“<sup>349</sup> attestiert er diesen Kindern, die Affinität zur Sprache des NS ist in einigen Absätzen unübersehbar.

Die Bedeutung der von Gerhard GEISSLER erarbeiteten Richtlinien ist schwierig zu beurteilen. Ab 1947 trafen sich die Leiter der Berliner Sprachheilschulen und Max Staubesand regelmäßig und diskutierten die Belange des Berliner Sprachheilwesens ausführlich. Es ging um neue Richtlinien und Lehrpläne, genauso wie um die Wahl von Diagnostikmitteln oder Sprachheilkursen für Erwachsene. Ab dem Schuljahr 1948/49 ist die Teilnahme Geißlers an diesen Sitzungen nicht mehr nachzuweisen. Die Namen der Teilnehmer stehen nicht mehr im Protokoll, da nun alle Sprachheillehrer an diesen Sitzungen teilnehmen mussten und die Teilnehmerliste, sofern eine geführt wurde, nicht überliefert ist. Diskussionsbeiträge von Geißler finden sich nicht mehr. Es könnte auch sein, dass ab dem Schuljahr 1948/49 nur noch die Sprachheillehrer aus dem sowjetisch besetzten Teil Berlins zusammen kamen. Allerdings finden sich im Vergleich mit den Richtlinien für Sprachheilschulen vom 01.12.1950 für die DDR Wort- und Sinnlaute aus dem Geißlerschen Konzept. Um die Ähnlichkeiten und eventuelle Kontinuitäten aufzuzeigen, werden die Texte in folgender Tabelle gegenüber gestellt.

<sup>348</sup> GEISSLER 1943

<sup>349</sup> LAB C Rep.120 Nr. 1343 Bl.5

	Berliner Lehrplan von 1926	Merkblatt zur Beschulung sprachgestörter Kinder zw. 1933 und 1945 <sup>350</sup>	Geißler, Gerhard: Das sprachgehemmte Kind. Unser Hans stottert. Wie kann ihm geholfen werden. München 1943	Geißler, Gerhard: Rahmenplan für die Sprachheilschule ca. Dezember 1947 <sup>351</sup>	Richtlinien für Sprachheilschulen 1.12.1950 <sup>352</sup> für die DDR
<b>Aufgabe und Ziel der Sprachheilschule</b>	<p>„Die Sprachheilschule ist ihrem Wesen nach eine Gemeindeschule für sprachkranke Kinder. Daraus erwächst ihre eine doppelte Aufgabe, eine allgemeinpädagogische und eine heilpädagogische.“</p> <p>„Die Eigenart der Sprachheilschule zeigt sich im gesamten Unterricht in sofortiger Verbesserung der Sprachfehler und in daran anschließenden kurzen Uebungen, besonders aber im Deutsch-, Gesang- und Turnunterricht.“ (S.4)</p>	<p>„Die Sprachheilschule ist die art-eigene Schule für alle diejenigen schulpflichtigen Kinder, die bei normaler Begabung und hinreichendem Gehör sprachlich geschädigt sind.“</p> <p>„Nur die Sprachheilschule kann sprachgestörte Kinder für den Beruf, für die Volksgemeinschaft, die Wehrgemeinschaft und das politische Leben der Gegenwart ertüchtigen.“</p>	<p>„Ein Sprachheilschule ist eine Volksschule wie jede andere.“ (S. 9)</p>	<p>„Ihrem Zweck entsprechend, die verbindliche Volksschule für alle normalbegabten sprachgestörten Kinder zu sein, hat die Sprachheilschule ein doppeltes Ziel: ein allgemein pädagogisches und ein heilpädagogisches. Dem ersteren versucht sie dadurch gerecht zu werden, daß sie die Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze, ihren Aufbau und ihre Stundentafel übernimmt und sich ihren Stoffplan anzugleichen bemüht. Ihre zweite erstrangige Aufgabe ist aber die günstige Beeinflussung des Sprachleidens. Heilung ist unter Einsatz aller zur Verfügung stehenden Kräfte zu erstreben, „Verkehrsfähigkeit...“ (Bl.4, Anschlussblatt in Akte fehlt))</p>	<p>„Die Sprachheilschule ist eine Sonderschule für schulpflichtige Kinder, die bei normaler Begabung und hinreichendem gehör sprachlich oder stimmlich geschädigt sind.“</p> <p>„(...)ein doppeltes Ziel: Das allgemeine der Grundschule und ein heilpädagogisches. Dem ersteren sucht sie dadurch gerecht zu werden, dass sie die wertvollsten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze der Grundschule, im allgemeinen auch ihren Aufbau und ihre Stundentafel übernimmt und sich ihren Stoffplan anzugleichen bemüht. Ihre zweitgenannte aber erstrangige Aufgabe ist die günstige Beeinflussung des Sprachleidens. Heilung ist unter Anwendung aller zur Verfügung stehenden Mittel zu erstreben, „Verkehrsfähigkeit“ bleibt das tiefergesteckte, unbedingt zu er-</p>

<sup>350</sup> Vgl. LAB C Rep.120 Nr. 1343 Bl.15

<sup>351</sup> Rahmenplan für die Sprachheilschule. Vorbemerkungen zum Lehrplan für die Sprachheilschule. Vorgelegt von Gerhard GEISSLER der Sitzung der Sprachheil-Lehrer am 10.12.1947 zur Korrektur. In: LAB C Rep. 120 Nr. 1343 Bl. 1-6

<sup>352</sup> Richtlinien für Sprachheilschulen 1.12.1950. In: LAB C Rep. 120 Nr. 1426 Sonderschullehrerausbildung. Diese Richtlinien sind die verbindlichen Richtlinien für die DDR und sind diejenigen, nach denen sich die Sonderschullehrerausbildung an der Humboldt-Universität richtete.

	Berliner Lehrplan von 1926	Merkblatt zur Beschulung sprachgestörter Kinder zw. 1933 und 1945	Geißler, Gerhard: Das sprachgehemmte Kind. Unser Hans stottert. Wie kann ihm geholfen werden. München 1943	Geißler, Gerhard: Rahmenplan für die Sprachheilschule ca. Dezember 1947	Richtlinien für Sprachheilschulen 1.12.1950 für die DDR
					reichende Ziel.
<b>Sprachstörungen</b>	k.A.	„Stammeln (Unfähigkeit, bestimmte Laute oder deren Verbindung richtig zu bilden, z.B. Dabel statt Gabel(...))“ Agrammatismus (Unfähigkeit, logische Beziehungen grammatisch richtig darzustellen)	k.A.	„Stammeln (Unfähigkeit, bestimmte Laute oder deren Verbindung richtig zu bilden)“(Bl.4)  Agrammatismus (Unfähigkeit, logische Beziehungen grammatisch richtig darzustellen)(Bl.4)	„Stammeln (Unfähigkeit, bestimmte Laute oder deren Verbindung richtig zu bilden)“  Agrammatismus (Unfähigkeit, logische Beziehungen grammatisch richtig darzustellen)
<b>Sprachtherapie</b>	„zweckmäßig geleitete Sprachübungen“(S.4) „Die Uebungen werden täglich am Anfang einer Stunde, am zweckmäßigsten der Deutschstunde, etwas 10 bis 15 Minuten betrieben“ (S.4)	k.A.	k.A.	...durch systematische Sprechschulung, sogenannte sprachorthopädische Übungen, die täglich etwa 15 Minuten in planmäßig festzusetzenden Stunden vom Klassenlehrer durchzuführen (...)sind.“(Bl.5)	„täglich 10-15 Minuten allgemeine grundlegende Sprechübungen für alle Kinder möglichst zu Beginn des Unterrichts“
<b>Notwendige Beschulung, weil</b>	k.A.	„ihrer gehemmten Sprache wegen (...) den Anschluß an die Klassenarbeit verlieren und das Ziel der Klasse nicht erreichen können“ „ihrer motorischen Unfähigkeit wegen nicht zur vollen Entfaltung ihrer körperlichen Anlagen und Kräfte geführt werden können“ „sich daher absondern und in ihrer charakterlichen Entwicklung gefährdet sind“	„1.den Fortgang der Klassenarbeit hemmen und dabei selber schuluntüchtig werden.“ „2. durch das zwangsläufig sich einstellende Minderwertigkeitsgefühl und die Hänseleien der Klassenkameraden charakterlich gefährdet sind.“	„1. trotz normaler Intelligenz – allein der gehemmten Sprache wegen – dem Lernfortschritt ihrer Klassengenossen meist nicht folgen können.“ „2. auch in ihrer motorischen Leistungsfähigkeit herabgesetzt sind „ „3. sich häufig auch charakterlich abwegig entwickeln.“ „4. schließlich ihre normalsprechenden Kameraden dadurch gefährden, daß sie sie psychisch	„Sprachgestörte Kinder können dies hohe Ziel in der Grundschule a) ihrer sprachlichen Hemmung, b) ihrer motorischen Rückständigkeit, c) ihrer charakterlichen Eigenart wegen nicht erreichen; daher ist ihre Beschulung in Sprachheilschulen unbedingt erforderlich.“ „Diese Gefahrenquelle einer psychischen Infektion macht die

	Berliner Lehrplan von 1926	Merkblatt zur Beschulung sprachgestörter Kinder zw. 1933 und 1945	Geißler, Gerhard: Das sprachgehemmte Kind. Unser Hans stottert. Wie kann ihm geholfen werden. München 1943	Geißler, Gerhard: Rahmenplan für die Sprachheilschule ca. Dezember 1947	Richtlinien für Sprachheilschulen 1.12.1950 für die DDR
				infizieren!“(alle Bl.4)	Trennung ebenfalls erforderlich.“
<b>Erziehung</b>	„Das wird ihm gelingen durch eine milde, liebevolle, beruhigende Behandlung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts, durch ermutigende Unterstützung bei den Sprechversuchen, durch lobende Anerkennung auch de kleinsten Fortschrittes, aber auch durch energische Vermahnung bei mangelnder Willensfestigkeit.“(S.3f.)	k.A.	„sonnige Konsequenz“ (S. 26)	„sonnige Konsequenz“ (Bl.6) „(...) durch besondere erziehliche Maßnahmen. Die wirken sich aus als ständiger Kampf gegen schwächliches Sichgehenlassen, gegen stumpfes Ergeben in das unabänderlich erscheinende Schicksal,(...), gegen eigenbrötlerische Neigungen, egoistische Haltungen oder gar feindliche Einstellungen zur Gesellschaft.Die Änderung solcher Verhaltensweisen ist nur durch allmählich einsetzende aber unbeirrbar fortschreitende Umerziehung zu verwirklichen, die auf konsequenter Übung und Gewöhnung aufbaut.“	k.A.
<b>Stoffplan</b>	(...), daß die Sprachheilschule nach Möglichkeit nach dem Lehrplan der Normalschule arbeitet.		(...) die Kinder lernen dort genauso viel wie in jeder anderen Schule.“(S.9)	(...) sind zwar die Stoff- und Sachgebiet der Volksschule verbindlich, doch bei dem verlangsamten Arbeits- und Sprechtempo, das notwendig ist, um die erforderliche körperliche und seelische Ruhe zu erzwingen (...)wird die Kürzung weniger	„(...)dass sie die wertvollsten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze der Grundschule, im allgemeinen auch ihren Aufbau und ihre Studentafel übernimmt und sich ihrem Stoff anzugleichen bemüht.“

	Berliner Lehrplan von 1926	Merkblatt zur Beschulung sprachgestörter Kinder zw. 1933 und 1945	Geißler, Gerhard: Das sprachgehemmte Kind. Unser Hans stottert. Wie kann ihm geholfen werden. München 1943	Geißler, Gerhard: Rahmenplan für die Sprachheilschule ca. Dezember 1947	Richtlinien für Sprachheilschulen 1.12.1950 für die DDR
				wichtiger Stoffe in jedem Unterrichtsfach zulässig, ja sogar geboten sein.	

*Tabelle 20 Beispiele für wörtliche oder sinnhafte Übereinstimmungen in den Lehrplänen und Richtlinien der Sprachheilschule im Raum Groß-Berlin zwischen 1926 - 1950*

Im Vergleich der fünf Dokumente zeigt sich, dass zum Teil wörtliche oder zumindest sinnhafte Wendungen übernommen wurden. Das zeigt sich besonders in der Beschreibung von Sprachstörungen, sowie in den Zielen und Aufgaben der Sprachheilschule und der Sprachtherapie. GEISSLERS Entwurf kann sich in inhaltlichen Fragen durchsetzen, aber auch in Ansätzen im Menschenbild. Der „abwegige Charakter“ bleibt in den Richtlinien von 1950 bestehen. Dagegen erscheinen die Erziehungsgrundsätze Geißlers bezüglich der Charakterschwächen wie z.B. Egoismus und Eigenbrötlertum nicht mehr. Der Gedanke der Umerziehung der gesamten Persönlichkeit des „sprachkranken“ Kindes, der ja nicht nur bei Geißler vorkommt, sondern z.B. auch bei ROTHE in Wien<sup>353</sup>, scheint von da an in den Hintergrund zu treten. Die psychische Beeinflussung bleibt bestehen, auch die Befürchtung einer „psychischen Infizierung“. Jedoch tauchen Begriffe wie „Willensschule“, „Konsequenz“ und „Umerziehung“ in den ersten Richtlinien der DDR zur Sprachheilschule nicht mehr auf. Dagegen werden die Beschreibungen der Sprachstörungen fast komplett 1:1 übernommen, die Defizitorientierung überwiegt, was angesichts der sowjetischen Defektologie nicht weiter erstaunlich erscheint.

Man kann heute sagen, dass für die SBZ kein neues sprachheilpädagogisches Konzept entsteht. Die Richtlinien von 1947 und 1950 entstehen in einer Kontinuität zur ns. Zeit, vor allem was die Sprache angeht, und übernehmen gleichzeitig Elemente aus dem Berliner Lehrplan von 1926. Festzuhalten ist eine Kontinuität in der Erstellung der Richtlinien für die Sprachheilschule nach 1945 hinsichtlich der Person, die hinter diesen Richtlinien steht. Über diese Person, Gerhard Geißler, existiert nach derzeitigem Wissen keine Entnazifizierungsakte und er wurde anscheinend auch nicht für kurze Zeit entlassen, wie dies vielen Sprachheillehrern passierte, die daraufhin selbst ein Entnazifizierungsverfahren anstrebten.<sup>354</sup>

### 3.4 Der Einfluss des Taubstummensein auf die Herausbildung und Weiterentwicklung der Sprachheilpädagogik

Dieser Punkt behandelt den inhaltlichen und strukturellen Einfluss des Taubstummensein auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld. Daraus folgt auch die Frage nach der Lösung der Sprachheilpädagogik aus diesen Strukturen.

Seit 1919 nahm der Bund deutscher Taubstummensein Sprachheillehrer als Mitglieder auf.<sup>355</sup> Die „Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik“ wurde 1927 auf der Samuel–Heinicke–Jubiläumstagung des Bundes deutscher Taubstummensein gegründet. Auf dieser Tagung waren u.a. 23 Sprachheillehrer aus Hamburg, die wahrscheinlich federführend bei der Gründung der AfSD waren.<sup>356</sup>

Die AfSD nutzte die „Blätter für Taubstummensein“ als Mitteilungsorgan neben ihrem eigenen neu gegründeten. Auch Sprachheilpädagogen haben immer wieder in den „Blättern für

<sup>353</sup> ROTHE, Karl Cornelius: Die Umerziehung. Die heilpädagogische Behandlung schwerer-ziehbarer, entgleister und stotterer Kinder und Jugendlicher. Halle/Saale 1929

<sup>354</sup> Beispiele dafür sind Bernhard Hay vgl. LAB C Rep.375-01-13, Paul Lüking vgl. dazu LAB C Rep.031-01-01 Nr.150, Elisabeth Netzker vgl. LAB C Rep. 03101-05Nr. 132 und Carl Rocholl B-Rep. 031-01-01 Nr. Rocholl, Carl

<sup>355</sup> SCHUMANN, Paul: Geschichte des Taubstummensein vom deutschen Standpunkte aus dargestellt. Frankfurt a.M. 1940

<sup>356</sup> MITTELSTAEDT, Cl.; REICH, F.: Samuel Heinicke-Jubiläumstagung des Bundes Deutscher Taubstummensein. Hamburg 6.-10.Juni 1927. Leipzig 1927; S. 225



Taubstummenbildung“ veröffentlicht. Die Zeitschrift war ein sinnvolles Organ, um andere Sprachheillehrer oder Lehrer, die Sprachheilunterricht erteilen, zu erreichen. Sprachheilpädagogen veröffentlichten ebenso in „Die Hilfsschule“, wobei hier ungleich weniger Artikel erschienen.<sup>357</sup>

Die Taubstummenlehrer und fachwissenschaftlichen Vertreter haben immer wieder selbst auf die Bedeutung ihres Arbeitsfeldes für die Sprachheilkunde und Sprachheilpädagogik hingewiesen. Dabei sind sie selten auf die Unterscheidung der Begriffe Sprachheilkunde, Sprachheilpädagogik und Logopädie eingegangen. Ihnen ging es um das Betätigungsfeld außerhalb der Taubstummenschule, in dem Sprachstörungen behandelt wurden, unabhängig von der Institution, in der es geschah. Die Begrüßungsworte<sup>358</sup> von Paul Schumann auf der Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik 1929 in Halle beurteilten die Sprachheilpädagogik als eine „Tochter der Taubstummenwissenschaft“ und veranschaulichten ganz gut den Tenor aus der Taubstummenkunde. Sie lassen vermuten, dass viele Sprachheillehrer dies ähnlich sahen, wobei Sprachärzte vermutlich dagegen gesprochen hätten, da sie den Bezug der Sprachheilkunde zur Medizin, Phoniatrie und Psychologie gegeben sahen und die Sprachheilpädagogik sich aus der Sprachheilkunde heraus entwickelte.

Die Taubstummenkunde argumentierte

- mit dem Wirken des Taubstummenlehrers Albert Gutzmann
- mit der Entstehung von theoretischen Abhandlungen über Sprachstörungen durch Taubstummenpädagogen ab dem 17. Jahrhundert
- mit der praktischen Arbeit an sprachgestörten Kindern innerhalb der Taubstummenanstalten.

Albert GUTZMANN war Taubstummenlehrer, sein Übungsbuch für Stotternde wurde im Verlauf einiger Jahrzehnte in insgesamt 23 Auflagen herausgegeben. Auf sein Bestreben hin wurden überall in Deutschland Stottererkurse eingerichtet. Man kann Albert GUTZMANN den ersten großen Vertreter der Sprachheilkunde nennen. GUTZMANN starb 1910, seine Wirkung auf die Sprachheilkunde und Sprachheilpädagogik dauerte jedoch einige Jahrzehnte länger, was zum Teil auf das Wirken seines Sohnes und seines Enkels zurück zu führen ist. Seine Forderungen nach Behandlung von sprachgestörten Menschen durch öffentliche Maßnahmen führten zur Errichtung von Sprachheilkursen unter der Leitung von Taubstummenlehrern. Er war es auch, der die ersten Lehrkräfte für Stottererkurse ausbildete.<sup>359</sup>

Abhandlungen zu Sprachstörungen und deren Entstehung, Charakteristika und Behandlung lassen sich ab dem 17. Jahrhundert belegen. In einem der wichtigsten ersten Werke des Taubstummenwesens lässt sich die Beschreibung eines „Stammelnden“ nachweisen.<sup>360</sup> Paul SCHUMANN

<sup>357</sup> Es erschienen zwischen 1928 und 1934 in den Blättern elf Aufsätze, die sich ausschließlich mit sprachheilpädagogischen Themen beschäftigten, wogegen „Die Hilfsschule“ im gleichen Zeitraum nur vier rein sprachheilpädagogische Aufsätze veröffentlichte.

<sup>358</sup> o.A.: Begrüßungsansprachen. In: HASENKAMP, Erich: Das sprachkranke Kind. Halle a.S. 1930, S. 13f.

<sup>359</sup> Vgl. UHLMANN, Otto: Das deutsche Sprachheilwesen. In: BUND DEUTSCHER TAUBSTUMMENLEHRER (Hrsg.): Handbuch des Taubstummenwesens. Osterwieck 1929 S. 732-735, S. 733

<sup>360</sup> HELMONT, Franciscus Mercurius van: Kurtzer Entwurff des eigentlichen Naturalphabets der Heiligen Sprache (1667). Berlin 1916, S. 31f.

hat in seiner „Geschichte des Taubstummwesens“ zahlreiche Werke, darunter auch Promotionen des 18. und 19. Jahrhunderts vorgestellt, in denen sich Taubstummpädagogen mit Sprachstörungen auseinandersetzen.<sup>361</sup> Weiterführend zeigt er auf, dass schon die Preußische Prüfungsordnung für Vorsteher an Taubstumm-Anstalten vom 27.6.1878 forderte:

„Er muß mit dem gegenwärtigen Standpunkte der Ohrenheilkunde, mit den wichtigsten Erscheinungen aus den Gebiete der Akustik und den Hauptlehren der Anatomie und Physiologie der Sinnes- und Sprachwerkzeuge sowie mit allen Sprachgebrechen, wie Stottern, Stammeln, Lispeln usw. vertraut sein, welches für die erfolgreiche Erteilung und Leitung des T-Unterrichts erfordert wird.“<sup>362</sup>

Bei der Errichtung der Stottererkurse haben nach SCHUMANN viele Taubstummpädagogen mitgewirkt. Die bekanntesten sind der Taubstumm- und Hilfsschulpädagoge Heinrich Ernst Stötzner in Dresden und Heinrich Söder in Hamburg.<sup>363</sup> Für die Einrichtung der ersten Sprachheilklassen und Sprachheilschulen lässt sich die Mitarbeit von Taubstummpädagogen nachweisen, so z. B. Ernst Schorsch in Berlin, der sich als Taubstummlehrer auch sehr intensiv mit der Schwerhörigenbildung und der Fürsorge für sprachgestörte Kinder auseinandersetzte.<sup>364</sup> Tatsächlich entstanden die Sprachheilklassen im Zuge des Feststellungsbedarfs für taubstumme Kinder. Ein Beispiel dafür ist die Einrichtung der Homburger Sprachheilklassen:

„Seit Dezember 1925 wirkt bei der Homberger Taubstumm-Anstalt als fachärztlicher Berater Dr. Höpfner aus Kassel, der Facharzt für Gehirn-, Nerven- und Sprachkrankheiten ist. Allmonatlich hält er in der Anstalt 2 Sprachtage ab. An dem einen werden sprachkranke Kinder aus dem ganzen Verwaltungsbereich der Bezirksverwaltung kostenlos untersucht und, wenn nötig, auch behandelt. Diese Einrichtung sollte ursprünglich nur den Zweck haben, das Schulzwangsgesetz für Taubstumme wirklich zur Durchführung zu bringen und die taubstummen Kinder herauszufinden, damit sie rechtzeitig beschult würden. Die Untersuchungen brachten aber eine derartige Menge sprachkranker Kinder an das Licht, daß die Bezirksverwaltung sich entschloß Förderklassen für sprachentwicklungsgehemmte Kinder einzurichten.“<sup>365</sup>

Von August RICHTER stammen auch konzeptionelle Überlegungen zu der Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen in Taubstumm-Anstalten. Er rechnete damit, dass die Zahl der gehörlosen Kinder in etwa gleich hoch sei wie die der sprachkranken Kinder. Da diese durch die Untersuchung mit auffallen würden, könnte man sie in Förderklassen entsprechend der Schulstufen der jeweiligen Anstalt einordnen. Zu der Frage, ob es für Kinder mit Sprachstörungen überhaupt gut sei, mit gehörlosen Kinder in derselben Schule und demselben Heim beschult bzw. untergebracht zu sein, schreibt er folgendes:

„Nach meinen Beobachtungen ist das Zusammenleben der bloß sprachkranken Kinder mit den Taubstummen für die ersten sehr vorteilhaft. Fühlten sie sich in ihrer bisherigen Umwelt als die Zurückgestoßenen und Bedrückten, so finden Sie sie bei ihrem Eintritt hier in Homberg in den gehörlosen Kindern Gebrechliche, die ihnen noch unglücklicher erscheinen, als sie selber sind. Schon in kurzer Zeit ist

<sup>361</sup> SCHUMANN, Paul 1940 S. 622f.

<sup>362</sup> Zit. n. SCHUMANN 1940 S. 623

<sup>363</sup> Vgl. SCHUMANN 1940 S. 624. Außerdem wird in der Monatsschrift für Sprachheilkunde (1907) Heft 11/12 darüber berichtet, dass Stötzners erste Sprachheilversuche bis auf das Jahr 1857 zurück gehen. Speziell zu Söder finden sich weiterführende Informationen bei LAMBECK, Adolf: Zur Geschichte des Sprachheilwesens in Hamburg. In: Kongreß für Taubstumm-Pädagogik und verwandte Gebiete (Hrsg.): Festgabe zur Samuel-Heinicke-Jubiläumstagung des Bundes deutscher Taubstummlehrer. Hamburg 1927 S. 53-93, S. 56-67

<sup>364</sup> SCHORSCH, Ernst: Das Sprachheilwesen an den Berliner Volksschulen. Berlin 1919

<sup>365</sup> RICHTER, August: Die Taubstummenschule im Dienste der Sprachgebrechlichenfürsorge. In: Blätter für Taubstumm-bildung 43 (1930) 15 S. 290-292, S. 290

der gemütliche Druck von ihnen genommen, und nun beginnt für sie eine Zeit des fröhlichen Lernens. Mit wachsender Sprachkraft wächst das Zutrauen zu ihrem eigenen Können, und sie fühlen sich im Verkehr mit der hörenden Umwelt als vollwertig. Stotternde Kinder werden in den Förderklassen prinzipiell nicht aufgenommen.<sup>366</sup>

RICHTER wünschte sich eine einheitliche pädagogische Ausrichtung der Anstalten und da Spracherziehung bei gehörlosen wie auch sprachkranken Kinder das Ziel sei, stellte er sich auch einen anderen Titel für solch eine Anstalt vor. Er schlug gemeinsam mit Hans Hild "Spracherziehungsanstalt" oder "Landesanstalt für Spracherziehung" vor.

Er forderte folgende Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb der sprachgestörten Schülerschaft:<sup>367</sup>

- Kinder mit leichten Sprechfehlern, die in der Normalschule ausgeglichen werden können, besonders beim ersten Leseunterricht
- Kinder, die in Heilbehandlung bei einem Logopäden stehen und in der Normalschule bleiben und wieder dahin zurückkehren können
- Kinder der Sprachgebrechlichen-Fürsorge, die in eine Spracherziehungsanstalt[...] zu bringen sind

Die Kinder, die in der ihm vorschwebenden Spracherziehungsanstalt beschult werden sollten, unterschied er ebenfalls:

- Kinder, die nach erfolgreichem Heilunterricht in die Volksschule zurückführen sind
- Kinder, die in die Sonderschule gehören
- Kinder, die in eine Taubstummenanstalt oder in eine Förderklasse für Sprachentwicklungsgeminderte gehören

Auch bei Hans HILD finden sich Überlegungen zur Beschulung von sprachgestörten Kindern an Taubstummenanstalten. Er plädiert für Sprachheilschulen in den Großstädten, auf dem Lande jedoch sollten weiterhin nach dem Camberger Vorbild sprachgestörte Kinder in den Taubstummenanstalten beschult werden.<sup>368</sup>

Bei August RICHTER und Hans HILD ist die Basis ihrer Überlegungen, dass Probleme der gestörten Sprache innerhalb einer Anstalt und von einer Lehrerschaft behoben werden könnten. Hier sollten alle Ursachenkomplexe von gestörter Sprache mit einbezogen werden: Sinneschädigungen wie auch funktionelle Ursachen. Josef SCHMÜCKER führt diese Idee in seiner Monographie „Lehrer und sprachgestörte Schüler“ fort. Er stellt als Taubstummenlehrer sämtliche Sprachstörungen in Ursache, Ausprägung, Prophylaxe und Behandlung vor. Für die Sprachstörungen Stottern und Dyslalien stellt er aber den Heilungsgedanken heraus.

Diese Monographie und die konzeptionellen Ideen von RICHTER, HILD und SCHMÜCKER als Beispiele zeigen, dass Teile der Taubstummenkunde die Aufgabe der Beschulung sprachgestörter Kinder als eines der taubstummenpädagogischen Arbeitsfelder ansahen. Begründung könnte sein, dass die Taubstummenpädagogen schon in den Zwanzigerjahren erkannten, dass ihr Schülerzahlen im Rückgang begriffen waren.<sup>369</sup> Die Unterstützung des Lex Zwickau<sup>370</sup> in Teilen der

<sup>366</sup> RICHTER 1930 S. 290

<sup>367</sup> RICHTER 1930 S. 290

<sup>368</sup> HILD 1930, S. 72

<sup>369</sup> Vgl. o.A.: Begrüßungsansprachen. In: HASENKAMP, Erich: Das sprachkranke Kind. Halle a.S. 1930, S. 13

<sup>370</sup> Der Gesetzesvorschlag „Lex Zwickau“ des Zwickauer Arztes Gustav Boeters nimmt Teile des GzVeN vorweg und wird 1923 im Sächsischen Landtag und 1925 im Preußischen Reichstag vorgebracht. In der Taubstummenlehrerschaft wird es

Taubstummlehrerschaft hatte u.a. schon zu diesem Bewusstsein geführt. Es erscheint nur konsequent, dass Teile der Lehrer kein Interesse daran hatten, die Sprachgestörten endgültig aus ihrer Institution heraus zu nehmen. Paul SCHUMANN hatte betont, dass die Zahl der sprachgestörten Kinder noch ansteigen werde, da es mehr Kinder mit nervösen Dispositionen geben werde.<sup>371</sup>

Nachdem 1933 das GzVeN verabschiedet wurde, hatten die Taubstummlehrer den Rückgang Ihrer Schülerschaft zumindest mittelfristig vor Augen. Dies erklärt möglicherweise die Streitigkeiten um die Einrichtung einer eigenen Fachgruppe für Sprachheillehrer, die strukturell durch das Eingreifen von Taubstumpenpädagogen wie Hermann Maeße scheiterte. (Vgl. Kap. 5.2.6). Andererseits finden sich nach der Etablierung des NS außer von SCHMÜCKER keine konzeptionellen Überlegungen mehr für die Beschulung von sprachgestörten Kinder durch die Taubstummkunde. Grund ist sicherlich der um ein vielfaches höhere Legitimationsdruck an die Taubstummenseiten im Zuge der angeblich nachgewiesenen Erblichkeit der Gehörlosigkeit und der verhältnismäßig hohen Zahl von Taubstummenseiten im Reich. Dies zeigt sich in den häufigen Aufsätzen zu den Aufgaben und der Berechtigung von Taubstummenseiten und zur Erblichkeit von Gehörlosigkeit.<sup>372</sup> Hans HILD z.B. erwähnt in seiner Rechtfertigung der Taubstummenseiten die Förderklassen für Sprachgestörte nicht mehr. Man hätte hier eine Chance ergreifen können, das Arbeitsfeld in diesen Schulen um die Sprachgestörten erweitern zu können. Angesichts der Machtkämpfe, die es im Gründungszeitraum der Reichsfachgruppe gab, erscheint es seltsam, dass dieser Versuch im Schriftgut nicht gemacht wurde.

Für den Zeitraum vor dem 1. Weltkrieg begründet MÖCKEL dies damit, dass den Taubstumpenpädagogen die Behandlung der Sprachstörung Stottern zu schwierig und komplex gewesen sei. Da dieses Störungsbild in allen Schulformen verbreitet gewesen sei, hätten sich vor Ort die Stottererkerse heraus gebildet, aus denen dann oftmals Sprachheilklassen und Sprachheilschulen entstanden seien.<sup>373</sup> Dies greift m.E. als Begründung der Herausbildung der Sprachheilschulen und Loslösung vom Taubstummwesen zu kurz. Tatsächlich wurden z.B. in den Förderklassen von Camberg keine stotternden Kinder aufgenommen, trotzdem hat man die Häufigkeit der anderen Sprachstörungen gesehen und war der Meinung, dass die Heilung z.B. von Dyslalien und Agrammatismus durch Taubstummlehrer geschehen könnte.

Andererseits darf man nicht die Tatsache unterschätzen, dass die Sprachheillehrer innerhalb der Fachschaft eingegliedert wurden, die für Sinnesschädigungen am Gehör zuständig waren. Entsprechend der Häufigkeiten von Sprachstörungen unter den Kindern wäre im Vergleich zu den taubstummen Kindern eine eigene Fachschaftsgruppe sinnvoll gewesen. Die Affinität zur Taubstummkunde wurde zumindest strukturell noch während des NS aufrecht erhalten.

---

kontrovers diskutiert. Beispiele dafür sind: SCHUMANN, Paul: Die 'Lex Zwickau' und die Taubstummenseiten. In: Blätter für Taubstummenseitenbildung. 39 (1926) 14 S. 225-230; LOCHER, Alfred: Gegen die 'Lex Zwickau'. In: Allgemeine Deutsche Taubstummenseiten-Zeitschrift 22 (1926) 21 S. 85

<sup>371</sup> Vgl. o.A.: Begrüßungsansprachen. In: HASENKAMP 1930, S. 13

<sup>372</sup> Vgl. beispielhaft zu den vielfältigen Fragen, die die Taubstummkunde nach der Machtübernahme beantworten musste: HILD, Hans: Sinn und Aufgabe der Taubstummenschule im neuen Staat. In: Blätter für Taubstummenseitenbildung 46 (1933) 16 S. 233-240; MAESSE, Hermann: Einiges zur Frage 'Nationalsozialismus und Arbeit an Taubstummenseiten'. In: Blätter für Taubstummenseitenbildung 46 (1933) 11 S. 169-171; GOWER, Erich: Erbbiologische Betrachtungen zur Taubstummenerziehung. In: Blätter für Taubstummenseitenbildung 46 (1933) 11 S. 171-176

<sup>373</sup> MÖCKEL, Andreas: Geschichte der Heilpädagogik. 2. Neuaufgabe 2007, S. 152

Die Frage nach dem Einfluss der Taubstummenkunde auf die Sprachheilpädagogik kann nicht abschließend betrachtet werden. Grund dafür ist der Ausgang von den Quellen des sprachheilpädagogischen Arbeitsfelds für die Untersuchung. In diesem Unterkapitel wurde gedruckte Quellen des Taubstummenwesens gesichtet, aber keine Quellen der Taubstummenkunde. Zum jetzigen Stand kann aber davon ausgegangen werden, dass vielfältige Gründe ausschlaggebend sein müssen. Zum einen greift sicherlich zum Teil die von Möckel angeführte Tatsache, dass eine Lösung für die stotternden Kinder gefunden werden musste und die Lösung in den Sprachheilschulen gesehen wurde. Zum anderen gelingt es der Taubstummenkunde im NS nicht mehr, die über einen langen Zeitraum inne gehabte Sonderstellung innerhalb des Bildungssystems für behinderte Kinder zu behalten. Der Legitimationsdruck, die Gleichschaltung des Bundes deutscher Taubstummenlehrer und der „Blätter für Taubstummenbildung“, die schnelle Verabschiedung der GzVeN und damit Beginn der Sterilisation Ihres Klientels lässt vermuten, dass die Veränderungen durch die Machtübernahme viel essentieller waren, als für das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld. Eine genaue Analyse, vor allem mit Blick auf die Sprachheilpädagogik, steht noch aus.

#### FAZIT KAPITEL 3

Die Frage nach der konzeptionellen Weiterentwicklung innerhalb des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes konnte für den Untersuchungszeitraum etwas erhellt werden. Dabei wurden in den drei untersuchten Bereichen Klassifikation, Diagnostik und sprachheilpädagogischen Konzepten für den Unterricht innerhalb der Sprachheilschule stark variierende Entwicklungen festgestellt.

Was die Klassifikation von Sprachstörungen angeht, gelingt es auch im Untersuchungszeitraum den Sprachheilpädagogen nicht, eigene Klassifikationen aufzustellen. Einzig die Sprachstörung Stottern wird systematisiert, dies geschieht aber in einem diagnostischen Kontext. Auch in der Frage der stringenteren Nutzung von Termini der Sprachheilpädagogik gibt es kaum Impulse durch die Sprachheilpädagogen.

Im Bereich der Diagnostik zeigt sich ein anderes Bild. Von Hamburg ausgehend gibt es zwei große Lautbildungsuntersuchungen.<sup>374</sup> Die Diagnostik von Dyslalien und Stottern wird vereinfacht und erleichtert. In Zusammenarbeit mit Sprachheillehrern im ganzen Land wird die Lauttreppe erstellt, das Stottererprofil in Kooperation mit Hamburger Sprachheillehrern. In der Bewertung dieser sicherlich für die Zeit des NS sehr auffälligen Entwicklung muss mit beachtet werden, dass dieser Prozess nur lokal in Hamburg zu beobachten war und dies immer in Kooperation mit dem Phonetischen Laboratorium an der Universität Hamburg geschah. Die Unterstützung durch das Laboratorium kann als sehr hoch eingeschätzt werden, Möhring selbst war dort Mitarbeiter. Demzufolge könnte es so gewesen sein, dass Möhring aus seiner Tätigkeit als Mitarbeiter kombiniert mit den Erfahrungen als früherer Sprachheillehrer die Motivation hatte, diese Projekte zu entwickeln und dabei mit Panconcelli-Calzia einen einflussreichen Unterstützer vorweisen konnte. Trotzdem bleiben die Reihenuntersuchungen an Schulkindern

<sup>374</sup> Die zweite Untersuchung von Herbert MANIG wird in Kap. 5.6 vorgestellt.

in einer Zeit, in der kaum Unterstützung für andere behinderte Kinder zu erwarten war, noch in die Forschung von Behinderung investiert wurde, erstaunlich.

Für den Unterricht lässt sich eine Weiterentwicklung kaum konstatieren. Wenn man Sprachheilpädagogik als die Wissenschaft von sprachtherapeutischer Arbeit in pädagogischen Institutionen ansieht, so hat das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld kaum etwas für eine Verwissenschaftlichung im Sinne von neuer bzw. Weiterentwicklung bestehender Konzepte getan. Selbst eine Diskussion findet nach 1934 nicht statt. Die Auseinandersetzung mit dem Theoriefeld Unterricht geht kaum über die Verkündung der Notwendigkeit der Separierung von Kindern mit Sprachstörungen hinaus. Dies steht in Kontrast zum Taubstummenbildungswesen, das trotz weitaus größerer Legitimationsprobleme auch nach 1933 lebhaft verschiedene Methoden des Unterrichts in der Taubstummenanstalt diskutierte und zum Teil Methoden weltanschaulich adaptierte.

Die Gründe dafür können vielfältig sein:

- Nur wenige Sprachheilpädagogen haben vor oder nach ihrer Sprachheillehrerausbildung eine universitäre Ausbildung (wie z.B. Möhring und Otto von Essen) genossen und somit fehlt ihnen die Fähigkeit, sprachheilpädagogische Arbeit in einen wissenschaftlichen Kontext zu setzen.
- Die Sprachheillehrer waren mit ihrer Rolle als „spezielle Pädagogen“ in einer „speziellen“ Volksschule zufrieden. Sie führten sprachtherapeutische Übungen mehr oder weniger zusätzlich zum Unterricht nach Lehrplan der Volksschule durch.
- Möglicherweise haben sich aber auch Sprachheilpädagogen wie Adolf Lambeck oder Gerhard Geißler eher zu weltanschaulichen Fragen geäußert, um zu beweisen, dass die Sprachheilschule genau wie die Volksschule ihre weltanschaulichen Fragen verfolgte und somit kaum als Sonderschule anzusehen war.

Im Vergleich von Lehrplan, Richtlinien und Aufklärungsschriften lässt sich eine Kontinuität in Inhalten und Sprachen ausmachen, dies zeigt sich besonders am Berliner Beispiel. Andererseits verschwinden das Konzept von Appelt und die Überlegungen von Hansen aus der Weimarer Zeit aus dem Bewusstsein der Sprachheilpädagogen, sie werden auch nach 1945 nicht wieder thematisiert. Stattdessen erfährt das Übungsbuch von Rösler ungeachtet der ns. Vergangenheit seines Verfassers viel Beachtung in Ost und West. Wenn man die zahlreichen Auflagen sieht, muss es in den ersten 30 Jahren nach Kriegsende viel genutzt worden sein.

Sieht man Arbeiten zu Klassifikation, Diagnostik und Unterricht als Kategorien der Verwissenschaftlichung an, so muss mit Einschränkung des Diagnostikbegriffs festgestellt werden, dass das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld nach Etablierung des Regimes aus sich heraus kaum Ansätze in diese Richtung verfolgt hat.

## 4 DIE WIRKUNGSORTE SPRACHHEILPÄDAGOGISCHER ARBEIT

„Wir vermissen in den Schuleinrichtungen für Sprachgestörte die einheitliche Linie und empfinden das als argen Mangel.“<sup>375</sup> Adolf Lambeck, Leiter der Sprachheilschule „rechts der Alster“ Hamburg

Wo und vor allem wie fand im NS Sprachheilarbeit statt? Unter welchen Voraussetzungen konnte an welchen Institutionen Sprachheilarbeit statt finden? Am Ende der Weimarer Republik findet quantitativ zwar noch immer wenig Sprachheilarbeit statt, aber es gibt zahlreiche verschiedene Modelle an unterschiedlichen Institutionen, die unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen statt finden. Das folgende Kapitel soll die Modelle, Akteure und Vor- und Nachteile näher beleuchten. Es wurde versucht, eine Region auszuwählen, in der möglichst viele unterschiedliche Modelle praktiziert wurden. Sachsen bot sich dafür an. Nicht zu Sachsen gehörend, sondern zur Preußischen Provinz Sachsen, aber räumlich nah, wurde Halle a.S. mit Sitz der ältesten Sprachheilschule, dazu genommen. Bei den ausgewählten Institutionen handelt es sich um die Sprachheilschule Halle, die Weißenfelder Sprachheilklassen, die Dresdner Schwerhörigenschule, die Samuel-Heinicke-Taubstummenanstalt Leipzig, die Beratungsstelle für Sprachpflege in Chemnitz und die Sprachheilkurse der Stadt Leipzig. Dies geschieht vor allem mit dem Ziel, die Vielfalt sprachheilpädagogischer Arbeit, wie sie im Untersuchungszeitraum vorzufinden war, darzustellen. Oft blieb die Versorgung der sprachgestörten Menschen an den Kommunen hängen, die unterschiedlichste Wege wählten, um den Problemen zu begegnen. Der Vorstellung der Institution vorgeschaltet ist jeweils eine kurze Verortung des Modells in der Literatur des Untersuchungszeitraumes.

### 4.1 Die Sprachheilschule

„Die Sprachheilschule ist eine ausgesprochene Heilschule.“ Verwaltungsbericht der Stadt Halle für das Rechnungsjahr 1939<sup>376</sup>

Das Konzept der Sprachheilschule wurde in der Weimarer Republik angelegt. Im NS findet eine praxisorientierte Weiterentwicklung statt. Sie basiert auf der Annahme von der Notwendigkeit der Sprachheilschule im Bildungssystem. Es gibt Bestrebungen, die Sprachheilschule im ns. Bildungssystem zu verankern. Dabei sind verschiedene Argumentationslinien durch die Sprachheilpädagogen auszumachen:

- Versagen der Sprachheilkurse
- Volksschule kann heilende Aufgabe der bildungsfähigen Kinder nicht leisten
- Schutz der „gesunden“ Kinder vor einer möglichen Ansteckung
- Sprachheilschule ist die „richtige“ Institution zur Heilung der Sprachstörung und Bildung und Erziehung des sprachgestörten Kindes
- Legitimation entsteht aus dem Interesse der Volksgemeinschaft, sprachgestörte Kinder effizient und schnell für die Ziele der Volksgemeinschaft zu beschulen

<sup>375</sup> LAMBECK 1936b S. 682

<sup>376</sup> Verwaltungsbericht der Stadt Halle für das Rechnungsjahr 1939. Bearbeitet im Amt für Wirtschaft, Verkehr und Statistik, S. 129

Karl HELWIG lieferte eine der ausführlichsten Legitimationen für die Sprachheilschule.<sup>377</sup> Aufgrund der Erbllichkeit von Sprachstörungen muss das Kind in seiner gesamten „internen biologischen Gebundenheit“ erfasst werden und erzieherisch umgestaltet werden, was die Volksschule nicht leisten kann. Er bezieht sich dabei vor allem auf die häufigste Sprachstörung Stottern und stellt die Sprachstörung als Ausdruck einer fast schon als komplett gestörten Persönlichkeit dar. Ein „Bannkreis“ müsse durchbrochen werden, um die notwendige Eingliederung in die Gemeinschaft vollziehen zu können. Diese Eingliederung könne ein Sprachheilkurs nicht leisten, da er die Persönlichkeit des Kindes nicht erfassen und ändern konnte. Die Volksschule dagegen kann die sprachheilpädagogische Aufgabe nicht erfüllen.

RÖSLER dagegen hebt neben der dringenden Notwendigkeit der Beschulung von stotternden Kindern den Erfolg der schnellen Heilung der Dyslalien besonders hervor. Er benennt fünf Erfolgsfaktoren, die seiner Meinung nach die Heilung des sprachgestörten Kindes begünstigen und somit die Sprachheilschule als notwendig erklären:

- „geringe Klassenstärke
- Intelligenzgrad der Kinder
- gut vorgebildete und in der Praxis erfahrene Lehrer
- besondere sprechtechnische Übungen
- Interesse des Elternhauses<sup>378</sup>

Zusammenfassend kann man konstatieren, dass Sprachheillehrer an Sprachheilschulen ihre Institution für die idealste in der Beschulung sprachgestörter Kinder hielten.

#### 4.1.1 Die Sprachheilschule Halle an der Saale

Die älteste Sprachheilschule Deutschlands bildet sich in einer Stadt heraus, die sich ab 1924 unter dem Einfluss der Goldenen Zwanziger zu einer modernen Großstadt entwickelt. Dies bedeutete vor allem Wirtschaftswachstum und im Jahre 1927 das Erreichen einer Bevölkerungszahl von 200.000.<sup>379</sup> Politisch gesehen galt Halle als „rote“ Stadt, gleichzeitig waren die Zwanzigerjahre und der Beginn der Dreißigerjahre eine Zeit der relativ extremen politischen Gegensätze. Schon zwanzig Jahre vor dem 1. Weltkrieg galt die Stadt als sehr sozialdemokratisch, im Zuge der Novemberrevolution radikalisierten sich die Arbeiter noch weiter nach links. 1920 wurde die KPD stärkste Partei. Als Reaktion darauf erstarkte der Stahlhelm, was sich in der größten Reichsgruppe niederschlug. Ab Anfang der Zwanziger Jahre kann man davon sprechen, dass die bürgerliche Mitte in Halle fehlte.<sup>380</sup> Dies hatte allerdings so lange keine extremen negativen Auswirkungen, wie die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise und die Sparmaßnahmen der Preußischen Regierung noch nicht wirkten.

Die Universität Halle, die Kunstgewerbeschule Giebichstein und die Franckeschen Stiftungen trugen dazu bei, dass Halle das kulturelle Zentrum und Schulstadt der preußischen Provinz

<sup>377</sup> Vgl. dazu HELWIG 1935; HELWIG, Karl: Kurze Denkschrift über die Sonderbeschulung der sprachgestörten Kinder. In: BAB NS 12/1357 Tätigkeit der Reichsfachschaft V

<sup>378</sup> RÖSLER 1935b S. 302

<sup>379</sup> Vgl. TULLNER, Mathias: Halle 1806 bis 2006. Industriezentrum, Regierungssitz, Bezirksstadt: eine Einführung. Halle a.S. 2007. S. 98

<sup>380</sup> Vgl. zu den politischen Entwicklungen in der Stadt Halle und den daraus resultierenden Folgen für die Bevölkerung: SCHMUHL, Hans-Walter: Halle in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Halle a.S. 2007



Sachsens, aber auch in der schon vorhandenen Idee eines Landes Sachsen-Anhalts wurde.<sup>381</sup> 1929 wurde zusätzlich in Halle eine Pädagogische Akademie errichtet. Preußen hatte 1926 entschieden, Lehrerbildung nicht an Universitäten, sondern an Lehrerbildungsstätten zu etablieren. Nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten entwickelte sich Halle mit Ziel auf den Ausbau als Rüstungszentrum zu einem wichtigen Industriestandort. Hierbei bildete die geographische Lage in Mitteldeutschland einen wichtigen Grund. Dabei seien besonders die Chemiewerke Leuna und Buna genannt, letzteres wurde von den IG Farben 1936 errichtet. Zusätzlich gewannen die hallischen Maschinenbau- und Fahrzeugindustrie an Bedeutung.<sup>382</sup>

Im Vergleich zu anderen Städten wie Leipzig oder Dresden wurde Halle relativ wenig durch Bomben während des Krieges zerstört. Die Angriffe betrafen vor allem die Chemiestandorte, die sich außerhalb der Stadt befanden. Jedoch gab es vom 31. März auf den 1. April 1945 noch schwere Bombardements, bei denen ein Bereich der historischen Altstadt zerstört wurde, es verloren 3.000 Menschen ihr Leben.<sup>383</sup> Als die amerikanischen Truppen Halle einnahmen, blieb der Stadt durch das Handeln von mehreren Akteuren ein Schicksal wie das von Dresden erspart.<sup>384</sup>

Die Entwicklung von Sprachheilklassen 1910 bis zum Status einer eigenständigen Schule 1926<sup>385</sup> sind relativ gut erforscht.<sup>386</sup> Ab 1925 war die Sprachheilschule im Hauptgebäude der Franckeschen Stiftungen untergebracht.

Für die Zeit vor 1933 ist festzuhalten, dass das Ziel der Sprachheilschule Halle war, die 'sprachgebrechlichen' Schüler von ihrer Sprachkrankheit zu heilen. Dazu wurden die Kinder nach dem Lehrplan unterrichtet und sprechtechnische Übungen in den Unterricht eingebaut. Diese Übungen beinhalteten, angelehnt an die Gutzmannschen Übungen, zahlreiche Atemübungen und Sprechregeln.<sup>387</sup> In Konferenzprotokollen<sup>388</sup> finden sich Angaben zum Sprachheilverricht, wie sie sich dann so ähnlich im sprachheilpädagogischen Konzept von Rösler niederschlugen (vgl. Kap 3.3.2). Rösler plädierte 1931 für eine psychologische und pädagogische Weiterentwicklung der Methoden der Übungskonzepte für die schulische Arbeit. Er kritisiert an diesen Methoden, dass sie oft nur für Einzelarbeit ausgelegt seien. Die sprachheilpädagogische Arbeit war seiner Meinung nach Arbeit in Klassen- und Gruppengemeinschaften. Trotzdem bleiben zu diesem Zeitpunkt Sprechübungen für Einzelunterricht noch das Mittel der Wahl für

<sup>381</sup> TULLNER 2007 zu Bildung und Kultur S. 102-106, zur Idee Sachsen-Anhalts: S. 97f.

<sup>382</sup> TULLNER 2007 S. 122f.

<sup>383</sup> TULLNER 2007 S. 127f.

<sup>384</sup> Vgl. dazu KÖNNEMANN, Erich: Die Bewahrung Halles vor der totalen Vernichtung im April 1945. Online verfügbar: <http://www.halle.de/de/Kultur-Tourismus/Stadtgeschichte/Historische-Ereignisse/Ende-des-2-Weltkrie-05895/> Zuletzt geprüft am 28.12.2012; TULLNER 2007 S. 128-131

<sup>385</sup> Der Ausbau bis zu einer achtstufigen Schule und somit der Möglichkeit, einen Schulabschluss zu erreichen dauerte bis 1926. Außerdem unterstand die Sprachheilschule bis 1926 dem Direktor der Hilfsschule. Vgl. dazu PROSKE, Günther: Geschichte der Sprachheilschule Halle. In: Sprachheilschule Halle: 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 älteste Sprachheilschule Deutschlands. Eine Festschrift. Halle a.S. 2010. S. 17-54

<sup>386</sup> Vgl. dazu KOLBERG, Tatjana: Unterricht bei Kindern mit Sprachgebrechen in der Sprachheilschule Halle a. S. (1910-1930). In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.: Phänomen Sprache Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen. Würzburg 2002 S. 354-383; KOLBERG, Tatjana: 100 Jahre Sprachheilschule Halle an der Saale. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: Tagungsband: 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 älteste Sprachheilschule Deutschlands. Halle a. S. 2010. S. 23-59; PROSKE 2010

<sup>387</sup> Vgl. KOLBERG 2002 S. 364

<sup>388</sup> RÖSLER, Alfred: Konferenzniederschrift 1931, unveröffentlicht. Zit. n.KOLBERG 2002 S. 363

die Sprachtherapie.<sup>389</sup> Diese sprechtechnischen Übungen wurden Mitte bis Ende der Zwanzigerjahre mit 4 bis 8 Stunden angesetzt.

KOLBERG hat für den Übergang in die Dreißigerjahre einen Wechsel von sprechtechnischen zu sprachtherapeutischen Übungen konstatiert. Sie begründet dies mit aus ihr vorliegenden Konferenzmitschriften der Sprachheilschule von 1926 bis 1938.<sup>390</sup> Diese Mitschriften spiegeln eine intensive Diskussion um erfolgreiche Behandlungsmethoden in der Sprachheilschule wieder. Weiterhin führt sie die Konzeptentwicklung Röslers an. Im März 1931 hält er einen Vortrag, in dem er eine Behandlungsfolge vorstellt,<sup>391</sup> die als Vorstufe seines Konzeptes von 1933 zu sehen ist. Diese sprachtherapeutischen Übungen (die von Rösler „sprechtherapeutisch“ genannt werden!) beziehen sich besonders auf folgende didaktische Punkte seines späteren Konzeptes:

- *triebgemäße sprechtherapeutische Übungen*
- *Handzeichen im Dienste der bewussten Lautbildung*
- *Denksprechübungen*
- *Leseübungen*

Außerdem spiegeln die Mitschriften der Protokolle schon die Frage nach den richtigen Inhalten für jüngere Schulkinder wieder. Rösler probierte diese Übungen mehrere Jahre an den Achtklässlern aus. Außerdem finden sich in seinem Konzept von 1933 Angaben über die wöchentliche Stundenzahl für sprechtherapeutische Übungen<sup>392</sup>: zehn Stunden in der VIII. Klasse, sechs in der VII. Klasse, von Stufe VI bis III je 4 Stunden und in den letzten beiden Klassenstufen noch zwei Wochenstunden. Wenn man die Stundenzahl in den ersten Jahren betrachtet, stellt sich einmal mehr die Frage, wie diese Stundenzahl neben der Umsetzung des Lehrplans der Volksschule realisiert wurde.

Ein weiterer Bezug für die These KOLBERGS sind die 1932 bis Anfang 1933 überlieferten Auseinandersetzungen der Lehrerschaft mit verschiedenen sprachtherapeutischen Ansätzen<sup>393</sup>, einmal konzeptionell z.B. der Individualpsychologie. Es ging aber auch um technischen Entwicklungen (z.B. Kymograph und Wernerphon), was die zu dem Zeitpunkt noch beliebte Technisierung der Sprachtherapie zum Ausdruck bringt.

Ob man aber tatsächlich von einem Übergang von sprechtechnischen zu sprachtherapeutischen Übungen sprechen kann ist m.E. fraglich. Für die Sprachheillehrer hat sich die Abgrenzung zu den Übungskonzepten nicht so klar ergeben, wie sich dies u.U. heute darstellt. Die Auseinandersetzung mit verschiedensten Methoden stellte immer eine Adaptierung an den Schulalltag da. Der Rahmen, in dem sprachheilpädagogische Arbeit statt fand, bestand sicherlich auf Grund der organisatorischen Bedingungen und hatte eine schnelle „Heilung“ zum Ziel. An diese Bedingungen wurden Methoden adaptiert. Eine genauere Analyse der Begriffe Sprachtherapie und Sprechtechnik wäre hier notwendig. Sprechtechnische Übungen und sprachtherapeutische Übungen haben beide als Ziel die Behandlung der Sprachstörung. Jedoch, und hier

<sup>389</sup> Vgl. KOLBERG 2002 S. 364

<sup>390</sup> KOLBERG 1996 S. 134-141

<sup>391</sup> KOLBERG 1996 S. 135-137

<sup>392</sup> RÖSLER 1933 S. 5

<sup>393</sup> Vgl. dazu Konferenzniederschriften der Sprachheilschule Halle a.S. vom 2.2.1932 zit. n. KOLBERG 1996 S. 134-140

könnte der entscheidende Unterschied sein, hat die sprachtherapeutische Behandlung im Untersuchungszeitraum die Umerziehung des Menschen im Blick. Dies ist allerdings nur bedingt eine Erkenntnis der ausgehenden Weimarer Republik, sondern wurde in Bezug auf sprachgestörte Menschen durch ROTHE und die „Wiener Schule“ formuliert. Auch das Konzept Appelts geht in diese Richtung. Die Sprachheilschule Halle ist in ihren Konferenzniederschriften ein Spiegelbild der sich abzeichnenden Methodenvielfalt, die wahrscheinlich in der Praxis Methoden der bekannten physiologischen Übungskonzepte und neuere eher sprachheilpädagogischen Methoden vereinen. Letztlich haben einige Methoden Röslers nach wie vor physiologischen, Motorik schulenden Charakter, wenngleich er den Inhalt konsequent kindgerechter gestaltet. Es zeigt sich für Halle wie auch für die gesamte Region, dass keine einseitige Bevorzugung der oft miteinander konkurrierenden Berliner und Wiener Schule statt fand. Diese These wird zusätzlich durch RÖSLER 1935 belegt. Er erwähnte, dass die Lehrer in Halle frei in der Wahl der sprachheiltherapeutischen Methode seien.<sup>394</sup> Dies deckt sich auch mit der unterschiedlichen Ausbildung der Hallenser Sprachheillehrer. Die ersten wurden in der Methode Gutzmann ausgebildet, so der Konrektor Friedrich Sommer. Einzelne ließen sich bei dem Stimmbildner Prof. Engel ausbilden. Ab 1925 verlangte die Stadt Halle von den zukünftigen Sprachheillehrern die Hilfsschullehrerprüfung. Zwischen 1928 und 1932 wurden die zukünftigen Sprachheillehrer nach bestandener Hilfsschullehrerprüfung gezielt am Heilpädagogischen Seminar vorbereitet.<sup>395</sup>

Der Ausbau der Sprachheilschule Halle setzte sich auch nach dem Erreichen der Eigenständigkeit 1926 kontinuierlich bis 1930 fort. Eine genauere Analyse der Schülerzahlen zeigt auf, dass ab 1930 die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen auch nicht vor der Sprachheilschule Halt machten. Die Preußische Notverordnung vom 12.09.1931 zur Sanierung des Preußischen Haushaltes bedeutete eine Kürzung der Gehälter und Einsparung bei den Lehrkräften an der Sprachheilschule.<sup>396</sup> Für das gesamte hallesche Schulwesen schreibt der Verwaltungsbericht:

„Die durch Notverordnungen angeordneten Einsparungen, die teilweise bereits vor dem 01.10.31 ab gewirkt hatten, kamen im Schuljahr 1932/33 zur vollen Auswirkung. Wo irgend möglich, mussten die durchschnittlichen Besetzungsziffern in den Klassen erhöht und die Pflichtstundenanzahl der festgestellten Lehrkräfte vermehrt, bisherige Vergünstigungen beseitigt werden. Die sächlichen Aufwendungen wurden auf das Notwendigste zurückgeschraubt, freiwerdende Stellen nach Möglichkeit nicht wieder besetzt, sondern eingezogen bzw. zum Ruhen gebracht.“<sup>397</sup>

Ostern 1929 wurde noch die vierte VIII. Klasse eingerichtet, die 1930 auch noch als vierte VII. Klasse weiter geführt wurde. In das Schuljahr 1930/1931 wurden 120 neue Schüler in die Sprachheilschule aufgenommen, davon wurden 73 Kinder in die VIII. Klasse aufgenommen, 47 wurden in höhere Klassen eingeschult. 56 der Kinder hatten vorher noch keine Schule

<sup>394</sup> RÖSLER 1935b S. 301

<sup>395</sup> RÖSLER 1935b S. 299

<sup>396</sup> Vgl. HEINDORF, Helga: 50 Jahre Sprachheilschule Halle (Saale). Zur Entwicklung der Rehabilitation des sprachgeschädigten Kindes in Halle. In: Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete 8 (1962) 1, S. 44–57, S. 43

<sup>397</sup> „Das Hallische Schulwesen, Rückblick und Ausblick“ In: StA Halle A 2.36 Nr. 1421 Bd. 1, Bl. 128

besucht, d.h. dass 17 Kinder zum zweiten Mal in eine VIII.Klasse eingeschult worden sind, nachdem sie an der Volksschule in der VIII. Klasse versagt hatten.<sup>398</sup>

1931 erfolgte die erste und zugleich drastischste Kürzung von 14 auf 10 Klassen.<sup>399</sup> Die vierte VIII. Klasse wurde wieder abgeschafft, außerdem wurde die VII. und VI. Klasse nur zweizügig fortgeführt. Dies bedeutete, dass deutlich weniger Kinder neu aufgenommen wurden. Aber auch die Rückschulungszahlen begannen zuzunehmen. Der nächste Schritt in der Reduzierung der Kosten lag in der Bildung kombinierter Klassen in den höheren Klassen.<sup>400</sup>

Für das Schuljahr 1933 wurde die Klassenanzahl nochmals von 10 auf 8 Klassen gekürzt. Der Verwaltungsbericht der Stadt Halle vom Jahre 1932 bestätigte, dass „noch mehr als bisher eine Reihe leichter und mittelschwerer, an sich zur Aufnahme notwendiger Fälle wegen Platzmangels von der Aufnahme zurückgestellt werden mußte.“<sup>401</sup> Auch im jährlichen schulärztlichen Bericht an die Schulverwaltung im Regierungspräsidium Merseburg wird auf die Kürzungen und die möglichen Auswirkungen bei den sprachgestörten Kindern hingewiesen:

„Wegen Besserung bzw. Behebung des Sprachfehlers wurden 97 Kinder untersucht, davon konnten 51 Knaben und 36 Mädchen der Normalschule wieder überwiesen werden, also wesentlich mehr als im Vorjahr, da infolge der Verringerung der Klassenzahl auch solche Kinder ausgeschult werden mußten, die man zwar nicht als geheilt, aber doch als verkehrsfähig bezeichnen konnte. Ob hierdurch die Heilerfolge der Sprachheilschule, soweit ein Dauererfolg in Frage kommt, beeinträchtigt werden, bleibt abzuwarten.“<sup>402</sup>

Von 1930 zu 1934 war ein Rückgang von mehr als 100 Schülern, nämlich von 283 auf 179, für die gesamte Sprachheilschule zu verzeichnen.<sup>403</sup> Nur noch 57 neue Schüler wurden aufgenommen. Es wurden mehr Kinder als 1929 aus der Schulpflicht entlassen, nämlich 24.

Die Zahl der Sprachheilschüler für den gesamten Zeitraum in jedem Jahr zu ermitteln ist schwierig, da die Überlieferung gerade in den Kriegs- und Nachkriegsjahren spärlich ist. Es wurde im Rahmen der Untersuchung angestrebt, neben den Zahlen für die Sprachheilschule das Verhältnis zu den Volksschülern der Stadt Halle zu ermitteln. Da die Sprachheilschule die einzige Institution in der Stadt Halle war, die sprachheilpädagogische Arbeit leistete, ist dieses Verhältnis interessant im Vergleich zu angenommenen Zahlen von Sprachstörungen in der Schülerschaft.

Schuljahr	Volksschüler	davon Sprachheilschüler	prozentualer Anteil
1910	18.867	45	0,24
1915	19.485	114	0,59
1920	18.327	177	0,97
1925	13.752	259	1,88
1929	17.911	272	1,51
1930	18.407	283	1,54

<sup>398</sup> Schulstatistische Übersichten 1925–1932 StA Halle A 2.36 Nr. 681 Bd. 2 Bl. 138

<sup>399</sup> LA Merseburg Rep C 48 Ib 1958 XIV Das Schulwesen der Stadt Halle 1930 bis 1933. Bl. 147, außerdem Vgl. Hallische Nachrichten vom 02.06.1931: Entwicklungskurven der hallischen Schulen

<sup>400</sup> LA Merseburg Rep C 48 Ib 1958 XIV Das Schulwesen der Stadt Halle 1930 bis 1933. Bl. 148

<sup>401</sup> Verwaltungsbericht der Stadt Halle für das Rechnungsjahr 1932. Bearbeitet im Statistischen Amt. Halle 1933, S. 55

<sup>402</sup> LA Merseburg Rep C 48 Ib 1958 XIV Das Schulwesen der Stadt Halle 1930 bis 1933. Bl. 503

<sup>403</sup> Vgl. dazu Schulstatistische Übersichten 1925 – 1932 StA Halle A 2.36 Nr. 681 Bd. 2

Schuljahr	Volksschüler	davon Sprachheilschüler	prozentualer Anteil
1931	19.328	250	1,29
1932	19.416	254	1,30
1933	20234	194	0,96
1934	19667	179	0,91
1935	19.384	200	1,03
01.02.37	18.726	191	1,02
01.02.38	18.216	203	1,11
01.02.39	17.388	192	1,10
01.02.40	16.654	190	1,14
01.02.41	15.967	212	1,32
01.02.42	16.638	222	1,33
01.02.43	17.194	217	1,26
01.02.44	17.499	218	1,24
01.02.45	18.905	205	1,08
1945/46	Keine Angaben		
1947/48	23.184	189	0,82
1948/49	25.948	202	0,87
1949/50	28.023	199	0,72

Tabelle 21: Entwicklung der Schülerzahl der Sprachheilschule Halle im Verhältnis zur Volksschule und Einwohnerzahl Halle<sup>404</sup>

Ein Vergleich der Zahlen der Sprachheilschüler mit denen der Volksschüler ist lohnenswert, da die Einwohnerzahlen der Stadt Halle nach dem 1. Weltkrieg signifikant anstiegen, andererseits aber die Zahlen der Volksschüler stark schwankten. Dies geschah auf Grund schwacher Geburtenjahrgänge im 1. Weltkrieg, einem Ansteigen der Geburten Mitte der Zwanziger Jahre und einem Absinken derselben durch die Wirtschaftskrise. 1925 kommen niedrige Volksschülerzahlen und der nunmehr sanierte Hallenser Haushalt zusammen. Das Interesse, die Sprachheilklassen endgültig zu einer vollständigen Schule auszubauen, erhält ausreichend finanzielle Unterstützung. Bis 1930 nahmen Volksschüler- und Sprachheilschülerzahlen zu. Die steigenden Volksschülerzahlen machten sich wahrscheinlich in den Jahren der massiven Einsparungen besonders negativ bemerkbar. Mit dem Sinken der Volksschülerzahlen stieg der prozentuale Anteil der Sprachheilschüler bis 1942 langsam, aber kontinuierlich an und sank dann bis 1944 auch nur sehr geringfügig. Gleichzeitig stieg auch die Zahl der Sprachheilschüler ab 1935 kontinuierlich. Es ist also nicht möglich, von einer Abnahme der Sprachheilschülerzahlen durch die politischen Umstände nach 1933 zu sprechen. Der drastische Sparkurs, der sich durch Kür-

<sup>404</sup> Vgl. StA Halle A 2.36 Nr. 681 Bd. 2 Schulstatistische Übersichten 1925–1932, bes. Bl. 93, Bl. 146, Bl. 154, Bl. 166, Bl. 183 und Bd. 3 1933–1936; bes. Bl. 78 Bl. 154, Bl. 193 Bis 1925 beziehen sich die Zahlen auf Angaben von E. HASENKAMP: Wieviele Schulkinder besuchen die Sprachheilschule in Halle a.S.. Unveröffentlicht in StA Halle A 2.36 Nr. 681 Bd. 2. Ab 1925 bis 1935 auf die Statistischen Schulzählungen des jeweiligen Jahres, von 1936 bis 1944 auf die Verwaltungsberichte der Stadt Halle, 1947 auf eine statistische Zählung der Abteilung Volksbildung beim Regierungspräsidium Halle. Für 1945 und 1948 liegen Zahlen von Horst HEINDORF 1962 zugrunde. Die Volksschulzahlen sind ohne die Pestalozzischule (Hilfsschule).

zung bzw. Zusammenlegung von Klassen auswirkt, ist tatsächlich auf die Einsparungen auf Grund der Wirtschaftskrise zurück zu führen.

Für die Nachkriegszeit lässt sich das Ansteigen der Volksschülerzahlen mit den Flüchtlingen in Halle erklären. Zum 11. August 1945 lebten in Halle 20.286 Flüchtlinge, darunter 5.989 Kinder im Alter von 0–15 Jahren.<sup>405</sup>

Schuljahr	Schulanfänger 8.Klasse	Umschulung aus Normalschule	Rückschulung in Normalschule
1931	55	22	88
1932	42	19	36
1933	40	8	87
1934	52	29	53
1935	57	19	33
1936	61	24	54
1937	49	25	49
1938	42	15	43
1939	49	14	29
1940	61	29	30
1941	57	22	51
1942	Zahlen nicht möglich wg. Verlegung des Schuljahresbeginns		57
1943	Gesamtaufnahme von 70 Kindern		59
1944	Gesamtaufnahmen von 67 Kindern		47
1949			35

Tabelle 22: Aufnahme von Schulanfängern, Umschulung aus und Rückschulung in Volksschule 1930 bis 1949<sup>406</sup>

Die Zahlen zeigen, dass die Zahl der aufgenommenen Schulanfänger mehr als doppelt so hoch war, als die derjenigen Schüler, die aus der Volksschule überwiesen wurden. Wie die Aufnahme der Schulanfänger vor sich gegangen ist, ist leider nicht ganz klar ersichtlich. Eine entscheidende Rolle spielte dabei sicher der seit 1901 existierende schulärztliche Dienst der Stadt Halle. 1907 wird eine Schularztstelle eingerichtet. Die Aufgabe des Schularztes war die Begutachtung der Volksschüler und die Untersuchungen der zu Ostern einzuschulenden Kinder. Außerdem gab es in Halle regelmäßige Reihenuntersuchungen in den Volksschulen. Nachdem in Halle die ersten Sprachheilkurse eingerichtet wurden, wurden die dafür in Frage kommenden Schüler durch den schulärztlichen Dienst begutachtet und entsprechend zugelassen. Der Schularzt hospitierte später auch regelmäßig in der Sprachheilschule.<sup>407</sup>

Prozentual gesehen schwankt die Zahl der entlassenen und damit als geheilt oder zumindest „verkehrs-fähig“ entlassenen Schüler im Untersuchungszeitraum zwischen 19,5 und 39,5 %. Die höchste Rate an Entlassungen gab es nach dem Schuljahr 1932/33, dem Schuljahr, das mit der zweiten Kürzung von Klassen in der Sprachheilschule endete.

<sup>405</sup> STATISTISCHES AMT DER STADT HALLE: Die Umsiedler in Halle. Erhebung vom 11. August 1945. Halle a. S. 1945

<sup>406</sup> Bis 1933 stammen die Zahlen vom jeweiligen Jahresbericht über die schulärztliche Tätigkeit an den Schulen der Stadt Halle. Vgl. LA Merseburg Rep. C 48 IIb Nr. 1956 XIV Das Schulwesen der Stadt Halle. Ab 1933 sind die Zahlen dem Verwaltungsbericht der Stadt Halle für das jeweilige Rechnungsjahr entnommen.

<sup>407</sup> KOLBERG 1996 S. 152-154

Im Vergleich zur Hilfsschule, die kaum Kinder um- oder rückschulte, war es für die Sprachheilschule an der Tagesordnung, die Sprachheilschüler wieder an die Normalschule zurück zu geben. Dies war auch notwendig, da sich die Sprachheilschule u.a. über das Argument der Durchgangsschule legitimierte.

Wechsel in	1932	1934	1935	1938	1939	1940	1941	1942	1943
Oberstufe	27	15	19	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Hilfsschule	0	6	6	3	13	12	14	3	6
höhere Schule	0	0	1	0	1	1	0	3	4
mittlere Schule	6	1	0	2	1	1	3	4	5

*Tabelle 23: Umschulungen nach der Grundschulzeit von 4 Jahren*

Oberstufe bedeutet hier die höheren Jahrgänge der Volksschule bzw. die ab 1940 neu eingeführte Hauptschule. Es ist nicht möglich, aus den Angaben zu erkennen, ob die Schüler, die in die Oberstufe gewechselt sind, in die Oberstufe der Sprachheilschule gewechselt sind oder in die Oberstufe einer Volksschule. Da die Sprachheilschule den Bogen für Volksschulen ausfüllte, war diese Unterscheidung nicht vorgesehen, es wurde nach dem Übergang „auf die Oberstufe der berichtenden oder einer anderen Volksschule“ gefragt. Da die Zahlen der Schüler in der Oberstufe aber rapide sanken, muss die Sprachheilschule einen Großteil der Schüler nach der vierjährigen Grundschulzeit in die Oberstufe entlassen haben. Ebenso ist bei dieser Statistik nicht zu erkennen, wie hoch der Anteil der Kinder war, die innerhalb der ersten Jahre auf eine Volksschule wechselten. Somit lässt sich auch nicht rekonstruieren, wie viele Schüler die Sprachheilschule im Schuljahr verließen. Interessant ist, dass die Zahlen der Überweisung auf die Hilfsschule 1939 plötzlich ansteigen. Dies könnte zum einen mit dem Reichsschulpflichtgesetz, aber auch mit der Anordnung über die Hilfsschule in Preußen zu tun haben. Möglicherweise hatten die Lehrer nun klarere Anweisungen für das Überweisungsverfahren.

Die Überlieferung ermöglicht keine Aussagen über die Schüler der Sprachheilschule und ihre Art von Sprachstörungen. Nur für das Ende des Untersuchungszeitraumes liegt eine Statistik über die Sprachstörungen der Kinder in allen Klassen der Sprachheilschule zum Stand vom 01.04.1949 von dem damaligen Schulleiter Erich Lehmann vor.<sup>408</sup> Danach wiesen 39% der Kinder Stottern auf, 25% Dyslalien ohne Lispeln und 21% Sigmatismen. 5% der Kinder näselten, bei 7% lag Agrammatismus mit Stottern oder Dyslalie vor. 1% waren sonstige Sprachstörungen, darunter könnten Lippen-Kiefer-Gaumenspalten gefallen sein.

Die Überlieferung aus der Zeit nach 1933 ist in Bezug auf die Sprachheilschule Halle als sehr bruchstückhaft zu bezeichnen. Schaut man sich nur die statistischen Zahlen an, so erwecken diese den Eindruck, als ob die Schule relativ lange stabil arbeiten konnte. Die äußeren Entwicklungen der Stadt Halle bestätigen diesen Eindruck, die Stadt wurde erst im Frühjahr 1945 vermehrt angegriffen, da die Industriestandorte zum Teil weit außerhalb der Stadt lagen. Die Kinder waren nicht in der Erweiterten KLV.

<sup>408</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 24 Sonderschulwesen 1945-1949

Es haben sich wenige Zeugnisse der Arbeit der Institution Sprachheilschule im NS finden lassen. Beispiel eins ist der Fall eines Schülers, der durch Widerstand der Mutter 1937 in die Sprachheilschule und nicht wie angewiesen in die Hilfsschule eingeschult wurde.<sup>409</sup> Dieser Fall hat einen gewissen politischen und gesellschaftlichen Bezug und zeigt gut auf, wie bestimmte schulische Entscheidungen durch Diffamierungen unterstützt wurden. Dass dieser Weg in diesem Fall aber nicht zum Erfolg führte, ist deshalb besonders bemerkenswert. Ein achtjähriger Junge wurde auf Grund schwacher Schulleistungen in die Hilfsschule überwiesen. Seine Mutter weigerte sich und verhinderte durch Unterbringung des Jungen bei verschiedenen Verwandten den Schulbesuch um ein Jahr und zwei Monate. In Verhandlung mit dem Schulamt stimmte sie einer kurzfristigen Einschulung am 11.06.1937 in die Sprachheilschule zu. Das Schulamt Halle tat dies, „um des Jungen habhaft zu werden.“<sup>410</sup> Angeblich stellte die Sprachheilschule am 12. Juni fest, dass der Junge eindeutig nicht in die Sprachheilschule gehöre, er wurde aber daraufhin nicht sofort umgeschult. Stattdessen holte das Stadtschulamt Informationen über die Familie bei der NSDAP-Kreisleitung ein, die besagten:

„daß die Mutter und die Großmutter des Schülers (...) nur aus Böswilligkeit und Abneigung gegen die nationalsozialistische Regierung den Jungen absichtlich vom Schulbesuch fernhalten. Der Vater hat nach Ansicht der Kreisleitung in der Familie überhaupt nichts zu sagen. Die Familie Wagner könne heute noch als 'gefesselte Kommunisten' bezeichnet werden; die wirtschaftlichen Verhältnisse seien sehr schlecht.“<sup>411</sup>

Warum nach der angeblichen Begutachtung durch Alfred Rösler im Juni 1937 und der schlechten Beurteilung durch die NSDAP-Kreisleitung keine Umschulung statt fand, lässt sich nicht rekonstruieren. Möglicherweise nahm die Sprachheilschule nur über einen bestimmten Zeitraum Kinder auf oder in dem nicht vorliegenden Gutachten Röslers vom Juni 1937 war das Ergebnis nicht so eindeutig, wie das Schulamt Halle aussagte. Im Oktober 1937 griff jedoch ein Rechtsanwalt des Onkels des betreffenden Kindes in den Vorgang ein. Anscheinend war der Onkel des Jungen zur NS-Beratungsstelle gegangen, die ihm einen Rechtsanwalt stellte. Dieser Anwalt sah die Akten beim Schulamt ein, sprach mit dem Klassenlehrer Arno Burkhardt und besichtigte persönlich das Kind in der Sprachheilschule. Der Klassenlehrer bestätigte ihm, dass das Kind in die Sprachheilschule gehöre. Der Rechtsanwalt stellte daraufhin den Antrag, den Jungen bis Ostern in der Sprachheilschule zu belassen und dann in die Volksschule einzuschulen. Zum Verhalten der Mutter, die den Jungen über ein Jahr versteckt hatte, schrieb er folgendes:

„Es ist hier schon notwendig einzufügen, dass eine Tochter schon in der Hilfsschule ist, in der C-Klasse, der schwächsten Klasse also, und weiter, dass bei Besprechungen mit dem Rektor der Hilfsschule von der Mutter immer wieder die Sorge vor der Sterilisation geltend gemacht wurde und Bedenken geäußert wurden, als kinderreiche Familie von den Unterstützungen ausgeschlossen zu werden. Bei dieser Vernehmung taucht der Sprachfehler des Schülers auf, der nun beweisen soll, dass H. W. auf die Sprachheilschule gehört.“<sup>412</sup>

<sup>409</sup> Vgl. LA Merseburg Rep C 48 II b Nr 621 Bd. 48 Besetzung der Schulstellen in Halle Bl. 154, Bl. 184-187, Bl. 221f., Bl. 239, Bl. 243-245

<sup>410</sup> LA Merseburg Rep C 48 II b Nr 621 Bd. 48 Bl. 185

<sup>411</sup> LA Merseburg Rep C 48 II b Nr 621 Bd. 48 Bl. 187

<sup>412</sup> LA Merseburg Rep C 48 II b Nr 621 Bd. 48 Bl. 222



Daraufhin wurde eine Prüfung in der Sprachheilschule anberaumt, an der am 23.10.1937 der Rektor Alfred Rösler, ein Oberregierungsrat und ein Hallenser Schulrat teilnahmen. Von dieser Begutachtung fertigte Alfred Rösler einen Bericht an, der Grundlage für den Verbleib in der Sprachheilschule war. Der Junge wurde im Klassenverband geprüft, der Klassenlehrer musste nach Vorgaben des Oberregierungsrates Aufgaben aus den Bereichen

- Mündlicher Ausdruck
- Lesen
- Diktat
- Rechnen (Kopfrechnen und Tafelrechnen)

stellen. Dabei machte der Junge fast keinen Fehler und die Begutachter kamen einstimmig zu dem Ergebnis, dass der Junge kein Hilfsschüler sei und auf Grund seines Sprachfehlers in der Sprachheilschule verbleiben sollte. Das Schulamt erwähnte im Abschlussbericht aber extra, dass die Mutter des Jungen „das Verbleiben in der Sprachheilschule in ihrem Sinne als Erfolg gegen die Maßnahmen des nationalsozialistischen Staates buchen und auswerten kann.“<sup>413</sup> Im Blick auf die politischen Auswirkungen auf Kinder, die nicht vollständig der (ns.) Norm entsprachen, ist dieses Beispiel sehr interessant. Die Mutter des Jungen schien sich voll bewusst zu sein, was die Überweisung auf die Hilfsschule für den Jungen (GzVeN), aber auch für die Familie (Kürzung der Fürsorge) bedeuten konnte. Es gab in diesem Fall Beteiligte, die ein Interesse daran hatten, dass das Kind nicht die Sprachheilschule besuchen konnte. Trotzdem konnte sich die Mutter letztendlich durchsetzen, obwohl sie das Kind über ein Jahr versteckt hatte. Dies war sicher eine große Ausnahme, das folgende Beispiel wird möglicherweise häufiger vorgekommen sein: Der erzwungene Bescheid eines Kindes in der Sprachheilschule gegen den Wunsch der Eltern. Grundlage für das Handeln war hier das Reichsschulpflichtgesetz vom 06.07.1938. Eine Mutter wollte nach anderthalbjährigem Besuch der Sprachheilschule das Kind ausschulen, da sie keine Besserung des Sprachleidens noch der Schulleistungen sah.<sup>414</sup> Zusätzlich war das stotternde Kind relativ spät eingeschult worden. Die Mutter hatte bei der Erstuntersuchung erklärt, sie würde auf Grund einer neuen Heirat nach Chemnitz verziehen. Zu diesem Antrag wurde vom Regierungspräsidium jeweils ein Gutachten von der Schule und vom Schularzt angefordert. Beide kamen zu dem eindeutigen Schluss, dass das Kind weiterhin auf der Schule bleiben müsse.

Interessant ist aber die Beurteilung des Jungen durch die Schule. Da die Schülerakten von Halle nicht überliefert sind, hat man kaum Aussagen darüber, wie Sprachheilschüler beurteilt wurden.

- „Klasse 3, November bis März 40 Sprachheillehrer Becker berichtet: ‚Der Junge lebt -als unehelich- im Haushalt der Großmutter. Er ist sehr gut gepflegt, aber etwas verwöhnt. Der Junge fügt sich gut in die Klassengemeinschaft ein. Bald aber zeigten die Schulleistungen besondere Schwächen in der Rechtschreibung und im Rechnen. Die Mutter wurde benachrichtigt. Längere Zeit mußte der Junge wegen Keuchhustens die Schule versäumen. [...] Am Ende des Schuljahres konnte er gerade noch versetzt werden. Mit dem Erfolg der sprachlichen Erziehung war der Klassenlehrer nicht zufrieden.‘

<sup>413</sup> LA Merseburg Rep C 48 II b Nr 621 Bd. 48 Bl. 222

<sup>414</sup> LA Merseburg Rep C 48 II b Nr 621 Bd. 50 Besetzung der Schulstellen in Halle 1941-1945. Bl. 298-303

- Klasse 4, April 1940 bis Juli 1941 Sprachheillehrer Becker als Klassenlehrer berichtet weiter: „Die Leistungen in der Rechtschreibung und im Rechnen verschlechtern sich ständig. Den Anforderungen der Klassenstufe genügt er nicht. Die Großmutter hat davon Mitteilung erhalten. Er kann nicht versetzt werden. Sprachlich sind wohl zeitweise Besserungen erzielt worden, jedoch ist der Gesamterfolg nicht zufriedenstellend. Dem Jungen fehlt die notwendige Konzentration, Willenskraft und Ausdauer, er ist leicht ablenkbar und zerstreut.“<sup>415</sup>
- Klasse 4, ab September 1941 Sprachheillehrer Burkhardt berichtet: „Bereits im neuen Schuljahr fällt er durch seine schwachen Leistungen auf. Die Durchschnittsleistung der neuen Klasse ist weit besser. Nach den langen Ferien sind die sprachlichen Leistungen keineswegs besser geworden. Sein Fehler tritt in der alten Form (mit starken Mitbewegungen) wieder auf.“<sup>415</sup>

Dieser Fall zeigt auch, dass es für die Sprachheilschule und das Schulamt durch das Reichsschulpflichtgesetz leichter war, eine Beschulung durchzusetzen.

Ab März 1945 gab auch die Sprachheilschule ihre bis dahin verhältnismäßig stabile Arbeit auf. Nach dem Krieg hatte die Sprachheilschule vor allem strukturelle Probleme zu bewältigen.<sup>416</sup> Schon im Herbst 1945 begann die Sprachheilschule mit 7 Klassen und 100 Schülern zu arbeiten.<sup>417</sup> Bis Januar 1949 hatte die Schule kein eigenes Schulgebäude, Schulinventar aus der Zeit vor 1945 war zwar in anderen Schulen untergebracht, aber zum großen Teil verschwand es bzw. war kaputt und unbrauchbar. Dies galt auch für Therapiemittel und Anschauungsmaterial wie z.B. Spiegel für die Dyslaliebehandlung. Ab Oktober 1945 war die Sprachheilschule im Gebäude der Alten Volksschule mit untergebracht. Da durch Bombenschäden viele Räume zerstört waren, wurde im ersten Schuljahr nach Kriegsende der Unterricht wöchentlich wechselnd in zwei Schichten erteilt.<sup>418</sup>

Die Nachkriegsjahre waren einerseits von der schlechten Versorgung der Kinder geprägt (Verpflegung, Unterkunft, Schulmaterial), andererseits waren auch die Möglichkeiten der Sprachtherapie begrenzt. Aus dieser Situation heraus entwickelte sich aus der selbst gegründeten Fach-Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik an der Sprachheilschule die Idee eines mehrwöchigen Aufenthalts von stotternden Kindern in einem Schullandheim.<sup>419</sup> Der Schulleiter Lehmann führte die Verhandlungen mit dem Stadtschulamt, dem Stadtsozialamt und dem Stadtgesundheitsamt. Die Sprachheilschule erhielt die Erlaubnis für einen Aufenthalt von 37 Schülern in einem Kinderheim mit der Auflage, ausführlich über mögliche Heilungs- und Therapieerfolge zu berichten. Fragestellung des Kollegiums war, ob durch gute Ernährung, frische Luft und „Befreiung von täglichen Sorgen des Familienlebens“ das Stottern der Kinder verringert bis geheilt werden könnte. Bei diesem ersten Aufenthalt wurde bewusst auf Sprachheilunterricht verzichtet, da beobachtet werden sollte, wie sich die Sprache entwickelt, wenn äußere Umstände verbessert werden. Hier wurde der Nachkriegszeit Rechnung getragen, es war dem Kollegium wichtig, dass die Kinder über einen längeren Zeitraum reichlich zu Essen hatten. Bei den Ergebnissen wird auch die Gewichtszunahme mit beachtet und zufrieden festgestellt, dass alle Kinder zugenommen haben und die durchschnittliche Gewichtszunahme 3 bis 5 Pfund

<sup>415</sup> LA Merseburg Rep C 48 II b Nr 621 Bd. 50 Bl. 303

<sup>416</sup> Vgl. Leistungsbericht der Sprachheilschule vom 15.2.1950 durch Erich Lehmann. In: StA Halle A 3.42 Nr. 25; Bl. 465-466

<sup>417</sup> Vgl. BECKER/BRAUN 2000 S. 39f.

<sup>418</sup> Vgl. LA Merseburg Rep. 48 IIb Nr. 621 Bd. 51, Bl. 184

<sup>419</sup> Vgl. zum Heimaufenthalt stotternder Kinder StA Halle 3.42 Nr. 24 Sonderschulwesen 1945-1949 Bl. 62, Bl. 64, Bl. 83

betrug. Dies wird in direktem Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung gesehen. Die schulärztlichen Abschlussuntersuchungen ergaben eine deutliche Besserung der Sprachstörung bei 10 Kindern, eine leichte Besserung bei 19 Kindern und eine unveränderte Sprache bei 8 Kindern.

Im Vergleich mit den Schülern, die nicht an dem Aufenthalt teilnehmen konnten, wurde ein merklicher Unterschied in körperlicher und sprachlicher Hinsicht festgestellt, den das Kollegium für so signifikant hielt, dass es unbedingt eine Wiederholung des Kuraufenthaltes im folgenden Sommer beantragen wollte.

Dieser Aufenthalt von stotternden Schülern im Sommer 1949 kann als ein Beispiel gelten, dass schon wenige Jahre nach dem Krieg von der Sprachheilschule Halle wegweisende Impulse ausgingen, besonders wenn man an die Tradition der Kuraufenthalte für stotternde Kinder in der DDR denkt.

Es gab im Untersuchungszeitraum drei Schulleiter sowie drei kommissarische Schulleiter:

- Alfred Rösler 1926-1938
- Friedrich Schröder (kommissarische Leitung)
- Erich Hasenkamp 1939-1945
- 09. 1945–1947 Max Enke (kommissarische Leitung)
- 1947/48 Luise Krull (kommissarische Leitung)
- Ernst Lehmann 01.10.1948 bis Sommer 1950

Alfred Rösler leitete bis 1938 die Reichsfachschaft V des Gauess Halle-Merseburg, 1938 wurde er mit der Leitung der Abteilung Organisation betraut. In einem Schreiben vom 04.01.1936 wird er als stellvertretender Gauschulungswalter erwähnt.<sup>420</sup> Als Leiter der Sprachheilschule hatte er somit großen Einfluss innerhalb des NSLB-Gauess Halle–Merseburg. Trotzdem lässt sich über seine Tätigkeit als Schulleiter nicht viel sagen, da die Personalakte Röslers nicht mehr vorhanden ist.

Der nächste Schulleiter, Erich Hasenkamp, wurde am 14.10.1896 in Magdeburg geboren. Hasenkamp strebte eine militärische Verwaltungslaufbahn an, aufgrund einer schweren Verletzung im März 1918 schied er jedoch als Leutnant 1919 aus dem Heeresdienst aus. Er entschied sich trotz oder wegen seiner Kriegsbehinderung für den Lehrerberuf und legte 1920 die erste Lehrerprüfung, 1924 die zweite Lehrerprüfung ab. Seit April 1925 arbeitete Hasenkamp an der Sprachheilschule Halle, 1929 legte er die Hilfsschullehrerprüfung ab. Zwischen den beiden Lehrerprüfungen studierte Hasenkamp vom WS 1921/22 bis WS 1923/24 Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Halle. Hierbei entwickelte sich wahrscheinlich sein Interesse für die Heilpädagogik und Sprachheilpädagogik. Vom WS 1926 bis SS 1930 studierte Hasenkamp bei Prof. Theodor Ziehen im psychologischen Institut. Dieser beurteilte ihn mit den Worten: „Seine wissenschaftliche Ausbildung in Heilpädagogik und Psychologie ragt weit über den Durchschnitt hinaus.“<sup>421</sup> Aus dieser Zeit stammen auch seine Veröffentlichungen über Lautprüfungen von Kindern mit Sprachstörungen, seine psychologischen Untersuchungen sprachgestörter

<sup>420</sup> Vierteljahresbericht der Abteilung Schulung im Gau Halle/Merseburg. In: BAB NS 12/918 Tätigkeitsberichte der Gauverwaltungen über durchgeführte Schulungen.

<sup>421</sup> Abschrift eines Gutachtens von ZIEHEN, Theodor In: StA Halle Personalakte Erich Hasenkamp Bl. 182

Schulanfänger, seine Forschungen zu Agrammatismus und Atmungsuntersuchungen stotternder Schulkinder. Hasenkamps Verfahren zur Lautprüfung war ein häufig genutztes Diagnostikum.

Ab 1928 hatte Hasenkamp in der AfSD das Amt des Schriftleiters inne. In dieser Position gab er das Mitteilungsblatt und die Sonderveröffentlichungen der AfSD heraus, die leider zum größten Teil nicht mehr existieren. Er arbeitete mit an der „Denkschrift über Schuleinrichtungen für Sprachgestörte“, die z.B. im Stadtarchiv Dresden überliefert ist. Was die Veröffentlichungen in Verbindung mit der AfSD angeht, so wurden diese Mitteilungen alle von Hasenkamp in Halle im Eigenverlag herausgegeben. Viele Sprachheillehrer haben zu dieser Zeit im Eigenverlag herausgegeben. Man findet immer wieder im Schriftgut Hinweise auf seine Arbeit vor 1933, dass diese Aufzeichnungen im Museum für Taubstummeneinrichtung vorlagen, kann als gesichert gelten, jedoch wurden sie wahrscheinlich 1943 mit zerstört. Besonderes Interesse Hasenkamps galt der geschichtlichen Entwicklung der Sprachheilschule Halle. Seine Ergebnisse wurden zwischen 1927 und 1936 auf verschiedensten Ausstellungen im Deutschen Reich gezeigt.

Hasenkamp trat am 01.04.1933 in den NSLB und am 01.05.33 in die NSDAP ein. Im NSLB-Gau Halle-Merseburg leitete er seit Oktober 1933 die Fachgruppe Sprachheillehrer, ab August 1934 das Sachgebiet Sprecherziehung und ab Dezember 1935 die Abteilung Sippenkunde. Die Sippenkunde kann als ein weiteres „Steckenpferd“ Hasenkamps bezeichnet werden. Er stellte in der Zeitschrift des Gau Halle-Merseburg „Erzieher im Braunhemd“ regelmäßig die den Gau betreffende neueste Literatur und die neuesten Forschungen vor. Hasenkamp hat außerdem für sich in Anspruch genommen, die Sprachheillehrerschaft in den NSLB überführt zu haben.<sup>422</sup>

Nach dem Tode Röslers bewarb sich Hasenkamp am 08.05.1938 um die Stelle des Rektors. Diese Bewerbung war wahrscheinlich von Anfang an sehr aussichtsreich, aus der Schule heraus war er der einzige Bewerber. Die Schulaufsichtsbehörde spricht sich ausdrücklich für Hasenkamp aus. Zum 01.04.1939 wird die Rektorenstelle endgültig bestätigt.<sup>423</sup>

Nach dem Kriege wurde die Leitung der Sprachheilschule strukturell und kommissarisch dem Rektor der Pestalozzischule übergeben. Leiter der Pestalozzischule war ab 22.11.1945 Max Enke, der auch Geschichtsunterricht an der Sprachheilschule gab.<sup>424</sup> Im Laufe des Jahres 1947 gab er die Leitung ab, die Sprachheillehrerin Luise Krull übernahm kommissarisch die Leitung. Zum 01.10.1948 übernahm der Umsiedler und Hilfsschullehrer Erich Lehmann die Sprachheilschule. Seine Rektorenarbeit ist in den Quellen zum Teil sehr gut dokumentiert. Allerdings ist schon zum Schuljahr 1950/51 Horst Heindorf neuer Schulleiter, Ernst Lehmann hat also nicht einmal zwei Jahre lang die Sprachheilschule Halle geleitet. In seine Zeit fällt jedoch die Gründung der Facharbeitsgemeinschaft der Sprachheillehrer, sowie die Initiative, stotternde Kinder während der Sommerzeit zur Erholung ins Kinderheim zu schicken.

<sup>422</sup> Vgl. Personalakte Erich Hasenkamp Bl. 175 & 195

<sup>423</sup> LA Merseburg Rep C 48 II b Nr. 622 Bd. 3 Besetzung der Rektorenstellen in Halle 1927-1943

<sup>424</sup> Vgl. StA Halle A 3.42 Nr. 30 Arbeitskräftepläne, Entnazifizierung, wichtige Daten der Lehrer, Parteizugehörigkeit, Elternbeiräte 1947, Bl. 287

#### 4.1.2 Der Unterricht an der Sprachheilschule

Da sich im Schularchiv der Sprachheilschule Halle keine Akten mehr aus der Zeit des NS befinden, ist es sehr schwierig, den Unterricht im untersuchten Zeitraum zu rekonstruieren. Jedoch ergibt sich die Möglichkeit aus Besichtigungen durch die Schulaufsichtsbehörde, die Art und Weise, wie Unterricht an der Sprachheilschule stattgefunden hat, nachzuvollziehen.

Die Schulaufsichtsbehörde der Regierungsbehörde suchte die Sprachheilklassen zumindest bis 1933 regelmäßig auf und hospitierte bei allen Lehrern der Sprachheilschule Halle. Die Protokolle stellen eine komprimierte Sicht auf die Lehrinhalte, das didaktisch–methodische Handeln sowie das sprachtherapeutische Handeln dar. Der hospitierende Schulrat beschreibt dabei in seinen Protokollen die Dualismusproblematik, ohne das Problem genauer zu benennen. Manchmal ist ihm der Unterricht zu sprachtherapeutisch aufgebaut und „die Sinnhaftigkeit etwas in den Hintergrund getreten, denn die Kinder lesen Silben, keine Wörter.“<sup>425</sup> Dann wieder betont er die Wichtigkeit der sprachheiltherapeutischen Arbeit zur Umsetzung der Heilung: „Infolge der starken Betonung des rein sprachtherapeutischen Momentes ist es ihm gelungen, ungefähr 60% der Kinder so weit zu fördern, daß sie als geheilt entlassen werden können.“<sup>426</sup> Ebenso wünscht er sich bei manchen Stunden mehr Sprachtherapie im Unterricht, auch wenn er das methodische Vorgehen positiv bewertet:

„Jeder methodische Schritt, den er in der heutigen Rechenstunde geht, in der es sich um das Abziehen und Zuzählen im Zahlenraum bis 10 handelt, scheint sorgfältig abgewogen zu sein, da man deutlich den Weg vom Konkreten zum Abstrakten, von der starken Mitbeteiligung des Trieb- und Gefühllebens der Kinder bis zur gedächtnismäßigen Lösung leichterer Rechenaufgaben verspürt. Das sprachtherapeutische Moment könnte in der Rechenstunde etwas stärker betont werden.“<sup>427</sup>

Innerhalb des Bewerbungsverfahrens um die Rektorenstelle an der Sprachheilschule Halle wurde der Unterricht von Erich Hasenkamp am 4.11.1938 aufgesucht und mehrere Unterrichtsstunden protokolliert.<sup>428</sup> Dabei muss bemerkt werden, dass es zwar auch um die therapeutischen Methoden ging, es aber für die Behörde vor allem wichtig war, festzustellen, wie gut die Kinder lesen, schreiben und rechnen konnten und wie es um die Disziplin der Klasse stand. Hasenkamp unterrichtete eine 5. Klasse mit 10 Jungen und 11 Mädchen.

Sprechübungen zur Beseitigung von Dyslalien machten einen großen Teil der Unterrichtszeit aus. Methodisch kommen hier folgende Übungen zum Einsatz:

- Beim Sprechen einzelner Laute, Silben und Wörter sollten Kinder mit Hilfe eines kleinen Spiegels selbst erkennen, ob sie die korrekte Mundstellung einhielten. Diese korrekte Stellung wurde vom Lehrer zu Anfang gezeigt.
- Tonlos „gesprochene“ Silben und Wörter durch den Lehrer werden von Kindern laut abgelesen.
- Kleine Bilder, nach Lautgruppen geordnet, werden den Kindern im Kreis herum gegeben und von jedem einzelnen Kind wiederholt. Bsp: Laut „sch“ Bild mit Schuhen wird herum gegeben, jedes Kind sagt: „Das sind Schuhe.“

<sup>425</sup> LA Merseburg Rep C 48 Iib 638 Schulbesuche in Halle/ Sprachheilklassen Bl. 36

<sup>426</sup> LA Merseburg Rep C 48 Iib 638 Bl. 36

<sup>427</sup> LA Merseburg Rep C 48 Iib 638 Bl. 42

<sup>428</sup> Vgl. Personalakte Erich Hasenkamp Bl. 205 & 206

Zur Festigung von Sprach- und Lesefertigkeiten nutzte Hasenkamp nicht die Fibel. Seiner Meinung nach führte die Fibel die Laute nicht in der richtigen Reihenfolge nach Schwierigkeit und Häufigkeit ein. Daher schrieb er Texte an die Tafel, die die Kinder von dort ablesen mussten. Dazu musste immer ein Kind nach vorne treten und alleine lesen, dann wiederholte die ganze Klasse. Zum Vergleich: in den Sprachheilschulen Hamburgs wurde nach dem Fibellehrgang gearbeitet.<sup>429</sup>

Auch im Rechnen benutzte Hasenkamp eigene Lehrmaterialien. In dieser Stunde handelte es sich um kleine Rechentafeln mit aufgestempelten Tierbildern. Mit dieser Tafel stellten Lehrer und Schüler sich gegenseitig Aufgaben, die Kinder waren begeistert bei der Sache, wie der Beobachter schreibt.

Hospitationen durch den Schulrat liegen erst wieder für das Jahr 1948 vor.

Datum	Status der Lehrperson	Klasse	Fach	Stundeninhalt	Methode	Urteil Beobachter
07.02.48	Sprachheillehrer	6,7,8	Deutsch	Gedicht „Der Fischer“ von Goethe	Sprachbildungsübungen mit Hilfe des Gedichtes Lautübungen, rhythmisches Sprechen nach leichten und schnellen Silben, Visualisierung von Versmaßen	sehr befriedigend
07.02.48	Schulamtsanwärter	4	Rechnen	Multiplikation und Addition	Aufgaben zu „Einkauf in einem Eisengeschäft“ differenzierte Aufgaben für Schüler	Stundenziel war nicht zu erkennen
09.04.48	Schulamtsanwärter	6	Raumlehre	Der Würfel	kleine Würfel als Anschauungsmaterial Wechsel von Sprechübungen und stiller Beschäftigung Zeichnen des Würfelnetzes	befriedigend
23.04.48	Schulamtsanwärter	6	Deutsch	Gedicht „Wem Gott will rechte Gunst erweisen“	Förderung der Sprechfähigkeit durch Berichte der Kinder über Spaziergang an der Saale Individuelle Förderung der Kinder beim Vortrag und Sprechen über das Gedicht	befriedigend
22.02.49	Schulamtsanwärter	k.A.	Rechnen	Das große Einmal-eins		befriedigend

Tabelle 24: Auswertung von Hospitationen durch das Schulamtsamt hinsichtlich Methodik und Unterrichtsinhalte

Diese Hospitationen lassen allerdings nicht viele Rückschlüsse zu, zeigen aber, dass die Sprachheilschule auf einige Schulamtsanwärter zurück greifen musste, die wahrscheinlich aus

<sup>429</sup> Vgl. dazu Arbeitsbericht der Ersten Grundschulklassen 1941/42 und 1942/43 der Schule für Sprachkranke Adlerstraße 84. In: STHA-362-10/12 Sprachheilschule Bernstorffstraße. Ungeordneter Bestand

den Neulehrerkursen stammten und nicht entsprechend sprachheilpädagogisch vorgebildet waren, wie auch die Beurteilung des Unterrichts zeigt.

Aus Hamburg liegen Arbeitsberichte der einzelnen Klassen vor. Diese Arbeitsberichte waren für Volksschulen obligatorisch und geben ein Bild über den Unterricht über einen längeren Zeitraum ab. Der Arbeitsbericht<sup>430</sup> einer vierten Klasse von Sommer 1941 bis Ostern 1942 lässt Schlüsse zu, wie die Sprachheilschule die Vorgaben des Lehrplans für die Volksschule umsetzte. Am 10. April 1937 wurden die „Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule“<sup>431</sup> erlassen. Damit gab es erstmalig für das gesamte „Dritte Reich“ einen Gesamtlehrplan für die Grundschulzeit. In den Richtlinien wurden der Erziehungsauftrag und die Lehrinhalte der einzelnen Fächer konkretisiert. Im Sinne der NS-Weltanschauung wird der Gedanke um einen Gesamtunterricht, der sich am Fach Heimatkunde orientiert, ins Zentrum gesetzt:

„Die Erziehung des Kindes in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule wird durch das Leben in der Heimat bestimmt. Im Mittelpunkt des erzieherischen Unterrichts steht daher die Heimatkunde.“<sup>432</sup>

Der gesamte Unterricht der Volksschule sollte sich der Heimatkunde unterordnen. Es wurde Wert darauf gelegt, dass der Heimatkundeunterricht „nicht nur Kenntnisse vermittelt, sondern auch den festen Grund legt für den Stolz auf Heimat, Sippe, Stamm, Volk und Führer.“<sup>433</sup> In der 1. und 2. Klasse sollte Stoff aus der nächsten Lebensumwelt vermittelt werden, ab dem dritten Schuljahr sollten die Kinder „planmäßig“ ihre Heimat kennenlernen. Der Heimatkundeunterricht in der 4. Klasse der Sprachheilschule Hamburg-Altona wurde von Hamburg ausgehend hergestellt, damit die Kinder einen direkten Bezug zu ihrer Heimat haben. Durch Arbeiten mit Luftbildern Hamburgs wurden die Kinder in den ersten zwei Wochen des neuen Schuljahres in die Kartenkunde eingeführt und gleichzeitig ideologisch geschult, indem die Luftbilder mit den Luftangriffen auf Hamburg in Verbindung gesetzt wurden. Am Ende des 4. Schuljahres sollte den Kindern Heimatgau und Heimatprovinz bekannt sein. Die Klasse beschäftigte sich tatsächlich zumeist mit Hamburg und Niederdeutschland, der Ost- und Nordsee zugewandten Regionen. Sie beschäftigen sich mit Flussläufen, Schifffahrt, Deichbefestigungen und der Arbeitsweise von Häfen.

Durch eine enge Affinität von Heimatkunde, Deutschunterricht, ns. Erziehung und Einbeziehung der anderen Fächer sollte in den ersten vier Jahren der Volksschule eine Art Gesamtunterricht entstehen. Im Arbeitsplan der Hamburger 4. Klassen zeigt sich dies vor allem darin, dass im Rechnen die Erweiterung des Zahlenraums über 1.000 mit der Einwohnerzahl und Zahlen um Personenbeförderung in Hamburg eingeführt werden. Vertiefend wird im Unterrichtsfach Rechnen im weiteren Verlauf inhaltlich auf den Elbtunnel, die Reichsbahn und Hamburger Güterbahnhöfe eingegangen. Im Deutschunterricht ist der geographische Bezug zur Heimatkunde nicht so deutlich erkennbar. Nur in der zweiten Oktoberwoche 1941 lässt sich die Beziehung herstellen: es werden Lesetexte über die Arbeit im Packhaus und über die Entstehung

<sup>430</sup> Vgl. Anhang E

<sup>431</sup> VOGT, Fritz: Die vier unteren Jahrgänge der Volksschule. Osterwieck 1937. S. 99-103

<sup>432</sup> VOGT 1937 S. 99

<sup>433</sup> VOGT 1937 S. 99

Bremens gelesen. Jedoch standen in der ns. Volksschule nicht nur diese zwei Unterrichtsfächer in der heutigen Vorstellung zueinander, diese Verbindung meinte vielmehr eine Vermittlung von Heimat und Deutschtum entsprechend der ns. Weltanschauung.<sup>434</sup> Dies bedeutete eine verstärkte Vermittlung von Märchen und Sagen, die in Bezug zur Heimat des Kindes stehen sollten. Für den untersuchten Unterricht lässt sich jedoch keine Vermittlung von Sagen des Hamburger Raumes ausmachen. Es werden aber zahlreiche deutsche Märchen und Sagen gelesen, so z.B. die norddeutschen Werke „Till Eulenspiegel“ und „Der Schmied von Jüterbog“. Als in der ersten Dezemberwoche im Fach Heimatkunde das Vorfahrtrecht und die Beleuchtung von Schiffen durchgenommen werden, malen oder besprechen die Kinder in Zeichnen „Lichterführende Dampfer am Abend auf der Elbe“.

Im Deutschunterricht sollten die Kinder „die Muttersprache und die muttersprachliche Dichtung als lebendigen Ausdruck ihres völkischen Wesens erleben.“<sup>435</sup> Wichtigste Aufgabe der ersten vier Jahre war die Vermittlung des sicheren Lesens und Schreibens. Am Ende der vierten Klasse sollten die Kinder Texte fließend lesen, richtig erfassen und schriftlich wieder geben können. Die lateinische Schrift sollte ab dem 3. Schuljahr eingeführt werden, damit die Kinder diese am Ende des 4. Schuljahres sicher beherrschten. Sprachlehre, also Grammatik, sollte theoretisches Wissen vermitteln und als Zielsetzung das grammatikalisch richtige Sprechen und Schreiben verfolgen. Es ist leicht nachzuvollziehen, dass für die Sprachheilschüler die Anforderungen in diesem Fach u.U. am schwierigsten zu erfüllen waren. Das Fach „Deutsche Sprache“ und damit der Arbeitsbericht teilte sich in die vier Bereiche Lesen, Schriftliche Darstellung, Rechtschreiben und Sprachlehre auf. Zusätzlich als eigenes Fach gab es aber noch das Schreiben, in dem in der vierten Klasse der Sprachheilschule das lateinische Alphabet erlernt wurde. In der Auswertung des Arbeitsberichtes mit dem Vorschlag des Stoffverteilungsplanes von VOGT<sup>436</sup> ergibt sich z.B. für die Sprachlehre, dass der Lehrer sehr eng nach den Vorgaben des Lehrplans (Substantive, Einzahl/Mehrzahl, Verben und ihre Konjugation, Adjektive, Deklination, Bildung von zusammengesetzten Substantiven u.a.) gearbeitet hat. In der Rechtschreibung dagegen übt er mit den Kindern Probleme, die nach dem Stoffverteilungsplan schon gegen Ende der dritten Klasse behandelt und am Ende der vierten Klasse noch einmal vertieft werden sollen (z.B. -ss-). Die Verdopplung von Konsonanten wie -ff- und -ll- sind bei ihm in den ersten zwei Monaten des vierten Schuljahres Inhalte der Rechtschreibung. Dies wird im Stoffverteilungsplan nicht in der vierten, sondern in der zweiten Klasse erwähnt. Es erscheint logisch, dass die Klasse der Sprachheilschule in Rechtschreibung nicht genau dem Lehrplan folgen konnte. Zuerst stand gerade bei Kinder mit Dyslalien die Behandlung der Artikulationsprobleme auf dem Programm. Auditive und visuelle Wahrnehmungsprobleme mussten dazu führen, dass die Lehrer an der Sprachheilschule in der Rechtschreibung nicht den Stoffverteilungsplan 1:1 folgen konnten. Probleme in der Rechtschreibung waren jedoch für die Kinder, die in die Volksschule zurück geschult werden sollten, ein großes Problem. Kinder mit Dyslalien wurden in den unteren Jahrgängen der Volksschule am öftesten aus der Sprachheilschule

---

<sup>434</sup> VOGT 1937 S. 5

<sup>435</sup> VOGT 1937 S. 100

<sup>436</sup> VOGT 1937 S. 41



entlassen, nach dem, was der beispielgebende Arbeitsbericht der vierten Klasse aufzeigt, war zu erwarten, dass sie oft eine schlechtere Rechtschreibung aufwiesen, als ihre zukünftigen Mitschüler in der Volksschule.

Der Vergleich des Arbeitsberichtes mit dem Stoffverteilungsplan in Rechnen ergibt, dass der Lehrer nicht nach den Vorgaben einer konzentrischen Erweiterung des Zahlenraumes arbeitete, jedoch den Stoff zeitlich problemlos vermitteln konnte. Die restlichen Fächer werden im Arbeitsbericht nicht so ausführlich behandelt. Dies liegt u.a. daran, dass der Klassenlehrer diese Fächer nicht unterrichtete bzw. sie oft ausfielen (Musik, Zeichnen und Werken).

Der Vergleich zeigt, dass die Sprachheilschule es in weiten Teilen schaffte, nach den Richtlinien der Volksschule und nach den beispielgebenden Stoffverteilungsplänen zu arbeiten. Bei der Klasse 4 der Sprachheilschule Hamburg-Altona handelte es sich um ein willkürlich gewähltes Beispiel aus den überlieferten Arbeitsberichten der Schule zwischen 1940 und 1942. Es ist nicht möglich, zu verallgemeinern, aber die Art und Weise, wie dieser Bericht angefertigt wurde, lässt den Schluss zu, dass Sprachheilschulen sich bemühten, über den Verlauf eines ganzen Schuljahres die Vorgaben zu erfüllen. Es ist aber auch verständlich, dass gerade im Fach Deutsch die Sprachheilschule an ihre Grenzen stieß, wenn sie die Vorgaben erfüllen wollte.

## 4.2 Die Sprachheilklasse

Sprachheilklassen wurden durchweg als eine gute Lösung für Mittel- und Kleinstädte angesehen<sup>437</sup>, solange es noch keine ausreichenden Erhebungen über die Anzahl von Kindern mit Sprachstörungen außerhalb der Großstädte gab. Nach HASENKAMP sollte in den Volksschulen in Mittel- und Kleinstädten je eine „Sprachheilklasse für sprachgestörte Schulanfänger“ eingerichtet werden, in denen nicht mehr als 20 bis 25 Kinder unterrichtet werden sollten, Jungen und Mädchen gemeinsam. Folgende Gründe sprachen für die Einrichtung der Anfängerklassen:

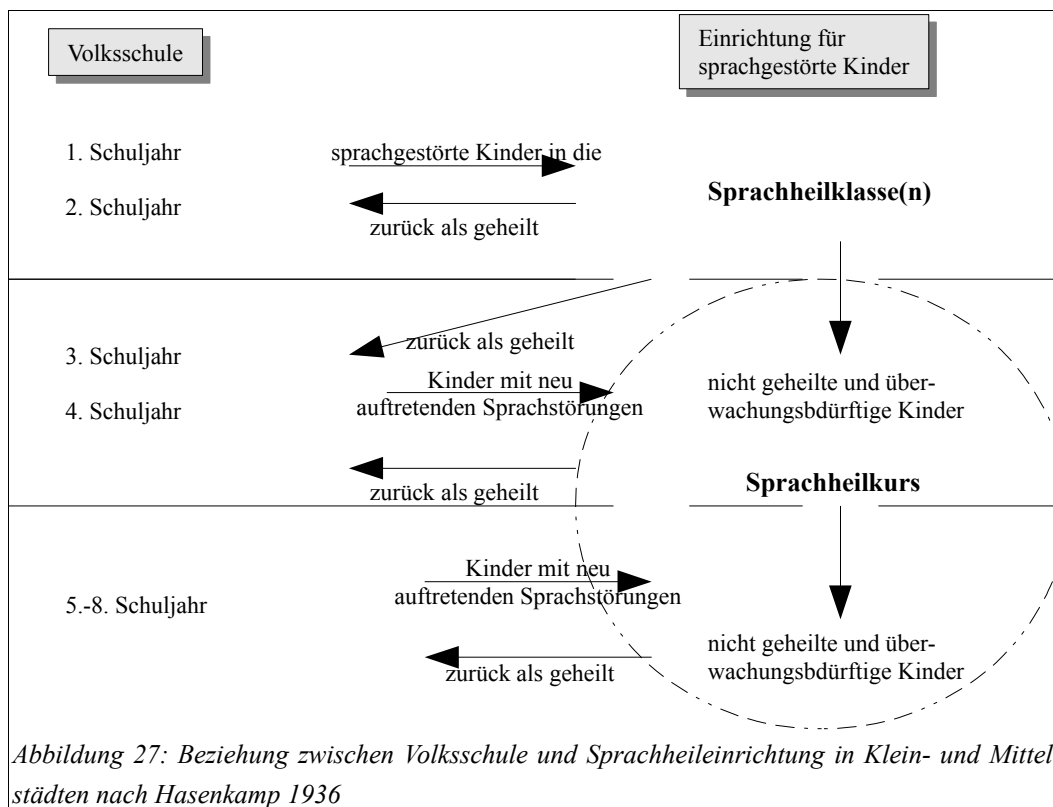
1. „Die Zahl der sprachgestörten Schulanfänger ist besonders groß.
2. Neben Stotterern sind noch andere Sprachstörungen vertreten, insbesondere häufig das Stammeln. Nicht selten ist unter den Schulanfängern Sprachschüchternheit zu finden, die leicht zur Entstehung von Sprachstörungen, oft Stottern, führen kann.
3. Die Aussicht auf Heilung für jede Sprachstörung ist umso günstiger, je früher die Maßnahmen zur Bekämpfung einsetzen.
4. In der Schulanfängerklasse lässt sich in bester Weise die Behandlung der Sprachstörung mit dem Unterricht verbinden. Überhaupt ist der Anfangsunterricht die günstigste Gelegenheit, die im Leben eines Kindes vorkommt, um die Sprachstörung zu bekämpfen.“<sup>438</sup>

Hasenkamp betonte also stark die Verbindung von Unterricht und Therapie innerhalb der Anfängerklasse. Wie der Lehrer diesem Anspruch gerecht werden soll, erwähnt er jedoch nicht. Idealerweise sollten die Anfängerklassen noch ein Jahr weiter geführt werden. Grund dafür sieht er in den Rückschulungszahlen der Sprachheilschule Halle. Seit Bestehen der Schule wurden im Durchschnitt 31,5% der Sprachheilschüler während bzw. nach dem zweiten Schuljahr in die Volksschule umgeschult. Aus dieser hohen Zahl heraus ergibt sich auch zwingend, dass an den durchschnittlichen Volksschulen im besprochenem Raum die Fortführung einer Sprachheilklasse nicht notwendig ist. Hasenkamp betont jedoch, dass seiner Meinung nach unbedingt für das 3. und 4. Schuljahr noch je ein Sprachheilkurs bestehen sollte, für das 5. bis 8. Schuljahr ein Sprachheilkurs gemeinsam, damit positive Entwicklungen nicht durch vorzeitiges Ende der Sprachtherapie rückgängig gemacht werden. HASENKAMP verweist ausdrücklich auf die enge Bindung zwischen Sprachheilklasse/-kurs und Volksschule. Beide Einrichtungen sollten innerhalb der Volksschule untergebracht sein und es sollte eine ständige Durchlässigkeit in beide Richtungen bestehen.

MANIG verweist 1936 darauf, dass auch innerhalb von Großstädten das Problem greift, dass nicht alle Kinder die ortsansässigen Sprachheilschulen besuchen könnten, selbst wenn in den wenigen Sprachheilschulen ausreichend Platz wäre, da die Schulwege zu lang und zu weit wären und dies gerade bei Schulanfängern problematisch sei. Er fordert daher, auch innerhalb der Großstädte, die Sprachheilschulen haben, in entfernteren Volksschulen Sprachheilklassen einzurichten. Er bezieht sich dabei auf die Stadt Hamburg, in der es 1936 zwei Sprachheilschu-

<sup>437</sup> Vgl. BLOCK, Wilhelm: Schuleinrichtungen für sprachgestörte Kinder in Mittel- und Kleinstädten. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 5, S. 356–362; HASENKAMP 1936 S. 36–39

<sup>438</sup> HASENKAMP 1936, S. 37



len gibt, aber der Bedarf an Unterricht für Sprachheilschüler trotzdem nicht annähernd gedeckt werden kann.<sup>439</sup>

Die Stadt Weißenfels, ca. 30 km südwestlich von Leipzig und 30 km südlich von Halle, ist ein gutes Beispiel für die Arbeit von Sprachheilklassen in kleinen und mittleren Städten. 1933 hatte die Stadt 40.000 Einwohner. Von der Zusammensetzung der Bevölkerung ist Weißenfels als eine typischer Arbeiterstadt der Region anzusehen, Hauptindustriezweig war die Schuhherstellung, aber auch die Eisen- und Papierindustrie. Das benachbarte Leuna und die zahlreichen Kohlebergwerke ergänzen den Eindruck einer Arbeiterstadt.<sup>440</sup>

Weißenfels richtete im Jahre 1921 die erste Sprachheilklasse mit dem ausgebildeten Sprachheillehrer Willy Dix ein. Ab 1922 arbeiteten Anneliese Hoffman und Karl Hartung bis zu seiner Einberufung 1939 als Sprachheillehrer. Ab Ostern 1922 wurde eine zweite, ein Jahr später noch eine dritte Klasse eingerichtet.<sup>441</sup> Hartung und Dix können als „die“ Weißenfelser Sprachheillehrer gelten, sie schreiben mehrere Artikel über die Sprachheilklassen in Weißenfels.<sup>442</sup> 1927 wird die vierte Klasse eingerichtet. Die Sprachheilklassen arbeiteten eng mit den Volksschulen zusammen, waren jedoch in den Räumen der Mittelschule Weißenfels untergebracht. Sie unterstanden der Leitung der Beudlitzschule, einer Volksschule für Mädchen. Im Verständnis der Lehrer war die Einrichtung der Sprachheilklassen eher eine Sprachheilschule. Dies zeigt sich

<sup>439</sup> Vgl. MANIG, Herbert: Die Sprachheilschule im Dienste der allgemeinen Volksschule. In: Hamburger Lehrerzeitung 15 (1936) 14 S. 147-149

<sup>440</sup> LAHSTA Merseburg Rep. C 48 II b Nr.2059 VII

<sup>441</sup> LAHSTA Merseburg Rep. C 48 II b Nr.2059 VII

<sup>442</sup> DIX, Wily: Die Lehrweise Prof. Engels in der Sprachheilschule. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung 17 (1929) 4 S. 49-52; DIX, Willy: Ein Arbeitsbericht aus der Sprachheilschule. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung 17 (1929) 9 S. 121-124; HARTUNG, Karl: Die Weißenfelser Sprachheilklassen. In: Schulblatt der Provinz Sachsen 66 (1927) S. 151-152

daran, dass Dix als Versammlungsort für den örtlichen Verein für Stimmbildung in der Zeitschrift „Sprechen und Singen“ das Lehrerzimmer der Sprachheilschule angibt.<sup>443</sup>

Am 25.09.1930 wurden diese Klassen von der Schulaufsicht Weißenfels besichtigt. Die vier Klassen bauen aufeinander auf und bildeten somit nach dem Verständnis der Schulaufsicht „eine vollausgebaute Grundschule“.

Jahr	Klassen	Lehrer			Räume	Schüler
1921/22	1	Willy Dix			Oberrealschule	
1922/23	2		Anneliese Hoff- man		„	
1923-27	3			Karl Hartung	„	
1927/28	4				Werner Kleeb	Altstadtschule
1928/29	3					„
1929/30	3					„
1930-32	4					Feuerwache 99
1933	2	zur Hilfsschule			Versetzung	„
1933-39	2		Versetzung			„
Auflösung 20.10.39				Einberufung 26.8.39		„

Tabelle 25: Die Weißenfelser Sprachheilklassen 1921-1939<sup>444</sup>

Für das Schuljahr 1931 wurden 26 Kinder neu angemeldet, so dass in den vier Klassen 99 Schüler zu erwarten waren.<sup>445</sup> Am 06. Mai 1931 hatten die Sprachheilklassen 94 Schüler.

Die Tabelle zeigt, dass die Sprachheilklassen oft umziehen mussten, dabei blieben sie fast neun Jahre bis zu ihrer Schließung 1939 in den Räumen über der Feuerwache.

Auch die Sprachheilklassen wurden durch das Regierungspräsidium bis 1933 regelmäßig überprüft:

- „1. Schuljahr: Schulamtsanwärter Kleeb arbeitet mit großem Eifer auf Grund sorgfältiger Vorbereitung. Er hat im Gesamtunterricht eine lebendige Unterhaltung erzielt. Die langsame Art des Lehrers ist für diese Arbeit von Vorteil. Die Sprache zeigt bei vielen Kindern bereits gute Fortschritte.
2. Schuljahr: Lehrer Hartung. Hartung faßt seine Aufgabe auf Grund sorgsamer Studien über die Natur der Mängel mit ausgezeichnetem Geschick an. Selbst schwierige Fälle sind sichtlich gefördert. Die Leistungen sind recht erfreulich. Auch im Rechnen ist eine ausreichende Sicherheit erreicht.
3. Schuljahr: Fräulein Hoffmann. Im Gesamtunterricht bietet sie eine lebendige Besprechung, an der sich alle Kinder mit großer Lebhaftigkeit beteiligen. Im Rechnen wird von der tüchtigen Lehrerin großer Wert auf die Auffindung verschiedener Rechenwege gelegt. Dabei ist die Wiederholung der Grundrechnungsarten zu kurz gekommen. Mehr Übung wäre hier nötig.
4. Schuljahr: Lehrer Dix. In der Heimatkunde wird der Maßstab der Karte besprochen. Die Kenntnisse sind gut. Bei den Sprachgebrechen ist in vielen Fällen Heilung zu beobachten. Auch die Rechenleistungen erweisen sich als gut. Die Gesamtarbeit kann man als gut, ja teilweise als recht gut bezeichnen. Die

<sup>443</sup> Vgl. dazu z.B. Heft 4 1931 der Zeitschrift Sprechen und Singen 19 (1931) 4 S. 80

<sup>444</sup> Aufzeichnung von Karl Hartung. In: StA Weißenfels Chronik der Sprachheilschule Weißenfels

<sup>445</sup> Vgl. LAHSTA Merseburg Rep. C 48 II b Nr. 1441 XVIII

Aufgabe: die Überführung der Kinder mit Sprachgebrechen in die Reihe der gesunden Kinder wird erreicht.“<sup>446</sup>

Im Gegensatz zu Halle wurde in Weißenfels eine Methode favorisiert. Die vier Sprachheillehrer waren in der Stimmbildungsmethode von Prof. Engel ausgebildet. Als Erklärung, warum nach dieser Methode gearbeitet wurde, obwohl die Methode vor allem eine Stimmbildungsmethode war, schreibt DIX folgendes:

„Gerade wegen ihrer logischen und phonetischen Einfachheit, wegen ihres lückenlosen schrittweisen Aufbaus. [...] Der Meister hat seine Lehrweise zuerst selbst an Kindern ausprobiert. Er hat selbst gezeigt, daß Kinder mit Erfolg Stimmbildung treiben können. Dazu kommen die Grundsätze, die in der praktischen Arbeit voranstehen: Sprich lautrein, klangschön und gesundheitsgemäß. Erziele mit größter Genauigkeit und geringster Kraftanstrengung die größte Wirkung! Besonders der Hinweis auf das gesundheitsmäßige Sprechen ist für unsere Arbeit von Bedeutung, so bei der Behandlung von Kindern mit chronischer Heiserkeit, Stimmchwäche, Sängerknötchen etc.“<sup>447</sup>

Die Heilung von Stottern durch die Engelsche Methode beschreibt er folgendermaßen:

„Unsere Stimmbildung erfordert systematische Umerziehung des Sprechens. Das erfährt jeder Kursist an sich selbst. Das wirkt auch segensreich auf die Kinder, besonders auf die Stotterer. Herausgehoben aus dem Alltagssprechen mit seinen Hemmungen, kommen sie allmählich in ein schönes klangvoll verbundenes Sprechen. Die Eignungsprobe auf den verschiedenen Gebieten der Fehlerbeseitigung hat sie auch bestanden. Ist die Grundlage geschaffen, sind Ohr und Sprechwerkzeuge geübt, dann wird die spezielle Fehlerbeseitigung viel leichter. So mancher Stammelfehler schleift sich in der grundlegenden Vorbereitung schon ab. Bei organisch bedingten Fehlern z.B. Näseln, Gaumenspalte, erweist sich das Vorverlegen als sehr wichtig. [...]Nur auf die Stottererbehandlung möchte ich noch hinweisen. Hierfür haben wir in unserem Verfahren eine wertvolle Stütze. Wir wissen, daß wir mit der Übungstherapie nicht auskommen, daß wir die seelische Komponente besonders berücksichtigen müssen. Aber wiederum kommt man besonders bei Kindern nicht mit der psychischen Beeinflussung aus. Die Kinder brauchen einen gesicherten Laufstege, der ihnen hilft, die Hemmungen zu überbrücken.“

Neben Chemnitz (Vgl. Kap 6.8.) sind die Sprachheilklassen in Weißenfels eine Institution, die an einer bestimmten Methode für die sprachheilpädagogische Arbeit festhielten und dies in klarer Abgrenzung zu den Übungskonzepten taten.

Auch in Weißenfels griffen die Notverordnungen zur Sanierung des Preußischen Haushalts. Die 3. und 4. Sprachheilklassen wurden mit Wirkung zum 01.01.1933 aufgelöst, der Sprachheillehrer Dix erhielt eine vakante Hilfsschullehrerstelle der Weißenfelser Pestalozzischule.<sup>448</sup>

Mit Beginn des NS findet man in den Quellen zur Weißenfelser Schulverwaltung zunächst nichts mehr über die Sprachheilklassen, es drängt sich der Verdacht auf, dass auch die letzten beiden Klassen nach und nach aufgelöst wurden, wenngleich sie bei STEINIGER noch aufgeführt werden. Hartung selber bestätigt die Auflösung der Sprachheilklassen aber zum 20.10.1939, 'er hatte vor seiner Einberufung am 26.08.1939 beide Klassen alleine unterrichtet.

<sup>446</sup> LAHSTA Merseburg Rep. C 48 II b Nr. 1441 XVIII

<sup>447</sup> DIX 1929 S. 51

<sup>448</sup> Vgl. LAHSTA Merseburg Rep. C 48 II b Nr. 1441 XIX



Abbildung 28: Karl Hartung mit der letzten Weißenfelser Sprachheilklasse 1939

Das Beispiel Weißenfels zeigt, wie sehr die Initiativen außerhalb der Großstädte auf einzelne Menschen angewiesen waren. Die Volksschulen in Weißenfels hatten genauso mit der Einberufung und den daraus resultierenden Personalproblemen zu kämpfen, so dass niemand die vakante Stelle einnehmen konnte. Bei Fritz STEINIGER findet sich jedoch der Hinweis, dass im Jahre 1942 noch 40 Kinder unter der Leitung eines geprüften Sprachheillehrers unterrichtet worden sind.<sup>449</sup>

<sup>449</sup> STEINIGER 1942 S. 138

### 4.3 Der Sprachheilkurs

Sprachheilkurse wurden gegen Ende der Weimarer Republik und im NS zumeist als eine Notlösung gesehen, da die „Kurse außerhalb des eigentlichen Unterrichts“ abgehalten wurden und „der Besuch immer unregelmäßig war.“<sup>450</sup>

„Oftmals war die für die Behandlung der Sprachstörung zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreichend, um einen anhaltenden Erfolg zu erzielen. Auch bei der Zusammenstellung der Kurse ergaben sich insofern Schwierigkeiten, weil ältere und jüngere Teilnehmer gleichzeitig Berücksichtigung finden mußten.“<sup>451</sup>

Sofern Sprachheilkurse als sinnvoll angesehen wurden, sollten sie in Verbindung mit der Volksschule abgehalten werden. Im Einzelfall sollte immer geprüft werden, ob es nicht möglich wäre, das Kind in eine Sprachheilschule in eine Großstadt zu schicken, falls sich eine Lösung zur Unterbringung finden ließe. Im ländlichen Raum sollten Kinder verschiedener Schulen in einem Kurs sein, um eine Altershomogenität zu gewährleisten. Außerdem sollten nur Kinder mit leichten Sprachstörungen einen Sprachheilkurs besuchen, MANIG gibt am ehesten der Therapie von leichten Dyslalien gute Therapiechancen.<sup>452</sup> Allerdings war dabei Voraussetzung, dass die Übungen, die den Schülern vermittelt werden, zu Hause und in der Schule wiederholt werden, in der Umsetzung sah MANIG jedoch ein großes Problem, da diese Umsetzung durch den Sprachheilpädagogen nicht beeinflusst werden konnte.

#### **Beispiel für Sprachheilkurse: Stadt Leipzig und Berlin-Zehlendorf**

1914 ließ der Stadtrat durch das Schulamt Richtlinien für die Unterrichtung für stotternde und sonstige sprachgestörte Kinder erstellen. Ziel war, den Besuch der Sprachheilkurse als obligatorisch für die jeweiligen Kinder zu regeln, da in den seit 1890 durch die Stadt und die HNO-Universitätsklinik durchgeführten Kursen zu viele Kinder zu unregelmäßig kamen. Im Zuge der Entwicklung dieser Richtlinien wurden von der Stadt „Verhaltensmaßregeln für Stotterer“ konzipiert, die als Information für die Volksschullehrer und Kinder verstanden werden sollten:

„Verhaltensmaßregeln bei Stotterern

1. Nach Beginn des Unterrichtskurses wird der Stotternde zunächst einige Wochen lang so wenig als möglich zum Sprechen veranlaßt. Späterhin stelle man nur leicht zu beantwortende Fragen.
2. Das stotternde Kind darf weder in der Schule noch zu Hause verspottet und eingeschüchtert werden. Es hat Gesichtsverzerrungen, Bewegungen der Arme, Stampfen mit den Füßen und andere unzumutbare Mitbewegungen beim Sprechen zu unterlassen.
3. Hastiges Sprechen ist nicht zu dulden.
4. Der Stotternde muß vor jedem Sprechen einatmen, dann sofort mit dem Sprechen beginnen und dabei stets die erste Silbe gedehnt mit leiser, etwas tieferer Stimme sprechen und das Folgende ohne neuen Stimmansatz mit gewöhnlicher, nicht zu langsamer Sprechweise und mit sinngemäßer Betonung anreihen. Niemals darf während des Einatmens gesprochen werden. [...]

<sup>450</sup> HASENKAMP 1936, S. 36

<sup>451</sup> Ebd. S. 36

<sup>452</sup> Vgl. MANIG 1936 S. 147-149

5. Beim Stottern mitten in der Rede muß das stotternde Kind sofort mit dem Sprechen einhalten, die Luft ausströmen lassen, aufs neue Atem holen und dann mit dem gestotterten Wort wieder gedehnt zu sprechen anfangen.

6. Lehrer und Eltern der betr. Schüler werden gebeten, den Kursus wenigstens einmal zu besuchen. Erfolge können nur bei regelmäßigen Besuchen des Kursus eintreten.<sup>453</sup>

In der Vorbereitung dieser Regelungen war der Bedarf an 13 neuen Kursen für Stotterer und an zwei Kursen für Kinder mit Dyslalien festgestellt worden. Die Stadt genehmigte diese auch, aber durch den Krieg wurden diese Maßnahmen nie vollzogen, sondern nur einige wenige Kurse umgesetzt.<sup>454</sup> 1926 analysierte die Stadt auf Aufforderung durch einen Schularzt und Medizinalrat erneut die Situation. Kurzfristig wurden die Regelungen von 1914 wieder aktiviert, es wurde aber ab 1927 die Idee von Sprachheilklassen nach dem Vorbild Hamburgs und Wiens favorisiert und beantragt.<sup>455</sup> Parallel fanden aber weiterhin Stottererkurse statt.<sup>456</sup> Auch bei einer Genehmigung hätte es weiterhin Kurse gegeben, da die Sprachheilklasse zu Anfang nur in einer Klassenstufe eingerichtet werden sollte und dann mit jedem Schuljahr eine weitere dazu kommen sollte.

Immer wieder haben Taubstummenlehrer in Leipzig auch Stottererkurse gehalten. Für 1929 sind an sieben Volksschulen Stottererkurse nachgewiesen.<sup>457</sup> Es war nicht möglich, die Ausbildung aller Kursleiter für die sieben Kurse zu ermitteln, zumindest aber die Kurse an der 3., 26., 32. und 36. Volksschule wurden jeweils von einem Taubstummenoberlehrer geleitet.<sup>458</sup> Ein Fakt, der dafür spricht, dass tatsächlich alle Kurse von Taubstummenlehrern gehalten wurden, ist die Tatsache, dass bei der finanziellen und organisatorischen Umsetzung immer einer der Taubstummenlehrer angeschrieben wurde.<sup>459</sup>

1930 wurden auf Grund finanzieller Probleme die Kurse von sieben auf fünf Kurse reduziert,<sup>460</sup> 1931 werden sie „infolge der katastrophalen Finanzlage“<sup>461</sup> gar nicht mehr eingerichtet.

Die Stadt empfiehlt den Kursleitern, nach Theodor Hoepfners Buch „Die Verhütung des Stotterns“ zu arbeiten<sup>462</sup> Die Überweisung in die Kurse funktionierte darüber, dass bei der Meldung der Kinder für die Samuel-Heinicke-Schule Kinder mit Sprachstörungen auffielen und dies dann von dort aus dem Schulamt gemeldet wurde oder dass die Schule oder die Eltern sich meldeten. Zum Teil wurden auch psychiatrische Gutachten erstellt, wie folgendes Beispiel von einem 9-jährigen Jungen zeigt:

„Vorgeschichte: Mit 3-4 Jahren wegen Erkrankung der Mutter zu Verwandten in Pflege; hatte große Sehnsucht nach der Mutter. Einige Wochen nach der Rückkehr fing er an, beim Sprechen das Gesicht zu verziehen und bald darauf, zu stottern. Ostern 1927 Schulbeginn; vor dem Schulbesuch waren die Erscheinungen des Stotterns stärker. Seit noch nicht ganz 1 Jahr systematische Uebungen durch die

<sup>453</sup> „Verhaltensmaßregeln für Stotterer“ In: StA Leipzig SchuA 581 Sprachgeschädigte, schwerhörige und augenleidende Schüler. 1912-1935, Bl. 35

<sup>454</sup> StA Leipzig SchuA 581 Bl. 198

<sup>455</sup> StA Leipzig SchuA 581 Bl. 198-228. Die Einrichtung scheiterte bis 1930 an der Finanzierung, 1930 dann daran, dass kein Lehrer für die Kurse freigestellt werden konnte.

<sup>456</sup> StA Leipzig SchuA 581 Bl. 215f.

<sup>457</sup> StA Leipzig SchuA 581 Bl. 257

<sup>458</sup> StA Leipzig SchuA 167 Heilkurse für stotternde Kinder Bl. 175, Bl. 178, Bl. 179, Bl. 180

<sup>459</sup> Als Beispiel StA Leipzig SchuA 167 Bl. 188

<sup>460</sup> StA Leipzig SchuA 167 Bl. 188

<sup>461</sup> StA Leipzig SchuA 167 Bl. 195

<sup>462</sup> StA Leipzig SchuA 167 Bl. 140



Lehrerin, seitdem weitere Besserung. Ruhiger Schlaf. Verträglich mit den Geschwistern, ebenso wie hier, auch in der Schule leicht erregbar. Neigung zum Rotwerden. Empfindlich; auch in der Schule geht ihm der Tadel sehr nahe. Wird nach Angabe der Mutter auf dem Nachhauseweg durch die Kameraden häufig gehänselt, was ihn manchmal sehr deprimiert. In der Schule fällt das Stottern mehr beim freien Sprechen auf, weniger beim Lesen, dann nur da, wo er sich weniger sicher fühlt.[...]

Geistiger Befund: Gute Intelligenz, schüchtern, ängstlich mit allen möglichen Hemmungen behaftet, psychogenes Stottern, das bei richtiger Atmung vorübergehend ganz schwindet.

Diagnose: Stotterneurose<sup>463</sup>

1934 plädierte der Leiter der Samuel-Heinicke-Schule für die Wiedereinrichtung der Kurse.<sup>464</sup> Durch die alljährliche Überprüfung von sprachgestörten und schwerhörigen Kinder, die durch die Volksschulen an seine Schule gemeldet wurden, hatte er einen ziemlich genauen Überblick über die Häufigkeit stotternder Kinder. Sie waren die einzigen, die im Normalfall nicht an der Samuel-Heinicke-Schule aufgenommen wurden. Er rechnete mit 150-180 stotternden Kinder im Stadtgebiet und bot der Stadt an, dass Taubstummenlehrer in 15 bis 18 Gruppen die Therapie dieser Kinder übernehmen würden. Die Stadt befragte daraufhin die Volksschulen nach dem Vorhandensein von stotternden Kindern. Diese ergab eine Rückmeldung von 74 Kindern.<sup>465</sup>

Franz Wegwitz hatte, als er an die Stadt heran trat, schon die Unterstützung des Volksbildungsministeriums. 1935 wurden die Stottererkurse auf Wegwitz' Initiative wieder aufgenommen. Für das Schuljahr 1938/39 sind 12 Kinder in Kursen an der Taubstummenschule nachgewiesen.<sup>466</sup>

Außerdem wurden Sprachheilkurse an Leipziger Hilfsschulen erteilt, an denen auch Volks- und Berufsschüler teilnehmen konnten.<sup>467</sup> In diesen Kursen wurde u.a. die Wortblindheit, aber auch Aphasien, zum Teil in Einzelunterricht, behandelt. Diese Kurse wurden von Hilfsschullehrern geleitet, die laut dem Schulamt „Sprachstörungen als Spezialstudium betreiben.“<sup>468</sup>

Ein anderes Beispiel für die Organisation von Sprachheilkursen ist das Kurssystem von Berlin-Zehlendorf. Mit dem selben Ziel, sprachgestörte Kinder zu heilen, ist es organisatorisch anders aufgebaut als das Leipziger System mit seiner Nähe zur Samuel-Heinicke-Schule.

In Zehlendorf wurden erstmals 1921 Sprachheilkurse mit 6 Stunden wöchentlich eingerichtet. Aufgrund von Sparmaßnahmen wurden diese Kurse ab 1930 eingestellt. Da es aber an der 3. Volksschule in Zehlendorf einen ausgebildeten Sprachheillehrer gab, wurden zumindest an dieser Schule Kinder mit Sprachstörungen gemeinsam in einem Kurs innerhalb der Volksschule unterrichtet. Ab 1934 forcierte die Schulfürsorge im Bezirksamt Zehlendorf eine zentrale Einrichtung von Sprachheilkursen für alle Volksschulen in Zehlendorf. Nach Meldung aller Volksschulen gab es 18 Kinder von 5 Schulen im Bezirk, die Sprachheilbehandlung benötigten. Es wurden daraufhin zwei Kurse vom 29.10.34–29.04.35 eingerichtet, einer in der 1. Unterrichtsstunde dienstags und samstags, ein zweiter montags und freitags. Die Einteilung in den Kurs fand nicht nach Sprachstörung oder Alter der Kinder, sondern nach Schulzugehörigkeit statt.

<sup>463</sup> StA Leipzig SchuA 167 Bl. 184

<sup>464</sup> StA Leipzig SchuA 581 Bl. 308-310

<sup>465</sup> StA Leipzig SchuA 167 Bl. 199

<sup>466</sup> StA Leipzig SchuA 509 Bl.11

<sup>467</sup> StA Leipzig SchuA 581 Bl. 234

<sup>468</sup> StA Leipzig SchuA Bl. 234

Die jüngeren Schüler sollten gemeinsam mit den älteren Schülern einer Schule zur 3. Volksschule fahren. Die Schulleiter der jeweiligen Schule trafen die Auswahl, an der Hilfsschule wurden die Kinder begutachtet und ein Hilfsschullehrer legte die Aufnahme in den Kurs fest. Nach dem ersten Kurs wurden sechs Kinder als geheilt entlassen, bei neun hatte sich die Sprachstörung stark gebessert, nur bei drei Schülern war keinerlei Besserung eingetreten. Von ihnen wurden während des nächsten Kurses zwei Kinder an die Hilfsschule überweisen. Da Kinder als geheilt entlassen worden waren, konnten die freien Plätze wieder neu besetzt werden. Im folgenden Kurs zeigt sich auch in den Aufzeichnungen des Lehrers Carl Schulz, dass zwei Jungen samstags nicht mehr kamen, da sie zur HJ mussten. Er versuchte daraufhin, sie mit in den Freitagkurs zu nehmen, was aber bedeutete, dass sie je eine Stunde an einem Kurs teilnehmen mussten.

Ab dem Kurs 1935/36 schickten die anderen Volksschulen nur noch sehr wenige Schüler zum Sprachheilkurs an die 3. Volksschule. Um so mehr nehmen Schüler der 3. Volksschule am Kurs teil. Grund sind wahrscheinlich die langen Anfahrtswege gewesen und die Tatsache, dass sich die Schüler durch die Rückfahrt verspäteten und noch eine Stunde Unterricht mehr verloren. Nach dem Halbjahr 1935/36 wurden keine neuen Schüler mehr aufgenommen, sondern nur die nicht geheilten Schüler zu einem Kurs zusammengelegt, der montags und dienstags in den ersten Stunden abgehalten wurde. Im Herbst 1936/37 wurde ebenfalls nur ein Kurs abgehalten, Grund dafür war laut der Schulfürsorge, dass die Schulen nicht genügend Schüler für die Sprachheilkurse schickten. Dies führte im Sommerhalbjahr 1937 dazu, dass gar kein Kurs eingerichtet wurde. Bei einer Überprüfung durch den zuständigen Schulrat stellte dieser jedoch fest, dass „einige Schulen von erheblich sprachgestörten Schülern besucht werden.“ Er bat für das kommende Jahr wieder um Nennung durch die Volksschulen. Es wurden nun 31 Schüler genannt, von denen 16 zum Schuljahr 1937/38 in den Sprachheilkurs aufgenommen wurden, allerdings wurde dieser Kurs im Sommerhalbjahr nicht fortgesetzt. Auch für das Halbjahr 1938/39 ist eine Wiederaufnahme des Sprachheilkurses dokumentiert, allerdings schließt die Akte und es ist fraglich, was aus den Zehlendorfer Sprachheilkursen wurde.

Das Beispiel zeigt, dass es in der Praxis nicht einfach war, die Sprachheilkurse am Laufen zu halten. Carl Schulz berichtet von Eltern, die Sorge um den langen Schulweg hatten. Die Schulen meldeten nicht ausreichend Kinder an, erst nach Weisung des Schulrates wurden wieder mehr Kinder gemeldet. Für den Schulalltag an einer Volksschule war es wahrscheinlich schwierig, wenn die Kinder zu einer anderen Schule zum Kurs fahren und später in den Unterricht zurück kehrten. Auch die Einführung des Staatsjugendtages wirkte sich auf die Arbeit des Kurses aus.

#### Fazit

Die beiden Beispiele zeigen, dass einerseits die Notwendigkeit von Sprachheilkursen gesehen wurde, andererseits das Kurssystem zur Heilung von Sprachstörungen immer als Notbehelf angesehen wurde. Der Grund lag in der geringen Stundenzahl und der oftmals unregelmäßigen Teilnahme der Kinder. Zusätzlich unterlag die Einrichtung der Sprachheilkurse einer gewissen Willkür, da diese bei Sparmaßnahmen oder anderen organisatorischen Problemen oft gestrichen

wurden. Außerdem waren Sprachheilkurse oft auf Initiativen vor Ort angewiesen. Im Fall von Leipzig wären möglicherweise keinen neuen Kurse eingerichtet worden, wenn Franz Wegwitz als Leiter der Samuel-Heinicke-Schule nicht darauf gedrängt hätte.

Es zeigt sich aber auch, dass vielfältige Kursarbeit geleistet wurde. Gerade die Hilfsschulen haben im Untersuchungszeitraum anscheinend auch Sprachheilarbeit organisiert und nicht nur für die Hilfsschüler übernommen.

#### 4.4 Schulen für hörgeschädigte Kinder

„Diese Arbeit an den Sprachgeschädigten gliedert sich unmittelbar der Arbeit an den Gehörgeschädigten an, aus der sie sachlich und historisch gesehen hervorgegangen und mit der sie heute noch oder schon wieder an vielen Orten direkt verbunden ist.“<sup>469</sup> Adolf Lambeck, Leiter der Sprachheilschule „rechts der Alster“ Hamburg

Der Unterricht von Kindern in Taubstummenanstalten, deren Sprachstörung nicht ursächlich auf Gehörschädigung basierte, findet sich für den Untersuchungszeitraum und früher in den unterschiedlichsten Gegenden des Deutschen Reiches. Nach LAMBECK ist dies in Mannheim, Karlsruhe, Dresden, Hamburg, Leipzig und Cuxhaven der Fall.<sup>470</sup> STEINIGER erwähnt 1944 zusätzlich noch Mainz.<sup>471</sup> Es ist aber davon auszugehen, dass noch mehr Taubstummenanstalten sprachgestörte Schüler mit aufnahmen, dies liegt in der Affinität des Taubstummenbildungswesens zum sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld begründet. (Vgl. dazu Kap. 3.4).

Seit 1919 gibt es in Deutschland eigenständige Schwerhörigenschulen. Diese nahmen zum Teil ebenfalls Schüler mit Sprachstörungen auf, da der Unterricht zwischen leicht schwerhörigen und sprachgestörten Kindern für die Lehrer im Unterricht nicht sehr gravierend war. In Dresden, Hannover, Köln, Magdeburg und Erfurt berichtet LAMBECK von Schwerhörigenschulen mit normalhörenden, sprachgestörten Schülern.<sup>472</sup> Steiniger berichtet 1944 zusätzlich von Frankfurt/Main, Karlsruhe, Mannheim, Nürtingen und Stuttgart.<sup>473</sup>

Das Leipziger Sprachheilwesen, wenn man es denn so nennen kann, lehnte sich stark an das Samuel-Heinicke-Institut an. Um die Situation der Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen in der Stadt Leipzig zu verstehen, ist ein kurzer Abriss der Geschichte der Samuel-Heinicke-Schule notwendig.

Als Staatliche Taubstummenanstalt 1778 in Leipzig gegründet, genoss diese innerhalb der sächsischen Bildungslandschaft einen besonderen Ruf. 1915 erhielt die Schule ein neues Gebäude, das noch heute im Leipziger Osten die Sächsische Landesschule für Hörgeschädigte und die Spezialbibliothek zum Hör- und Sprachgeschädigtenwesen beherbergt. Durch die Abnahme von taubstummen Kindern<sup>474</sup> in Sachsen wurde 1924 das sächsische Taubstummenwesen umstrukturiert. Hauptgrund waren erhoffte Einsparungen durch die bessere Ausnutzung der größeren Taubstummenanstalt mit Heim in Leipzig und die Schließung des Heims in Dresden. Leipzig nahm ab Oktober 1924 alle von Geburt an taubstummen Kinder aus ganz Sachsen auf. Zusätzlich wurden in Leipzig die später ertaubten und schwerhörigen Kinder aus Westsachsen eingeschult.<sup>475</sup> In die Dresdner Schule gingen nunmehr nur noch die taubstumm gebo-

<sup>469</sup> LAMBECK, Adolf: Über den heutigen Stand der Schuleinrichtungen für Sprachgestörte in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 9 S. 675–687, S. 677

<sup>470</sup> LAMBECK 1936 S. 681

<sup>471</sup> Vgl. STEINIGER 1944

<sup>472</sup> Vgl. LAMBECK 1936 S. 681f.

<sup>473</sup> Vgl. STEINIGER 1944

<sup>474</sup> Der Grund wurde in den auf Grund des Kriege zurückgegangenen Geburtenzahlen gesehen.

<sup>475</sup> WEGWITZ, Franz: Die Leipziger Taubstummen-Anstalt in ihrer gegenwärtigen Gestalt. In: WEGWITZ, Franz (Hrsg.): Festschrift zum 150 jährigen Bestehen der Staatlichen Taubstummen-Anstalt Leipzig 1928. Leipzig 1929. S. 9-52, S. 10f.

renen Kinder aus Dresden. Zusätzlich gab es in Dresden nach dieser Reform noch die Schule für Gehör- und Sprachgeschädigte, die die Kinder aus Ostsachsen aufnahm.

Zum 19. Mai 1938 wurde die „Staatliche Taubstummenanstalt „Samuel-Heinicke Institut“ in „Heinicke-Schule, Staatliche Gehörlosenschule mit Heim in Leipzig“ umbenannt.<sup>476</sup> Der Grund für die Umbenennung lag in dem Wunsch nach Vermeidung des jüdischen Vornamens „Samuel“.

1939 wurde die Gehörlosenschule Dresden mit der Taubstummenanstalt Leipzig zusammen gelegt. Strukturell gab es damit in Sachsen zwei Landesschulen, die Staatliche Schule für gehör- und sprachgeschädigte Kinder in Dresden und die Staatliche Gehörlosenschule Leipzig. Beide Landesschulen „dienten außerdem in schweren Fällen den nur sprachgeschädigten Kindern.“<sup>477</sup>

Die Taubstummenanstalt bzw. ab 1939 Gehörlosenschule Leipzig besaß eine Abteilung für gehör- und sprachgeschädigte Kinder. Das Jahr der Einrichtung lässt sich nicht belegen, für das Jahr des Umzuges in das neue Gebäude 1915 ist aber belegt, dass die Abteilung mit schwerhörigen und sprachgestörten Kinder innerhalb der Leipziger Taubstummenanstalt bestand.<sup>478</sup> 1939 führte die Abteilung 9 Klassen. 1940 waren es 10 Klassen<sup>479</sup>, bis Ostern 1942 sollte diese Abteilung auf 12 Klassen erweitert werden.<sup>480</sup> WEGWITZ teilt die Schüler dieser Abteilungen in folgende Gruppen: Schwerhörige, Stammer, Lipler, organisch Geschädigte (Lippen-Kiefer-Gaumenspalten), sowie motorisch und psychisch Behinderte. Neben dem gemeinsamen Klassenunterricht hat jede Gruppe einige Sonderstunden in der Woche. Für die gesamte Abteilung ist es möglich, Singen, Kurzschrift und Englisch als Wahlfächer zu wählen. Die Aufnahmezahlen in die Abteilung für Gehör- und Sprachgeschädigte schwankte. 1939 betrug sie 18 Kinder, davon zwölf sprachgeschädigt.<sup>481</sup>

Ab August 1941 wurde die Heinicke-Schule von der Wehrmacht beschlagnahmt. Trotzdem lief der Schulbetrieb weiter, allerdings über vier Volksschulen im Stadtgebiet. Für Ostern 1942 entfiel allerdings die Neuaufnahme von Leipziger sprachgestörten Schülern.<sup>482</sup> 1943 jedoch wird die Gehörlosenschule wieder als die Institution genannt, die für sprachgestörte Kinder in Leipzig zuständig ist und acht aufsteigende Klassen hat.<sup>483</sup>

1935 waren an der Schwerhörigenschule Dresden von 185 Schülern 41 normalhörende, also Schüler mit Sprachstörungen. Davon kamen 25 Kinder aus der Stadt Dresden, sieben aus der näheren Umgebung und neun waren im Internat untergebracht.<sup>484</sup> Im Gegensatz zu Leipzig fin-

<sup>476</sup> StA Leipzig Schua 510 Bl. 5

<sup>477</sup> WEGWITZ, Franz: Die Neuordnung des Gehörlosen- und Gehör- und Sprachgeschädigten-Bildungswesen in Sachsen. In: Die deutsche Sonderschule 7 (1940) 7/8, S. 247-252

<sup>478</sup> WEGWITZ, Franz: Über die Fürsorge für Gehörlose sowie Gehör- und Sprachgeschädigte in Deutschland, insbesondere Sachsen. In: Hygiene-Organisation des Völkerbundes (Hrsg.): Internationale Studienreise nebst Fortbildungsvorträgen für ausländische Medizinalbeamte. Leipzig 1927

<sup>479</sup> StA Leipzig Schua 510 Sonderunterricht für taubstumme und blinde Kinder Bl. 26

<sup>480</sup> WEGWITZ, Franz: Die Neuordnung des Gehörlosen- und Gehör- und Sprachgeschädigten-Bildungswesens in Sachsen. In: Die deutsche Sonderschule 7 (1940) 7/8 S. 247-252 S. 250

<sup>481</sup> StA Leipzig Schua 510 Sonderunterricht für taubstumme und blinde Kinder Bl. 22

<sup>482</sup> StA Leipzig Schua 509 Sonderunterricht für blinde, gehörlose und sprachgeschädigte Schüler Bl. 37

<sup>483</sup> StA Leipzig Schua 507 Sonderunterricht des Vereins Leipziger Heim für gebrechliche Kinder "Humanitas" Bl. 36

<sup>484</sup> UHLIG, Hans: Wie steht es um die Schwerhörigenbeschulung?. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 9 S. 688 – 699, S. 696

det sich von städtischer Seite in Dresden keine Aufforderung an die Volksschulen, im Rahmen der Meldung von schwerhörigen Kindern auch sprachgestörte Kinder zu melden.<sup>485</sup> 1930 gab es insgesamt 32 Kurse für stotternde Kinder und acht für Kinder mit Dyslalien. 1931 werden diese im Zuge der Sparmaßnahmen auf Grund der Wirtschaftskrise komplett gestrichen. Es findet sich in der Überlieferung der Stadt Dresden kein Hinweis darauf, ob später wieder Kurse eingerichtet wurden. STEINIGER berichtet 1944, dass 1943 sieben Sprachheilkurse mit je 40 Schülern stattfinden. Die Kurse waren nicht dem Amt für Volksbildung, sondern der Abteilung Gesundheitsführung des Stadtgesundheitsamtes unterstellt.

In einem undatierten Zeitungsartikel schrieb der Lehrer der Schwerhörigenschule Curt Röthig über die Dresdner Schwerhörigenschule:

"Die Schule hat es sich auch zur Aufgabe gemacht, den nur Sprachgeschädigten zu helfen. Das sind Stotterer, Lispeler, Hörstumme und solche Sprachgeschädigte, bei denen die Ursache in organischen Verbindungen des Sprachapparates zu sichern ist."<sup>486</sup>

In den Aufnahmeunterlagen finden sich Nachweise über die Aufnahme von sprachgestörten Kindern. Zu einem Großteil wurden hörstumme Kinder aufgenommen. Das waren Kinder, von denen angenommen wurde, dass sie schwerhörig seien und deshalb nicht redeten. Sie kamen durch das Aufnahmeverfahren an die Schwerhörigenschule. Für diese Kinder gab es eine extra Hörstummeklasse.<sup>487</sup> Kinder mit Dyslalien wurden in der Artikulationsklasse mit den schwerhörigen Kindern gemeinsam beschult. Nach der Heilung der Dyslalie stellte die Schwerhörigenschule im Normalfall beim Schulamt einen Antrag auf Rückschulung:

„Die unterzeichnete Leitung bittet das Schulamt, der Umschulung des Knaben G. P. [...] aus der hiesigen Staatlichen Schule für Schwerhörige und Ertaubte in die 76. Volksschule für Ostern 1933 zuzustimmen. Der Knabe war Ostern 1932 wegen starker Sprachhemmungen und schweren Stammelns hier aufgenommen worden. Die Sprache hat sich durch den Artikulationsunterricht so gebessert, dass er nunmehr in der Volksschule fortkommen kann.“<sup>488</sup>

Zeichnete es sich ab, dass zwar die Sprachstörung behoben werden konnte, aber das Ziel der Volksschule nicht erreicht werden konnte, stellte die Schule einen Antrag auf Überweisung in die Hilfsschule.

Für beide Institutionen lassen sich keine Informationen über Unterricht oder Methode rekonstruieren. Da beide Institutionen es aber eher ablehnten, stotternde Kinder aufzunehmen, ist davon auszugehen, dass eher Übungskonzepte im Unterricht zur Anwendung kamen, um den Kindern die korrekte Sprache durch wiederholendes Üben zu vermitteln.

Sprachgestörte Kinder wurden in zahlreichen Einrichtungen für hörgeschädigte Kinder mit beschult. Sie liefen wahrscheinlich oft genug einfach im Alltag mit. Taubstummenlehrer reflektierten wahrscheinlich eher über die Methoden des Unterrichts für gehörlose Schüler, als über die sprachgestörten Schüler. Zusätzlich sind gerade Leipzig und Dresden derart im Krieg zerstört worden, dass die Überlieferung mit zerstört wurde. Jedoch wäre es sehr wünschenswert,

<sup>485</sup> Vgl. dazu StA Dresden 2.3.20 Nr. 1348 2 Bände Aufnahme schwerhöriger Kinder in die staatliche Schule für Schwerhörige und Ertaubte

<sup>486</sup> StA Dresden 2.3.20 Nr. 1348 Bd.1 Bl. 28

<sup>487</sup> WEINERT, Herbert: Unterrichtliche Erziehung in einer Hörstummeklasse. In: Blätter für Taubstummenbildung. 46 (1933) 18 S. 272-279, H. 19 S. 288-292

<sup>488</sup> StA Dresden 2.3.20 Nr. 1348 Bd.2

über die Integration von Schülern mit Sprachstörungen innerhalb des Taubstummwesens im Untersuchungszeitraum zu erfahren. Eine Untersuchung von Institutionen unter sprachheilpädagogischen Gesichtspunkten steht noch aus.

#### 4.5 Der Sprachheilpädagogische Kindergarten

In Verbindung mit der angenommenen Häufigkeit von Sprachstörungen von ungefähr 2% wurden schon zu Beginn des NS Überlegungen angestellt, wie man Vorschulkinder mit Sprachstörungen schon vor Schuleintritt behandeln könnte. Karl HELWIG schlug vor, für sprachgestörte Kinder „besondere Kindergärten“ einzurichten.<sup>489</sup> Heilerzieherisch geschulte Kindergärtnerinnen sollten die Vorschulkinder betreuen, die Leitung und „sprachheilerzieherische Betreuung“ der Gruppe sollte einem Lehrer bzw. Schulleiter unterstehen. Ziel war eine möglichst frühe Erfassung von sprachgestörten Kindern durch Sprachheillehrer.

Die Frage, wie mit vorschulpflichtigen Kindern mit Sprachstörungen umzugehen sei, beschäftigte die Sprachheilpädagogen ab 1939 verstärkt.<sup>490</sup> Mittlerweile lagen genauere Ergebnisse über die Häufigkeit von Sprachstörungen unter Volksschülern vor und somit ist es nicht weiter erstaunlich, dass der Fokus sich auf die Vorschüler erweiterte. Eine sehr aufwändige Studie über die Häufigkeit von Sprachstörungen an Hamburger Volksschülern legte 1938 Herbert Manig vor.<sup>491</sup> Es wurden insgesamt 10.000 Volksschüler im Großraum Hamburg untersucht. Für die 1.367 untersuchten Erstklässler sah die Häufigkeit folgendermaßen aus:

untersuchte Erstklässler	Stottern	Lispeln	Dyslalien	LKG	Näseln	Heiserkeit	gesamt
1367	17	388	30	0	25	32	492
100,00%	1,24%	28,38%	2,19	0	1,83%	2,34%	35,98%

Tabelle 26: Häufigkeit von Sprachstörungen bei Hamburger Erstklässlern<sup>492</sup>

Knapp 36% der untersuchten Erstklässler Hamburgs wiesen somit laut dieser Untersuchung Sprachstörungen auf. Auch diese Untersuchung zeigt, dass das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld sich innerhalb der ns. Sonderpädagogik etabliert hatte, es kann keine Rede davon sein, dass nach 1933 keine Weiterentwicklung geschah. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es noch keine so ausgedehnte Untersuchung über die Häufigkeit von allen für die Sprachheilschule relevanten Sprachstörungen, die aus dem deutschen sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld heraus entstanden war.

Dass Sprachheilpädagogen aufgrund der Häufigkeit von Sprachstörungen bei Erstklässlern anfangen, auch Vorschulkinder zu untersuchen, ist nur folgerichtig.

Erste Untersuchungsergebnisse über die Häufigkeit von Sprachstörungen bei Vorschulkindern lagen nach dem Anschluss Österreichs vor: In Wien wurden 539 5-jährige aus 39 Kindergärten untersucht, 187 Kinder wurden als sprachgestört eingestuft und weitere 133 als auffällig in der Artikulation von l, n, d, r und t angesehen.<sup>493</sup>

<sup>489</sup> Vgl. dazu HELWIG, Karl: Kurze Denkschrift über die Sonderbeschulung der sprachgestörten Kinder. In: NS 12/1357 Tätigkeit der Reichsfachschaft V

<sup>490</sup> Vgl. dazu LAMBECK, Adolf: Sprachgestörte Kinder im Kindergarten. In: Kindergarten 83 (1942) 2/3 S. 26-32; WANDL, Eleonora: Betreuung Sprachgestörter vor Schuleintritt. In: Die deutsche Sonderschule 8 (1941) 12 S. 535-536; WEINERT Herbert: Schafft Kindergärten für Sprachgeschädigte. In: Die deutsche Sonderschule 8 (1941) 2 S. 68-69

<sup>491</sup> MANIG, Herbert: Über die Häufigkeit von Sprachstörungen bei schulpflichtigen Kindern und die Maßnahmen zu ihrer Behandlung in schulischen Sondereinrichtungen. Untersuchung von 10.000 Vorschulkindern in Hamburg-Harburg. In: Die deutsche Sonderschule 5 (1938) 10 S. 671-680

<sup>492</sup> Vgl. MANIG 1938 S. 676

<sup>493</sup> Vgl. WANDL 1941 S. 535



Aber nicht nur die Häufigkeitsuntersuchungen von Sprachstörungen bei Vorschul- und Schulkindern waren ein Argument für vorschulische Einrichtungen. Es wurde auch Ende der Dreißigerjahre schon die Ansicht vertreten, dass es notwendig sei, das Kindergartenalter für die Sprachheilpädagogik zu erfassen. Diese Zeit sei die günstigste Zeit für den Spracherwerb und Korrekturen der gestörten Sprache. Die Meinung, dass Sprachstörungen immer schwieriger zu therapieren seien, je älter das Kind sei, hatte sich durchgesetzt.<sup>494</sup>

Kindergärten, in denen Kinder mit Sprachstörungen aufgenommen wurden, um gezielt gefördert zu werden, waren natürlicher noch seltener als Sprachheilschulen. In Dresden wurden an der Schwerhörigenschule auch Kinder mit Sprachstörungen unterrichtet. An dieser Schule gab es einen kombinierten Kindergarten für „gehör- und sprachgeschädigte“ Kinder. Der Kindergarten entstand aus einer Sprechstunde für Eltern von Kindern mit Hör- und Sprachbehinderungen an der Schwerhörigenschule Dresden.<sup>495</sup> Bis Ostern 1931 erteilte der Taubstummlehrer Herbert Weinert Vorschulkindern Sprachheilunterricht für einige Stunden in der Woche. Ab Ostern 1931 genehmigte das Sächsische Ministerium für Volksbildung die Einrichtung eines Kindergartens, zunächst mit einer Erzieherin und Herbert Weinert als Sprachheillehrer.

Die Kinder kamen 6 Stunden in der Woche an drei verschiedenen Tagen zu je 2 Stunden in den Kindergarten. Insofern kann man sich diesen Kindergarten nicht als einen typischen Kindergarten vorstellen, sondern eher als einen Ort, an dem mehrmals in der Woche gezielt Sprachtherapie stattfand. Die Erzieherin übernahm zu Anfang alle Kinder zur Beschäftigung. Da auch sie Erfahrungen in der Arbeit mit gehör- und sprachgeschädigten Kindern hatte, konnte sie schon auf die Kinder eingehen und übte in der Gruppe durch Sing- und Fingerspiele Farben und Formen, aber auch gezielt die Feinmotorik von Händen und Fingern. In Kleingruppen kamen die Kinder dann zum Sprachheillehrer, der zu Anfang vor allem Sprechfreude und Sprachverständnis der Kinder durch Sammelbilder und Bilderbücher fördern wollte. Bei Kindern mit Stottern setzte WEINERT Suggestion ein. Hatte er Kinder mit Dyslalien und Stottern in einer Gruppe, nutzte er vor allem rhythmische Bewegungsübungen in Verbindung mit rhythmischem Sprechen und übte dabei vor allem Silben oder kleine Sätze. Wichtig war ihm, gerade bei stotternden Kindern den Eltern Erziehungs- und Übungshinweise zu vermitteln. Bei Kindern mit einer reinen Dyslalie übte Weinert vor allem die Aussprache kombiniert mit Bildfolgen, kleinen Reimen und Liedern.

Von der Gründung an bis Juli 1938 besuchten 110 Kinder den Kindergarten, von denen 91 als sprachgestört und 16 als gehörgeschädigt eingestuft wurden.

Von 99 Kindern aus diesem Zeitraum hat WEINERT eine Aufstellung über ihren Verbleib nach der Sprachbehandlung im Kindergarten gemacht:

<sup>494</sup> Vgl. LAMBECK 1942 S. 26-32

<sup>495</sup> WEINERT, Herbert: Bericht über den Dresdner Kindergarten für gehör- und sprachgeschädigte Kinder. In: ZfKifo 47 (1939) 3, S. 404-413

	Stottern	Dyslalie	Agrammatis- mus	Hörstumm- heit	gehörgeschädigt	LKG	gesamt
in die Volksschule	10	23				2	35
in die Schwerhörigenschule		8		7	6	1	22
in die Gehörlosenschule					2		2
in die Hilfsschule		7					7
in den Gehörlosenkinder- garten					2		2
weggeblieben wg. Entfer- nung				2			2
weggeblieben aus versch. Gründen				4	1		6
weggeblieben, da vor Schu- leintritt geheilt	1	2		1			4
als bildungsunfähig entlas- sen			1	6			7
als Volksschüler gekommen und wieder entlassen	3	9					12
gesamt	14	49	1	20	11	3	99

Tabelle 27: Sprachstörungen und Verbleib der Kinder des Kindergartens für sprach- und hörgeschädigte Kinder in Dresden von 1932 bis 1938<sup>496</sup>

Diese Tabelle zeigt, dass über die Hälfte der Kinder wegen Aussprachestörungen in den Kindergarten kamen und über ein Drittel der aufgenommenen Kinder in die Volksschule entlassen wurden. Sie zeigt auch, dass stotternde Kinder immer in der Volksschule aufgenommen wurden. Da Dresden keine Sprachheilschule hatte, war es tatsächlich ein Problem, wo diese Kinder einzuordnen seien. WEINERT empfahl jeweils die Volksschule, dass diese dann die Kinder auch aufnahm, bestätigt die weitverbreitete Auffassung, dass stotternde Kinder „normal intelligent“ seien. Dagegen wurde nur die Hälfte der Kinder mit Dyslalien in die Volksschule umgeschult. acht Kinder wurden in die Schwerhörigenschule eingeschult. Dies bestätigt, dass die Schwerhörigenschule Kinder mit Sprachstörungen aufnahm. Wie die Taubstummschule in Leipzig nahm sie jedoch keine Kinder mit Stottern auf. Weitere sieben Kinder mit Dyslalien wurde in die Hilfsschule eingeschult. WEINERT schreibt dazu, dass er die Diagnose für die Hilfsschule gestellt hatte. Die Eltern meldeten ihre Kinder trotzdem teilweise in der Volksschule an, jedoch wurden all diese Kinder im Laufe des ersten Schuljahres in die Hilfsschule eingeschult. WEINERT beschreibt aber nicht, wie er zu der Diagnose für die Hilfsschulüberweisung kommt. WEINERT äußert sich an anderer Stelle, dass er zwölf Kinder als „debil“ einschätzte, jedoch bemerkte er: „Dabei bleibt noch offen, inwieweit der Befund richtig ist, da Debilität in diesem Alter kaum festzustellen ist.“<sup>497</sup> WEINERT beschreibt weitere zehn Kinder als „imbezill“ und zehn als „bildungsunfähig“. Theoretisch hätten all diese Kinder zumindest an die Hilfsschule überwiesen werden müssen, die „bildungsunfähigen“ sogar gar nicht eingeschult werden.

<sup>496</sup> Vgl. WEINERT 1939, S. 412

<sup>497</sup> Vgl. WEINERT 1939, S. 406

Dagegen spricht die niedrige Zahl an Überweisungen an die Hilfsschule in dem Zeitraum 1932-38. Möglicherweise hat er sich bei den Grenzfällen zwischen „debil“ und „unterdurchschnittlich intelligent“ für die Volksschule entschieden. Vielleicht ist aber auch seine Nutzung der Termini aus dem Hilfsschulbereich nur sehr ungenau und entspricht nicht der im NS üblichen Weise. In diesem Aufsatz von WEINERT fällt insgesamt auf, dass das individuelle Kind mit seiner Störung im Mittelpunkt der Kindergartenarbeit steht und nicht die vorschnelle Heilung, um es wieder in die Gemeinschaft einzugliedern. So nimmt WEINERT auch Kinder auf, bei denen nicht die Sprachstörung Primärstörung ist, sondern eine andere, wie z.B. Trisomie 21. Da die Eltern bitten und er die Möglichkeit einer Besserung sieht, nimmt er das Kind für einige Zeit auf, solange wie gewährleistet ist, dass die Sprachtherapie anderer Kinder nicht darunter leidet.

Kinder mit Hörschädigungen fanden sich erstaunlich wenige im Kindergarten. WEINERT selbst nannte als Grund, dass der Kindergarten zu wenig bekannt sei.

In Wien dagegen wurde seit 1940 ein anderer Ansatz im Umgang mit Kindern mit Sprachstörungen erprobt.<sup>498</sup> Eine Erzieherin der Stadt Wien hatte eine halbjährige Ausbildung an der Sprachambulanz der HNO-Klinik der Universität Wien absolviert und führte daraufhin in vier Kindergärten der Stadt Wien je zweimal wöchentlich Sprachheiltherapie durch. Jedes Kind wurde für eine Übungssequenz einzeln geholt. Da die meisten Kinder aus den vier Kindergärten, vor allem diejenigen mit Dyslalien, im Folgejahr als „geheilt“ in die Volksschule eingeschult wurden, war man im Reichsgau Wien so zufrieden, dass nach dem Krieg mehr Erzieherinnen ausgebildet werden sollten, um frühzeitig schon innerhalb des Kindergartens Sprachstörungen zu behandeln.

Adolf LAMBECK wies darauf hin, dass es neben der geringen Anzahl von Sprachheilschulen kaum möglich sein würde, Sprachheilkindergärten in größerer Zahl zu etablieren. Bis die Ergebnisse der Forschung und einzelner Einrichtungen greifen würden, müssten die meisten Kinder mit Sprachstörungen in den allgemeinen Kindergarten gehen. Er forderte von daher, dass in die Ausbildung der Erzieherinnen neben der Sprecherziehung die Grundlagen der Sprachheilkunde als ein Teilgebiet aufgenommen werden müsste, um Erzieherinnen zu befähigen, den Sprachstand der Kinder zu erkennen, Fehlentwicklungen zu beurteilen und vor allem Eltern beraten zu können.<sup>499</sup> 1943 forderte Karl EHMERT Kindergärten für „sprachgehemmte“ Kinder, da seiner Beobachtung nach im Alter von zwei Jahren fast jedes Kind stottere und in diesem Zeitpunkt der Anfang für eine mögliche spätere Sprachstörung liege.<sup>500</sup>

Auch wenn die Entwicklung von Sprachheilkindergärten noch nicht forciert wurde, stellen die Überlegungen dazu, die Häufigkeitsuntersuchungen und die ersten Versuche in Dresden einen Versuch dar, das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld um die Elementarbildung zu erweitern.

<sup>498</sup> Vgl. WANDL 1941, S. 535

<sup>499</sup> VGL. LAMBECK 1942 S. 30f.

<sup>500</sup> EHMERT 1943 S. 245-249

#### 4.6 Die Hilfsschule und das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld

„Die außergewöhnliche Häufigkeit der Sprachstörungen bei Hilfsschülern erklärt sich aus der Natur der Geistesschwäche.“<sup>501</sup>

Aufgrund der Häufigkeit von Sprachstörungen unter Hilfsschulkindern hätte es sich für die Sprachheilpädagogik gelohnt, ihr Arbeitsfeld in die Hilfsschule zu erweitern. In Österreich gab es vor dem Anschluss entsprechende Bestrebungen. Es existierten Sprachheilkurse nur für Hilfsschüler.<sup>502</sup> In der Wiener Hilfsschullehrerschaft gab es eine spezielle Arbeitsgruppe „Sprachheilpädagogik“. Sie beschäftigte sich mit der „Sprachtherapie als Unterrichtsprinzip und ergänzendes Kurssystem, beides beruhend auf der allgemeinen logopädischen Vorbildung der Hilfsschullehrer“.<sup>503</sup> Hilfsschulkindern mit stark ausgeprägten Dyslalien wurden in Artikulationskursen zusammen gefasst. Allerdings sollte der gesamte Hilfsschulunterricht sprachtherapeutisch durchsetzt sein.

In der Liste STEINIGERS zu den Sprachheileinrichtungen in Deutschland findet sich eine Menge an Sprachheilkursen, die von Hilfsschullehrern geleitet wurden und zum Teil für Volks-, Sprachheil- und Hilfsschüler ausgelegt waren. Zum Teil waren Hilfsschullehrer auch ausgebildete Sprachheillehrer, wie der Weißenfelder Lehrer Willy Dix. In Lübeck bestand dagegen an einer Hilfsschule eine Abteilung für sprachgestörte Kinder.<sup>504</sup>

Die Hilfsschule hatte nicht die Möglichkeit, ihre Kinder mit Sprachstörungen auf eine andere Schule zu schicken, sofern „Angeborener Schwachsinn“ diagnostiziert worden war. Das bedeutete, dass die „schwierigen“ Stotterer ebenso in der Schulform verblieben, wie auch alle anderen sprachgestörten Kinder. Hilfsschullehrer waren gezwungen, Sprachstörungen ebenfalls zu behandeln, wenn nicht zufällig an der Schule ein Sprachheilkurs für die Hilfsschüler durchgeführt wurde. So stellt Band 4 des Handbuchs für Hilfsschulwesen die verschiedenen Übungstherapien für Stottern vor und empfiehlt, vor der Nutzung einer dieser Methoden mit Hilfe des Personalbogens von Gutzmann jun. zu diagnostizieren.<sup>505</sup>

Zusätzlich kannte auch die deutsche Hilfsschule einen speziellen Artikulationsunterricht für ihre Schülerschaft. Er sollte nicht nur die Aussprache verbessern, sondern auch die mangelhafte Aufmerksamkeit durch Sprechübungen anregen und fördern, die „Aufnahmefähigkeit“ des Gehörs verbessern und daraus resultierend die auditive Differenzierung fördern. Außerdem sollte die Sprechmotorik korrigiert werden, um so eine korrekte Sprache zu erhalten. Zusätzlich sollten durch den Artikulationsunterricht besondere Kenntnisse vermittelt werden.<sup>506</sup> Es folgt eine relativ ausführliche Darstellung über Inhalt und Aufbau der Artikulationsübungen im Handbuch des Hilfsschulwesens. Diese Handbuch war als Vorbereitung auf die Hilfsschulleh-

<sup>501</sup> FRENZEL, Franz: Die Sprachpflege in der Hilfsschule. Sprache, Sprachstörungen, Behandlungsmethoden, Artikulations- und Schwerhörigenunterricht. Halle a. S. 1926, S. 70

<sup>502</sup> GRUNER, Martha: Über die Nachfürsorge der aus den Sprachheilkursen an Hilfsschulen als geheilt entlassenen Kindern. In: Eos 22 (1930) 2/3 S. 52-53

<sup>503</sup> GNAM, Karl: Die Sprachheilpädagogik in der der Hilfsschulpädagogik. In: Eos 24 (1932) 3 S. 87-93; S. 93

<sup>504</sup> Vgl. STEINIGER 1944 S. 49-61

<sup>505</sup> STEINIGER 1944 S. 68

<sup>506</sup> FRENZEL 1926 S. 91

rerprüfung gedacht. Die angehenden Lehrer erhielten also auch in Deutschland theoretisch eine sprachheilpädagogische Vorbildung, wenngleich u.U. ohne praktische Vorbildung. Bei HANSEN findet sich ein Hinweis darauf, dass Hilfsschullehrer bei Gutzmann die Ausbildung zur Lehrkraft für die Stottererkerurse durchliefen.<sup>507</sup>

In der Darstellung um die Entwicklung einer sprachheilpädagogischen Diagnostik zeigte sich schon das Moment der Abgrenzung der Sprachheilpädagogik von der Hilfsschule. Der Grund, die Therapie von Sprachstörungen bei Hilfsschülern nicht mit in das Arbeitsgebiet aufzunehmen, lag sicherlich in der gewünschten Abgrenzung zum „debilen“ Kind. Da in die nur bedingt bildungsfähigen Kindern so wenig Geld wie möglich fließen sollte, sah die Sprachheilpädagogik möglicherweise nicht viele Möglichkeiten, dort tätig zu werden. Zusätzlich hätte es nicht in die Legitimationserklärung gepasst, dass die Sprachheilpädagogik die Kinder heile, die „normal“ begabt und voll bildungsfähig im Sinne der Volksgemeinschaft seien.

---

<sup>507</sup> HANSEN 1929 S.14

#### 4.7 Sprecherziehung und Sprachheilpädagogik am Beispiel der Städtischen Beratungsstelle für Sprachpflege Chemnitz

„So tritt die Sprecherziehung mit ihrer Blickrichtung auf den normalen und anormalen Sprecher aus der eng begrenzten Wirksamkeit als Spezialarbeitsfeld heraus und gliedert sich in den Aufgabenkreis des großen nationalen und sozialen Gestaltens der vorwärtsstrebenden deutschen Bewegung ein.“ Georg Zöppel. Leiter der „Städtischen Beratungsstelle für Sprachpflege“ in Chemnitz<sup>508</sup>

In Sachsen bildete sich ab 1909 eine eigene Richtung in der Methodik der Therapie von Sprachstörungen heraus, die ihren Beginn in der stimmbildenden Arbeit mit Lehrern nahm. 1909 gründete sich der Deutsche Verein für Stimmbildung. Der Verein befürwortete die Methode Engels in der Stimmbildung und Sprecherziehung und versuchte gerade in den Zwanzigerjahren, die Wirksamkeit der Methode wissenschaftlich zu untermauern. Zusätzlich sollte abgesichert werden, dass die Berufsgruppe der Lehrer vermehrt stimmbildenden Maßnahmen unterlag.

Die Engelsche Methode war eine Methode, die auf eine Umerziehung im Bereich des Sprechens abzielte. Grundlage waren Vorstellungen von korrekter Tonführung und Lautbildung, die mit einem spezifischen Übungsstoff erzeugt wurden.<sup>509</sup>:

„Engel fordert grundsätzlich, daß die Technik des Sprechens von Mund zu Mund, Ohr zu Ohr und Auge zu Auge gelehrt werde. Der Lehrer zeigt dem Schüler, wie die willensmäßig beeinflussbaren Teile des Stimmapparates einzustellen sind. Der Schüler ahmt die Einstellung nach und beobachtet das Ergebnis seiner Sprechübung an sich selbst. Der Schüler soll dazu erzogen werden, das Klangbild schon beim Formen des Lautes zu hören, den Laut gewissermaßen vorzudenken.“<sup>510</sup>

Von Beginn an beanspruchte der Verein auch die Heilung von Sprachstörungen als einen Teil seiner Arbeit.<sup>511</sup> Zentrum der Vereinsarbeit war Chemnitz, von wo aus der Verein arbeitete und sich zahlreiche Ortsgruppen in Sachsen bildeten. Die Mitglieder wurden in Kursen in der Stimmbildungsmethode geschult. Dabei waren die meisten von ihnen vermutlich Volksschullehrer, die im Kurs lernten, korrekt zu sprechen und vor allem, Schulkinder in der Anwendung einer korrekten Stimme im Sinne einer Stimpflege unterrichten zu können. Dazu gehörte auch eine korrekte Lautanbahnung. In dieser Lautanbahnung wurde ein Grund gesehen, warum der Verein automatisch sprachheilpädagogisch tätig war.<sup>512</sup>

Lehrer an Hilfsschulen, Taubstummenschulen und Sprachheilklassen in Sachsen wurden ebenfalls Mitglieder, so z.B. der Lehrer der Sprachheilklassen in Weißenfels Willy Dix, der sämtliche Lehrer in den Sprachheilklassen Weißenfels' nach der Methode schulte.<sup>513</sup>

<sup>508</sup> ZÖPPEL, Georg: Stimm- und Sprachgesundheitslehre im Rahmen der Sprecherziehung. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung 22 (1934) 7/8 S. 82-92, S. 92

<sup>509</sup> Zur Methode Engels vgl. BARSCH, Oskar: 25 Jahre Deutscher Verein für Stimmbildung. Chemnitz 1934. S. 73-80

<sup>510</sup> BARSCH 1934 S. 90

<sup>511</sup> BARSCH 1934 S. 68

<sup>512</sup> BARSCH 1934 S. 68

<sup>513</sup> BARSCH 1934 S. 30

1925 schaffte es der Verein, seine Stimmbildungsarbeit und Kurse durch das sächsische Ministerium für Volksbildung amtlich genehmigen zu lassen. Damit einher lief sicherlich eine gewisse Mitfinanzierung der Kurse durch das Ministerium. Ab diesem Zeitpunkt bis ca. 1929 erfährt die Stimmbildungsarbeit des Vereins großen Aufschwung, was sich einer steigenden Anzahl von Kursen und einer immer größeren Zahl von nach der Methode Engels geschulten Lehrer niederschlägt.<sup>514</sup>

Der Verein stellte selbst fest, dass ihm der wissenschaftliche Unterbau fehlte. Georg Zöppel aus Chemnitz ging zu Panconcelli-Calzia an das Phonetische Laboratorium Hamburg, um durch phonetische Untersuchungen die Engelsche Methode auf wissenschaftliche Grundlagen zu stellen. Dies konnte nach dem Verständnis des Vereins gelingen. Zusätzlich ging er für Studien zu Hugo Stern<sup>515</sup> nach Wien. ZÖPPEL selbst betonte die Notwendigkeit, nicht nur die Chemnitzer Stimmbildungsmethode auf wissenschaftliche Basis zu stellen, sondern ebenso das Sprachheilwesen.<sup>516</sup> Nach der Rückkehr Zöppels wurde am 19. April 1926 nach dem Vorbild des Phonetischen Laboratoriums die Arbeitsstelle für Stimmpflege in Chemnitz unter seiner Leitung eingerichtet. Maßgeblich beteiligt an der Umsetzung der Stimmbildung der Lehrer und der Eröffnung der Arbeitsstelle war ein Chemnitzer Schulrat, der auf Grund einer schweren Stimmstörung erhebliche Probleme bei der Ausübung seines Berufes hatte und durch die Engelsche Methode geheilt wurde.<sup>517</sup> Die Arbeitsstelle war eine öffentliche Einrichtung, die zum Schulamt gehörte und der Schulgesundheitspflege unterstellt war. 1933 wurde die Arbeitsstelle in „Städtische Beratungsstelle für Sprachpflege“ umbenannt. Sie sollte sämtliche Schulen im Stadtgebiet Chemnitz betreuen. Stimm- und „sprachkranke“ Schüler sollten durch die Lehrer oder Schulärzte an die Beratungsstelle überwiesen werden, die diagnostizierte und die richtige Behandlung festlegte.<sup>518</sup> Donnerstags und Freitags fanden für die überwiesenen Kinder die Sprachstunden statt. Zusätzlich gab es jährlich zwei Reihenuntersuchungen an den Volks- und Hilfsschulen. Im Frühjahr wurden die Kinder der Klassen VII bis I untersucht, außerdem die Schulanfänger, die schon bei der ersten schulärztlichen Aufnahme durch starke Sprachstörungen aufgefallen waren. Im Sommer wurden sämtliche Kinder der VIII. Klassen durch die Beratungsstelle untersucht, bewusst erst einige Monate nach ihrer Einschulung, damit sich die Lehrer im Vorfeld ein Bild über die Lautbildung der einzelnen Kinder machen konnten. Es wird betont, dass viele Kinder, die an organischem Stammeln litten, erst eine fachärztliche Behandlung durchlaufen mussten.<sup>519</sup> Wer diese fachärztliche Behandlung jedoch durchführte, wird nicht genau benannt, man kann aber davon ausgehen, dass die Beratungsstelle die Therapie selbst durchführte, wenn sie nach dem Vorbild des Phonetischen Laboratoriums arbeitete.

<sup>514</sup> Vgl. Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung Jg. 1929, 1934 S. 44-56

<sup>515</sup> Hugo Stern (geb. 21.04.1875 in Prag; gest. 07.07.1941 in Nizza) gehörte zum Lehrkörper des Fachbereichs Oto-Laryngologie der Medizinischen Fakultät Wien. Er leitete die phoniatische Abteilung an der Universitätsklinik Wien. 1938 war er gezwungen Österreich zu verlassen.

<sup>516</sup> ZÖPPEL, Georg: Behördliche, auf wissenschaftliche Grundlage gestellte Gesundheitsfürsorge u. -pflege der Stimme und Sprache. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung 23 (1935) 5 S. 45-55, S. 49

<sup>517</sup> BÖHM, Heike: 75 Jahre städtische und staatliche sprachheilpädagogische Beratungsstelle in Chemnitz. In: Die Sprachheilarbeit 46 (2001) 6 S. 273-280

<sup>518</sup> BARSCH 1934 S. 82

<sup>519</sup> ZÖPPEL 1935 S. 51

Es wurden im Durchschnitt 400 Kinder pro Jahr in der Beratungsstelle untersucht.<sup>520</sup> Zur Überweisung von Kindern standen in Chemnitz im Untersuchungszeitraum 2 Sprachheilklassen und 4 Kurse zur Verfügung. ZÖPPEL betonte, dass diese Möglichkeiten für den Bedarf der Stadt nicht ausreichten und auch er weist besonders darauf hin, dass Sprachheilkurse nur ein Notbehelf seien, der gerade für Stotterer schlecht geeignet sei, „weil die Erfassung der ganzen Persönlichkeit des Kindes in der einmaligen Beschulung nicht gut möglich ist.“<sup>521</sup> ZÖPPEL setzte es auch durch, dass zwischen der Beratungsstelle und den Volksschulen und Sprachheilklassen eine sehr enge Zusammenarbeit gewährleistet wurde. Er fertigte nicht nur für jedes Kind mit einer Sprachstörung einen Untersuchungsbericht innerhalb der Institution Beratungsstelle an, sondern entwickelte einen Personalbogen, der für alle Kinder, die die Sprachheilbehandlung in einer Klasse oder einem Kurs zu absolvieren hatten, genutzt werden musste:

„Er unterrichtet u.a. über Sprachgebrechen und nervöse Störungen in der Familie, bei Vorfahren, bei Verwandten, über Anzahl der Geschwister und deren sprachlichen Zustand, über die sprachliche Entwicklung des Kindes, frühere Behandlung. Ferner wird in einer Lautprüfungstafel der Lautbestand, der fehlerhafte Gebrauch der Laute und Lautverbindungen aufgezeichnet. Neben dieser Prüfung des Sprachvermögens und der bei spontanem Sprechen, Lesen, Nachsprechen usw. werden die Diagnose des Sprachleidens sowie besondere ärztliche Befunde und Aufzeichnungen über die Behandlungsmethoden, besondere Hemmnisse und Erfolge in der Behandlung festgelegt.“<sup>522</sup>

Ziel war die gesicherte Überprüfung der Heilerfolge. Aus der Erkenntnis, dass das Chemnitzer Sprachheilwesen mit seinen beiden Sprachheilklassen und den Sprachheilkursen kaum den Zulauf an sprachgestörten Kindern meistern konnte, formulierte ZÖPPEL folgende Forderung:

„Deshalb muß unsere Forderung lauten: Schafft in allen Großstädten und größeren Städten Beratungsstellen, Sprachheilklassen und -kurse; auf dem Lande aber organisiert das Sprachheilwesen in den Bezirken. Schulbehörde und NSLB müssen dieses Werk in Angriff nehmen und durchführen. Die Voraussetzung dafür ist, Lehrer für diese Arbeit auszubilden, und zwar nicht nur durch einen beliebigen Stimmbildungskursus, sondern sie tiefgründig einzuführen in die Fragen der Stimm- und Sprachanatomie und -physiologie und -pathologie, in das Sprachheilwesen im allgemeinen und die Sprachheilpädagogik im besonderen.“<sup>523</sup>

Hier zeigt sich, dass der Volksschullehrer sich nicht nur stimmbildend (wie durch den Verein schon zwei Jahrzehnte lang geschehen), sondern auch sprachheilpädagogisch ausbilden lassen möchte. Innerhalb des Vereins existierte die Vorstellung, dass es zur Gewährleistung der Vermittlung einer korrekten Sprache notwendig sei, alle Lehrer stimm- und sprachtherapeutisch zu schulen. Die Forderung widerspricht in den Augen ZÖPPELS, aber auch des Vereins zur Stimmbildung nicht der Notwendigkeit eines schulischen Sprachheilwesens in Form von Sprachheilklassen.

Der Verein wird in die sächsische Gaustelle für Stimmbildung und Sprecherziehung überführt. Leiter dieser Gaustelle war ebenfalls Georg Zöppel.

Mit der Machtübernahme erfährt die Sprecherziehung den Versuch einer Erweiterung ihres Arbeitsfeldes um die Herausstellung der Rhetorik. Das war nicht neu. Jedoch wurde nun die Sprache als Volksgut erhöht:

„Durch die Pflege des edelsten Volksgutes, der Sprache, durch die vorbeugende und helfende Fürsorge an der sprachgeschädigten Jugend, die trotz guter körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit allein wegen ihres Sprach-

<sup>520</sup> ZÖPPEL 1935 S. 52

<sup>521</sup> ZÖPPEL 1935 S.52

<sup>522</sup> ZÖPPEL 1935 S. 52

<sup>523</sup> ZÖPPEL 1935 S. 55



gebrechens im Gemeinschaftsleben zurückstehen muß und durch den Sprachheillehrer erst eingereiht werden soll in den Kreis der vollwertigen, wehrhaften Volksgenossen, sehen wir unsere Berufsarbeit mitten hineingestellt in die dringendsten nationalen Aufgaben.“<sup>524</sup>

Im Januar 1943 wurde aus der Städtischen Beratungsstelle eine staatliche. Zöppel wurde nun hauptamtlich beschäftigt und erhielt Lehraufträge von der Universität Leipzig. Außerdem wurde ihm das Recht zugesprochen, Sprach- und Stimmtherapeuten selbst auszubilden und Prüfungen abzunehmen.<sup>525</sup> STEINIGER bestätigte, dass diese Ausbildung sachsenweit galt, die von der Beratungsstelle Ausgebildeten mussten beim Sprachamt Sachsen eine Prüfung ablegen.<sup>526</sup> Zöppel als Leiter der Beratungsstelle gehörte als Prüfer für Stimm- und Sprachheilpädagogik der Prüfungskommission an und war Leiter des Arbeitskreises Sprachheilpädagogik im Sprachamt Sachsen. Weitere Aufgaben, die im Zuge der Verstaatlichung formuliert wurden, waren<sup>527</sup>:

- Organisation und Überwachung des Stimm- und Sprachheilwesens in Sachsen, außerhalb der ärztlichen Tätigkeit
- Ausbildung der Kreisberater für Stimm- und Sprachheilpädagogik, die in den einzelnen Kreisen des Gau Sachsen eingesetzt werden
- Vermittlung von Lehrkräften für Stimm- und Sprachheilbehandlungen im Gau Sachsen
- Organisation des Vortragswesens über Stimm- und Sprachheilkunde und -pflege. Bereitstellung von Vortragmaterial
- Einrichtung einer Gaubücherei für Stimm- und Sprachheilkunde

Eine neue Sicht auf die Entwicklungslinie Verein für Stimmbildung, die Gaustelle für Sprecherziehung des NSLB und das Amt für Sprachpflege findet sich bei SCHAARSCHMIDT<sup>528</sup>. Diese Sicht kann erklären, warum die Sprecherziehung in Sachsen relativ viel Einfluss im sprachheilpädagogischen Bereich während der NS-Zeit gewinnen konnte. Der Verein für Stimmbildung konnte demnach in den Zwanzigerjahren systematische Sprecherziehung betreiben, weil der sächsische Dialekt in seiner starken Ausprägung unerwünscht war. Die Sprecherziehungslehrgänge des NSLB führten diese Arbeit weiter fort, Zöppel war durch seine Position als Gaustellenleiter innerhalb des NSLB dafür prädestiniert, Sprecherziehung und sein Interesse an Sprachstörungen zu verbinden. Die Sprecherziehung musste sich an der Hochsprache orientieren. Ab 1937 verstärkte sich die Forderung nach der Sprecherziehung der Sachsen, indem eine noch systematischere Sprecherziehung stattfinden sollte, die nicht nur alle Lehrer, sondern sämtliche Beamten und Angestellten, sowie Amtsträger der NSDAP, Fernsprechbeamte, Fremdenführer; Reiseleiter und Museumsaufseher umfassen sollte.<sup>529</sup> Die Lehrer sollten von den Kreissachbearbeitern für Sprecherziehung des NSLB geschult werden, jene Kreissachbearbeiter wurden spätestens ab 1943 durch die Staatliche Beratungsstelle und durch Zöppel ausgebildet. Die Ausdehnung auf weitere Berufsgruppen ging in den nächsten Jahren weiter und zeigt auf, was für eine Bedeutung die Sprecherziehung in Sachsen hatte. Sprachheilpädagogik muss

<sup>524</sup> ZÖPPEL 1934 S. 92

<sup>525</sup> BÖHM 2001 S. 274

<sup>526</sup> STEINIGER 1944 S. 52

<sup>527</sup> STEINIGER 1944S. 52

<sup>528</sup> SCHAARSCHMIDT, Thomas: Regionalkultur und Diktatur. Sächsische Heimatbewegung und Heimat-Propaganda im Dritten Reich und in der SBZ/DDR. Köln 2004 bes. S. 213-223

<sup>529</sup> SCHAARSCHMIDT 2004 S. 215-217

in diesem Zeitraum als ein Teilgebiet angesehen werden, da sich in Sachsen kein anderes gleichwertiges System an einer oder mehreren Institutionen ausmachen lässt.

Die 1942 erfolgte Gründung des Sprachamtes Sachsen steht in der Folge der „sprachlichen“ Erfassung der sächsischen Bevölkerung. Die Sprecherziehung sollte einheitlicher und zentraler organisiert werden. Erklärung, warum überhaupt zu diesem Zeitpunkt des Krieges die Arbeit so konsequent fortgesetzt wurde, ist die Sicht auf die Sprache als Mittel der politischen Erziehung während des Krieges. Die Bevölkerung sollte damit auf die „innere Front“ vorbereitet werden.<sup>530</sup>

Die Beratungsstelle konnte bis Ende des Krieges relativ gut weiter arbeiten. Zwar war auch Chemnitz von Luftangriffen betroffen, trotzdem beschäftigte sich die Beratungsstelle mit Aufgaben, die über die Stimm- und Sprachheiltherapie von Schulkindern, Lehrern und Soldaten hinaus ging. Beispiel ist die Anordnung des Ministeriums für Volksbildung vom Oktober 1944, eine Umfrage über sämtliche sprachgestörte Kinder in Sachsen durchzuführen. Diese Umfrage wurde von der Beratungsstelle in Chemnitz organisiert. An der Umfrage sollten sämtliche Volks-, Haupt- und Hilfsschulen teilnehmen.<sup>531</sup> Die Untersuchung zu einem so späten Zeitpunkt des Krieges zeigt, dass trotz aller Probleme dem sprachheilpädagogischen und stimmtherapeutischen Arbeitsfeld innerhalb der Sprecherziehung in Sachsen viel Bedeutung zugemessen wurde.

Am 5. März 1945 wurde die Beratungsstelle ausgebombt, jedoch konnte sie schon kurz nach Ende des Krieges ihre Arbeit wieder aufnehmen. Am 1. April 1946 wurde die Beratungsstelle durch das Volksbildungsamt der Stadt Chemnitz als Städtisches Institut für Stimm- und Sprachpflege eingerichtet. BÖHM betont die finanzielle Förderung und die Sachsen-weite Bedeutung des Instituts.<sup>532</sup>

Diese Fakten zeigen, dass man Chemnitz als das Zentrum der sächsischen Sprachheilpädagogik bezeichnen kann. Allerdings kann man nicht von einem eigenständigen sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld in Sachsen sprechen. Im Fall von Chemnitz ist es in enger Affinität an die Sprecherziehung zu sehen.

Auch für die Stadt Halle ist eine Affinität der Sprachheilpädagogik zur Sprecherziehung zu sehen, wenngleich nicht so offensichtlich wie im Fall Chemnitz. Man kann aber auch hier davon sprechen, dass die Sprecherziehung ihr Arbeitsfeld um die Sprachstörungen erweiterte und dies zum Teil in Zusammenarbeit mit Sprachheilpädagogik und Sprachheilschule passierte. 1905 war an der Universität ein Lektorat für Vortragskunst eingerichtet worden, 1929 wurde eine „Abteilung für Sprechkunde“ innerhalb des Seminars für Deutsche Philologie eingerichtet. In diese Abteilung wurde 1935 eine Sonderabteilung Stimm- und Sprachstörungen aufgenommen.<sup>533</sup> Diese Initiative geht auf Richard Wittsack, den ersten Leiter der Abteilung für Sprech-

<sup>530</sup> SCHAARSMIDT 2004 S. 218f.

<sup>531</sup> StA Leipzig SchuA 509 Bl. 43-47

<sup>532</sup> BÖHM 2001 S. 274

<sup>533</sup> Zur Herausbildung und Etablierung der Abteilung Stimm- und Sprachstörungen in der halleischen Sprechwissenschaft: ANDERS, Lutz Christian: Klinische Sprechwissenschaft – Position und Positionierung. In: BARTHEL, Henner: Zum Wissenschaftsverständnis der Sprechwissenschaft. München 2003. S. 92-104; KRECH, Eva-Maria: Sprechwissenschaft in Halle – Zum Werden einer universitären, wissenschaftlichen Disziplin. In: BOSE, Ines: Sprechwissenschaft 100 Jahre Fachge-

kunde und ab 1938 des Instituts für Sprechkunde zurück. Wittsack „hatte sich bereits vor Aufnahme seiner Tätigkeit 1919 in der Abteilung für Stimm- und Sprachstörungen der Berliner Charité bei den Professoren H. Gutzmann, Flatau und Katzenstein mit der sprachheilpädagogischen Behandlung Sprach- und Stimmgestörter vertraut gemacht.“<sup>534</sup> Die Sprecherziehung wertete die Erweiterung der halleschen Sprecherziehung als einen „Glücksfall“, der das Fachgebiet vor der Gefahr einer „Vereinseitigung“ schützte.<sup>535</sup> Inwiefern sich die Erweiterung der Sprecherziehung auf das Sprachheilwesen auswirkte bzw. eine Zusammenarbeit im Untersuchungszeitraum statt fand, muss noch untersucht werden. Jedoch wurde 1955 in Zusammenarbeit mit der Sprechkunde in der Sprachheilschule eine Ambulanz für Sprach- und Stimmstörungen eröffnet.<sup>536</sup>

#### FAZIT KAPITEL 4

Ziel dieses Kapitels war es, die unterschiedlichen Institutionen sprachheilpädagogischer Arbeit zu zeigen. Gerade für Sachsen und die Preußische Provinz Sachsen konnte dabei eine Vielfalt in der Sprachheilarbeit festgestellt. Wie für die Sprachheilschulen kann für die verschiedenen Institutionen konstatiert werden, dass sie oft auf Initiatoren vor Ort zurück gingen: Auf die Initiative von Franz Wegwitz hin werden die Sprachheilkurse in Leipzig wieder ins Leben gerufen; Willy Dix setzte durch die von ihm genutzte Methode von Prof. Engels den Schwerpunkt für die gewählte Methode in den Sprachheilklassen in Weißenfels; der Verein für Stimmbildung schaffte es, für Sachsen eine einheitliche Weiterbildung für Volks- und Sonderschullehrer zu etablieren. All diese verschiedenen sprachheilpädagogischen Modelle folgen keiner systematischen Profilierung des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes. Im Gegenteil, fokussiert man den Blick auf die einzelnen Institutionen, lassen sich keine Auswirkungen einer Verwissenschaftlichung des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes auf die Praxisfelder erkennen. Taubstummenanstalten und Schwerhörigenschulen unterrichten sprachgestörte Kinder mit, da es sich anbot, die eigenen Methoden der Artikulationskurse auch für sprachgestörte Kinder anzuwenden, sofern sie nicht stotterten. Der Verein für Stimmbildung versucht zwar, die eigene Methode mit phoniatischen Methoden auf wissenschaftliche Beine zu stellen, doch mutet der Versuch angesichts der Notwendigkeit, Methoden für den Unterricht in Sprachheilklassen zu entwickeln, befremdend an. Rösler von der Sprachheilschule Halle betonte dagegen die Methodenvielfalt an seiner Institution. Reflektion über diese Methoden lässt sich nur insofern feststellen, als dass der Erfolg des geheilten Kindes die Methode legitimierte.

Die Vorstellung der einzelnen Institutionen folgte dem Schriftgut und einer zum Teil systematischen Suche der Überlieferung durch Archive. Zum Teil hat sich für einzelne Institutionen ergeben, dass in der Überlieferung Lücken sind und die Recherche vollständig ist. Davon kann im Fall der Sprachheilschule Halle, der Sprachheilklassen von Weißenfels und der Sprachheil-

schichte an der Universität Halle. Frankfurt am Main 2007. S. 31-46; SUTTNER, Jutta: Standpunkte zur Stimm- und Sprachheilkunde. In: KRECH, Eva-Maria: Hallesche Standpunkte zur gesprochenen Sprache. Halle a. S. 1981. S. 154-187

<sup>534</sup> SUTTNER 1981 S. 155

<sup>535</sup> ANDERS 2003 S. 93

<sup>536</sup> KOLBERG 2010 S. 51

kurse Leipzig ausgegangen werden. Die Untersuchung kann dabei nicht den Anspruch erheben, vollständig zu sein, gerade im Falle der Taubstummenanstalt Leipzig, der Schwerhörigenschule Dresden und der Beratungsstelle Chemnitz besteht noch Forschungsbedarf. Das erarbeitete Wissen kann Ausblicke für zukünftige Forschungen zum sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld im NS sein. Gerade der neue Blick auf die sächsische sprachheilpädagogische Arbeit, die sich aus einer anderen Methode entwickelte, als die Berliner und Wiener Schule, scheint erkenntnisfördernd zu sein. Die Sonderstellung der staatlichen Beratungsstelle in Chemnitz, die Zusammenarbeit mit dem sächsischen Amt für Sprachpflege und die Rolle Georg Zöppels bei der Herausbildung der Beratungsstelle im NS und des späteren „Instituts für Stimm- und Sprachpflege“ bedarf einer gründlicheren Untersuchung.

## 5 DIE SPRACHHEILSCHÜLER

Schüler in den Mittelpunkt des Zentrum der Untersuchung zu stellen, erscheint schwierig, da der untersuchte Zeitraum noch zu den Anfangsjahren der Sprachheilpädagogik zu zählen ist. Die ersten Sprachheilschulen gründeten sich in den Zwanzigerjahren, in den Dreißigerjahren gab es einige Neugründungen. Diese Neugründungen geschahen zum Teil auf Initiativen vor Ort, der Umgang mit den Sprachheilschülern war zum Teil sehr verschieden, genau wie der Unterricht und die Ideen zur Therapie von Sprachstörungen. Trotzdem stellt sich die Frage nach dem Sprachheilschüler. Mit welchen Problemen kam er an die Sprachheilschule, aus welchem sozialen Hintergrund stammte er und, wichtig für die NS-Zeit: unterlagen Sprachheilschüler in ihrer Schule einer veränderten Sicht auf das Bild von Menschen mit Sprachstörungen bzw. lassen sich Auswirkungen einer verstärkten eugenischen und rassehygienischen Sicht auf Menschen mit Sprachstörungen entdecken. Aussagen dazu können am besten Schülerbögen aus jener Zeit geben. Diese Bögen, die normalerweise am Tag der Einschulung angelegt und bis zur Entlassung geführt werden sollten, entsprachen dem Wunsch der Nationalsozialisten, Menschen mit ihren positiven wie negativen Fähigkeiten zur analysieren und Konsequenzen zu ziehen. Zusätzlich erfüllten Personalbögen auch den Anspruch nach der statistischen Erfassung des Menschen.<sup>537</sup>

Die Notwendigkeit eines korrekt geführten und aussagekräftigen Personalbogens aufgrund einer besseren erbbiologischen Erfassung unterstrich RÖSLER:

„Ich meine, daß es unsere heilige Amtspflicht ist, dafür zu sorgen, daß unsere Bogen zu 100 v.H. brauchbar werden. Nur dann sichert sich die Lehrerschaft, insbesondere die an Sonderschulen, eine bedeutsame Mitwirkung bei Durchführung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses.“<sup>538</sup>

Trotzdem ist die Aktenlage, was die Daten zu Sprachheilschülern im untersuchten Zeitraum angeht, als eher schlecht zu bezeichnen. Das liegt zum Teil daran, dass neugegründete Schulen sich möglicherweise nicht sofort der Frage widmeten, wie systematisch die Unterlagen von den Schülern zu strukturieren seien. Außerdem ist davon auszugehen, dass viele Unterlagen im und nach dem Krieg verloren gingen, genauso wie Schulakten möglicherweise nach dem gesetzmäßig vorgegebenen Zeitraum nicht immer an das zuständige kommunale Archiv abgeliefert worden sind, sondern manchmal vernichtet wurden. Zerstörung durch Bombenangriffe sind ebenso ein Grund, wie z.B. im Fall Berlins.

Für die zweite Hamburger Sprachheilschule „rechts der Alster“, die 1922 gegründet wurde, existieren für den Zeitraum 1922 bis 1952 jedoch nahezu 2.000 Schülerbögen.<sup>539</sup> Mit dem ersten Schüler wurde die laufende Nummer 1 vergeben, die Zählung im Staatsarchiv Hamburg geht bis 2.000. Allerdings fehlen einige Bögen, zum Teil ohne Kommentar, zum Teil mit Vermerken, dass die Bögen zum Gesundheitsamt oder Erbgesundheitsgericht geschickt wurden. Dies betrifft jedoch ca. 10%. Für den untersuchten Zeitraum kommen fast 1.500 Personalbögen

<sup>537</sup> ALY, Götz: Die restlose Erfassung. Frankfurt am Main 2000, darin bes. S. 116-118

<sup>538</sup> RÖSLER, Alfred Die Ergebnisse des Fortbildungslehrganges "Die Erbkrankheiten des Nervensystems". In: Die deutsche Sonderschule 4 (1936) 7 S. 208-209

<sup>539</sup> STAHA 362-10 Nr. 63 Bd. 1-16 Sprachheilschule Zitzewitzstraße. Schülerbögen.

in Frage. Da im Untersuchungszeitraum jedoch innerhalb der Schülerbögen drei unterschiedliche Personalbögen verwendet wurden und qualitativ wie quantitativ der Inhalt sehr variiert, wurde von einer quantitativen Analyse abgesehen.

Im allgemeinen bestand ein Schülerbogen aus dem Personalbogen der Sprachheilschule. Die Oberschulbehörde Hamburg hatte eigens für die Sprachheilschulen Personalbögen entwickelt. Oft lag auch noch ein extra Anmeldebogen für die Sprachheilschule bei. Er stellt eine zusammengefasste Kurzform des Personalbogens dar. Wahrscheinlich wurde er ausgefüllt, wenn die Eltern das Kind in der Schule anmeldeten und der Personalbogen, wenn der zuständige Lehrer es in die Klasse aufnahm. Außerdem findet sich sehr oft ein sogenannter Gesundheitsschein der Gesundheitsbehörde. Vereinzelt findet sich dieser Gesundheitsschein in einem Gesundheitsstammbuch vom Amt für Volksgesundheit. Diesem Gesundheitsbuch liegt in mehreren Fällen noch der Gesundheitsbogen B (Entwicklungsalter 6.-18. Lebensjahr) bei.

Kam das Kind von einer Volksschule, liegt dem Schülerbogen zusätzlich der Personalbogen der Volksschule bei. War der Schulkindergarten die vorherige Institution, liegt ein ausführliches Gutachten der Einrichtung dem Bogen bei. War das Kind wegen Dyslalien vorgestellt worden, so befindet sich normalerweise eine Lautprüfungstafel in der Akte, die die Lautprüfung in ihren Ergebnissen am Aufnahmetag dokumentierte und zum Teil auch bis zu vier weitere während der Schulzeit. In den Anfangsjahren findet sich kein Nachweis von weiteren sprachlichen Diagnostikmitteln, erst ab 1938 wird das Stottererprofil nach Möhring eingesetzt. Zum Teil finden sich Zeugnisse von Schülern in den Akten, vor allem wenn sie von einer Volksschule in die Sprachheilschule eingeschult wurden.

Weitere Gutachten, die sich vereinzelt in den Schülerbögen finden, sind Fürsorgeberichte vom Jugendamt und psychiatrische Gutachten. Dabei finden sich aus der Hamburger Zeit Werner Villingers einige psychiatrische Gutachten<sup>540</sup>. Zum Teil wurden auch Intelligenztests beigelegt. Außerdem finden sich ausführliche Gutachten von Sprachheilpädagogen, wenn das Kind an eine Hilfsschule umgeschult werden sollte<sup>541</sup>. Schülerkarten des Arbeitsamtes über die berufliche Zukunft fanden sich ebenfalls manchmal in den Akten<sup>542</sup>. Diese Karteikarten waren unterteilt in eine ärztliche Beurteilung, Fragen, die der Schüler ausfüllen musste sowie eine Beurteilung durch die Schule. Bei ab 1939 aufgenommenen Kindern findet sich sehr häufig ein Formular, das durch die Eltern ausgefüllt werden musste, der sogenannte "Bericht der Eltern über das Schulkind".

Zu den Berichten der Fürsorgerinnen ist zu sagen, dass das Vorhandensein eines solchen Berichtes ein klares Indiz dafür war, dass die Familie des jeweiligen Sprachheilschülers zur Armutsbevölkerung der Stadt Hamburg gehörte. Das Haupteinsatzgebiet der Fürsorgerinnen war die Familienfürsorge<sup>543</sup>, die Wohlfahrtsämter erstreckten sich über das gesamte Hamburger

<sup>540</sup> Z.B. Schülerbogen 521, Werner Villinger, Arzt beim Jugendamt Hamburg bis 1934, Gutachter am EGOG Hamm und Breslau und Gutachter der T4-Aktion, wurde 1947 von den amerikanischen Besatzungsbehörden beauftragt ein neues Sterilisationsgesetz zu erarbeiten und war Sachverständiger bei den Beratungen des Bundesentschädigungs-Schlussgesetzes.

<sup>541</sup> Z.B. Schülerbogen 511

<sup>542</sup> Z.B. Schülerbogen 501 vom 12.3.1936

<sup>543</sup> Zu den Aufgaben und Einfluss der Fürsorgerinnen: RÖNNFELDT, Petra: Zwangssterilisation 1934 bis 1945 in Hamburg unter besonderer Berücksichtigung der Anstalt Farmsen. Unveröffentlichte Magisterarbeit Hamburg 1996

Stadtgebiet. Hauptaufgabe der Fürsorgerinnen war es, den Sparkurs gegenüber der Bevölkerung durchzusetzen. Waren bis 1933 Unterstützungsempfänger in allgemeine und gehobene Fürsorge eingeteilt, so wurde ab 1933 stärker differenziert. Dies äußerte sich vor allem darin, dass Familien, die unter das GzVeN fielen oder fallen konnten, in die Gruppe der allgemeinen Fürsorge fielen und 15% weniger Unterstützung erhielten als diejenigen Familien, die „charakterlich anständig, erbgesund und für die Volksgemeinschaft wertvoll seien“<sup>544</sup>. Das gesamte Fürsorgewesen hatte sich an der ns. Vorstellung zu orientieren, nach denen die „individualistische“ Sozialpolitik nicht mehr gelten sollte. Somit ist anzunehmen, dass Fürsorgeberichte und Genehmigung von Fürsorgeleistungen sich folgendem Grundsatz unterzuordnen hatten:

„Alle fürsorgerische Arbeit empfängt Ziel und Inhalt aus der nationalsozialistischen Grundforderung, daß jegliches öffentliche Wirken dem Leben, der Gesundheit und der Zukunft des deutschen Volkes zu dienen hat“<sup>545</sup>.

Fürsorgerinnen griffen in alle Lebensbereiche der Bedürftigen ein: Sie stellten Krankenscheine aus, entschieden über die Übernahme von Arzneykosten, über die Verteilung von Bekleidungs Gutscheinen, Wöchnerinnenfürsorge und Überweisung in Pflegeeinrichtungen. Die Streichung sämtlicher Unterstützung konnte ebenfalls angeordnet werden. Ab 1934 hatten die Fürsorgerinnen zusätzlich die Aufgabe, Ermittlungen für die erbbiologische Bestandsaufnahme und Sippenforschung durchzuführen. In der Hamburger Gesundheits- und Fürsorgebehörde wurden Fürsorgerinnen ausdrücklich als Hilfe an der Durchführung des GzVeN angesehen:

„In Zukunft soll von jeder Fürsorgerin des Pflegeamtes wöchentlich ein Sterilisationsvorschlag geliefert werden. Es ist erforderlich, daß im Antrag möglichst Gegenständliches (Situationsschilderung usw.) gebracht wird.“<sup>546</sup>

Dieser kurze Exkurs in das Hamburger Fürsorgewesen soll aufzeigen, wie vorhandene Fürsorgeberichte über Familien von Sprachheilschülern einzuordnen sind. Dies waren Familien, die Leistungen der gehobenen oder allgemeinen Fürsorge erhielten. Im allgemeinen waren es kinderreiche Familien, die aufgrund der Tatsache, dass sie Fürsorge vom Staat benötigten, gesteigerte Aufmerksamkeit erhielten, die u.a. eine erbbiologische Anamnese beinhaltete und besonders kritisch war, sobald ein Kind der Familie eine Sonderschule besuchte.

Die in den Hamburger Schülerbögen gefundenen Fürsorgeberichte sind ausgefüllte Schulgesundheitsbögen. Sie beinhalten Informationen zu den Eltern und Geschwistern (Tätigkeit, durchgemachte Krankheiten, Geburten und Fehlgeburten, Schulbildung, charakterliche Eigenschaften und äußerliche Eindrücke der Personen). Diese Informationen wurden auch über die Kinder gegeben, dabei interessierte die Versorgung des Kindes mit regelmäßigem Essen, aber auch die körperliche und geistige Entwicklung im Kleinkind- und Kindesalter. Ein weiterer Informationsblock sind die Häuslichkeit und soziale Lage der Familie, gerade auch bei Familien von Sprachheilschülern:

„Die Haltung der Wohnung ist schlecht. Die beiden Kinder H. und A. hatten auf ihrem Bett zum Zudecken Mäntel. Die Räume sind hell und gut lüftbar, jedoch feucht und haben nur wenig Sonne. Die

<sup>544</sup> Mitteilungen über ehrenamtliche Arbeit im Hamburger Fürsorgewesen. (1938) 10, S. 16 zit. nach: MITROVIC, Emilja: Fürsorgerinnen im Nationalsozialismus. In: EBBINGHAUS, Angelika: Opfer und Täterinnen. Nördlingen 1987 S. 14-36, S. 21

<sup>545</sup> STAHA 351-12 I 7 Aufgabengebiete des Amtes für Wohlfahrtsanstalten

<sup>546</sup> STAHA 350-10 EF 70.15 Bekämpfung der Prostitution Bd. 1 1922-1936

Küche ist mittelgross und hell, wird zum Wohnen benutzt, sieht immer unordentl. aus. Vorhanden ist ein Dreiröhrenempfänger, den sich H. Selber hergestellt hat. Als Zeitung wird das Hamburger Tageblatt gehalten. Schrebergarten und Balkon besitzen H.s nicht. Die Kinder spielen auf der Strasse.

Soziale Lage: "Nettoverdienst 40 RM wechtl., sowie die Einnahme der Ehefrau durch Zeitungsaustragen. Keine Rente, keinerlei Inanspruchnahme der NSV, aber viele Schulden sollen vorhanden sein." <sup>547</sup>

Als letzter und oftmals ausführlichster Punkt berichteten die Fürsorgerinnen über die „Sippe“. Dabei werden Hilfsschulbesuche ebenso aufgeführt wie auch sämtliche Krankheiten, die Großeltern oder Tanten/Onkel des Kindes gehabt haben. Es fällt beim Lesen der Berichte auf, dass beruflicher Werdegang, Krankheiten und Charaktereigenschaften willkürlich ins Verhältnis gesetzt werden.

Es wurden im untersuchten Zeitraum drei Personalbögen für Sprachheilschulen genutzt. Alle sind als Fragebögen aufgebaut. Der zwischen 1931 und 1934 am häufigsten genutzte Fragebogen ist in Din A4, der mit der Aufnahme der Vorgeschichte beginnt. Zu Anfang der Vorgeschichte sollte dabei ein Stammbaum des Kindes angefertigt werden. Nach der Vorgeschichte wird auf die soziale Lage der Eltern eingegangen, daraufhin auf den Gesundheitszustand von Eltern und Geschwistern. Danach folgen zahlreiche Frage zur Anamnese (Geburt, Kinderkrankheiten, Zahnung, Zeitpunkt des Sprachen- und Laufenlernens) und zum Verhalten des Kindes zu seiner Umgebung. Der nächste Themenblock behandelt die Sprachstörung hinsichtlich des ersten Auftretens, Aussagen der Eltern, worin die Ursache der Störung zu sehen ist und welche Behandlung bisher stattgefunden hat. Der zweite große Teil widmet sich der „körperlichen Untersuchung“ des Kindes, darauf folgt die Prüfung der Atmung, Stimme und Sprache. Im vierten Teil geht es um die Art der Sprachstörung. Während für jede Sprachstörung nur eine Zeile vorgesehen ist, sollen beim Stottern die Symptome genauer aufgenommen werden (klonisch, tonisch oder gemischt; periodisch oder dauernd; Laut-, Silben-, Wort- oder Satzstottern). Es wird nach Mitbewegungen gefragt und es soll der Frage nachgegangen werden, in welchen Lebenssituationen das Kind stottert. Der fünfte Teil beschäftigt sich mit der Beurteilung von Schriftproben und Zeichnungen. Auf der letzten Seite (6.) findet sich Platz für Mitteilungen über „besondere heilpädagogische Maßnahmen und deren Ergebnisse.“ Einige Lehrer haben am Ende des Schuljahres an dieser Stelle eine Beurteilung der Leistungen der Schüler und der Entwicklung der Sprachstörung geschrieben. Am Ende der Seite war Platz für einen Abschlussbericht.

Der zweite genutzte Fragebogen, ebenfalls in Din A4, wurde als Anhang zum Gesundheitsbogen des Gesundheitsamtes gesehen. Nach einer kurzen Zusammenfassung der persönlichen Verhältnisse, des bisherigen Schulbesuchs und der beobachteten Sprachfehler geht er im ersten Teil auf die Vorgeschichte ein. Dabei geht es um die erbliche Belastung, um Krankheiten, die in der Familie aufgetreten sind, genauso wie um Kinderkrankheiten, Verlauf der Zahnung, Zeitpunkt des Spracherwerbs, aber auch wann die Sprachstörung das erste Mal festgestellt wurde und was die Eltern als Ursache annehmen. Auch die Lebensweise der Familie wird mit den Attributen „normal, dürftig, höheren Ansprüchen genügend“ erfasst.

---

<sup>547</sup> Schülerbogen 433



Der zweite Teil widmet sich dem Befund. Dieser Befund ist unterteilt in Fragen zu den „körperlichen Eigenschaften und Fähigkeiten“, „geistige Fähigkeiten“ und einer Prüfung der Sprache. Die häuslichen Verhältnisse werden noch einmal einer genaueren Untersuchung unterzogen. Im dritten Teil findet sich Platz für besondere Bemerkungen, diese werden ähnlich dem ersten Bogen manchmal für Schuljahresberichte genutzt.

Zusätzlich wird in beiden Bögen besondere Aufmerksamkeit auf mögliche körperliche Schwächen gelegt: „Was ist bisher für die körperliche Kräftigung des Kindes getan (Sommerfrische, Ferienpflege usw.) worden“.

Der dritte Bogen, der vor 1937 nicht zum Einsatz gekommen ist, ist ein vierseitiger Bogen der Schulverwaltung der Stadt Hamburg. Im ersten Drittel werden kurz Sprachleiden, Dauer des Schulbesuchs, Name, Geburtstag, Adresse des Kindes und Erfolg der Sprachbehandlung abgefragt. Im ersten Teil sollte die Vorgeschichte mit den Themen „Familie und Umwelt“, „Körperliche und geistige Entwicklung des Kindes“ und „Sprachliche Entwicklung“ dargestellt werden. Der zweite Teil widmet sich der Untersuchung der „Gehör- und Sprechwerkzeuge“, den Sprach- und Stimmstörungen sowie den „Geistigen Eigenschaften und Leistungen“. Der dritte Teil ist als fortlaufender Bericht über die Sprachtherapie während der Zeit in der Sprachheilschule angedacht. Der Schlussbericht am Ende der vierten Seite vervollständigt den Bogen. Auffällig an diesem Bogen ist, dass er nicht mehr explizit das Anlegen eines Stammbaumes des aufzunehmende Kindes verlangt. Auch weist er nur ein einziges Mal auf die Erfassung von erb-biologischen Informationen hin und zwar nur als eine Information unter vielen bei der ersten Frage zur „Familie und Umwelt“. Der Frage nach dem Vorkommen der Sprachstörungen in der Familie wird in diesem Bogen nicht mehr nachgegangen. Auch fragt er nicht, wie der Schülerbogen der Volksschule, nach der arischen Abstammung und dem dazugehörigen Nachweis. Allerdings mussten die Eltern spätestens ab 1939 den „Bericht der Eltern über das Schulkind“ abgeben“. Dieser beinhaltete eine Aufstellung der Geschwister, Eltern und Großeltern mit Angaben von schweren Krankheiten.

Die nicht mehr notwendige Erfassung des Stammbaumes bezüglich von Sprachstörungen, Krankheiten und neuropathischen Dispositionen ab 1937 erscheint untypisch und sonderbar nach dem, was man über die Erfassung von Behinderung im NS weiß.

Bezüglich der Verteilung von Kindern mit Sprachstörungen in der Hamburger Schule soll die Verteilung der diagnostizierten Sprachstörungen der Schülerbögen 1.001 bis 1.100 gelten. Bei knapp der Hälfte der Kinder (46) wurde nur eine Sprachstörung diagnostiziert. 33 Kinder wiesen Stottern auf, 44 Kinder lispelten. Lispeln wurde als eigene Sprachstörung neben dem damals typischen Begriff „Stammeln“ geführt, d.h. ein Kind, das nur lispelte, stammelte nicht, auch, wenn das Lispeln genau so als eine Aussprachestörung gesehen wurde. „Stammeln“ wurde bei 33 Kindern registriert, sechs Kinder wiesen eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalte auf, sechs polterten, fünf näselten und je ein Kind wies Agrammatismus und Heiserkeit auf.

Wie äußerten sich die Lehrer über ihre Schüler? In der „Mitteilung über besondere heilpädagogische Maßnahmen und deren Ergebnisse“ war Raum für alle Arten von Mitteilungen und die

Lehrer nutzten diesen Raum ganz unterschiedlich. Die geschriebene Menge variierte stark von Lehrer zu Lehrer. Es werden Beispiele für folgende Themenschwerpunkte gegeben:

### 1. *Einschulung in die Sprachheilschule*

Grund für die Einschulung war zumeist eine Meldung und Überweisung durch die Volksschule, in wenigen Fällen durch den Kindergarten. Es kamen auch zahlreiche Schulanfänger, wie der Einschulungsprozess dabei funktionierte, ist noch unklar.

Manchmal waren es auch die Eltern selbst, die um eine Einschulung in die Sprachheilschule anfragten, so bei Hans B.:

„Da mein Junge einen Sprachfehler hat und an manchem Tage oft kein Wort sprechen kann, möchte ich hierdurch höflichst bitten, ihn doch einmal einer Sprachheilschule zuzuweisen. Ferner muß ich darauf hinweisen, daß der Junge früher nicht gestottert hat. Allerdings bin ich mit solch einem Fehler behaftet, er rührt von einer Mißhandlung meines Stiefvaters her. Es ist doch wirklich nicht angenehm, wenn ein Junge mit solch einem Fehler behaftet ist, um später einmal weiterzukommen im Leben.“<sup>548</sup>

Dieser Antrag musste vom Klassenlehrer in der Volksschule befürwortet werden, ebenso vom Schulamt. Daraufhin wurde der Antrag an die Sprachheilschule gesendet, die die Mutter zur Sprechstunde einluden. Vom Antrag der Mutter bis zur Zustimmung durch das Schulamt nach der Vorstellung und Diagnostik des Kindes in der Sprachheilschule lagen 16 Tage. Allerdings wurde erst drei Monate später, im August 1937, ein Platz in der Sprachheilschule frei und das Kind aufgenommen.

Es konnte auch passieren, dass Eltern gegen den Willen der Volksschule das Kind in der Sprachheilschule anmeldeten, so wie im Falle von Helmut R. Warum die Schule von einer Anmeldung abrät, erfährt man nicht, sie bestätigt aber, dass das Kind schüchtern ist, selten spricht und wenn es spricht, dann stotterte es.<sup>549</sup>

Dass Volksschullehrer einschätzten, dass ein Schüler in ihrer Klasse verbleiben könne, kam öfter vor. Oft wurden sprachliche Probleme als vorübergehend angesehen<sup>550</sup> und erst eine Prüfung in der Sprachheilschule ergab für den Lehrer die Notwendigkeit der Umschulung.

Vom Sommer 1945 ist in den Personalbögen auch ein Fall dokumentiert, in dem eine Mutter ihre Tochter während der Sommermonate in die Sprachheilschule einschulte, da der Bruder in die Sprachheilschule ging und die Volksschule der Tochter nach Kriegsende noch nicht wieder geöffnet hatte. Das Mädchen war von September 1941 an ein Jahr wegen eines Sigmatismus in der Sprachheilschule gewesen und wurde sehr unbürokratisch für die drei Monate aufgenommen, bis ihre eigene Schule im Oktober 1945 wieder eröffnen konnte.<sup>551</sup>

<sup>548</sup> Schülerbogen 1121

<sup>549</sup> Schülerbogen 1107

<sup>550</sup> Schülerbogen 1304

<sup>551</sup> Schülerbogen 1552

## 2. Beurteilung des Schülers als eventueller Hilfsschüler

Die Überweisung eines Schüler von der Sprachheilschule an die Hilfsschule bedeutete in der Hierarchie von Behinderung im NS einen Abstieg und das Stigma des erblich Belasteten. „Angeborener Schwachsinn“ galt als nachgewiesene Erbkrankheit und die Hilfsschule war die Institution für diese Kinder. Somit bedeutete die Überweisung eines Kindes eine große Verantwortung für die Sprachheillehrer. Es wurde unterschiedlich über Kinder, die an die Hilfsschule überwiesen wurden, geurteilt. Dabei fällt auf, dass oft negative Charaktereigenschaften bei der Bewertung der Hilfsschulbedürftigkeit verwendet werden:

„Trotz guter Fortschritte in Sprache, Unterricht und „Geistesentwicklung“ macht H. noch immer in allem den Eindruck eines Hilfsschülers. (Im 1. Schuljahr war zu befürchten, daß H. überhaupt nicht schulfähig sei.) 8. Kl. zweimal, in die 7. Kl nur versuchsweise versetzt. Charakterlich ist H. noch immer etwas gefährdet, weil er sich oft von anderen verführen läßt u. neuerdings auch von sich aus kleine Diebstähle ausführt. Auch sonst in allem etwas selbständiger geworden. Die Frage, ob ein Hirnleiden vorliegt (Kopfschmerz u. Schwindel) ist noch nicht geklärt. 19.3.37 Hilfsschule Alfred Zimmermann“<sup>552</sup>

Weiteres Beispiel ist folgender Auszug, auch hier überwiegen in der Beschreibung die negativen Eigenschaften:

„Abschlußbericht: L. zeigte sich beim Üben gleichgültig und träge. Sie kann jetzt alle Laute und Lautverbindungen bilden. Da sie sich spontan nur wenig äußert, hat sie geringe Gelegenheit, den geübten Stoff anzuwenden. L. wird Ostern 1938 an die Hilfsschule abgeschult. Es muß auf ihre Sprache geachtet werden, da sonst zu befürchten wäre, daß sie das, was sie jetzt kann, wieder verlernt. 23.3.38 H. Jürgensen.“<sup>553</sup>

Es ist nicht klar, wie die Diagnostizierung der Hilfsschulbedürftigkeit von Sprachheilschülern aussah. Wahrscheinlich war die Sprachheilschule an dieselben Weisungen wie die Volksschule gebunden.<sup>554</sup> Maßgeblich war ab 1938 die Anordnung über die Hilfsschule in Preußen, die zur Umschulung von der Volksschule in die Hilfsschule folgendes besagt:

“Die Umschulung hilfsschulbedürftiger Kinder aus der Volksschule in die Hilfsschule erfolgt auf einen eingehend begründeten Antrag des Schulleiters. Der Antrag ist in der Regel zu stellen für, die wegen der in A1 bezeichneten Veranlagung a) bei Anlegung eines strengen Maßstabes nach zweijährigem Schulbesuch das Ziel des ersten Schuljahres nicht erreicht habe, b) nach dreijährigem Schulbesuch nicht das Ziel des zweiten oder vierjährigem Schulbesuch nicht das Ziel des dritten Schuljahres erreicht habe. In diesen Fällen ist von Antragsstellern eingehend zu begründen, warum die Umschulung nicht schon nach Ablauf des zweiten Schuljahres beantragt worden ist. Über den Antrag entscheidet der Kreisschulrat auf Grund der Feststellungen der Volksschule und ausführlicher von der Hilfsschule auszustellender heilpädagogischer und amts- und schulärztlicher Gutachten.“<sup>555</sup>

Dies bedeutete, dass Sprachheillehrer ab 1935 bei Schulversagen an den Runderlass zur Überweisung von Kindern an die Hilfsschule gebunden waren. Dieser Erlass sollte ausdrücklich sicherstellen, dass tatsächlich alle angeblich hilfsschulbedürftigen Kinder an die Hilfsschule

<sup>552</sup> Schülerbogen 746

<sup>553</sup> Schülerbogen 1057

<sup>554</sup> Allgemeine Anordnung über die Hilfsschule in Preußen vom 27. April 1938. In: Die deutsche Sonderschule 5 (1938) 6 S. 375-377

<sup>555</sup> Ebd.:S. 376

überwiesen wurden.<sup>556</sup> Begründet wurde dies mit der rassenbiologischen Aufgabe der Erfassung der „hilfsschulbedürftigen“ Kinder. Kinder sollten möglichst frühzeitig an die Hilfsschule überwiesen werden.<sup>557</sup> Es kann aber für die Schülerbögen der Hamburger Sprachheilschule konstatiert werden, dass dies manchmal hinaus gezögert wurde, da sich die Lehrer nicht sicher waren, ob die Sprachentwicklung verzögert war bzw. Leistungen nur auf Grund der gestörten Sprache nicht erbracht wurden. So wurde bei einem Schüler erst nach drei Jahren entschieden, dass er doch auf die Hilfsschule umgeschult wurde.<sup>558</sup> Bei einem anderen findet sich im Personalbogen die Überlegung:

„Da H. L. bereits ein Jahr zurückgestellt ist, müßte er bei einem schulischen Mißerfolg im laufenden Schuljahr (Nichtversetzung) der Hilfsschule gemeldet werden. Die Sprache ist aber z. Zt. noch so wenig entwickelt, daß m.E. eine Versetzung zweifelhaft sein muß, wenn nicht durch gründlichere Sprachbehandlung vorher geholfen worden ist. gez. Lambeck“<sup>559</sup>

Es findet sich auch ein Beispiel, das den Eindruck erweckt, als ob es sich um einen potentiellen Hilfsschüler handeln würde:

„Geistige Begabung unterdurchschnittlich (2 Jahre in Kl.1) Zappelig u. unruhig.- Schulleistungen sehr mäßig. Seine Schulleistungen sind bis auf Rechnen sehr mäßig. Sein Deutsch ist ungenügend. Umstellungen agrammatischer Art in den Wörtern und Sätzen findet man bei ihm häufig. Im Mündlichen ist er stets angeregt dabei. Leider ist er sehr schwatzhaft.(...) Er ist der Älteste der Klasse und daher 'ihr' körperlicher Führer. Dies Selbstbewußtsein beeinflußt sein Stottern günstig.“<sup>560</sup>

Gerade die unterdurchschnittliche Leistung und das agrammatische Sprechen hätten ein Hinweis auf „Hilfsschulbedürftigkeit“ sein können. Einige Jahre später - nach Kriegsende - sieht die Beurteilung folgendermaßen aus:

K. geht gemäß seiner mäßigen geistigen Begabung ruhig seinen Weg. Sein Stottern tritt nur noch selten auf. Eine auffällige Verbesserung seiner Leistungen im Zeichnen ist gut zu erkennen.

K. wird nach beendeten Schuljahr 9. Schuljahr am 17.3.49 aus der Schule entlassen. Sprachlich ist er ganz in Ordnung, wenn auch nicht vollkommen geheilt. Er wird Tischler. 25.3.49 H. Wendpap.“<sup>561</sup>

Möglicherweise hatte der Schüler einfach das Glück, die letzten Jahre seiner Schulzeit in der Nachkriegszeit verbringen zu können. Seine „mäßige geistige“ Begabung wird ihm nicht zu negativ ausgelegt, u.U. aber auch deshalb, weil er kaum negativ auffallende Charaktereigenschaften zeigt.

<sup>556</sup> FRICKE-FINKELNBURG, Renate (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule: amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen 1989 S. 137

<sup>557</sup> FRICKE-FINKELNBURG 1989 S. 140

<sup>558</sup> Schülerbogen 1367

<sup>559</sup> Schülerbogen 1328

<sup>560</sup> Schülerbogen 1538

<sup>561</sup> Schülerbogen 1538

### 3. Überweisung von Schülern aus anderen sprachheilpädagogischen Institutionen

Darüber hat sich in den Hamburger Schülerbögen nicht viel gefunden. Es gibt allerdings einen Bogen, der einen Personalbogen der Heinicke- Gehörlosenschule enthält. Er stammt von einem sprachgestörten Jungen, der von Leipzig nach Hamburg verzogen ist und an die Hamburger Sprachheilschule überwiesen wurde.<sup>562</sup>

### 4. Schüler mit Stottern

In den Personalbögen finden sich zum Teil viele Informationen über stotternde Schüler. Dies liegt daran, dass diese Kinder zum Teil ihre gesamte Schulzeit in der Sprachheilschule verbrachten. Die Behandlung war nicht immer gradlinig und es gab oft Rückschläge bei der Verbesserung des Redeflusses. Ein Beispiel für eine fortlaufende Besserung der Sprachstörung ist folgendes:

„Klasse 4a W. Sprachleiden ist durch allgemeine und besondere sprechtechnische Übungen ganz erheblich gebessert, zuletzt sogar, vielleicht infolge der Klassenreise an die See, ganz behoben worden. Okt. 1938 M. Witt

4a W. war zuletzt ganz frei von Sprachhemmungen. Wesentlich mitgeholfen zum Erfolg hat die tägliche Sorge um ihr körperliches Wohl. April 1939 M. Witt

Klasse 6 Im letzten Schuljahr hat W. Gute Fortschritte gemacht. Im Kont. m. den Klassenkam. kein Sto. mehr beobachtbar. (...) Ab Dez. 1941 Teilnahme an der KLV

Kl. VII 9 Monate Aufenthalt in Meißen haben sich heilsam auf W. ausgewirkt. Sie spricht völlig hemmungsfrei u. kann als geheilt gelten. 16.10.41 Wulff<sup>563</sup>

Die Schülerin verblieb aber trotzdem bis zu Ende der Schulpflicht 1943 in der Sprachheilschule. Ein Beispiel für die immer wieder beobachtbaren Rückfälle beim Stottern, die laut Lehrer vor allem in der schwierigen Persönlichkeit des Kindes begründet waren, ist nachstehendes:

„Klasse 7b H.D. ist ein weichlicher, anlehnsbedürftiger, gepflegter Junge, dessen Sto. auf Minderwertigkeits + Angstkomplexen beruht. Ich versuche, sein Selbstvertrauen zu wecken, was mir in wachsendem Maße gelingt. Sprachlich suggestiv ist er leicht ansprechbar und sehr willig. Häusliche Verzärtelung wirken leider etwas dagegen. Ich versuche, ihn zu festem Auftreten u. mutigem, selbstsicheren Auftreten zu erziehen, was mit wachsendem Erfolg gelingt. Gebundene, klangvolle Ausdrucksübungen an leichten, lebensvollen Sprachthemen des Gesamtunterrichts, Gedichte etc. bilden die stoffliche Grundlage. 30.9.37 Brenke

Klasse 3b H.D. entwickelt sich charakterlich fest. Er hat größere Sicherheit im Auftreten gewonnen, ist bei turnerischen Mutübungen besonders stark voran gekommen u. drängt nach vorn. Seine ursprüngl. Unsicherheit hat allmählich dem Gefühl einer Überlegenheit über andere Kameraden Platz gemacht, was sich auch im sprachlichen Ausdruck bemerkbar macht. Leider kehrte er mir aus den Sommerferien plötzlich mit einem sprachlichen Rückfall, gelegentlich sogar mit Mitbewegungen des Kopfes und Gesichtsausdrucks zurück. Auf unterrichtl. suggestive Hilfen reagiert er sofort, vergißt sich aber immer beim Spontansprechen. 30.9.38 Brenke

Klasse 3b HD befindet sich in einer Krise, ihm wird die Störung bewußt u. er versucht, mit Hilfe der Übungshaltung sie von innen her zu bekämpfen. 31.3.39 Brenke.<sup>564</sup>

<sup>562</sup> Schülerbogen 1548

<sup>563</sup> Schülerbogen 1030

<sup>564</sup> Schülerbogen 1035

Der Schüler wurde im April 1940 als gut gebessert in die Oberschule entlassen.

### 5. Schüler mit Dyslalie

Bei Schülern, die auf Grund einer Dyslalie an der Sprachheilschule waren, fällt besonders auf, dass meistens eher wenig geschrieben wurde. Die „Heilungschancen“ waren günstig, oftmals verließen die Schüler schon nach einem halben oder ganzen Jahr die Schule und es findet sich manchmal nur ein Vermerk über die Heilung und den Schulwechsel. Wie diese kurzen Vermerke aussahen, zeigt sich in Bogen 1117:

„Febr. 38 siehe Lautprüfungstafel 5.7.37 manchmal noch bl, br (...) pl, pr. s einwandfrei (sonst ein sch), schw einwandfrei, kann auch jetzt das Hamburg -s. sp, spr, st in Ordnung. Wendpap  
Sept. 38 Alle Laute werden jetzt einwandfrei gebildet. Wendpap  
1.4.39 R. ist vollkommen frei von allen Sprachfehlern.  
Abgeschickt zur Schule Rothmühlendamm. Wendpap“<sup>565</sup>

Ein ausführlichere Beschreibung findet sich im Schülerbogen 1005:

Klasse 7b W. übt fleißig, hat aber einen starken Mangel im gedächtnismäßigen Festhalten geübter Laute. Alle Laute kann er inzwischen bilden, Lautverbindungen machen Schwierigkeiten. Im Spontansprechen benützt er er zahllose Paralaute, z.T. neu erlernte.

Klasse 3b Er macht Fortschritte. Vor allem im langsamen Lesen gebraucht er bereits den gesamten richtigen Lautschatz. Spontansprache noch sehr gestört. Heiserkeit noch wenig gebessert, ihm fehlt hier die Gehörkontrolle 19.9.1938 W. ist willig im Üben, bedarf aber der täglichen, konsequenten Überwachung.

Der jetzt 14 Jahre alte Junge spricht spontan gelegentlich noch stammelnd. Er hat einseitig große Leistungsausfälle in der Rechtschreibung. Charakterlich ist er ein ordentlicher Junge, der als Kamerad in der Klasse geschätzt wird. Seine Leistungen in anderen Fächern sind ausreichend, in den Leibesübungen gut und recht gut. 11.Juli 1942 Max Lüders“<sup>566</sup>

### 6. Schüler mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten

Über diese Schüler wurde ebenfalls eher wenig geschrieben, zusätzlich waren sie zahlenmäßig viel weniger vorhanden, als Kinder mit einer Dyslalie. Kinder mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten wurden oftmals erst spät an die Sprachheilschule überwiesen, wie der Schülerbogen 1581 zeigt:

„H.B. (...)kam auf Veranlassung eines Arztes wegen fast unverständlicher Aussprache infolge Lippen-, Kiefer-, Gaumenspalte zur sprachlichen Sonderbehandlung nach Operation an die Sprachheilschule am 23.1.1942. Er lernte bisher die richtige sch-Bildung und Anfänge von S. Alle anderen Laute werden noch mit starkem Nasendurchschlag gebildet. Sprachliche Weiterbehandlung ist unbedingt erforderlich. Er wird deshalb der Sprachheilschule Karolinenstr. 35 überwiesen. Das 9. Schuljahr ist beantragt und genehmigt. Max Lüders“<sup>567</sup>

<sup>565</sup> Schülerbogen 1170

<sup>566</sup> Schülerbogen 1005

<sup>567</sup> Schülerbogen 1581

Selten findet sich ein Hinweis darauf, dass Schüler mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten erbbiologisch bewertet wurden. Im Schülerbogen 553 fand sich ein Notizzettel, geschrieben durch den Lehrer:

„Schwester von Urgroßvater hatte 2 Kinder mit Hasenscharte und Wolfsrachen. Schwester von Großmutter hatte Hasenscharte und Wolfsrachen, 2 Kinder sind gesund. Großmutter 10 gesunde Kinder und 7 Fehlgeburten: alles mütterlicherseits“<sup>568</sup>

### 7. Verhalten der Schüler

Verhalten von Schülern spiegelt sich vor allem in der Bewertung der Leistung wieder und ist zumeist an die Leistung gebunden:

„G.S. ist ein ganz schwieriger Fall. Alle Fortschritte und Erfolge, die bei der Behandlung erzielt werden, gehen beim Spontansprechen wieder verloren. G. ist die personifizierte Willensschwäche“ Ostern 1937 M. Witt<sup>569</sup>

Es finden sich aber zum Teil auch Beschreibungen von Verhalten, dass nicht von der Leistung ausgeht, sondern vom Kind aus interpretiert wird:

„Im neuen Jahr ist H. leider noch ermüdbarer, als er früher schon war. Ich weiss nicht, ob diese grössere Ermüdbarkeit und infolgedessen geringere Leistungsfähigkeit in ausserschulischen Ueberanstrengungen begründet liegt. Er sitzt häufig da, ohne innere und äussere Beteiligung“<sup>570</sup> Erna Kiehn an Eltern wegen Gefährdung der Versetzung 10.1.34

Ein Beispiel für den Umgang mit schwierigen Familienverhältnissen und den Folgen, die daraus entstehen konnten, ist folgender Schülerbogen:

„2.12.37 H. hatte sich eine Übungssprache sehr gut angenommen, sprach dann auch vollkommen ohne Stottern. Durch wiederholtes Schulschwenzen, dauernd vergessene Schularbeiten wurde stärkeres, strengeres Anpacken in der Schule nötig. Sprachlich förderte ihn dies allerdings nicht, sondern warf ihn leicht zurück. Am 2.12.37 wurde er plötzlich durch die Polizei der Anstalt des Jugendamtes überwiesen.“<sup>571</sup>

Mit dieser Mitteilung und einem Bericht an die Jugendfürsorge durch den Klassenlehrer Hans Wendpap endet die Akte. Der Junge scheint nicht wieder in die Sprachheilschule zurück gekehrt zu sein. Er war zu diesem Zeitpunkt 10 Jahre alt, Schüler der VI. Klasse (3. Schuljahr) und seit Ostern 1937 in der Sprachheilschule. Der Schluss liegt nahe, dass er in eine Anstalt eingeschult wurde. Es erscheint merkwürdig, dass die Schule nicht einmal eine Mitteilung über den Verbleib erhielt bzw. das Kind von einem Tag auf den anderen für immer verschwand, Hans Wendpap war beim Führen der Personalbögen eher ausführlich. Im Bericht an die Jugendfürsorge äußerte er sich trotz der Probleme, die er mit dem Jungen hatte, sehr im Sinne des Jungen und betonte seine positiven Eigenschaften. Er begründete das negative Verhalten mit dem Tod der Mutter und wies darauf hin, dass der Vater sich kümmerte und Heinz immer ordentlich und sauber zur Schule kam. Abschließend gab er der Jugendfürsorge fast einen Rat:

<sup>568</sup> Schülerbogen 553

<sup>569</sup> Schülerbogen 628

<sup>570</sup> Schülerbogen 413

<sup>571</sup> Schülerbogen 1110

„Mit Güte und Nachsicht, allerdings bei zielbewusster Führung, ist bei Heinz mehr zu erreichen als durch Strafe und Härte.“<sup>572</sup>

Bei anhaltenden Schwierigkeiten kam es aber auch vor, dass die Lehrer direkt das Jugendamt baten, einzugreifen, um den Schüler in Gewahrsam zu nehmen.<sup>573</sup> Als Grund wurde „ständige Gefährdung unserer gesunden Jugend“ genannt. In der Schule, aber auch außerhalb, waren Diebstähle und Betrugsversuche aufgetreten. Der betreffende Junge war aus dem KLV-Lager weg gelaufen und laut seinem Klassenlehrer hatte er einen schlechten Einfluss auf Klassenkameraden. Nachdem er aufgrund eines Lebensmittelmarkendiebstahls mit der Kriminalpolizei Kontakt hatte, bat die Schule um den Erziehungsgewahrsam.

Ein weiteres Beispiel für die Beschreibung des Verhaltens der Schüler ist der Bogen 1511:

„H. ist mädchenhaft, weich, weint leicht. Glaubt er ohne Aufsicht zu sein, tobt er ungezügelt herum. Er hat wahrscheinlich einen starken Drang, mit Kindern zusammen zu sein, weil er im Hause immer allein spielt und niemals auf der Strasse mit anderen Kindern spielen darf. Er ist fleissig, sehr willig, im Schreiben ausserordentlich rasch, leicht beeinflussbar, lässt sich von den Kameraden leicht etwas verschnacken.“<sup>574</sup>

Wie gingen die Lehrer mit Schwierigkeiten bei ihren Schülern im allgemeinen um? Die Personalbögen dokumentieren zum Teil sehr gut, dass die Lehrer die Probleme ihrer Schüler sehr wohl mitbekamen und sich auch oft Gedanken um eine Lösung machten. Ein anschauliches Beispiel ist W. H.:

„Seit Ws. Mutter wieder verheiratet ist, beginnt er wieder zu stottern (starker Tonus!). Auch seine Leistungen sind zurückgegangen. Er ist (...) stiller und zurückhaltender geworden. Ich hoffe, ihm durch besondere Maßnahmen helfen zu können.“<sup>575</sup>

### 8. Soziale Lage der Familie

Als eher abträglich für die Konstitution von stotternden Kindern wurde es angesehen, wenn die Mutter arbeiten gehen musste: „Soz. Lage der Eltern ungünstig, Mutter muß mitarbeiten, 8 ½ Std., Kind im Kindergarten, 36J + 27 J., Mutter stotterte früher auch“<sup>576</sup>

Die Lehrer schienen sich in solchen Fällen besonders um die Einbeziehung der Eltern zu bemühen, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Seit Ws. Mutter wieder in Arbeit ist, beginnt er wieder zu stottern (starker Tonus!) Auch seine Leistungen sind zurückgegangen. Er ist (...) stiller und zurückhaltender geworden. Ich hoffe, ihn durch besondere Maßnahmen helfen zu können. (Aussprache mit Eltern, erzieherische Maßnahmen, besondere Übungen)“

„Ws. Sprechen ist in der Schule besser geworden. Er ist auch jetzt wieder freier und munterer geworden. Er kann hemmungsfrei sprechen. Seine Leistungen sind recht viel besser geworden. 18.3.1940 Wulff“

„W. spricht jetzt fast fehlerfrei. Er tritt eine Lehrstelle als Dreher an. 22.3.42 Wendpap“<sup>577</sup>

<sup>572</sup> Schülerbogen 1110

<sup>573</sup> Schülerbogen 1567: Antrag durch Schulleiter Adolf Lambeck

<sup>574</sup> Schülerbogen 1511

<sup>575</sup> Schülerbogen 1123: Mitteilung durch Sprachheillehrer Johannes Wulff

<sup>576</sup> Schülerbogen 1350

<sup>577</sup> Schülerbogen 1123



## 9. Kinderlandverschickung (KLV)

Immer wieder betonen die Lehrer die positive Wirkung der KLV auf die Schüler:

„Klasse 8: Nach seiner Rückkehr vom KLV-Lager Rothenburg war seine Sprache einwandfrei. Sein Lispeln ist beseitigt, wenn er auch noch ab und zu zu Rückfällen neigt. 25.2.43 R. Baade.“<sup>578</sup>

„Hs. Sprache hat sich nach seiner Rückkehr v. KLV Lager als nahezu stotterfrei erwiesen. Baade“<sup>579</sup>  
Während seines letzten KLV-Aufenthaltes auf der Rothenburg hat K. sprachlich gute Fortschritte gemacht. Er kann als gut gebessert aus der Schule entlassen werden. 20.3.43 Petzold“<sup>580</sup>

Manchmal finden sich auch Beschreibungen vom Verhalten der Schüler in der KLV, sofern sie für die Bewertung des Verhaltens relevant waren. Die Berichte sind damit auch Zeugnis vom Leben der Schüler und Lehrer in der KLV:

Im KLV-Lager Hemau/Opf. dem er mit seinem Klassenverband unserer Schule seit 1943 angehörte, beging er bald weitere kleinere und grössere Diebstähle an Lebensmitteln, Kleidungsstücken und Geld seiner Kameraden, welche er mit wachsender Geschicklichkeit, unter Verschleierungen und bewusster Verdächtigungen seiner Kameraden durchführte. Er tappt, trägt er stets zunächst ein entrüstet beleidigtes, seinen jeweiligen Ankläger selbst, ob Lehrer, Mutter oder Kameraden, entschuldigendes Auftreten zur Schau und bricht erst bei lückenloser Beweisführung zusammen, um dann achselzuckend gleichgültig seine Tat unumwunden einzugestehen. Appelle an sein Ehrgefühl fallen an ihm ab. Erziehungsversuche zur Mitverantwortlichkeit schlugen fehl. Selbst schließlich angewandter harter körperlicher Strafe gegenüber, welche er durch schauspielerhafte Vorstellung und überlautes Brüllen abzukürzen suchte, bleibt er innerlich unberührt, quittierte sie unmittelbar nach der Strafe mit oberflächlichem Lächeln.

Im anschließenden KLV-Lager Ostseebad Dahme entwich er unter raffinierten heimlichen Vorbereitungen und geschickter nächtlicher Täuschung des Lagerleiters aus dem Toilettenfenster des 1. Stockes nach Hamburg, zusammen mit einem älteren Kameraden lediglich aus Abenteuerlust, wie er überhaupt sich immer wieder heimlich in den Besitz billiger, phantasiereicher Kriminalliteratur zu setzen weiß.<sup>581</sup>

## 10. Situation nach dem Krieg

Vereinzelt findet der Krieg Eingang in die Schülerbeurteilungen. Gerade nach den schweren Bombenangriffen auf Hamburg wurden Kinder vorzeitig entlassen:

„Der Schüler J. M. ist nach den Julitagen 1943 vorzeitig von hier entlassen worden. Er besucht seitdem Ihre Schule. Als ich den Jungen zuletzt im Sommer 1944 zur Untersuchung hier hatte, wurde ein erheblicher sprachlicher Rückstand festgestellt und eine erneute Sprachbehandlung für erforderlich gehalten. Nachdem jetzt auch bei uns der Schulbetrieb wieder in vollem Umfange aufgenommen worden ist, wäre der Zeitpunkt für eine wiederholte Aufnahme des Jungen in die Schule für Sprachkranke gekommen. Ich bitte, die Eltern zu veranlassen, J. hier noch einmal vorzustellen, damit bei dieser Gelegenheit über die weitere Beschulung gesprochen werden kann.“<sup>582</sup>

## 11. Wunsch der Eltern auf Rückschulung des Kindes

Im allgemeinen wurden geheilte Schüler an Ostern oder zu den Sommerferien auf Initiative des Klassenlehrers umgeschult. Es schrieb den Abschlussbericht über den Schüler und der Schulleiter unterschrieb diesen Bericht. Nur selten geschah eine Umschulung auf Wunsch der Eltern.

<sup>578</sup> Schülerbogen 1406

<sup>579</sup> Schülerbogen 1309

<sup>580</sup> Schülerbogen 1119

<sup>581</sup> Schülerbogen 1567

<sup>582</sup> Schülerbogen 1538

Dies zog eine längere Prüfung des Schülers mit sich, wie dies abgelaufen ist, zeigt sich in folgendem Brief des Klassenlehrers an die Eltern:

„Hamburg, den 9.2.1939 Für ihren Wunsch, G. zu Normalschule zurückzuschulen, haben wir Verständnis und sind, allerdings mit Bedenken bezüglich seiner Weiterentwicklung, grundsätzlich nicht abgeneigt, den Versuch zu machen. Wir bitten Sie jedoch, zwecks eingehenderer Besprechung uns in den nächsten Tagen einmal persönlich in der Schule aufsuchen zu wollen.

Zu G.s Entwicklungsstand folgendes: G. ist in den zwei Jahren seines Aufenthaltes in der Sprachheilschule anfänglich starker Zurückhaltung und innerlich ängstlicher Unsicherheit mehr und mehr erwacht, hat wesentlich an Selbstvertrauen gewonnen und ist heute in seiner Gesamthaltung freier und innerlich ? Im Unterricht tritt er heute erfreulich offen und sicher aus, ja er drängt sich eifrig und mit sichtlicher Freude am sprachlich guten Ausdruck in der Klasse hervor, so daß dort auch seine Sprachstörung nur noch ganz selten in Erscheinung tritt, ist aber auch auch dann leicht beeinflussbar. Außerhalb des unterrichtlichen Rahmens jedoch, im spontanen Erzählen verliert er noch leicht die innere Ausgeglichenheit. Dort gerät er, übereifrig und äußerst mitteilksam, wie er ja ist, durch willensmäßig fehlgeleitetes Sichanstrengenwollen zu seelisch-affektiven Spannungen, die sich auf den ungezwungenen, natürlichen Sprachablauf hemmend auswirken. Und hier ist er innerlich noch nicht ausgeglichen und gefestigt genug, um bei der Gesprächsfortsetzung mit Gleichmut darüber hinwegzugehen. Die normalen, äußerlich liegenden und natürlichen Sprachstockungen, z.B. im Suchen nach dem passenden Ausdruck und Worten, empfindet er als störende Hemmung und lassen die ursprüngliche, innere Unsicherheit wieder aufflackern. Der äußerliche Anlaß macht ihn wieder schwankend in seiner inneren Haltung.

Hier liegt nun unsere Besorgnis, ob die Normalschule im Rahmen ihrer hohen Beanspruchung hinsichtlich der Schüleranzahl in der Lage ist, weiterhin die in jedem Augenblick notwendige Leistung und Überwachung zu übernehmen, ganz abgesehen von Störungen, welche sich aus dem Umgang mit den Klassenkameraden ergeben könnten. Zweifellos ist aber auch nicht außer acht zu lassen, daß die Tatsache der Umschulung selbst günstige Rückwirkungen auf G. selbst hinsichtlich seines Selbstvertrauens haben kann.

Aus dem Grunde sind wir zu einem Umschulungsversuch geneigt, mit der Einschränkung im Falle Auftretens verstärkter Unsicherheiten sofort wieder eine Rückschulung vorzunehmen. Aus besonderen Gründen, welche niederzuschreiben zu weit führen würde, sähen wir es jedoch lieber, die Umschulung noch nicht zu Ostern stattfinden zu lassen.<sup>583</sup>

## 12. Abgang wegen Ende der Schulpflicht

Über den Verbleib der Schüler an der Sprachheilschule nach Ende der Schulpflicht findet sich nur selten etwas. Wenn es Vermerke gibt, dann bezieht sich das zumeist auf den Status der Sprache und schulische Leistungen allgemein. Im Schülerbogen 1123 ist jedoch verzeichnet, dass der Junge fast fehlerfrei spricht und eine Lehrstelle als Dreher antritt. Genauso befindet sich bei einem Schüler mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten im Schülerbogen 1116 der Vermerk, dass er trotz der Missbildung in eine Lehrstelle als Maurer entlassen wurde. Auch nach dem Krieg werden Lehrstellen weiterhin erwähnt. Gerade bis 1949 war es für Abgänger der Sprachheilschule sicherlich schwierig, Lehrstellen zu finden.<sup>584</sup>

<sup>583</sup> Schülerbogen 1082

<sup>584</sup> Schülerbogen 1538

„F. kann, wenn er sich der Hilfen besinnt und sich darauf einstellt fließend sprechen. Bei fremden Personen stockt er meistens, dann mitunter sehr schwere Hemmungen. F. tritt eine Lehrstelle bei einem Elektriker an. 21.3.42 Wendpap.“<sup>585</sup>

Es ist schwierig zu sagen, ob der Vermerk einer Lehrstelle bedeutet, dass die abgehenden Schüler im allgemeinen keine Lehrstelle fanden und der jeweilige Sprachheillehrer dies als positive Tatsache vermerkte oder ob der Vermerk einfach rein zufällig war und die meisten abgehenden Schüler eine Arbeit/Lehrstelle fanden. Ebenso wird erwähnt, wenn ein Schüler an eine höhere Schule abgeschult wird.<sup>586</sup>

Die genannten Beispiele aus dem Alltag der Sprachheilschule „rechts der Alster“ können ein vages Bild darüber abgeben, wie Kinder durch ihre Lehrer gesehen wurden. Es konnte zum Teil festgestellt werden, welchen Beobachtungen und Bewertungen sie unterlagen. Es lässt sich von Seiten der Sprachheilschule und der Sprachheillehrer keine verstärkte eugenische und rasenhygienische Sicht in den Schülerbögen ausmachen. Die Bewertung von Kindern geschah jedoch oft auf Grund bestimmter normativer Vorstellungen.

---

<sup>585</sup> Schülerbogen 1301

<sup>586</sup> Z.B. Schülerbogen 1125, 1534

## 6 SPRACHHEILLEHRER UND IHRE AUSBILDUNG

In dem Maße, in dem sich die Sprachheilpädagogik als Arbeitsfeld etablierte, wurden Wege einer angemessenen Ausbildung für Sprachheillehrer gesucht. Für Sprachheillehrer, die an Sprachheilschulen unterrichteten, konnte die Ausbildung im System von Lehrgängen zur Therapie von Stotterern nicht lange funktionieren.

In der Fachliteratur der Sprachheilpädagogik überwiegt die Sicht, dass die Ausbildung von Sprachheillehrern erstmals 1947 am Institut für Sonderschulwesen der Humboldt-Universität universitär wurde:

„Dauerte die Qualifikation der Teilnehmer in den Ausbildungskursen von Albert und Hermann Gutzmann insgesamt nur vier Wochen „... mit täglich einer Stunde Vortrag und eineinhalb Stunden Übung“ (Orthmann 1982, 77), so wird zumindest in Hamburg ab 1914 (Kolonko/Krämer 1992, 24), ab 1927 (Dupuis 1983, 281) beziehungsweise ab 1928 (Orthmann 1983, 82), die Sekundärquellen sind uneindeutig, ein viersemestriges Universitätsstudium angeboten, das mit einer Prüfung für das Lehramt für Hör- und Sprachgestörte abschließt. Eine einheitliche Ausbildung von Sprachheilpädagogen oder eine geregelte Ergänzungsqualifikation für bereits ausgebildete Lehrer gab es in der Zeit bis 1945 nicht.“<sup>587</sup>

Dieses Zitat von MAIHACK lässt vermuten, dass der Weg bis zur ersten Ausbildungsordnung einer Universität keine gradlinige Entwicklung war. Diese soll in diesem Kapitel näher beleuchtet werden. Gleichzeitig soll der Aussage der nicht geregelten Ergänzungsqualifikation widersprochen werden.

Der Wunsch, dass an der Sprachheilschule Heilung und Unterricht im Idealfall eine Symbiose eingehen sollten, bedingte schon in den Zwanzigerjahren eine Ausbildung, die Lehrer zu methodisch-didaktischen Handeln und zu Sprachtherapie gleichzeitig befähigte. Ob und wie dieses Problem in Ausbildungsordnungen umgesetzt wurde, soll dieses Kapitel zeigen. Folgende Ausbildungsordnungen werden vorgestellt:

- Ausbildung von Sonderschullehrern in Groß-Berlin ab 1926
- die Hamburger Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen vom 16.02.1928
- die Hamburger „Ordnung der Prüfung für Lehrer an Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen“ vom 27.03.1935,
- die Reichseinheitlichen Bestimmungen über die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Taubstumm- und Blindenanstalten vom 12.06.1936
- die Entwicklung einer Ausbildung von Sprachheillehrern innerhalb einer Sonderschullehrerausbildung in Berlin zwischen 1945 und 1949.

Zusätzlich zu diesen Ausbildungsordnungen soll eine von Lehrern ausgehende Initiative um einen Ausbildungskurs in Halle nach Kriegsende dargestellt werden.

Bei der Analyse der Ausbildungsordnungen liegt der Schwerpunkt auf den Inhalten und darauf, inwiefern Versuche einer universitären Ausbildung erkennbar sind. Die Analyse geschieht also in Hinblick darauf, ob es innerhalb der Sprachheilpädagogik Ansätze gibt, die Ausbildung zu

<sup>587</sup> MAIHACK 2001 S. 50

verwissenschaftlichen. Die Professionalisierung der Ausbildung bzw. die Verlagerung der Ausbildung an Universitäten kann ein Hinweis darauf sein, dass die Sprachheilpädagogik sich zu einer eigenständigen Fachdisziplin entwickelte.

Die AfSD kann als erster berufsständischer Verein der Sprachheillehrer gelten. Erstmals wurden 1927 Forderungen nach einer Vereinheitlichung der Sprachheillehrer aufgestellt:

- „1. Nachdem in den Einzelländern die verschiedenen Versuche unternommen worden sind, ist die in der Verfassung geforderte Neuordnung unserer Fachausbildung nicht mehr hinauszuschieben.
2. Eine wesentliche Voraussetzung für die grundsätzliche Neuordnung ist die Beseitigung der jetzigen Ausbildungskurse, deren Ausbau für die Durchführung unserer Forderungen nicht mehr in Frage kommt.
3. Wir fordern für die Lehrer an Sprachheilschulen eine viersemestrige wissenschaftliche Fachausbildung, die das allgemeinpädagogische Studium an der Hochschule voraussetzt und mit der I. Staatsprüfung abgeschlossen wird.
4. Die Hochschulen haben alle zur Befähigung für die spätere Berufstätigkeit erforderlichen Einrichtungen zu schaffen.
5. Die Befähigung zur festen Anstellung wird durch die II. Staatsprüfung nach einer zweijährigen Tätigkeit an der Sprachheilschule erworben.“<sup>588</sup>

Charakterisiert man die Situation um die Ausbildung von Sprachheillehrern zum Ende der Weimarer Republik, so lässt sich sagen, dass auch auf dem Gebiet der Ausbildung regional große Unterschiede existierten. Die Umsetzung der Forderungen ist weit entfernt von den durch die Arbeitsgemeinschaft formulierten Wünschen. Nur in Hamburg existierte seit 1928 eine amtliche Prüfungsordnung ausschließlich für Sprachheillehrer<sup>589</sup>. Diese Ordnung wurde 1935 abgelöst.

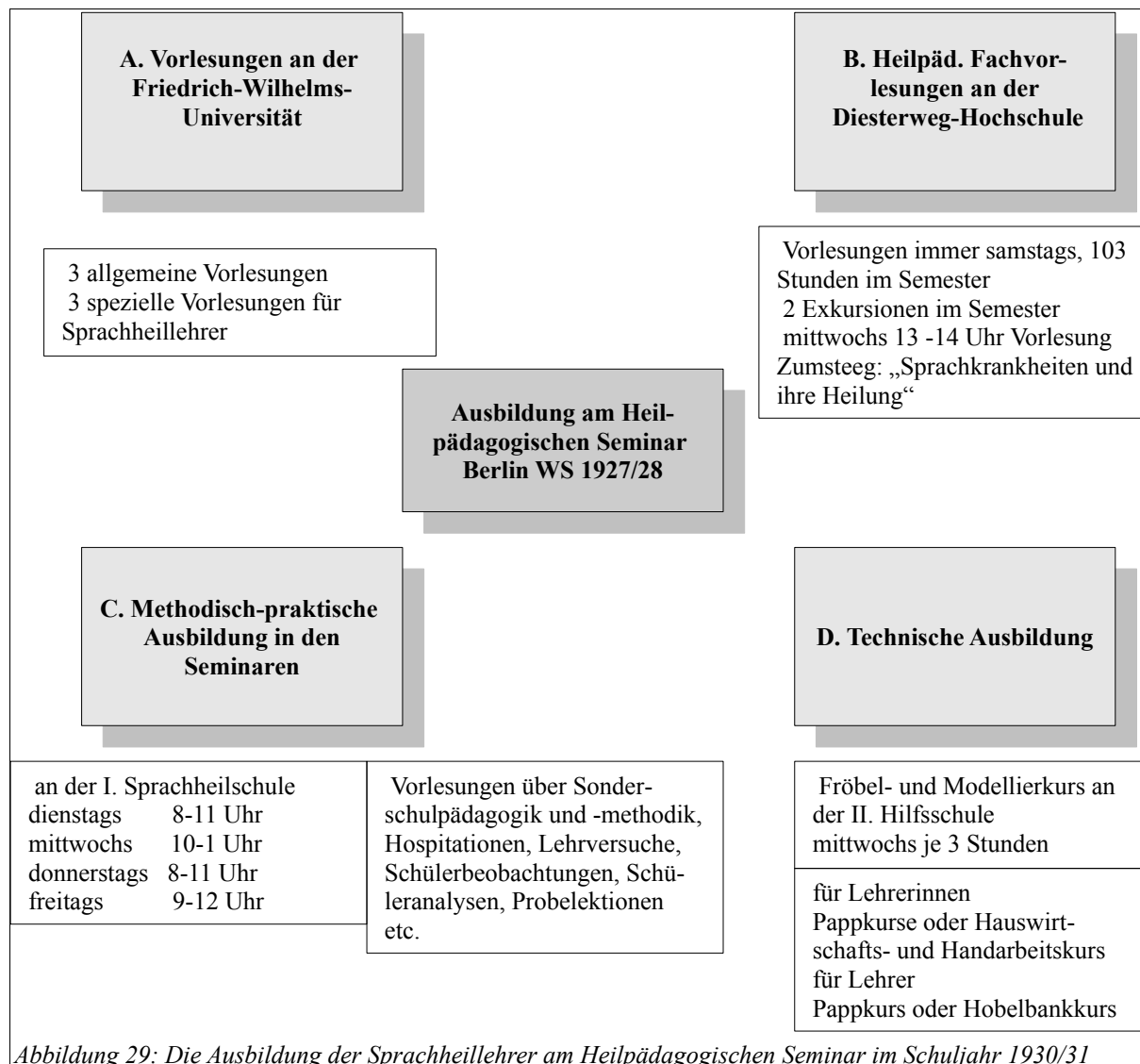
Die Berliner Ordnung stellte dagegen ein Weiterbildungsstudium für Sonderschullehrer dar. Innerhalb dieser Ausbildung war es möglich, die spezielle Ausrichtung Sprachheillehrer zu wählen. Die Ausbildung geschah gemeinsam mit den Lehrern an Hilfs- Schwerhörigen-, Sehschwachenschulen und Erziehungsanstalten im Heilpädagogischen Seminar der Diesterweg-Hochschule Berlin. Jede Sonderschulrichtung hatte eine eigene Seminargruppe. Es gab allgemeine Vorlesungen und Fachvorlesungen, die alle angehenden Sonderschullehrer gemeinsam hörten, dies machte einen Großteil der Vorlesungen aus. Die Ausbildung dauerte 2 Jahre bzw. 4 Semester, die angehenden Sonderschullehrer mussten vollständig vom Schulbetrieb befreit sein. Voraussetzung war die erste Lehrerprüfung, das Kuratorium des Heilpädagogischen Seminars forderte auch die zweite Lehrerprüfung, dies widersprach jedoch einem Ministerial-Erlaß vom 20.01.1927, in dem erlaubt wurde, auch ohne zweite Lehrerprüfung die Ausbildung zum Sonderschullehrer zu beginnen.<sup>590</sup> Den strukturellen Aufbau der Ausbildung ver-

<sup>588</sup> DOHSE, Walter: Werdegang der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V. (Hrsg.): 1927-1977. 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Hamburg 1978 S. 4-44, S. 6

<sup>589</sup> Vgl. StAHA 361-2 VI 1730: Reichseinheitliche Bestimmungen über die Ausbildung und Prüfung der Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummen- und Blindenanstalten 1936–1944, Bl. 10

<sup>590</sup> Vgl. zur Diskussion um Organisation der Sonderschullehrer: KOCH, Hugo: Die Ausbildung der Sonderschullehrer. In: FUCHS 1927. S. 49-59

mittelt die folgende Graphik. Die Zusammenstellung ergibt sich aus dem Vorlesungsverzeichnis 1930/31 des Heilpädagogischen Seminars.<sup>591</sup>



Die Ausbildung in Berlin wurde getragen von der Idee einer allgemeinen Heilpädagogik, unter deren Dach alle Sonderschulrichtungen gemeinsam ausgebildet werden. Der Hilfsschulpädagogik kam dabei eine tragende Rolle zu, von daher waren Inhalte dieser Disziplin für alle angehenden Lehrer Pflicht. Die störungsspezifischen Inhalte für Sprachheillehrer betragen bei den 264 Vorlesungsstunden im Studienjahr 1930/31 50 Stunden.

Die Zusammenlegung der Ausbildung der Sprachheillehrer mit der weitaus größeren Anzahl Hilfsschullehrer widersprach der Grundeinstellung der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik, die eine gemeinsame Ausbildung der Taubstummen-, Schwerhörigen und Sprachheillehrer forderte.<sup>592</sup> Trotzdem muss man im Rückblick diese Ausbildung als eine sehr fortschrittliche bezeichnen. Die Lehrer wurden vom Schuldienst befreit und konnten sich völlig der zusätzlichen Ausbildung widmen. Es war sichergestellt, dass allen Teilnehmer allgemein heil-

<sup>591</sup> HEILPÄDAGOGISCHES SEMINAR BERLIN-BRANDENBURG: Arbeitsplan für den 4. heilpädagogischen Studiengang zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Hilfsschulen, Schwerhörigenschulen, Sehschwachenschule, Sprachheilschulen und Erziehungsanstalten. Berlin 1930/31

<sup>592</sup> HANSEN 1929, S. 79

pädagogisches Wissen vermittelt wurde, das zum größten Teil psychologische Inhalte hatte. Zusätzlich zu den Vorlesungen an der Diesterweg-Hochschule mit den heilpädagogischen und störungsspezifischen Inhalten, besuchten die angehenden Sprachheillehrer in der Woche acht Stunden Vorlesung an der Friedrich-Wilhelms-Universität. Diese Vorlesungen für Sprachheillehrer wurden in den Bereichen Sprachheilkunde und Phoniatrie gehalten. Die spezifische sprachheilpädagogische Ausbildung fand demnach vor allem in den wöchentlich zwölf Stunden an den Sprachheilschulen statt.

Die Ausbildungsordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen vom 16.02.1928 kann dagegen als ein Gegenkonzept zu einer übergreifenden Sonderschullehrerausbildung verstanden werden.<sup>593</sup> Diese Ordnung wurde erlassen, um den Bedarf an Sprachheillehrern in Hamburg zu decken. Die Lehrer wurden allerdings nicht vom Schuldienst freigestellt, vielmehr arbeiteten sie während der Ausbildung an der Sprachheilschule. Sie besuchten aber zwei Jahre lang Vorlesungen und Übungen an der Universität. Inhalte, auch der späteren Prüfungen, waren dabei „nur“ Sprachheilkunde und Sprachheilpädagogik. (Vgl. Seite 226)

Die Berliner Ordnung von 1926/27 war ein Versuch, die Ausbildung von Sonderschullehrern allgemein und speziell als eine Art Weiterbildungsstudium zu akademisieren. Dies steht im Einklang mit der Entwicklung um die Lehrerbildung in der Weimarer Republik allgemein. In den Zwanzigerjahren findet die Idee der Akademisierung mehr Anklang. Allerdings werden sie nur zum Teil (Hamburg, Sachsen u.a.) an den Universitäten oder Technischen Hochschulen verortet, es werden z.B. in Preußen ab 1926 Pädagogische Akademien gegründet.<sup>594</sup> Die Pädagogischen Akademien werden allgemein als ein Mittelweg in der Akademisierung interpretiert<sup>595</sup>. 1933 werden die Akademien in Hochschulen für Lehrerbildung umbenannt und man kann von einer Entakademisierung und vorläufigen Regionalisierung der Lehrerbildung im NS sprechen.<sup>596</sup> Das Konzept der HfL nach preußischem Vorbild wird ab 1936 jedoch im ganzen Reich umgesetzt. Diese Umsetzung geschah auf Grundlage des Artikel 143 der Reichsverfassung: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu gestalten.“ Dies wirkte sich auch auf die Ausbildung aller Sonderschullehrer wie auch Sprachheillehrer aus, die Richtlinien sind vor allem eines: reichseinheitlich und lassen alle anderen Initiativen im Sand verlaufen.

Nicht nur die Heilpädagogik versuchte sich daran, Ausbildung an die Universität zu bringen, auch die Sprachheilpädagogen beschäftigten sich mit dieser Frage. So schreibt der Herausgeber der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ Karl TORNOW: „Um unsere Ansicht gleich vorwegzunehmen, sei betont, daß wir auf Grund der vorliegenden Sachlage eine grundständige Ausbildung an einer Hochschule, und zwar einer geeigneten Hochschule für Lehrerbildung, (...) für

<sup>593</sup> STAHA 362-10/2-31 Entwicklung von Prüfungsordnungen und Richtlinien für die Ausbildung von Sprachheillehrerkräften 1927–1952

<sup>594</sup> HERRLITZ, Hans-Georg: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim 2005 bes. Kapitel 7 S. 117-137

<sup>595</sup> Die Bewerber mussten zwar ein Abitur vorweisen, aber das zweijährige Curriculum war nicht unbedingt an die universitäre Ausbildung angelehnt. Die eigenständige Einrichtung zur Lehrerbildung beruht auf einem Modell, dass Eduard Spranger 1920 entwickelt hatte. Vgl. HERRLITZ 2005 S. 124

<sup>596</sup> Vgl. dazu SCHOLTZ, Harald: Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5. S. 693-709

nötig halten.<sup>597</sup> In der Frage um die Ausbildung von Sprachheillehrern zieht sich die Frage, wer mit wem ausgebildet wird, wie ein roter Faden durch die Diskussion: „Schwerhörigen- und Sprachheillehrer-Ausbildung, welche anders zu gestalten wäre, als Taubstummenausbildung müßte ebenfalls in Berlin stattfinden“.<sup>598</sup> Aus Kreisen der Reichsfachschaft V des NSLB heißt es sogar:

„Die Reichsfachschaft beabsichtigt, der Hauptamtsleitung des NSLB den Vorschlag zur Errichtung eines Instituts für Sonderschulwissenschaft einzureichen. Auch dieses Institut könnte wirkungsvoll mit den staatlichen Ausbildungslehrgängen zusammenarbeiten.“<sup>599</sup>

Zwei konkurrierende Ausbildungskonzepte im NS sind die oben genannte Richtlinien vom 12. Juni 1936 und die Hamburger Ordnung vom März 1935. Die Hamburger Richtlinien wurden durch die Fachgruppe Taubstummen- einschließlich Schwerhörigen und Sprachheillehrer der Gaufachschaft V des NSLB im Gau Groß Hamburg erarbeitet. Gaufachgruppenleiter war Adolf Lambeck, der Leiter der Sprachheilschule rechts der Alster ab 1935.

Man muss sich klarmachen, dass die Hamburger Richtlinien von 1935 aufgrund der veränderten Verhältnisse nach 1933 zustande kamen. Die verschiedenen Sonderschularten waren nun in einer Fachschaft zusammengefasst, es gab jedoch noch verschiedene Fachgruppen. Bestrebungen, eine eigene Fachgruppe Sprachheillehrer in der Reichsfachschaft V zu etablieren, waren gescheitert (s.Kap 7.2). Nachdem Ende der Zwanzigerjahre die Hamburger Richtlinien für die Sprachheillehrer aufgrund des akuten Mangels an Sprachheillehrern zustande gekommen waren, fehlten nach 1933 auch Taubstummenlehrer. Gleichzeitig hatte sich im Gau Hamburg die Fachgruppe Lehrer an Sprach- und Gehörgeschädigten einschließlich der Sprachheillehrer etabliert. Aufgrund des Lehrermangels beauftragte die Landesunterrichtsbehörde am 08.01.1934 die Fachgruppe mit der Ausarbeitung einer Prüfungsordnung.<sup>600</sup> Die Vereinigung zu einem Berufsbild des Lehrers an Sprach- und Gehörgeschädigtenschulen stellte die Arbeitsgruppe vor einige Probleme, vor allem, was die Ausbildungszeiten in den einzelnen Schulformen betraf. Waren die Anwärter bisher über einen Zeitraum von zwei Jahren in einer Sprachheilschule gewesen, mussten sie nun an jeder Schulform 8 Monate sein. Man hoffte jedoch, dies durch eine Zusammenfassung von inhaltlichen Gebieten und einer strafferen Planung der zwei Jahre ausgleichen zu können. Auf dem Gebiet der Diagnostik hoffte man auf ein breiteres Wissen der Lehrer:

„Immer wieder tauchen in der Sprachheilschule Grenz- und Mischfälle, Fälle von Hörstummheit auf, deren Beurteilung besondere Schwierigkeiten verursacht. In diesen Fällen steht der neue 'Einheitslehrer' mit weit größerer Sicherheit gegenüber als der einseitig vorgebildete Sprachheillehrer.“<sup>601</sup>

Adolf Lambeck versuchte von Anfang an, Meinungen aus dem ganzen Reich zu den Hamburger Entwürfen einzuholen.<sup>602</sup> In den Antwortschreiben wurde vor allem die Zusammenlegung zu einem Lehrer für Sprach- und Gehörgeschädigte bewertet. Während Panconcelli-Calzia

<sup>597</sup> Tornow, Karl: Gedanken zur Ausbildung des Sonderschullehrernachwuchses. In: Die deutsche Sonderschule 4 (1937) 2, S. 87

<sup>598</sup> Allgemeine Anregungen zur Sonderschullehrerausbildung. Schreiben von Ruckau an Friedemann vom. 19.3.36. In: BAB NS 12/1357

<sup>599</sup> BAB NS 12/1357

<sup>600</sup> Vgl. STAHA 362-10/2-31 Schreiben vom 08.01.1934

<sup>601</sup> Bericht über die Ausbildung der Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen vom Standpunkt der Sprachheilschule. In: STAHA 362-10/2-31



betonte: „Ich halte diese Vereinheitlichung für notwendig und bin der Ueberzeugung, dass dieser neue Plan nicht nur wissenschaftlich haltbar, sondern auch praktisch durchführbar ist“, wies Dirr darauf hin: „Sie wissen, daß wir in Baden auf dem Standpunkt beharrt haben, daß es für das Amt an Tbst.-Schwerh.- und Sprachheilschulen nur einen Lehrkörper, eine Ausbildung und eine Prüfung und eine Besoldung geben kann.“<sup>603</sup> Auch mit dem Leiter der Untergruppe Sprachheillehrer Karl Helwig trat er in Kontakt, der ihm jedoch keine Unterstützung zubilligen wollte. Helwig wollte vor allem eine Übernahme des Hamburger Modells als Reichsregelung vermeiden, da die Zusammenlegung ihm nicht weit genug ging.<sup>604</sup> Helwig favorisierte eine einheitliche Ausbildung aller Sonderschullehrer mit einer inneren Differenzierung nach den einzelnen Fachgruppen.

Hamburg hat lange um den Erhalt der eigenen Ausbildung neben der reichseinheitlichen gekämpft. Hauptargument dabei war, dass die Anwarter in Hamburg bleiben konnten. Eine gute Zusammenarbeit zwischen den Schulen, an denen die Anwarter angestellt waren und der Universität war gewährleistet. Die zukünftigen Lehrer konnten während der Ausbildung bei ihren Familien bleiben, sie verdienten dasselbe Gehalt und die Schulen verloren keine Lehrkräfte. Weiteres wichtiges Argument war natürlich die Verbindung der drei Sonderschularten, was den Hamburger Sprachheillehrern am logischsten und konsequentesten erschien, wie folgendes Zitat zeigt:

„Die Neuordnung von Reichs wegen bringt eine Scheidung,- die Hamb. Ordnung eine Zusammenfassung innerhalb der Gruppe 'Lehrer an Sonderschulen'. Die Hamb. Ordnung entspricht, politisch und weltanschaulich gesehen, mehr der neuen Zeit, die sich die Einheit des deutschen Erzieherstands zum Ziel setzt.“<sup>605</sup>

Die reichseinheitlichen Bestimmungen vom 12.06.1936 wurden dagegen nicht innerhalb der Reichsfachschaft V, sondern durch das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung erarbeitet. Wahrscheinlich versuchte nicht nur die Hamburger Gaufachschaft V gegen die Anwendung der reichseinheitlichen Bestimmungen bei der Ausbildung ihrer Lehrer anzukämpfen, da in den Bestimmungen ausschließlich auf die Belange von gehörlosen Schülern eingegangen wurde. Das Nichterwähnen der schwerhörigen und sprachgestörten Schüler schien als ein massiver Rückschritt empfunden worden zu sein, wenngleich diese Kritik zum Teil sehr verhalten formuliert wurde. Aber es finden sich auch Formulierungen, die alles andere als verhaltene Kritik zu sind, so z.B:

„Unter dem 12. Juli ds. Js. hat das Reichserziehungsministerium Bestimmungen (...) erlassen, die in mancher Hinsicht vom Standpunkt des NS-Lehrerbundes auf schärfstens abgelehnt werden müssen.“<sup>606</sup>

Weiter heißt es in einem Schreiben der Hauptfachschaft V an das Hauptamt für Erzieher der NSDAP vom 28.08.1936:

<sup>602</sup> Vgl. dazu die Schreiben von Paul Schumann (Leipzig) und Hans Dirr (Baden) in STAHA 3612 VI 3163 Prüfungs- und Ausbildungsordnungen für das Lehramt an Taubstummen, Schwerhörigen und Sprachheilschulen

<sup>603</sup> Vgl. Schreiben von Hans Dirr an Adolf Lambeck vom 16.02.1935 In STAHA 362-10/2-31

<sup>604</sup> Vgl. dazu Schreiben von Karl Helwig vom 22.02.1935 und das Antwortschreiben von Lambeck an Karl Helwig vom 23.02.1935 In STAHA 362-10/2-31

<sup>605</sup> ISTAHA 361-2 VI 1730 Bl. 24

<sup>606</sup> STAHA 361-2 VI 1730 Bl. 24

„Zunächst wird die gesamte Ausbildung an den beiden Taubstummen- und Blindenanstalten in Berlin zentralisiert. Wie das mit dem Grundsatz von der Heimatgebundenheit und Bodenständigkeit des Lehrers, dem das Reichsministerium sonst so stark anhängt, daß es Hochschulen für Lehrerbildung selbst in kleine Städte verlegt, in Einklang zu bringen ist, bleibt unerfindlich. Es sieht ja fast so aus, als ob die beiden Berliner Anstaltsleiter ohne Wissen des Ministers ihre guten alten Beziehungen ausgenutzt hätten. Jedenfalls ist unseres Wissens der NS-Lehrerbund zu dieser Neuregelung nicht gehört worden. An diesem Beispiel erkennt man deutlich die Gefahr, die darin liegt, daß die allgemeine reichsgesetzliche Lösung der Schulreform durch eine Fülle von Einzelerlassen gleichsam vorweggenommen wird.“<sup>607</sup>

Dies änderte nichts an der Einführung und Etablierung der Richtlinien. Hamburg erhält lediglich eine Sondererlaubnis, schon laufende Ausbildungen bis zum 31.03.1938 noch beenden zu können. Im Rückblick schrieb Lambeck zu den Vorgängen um die Einführung:

„Ich erzählte Ihnen, daß von Hamburg aus ein scharfer Kampf um die Regelung dieser Fragen mit Berlin geführt worden wäre, (...). Tatsächlich sind wir heute auch in der Zwangslage, den notwendigen weiteren Ausbau zu stoppen, weil wir nicht genügend Lehrkräfte finden, die zur Ausbildung nach Berlin gehen wollen.“<sup>608</sup>

Noch 1941, also drei Jahre nach Gültigkeitsende, betont Johannes WULFF die Notwendigkeit einer universitären Berufsausbildung sowie die Zweckmäßigkeit der Hamburger Prüfungsordnung.<sup>609</sup>

Vergleicht man die verschiedenen Prüfungsordnungen im Untersuchungszeitraum in der folgenden Tabelle, so fällt auf, dass nicht nur die beiden Ordnungen innerhalb der NS-Zeit konkurrieren, sondern sich auch die beiden Nachkriegsordnungen von Berlin/SBZ und Hamburg inhaltlich gegenüber stehen. Es erscheint nur logisch, dass nach Ende des 2. Weltkrieges in Hamburg die Hamburger Ausbildungs- und Prüfungsordnung wieder aufgegriffen wurde, um Ausbildungsbestimmungen für die britische Zone zu entwickeln. In der SBZ zeigte sich dagegen der Zentralisierungsgedanke von 1926 und 1936 in der Ausbildung der Sonderschullehrer allgemein und der Gehör- und Sprachgeschädigtenlehrer speziell :

„Da der jährliche Normalbedarf an Taubstummenlehrern gering ist, soll die Ausbildung wie bisher an einem Ort zentralisiert und mit der der Schwerhörigen- und Sprachheillehrerverbunden werden. Bis 1945 war Berlin Ausbildungsort des gesamten Reichsgebietes. Alle Anstalten (...) entschieden sich dafür, daß auch in Zukunft die Ausbildung in Berlin zentralisiert werden soll.“<sup>610</sup>

Tatsächlich ergibt der Vergleich der Ausbildungsordnungen in Hamburg von 1935 und 1947 eine große Ähnlichkeit in Zielsetzung, Ausbildungs- und Prüfungsinhalten.

<sup>607</sup> STAHA 362-10/2-31

<sup>608</sup> Schreiben Lambeck an Oberregierungsrat Heidelberger, Karlsruhe vom 25.06.1939 In:STAHA 362-10/2-31

<sup>609</sup> Wulff 1941 S. 377

<sup>610</sup> Bericht über die Arbeitstagung der Taubstummenlehrer aus der Ostzone am 7.,8. und 9. Juni zu Leipzig. In: STAHA 361-2 VI 3167Ausbildung von Taubstummenlehrkräften 1946-1964, Bl. 30

	Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen 16.02.28 <sup>611</sup>	Richtlinien für die Ausbildung der Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen und Sprachheilschulen 27.03.1935 <sup>612</sup>	Bestimmungen über die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummenanstalten 12.06.1936 <sup>613</sup>	Vorläufige Ausbildungsordnung für Lehrer an Sonderschulen in Berlin vom Juni 1947 <sup>614</sup>	Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachkrankenschulen in Hamburg vom 01.04.1947 <sup>615</sup>
Gültigkeitsdauer und -Bereich	01.03.1928 bis 31.12.1935	01.04.1934 (vorläufige Version) bis 12.6.1936 Hamburg erhält Ausnahmegenehmigung, angefangene Ausbildungen bis 31.03.1938 zu beenden	12.06.1936 bis 01.04.1947	Lehrer in SBZ und Berlin	01.04.1947 bis 1966
verantwortliche Behörde	Oberschulbehörde Hamburg	Landesunterrichtsbehörde Groß Hamburg	Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung	Hauptschulamt für das Magistrat Berlin	Schulverwaltung der Hansestadt Hamburg
Ziel der Ausbildung	Festanstellung an Sprachheilschulen	Festanstellung an einer der drei Sonderschulen	Festanstellung an einer Berliner Taubstummenanstalt	Ausbildung sämtlicher Sonderschullehrer mit gemeinsamer Grundausbildung, innerhalb der Ausbildung wird nach Behinderungsarten differenziert	Festanstellung an einer der drei Sonderschularten
Zulassung zur Ausbildung	Volksschullehrer mit 1. und 2. Lehrerprüfung	Volksschullehrer, die durch Ablegung der 1. und 2. Lehrerprüfung wissenschaftliche und allgemeinpädagogische Ausbildung nachgewie-	Lehrer, denen Befähigung zur endgültigen Anstellung zuerkannt ist; Gewerbelehrer, Mittelschullehrer und Studienassessoren, die schon ein Jahr an einer öffentlichen Taubstummenanstalt	Lehrer mit 1. und 2. Lehrerprüfung und Unterrichtspraxis	Lehrer mit 1. und 2. Lehrerprüfung und ein Jahr Anstellung als Hilfskraft an einer der drei Sonderschularten

<sup>611</sup> Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen. In: STAHA 362-10/2 31

<sup>612</sup> Richtlinien für die Ausbildung der Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen. In: STAHA 361-2 VI 1730

<sup>613</sup> Bestimmungen über die Ausbildung und Prüfung der Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummen- und Blindenanstalten. In: STAHA 361-2 VI 1730: Reichseinheitliche Bestimmungen über die Ausbildung und Prüfung der Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummen- und Blindenanstalten 1936–1944

<sup>614</sup> Vgl. LAB C Rep.120 Nr. 1427/1 Bl. 67

<sup>615</sup> Ausbildungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen für Gehör- und Sprachgeschädigte. In: STAHA 361-2 VI 3159 Entwürfe zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen

	Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen 16.02.28	Richtlinien für die Ausbildung der Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen und Sprachheilschulen 27.03.1935	Bestimmungen über die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummenanstalten 12.06.1936	Vorläufige Ausbildungsordnung für Lehrer an Sonderschulen in Berlin vom Juni 1947	Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachkrankenschulen in Hamburg-vom 01.04.1947
		sen haben und Eignung für eine der drei Schulen aufweisen	als Hilfskraft gearbeitet haben und nicht älter als 30 sind.		
fachwissenschaftliche Ausbildung	2-jähriges Hochschulstudium mit Besuch von Lehrveranstaltungen, die mit Testat beendet werden	2-jähriges Hochschulstudium mit Besuch von Lehrveranstaltungen, die mit Testat beendet werden	2-jähriger Lehrgang an einer Taubstummenanstalt	2-ähriges Hochschulstudium am in Gründung befindlichen Institut für Sonderschulwesen an der Humboldt-Universität Berlin, 18-20 Stunden pro Woche Unterteilung in medizinischen und Pädagogischen Teil	2-jähriges Hochschulstudium am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg Veranstaltungen, die laut Prüfungsordnung Bestandteil der Prüfung sind, müssen mit Testat abgeschlossen werden
praktische Ausbildung	zweijährige Ausbildung an einer Sprachheilschule	Anstellung an einer Schulart mit 18 Wochenstunden, zusätzl. 4 Wochenstunden Hospitation, Lehrversuche bei Fachkollegen je 8 Monate an Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschule	Lehrer werden für die Ausbildung beurlaubt	zweijähriges heilpädagogisches Praktikum an Berliner Schule mit 12 Stunden Unterricht pro Woche technische Ausbildung in Fröbel, Modellieren, Nadelarbeit, Hauswirtschaft etc.	erfolgt durch Lehrkräfte der Sonderschulen mit 18 Stunden Unterricht und 4 Stunden Hospitation pro Woche 1 Jahr Gehörlosenschule je ½ Jahr Schwerhörigen. und Sprachheilschule
Reflektionen		regelmäßige Seminare mit dem Ausbildungsleiter über Schülermaterial, Geschichte & Organisa-	Nach regelmäßigen Hospitationen und Lehrproben finden Besprechungen mit Ausbildern statt.	Übungsseminare durch Sonderschullehrer	Besprechungen mit den Beauftragten der schulpraktischen Ausbildung

	Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen 16.02.28	Richtlinien für die Ausbildung der Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen und Sprachheilschulen 27.03.1935	Bestimmungen über die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummenanstalten 12.06.1936	Vorläufige Ausbildungsordnung für Lehrer an Sonderschulen in Berlin vom Juni 1947	Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachkrankenschulen in Hamburg vom 01.04.1947
		tion der Fürsorge- und Bildungsarbeit von „sprachkranken“ Kindern, Schrifttum			
Ideologischer Bezug	entfällt	wird in den Richtlinien nicht erwähnt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbilder in den Lehrgängen sollen nachweislich von ns. Grundanschauung durchdrungen sein</li> <li>• Bejahung der rassenhygienischen Maßnahmen des Staates und Beihilfe zur Umsetzung</li> <li>• zukünftige Lehrer sollen befähigt sein, taubstumme Kinder nationalpolitisch zu erziehen</li> <li>• Zulassung zur Prüfung ist abzulehnen, wenn „Bewerber nicht Gewähr dafür bietet, daß er jederzeit rückhaltlos für den nationalsozialistischen Staat eintritt“</li> </ul>		
Wissenschaftstheoretischer Bezug		<ul style="list-style-type: none"> <li>• wissenschaftliche Ausbildung ist komplett universitär und soll Kenntnisse zu den Bezugswissenschaften vermitteln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychologie ist Grundwissenschaft und „bestimmt das Sprachproblem als dieser nebengeordnet, während sie das besondere medizinische, vererbungswissenschaftliche und</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Ausbildung steht die Sprache als „Bewegungserscheinung und Lautäußerung“</li> <li>• In medizinischen Vorlesungen sol-</li> </ul>

	Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen 16.02.28	Richtlinien für die Ausbildung der Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen und Sprachheilschulen 27.03.1935	Bestimmungen über die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummenanstalten 12.06.1936	Vorläufige Ausbildungsordnung für Lehrer an Sonderschulen in Berlin vom Juni 1947	Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachkrankenschulen in Hamburg vom 01.04.1947
			<p>rassenkundliche Problem als zugeordnet eingliedert.<sup>616</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorlesungen an Universität</li> </ul>		<p>len ärztliche Denk- und Arbeitsweise kennen gelernt werden, so dass spätere Zusammenarbeit gewährleistet ist, ebenso das medizinische Wissen um Krankheiten des Ohres und der Sprache.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziel, schulpraktische Maßnahmen wissenschaftlich begründen zu können</li> </ul>
Bezug zur Sprachheilpädagogik bzw. -kunde	Die Ausbildung ist dazu gedacht, speziell den Ausbildungsbedarf für die Hamburger Sprachheilschulen zu regeln. Es ist nur möglich, mit dieser Ausbildung als Sprachheillehrer zu arbeiten. Prüfungsinhalte sind deshalb nur Gebiete aus Sprachheilkunde und Sprachheilpädagogik.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird explizit eine gemeinsame Ausbildung der drei Schularten gewünscht<sup>617</sup>, wobei Sprachheilkunde immer Pflichtfach ist.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachheilschulen und Lehrer an Sprachheilschulen werden nicht erwähnt, es werden in der Praxis jedoch Lehrer für Sprachheilschulen ausgebildet</li> </ul>		Sprachheilpädagogik wird ein Teil der Ausbildung, Ausbildung soll explizit zum Unterrichten an allen drei Schulen befähigen

Tabelle 28: Richtlinien zur Ausbildung von Sprachheillehrern

<sup>616</sup> STAHA 361-2 VI 1730 Bl. 2

<sup>617</sup> Vgl. u.a. STAHA 362-10/2-31 Entwicklung von Prüfungsordnungen und Richtlinien für die Ausbildung von Sprachheillehrerkräften 1927–1952 und STAHA361-2 VI 1730 Reichseinheitliche Bestimmungen über die Ausbildung und Prüfung der Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummen- und Blindenanstalten 1936-1944. Die Zusammenlegung der drei Sonderschularten in einem Ausbildungsgang entspricht der Zusammenlegung zu einer Fachgruppe innerhalb der Reichsfachschaft V. Vergleiche dazu bes. Kap.8

Die Gegenüberstellung der Richtlinien zeigt nicht nur, dass Fachwissenschaft und wissenschaftstheoretischer Hintergrund unterschiedlich gesehen wurde. Auch bezüglich ns. Ideologie in den beiden Richtlinien aus der NS-Zeit ist ein offensichtlicher Unterschied festzustellen. In den Hamburger Richtlinien wird auf ideologische Aussagen verzichtet, während sich die reichseinheitlichen Bestimmungen explizit für Inhalte aus Vererbungslehre und Rassenkunde, sowie die Notwendigkeit der Vermittlung dieses Wissens in Hinsicht auf das Klientel aussprechen. In einer Begründung zu den Inhalten der Hamburger Richtlinien heißt es dagegen: „Weil die Prüfungsordnung (§2) den pädagogisch erfahrenen jungen Menschen mit abgeschlossener Lehrerbildung als Bewerber für das Lehramt voraussetzt (...) wird auf (...) eine Wiederholung des Lehrgutes der allgemeinen Lehrerbildung (Rassenhygiene, Vererbungslehre usw.), auf deren Kenntnis beim Sonderschullehrer wie bei jedem anderen Erzieher gerechnet werden muss, verzichtet.“<sup>618</sup> In der Tat war die Vererbungslehre und Rassenkunde ein eigenes Gebiet in der ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen. Dabei ging es jedoch eher um allgemein-pädagogische Kenntnisse wie die Beschreibung des Prüfungsfaches zeigt:

„Der Prüfling soll die Grundzüge der Vererbungslehre und Rassenkunde kennen und Verständnis für die nationalsozialistische Rassengesetzgebung und Bevölkerungspolitik nachweisen. Er soll nicht nur über das nötige Einzelwissen verfügen, sondern sich auch über die politische und geschichtliche Bedeutung des Rassegedankens im Klaren sein und zeigen können, wie die Erkenntnisse der Vererbungslehre und Rassenkunde in den Dienst der Erziehung und des Unterrichts zu stellen sind.“<sup>619</sup>

Diese Beschreibung zeigt, dass die Lehrer mit dem 1. Staatsexamen keine spezifischen Kenntnisse von Vererbungslehre und Rassenkunde haben mussten, wie es sich das RMfWEV wünschte. Die Hamburger Argumentation wirkt etwas schwach, wenn man sie in Bezug zur Forderung setzt, dass der „Taubstummlehrer“ zur Umsetzung der rassehygienischen Maßnahmen befähigt werden sollte. Eine aus Sicht der Ministeriums weitere wichtige Aufgabe war die nationalpolitische Erziehung der gehör- und sprachgeschädigten Kinder, bei der es vor allem um das „freiwillige Opfer der Sterilisation“ ging, aber auch um die Verinnerlichung der „Verwertbarkeit“ der eigenen Arbeitskraft für das „Volksganze“

Bei den Bestimmungen über die Ausbildung von Sonderschullehrern in Berlin muss mit beachtet werden, dass im Gegensatz zu den vorherigen Richtlinien und Prüfungsordnungen nicht die Ausbildung mit dem Wirkungstag begann, sondern aufgrund der Lage nach dem Weltkrieg relativ schnell mit der Ausbildung begonnen wurde, nämlich schon im Mai 1946. Parallel dazu wurden Bestimmungen erarbeitet, die in Absprache durch das Hauptschulamt mit der Pädagogischen Fakultät und den Berliner Sonderschulen getroffen wurden. Die Ausbildungsordnung der Sonderschullehrer, wie sie dann 1949 auf gesetzliche Grundlage gestellt wurde, ist das Ergebnis eines Prozesses in der Nachkriegszeit, der aus den Problemen der Praxis entstanden ist. Dies ist der Grund dafür, dass sich anfangs nur wenige ideologische Inhalte finden lassen, die Weichen für die spätere Ausbildung zum Sonderschullehrer werden jedoch gestellt.

Auch der Blick auf die Prüfungsanforderungen lässt jeweils eine Kontinuität innerhalb der Hamburger und Berliner Ordnungen vom Ende der Weimarer Republik zur Nachkriegszeit

<sup>618</sup> Vgl. Begründung der Ausbildung durch Mansfeld vom 21.10.1936 in STAHA 362-10/2-31

<sup>619</sup> Ordnung der ersten Prüfung des Lehramtes vom 12.10.1937 durch das RMfWEV. In: STAHA 362-10/2 31

erkennen. Die reichseinheitlichen Bestimmungen fallen dabei raus, vor allem, was die Inhalte der schriftlichen und mündlichen Prüfung angeht. Hier fällt die Einengung auf das Taubstummenwesen auf, aber auch die Erweiterung um Vererbungslehre und Rassenhygiene.



	Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen 16.02.28	Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen 27.03.1935 <sup>620</sup>	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummenseminaren 12.06.1936 <sup>621</sup>	Prüfungsordnung für SBZ nicht überliefert, aber Prüfungsinhalte <sup>622</sup>	Prüfungsordnung für das Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachkrankenschulen vom 01.04.1947 <sup>623</sup>
Zulassung zur Prüfung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 Semester Besuch von Vorlesungen und Übungen an der Universität</li> <li>• Gutachten der Sprachheilschule</li> </ul>	Nach Ablegung 1. und 2. Lehrerprüfung hat Bewerber zweijährige möglichst gleichmäßig verteilte Tätigkeit an den drei Schularten nachzuweisen sowie in 4 Semestern Vorlesungen und Übungen an Universität besucht	Nachweis der an der Universität erbrachten Leistungen und Gutachten des Ausbildungsleiters über fachliche charakterliche Eignung des Anwärters		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachweis über zweijährige Einweisung in die Unterrichtsweise der drei Sonderschularten</li> <li>• Nachweis über das Studium von 4 Semestern und erfolgreichen Besuch der erforderlichen Vorlesungen</li> <li>• die drei Sonderschularten reichen Gutachten über Prüfling ein</li> </ul>
schriftliche Prüfung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hausarbeit aus dem Bereich Sprachheillehre, Thema wird vorgegeben</li> <li>• schriftlicher Bericht über Einzelfall, in dem bes. auf Befund, Behandlung und Ergebnis einzugehen ist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• freie wissenschaftliche Arbeit, die mit dem Universitätslehrer zu wählen ist</li> <li>• „pädagogische Arbeit“, die mit Leiter der praktischen Ausbildung zu wählen ist, soll Bericht über Einzelfall sein, der Befund, pädagogische Maßnahmen inkl. Ergebnisse beinhaltet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hausarbeit aus dem Gebiete des Taubstummwesens,</li> <li>• Prüfling darf Arbeitsgebiet benennen, Thema stellt jedoch der Prüfungsleiter</li> </ul>	Hausarbeit Klausur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• freie wissenschaftliche Arbeit, die mit dem Universitätslehrer zu wählen ist</li> <li>• „pädagogische Arbeit“, die mit Leiter der praktischen Ausbildung zu wählen ist, soll Bericht über Einzelfall sei, der Befund, pädagogische Maßnahmen inkl. Ergebnisse beinhaltet</li> </ul>
Mündliche Prüfung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überblick über Bau, Funktionen und Störungen der</li> </ul>	Inhalte der Prüfungsgebiete <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bau, Funktion und Störungen</li> </ul>	Kolloquium mit vier Bewerbern	Prüfungsfächer 1948/49	Prüfungsgebiete: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bau, Funktion und Störungen</li> </ul>

<sup>620</sup> Vgl. dazu STAHA 361-2 VI 3163 Prüfungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen

<sup>621</sup> STAHA 361-2 VI 1730

<sup>622</sup> Vgl. dazu LAB C Rep.120 Nr. 1427/1 Bl. 68

<sup>623</sup> Prüfungsordnung für das Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachkrankenschulen. In: STAHA 361-2 VI 3159 Entwürfe zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen

	Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen 16.02.28	Ordnung der Prüfung für da Lehramt an Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen 27.03.1935	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummenanstalten 12.06.1936	Prüfungsordnung für SBZ nicht überliefert, aber Prüfungsinhalte	Prüfungsordnung für das Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachkrankenschulem vom 01.04.1947
	<p>zentralen und der peripheren Sprachorgane einschl. therapeut. Gesichtspunkte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Phonetik und deren Beziehungen zur Sprachheillehre</li> <li>• Stimmbildung und Stimmhygiene</li> <li>• Sprachpsychologie des Kindesalters</li> <li>• Pädagogische Methoden der Behandlung von Sprachstörungen</li> <li>• Geschichte und Literatur der Sprachheillehre</li> </ul>	<p>gen des zentralen Nervensystems, Psychopathologie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bau, Funktion und Störungen der Sprech- und Sinnesorgane</li> <li>• Sprachphilosophie; Psychologie des gehör- und sprachgeschädigten Kindes</li> <li>• Die Bildungsarbeit und die Fürsorge an Gehör- und Sprachgeschädigten; Geschichte und Organisation des Bildungswesens</li> <li>• Phonetik; Stimmbildung und Stimmhygiene</li> <li>• Taubstumm- oder Schwerhörigenkunde</li> <li>• Sprachheilkunde</li> </ul>	<p>Themengebiete:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomie und Physiologie der Sinnes- und Sprechwerkzeuge</li> <li>• Vererbungslehre und Rassenhygiene, sofern sie das Taubstummwesen betreffen</li> <li>• Methodik des Taubstummenunterrichts</li> <li>• Allgemeine Taubstummkunde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Physiologie und Psychologie von Sprachstörungen</li> <li>• Phonetik</li> <li>• Sprachheilkunde</li> <li>• Methoden des Unterrichts</li> <li>• Fürsorge von Sprachkranken</li> <li>• Geschichte</li> <li>• Organisation des Sonderschulwesens</li> </ul>	<p>gen des zentralen Nervensystems, Psychopathologie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bau, Funktion und Störungen der Sprech- und Sinnesorgane</li> <li>• Normale und pathologische Phonetik</li> <li>• Psychologie des gehör- und sprachgeschädigten Kindes</li> <li>• Die Bildungsarbeit und Fürsorge an Gehör- und Sprachgeschädigten</li> </ul>
Praktische Prüfung	Begutachtung von Kindern mit Sprachstörungen unter Angabe von therapeutischen Maßnahmen	Bewerber hat aus seiner Schultätigkeit Befähigung nachzuweisen, Sprach- und Gehörschäden zu erkennen und notwendige pädagogische Maßnahmen einzuleiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrproben in zwei Unterrichtsfächern, davon in erstem Sprachunterricht</li> <li>• Anschließend wissenschaftliche Begründung der unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen</li> </ul>	Lehrprüfung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrprobe an einer Gehörlosen- oder Schwerhörigen-schule</li> <li>• Begutachtung von Kindern mit Sprachstörungen unter Angabe von therapeutischen Maßnahmen</li> </ul>

	Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen 16.02.28	Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen 27.03.1935	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Lehrer und Lehrerinnen an Taubstumm-Anstalten 12.06.1936	Prüfungsordnung für SBZ nicht überliefert, aber Prüfungsinhalte	Prüfungsordnung für das Lehramt an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachkrankenschulern vom 01.04.1947
Prüfungsausschuss	Ernennung durch Oberschulbehörde: zwei Schulaufsichtsbeamte als Vorsitzender und Stellvertreter, 1 Universitätslehrer, Schularzt der Sprachheilschule und ein Sprachheillehrer	Ernennung durch Landesunterrichtsbehörde: Vertrete der LUB als Vorsitzender, Vertreter der Universität für die drei Fächer und Vertreter der drei Schularten	Mitglieder des Ausbildungsteams, Leiter der Ausbilder ist stellvertretender Prüfungsleiter, Leiter der Prüfung wird durch RmfWEV ernannt		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachbearbeiter für Sonder-schulfragen bei der Schulverwaltung von Hamburg</li> <li>• an der Ausbildung beteiligte Lehrer der Hamburgischen Universität als Vertreter ihre Fächer</li> <li>• an der Ausbildung beteiligten Lehrer der Sonderschulen</li> <li>• der zuständige Schulfacharzt</li> </ul>

Tabelle 29 Prüfungsordnung zur Ausbildung von Sprachheillehrern

Der Vergleich der Ordnungen hat ergeben, dass man für die Ausbildung von Sprachheillehrern tatsächlich von einer Rückentwicklung während des NS sprechen kann. Ebenso schnell werden aber nach dem Kriege neue Ausbildungsordnungen etabliert, die auf Ausbildungsordnungen zurück greifen, die noch in den Anfangsjahren des NS gültig waren.

Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass die Ausbildung am Institut für Sonderschulwesen in einem Prozess zu sehen ist, der darin endet, dass die Ausbildung 1949 auf gesetzliche Grundlagen der DDR gestellt wird.

In der Erarbeitung mussten zu Beginn die „Grundprinzipien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland“ vom 25.06.1947 eingehalten werden. Unabhängig der verschiedenen Interessen hatten sich hier die Alliierten auf Prinzipien für das deutsche Bildungssystem geeinigt. Lehrerausbildung sollte demnach an Universitäten oder einem Pädagogischen Institut von Universitätsrang erfolgen<sup>624</sup>. Die Ausbildung der Sonderschullehrer und auch der Sprachheillehrer wurde in Berlin schon ab 1946 an die Universität verlagert und vereinigte Studenten aus der gesamten SBZ und ganz Berlin. Das Hauptschulamt für den Magistrat Berlin durch dessen Leiter Max Staubesand übernahm die Verhandlungen mit der Pädagogischen Fakultät Berlin. Das Ergebnis wurde am 03. Juni 1947 wie folgt formuliert:

„Die Pädagogische Fakultät der Universität Berlin erweitert sich vom Wintersemester 1947 ab durch ein 'Heilpädagogisches Institut' oder 'Sonderschul-Institut‘. Es übernimmt die Ausbildung sämtlicher Arten von Sonderschul-Lehrern(...)Die Stadt Berlin stellt für jede Sonderschulart mindestens 1 Schule als Übungsschule zur Verfügung.(...)Die studierenden Lehrer erteilen wöchentlich 12 Stunden Unterricht (das ist zugleich ihr heilpädagogisches Praktikum) und erhalten ca. 18-20 Stunden ihre theoretische Ausbildung an der Universität.“<sup>625</sup>

Dies galt für Lehrer, die ihre 2. Lehrerprüfung abgelegt hatten. Das Studium zum Sonderschullehrer betrug zwei Semester und kann heute ebenfalls als eine Zusatzqualifikation zum grundständigen Lehrerstudium betrachtet werden. Im Februar 1948 kommt es zu einer Vereinbarung zwischen dem Hauptschulamt und der Pädagogischen Fakultät. Die Fakultät verpflichtet sich dabei zur kostenlosen Ausbildung der Sonderschullehrer, das Hauptschulamt im Gegenzug zur Bereitstellung der Übungsschulen und der Sonderschulbibliotheken.<sup>626</sup> Bis zum Schuljahr 1948/49 wurden die Lehrer in fünf verschiedene Sonderschularten unterteilt. Sprachheillehrer wurden nicht explizit ausgebildet, es wurde ein Studienplan für Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheillehrer entwickelt.

Im SS 1948 sah der Studienplan folgende Inhalte vor:<sup>627</sup>

<sup>624</sup> MICHAEL, Berthold; SCHEPP, Heinz-Hermann: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Frankfurt/Main 1974 S. 233-235

<sup>625</sup> Vgl. LAB C Rep.120 1427/1: Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern. Bl. 67

<sup>626</sup> Vgl. Vereinbarung zwischen Hauptschulamt der Stadt Berlin und der Pädagogischen Fakultät der Universität Berlin über die Ausbildung von Sonderschullehrern. In: LAB C Rep. 120 1426 Sonderschullehrerausbildung Bd. 1 1948–1951. Bl. 10

<sup>627</sup> Vgl. LAB C Rep.120 1427/1: Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern. Bl. 204

Seminar	Dozent
Prüfung des Gehör- und Gleichgewichtssinnes von Schülern der Gehör- Schwerhörigenschulen	Schulz (?)
Spezielle Phonetik des Sprachunterrichts gehörgeschädigter Kinder	Dahlmann
Methodik des Sprachunterrichts mit Lehrversuchen	Dahlmann
Methodik der übrigen Unterrichtsfächer mit Lehrversuchen	Dahlmann
Leitung wissenschaftlicher Arbeiten	Dahlmann
Geschichte, Literatur, Organisation, Fürsorgewesen	Thiel
Werkunterricht	Irmeler
Wandtafelzeichnen	Göldner
Theorie und Praxis der Sprachbehandlung	Geißler
Leitung wissenschaftlicher Arbeiten	Geißler
Experimentelle Phonetik	Wethlo

*Tabelle 30: Lehrinhalte im SS 1948 an der Universität Berlin*

Aufgrund von Sparmaßnahmen wurden die 5 verschiedenen Sonderschulgruppen ab Herbst 1948 zu 2 Gruppen zusammengelegt. Für die Ausbildung von Sprachheilpädagogen war die Gruppe der „Lehrer für Sinnes- und Sprachgeschädigte“ relevant. Zu diesem Zeitpunkt wurden die Sonderschullehrer in die beiden großen Gruppen Sinnes- und Körperschädigungen eingeteilt. Der Einfluss der sowjetischen Defektologie scheint sich hier in der Einteilung niederzuschlagen.

Inhalte waren jetzt:

- „Anatomie und Psychologie des Nervensystems, besonders der Sinnesorgane“
- Geistige und seelische Störungen im Kindes- u. Jugendalter, bes. Schwachsinn, Neurosen und Psychopathien, Schwererziehbarkeit (...)
- Psychologie des Sinnesgeschädigten und die daraus folgenden pädagogischen Hauptprobleme
- Die Sprache und ihre Störungen
- Experimentelle Phonetik
- Methodik des Anschauungs- u. Darstellungsunterrichts bei Blinden (einschl. Hospitation und Unterricht)
- Methodik der übrigen Unterrichtsfächer
- Methodik des Sprachunterrichts und der Sprachheilkunde
- Geschichte und Literatur des Blinden- und Taubstummenwesens
- Organisation und Fürsorge (...)
- Anleitung zu wissenschaftlichem Arbeiten
- Schultechniken und Lehrmittel
- Berufsvorbereitung“<sup>628</sup>

Die Kombination von gleichzeitigem Unterrichten und Studieren löste nur zum Teil das Problem des Lehrermangels. Der zweite Lösungsansatz war die Ausbildung von Schulhelfern und Hilfslehrern. In 40 Wochen wurden dabei die wichtigsten sonderpädagogischen Fragen in wöchentlich 4 Stunden samstags behandelt. Schulhelfer bzw. Hilfslehrer unterrichteten an Sonderschulen, bereiteten sich aber gleichzeitig auf die allgemeinpädagogische 1. oder 2. Lehrprüfung vor. Diese Ausbildung war zu diesem Zeitpunkt im übrigen noch nicht universitär. Die

<sup>628</sup> Vgl. LAB C Rep.120 1427/1: Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern. Bl. 211

Hilfslehrer wurden bezirkswise in Berlin ausgebildet und hatten nachmittags einzelne Ausbildungstage, in denen sie über den Zeitraum von zwei Jahren auf die Lehrerprüfung vorbereitet wurden.

Folgende Themen wurden im Schuljahr 1947/48 behandelt:

Schwerpunkt	Dozent	Wochen
Welche Kinder besuchen die Sonderschule?	Bahr	5
Sprachgebrechen der Schüler und unsere pädagogischen Behandlungsmethoden	Gerhard Geißler	4
Schwererziehbare Kinder und die Mittel ihrer Rettung	Herta Fuchs	4
Welche auffallenden Mängel zeigen meine Schüler und wie behebe ich diese?	Möllenbeck	3
Wie führe ich in Sonderschulen mein pädagogisches Tagebuch?	Bahr	2
Welche Folgerungen sind aus der Struktur der Sonderschüler für die Methodik des Unterrichts zu ziehen?	Möllenbeck, Staubesand	12
Körperpflege (Hygiene, Ernährung, Kleidung, Wohnung, Schulbau, Pausen, Ferien, Gymnastik-Heiltturnen)	Busch	1
Das Auslese- und Umschulungsverfahren	?	2
Techniken: Wandtafelzeichnen, Papierarbeiten, Kartonarbeiten, Fröbelarbeiten, Raum- und Wandschmuck	?	7

Tabelle 31: Ausbildungsinhalte für Schulhelfer und Hilfslehrer im Schuljahr 1947/48<sup>629</sup>

Die Frage nach dem direkten Einfluss der Alliierten auf das Sonderschulsystem und die Sonderpädagogik ist schwierig zu beantworten. Zumindest im Nachhinein zumindest stellt der Schulrat Max Staubesand die Ereignisse in den ersten Nachkriegsjahren schon in eine Entwicklungslinie mit der Herausbildung des FDGB der DDR:

„War für das 1. Schuljahr 1945/46 die Erfassung und Sammlung der Sonderschul-Kinder, die Einstellung alter Sonderschul-Lehrer, (...) der Zusammenschluss aller Sonderschul-Lehrer (zu einem einheitlichen Verbands-Gruppe 18 im FDGB -) der alte Traum fortschrittlicher Heilpädagogen und die gemeinsame, nach einheitlichem Plan geregelte Ausbildung aller Gruppen der Sonderschul-Lehrer endlich Wirklichkeit geworden“<sup>630</sup>

Die sowjetische Zentralkommandatur hat auch versucht, direkt Einfluss auf die Ausbildung der Sonderschulpädagogen zu nehmen. Ob die Einteilung in der Ausbildung in die zwei Gruppen der Sinnes- bzw. Körperlichen Schädigungen darauf zurückzuführen ist oder tatsächlich finanzielle Gründe ausschlaggebend waren, lässt sich nicht klären. Blinden- und Taubstummwesen waren in der Ausbildung und Besoldung schon vor 1933 eine eigene Gruppe, die Sprachheillehrer dazu zu nehmen, war möglicherweise nur eine organisatorische Frage.

Die Ausbildung der Schulhelfer bzw. Hilfslehrer orientierte sich jedoch maßgeblich an Vorgaben der sowjetischen Zentralkommandatur. Die oben genannten Ausbildungsinhalte richteten sich direkt an Vorgaben, die Prof. Schabalow von der Zentralkommandatur an den Leiter des Fachbereichs Sonderschulen am Hauptschulamt Max Staubesand gegeben hatte.<sup>631</sup>

<sup>629</sup> Vgl. LAB C Rep.120 1427/1: Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern. Bl. 205

<sup>630</sup> Vgl. Bericht über die Entwicklung des Sonderschulwesens im Schuljahr 1947/48 vom 19. Juni 1948 durch Max Staubesand. In: LAB C Rep.120 1427/1: Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern. Bl.73

<sup>631</sup> Vgl. Brief vom 25.03.1947 an C.Schneider von Max Staubesand. In: LAB C Rep.120 1427/1: Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern. Bl.229

Analysiert man dagegen die Erarbeitung der Richtlinien in Hamburg und somit in der britischen Zone, ergibt sich ein anderes Bild. Es finden sich komplett dieselben Akteure der NS-Zeit, die nun versuchten, ihre Vorstellungen von der Ausbildung von Sprachheillehrern durchzusetzen. Schon auf der Tagung der Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheillehrer berichtet Heinrich Möhring<sup>632</sup> vom Stand der Entwicklung einer Ausbildungsordnung basierend auf der Hamburger Prüfungsordnung von 1935. Zu diesem Zeitpunkt im Juli 1946 liegt schon die Zustimmung der Militärregierung vor, das Schulamt und die Universität haben sich miteinander abgestimmt. Einzig die Zustimmung der Bürgerschaft und Fragen der Finanzierung sind noch offen. Hier wird deutlich, dass in Hamburg auf vieles aus der NS-Zeit zurück gegriffen wird.

Die Stadt Halle stand ebenfalls vor dem Problem der zu wenigen Sprachheillehrer. Es wurde versucht, die angehenden Sonderschullehrer in Lehrgängen in Berlin unterzubringen. Der erste Ausbildungslehrgang sollte zum 05.01.1947 beginnen. Nachdem sich aber zu wenige Lehrer gemeldet hatten, wurde der Beginn zunächst auf Mitte April verlegt. Parteigenossen konnten sich nicht bewerben. Um das Problem, dass ein Großteil der Lehrer Pgs gewesen waren, zu umgehen, konnten sich auch Schulamtsanwärter melden. Von der Sprachheilschule Halle meldete sich für die Ausbildung eine Lehrerin an. Aber auch der verzögerte Ausbildungskurs kam nicht zustande. Hatte Rösler schon im November 1936 geschrieben, dass der Altersdurchschnitt seiner Lehrer ein Problem sei, so war dies 1947 natürlich noch stärker der Fall (vgl. Kapitel 8). Nachdem es sich auch Anfang 1949 nicht abzeichnete, dass diejenigen Lehrer der Sprachheilschule, die keine Ausbildung vorweisen konnten, einen Ausbildungskurs besuchen konnten, noch, dass neue junge Sprachheillehrer eingestellt werden würden, ergriffen die Sprachheillehrer in Halle selbst die Initiative und gründeten eine „Fach-Arbeitsgemeinschaft der Lehrkräfte der Sprachheilschule“. Aufgabe sollte es sein, „diejenigen Lehrkräfte, die nicht die Sonder-schulbildung haben, theoretisch und praktisch in die Lage zu versetzen, einen erfolgreichen Sprachheilunterricht zu erteilen.“<sup>633</sup>

Als Inhalte waren folgende vorgesehen:

Physiologie: Bau und Funktion der Körperorgane, die an Laut- und Sprachbildung unmittelbar beteiligt sind; richtige und falsche Lautbildung

Psychologie: Entwicklung der Sprache im Kindesalter; der Sprechvorgang; Sprechen und Denken

Sprachstörungen: Stottern, Poltern, Stammeln, Lispeln, Näseln, Agrammatismus, Aphasie, Hörstummheit

a) Wesen und Erscheinungsbild der betreffenden Sprachstörungen

b) Die Ursachen der betreffenden Sprachstörungen

c) Mittel und Wege der Heilbehandlung (Methodik)

Praktische Übungen und Lehrproben

Geschichte der Sprachheilkunde und -praxis

Die Notwendigkeit der besseren Ausbildung, wie auch die Legitimation der Arbeitsgemeinschaft wird mit sehr drastischen Worten unterstrichen:

<sup>632</sup> Bericht über die Tagung der Vertreter der Schulen für gehör- und Sprachgeschädigte in der britischen Zone Deutschlands in Hamburg am 18. und 19. Juli 1946. In: STAHA 362- 10/2 115 Tagungsberichte

<sup>633</sup> Schreiben von Ernst Lehmann an das Stadtschulamt Halle vom 03.01.1949 Bl. 98 In: StA Halle A 3.42 Nr. 24 „Sonderschulwesen 1945 - 1949“

„Veranlassung (...) gab dem Unterzeichneten die Überlegung, daß die Schule nur dann erfolgreich an der Beseitigung der Sprechhemmung tätig sein kann, wenn alle in ihr wirkenden Lehrkräfte theoretisch und praktisch befähigt sind, wirklichen Sprachheilunterricht erteilen zu können.(...) Im anderen Fall verliert die Sprachheilschule als Sondereinrichtung der deutschen demokratischen Grundschule ihre Daseinsberechtigung.“<sup>634</sup>

Die Sprachheillehrer der Schule sollten von drei weiteren, schon im Ruhestand befindlichen Sprachheillehrern aus Halle unterstützt werden: Otto Petroll, Reinhold Schneider und Martin Dienst. Die Lehrgänge sollten während eines Jahres einmal wöchentlich durchgeführt werden. Ernst Lehmann wollte eine Bewilligung bei der Landesregierung durchsetzen, um somit eine Stundenvergütung für die drei außerschulischen Dozenten zu erwirken. Der Stadtschulrat unterstützte das Anliegen, empfahl aber, einen „entsprechenden Facharzt“ als Dozenten hinzuzuziehen. Die Arbeitsgemeinschaft scheint genehmigt worden zu sein, schon am 07.03.49 steht auf der Tagesordnung der Lehrerkonferenz ein Vortrag von Frau Kleemann, „Bau und Funktion von Lunge und Kehlkopf und ihre Beziehungen zum Sprechvorgang.“<sup>635</sup> Jedoch findet sich in der nächsten Lehrerkonferenz vom 11.04.1949 der Vortrag „System der Schulbildung in der S.U.“ der Neulehrerin Helga Heindorf auf der Tagesordnung.

Mit der gesetzlichen Grundlage für die Sonderschulbildung in Berlin wurde die Facharbeitsgemeinschaft der Sprachheilschule Halle überflüssig, aber sie ist ein gutes Beispiel dafür, dass nach dem Krieg das Sprachheilwesen weiterhin auf die Initiative von einzelnen zurückgreifen konnte. Aber es zeigt sich hier auch, dass das nächste Regime schon beginnt, Einfluss zu nehmen.

## FAZIT KAPITEL 6

Der Untersuchungszeitraum ist gekennzeichnet von einer Auseinandersetzung und Entwicklung um die Ausbildung der Sprachheillehrer. Die Frage nach der Ausbildung war eine der dringendsten Aufgaben, die innerhalb des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes gelöst werden musste. Dementsprechend gab es verschiedene Ansätze, was sich an den sich gegenüberstehenden Konzepten Hamburgs (1928, 1935, 1947) und Berlins (1926, 1947) konstatieren lässt. Diese Konzepte entstehen auf Grund von Initiativen von Sprachheilpädagogen und aus kommunaler Initiative. Mit der Etablierung der Sprachheilschulen vor Ort standen Kommune und Schule vor dem Problem, wer an der Sprachheilschule unterrichten sollte. Die Ordnungen Ende der Zwanzigerjahre entstehen demzufolge aus der Praxis heraus. Aber sie entwickeln sich schon dahingehend, dass die wissenschaftliche Ausbildung idealerweise an einer Universität stattfinden sollte. Die Sprachheilpädagogik konnte an der Universität aber nicht auf ihre spezifischen Inhalte zurückgreifen, sondern nutzte Wissen der Bezugswissenschaften, vor allem der Sprachheilkunde und der Medizin/Psychologie. Sprachheilpädagogische Ausbildung der angehenden Lehrer findet, gleich ob spezifische Sprachheillehrer, Gehör- und Sprachgeschädigtenlehrer oder Sonderschullehrer, mit einer spezialisierten Ausbildung in einer Einrichtung statt. Dabei ist aber nicht klar, was die spezielle sprachheilpädagogische Ausbildung im Untersu-

<sup>634</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 24 „Sonderschulwesen 1945–1949“ Bl. 98

<sup>635</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 24 „Sonderschulwesen 1945–1949“ Bl. 94



chungszeitraum beinhaltete. Sie wird als solche auch nicht benannt. Insofern kann man nicht davon sprechen, dass die Sprachheilpädagogik wissenschaftlich fundiertes Wissen vermittelt. Im Untersuchungszeitraum lernen angehende Sprachheillehrer über die Praxis, in dem sie entweder im Arbeitsverhältnis stehen (Hamburg) oder nach der 2. Volksschullehrerprüfung vormittags im Schulbetrieb sind und dort von erfahrenen Sprachheillehrern angeleitet werden (Berlin).

Die reichseinheitlichen Bestimmungen von 1936 entstehen nicht aus der Praxis, sie werden vom RfWEV erarbeitet. Sie stellen einen Bruch in der Entwicklung der Ausbildung von Sprachheillehrern dar. Sie werden nicht mehr explizit erwähnt, Taubstummlehrer sind nun wieder die Lehrer, die sprachgestörte Kinder unterrichten können und sollen. Dies erinnert an die Situation, wie sie Anfang des Jahrhunderts üblich war. Es konnte in der Untersuchung nicht rekonstruiert werden, welche Interessenskonflikte dazu führten, dass das Ministerium ohne Absprache mit dem NSLB die Ausbildung formulierte, noch, warum die Sprachheillehrer heraus fielen.

Nach dem Krieg entstanden in den „Hochburgen“ der Sprachheilpädagogik Berlin und Hamburg Ausbildungsordnungen, die in direkter Kontinuität zu den Ordnungen vor den reichseinheitlichen Bestimmungen zu sehen sind. Auch jetzt entwickelten sie sich wieder aus der direkten Notwendigkeit nach Kriegsende. Mehr denn je standen die Sprachheilschulen vor dem Problem, keine Lehrer zu haben. Dabei wirkten in Hamburg dieselben Akteure mit: Adolf Lambeck, Heinrich Möhring und sogar derselbe Schulrat. Auch wenn die Akteure in Hamburg gegen die reichseinheitlichen Bestimmungen eingestellt waren, darf man nicht darüber hinweg sehen, dass sie die Hamburger Ordnung innerhalb des NSLB 1934/35 erarbeitet haben und Adolf Lambeck dies in seiner Funktion als Gaufachgruppenleiter getan hat. Eine personelle Kontinuität ist demzufolge ganz klar erkennbar. In Berlin/SBZ dagegen finden sich alte wie auch neue Akteure zusammen. Dies liegt u.a. daran, dass die Berliner Ordnung schon 1926 konzipiert worden war. Aber in der sowjetisch besetzten Zone kommt im Gegensatz zu Hamburg auch ein größeres Interesse dazu, für die gesamte SBZ ein einheitliches Ausbildungssystem zu schaffen.

## 7 DER WECHSEL DER POLITISCHEN SYSTEME UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF DAS SPRACHHEILPÄDAGOGISCHE ARBEITSFELD

Dieses Kapitel geht im ersten Teil der Frage nach, wie sich bildungspolitisch relevante Gesetze auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld auswirkten. Dabei wurden Gesetze ausgewählt, die für die Etablierung des neuen Herrschaftssystem maßgeblich waren. Im zweiten Teil geht es um den Zugriff des NSLB auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld und die Sprachheillehrer. Dabei interessieren die Strukturen innerhalb des NSLB genauso wie der Blick auf (sprach)behinderte Menschen und deren Beschulung.

Die Sprachheilschule musste, um sich legitimieren zu können, im Sinne der ns. Weltanschauung arbeiten. Inwiefern ihr dies gelang, wird in Kap. 7.3 untersucht. In Kap. 7.4 werden konkret die Auswirkungen des Krieges auf die Arbeit in den Sprachheilschulen dargestellt.

### 7.1 Sprachheilpädagogisch relevante Gesetze und ihre Wirkung

#### 7.1.1 Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN)

Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933 trat am 1. Januar 1934 in Kraft. Das Gesetz wurde als Maßnahme zum Schutz und zur Förderung der „erbgesunden Volksanteile“ deklariert, da es die nachweislich Erbkranken an der Familiengründung hindern sollte. Das GzVeN wurde am 26. Juni 1935 durch das Gesetz zur Änderung des GzVeN und am 4. Februar 1936 durch das Zweite Gesetz zur Änderung des GzVeN ergänzt und geändert. Sechs Ausführungsänderungen zwischen 1933 bis 1936 regelten die Umsetzung. Mit der siebten Ausführungsverordnung vom 31. August 1939 wurde die Tätigkeit der Erbgesundheitsgerichte aufgrund der außenpolitischen Lage eingeschränkt. Die Sterilisation sollte jetzt nur noch angeordnet werden, wenn „große Fortpflanzungsgefahr“ bestünde. Dies bezog sich auf junge Männer und „debile“ Mädchen, während bei Frauen im Klimakterium und älteren kinderlosen Männern keine Anträge mehr gestellt werden sollten.<sup>636</sup>

Sonderschullehrer waren allgemein verpflichtet, am GzVeN mitzuarbeiten. Die Reichsfachschaft V selbst schätzte die Mitarbeitsmöglichkeiten als sehr hoch ein, da daraus eine Legitimation für die Sonderschulen und ihre Lehrerschaft entstand. Insofern nannte die Fachschaft V das Gesetz auch „Fachschaftsgesetz“ und ordnete somit ein Primat des GzVeN an.<sup>637</sup> Als fachspezifische Wunschaufgaben wurden 1934 folgende formuliert:

„erbbiologische Bestandsaufnahme und Sichtung der erbkranken Bevölkerung durch Sonderschullehrer, die Mitarbeit in den kriminalbiologischen Forschungsstellen an Fürsorge- und Strafanstalten, die Meldepflicht seitens der Lehrer und Erzieher für die Durchführung der Sterilisierungsverfahren (...) die stärkere Heranziehung der Geschädigterzieherschaft als Sachverständige und Gutachter bei der

<sup>636</sup> Vgl. zum Gesetz und seinen Ausführungsbestimmungen: BEYER, Rudolf: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses mit der Durchführungsverordnung vom 5. Dezember 1933. Leipzig 1933; BEYER, Rudolf: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses mit der Durchführungsverordnung vom 5. Dezember 1933 / Nachtr. 2. (Gesetzgebung bis Mitte Juli 1935). Leipzig 1935, 2. Aufl.; BEYER, Rudolf: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses mit allen Ausführungsverordngn. 3.-5. Auflage Leipzig 1937-1938, BEYER, Rudolf: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses : mit amtl. Begründg sowie allen Durch-, Aus- u. Einführungsverordngn. Leipzig 1940

<sup>637</sup> Vgl. BARTSCH, Paul: Sonderschullehrer auf dem Marsch. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 8 S. 561-565, S. 562

Spruchbildung, die Erweiterung des Spruchkollegiums durch Sonderschulpädagogen und nicht zuletzt die Propagandaufgabe der Sonderschulerzieherchaft bei der Durchdringung des völkischen Lebens mit erbbiologischen Gedankengut in Form von Einzelaufklärungen und Familienbesuchen.<sup>638</sup>

Die Reichsfachschaft V hat somit von Beginn an das Gesetz nicht nur bejaht, sondern versucht, die Kompetenzen der Sonderschulpädagogik als erbbiologische Entscheidungsinstanz zu verstärken.

Dieses Primat mutet vor allem als ein Versuch an, die Sonderschule aus einer Einengung durch sonderschulpädagogische Aufgaben heraus zu holen. Dies manifestiert sich in den Worten des Arztes und Vorstandes des Stuttgarter Gesundheitsamtes GASTPAR:

„Die Sonderschule ist nur zum Teil eine Einrichtung der Schulorganisation und der Schultechnik. Es ist weit mehr eine Einrichtung der Gesundheitspflege und ganz besonders der Rassenhygiene.“<sup>639</sup>

Menschen mit Sprachstörungen und damit das Klientel der Sprachheilschule fielen auf den ersten Blick nicht unter das GzVeN. Ein Mensch mit einer Sprachstörung musste nicht sterilisiert werden, da gestörte Sprache nicht automatisch als ein Merkmal von bestimmten Erbkrankheiten angenommen wurde. Das Auftreten von gestörter Sprache wurde auch als isoliert vorkommende Störung gesehen. Menschen mit Sprachstörungen galten nicht als erbkrank nach § 1 des GzVeN.<sup>640</sup> Anknüpfungspunkte ergaben sich jedoch bei den Erbkrankheiten „Angeborener Schwachsinn“ sowie „schwere erbliche körperliche Missbildung“.

Die genannten Erbkrankheiten im Gesetz waren als Sammelbezeichnungen zu verstehen. Erbkrankheiten waren meldepflichtig, aber auch Krankheiten, die nicht eindeutig als Erbkrankheiten klassifiziert wurden. Ihnen wurde durch den Gesetzeskommentar auch Raum gegeben:

“Es steht daher fest, daß es sehr viele Zustände nach §1 des Gesetzes gibt, die von Ärzten, dem Heilpersonal oder von Laien anders benannt werden, als dies im §1 zusammenfassend geschieht. Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß solche Zustände den Bestimmungen des Gesetzes und damit der Meldepflicht unterliegen, denn der andere Name macht sie nicht zu einer anderen Krankheit.“<sup>641</sup>

Dyslalien wurden oft als Merkmal von „Angeborenem Schwachsinn“ gesehen. Dies bedeutete vor allem, dass sprachbehinderte Menschen in der Auslegung des Gesetzes auf den jeweiligen Arzt angewiesen waren. „Angeborener Schwachsinn“ war die prozentual stärkste Erbkrankheit, die zur Sterilisation führte, HÜMMER spricht von 60%.<sup>642</sup> Die Diagnose von „Angeborenem Schwachsinn“ war für die Ärzte sehr schwierig, da dahingehend diagnostiziert wurde, dass “mit großer Wahrscheinlichkeit zu erwarten sei, dass seine Nachkommen an schweren körperlichen und geistigen Erbschäden leiden werden.“<sup>643</sup> Gerade bei der angeblichen leichten „Debilität“ konnte man kaum Prognosen machen. Ausreichende Erkenntnisse, dass der „Angeborene Schwachsinn“ eine Erbkrankheit sei, lagen aus der ns. Erbbiologie nicht vor. Trotzdem wurden Menschen durch eine Familienanamnese mit Hilfe der Sippentafeln und der äußeren Anzeichen, wie eben zum Beispiel auch gestörter Sprache, zu erbkranken Menschen abgestempelt<sup>644</sup>

<sup>638</sup> BARTSCH 1934 S. 562

<sup>639</sup> GASTPAR, Alfred: Die Aufgabe der Sonderschulen im nationalsozialistischen Staate vom rassehygienischen Standpunkt aus. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 8 S. 566-571, S. 571

<sup>640</sup> REICHSMINISTERIUM DES INNEREN: Reichsgesetzblatt Teil I vom 25. Juli 1933. S. 529

<sup>641</sup> GESETZESKOMMENTAR 1936

<sup>642</sup> HÜMMER, Klaus: Zwangssterilisation in der ehemaligen Diakonissenanstalt Neudettelsau. Regensburg 1998, S. 23

<sup>643</sup> Reichsgesetzblatt 1933 I S. 529

<sup>644</sup> Vgl. HÜMMER S. 22

Die Erstellung eines Gutachtens beinhaltete eine Intelligenzprüfung. Diese Intelligenzprüfung richtete sich nach einem Intelligenzprüfungsbogen, der in neun Bereiche eingeteilt war, die durch den begutachtenden Arzt mit offenen Fragen gefüllt werden mussten.<sup>645</sup> Die Betroffenen mussten Fragen zu Schulwissen, allgemeinem Lebenswissen und spezielle Fragen aus dem Beruf beantworten. Zusätzlich stellten die Amtsärzte Fragen zu Urteilsfähigkeit, Kombinationsfähigkeit, Gedächtnis und Merkfähigkeit. Die Befragung ging ausschließlich über die Sprache. Möglicherweise konnte das Rechnen schriftlich ausgeführt werden. Besonders gefordert wurden die sprachlichen Fähigkeiten in den Punkten Geschichtserzählung und Sprichwortklärung. Man kann sich vorstellen, dass ein Mensch mit einer Aussprachestörung oder Redeflussstörung Probleme gehabt haben könnte, die Fragen des Arztes unter dem Gesichtspunkt „leichte“ Ausprägung des „geistigen Schwachsinn“ zu beantworten. Die Diagnose bei einem fließenden Übergang wie bei dieser angeblichen Erbkrankheit musste schwierig sein. Betroffene waren u.U. sehr nervös, was sich sicherlich zum Teil auf ihre Sprache niederschlug.

Für die Frage nach Sterilisierungen von Schülern mit Sprachstörungen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein Kind, bei dem „Angeborener Schwachsinn“ angeblich nachgewiesen war, auf jeden Fall in die Hilfsschule eingewiesen worden ist. Somit stand es direkt in Gefahr, sterilisiert zu werden. Schüler der Sprachheilschule konnten dagegen nicht auf Grundlage des Gesetzes sterilisiert werden, sofern sie nicht eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalte aufwiesen. Außer Schüler mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten galten Sprachheilschüler als heilbar, dies konnten sie nur mit einer durchschnittlichen Intelligenz sein. Eine Überweisung in die Sprachheilschule, wenn es nicht aufgrund einer organisch begründeten Sprachstörung geschah, war somit im Vergleich zu anderen Sonderschularten von Vorteil. Alle anderen Sonderschularten, abgesehen von der Schwerhörigenschule, hatten Schüler, die von vornherein unter das GzVeN fielen und nur in Ausnahmefällen nicht sterilisiert wurden. Bei der Sprachheilschule war das Gegenteil der Fall: nur ein kleiner Anteil der Schüler wurde sterilisiert.

Erwachsene und Sprachheilschüler mit isolierten Sprachstörungen fielen also nur dann eindeutig unter das Gesetz, wenn sie an einer organischen Störung, an einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte, litten. Wie die Lippen-Kiefer-Gaumenspalten bewertet wurden und ob in der Praxis Menschen mit dieser organischen Sprachstörung systematisch sterilisiert wurden, sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

### **Die Lippen-Kiefer-Gaumenspalte im GzVeN und im Gesetzeskommentar unter Einbeziehung von Stellungnahmen zum Erbgang**

Lippen-Kiefer-Gaumenspalten wurden im GzVeN nicht direkt erwähnt, jedoch im Gesetzeskommentar behandelt.<sup>646</sup> Lippen-Kiefer-Gaumenspalten konnten unter die schweren körperlichen Missbildungen fallen. Mit der Machtübernahme Hitlers setzte eine vermehrte Forschungs-

<sup>645</sup> Vgl. dazu STAHA 224-1 3 Bd. 2 Allgemeine Angelegenheiten des Erbgesundheitsobergerichts Jan. 1935–Feb. 1938, Bl. 93f.

<sup>646</sup> GÜTT, Arthur; RÜDIN, ERNST; RUTKE, Falk: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933 nebst Ausführungsverordnungen. München 1936

arbeit über die Vererbung dieser organischen Schädigung ein.<sup>647</sup> Aus der Reihe der Erbbiologen kam ein einhelliges Ergebnis zur Vererbung, vor allem nachdem Josef Mengele seine zweite Dissertation veröffentlichte.<sup>648</sup> Nach Veröffentlichung der Untersuchung in der „Zeitschrift für menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre“ 1939 bezogen sich zahlreiche Autoren auf diese Arbeit. Im „Handbuch der Erbbiologie des Menschen“, dem wichtigsten Handbuch zur Humangenetik im NS, wurde sie sechsmal zitiert. Die Arbeit wurde international rezipiert und noch in den 60er Jahren als humangenetisches Standardwerk gepriesen.<sup>649</sup> Mengeles Untersuchung ist eine der ausführlichsten Untersuchungen zur Erforschung des Erbganges der Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. Stellvertretend für die Meinung der Erbbiologen soll folgendes Zitat gelten:

“Vor Jahrzehnten, als die chirurgische Wiederherstellungsoperationen noch unbekannt waren, ist die Mehrzahl der Mißgebildeten nicht zu Vermehrung gekommen, da sie in der Gattenwahl schwer benachteiligt waren. [...] Somit werden heute die Erbanlagen für Hasenscharte und Gaumenspalte nicht nur durch merkmalsfreie Anlageträger, sondern auch durch die Merkmalsträger selbst weitergegeben. Daraus folgt unvermeidlich, daß Hasenscharte und Gaumenspalte in unserem Volk wieder zunehmen werden und dieses im Zeitalter der Rassenhygiene!“<sup>650</sup>

Hier zeigt sich eine Kritik an den Rahmenbedingungen des Gesetzes. Die Erbbiologen forderten eine weitreichendere Handhabe des Gesetzes in Bezug auf Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten und argumentierten, dass diese schwere Missbildungen seien. Die Frage nach der Kompensation einer schweren Missbildung durch eine Operation und die daraus folgende „Lebensbewährung“ wurden ausführlich und emotional diskutiert.<sup>651</sup> In dieser Diskussion zeigt sich eine besondere Absurdität: der Besuch einer Sprachheilschule bedeutete, dass das Kind sich im Rahmen der normalen Schulanforderungen auf Basis der ns. Weltanschauung bewährte. Die Frage, was eine Missbildung ist, löste der Gesetzeskommentar folgendermaßen:

“Eine körperliche Mißbildung im Sinne dieses Gesetzes ist jede während der fötalen Individualentwicklung zustande gekommene oder auch nur angelegte, aber bei den Entwicklungs- und Wachstums- und

<sup>647</sup> STICHEL, Constanze: Ursachenforschung und Beschreibung von Sprachstörungen in der Sprachheilkunde des Nationalsozialismus. München 2008, bes. Kap.6 : Die Erforschung der Erblichkeitsverhältnisse der Lippen-Kiefer-Gaumenspalte, S. 55-66

<sup>648</sup> MENGELE, Josef: Sippenuntersuchungen bei Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. In: Zeitschrift für menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre 23 (1939) 1, S. 17-42

<sup>649</sup> Vgl. dazu MASSIN, Benoit: Mengele, die Zwillingsforschung und die „Auschwitz-Dahlem Connection“. In: SACHSE, Carola: Die Verbindung nach Auschwitz. Biowissenschaften und Menschenrechtsversuche an Kaiser-Wilhelm-Instituten. Göttingen 2003, S. 201-254

<sup>650</sup> KREBS, Heinz: Untersuchungen zur Vererbung der Lippen-Kiefer-Gaumenspalte, Hasenscharte - Wolfsrachen in 143 Sippschaften. Berlin 1940, S. 583f.

<sup>651</sup> Der Gesetzeskommentar spricht sich gegen die Kompensation der Missbildung durch eine Operation aus: „Dabei ist für die Unfruchtbarmachung nicht der verhältnismäßig günstige Funktionszustand maßgebend, der durch irgendwelche operative, orthopädische ärztliche Maßnahmen erreicht werden kann, sondern der ererbte und immer wieder vererbte Zustand der mangelhaften Anpassung an das Leben, der Naturzustand gewissermaßen, wie er bestehen würde, wenn ärztliche Kunst nicht eingegriffen hätte.“ In: GUTT, RÜDIN, RUTTKE 1936, S. 161, Weiterhin findet sich diese Meinung: RISTOW, Erich: Erbgesundheitsrecht. Berechtigung, Bedeutung und Anwendung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses mit einem Anhang der Gesetze, Verordnungen und wichtigsten Runderlasse. Stuttgart, Berlin 1935, S. 110; RIEDEL, o.A.: Die Abgrenzung der „schweren körperlichen Mißbildung“ nach dem Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: Zeitschrift für Medizinalbeamte 47 (1934) 8, S. 322-332; ECKHARDT, Helmut: Die schweren körperlichen Mißbildungen in den Erläuterungen von Gütt, Rüdin, Ruttke zum Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: GÜTZ, Arthur (Hrsg.): Handbücherei für den öffentlichen Gesundheitsdienst 1937/38, S. 161-166. Beispiele für die Möglichkeiten der Kompensation einer Mißbildung durch eine Operation sind folgende Aufsätze: FABER, Alexander: Orthopädie und Erbgesundheitsgesetz. In: Der Erbarzt 2 (1935) 6 S. 51-56, S. 55; WITTEMANN, Jakob: Chirurgische Mißbildungen und ihre Bedeutung für das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: Archiv für klinische Chirurgie 190 (1937) 3, S. 414-451; MARX, Günther: Zur Chirurgie einiger körperlicher Mißbildungen und ihre Bedeutung für das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: Archiv für klinische Chirurgie 192 (1938) 4, S. 645-686

Reifevorgängen oder in seltenen Fällen auch erst später sichtbar werdende Veränderung des Körpers, welche außerhalb der Variationsbreite der Art gelegen ist.“<sup>652</sup>

Allerdings ist auch die Einschätzung, ob eine Missbildung schwerer oder leichter Art war, für die Bewertung einer Missbildung im Sinne des Gesetzes ausschlaggebend:

“Schwere Mißbildungen sind solche, die unter allen Umständen als für den Fortbestand der Rasse verhängnisvoll zu gelten haben und welche das betreffende Individuum zu außergewöhnlichen Leistungen des Lebens unfähig machen wie sie z.B. im Krieg oder bei Überwindung von Gefahren erforderlich sind.“<sup>653</sup>

Nach dieser Einteilung wären die Lippen-Kiefer-Gaumenspalten nicht unter das GzVeN gefallen. Den Vertretern, die für die Sterilisation von Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten waren, war die Schwierigkeit in der Argumentation für eine Sterilisation im Rahmen des Gesetzes bewusst. Deshalb wurde die Vererbung der Lippen-Kiefer-Gaumenspalten relativiert und in der Weise argumentiert, dass jeder Fall besonders geprüft wurde. In der Praxis hieß das, dass die unterschiedlichen Formen von Gesichtsspalten in „schwerwiegend“ und „weniger schwerwiegend“ eingeteilt wurden<sup>654</sup>. In Verbindung mit Sippenuntersuchungen wurde dargestellt, dass die schweren Ausprägungen auch eine größere Vererbungswahrscheinlichkeit hätten. Außerdem wurde argumentiert, dass in einer Familie, in der eine schwere Spalte auftrat und gleichzeitig Verwandte Mikroformen und fehlende Zähne oder Zahnstellungsanomalien hätten, der Erbgang dieser Spalte in dieser Familie als geklärt galt und deshalb unter eine „schwere Missbildung“ fiel. Daraus wurde, angeblich zum Schutze des Einzelnen, festgelegt, dass nicht die Diagnose Lippen-Kiefer-Gaumenspalte zur Sterilisation führe, wie es im Falle der klar definierten Erbkrankheiten sei, sondern „nur,“ wenn innerhalb der Familie der Erbgang bewiesen sei.<sup>655</sup> Da die Sippenuntersuchungen eine Methode der ns. Erbbiologie waren, schloss diese Argumentation mit ein, dass nicht nur der sippenkundliche Nachweis einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte in der Familie, sondern auch das Auftreten anderer „erblicher Mißbildungen oder Geistesstörungen“<sup>656</sup> innerhalb der Familie zu dem Urteil „Nachgewiesener Erbgang“ und somit Sterilisation führen konnte.

Erbbiologen zeichneten in der Diskussion um die Sterilisation der Betroffenen ein Bild, als ob das Gesetz Menschen mit der Behinderung Lippen-Kiefer-Gaumenspalte besonders verschone und nur in tatsächlichen Ausnahmefällen (schwere Formen wie der „Wolfsrachen“, kombinierte Formen oder erbrachte Nachweise anderer Erbkrankheiten) zur Anwendung kommen würde. Schaut man sich aber die Argumentationslinien z.B. bei RITTER und LEHMANN an, so ergibt sich in der Beweisführung um den Genotyp immer eine Lücke, die eine Sterilisation von Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten ermöglichte. Anders gesagt, wenn ein Mensch eine ausgeprägte Form einer Gesichtsspalte aufwies, so ließ das Gesetz in der Praxis genügend Spielraum, um einen Erbgang festzustellen und somit eine Sterilisation durchzuführen, sofern

<sup>652</sup> GÜTT; RÜDIN; RUTKE 1939, S. 160

<sup>653</sup> GÜTT; RÜDIN; RUTKE 1939, S. 161

<sup>654</sup> VGL. MENGELE 1939, S. 20; ECKHARDT, Hellmut: Die Beurteilung der Lippen-Kiefer-Gaumenspalte im Hinblick auf das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: Deutsche Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde 5 (1938) 4 S. 260-265, S. 261

<sup>655</sup> LEHMANN, W.; RITTER, R.: Die Stellung der Lippen-Kiefer-Gaumenspalten Träger im Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: Zeitschrift für menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre 23 (1939) 1, S. 1-16

<sup>656</sup> Vgl. LEHMANN, W.; RITTER, R. 1939, S. 15

es im Verfahren Menschen gab, die dies wollten. Zusammenfassend zur Vererbung der Lippen-Kiefer-Gaumenspalten in der ns. Erbbiologie kann die Wertung MENGELES 1939 gelten:

„Was die kausale Genese der LKG-Spalte betrifft, so kann festgestellt werden, daß die Erblichkeit weit in den Vordergrund getreten und allgemein anerkannt ist, die exogenen Entstehungsmomente jedoch, wie sie in den verschiedensten Formulierungen vorgetragen wurden, als höchst unwahrscheinlich abgelehnt werden müssen.“<sup>657</sup>

Aber nicht nur Erbbiologen äußerten sich zu der Frage von Sterilisierung bei Lippen-Kiefer-Gaumenspalten, sondern auch Sprachheilpädagogen. Wichtigster Vertreter ist Adolf Lambeck. Er war schon vor 1933 ein anerkannter Fachmann für die sprachtherapeutische Behandlung von Kindern mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. Gleichzeitig arbeitete er mit der Hamburger Universitätsklinik zusammen, an der die Operationsmöglichkeiten ständig weiter entwickelt und Kinder der Hamburger Sprachheilschulen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten operiert wurden, um dann in der Schule sprachtherapeutisch weiter behandelt zu werden. Hier zeigt sich die schon genannte Absurdität in der Diskussion um die Lippen-Kiefer-Gaumenspalten und das GzVeN. Es wurde allgemein anerkannt, dass die Operationsmöglichkeiten inzwischen als sehr positiv einzuschätzen waren und Spalten, auch „Wolfsrachen“, ließen sich gut schließen. Damit war eine gute „Verkehrsfähigkeit“ der Betroffenen gewährleistet, die auch beinhaltete, dass sie erfolgreich die Schule abschließen und ins Berufsleben eintreten konnten. Trotzdem wurde sehr viel über die Notwendigkeit der Einordnung der Lippen-Kiefer-Gaumenspalte als „schwere Missbildung“ diskutiert, obwohl eine „schwere Missbildung“ in der Auslegung des Gesetzes bedeutete, dass ein Mensch seine Aufgaben im Berufsleben und im Krieg nicht erfüllen könnte. LAMBECK setzte sich nachweislich für die Rehabilitation ein, vertrat aber die Ansicht, dass über den „Erbwert“ eines Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten im Einzelfall entschieden werden müsse.<sup>658</sup> In einem Elternratgeber von 1943 schreibt LAMBECK, dass die Erblichkeit überwiegend erwiesen sei. Er betont den Eltern gegenüber, dass nur in den seltensten Fälle eine Schädigung in der Schwangerschaft angenommen werden könne. Die Begründung, dass Lippen-Kiefer-Gaumenspalten eine „schwere Missbildung“ sei, zeigt sich bei LAMBECK auch darin, dass früher Kinder mit dieser Behinderung oft gestorben seien. Noch einmal zeigt sich der Aspekt der „Lebensbewährung“, der laut LAMBECK in jedem speziellen Fall nur durch Erbgesundheitsgerichte beurteilt werden könne. Sein Ratgeber soll dann auch Eltern bei der Akzeptanz einer Unfruchtbarmachung unterstützen: „Kann es da noch Zweifel darüber geben, wie sich die Eltern zu einem solchen Entscheid über ihr Kind zu stellen haben? Würden sie sich selbst noch mehr solche Sorgenkinder wünschen?“<sup>659</sup>

Fachübergreifend äußerten sich auch Sonderpädagogen über die Frage der Sterilisation bei Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. TORNOW und WEINERT äußern sich zur Frage der Lippen-Kiefer-Gaumenspalten im GzVeN in ihrem Buch „Erbe und Schicksal“.<sup>660</sup> Dieses Buch sollte Lehrern allgemein, vor allem aber Sonderschullehrern im erbbiologischen Unterricht, als praktisches

<sup>657</sup> MENGELE 1939, S. 17f.

<sup>658</sup> LAMBECK, Adolf: Die Betreuung der Kinder mit Lippen- und Gaumenspalten. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 2, S. 124-131

<sup>659</sup> LAMBECK 1936, S.21

<sup>660</sup> TORNOW, Karl, WEINERT, Herbert: Erbe und Schicksal. Berlin 1942

Hilfsmittel dienen. Die Lippen-Kiefer-Gaumenspalten wurden in diesem Buch als „erbliche Körperschäden“ eingestuft und werden als sehr unangenehme körperliche Missbildungen dargestellt. So erinnere die „Hasenscharte“ an ein ausgebrochenes Messer, die Ähnlichkeit mit der Oberlippe eines Hasen habe den Begriff geprägt. Eine Gaumenspalte werteten die Autoren als „noch schlimmer (...) als eine (...) Hasenscharte“<sup>661</sup>, die sehr schwierig zu beheben sei. Kinder mit diesen Behinderungen galten laut den Autoren als nicht bzw. schwierig gemeinschaftsfähig. Sie hätten Hemmungen beim Sprechen, lernten allgemein das Sprechen viel schwerer und müssten daher eine Sprachheilschule besuchen, da sie in der Volksschule eine Belastung seien. Der logischen Konsequenz, anzunehmen, dass die Sprachheilschule von Kindern mit schweren Erbschädigungen besucht werde, versuchten die Autoren selbst entgegen zu steuern, in dem sie eindringlich appellierten: „Du darfst also auf keinen Fall annehmen, daß etwa alle Kinder der Sprachheilschule Lippen- oder Gaumenspalten“ hätten“<sup>662</sup>. Die Autoren gingen davon aus, dass die Lippen-Kiefer-Gaumenspalten in den meisten Fällen erblich seien. Trotz der Anstrengungen durch Sprachheillehrer und Mediziner bliebe die Anlage vorhanden und werde auf die Nachkommen übertragen. Auch diese beiden Pädagogen führten einen speziellen Sippennachweis, um den allgemeinen Charakter des Erbgangs von Lippen-Kiefer-Gaumenspalten nachzuweisen. Gesichtsspalten traten nach WEINERT und TORNOW nicht in jeder Generation auf, der Erbgang sei unregelmäßig, trete in manchen Generationen nur in Kleinformen auf und dann aber wieder in einer starken Ausprägung. In ihren Augen waren Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten „erbgeschädigte“ Menschen und sollten generell auf Kinder verzichten. Die Möglichkeit der Unfruchtbarmachung wäre ein „Segen für die Menschen“, da der erbkrank Mensch nun nicht mehr „leichtsinig“ oder „gegen seinen Willen“<sup>663</sup> die Erbkrankheiten weiter geben könnte. Wer als „erbkrank“ definiert wurde, sollte freiwillig seine Interessen denen der Volksgemeinschaft unterordnen. Tat er das nicht, so war dies ein Zeichen von Selbstsucht oder mangelnder Einsicht und er musste dazu gezwungen werden.

### **Die Rechtsprechung zu Anträgen auf Sterilisierung aufgrund von Lippen-Kiefer-Gaumenspalten**

In der Praxis der Rechtsprechung zeichnete sich eine Unsicherheit bezüglich des Umgangs mit Anträgen aufgrund von Lippen-Kiefer-Gaumenspalten ab. Die Erbgesundheitsgerichte spielten eine wichtige Rolle in der Umsetzung der Erbgesundheitspolitik. Sie waren formal den Erbgesundheitsobergerichten untergeordnet. Die staatliche Beeinflussung geschah indirekt durch die Besetzung der Gerichte mit systemkonformen Juristen und Ärzten als Richter.<sup>664</sup> Die Kann-Bestimmung des Gesetzes für die Anordnung einer Sterilisation ermöglichte von vornherein einen Entscheidungsspielraum, der sich dadurch verstärkte, dass die sogenannten Erbkrankheiten mit

---

<sup>661</sup> Ebd. S. 56

<sup>662</sup> Ebd. S. 59

<sup>663</sup> Ebd. S. 207

<sup>664</sup> SEIPOLT, Harry: ...kann der Gnadentod gewährt werden. Zwangssterilisation und NS-„Euthanasie“ in der Region Aachen. Aachen 1995 S. 17



mangelhaften diagnostischen Kriterien (z.B. „Angeborener Schwachsinn“) diagnostiziert wurden. In der Theorie war eine Krankheit erst dann eine Erbkrankheit, wenn die Vererbung gesichert war. Es gab Krankheiten, bei denen das von vornherein ohne Prüfung der Familie als gesichert angenommen wurde, z.B. „Angeborener Schwachsinn“ oder Epilepsie. Bei anderen Krankheiten gab es trotz ausführlichen Gesetzeskommentare zahlreiche Unsicherheiten. Es wurde bewiesen, dass die Lippen-Kiefer-Gaumenspalten in der Beurteilung zu den unsicheren Erbkrankheiten zählte. Dadurch kamen die Erbgesundheitsgerichte zu unterschiedlichen Bewertungen. Dies ist in Einzelfällen belegt, da die Gerichte in Einzelfällen bei anderen Gerichten anfragten, wie sie entscheiden würden. Ein Beispiel für solch einen Verlauf ist die 1936 durchgeführte Umfrage aller Erbgesundheitsobergerichte durch das Erbgesundheitsobergericht Stettin.<sup>665</sup> Es ging in dieser Anfrage konkret um einen 23-jährigen Mann, der wegen einer Kombination von „Wolfsrachen“ und „Hasenscharte“ angezeigt worden war. In seiner Familie waren keine Missbildungen aufgetreten, als negative Eigenschaft war Alkoholismus beim Vater bekannt. Der 23-jährige Mann hatte gegen den Beschluss des Erbgesundheitsgerichtes, sterilisiert zu werden, Beschwerde eingelegt. Die konkrete Frage des Gerichtes bezog sich darauf, ob bei einer Kombination der beiden Spaltarten bei nicht nachgewiesener Familienbelastung zu sterilisieren sei. Das Ergebnis dieser Umfrage sowie der Beschluss zu diesem Fall ist ebenfalls dokumentiert. Die Umfrage ergab,

„dass nur vier Erbgesundheitsobergerichte Lippen- und Gaumenspalten als generell erbbedingt ansehen. Alle anderen Gerichte verlangen einen Erbnachweise durch einen entsprechenden Familienbefund im einzelnen Fall. Dabei hat einzelnen Gerichten genügt, wenn Schwachsinn oder Geisteskrankheit oder sonstige degenerative Momente (Trunksucht oder Psychopathie) in der Verwandtschaft ermittelt wurden, (...)“<sup>666</sup>

Das Erbgesundheitsobergericht Hamburg gab bei der Umfrage an, schon mehrmals eine Sterilisation aufgrund eines „Wolfsrachens“ angeordnet zu haben. Als erbliche Belastung galt nicht nur das Vorkommen einer Spalte in der Familie, sondern auch die Diagnose von „Angeborenem Schwachsinn“. Ebenso wurde in derselben Kombination bei der leichteren Schädigung, der „Hasenscharte“, eine Sterilisation befohlen, bei einem isolierten Auftreten wurde jedoch angeblich nicht dem Antrag entsprochen.

Außerdem hatte das Gericht in Stettin noch ein Gutachten von Otmar von Verschuer<sup>667</sup> vom Institut für erbbiologische Forschung an der Universität Frankfurt eingeholt, das die schon geschilderte Meinung der Mediziner und Erbbiologen wiedergab: Lippen-Kiefer-Gaumenspalten seien keine generell erbbedingten Behinderungen, sondern es könnte im Einzelfall nur durch den Sippennachweis die Erblichkeit bewiesen werden. Diese Erblichkeit sei dann gegeben, wenn ein Blutsverwandter eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalte habe bzw. gehabt habe. Außerdem seien leichte Formen der Lippen-Kiefer-Gaumenspalten wie Einkerbungen in den Lippen, Fehlen bzw. Reduktion von oberen Schneidezähnen Zeichen für eine Erblichkeit. Da die Untersuchung von Korrelationen zwischen Schwachsinn in der Familie und dem Vorkom-

<sup>665</sup> STAHA 224-1 3 Bd. 5 Allgemeine Angelegenheiten des Erbgesundheitsobergerichtes April 1937 bis 1941; Bl. 46 und 56

<sup>666</sup> STAHA 224-1 3 Bd. 5 Beschluss Wg 442/36 -8 XIII 397/36

<sup>667</sup> Otmar von Verschuer (geb. 16.07.1896, gest. 08.08.1969) war einer der führenden Rassehygieniker der NS-Zeit. Er arbeitete als Gutachter bei Fragen, die sich durch die Praxis des GzVeN ergaben.

men von Lippen-Kiefer-Gaumenspalten noch nicht geklärt sei, sprach sich von Verschuer vorerst gegen eine Unfruchtbarmachung in diesem Fall aus.

Das Erbgesundheitsobergericht Stettin hat sich den Ergebnissen der Umfrage sowie dem Gutachten von Verschuer angeschlossen und hob den Beschluss zur Sterilisation auf.

Es wurden auch unklare Gerichtsurteile in Zeitschriften vorgestellt, so z.B. in „Der Öffentliche Gesundheitsdienst“.<sup>668</sup> In Rostock wurde ein Mann mit einer „Hasenscharte“ sterilisiert, da eines seiner Kinder eine „Hasenscharte“, zwei je eine „Hasenscharte“ in Verbindung mit „Wolfsrachen“ aufwies. Entscheidend für das Urteil war das Auftreten der gleichen Störung in selber bzw. schwerer Ausprägung in der Familie.<sup>669</sup> Das Erbgesundheitsobergericht Marienwerder entschied gegen eine Sterilisation bei einem Mann mit „Hasenscharte“, da der Mann durch eine Operation kaum noch äußere Merkmale aufwies und die „Hasenscharte“ isoliert aufgetreten sei und somit keine „schwere Missbildung“ vorliege. Hier wurde sich bei der Urteilsfindung am medizinischen Befund orientiert, ein Sippennachweis wurde nicht erwähnt.<sup>670</sup>

In Düsseldorf wurde im April 1935 die Sterilisation einer Frau aufgrund von „Hasenscharte“ in Kombination mit „Wolfsrachen“ angeordnet. Die Entscheidung wurde wahrscheinlich aufgrund einer Beschwerde mit der Begründung revidiert, dass nur dann eine „schwere Missbildung“ vorliege, wenn sie „funktionshemmend“ sei. Da die Frau jedoch erfolgreich operiert worden war und in der Familie keine weiteren Gesichtsspalten vorkämen wurde die Entscheidung aufgehoben.<sup>671</sup>

Weitere Hilfe für den Umgang mit Anträgen, bei denen es um eine eventuelle Unfruchtbarmachung von Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten ging, findet sich bei Hermann BOEHM.<sup>672</sup> Er schildert zwei Fälle, bei denen jeweils eine Gaumenspalte vorkam, der soziale Hintergrund jedoch unterschiedlich war und somit auch die Urteilsfindung. Im ersten Fall ging es um eine alleinerziehende Mutter mit zwei Kindern von verschiedenen Vätern, zusätzlich wirkte sie angeblich „schwachsinnig“. Ihr Vater habe immer nur Arbeitslosenunterstützung bezogen, ein Bruder sei kriminell, der andere Gelegenheitsarbeiter. Bei ihr wurde die Sterilisation beschlossen. Im zweiten Fall handelte es sich um einen Lokführer, der angeblich aus geordneten Verhältnissen kam und dessen Vater und Brüder arbeiteten. Hier wurde gegen eine Unfruchtbarmachung entschieden. BOEHM führt aus, dass nicht die beiden kranken Menschen, sondern deren „Erbströme“ beurteilt worden sind. Da der eine Blutstrom eindeutig einer „asozialen Sippe“ zuzuordnen sei, sei auch klar, dass die Erbanlage vermehrt weiter getragen werde. Ausschlaggebend war also nicht der medizinische Befund, sondern die ns. Normanpassung.

<sup>668</sup> Vgl. dazu RUTTKE, Falk: Beispiel aus der Rechtsprechung zum Begriff der "schweren körperlichen Missbildung". In: Der Öffentliche Gesundheitsdienst Bd. 1 1935/36 Teilausgabe A S. 573-576

STAHA 731-1 2164 SCHRAMM, Monika: Die Handhabung des Problems Lippen-Kiefer-Gaumenspalte im „Dritten Reich“. Unveröffentl. Hausarbeit zum ersten Staatsexamen 1993

<sup>669</sup> EGOG Rostock Beschluss vom 29.10.1934 101/34 zit. n. SCHRAMM 1993

<sup>670</sup> EGOG Marienwerder Beschluss vom 05.01.1935 59/34 zit. n. RUTTKE 1935/36

<sup>671</sup> EGOG Düsseldorf Beschluss vom 15.04.1935 214/35 zit. n. RUTTKE 1935/36

<sup>672</sup> BOEHM, Hermann: Aus der Praxis, für die Praxis. Berlin 1939, S. 8

Mit der siebten Verordnung vom 31. August 1939 änderte sich für Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten wahrscheinlich nicht viel, da in den Jahren bis 1939 die meisten Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten schon erfasst worden waren und Kinder und Jugendliche, die nun das Alter der Unfruchtbarmachung erreicht hatten, trotzdem unter den selben Bedingungen begutachtet wurden.

Erst im April 1943 wurden die Tätigkeiten der Erbgesundheitsgerichte eingeschränkt. Aufgrund der Kriegssituation sollten die Anträge noch sorgfältiger geprüft werden. Sterilisationen sollten nur noch dann ausgeführt werden, wenn die Erblichkeit soweit bewiesen sei, dass auf medizinische Begutachtung verzichtet werden könne. Dies müsste für Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten bedeutet haben, dass ihre Anträge eher nicht mehr bearbeitet wurden. Das Reichsministerium des Inneren wünschte ausdrücklich, dass die Erbgesundheitsgerichte sich auch strukturell einschränken sollten (Einsparungen von Arbeitskraft und Material). Nach der letzten Ausführungsverordnung vom 14.11.1944 mussten die Gerichte kriegsbedingt ihre Tätigkeit zum 01.12.1944 einstellen.<sup>673</sup>

Es war im Rahmen der Untersuchung nicht möglich, alle Verfahren eines Erbgesundheitsgerichtes nach Sprachheilschülern und Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten zu untersuchen, um somit Aussagen über Häufigkeit und Annahme oder Ablehnung der Anträge zu treffen. In diesem Fall hätten mehrere Punkte zusammen kommen müssen: aus Schülerbögen oder Klassenlisten wären die Namen der Sprachheilschüler inklusive ihrer Sprachstörung nötig gewesen. Diese hätten mit noch existierenden Beschlüssen des Erbgesundheitsgerichtes verglichen werden müssen. Nach heutigem Wissen existieren nur für Hamburg Namen und Störungsbilder von Sprachheilschülern in den Personalbögen der Sprachheilschule „rechts der Alster“. Jedoch sind fast alle Beschlüsse des Erbgesundheitsgerichtes nicht mehr existent, sondern nur die eingelegten Beschwerden, die am Erbgesundheitsobergericht Hamburg bearbeitet wurden.

Um trotzdem die eher vagen Aussagen bezüglich von Menschen mit organischen Sprachstörungen und dem GzVeN etwas zu konkretisieren, wurden im Rahmen der Untersuchung alle Beschwerdeakten des Erbgesundheitsobergerichtes Hamburg eingesehen. Da die Lippen-Kiefer-Gaumenspalten nicht offensichtlich unter die „schweren körperlichen Missbildungen“ fiel, war dies sicherlich manchmal für die Betroffenen ein Grund, Beschwerde einzulegen.

Die Beschwerdeakten wurden dahingehend untersucht, ob sich eine Verbindung zwischen Sprachheilschülern und Sterilisation herstellen lässt. Namen von Sprachheilschülern mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten wurden mit den Beschwerdefällen abgeglichen. Gleichzeitig geben die Beschwerdeakten ein gutes Bild darüber, wie im Bereich des Erbgesundheitsgerichtes Hamburg die Lippen-Kiefer-Gaumenspalten bewertet wurde. Es interessiert also, wie Menschen, egal ob Erwachsener oder Sprachheilschüler, mit einer organischen Sprachstörung beurteilt wurden.

Menschen, die aufgrund des GzVeN sterilisiert werden sollten, erhielten diesen Beschluss postalisch zugestellt. Anfangs betrug die Beschwerdefrist einen Monat<sup>674</sup>, im Laufe des Jahres

<sup>673</sup> Reichsgesetzblatt 1944 I, S.330

<sup>674</sup> REICHSGESETZBLATT Teil I vom 25. Juli 1933. S. 530

1935 wurde die Frist auf 14 Tage gekürzt. Tatsächlich wurden viele Beschwerden auf Grund der Nichteinhaltung der gesetzlichen Frist für die Beschwerde abgelehnt. In diesem Fall sagen die Beschwerdeakten nichts darüber aus, auf Grund welcher Erbkrankheit der Beschwerdeführer sterilisiert werden sollten.

Es wurden 4.783 Beschwerden aus den Jahren 1934-39 gesichtet, hinzu kommt noch eine lose Blattsammlung von ca. 250 Beschwerden aus den Jahren 1940-1942.<sup>675</sup> Im Zeitraum 1934-1942 gab es 15 Beschwerden aus dem Wirkungsbereich des Erbgesundheitsgerichtes Hamburg, die infolge von Sterilisationsbeschlüssen auf Grundlage „schwerer erblicher körperlicher Missbildung“ und damit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten getroffen wurden. Es muss davon ausgegangen werden, dass im Bereich des Erbgesundheitsgerichtes Hamburg einige Menschen mehr wegen dieser Diagnose sterilisiert wurden. Von den 15 Beschwerden wurden neun mit dem Ergebnis der Sterilisation und sechs mit einer Rücknahme der Sterilisation verhandelt. Es ergaben sich keine Übereinstimmungen mit Sprachheilschülern, die an einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalten litten, auch nicht mit denen, die schon in den Zwanzigerjahren in die Sprachheilschule gegangen waren.

Es lassen sich folgende Argumentationslinien in der Argumentation für und gegen eine anzuordnende Sterilisation ausmachen:

1. „Angeborener Schwachsinn“ ist die vordergründige Diagnose. Das Vorhandensein einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte wird unterstützend in der Befürwortung der Sterilisation genutzt.
2. Die Lippen-Kiefer-Gaumenspalte tritt angeblich in Kombination mit „Angeborenem Schwachsinn“ auf, in dieser Kombination muss Sterilisation angeordnet werden.
3. Der Träger der Lippen-Kiefer-Gaumenspalte stammt aus einer „guten Sippe“, deshalb kann von einer Sterilisation abgesehen werden
4. Der Träger der Lippen-Kiefer-Gaumenspalte stammt aus einer „schlechten Sippe“, deshalb muss die Sterilisation angeordnet werden.

Als Beispiel für den 1. Fall kann eine Beschwerde aus dem Jahre 1934 gelten, die auf Grund von „Angeborenem Schwachsinn“ abgewiesen wurde. Die Lippen-Kiefer-Gaumenspalte wird aber in der Ablehnung der Beschwerde mit angeführt:

„Es kommt aber noch hinzu, daß sie einen schweren körperlichen Fehler, nämlich einen Wolfsrachen hat. Ob letzteres genügt hätte, die Unfruchtbarmachung anzuordnen, mag dahingestellt sein. Das Vorhandensein des Wolfsrachen, der auch vielfach vererblich ist, läßt aber die Unfruchtbarmachung noch dringender erscheinen.“<sup>676</sup>

Hier zeigt sich eine Argumentationslinie in der Befürwortung der Sterilisation. Eine Unsicherheit in der Diagnose „Angeborenen Schwachsinn“ wird durch das Vorhandensein einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte zu einer sicheren Diagnose.

Im Gegensatz dazu wurde im zweiten Fall eine schwere Lippen-Kiefer-Gaumenspalte in Einzelfällen als Anzeichen von „angeborenem Schwachsinn“ gewertet: „Erschwerend fällt jedoch ins Gewicht, dass die Beschwerdeführerin einen ausgesprochenen Wolfsrachen hat. Insgesamt

<sup>675</sup> STAHA 224-1 11 Bd. 1-16 Sammlung der Beschlüsse in Beschwerdesachen des Erbgesundheitsobergerichtes. Die Beschwerden aus den Jahren 1934-39 verteilen sich wie folgt: 1934 393; 1935 1.093; 1936 1.135; 1937 839; 1938 763 und 1939 360 Beschwerden.

<sup>676</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 352/1934

nötigt schon dieses Bild zur Annahme eines Schwachsinn<sup>677</sup> Obwohl die Beschwerdeführerin „im Lebens- und Allgemeinwissen keine krassen Lücken zeigt und sich in der Stellung eines Hausmädchens verschiedentlich schon bewährt zu haben scheint“<sup>678</sup> wird das fachärztliche Gutachten, das Basis für den Beschluss am Erbgesundheitsgericht war, als maßgeblich angesehen. Die Schwere der Lippen-Kiefer-Gaumenspalte wurde als Bestätigung der Annahme genommen. In der Begründung der Zurückweisung des Beschwerde heißt es:

„Die Erbgefährlichkeit eines Wolfsrachsens oder einer Hasenscharte ist, zumal wenn sie miteinander verbunden auftreten, auch dann ernst zu nehmen, wenn nur kleine Ansätze vorhanden sind.“<sup>679</sup>

Eine junge Frau, die aufgrund von „angeborenem Schwachsinn“ sterilisiert werden sollte, gab in ihrer Beschwerdeführung an, dass sie wegen ihrer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte und den daraus resultierenden Fehlzeiten in der Volksschule nicht die erforderliche Leistung erbringen konnte und deshalb in die Hilfsschule gekommen sei.<sup>680</sup> Dies führt in ihrem Fall trotzdem zur Sterilisation.

Aussprachestörungen, die aus einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte resultieren konnten, führten in Einzelfällen ebenfalls zu der Diagnose „Angeborener Schwachsinn“ und damit zur Sterilisation:

„Es ist festgestellt worden, daß sie einen völlig mißgestalteten Gaumen hat. Die Unterhaltung mit ihr (...) bestätigen ferner einwandfrei, daß Frl. Döhring an Schwachsinn leidet.“<sup>681</sup>

Zum Teil wurde in den Beschwerdeverfahren von den Richtern selbst getestet, ob der Betroffene tatsächlich an „Angeborenem Schwachsinn“ litt. Manchmal wurde sich aber auch auf Gutachten verlassen, die im Verfahren am Erbgesundheitsgericht genutzt wurden. Dies scheint sehr willkürlich gewesen zu sein:

„Daß sie an Hasenscharte und Wolfsrachen leidet, war auf den ersten Blick erkennbar. Die Diagnose Schwachsinn ist durch das Gutachten de Obermedizinalrates Dr. Löffler vom 15. Februar 1937 gesichert.“<sup>682</sup>

Mit den Argumenten der „guten“ oder „schlechten“ Sippe wurde zahlenmäßig öfter argumentiert als mit dem Krankheitsbild des „Angeborenen Schwachsinn“. Eine nachgewiesene „gute“ Sippe konnte bei einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte zu einem Erfolg der Beschwerde führen, die Lippen-Kiefer-Gaumenspalte wurde dann nicht mehr als schwere Missbildung eingestuft:

„Das Obergericht hat im Anschluß hieran festgestellt, daß Fräulein M. aus erbbiologisch guter Sippe stammt (die Stammtafel weist nicht die geringste Belastung auf), daß Fräulein M. sich im Leben bewährt hat und daß ein Wolfsrachen vorliegt, der durch zweimalige Operation nicht hat beseitigt werden können.“<sup>683</sup>

Die „gute Sippe“ überzeugte die Richter so sehr, dass Hinweise, die in anderen Fälle als Indikatoren für „Angeborenen Schwachsinn“ gesehen wurden, nun als Erklärung für das Schulversagen gesehen wurden:

<sup>677</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 631/1937

<sup>678</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 631/1937

<sup>679</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 757/1937

<sup>680</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 633/1937

<sup>681</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 337/1935

<sup>682</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 137/1942

<sup>683</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 727/1938

„Fräulein M. Hat die Volksschule nur bis zur 4. Klasse besucht. Ob aber Schwachsinn vorliegt, erschien zweifelhaft, da es möglich ist, daß die Schulausbildung des Fräulein M. durch eine Mittelohrentzündung zurückzuführende Schwerhörigkeit und durch den Sprachfehler behindert worden ist.“<sup>684</sup>

Wie die Verbindung Sippe, äußerlicher Eindruck und Verhalten sich auf die Urteilsfindung auswirkte, zeigen folgende Beispiele:

„Der Sachverständige kommt in seinen gutachtlichen Äußerungen vom 5. Juli 1938 zu dem Ergebnis, daß H. trotz seiner zweifellosen Mißbildung sozial tadellos brauchbar und ohne Schwierigkeiten eingeordnet erscheine. Intellektuell und charakterlich sei er als gut zu qualifizieren.“<sup>685</sup>

„Aber das EGOG erachtet es für notwendig, daß entweder die Erblichkeit des Wolfsrachens festgestellt wird oder eine sonstige erbliche Belastung, welche mit dieser Krankheit in innerem Zusammenhang steht, wie z.B. Schwachsinn oder sonstige körperliche Mißbildung. Im vorliegenden Fall hat sich nicht ermitteln lassen, daß irgendein Verwandter des B. an Wolfsrachen oder auch nur an Hasenscharte gelitten hätte. Sonstige körperliche Mißbildungen haben sich ebenfalls nicht feststellen lassen. Geistig ist B. selbst voll auf der Höhe, schwachsinnige Verwandte sind nicht ermittelt.“<sup>686</sup>

Im Falle einer normabweichenden Sippe hatten die Beschwerdeführer jedoch kaum eine Chance, in ihrer Beschwerde erfolgreich zu sein:

Bei F. ist nun völlig klar, daß die körperliche Mißbildung degenerativer Natur ist. Das zeigt sich bei der Betrachtung der Sippe. (...) Die degenerative Natur der Krankheit braucht sich nicht in einer Häufung von Wolfsrachen oder Hasenscharte zu zeigen. Das Vorkommen anderer Erbkrankheiten genügt völlig.“<sup>687</sup>

In diesem Fall kommt außerdem noch ein normabweichendes Aussehen in der Entscheidungsfindung zum Tragen:

„Hinzu kommt übrigens, daß F. selbst außer Hasenscharte und Wolfsrachen noch weitere degenerative Züge trägt. Insbesondere ist die Stellung der Nase auffallend.“<sup>688</sup>

Wurde in der Verwandtschaft eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalten festgestellt, so hatte der Beschwerdeführer keinerlei Möglichkeit, der Sterilisation zu entgehen:

„Eine erbliche Belastung liegt insofern vor, als ein Bruder seiner Mutter das gleiche Leiden, und zwar wie er sagt, in noch erheblicherem Grade gehabt hat. Die Eltern und die drei Kinder des R. sind allerdings gesund. Trotzdem muß das Leiden als erblich angesehen werden mit Rücksicht auf die Krankheit des Onkels.“<sup>689</sup>

Die Beispiele zeigen die Argumentationsweise des Gerichtes in Bezug auf Menschen mit organischen Sprachstörungen sehr deutlich. Zusätzlich zeigt sich aber in Ansätzen auch die Arbeitsweise der Erbgesundheitsgerichte und der Amtsärzte. Drei Beschwerden geschahen nicht auf Initiative des zu Sterilisierenden oder seines Vormundes, sondern auf Initiative des Amtsarztes. Die drei Anträge auf Sterilisation waren jeweils vom Erbgesundheitsgericht Hamburg abgelehnt worden. Der zuständige Amtsarzt war in allen drei Fällen derjenige, der die Sterilisation beantragt hatte, und, nachdem sie durch das Erbgesundheitsgericht abgelehnt worden war, beim Erbgesundheitsobergericht Beschwerde einlegte.<sup>690</sup> In zwei Fällen wurde auf die

<sup>684</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 727/1938

<sup>685</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 278/1938

<sup>686</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 467/1936

<sup>687</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 52/1940

<sup>688</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 52/1940

<sup>689</sup> STAHA 224-1 11: Beschwerde 141/1935

<sup>690</sup> Vgl. STAHA 224-1 11 Beschwerden 467/1936, 727/1938, 52/1940

Beschwerde hin die Sterilisation befürwortet und durchgeführt. Das Beispiel zeigt, dass Menschen mit organischen Sprachstörungen zum Teil einer besonderen Beobachtung durch die Institutionen und Personen, die an der Unfruchtbarmachung beteiligt waren, unterstanden, obwohl die Anzahl der Anträge auf Grund von Lippen-Kiefer-Gaumenspalte im Vergleich zu den anderen Erbkrankheiten zahlenmäßig als gering einzustufen sind.

Die Untersuchung der Beschwerdeakten des Erbgesundheitsgerichtes Hamburg konnte aufzeigen, wie in Sterilisationsverfahren um Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalte argumentiert und entschieden wurde. Es konnte aber keine Verbindung zur Sprachheilschule „rechts der Alster“ hergestellt werden. Möglicherweise hätte man eine Verbindung in den Akten des Erbgesundheitsgerichtes finden können. Vielleicht wurden aber Sprachheilschüler mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten nur in seltenen Fällen sterilisiert, da ihr Aufenthalt an der Sprachheilschule bewies, dass sie nicht an „Angeborenem Schwachsinn“ litten. Allerdings wurden die Schülerbögen von Sprachheilschülern an das Erbgesundheitsgericht geschickt, d.h. diese Sprachheilschüler unterstanden der Beobachtung des Erbgesundheitsgerichtes.<sup>691</sup> Um mehr Aussagen über den Umgang von Menschen mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten im NS zu gewinnen, wäre es notwendig, überlieferte Akten eines anderen Erbgesundheitsgerichtes zu untersuchen.

Zum Verhältnis, wie viele Sterilisationen aufgrund von Lippen-Kiefer-Gaumenspalten im Vergleich zu den anderen sogenannten Erbkrankheiten gestellt wurden, existieren noch nicht viele Zahlen. Auch diese Untersuchung kann darüber keine Aussagen treffen. Hinweis ist eine Untersuchung von Elisabeth FENNER.<sup>692</sup> Sie untersuchte 3.186 Sterilisationsanzeigen, die von der Hamburger Fürsorgebehörde angezeigt wurden. Es fanden sich zwanzig Anzeigen aufgrund von körperlicher Missbildung, davon 15 wegen „Wolfsrachen“.

## **GzVeN und funktionelle Sprachstörungen**

Das GzVeN bedeutete strukturell für die Sprachheilpädagogik vor allem, dass die Sprachbehinderten, sofern sie nicht eine Lippen-Kiefer-Gaumenspalte aufwiesen, als eine Gruppe der „besseren“ Behinderten angesehen werden konnten. Trotzdem darf nicht vergessen werden, dass die Störungsbilder Stottern und Dyslalie ebenfalls erbbiologisch untersucht wurden. TORNOW und WEINERT erwähnten ausdrücklich die teilweise Vererbung der Sprachstörungen Dyslalien, Stottern und Hörstummheit. 40 % der Stotterer seien danach als Menschen anzusehen, bei denen die Sprachstörung vererbt sei.<sup>693</sup> Als am schwerwiegendsten in Bezug auf die Ausprägung aber auch auf die Vererbung, ordneten die Autoren die Hörstummheit ein. Sie sprachen sich dafür aus, dass hörstumme Menschen keine Kinder haben sollten, wenn in der Familie Alkoholismus, „Schwachsinn“ o.ä. vorkäme.<sup>694</sup>

<sup>691</sup> Beispiele dafür sind die Personalbögen 505, 513, 516 in STAHA 362-10/2 62 Sprachheilschule Zitzewitzstraße. Schülerbögen.

<sup>692</sup> FENNER, Elisabeth: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus: zur Rolle der Hamburger Sozialverwaltung. Hamburg 1990, S. 72-75

<sup>693</sup> TORNOW; WEINERT 1942, S. 137

<sup>694</sup> TORNOW; WEINERT 1942, S. 140

Auch bei der Sprachstörung Stottern konnte es passieren, dass sie als Merkmal von „Angeborenem Schwachsinn“ angesehen wurde. In einem Beschwerdeverfahren des Erbgesundheitsobergerichtes vom Sommer 1937<sup>695</sup> führt ein Vater an, dass sein Sohn aufgrund seines Sprachfehlers die Volksschule nicht beenden konnte. Offensichtlich kam dieses Kind weder in eine Sprachheilschule, noch in eine Hilfsschule. Auch das Gericht erkannte den „bedauerlichen Sprachfehler“ an und betonte, dass das Stottern sich negativ auf die Befragung in der Anhörung ausgewirkt hatte, blieb aber trotzdem bei der Begründung, dass „Angeborener Schwachsinn“ vorliege, da er die Aufgaben, die er sprachlich ausführen sollte, anscheinend nicht beherrsche. Erschwerend kam hinzu, dass zwei seiner Geschwister ebenfalls wegen „Angeborenem Schwachsinn“ sterilisiert worden waren. Diese Beschwerde ist ein Beispiel dafür, dass gestörte Sprache als Merkmal des „Angeborenen Schwachsinn“ in der leichten Ausprägung benutzt wurde. In einer weiteren Beschwerde des Jahres 1937 findet sich Stottern als Begleiterscheinung des „Angeborenen Schwachsinn“. Auch hier wird die Beschwerde abgelehnt.<sup>696</sup>

Im Rahmen des GzVeN und im Gesetzeskommentar erfuhren Stottern und Dyslalien als die häufigsten Sprachstörungen keine Bedeutung. Jenseits des GzVeN gab es jedoch viele Erbllichkeitsforschungen<sup>697</sup>, die aber nicht zu Konsequenzen führten.

*Es bleibt festzuhalten, dass Sprachheillehrer theoretisch nicht in ein Dilemma kommen konnten, was die Meldepflicht an die Gesundheitsbehörden anging. Schüler mit funktionellen Sprachstörungen fielen nicht unter das Gesetz. Kinder mit einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte unterlagen zwar einer Meldepflicht, diese Kinder waren jedoch im allgemeinen schon in ärztlicher Behandlung. Es wurde wahrscheinlich von dieser Seite die Eventualität einer Sterilisation an den Amtsarzt weiter gegeben. Sprachheilschulen standen unter der Beobachtung der Erbgesundheitsgerichte. Beispiele dafür finden sich in den Schülerbögen der Sprachheilschule „rechts der Alster“ in Hamburg. Regelmäßig ließ das Erbgesundheitsgericht sämtliche Unterlagen einschließlich Zeugnisse in die Behörde kommen, um diese nach einer Prüfung wieder zurück zu schicken und in verschiedenen Zeitabständen erneut anzufordern.*

<sup>695</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 552/1937

<sup>696</sup> STAHA 224-1 11 Beschwerde 793/1937

<sup>697</sup> Vgl. dazu STICHEL 2007 Kap. 4 S. 22-50 (Stottern) Kap. 5 S. 50-55 (Dyslalie)



### 7.1.2 Gleichschaltungsprozesse innerhalb des Berufsstandes der Sprach- und Hörgeschädigtenlehrer und die Folgen auf die Entwicklung des Berufsstandes der Sprachheillehrer

„Die Krisenzeit drängte die 'Arbeitsgemeinschaft' bald in die Verteidigung, und nach der nationalsozialistischen Erhebung hat sie 1933 ihren Arbeits- und Wirkungskreis dem NS-Lehrerbund anvertraut (...)“<sup>698</sup>  
 Adolf LAMBECK, Leiter der Sprachheilschule „rechts der Alster“

Die Gleichschaltung der AfSD zu beschreiben kann nur fragmentarisch passieren, da die Arbeitsgemeinschaft ein vergleichsweise junger und kleiner Verein war. Der Begriff Gleichschaltung lehnt sich an das Verständnis von FEITEN an und meint im Rahmen der Untersuchung Maßnahmen, die durch Kontrolle, Auflösung und Sanktionen Gruppen, wie z.B. Berufsverbände, aber auch Einzelpersonen dazu brachte, sich dem Herrschaftsanspruch und den besonderen Machtinteressen unterzuordnen.<sup>699</sup> Davon ausgehend werden auch einzelne Persönlichkeiten des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes mit beachtet, die unter das Gesetz zur Wiederherstellung des Beamtentums gefallen sind. Somit kann eine Betrachtung der Gleichschaltung auch jenseits der Vereinstätigkeit des AfSD gelingen.

Die ausgehende Weimarer Republik ist gekennzeichnet von einer Ausdifferenzierung der Berufsgruppe für sprach- und hörgeschädigte Menschen in Sprachheillehrer, Schwerhörigenlehrer und Taubstummlehrer. In der am 7. Juni 1927 gegründeten Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik sammelten sich nicht nur Sprachheillehrer, sondern auch Taubstummlehrer, Sprachärzte und Vertreter der Sprecherziehung. Trotzdem steht sie in ihren Zielen für die Ausbildung eines sprachheilpädagogischen Berufsstandes, d.h. für die Etablierung eines sprachtherapeutischen Berufes in schulischen Einrichtungen.<sup>700</sup> Dies zeigt sich z.B. in der Forderung nach einer Zwangsbeschulung von sprachgestörten Kindern.<sup>701</sup>

Der Auflösungsprozess der Arbeitsgemeinschaft muss im Zusammenhang mit der Auflösung des Bundes Deutscher Taubstummlehrer gesehen werden. Mit der Etablierung des ns. Herrschaftssystems fanden sich die Vertreter dieses Berufsstandes gemeinsam mit Sprachheil- und Schwerhörigenlehrern in der Reichsfachschaft V des NSLB wieder.

Die Nachkriegsliteratur betont die schnelle Gleichschaltung der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik.

„Am 30. Januar 1933 übernahm die Nationalsozialistische Partei Deutschlands die Macht. Am 6. Juni 1933 trat die ‚Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland‘ auf Beschluss des Vorstandes in den ‚Nationalsozialistischen Lehrerbund‘ (NSLB), Fachschaft V (Sonderschulen) mit dem Fachorgan ‚Die deutsche Sonderschule‘ ein.“<sup>702</sup>

<sup>698</sup> LAMBECK 1939 S. 679

<sup>699</sup> FEITEN, Willi: Der nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Ein Beitrag zum Aufbau und zur Organisationsstruktur des nationalsozialistischen Herrschaftsanspruch. Frankfurt a.Main 1981 S. 55

<sup>700</sup> Vgl. dazu die fünf Leitsätze für die Ausbildung von Sprachheillehrern. In: DOHSE 1978 S. 6

<sup>701</sup> Vgl. DOHSE 1978 S. 6

<sup>702</sup> GROHNFELDT, Manfred: Weichenstellung in der Sprachheilpädagogik. 75 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Würzburg 2002 S. 15

Ziel dieser Behauptung könnte gewesen sein, den schnellen Niedergang der jungen deutschen Sprachheilpädagogik zu betonen. Wie im Falle anderer Berufsverbände zog sich die Gleichschaltung einige Zeit hin.<sup>703</sup> Betrachtet man die Quellen des NSLB, so drängt sich das Bild eines Machtkampfes zwischen den drei wichtigen sprachheilpädagogischen Standorten Berlin, Hamburg und Halle a.S. auf. Es ging dabei sicherlich um die Besetzung der führenden Positionen mit Pgs oder zumindest nachweislich systemkonformen Pädagogen, aber auch um die Gewichtung des Einflusses der drei Berufsgruppen. Der Machtkampf bei der Überführung der Sprachheillehrerschaft in die Reichsfachgruppe Taubstummenlehrer lässt sich in die generell festgestellten Abläufe um die Gleichschaltung von Vereinen und Verbänden einordnen. Nach FINGER sind dies ab 1933 Loyalitätsbekundungen durch die alten Vorstände, auf die oftmals die personelle Gleichschaltung in den Vorständen folgte. Ziel war die Durchsetzung des Führerprinzips und Mittel oft der Arierparagraph. Nach der personellen Gleichschaltung folgte die Auflösung oder die Einordnung in eine konkurrierende ns. Organisation und führte zum Ende der Eigenständigkeit.<sup>704</sup>

1933 war Wilhelm SCHLEUSS aus Hamburg Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft. Er vertrat deutlich den Standpunkt, die Arbeitsgemeinschaft und damit die Sprachheillehrer als eigene Gruppe der Reichsfachschaft V zuzuführen. Jedoch war er nach KRÄMER-KILIĆ/ HAUSCHILD Freimaurer und somit nach 1933 eine unerwünschte Person.<sup>705</sup> Nach eigenen Angaben ermutigte Schleuss die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft zur Einzelmitgliedschaft im NSLB, ebenso bereitete er alles für die Auflösungsversammlung vom 14.10.1933 vor.<sup>706</sup> Nach seinen Worten war Erich Hasenkamp aus Halle/Saale mit den Verhandlungen betraut, ebenso wurde er für die Leitung einer Untergruppe vorgeschlagen. Erst nachdem die Arbeitsgemeinschaft ihre Auflösung schon beschlossen hatte, konnte Hasenkamp Ende Oktober den Eintritt aushandeln, jedoch passierte auch nach diesen Verhandlungen von Seiten des NSLB nichts. Nachdem der Liegnitzer Taubstummenlehrer Paul Ruckau als Fachschaftsleiter ernannt worden war, berichtete die Arbeitsgemeinschaft nochmals über den Verhandlungsstand. Trotzdem erfuhr, so SCHLEUSS, die Arbeitsgemeinschaft erst Monate später, „daß der Reichsgruppe Taubstummenlehrer auch eine Abteilung Sprachheillehrer angegliedert worden sei, und daß ein Leiter für diese Abteilung ernannt worden sei.“ Der Vorstand der AfSD scheint bewusst im Gleichschaltungsprozess übergangen worden zu sein. Die Gründe dafür und die Wahl des Berliner Sprachheillehrers Karl Helwig als Leiter der Untergruppe Sprachheillehrer werden innerhalb des NSLB von MAESSE relativ offen benannt:

<sup>703</sup> Vgl. z.B. die Gleichschaltung des bayrischen Lehrerverbandes in: FINGER, Jürgen: Konkurrenzkampf und Richtungsstreit im Prozess der „Gleichschaltung“. Der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB) in Bayern 1933/34. In: WIRSCHING, Andreas: Das Jahr 1933. Die nationalsozialistische Machteroberung und die deutsche Gesellschaft. Göttingen 2009; SCHÄFFER, Fritz: Ein Volk, ein Reich, eine Schule. Die Gleichschaltung der Volksschule in Bayern 1933-1945. München 2001 darin bes. Kap IV S. 93-127; die Gleichschaltung des Deutschen Fröbel-Verbandes; LOST, Christine: „als Ende der belastenden Gleichschaltung begrüßt.“ Zur Vor- und Nachgeschichte der Selbstauflösung des Deutschen Fröbel-Verbandes 1938. In: RITZI, Christian; WIEGEMANN, Ulrich: Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn 2004

<sup>704</sup> FINGER 2009 S. 250

<sup>705</sup> KRÄMER-KILIĆ, Inge K.; HAUSCHILD, Hendrik 2000 S. 101

<sup>706</sup> Wilhelm Schleuß an die Reichsleitung des N.S. Lehrerbundes Abtlg. Erziehung und Unterricht. Aktenzeichen: BAB NS 12 1357. Brief, 27.03.1934

- „1) Die Reichsfachgruppenleitung ist in Berlin. Ein auswärtiger Referent würde die Zusammenarbeit verteuern und erschweren.  
 2) In Berlin sind 2/5 aller Sprachheillehrer Deutschland beschäftigt. Darum ist es auch praktisch, den Reichsreferenten aus Berlin zu nehmen, er kann sich mehr auswirken.  
 3) Pg. Helwig hat seine Arbeit bisher fleißig getan. Er besitzt das Vertrauen der Berliner Sprachheillehrer.“<sup>707</sup>

Diese noch eher objektiven Gründe wurden im folgenden verstärkt, MAESSE unterstellt Hasenkamp, „der Reichsfachgruppe bei ihren ersten sehr schwierigen Organisationsaufgaben nur Schwierigkeiten gemacht“ zu haben. Er stellt seine ns. Motive in Frage und sieht persönliche Gründe Hasenkamps, die ihn daran hindern, uneingeschränkt hinter der Arbeit der Fachschaft zu stehen. Auch Ruckau verweist auf Hasenkamps schlechten Charakter:

„Persönlich habe ich ausserdem mit Pg. Krampf-Hannover und Pg. Dr. Tornow-Halle/S. über die Person des Herrn Hasenkamp sehr ausführlich verhandelt. Diese beiden Pgs sind gleich mir der Ansicht, dass Herr Hasenkamp in seinem Spezialfach Tüchtiges leistet, dass er aber seiner Person nach als ehrgeiziger Streber bezeichnet werden muss, der infolge seiner nicht besonders wertvollen Charakterveranlagung als Referent nicht empfohlen werden kann. Ich halte es daher für empfehlenswert, wenn die Reichsleitung des N.S.L.B. auf den Vorschlag des Pg. Dr. Maesse hin den Pg. Helwig als Referenten für die an und für sich wenigen Sprachheillehrer bestimmt.“<sup>708</sup>

Tatsächlich wird Karl Helwig aus Berlin schon sehr schnell nach der Benennung Ruckaus im Dezember 1933 als Leiter der Untergruppe „Sprachheillehrer“ eingesetzt, ohne dass anscheinend die Arbeitsgemeinschaft mit dem Lager „Halle-Hamburg“ informiert wurde.

Es ging im Gleichschaltungsprozess der Arbeitsgemeinschaft also um zwei Entwicklungslinien. Die AfSD war in Hamburg gegründet worden und wurde zum großen Teil von Hamburger Sprachheillehrern (Schleuss, Wulff, Lambeck) getragen. Ein halleischer Einfluss, gerade was die Veröffentlichungen anging, ist in der Person Erich Hasenkamps auszumachen. Die ersten Tagungen der Arbeitsgemeinschaft fanden in Halle und Hamburg statt. Die Tätigkeit der Berliner Sprachheilpädagogik spiegelte sich in den Jahren nach der Gründung nicht so deutlich wieder. Die Zentralismusbestrebungen des NSLB gingen aber deutlich in Richtung Berlin. Die zweite Entwicklungslinie im Auflösungsprozess ist der Gewinn an Einfluss durch das Taubstummwesen, dass sich nach dem Weggang des Taubstummlehrers und neuen Reichsfachgruppenleiters Ruckaus aus Liegnitz in Berlin konzentriert. Zusätzlich lässt sich diese Entwicklung auch in die Bestrebungen um die Etablierung der Völkischen Sonderpädagogik und einer einheitlichen Ausbildung von Sonderschullehrern einordnen. Durch die Gründung der Reichsfachschaft V mit ihren spezifischen Untergruppen wird das Schulwesen der behinderten Kinder neu geordnet und in dieser Neuordnung erhält der Gleichschaltungsprozess der AfSD eine neue Bewertung. Selbstständigkeitsbestrebungen des sprachheilpädagogischen Arbeitsbereiches sollten durch die Anbindung an das Taubstummwesen innerhalb der Reichsfachschaft V unterbunden werden.

<sup>707</sup> Maeße Stellungnahme zum Antrag Schleuss an die Reichsleitung des NS-Lehrerbundes. Aktenzeichen: BS/LI NS 12 1357. Stellungnahme. Reichsfachschaft V im NSLB, 06.06.1934.

<sup>708</sup> BAB NS 12 842 Ruckau an den Leiter der Abteilung "Erziehung und Unterricht" in der Reichsleitung des N.S.L.B. Pg. Roder vom 12.06.1934

Ein weiteres Instrument in der Gleichschaltung war das Gesetz zur Wiederherstellung des Beamtentums. Die Auswirkungen des Gesetzes zur Wiederherstellung des Beamtentums auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld zu untersuchen, gestaltet sich sehr schwierig. Ein Großteil der Personalakten von Sprachheillehrern existiert nicht mehr bzw. finden sich zumeist nur Akten von Lehrern, die während des „Dritten Reiches“ angestellt waren und für jene Zeit als politisch korrekt galten. Somit lässt sich nur exemplarisch etwas über die Anwendung des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums sagen. Der Vorsitzende der AfSD Wilhelm Schleuss wurde wahrscheinlich auf Grundlage des Gesetzes wegen seiner Mitgliedschaft bei den Freimaurern in den Ruhestand versetzt.<sup>709</sup>

Ein Beispiel für eine Versetzung im Rahmen des Gesetzes ist der Fall der Weißenfelder Sprachheillehrerin Anneliese Hoffmann. Karl Hartung schreibt in der Chronik der Sprachheilschule Weißenfels, dass Anneliese Hoffmann aufgrund ihrer SPD-Mitgliedschaft am 31.10.1933 nach Wangen bei Nebra a.d. Unstrut versetzt wird.

Von Seiten des NSLB finden sich in der Korrespondenz Hinweise auf die Entfernung von politisch unerwünschten Lehrern innerhalb der Reichsfachgruppe Taubstummenlehrer. Ruckau schreibt am 1. 11. 1933 an die Gaufachgruppenleiter:

„Wenn Fachgenossen aus politischen Gründen (auf Grund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums) beurlaubt oder entlassen werden, so bitte ich jedes Mal um ausführliche Meldung hierher.“<sup>710</sup>

Aus der Reichsfachgruppe und damit aus dem NSLB mussten zum 01.01.1934 alle Mitglieder einer Loge ausscheiden, auch wenn sie schon im Ruhestand waren.<sup>711</sup>

Auch Sprachheillehrer mussten den „Großen Ariernachweis“ erbringen. Es lassen sich zahlreiche „Ariernachweise“ in Halle und Hamburg belegen, in nur einem Fall lässt sich der Nachweis bringen, dass der „Ariernachweis“ nicht erbracht werden konnte. Karl Hansen, Sprachheillehrer und ab 1938 Inhaber der Professur für Charakter- und Jugendkunde, konnte ihn in der 4. Generation nicht erbringen. Er verblieb jedoch im Amt, wurde aber bei der Einrichtung der Lehrerbildungsanstalten 1941 nicht mit übernommen, sondern an das Pädagogische Institut versetzt.<sup>712</sup>

### 7.1.3 Das Reichsschulpflichtgesetz vom 01.11.1938

In der Weimarer Republik, wie auch in den Anfangsjahren des „Dritten Reichs“ basierte die Schulpflicht für behinderte Kinder auf den Schulgesetzgebungen der einzelnen Länder. Das preußische Schulgesetz regelte die Schulpflicht für behinderte Kinder nur sehr vage. Während die Beschulung taubstummer und blinder Kinder in Preußen durch das Gesetz vom 07.08.1911 relativ klar geregelt war, erschöpften sich Aussagen über die Schulpflicht anderer Behinderungsarten in Aussagen wie: „für die Beschulung schwerhöriger, sprachleidender, [...] Kinder

<sup>709</sup> Vgl. KRÄMER-KILIÇ, Inge K.; HAUSCHILD, Hendrik 2000 S. 36

<sup>710</sup> Rundschreiben Nr. 8 an Gaufachgruppenleiter vom 01.11.1933 In: NS 12/1357 Tätigkeit der Reichsfachschaft V

<sup>711</sup> Rundschreiben Nr.11 der Reichsfachgruppe Taubstummenlehrer im NSLB vom 8.12.1933. In: NS 12/1357 Tätigkeit der Reichsfachschaft V

<sup>712</sup> STAHA A 361-3 A 683 Personalakte 683

dürfen im Wege der Verordnung besondere Vorschriften erlassen werden, durch die auch Bestimmungen dieses Gesetzes eingeschränkt oder aufgehoben werden können.<sup>713</sup>

Auf Grund der unterschiedlichen Institutionen und Verantwortlichkeiten, was die Beschulung von Kindern mit Hör- und Sprachstörungen anging, und in der Hoffnung auf eine gesetzliche Regelung der Beschulung dieser innerhalb eines neuen Reichsschulpflichtgesetzes, erarbeitete die Reichsfachgruppe der Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen eine Stellungnahme, die als offizielle Stellungnahme des NSLB veröffentlicht wurde.<sup>714</sup> Die Erarbeitung dieser Stellungnahme geschah aufgrund des Erlasses des RMfWEV vom 25.02.1937, die Beschulung taubstummer Kinder neu zu ordnen. Zusammengefasst beinhalteten die Forderungen der Reichsfachgruppe:

- das gesamte Schulwesen für sprach- und hörgeschädigte Kinder ist dem Reichserziehungsministerium unterstellt
- Neugründungen bedürfen der Genehmigung des RmfWEV
- Ausbau der bestehenden Einrichtungen in große Einrichtungen mit mindestens 12 Klassen und 140 Schülern
- Schließung der kleinen Einrichtungen
- Getrennte Beschulung des Klientels:
  - gehörlose Kinder in Gehörlosenschulen
  - schwerhörige Kinder in Schwerhörigenschulen
  - sprachgestörte Kinder in Sprachheilschulen

Diese Stellungnahme hat insofern Bedeutung, da die Trennung des Schülerklientels nach ihren spezifischen Störungen nun ganz offen vom NSLB propagiert wurde. Gerade sprachgestörte Schüler waren oft mit schwerhörigen Schülern unterrichtet worden, genauso wie schwerhörige mit taubstummen. Die Stimmen derjenigen, die immer wieder gesagt hatten, dass die Vermischung der Störungsarten für die vermeintlich besseren Schüler mit der weniger relevanten Störungen schädlich sei, hatten sich nun durchgesetzt.

Am 06.07.1938 trat das Reichsschulpflichtgesetz in Kraft. Die Pflicht zum Besuch einer geeigneten Sonderschule wurde in § 6 Absatz 1 des Gesetzes geregelt.

„§6 (1) Für Kinder, die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel dem allgemeinen Bildungsweg der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolge zu folgen vermögen, besteht die Pflicht zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschulen oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts (Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde, Taubstumme u.ä.)“<sup>715</sup>

Das Gesetz benannte sprachgestörte Kinder und die Sprachheilschule nicht ausdrücklich.

Die Erste Verordnung zum Gesetz verwies aber darauf, dass die Durchführung der Beschulung behinderter Kinder in zukünftigen Verordnungen geklärt werden würde und bis dahin die erlassenen Bestimmungen der Länder galten.<sup>716</sup> Dies darf aber nicht darüber hinweg täuschen, dass das Reichsschulpflichtgesetz bezüglich der Schulpflicht von (sprach)behinderten Kinder eine juristische Lücke schloss. Zwar werden sprachgestörte Kinder nicht explizit erwähnt, sie fallen

<sup>713</sup> JEILER, Josef (Hrsg.): Das preußische Schulpflichtgesetz vom 15. Dezember 1927. Langensalza 1929, S.6

<sup>714</sup> Die Reichswaltung des NSLB nimmt Stellung zur Beschulung gehör- und sprachgebrechlicher Kinder. In: Die deutsche Sonderschule. 5 (1938) 5, S. 299f.

<sup>715</sup> Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz) vom 6. Juli 1938 sowie Erste Verordnung zur Durchführung des Reichsschulpflichtgesetzes vom 7. März 1933. Schleswig 1939; S. 3-4

<sup>716</sup> Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich 1939 S. 13

jedoch darunter, wie eine ausführliche Erläuterung und Auslegung des Gesetzes durch Rudolf GALANDI auf der Tagung der NSLB-Reichsfachschaftsgruppe im Juni 1939 zeigt:

„Nur wenige Länder kannten eine Sonderschulpflicht für Krüppel oder geistig Behinderte, für Seh-schwache oder Schwerhörige usw., und es ist bekannt, welche erbitterten gerichtlichen und außerge-richtlichen Kämpfe wegen der dadurch bedingten Unklarheiten möglich gewesen sind. Diese Lücken sind durch das Reichsschulpflichtgesetz geschlossen. Wenn § 6. Abs. 1 die Hilfsschulen, die Schulen für Krüppel, Blinde und Gehörlose erwähnt, so handelt es sich, wie der Wortlaut zeigt, um keine erschöpfende Aufzählung, sondern nur um Beispiele. Die Grenzen sind durch den ersten Satz dieser Vorschrift viel weiter gezogen. Sie umschließen alle Abarten geistiger Schwäche oder körperlicher Mängel, mag es sich um hochgradige Behinderungen, wie bei Blindheit oder Gehörlosigkeit, oder auch nur um geringe Grade, wie z.B. Schwerhörigkeit, Schwachsichtigkeit, Sprachgestörtheit usw. handeln.“<sup>717</sup>

Im Vergleich zu früheren gesetzlichen Bestimmungen wurden Sprachstörungen als Störungsbild mit aufgenommen und es wurde nunmehr gesetzlich geregelt, dass Kinder mit Sprachstörungen der Sonderschulpflicht unterlagen. Jedoch unterlag die Errichtung von Sprachheilschulen bzw. die Separierung von Kindern mit Sprachstörungen in die Sprachheilschule weiterhin keiner gesetzlichen Grundlage. Gerhard GEISLER kritisierte deutlich die Auslegung des Gesetzes durch Rudolf GALANDI, ihm ging das Gesetz nicht weit genug. Er meinte dabei vor allem die Rechte der Eltern. Diese hätten noch immer die Möglichkeit, sich der Sonderschulpflicht entgegen zu stellen. GEISLER spricht sich dafür aus, ein Kind nach der Feststellung einer Sprachstörung immer in eine Sprachheilschule oder Sprachheilklasse einzuschulen, unbedingt auch gegen den Willen der Eltern.<sup>718</sup>

Eine offizielle Stellung der Reichsfachgruppe wurde durch ihren Leiter Fritz ZWANZIGER formuliert:

„Wir erwarten von den Auswirkungen des Reichsschulpflichtgesetzes und der kommenden Durchführungsbestimmungen, daß ein Sonderschulwesen für gehör- und sprachgeschädigte Kinder nach Hamburger Muster entsteht.“<sup>719</sup>

Der Ausbau der Sprachheilschulen war zwar im Gang, aber erst ein Runderlass vom 14.03.1942 erwähnt die Sprachheilschule als eigenständige Institution und formuliert erstmalig den „amtlichen Willen“ zum Ausbau der Sprachheilschulen.<sup>720</sup>

Sprachheilschulen hatten durch das Reichsschulpflichtgesetz eine bessere Handhabe, eine angewiesene Beschulung eines Kindes durchzusetzen. Aus dem Jahre 1941 ist im Hauptlandesarchiv Merseburg ein Fall überliefert, in dem der Verbleib eines Schülers in der Sprachheilschule Halle aufgrund des Gesetzes entschieden wurde. Ein elfjähriger Schüler der 4. Klasse mit dem Störungsbild Stottern sollte auf Wunsch der Mutter wieder in die Regelschule eingeschult werden, da sich seine sprachliche Fähigkeiten während des anderthalbjährigen Schulbesuchs besonders im Bereich der Rechtschreibung verschlechtert haben sollten und das Kind angeblich unglücklich sei. Sie legte ein Gutachten des Leiters der Universitäts-Nervenklinik

<sup>717</sup> Robert Galandi zit. n. LAHSTA Merseburg Rep C 48 Iib Nr. 621 Bd. 50, Bl. 304

<sup>718</sup> GEISLER, Gerhard: Besinnliches zu dem Referat „Das Reichsschulpflichtgesetz und die Sonderschulen“. In: Die deutsche Sonderschule 7 (1940) 5/6 S. 189-190

<sup>719</sup> ZWANZIGER, Fritz: Nachschrift. In: Die deutsche Sonderschule 7 (1940) 5/6 S. 190

<sup>720</sup> RdErI.d. RMfWEV vom 14.03.1942. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 8 (1942) 7 S. 108

bei, das besagte<sup>721</sup>, dass Joachim „geistig völlig gesund“ sei und der „Aufenthalt unter gesunden sprechenden Kindern“, sowie das „Verlassen der Sprachheilschule auf alle Fälle ratsam“ sei.

Das Urteil von Rektor Hasenkamp auf den Antrag der Ausschulung lautete folgendermaßen:

„Der Schüler J.S. leidet an Stottern. Von der Stadtverwaltung Halle ist für sprachgestörte Kinder eine Sprachheilschule eingerichtet. Es gibt keine andere Schulart, die den Jungen unterrichtlich und sprachlich so fördern kann, wie die Sprachheilschule. Es besteht also für den Schüler J.S. die Pflicht zum Besuch der Sprachheilschule, so lange er sich in Halle aufhält. Ich bitte daher, den Antrag des Frl. Schöniger auf Ausschulung ihres Sohnes Joachim aus der Sprachheilschule auf Grund des Reichsschulpflichtgesetzes v. 6.7.1938 § 6, Abs. 1 abzulehnen.“

Das Regierungspräsidium hielt sich genau an dieses Urteil und übermittelte der Mutter des Schülers diese Ablehnung.

#### 7.1.4 Entnazifizierung

„Es ist auch auf ehemalige Nazis zurückzugreifen, wenn sie bewährte, politisch anständige und objektiv denkende Menschen sind, die nur aus besond., heute unerheblichen Gründen zur Mitgliedschaft kamen. Ihre Bewährungszeit wird sie ausweisen.“<sup>722</sup>

Bis zum Erlass der Kontrollratsdirektive Nr. 24 vom 12. Januar 1946 „Entfernung von Nationalsozialisten und Personen, die den Bestrebungen der Alliierten feindlich gegenüberstehen, aus Ämtern und verantwortlichen Stellungen“ existierten de facto keine verbindlichen Vorgaben für die Entnazifizierung. Die Alliierten hatten am 5. Juni 1945 die deutsche Verwaltung aufgerufen, Personen, die Kriegs- und ähnliche Verbrechen begangen hatten, festzunehmen. Die Potsdamer Konferenz legte eine gemeinsame Erklärung zur Entnazifizierung vor und legte fest:

„Alle Mitglieder der nazistischen Partei, welche mehr als nominell an ihrer Tätigkeit teilgenommen haben, und alle anderen Personen, die den alliierten Zielen feindlich gegenüberstehen, sind aus den öffentlichen oder halböffentlichen Ämtern und von den verantwortlichen Personen in wichtigen Privatunternehmen zu entfernen(...)“<sup>723</sup>

Die unterschiedliche Auslegung der Art und Weise, wer wie mit welchem Belastungsgrad entnazifiziert wurde, führte zu dem einheitlicheren Gesetz, der Kontrollrats-Direktive Nr. 24, welche fast wörtlich mit den gerade schon genannte Worten beginnt. Die Definition von „nomineller Pg“ und „aktiver Pg“ sollte entscheidend sein für die Entscheidung der Entlassung und Wiedereinstellung. Dies zeigt sich auch bei der Entnazifizierung der Sprachheillehrer.

Doch die KD Nr. 24 forderte auch die Neubesetzung der Stellen mit Personen, „welche nach ihren politischen und moralischen Eigenschaften fähig erscheinen, an der Entwicklung wahr-

<sup>721</sup> LAHSTA Merseburg Rep C 48 Iib Nr. 621 Bd. 50, Bl. 298

<sup>722</sup> LA Berlin C Rep 120 Nr. 1343 Bl. 62

<sup>723</sup> Amtliche Verlautbarung über die Konferenz von Potsdam vom 17. Juli bis 2. August 1945 (Auszug). In: VOLLNHALS, Clemens: Entnazifizierung. Politische Säuberung und Rehabilitierung in den vier Besatzungszonen 1945-1949. München 1991, S. 107

haft demokratischer Einrichtungen in Deutschland mitzuwirken“<sup>724</sup> Ob dies im Fall des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes funktionierte, soll dieses Teilkapitel zeigen.

### *Entnazifizierung von Sprachheilpädagogen in der SBZ am Beispiel Halle und Weißenfels*

Auch ein Jahr nach dem Inkrafttreten der Direktive Nr. 24 herrschte Unklarheit in der Auslegung und Anwendung der Direktive. In Halle kam der Ministerialerlaß Nr. 201 vom 18.01.1947 zum Tragen. Von jedem Lehrer, der Mitglied in der NSDAP bzw. ihr zugehörigen Verbänden gewesen war, musste ein Gutachten erstellt werden, das folgendes beinhalten sollte:

- „ a) Belastendes
- b) Entlastendes (u.a. Gutachten der Antifa-Ausschüsse usw.)
- c) Einsatz beim Aufbau des demokratischen Schulwesens
- d) politische und persönliche Haltung seit 1945“<sup>725</sup>

Dabei wurde nach wie vor Wert auf das Ermitteln „aktiver Mitgliedschaft“ gelegt. Als Richtlinie, welcher Lehrer „aktiver Nazi“ gewesen sei, wurde folgendes mit an die Schulräte, die die Entscheidung aufgrund des Gutachtens und der neu zu bildenden Ausschüsse zu fällen hatten, mit beigelegt.

„Als Aktivisten gelten: vom Zellenleiter an aufwärts; Schulungsleiter; Gauhauptstellenleiter; jegliche Redner; Propagandaleiter; Frauenschaftsleiterin; Kreispressereferent; SS und SD vom Untersturmführer an aufwärts; SA vom Sturmführer an aufwärts, NSKK und NSF vom Sturmführer an aufwärts, NSF Leiterin, BDM Ringführerin, HJ Hauptscharführer“<sup>726</sup>

Die Urteile über die politische Unbedenklichkeit erfolgten durch antifaschistische Ausschüsse. Dabei sind einmal die Bezirksausschüsse gemeint, die innerhalb der Stadtviertel oder Dörfer gebildet wurden und Unbedenklichkeitsbescheinigungen für Personen aller Berufsrichtungen ausstellten. Für die Entnazifizierung der Lehrer gab es zusätzlich Ausschüsse, die in den Schulämtern gebildet wurden. Sie sollten sich zusammen setzen

„aus Personen, die nicht der NSDAP oder ihrer Gliederungen angehört haben. Vorzugsweise sollen Lehrer aus dem Schulaufsichtskreis in die Ausschüsse berufen werden. Es können aber auch Nichtlehrer ihnen angehören. Auf die Vertretung der zugelassenen vier politischen Parteien ist dabei nach Möglichkeit Bedacht zu nehmen. Auch Angehörige der freien Gewerkschaften können bei Bildung dieser Ausschüsse zugezogen werden.“<sup>727</sup>

Zur Einordnung, wie die Entnazifizierung der Lehrer in der Region funktionierte, sollen folgende Zahlen dienen: Am 01.02.1946 waren im Verwaltungsbezirk Merseburg noch 1.742 der eingestellten 4.082 Lehrer ehemalige NSDAP-Mitglieder, das entsprach einem prozentualen Anteil von 42,6%.<sup>728</sup> Aufgrund dieses Wertes befahl der Bezirkspräsident eine Liste aller „doppelt“ belasteten „Nazisten“ aufzustellen, um einen langsamen Abbau von Pgs im Schuldienst zu gewährleisten. Am 24.10.1947 waren an den Grundschulen in Halle noch 107 Pgs beschäftigt, am 30.12.1947 noch 93. Die Verringerung dieser Zahl hat aber nichts mit möglichen Ent-

<sup>724</sup> Kontrollratsdirektive Nr. 24 Entfernung von Nationalsozialisten und Personen, die den Bestrebungen der Alliierten feindlich gegenüberstehen, aus Ämtern und verantwortlichen Stellungen vom 12. Januar 1946. Online verfügbar: <http://www.verfassungen.de/de/de45-49/kr-direktive24.htm>. Zuletzt geprüft am 28.12.2012

<sup>725</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 29 Arbeitskräftepläne, Entnazifizierung, wichtige Daten der Lehrkräfte, Parteizugehörigkeit, Elternbeiräte

<sup>726</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 30 Bl 1/102

<sup>727</sup> „Einrichtung von antifaschistischen Lehrerausschüssen“ vom 09.10.1945 In: LAHSTA Merseburg Bezirksverwaltung Nr. 366 „Entnazifizierung des Schulwesens Bl. 30

<sup>728</sup> Vgl. Bl. 129 In: StA Halle A 3.42 Nr. 29



lassungen zu tun, sondern es wurden vor allem Grundschullehrer an die Oberschulen versetzt.<sup>729</sup>

Entnazifizierung und Personalpolitik waren zwei Begriffe, die gerade in Bezug auf die dringend benötigten Lehrer ganz eng miteinander zusammen hingen. Es war sehr schnell klar, dass die Forderung, alle Pgs, die mehr als nur nominelle Mitglieder gewesen waren, zu entlassen, nicht sofort zu lösen war. Es war nicht möglich, so schnell ausreichend Neulehrer auszubilden. Stellte sich schon bei der gesamten Lehrerschaft das Problem, dass durch Entlassung, aber auch Kriegsgefangenschaft viele Lehrer fehlten, so zeigte sich der Mangel an Sprachheillehrern noch deutlicher. Neulehrer, die Sprachheillehrer oder mindestens Sonderschullehrer waren, standen in den Nachkriegsjahren kaum zur Verfügung. Wie konsequent wurde also die Entnazifizierung innerhalb der Sprachheillehrerschaft durchgeführt, wie ging man mit dem Lehrermangel um? Für die Sprachheilschule Halle lässt sich dieses Problem gut darstellen, da in den Schulverwaltungsakten die Parteizugehörigkeiten und Entnazifizierungsvorgänge zum Teil gut dokumentiert wurden.

Lehrer	vor 1933	1933-1945			sonstige Mitgliedschaften/Funktionen	
		NSDAP	NSLB	NSV	SA	
Erich Hasenkamp		01.05.33	01.04.33	01.10.34		Leiter der Fachgruppe Sprachheillehrer im NSLB-Gau Halle-Merseburg, Leiter der Abteilung Sippenkunde im NSLB-Gau; Gaustellenleiter Amt für Erziehung
Otto Petroll	Stahlhelm	01.05.37	24.08.33	01.12.34	15.01.34	
Luise Krull	DVP					
Helmut Kühne		ja				
Arno Burkhardt		ja				Kreishauptstellenleiter NSLB ab 01.06.1933
Karl Becker		Keine Angabe				
Singer, Hugo		01.05.37				
Schneider, Reinhold		ja				

Tabelle 32: Mitgliedschaften von Hallenser Sprachheillehrern bis 1945<sup>730</sup>

Für Lehrer, die Mitglieder der NSDAP gewesen waren, lässt sich in den Quellen folgender beruflicher Weg nach 1945 rekonstruieren.

<sup>729</sup> Ebd. Bl. 242

<sup>730</sup> Der Nachweis ergibt sich vor allem aus den Personalakten des StA Halle, sowie A 3.42 Nr.24; A 3.42 Nr. 29

	Haft	Beurlaubung	Entlassung	Wiedereinstellung	Weggang
Helmut Kühne		31.01.46	04.05.46		
Arno Burkhardt	03.05.45 – 25.03.46	31.01.46		Gesuch 18.10.47	
Otto Petroll		31.10.45	09.03.46	13.09.48	
Reinhold Schneider		31.10.45	09.03.46	13.09.48	
Hugo Singer					Westen 01.02.49 <sup>731</sup>

Tabelle 33: Verbleib der NSDAP-Mitglieder der Sprachheilschule Halle<sup>732</sup>

Arno Burkhardt war seit 1933 Politischer Leiter, zuletzt als Personalamtsleiter. Er wurde von der Militärregierung am 03.05.1945 verhaftet. Es finden sich in den Akten keine Hinweise darauf, wie das Entlassungs- und Entnazifizierungsverfahren stattgefunden hat und ob es Rehabilitierungsanträge durch Burkhardt gegeben hat. Aus der obigen Tabelle ergibt sich, dass ein Wiedereinstellungsgesuch vom 18.10.1947 existiert, das aber zu diesem Zeitpunkt nicht erfolgreich war. Bis 1949 findet sich kein Hinweis darauf, dass Burkhardt wieder an einer Schule arbeitete. In einem Lehrersitzungsprotokoll vom 22.06.1950 findet sich aber eine Notiz über Burkhardt. Zu diesem Zeitpunkt war er zumindest aushilfsweise wieder an der Sprachheilschule tätig. Auf einer Liste der Lehrkräfteverteilung für die Sprachheilschule vom Schuljahr 1950/51 taucht sein Name in der Gruppe für Lehrkräfte für Einzelstunden mit einer Stundenzahl von 24 Stunden auf. Aus einem Vermerk geht hervor, dass er ab 01.05.1951 für eine Planstelle in der Sprachheilschule vorgesehen war.<sup>733</sup> Arno Burkhardt steht eindeutig dafür, dass die Entnazifizierung und die daraus folgende Entlassung auch bei fast einjähriger Haft und eindeutiger Zuordnung als aktives Pg auf Grund der Funktion innerhalb der NSDAP keine lange Wirkung hatte.

Entgegen der Aussage HEINDORFS<sup>734</sup> ist Rektor HASENKAMP nicht zum Ende des Krieges verstorben, sondern war weiterhin als Rektor eingesetzt. Mit Wirkung zum 01.08.1945 und Schreiben vom 04.08.1945<sup>735</sup> wird Hasenkamp als Rektor beurlaubt und an die Hilfsschule versetzt. Die Entscheidung war vorläufig, es änderte sich nichts an den Bezügen. Im „Fragebogen für die Schulbetriebe“ vom 21.09.1945 wird nach Prüfung durch den politischen Ausschuss des Anti-fablocks der Stadt Halle eine Zurückversetzung in eine Lehrerstelle unterstützt, allerdings hat Hasenkamp in diesem Formular seine unbesoldeten Funktionen innerhalb des NSLB nicht angegeben. Anzugeben waren „unbesoldete Funktionen in der NSDAP“.<sup>736</sup> Zum 16.10.1945 wird Hasenkamp an die Sprachheilschule zurückversetzt und nimmt die frei gewordene Stelle

<sup>731</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 32 Bl. 148

<sup>732</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 29 Arbeitskräftepläne, Entnazifizierung, wichtige Daten der Lehrer, Parteizugehörigkeit, Elternbeiräte 1945-46 Nr. 30 1947

<sup>733</sup> Vgl. StA Halle A 3.42 Nr.33 Arbeitskräftepläne, Entnazifizierung, wichtige Daten der Lehrkräfte, Parteizugehörigkeit, Elternbeiräte. Bl. 102

<sup>734</sup> HEINDORF 1962 S. 50

<sup>735</sup> Personalakte Erich Hasenkamp StA Halle Bl.277a

<sup>736</sup> Ebd. Bl.282

von Wilhelm Golm ein.<sup>737</sup> Hasenkamp tritt wahrscheinlich seinen Dienst noch im August 1945 in der Pestalozzischule an, ab 08.09.1945 ist er erkrankt und am 25.10.1945 gestorben.

Nach seinem Tod ist ein Briefwechsel erhalten, der gut unterstreicht, in welcher Verwirrung sich das Schulamt Halle im Herbst 1945 befunden hat. Die Zahlung des Sterbegeldes verzögerte sich, da in einem Bericht vom 06.11.1945 zu lesen ist, „wenn Hasenkamp noch leben würde, er als ehemaliger Gaustellenleiter auch als Lehrer nicht mehr tragbar und zur Entlassung vorgeschlagen werden müsste“<sup>738</sup>. Das Schulamt jedoch unterstreicht, dass der Rektor nur beurlaubt war und mit Rückwirkung zum 01.08.1945 die Stelle des Sprachheillehrer Golm eingenommen hätte. Es erscheint merkwürdig, dass der antifaschistische Block die Entlassung Hasenkamps nicht veranlasst hat, möglicherweise waren ihm die Tätigkeiten in der Gauverwaltung nicht bekannt.

Neben Erich Hasenkamp war auch Otto Petroll aufgrund von Mitgliedschaften politisch vorbelastet. Otto Petroll wurde im März 1942 einberufen und meldete sich am 11. Juni 1945 zum Dienstantritt in der Sprachheilschule. Zu diesem Zeitpunkt unterrichtete die Lehramtsanwärterin Steinberg auf der Stelle von Petroll. Hasenkamp beantragte, dass die Lehramtsanwärterin die Stelle des seit 29.03.45 beurlaubten Helmut Kühne übernehmen sollte. Dies wird durch den Schulrat am 14.07.45 genehmigt. Die Wiederaufnahme der Lehrtätigkeit wird jedoch schon zum 31.10.1945 beendet, der Stadtschulrat beurlaubt Petroll nach Vorschlag des politischen Ausschusses des Antifablocks. Am 09.03.1946 wird die Entlassung ausgesprochen.<sup>739</sup>

Petroll erhebt am 06.11.1945 und am 23.05.1946 Einspruch gegen die Entlassung. In der Begründung seiner Entlassung wiegt die Stahlhelm- und SA-Mitgliedschaft besonders schwer. Vor allem seine Tätigkeit als Sturmsportwart wird als Indiz gewertet, dass Petroll „aktiver Nazist“ war. Petroll argumentierte, dass seine Mitgliedschaft in der SA nicht als aktive Arbeit zu werten ist. Als Beweis führte er an, dass er 1937 aktiv aus der SA ausgetreten sei und daraufhin „zum damaligen Standartenführer befohlen und mir wurde ‚Untreue und Fahnenflucht‘ vorgeworfen.“ Seine Mitgliedschaft in der NSDAP erklärt er dahingehend, dass zum 01.05.1937 „alle Angehörigen der SA-Reserve in die NSDAP übernommen wurden.“<sup>740</sup> In der Personalakte finden sich elf Leumundszeugnisse. Ein erneuter Antrag um Wiedereinstellung wird am 25.04.1947 abgelehnt. 1948 jedoch führte eine Liste der wiedereingestellten Lehrer den Eintrag, dass Petroll, genauso wie sein Kollege Reinhold Schneider, zum 13.09.1948 wieder mit 15 Stunden an der Sprachheilschule eingestellt wurde.<sup>741</sup> Im Schuljahr 1950/51 hatte Petroll eine ganze Planstelle mit 24 Stunden. Die Wiedereinstellung ist dauerhaft erfolgreich, das zeigt ein Zeitungsartikel vom 30.12.1981.<sup>742</sup> „Als ein Pionier der Sprachheilarbeit“ wird er hier bezeichnet, der sich „vier Jahrzehnte hindurch mit ganzer Hingabe (...) der Hilfe für Sprachgeschädigten“ gewidmet habe. Er wird als eine Persönlichkeit beschrieben, der sich ausschließlich durch „humanistische Haltung an allen Mitmenschen“ ausweist und nach dem

<sup>737</sup> Ebd. Bl.287

<sup>738</sup> Bbd. Bl.291

<sup>739</sup> Zum Verfahren der Entlassung Petrolls siehe Personalakte Otto Petroll StA Halle

<sup>740</sup> Ebd. Bl.91

<sup>741</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 31, Bl. 109

<sup>742</sup> HEINDORF, H.: „Wirkte als ein Pionier der Sprachheilarbeit“. In: Der Neue Weg Nr. 305 vom 30.12.1981

Zweiten Weltkrieg unermüdlich als CDU-Mitglied in der Nationalen Front mitarbeitete. Über seine berufliche Tätigkeit erfährt man, dass Petroll ab 1949 in der Sonderschullehrerausbildung am neugegründeten Institut für Sonderpädagogik in Halle tätig war. Dieser Fall zeigt, dass in der DDR noch eine wissenschaftliche Karriere im sprachheil- und sonderpädagogischen Arbeitsfeld möglich war, auch wenn in der ersten oder zweiten Entnazifizierungswelle zunächst eine Entlassung und eine Beurteilung als aktiver Pg erfolgt war.

Die Umsetzung der Direktive Nr. 24 bedeutet nicht nur die Entlassung der Lehrer, sondern die Besetzung der Stellen mit Personen mit entsprechender antifaschistisch – demokratischer Einstellung. 1946, nach der Entlassung mehrerer Lehrer, scheint dies auch zu funktionieren, wenn gleich nur zwei ausgebildete Sprachheillehrer tätig waren. Zum 01.07.1946 waren nachweislich folgende Lehrer in der Sprachheilschule tätig:

1. Hugo Singer, geb. 01.10.1887, Sprachheillehrer
2. Luise Krull, geb. 04.12.1880, Sprachheillehrerin
3. Kleemann, Ida, geb. 04.02.1886, Hilfslehrerin
4. Golm, Rosemarie, geb. 26.12.1900, technische Lehrerin
5. Gertrude Klinkebiel, geb. 06.03.1906, technische Lehrerin, seit 1.11.45 tätig
6. Marie-Luise Lehmann, geb. 19.06.1906, technische Lehrerin

Jeder Lehrer wird als unentbehrlich für einen reibungslosen Fortgang der Sprachheilschule bezeichnet:<sup>743</sup>Hugo Singer wird als einziger Parteigenosse des Kollegiums benannt. Jedoch,

„seinen Angaben, keinerlei Funktionen ausgeübt zu haben, ist Glauben zu schenken. Da er sich seit seiner Übernahme hier voll und ganz für den Aufbau einsetzt, demokratische Ideen aufrichtig bejaht, sich im Vorjahr der LDP angeschlossen hat, kann die dringend notwendige Belassung im Amt. die für die Fortführung der Sprachheilschule unbedingt erforderlich erscheint, wärmstens befürwortet werden.“<sup>744</sup>

Vom Lehrkörper war nur Frau Krull in der Weimarer Republik in einer Partei, und zwar in der DVP, gewesen. Sie wird demzufolge als „immer demokratisch“<sup>745</sup> bezeichnet. Herr Singer, Frau Golm und Frau Krull gehörten zum 01.07.1946 der LDP an. Die restlichen LehrerInnen hatten zu diesem Zeitpunkt noch nie einer Partei angehört.

*Insgesamt ist zur Entnazifizierung von Hallensern Sprachheillehrern zu sagen, dass für die Zeit von 1946 bis 1947 tatsächlich nur ein Pg als Lehrer tätig war (Singer), der wahrscheinlich auch als nominell anzusehen ist. Ab 1948 sind wieder zwei Lehrer (Schneider, Petroll), nach den Richtlinien des SMAD Befehls Nr. 201 als aktiv Pgs eingestuft, in der Schule tätig. Zu diesen kommt spätestens 1950 noch Burkhardt hinzu, so dass von fünf Pgs letztlich vier wieder in die Sprachheilschule zurückkehrten, drei davon als aktive Pgs eingestuft. Im Vergleich dazu waren zum 31.08.1948 im Schulaufsichtskreis Halle/Stadt von 192 Grundschullehrern 52 Mitglieder der NSDAP gewesen.<sup>746</sup> Otto Petroll schlägt zusätzlich noch eine wissenschaftliche Karriere an der Universität Halle ein.*

<sup>743</sup> Vgl. StA Halle A 3.42 Nr. 24 „Sonderschulwesen 1945-1949“Bl. 266-271

<sup>744</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 24 „Sonderschulwesen 1945-1949“Bl. 269

<sup>745</sup> StA Halle A 3.42 Nr. 24 „Sonderschulwesen 1945-1949“Bl. 270

<sup>746</sup> Vgl. StA Halle Nr. 1976 Neugestaltung des halleischen Schulwesens, Lehrpläne, Lehrkräfte, Sitzungsprotokolle 1945-48

In Weißenfels wird Karl Hartung, der von 1922 bis zu seiner Einberufung 1939 in den Sprachheilklassen unterrichtete, auf Grund seiner NSDAP-Mitgliedschaft ab 01.05.1937 entlassen.<sup>747</sup> Er geht 1947 in Berufung. Es findet sich in den Entnazifizierungsakten der Stadt Weißenfels kein Hinweis auf Karl Hartung. Diese oder eine spätere Berufung war auf jeden Fall erfolgreich, die Chronik der Sprachheilschule Weißenfels berichtet, dass er 1954 auf seinen Antrag hin beauftragt wird, eine Sprachheilschule in Weißenfels aufzubauen, deren Leiter er von 1954 bis zu seinem Ruhestand 1962 ist.

Werner Kleeb, der als Schulamtsanwärter in die Sprachheilklassen nach Weißenfels kam und 1933 versetzt wird, erscheint in den Entnazifizierungsakten der Stadt Weißenfels als Lehrer einer Weißenfelser Volksschule. Aufgrund seiner Mitgliedschaft in der NSDAP ab 1937, der fördernden Mitgliedschaft in der SS ab 1933, sowie seiner Tätigkeit als stellvertretender Propagandaleiter und Zellenleiter wird er mit Beschluss vom 29.05.1947 entlassen.<sup>748</sup>

Annemarie Hoffmann, die von 1922 bis 1933 als Sprachheillehrerin in Weißenfels gearbeitet und laut Hartung 1933 unter das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums fiel, wurde mit Beschluss vom 29.05.1947 ebenfalls entlassen. Nach dem Krieg arbeitete sie wie Kleeb an einer Volksschule in Weißenfels. Die Begründung zu ihrer Entlassung ist ebenfalls die NSDAP-Mitgliedschaft ab 1937, ihre Mitgliedschaft in der NS-Frauenschaft von 1934 bis 1938 und ihre Tätigkeit als Gruppenführerin im BDM von 1936 bis 1938. Jedoch wird, anders als bei Kleeb, erlaubt, dass sie vorerst an der Bergschule verbleiben darf, bis Ersatz gefunden ist.<sup>749</sup>

Beide ausgesprochenen Entlassungen haben jedoch keine Folge. Kleeb ist seit dem 01.09.1946 in einer Planstelle an der Neustadtschule angestellt und wird in monatlichen Auflistungen des Schulamtes ohne Pause bis 1950 geführt.<sup>750</sup> Anneliese Hoffmann ist ab Mai 1946 in einer Ersatzstelle an der Bergschule und hat ab spätestens 1.10.1947 in der Hilfsschule eine Planstelle inne.<sup>751</sup> Schon im Urteil vom Mai 1947 wird erwähnt, dass sie in ihrer Stelle verbleiben darf bis geeigneter Ersatz gefunden ist, möglicherweise war sie zu dem Zeitpunkt schon an der Hilfsschule angestellt, da Sonderschullehrer zu dem Zeitpunkt tatsächlich nur sehr schwer zu finden waren.

Die Schulchronik von Weißenfels ermöglicht außerdem den Schluss, dass Hartung und Hoffmann in den 50er und 60er Jahren in Kontakt blieben, Karl Hartung lässt zum 70. Geburtstag von Anneliese Hoffmann Fotos aus der Zeit der Weißenfelser Sprachheilklassen vergrößern. Dieser Fakt lässt den Verdacht zu, dass Hartung möglicherweise die Versetzung aufgrund des Berufsbeamtengesetzes „erfunden“ hat. Die Vergangenheit Hoffmanns als Gruppenleiterin innerhalb des BdM lassen es unwahrscheinlich erscheinen, dass sie durch das Gesetz nach Nebra versetzt wurde. Zusätzlich hat sie nicht nur die Diplom-Prüfung für Stimmbildung am 13.10.1922 in Dresden abgelegt, sondern auch im März 1933 die Prüfung zur Sprachheillehre-

<sup>747</sup> Rep. C 48 II b Nr. 1441 XX „Akten betreffend Besetzung der Schulstellen in Weißenfels“

<sup>748</sup> Vgl. StA Weißenfels A IIIa 745 Entnazifizierung der Lehrerschaft. Entscheidung Säuberungsausschuß 1947

<sup>749</sup> Vgl. StA Weißenfels A IIIa 745 Entnazifizierung der Lehrerschaft. Entscheidung Säuberungsausschuß 1947

<sup>750</sup> Vgl. StA Weißenfels A IIIa 742 Volksbildung Stadtschulamt: Stellenpläne für Schulen, Verzeichnisse der Lehrer, Personalveränderungen, Altersgrenze der Lehrpersonen 1945-50

<sup>751</sup> Vgl. StA Weißenfels A IIIa 742

rin.<sup>752</sup> Es erscheint merkwürdig, dass sie noch nach dem politischen Wechsel die Prüfung ablegte, deren Ausbildung sie im Rahmen ihrer Arbeit an den Weißenfelser Sprachheilklassen begonnen hatte. Laut ihrer Personalkarte wechselte sie kurze Zeit später im April 1935 nach Roitzsch, wie sie jedoch wieder nach Halle kam, bleibt im Dunkeln, da Personalkarten nicht über die Dreißiger Jahre hinaus geführt worden sind, auch die Personalakte von Hoffmann ist nicht mehr auffindbar.

*In Weißenfels unterrichteten zu Beginn des Untersuchungszeitraumes vier Lehrer. Von diesen vier Lehrern waren drei nachweislich Mitglied der NSDAP und wurden als aktive Pgs eingestuft, was sich aus ihren Entlassungen schließen lässt. Über den vierten Lehrer, Willy Dix, ist nichts überliefert. Alle entlassenen Weißenfelser Lehrer arbeiteten ohne Unterbrechung weiterhin im Schuldienst.*

### **Entnazifizierung von Sprachheilpädagogen in der britischen Zone am Beispiel Hamburgs**

Die Entnazifizierung der Lehrer stand in den ersten sechs Monaten nach Kriegsende unter britischer Befehlsgewalt. Am 06. Juli 1945 wurde bekannt gegeben, dass alle Lehrer und Lehrerinnen, die vor dem 01.04.1933 der NSDAP beigetreten waren, entlassen werden sollten. Schulleiter, die ab dem 01.07.1933 Mitglied der NSDAP geworden waren, sollten Schulleiter bleiben können, sofern sie nicht Ämter in der Partei inne gehabt hatten. In diesem Fall sollte jedoch von Fall zu Fall entschieden und großzügig verfahren werden.<sup>753</sup> Zwei Monate später wurden das Datum des entscheidenden Parteieintritts auf den 01.12.1933 geändert. Die Entscheidungen wurden in dieser Phase durch die Militärregierung getroffen. Ab der zweiten Novemberhälfte wurden schulbezogene Fachausschüsse mit in den Entscheidungsprozess einbezogen und das Eintrittsdatum in der Praxis wiederum korrigiert: Stichtag war nun der 01.04.1933. Gleichzeitig wurde eine Berufungsinstanz einberufen. Ab diesem Zeitpunkt war es somit möglich gegen die Entscheidung in Berufung zu gehen. Der Fachausschuss 21 war für Lehrer, Forscher und wissenschaftlich Tätige zuständig. Die Prüfung geschah vor allem durch den vorgeschriebenen Fragebogen, den öffentliche Angestellte auszufüllen hatten. Lehrer wurden nach ihrer Parteizugehörigkeit und Zugehörigkeit zu NS-Unterorganisationen befragt. In Anhörungen prüfte der Fachausschuss die Angaben und Beweggründe der Betroffenen. Sie wurden dann in die Kategorien I bis V - Hauptschuldige, Belastete, Minderbelastete, Mitläufer und Entlastete - eingeteilt. Die Vorschläge an die Militärregierung konnten Entlassungen mit und ohne Versorgungsanspruch oder Zurückstufungen in niedrigere Positionen sein. Das Verfahren mit Prüfung der Fragebögen, Anhörung und Empfehlung an die Militärregierung war ein relativ langer Prozess, der im allgemeinen mit der Beurlaubung der Lehrer einher ging. In einer Zeit, in der der Unterricht immer weiter ausgebaut und immer mehr Lehrer benötigt wurden, drängte die Schulverwaltung, so schnell wie möglich über die Fragebögen zu entscheiden. Im April wurde in Hamburg noch einmal die Entnazifizierungspraxis für Lehrer geändert, ein siebenköpfiger Entnazi-

<sup>752</sup> Personalkarte Anneliese Hoffmann Online verfügbar: <http://bbf.dipf.de/hans/VLK/VLK-0111/VLK-0111-0154.jpg>, zuletzt geprüft am 28.12.2012

<sup>753</sup> Vgl. zum Entnazifizierungsverfahren von Hamburger Lehrern: SCHMIDT, Uwe: Hamburger Schulen im „Dritten Reich“ Hamburg 2010

fizierungsausschuss unter Leitung des Bürgermeisters entschied über die Einstufung. Für die Praxis bedeutete dies, dass ab 1947 die meisten suspendierten Lehrer und Schulleiter in den Schuldienst zurück kehrten oder sich zumindest ihre Versorgungsansprüche erstritten. Wie viele Lehrer jedoch überhaupt in Hamburg suspendiert worden sind, ist bisher noch nicht untersucht. Für die Hamburger Sprachheillehrer lassen sich nur wenige Aussagen treffen, die aufgrund der Aktenlage nur exemplarischer Natur sind. Personalakten der Schulverwaltung sind nicht systematisch an das Staatsarchiv Hamburg geleitet worden bzw. werden es auch weiterhin nicht. Die Schulverwaltung bietet nach eigenem Ermessen in unregelmäßigen Abständen Personalakten an, die das Staatsarchiv aufnimmt. Dabei sollten von den Zeiträumen her sämtliche Personalakten von Lehrern im untersuchten Zeitraum im Besitz des Staatsarchivs sein, sie sind es jedoch nicht. Da auch kein systematisches Findbuch existiert, sondern nur Listen von ungeordneten Namen aus unterschiedlichsten Zeiträumen, wird die Suche erschwert. Ähnliches gilt für die Entnazifizierungsakten.

Beispiel für ein Entnazifizierungsverfahren ist der Schulleiter Herbert Manig. Aus der Personalakte<sup>754</sup> des Schulleiters der Sprachheilschule „links der Alster“ in Altona seit 1938 ist die Einstufung, Rückstufung und Wiedererlangung aller Versorgungsansprüche sehr gut dokumentiert. Herbert Manig war seit 01.05.1933 Mitglied der NSDAP und hatte das Amt eines Zellenleiters inne. Im NSLB war er Gausachbearbeiter für Geländesport.

Manig wurde am 04.01.1946 aus amerikanischer Kriegsgefangenschaft entlassen. Am 14.01.1946 meldete er sich beim Schulrat, der ihm mitteilte, dass er als Parteimitglied seit 1933 nicht mehr das Amt eines Schulleiters ausüben dürfe und versetzte ihn zunächst an die Sprachheilschule „rechts der Alster“. Am 22.1.1946 wurde er mit sofortiger Wirkung beurlaubt. Mit Wirkung zum 12. Juni 1946 wird er aus dem Beamtenverhältnis entlassen, außerdem werden ihm sämtliche Versorgungsbezüge gestrichen. Im Berufungsverfahren, das leider nicht in der Personalakte dokumentiert ist, wird am 12.11.1947 Manigs Antrag auf Berufung stattgegeben und er wird in Kategorie IV (Mitläufer) eingeordnet:

„M. hat durch zahlreiche, glaubwürdige Leumundszeugnisse bewiesen, daß er sich während seiner Zugehörigkeit zur NSDAP politisch einwandfrei geführt hat und daß er sich darüber hinaus auch aktiv zugunsten politisch Andersdenkender eingesetzt hat. Der Berufungsausschuß trug daher auch in Uebereinstimmung mit den Ausführungen des Beratenden Ausschusses und der Schulbehörde sowie des Vertreters des Fachausschusses keine Bedenken, seiner Berufung stattzugeben, jedoch erschien es bei seinem frühen Eintritt in die NSDAP und seiner Zugehörigkeit zur SA, sowie seines Amtes im NSLB geboten, ihm die während des NS-Regimes zuerkannte Stellung seines Schulleiters abzuerkennen. Er war daher lediglich als Oberlehrer zu bestätigen und in Gruppe IV mit Rücksicht auf seine formale Belastung einzustufen.“<sup>755</sup>

Dies bedeutete für ihn, dass er erneut als „Oberlehrer für Sprachkranke“ bestätigt und seine Konten und Vermögen freigegeben wurden. Damit hatte Manig ab 12.11.1947 wieder ein Anrecht auf Zahlung der Dienstbezüge, diese forderte er rückwirkend ein. Im Februar 1948 fing er wieder an, an der Sprachheilschule „links der Alster“ zu arbeiten. Im Januar 1953 stellt

<sup>754</sup> STAHA 361-3 A 1450 Personalakte Herbert Manig, bes. Bl. 90-92, 95, 97

<sup>755</sup> STAHA 361-3 A 1450, Bl. 117

Manig erneut einen Berufungsantrag, diesmal auf Basis des Paragraphen 6 des Gesetzes zum Abschluss der Entnazifizierung vom 10.05.1950. Am 10.02.1953 ergeht folgender Spruch:

„Unter Abänderung der Vorentscheidung vom 12.11.47 wird Antragssteller mit Wirkung vom 1.2.1953 in Kategorie V eingestuft. Diese Entscheidung ist eine echte Entnazifizierungsentscheidung, die bei Erfüllung der allgemeinen gesetzlichen Voraussetzungen Rechtsansprüche gewährt. Die Entscheidung ist endgültig.“<sup>756</sup>

Auf dieses Urteil hin beantragt Manig im Juni 1953 die Gewährung der Schulleiterbezüge. Er wird dabei vom Schulleiter seiner Schule unterstützt, der genau wie Manig argumentierte, dass er somit von einer sachlichen und persönlichen Herabsetzung befreit werden könnte. Diesem Antrag wird jedoch nicht stattgegeben. Insofern ändert die Einstufung in Kategorie V praktisch nichts mehr für Manig während seines Berufslebens. Für die Berechnung seiner Pension wird später allerdings das Schulleitergehalt zu Grunde gelegt.<sup>757</sup>

Nachdem Manig im Januar 1946 beurlaubt wurde, wurde am 29. April 1946 die Oberlehrerin für Sprachkranke Toni Lüders mit der kommissarischen Leitung der Schule beauftragt. Sie war NSDAP-Mitglied gewesen, jedoch erst ab dem 01.05.1937. Sie wurde am 28.02.1947 als politisch unbedenklich eingestuft.<sup>758</sup> Von den ca. 30 Hamburger Sprachheillehrern konnte nur noch für Theodor Fuhlendorff eine NSDAP-Mitgliedschaft nachgewiesen werden. Dies liegt in der oben genannten Quellenüberlieferung begründet.

*Für Hamburg lassen sich nur wenige Aussagen über die Kontinuität in der Weiter- bzw. Neubeschäftigung von Sprachheillehrern nach 1945 treffen. Doch zeigt das Beispiel um Manig, dass es den Betroffenen nicht nur um den Erhalt einer Stelle ging, sondern dass sogar um Altersbezüge in der entsprechenden Gehaltsgruppe gekämpft wurde. Ein Unrechtsbewusstsein scheint zumindest bei Manig nicht vorhanden gewesen zu sein. Adolf Lambeck, der Schulleiter „rechts der Alster“, blieb anscheinend ohne Unterbrechung im Amt. Er hätte jedoch definitiv als aktiver Pg eingestuft werden müssen. Er war Gaufachschaftsleiter, hielt Vorträge in Schulungslagern und schrieb zahlreiche Texte zur Einordnung der Sprachheilschule in die ns. Weltanschauung. Trotzdem findet sich nicht einmal ein Hinweis über ein Entnazifizierungsverfahren.*

#### 7.1.5 Das „Gesetz zur Demokratisierung der Schule“ vom Mai/Juni 1946

Das „Gesetz zur Demokratisierung der Schule“, das in den fünf Ländern der SBZ Ende Mai und Anfang Juni 1946 beschlossen wurde, stellte die rechtliche Basis zur Umgestaltung des Bildungssystems in der SBZ dar.<sup>759</sup> Es ebnete den Weg zur Einheitsschule und einem zentralisierten Bildungssystem. Die Einheitsschule hatte als eine demokratische Schule das Ziel, für alle Kinder das Recht auf Bildung umzusetzen. Dies sollte durch unentgeltlichen Schulbesuch, eine Schulform, sowie durch Trennung von Schule und Kirche durchgesetzt werden. Die Trennung zwischen „Normalschule“ und „Sonderschule“ wurde nicht in Frage gestellt, jedoch hatte das Gesetz für Kinder mit Behinderung weitreichende Folgen. Für die verschiedenen Behinderungsarten bedeutete es, dass erstmals in der deutschen Geschichte alle Schulen von allen

<sup>756</sup> STAHA 361-3 A 1450, Bl. 116

<sup>757</sup> STAHA 361-3 A 1450, Schreiben vom 16.9.1963

<sup>758</sup> STAHA 361-3 A 1505 Bl. 208-217 Toni Lüders

<sup>759</sup> Online verfügbar: <http://www.ddr-schulrecht.de/Schulrechtssammlung%20-%20DDR-Dateien/pdf/1946-a.pdf> Zuletzt geprüft am 28.12.2012



Behinderungsarten unter eine Trägerschaft gestellt wurden. Diskussionen um unterschiedliche Besoldung und eine unterschiedliche Bewertung von Behinderungsarten könnten somit beendet worden sein. Ausschlaggebend dafür ist § 6 (a) des Gesetzes:

„Die Leitung und Aufsicht über alle Arten von Schulen und Erziehungsanstalten (Kindergärten, Kinderheime, Sonderschulen für Blinde, Taube, Körperbehinderte, Schwererziehbare u.a.) wird nach Richtlinien der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone durch den Präsidenten des Landes ausgeübt.“<sup>760</sup>

Die Ausführungsbestimmungen zu § 6(a)<sup>761</sup> des Gesetzes betrafen direkt behinderte Kinder und gingen ausführlicher auf die verschiedenen Behinderungsarten und ihre Beschulungen sein. Sonderschulpflicht betraf ein Kind dann, wenn „wegen körperlicher und geistiger Gebrechen“ nicht zu erwarten war, dass es dem normalen Unterricht folgen könne. Auch in diesem Gesetz bleibt die Volksschule die normgebende Instanz. Segregation entsteht durch sogenannte Bildungs- und Erziehungsfähigkeit. Nicht das Bildungsziel des behinderten Kindes bestimmt die Schulwahl, sondern das normierte Bildungsziel der Volksschule.

Für Kinder mit Sprachstörungen wurde das Spektrum der Sonderschule für sprachgestörte Kinder definiert:

„Sonderschulen (ohne oder mit Internat) werden eingerichtet. (...) c) für Sprachgestörte, Stotterer, Stammer und Polterer u.a. für deren Leiden im Rahmen der Normalschule keine Besserung möglich ist.“<sup>762</sup>

Hörstumme Kinder verblieben vorerst in der Gehörlosenschule. Sonderschulpflicht für sprachgestörte Kinder konnte mit Beginn der Schulpflicht bis zur Heilung einsetzen, wenn die Sprachstörungen so ausgeprägt waren, dass eine Verschlimmerung in der Allgemeinschule zu befürchten war.

Auch das Überweisungsverfahren wurde durch die Ausführungsbestimmungen geregelt. Nach Beratung zwischen Schulleiter, Lehrerkonferenz und Schularzt über die Sonderschulpflicht meldet der Schulleiter dem Schulrat das betreffende Kind und reicht Personalbogen, fachärztliches und fachpädagogisches Gutachten ein. Der Schulrat hatte die Aufgabe, diese Unterlagen an den sogenannten Erziehungsbeirat weiterleiten. Der Erziehungsbeirat sollte aus Schulrat, Schulpsychologe, Referenten für Sonderschulwesen oder einem Sonderschulleiter, Amtsarzt, Vormundschafts- oder Jugendrichter, Leiter des Jugendamtes und einem vom Schulrat empfohlenen Vertreter der Lehrerschaft bestehen. Dieser Beirat sollte über Notwendigkeit und Art der Sonderbeschulung entscheiden.<sup>763</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Gesetz zur Demokratisierung der Schule, wie auch die Ausführungsbestimmungen zu den Sonderschulen, für die Sprachheilschule in der SBZ bedeuteten, dass sich schulrechtlich und organisatorisch an dem schon bestehenden System orientiert wurde. Obwohl die Einheitsschule für die Allgemeine Pädagogik ein völlig neues und revolutionäres Konzept darstellte, kommt der Entwurf der Sprachheilschule als ein überkom-

<sup>760</sup> HERRLITZ, Hans-Georg (Hrsg.): Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim 2003, S. 37

<sup>761</sup> Ausführungsbestimmungen 06.12.1947 zu §6a des Gesetzes. In: LAB C Rep.120 Nr. 1432 Entwicklung und Aufgaben von Sonderschulen Bl. 18

<sup>762</sup> LAB C Rep.120 Nr. 1432 Bl. 19

<sup>763</sup> LAB C Rep. 120 Nr. 1432 Bl.19

menes daher. Kinder, deren Sprache fehlerhaft ist, können das Bildungsziel nicht erreichen und müssen segregativ in der Sprachheilschule unterrichtet werden.

Auf ministerieller Ebene schaffte es das Sonderschulwesen erstmals, ein Referat für seine Anliegen zu erlangen. In der Zentralverwaltung für Volksbildung, der Nachfolgeorganisation des Reichsministeriums auf dem Gebiete der SBZ, entstand schon zu Beginn des Schuljahres 1946/47 ein Referat für Sonderschulwesen. Dies geschah auf Befehl des SMAD, ist aber laut WERNER 1999<sup>764</sup> ein Ergebnis der Initiativen von Max Staubesand und Reinhold Dahlmann. Wenngleich diese Ämter von beiden ehrenamtlich besetzt waren und eher eine beratende Funktion hatten, wurden Sonderschulfragen nun nicht mehr im Referat Grundschulen behandelt, sondern in einem eigenständigen Referat. Reinhold Dahlmann, kommissarischer Leiter der Berliner Gehörlosenschule und Max Staubesand, Hauptschulrat mit dem Dezernat „Sonderschulwesen“ im Magistrat Groß-Berlin, hatten hier die Möglichkeit, gesetzgeberisch tätig zu sein. Sie waren maßgeblich an der Ausbildungsordnung für Sonderschullehrer tätig und arbeiteten an den Richtlinien für die einzelnen Sonderschularten mit. Besonders deutlich wird dies in den Akten zu Max Staubesand. Staubesand war zum einen an der Basis unterwegs, wie die Protokolle der Sprachheillehrersitzungen in Berlin zeigen, auf der anderen Seite überarbeitete er die Richtlinien für die einzelnen Sonderschulen und reichte diese beim Ministerium ein. Der II. Pädagogische Kongress charakterisierte das Referat folgendermaßen:

„Zur Erfüllung dieser Aufgaben wurde im vergangenen Schuljahr ein besonderes Referat für Sonderschulen in der Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung gebildet und wurden gleichzeitig in den Volksbildungsministerien besondere Referenten für Sonderschulen eingesetzt. Ihr Auftrag war:

1. in Gemeinschaft mit einer Fachkommission, in der Lehrkräfte aller Arten von Sonderschulen sind, Richtlinien herauszugeben, die die verschiedenen Formen der Sonderschulen bestimmen und das Verfahren der Aufnahme in die verschiedenen Sonderschulen festlegen;
2. den gegenwärtigen Bestand der Sonderschulen in der sowjetischen Zone zu erfassen;
3. Richtlinien für die Aufstellung von Lehrplänen für die verschiedenen Sonderschulen auszuarbeiten
4. die Schaffung von Lehrbüchern für die Sonderschulen in die Wege zu leiten
5. die Arbeit der Sonderschulen zu lenken
6. die besonderen notwendigen Fachkräfte für die Sonderschulen heranzubilden.<sup>765</sup>

Dieses Referat auf ministerieller Ebene kann man neben den Ausführungsbestimmungen als Ausführungsinstrument des Gesetzes zur Demokratisierung der Schule auf der Ebene der Sonderpädagogik verstehen. Betrachtet man die Ergebnisse wie z.B. die relativ schnelle Erarbeitung der Richtlinien für die einzelnen Behinderungsarten und der Etablierung einer universitären Sonderschulbildung aller Sonderschullehrer bis zur Gründung der DDR im Oktober 1949, so lässt sich im Vergleich zur den organisatorischen Strukturen der Sonderpädagogik des NS eine größere Effizienz feststellen. Andererseits ist es aber auch möglich, diese schnellen

<sup>764</sup> Vgl. WERNER, Birgit: Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Zur Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschulpädagogik in der SBZ und der Ddr zwischen 1945 und 1952. Hamburg 1999, S. 83

<sup>765</sup> Bericht der Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone: Ein Jahr demokratische Einheitsschule. Bericht der Schulabteilung für den Pädagogischen Kongress in Leipzig 8.-10. September 1947 S. 17f.

Ergebnisse in einer Kontinuität zu den Zentralisierungsgedanken aus ns. Zeit zu sehen. Es sei an die Versuche erinnert, die Ausbildung in Berlin für alle Sonderschullehrer zu etablieren, aber auch an das Reichsschulpflichtgesetz, das erstmals reichsweit die Beschulung regelte.

Gründe aus der Zeit nach 1945 sind die klare Formulierung der Bildung als Grundrecht für jedes Kind einschließlich der behinderten Kinder, die Bildung des Referates Sonderschulwesen in der Verwaltung für Volksbildung und die Persönlichkeiten, die hinter diesem Referat standen. Staubesand und Dahlmann haben mehrere zentrale Ämter in Berlin besetzt, in denen sie die Weiterentwicklung des Sonderschulwesens in der SBZ maßgeblich mitbestimmen konnten. Max Staubesand war auf der einen Seite als Hauptschulrat als Leiter des Sonderschulwesens für den Aufbau des Sonderschulwesens in Berlin und die Aus- und Weiterbildung der Lehrer zuständig. Robert Dahlmann dagegen wurde neben seinem Amt in der Verwaltung für Volksbildung als kommissarischer Leiter der Gehörlosenschule eingesetzt. Er übernahm einen Lehrauftrag für die Methodik der Unterstufe an der Pädagogischen Fakultät Berlin. Aus diesen Positionen heraus setzte er sich für die Errichtung eines Instituts für Sonderschulwesen innerhalb der Pädagogischen Fakultät ein, deren kommissarische Leitung er zum WS 1947/48 übernahm. Innerhalb des FDGB war er außerdem Beauftragter für die Sonderschulen.

Die direkten Auswirkungen des Gesetzes auf die Sprachheilpädagogik manifestierten sich vor allem in den Richtlinien für die Sprachheilschulen vom Dezember 1950. Die Ausarbeitung hat Max Staubesand vorangetrieben, erarbeitet hat sie aber vor allem Gerhard Geißler.<sup>766</sup> Die Legitimation der Sprachheilschule wird innerhalb des Gesetzes nicht angezweifelt. Im Gegenteil: die Beschulung von sprachgestörten Kindern wird auf die Sprachheilschule beschränkt und auf gesetzliche Grundlagen gestellt. Die Sprachheilschule hat jedoch weiterhin die Aufgabe der Entlastung der Grundschule, wie auch der besonderen Bildung von Kindern mit Sprachstörungen, wie Kap. 3.3.3 schon aufzeigte. Man kann von einer Weiterentwicklung der separaten Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen sprechen.

---

<sup>766</sup> Vgl. Kap 3.3.3

## 7.2 Der Zugriff durch den NSLB auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld

Die Frage nach dem gezielten Zugriff des ns. Regimes auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld soll in diesem Unterkapitel untersucht werden. Es geht dabei vor allem um strukturelle Änderungen, denen das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld innerhalb des deutschen Schulwesens unterlag.

### 7.2.1 Aufgaben, Zuständigkeit und Struktur der Reichsfachschaft V Sonderschulen im NSLB

Die 1933 entstehende Fachschaft V Sonderschulen muss als eine völlig neue Entwicklung innerhalb der Berufsgruppe der behinderungsspezifischen Lehrer angesehen werden. Bisher existierten die einzelnen Berufsgruppen und Lehrerverbände nebeneinander, die ministeriellen Zuständigkeiten waren unterschiedliche, es gab keine gemeinsame „sonderpädagogische Tradition“. Dies zeigte sich in der unterschiedlichen Ausbildung und Besoldung. Während Blinden- und Taubstummenlehrer die Position eines Oberlehrers einnahmen und entsprechend bezahlt wurden, wurden Hilfsschullehrer nach wie vor als Volksschullehrer besoldet. Die Sprachheillehrer befanden sich in einer Sonderstellung, einerseits in der Tradition des Taubstummenwesens stehend, andererseits wurden sie zumeist gemeinsam mit den Hilfsschullehrer an Heilpädagogischen Seminaren ausgebildet. Dagmar HÄNSEL hat herausgearbeitet, dass die Bildung der Fachschaft V als Vereinigung aller Sonderschularten und des Anstaltswesens sehr im Interesse der zahlenmäßig größten Berufsgruppe der Hilfsschullehrer lag, dabei können Martin Breitbarth und Karl Tornow als Hauptakteure angesehen werden.<sup>767</sup>

In späteren Jahren hat die Reichsfachschaft V die Jahre 1933/34 immer wieder als eine Zeit dargestellt, in der der Sonderpädagogik und den Sonderschulen für eine Zeitlang die Existenzberechtigung abgesprochen wurde.<sup>768</sup> Die eingeschränkte volkswirtschaftliche Verwertung des Hilfsschülers wurde als Existenzbedrohung angesehen. Dies relativierte sich später dadurch, dass aus der Reichsfachschaft heraus eine völkische Sonderpädagogik propagiert wurde, die mit Inkrafttreten des GzVeN ein Instrument in der Gesetzesdurchführung werden sollte. Aus heutiger Sicht kann man sagen, dass der Euthanasiegedanke um 1933/34 noch nicht so weit gereift war, als dass dies in der sonderpädagogischen Literatur als Lösung des Behindertenproblems angesehen wurde.

„Die volksbiologische Arbeit“ wurde als das Problem formuliert, das durch die Sonderschullehrer anzugehen war. Sie stellte einen wichtigen Legitimationsgrund für die Sonderschulpädagogik dar. Es ging bei der Arbeit in der Sonderschule nicht primär um den Sonderschüler, sondern um das deutsche Volk. Karl TORNOW hat dies 1935 noch zugespitzter formuliert: „Das Sterilisierungsgesetz ist unser Fachschaftsgesetz! Wir sind die einzige Fachschaft, die vom Völkischen her ihre Berechtigung auf ein besonderes Gesetz gründen kann.“<sup>769</sup> Hier zeigt sich ein Widerspruch für die Sprachheillehrer innerhalb der Reichsfachschaft V. Wie in Kapitel 7.1.1

<sup>767</sup> Vgl. HÄNSEL, Dagmar: Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit. Bad Heilbrunn 2008, bes. Kapitel 3.1 „Die Fachschaft Sonderschulen und die völkische Sonderpädagogik“ S. 73-79

<sup>768</sup> Vgl. z.B. TORNOW, Karl: Hilfsschule in Kampf und Gefahr? In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 10 S. 795-808; ZWANZIGER, Fritz: Zehn Jahre „Deutsche Sonderschule“. In: Die deutsche Sonderschule 11 (1940) 1 S. 1-3

beschrieben unterlagen Sprachheilschüler mit isolierten Sprachstörungen nicht dem GzVeN, außer die Schüler litten an ein Lippen-Kiefer-Gaumenspalte. Die Sprachheillehrer konnten die Meinung vertreten, dass sie „höherwertig“ einzustufendes Schülerklientel hatten und somit das GzVeN nicht die Grundlage ihrer Arbeit war.

Auf der Grundlage der völkischen Berechtigung der Reichsfachschaft V wurde die Notwendigkeit der Einigung aller Sonderschulrichtungen gesehen. Die Sonderschulen wurden als ein „Sammelbecken“ für alle Kinder gesehen, die in irgendeiner Art und Weise die Volksschule und ihr Klientel und somit das „Volksganze“ beeinträchtigten und behinderten.<sup>770</sup> Dieses „Sammelbecken“ stellte das einigende Moment dar. Die Sonderschullehrer sollten die Aufgabe wahrnehmen, diese Kinder zu erkennen, für die Sterilisierung heraus zu finden und in der Sonderschule „brauchbar“ zu machen. Die Differenzierungen zwischen den einzelnen Behindierungsgruppen sollten vor diesem Hintergrund unwichtig werden. Dieser Wunsch nach Einigung der Sonderpädagogik auf Grundlage der Ausmerze zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der Reichsfachschaft V und schlug sich vor allem in der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ nieder.<sup>771</sup>

Die Sonderpädagogen steckten noch in einem weiteren, besonderen Dilemma: indem sie das an sie gestellte Ziel der völkischen Aufartung bejahten und unterstützen, untergruben sie die Existenzberechtigung ihres Berufsstandes in der Zukunft. Wenn das GzVeN über einen langen Zeitraum Erfolg gehabt hätte, so wären nach ns. Verständnis nach und nach immer weniger behinderte Kinder in den Sonderschulen gewesen. Dieser Aussicht traten die Sonderpädagogen zum Teil schon selbst entgegen. Ein Ansatz, dies zu lösen, findet man bei Karl TORNOW. Er argumentierte, dass der Erziehungsgedanke nicht vom behinderten Kind ausgehe, sondern vom „Volksganzen und der gliedhaften Beziehungen des einzelnen zu diesem Ganzen“<sup>772</sup> Eine schrittweise Aufartung des Volksganzen bedeutete demnach für die Sonderpädagogik, dass neue Ziele formuliert und neue Aufgaben für die Sonderpädagogik geschaffen werden würden. Indirekt meint dies, dass durch die gesamte „Aufartung“ auch bei der Bildsamkeit strengere Maßstäbe angesetzt werden würden.

Nachdem die Reichsfachschaft V als Interessensvertretung innerhalb des NSLB etabliert war, versuchte die Fachschaft auch innerhalb der RMfWEV ein eigenes Fachdezernat für Sonderschülerziehung zu etablieren. Im Amt Erziehung des Reichsministeriums waren außer den Sonderschulen alle Schulformen in eigenen Abteilungen vorhanden. In einer gemeinsamen Denkschrift forderten alle vier Reichsfachgruppenleiter, wie auch der Reichsfachschaftsleiter Ruckau die Schaffung eines „Fachdezernates für das Sonderschul- u. Anstaltserziehungswesens“.<sup>773</sup> Grundlage der Forderung war die „uneinheitliche ministerielle Führung in der

<sup>769</sup> TORNOW, Karl: Die Einheit der Fachschaft V (Sonderschulen) im NSLB und die daraus sich ergebende Schau ihrer Arbeit in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 2, S. 119-120

<sup>770</sup> BARTSCH, Paul: 1936!. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 1, S. 1-3

<sup>771</sup> Vgl. dazu als Beispiele: BARTSCH 1936 S. 1-3; WITTKÉ, Erich: Erbgesundheitsgesetz – Strukturwandel der Sonderpädagogik. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 7 S. 495-500

<sup>772</sup> TORNOW, Karl: Sinn und Bedeutung unserer Reichszeitschrift 'Die deutsche Sonderschule'. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 9 S. 643-652, S. 646

<sup>773</sup> Vgl. dazu „Denkschrift über die Notwendigkeit eines Fachdezernates für das Sonderschul- u. Anstaltserziehungswesens im Reichs- Unterrichts-Ministerium.“ In: BAB NS 12/829 „Denkschriften betr. Lehrerbildung, Sonderschulen, Kindergärten“

Schulaufsicht für 'Geschädigte'. Es wurde herausgestellt, dass die Behindertengruppen drei unterschiedlichen Ministerien unterstellt waren bzw. wie im Falle der Sprachheilschulen gar keinem. Es wurde betont, dass das Vorhandensein von Sprachheilschulen von der „jeweiligen und unterschiedlichen“ lokalen Schulbehörde abhing. Als einheitliche Aufgabe aller Sonderschullehrer wurde die Betreuung aller geschädigten Volksglieder gesehen. Betreuung umfasste die drei Aufgaben „Erziehung, Auslese, Ausmerze“. Die Durchführung dieser Aufgabe scheiterte jedoch aus Sicht der Denkschriftverfasser aufgrund der Kompetenzaufteilung von verschiedenen Ministerien und Schulbehörden. Zusätzlich habe die Lehrerschaft in den unterschiedlichen Ländern mit verschiedenen Kompetenzen bei den Landesjugendamtsbehörden zu kämpfen, durch die eine „organisatorische Zersplitterung“ entstände, die sich sehr stark auf die praktische Erziehungsarbeit auswirkte. Die Führung der Reichsfachschaft V zeigte hier geballt eine ausgesprochen menschenverachtende Sicht für ihr Klientel. Die Nachkriegsaussagen wie z.B. von Tornow, der sich als Retter der Hilfsschulkinder profilierte<sup>774</sup>, können einmal mehr in Frage gestellt werden.

Aus den genannten Problemen ergaben sich folgende Forderungen:

1. „Dass grundsätzlich alle Einrichtungen, die mit Erziehung und Unterricht zu tun haben, künftig dem Reichsministerium zu unterstehen haben.
2. Wir wollen nicht Aufblähung, nicht Schaffung eines „blühenden“ Sonderschul- und Erziehungswesens, wie es in der Vergangenheit mit den ausgeklügeltesten Methoden und oft luxuriösesten Einrichtungen vielerorts bestanden hat, sondern Verbilligung, Vereinfachung und Zurückschraubung des gesamten Sondererziehungswesens auf das notwendigste Mindestmass. (...)
3. Wir wollen darum, dass eines der wichtigsten NS-Dezernate geschaffen wird, nämlich das Reichsdezernat f. geschädigte deutsche Volksglieder, um alle rassehygienischen, nationalsozialistischen Forderungen einheitlich von Reichswegen und dadurch allein wirkungsvoll durchführen zu können. Hierbei handelt es sich um die Erfassung des erbkranken Nachwuchses von unten aus dem besten Sammelbacken her.“<sup>775</sup>

Die Abteilung „Erziehung und Unterricht“ im NSLB erlaubte die Weiterleitung an das RmfWEV und das Preußische Kultusministerium. Beide Ministerien lehnten die Einrichtung eines derartigen Fachdezernats ab. Wann genau dies geschah, ist nicht herauszubekommen, in einem Schreiben vom 05.01.35<sup>776</sup> bittet der Reichsfachschaftsleiter Ruckau die Reichsamtleitung des NSLB, das Anliegen der Reichsfachschaft V dem Reichsministerium persönlich vorzutragen, da eine Ablehnung eingegangen sei. Das RM sah jedoch keine Notwendigkeit für die Errichtung des Fachdezernats. Über den weiteren Verlauf und nochmalige Anträge findet sich in den Akten nichts mehr, zu einer reichseinheitlichen Ordnung der Kompetenzaufteilung aller Behinderungsarten ist es nicht gekommen, der Reichsfachschaft V war es somit nicht gelungen, jenseits vom NSLB ein einigendes Organ zu etablieren.

Dies spricht für einen geringen Einfluss der Reichsfachschaft V und des NSLB und dies stimmt mit dem Forschungsstand über den NSLB überein.<sup>777</sup> Das Reichserziehungsministerium entschied den Machtkampf um die Zuständigkeit für das Bildungs- und Hochschulwesen für sich,

<sup>774</sup> Vgl. zur Rekonstruktion einer Überlieferung von der Rettung des Hilfsschulklientels: HÄNSEL, Dagmar: Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Bad Heilbrunn 2008, bes. Kap. 2.1 S. 62-67

<sup>775</sup> Vgl. HÄNSEL 2008 S. 62-67

<sup>776</sup> Vgl. Brief vom 05.01.1935 von Ruckau an Roder. In: BAB NS 12/829

<sup>777</sup> Vgl. dazu FINGER 2009 S. 260;

der NSLB stand sich mit seiner komplizierten Organisationsstruktur und den verschiedenen Machtansprüchen selbst im Wege.<sup>778</sup>

### 7.2.2 Das Menschenbild der Reichsfachschaft in ihrem Schrifttum

Die Sonderschullehrer wurden von ihrer Fachschaftsleitung auf einen Kurs eingestimmt, der weggehen sollte von jeglichen reformpädagogischen Einflüssen. Deutlich manifestierte sich dies in einer Rezension zu einem Vortrag des Fachschaftsleiters Ruckau während des „Tages der Erziehung“ des Gaues Halle – Merseburg am 28. Februar 1934: „Er ging davon aus, daß der Nationalsozialismus das Jahrhundert des Kindes endgültig beseitigt habe. An seine Stelle ist das Jahrhundert Hitlers getreten.“<sup>779</sup>

Aus diesem Leitbild heraus verwundert es nicht, dass Sonderschullehrer selbst vertraten,

„daß die Maßnahmen einer Sonderbetreuung und Sondererziehung nur noch für solche Volksgenossen in Frage kommen können, bei denn aller Voraussicht nach eine Eingliederung in die deutsche Volksgemeinschaft, d.h. eine Brauchbarkeit im völkischen Wirtschafts- und Kulturleben als Ziel der Sonderbetreuung erreicht werden kann.“<sup>780</sup>

Für diejenigen Kinder, die sich als nicht brauchbar bzw. „bildungsunfähig“ erweisen, „darf nur der Weg einer billigeren Pflege, Betreuung und Bewahrung eingeschlagen werden.“<sup>781</sup> Jedoch wird Anfang 1934 noch explizit erwähnt, „daß ihnen dabei ein menschenwürdiges Dasein gewährleistet wird, ist eine Selbstverständlichkeit.“<sup>782</sup> Solche Aussagen finden sich nach 1934 nicht mehr, eine Zeit, in der die Eugenik sich durchgesetzt hat und der Euthanasie nach und nach den Weg geebnet wird.

Ein weiterer Schritt zur Etablierung des menschenverachtenden Blickes auf das Klientel der Reichsfachschaft ist die Gründung des „Referates für negative Schülersauslese und Sonderschulfragen“ im Rassenpolitischen Amt der NSDAP. Kurz zusammengefasst war die Hauptaufgabe des Referates, den Sonderschullehrern die Aufgaben zu vermitteln, die über die Bildungs- und Erziehungsaufgaben hinausgingen. Hier spielte wieder die weitaus wichtigere „völkische Aufgabe“ hinein. Das Sonderschulklientel wird auf die Attribute „negativ“ und „positiv“ im Sinne der Verwertbarkeit reduziert.<sup>783</sup> Gleichzeitig wurde mit der Anbindung der Fachschaft V an das Rassenpolitische Amt gewährleistet, dass die gesamte Sonderschullehrerschaft noch stärker als bisher mit rassenpolitischen Fragen konfrontiert wurde. Artikel in der Fachzeitschrift<sup>784</sup> wie auch das zu diesem Zeitpunkt schon durchgeführte Rassenpolitische Schulungs-

<sup>778</sup> Eine Darstellung der Organisationsstruktur findet sich bei FEITEN 1981 S. 73-132; Die Konflikte waren Auseinandersetzungen mit der HJ und RmFWEV und führten dazu, dass der NSLB keinen größeren Einfluss auf die Schulpolitik gewinnen konnte. Vgl. dazu FEITEN 1981 S. 203f.

<sup>779</sup> Fachschaftstagungen am Vormittag. Fachschaft 5 Sonderschulen. In: Erzieher im Braunschweig - Kampfblatt des NS-Lehrerbundes im Gau Halle-Merseburg 2 (1934) 4/5, S. 89

<sup>780</sup> Fachschaftstagungen am Vormittag. 1934 S. 89

<sup>781</sup> Fachschaftstagungen am Vormittag. 1934 S. 89

<sup>782</sup> Fachschaftstagungen am Vormittag. 1934, S.89

<sup>783</sup> BARTSCH, Paul: Zur Einrichtung des Referats für negative Schülersauslese und Sonderschulfragen im Rassenpolitischen Amt. In: Die deutsche Sonderschule 4 (1937) 2, S. 81-86

<sup>784</sup> Vgl. dazu BARTSCH 1937; BARTSCH, Paul: Die Reichsfachschaft V, ihr Standort in der nationalsozialistischen Volksordnung und ihre völkischen Aufgaben. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 1 S. 5-14; KRAMPF, ALFRED: Ein Beispiel der Zusammenarbeit der Fachschaft V und dem Rassenpolitischen Amt. In: Die deutsche Sonderschule 5 (1938) 10 S. 698-704; MANKO, Heinrich: Die Gaustelle Sonderschulfragen und Erbkrankenbetreuung im Rassenpolitischen Amt der Gauleitung Schlesien. In: Die deutsche Sonderschule 5 (1938) 7/8 S. 482-484

ger in Tasdorf belegen dies. Der Zusatz „Sonderschulfragen“ im Titel des Referates zeigt, dass hier ein erheblicher Zugriff auf eine pädagogische Disziplin stattfand, der aber mit Zustimmung aus den oberen Gremien der Reichsfachschaft geschah. Der Fachschaftsleiter Ruckau wurde in das Referat berufen und blieb gleichzeitig als Fachschaftsleiter in seinem Amt.

Ziel sollte es sein, nicht nur rassepflegerisches Wissen und dessen Umsetzung in der Sonderschule zu gewährleisten, sondern vor allem auch die Sonderschullehrerausbildung völlig neu zu konzipieren. Rassenpflege und Erbbiologie sollten dabei das Fundament für eine gemeinsame Ausbildung aller Sonderschullehrer werden, wobei die fachliche Ausbildung dahinter zurückstehen und nur noch ein geringer Teil der gemeinsamen Ausbildung sein sollte.<sup>785</sup>

Ein weiteres Ziel des Referats innerhalb des RPA war die Politisierung der Sonderschulpädagogik und vor allem der Sonderschullehrer. Es wurde innerhalb der Fachzeitschrift immer wieder erwähnt, dass die Sonderschullehrer noch immer nicht geeint hinter der großen Aufgabe der „völkischen Aufwertung“ standen und aus der Fachschaft heraus konnte dieses Problem offensichtlich nicht ausreichend gelöst werden. Durch die Politisierung sollte erreicht werden, dass der Auftrag nicht mehr nur die „Ausmerze“ zum Ziel hatte, sondern es wurde ein größeres Lebensziel als politischer Auftrag an die Sonderpädagogik gegeben: „Unserem Volke für ewige Zeiten sein Leben und seinen Bestand zu erhalten.“<sup>786</sup>

„Der volksbiologische Notstand wird somit zum Ausgangspunkt und zum tragenden Grund aller Erziehungsarbeit am Sonderschüler. Denn nach der Aussonderung der erziehungsuntauglichen und -unwürdigen Fälle wird auch die Erziehung der leistungsfähigen und brauchbaren Auslese unter den Sonderschülern immer den Charakter einer Notstandserziehung tragen. Und diese wird sich den Gegebenheiten und nicht mehr des einzelnen Schülers und ausschließlich seiner Besonderheit zuwenden, sondern dem Schülertypus, also einer größeren charakterlich und geistig ansprechenden Gruppe anzugleichen haben.“<sup>787</sup>

Gleichzeitig suggerierte das Schrifttum der Reichsfachschaft und des RPA noch einen neuen, besonderen Blick auf den einzelnen Sonderschüler. Zur Rettung des Volksganzen wurde nicht nur die „Ausmerze“ der erbkranken Menschen und somit die „Aufartung“ des Volkes angeführt, sondern es wurde aufgezeigt, dass die Nutzung der behinderten Menschen für den Staat unumgänglich sei. Dieser Gedanke findet sich vor allem gehäuft in dem Jahr, in dem der 2. Weltkrieg ausbricht. Zufall oder eine veränderte Einstellung aufgrund einer gewachsenen Kriegsbereitschaft des deutschen Volkes?<sup>788</sup> LAMBECK setzt diese notwendige Verwertbarkeit auch von angeblich erbkranken Menschen noch in einen Umkehrschluss:

„Erbkrank ist kein Makel und noch viel weniger eine Schuld des Betroffenen; er soll keineswegs dafür bestraft oder auch nur zurückgesetzt werden, daß er Träger eines Erbleidens ist. Er hat Anspruch auf Entwicklung seiner geistigen und sittlichen Kräfte, die für die Allgemeinheit von erheblichen Wert sein können (...) Er hat der Allgemeinheit das Opfer des Verzichtes auf Nachkommen zu bringen; sie anerkennt dieses Opfer und dankt es ihm.“<sup>789</sup>

<sup>785</sup> BARTSCH 1937, S. 83

<sup>786</sup> BARTSCH 1937a S. 238

<sup>787</sup> BARTSCH 1937a Seite 239

<sup>788</sup> Vgl. LAMBECK 1939, GUTZMANN 1939

<sup>789</sup> LAMBECK 1939, S. 6



Weiterhin führt LAMBECK an, dass es in der Zeit der großen Arbeitslosigkeit gerechtfertigt war, dass man im Arbeitsleben kein „minderwertiges Menschenmaterial“ einsetzen wolle, dieses aber bei den Verhältnissen ab 1939 angemessen sei. Das Interesse am (sprach)behinderten Menschen orientiert sich nicht nur an einer möglichen Verwertbarkeit, sondern ganz konkret an der jeweiligen Situation, in der sich die Gesellschaft bzw. die Volksgemeinschaft befand. Von „Leistungssteigerung“ spricht LAMBECK, meint damit die Leistung jedes einzelnen und grenzt ein, um was es bei der Arbeit mit den Sonderschülern geht: „Sie stellen eine nicht geringe Arbeitsarmee“<sup>790</sup>

LAMBECK ging noch einen Schritt weiter und sprach von einer Änderung des Unterrichtszieles für Kinder, bei denen frühzeitig klar war, dass sie gewisse Fähigkeiten, wie eine saubere Lautsprache, nicht erlernen könnten. Man sollte von vornherein mit einem Schwerpunkt auf handwerkliche Fähigkeiten unterrichten und die sprachlichen Fähigkeiten nicht in den Fokus des täglichen Unterrichts stellen. Immer wieder betonte LAMBECK auch die Ausschulung derjenigen Kinder, bei denen „mangelnde geistige Begabung“ auftrat. Die Forderung nach „Ausscheiden der nicht bildungsfähigen Kinder“ wird nicht hinterlegt. Was mit diesen Kindern geschehen sollte, bleibt unklar, noch existierte von Seiten des NSLB eine Definition, wann ein Kind als „nicht bildungsfähig“ galt.

### 7.2.3 Schulungslager für Sonderschullehrer

Andreas KRAAS hat in seiner Studie ausführlich herausgestellt, dass Lehrerlager im „Dritten Reich“ zur „Menschformung“ genutzt wurden. Das Schulungslager als Instrument der Gemeinschaftserziehung sollte durch seine paramilitärischen Ausprägungen die Idee der „Unterordnung“ und ns. Weltanschauung in die Lehrerschaft tragen. KRAAS betont, dass Schulungslager „während der ganzen Zeit des Nationalsozialismus bis zum Kriegsende das nationalsozialistische Erziehungsmittel“<sup>791</sup> blieben.

Im Fall der neugegründeten Fachschaft V kam noch ein strukturelles Ziel hinzu. Die Zusammenfassung aller Behinderungsarten sowie des Anstaltswesens führte zu internen Schwierigkeiten, Abgrenzungsproblemen und Machtkämpfen. Eine Einheit innerhalb der Fachschaft V zu erlangen, war Vorgabe der NSLB-Leitung. Außerdem musste die Fachschaft geeinigt werden, wenn sie Einfluss innerhalb des NSLB geltend machen wollte. Durch die Stärkung der Kameradschaft auf Basis des Fronterlebnisses sollten die genannten Ziele erreicht werden. Gleichzeitig war erwünscht, durch Gemeinschaftserlebnisse ganz gezielt demokratische und personelle Strukturen der gleichgeschalteten Verbände endgültig aufzulösen. Zwischen 1934 und 1936 wurde pro Jahr je ein reichsweites Lager durch die Reichsfachschaft V durchgeführt, erstmalig vom 15.-20.10.1934 in Birkenwerder, ein weiteres vom 07.-12.01.1935 wieder in Birkenwerder.<sup>792</sup> Das dritte Lager wurde in Zusammenarbeit mit dem RPA vom 27.09.-07.10.1936 in Tasdorf durchgeführt und war eine rassenbiologische Schulung.<sup>793</sup>

<sup>790</sup> LAMBECK 1939 S. 6

<sup>791</sup> KRAAS, Andreas: Lehrerlager 1932–1945. Politische Funktion und pädagogische Gestaltung. Kempten 2004, S. 298

<sup>792</sup> Vgl. Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 2 S. 254-256

<sup>793</sup> Vgl. Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 11 S. 859-864

Alle drei Lager zeichneten sich durch eine straffe Organisation und paramilitärische Ausrichtung aus.

	Birkenwerder	Tasdorf
	15.-20.10.1934 & 7.-12.01.1935	1. Rassenpolitischer Schulungskurs für Erzieher an Sonderschulen 27.09. - 07.10.1936
Tagesablauf	6:50 Wecken 7:00 Flaggenhissen, Morgenfeier, Sport 7:25 Waschen und Anziehen 8-8:30 Kaffee 8:30–10 Uhr 1. Vortrag Pause 10:30 2. Vortrag 12 Uhr Mittag 14–18 Uhr Aussprache, Referate von Kursteilnehmern, eventuell Teilung in Fachgruppen 18 Uhr Flaggeneinziehen & Freizeit 19: Uhr Abendessen 19:30–22 Uhr Kameradschaftsabend	6 Uhr Wecken 6:10 Frühsport 6:40 Stubendienst 7:55 Flaggenhissung 8 Uhr Frühstück 9 Uhr Vortrag bzw. Arbeitsgemeinschaft 12 Uhr Mittag 14:30 Vortrag bzw. Arbeitsgemeinschaft 16:30 Ausmarsch 19 Uhr Essen 20 Uhr Beschäftigung bzw. Kameradschaftsabend 22 Uhr Zapfenstreich

Tabelle 34: Tagesablauf und Vorträge in den Schulungslagern 1934-36<sup>794</sup>

Das Programm in Birkenwerder war mit folgenden Inhalten besetzt:

1. Konsolidierung ns. Ideen
2. Einigung der Reichsfachschaft V
3. Gestaltung von Erziehung und Unterricht
4. Ausflüge
5. Besichtigung von Sonderschuleinrichtungen
6. Sterilisierung im Sonderschulbereich

Das ausführliche Programm im Anhang G zeigt die weltanschauliche Ausrichtung der Schulung. Sonderpädagogische Inhalte kommen nur insofern vor, wenn sie in gegenständlicher Nähe zur ns. Weltanschauung standen.

NS-Lagerkonzepte entstanden aus praktischen Versuchen, dies kann man auch für Schulungslager der Sonderschullehrer sagen. Das erste Lager in Birkenwerder kam auf direkte Initiative Ruckaus zustande. Er betonte, dass auf seine Anregung hin die nicht mehr sinnvollen zweijährigen Ausbildungskurse für Sonderschullehrer eingestellt worden waren und das eingesparte Geld direkt für die Durchführung eines Schulungslagers genutzt wurde.<sup>795</sup>

Innerhalb der Reichsfachschaft gab es Probleme um die Zuständigkeit bei der Durchführung von Lagerschulungen. So warnte Roder aus der Abteilung Erziehung und Unterricht Ruckau wegen der Durchführung der Lehrerlager auf Reichsebene, da „die Schulung ein ausschließliches Primat der Gaue des NSLB“ sei.<sup>796</sup>

In der Fachschaftszeitung wurde ausgesprochen positiv und begeistert über die Schulungslager berichtet, vor allem wurde immer wieder die einigende Kameradschaft hervorgehoben. Einzig

<sup>794</sup> Vgl. Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 2/3 S. 256; Vgl. Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 11 S. 864

<sup>795</sup> Vgl. Schreiben vom 27.10.34 von Ruckau an Roder. In: BAB NS 12/1357

<sup>796</sup> Vgl. Schreiben vom 23.10.34 von Roder an Ruckau. In: BAB NS 12/1357

in einer Denkschrift zur Schaffung eines Fachdezernats im Ministerium zeigte sich Kritik bzw. dass das erste Lager in Birkenwerder nicht so erfolgreich war, wie es hätte sein sollen.

„Trotz der Eindeutigkeit des gemeinsamen Aufgabengebietes, trotz der klaren Durchgliederung und der gleichen einheitlichen Ausrichtung der Fachschaftsarbeit, ist die Unmöglichkeit offenbar geworden, die fachlich zusammengehörigen Lehrergruppen gemeinsam in einem Lager schulen zu lassen. Der Grund dafür liegt allein in der Uneinheitlichkeit der ministeriellen Führung.“<sup>797</sup>

Hier wird angesprochen, dass es nicht einfach war, eine Lehrerschaft zu einen, die unterschiedlichen Zuständigkeiten unterstand. Der Wille zur Kameradschaft, der den einzelnen Lehrern nicht abgesprochen wurde, konnte es nicht schaffen, die Reichsfachschaft ausreichend zu einen. Hier zeigt sich eine Grenze des Schulungsgedankens. Zwar fand das zweite Lager in Birkenwerder noch statt, die Reichsfachschaft V hat jedoch nie wieder ein Lager organisiert und durchgeführt. Ein Grund dafür könnte gewesen sein, dass für die Fortbildungen der Sonderschullehrer nicht genügend Mittel zur Verfügung standen. Im Falle der Taubstumm- und Blindenlehrer sowie der Hilfsschullehrer wurden Mittel vom RmfWEV bereitgestellt. Das Innenministerium, dem die Anstaltslehrer unterstellt waren, stellte Mittel für Lehrerfortbildungen bereit. Ebenso erhielten die Strafanstaltslehrer vom Justizministerium keinerlei Mittel. Die Sprachheillehrer wurden nicht extra erwähnt, da sie aber keinem Ministerium unterstanden, konnten sie auch keine Gelder für Fortbildungen beantragen. Dies bedeutete für die Lehrer, dass sie keine Zuschüsse erhielten und gleichzeitig konnte auch die Reichsfachschaft V nicht ausreichend Mittel beantragen. Dies zeigte sich auch nach der Rassenpolitischen Schulung in Tasdorf. Der Hauptstellenleiter für Erziehung und Unterricht Stricker empfiehlt Reichsfachschaftsleiter Ruckau, Schulungslager nur noch in Bayreuth, dem Sitz des NSLB, durchzuführen:

„Wir können den Teilnehmern nicht zumuten für die Kosten aufzukommen. Bei den Schulungslagern in Bayreuth werden von der Reichsverwaltung Fahrpreis, die Kosten für Übernachtung und Verpflegung voll getragen.“<sup>798</sup>

Ruckau beantragte direkt nach Durchführung des Lagers in Tasdorf eine Fortsetzung, zu der es aber nach dieser Absage von Stricker nie kommen sollte. Nach den beiden Lagern in Birkenwerder sollte es ein drittes für Frauen geben, dass aber kurz vor der Durchführung abgesagt werden musste, da die wenigen finanziellen Mittel auch gestrichen worden waren.<sup>799</sup>

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich Schulungslager für Sonderschullehrer nicht in dem Maße durchsetzen konnten, wie für Lehrer der allgemeinbildenden Schulen. Dies scheint vor allem an den Kosten gescheitert zu sein. Der Nutzen von Schulungslagern im ns. Sinne wurde nie abgesprochen. Im Gegenteil, es wurde betont, dass die besondere erbbiologische Aufgabe der Sonderschullehrer eine besondere rassenpolitische Schulung notwendig machte. In den drei Lagern für Sonderschullehrer auf Reichsebene war nur ein geringer Teil der deutschen Sonderschullehrer gewesen. Die These von KRAAS<sup>800</sup>, dass jeder deutsche Lehrer zumindest drei

<sup>797</sup> BAB NS 12/829 Anlage 1 zur „Denkschrift über die Notwendigkeiten eines Fachdezernats für das Sonderschul- u. Anstalts-erziehungswesen im Reichs-Unterrichts-Ministerium.“

<sup>798</sup> Vgl. Schreiben von Stricker an Ruckau vom 22.10.36 In: BAB NS 12/1357

<sup>799</sup> BARTSCH, Paul: Geschäftsbericht der Reichsfachschaft V (Sonderschulen) im NSLB. In: Die deutsche Sonderschule 3 (936) 9 S. 718-721

<sup>800</sup> KRAAS 2004 S. 294

Wochen in einem Schulungslager gewesen sei, bestätigt sich für die Sonderschullehrer und gerade für die Sprachheillehrer nicht. Am ersten Lager in Birkenwerder nahmen 24 Lehrer der Fachgruppe Taubstummenlehrer teil, es findet sich in dieser Gruppe kein Sprachheillehrer.<sup>801</sup> Im Lager vom Januar 1935 nahmen wiederum 24 Lehrer der Fachgruppe Taubstummenlehrer teil, darunter Karl Helwig als Leiter der Untergruppe Sprachheillehrer in der Reichsfachgruppe und Adolf Lambeck, der Leiter der Sprachheilschule „rechts der Alster“ und Gaufachgruppenleiter in Hamburg.<sup>802</sup>

Auf Gauebene wurden vereinzelt Schulungslager durchgeführt. Es scheint sich jedoch eher um Ausnahmen als die Regel gehandelt zu haben, so z.B. vom 11.-17.10.1936 in Schleswig. Veranstalter war die Provinzial-Behörde Schleswig-Holstein. Dieses Lager war im Gegensatz zu den drei Reichslagern als gemischtes Lager konzipiert, inwiefern aber Frauen teilnahmen, ist unbekannt. Der Tagesplan war so aufgeteilt, dass am Vormittag je zwei Vorträge zu hören waren und nachmittags Besichtigungen auf dem Programm stand. Aus der Sprachheilpädagogik hielt am 13.10.1936 Adolf Lambeck einen Vortrag „Sprachheilarbeit“.<sup>803</sup>

Speziell ein Schulungslager für die Fachgruppe der Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheillehrer auf Gauebene fand vom 30.03. bis 04.04.1936 in Weidendorf im Gau Schlesien statt.<sup>804</sup> Als „Weltanschaulich-fachliches Schulungslager“ beschäftigten sich die 29 Teilnehmer im weltanschaulichen Teil mit Hitlers „Mein Kampf“, während die Teilnehmer im fachlichen Teil Vorträge aus ihrer Arbeit hielten. Das ganze ist als ein Austausch unter Kollegen zu werten. Allerdings handelte es sich bei allen Beiträgen um Beiträge aus dem Taubstummenwesen, inwiefern Sprachheillehrer bei dieser Schulung anwesend waren, lässt sich nicht sagen. Auch wenn dieses Lager nur ein kurzes Schulungslager war, zeichnete es sich durch typischen Schulungscharakter aus. Es gab Kameradschaftsabende, der Tag begann mit Sport, es fehlt aber der Arbeitsdienstcharakter, der langen Schulungslagern in der Lehrerbildung oft zu eigen war.

<sup>801</sup> Vgl. Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 2/3 S. 272

<sup>802</sup> Vgl. Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 2/3 S. 273f.

<sup>803</sup> Vgl. Programm und Tagesablauf des Schulungslagers in Schleswig. In: BAB NS 12/1357

<sup>804</sup> Vgl. SCHMIDT, Fritz: Weltanschaulich-fachliches Schulungslager der Fachgruppe für Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen, Gau Schlesien. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 7, S. 553-554

#### 7.2.4 Sprachheillehrer und NSLB

Sprachheillehrer konnten sich im NS nur im NSLB organisieren. Die Reichsfachschaft V war eine von sieben Reichsfachschaften und zahlen- und einflussmäßig die schwächste Reichsfachschaft. Sie gliederte sich in vier Reichsfachgruppen auf, von denen die Hilfsschullehrer wiederum die stärkste Gruppe waren. Die Sprachheillehrer waren auch innerhalb der Reichsfachschaft V und der Reichsfachschaftsgruppe „Taubstummenlehrer einschl. Schwerhörigen- und Sprachheillehrer“ eine verschwindend geringe Gruppe und hatten es nicht durchsetzen können, eine eigene Fachgruppe zu erhalten. Sie waren deshalb nur in einer Untergruppe vertreten. Die Gruppe der Sprachheillehrer hatte somit kaum die Möglichkeit, ihre Interessen durchzusetzen.

1939 wurde jedoch die einzige reichsweite Tagung des NSLB durchgeführt, die für die Sprachheillehrer interessant war und auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld ausgerichtet war. In Zusammenarbeit mit der „Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde“ führte die Reichsfachgruppe eine Reichsfachtagung im Juni 1939 durch. In der Planungsphase war vorgesehen, dass die Tagung „die durch Erlaß des Reichsschulpflichtgesetzes angeregten Fragen der Schularbeit an Gehör- und Sprachgeschädigten vor den Vertretern der pädagogischen und medizinischen Forschung und Praxis erörtert werden.“<sup>805</sup> Durch die Zusammenlegung mit der Tagung der „Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde“, die Organisation durch die Schulverwaltung Hamburg und den Gaufachschaftsleiter Adolf Lambeck war die Veranstaltung relativ sprachheilpädagogisch ausgerichtet. Anlässlich dieser Tagung erstellte das Museum für Taubstummenbildung in Leipzig die Bibliographie zu „Stimm- und Sprachstörungen und ihre Behandlung“ und die Hamburger Lehrerschaft bereitete eine Ausstellung über die Beschulung sprachgestörter Kinder vor. Das Programm teilte sich in Vorträge der Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, die eher in der Sprachheilkunde angesiedelt waren und Vorträge zur Neuorganisation der Schule für Gehör- und Sprachgeschädigte.<sup>806</sup> Die Bedeutung dieser Tagung liegt vor allem darin, dass im Anschluss eine rege Veröffentlichung der Tagungsbeiträge einsetzte. Die Tagung ähnelte von der Struktur und Organisation her der Tagung „Das sprachkranke Kind“ durch die AfSD 1929. Wie damals auch, wurden sämtliche Vorträge in Zeitschriften, die der Sprachheilpädagogen in einem Sammelwerk veröffentlicht.<sup>807</sup> Insofern wurde hier Sprachheillehrern die Möglichkeit gegeben, den aktuellen Wissensstand des Arbeitsfeldes entweder durch die Tagung oder später durch die Veröffentlichungen zu erfahren (vgl. dazu die Bibliographie zur Sprachheilpädagogik 1929 bis 1949 im Anhang B).

Sonderschullehrer und speziell Sprachheillehrer, die im NSLB organisiert waren, nahmen zum Teil an Arbeitstagen der "Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde" teil. Die Lehrer wurden dazu über die Fachzeitschrift aufgefordert. So nahmen an der Tagung von 1936 100 Sonderschullehrer des NSLB teil.<sup>808</sup>

<sup>805</sup> Vgl. Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule 6 (1939) 2 S. 140

<sup>806</sup> Vgl. Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule 6 (1939) 6 S. 376f.

<sup>807</sup> LAMBECK, Adolf: Gehörsgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939

<sup>808</sup> Tätigkeitsbericht für die Monate Juli/Sep.1936. In: BAB NS 12/ 842

Auf Gauebene des NSLB sah die aktive Teilhabe von Sprachheillehrern nur zum Teil anders aus. Es ist generell zu sagen, dass sich auch in der Gaufachschftsarbeit die geringe Anzahl der (Sprachheil)lehrer in der Reichsfachschft V bemerkbar machte. Deshalb war man innerhalb der Fachschft V mit der Arbeit in den Gauen nie zufrieden.<sup>809</sup> Dies zeigt sich z.B. darin, dass 1937 die Zahl der Anmeldungen nicht ausreichte, um auf der Reichstagung des NSLB in Bayreuth auch eine Tagung der Reichsfachschft V durchzufhren. Die Beteiligung der Sprachheillehrer war regional sehr verschieden, was an der Verteilung der sprachheilpdagogischen Institutionen lag. Allerdings waren die Sprachheilklassen im Gegensatz zu den Sprachheilschulen ber das ganze Reich verteilt, so dass es berall Sprachheillehrer gegeben haben muss. Diese waren aber wahrscheinlich oft in die Fachgruppe der Hilfsschullehrer eingebunden bzw. unterrichteten auch Hilfsschullehrer in den Sprachheilklassen. Wie sehr die Bildung von speziellen Untergruppen an Interessensgruppen gebunden war, zeigt das Beispiel Sachsen. Die Sprachheillehrer waren gar nicht erwnt, dafur hatten die Schwerhrigenlehrer eine eigene Untergruppe. Dies ist durch die Schwerhrigenschule in Dresden zu erklren, wogegen es im gesamten Gau Sachsen keine Sprachheilschule gab.

Im Gau Berlin war die Fachschft V in dieselben Untergruppen wie auf Reichsebene eingeteilt. Gerhard Geißler war innerhalb der Gaufachschft V Gaureferent der Sprachheillehrer. Unter seiner Leitung fanden auch Veranstaltungen statt, die nur die Sprachheillehrer betrafen<sup>810</sup>:

- 4.11. 1935 Vortrag Geißler, Gerhard: „Sprachgebrechliche im politischen Leben der Gegenwart“
- Gründung der „Arbeitsgemeinschaft für nachstehende Fürsorge an sprachbehinderten Schulentlassenen“, diese Arbeitsgemeinschaft tagte bis 1938 ca. alle 2 Monate
- 21.02.1936 Vortrag Lindenau: „Erarbeitung eines zeitnahen Personalbogens für sprachgestörte Kinder“
- 20.11.1936 Vorträge  
Gutzmann, Herrmann: „Konstitution und Sprachstörungen“  
Zumsteeg, Harold: „Infektionskrankheiten und Sprachstörungen“
- 19.02.1937 Vorträge  
Rocholl: „Leibesübungen in der Sprachheilschulen“  
Nowakowski: „Sprachliche Hilfen durch turnerische Übungen“

In den Tätigkeitsberichten Berlins tauchen als Diskussionsthemen der Berliner Sprachheillehrerschaft immer wieder die Erstellung eines Personalbogens für Sprachheilschüler, die Stellung sprachgestörter Erwachsener im Berufsleben und die diagnostischen Möglichkeiten, Stottern differenzierter zu diagnostizieren, auf.<sup>811</sup>

Geißler versuchte wiederholt, mehr Einfluss auf die Besetzung von Personalstellen der Sprachheillehrer zu nehmen. Er beantragte, beim Oberschulrat über Angelegenheiten, die die Sprach-

<sup>809</sup> Vgl. z.B. Bericht über die Sondertagung der Reichsfachgruppe Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschullehrer auf der Reichstagung des NSLB in Bayreuth. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 9, S. 722-723; Mitteilungen und kleine Beiträge Reichsfachgruppe für Lehrer an Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen. In: Die deutsche Sonderschule 4 (1937) 9, S. 661f.

<sup>810</sup> BAB NS 12/842 Vierteljahresberichte der Gaue, Reichsfachschft V (Lehrer an Sonderschulen)

<sup>811</sup> Tätigkeitsbericht der Fachschft 5 für das 3. Vierteljahr Juli/Aug./Sept. 35. In BAB NS 12/842

heillehrer betrafen, verhandeln zu dürfen. Dieser Antrag wurde mit Zustimmung des Gaufachschäftsleiters Buchholz abgelehnt.<sup>812</sup>

Im Gau Halle–Merseburg war der Rektor der Sprachheilschule Alfred Rösler seit November 1934 bis zu seinem Tode 1938 Leiter der gesamten Gaufachschaft V, durch den „Erzieher im Braunhemd“ ist seine Arbeit auf Gauebene dokumentiert. Außerdem liegen im Bundesarchiv Berichte seiner Arbeit auf Gauebene vor, da die Fachschaften auf Gauebene verpflichtet waren, regelmäßig Berichte über ihre Arbeit einzureichen. Insgesamt erfüllten die Gauleiter der Fachschaftsgruppen V dies sehr unregelmäßig. Rösler gehörte jedoch zu den wenigen, die diese Arbeit sehr gewissenhaft erfüllten.<sup>813</sup> Die Sprachheillehrer in Halle mussten hier nicht um Gehör und Einfluss kämpfen; die Sprachheilschule Halle hatte als die älteste Sprachheilschule einen besonderen Ruf und mit ihrem Rektor als Gaufachschäftsleiter konnten die Interessen der Sprachheillehrer sicherlich gut innerhalb der Sonderschullehrer vertreten werden. In seinem Amt als Gaufachschäftsleiter und stellvertretender Gauschulungsleiter organisierte Rösler verschiedene Schulungen, über die er auch in den beiden Zeitungen berichtete. Unter anderem organisierte er 1936 eine fachschaftsübergreifende Schulung mit dem Thema „Erbkrankheiten des Nervensystems und ihre Bedeutung für die Pädagogen“.

Die wenigen Beispiele zeigen, dass der NSLB für die Sprachheillehrer als Vertretung des Berufsstandes eher ungeeignet war. Die Untergruppe Sprachheillehrer schaffte es nicht, ihre Mitglieder zu organisieren und angemessen mit ihren Interessen zu vertreten, noch eine Verbundenheit zwischen den verstreut arbeitenden Sprachheillehrern zu schaffen. Nur an den Orten mit voll ausgebauten Sprachheilschulen kristallisierte sich eine Organisationsstruktur heraus, in der sich im Sinne des NSLB Fachschaftsarbeit entwickelte.

Die Frage, wie viele Sprachheillehrer im NSLB organisiert waren, ist schwer zu beantworten. Die Untersuchung zur Entnazifizierung der Sprachheillehrer hat aber ergeben, dass die Lehrer, von denen ein Fragebogen vorhanden ist, auch im NSLB organisiert waren. In der Chronik bei WENDPAP findet sich dann auch der Hinweis, dass bei der Gleichschaltungsversammlung einer Hamburger Lehrervereinigung in den NSLB, die meisten Lehrer noch am selben Tag nach der Versammlung einzeln dem NSLB beitraten.<sup>814</sup>

<sup>812</sup> Vgl. BAB NS 12/842 Vierteljahresberichte der Gaue, Reichsfachschaft V (Lehrer an Sonderschulen)

<sup>813</sup> Vgl. BAB NS 12/842, BAB NS 12/908

<sup>814</sup> Vgl. WENDPAP, Hans: 40 Jahre Dienst an sprachkranken Hamburger Kindern. Chronik der Schule für Sprachkranke am rechten Alsterufer Karolinenstraße 35. Unveröffentlichtes Manuskript vom 24. April 1962. In: STAHA 362-10/12 Sprachheilschule Bernstorffstraße. Ungeordneter Bestand.

### 7.3 Die Sprachheilschule als nationalsozialistische Sonderschule

„Und ich glaube fest, daß die Sprachheilschule in jeder Beziehung den nationalsozialistischen Absichten dient. Darum muß ihre allgemeine Einrichtung vom Staate durchgeführt werden.“<sup>815</sup> Alfred Rösler, Leiter der Sprachheilschule Halle

RÖSLER versteht hier die Sprachheilschule als eine Einrichtung, die mit Hingebung dem Volksganzen dienen kann, indem sie Schüler, die einen verhältnismäßig geringen Fehler haben, „im gemeinsamen Kampf des Lehrers mit dem Schüler die Beseitigung des Sprachfehlers von Jugend an zu Kämpfern erziehen, zum Selbstvertrauen, zu Mut, Ausdauer, zur Willensbildung, also zu wertvollen Charaktereigenschaften“<sup>816</sup> führt. Der Heilungsgedanke wird noch dadurch verstärkt, dass die Sprachheilschule „echte deutsche“ Tugenden ausbilde und somit nicht nur auf der Ebene der Sprachstörung agiere, sondern direkten Einfluss auf die Charakterbildung ihres Klientels hat. Insofern stellt RÖSLER die Sprachheilschule im doppelten Sinne als eine ns. Sonderschule dar. Sie sollte nicht nur der volkswirtschaftlichen Verwertung dienen, sondern auch der Erhöhung des psychischen Potentials des deutschen Volkes. Die Arbeit der Sprachheilschule stellt er als „Sozialismus der Tat“<sup>817</sup> dar.

Auch Karl HELWIG, Leiter der Untergruppe Sprachheillehrer der Reichsfachschaft V, äußerte sich zur Daseinsberechtigung der Sprachheilschule im ns. Staat. Anhand einer quantitativen Untersuchung an 321 stotternden Kindern und ihren Heilungserfolgen in Berlin versuchte er, zu beweisen:

„Sprachstörungen setzen nicht nur die Leistungsfähigkeit des belasteten Menschen selbst herab, sondern wirken sich auch in der Volksgemeinschaft nachteilig aus. Darum müssen sie wie andere Volksübel bekämpft werden.“<sup>818</sup>

Gleichzeitig seien die Heilungserfolge der beste Beweis für die Notwendigkeit der Sprachheilschule. Der Staat könne auf diese geheilten Menschen nicht verzichten und nur die Institution Sprachheilschule vermöge, diese Arbeit zu leisten.

Der Frage, inwiefern in der Sprachheilschule nationalpolitische Erziehung durchgeführt werden konnte und musste, ist Adolf LAMBECK nachgegangen. Sein Vortrag über nationalsozialistische Erziehung wurde im Januar 1935 als Vortrag im Schulungslager Birkenwerder gehalten und in der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ abgedruckt.<sup>819</sup> Durch eine nachdrückliche Gleichsetzung der Sprachheilschule mit der Volksschule unterstreicht LAMBECK, dass die Sprachheilschüler wie die Volksschüler denselben Einflüssen der ns. Bewegung unterliegen. Ob HJ, Gestaltung von Gedenktagen in Schule und Wohnbezirk, Teilnahme an Sammlungen des Winterhilfswerks, Teilnahme an Wettkämpfen oder Vorführungen: Sprachheilschüler würden an allem teilnehmen und erführen so die „durchschnittliche“ nationalpolitische Erziehung. LAMBECK bezog sich auf Hitlers Forderung nach der körperlichen Ertüchtigung als ein wichtiges

<sup>815</sup> RÖSLER 1935 S. 305

<sup>816</sup> RÖSLER 1935 S. 304

<sup>817</sup> RÖSLER 1935 S. 304

<sup>818</sup> HELWIG 1935 S. 54

<sup>819</sup> LAMBECK, 1935 S. 184-189



Wesensmerkmal einer neuen deutschen Erziehung. Er sieht in der nationalsozialistischen Auffassung von körperlicher Ertüchtigung und Charakterformung die Chance, besser auf Kinder mit Sprachstörungen und ihre körperlichen oder psychischen Schwächen einwirken zu können. Die „straffere Lebensführung“ konnte demnach nicht nur positiv auf die Sprachstörung wirken, sondern „die Entwicklung manchen Sprachleidenden zu einem Schwächling unterbinden.“<sup>820</sup>

Lambeck ging noch weiter und forderte eine Umgestaltung der gesamten Sprachheilschule durch den nationalsozialistischen Erziehungsgedanken. Die Grundzüge sollen, wie in der Volksschule, folgende sein:

- „eine größere Lebensnähe des Schullebens
- eine engere Verbindung zwischen Elternhaus und Volksschule
- ein Kameradschaftsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler
- „stärkere Betonung des Gegenständlichen gegenüber dem Formalistischen, stärkere Betonung des Erlebnismäßigen gegenüber dem Lehrhaften, Beschränkung des Stofflichen, Erarbeiten statt einfachen Aufnehmens, geistige Eroberung des örtlich und zeitlich nahen, Bewegung statt Ruhe.“<sup>821</sup>

Zusätzlich geht Lambeck auf das Wirken des Kameradschaftsgeistes nach ns. Weltanschauung ein. Indem sich in der Klasse eine „echte Kameradschaft“ entwickle, entstünden innerhalb der Klasse immer mehr Sprechsituationen des wirklichen Lebens. „Echte Kameradschaft“ wird bei Lambeck vor allem durch das beschrieben, was es nicht sein soll: “Sie gestattet weder den Schulmonarchen, noch duldet sie die plumpe Vertraulichkeit und die Zimmerlichkeit des Muttersöhnchen.“ Dadurch, dass einer für den anderen einstehe und sich gleichzeitig unterordnen müsste, könnte der Lehrer verantwortungsvolle Aufgaben in Kombination mit sprachlichen Aufgaben stellen. Dies sei nach Lambeck der positivste Effekt durch eine Kameradschaft, die auf der ns. Weltanschauung basiere. Bei dem einzelnen Schüler „echte“ Kameradschaft zu fördern, stehe in direktem Gegensatz zu den Schwächen des Sprachheilschülers. Sie sei damit das beste Mittel, diese charakterlichen Schwächen zu überwinden und daraufhin auch die Sprachstörung. Das galt vor allem für die Heilung des Stotterns, da Stottern oft als neurotische Sprachstörung verstanden wurde.

Neben dem Erleben der Kameradschaft barg der Unterricht große Möglichkeiten zur Aufhebung aller sprachlichen Blockaden und charakterlichen Schwächen. Der Lehrer sollte das nationale Geschehen so in den Unterricht einbinden, dass jeder Schüler sich dem Geschehen nicht entziehen könne. Hier spricht LAMBECK eine vollständige ideologische Durchdringung des Unterrichts an. Im Unterrichtsfach Geschichte sollte dies durch „heroische Gestalten“ der deutschen Geschichte geschehen. In Biologie übernahm das GzVeN diese Aufgabe, da es zum Teil die Sprachheilschüler betraf und daraus resultierend angeblich ganz realistisch die Notwendigkeit zur „Aufartung“ des deutschen Volkes zeige und Verständnis bei den Schülern schaffe.

Dem Sportunterricht in der Sprachheilschule maß Lambeck besondere Bedeutung zu:

<sup>820</sup> LAMBECK 1935 S. 186

<sup>821</sup> LAMBECK 1935 S. 186

„Spiel und Sport fördern Entschlußkraft, Geistesgegenwart und Einsatzbereitschaft; sie wecken Freude an der Leistungssteigerung und am endlichen Gelingen. Mannschaftskämpfe verlangen Einfügen und stärken das Mannschaftsgefühl.“<sup>822</sup>

Lambeck war ein Funktionär der NSLB, er hat aber neben seiner Schulleitertätigkeit auch als Sprachheillehrer gearbeitet. Insofern sind seine Ausführungen über die Sprachheilschule als nationalsozialistische Schule nicht als eine Ideologie vom Schreibtisch anzusehen, sondern er scheint versucht zu haben, diese Vorstellung tatsächlich umzusetzen. Gleichzeitig zeigt er aber auch selbst die Grenzen der nationalsozialistischen Durchdringung der Sprachheilschule auf: sie konnte in der Person des Lehrers und Erziehers begründet sein.

„Wenn in ihm die nationalsozialistische Bewegung und der neue deutsche Mensch Gestalt gewonnen haben, dann steht damit die Sprachheilschule mitten in dem nationalsozialistischen erzieherischen Geschehen.“<sup>823</sup>

Der Staatsjugendtag<sup>824</sup> an der Sonderschule wird innerhalb der Fachzeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ thematisiert. Zielsetzung ist der Zustand, „wenn Lehrer und Schüler überall und immer nationalsozialistisch fühlen, denken und handeln, also eine feste nationalsozialistische Haltung und Weltanschauung gewonnen haben.“<sup>825</sup>

In der Chronik der Sprachheilschule „rechts der Alster“ finden sich einige Anmerkungen zu den Versuchen, die Schule ideologisch zu formen. Die Chronik ist eine Sekundärquelle. Sie wurde 1962 von einem Lehrer aufgeschrieben, der während des „Dritten Reiches“ an der Schule tätig war.<sup>826</sup> WENDPAP berichtet davon, dass das gesamte Kollegium Kurse zur Einführung in den NS besuchen musste, ein Teil des Kollegiums auch Kurse zu Gasschutz, Rassenbiologie und Vor- und Frühgeschichte. Er erwähnt die zahlreichen Gedenktage, die durchgeführt werden mussten:

„Dafür mußten zwei durchgehende Klassenräume reich mit Fahnen geschmückt werden; viele Darbietungen unserer Kinder standen auf dem Programm. Ähnlich propagandistisch mußten auch die anderen laufenden Feste des Jahres in Zukunft gestaltet werden. Es gab da Feiern zum Tage der Machtergreifung, zu Hitlers Geburtstag, zum Erntedanktag, zum Muttertag, zum Heldengedenktag, zum VDA-Tag (Verein für das Deutschtum im Ausland), zu Weihnachten, zum Schulbeginn und -abgang.“<sup>827</sup>

Im Frühjahr 1933 wählte das Kollegium einen neuen Schulleiter, da der bisherige Schulleiter Früchticht in den Ruhestand ging. Nach den Sommerferien wurde jedoch ein neuer Schulleiter eingesetzt und zwar der bisherige Leiter der Schwerhörigenschule, Fehling. Nach WENDPAP war er ein Vertreter einer straffen Durchsetzung der nationalsozialistischen Ideologie. Als Beispiel dafür führt er die 1. Lehrerkonferenz nach Fehlings Amtsantritt an. Diskussionen der Lehrer seien unterbunden worden, fachliche Themen überhaupt nicht behandelt worden. Stattdessen erhielt das Kollegium Schwerpunkte zur Umsetzung in der Erziehungsarbeit:

<sup>822</sup> LAMBECK 1935 S. 187

<sup>823</sup> LAMBECK 1935 S. 188

<sup>824</sup> Schüler, die der HJ angehörten, waren samstags vom Schulunterricht freigestellt. Schüler, die dagegen nicht der HJ angehörten, sollten samstags ihre nationalpolitische und weltanschauliche Schulung in der Schule erhalten. Vgl. dazu „Verfügung des Reichsjugendführers Baldur von Schirach über den Staatsjugendtag vom 7. Juni 1934“ In: GAMM, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1990. S. 309f.

<sup>825</sup> MATHISCIK, Herbert: Nationalpolitischer Unterricht am Staatsjugendtag. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936) 2 S. 139-140, S. 139

<sup>826</sup> WENDPAP 1962

<sup>827</sup> WENDPAP 1962

1. „Verankerung der Staatsbejahung bei unseren Kindern“
2. Straffe Haltung im gesamten Unterricht
3. Einführung in Entwicklung, Wesen und Bedeutung des NS
4. Belehrung über kindertümliche Fragen der Rassebiologie und deren Bedeutung.<sup>828</sup>

Von der Hamburger Sprachheilschule Rostocker Straße liegt ein Bericht vor, wie der Staatsjugendtag innerhalb der Schule samstags durchgeführt wurde.<sup>829</sup> Die Durchführung betraf Schüler, die nicht der HJ angehörten. Der Vormittag unterteilte sich in praktische Tätigkeiten, wie Arbeiten fürs Winterhilfswerk, Flugmodellbau und Sport- und Singstunden und „Nationalpolitischen Unterricht“. Der praktische Teil nahm ca. 2 Stunden ein. Die Sportstunden waren gekennzeichnet durch Ordnungsübungen, Marschieren und Übungen, wie sie bei der Aufnahme in die HJ bzw. bei Leistungsabzeichen der HJ vorgesehen sind. Bezüglich der Singstunden wurde im Bericht hervorgehoben, dass nicht das „Musische“, sondern der politische Ausdruck gepflegt wurde. Ziel des nationalpolitischen Unterrichts sollte „ein abgerundetes Bild nationalsozialistischer Weltanschauung und Staatsführung“<sup>830</sup> sein. Mittel zum Zweck die Persönlichkeit Hitlers, da laut Erfahrung des Verfassers die Kinder der Sprachheilschule besonders gefühlsbetont auf Geschichten um „Leben und Charakter Adolf Hitlers, am Miterleben seines Kampfes und Sieges“ reagierten. Darauf aufbauend wurden Themen wie „Volkszersetzung und Verderbnis des Volkscharakters durch das Judentum“<sup>831</sup> besprochen. Aktuelle Tagesthemen, wie z.B. die Ereignisse in Abessinien, führten zu Erläuterungen über die deutsche Außenpolitik .

Die Feierstunde wurde nicht durch die Schüler selbst durchgeführt. Ein Lehrer hielt eine Lesung, z.B. aus der „Edda, Nibelungen, Ekkehard, Hitler im Felde (in starker Auswahl unter Einflechten persönlicher Kriegserlebnisse des Lehrers), Erzählungen von einem Teilnehmer des Reichsparteitages.“<sup>832</sup> Dieser Bericht zeigt, dass Sprachheilschüler, die nicht Mitglied in der HJ waren, zumindest während des Staatsjugendtages einer weltanschaulichen Schulung ausgesetzt waren. Der Staatsjugendtag, der in dieser Form nach zwei Jahren 1936 wieder abgeschafft wurde, war ein Instrument, dass anscheinend ganz selbstverständlich auch an einer Sprachheilschule eingesetzt wurde. Auch WENDPAP bestätigt das für die Sprachheilschule „rechts der Alster“:

“Für die nicht der HJ angeschlossenen Kinder findet Pflichtunterricht bis zu 5 Stunden statt. Der HJ-Schulführer veranlaßt, daß dabei mindestens 2 Stunden nationalsoz. Gedankengut erarbeitet wird. (...)Die übrige Zeit am Sonnabend dient den Leibesübungen im weiteren Sinne (Übungen für den künftigen Geländesport, Kartenlesen, Orientierung nach dem Kompaß, Schwimmen und Boxen). 1mal im Monat wird eine ganztägige Wanderung veranstaltet.“<sup>833</sup>

<sup>828</sup> WENDPAP 1962

<sup>829</sup> Bericht gemäß Rundschreiben vom 15. Oktober 1935 (F VIII d 1). Sprachheilschule Rostocker Straße 62: Gestaltung des Staatsjugendtages im 4. Vierteljahr (Okt-Dez) 1935. In: STAHA 362-10/12 Sprachheilschule Bernstorffstraße. Ungeordneter Bestand

<sup>830</sup> Bericht gemäß Rundschreiben vom 15. Oktober 1935

<sup>831</sup> Bericht gemäß Rundschreiben vom 15. Oktober 1935

<sup>832</sup> Bericht gemäß Rundschreiben vom 15. Oktober 1935

<sup>833</sup> Vgl. WENDPAP 1962 S. 17

Ab 1936 wurde auch der Luftschutzunterricht verstärkt, ein Lehrer war dafür zuständig. Er organisierte auch, dass im Falle eines Luftangriffes jedem Lehrer eine bestimmte Aufgabe zugewiesen wurde.<sup>834</sup>

Aus der Sprachheilschule „rechts der Alster“ ist in den Protokollen zur Lehrerkonferenz der Umgang mit der Volksabstimmung vom 19. August 1934 überliefert. Die Volksabstimmung vom 19.08.1934 über die Zusammenlegung der beiden Ämter des Reichspräsidenten und des Reichskanzlers bedeutete die endgültige Etablierung des ns. Regimes. Bis in die Sprachheilschulen reichte die Propaganda zur Volksabstimmung, der Wunsch nach einer totalen Durchdringung des Unterrichts zeigt sich in dem Protokoll zur Lehrerkonferenz am 11. August 1934:

„Herr Fehling gibt das Rundschreiben (...) vom 10. August 1934 bekannt, wonach die kommende Wahl für die Grundschule (Kl. 8-5) im Mittelpunkt des gesamten Anschauungs- und Heimatkundeunterrichts zu stehen habe. Lebensbilder von Hindenburg und Hitler sollen das Verständnis der Vorgänge vom 2.-19. August, wie sie aus Straße u. Haus, Rundfunk u. Zeitung auch in das Leben der Kinder hineinspielen, einführen. Singen, Zeichnen u. Basteln, Lesen u. Schreiben vertiefen Lehrerzählung und Schülergespräch“<sup>835</sup>

Im Geschichtsunterricht und am Staatsjugendtag sollten die Staatsform des „Dritten Reichs“ mit Absolutismus, „demagogischer Demokratie“ und Tyrannis verglichen werden. Durch das Sammeln von Beispielen und Gegenbeispielen aus Geschichte und Gegenwart sollte das Verhältnis Führer–Gefolgschaft herausgearbeitet werden. Ein Verhältnis, das das deutsche Volk durch die Zusammenlegung der Ämter Reichspräsident und Reichskanzler erfahren sollte.

Die propagandistischen Maßnahmen wirkten jedoch auch in anderen Fächern. Die Klassen VIII bis III fertigten im Schreib- und Zeichenunterricht Handzettel für die Wahlwerbung an. Die Klassen II und I hatten dagegen die Aufgabe, in Werken und Zeichnen Plakate anzufertigen. Der Schule wurde ein Budget von 20 Reichsmark zu Verfügung gestellt. Darüber hinaus hatten einzelne Lehrer noch Vorschläge zur Unterstützung. Wendpap schlug vor, ein Transparent mit dem Motto der Abstimmung: „Ein Volk, Ein Führer, Alle sagen: Ja!“ aufzuhängen. Ein anderer Lehrer stellte alte Landkarten zur Verfügung, um mehr Plakate herstellen zu können.

Zusätzlich sollten die Schüler der Sprachheilschule wie die Volksschüler am Morgen der Volksabstimmung zwischen 7 und 9 Uhr durch Sprechchöre die Bevölkerung auf die Volksabstimmung einzustimmen. Die Konferenz beschloss jedoch:

„Nach eingehender Erwägung eventueller Möglichkeiten, unter Würdigung der erzieherischen Absicht und geplanten Wirkung auf die Öffentlichkeit, sieht sich unsere Sprachheilschule aber leider gezwungen, für unsere sprachdefekten Kinder bei der L.U.B. um Dispens von diesem Unternehmen zu bitten. Die Gefahren seelischer Rückschläge im Heilungsprozess im Falle öffentlichen Versagens, verbunden mit den großenteils weiten Fußwegen am Sonntagmorgen lassen eine Beteiligung nicht geraten erscheinen.“

Sprachheilschüler waren zum Teil in HJ und BdM organisiert. Es lassen sich keine Hinweise ausmachen, dass Kinder wegen Sprachstörungen nicht in die HJ aufgenommen wurden oder eigene Banne existierten.

<sup>834</sup> Vgl. WENDPAP 1962 S. 18

<sup>835</sup> Vgl. Konferenz am 11. Aug. 1934. In: STHA 362-10/2 27 Band 2 Konferenzprotokolle 08/1939-01/1967

Im November 1935 wurde für die Sprachheilschule „rechts der Alster“ die Beteiligung an HJ, BDM und Sportvereinen folgendermaßen angegeben: Insgesamt waren 24,8% der Sprachheilschüler organisiert, wobei sich in den älteren Klassen (IV-I) eine Beteiligung von 48% ergab.<sup>836</sup> Diese Zahl zeigt, dass über die Hälfte der Sprachheilschüler ab 10 Jahre nicht in der HJ waren. Ob sich die Zahl der Sprachheilschüler innerhalb der HJ nach dem Gesetz zur Hitlerjugend vom 01.12.1936 erhöhte, ist unklar.

In den ersten Jahren nach der Machtergreifung finden sich in den Konferenzprotokollen der Sprachheilschule „rechts der Alster“ immer wieder Hinweise darauf, dass es Aufgabe der Lehrer war, innerhalb der Klasse für den Eintritt in die ns. Jugendorganisationen zu werben.<sup>837</sup>

Das Beispiel der beiden Hamburger Sprachheilschulen zeigt, dass sich die Schulleitungen dem ns. Erziehungsanspruch beugten. Die Sprachheilschule erzog ihr Klientel im Sinne der ns. Weltanschauung. Es ist nicht anzunehmen, dass die anderen Sprachheilschulen anders handelten. Gerade die Schulen in Halle und Berlin, die zum Teil von Funktionsträgern geleitet wurden, werden mit großer Wahrscheinlichkeit diese Aufgabe erfüllt haben.

---

<sup>836</sup> Vgl. Lehrerversammlung am 8.Nov. 1935. In: STHA 362-10/2 Band 1

<sup>837</sup> Vgl. dazu Lehrerversammlungen vom 08.11.1935, 29.01.1936, 27.01.1937 In: STHA 362-10/2 Band 1

#### 7.4 Die Auswirkungen des Krieges auf die sprachheilpädagogische Arbeit

Eine ausführliche exemplarische Darstellung über konkrete Auswirkungen des Krieges auf eine sprachheilpädagogische Institution findet sich in der Chronik der Sprachheilschule „rechts der Alster“ in Hamburg.<sup>838</sup> An der Schule wurden zu Kriegsbeginn fünf von 13 Sprachheillehrern eingezogen, der stellvertretende Schulleiter einige Wochen später. 1940 kehrten zwei Lehrer aus dem Heeresdienst zurück, der stellvertretende Schulleiter Wendpap im Juni 1940. Ein Lehrer fiel im Juni 1940.

Aufgrund des Lehrermangels fand der Unterricht ab Kriegsbeginn unregelmäßig statt. Die Sommerferien 1940 wurden bis September verlängert. In diese Zeit fällt die Anordnung vom 27.09.1940, die die Erweiterte Kinderlandverschickung für Kinder aus luftkriegsgefährdeten Gebieten auf Basis der Freiwilligkeit anordnete.<sup>839</sup> Die KLV stand unter der Leitung von Baldur von Schirach und nicht mehr unter der Schulverwaltung. Die Organisation lag in den Händen des NSV. Ende 1940 wurde beschlossen, den größten Teil der Schüler der Sprachheilschule in die erweiterte KLV zu schicken. Ca. 100 Kinder gingen mit vier Lehrern am 09.12.1940 in die KLV nach Meißen. Über eventuelle Kompetenz- und Einflusskonflikte, wie sie SCHMIDT allgemein für die Hamburger KLV berichtet<sup>840</sup>, lässt sich in den Beständen der Hamburger Sprachheilschulen nichts finden. In der Chronik wird betont, dass die Kinder eine sehr schöne Zeit in Sachsen verlebten und von zahlreichen Aktivitäten berichtet. Dies waren z.B. Ausflüge ins Elbsandstein- und Erzgebirge, zu den Karl-May-Festspielen nach Radebeul, Zirkusbesuche in Dresden und die Durchführung eines Norddeutschen Tages auf der Burg Meißen mit Wettkämpfen, Schießen, Vorträgen und Aufführungen der Kinder. WENDPAP betont die Intensität der Erlebnisse für die Schüler und betont bei der Niederschrift der Chronik 1962, dass ehemalige Schüler diese Zeit noch immer positiv auf Klassentreffen reflektierten. Seiner Meinung nach wog die Zeit ohne Luftangriffe die Entfernung nach Hamburg und die Trennung von der Familie auf. Seine Begeisterung für die erweiterte KLV nach Meißen mutet seltsam an. Sicher war diese Verschickung im Vergleich zu den später folgenden KLV und den Entbehnungen der späteren Kriegsjahre wahrscheinlich eher angenehm, so dass er die Zeit aus diesem Grund verklärte und das ganze eher wie eine lange Klassenfahrt, denn als eine erweiterte Verschickung aufgrund der Kriegssituation beschreibt. Die Beschreibung entspricht aber auch dem Bild, das von der Presse vermittelt wurde, um Eltern zu überzeugen, dass ihre Kinder gut aufgehoben waren.<sup>841</sup> Mitte September kehrten die Lehrer und Schüler nach Hamburg zurück. In den beiden folgenden Jahren gingen zumeist einzelne Klassen in die KLV, so z.B. die Klasse 7 von November 1941 bis Sommer 1942 nach Oberbayern und die Klassen 5, 6 und 8 ab November 1942 nach Rothenburg/Kyffhäuser. Ab Sommer 1943 wurden die Sprachheilschüler der Stadt Hamburg zentral in das Aufnahmegebiet des Gau Hamburgs, das Gau Bayreuth, verlegt. Im

<sup>838</sup> Vgl. WENDPAP 1962

<sup>839</sup> Rundschreiben des Reichsleiters M. Bormann an die obersten Reichsbehörden und Parteidienststellen. In: DABEL, Gerhard: KLV. Freiburg 1981, S. 7

<sup>840</sup> Vgl. dazu SCHMIDT, Uwe: Hamburger Schulen im „Dritten Reich“. Hamburg 2010, bes. S. 564

<sup>841</sup> Vgl. dazu die Zeitschrift „Elternbrief der erweiterten Kinderlandverschickung“ der verschiedenen Gaue, die ab dem Beginn der Luftangriffe 1941 entweder durch die Hitler-Jugend oder die NSDAP heraus gegeben wurde.

Sommer 1943 fanden die schlimmsten Luftangriffe auf Hamburg statt, so dass im September 1943 ein Großteil der Klassen nach Hemau in der Oberpfalz evakuiert wurde. Die Sprachheilschule erhielt das Mädchenschulgebäude der Gemeinde Hemau als Unterbringung und Schulgebäude. Nur die älteste Klasse wurde der Hitler-Jugend unterstellt und kam ins KLV-Lager. Im Januar 1945 fuhren diese Schüler in den Urlaub nach Hamburg. Auf Grund der kriegsbedingten Lage konnten sie jedoch nicht mehr zurück nach Bayern, sondern wurden gemeinsam mit einer Klasse der Schwerhörigenschule in Holstein untergebracht. Laut WENDPAP sollten diese Schüler nach Plan der Hitler-Jugend nach Dänemark geschickt werden. Der Einsatz der Sprachheillehrer verhinderte dies jedoch und Ende April konnten diese Schüler nach Hamburg zu ihren Eltern zurück. Die in Hemau verbliebenen Klassen konnten erst im Juli 1945 nach Hamburg zurückkehren.

Die Erfahrungen in den ersten beiden Jahren der Erweiterten KLV führten u.a. bei KNUTH 1942 zu der Aussage:

„Zahlreiche Erfahrungen bei Verschiebungen und in KLV.-Lagern beweisen, wie durch Milieuveränderungen in Gemeinschaftserziehung Sprachstörungen in verhältnismäßig kurzer Zeit beseitigt werden können.“<sup>842</sup>

Aussagen zu den Auswirkungen auf die Sprachstörungen finden sich auch in den Personalbögen der Sprachheilschule „rechts der Alster“, diese betonen meist den heilenden Charakter des Aufenthalts (vgl. dazu auch Kap.7):

„9 Monate KLV wirkte sich gut aus, auch in bezug auf die Sprache.“<sup>843</sup> 16.10.1941 Johannes Wulf  
 „Gerhard ist geheilt – 9 Monate im KLV-Lager wirkten sich auf ihn in jeder Beziehung wohltuend aus.“<sup>844</sup> 16.10.1941 Johannes Wulff

Schulgebäude waren während des Krieges Fremdnutzungen oder Beschädigungen bis hin zur vollständigen Zerstörung ausgesetzt. Im Fall der Sprachheilschule „rechts der Alster“ wurde die Schule nach Beginn der ersten erweiterten KLV im Winter 1940/41 als „Unterbringungsschule für den Katastrophenfall“<sup>845</sup> beschlagnahmt. Nach Plan sollten 400 Betten aufgestellt und sämtliche Fenster mit Verdunklungsvorhängen versehen werden. Die verbliebenen Lehrer beschwerten sich jedoch beim Schulrat, der nach Absprache mit der Gauleitung durchsetzen konnte, dass eine andere Schule in der Nachbarschaft genutzt wurde. Im März 1942 wurde versucht, in den Räumen der Sprachheilschule die Lehrerinnen-Bildungsanstalt unterzubringen. Die Sprachheilschule sollte wieder in das alte Schulgebäude aus der Zeit vor 1939 wechseln. Adolf Lambeck intervenierte aber erfolgreich mit dem Argument, dass das Gebäude für die besonderen Aufgaben einer „Sprachkrankenschule“ nicht geeignet sei. Hier zeigt sich, dass die Sprachheilpädagogen in Hamburg durch ihren NS-Funktionär Adolf Lambeck gute Verhandlungsmöglichkeiten und Einfluss hatten, um ihre Interessen durchzusetzen. Der Konflikt um das Schulgebäude in der Felix-Dahn-Straße wurde so gelöst, dass die Sprachheilschule das Gebäude der jüdischen Volksschule in der Karolinenstraße erhielt. Diese Schule war am

<sup>842</sup> KNUTH, Walter: Die Einschulung Sprachgestörter und ihre Betreuung, In: Die deutsche Sonderschule 9 (1942) 9/10 S. 256–261, S. 257

<sup>843</sup> Schülerbogen 875 In STAHA 362-10/2 62 Bd. 8

<sup>844</sup> Schülerbogen 877 In STAHA 362-10/2 62 Bd. 8

<sup>845</sup> Vgl. WENDPAP 1962 S. 24

15.05.1942 als Jüdische Schule Hamburg geschlossen worden. Laut WENDPAP nahm die Sprachheilschule erst am 28. Mai 1943 ihre Arbeit auf. Es scheint jedoch realistisch zu sein, dass die Sprachheilschule schon Ende Mai 1942 in die ehemalige jüdische Schule einzog. Die Protokolle der Lehrerkonferenz belegen den direkten Wechsel von jüdischer Schule zu Sprachheilschule schon im Mai 1942. Laut dieser Protokolle findet die erste Besprechung in der Carolinenstraße am 26. Mai 1942 statt und bezieht sich direkt auf den Umzug. Auch hier ist Wendpap der Protokollant und beschreibt die Situation folgendermaßen:

„Seit drei Wochen ziehen die Juden aus, ohne fertig geworden zu sein. Das Gebäude ist notdürftig von dem größten Schmutz gereinigt. Wir müssen unter provisorischen Verhältnissen vorläufig leben, können auch erst am 28. Mai mit dem halben Unterricht beginnen...“<sup>846</sup>

Ob WENDPAP mit der Darstellung des Umzugs ein Jahr später von dem Fakt, dass die Sprachheilschule von der Schließung jüdischer Schulen im Reich profitierte, abwenden wollte oder er sich tatsächlich im Jahr irrte, ist unklar. Klar ist aber, dass hier eine Sprachheilschule von der Anordnung zur Schließung jüdischer Schulen zum 30.06.1942 profitiert hat. Die Sprachheilschule „rechts der Alster“ verblieb bis 1980 im Gebäude der ehemaligen jüdischen Schule. Die Protokolle lassen außerdem den Schluss zu, dass die Verhandlungen zum Umzug über einen längeren Zeitraum geführt wurden. Erstmals findet sich im Protokoll der Lehrerkonferenz vom 27.03.42 der Hinweis, dass die Schule nach Schließung der jüdischen Schule in deren Gebäude umziehen könnte. Da aber noch immer 75 jüdische Kinder dort untergebracht waren, befürchtet man längere Verhandlungen. Im Protokoll vom 17.04.1942 wird ebenfalls über die Verhandlungen berichtet. Die drei Konferenzen wurden von Wendpap protokolliert und lassen den Schluss zu, dass er in der Chronik von 1962 eher wissentlich den Umzug auf ein Jahr später datiert. Schon KRÄMER-KILIC und HAUSCHILD haben im Jahr 2000 diesen Vorwurf formuliert, ohne dass sie Konferenzprotokolle bei ihrer Argumentation nutzten.<sup>847</sup>

Ende Juli 1943 wurde die neue Unterkunft durch einen Luftangriff beschädigt, allerdings nicht getroffen. Nach den vier Luftangriffen auf Hamburg im Juli 1943 wurden alle Schulen im Hamburger Stadtkern geschlossen. Nachdem fast alle Schüler in die erweiterte KLV verschickt worden waren, fanden weiterhin die Beratungsstunden durch Adolf Lambeck in einem Raum statt. Das restliche Gebäude wurde durch die Gestapo beschlagnahmt, die das Gebäude als Ablage für Akten nutzte und laut WENDPAP das Gebäude so gestaltete, dass es im Falle einer Kapitulation sofort zu sprengen sei. Nach der Kapitulation wurde ein Teil der Akten beschlagnahmt und Fremdarbeiter im Haus einquartiert. Wer diese Fremdarbeiter waren, bzw. woher sie kamen, wird in der Quelle nicht näher benannt. Am 21.07.1945 wurde erlaubt, die Schule wieder als Sprachheilschule zu nutzen und am 06.08.1945 wurde der Schulbetrieb aufgenommen. Im Herbst 1945 verbrauchte die Schule die zahlreichen Akten der Gestapo als Heizmaterial. Im Winter wurden die Bäume auf dem Schulhof gefällt.

Sprachheiltherapeutische Arbeit fand in den Kriegs- wie auch Nachkriegsjahren unter völlig veränderten Bedingungen statt. Die Lehrer, die mit in die erweiterte KLV gingen, hatten nicht nur Sorge für den Unterricht zu tragen, sondern hatten jeweils die Aufsichtspflicht über 20

<sup>846</sup> Vgl. STAHA 362-10/2 27 Band 2 Konferenzprotokolle 08/1939-01/1967

<sup>847</sup> Vgl. HAUSCHILD; KRÄMER-KILIC 2000, S. 110-115



Kinder und waren für alle Angelegenheiten Ansprechperson. Dies bedeutete einen anderen Umgang mit den Kindern und gerade um 1940/41, als die KLV noch keiner Lebensmittelknappheit unterlagen, hatten Sprachheillehrer möglicherweise gute Möglichkeiten, in kleinen Gruppen im Alltag und auf Ausflügen Sprachtherapie zu intensivieren. Später sind aber wahrscheinlich die Probleme, die aus der Kriegssituation resultierten, stärker in den Vordergrund getreten. WENDPAP berichtet nichts über die Zustände der späteren Verschickungen.

Nach Kriegsende sind die Zustände der ersten zwei Jahre in der Sprachheilschule als katastrophal zu bezeichnen. Lebensmittel-, Heizmittel- und Bekleidungsknappheit bestimmen den Alltag in der Schule. Ab November 1945 wurde der Unterricht auf die Zeit von 8:30 bis 10:15 Uhr verkürzt, da einerseits die Räume der Schule zu kalt waren, andererseits Kinder wie auch Lehrer in einer schlechten gesundheitlichen Verfassung waren, so dass nach WENDPAP Unterricht kaum möglich war. Der Schwerpunkt im Unterricht lag dabei darauf, möglichst alle Fächer zu vermitteln, was bei der knappen Zeit jedoch fast unmöglich war. Gleichzeitig war der Wissensstand der Kinder sehr unterschiedlich. Aufgrund des Lehrermangels wurde altersübergreifend gearbeitet, wobei für die Lehrer die Unterschiede noch deutlicher wurden. Trotz der widrigen Umstände wurde schon im ersten Winter im „wärmsten“ Raum der Schule Sprachtherapie durchgeführt. Die Versuche, trotz allen Widrigkeiten Einzel- bzw. Kleingruppenbehandlung durchzuführen, ziehen sich wie ein roter Faden durch den Bericht WENDPAPS. Gleichzeitig betont er, dass durch die Kriegssituation vermehrt Sprachstörungen aufgetreten seien. Durch die Schulverwaltung in Hamburg wurde die Sprachheilschule von Anfang an gefördert. Das größte Problem war jedoch der Mangel an Sprachheillehrern.

Weitere Hinweise auf Auswirkungen des Krieges auf sprachheilpädagogisch arbeitende Institutionen finden sich in Akten zur Heinicke-Schule in Leipzig. Am 01.08.1941 wurde die Schule von der Wehrmacht beschlagnahmt.<sup>848</sup> Dies betraf nicht nur den Schulbetrieb der Schule. Die Schule hatte ein angeschlossenes Heim, in dem Schüler aus ganz Sachsen untergebracht waren. Als erste Maßnahme wurden die Sommerferien für die Schüler verlängert, so dass die Schüler vorerst bei ihren Familien am Heimatort verblieben und die Tagesschüler zu Hause. Außerdem wurde versucht, die auswärtigen Schüler ab Mitte September in der Waldschule in Marienthal unterzubringen und den Unterricht ebenfalls dort abzuhalten. Da die Schule ein bestimmtes Pflegegeld für jeden einzelnen Heimschüler hatte, musste der Plan wieder verworfen werden, da diese Ausweichmöglichkeit die finanziellen Möglichkeiten überstieg. Franz Wegwitz, der Leiter der Heinicke-Schule, erhielt vom sächsischen Ministerium für Volksbildung die Erlaubnis, eigenverantwortlich für anfangs 100 Kinder, später 150 Kinder Pflegefamilien in Leipzig zu suchen. Das Jugendamt der Stadt Leipzig, das in Einzelfällen versuchte, Einfluss auf die Auswahl der Pflegefamilien zu nehmen, hatte in dieser Angelegenheit keinerlei Handhabe und Einflussmöglichkeit. Da die Gehörlosenschule staatlich war, unterstand Franz Wegwitz direkt dem Ministerium und konnte selbst Pflegestellen prüfen, das Pflegegeld zuweisen und gegebenenfalls kürzen, wenn die Pflegeeltern sich nicht an die von ihm erstellte Pflegeordnung hielten. Zur Suche der Pflegeeltern heißt es in einem Bericht: „Die Pflegeeltern sind durch Aufruf

<sup>848</sup> Vgl. dazu StA Leipzig Jugendamt 252 Taubstummenanstalt, Bl. 46-52

und durch Werbung von Mund zu Mund unter Mithilfe der Angehörigen taubstummer Kinder in Leipzig ermittelt worden.<sup>849</sup> Es lässt sich nicht ausmachen, ob gehörlose, schwerhörige oder sprachgestörte Kinder bevorzugt in Pflegefamilien untergebracht wurden.

Die untergebrachten Heimkinder und die 150 Tagesschüler wurden an vier Volksschulen im Leipziger Stadtgebiet unterrichtet. Wie lange diese Unterbringung gedauert hat, bzw. ob die Kinder noch einmal in ihre Schule zurückkehrten, bevor diese ausgebombt wurde, lässt sich nicht zweifelsfrei feststellen. In Folge der Beschlagnahmung konnten an Ostern 1941 keine neuen Kinder eingeschult werden.<sup>850</sup> Für Februar 1942 und Februar 1943 ist der Untersuchungsprozess in der Heinicke-Schule wieder dokumentiert.<sup>851</sup> Es ist aber nicht klar ersichtbar, ob die Schüler wirklich an der Stammschule eingeschult wurden.

Die zwei Beispiele zeigen, dass die Auswirkungen sehr unterschiedlich waren. Die Hamburger Sprachheilpädagogik schaffte es, durch ihren Einfluss Beschlagnahmungen so lange erfolgreich zu entgehen, wie die Sprachheilschüler in Hamburg verblieben. Dagegen wird die Gehörlosenschule schon zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Sommer 1940 von der Wehrmacht beschlagnahmt, die Arbeitsbedingungen für die Lehrer waren zu dieser Zeit schon ausgesprochen schwierig, da sie an vier über das gesamte Stadtgebiet verteilten Schulen arbeiten mussten und zusätzlich die schwierige Organisation der Unterbringung der Heimschüler tragen mussten.

## FAZIT KAPITEL 7

Dieses Kapitel ging der Frage nach, wie sich der politischen Wechsel im Untersuchungszeitraum auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld auswirkte. Bildungspolitisch relevante Gesetze, die sich durch eine besondere Affinität zum spezifischen Wechsel auszeichneten und gleichzeitig durch ihre Ausrichtung auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld einwirkten, wurden ausgewählt. Der Blick auf die sprachheilpädagogisch relevanten Gesetze im Untersuchungszeitraum konnte differenziert die Auswirkungen auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld aufzeigen. Dabei konnte festgestellt werden, dass das GzVeN in seinen Auswirkungen im Vergleich zu anderen Behinderungsgruppen einen Einfluss auf die Sichtweise der Sprachbehinderten als die besseren Behinderten hatte. Dies resultierte aus der Tatsache, dass nur ein sehr geringer Teil der sprachgestörten Schüler unter das Gesetz fiel. Insofern hat das Gesetz zu einer Ausdifferenzierung in der Sicht auf verschiedene Behinderungen beigetragen. Der Nachweis über „erbkrank“ im Sinne des Gesetzes entscheidet neben der volkswirtschaftlichen Verwendung und Sprachheilschule als Volksschule über den Wert eines behinderten Menschen.

Die Durchsetzung des ns. Herrschaftsanspruches führte zu einem Rückschritt in der Sicht auf die Sprachheillehrer als eigenständige Berufsgruppe. Die AfSD wird in den NSLB überführt, damit wird der Einfluss der Hamburger Sprachheilpädagogen im Reich reduziert. Der Gleich-

<sup>849</sup> Bericht des Stadtamtmann Göthel vom 14.01.1942. In: St Leipzig Jugendamt 252 Taubstummenanstalt. Bl. 51

<sup>850</sup> Vgl. StA Leipzig SchuA 507 Sonderunterricht für blinde, gehörlose und sprachgeschädigte Schüler, Bl. 37

<sup>851</sup> Vgl. StA Leipzig SchuA 507 Bl. 38 und 41

schaltungsprozess kann heute als ein durchschnittlich abgewickelter Verfahren verstanden werden.

Das Reichsschulpflichtgesetz stellt erstmalig die Beschulung von behinderten und auch speziell sprachgestörten Kindern auf eine erste gesetzliche Grundlage. Diese Entwicklung setzt sich fort in der Beschulung von sprachgestörten Kindern in der SBZ und DDR. Obgleich das Recht auf Bildung für jedes behinderte Kind als Fortschritt gesetzlich verankert wurde, kann dies nicht darüber hinweg täuschen, dass die Beschulung von sprachgestörten Kindern in der SBZ und DDR nicht auf dem Elternwillen aufbaute. Dagegen findet sich in den restlichen drei Besatzungszonen für den Untersuchungszeitraum keine gesetzliche Entsprechung für die Beschulung der sprachgestörten Kinder.

Die Städte Halle, Weißenfels und Hamburg zeigen, dass die Entnazifizierung der Sprachheillehrer sich vor allem an dem Bedarf von Sprachheil- und Sonderschullehrern orientierte. Zwar geraten die Lehrer in den Fokus der Entnazifizierung, nach 1947 ist die Belastung der Lehrer als aktive Pgs jedoch kaum noch von Bedeutung.

Die Organisation im NSLB bedeutete für die Sprachheillehrer, dass sie sich innerhalb der Reichsfachschaft V und der Reichsfachgruppe als zahlenmäßig schwächste Gruppe wiederfinden. Die „Macher“ der Weimarer Republik verlieren an Einfluss zugunsten einer Stärkung der Berliner Sprachheilpädagogik. Diese Stärkung des Berliner Sprachheilpädagogen kann aber nicht darüber hinweg täuschen, dass die Sprachheillehrer selbst innerhalb der eigenen Fachgruppe relativ bedeutungslos waren und ihre Interessen gegenüber den anderen Lehrergruppen kaum vertreten können. Es hat sich gezeigt, dass der Hallenser und Hamburger Einfluss nach Ende des Gleichschaltungsprozesses wieder zunimmt. Grund ist, dass die Leiter der Sprachheilschulen (Rösler, Lambeck) funktionale Ämter übernahmen. Indem sie die Fachschaftsgruppen auf Gauebene leiteten, konnten sie mehr Einfluss gewinnen. In Hamburg zeigt sich dies in der Ausrichtung der einzigen Fachtagung der Reichsfachgruppe „Taubstummenlehrer“ 1939 mit einer stark sprachheilpädagogischen Ausprägung. In Halle kann Rösler fachschaftsübergreifend auf Gauebene Inhalte mitbestimmen und Einfluss auf die Lehrerwahl nehmen. In Berlin dagegen gelingt es Gerhard Geißler nicht, z.B. Einfluss auf die Besetzung von Personalstellen zu gewinnen, noch fachschaftsübergreifend zu arbeiten. Hier bleibt die Struktur der Reichsebene gleich. Die Maßnahmen, die jedoch in der Untergruppe der Sprachheillehrer im Gau Berlin durchgeführt wurden, sind möglicherweise mehr den üblichen Tätigkeiten einer berufsständischen Vereinigung ähnlich gewesen, als in den anderen Gauen. Wie es Sprachheillehrern außerhalb der für das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld wichtigen Gaue Berlin, Hamburg und Halle-Merseburg ergangen ist, bleibt unbekannt. Es ist jedoch sicher, dass Sprachheillehrer den Vorgaben der ns. Lagerpädagogik entkamen, da die Reichsfachschaft V kaum Lager organisierte und diese nur von Funktionären aus der Sprachheilpädagogik besucht wurden. Auf Gauebene waren die wenigen Lager von den Fachgruppen „Taubstummenwesen“ thematisch auf die Taubstummenschulen ausgerichtet. Insgesamt drängt sich das Bild auf, dass Sprachheillehrer in ihrer Berufsvereinigung untergegangen sind.

Sonderpädagogen haben den Anspruch auf Bildung für das behinderte Kind unabhängig von seiner Verwertbarkeit für das „Volksganze“ zugunsten einer Daseinsberechtigung der Sonderpädagogik im NS aufgegeben. Dies haben Funktionäre des NSLB im Falle des sprachgestörten Kindes auch getan. Sprachgestörte Kinder wurden nur deshalb als uneingeschränkt bildungsfähig angesehen, weil sie uneingeschränkt verwertbar für das „Volksganze“ waren. Diese Gedanken finden sich nicht nur bei Adolf Lambeck in sehr ausgeprägter Form, sondern auch bei Gerhard Geißler, Karl Helwig und Hermann Gutzmann jun. (Vgl. Kap. 3) Insofern funktionierte der Griff des NSLB auf das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld. Die Sprachheilpädagogen und Funktionäre des NSLB, die das Menschenbild vom sprachgestörten Kind formulierten, arbeiteten als Sprachheillehrer in der Sprachheilschule oder als Spracharzt.

Die Sprachheilpädagogen formulierten darüber hinaus Ideen, wie die Sprachheilschule als eigenständige Institution in der Schullandschaft von der ns. Ideologie und Weltanschauung durchdrungen werden könnte. Die Untersuchung hat auch ergeben, dass Sprachheilschulen im Bereich der weltanschaulichen Schulung an den Maßgaben für die Volksschule gemessen wurden. Dies ist ein Unterschied zu den anderen Sonderschularten. Diese wurden gerade in Erbbiologie mehr nach Vorgaben für behinderte Kinder unterrichtet, d.h. es gab dort weniger Inhalte und diese waren darauf abgestimmt, dass die zu unterrichtenden Kinder „minderwertig“ waren und ihnen das vermittelt werden musste.

Die Auswirkungen des Krieges auf die Sprachheilschulen sind unterschiedlich, insgesamt sind die Erfahrungen der Schulen mit Beschlagnahmung, Zerstörung und extrem schwierigen Arbeitsbedingungen denen der Volksschule ähnlich.

## 8 EXKURS: DIE WIEDERAUFNAHME DER SPRACHHEILPÄDAGOGISCHEN ARBEIT AUS SICHT DER AKTEURE

Wie die Ausführungen zu der Entnazifizierung, zum Gesetz zur Demokratisierung der Schule, aber auch zur Erarbeitung der Richtlinien für Sprachheilschulen in der DDR gezeigt haben, ist das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld personell, strukturell wie auch inhaltlich zum Teil Kontinuitäten ausgesetzt. Dieser Exkurs soll an zwei Beispielen aufzeigen, was die Akteure unternahmen, um das Gegenteil einer Kontinuität zum NS darzustellen.

### 8.1 Die Legende vom Neuanfang in Berlin

Im ersten Beispiel behandelt die 1. Konferenz der Berliner Sprachheilschulen am 10.12.1947. Unter den Teilnehmern waren Leiter und Lehrer der Berliner Sprachheilschulen, der Hauptschulrat Max Staubesand und auch der Leiter der Sprachheilschule Kreuzberg Gerhard Geißler.

Vorgeschaltet ist dem Protokoll der Konferenz folgende Erklärung:

„Seit Erscheinen der ersten Berliner Anordnungen über die Einrichtung von Sprachheilschulen sind über 20 Jahre vergangen – wobei die Jahre 1933–45 (Nazizeit) sich als sehr schädlich auswirkten. Die Sprachheilschulen verkümmerten. Es gilt daher, an die alten, bewährten Ideen anzuknüpfen, sie den neuen Erkenntnis.“<sup>852</sup>

Geißler bringt in diese Sitzung einen eigenen Entwurf für Richtlinien über „das gesamte Gebiet der Sprachleidenden“ ein, den jeder der Anwesenden über die Weihnachtsferien durcharbeiten sollte. Der Neuanfang findet offensichtlich ohne personelle Neubesetzung statt, gleichzeitig gilt es, an „neue Erkenntnisse“ anzuknüpfen. Woher diese kommen, wird nicht erwähnt. Geißler war eine der Sprachheilpädagogen mit den meisten Veröffentlichungen im NS. Man kann ihn als einen derjenigen charakterisieren, die mit der Etablierung der neuen Machtverhältnisse nach 1933 anfangen zu veröffentlichen. Geißler scheut sich nicht, auf den NS zurückzugreifen, um die Notwendigkeit eines angeblichen Neubeginns des Sprachheilwesens herauszustellen und der Sprachheilschule eine vermeintlich neue, aus der Diktatur entsprungene Daseinsberechtigung zu geben:

„Der nationalsozialistische Staat bevorzugte einseitig die körperlich gesund und geistig normal veranlagte Jugend. An allen körperlich – geistig – seelisch Gehemmten war er nur insoweit interessiert, als sie durch unterrichtliche und erzieherische Sondermaßnahmen noch zu produktiv Schaffenden oder wehrhaften Soldatenausbildenden ließen. Da das bei den Sprachgestörten – insbesondere bei den Stotterern – nicht ganz sicher war, ließ er das vor 1933 blühende Sprachheilschulwesen nach und nach verkümmern. Der demokratische Volksstaat macht also ein Unrecht gut, wenn er sie aufbaut“<sup>853</sup>

Die Neueröffnung der Sprachheilschulen wird demzufolge aus dem Unrecht, dass Menschen mit Sprachstörungen während des Dritten Reichs erlitten haben, legitimiert. Es muss erwähnt werden, dass zu diesem Zeitpunkt im Dezember 1947 alle Berliner Sprachheilschulen wieder arbeiten.<sup>854</sup>

<sup>852</sup> LAB C Rep. 120 Nr. 1343 Sprachheilschulen in den Berliner Verwaltungsbezirken

<sup>853</sup> GEISSLER, Gerhard: Sprachheilschule. Rahmenplan für die Sprachheilschule. In: LA Berlin C Rep. 120 Nr. 1343

<sup>854</sup> BECKER/BRAUN 2000 beurteilen bzw. datieren die Wiederaufnahme der Arbeit der Berliner Sprachheilschulen folgendermaßen: Berlin-Friedrichshain Juni 1945 (S. 67), „Auch die Westberliner Sprachheilschulen nahmen umgehend den Schulbe-

Ein weiteres Argument für den angeblichen Niedergang der Sprachheilschulen zeigt sich in der Frage um den Spracharzt für die Sprachheilschulen: „Seit dem Jahre 1933 sind die Berliner Sprachheilschulen ohne fachärztliche Betreuung.“ heißt es in einem Antrag von GEISSLER an das Hauptschulamt<sup>855</sup>, Harald Zumsteeg als Facharzt für die Sprachheilpädagogen einzusetzen. Er betont dessen politische Unbefangenheit und dass er diesen Spracharzt seit 1923 kenne. Er knüpft auch hier an die Zeit vor 1933 an. Die Betonung, dass es keinen Facharzt gegeben habe, muss als bewusst falsch gewertet werden. Die Tätigkeit von Gutzmann jun. als Facharzt wurde im NS gerne betont.<sup>856</sup> Gutzmann hat auch für Geißlers Sprachheilschule Kinder untersucht und überwiesen. Zusätzlich vermittelt Geißler das Gefühl, als ob die Berufung von Fachärzten für Sprachheilschulen etwas neues wäre.

So erinnert denn die Handlungsoffensive als Ergebnis der Konferenz als ein weiteres Mittel in der Legendenbildung: „Das kommende Jahr soll nun nach dem äusseren, organisatorischen Aufbau die innere, pädagogische Durchdringung mit neuzeitlichen, demokratischen Methoden bringen.“<sup>857</sup>

Noch einmal findet sich in späteren Unterlagen die Betonung der Wiederanknüpfung an die Zeit vor 1933. Im Frühjahr 1948 wird durch Geißler ein Antrag gestellt, um die „schon (vor 1933) bewährten Sprachheilkurse für Erwachsene wieder einzuführen.“<sup>858</sup> Möglicherweise liegt ein Grund für dieses Wiederanknüpfen darin, dass es leichter war eine Erlaubnis bzw. Geldmittel zu erhalten ( im Fall der Sprachheilkurse bezahlten die Erwachsenen selber und die Sprachheillehrer erhielten anfangs RM 7,50, später RM 15.-). Trotzdem liegt die Vermutung nahe, dass Sprachheillehrer und speziell Geißler derart kommunizierten um eigene Vergangenheit im Dritten Reich vergessen zu machen.

Unabhängig von den Ursachen, die Verschriftlichung des Gedankens, dass ab 1933 keine Sprachheilkurse und fast gar kein Sprachheilwesen in Berlin existierte, half der Legende vom Niedergang des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes im „Dritten Reich“.

## 8.2 Die Legende vom Neuanfang in Hamburg

Das zweite Beispiel beschreibt die erste Tagung von Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheillehrern im Juli 1946 in Hamburg. Im Protokoll zur Tagung<sup>859</sup> fällt auf, dass dieselben Akteure anwesend sind.<sup>860</sup> Einleitende Worte erwähnen den verlorenen Krieg und die zwingende Notwendigkeit des Neuaufbaus erwähnen, aber jegliche Überlegungen zu Konsequenzen aus 12 Jahren nationalsozialistischer Herrschaft fehlen völlig. Es drängt sich der Eindruck auf,

---

trieb wieder auf“ (S. 68); die Neuköllner Schule am 15.10.45 (S. 68), Sprachheilschule Wedding Ostern 1946 (S. 68), Sprachheilschule Kreuzberg Juni 1945 (S. 69)

<sup>855</sup> Vgl. Antrag von Geißler an Staubesand vom 06.09.1948. In: LA Berlin C Rep. 120 Nr. 1343 Bl. 18

<sup>856</sup> Vgl. dazu STEINIGER 9(1942)3 S92. , STEINIGER 1944 S. 50, aber auch STÜRZBECHER 1994 S. 42 und 56

<sup>857</sup> LAB C Rep. 120 Nr. 1343 Sprachheilschulen in den Berliner Verwaltungsbezirken

<sup>858</sup> LAB C Rep. 120 Nr. 1343 Sprachheilschulen in den Berliner Verwaltungsbezirken

<sup>859</sup> Bericht über die Tagung der Vertreter der Schulen für gehör- und Sprachgeschädigte in der britischen Zone Deutschlands in Hamburg am 18. und 19. Juli 1946. In: STAHA 362 – 10/2 115 Tagungsberichte

<sup>860</sup> s. die Teilnehmerliste zur Konferenz in: STAHA 362 – 10/2 115 Tagungsberichte: Hamburger Sprachheillehrer, die auch im NS tätig und an der Konferenz teilnahmen, waren: Baade, Brenke, Cords, Hausbalk, Jürgensen, Kiehn, Lambeck, Lüders, Seffer. Einzig die Namen Plaumann und Meier sind der Verfasserin als Sprachheillehrer im NS unbekannt.

als möchte man am liebsten nahtlos und „ohne Rücksicht auf das, was gewesen ist“<sup>861</sup> an der letzten Tagung des Bundes deutscher Taubstummlehrer 1930 in Breslau anknüpfen.<sup>862</sup> Der Hamburger Schulrat Schmidt betont in seiner Begrüßungsrede, dass erst 1945 die Pädagogen der drei Richtungen wieder einen äußeren Rahmen erhalten haben, um sich zusammen zu schließen. Den NSLB als Vereinigung mit einer speziellen Untergruppe in der Reichsfachschaft V, in dem fast alle Lehrer an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheillehrer organisiert waren, verschweigt er. Insgesamt sprechen alle Redner davon, dass das Arbeitsgebiet der drei Fachrichtungen geeinigt werden müsse. Von Seiten des NSLB war immer besonders die Einheit dieser drei Fachrichtungen betont worden, im Jahr 1946 dies explizit als neue Überlegung darzustellen, erscheint schon fast als Täuschung. Gerade in Hamburg war die Tendenz zur Organisation der Sprachheilpädagogigen in der Gaufachschaftsgruppe gegeben. Das Sprachheilwesen war besonders ausdifferenziert und es erstaunt die Aussage Lambecks in einem Diskussionsbeitrag, dass Mauern zwischen den drei Disziplinen abgebaut werden müssen.

Das Dilemma, dass ja trotz der nationalsozialistischen Herrschaft in Hamburg im Vergleich zu anderen Gegenden 1946 ein relativ gut ausgebautes und funktionierendes Sprachheilwesen existierte, erklärt Lambeck kurzerhand folgendermaßen:

„Wir haben hier in Hamburg seit der Gründung unserer Anstalten für Schwerhörige und Sprachkranke, seit 1911/12 trotz allem politischen Wechsel immer wieder Dezenten gefunden, die sich voll für unsere Arbeit einsetzten. So konnten wir in aller Stille den Auf- und Ausbau betreiben, und wir konnten dank der Unterstützung des neuen Dezenten bereits im August vorigen Jahres die Arbeit im alten Rahmen wieder aufnehmen.“<sup>863</sup>

Diese Aussage erscheint unaufrichtig, betrachtet man den Prozess, wie seine Sprachheilschule das Gebäude der jüdischen Schule in der Carolinenstraße erhielt.

Insgesamt drängt sich beim Lesen des Tagungsberichtes vom Juli 1946 der Eindruck auf, als ob in der britischen Zone alles wie vor 1945 weiter ging. Dieselben Leute redeten von der Einheit des Fachgebietes, dieselben Leute erarbeiteten Lehrpläne und Richtlinien. Das einzige was sich nachhaltig geändert hatte, war die extreme Lehrmittelnot, viele Flüchtlinge und Heiz- und Nahrungsmittelmangel. Einen Hinweis darauf, dass Lehren aus der jüngsten Geschichte gezogen werden sollte, die irgendwie in den Schulalltag einfließen sollte, findet sich nicht. Die Sprache, in der sich über die Kinder von Gehör- und Sprachgeschädigten geäußert wird, lässt in Teilen deutlich ein ns. gefärbten Sprachstil erkennen: „Wir sollen den Jugendlichen für die Gemeinschaft erziehen, in der er lebt. Wir müssen ihn also so weit bringen, daß er dieser Gemeinschaft nicht zur Last fällt, sondern nach Möglichkeit ein nützliches Glied wird.“<sup>864</sup>

Die beiden Beispiele zeigen einen Mechanismus, die Geschichtsschreibung des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes zu beeinflussen. Da das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld und seine Akteure nicht sehr groß war, war die Wirkung der Handelnden Geißler und Lambeck besonders weitreichend. Die wenigen Personen, die im Untersuchungszeitraum veröffentlichten und funk-

<sup>861</sup> Ebd. S. 5 Beitrag von Schmidt

<sup>862</sup> S. die Beiträge von Schmidt, Lambeck,

<sup>863</sup> Ebd. S. 7f. Beitrag von Lambeck

<sup>864</sup> Beitrag Witthöft 19.7.1946

tionale Ämter im NSLB ausübten, kitteten die Geschichtsschreibung des Arbeitsfeldes in ihrem Sinne. Dies kann unbewusst auf Grund der politischen Umstände geschehen sein und soll nicht gewertet werden. Die beiden Beispiel sollten die Sprachheilpädagogik als theoriegeleitete Disziplin zumindest nachdenklich stimmen. Das Selbstverständnis einer Fachdisziplin leitet sich aus dem Geschichtsbewusstsein wieder, dass aufgrund einer subjektiven Geschichtsschreibung innerhalb kurzer Zeit einer Legende Nahrung gibt, die bis in die heutige Zeit nachwirkt.



## ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Die vorliegende Untersuchung hat einen Zeitraum der sprachheilpädagogischen Fachgeschichte beleuchtet, der von politischen Wechseln und Umbrüchen gekennzeichnet war. Ziel war es, die Auswirkungen dieser Umbrüche zu untersuchen und Antworten hinsichtlich Kontinuität und Diskontinuität zu geben.

Die Untersuchung konnte belegen, dass das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld nach 1933 keinen Niedergang erfuhr, sondern sich in einigen Bereichen weiter entwickeln konnte. Das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld verlagerte sein Betätigungsfeld vermehrt in die Sprachheilschule. Nur im Ansatz lassen sich Versuche einer Verwissenschaftlichung zugunsten einer ns. Wissenschaftsdisziplin feststellen. Der Stillstand durch die Kriegssituation ab 1940 steht der Entwicklung der Sprachheilpädagogik als eigene Fachdisziplin nach 1945 nicht hemmend gegenüber. Es gibt nach 1945 keinen Neuanfang in der Sprachheilpädagogik. Inhaltlich und personell ist eine Kontinuität zu beobachten: Anhand von 15 Hauptaussagen sollen die Fragestellungen aus der Einleitung belegt werden.

- I. Menschen mit Sprachstörungen werden je nach gewollter ideologischer Zielsetzung als die „besseren“, heilbaren Behinderten, als psycho- und neuropathische Menschen oder als „brauchbare“ Menschen im Sinne einer (militärischen) Verwertbarkeit gesehen. Das Bild auf sprachgestörte Menschen entwickelt sich in Abhängigkeit der Zielgerichtetheit der Aussagen zu Sprachheilpädagogik, zu Menschen mit Sprachstörungen und Legitimationsbestrebungen der Sprachheilpädagogik.
- II. Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses hat im Vergleich zu anderen Behinderungsgruppen geringere Auswirkungen auf Menschen mit Sprachstörungen. Sprachstörungen finden sich nur in Form der Lippen-Kiefer-Gaumenspalten im Gesetzeskommentar zum Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses wieder. Lippen-Kiefer-Gaumenspalten werden als „schwere körperliche Missbildung“ gesehen, wenn in der Familie des Betroffenen Fälle von Lippen-Kiefer-Gaumenspalten, deren Mikroformen, andere Erbkrankheiten, „psychopathische“ Züge oder vermeintlich negative Lebensführung nachgewiesen werden konnte. In der Spruchfindung der Gerichte ließ sich Willkür nachweisen. Gestörte Sprache, vor allem Dyslalien, wurde in Verfahren zu „Angeborenem Schwachsinn“ zum Teil als Anzeichen für diese angebliche Erbkrankheit gewertet.
- III. Im Vergleich zu anderen Behinderungsgruppen unterliegt die Institution Sprachheilschule weniger den gesetzlichen Maßgaben der Eugenik. In den Untersuchungen zu den Auswirkungen des GzVeN in Hamburg ließ sich kein einziger Sterilisationsbeschluss eines Sprachheilschülers ausmachen. Sprachheilschüler unterstanden aber der Beobachtung der Amtsärzte und EGG, vor allem wenn sie an einer organischen Sprachstörung litten oder es Hinweise auf eine andere Erbkrankheit im Sinnes des Gesetzes gab.

- IV. Das Reichsschulpflichtgesetz kann heute als erstes Gesetz in Deutschland bezeichnet werden, durch das die Beschulung von Kindern mit Behinderung verpflichtend wird. Auch wenn die Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen noch nicht explizit erwähnt wird, bot das Gesetz die Möglichkeit, Kinder mit Sprachstörungen zwangsweise in der Sprachheilschule zu beschulen.
- V. Die Legitimation der Sprachheilschule misst sich am Erfolg zur „Brauchbarmachung“ im Sinne des „Volksganzen“. Die Sprachheilpädagogen ordnen sich mit ihrer Arbeit dem Ziel der „Brauchbarmachung“ unter. Damit geben sie jegliche humanistische Ziele in der Bildung und Erziehung ihres Klientels auf. Dies spricht für eine Ideologisierung des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes.
- VI. Die Sprachheilschule hat in Teilen die Aufgaben einer Schule im NS erfüllt. Indem sie sich an der Volksschule ausrichtete und beweisen wollte, dass sie den Ansprüchen des ns. Erziehungs- und Bildungssystem genügen kann, übernahm sie als Ziel auch die weltanschauliche und nationalpolitische Erziehung ihrer Schüler. Dies wurde exemplarisch für Hamburg nachgewiesen.
- VII. Sprachheilpädagogische Arbeit findet in der ausgehenden Weimarer Republik und im NS in unterschiedlichen Institutionen statt. Bedingt durch den Krieg geht die Vielfalt etwas zurück. Die Sprachheilkurse unterliegen während des Krieges oft als erste Institution einer Schließung, da die Lehrer eingezogen werden. Sprachheilschulen können dagegen Klassen zusammen legen und zumindest als Institution weiter bestehen, auch wenn die Schulen zerstört wurden oder die Schule in die erweiterte KLV ging.
- VIII. Im NS wurde erstmalig ideologisch auf Sprachheillehrer eingewirkt. Im Vergleich zu Volksschullehrern kann man den Einfluss als geringer bewerten. Es ist aber davon auszugehen, dass die Sprachheillehrer an Sprachheilschulen ungleich stärker einer Beeinflussung ausgesetzt waren. Dies geschah vor allem durch die Reichsfachschaft V im NSLB. Nach der Gleichschaltung der AfSD war die Reichsfachgruppe Taubstummenwesen die einzige berufsständische Vereinigung für Sprachheillehrer. In Hamburg und Halle a.S. waren alle Lehrer Mitglied im NSLB; es ist davon auszugehen, dass fast alle Sprachheillehrer im NSLB organisiert waren. Die weltanschaulichen Schulungsaufgaben des NSLB funktionierten im Falle der Sprachheillehrer aus ns. Sicht unzureichend. Die Organisation in der Untergruppe Sprachheillehrer kann auf Reichsebene und Gauebene zumeist als lose bezeichnet werden. Nur in den Städten, in denen die Sprachheilschule die „führende“ sprachheilpädagogische Institution war, sind Organisationsstrukturen nachgewiesen, in denen sich Lehrer mit spezifischen sprachheilpädagogischen Themen in Verbindung mit weltanschaulichen Fragen beschäftigten. Lagerpädagogische Maßnahmen griffen bei den Sprachheillehrern kaum und wurden im Vergleich zu den Volksschullehrern kaum durchgeführt.
- IX. Die Untersuchung zum sprachheilpädagogischen Arbeitsfeld ergab, dass die Zahl der Veröffentlichungen nach 1933 bis 1939 nicht signifikant abnimmt. Die Autoren beschäftigten sich weiterhin mit sprachheilpädagogisch besetzten Themen wie z.B. mit der Beschulung

von sprachgestörten Kindern und dem Stottern. Trotzdem wurden sprachheilpädagogische Themen zum Teil erbbiologisch und ideologisch besetzt. Die ideologische Beeinflussung ist jedoch im Verhältnis zur Gesamtzahl der Veröffentlichungen relativ gering, ein gutes Drittel der Texte wies Ideologeme auf. In der Analyse der Texte mit Ideologemen konnte eine Korrelation zwischen spezifischen Ideologemen, Anzahl der Veröffentlichungen durch einzelne Autoren und bildungspolitischen Entwicklungen festgestellt werden. Damit konnte bewiesen werden, dass das sprachheilpädagogische Arbeitsfeld auf bildungspolitische Entwicklungen reagierte, indem es seine Legitimationsbestrebungen dem entsprechenden Zeitgeist anpasste.

- X. Man kann im NS erstmalig von einer sprachheilpädagogischen Diagnostik sprechen, es werden gezielt Diagnostika entwickelt, die sich aus den Notwendigkeiten der Lehrer an der Basis entwickeln. Basis dieser Entwicklung waren gute Forschungsbedingungen. In groß angelegten Reihenuntersuchungen von Kindern mit Sprachstörungen entwickelt sich das Wissen um eine stufenweise Lautsprachentwicklung weiter und ermöglicht Sprachheillehrern, differenzierter zu diagnostizieren. In diesem Punkt kann man erstmalig von systematischer sprachheilpädagogischer Forschung sprechen. Darauf beschränkt sich aber die Forschung im NS. Diese Forschungen werden zwar von Sprachheilpädagogen durchgeführt, sie werden jedoch durch Organisationsstrukturen der Phoniatrie in Hamburg ermöglicht.
- XI. Es finden sich ansonsten kaum Hinweise auf eine Entwicklung des sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldes in Richtung einer eigenständigen Fachdisziplin im Sinne einer Wissenschaftsdisziplin. Nur die Entwicklung der Ausbildungsordnungen erfährt im NS Versuche, die Ausbildung an die Universitäten zu verlagern. Diese Versuche scheitern aber an der ns. Ausrichtung der Lehrerbildung.
- XII. Konzepte für einen sprachheilpädagogischen Unterricht werden im Untersuchungszeitraum nicht weiter entwickelt. Sprachheilpädagogen setzen sich nach 1933 nicht kritisch mit den Möglichkeiten von Unterricht in der Sprachheilschule und anderen Einrichtungen auseinander. Sie beschränken sich auf generalisierende Aussagen zu den Erfolgsmöglichkeiten der Sprachheilschule. Die Sprachheilschule wird als Heilmittel für die erfolgreiche Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen propagiert. Durch die unkritische Reflexion der Einrichtungen kann sich die Sprachheilschule ungeprüft als „die“ richtige Institution für Sprachtherapie entwickeln.
- XIII. Unterstützt wird diese Entwicklung dadurch, dass Kinder mit Sprachstörungen die Sprachheilschule als einen gewissen Schutzraum erleben können. Sprachheillehrer vermitteln in ihren Legitimationsbestrebungen nicht nur dem NSLB, sondern auch den Eltern und der Bevölkerung durch Aufklärungsschriften und Artikel in Tageszeitungen den besseren Behindertenstatus von Menschen mit Sprachstörungen. Dies trägt zur Akzeptanz der Sprachheilschule bei und führt möglicherweise dazu, dass die Sprachheilschule nach dem Krieg nicht in Frage gestellt wird.

XIV. Über den Unterricht in sprachheilpädagogischen Einrichtungen lassen sich nur exemplarische Aussagen treffen. Grundvoraussetzung für die Existenz der Sprachheilschule war die Ausrichtung an der Volksschule. Dies galt sowohl für den Lehrplan, als auch für die weltanschaulichen Aufgaben von Schule. Exemplarisch konnte am Beispiel einer vierten Klasse einer Hamburger Sprachheilschule gezeigt werden, dass die Sprachheilschule diesen Anforderungen zum großen Teil gerecht wurde. In diesem Sinne war es der Sprachheilschule möglich, sich als ns. Volksschule zu entwickeln. Als Durchgangsschule dargestellt, schafft sie es auch, eine Mehrheit von Kindern nach einiger Zeit wieder an die Volksschule zurück zu schulen. Allerdings gilt dies nur eingeschränkt für Kinder mit dem Störungsbild Stottern.

XV. Nach 1945 wurde die Sprachheilschule als Institution nicht in Frage gestellt. Es lässt sich eine Kontinuität feststellen, die im Widerspruch zu dem steht, was behinderte Menschen im NS erlebt haben. Es gibt nach derzeitigem Wissen zwischen 1945 und 1949 keine Diskussion in Bezug auf Bildung und angemessene Beschulung von (sprach)behinderten Menschen. Alle Sonderschulen erfahren nach 1945 eine Restauration und das System der zahlreichen verschiedenen Sonderschulen wird fortgeführt. Ein ausdifferenziertes Sonderschulsystem diente im NS der Entlastung der Volksschule, der „Ausmerze“ von Erbkrankheiten und in Teilen als eine Station auf dem Weg in die Euthanasie. Diese Untersuchung konnte nur zum Teil eine Antwort auf die Frage nach der fehlenden Auseinandersetzung um die Sprachheilschule geben. Begünstigend wirkte sich aber aus, dass die Entnazifizierung bei der Sprachheillehrerschaft nicht funktionierte. Neue Richtlinien zur Sprachheilpädagogik wurden von Sprachheilpädagogen erarbeitet, die auch im NS veröffentlichten und Aussagen zu der „richtigen“ Beschulung von sprachgestörten Kindern machten. Dieser Blick aus der Sprachheilpädagogik greift jedoch zu kurz, da Sprachheilpädagogen kaum in übergreifende bildungspolitische Diskussionen eingebunden waren.

Aus der Untersuchung und den Hauptaussagen ergeben sich folgende Forderungen an die Historiographie der Allgemeinen Pädagogik, Sonderpädagogik und Sprachheilpädagogik:

- I. Es ist notwendig, die Genese der Sprachheilschule in die Diskussion um den Konstituierungsprozess des gesamten sonderpädagogischen Schulsystems einfließen zu lassen. Die Sprachheilpädagogik wurde bisher historiographisch nicht als Bestandteil dieses Systems betrachtet.
- II. Auf dem Weg zur inklusiven Schule in einer inklusiven Gesellschaft muss sich die Sprachheilpädagogik bewusst sein, dass die noch immer existierende Sonderrolle der Institution Sprachheilschule zu einer bewertenden Sicht der unterschiedlichen Behinderungsgruppen führt. Auch heute greifen noch Mechanismen, bestimmte Behinderungsgruppen als die „besseren“ Behinderten darzustellen. Die Sprachheilschule erfreut sich gerade in NRW einer hohen Akzeptanz bei den Eltern. Diese Akzeptanz basiert m.E. auf der verkürzten Sicht, dass Kinder mit Sprachstörungen „durchschnittlich intelligent“ seien und deshalb nicht die „Förderschule für Lernbehinderte“ besuchen müssen. Das Sonderschulsystem ist aufgerufen, die Binnendifferenzierung nicht in fachlicher, aber in gesellschaftlicher Sicht aufzugeben.

- III. Bildungspolitische Untersuchungen zur Herausbildung der beiden deutschen Schulsysteme beziehen im allgemeinen das Sonderschulsystem nicht mit ein. Das segregierende Bildungssystem der NS-Zeit wurde in den Nachkriegsjahren widerspruchslos übernommen. In der Untersuchung des Konstituierungsprozesses der Bildungssysteme nach 1945 und in beiden deutschen Staaten könnte sich eine Antwort für die Kontinuität der segregierenden Beschulung finden lassen.
- IV. Im Sinne einer vergleichenden Schulforschung sollte die Genese der separaten Beschulung in einer historisch und kulturell vergleichenden Studie andere Wege in der Beschulung von Menschen mit gestörter Sprache aufzeigen.

Diese Arbeit sollte den Blick der heutigen Sprachheilpädagogik auf die ns. Zeit ihres Faches lenken. Das System der separaten Beschulung von Kindern mit Sprachstörungen konnte sich im NS weiter stabilisieren. 1945 ist die Sprachheilschule in der deutschen Bildungslandschaft verankert und wird nicht in Frage gestellt. Wissenschaftlich wurde dies in der Nachkriegszeit nicht begründet, spätere Beurteilungen müssen als nachträgliche Legitimation der Institution Sprachheilschule angesehen werden.

## ANHANG

## A Zahlenmäßige Entwicklung sprachheilpädagogischer Institutionen 1929–1949

Institutionen, die sprachheilpädagogische Arbeit leisteten	09/1928 Weimarer Republik	1938 „Drittes Reich“	1942 „Drittes Reich“	10/1944 nach STEINIGER 1944 „Drittes Reich“	1949 nach PFAFF 1965 Gebiet der SBZ
Sprachheilschulen	4	16	17	20, davon 9 KLV	4
davon komb. Schwerhörigenschulen		5	6	9	
Sprachheilklassen	14	k.A.	11	8	k.A.
Sprachheilkurse	95	k.A.	37	30	k.A.

Tabelle 35<sup>865</sup>: Zahlenmäßige Entwicklung sprachheilpädagogischer Institutionen 1929–1949

Institutionen, die sprachheilpädagogische Arbeit leisteten	1952 DDR	1955 BRD	1963 BRD	1963 DDR	1974 BRD	1982 BRD
Sprachheilschulen	13	17	39	21	67	202
davon komb. Schwerhörigenschulen		6(7)				
Sprachheilklassen	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Sprachheilkurse	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.

Tabelle 36<sup>866</sup>: Entstehung von Sprachheilschulen in beiden deutschen Staaten

<sup>865</sup> Vgl. HANSEN 1929; Statistisches Reichsamt (Hrsg.): Die Sonderschulen 1938. In: Vierteljahreshefte zur Statistik des Deutschen Reiches 48 (1939) 4, S. 3 - 17 PFAFF, Maria: Die Entwicklung der Sprachheilschule nach 1945 auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1965, STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule 9 (1942) fortlaufende Serie in Heft 1, S. 14-18; Heft 2, S. 52-57; Heft 3, S. 92-98; Heft 4, S. 135-142; STEINIGER 1944

<sup>866</sup> Vgl. BECKER/BRAUN 2000; S. 233; Pfaff 1965, WULFF, Johannes: Sprachheileinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin. Stand 1. November 1955. Teil 1. In: Die Sprachheilarbeit 1 (1956a) 1, S. 15-19; Wulff, Johannes: Sprachheileinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin. Stand 1. November 1955. Teil 2, In: Die Sprachheilarbeit 1 (1956b) 2/3, S. 57-59

## B Bibliographie zur Sprachheilpädagogik 1929 bis 1949

APPELT, Alfred: Die Entwicklung und praktische Durchführung der heilpädagogischen Beeinflussung sprachgestörter Kinder in den Sonderschulen Deutschlands. Berlin 1930.

ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND: Dein Kind spricht nicht richtig! - Wir wollen ihm helfen! Aufklärungsschrift der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland. Hamburg 1932.

ARPS, Wilhelm: Über die motorische Leistungsfähigkeit der Grundschul Kinder der Sprachheil-, Volks- und Hilfsschulen. In: Hamburger Lehrerzeitung, 13. Jg. 1934, H. 42.

BALDRIAN, Karl: Ein Beitrag zur Frage der Sprachverbesserung bei Wolfsrachen. In: Zeitschrift für Kinderforschung 1933, S. 369ff.

BALDRIAN, Karl: Sprach- und Stimmstörungen 1937.

BALDRIAN, Karl: Wie könnte Lese- und Schreibstörungen bei vollsinnigen Schülern vorgebeugt werden. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 47. Jg. 1939, H. 1, S. 21–27.

BARCZINSKI: Beitrag zur Sigmatismusfrage 1932.

BLOCK, Wilhelm: Block, Wilhelm: Schuleinrichtungen für sprachgestörte Kinder im Mittel- und Kleinstädten. Aus der Sprachheilarbeit in Cuxhaven. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 5, S. 356–362.

BLOCK, Wilhelm: Ein Jahr Sprachheilarbeit der zweiklassigen Schule für Sprachkranke in Hamburg - Harburg. In: LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939, S. 30–31.

BODER, D. P.: Fortschritte in der Behandlung von Lesestörungen 1937.

BUDDE, G.: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Behandlung 1936.

CORDS, Theodor: Untersuchung der Lautdauer innerhalb eines Satzes bei Stotterern. In: Vox. Mitteilungsblatt aus dem Phonetischen Laboratorium der Universität Hamburg 1936, 4-6, S. 70ff.

CORDS, Theodor: Stoffsammlung zur Einübung der Zischlaute. Hamburg 1938.

DEMESSIEUR, Rudi: Die Ursachen des Stotterns und ihre systematische Bekämpfung: [Lehrbrief 1-10]. Magdeburg 1936.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die 4. Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 7. Oktober 1933. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 4). Leipzig 1934.

DIRR, Hans: Die Ausbildung der künftigen Sprachheillehrer. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 98–107.

DIRR, Hans: Die Ausbildung der Sprachheillehrer. In: Blätter für Taubstummenbildung, 43. Jg. 1930, H. 1, S. 8–9.

DIRR, Hans: Die logopädische Bewegung. In: Blätter für Taubstummenbildung, 43. Jg. 1930, H. 3, S. 68–71.

DIRR, Hans: Der Einfluß der Sprachgebrechen auf den Bildungsstand der Elementarklassen an Sprachheilschulen. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 38. Jg. 1931, H. 2, S. 218–232.

DIRR, Hans: Das Sprachheilwesen in der Schweiz. In: Blätter für Taubstummenbildung, 45. Jg. 1932, S. 149–152.

DIRR, Hans: Das Sprachheilwesen in Holland 1932.

DIRR, Hans: Zum Artikulationsunterricht in Hilfs- und Sprachheilklassen. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 39. Jg. 1932, H. 2, S. 134–138.

DIRR, Hans: Sprachgebrechen, Schrift und Intelligenz. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 41. Jg. 1933, H. 3, S. 338–348.

DIRR, Robert: Maßnahmen zur Bekämpfung des Stotterns. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, 3. Jg. 1949, H. 4, S. 112–116.

DIX, Willy: Ein Arbeitsbericht aus der Sprachheilschule. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung, 17. Jg. 1929, H. 9, S. 121–124.

DRECHSLER, Erhard: Beitrag zur Frage der Hörstummheit. Leipzig, Univ. Diss 1945.

DREWEL, Ft: Stottern. Die psychiatrisch-neurologische Seite des Stotter-Phänomens 1937.

EHMERT, Karl: Das Sprachpflege – Schulheim für Stotternde. Nicht am Ende – am Anfang heilen!. In: Die deutsche Sonderschule, 10. Jg. 1943, 11/12, S. 245–249.

EHMERT, Karl: Stottern. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, 2. Jg. 1948, H. 7, S. 185–189.

ELIASBERG, Wladimir: Sprachstörungen und Soziologie 1932.



ESSEN, Otto von: Lautprüfung bei Ostern 1930 eingeschulten Stammlern. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 38. Jg. 1931, H. 1, S. 53–66.

ESSEN, Otto von: Sprachheilkundliche Beobachtungen auf einer mehrtägigen Klassenwanderung. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 9, S. 700–705.

ESSEN, Otto von: Beitrag zur Symptomatologie und Therapie des Stotterns. In: Phonetikarchiv (Archiv für die gesamte Phonetik. Zweite Abteilung Archiv für Sprach- und Stimmphysiologie und Sprach- und Stimmheilkunde), 3. Jg. 1939, H. 3, S. 157–161.

ESSEN, Otto von: Heiserkeit des Schulkindes. In: LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939, S. 50–55.

ESSEN, Otto von: Übungs-, Vortrags und Unterhaltungssprechen der Schulkinder mit Gaumenspalten. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, H. 2, S. 107–112.

ESSEN, Otto von: Die phonetischen Grundlagen des Sprechunterrichts bei Gaumenspalten. In: Der deutsche Erzieher, 7. Jg. 1940, 1/2, S. 14–19.

FLATAU, Theodor S.: Stottern (Klinik und Behandlung). In: GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die zweite Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 12. und 13. April 1928 in Leipzig. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 2). Leipzig 1929, S. 55–71.

FLATAU, Theodor S.: Arzt und Lehrer im Kampfe gegen die Sprachgebrechen. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 63–70.

FLATAU, Theodor S.: Konstitution und Sprachstörungen. In: Zeitschrift für Laryngologie, Rhinologie, Otologie und ihre Grenzgebiete 1931.

FREUND, Hinko: Das Stottern im Lichte moderner Seelenforschung. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 40. Jg. 1932, H. 3, S. 264–275.

FRIEDLÄNDER, Martha: Aus meiner Arbeit in einer Anfängerklasse für sprachgestörte Kinder. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 107–113.

FRIEDLÄNDER, Martha: Aus der Bildungsarbeit und Fürsorge für Taubstumme, Schwerhörige und Sprachgeschädigte in England. In: Neue Blätter für Taubstummensbildung, 1. Jg. 1947, H. 5, S. 148–152.

FRIEDLÄNDER, Martha: Erfahrungen mit Stotterern. In: Neue Blätter für Taubstummensbildung, 2. Jg. 1948, H. 12, S. 366–370.

FRIEDLÄNDER, Martha: Eindrücke von der Internationalen Sprachheilkonferenz. In: Neue Blätter für Taubstummensbildung, 3. Jg. 1949, 5/6, S. 181–184.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur. Übersichtsreferat von Emil Fröschela. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 35. Jg. 1929, H. 1, S. 45–57.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 35. Jg. 1929, H. 4, S. 265–270.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur. Übersichtsreferat. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 35. Jg. 1929, H. 1, S. 45–57.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 36. Jg. 1930, H. 2, S. 65–71.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 36. Jg. 1930, H. 3, S. 129–134.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (5. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 37. Jg. 1930, H. 1, S. 1–5.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (6. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 37. Jg. 1930, H. 4, S. 65–71.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (7. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 38. Jg. 1931, H. 1, S. 12–18.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (8. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 38. Jg. 1931, H. 4, S. 241–249.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (9. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 38. Jg. 1931, H. 4, S. 249–255.

FRÖSCHELS, Emil: Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie) für Ärzte, Pädagogen und Studierende. Leipzig, Wien 1931.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (10. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 39. Jg. 1932, H. 1, S. 9–16.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (11. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 39. Jg. 1932, H. 2, S. 81–87.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (12. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 39. Jg. 1932, H. 3, S. 161–173.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (13. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 39. Jg. 1932, H. 4, S. 241–246.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (14. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 40. Jg. 1932, H. 2, S. 65–72.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (15. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 40. Jg. 1932, H. 3, S. 145–153.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (16. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 40. Jg. 1932, H. 4, S. 209–216.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (17. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 41. Jg. 1933, H. 1, S. 6–10.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (18. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 41. Jg. 1933, H. 2, S. 81–85.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (19. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 41. Jg. 1933, H. 3, S. 129–133.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (20. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 41. Jg. 1933, H. 5, S. 209–213.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (21. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 42. Jg. 1934, H. 1, S. 14–22.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (22. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 42. Jg. 1934, H. 2, S. 65–72.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (23. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 42. Jg. 1934, H. 3, S. 157–165.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (24. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 42. Jg. 1934, H. 4, S. 209–220.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (25. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 43. Jg. 1934, H. 1, S. 16–23.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (26. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 43. Jg. 1934, H. 2, S. 11–119.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (27. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 43. Jg. 1934, H. 3, S. 177–185.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (28. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 43. Jg. 1934, H. 4, S. 255–261.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (29. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 44. Jg. 1935, H. 1, S. 1–9.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (30. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 44. Jg. 1935, H. 2, S. 74–85.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (31. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 44. Jg. 1935, H. 3, S. 129–136.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (32. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 44. Jg. 1935, H. 4, S. 209–214.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (33. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 44. Jg. 1935, H. 5, S. 279–291.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (34. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 45. Jg. 1936, H. 1, S. 35–43.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (35. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 45. Jg. 1936, H. 2, S. 104–110.

FRÖSCHELS, Emil: Aus der logopädisch-phoniatrischen Literatur (36. Bericht). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 45. Jg. 1936, H. 2, S. 110–115.

GEHRICKE, Julius: Das Stottern und seine Heilung: (Anleitg zur Selbstheilg). Radolfzell 1936.

GEHRICKE, Julius: Meine Erfahrungen und Ansichten über das Stottern und seine Heilung. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 6, S. 426–430.

GEISSLER, Gerhard: Psychologische Untersuchungsmethoden für stammelnde und stotternde Schulkinder. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 32. Jg. 1931, H. 5, S. 345–353.

GEISSLER, Gerhard: Die Daseinsberechtigung der Sprachheilschule im nationalsozialistischen Staat. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 5, S. 362–369.

GEISSLER, Gerhard: Kritische Gedanken und Erwägungen zur individualpsychologischen Beeinflussung stotternder Kinder in der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 3, S. 183–193.

GEISSLER, Gerhard: Stammeln als Ursache geistiger Entwicklungshemmung und erschwerter Eingliederung in die Gemeinschaft. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 7, S. 573–580.

GEISSLER, Gerhard: Leibeserziehung in der Sprachheilschule. In: Gesundheit und Erziehung, 50. Jg. 1937, H. 7, S. 181–185.

GEISSLER, Gerhard: Besinnliches zu dem Referat „Das Reichsschulpflichtgesetz und die Sonderschulen“. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, 5/6, S. 189–190.

GEISSLER, Gerhard: Erzieherische und unterrichtliche Sonderaufgaben bei stotternden Schulkindern. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, 9/10, S. 326–331.

GEISSLER, Gerhard: Das sprachgehemmte Kind : Unser Hans stottert. Wie kann ihm geholfen werden? München 1943.

GESELLSCHAFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (HRSG.): Bericht über den 4. Kongreß für Heilpädagogik in Leipzig, 11.-15. April 1928 1929.

GESELLSCHAFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (HRSG.): Bericht über den Fünften Kongress für Heilpädagogik in Köln 7.-10. Oktober 1930. Berlin 1930.

GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die zweite Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 12. und 13. April 1928 in Leipzig. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 2). Leipzig 1929.

GROTHKOPP, Heinrich: Erblichkeit bei Lippen- und Gaumenspalten. In: Vox. Mitteilungsblatt aus dem Phonetischen Laboratorium der Universität Hamburg 1934, 3-4.

GUTZMANN, Hermann j.: Zur Behandlung des sprachunfertigen Kleinkindes. In: GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die zweite Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 12. und 13. April 1928 in Leipzig. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 2). Leipzig 1929, S. 92–93.

GUTZMANN, Hermann j.: Das sprachunfertige Kleinkind. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 33–42.

GUTZMANN, Hermann j.: Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Gesundheitslehre d. Sprache f. Eltern, Erzieher u. Ärzte. Leipzig 1931.

GUTZMANN, Hermann j.: Bericht über die 4. Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 7.10.1933. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 4, S. 315.

GUTZMANN, Hermann j.: Sprachstörungen und Erbllichkeit. In: Medizinische Klinik, 30. Jg. 1934, H. 8, S. 256–258.

GUTZMANN, Hermann j.: Erbbiologische, soziologische und organische Faktoren, die Sprachstörungen begünstigen. In: Archiv für die gesamte Psychologie, 3. Jg. 1939, H. 3, S. 135–151.

GUTZMANN, Hermann j.: Erbbiologische, soziologische und organische Faktoren, die Sprachstörungen begünstigen. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, H. 7, S. 485–496.

GUTZMANN, Hermann j.: Gutzmanns Sprechübungsbuch. Neu hrsg. v. Hermann Gutzmann. 20. Aufl. Osterwieck 1942.

GUTZMANN, Hermann j.: Sprachgestörte auf der Schulbank. In: Medizinische Klinik 1942, H. 345.

H.P.: Macht den Mund weit auf! Kinder in der Sprachheilschule. In: Hamburger Fremdenblatt, 1935. Jg. 1935, Abend - Ausgabe, S. 31.

HAGEMANN, Werner: Fürsorge von sprachleidenden Kindern in Westfalen. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, 3. Jg. 1949, H. 12, S. 366–370.

HAMPEL, Erich: Stottern. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, 3. Jg. 1949, H. 8, S. 241–244.

HAMPEL, Vinzenz: Sprachheilschulen im Sudetenland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, 9/10, S. 254–256.

HAMPEL, Vinzenz: Stottern rasch beseitigt. Teil II: Anleitung zum Gebrauch der Sprechfibel. Reichenberg 1942.

HAMPEL, Vinzenz: Stottern rasch beseitigt. Teil I: Sprechfibel. Reichenberg 1942.

HANSEN, Karl: Bericht über einen stotternden Knaben. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 30. Jg. 1929, S. 221–237.

HANSEN, Karl: Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle a.S. 1929.

HANSEN, Karl: Arzt und Lehrer im Kampfe gegen die Sprachgebrechen. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 70–98.

HANSEN, Karl: Das Sprachheilwesen im Ausland 1931.

HANSEN, Karl: Über das Sprachheilwesen in den Vereinigten Staaten. In: Die Hilfsschule, 24. Jg. 1931, H. 9, S. 515–543.

HAPP, J.: Früherfassung und Frühbehandlung sprachkranker Kinder. In: GESELLSCHAFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (HRSG.): Bericht über den Fünften Kongress für Heilpädagogik in Köln 7.-10.Oktober 1930. Berlin 1930, S. 395–398.

HÄRTEL, Herbert: Stotterer. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, 2. Jg. 1948, H. 12, S. 362–366.

HARTMANN, Albert: Sprecherziehung und Sprachheilarbeit. In: Wort und Ton, 1. Jg. 1933, H. 5.

HARTMANN, Albert: Bemerkungen über das Lispeln. In: Das gesprochene Wort, 2. Jg. 1939, H. 3, S. 82–83.

HASENKAMP, Erich: Eine Lautprüfung bei Schulanfängern der Sprachheilschule. In: Vox. Mitteilungsblatt aus dem Phonetischen Laboratorium der Universität Hamburg 1929, 4-5, S. 28ff.

HASENKAMP, Erich: Das Sprachheilwesen 1918-1928 1932.

HASENKAMP, Erich: Was wird aus den sprachgestörten Kindern in Mittel- und Kleinstädten und auf dem Lande? In: Erzieher im Braunhemd, 4. Jg. 1936, H. 2, S. 36–39.

HAUSDÖRFER, Oskar: Durch Nacht zum Licht! : Warum habe ich Angst u. Störgn. beim Sprechen, trotzdem meine Sprachorgane gesund sind? 4. Aufl. Breslau 1933.

HEIDBREDE, G.: Zahn- und Kieferanomalien und falsche S-Bildung. In: ? 1934.

HEIL, Karl: Die Einrichtungen für Sprachgestörte in der Stadt der Reichsparteitage Nürnberg nach dem Stande vom 16.Juli 1941. In: Die deutsche Sonderschule, 8. Jg. 1941, H. 11, S. 507–512.

HEIL, Karl: Die Einrichtungen für Sprachgestörte in der Stadt der Reichsparteitage Nürnberg. In: Der Öffentliche Gesundheitsdienst 1942, H. 21.

HEILPÄDAGOGISCHES SEMINAR BERLIN: Arbeitsplan für den heilpädagogischen Studiengang zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Hilfsschulen, Schwerhörigenschulen, Sehschwachenschulen, Sprachheilschulen und Erziehungsanstalten / Heilpädagogisches Seminar Berlin-Brandenburg, Abteilung der Diesterweg-Hochschule Berlin. Berlin 1930.

HELLER, Theodor: Hörstummheit 1929.

HELLER, Theodor: Über atypische Sprachentwicklungen. In: GESELLSCHAFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (HRSG.): Bericht über den 4. Kongreß für Heilpädagogik in Leipzig, 11. - 15. April 1928 1929.

HELWIG, Karl: Sprachheilbehandlung von nicht operierten Gaumenspalatlern ohne Obturator. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 36. Jg. 1930, H. 2, S. 178–194.

HELWIG, Karl: Das Stottererproblem im Lichte der Erbforschung. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 1, S. 36–42.

HELWIG, Karl: Warum Sprachheilschulen? In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 1, S. 39–56.

HEULER, Alo: Die Sprechschule : Übungsbuch der Sprecherziehg. für Kinder. Langensalza 1932.

HEYER, G.: Über das Stottern und seine Behandlung. In: Das gesprochene Wort, 4. Jg. 1941, H. 3, S. 33–35.

HILD, Hans: Merkblatt über Sprachgebrechen und Beschulung sprachgehemmter Kinder. Camberg (Nassau) 1930.

HILD, Hans: Sprachheilpädagogischer Fragebogen zur Zählung sprachgehemmter Schulkinder. Camberg 1930.

HILD, Hans: Sprachkrankenfürsorge in Haus und Schule : Ein Wegweiser f. Lehrer, Erzieher, Schul- u. Wohlfahrtsstellen. Camberg 1930.

HILD, Hans: Sprachgehemmte Kinder und Vorschläge für ihre Betreuung. In: Gesundheit und Erziehung, 45. Jg. 1932, H. 10, S. 473–480.

HINZPETER, Theodor: Ausbildungsforderungen der Lehrer an Schulen für Gehör- und Sprachgeschädigte (Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschule) in Hamburg. In: Blätter für Taubstummensbildung, 43. Jg. 1930, H. 5, S. 92–94.

HOENIG: Beobachtungen an paragrammatischen Kindern. In: ? 1933.

HOEPFNER, Theodor: Zu Th. Hoepfners Vortrag: "Grundlagen der Sprachheilbehandlung". In: Blätter für Taubstummensbildung, 42. Jg. 1929, H. 22, S. 408–410.

HOFFMANN, Alfred: Erfahrungen bei der Behandlung sprach- und stimmkranker Schüler 1929.

HOFFMANN, Alfred: Erkenntnisse & Erfahrungen : fünfundzwanzig Jahre Sprachkrankenfürsorge 1904 - 1929. Meißen 1929.

HOFFMANN, Alfred: Graphische Darstellungen des Lautbildes für den Unterricht. In: INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR LOGOPÄDIE UND PHONIATRIE (HRSG.): Bericht über die Verhandlungen des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (Sprach- und Stimmheilkunde) : Wien. 11. - 13. Juli 1928. Wien 1929.



- HOFFMANN, Alfred: Worauf ist bei der Auswahl Sprachgebrechlicher zu achten? 1929.
- HOFFMANN, Alfred: Dein Kind spricht nicht richtig : wir wollen ihm helfen! ; Aufklärungsschrift d. Arbeitsgemeinschaft f. Sprachheilpädagogik in Deutschland. Hamburg 1932.
- HOFFMANN, Clara: Übungsstoff für Stimm- und Lautbildung. Hamburg 1933.
- HOLTBUER, Fritz: Über Sprachstörungen im zahnärztlichen Bereich. In: Wort und Ton, 2. Jg. 1934, H. 3, S. 39–40.
- HOPPE, Hermann: Stottern. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, 2. Jg. 1948, H. 12, S. 360–362.
- HOPPE, Hermann: Stottern heilbar? In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, 3. Jg. 1949, H. 7, S. 223–225.
- HORN, Helene: Sprachstörungen im Kindesalter. In: ? 1936.
- HORN, Helene: Zu Entstehung und Aufbau der Sprachneurosen. In: ? 1936.
- ILLING, Ernst: Über kongenitale Wortblindheit. Arbeiten aus der Leipziger Psychiatrischen und Nervenlinik Bd. 1(1927-1933). Berlin 1929.
- INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR LOGOPÄDIE UND PHONIATRIE (HRSG.): Bericht über die Verhandlungen des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (Sprach- und Stimmheilkunde) : Wien. 11. - 13. Juli 1928. Wien 1929.
- JACOBS, Elmar: Ein Beitrag zur Erbllichkeit des Stotterns. Bonn 1943.
- JANZARIK, Elisabeth: Zur Frage der Hörstummheit. Marburg a. d. Lahn 1949.
- JÜRGENSEN, Hannah: Sprachstörungen in der Volksschule. Hamburg 1948.
- KERN, Artur: Der Einfluß des Hörens auf das Stottern. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 97. Jg. 1932, 429-449.
- KERN, Artur: Sprachentwicklung und Ganzheitsleseverfahren bei Stotterern und Stammeln. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die 4. Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 7. Oktober 1933. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 4). Leipzig 1934, S. 50–54.
- KIEHN, Erna: Untersuchungen über die Fähigkeit zu feinabgemessenen Bewegungen bei stammelnde, stotternden und normalen Volksschülern. In: Vox. Mitteilungsblatt aus dem Phonetischen Laboratorium der Universität Hamburg, 21. Jg. 1935, 1-6, S. 32–35.

KIEHN, Erna: Sprachstörungen und Sprachheilschulen. In: Reichs-Elternwarte 1937, H. 23, S. 796–799.

KIEHN, Erna: Mein Kind spricht so schlecht! Wie kann ich ihm helfen. In: Reichs-Elternwarte 1938, H. 1. S. 4-9

KIEHN, Erna: Das sprachunfertige Kind: Unsere Grete kann einzelne Laute nicht richtig sprechen. Wie kann das behoben werden? München 1943.

KNUTH, Walter: Heilkursus für erwachsene Sprachgestörte. In: Blätter für Taubstummensbildung, 45. Jg. 1932, H. 24, S. 361–363.

KNUTH, Walter: Die Einschulung Sprachgestörter und ihre Betreuung. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, 9/10, S. 256–261.

KRAEMER, Rudolf: Stottererheilung und Sprecherziehung. In: Das gesprochene Wort, 2. Jg. 1939, H. 4, S. 111–113.

KRAMER, Josefina: Wenn Kinder stammeln. Stuttgart 1945.

KRANICH, J.: Kann der Lehrer an der Volksschule zur Verhütung und Bekämpfung des Stotterns beitragen? In: Mitteilungsblatt des NSLB, Gauverwaltung Ostpreußen, 2. Jg. 1940, H. 1.

KUENBURG, Marcellina von: Zuordnungsversuche bei Gesunden und Sprachgestörten: Denkform u. Denkrichtung im spontanen Verhalten. In: Archiv für die gesamte Psychologie, 76. Jg. 1930, 3/4.

KÜGEL, Hanns: Ein Fall von erworbener reiner Wortblindheit. Erlangen 1946.

KUNZE, Hermfried: Sprachfehler und ihre Behandlung nach den Ergebnissen der Stimm- und Sprachabteilung der Heidelberger Universitätsklinik für Hals-, Nasen-, Ohrenkranke in den Jahren bis 1942. o. O 1943.

LAMBECK, Adolf: Die Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik. In: Vox. Mitteilungsblatt aus dem Phonetischen Laboratorium der Universität Hamburg 1929, 4-5, S. 35–36.

LAMBECK, Adolf: Die Sprachheilschule im Rahmen der allgemeinen Volksschule. In: Preußische Lehrerzeitung 1929.

LAMBECK, Adolf: Wolfsrachenkinder. Betreuung und Fürsorge. In: Hamburger Lehrerzeitung, 9. Jg. 1930, H. 47, S. 888–890.

LAMBECK, Adolf: Stammelfehler bei stotternden Schulkindern. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 41. Jg. 1933, H. 4, S. 429–438.

LAMBECK, Adolf: Ein Beitrag zur Frage der Sprachverbesserung bei Wolfsrachen. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 42. Jg. 1934, H. 2, S. 369–384.

LAMBECK, Adolf: Aus der logopädisch - phoniatischen Literatur. In: Hamburger Lehrerzeitung, 14. Jg. 1935, S. 98–100.

LAMBECK, Adolf: Nationalsozialistische Erziehung in der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 2, S. 184–189.

LAMBECK, Adolf: Besuch in der Sprachheilschule. In: Schule und Elternhaus, 13. Jg. 1936, H. 6, S. 148.

LAMBECK, Adolf: Das Phonetische Laboratorium der Hansischen Universität und die "Vox" im Dienste der Schularbeit an Gehör- und Sprachgeschädigten. In: Vox. Mitteilungsblatt aus dem Phonetischen Laboratorium der Universität Hamburg, 22. Jg. 1936, 4-6, S. 39–48.

LAMBECK, Adolf: Die Betreuung der Kinder mit Lippen- und Gaumenspalten. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 2, S. 124–131.

LAMBECK, Adolf: Über den heutigen Stand der Schuleinrichtungen für Sprachgestörte in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 9, S. 675–687.

LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939.

LAMBECK, Adolf: Neuaufbau des Sonderschulwesens. In: LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939, S. 5–11.

LAMBECK, Adolf: Betreuung für Sprachgestörte und Gehörlose. In: Hamburger Fremdenblatt 1939.

LAMBECK, Adolf: Die öffentliche Beratungsstelle für Sprachleidende. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, H. 12, S. 458–462.

LAMBECK, Adolf: Die Sprachbehandlung bei frühoperierten Gaumenspaltenkindern. In: Die deutsche Sonderschule, 8. Jg. 1941, H. 10, S. 452–462.

LAMBECK, Adolf: Sprachgestörte Kinder im Kindergarten. In: Kindergarten, 83. Jg. 1942, 2/3, S. 26–32.

LAMBECK, Adolf: Das sprachgebrechliche Kind : Unser Heinz hat e. Fehler an d. Sprechorganen. Wie kann er davon befreit werden. München 1943.

LAMBECK, Adolf: Selbst- und Laienbehandlung bei Sprachstörungen – Eine Stellungnahme. In: Die deutsche Sonderschule, 10. Jg. 1943, H. 3, S. 81–87.

LAMBECK, Adolf: Die Sprachgeschädigten-Fürsorge als Aufgabe der "Deutschen Gehör- und Sprachgeschädigten Wohlfahrt. In: Wohlfahrt Gehör- und Sprachgeschädigter (Blätter für die Wohlfahrt Gehör- und Sprachgeschädigter. Mitteilungen der Deutschen Gehör- und Sprachgeschädigten-Wohlfahrt), 8. Jg. 1944, H. 1, S. 4–6.

LAMBECK, Adolf: Aufbauarbeit im Sprachheilwesen Hamburg. In: Neue Blätter für Taubstummensbildung, 1. Jg. 1947, H. 4, S. 115–116.

LAMBECK, Adolf: Der Umfang der schulischen Sprachheilarbeit. In: Neue Blätter für Taubstummensbildung, 2. Jg. 1948, H. 5, S. 128–134.

LAMBECK, Adolf: Die Prognose bei der Sprachbehandlung der Gaumenspalter. In: Neue Blätter für Taubstummensbildung, 3. Jg. 1949, H. 4, S. 106–112.

LAUBENTHAL, F.: Über kongenitale Wortblindheit 1936.

LEER, W.: Winke zur Verhütung von Stottern 1935.

LEICHSENRING, Kurt: Beispiel eines Gutachtens über einen stotternden Schüler. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 12, S. 982–985.

LESCH, Erwin: Über einen Fall von freiwilligen Schweigen. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die 4. Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 7. Oktober 1933. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 4). Leipzig 1934, S. 67–76.

LESCH, Erwin/DEMMELE, E.: Intelligenzprüfungsverfahren und Sprache. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die 4. Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 7. Oktober 1933. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 4). Leipzig 1934, S. 21–27.

LINDENAU, Gerhard: Der heilpädagogische Einfluß des Gesangsunterrichts in der Sprachheilschule. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930.

LOEBELL, H.: Zur Frage des freiwilligen Schweigens. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die 4. Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 7. Oktober 1933. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 4). Leipzig 1934, S. 61–68.

LORENZ: Stottern durch Betriebsunfall und seine Heilung 1937.

- LÜDERS, Toni: Die Sprachheilschule in der nationalsozialistischen Erziehung. In: ? 1933.
- LÜDERS, Toni: Die Eltern und unsere Arbeit. Eine Aufgabe der Schulen für Sprachkranke. In: LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939, S. 38–42.
- LÜDTKE, Erich: Fibel für gehörlose und sprachkranke Kinder des 1. Schuljahres nach d. Schreibweise Sütterlins. Stettin 1929.
- LÜKING, Paul: Lautstreifen. Mit Merkblatt und Prüfworttafel. Berlin 1929.
- MACH, Lotte: Lese- und Schreibschwäche bei normalbegabten Kindern. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 46. Jg. 1937, H. 2, S. 113–197.
- MAESSE, Hermann: Arbeit an Sprech- und Sprachbehinderten in der Hochschule für Lehrerbildung. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 12, S. 836–838.
- MANIG, Herbert: Die Sprachheilschule im Dienste der allgemeinen Volksschule. In: Hamburger Lehrerzeitung, 15. Jg. 1936, H. 14, S. 147–149.
- MANIG, Herbert: Über die Häufigkeit von Sprachstörungen bei schulpflichtigen Kindern und die Maßnahmen zu ihrer Behandlung in schulischen Sondereinrichtungen. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 10, S. 671–680.
- MANSFELD, Albert: Organisation der Schularbeit an Gehör- und Sprachgestörten in Hamburg. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, 5/6, S. 181–189.
- MDF. H.: Stotterer lernen sprechen. Photoreportage 1932.
- MELCHIOR, Karl: Die Selbstleistung des Kindes in der Sprachheilschule. In: Eos, 23. Jg. 1932, H. 5, S. 126–132.
- MELCHIOR, Karl: Die Sprachheilschule. In: Der deutsche Erzieher, 4. Jg. 1936, 8-9, S. 154–155.
- MÖBIUS, August: Sprechschule für lautrichtiges u. gesundheitsgemäßes Sprechen. Braunschweig 1930.
- MÖBIUS, August: Sprechschule : Ein sprechkundliches Übungsbuch für gesundheitsgemäßes und lautrichtiges Sprechen. Für Berufssprecher, Sprecherzieher, Stimm- und Sprachheillehrer. Braunschweig 1938.
- MOHR, E.: Über einen Fall angeborener sensorischer Aphasie. In: ? 1933.
- MÖHRING, Heinrich: Schwierigkeiten in der Lautbildung. In: Hamburger Lehrerzeitung 1934, 25/26.

MÖHRING, Heinrich: Ein Umriß für Stotterer (Stottererprofil). In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, H. 9, S. 644–657.

MÖHRING, Heinrich: Lautbildungsschwierigkeit im Deutschen. Eine phonetisch - pädagogische Untersuchung als Beitrag zur Fibelfrage vom Standpunkte des Heilpädagogen auf Grund statistischer Erhebungen an 2102 stammelnden Schulkindern im deutschen Sprachgebiet. Diss. Hamburg 1938.

MÖHRING, Heinrich: Lautprüfungsaufnahmen von Schulanfängern. Original-Protokolle. 10 Bände 1938.

MÖHRING, Heinrich: Lautbildungsschwierigkeit im Deutschen: eine phonetisch-pädagogische Untersuchung als Beitrag zur Fibelfrage vom Standpunkte des Heilpädagogen auf Grund statistischer Erhebungen an 2102 stammelnden Schulkindern im deutschen Sprachgebiet. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 47. Jg. 1939, H. 3, S. 185–235.

MÖHRING, Heinrich: Das stammelnde Schulkind. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, H. 11, S. 392–401.

NADOLECZNY, Max: Schicksal und Verhalten der Stotterer im bürgerlichen Leben (Nachuntersuchungen und Verlaufsgeschichten). In: GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die zweite Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 12. und 13. April 1928 in Leipzig. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 2). Leipzig 1929, S. 79–84.

NADOLECZNY, Max: Das stotternde Kleinkind und seine Einschulung. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 19–33.

NADOLECZNY, Max: Hemmungen der Sprachentwicklung. In: Kinderärztliche Praxis, 5. Jg. 1934, H. 10.

o.A.: Praktische Übung: Ist Stottern überwindbar? In: Wort und Ton, 2. Jg. 1934, H. 4, S. 59–62.

o.A.: Sprachheilschulen. In: Hamburger Anzeiger, 1936. Jg. 1936.

o.A.: Die Lehrerbildung für Lehrer an Hamburger Schulen für Gehör- und Sprachgeschädigte. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, 1. Jg. 1946, H. 1, S. 10–11.

o.A.: Sprachheilschulen in Berlin. In: Die neue Schule, 4. Jg. 1949, H. 18, S. 32?

o.A.: Bericht über die Sondertagung der Reichsfachgruppe Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschullehrer auf der Reichstagung des NSLB in Bayreuth. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 9, S. 722–723.

PLANK, Hermann: Die Regensburger Sprachheilkurse. Entwicklung, Erfolg und derzeitiger Stand. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 11, S. 373–375.

PULS: Sprachgebrechliche Kinder 1929.

RAUTHE, Hans: Das Stottern : Ein Beitr. zum Verständnis u. zur Heilg. desselben. Breslau 1936.

REICHsverwaltung des NSLB: Die Reichsverwaltung des NSLB. Nimmt Stellung zur Beschulung gehör- und sprachgebrechlicher Kinder. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 5, S. 299–300.

RICHTER, August: Die Taubstummenschule im Dienste der Sprachgebrechlichenfürsorge. In: Blätter für Taubstummenebildung, 43. Jg. 1930, H. 15, S. 290–292.

RICHTER, Max: Ein Untersuchungsbogen bei Sprachstörungen. Leipzig 1944.

RINGER, Margarete: Experimentelle Beiträge zur Genese und Therapie des Stotterns. Berlin 1936.

ROCHOLL, Carl: Untersuchung über den Intelligenzstand sprachkranker Kinder der Aufnahme-klasse einer Berliner Sprachheilschule nach der Methode Binet-Simon-Bobertag. Teil 1. In: Die Hilfsschule, 25. Jg. 1932, H. 6, S. 361–368.

ROCHOLL, Carl: Untersuchung über den Intelligenzstand sprachkranker Kinder der Aufnahme-klasse einer Berliner Sprachheilschule nach der Methode Binet-Simon-Bobertag. Teil 2. In: Die Hilfsschule, 25. Jg. 1932, H. 7, S. 415–419.

ROMÂN-GOLDZIEHER, Klara: Untersuchungen über die Schrift der Stotterer, Stammer und Polterer. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 35. Jg. 1929, H. 1, S. 116–139.

RÖSLER, Alfred: Fürsorge für sprachgebrechliche Jugendliche. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 139–148.

RÖSLER, Alfred: Der praktische Sprachheillehrer. Theorie und Praxis der heilpädagogischen Behandlung der Sprachstörungen. Halle a.S. 1933.

RÖSLER, Alfred: Die fröhliche Sprechschule. Theorie und Praxis der heilpädagogischen Behandlung der Sprachstörungen. Halle a.S. 1933.

RÖSLER, Alfred: Sprechtechnik - die Grundlagen der Sprecherziehung. In: Erzieher im Braunhemd, 2. Jg. 1934, H. 13, S. 340–342.

RÖSLER, Alfred: 25 Jahre Sprachheilschule in Halle. In: Erzieher im Braunhemd, 3. Jg. 1935, H. 7, S. 185–187.

RÖSLER, Alfred: Zum 25-jährigen Jubiläum der halleschen Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 4, S. S.294-305.

RÖSLER, Alfred: Die fröhliche Sprechschule: Theorie und Praxis der heilpädagogischen Behandlung der Sprachstörungen. Mit e. Übungsteil zur Beseitigung von Sprachfehlern, zugleich zur allgemeinen Förderung d. Sprechgeschicklichkeit und Sprechlust der Kleinen. 2. Aufl. Halle a.S 1949.

ROTHER, Karl C.: Die Umerziehung. Die heilpädagogische Behandlung schwer erziehbarer, entgleister und stotternder Kinder und Jugendlicher. Halle/Saale 1929.

ROTHER, Karl C.: Die Ausbildung der Sprachheillehrer in Wien. In: Blätter für Taubstummeneildung, 42. Jg. 1929, H. 22, S. 410–411.

ROTHER, Karl C.: Entwicklungsstottern als sprachneurotischer Prozeß. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 30. Jg. 1929, H. 11, S. 565–569.

ROTHER, Karl C.: Die Organisation der Fürsorge für sprachgestörte Schulkinder. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 38. Jg. 1931, H. 1, S. 39–47.

ROTHER, Karl C.: Zur Geschichte der Fürsorge für sprachgestörte Kinder. In: Die Hilfsschule, 24. Jg. 1931, 361-365.

RÖTZER, Franz: Fürsorge für sprachgebrechliche Kinder. Freiburg i. Br 1939.

SCHÄFER, Oskar. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung, 24. Jg. 1936, S. 36–38.

SCHIEGG, Anton: Das Poltern oder Brudeln. In: Wort und Ton, 1. Jg. 1933, H. 6, S. 88–91.

SCHILLER, Maria: Sprachstörungen bei Schulkindern. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege und soziale Hygiene, 43. Jg. 1930, H. 14, S. 369–377.

SCHILLING, Rudolf: Die Bedeutung des "inneren Sprechens" für die normale und gestörte Sprachentwicklung. In: Medizinische Klinik, 30. Jg. 1934, H. 9, S. 18.

SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930.

SCHLEUSS, Wilhelm: Oeffentliche Beratung in der Sprachkrankenfürsorge. In: Hamburger Lehrerzeitung, 9. Jg. 1930, H. 47, S. 886–887.



SCHLEUSS, Wilhelm: Über die sprachliche Behandlung der Kinder mit Gaumenspalte. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 113–125.

SCHLEUSS, Wilhelm: Staatliche Fürsorge für sprachleidende Jugend. In: Hamburger Nachrichten, 1932. Jg. 1932, Abend - Ausgabe, S. 14.

SCHLEUSS, Wilhelm: Staatliche Fürsorge für sprachleidende Jugend. In: Hamburger Echo 1932, H. 283.

SCHLEUSS, Wilhelm: Förderung der sprachleidenden Jugend. In: Hamburger Fremdenblatt 1932, 333a.

SCHMIDT, Fritz: Weltanschaulich–fachliches Schulungslager der Fachgruppe für Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen. und Sprachheilschulen, Gau Schlesien. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 7, S. 553–554.

SCHMIDT, Karl: Untersuchungen an stotternden erbgleichen Zwillingspaaren : (Zur Entstehg u. Vererb g d. Stotterns). Berlin 1939.

SCHMIDT, Karl: Untersuchungen an stotternden erbgleichen Zwillingspaaren. (Zur Entstehung und Vererbung des Stotterns. In: Phonetikarchiv (Archiv für die gesamte Phonetik. Zweite Abteilung Archiv für Sprach- und Stimmphysiologie und Sprach- und Stimmheilkunde), 4. Jg. 1940, 3/4, S. 97–123.

SCHMÜCKER, Josef: Lehrer und sprachgestörte Schüler. Eine psycho-physiologische Darstellung der bekanntesten Sprachstörungen besonders Stottern und Stammeln. Ursachen und Wesen, Verhütung und Heilen. Arnsberg 1934.

SCHOLZ, A.: Ein Fall von Sigmatismus interdentalis. In: ? 1933.

SCHOLZ, Wilhelm: Aus der logopädisch-phoniatischen Literatur. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 46. Jg. 1937, H. 2, S. 155–165.

SCHOLZ, Wilhelm: Aus der logopädisch-phoniatischen Literatur. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 47. Jg. 1939, H. 1, S. 31–48.

SCHOLZ, Wilhelm: Aus der logopädisch-phoniatischen Literatur. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 47. Jg. 1939, H. 4, S. 517–525.

SCHOLZ, Wilhelm: Die Bedeutung der Sprachumwelt in geistiger und körperlicher Beziehungen für die Behandlung von Sprachstörungen. In: Archiv für die gesamt Psychologie, 3. Jg. 1939, H. 3, S. 171–176.

SCHÖN, Hedy: "Mein Kind stottert". Wie arbeitet eine staatliche Sprachschule. In: Die Frau und ihre Welt, 1933. Jg. 1933, S. 1.

SCHORSCH, Ernst (Hrsg.): Handbuch des Taubstummwesens. Osterwieck 1929.

SCHORSCH, Ernst: Fürsorge für Sprachkranke in Deutschland. In: Archiv für Soziale Hygiene und Demographie 1932, H. 2.

SCHULMANN, Adolf: Heilpädagogische Wertung von Schriftuntersuchungen an Sprachkranken. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 41. Jg. 1933, H. 4, S. 439–444.

SCHUMANN, Paul: Aus der deutschen Abteilung der Bestände zusammengestellt für die Fachtagung der Lehrer für Gehörlose, Gehörgeschädigte und Sprachgestörte und der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde zu Hamburg 1939. In: Mitteilungen aus dem Deutschen Museum für Taubstummensbildung zu Leipzig 1939, 34-36.

SEFFER, Hermann: Der stotternde Schüler. Ein Wort an Lehrer und durch die an die Eltern stotternder Schüler. In: LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939, S. 47–50.

SEFFER, Hermann: Wie ist der Leseunterricht bei stotternden Schulanfängern zu gestalten? In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, H. 12, S. 450–457.

SHAINERMAN, Gerda: Statistisches über das kindliche Stammeln. In: Phonetikarchiv (Archiv für die gesamte Phonetik. Zweite Abteilung Archiv für Sprach- und Stimmphysiologie und Sprach- und Stimmheilkunde), 2. Jg. 1938, H. 3, S. 177–196.

SIEBERT, Otto: Der gegenwärtige Stand der Stottererbehandlung. In: Die Hilfsschule, 26. Jg. 1933, S. 299-306;

SIEBERT, Otto: Der gegenwärtige Stand der Stottererbehandlung (Schluß), 26. Jg. 1933, H. 6, S. 356–361.

SOGEMEYER, H.: Das Stotterübel, seine Entstehung und Beseitigung. Züllchow bei Stettin 1929.

SPIELER, Josef: Freiwillige Schweiger und sprachscheue Kinder. Bericht über die 1. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik (Wien) am 09.05.1940. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 49. Jg. 1943, H. 1, S. 39–43.

STAAK, Hugo: Zur Frage der Erbllichkeit des Stotterns. In: Hamburger Lehrerzeitung, 13. Jg. 1934, H. 29, S. 466–470.

STANGE, G.: Sprachkranke Kinder. Etwas über Sprachheilschulen. In: ? 1935.

STAUDE, Georg: Die Therapie der Sprachstörungen bei Gaumenspalten, insbesondere durch den Meat-Obturator auf Grund praktischer Versuche. Köln 1931.

STEINHARDT, J.: Über Stotterer - Prophylaxe und -Fürsorge. In: Gesundheitsfürsorge für das Kindesalter, 5. Jg. 1930, H. 5, S. 434–444.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 1, S. 14–18.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 2, S. 52–57.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 3, S. 92–98.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 4, S. 135–142.

STEINIGER, Fritz: Die Sprachheileinrichtungen Deutschlands. In: Wohlfahrt Gehör- und Sprachgeschädigter (Blätter für die Wohlfahrt Gehör- und Sprachgeschädigter. Mitteilungen der Deutschen Gehör- und Sprachgeschädigten - Wohlfahrt), 8. Jg. 1944, H. 4, S. 49–61.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. (Nachtrag). In: Die deutsche Sonderschule, 11. Jg. 1944, 1/2, S. 14–16.

STOLL: Zur Stottererfrage. In: ? 1930.

STOLZE, Frieda: Ueber Hörstummheit mit Vorschlägen betreffs Einschulung hörstummer Kinder. Marburg 1932.

STUHLMANN, Ruth: Wie lernt das Kind sprechen? Sprachstörungen werden gehieft - Eine Beratungsstelle in Hamburg. In: Hamburger Fremdenblatt, 1942. Jg. 1942, S. 3.

SULYOMI-SCHUMANN, Adolf: Beiträge zur Heilbehandlung des Stotterns. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, H. 4, S. 260–265.

SULYOMI-SCHUMANN, Adolf: Beiträge zur Heilbehandlung des Stotterns. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, H. 5, S. 335–341.

SULYOMI-SCHUMANN, Adolf: Beiträge zur Heilbehandlung des Stotterns. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, H. 6, S. 429–434.

TAMM: Die psychische Behandlung des Stotterns. In: GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die zweite Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 12. und 13. April 1928 in Leipzig. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 2). Leipzig 1929, S. 73–79.

TAUBE, O.: Vorschläge zur Bekämpfung von Sprachgebrechen in den Schulen kleiner Städte und auf dem Lande. In: GESELLSCHAFT FÜR HEILPÄDAGOGIK (HRSG.): Bericht über den Fünften Kongress für Heilpädagogik in Köln 7.-10.Oktober 1930. Berlin 1930, S. 415–421.

THALMANN, Erich: Beseitigung und Besserung von Sprachleiden durch chirurgische Eingriffe. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, 7/8, S. 496–503.

THOMS, Paul: Die Aufgaben der Sprachheilschule. In: Hamburger Lehrerzeitung, 9. Jg. 1930, H. 47, S. 881–885.

THOMS, Paul: Das sprachgestörte Kind. In: Hamburger Nachrichten, 1931. Jg. 1931, Abend - Ausgabe, S. 3.

THOMS, Paul: Das sprachgestörte Kind. Stammeln, Stottern und ihre Heilung. In: Hamburger Fremdenblatt, 1931. Jg. 1931, S. 5.

TRÖMNER: Das Stottern, die Sprachzwangsneurose. In: GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die zweite Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 12. und 13. April 1928 in Leipzig. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 2). Leipzig 1929, S. 32–55.

UHLMANN, Otto: Das deutsche Sprachheilwesen. In: SCHORSCH, Ernst (Hrsg.): Handbuch des Taubstummenwesens. Osterwieck 1929.

VOGEL, Gertraut: Über die Behandlung des Stotterns beim Kinde. Jena 1944.

WANDL, Eleonora: Betreuung Sprachgestörter vor Schuleintritt. In: Die deutsche Sonderschule, 8. Jg. 1941, H. 12, S. 535–536.

WEGWITZ, FRANZ: Die Neuordnung des Gehörlosen- und Gehör- und Sprachgeschädigtenwesens in Sachsen. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, 7/8, S. 247–252.

WEINERT, Herbert: Unterrichtliche Erziehung in einer Hörstummenklasse. In: Blätter für Taubstummenbildung, 46. Jg. 1933, H. 18, S. 272–279.

WEINERT, Herbert: Unterrichtsliche Erziehung in einer Hörstimmeklasse. (Schluß). In: Blätter für Taubstummensbildung, 46. Jg. 1933, H. 19, S. 288–292.

WEINERT, Herbert: Kampf den Sprechfehlern! : Wege zur Gestaltg u. Verbesserung d. Laute. Hrsg. v. d. Reichsfachschafft V, Sonderschulen im NS.-Lehrerbund. Leipzig 1938.

WEINERT, Herbert: Bericht über den Dresdner Kindergarten für gehör- und sprachgeschädigte Kinder. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 47. Jg. 1939, H. 5, S. 404–413.

WEINERT, Herbert: Kinder, die alles "falsch" sprechen 1940.

WEINERT, Herbert: Wie erkennt und heilt man kindliche Sprachstörungen? 1940.

WEINERT, Herbert: Schafft Kindergärten für Sprachgeschädigte. In: Die deutsche Sonderschule, 8. Jg. 1941, H. 2, S. 68–69.

WENDPAP, Hans: Erfahrungen aus der Arbeit im Sprachheilkursus. In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, 11/12, S. 816–822.

WERNER, Rudolf: Neue Ursachenerkenntnisse und Erfolgsmöglichkeiten in der Verhütung und Heilung des Stotterns. Halle a.S. 1934.

WERNER, Rudolf: Eine andere Schau zum Problem des Stotterns. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 2, S. 118–122.

WILDE, Franz: Stottern im Lichte der Klageschen Philosophie. In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, 8/9, S. S.532-541.

WITTE, Lilli: Aus meiner Beratungsstunde für Stimm- und Sprachgestörte. In: Wort und Ton, 2. Jg. 1934, H. 2, S. 29–30.

WITTE, Lilli: Das Erzählspiel und das stotternde Kind. In: Das gesprochene Wort, 4. Jg. 1941, H. 5, S. 77–79.

WITTE, Lilli: Zur Übungsbehandlung stammelnder Kinder. In: Das gesprochene Wort, 3. Jg. 1941, H. 1, S. 8–10.

WITTHÖFT, Heinrich: Die Anwendung von Rechenhilfsmitteln in der Anfängerklasse der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 8, S. 598–608.

WITTSACK, Richard: Sprechkunde – Normalschullehrer - sprachkrankes Kind. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 44–63.

WONDRACEK, Theodor H.: Ist Lispeln (Zuzeln, Hölzeln) heilbar? Sprachkundkl. Betrachtgn mit sprachgymnast. Übungsstoff . Für Ärzte, Heilpädagogen u. Sprachgestörte. Leipzig 1942.

WULFF, Johannes: Lippen-, Kiefer-, Zungen- und Handreaktionen auf Reizdarbietungen nach unterschiedlichen Zeitintervallen bei normalsprechenden und stotternden Kindern im Alter von etwa 14 Jahren. In: Vox. Mitteilungsblatt aus dem Phonetischen Laboratorium der Universität Hamburg 1935, 1-6, S. S.40-45.

WULFF, Johannes: Das sprachgestörte Kind in der Schule. In: Das gesprochene Wort, 1. Jg. 1938, H. 6, S. 177–182.

WULFF, Johannes: Erfahrungen und Erkenntnisse im Kampf gegen die Sprachfehler. In: Das gesprochene Wort, 1. Jg. 1938, H. 5, S. 147–151.

WULFF, Johannes: Aus der Sprachheilkunde und Sprachheilarbeit. In: Das gesprochene Wort, 2. Jg. 1939, H. 4, S. 107–111.

WULFF, Johannes: Die Grundlagen für eine Sprachverbesserung in der allgemeinen Schule. In: LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939, S. 42–47.

WULFF, Johannes: Die Schallplatte im Dienste der Sprachheilarbeit. In: LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939, S. 62–64.

WULFF, Johannes: Die Grundlagen und Ziele der Sprachheilarbeit und ihre Beziehungen zur Sprecherziehung. In: Die deutsche Sonderschule, 8. Jg. 1941, 7/8, S. 375–379.

ZIEHEN, Theodor: Sprechen und Denken vom Standpunkt der Sprachheilkunde. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 149–162.

ZÖPPEL, Georg: Stimm- und Sprachgesundheitslehre im Rahmen der Sprecherziehung. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung, 22. Jg. 1934, 7/8, S. 82–92.

ZÖPPEL, Georg: Vom Stammeln. In: ? 1934.

ZÖPPEL, Georg: Behördliche, auf wissenschaftliche Grundlage gestellte Gesundheitsfürsorge u. -pflege der Stimme und Sprache. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung, 23. Jg. 1935, H. 5, S. 45–55.

ZÖPPEL, Georg: Das offene Näseln. In: Das gesprochene Wort, 2. Jg. 1939, H. 2, S. 47–51.

ZUMSTEEG, Harold: Lässt sich die Konstitution eines Stotterers beeinflussen? In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, 11/12, S. 810–816.

ZÜRNECK, Erich: Ein Blick auf den gegenwärtigen Zustand des Sprachheilwesens in Italien. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 9, S. 706–711.

ZWANZIGER, Fritz: Der derzeitige Stand des deutschen Schwerhörigen- und Sprachheilwesens - wie es ist und wie es werden soll. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, 7/8, S. 477–481.

ZWANZIGER, Fritz: Die Beschulung des gehör- und sprachgeschädigten Kindes im neuen Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, 9/10, S. 309–310.

ZWANZIGER, Fritz: Hörstumme Kinder. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 1, S. 11–13.

ZWANZIGER, Fritz: Die Beschulung des gehör- und sprachgebrechlichen Kindes in Deutschland. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 49. Jg. 1943, H. 1, S. 14–17.

C                    GEISLER, Gerhard: Die Daseinsberechtigung der Sprachheilschule im nationalsozialistischen Staate.

In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 5 S. 362-369

Die Ansichten über den Wert und die Belange des Einzelwesens haben sich seit der nationalsozialistischen Revolution grundlegend geändert. Suchte man bis dahin jeden körperlich und seelisch Gebrechlichen um seiner selbst willen zu erziehen und zu bilden, so gewinnt im nationalsozialistischen Staate der einzelne nur an Wert und Bedeutung und Anrecht auf Erziehung und Bildung durch die Fähigkeit und den Willen, sich der Volksgemeinschaft einzuordnen und ihr zu dienen. Der körperlich – geistig - seelisch gesunde Jugendliche ist daher in erster Linie das Objekt der Erziehung; Ziel der Erziehung ist der opferwillige, einsatzbereite, pflichttreue deutsche Mensch. Alles nicht ganz so vollwertige Menschengut kann nur insoweit Förderung durch besonderen Unterricht erwarten, als es die Lebensmöglichkeit jener anderen nicht schmälert und für das Volksganze wertvoll zu werden vermag.

Nach diesen Wertmaßstäben wird auch der Lebensraum der Sprachheilschulen abgemessen werden. Es wird ihnen nur dann Daseinsberechtigung zugestanden werden können, wenn nachgewiesen werden kann, daß sprachkranke Kinder zu wertvollen Gliedern des Volksstaates herangebildet werden können, und daß diese Aufgabe in der allgemeinen Volksschule nicht zu lösen ist. Dieser Nachweis soll hier erbracht werden.

Die Ganzheitsauffassung der fortschrittlichen Psychologie lehrt uns, daß eine Störung im körperlich -geistig - seelischen Aufbau des Menschen nicht ohne Rückwirkung auf seine soziale Einstellung bleiben kann, daß ein Rückschlag im Sinne einer erschwerten Einfühlung und Einfügung in die völkische Gemeinschaft die Folge sein wird.

Nun ist gerade die Sprache so weitgehend mit dem sozialen Bezüge des Menschen verquickt, daß jede Schädigung ihrer Funktion - insbesondere das Stottern - die soziale Einstellung stark hemmen muß. Daher werden viele starke Stotterer, denen die ganze Schwere ihres Leidens zum Bewußtsein gekommen ist, dazu neigen, sich von der Gemeinschaft zurückzuziehen und einsam und eigenbrötlerisch ihren Lebensweg zu gehen. Die Gefahr ist gerade heute naheliegend, weil sich das gesprochene, unmittelbar von Mensch zu Mensch wirkende Wort erhöhter Wertschätzung erfreut und daher sprachbehinderte Menschen leicht geringer bewertet werden als ihre normalsprechenden Kameraden. Man wird sie also nur im Notfalle zur Gemeinschaftsarbeit heranziehen, und sie werden nur unter besonderer Führung die höchste Stufe des nationalsozialistischen Staatsbürgertums, die Opferbereitschaft im Dienste der Gemeinschaft erreichen.

Der Staat erwartet weiterhin größtmögliche Tüchtigkeit im Berufe. Nun ist gerade ein Sprachleiden eine beträchtliche Erschwerung für die Berufswahl und Berufsausübung. Das trifft besonders für redende Berufe zu, wie z.B. Lehrer, Prediger, Dozent, Anwalt, Arzt, Offizier, Schauspieler u.ä. Schon das Wissen von einem Existenzkampf unter erschwerten Bedingungen



ist geeignet, heranwachsenden Stotterern die Lebensfreude zu trüben. Dehnhardt sagt darüber mit seinem Verständnis „Belastet durch das drückende Bewußtsein, hinter glücklicheren Genossen trotz aller Mühen zurückstehen zu müssen, weil die Zunge dem Gedanken das erläuternde Wort versagt, preisgegeben der Spottlust übermütiger Kameraden, bedrängt durch die Vorahnung künftiger Schwierigkeiten für die Berufswahl, legen viele Stotterer schon in der Jugend den Grund zu einer dauernden Verstimmung des Gemüts, die sich zu vollkommener Melancholie und krankhaftem Lebensüberdruß steigern kann.“ Die Illustration zu so düsterer Voraussage hat der bekannte Wiener Sprachheilpädagoge K.C. Rothe in seiner Erzählung „Ein an der Sprache zerbrochenes Leben“ mit dichterischer Freiheit zu gestalten versucht.

Glücklicherweise tragen aber nur sehr wenige Stotterer so schwer an ihrem Leide. Die meisten überwinden allmählich ihre seelische Verstimmung und nehmen den Lebenskampf energisch und zielbewußt auf. Andere versuchen durch allerlei Praktiken, ihr Sprachschifflein flottzumachen, und bringen es dadurch zu einigen Erfolgen. Noch andere finden sich mit der Störung mehr schlecht als recht ab, merken sie schließlich kaum noch und bewegen sich in der Gemeinschaft als Normalsprechende, die Verlegenheit über ihr gelegentliches Festsitzen überlassen Sie den Zuhörern. Sie sind zwar nicht geheilt, stehen aber doch im Leben ihren Mann; sie sind „verkehrs-fähig“ (Nadoleczny) geworden.

Stotterer sind also durchaus nicht alle asozial oder gar antisozial, wie es uns beispielsweise die Individualpsychologie glauben machen wollte. Sie sind auch mit ihrem Sprachfehler noch zum großen Teil brauchbare Menschen, die an der Aufbauarbeit des Staates Anteil haben können. Gewisse Gefahrenpunkte für ihre Bewährung im Leben werden bei den hohen Leistungsanforderungen des Berufs immer gegeben sein. Es sei nur darauf hingewiesen auf das schnelle und restlose Ermüden der Stotterer und auf die langsame und unvollständige Auffrischung ihrer Nervenkraft, da sie sich dauernd im unausgesetzten Kampfe gegen die Sprachhemmung befinden. Gelingt es aber, ihr Leiden zu heilen oder beträchtlich zu bessern, so schreitet auch ihre körperlich-seelische Gesundheit von Stufe zu Stufe fort, und ihrer restlosen Einfügung in die Gemeinschaft steht nichts mehr im Wege.

Es ist die Aufgabe der Sprachheilschule, diesen Gesundungsprozeß einzuleiten und zum Abschluß zu bringen. Damit soll nicht bestritten werden, daß hin und wieder wohl das eine oder andere Kind in der Volksschule seine Sprachstörung überwindet; aber das sind doch Ausnahmen. Bei den meisten verstärkt sich das Leiden und schreitet stufenweise zu den schwersten Erscheinungsformen fort. Je eher daher ein solches Kind der Sprachheilschule zugeführt wird, desto größer sind seine Aussichten auf Heilung.

Diese Aussonderung muß auch im Interesse der normalsprechenden Kinder erfolgen, weil manche von ihnen dazu neigen, auffälliges Sprechen nachzuahmen. So berichtet Nadoleczny von einem Stotterer, „der angeblich einmal einen großen Teil seiner Klasse ansteckte“. Die Möglichkeit der „psychischen Infektion“ wird heute wohl von niemand mehr bestritten. Mygind berechnet ihren Anteil am Entstehen der Sprachstörung sogar mit 15 vH. Wenn auch andere Autoren geringere Hundertsätze errechnen, so bleibt doch die Tatsache bestehen, daß die Nachahmung der gehemmten Kinder immer gefährlich ist, besonders aber bei jenen Kindern, bei

denen „eine neuropathische Belastung den geeigneten Boden dafür geschaffen hat.“ Diese Erkenntnis war daher ein wesentlicher Grund für die Einrichtung von Sprachheilschulen.

Es ist auch keine umstrittene Frage mehr, daß die geistige Durchbildung stotternder Schüler in der Volksschule nicht gewährleistet ist. Wenn sie dort zu den schlechtesten Schülern gehören, so darf das keineswegs zu der Annahme führen, sie seien im allgemeinen unterdurchschnittlich begabt. Das Gegenteil ist häufig der Fall. Und doch weisen sie in der Volksschule häufig so geringe Schulleistungen auf, für die folgendes Beispiel bezeichnend ist: Von 13 Stotterern einer Berliner Sprachheilklassen hatten bei ihrer Zuschulung<sup>11</sup> in Deutsch, 9 in Rechnen Zensuren unter genügend, so daß der Verdacht gerechtfertigt war, es handle sich um geistig schwache Kinder, die am besten in der Hilfsschule aufgehoben wären. Und doch bewährten sich in der Folgezeit 8 von ihnen gut, die anderen noch zufriedenstellend. Nach einer amtlichen Statistik vom Jahre 1919 waren von 1408 in Berliner Volksschulen nur 667 (rund 41 vH) regelmäßig aufgestiegen; 349 waren einmal, 204 waren zweimal, 37 sogar dreimal sitzengeblieben. Die Gründe für dieses Zurückbleiben sind wohl darin zu suchen, daß sich Stotterer gern um das Sprechen herumdrücken, wenn sie Spott ihrer Kameraden fürchten müssen. In der Volksschule stehen sie immer hinter ihren sprachgewandteren Kameraden zurück. Ihr Wille zum Mitleiden erlischt, und ihr Geistesstand wird sich bei normaler Anlage desto mehr senken, je länger sie in ihren Stammklassen verbleiben. Setzt die Furcht vor einem „schweren“ Laut oder Wort ein, so schweigen sie auch auf direkte Fragen, selbst auf die Gefahr hin, für dumm gehalten zu werden; oder sie suchen das „schwere“ Wort zu umgehen und finden nun nicht die richtige Formulierung. Wollen sie aber den sprachlichen Anforderungen unter allen Umständen gerecht werden, so vernachlässigen sie dabei den geistigen Gehalt der Antwort. So gibt es zahlreiche Fehlleistungen aus verschiedenen Ursachen, und es gehört schon eine ziemliche Kenntnis der „Stottererpsyche“ dazu, sie richtig zu beurteilen.

Vielfach wird die Ursache des Versagens ein Mangel an Konzentration, Wille, und Gedächtnis für die gesprochene Sprache sein. Die Abschwächung dieser seelischen Funktionen muß notgedrungen zu einer Minderung der geistigen Leistung führen. Die Volksschule wird den Ausfall als Fehlleistung buchen, wird aber bei ihrer großen Klassenbesuchsziffer nicht die Möglichkeit haben, ihn durch zweckentsprechende Übungen auszugleichen.

Sie wird auch häufig die Charakterentwicklung Sprachgestörter nicht zielsicher beeinflussen können. Diese Gefahr liegt z.B. bei denjenigen Stotterern nahe, deren Veranlagung neidische und mißgünstige Regungen fördert. Die Gemeinschaft normalsprechender Kameraden ist zunächst keine günstige Umgebung für sie. Sie fühlen sich allenthalben zurückgesetzt, werden empfindlich, streitsüchtig, trotzig. Werden sie nun gar in den Pausen, auf dem Schulwege, beim Spielen verspottet und gehänselt so ist es mit ihrer Selbstbeherrschung ganz aus. Bald sind sie als händelsüchtig bekannt und werden nun schuldig oder unschuldig angeklagt. Zur Rechenschaft gezogen, vermögen sie sich nur unvollkommen zu verteidigen; sie ziehen dabei den kürzeren, fühlen sich ungerecht behandelt, ziehen sich gekränkt zurück, stehen allen Mitschülern feindlich gegenüber und wagen höchstens, heimlich gegen sie Ränge zu schmieden. Die Klas-

sengemeinschaft zahlt es ihnen mit gleicher Münze heim. Wie sollen sie sich aus diesem „Teufelskreis“ lösen!

Auf den Einwand, daß sich doch viele Stotterer in ihren Stammklassen recht wohl fühlen müßten, da sie ihrer Umschulung zur Sprachheilschule heftigen Widerstand entgegengesetzten, ist zu erwidern, daß die geschilderten Zustände nicht hundertprozentig zutreffen. Die seelisch robusteren werden durch ihr Leiden weniger berührt und fühlen sich unter ihren normalsprechenden Kameraden wohl; besonders wenn sie sich durch gute Schulleistungen und durch Erfolg auf anderen Gebieten, etwa beim Sport, besonderes Ansehen erwerben, das das Gefühl des Unterlegenseins ausgleichen kann.

Andere widerstreben einer Umschulung in die Sprachheilschule aber nur, weil sie zu wenig tatkräftig sind, die Befreiung aus einer als unwürdig empfundenen Lage ernstlich zu wollen. Sie fürchten „den Sprung ins Ungewisse“ über alle Maßen und nehmen ihr freudloses Dasein als schicksalgegeben in Kauf. Ist die Umschulung zur Tatsache geworden, so ist es herzerfrischend zu sehen, wie bald sie sich seelisch erschließen, wie ihr Mißtrauen einem heiteren Zutrauen Platz macht, wie sie bald Freunde gewinnen, wie sie sich an der Klassenarbeit beteiligen und sich schließlich als vollwertige Glieder der Klassengemeinschaft fühlen.

Diese Umstellung vollzieht sich verhältnismäßig leicht und ohne besondere Erziehungsmaßnahmen, weil in den kleineren Klassen ihrer Eigenart Rechnung getragen werden kann. Viel eher als in den stark gefüllten Klassen der Volksschulen kann ihnen der neue Lehrer ein Vertrauter, ein väterlicher Freund werden, der auf ihre Freuden und Leiden verständnisvoll eingeht. Viel eher als dort kann hier ihr Eigensinn, ihr Trotz, ihr Jähzorn gelöst - nicht gebrochen werden. Viel leichter können hier die Erregten beruhigt, die Verzagten aufgerichtet, die Willensschwachen gestützt, die Selbstsüchtigen zur Erkenntnis ihrer Verpflichtung dem Ganzen gegenüber geführt werden. Kurz: eine weise und planmäßige Umerziehung kann hier zielbewußt ins Werk gesetzt werden.

Auch die Unterrichtsarbeit stellt sich voll in den Dienst dieser Aufgabe, wenn sie - ohne in schwächliches Nachgeben auszuarten - der Eigenart der Stottererpsyche entgegenkommt. Durch ein verlangsamtes Sprech- und Arbeitstempo wird jede Hast, die aufgeregte, zappelige, nervöse Kinder untüchtig macht, vermieden. Die Gelassenheit des Lehrers überträgt sich auf seine Schüler. Ruhig stellt er die Aufgaben, in Ruhe werden sie gelöst. Jeder, auch der schwer Gehemmte, hat die Möglichkeit, die Unterrichtsprobleme zu durchdenken und die Unterrichtsarbeit voranzutreiben. So erscheint seine Mitarbeit wertvoll, und das Bewußtsein seines Wertes spornt ihn zu immer regerer Teilnahme und zu erhöhten Leistungen an.

Besonderer Übung bedürfen die häufig vorhandenen geistigen und seelischen Schwächen. Das mangelhafte Lautgedächtnis wird erfolgreich im Musikunterricht, beim Diktatschreiben, Vorlesen, Vortragen von Gedichten und selbständigem Zusammenfassen, planmäßig aber durch Sprachheilübungen gestärkt. Die lustbetonte, volltönende Vokalerzeugung leitet diese Übungen ein und begleitet sie auf allen Stufen. Ihr weicher Ansatz, ihr tönendes Halten wird mit aller Energie gefordert. In gleicher Richtung wirkt die Benutzung der Übungssprache, einer Sings-

prachweise von gleichbleibender Tonhöhe, Tonstärke und Takteinteilung, die, ständig in der Höhe abgewandelt, doch stets dem Stimmumfang der Kinder angepaßt wird. Dem häufigen Versprechen wird gesteuert durch Forderung straffer Gedankenzucht, der Nachlässigkeit im Ausdrucke durch scharfe begriffliche Formulierungen, der Ausdrucksnot durch Bereitstellen reich abgewandelter Wort- und Satzformen.

Das ist gleichzeitig auch eine wertvolle Schulung der Aufmerksamkeit und des Willens, jener seelischen Fähigkeiten, ohne die eine geistige Ertüchtigung nicht möglich ist. Man wende nicht ein, daß so konsequent durchgeführte Forderungen den Kindern den Frohsinn raube. Wir wissen den Wert des Frohsinns wohl zu schätzen, sind sogar der Überzeugung, daß er als psychischer Heilfaktor für unsere Schüler besondere Bedeutung hat; aber er muß gepaart sein mit dem nötigen Ernste. Die Erfahrung hat uns gelehrt, daß die sog. „schweren“ Schulen vor den lässigen manches Gutes voraus haben, nämlich daß sie die Zähigkeit im Überwinden von Widerständen und den Mut zu eigenen Leistungen - diese hervorragenden Stützen für die spätere Tüchtigkeit im Beruf und staatsbürgerlichen Leben - zielstrebig schulen. Nicht nur Klugheit und Kenntnisse sind für das Berufsleben wichtig, sondern auch Arbeitsfreudigkeit, Zuverlässigkeit, Pflichtgefühl und Verantwortungsfreudigkeit. Stellen wir darauf unsere Erziehungsabsichten ein, so bereiten wir am besten für das Leben vor und bewahren vor Enttäuschungen und Entgleisungen.

So ist die Sprachheilschule eine rechte Erziehungsschule im Sinne des Dritten Reiches. Charakterbildung ist ihre vornehmste Aufgabe. Sie führt den neuzugeschulten Stotterer, der scheu, unsicher und mutlos die Klasse betritt, mühelos der Arbeits- und Spielgemeinschaft ein. Diese erkennt ihn sofort als vollwertiges Glied an; seinen Sprachfehler nimmt sie als selbstverständlich hin, kennt aber keine Rücksichtnahme bei charakterlichen Schwächen und schleift Absonderlichkeiten bald ab. Im Umgange mit Leidensgenossen wird der Neuling bald von seinem Mißtrauen erlöst werden: sein Minderwertigkeitsgefühl wird schwinden, wenn er täglich erlebt, wie jene den Kampf mit allen Schwierigkeiten mutig und erfolgreich aufnehmen. Das Beispiel derjenigen, die ihre Hemmungen schon weitgehend überwunden haben, gibt ihm die Gewißheit, daß auch er das ersehnte Ziel erreichen wird, wenn er es mit der nötigen Ausdauer und dem unbeugsamen Willen angeht. In solchen Wirkungskreise kann der Stotterer am sichersten wieder in die Volksgemeinschaft zurückgeführt und zu einem bewußten Diener des deutschen Staates erzogen werden. Man sollte ihm diese Möglichkeit nicht vorenthalten.

Aber nicht nur der Stotterer, auch der Stammler gehört in die Sprachheilschule. Das zu betonen ist deshalb so wichtig, weil vielfach die Ansicht verbreitet ist, Stimmeln sei ein ganz unbedeutender Sprachfehler, der im Laufe einiger Monate auch in der Volksschule zu beseitigen sei. Daß das nicht immer der Fall ist, ist dem Erfahrenen hinlänglich bekannt. Begegnet man doch selbst Ärzten, Pfarrern und Lehrern mit Sigmatismen verschiedener Art und Schwere und anderen auffallenden Sprachfehlern. Wären sie in ihrer Jugend - etwa im ersten Schulalter, oder besser noch vor ihrer Schulpflicht - in sachkundige Sprachbehandlung gekommen, so wäre ihnen manches Leid und manche Enttäuschung erspart geblieben.

Es dürfte heute eigentlich keine Mutter mehr geben, die mit den hauptsächlichsten Entwicklungsstufen der Kindersprache nicht vertraut wäre. Jede Mutter müßte wissen, daß ein etwas 4- bis 5jähriges normalentwickeltes Kind mit dem Aufbau seiner Sprache so weit fertig ist, daß es im allgemeinen alle seine Belange satz- und lautrichtig darzustellen vermag. Sie müßte gleichfalls wissen, wo sie Rat und Hilfe findet, wenn die Sprachentwicklung ihres Kindes stark von der Norm abweicht.

Eine sachkundige Beratung ist schon deshalb nötig, weil Stimmeln nicht immer durch Üben, das von Laien vorgenommen wird, zu bessern ist, weil im Gegenteil schwerere Fehler „angeübt“ werden können. Häufig sind funktionelle Schwächen auf akustischem oder motorischem Gebiete die Ursachen des Stimmeln. Eine diesbezügliche Untersuchung von Schulneulingen einer Berliner Sprachheilschule zeigte z.B., daß das Lautgedächtnis dieser Kinder nur 78 vH, die Fähigkeit zur Sachbenennung nur 74 vH, die Sprechgeschwindigkeit gar nur 30 vH des Solls normaler Kinder erreichte. Es wäre in einem solchen Falle zwecklos, allein die fehlerhafte Sprache durch Üben bessern zu wollen. Werden nicht die Ursachen - Mängel der akustischen und motorischen Auffassungs-, Unterscheidungs- und Merkfähigkeit behoben, so kann der Erfolg nicht befriedigen.

Werden solche Kinder in die Volksschule eingeschult, so sind sie allen geistigen und seelischen Entwicklungsschäden, wie sie für den Stotterer ausführlich aufgezeigt wurden, voll ausgesetzt. Da sie bei der Lautanalyse und Lautsynthese auf Grund ihrer funktionellen Schwächen versagen, werden sie beim Lesenlernen die größten Schwierigkeiten haben und das Klassenziel wahrscheinlich nicht erreichen. Der Klassenlehrer hat mit anderen 40 oder 50 Kindern ja auch genug zu tun und kann sich ihrer nicht so annehmen, wie es zur Behebung des Übels notwendig wäre. In der Sprachheilschule mit ihrer geringen Schülerzahl und ihre für diese Zwecke besonders entwickelten Methoden können die drohenden geistig-seelischen Schäden vermieden werden.

Der häufig gehörte Einwand, der nationalsozialistische Staat könne es sich nicht leisten, entwicklungsgehemmtem Kindergut eine teurere Erziehungs- und Bildungsmöglichkeit als seinen besten Kinder zu geben, ist m.E. unzutreffend. Erleben wir es doch täglich, daß die Kostenfrage für ihn vollständig ausschaltet, wenn es sich um die Verwirklichung seiner Ideen zum Wohle des Volksganzen handelt. Sprachgestörte Jugend zu **vollwertigen deutschen Menschen und Staatsbürgern** und einsatzbereiten Vaterlandsverteidigern zu erziehen, ist im Rahmen des Möglichen auch für den nationalsozialistischen Staat wichtig.

D BARTSCH, Paul: Sonderschullehrer auf dem Marsche.

In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934) 8 S. 561-565

Die Fachschaft 5, Sonderschulen im NSLB., hat im Oktober d. J. ihr erstes Schulungslager durchgeführt. Wir geben im folgenden Antwort auf zwei laut gewordene Fragen. Zunächst die Frage:

Warum jetzt schon ein Schulungslager für Sonderschullehrer?

Als Antwort sind folgende Tatsachen herauszustellen:

Die Organisation der am gleichen Werke schaffenden Lehrer und Erzieher steht. Im letzten Grund ist damit zunächst nichts weiter als ein papierner Apparat konstruiert worden. Diesem mechanisch funktionierenden Gebilde der vereinigten Sonderschullehrerschaft sollte der lebendige Odem eingeblasen werden. Möglichst sofort mußte sein flackerndes Feuer zu machtvolem, läuterndem Flammen angefacht werden. Das war das dringendste Gebot der Stunde, um zu verhüten, daß es unter weiteren Organisationsmaßnahmen und Kompetenzzuteilungen allmählich erlosch. Darum wurde in allen Reichsgauen zum Sammeln geblasen.:

Sonderschullehrer! Herhören! Wir greifen an!

Nicht in Universitätsinstituten, sondern im engen Beisammensein des Lagers und an den Arbeitsstätten in Schulen und Anstalten selber wurden Ziele gesetzt und Wege beraten. Das nächste Ziel war, das Sonderschulwesen, soweit es Hort des ausgeprägten Individualismus und liberalistischer Wissenschaftlichkeit war, politisch zu berennen. In einem gleichstarken Ansturm wurde an die Stelle des theoretisch-wissenschaftlichen und problematischen Fachwissens die von lebendigen Notwendigkeiten bestimmte völkische Fachschaftsarbeit gesetzt. Nicht also die Fragen über Theorie der Heilpädagogik, Erbgesundheit, Jugendbünde und Arbeitsdienst standen im Mittelpunkt, sondern es wurden Entscheidungen darüber getroffen, was man praktisch sofort tun muß, um die brauchbare Schülerschaft aller Fachgruppen, die ja auch deutsche Jugend ist, in die Lebensformen des Dritten Reiches einzuführen, die unbrauchbare dagegen rücksichtslos auszumerzen.

Vier Kampfabschnitte in der Front der täglichen Arbeit mußten angefaßt werden, und zwar: Kameradschaftsbindung durch Schulung, Lager und Kolonne zu schaffen, das Fachschaftsgesetz in seiner Bedeutung zu erfassen und die geschlossenen Tore der HJ. und des AD. unseren brauchbaren Schülern zu öffnen.

1. Berufskameradschaft galt es nicht nur als Wunschbild zu wollen, sondern es als Erleben zu haben, Kamerad zu sein. Aus der Schar von Taubstummen-, Blinden-, Hilfsschul- und Anstaltslehrern aller Arten mit nebeneinander laufenden Teilaufgaben sollte eine

verschworene Kampfgemeinschaft des Nationalsozialismus zusammengeschweißt werden. Aus Sichführenden sollten Aktivisten werden, die überzeugt werden und wissen mußten, was ihre Führung will. Es war aber auch weiter nötig, die Führung persönlich kennenzulernen, um freudige Gefolgschaft leisten zu können.

2. Das tiefstgreifende aller bevölkerungspolitischen Gesetze, das Gesetz der negativen Auslese (Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses) ist bereits seit dem 1. Januar 1934 wirksam. Es betrifft ausnahmsweise die Schülerschaft der Fachschaft 5 und ist daher im tiefsten Sinne Fachschaftsgesetz. Darum war es unmöglich, noch länger geruhsam den Dingen seinen Lauf zu lassen, bist etwa behördliche Verfügungen Fachaufgaben zuteilten. Nationalsozialistische Fachschaftsarbeit wird immer ihre stärksten Impulse aus der lebendigen Front ihres Erziehungsbereichs heraus nehmen. Und deren sind genug vorhanden, so u.a. die erbbiologische Bestandsaufnahme und Sichtung der erbkranken Bevölkerung durch Sonderschullehrer, die Mitarbeit in den kriminalbiologischen Forschungsstellen an Fürsorge- und Strafanstalten, die Meldepflicht seitens der Lehrer und Erzieher für die Durchführung des Sterilisierungsverfahrens, die Einflußgewinnung auf Feststellung der Sterilisierungswürdigkeit bei Findung des Urteils, u. a. auch die stärkere Heranziehung der Geschädigtenerzieherschaft als Sachverständige und Gutachter bei der Spruchbildung, die Erweiterung des Spruchkollegiums durch Sonderschulpädagogen und nicht zuletzt die Propagandaufgabe der Sonderschulerzieherschaft bei der Durchdringung des völkischen Lebens mit erbbiologischem Gedankengut in Form von Einzelaufklärungen und Familienbesuchen sowohl als auch in Massenveranstaltungen (Schulungen, Vorträge, Elternabende, Pressebearbeitung).
3. Das Ereignis im Erziehungsleben der Gegenwart ist die Proklamierung der deutschen Jugend zur Staatsjugend mit bestimmt ausgeprägten Lebensformen (Staatsjugendtag, JB, HJ, BDM)- Während die gesamte Erzieherschaft sich an dem Ausbau dieser neuen Lebensformen beteiligt, beteiligen kann und darf, stehen die Lehrer und Erzieher der Taubstummen, Blinden-, Hilfsschul- und Anstaltsschulwesens mit ihrer Schülerschar vor geschlossenen Toren. Hier die Bresche zu schlagen, die Tore zu sprengen, den Weg für die brauchbaren Menschen unserer Schulen freizumachen, ihnen die aktive Teilnahme am Leben des Dritten Reiches zu ermöglichen, wurde als gegenwärtig wichtigste Aufgabe der Sonderschullehrerschaft erkannt. Im engsten Zusammenhang damit steht die andere nicht minder bedeutsame, nämlich zu verhüten, daß wahllos sinnesgeschädigte, gefährdete und abgeglittene Jugend in die Staatsjugend, die einmal Träger der Wesenszüge des neuen deutschen Staates bilden soll, hineinströmt.
4. Nach den Worten des Führers soll die gesamte deutsche Jugend durch die Schule des Arbeitsdienstes gehen. Auch hier steht unsere Schülerschaft vor verschlossenen Toren. Die Erlangung des Schlüssels zur Arbeitsstelle und zur wirtschaftlichen Selbstständigkeit, der Arbeitspaß – er bleibt Hunderttausenden versagt. Die Lösung solcher für das künftige Sein der uns anvertrauten deutschen Jugend so ungeheuer wichtigen Lebensfragen durfte keinen Aufschub erleiden. Wir Sonderschullehrer erziehen zurzeit im luft-

leeren Raum. Der durch unsere Schule gehende junge Mensch findet nicht die Brücke zum Leben; denn ihm bleibt der Anschluß an vorbildliche junge Menschen, nach deren Gemeinschaft er sich sehnt, versagt. Man stößt ihn als minderwertig zurück und besiegelt damit seinen Untergang. Politische Widerstandsnester aber nehmen ihn gern in ihren Reihen auf.

Die Herausstellung dieser Tatbestände bedeutet zugleich Kampfansage. Nur zu oft werden noch immer Auffassungen über den völkischen Wert der Sonderschularbeit laut, die aus der überwundenen Systemzeit stammen und sich in ihren Auswirkungen lebenszerstörend und volksschädigend erweisen müssen. Es ist keine Anmaßung, wenn behauptet wird, daß andere große Erziehergruppen über ihre fachwissenschaftliche Arbeit diese nur die Sonderschullehrerschaft angehenden völkischen Spannungen nicht sehen, ja gar nicht fühlen und erkennen können. Um so mehr aber erwächst den Fachleuten der Sonderschule eine verantwortungsvolle Pflicht gegenüber dem deutschen Volke. Gleichermaßen wie an die anderen Erziehungsfachschaften ergeht an die Sonderschullehrerschaft in der Gegenwart der nicht minder dringliche Auftrag:

Sichert als Amtswalter des nationalsozialistischen Staates durch Auslese und Ausmerze in eurer Schülerschaft das Gesamtschicksal unseres Volkes. Seid Treuhänder der noch brauchbaren deutschen Jugend, um sie durch Unterricht, Erziehung und Fürsorge ins Dritte Reich hineinzuführen.

Und nun die Antwort auf die andere Frage.

### **Warum Lager und Kolonne, nicht Fortbildungskursus oder Tagung?**

Die oben herausgestellten Tatsachen führen zur folgenden Besinnung: Die Fachschaftsarbeit in allen Erziehungsgebieten steht in der Gegenwart an einem Scheidewege. Wer mit offenen Augen das Werden der neuen Staatsjugend verfolgt, dem wird offenbar, daß neue Wege der Jugenderziehung und Lebensformung des deutschen Menschen beschritten werden, die abseits von den noch bestehenden zwar gleichgeschalteten, innerlich aber liberalistisch gebliebenen Ausbildungsstätten durchgeführt werden. Am bedeutungsvollsten wird sich diese Neuorientierung bei der Tüchtigmachung der zwar geschädigten, aber noch brauchbaren Menschen auswirken. Dann aber wird sich herausstellen, ob die Gleichschaltung der Sonderschullehrerschaft nur eine äußerliche war. Es ist nur Halbheit und getarnter Liberalismus, wenn ihre Tagungen und Kurse sich darin erschöpfen, Theorie und Praxis individueller Unterrichtsgestaltung in Sonderschulen darzustellen. Niemals wird die richtige Wegrichtung für unsere Arbeit gefunden, wenn wir bei unseren Überlegungen und Formulierungen Anschluß suchen an vergangene Wissenschaftssysteme und an Denkhaltungen einer verflommenen Zeit. Um an neue Sichten heranzukommen, bedarf es auch ganz neuer Fragestellungen. Dabei wird man überlieferte Fachwissensschränken überspringen müssen, denn durch bloße Einbeziehung politischer Tatbestände in das Vorhandene gewinnen wir keinen Zugang zu neuer völkischer Fachschaftsarbeit. Was wir tun und treiben in unserer Berufsarbeit, muß aus dem Gemeinschaftserlebnis unserer Tage her-



aus geboren, formuliert und praktisch gestaltet werden. Nur so gewinnen wir zugleich den Zugang für die fachwissenschaftliche Arbeit im völkischen Sinne.

Es entspricht auch nicht lebendiger Wissenschaft, wenn in Fachgruppen die bunte, unterschiedliche Mannigfaltigkeit sachlicher Grenzziehung hervorgekehrt und aus dem inneren Zusammenhang völkischen Lebens herauszulösen versucht wird. Das Kennzeichen junger, künftiger, völkischer Wissenschaft ist die gesammelte Kraft zur Weite und zur Einheit. Von dieser Blickrichtung aus können Fortbildungskurse im alten Stil mit sechs bis acht mehr oder minder wissenschaftlichen Problemen je Tag uns nicht dazu verhelfen, über die grundlegenden Ordnungen unseres Lebens und des Erziehungslebens im besonderen klar zu werden. Sie bewirken eher das Gegenteil; denn sie vermögen nicht die einheitliche Grundhaltung aller am gleichen Werke Schaffenden herbeizuführen, sondern sind geeignet, die schon vorhandenen Spannungen zu vermehren. Das ist aber erstes und wichtigstes Gebot für die Sonderschule als Grundlagen- und Erziehungsschule: Die nationalsozialistische Sonderschule ist nicht mit Problemen und Problemchen zu überfüttern; ihre Arbeit richtet sich nicht nach Sonderschultheorien, sondern wird von den vorgefundenen praktischen Notwendigkeiten her bestimmt. Gewiß sind Fachbesprechungen über methodische Fragen innerhalb der Gruppen und Stufen notwendig und zweckmäßig. Entscheidender aber sind die Fragen, die bestimmen, ob künftiges Leben uns anvertrauter Jugend ausgelöscht oder weitergegeben werden darf. Wesentlich tiefgreifend ist die Antwort darauf, ob ein sinnesgeschädigter oder falscherzogener Mensch aus der Lebensordnung des nationalsozialistischen Staates ausgestrichen, aus der völkischen, wirtschaftlichen Einheit und aus der Schul- und Erziehungsgemeinschaft herausgelöst werden soll. Darum, wenn irgendwo in der Erzieherchaft Besinnung nottut, gemeinsame Besinnung über alle Fachfragen hinweg, dann ist es im Bereiche der Sonderschullehrerschaft. Und zwar geht es um nicht mehr und nicht weniger: Es gilt, die Sicherheit der inneren Haltung solch anstürmenden Fragen gegenüber zu gewinnen, sie zu vertiefen und zu verfestigen.

Und dann noch ein Letztes! Die Früchte fachwissenschaftlicher Besinnung in der Stille oder der Besprechung im Lager können nur verwirklicht werden in der Sphäre elementar-kameradschaftlicher Verbundenheit, nicht aber in der vergifteten Luft des Übelwollens, des eifersüchtigen Überwachens und der niederreißenden Kritik. Jeder Arbeitskamerad, insbesondere der in der Verantwortung stehende, muß wissen, daß sein Berufskamerad ihn nicht verläßt, auch wenn um Entscheidungen gerungen wird, die vielleicht Opfer, Verlust und Mehrarbeit mit sich bringen; der auch dann nicht zurücktritt, wenn es gilt, ungerechtfertigte und überspitzte Forderungen zu bekämpfen. Ist aber die Zuverlässigkeit erprobt, so wird nicht sachlich, fachliche Problematik des Fachbereiches zur Verwirklichung verhelfen und nicht die „interessante“ Diskussion darüber – denn am Ende jeder Problematik steht Relativität, spielerische Nichtverantwortlichkeit und tatenloses Zusehen; sondern der starke persönliche Einsatz für die gute Sache und die unabweisbare Bindung des Charakters an die einmal für richtig empfundene Verantwortung.

Warum also Lager und Kolonne? Mehr als alles sachliche und fachliche Wissen um Unterrichtstechnik und Stoffplanung gilt uns der Mensch im Erzieher, der bei seiner Arbeit mit uns

um die gleichen Fragen ringt, dem die gleichen neuen Lebensziele begegnen, nur unter anderen landschaftsverbundenen Menschen und Lebensräumen.

Darum: Nicht die schon bestehende, rückschauende, oft festgefrorene, leicht eingestaubte oder gar eingesargte Sachlichkeit und Fachlichkeit unserer bisherigen Arbeit ist das Entscheidende, sondern allein zwingend ist die Sicht, auf welchen Wegen die Kameraden gleicher Arbeit aus nationalsozialistischen Lebenssinne heraus ihre tägliche Berufsarbeit gestalten und weiterentwickeln. Wenn wir uns also im Lager und in der Kolonne zusammenfinden, nicht aber in der Universität und ähnlichen Instituten, dann suchen wir das Eine: Wir wollen im Kreise engster Berufskameraden täglich und stündlich die Bestätigung dessen erhalten, was als festgefügt er sieghafter Glaube in uns lebt, nämlich Bekenntnis zum Führer und seinem Wollen **in** unserer Berufsarbeit und **aus** unserer Berufsarbeit heraus.

E

Stoffverteilungsplan der 4. Klasse Hamburg-Altona Adlerstraße von den Sommerferien 1941 bis Ostern 1942,

Lehrer: Max Witt

In: STAHA 362-10/12 Sprachheilschule Bernstorffstraße. Ungeordneter Bestand.

Lehrfächer		08.09.-20.09.1941	22.09.-27.09.41	29.09.-04.10.41	06.10.-11.10.41	13.10.-18.10.41
Heimatkunde		Hamburg– unsere Heimat Hamburg aus der Luft gesehen (Fliegerangriffe) Einleitung in die Kartenkunde	Charakteristische Form im Landschaftsbild (Wasserflächen) Kartenzeichnungen (Farben und Formen) Berg und Tal in der Stadt	Die Niederelbe (Name und Grenzen), Strömung, Elbe und Flut, Fahrwasser	Das Fahrwasser und seine Markierung Sandbänke und Bagger	Reklame in alter und neuer Zeit Handwerkzeichen im Straßensbild Von Lotsen und Strandungen
Deutsche Sprache	Lesen	Der Arme und der Reiche	Die sieben Raben	Die verlorene Fahne Fahnen-sprüche	Arbeit im Packhaus Wie Bremen entstanden ist	
	Schriftl. Darstellung		Der schöne Herbst	Übung im Satzerkennen	Regenwetter	
	Rechtschreiben		Einfache Aussagesätze	Zur Schärfung: ff	Einfache Sätze, Großschreibung	Zur Schärfung: ll
	Sprachlehre	Das Hauptwort, zusammengesetzte Hauptwörter Aussagesatz – Fragesatz - Befehlssatz		Einzahl und Mehrzahl	Aus Zeitwörtern werden Hauptwörter	
Schreiben		Das lateinische Alphabet: O,C,G	E, B, R	I, J	J, JU 88	H, M, N
Rechnen		Die unbegrenzte Zahlenreihe, Einwohnerzahlen	Millionen und Milliarden Personenbeförderung in Hamburg		Der Stellenwert der Ziffer; Große Zahlen lesen und schreiben	Zusammenzählen, Abziehen und Ergänzen großer Zahlen
Leibesübungen		50m-Lauf Staffellauf	Weitsprung mit Brett Schlußsprung	Schlagball – Weitwerfen Fangen und Werfen mit dem kleinen Medizinball		Weitsprung, Staffellauf, Kreisspiel mit Medizinball
Musik						Tonleiter und Noten

Zeichnen und Werken		Kreisform: Ball, Luftballon, Zifferblatt	Apfel und Birne elektr. Birne	Ein Baum Haus mit Baum	Aus der Küche: Tisch, Stuhl, Schrank	Kreise, Halbkreise und Wellenlinien als Bortenmuster für Küche
Nadelarbeit						
<b>Lehrfächer</b>		<b>20.10.-25.10.41</b>	<b>27.10.-01.11.41</b>	<b>3.11.-8.11.41</b>	<b>10.11.-15.11.41</b>	<b>17.-22.11</b>
Heimatkunde		Deutschland und Hamburg aus der Vogelschau Niederdeutschland und Niederelbe	Bereich der Niederelbe Ebbe und Flut, Sandbänke, Bagger, Deiche	Schiffahrt auf der Ober- und Niederelbe Unterschiede in Schiffstypen und Bauart	Schiffstypen auf der Unterelbe Tonnen im Fahrwasser der Unterelbe	Baken am Fahrwasser der Oberelbe Von Strandungen, Mahlsänden und Rettungsfahrten in der Elbemündung
Deutsche Sprache	Lesen	Hoch kling das Lied Der kleine Lebensretter	„Der Herbst“ „Jung-Siegfried“	Frau Holle und der treue Eckart	Frau Hütt Rübezahl 1	Rübezahl 2 und 3
	Schriftliche Darstellung	„Alarm!“			Fridericus Rex November	Mittwochnachmittag
	Rechtschreiben	Hauptwörter auf „el“	Hauptwörter auf „-er“, bb, ff	Hauptwörter mit gg	Haupt- und Tätigkeitswörter mit ll	Haupt- und Tätigkeitswörter mit mm
	Sprachlehre	Der einfache Satz	Einzahl und Mehrzahl	Mehrzahlbildung	Bildung von zusammengesetzten Dingwörtern	Aus Zeitwörtern werden Dingwörter
Schreiben		I, u, U, m, n	R, wir, mir irren	I, u, m, n, e, l	Eile, le	f, fein, faul, lauf
Rechnen		Von 100.000, Millionen und Milliarden, Von der Reichsbahn	Vom Elbtunnel Zusammenzählen, Abziehen und Ergänzen	Zusammenzählen, Abziehen und Ergänzen mit Hunderten, Tausenden, Zehn- und Hunderttausenden		Vom Dampfer Deutschland und der Hitlerjugend, Durch das Zahlengebäude
Leibesübungen		Schwimmen: Gewöhnungsübungen, Tauchen, Kopfsprung, Fußsprung		Untertauchen, Fußsprung von 1m Höhe ins flache Wasser, Abstoßen und Treibenlassen, Vorübung zum Tauchen, Bewegungen des Brustschwimmens		Springen & Tauchen im flachen&tiefen Wasser, Vorübungen für Rückenschwimmen
Zeichnen und Werken		Kreisformen	k.A.	k.A.		
Musik		ausgefallen	ausgefallen	Zwischen Berg und tiefem	Hänsel und Gretel	Noten besprochen und gelernt

			Tal, Kommt laßt uns tanzen			
Nadelarbeit	Nadelbuch auf Aidastoff mit Stichen gearbeitet	dasselbe	dasselbe	dasselbe	dasselbe	
<b>Lehrfächer</b>	<b>24.11.-29.11.41</b>	<b>01.12.-06.12.41</b>	<b>8.12.-13.12.41</b>	<b>15.12.-20.12.41</b>	<b>08.01.-17.1.42</b>	
Heimatkunde	Die Wasserstraßenordnung: Ausweichen Dampfer – Segler - Ruderboote	Lampen auf Schiffen, Vorfahrtrecht und Wegerecht Hamburg-Altona – eine Stadt, Willkür der Grenzen	Hamburg – ein Tidehafen Flußschiff- und Seeschiffhafenbecken, Werdegang des Hamburger Hafens Altona – Stadt der Parks	Kurze Entstehungsgeschichte des Hafens Hochwasser auf der hallig – eine Weihnachtsgeschichte	Flaggen und Wimpel und was sie bedeuten Mit der Bahn von Hamburg nach Cuxhafen	
Deutsche Sprache	Lesen	Der Bauer und der Teufel Der Teufel in der Nuß Der Schmied von Jüterbog	Kulemann Das schlafende Herr im Schüberg Der Schatz im Falkenberge	Der Schlitten	Eulenspiegel Gedichte wiederholt	Der Klabautermann
	Schriftliche Darstellung	„Simmerklaus“	Der Klabautermann	Knecht Ruprecht	Ein Traum	Nacherzählen aus dem Klabautermann
	Rechtschreiben	Haupt- und Tätigkeitswörter mit mm	Haupt- und Tätigkeitswörter mit nn	Haupt- und Tätigkeitswörter mit pp	Ding- und Tätigkeitswörter mit rr	Haupt- und Tätigkeitswörter mit tt
	Sprachlehre	Aus Eigenschaftswörter werden Dingwörter Von der Beugung der Hauptwörter	Beugung des Hauptwortes, das persönliche Fürwort Das Zeitwort	Das Zeitwort in Haupt- und Nebenzeiten Starke Zeitwörter	Starke und schwache Zeitwörter Übungen mit Haupt- und Nebenzeiten	Ding-, Tätigkeitswörter und Eigenschaftswörter
Schreiben	Wiederholung	R, rein, reiner, h, hier	P, piepen, paddeln	K, wir kämpfen, w	A, ei, malen, eilen	
Rechnen	Fahrgäste addieren Auf dem Güterbahnhof	Große Zahlen addieren und subtrahieren Große Einkäufe	Große Zahlen addieren und subtrahieren, Obst- und Gemüsemarkt, Lange Wege	Wie lange ist es her? Abziehen Von den römischen Ziffern	Einmaleins Wiederholung 6, 7,8,9–Reihe Schriftl. Malnehmen	
Leibesübungen	Tauchen und Springen in tiefem und flachem Wasser, Beinschlag zum Kraulen	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	

Musik	Bald ist nun Weihnachtszeit	Weihnachtslieder Blockflöte angefangen	Weihnachtslieder Flöte: g, a, f, e	Flöte: 4 Takte aus dem Übungsbuch	Noten von Schneeflöckchen, Die blauen Dragoner	
Zeichnen und Werken	k.A.	Lichterführende Dampfer am Abend auf der Elbe	k.A.	k.A.	Auf freier Straße	
Nadelarbeit	ausgefallen	Nadelbuch	dasselbe	dasselbe	dasselbe	
<b>Lehrfächer</b>	<b>19.01.-24.01.42</b>	<b>25.01.-31.01.42</b>	<b>02.02.-07.02.42</b>	<b>09.02.-14.02.42</b>	<b>16.02.-21.02.42</b>	
Heimatkunde	k.A.	Einführung in das Kartenlesen, Gebiet der Niederelbe, Zeichnen von Marsch, Geest, Heide und Wald nach Karte		Von der Marsch Wie ein Deich entsteht	ausgefallen	
Deutsche Sprache	Lesen	Eulenspiegel	Der Schmied von Jüterbog	Das tapfere Schneiderlein	Das tapfere Schneiderlein	Das tapfere Schneiderlein
	Schriftliche Darstellung	k.A.	Die Wollsachensammlung	Beim Impfen	Einholen	k.A.
	Rechtschreiben	gt-cht	Haupt- und Tätigkeitswörter mit ck, sowie zusammengesetzte Dingwörter mich ckk		Ding- und Tätigkeitswörter mit k und ck, t, tz; Diktat	Schluß-s und langes s
	Sprachlehre	Beugung	Zusammenstellung von Wort- familien	Übungen mit Zeitwörtern	Die Mittelwörter	ausgefallen
Schreiben	F, g, fegen	O; Ofen, Olga	P, Paul, Peter	Peter, Puppe	T, Tinte, F, Q, R, V	
Rechnen	6- und 9- Reihe	Einmaleins: 12 und 15 Schriftl. Malnehmen mit 3stelligen Zahlen	13-&14-Folge, Schriftl. Mal- nehmen 3stellige Zahlen, Ver- vielfachen mit 10, 100, 1000	Vervielfachen mit Zehnern und Hunderten, Malaufgaben schriftlich	Von Mark und Pfennig, Metern und Zentimeter, Gramm und Kilogramm	
Leibesübungen	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	
Musik	Die blauen Dragoner, Heraus aus den Stuben	Kanon:Froh zu sein Wiederholung Flöte: Noten, Pausen	Wiederholung	ausgefallen	Vöglein im hohen Baum Wer sitzt auf unserer Mauer, Tonleiter, Dreiklang	
Zeichnen und Werken	Schneemänner	dasselbe	Vom Schnee	Blumen	Blumen	
Nadelarbeit	dasselbe	dasselbe	dasselbe	dasselbe	dasselbe	

Lehrfächer		23.02.-28.02.42	02.03.-07.03.42	09.03.-14.03.42	16.03.-21.03.42	
Heimatkunde		Wie die Marsch entsteht	Nordseeküste, Die Halligen	Die Nordseeküste	Die Ostseeküste	
Deutsche Sprache	Lesen	Von einem, der auszog das Fürchten zu lernen		dasselbe	Sechse kommen durch die ganze Welt	
	Schriftliche Darstellung	Unsere Schneehöhle	Beim Alarm	Wie ich Mutter helfe	Nacherzählung	
	Rechtschreiben	Ding- und Tätigkeitswörter mit ss und ß	Die S-Laute	Die S-Laute	Dehnungs- h	
	Sprachlehre	Die Möglichkeitsform	Bildung neue Zeitwörter	Vorsilben ver- und zer-	Redezeichen	
Schreiben		W, X, Y, Z	H, K, ß, reißen, Hamburg, Husum, Kiel	L, Lübeck, Flensburg, P, Plön	N, Neumünster, S, Schleswig, M, Meldorf, R, Rendsburg	
Rechnen		Schriftliche Malaufgaben Verdienen und Verbrauchen	Schriftl. Malaufgaben Vom Hamburger Markt	Schriftliche Malaufgaben Beim Bauern	Auf dem Sande, Aus dem Verkehrsleben schriftl. Malaufgaben	
Leibesübungen		k.A.	k.A.	k.A.		
Musik		dasselbe	Im Märzen der Bauer, Dreiklang	Ich hab mich ergeben Flöte: Der Postillon	Wiederholung Flöte, Notenschreiben	
Zeichnen und Werken		Vasen	Vasen	Stubentisch, Stühle	dasselbe	
Nadelarbeit		dasselbe	dasselbe	dasselbe		

Tabelle 37: Stoffverteilungsplan einer vierten Klasse einer Hamburger Sprachheilschule im Schuljahr 1941/42





- Lautprüfungstafel aus der Sprachheilschule „rechts der Alster“ Hamburg

Name: <i>[unreadable]</i>		Lautprüfungstafel								
geboren: <i>7. Januar 1921 Abg</i>		<i>Kellingberg 27</i>								
Tag der Prüfung	<i>8/5.30</i>	<i>10/12.30</i>	<i>11.31</i>	<i>19/11.32</i>		<i>8/5.30</i>	<i>13/12.30</i>	<i>11.31</i>	<i>19/11.32</i>	
Art " " *)	<i>Muffp.</i>	<i>---</i>	<i>-</i>			<i>Muffp.</i>	<i>---</i>			
a	<i>a</i>									m
e	<i>i</i>									n
i										ng
o	<i>äu</i>	<i>+</i>				<i>-</i>	<i>+</i>	<i>+</i>		nk
u	<i>ou</i>	<i>+</i>				<i>+b-</i>	<i>+++</i>			p
au	<i>[unreadable]</i>					<i>-</i>	<i>-</i>	<i>+</i>		pf
ei	<i>[unreadable]</i>					<i>---</i>	<i>-</i>	<i>+</i>		pl
eu	<i>[unreadable]</i>					<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+?</i>	pr
ö						<i>-</i>	<i>+</i>			r**)
ü						<i>---</i>	<i>++</i>			f
b						<i>---</i>	<i>++</i>			ß
bl						<i>f-b</i>	<i>+ -</i>		<i>+?</i>	sp
br						<i>-</i>	<i>-</i>			spr
ch <sup>I</sup>	<i>---</i>	<i>-</i>	<i>+</i>			<i>-</i>	<i>+</i>			st
ch <sup>II</sup>	<i>---</i>	<i>-</i>	<i>+</i>			<i>-</i>	<i>+</i>			str
d						<i>-</i>	<i>+</i>			sch
dr	<i>-</i>	<i>+</i>				<i>-</i>	<i>+</i>			schl
f	<i>-</i>	<i>+</i>				<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+</i>	schm
fl	<i>-</i>	<i>+</i>				<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+</i>	schn
fr	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>+</i>			<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+</i>	schr
g	<i>-+-</i>	<i>+++</i>				<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+</i>	schw
gl	<i>-</i>	<i>+</i>				<i>0 -</i>	<i>-</i>		<i>+?</i>	t
gr	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>+</i>			<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+?</i>	tr
gn	<i>-</i>	<i>+</i>				<i>++</i>	<i>+</i>			w
h						<i>1 -</i>	<i>-</i>		<i>+?</i>	z
i						<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+?</i>	zw
k	<i>-</i>	<i>-++</i>	<i>+</i>			<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+</i>	<i>[unreadable]</i>
kl	<i>-</i>	<i>+</i>				<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+?</i>	<i>[unreadable]</i>
kn	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>+</i>							
kr	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>+</i>							
ks	<i>-</i>	<i>-</i>		<i>+</i>						
kw	<i>-</i>	<i>+</i>								
l										

\*) Freies Sprechen, Nachsprechen oder Lesen.   
 \*\*) Zäpfchen-r = ø.

- Der Lautprüfungsbogen für die Untersuchung von Heinrich Möhring „Lautbildungsschwierigkeiten im Deutschen“

Name:			Sprachstörung:		
gehören:			Tag der Lautprüfung:		
Angabe, ob man			vorspricht	fehrender Laut = --	
			vorschpricht	vorhandener Laut = +	
				Ersatzlaut = /	
Im Wort zu prüfen:			Im Wort zu prüfen:		
Bubi	— Ball	b	singen	— Susi	s
blau	— Blatt	bl	das	— essen	sz
braun	— Brot	br	spielen	— Spiegel	sp
ich	— Licht	ch <sup>1</sup>	sprechen	— springen	spr
ach	— lachen	ch <sup>2</sup>	Stein	— stoßen	st
du	— da	d	Straße	— Strich	str
drei	— drin	dr	Schule	— schön	sch
faul	— fein	f	schlau	— schimm	schl
Flasche	— Fliege	fl	schmecken	— Schmalz	schm
froh	— frei	fr	schneiden	— schnapp	schn
Geige	— Gabel	g	schreiben	— Schramme	schr
gleich	— Glas	gl	schwer	— schwimmen	schw
grün	— groß	gr	evtl. Fen-ster		st
gnädig	— Gnade	gn	Knospe		sp
Hase	— Hut	h			
ja	— Junge	j			
Kaffee	— Kuchen	k			
klein	— kleben	kl			
Knopf	— kneifen	kn			
kriegen	— Kreis	kr			
Fuchs	— Hexe	ks			
quälen	— quaken	kw			
laufen	— los	l			
Mama	— Mimi — um	m			
nun	— nein — Nase	n			
singen	— fangen	ng			
trinken	— Bank	nk			
Papa	— Puppe	p			
Pferd	— Pfeffer	pf			
Pflaume	— Pflaster	pfl			
platt	— plündern	pl			
Preis	— probieren	pr			
rot	— Rose — rennen	r			
war	— rar — Star	(Zungen-r) R			
Tante	— Tinte	(Zäpfchen-R) t			
trinken	— traurig	tr			
wir	— wollen	w			
Zahn	— zeichnen	z			
zwei	— zwingen	zw			

Isoliert zu prüfen:	
eng = lang (Aal)	weit = kurz (Ball)
a	
e	
i	
o	
u	
eng	
weit	
ö	
ü	
eng	
au	
ei	
eu	

Protokollführer. (Unterschrift): .....

- Lautprüfungstafel von Karl Hansen

Name : .....

geboren: .....

Lautprüfungstafel.

Tag der Prüfung									
Art	„	„	*						
a						m			
e						n			
i						ng			
o						nk			
u						p			
au						pf			
ei						pl			
eu						pr			
ö						r**			
ü						s			
b						sz			
bl						sp			
br						spr			
ch <sup>1</sup>						st			
ch <sup>2</sup>						str			
d						sch			
dr						schl			
f						schm			
fl						schn			
fr						sehr			
g						sehw			
gl						t			
gr						tr			
gn						w			
h						z			
j						zw			
k									
kl									
kn									
kr									
ks									
kw									
l									

\* Freies Sprechen, Nachsprechen oder Lesen. \*\* Zäpfchen-r = ø.



• Das Stottererprofil von Heinrich Möhring 1939 in Anwendung

*abgepflegt*

Ergänzungsbogen für den Stotterer [REDACTED] Geburtstag: 26.8.26

1012

Unterstreiche das, worüber Du wirklich Auskunft geben kannst!

Entstehung des Leidens:	aus besonderem Anlaß	während der Schulzeit	vor der Einschulung
Konstitution:	besonders gut	<u>mittel</u>	schwach
Haltung:	<u>selbstbewußt</u> <u>mutig</u> <u>kameradschaftlich</u> <u>offenherzig</u> <u>heiter, gleichmütig</u> <u>ruhig</u> <u>beherrscht</u>	wenig entschieden zurückhaltend eigenbrötlerisch reserviert wechselnd, schwankend zappelig, aber zu beruhigen reißt sich nur unter Beobachtung zusammen leicht ablenkbar	schüchtern, zaghaft scheu, leicht entmutigt unkameradschaftlich verschlossen stets gedrückt stets unruhig unbeherrscht, läßt sich immer gehen zerfahren, träumerisch Sprechangst
Erregbarkeit:	<u>normal</u>	verstärkt	überstark
Milieu:	<u>günstig</u>	ohne Besonderheiten	ungünstig
Das Leiden ist dem Laien	<u>unauffällig</u>	auffällig (reißt zum Lachen; aber Aufmerksamkeit des Hörers bleibt beim Inhalt)	unangenehm (Mitleid wird erregt, Aufmerksamkeit geht auf die Form)
Verhalten zum eigenen Leiden:	kaum bemerkt	<u>gleichmütig</u>	schwer empfunden
Verhalten zum Lehrer:	<u>leicht ansprechbar</u> erziehlich gut und <u>nachhaltig</u> zu beeinflussen	Kontakt ist herstellbar leicht zu beeinflussen, aber ohne nachhaltige Wirkung	zieht sich in sich zurück setzt jeder Beeinflussung Widerstand entgegen
Mitleiden:	<u>gelingt sofort</u>	gelingt während Behandlg	mit Hemmungen
Nachsprechen:	<u>fließend</u>	<u>unterbrochen</u>	m. schwer. Hemmungen
Nachsprechen mit Vokaldehnung:		<u>gelingt</u>	gelingt nicht
Nachsprechen mit besonderem Rhythmus:		<u>gelingt</u>	gelingt nicht
Wiederholung eines stotternd gesprochenen Satzes:	<u>fehlerfrei</u>	nur mit Anwendung gegebener Hilfen	gelingt auch mit Hilfen nicht
spricht i. d. Klassengemeinschaft:	<u>normal</u> (Milieuheilung)	benutzt Übungssprache	stottert, ohne die Übungssprache zu benutzen
Klonus:	nur zu Beginn der Rede	in jedem Satz	auch mitten im Wort
Tonus:	<u>kurz</u> zu Beginn der Rede	<u>lang</u> zu Beginn der Rede	auch mitten im Satz
Atmung:	<u>Zwerchfellatmung vorhanden.</u>	nur Brustatmung	in welcher Weise abnorm? .....
Stimmmlage:	<u>normal</u>	abnorm? .....	.....
Stimmeinsatz:	<u>normal</u> ; weich	hart; stark gehäucht	gepreßt
Sprechtempo:	<u>normal</u>	stark verlangsamt	schnell, hastig
Mitbewegungen:	<u>nicht vorhanden</u>	Gesicht, Hals	übriger Körper
Muskelverkrampfungen:	<u>nicht vorhanden</u> (in der Ruhe entspannt? .....	beim Sprechen	vorhanden, auch wenn nicht gesprochen wird

	Datum	Unterstreichung mit	Unterschrift
Spare nicht mit Bemerkungen! (Rückseite)	<u>13.3.39</u>	Bleistift	<i>Rohler</i>
		schwarzer Tinte	
		roter Tinte	

NSCB Gau Hamburg Fachabteilung: Sprachheilveresen.

## G Pläne für Schulungslager für Sonderschullehrer

In: Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule 2 (1935) 2, S. 254-256

### **Schulungsplan I des nationalsozialistischen Schulungslagers für Sonderschullehrer im Landschulheim Birkenwerder b. Berlin vom 15. bis 20. Oktober 1934**

#### 1. Tag

1. Allgemeine Weltanschauungsfragen des NS Referent: Gauschulungsleiter pg. Scheller, Gauschulungsamt Berlin, Hermann-Göring-Str. 5
2. Die Gestaltprägung des deutschen Menschen und ein Ausblick im Lichte des NS Referent: pg. Günther, Berlin-Britz
3. Ausflug in die Schorfheide, Jagdschloß Hubertusstock, Carinhall
4. Filmvorführung „Deutschland ist erwacht“ und „Hitlerjugend in den Alpen“

#### 2. Tag

1. Die Sterilisierung. Erbprognose und Sterilisierungsbegutachtung. Referent: Pg. Dr.med. Werner, Berlin, Kaiser-Wilhelm-Institut
2. Die Einheit unserer Fachschaft und die sich daraus ergebende Schau unserer Arbeit in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht. Referent: Pg. Dr. Tornow, Hauptschriftleiter „Die deutsche Sonderschule“
3. Besichtigung des Arbeitsdienstlagers Velten
4. Kameradschaftsabend in Birkenwerder

#### 3. Tag

1. Besichtigungen von Sonderschuleinrichtungen (einführende Vorträge, Führungen, Unterrichtsbeispiele usw.)
2. Besichtigung Berlin

#### 4. Tag

1. Die Organisation der Hitlerjugend Referent: Pg. Heil aus der Reichsjugendführung
2. Sitzungen der einzelnen Fachgruppen der Reichsfachschaft V unter Leitung der Reichsfachgruppenleiter (Themen waren: Fragen der Sterilisierung, des Staatsjugendtages der HJ, der Internatsgestaltung und die jeweilige Sonderschule)

#### 5. Tag

1. Besuch von Sonderschuleinrichtungen
2. Kameradschaftlicher Abschiedsabend
6. Tag

Die Frage des Arbeitsdienstes für die deutschen Sonderschulen

1. Referent aus der Reichsarbeitsdienstführung: Oberstfeldmeister Pg. Beintker
2. Besprechung der einzelnen Fachgruppen hinsichtlich des Arbeitsdienstjahres und der jeweiligen Sonderschule.
3. Schlussansprache des Reichsfachschaftsleiters Pg. Ruckau

### **Schulungsplan II des nationalsozialistischen Schulungslagers für Sonderschullehrer im Landschulheim Birkenwerder b. Berlin vom 7. bis 12. Januar 1935**

#### 1. Tag

1. Allgemeine Weltanschauungsfragen des NS Referent: Pg. Hartmann, Gauschulungsamt Berlin
2. Gestaltprägung des deutschen Menschen und ein Ausblick im Lichte des NS Referent Pg. Günter, Berlin-Britz
3. Die Einheit unserer Fachschaft und die daraus sich ergebende Schau unserer Arbeit in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht. Referent Pg. Tornow, Hauptschriftleiter „Die deutsche Sonderschule“
4. Deutsche Vor- und Frühgeschichte und ihre Verwertung für einfache Schulverhältnisse (Mit Lichtbildern) Referent Pg. Lehmann, Dozent und Assistent im Märk. Museum in Berlin

#### 2. Tag

1. Besichtigung der Brandenburgischen Anstalten in Potsdam, leitender Direktor Dr. Heinze ( einführende Vorträge, Führungen, Unterrichtsbeispiele)
2. Besichtigung der historischen Stätten in Potsdam
3. Führung durch die Nationalpolitische Erziehungsanstalt in Potsdam, Anstaltsleiter Callibe
4. Kameradschaftsabend in Birkenwerder

#### 3. Tag

1. Das Sterilisierungsgesetz Referent: Dr. Ruttke, Präsident des Reichsausschusses für Gesundheitspflege
2. Sitzungen der einzelnen Fachgruppen der Reichsfachschaft V unter Leitung der Reichsfachgruppenleiter. (Themen waren: Fragen der Sterilisierung und die jeweilige Sonderschule)

## 4. Tag

1. Besichtigung von Sonderschuleinrichtungen (einführende Vorträge, Führungen, Unterrichtsbeispiele)
2. Besichtigung Berlin

## 5. Tag

1. Der Aufbau der Jugendorganisationen im Dritten Reich Referent: Bannführer Pg. Kley
2. Versicherung der Jugend Referent: Pg. Burger von der Jugendführung
3. Erklärung der einzelnen Fachgruppenleiter zu diesen Fragen
4. Fachgruppenbesprechungen unter Leitung der einzelnen Reichsfachgruppenleiter (Fragen der NS- Jugendbünde, des Staatsjugendtages und die jeweilige Sonderschule)
5. Besichtigung des Arbeitsdienstlagers in Velten
6. Kameradschaftlicher Abschiedsabend

## 6. Tag

1. Arbeitsdienst, Zielsetzung und Bedeutung
2. Erklärung der einzelnen Fachgruppenleiter zu diesen Fragen
3. Schlussworte des Reichsfachschaftsleiters Ruckau

## H Richtlinien für Sprachheilschulen 1.12.1950

In: LAB C Rep. 120 Nr. 1426 Sonderschullehrerausbildung

### I. Notwendigkeit

Im demokratischen Staate hat jedes Kind ein Anrecht auf Ausbildung aller seiner gesellschaftlich wertvollen Kräfte zu wahrer Menschlichkeit.

Sprachgestörte Kinder können dies hohe Ziel in der Grundschule

- a) ihrer sprachlichen Hemmung,
- b) ihrer motorischen Rückständigkeit,
- c) ihrer charakterlichen Eigenart wegen

nicht erreichen; daher ist ihre Beschulung in Sprachheilschulen unbedingt erforderlich.

Noch aus einem anderen Grund erweist sich ihre Umschulung als notwendig: Seelisch und sprechmotorisch unsichere – zur Zeit noch normal sprechende – Kinder neigen dazu, auffallende Sprechbewegungen zu übernehmen und nachzuahmen. Diese Gefahrenquelle einer psychischen Infektion macht die Trennung ebenfalls erforderlich.

### II. Wesen und Umfang

Die Sprachheilschule ist eine Sonderschule für schulpflichtige Kinder, die bei normaler Begabung und hinreichendem Gehör sprachlich oder stimmlich geschädigt sind. Solche Schäden sind:

1. Agrammatismus (Unfähigkeit, logische Beziehungen grammatisch richtig darzustellen)
2. Stammeln (Unfähigkeit, bestimmte Laute oder deren Verbindung richtig zu bilden)
3. Aphasie (Sprachverlust infolge Herdschädigungen in den Sprachzentren des sonst gesunden Gehirns)
4. Stottern (Unterbrechung des Redestromes durch Wiederholungen oder krampfartige Stockungen)
5. Poltern (Überhastetes Sprechen, bei dem das geordnete Verhältnis zwischen Gedanken und Wort gestört ist)
6. Hörstummheit (Stummheit trotz zureichenden Gehörs und intakten Sprechapparates)
7. Näseln (Auffallender nasaler Beiklang infolge organisch oder funktionell bedingter Fehlleitung des Sprechluftstromes)
8. Stimmstörungen

### III. Abgrenzung gegenüber Taubstummen- Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen

Gehör- und sprachgeschädigte, sonst normale Kinder und Jugendliche werden je nach Eigenart und dem Grade ihres Leidens in Taubstummen- Schwerhörigen- oder Sprachheilschulen betreut. Obgleich deren Aufgaben ähnlich sind und ihre Arbeitsweisen sich berühren, ist jede Schulart selbständig zu entwickeln.



#### IV. Ziel

Als verbindliche Schule für alle normalbegabten sprachgestörten Kinder hat die Sprachheilschule ein doppeltes Ziel: Das allgemeine der Grundschule und ein heilpädagogisches. Dem ersteren sucht sie dadurch gerecht zu werden, dass sie die wertvollsten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze der Grundschule, im allgemeinen auch ihren Aufbau und ihre Stundentafel übernimmt und sich ihren Stoff anzugleichen bemüht. Ihre zweitgenannte aber erstrangige Aufgabe ist die günstige Beeinflussung des Sprachleidens. Heilung ist unter Anwendung aller zur Verfügung stehenden Mittel zu erstreben, „Verkehrsfähigkeit“ bleibt das tiefergesteckte, unbedingt zu erreichende Ziel.

#### V. Organisatorische Maßnahmen

Dieses Doppelziel kann nur erreicht werden, wenn besondere organisatorische Massnahmen günstige Vorbedingungen für eine gedeihliche Arbeit schaffen. Als solche sind zu nennen:

1. Einschulung oder frühzeitige Umschulung aller sprachgestörten Kinder in die Sprachheilschule
2. der Schwierigkeit der Aufgabe entsprechende Klassenfrequenz (Durchschnittsstärke 12)
3. täglich 10-15 Minuten allgemeine grundlegende Sprechübungen für alle Kinder möglichst zu Beginn des Unterrichts
4. besondere Sprachtherapiestunden für Einzel- oder Gruppenbehandlung
5. Gründliche Vorbildung der Sprachheillehrerkräften
6. Enge Zusammenarbeit zwischen Sprachheillehrer und Facharzt

Die Eigenart der Sprachheilschule beruht darin, daß der gesamte Unterricht im Dienste der Heilung von Sprachgebrechen steht und eine entsprechende psychische Beeinflussung der sprachleidenden Kinder bewußt angewendet wird, die Ausbildung von Handfertigkeiten wegen ihres günstigen Einflusses besonders gefördert und der körperlichen Erziehung in Verbindung mit dem Gesang volle Aufmerksamkeit zugewendet wird.

#### VI. Aufnahmeverfahren

Da Sprachstörungen zuweilen als Folge geistiger Minderwertigkeit auftreten, häufiger jedoch als Ursache von Entwicklungshemmungen sind und Minderbegabung nur vortäuschen, ist die geistige Veranlagung sprachgestörter Kinder und die Art ihres Leidens allein durch genaue Untersuchung in längerer Beobachtungszeit festzustellen und in einem besonderen Personalbogen niederzulegen. Hierfür sind ausschließlich die Sprachheilschule und der Facharzt zuständig. Deshalb sind alle normalhörenden sprachgestörten Schulanfänger durch den Schulleiter der Grundschule, bei dem die Anmeldung des Kindes seitens der Eltern erfolgte, zunächst der Sprachheilschule zu überweisen, die mit dem Facharzt eine eingehende Untersuchung durchführt. Je frühzeitiger die Überweisung erfolgt, desto eher können sie den für sie endgültig

infrage kommenden Schulen zugeführt werden, und desto größer ist die Aussicht auf Erfolg. Deshalb ist – wo irgend angängig – die Einrichtung von Sprachheil-Kindergärten anzustreben. Kinder, bei denen sich während der Schulzeit Sprachschäden bemerkbar machen, sind mit ihrem Schülerbogen der Sprachheilschule zur genauen Feststellung zuzuführen.

## QUELLENVERZEICHNIS

### • **Stadtarchiv Dresden**

StA Dresden 2.3.20 Nr. 1348 2 Bände Aufnahme schwerhöriger Kinder in die staatliche Schule für Schwerhörige und Ertaubte

### • **Stadtarchiv Halle**

StA Halle A 2.36 Nr. 681 Bd. 2 „Schulstatistische Übersichten 1925–1932“

StA Halle A2.36 Nr. 1421 Bd. 1 „Zusammenfassende Berichte über die Entwicklung des Schulwesens“

StA Halle A 3.42 Nr. 24 „Sonderschulwesen 1945-1949“

StA Halle A 3.42 Nr. 25 „Sonderschulwesen 1950-1952“

StA Halle A 3.42 Nr. 30 Arbeitskräftepläne, Entnazifizierung, wichtige Daten der Lehrer, Parteizugehörigkeit, Elternbeiräte 1947

StA Halle A 3.42 Nr.33 „Arbeitskräftepläne, Entnazifizierung, wichtige Daten der Lehrkräfte, Parteizugehörigkeit, Elternbeiräte“

Personalakten

- Erich Hasenkamp
- Luise Krull
- Otto Petroll

### • **Stadtarchiv Leipzig**

StA Leipzig Jugendamt 252: Taubstummenanstalt 1916-1948

StA Leipzig SchuA 507: Sonderunterricht für blinde, gehörlose und sprachgeschädigte Schüler

StA Leipzig SchuA 509 Sonderunterricht für blinde, gehörlose und sprachgeschädigte Schüler 1936-1944

StA Leipzig Schua 510 Sonderunterricht für taubstumme und blinde Kinder

StA Leipzig 581 Sprachgeschädigte, schwerhörige und augenleidende Schüler

- **Landeshauptarchiv Merseburg**

LAHA Merseburg Bezirksverwaltung Nr. 361“Statistik über das Schulwesen 1945–1947“

LA Merseburg Rep C 48 IIb 1958 XIV Das Schulwesen der Stadt Halle 1930 bis 1933

- **Stadtarchiv Weißenfels**

Chronik der Sprachheilschule Weißenfels

StA Weißenfels AIIIa742 Volksbildung Stadtschulamt: Stellenpläne für Schulen, Verzeichnisse der Lehrer, Personalveränderungen, Altersgrenze der Lehrpersonen 1945-50

StA Weißenfels A IIIa 745 Entnazifizierung der Lehrerschaft. Entscheidung Säuberungsschuß 1947

- **Landesarchiv Berlin**

LAB A Rep. 040-08 Nr. 439 Sprachheilunterricht

LAB C Rep. 120 Nr. 1343 Sprachheilschulen in den Berliner Verwaltungsbezirken

LAB C Rep. 120 1426 Sonderschullehrerausbildung Bd. 1 1948–1951.

LAB C Rep.120 1427/1: Aus- und Weiterbildung von Sonderschullehrern

LAB C Rep. 120 Nr. 1432 Entwicklung und Aufgaben der Sonderschulen

- **Bundesarchiv Berlin - Lichterfelde**

BAB NS 12/809/2: Hilfs- und Sonderschulen, Blindenwesen

BAB NS 12/829 Denkschriften betr. Lehrerbildung, Sonderschulen, Kindergärten

BAB NS 12/842 Tätigkeitsbericht der Fachschaft Sonderschulen Okt./Nov./Dez. 1935

NS 12/907 Vierteljahresberichte der Gaue Hessen-Nassau, Magdeburg-Anhalt und Mainfranken

BAB NS 12/908 Tätigkeitsberichte der Gaue Düsseldorf, Essen, Halle-Merseburg, Hamburg, Hessen-Nassau, Mecklenburg-Lübeck, Schwaben, Thüringen, Weser-Ems und Württemberg

BAB NS 12/918 Tätigkeitsberichte der Gauverwaltungen über durchgeführte Schulungen.

- **Staatsarchiv Hamburg**

STAHA 224-1 3 Bd.5 Allgemeine Angelegenheiten des Erbgesundheitsobergerichtes April 1937 bis 1941

STAHA 224-1 11 Sammlung der Beschlüsse in Beschwerdesachen des Erbgesundheitsobergerichtes

STAHA 350-10 EF 70.15 Bekämpfung der Prostitution Bd 1 1922-1936

STAHA 351-12 I 7 Aufgabengebiete des Amtes für Wohlfahrtsanstalten

STAHA 361-2 VI 1730: Reichseinheitliche Bestimmungen über die Ausbildung und Prüfung der Lehrer und Lehrerinnen an Taubstummen- und Blindenanstalten 1936–1944

STAHA 361-2 VI 3163 Prüfungs- und Ausbildungsordnungen für das Lehramt an Taubstummen, Schwerhörigen und Sprachheilschulen

STAHA 362-10/2 27 Band 2 Sprachheilschule Zitzewitzstraße Konferenzprotokolle 08/1939–01/1967

STAHA 362-10/2-31 Entwicklung von Prüfungsordnungen und Richtlinien für die Ausbildung von Sprachheillehrerkräften 1927–1952

STAHA 362-10 Nr. 63 Bd. 1-16 Sprachheilschule Zitzewitzstraße. Schülerbögen.

STAHA 362 – 10/2 115 Tagungsberichte

STAHA 362-10/12 Sprachheilschule Bernstorffstraße. Ungeordneter Bestand

- **Quellen im Internet**

Personalkarte Gerhard Geißler <http://bbf.dipf.de/hans/VLK/VLK-0025/vlk-0025-0248.jpg>  
Zuletzt geprüft am 28.12.2012

Personalkarte Anneliese Hoffmann <http://bbf.dipf.de/hans/VLK/VLK-0111/VLK-0111-0154.jpg>, Zuletzt geprüft 28.12.2012

Personalkarte Alfred Rösler <http://bbf.dipf.de/hans/VLK/VLK-0109/VLK-0109-0833.jpg>  
Zuletzt geprüft am 28.12.2012

## LITERATURVERZEICHNIS

- ADLER, Alfred/FURTMÜLLER C. (HRSG.): Heilen und Bilden. Frankfurt 1911.
- ALBERS, Timm: Inklusion und sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik online, 9. Jg. 2010, H. 1, S. 51–73.
- ALY, Götz/ROTH, Karl H.: Die restlose Erfassung. Volkszählen, Identifizieren, Aussondern im Nationalsozialismus. Überarb. Neuausg. Frankfurt am Main 2000.
- ANDERS, Lutz C.: Klinische Sprechwissenschaft - Position und Positionierung. In: BARTHEL, Henner (Hrsg.): Zum Wissenschaftsverständnis der Sprechwissenschaft. München 2003, S. 92–104.
- ANTOR, Georg/BLEIDICK, Ulrich: Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart 2006.
- APPELT, Alfred: Fortschritte der Stottererbehandlung. In: ADLER, Alfred/FURTMÜLLER C. (HRSG.): Heilen und Bilden. Frankfurt 1911, S. 142–160.
- APPELT, Alfred: Zur Behandlung des Stotterns. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 2. Jg. 1924, S. 1–6.
- APPELT, Alfred: Die Entwicklung und praktische Durchführung der heilpädagogischen Beeinflussung sprachgestörter Kinder in den Sonderschulen Deutschlands. Berlin 1930.
- APPELT, Alfred: Die Rolle der sozialökonomischen Verhältnisse in der Neurosenbildung. In: SELBSTVERLAG DER FACHGRUPPE FÜR DIELEKTISCH-MATERIALISTISCHE PSYCHOLOGIE (HRSG.): Krise der Psychologie - Psychologie der Krise. Berlin 1932, S. 94–100.
- BARSCH, Oskar: 25 Jahre Deutscher Verein für Stimmbildung. Chemnitz 1934.
- BARTHEL, Henner (Hrsg.): Zum Wissenschaftsverständnis der Sprechwissenschaft. München 2003.
- BARTSCH, Karl: Das Psychologische Profil und seine Auswertung für die Heilpädagogik. Halle a.S. 1926.
- BARTSCH, Paul: Meine Berufskameraden im Anstaltsdienst. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 1, S. 47–51.
- BARTSCH, Paul: Sonderschullehrer auf dem Marsche. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 8, S. 561–565.
- BARTSCH, Paul: 1936! In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 1, S. 1–3.
- BARTSCH, Paul: Die Reichsfachschaft V, ihr Standort in der nationalsozialistischen Volkordnung und ihre völkischen Aufgaben. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 1, S. 5–14.
- BARTSCH, Paul: Geschäftsbericht der Reichsfachschaft V (Sonderschulen) im NSLB. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 9, S. 718–721.

- BARTSCH, Paul: Der politische Auftrag des Rassenpolitischen Amtes an die Reichsfachschaft der Sonderschulen im NSLB. In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, H. 4, S. 238–241.
- BARTSCH, Paul: Zur Einrichtung des Referats für negative Schülersauslese und Sonderschulfragen im Rassenpolitischen Amt. In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, H. 2, S. 81–86.
- BAUMGARTNER, Stephan: Die frühe Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik. In: BAUMGARTNER, Stephan (Hrsg.): Standort Sprachheilpädagogik. Dortmund 2004, S. 15–64.
- BAUMGARTNER, Stephan: Sprachheilpädagogik ist Pädagogik und mehr. In: BAUMGARTNER, Stephan (Hrsg.): Standort Sprachheilpädagogik. Dortmund 2004, S. 99–197.
- BAUMGARTNER, Stephan (Hrsg.): Standort Sprachheilpädagogik. Dortmund 2004.
- BAUMGARTNER, Stephan: Vorwort. In: BAUMGARTNER, Stephan (Hrsg.): Standort Sprachheilpädagogik. Dortmund 2004, S. 11–14.
- BECHTHOLD, Eduard: Die Blindenanstalt im neuen Staat. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 1, S. 42–46.
- BECKER, Klaus-Peter: Zur Frage der Brauchbarkeit der ambulanten Behandlung von stotternden schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen. Diss. Berlin 1958.
- BECKER, Klaus-Peter/BRAUN, Otto: Geschichte der Sprachheilpädagogik in Deutschland. 1945 - 2000. Rimpar 2000.
- BECKER, Klaus-Peter/GROSSE, Klaus-Dietrich: Sechzig Jahre Pädagogik für Behinderte an der Humboldt-Universität zu Berlin (1947 - 2007). Ein geschichtlicher Abriss. Münster 2007.
- BELLMANN, Johannes/EHRENSPECK, Yvonne: Historisch/systematisch - Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg. 2006, H. 2, S. 245–264.
- BEYER, Rudolf: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses mit der Durchführungsverordnung vom 5. Dezember 1933. Leipzig 1933.
- BEYER, Rudolf: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses mit der Durchführungsverordnung vom 5. Dezember 1933 / Nachtr. 2. (Gesetzgebung bis Mitte Juli 1935). 2. Aufl. Leipzig 1935.
- BEYER, Rudolf: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses mit allen Ausführungsverordngn. Leipzig 1937-38.
- BEYER, Rudolf: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses: mit amtl. Begründg sowie allen Durch-, Aus- u. Einführungsverordngn. Leipzig 1940.
- BLOCK, Wilhelm: Schuleinrichtungen für sprachgestörte Kinder im Mittel- und Kleinstädten. Aus der Sprachheilarbeit in Cuxhaven. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 5, S. 356–362.
- BOBERTAG, Otto: Ist die Graphologie zulässig? Heidelberg 1929.
- BOEHM, Hermann: Aus der Praxis für die Praxis. Zum Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. Berlin 1939.

BÖHM, Heike: 75 Jahre städtische und staatliche sprachheilpädagogische Beratungsstelle in Chemnitz. In: Die Sprachheilarbeit, 46. Jg. 2001, H. 6, S. 273–280.

BONFADELLI, Heinz: Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz 2002.

BOSE, Ines (Hrsg.): Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle. Frankfurt am Main 2007.

BRAUN, Christian A.: Nationalsozialistischer Sprachstil. Theoretischer Zugang und praktische Analysen auf der Grundlage einer pragmatisch-textlinguistisch orientierten Stilistik. Heidelberg 2007.

BRAUN, Otto: Zum Wandel der Sprachheilpädagogik. In: KOLBERG, Tatjana/OTTO, Katrin/WAHN, Claudia (Hrsg.): Phänomen Sprache. Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen. Würzburg 2002, S. 1–22.

BRODESSER, Gisela: Spuren der Diktatur : Studie über das politische Schicksal und das Verhalten von Karlsruher Gymnasiallehrern während des Dritten Reiches und die Ergebnisse ihrer Entnazifizierung. Karlsruhe 2000.

BRUDER-BEZZEL, Almuth: Geschichte der Individualpsychologie. 2., neu bearb. Aufl. Göttingen 1999.

BUND DEUTSCHER TAUBSTUMMENLEHRER (HRSG.): Handbuch des Taubstummenwesens.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES, Referat I. P.: UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile). Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

BUZAS, Ladislaus/RESCH, Lieselotte: Verzeichnis der Doktoren und Dissertationen der Universität Ingolstadt – Landshut – München 1472-1970 Bd. 7 Philosophische Fakultät 1750-1950. [http://epub.ub.uni-muenchen.de/2042/1/Doktoren\\_und\\_Dissertationen\\_ubm\\_7.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/2042/1/Doktoren_und_Dissertationen_ubm_7.pdf) Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

CRUSE, David A.: Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen = Lexicology: an international handbook on the nature and structure of words and vocabularies. Berlin 2002-2005.

DABEL, Gerhard: KLV. Die erweiterte Kinder-Land-Verschickung: KLV-Lager 1940-1945. Dokumentation über d. "Größten soziolog. Versuch aller Zeiten". Freiburg 1981.

DANNEMANN, Adolf u. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Halle a.S. 1934.

DEDERICH, Markus (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart 2009.

DEMESSIEUR, Rudi: Die Ursachen des Stotterns und ihre systematische Bekämpfung : Lehrbrief 1-10. Magdeburg 1936.

DEUTSCHE AKADEMIE BERLIN: Deutsches Wörterbuch, begr. v. Jakob und Wilhelm Grimm, 11, Abt. 1.T. 1., T - Treftig Bearb. von Matthias Lexer. Leipzig 1935.



DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.: Mit Sprache teilhaben. [http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/Positionspapier\\_MitSprache\\_Inklusion.pdf](http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/Positionspapier_MitSprache_Inklusion.pdf) Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V. (HRSG.): 1927-1977. 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Hamburg 1978.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V. (HRSG.): Phänomen Sprache - Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen : Kongressbericht 3. - 5. Oktober in Halle an der Saale. Würzburg 2002.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V. (HRSG.): Tagungsband: 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 älteste Sprachheilschule Deutschlands. Halle a.S. 2010.

DEUTSCHEN MUSEUM FÜR TAUBSTUMMENBILDUNG ZU LEIPZIG: Aus der deutschen Abteilung der Bestände zusammengestellt für die Fachtagung der Lehrer für Gehörlose, Gehörgeschädigte und Sprachgestörte und der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde zu Hamburg 1939. In: Mitteilungen aus dem Deutschen Museum für Taubstummenebildung zu Leipzig 1939, 34-36.

DIEDRICH, Heinz: Erhebungen an Stettiner Grundschulern über Schulleistung, Begabung und Geschwisterzahl. München 1941.

DIRNBERGER, Walter: Entwicklung, Stand und Neugestaltung des Sprachheilschulwesens in Deutschland: mit einem Plan für ein umfassendes Rehabilitationssystem zur Umgestaltung der Sprachheilschule München. Hannover 1973.

DIRR, Hans: Die Ausbildung der künftigen Sprachheillehrer. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 98–107.

DIRR, Hans: Der Einfluß der Sprachgebrechen auf den Bildungsstand der Elementarklassen an Sprachheilschulen. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 38. Jg. 1931, H. 2, S. 218–232.

DIX, Willy: Die Lehrweise Prof. Engels in der Sprachheilschule. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung, 17. Jg. 1929, H. 4, S. 49–52.

DIX, Willy: Ein Arbeitsbericht aus der Sprachheilschule. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung, 17. Jg. 1929, H. 9, S. 121–124.

DOHSE, Walter: Werdegang der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V. (HRSG.): 1927-1977. 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Hamburg 1978, S. 4–44.

DROSDOWSKI, Günther: Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. 2. Aufl. Mannheim 1989.

DÜLLMANN, Willy: Birkenwerder Fachschaftsarbeits- und -feiertage. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 1, S. 1–4.

DUPUIS, Gregor: 8. Sprachbehindertenpädagogik. In: SOLAROVÀ, Svetluse/DUPUIS, Gregor (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983, S. 260–296.

- EBBINGHAUS, Angelika (Hrsg.): Opfer und Täterinnen: Frauenbiographien d. Nationalsozialismus. Nördlingen 1987.
- ECKHARDT, Helmut: Die schweren körperlichen Mißbildungen in den Erläuterungen von Gütt, Rüdin, Ruttke zum Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: Handbücherei für den öffentlichen Gesundheitsdienst, 1937/38, S. 161–166.
- EHMERT, Karl: Das Sprachpflege – Schulheim für Stotternde. Nicht am Ende – am Anfang heilen!. In: Die deutsche Sonderschule, 10. Jg. 1943, 11/12, S. 245–249.
- ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglinde: Sonderpädagogik - ein blinder Fleck der Allgemeinen Sonderpädagogik. Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. 2004, H. 3, S. 416–429.
- ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglinde: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München 2008.
- ESSEN, Otto von: Lautprüfung bei Ostern 1930 eingeschulten Stammlern. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 38. Jg. 1931, H. 1, S. 53–66.
- ESSEN, Otto von: Prof. Dr. Heinrich Möhring †. In: Die Sprachheilarbeit, 15. Jg. 1970, H. 6, S. 187.
- FABER, Alexander: Orthopädie und Erbgesundheitsgesetz. In: Der Erbarzt, 2. Jg. 1935, H. 6, S. 51–56.
- FEITEN, Willi: Der nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Ein Beitrag zum Aufbau und Organisationsstruktur des nationalsozialistischen Herrschaftsanspruch. Frankfurt a. Main 1981.
- FENNER, Elisabeth: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus: zur Rolle der Hamburger Sozialverwaltung. Hamburg 1990.
- FINGER, Jürgen: Konkurrenzkampf und Richtungsstreit im Prozess der „Gleichschaltung“. Der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB) in Bayern 1933/34. In: WIRSCHING, Andreas (Hrsg.): Das Jahr 1933. Die nationalsozialistische Machteroberung und die deutsche Gesellschaft. Göttingen 2009, S. 250–277.
- FLATAU, Theodor S.: Arzt und Lehrer im Kampfe gegen die Sprachgebrechen. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 63–70.
- FORSTER, Iris: Euphemistische Sprache im Nationalsozialismus. Schichten, Funktionen, Intensität. Bremen 2009.
- FRANKE, Ulrike: Logopädisches Handlexikon. 8. Aufl. München u.a 2008.
- FREDE, Maria: Über den sozialen Wert, die erbbiologischen Verhältnisse, Heiratshäufigkeit und Fruchtbarkeit von Schwachsinnigen. Eine Untersuchung an ehemaligen Kieler Hilfsschülern. In: Der Erbarzt, 4. Jg. 1937, H. 6, S. 145-153 & 161-166.
- FRENZEL, Franz: Die Sprachheilpflege in der Hilfsschule. Halle a.S. 1926.

- FRICKE-FINKELNBURG, Renate: Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien, 1933-1945. Opladen 1989.
- FRIEDLÄNDER, Martha: Aus meiner Arbeit in einer Anfängerklasse für sprachgestörte Kinder. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 107–113.
- FROHN, Wilhelm: Neue Grundauffassung hinsichtlich der Pflege der Spontansprache. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, 2/3, S. 181–184.
- FRÖSCHELS, Emil: Einige Vorschläge zur Verbesserung der logopädischen Nomenklatur. In: Wiener medizinische Wochenschrift, 80. Jg. 1930, H. 35, S. 1159–1160.
- FRÖSCHELS, Emil: Moderne Bestrebungen auf dem Gebiete der Logopädie. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 15–19.
- FRÖSCHELS, Emil: Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie) für Ärzte, Pädagogen und Studierende. Leipzig, Wien 1931.
- FRÖSCHELS, Emil: Einige Vorschläge für die Verbesserung der logopädischen Nomenklatur. In: Wiener medizinische Wochenschrift, 80. Jg. 1935, H. 35, S. 1159–1160.
- FRÖSCHELS, Emil: Über den heutigen Stand der Sprach- und Stimmheilkunde (Logopädie). In: Zeitschrift für Kinderforschung, 44. Jg. 1935, S. 119–133.
- FRÜH, Werner: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 6., überarb. Aufl. Konstanz 2007.
- FUCHS, Arno (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Vom 15. bis 22. Mai 1927. Berlin 1927.
- GAMM, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. 3. Aufl. München 1990.
- GASTPAR, Alfred: Die Aufgabe der Sonderschulen im nationalsozialistischen Staate vom rassehygienischen Standpunkte aus. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 8, S. 566–571.
- GEHRICKE, Julius: Das Stottern und seine Heilung: (Anleitg zur Selbstheilg). Radolfzell 1936.
- GEHRICKE, Julius: Meine Erfahrungen und Ansichten über das Stottern und seine Heilung. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 6, S. 426–430.
- GEISSLER, Gerhard: Das psychologische Profil einer Sprachheilklasse nach Rossolimo-Bartsch. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 34. Jg. 1928, H. 5, S. 598–615.
- GEISSLER, Gerhard: Psychologische Untersuchungsmethoden für stammelnde und stotternde Schulkinder. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 32. Jg. 1931, H. 5, S. 345–353.
- GEISSLER, Gerhard: Die Daseinsberechtigung der Sprachheilschule im nationalsozialistischen Staat. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 5, S. 362–369.
- GEISSLER, Gerhard: Kritische Gedanken und Erwägungen zur individualpsychologischen Beeinflussung stotternder Kinder in der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 3, S. 183–193.

- GEISSLER, Gerhard: Stammeln als Ursache geistiger Entwicklungshemmung und erschwerter Eingliederung in die Gemeinschaft. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 7, S. 573–580.
- GEISSLER, Gerhard: Leibeserziehung in der Sprachheilschule. In: Gesundheit und Erziehung, 50. Jg. 1937, H. 7, S. 181–185.
- GEISSLER, Gerhard: Besinnliches zu dem Referat „Das Reichsschulpflichtgesetz und die Sonderschulen“. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, 5/6, S. 189–190.
- GEISSLER, Gerhard: Erzieherische und unterrichtliche Sonderaufgaben bei stotternden Schulkindern. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, 9/10, S. 326–331.
- GEISSLER, Gerhard: Das sprachgehemmte Kind: Unser Hans stottert. Wie kann ihm geholfen werden? München 1943.
- GERS, Dieter: Sonderpädagogik im Faschismus - das Beispiel Hilfsschule. In: RUDNICK, Michael (Hrsg.): Aussondern - Sterilisieren - Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin 1990, S. 110–132.
- GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die 4. Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 7. Oktober 1933. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 4). Leipzig 1934.
- GIERING, Karl: Die ideale Einheit der Sonderschularbeit. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 3, S. 161–169.
- GLÜCK, Christian/MUSSMANN, Jürgen: Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf für eine ‚Inklusive Sprachheilpädagogik‘. In: Die Sprachheilarbeit, 54. Jg. 2009, H. 5, S. 212–219.
- GNAM, Karl: Die Sprachheilpädagogik in der der Hilfsschulpädagogik. In: Eos, 24. Jg. 1932, H. 3, S. 87–93.
- GOWER, Erich: Erbbiologische Betrachtungen zur Taubstummenerziehung. In: Blätter für Taubstummenbildung, 46. Jg. 1933, H. 11, S. 171–176.
- GROHNFELDT, Manfred: Weichenstellung in der Sprachheilpädagogik. 75 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. Würzburg 2002.
- GROHNFELDT, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 1 Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. 2. Auflage 2005.
- GROHNFELDT, Manfred: Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart 2007.
- GROHNFELDT, Manfred/ROMONATH, Ramona: Sprachheilpädagogik und Logopädie im internationalen Vergleich. In: GROHNFELDT, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 1 Selbstverständnis und theoretische Grundlagen 2005, S. 244–267.
- GROSS, Manfred (Hrsg.): 30 Jahre Logopädie in Deutschland. Berlin 1994.
- GRUNER, Martha: Über die Nachfürsorge der aus den Sprachheilkuren an Hilfsschulen als geheilt entlassenen Kindern. In: Eos, 22. Jg. 1930, 2/3, S. 52–53.

- GRZESKOWIAK, Ulrich/KLEUKER, Käte: Grundlagen der Sprachheilpädagogik. Eine Einführung für Mitarbeiter in die Behindertenarbeit. Berlin 1981.
- GÜTT, Arthur/RÜDIN, Ernst/RUTTKE, Falk: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933 mit Auszug aus dem Gesetz gegen gefährliche Gewohnheitsverbrecher und über Maßnahmen der Sicherung und Besserung vom 24. November 1933. München 1934.
- GÜTT, Arthur/RÜDIN, Ernst/RUTTKE, Falk: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933 nebst Ausführungsverordnungen. München 1936.
- GÜTZ, Arthur (Hrsg.): Handbücherei für den öffentlichen Gesundheitsdienst 1937/38.
- GUTZMANN, Albert: Übungsbuch für Stotternde / Gutzmann. Neu hrsg. von Hermann Gutzmann ; Max Nadoleczny. 19. Aufl. Osterwieck am Harz 1926.
- GUTZMANN, Hermann j.: Das sprachunfertige Kleinkind. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 33–42.
- GUTZMANN, Hermann j.: Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Gesundheitslehre d. Sprache f. Eltern, Erzieher u. Ärzte. Leipzig 1931.
- GUTZMANN, Hermann j.: Sprachstörungen und Erblichkeit. In: Medizinische Klinik, 30. Jg. 1934, H. 8, S. 256–258.
- HAMPEL, Vinzenz: Sprachheilschulen im Sudetenland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, 9/10, S. 254–256.
- HÄNSEL, Dagmar: Die Sonderschule - ein blinder Fleck der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg. 2003, H. 4, S. 591–609.
- HÄNSEL, Dagmar: Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg. 2005, H. 1, S. 101–105.
- HÄNSEL, Dagmar: Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn 2006.
- HÄNSEL, Dagmar: Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit. Bad Heilbrunn 2008.
- HANSEN, Karl: Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle a.S. 1929.
- HANSEN, Karl: Arzt und Lehrer im Kampfe gegen die Sprachgebrechen. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 70–98.
- HARTEN, Hans-Christian N. U./SCHWERENDT, Matthias: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs : bio-bibliographisches Handbuch. Berlin 2006.
- HARTGE, Margaret: Graphologische Untersuchung der Intelligenz. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 44. Jg. 1933, 5/6.
- HARTUNG, Karl: Die Weißenfelder Sprachheilklassen. In: Schulblatt der Provinz Sachsen 1927, H. 66, S. 151–152.

- HASENKAMP, Erich: Eine Lautprüfung bei Schulanfängern der Sprachheilschule. In: Vox. Mitteilungsblatt aus dem Phonetischen Laboratorium der Universität Hamburg 1929, 4-5, S. 28–33.
- HASENKAMP, Erich (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Halle a.S. 1930.
- HASENKAMP, Erich: Was wird aus den sprachgestörten Kindern in Mittel- und Kleinstädten und auf dem Lande? In: Erzieher im Braunhemd, 4. Jg. 1936, H. 2, S. 36–39.
- HEILPÄDAGOGISCHES SEMINAR BERLIN-BRANDENBURG: Arbeitsplan für den 4. heilpädagogischen Studiengang zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Hilfsschulen, Schwerhörigenschulen, Sehschwachenschule, Sprachheilschulen und Erziehungsanstalten. Berlin 1930/31.
- HEINDORF, H.: Wirkte als ein Pionier der Sprachheilarbeit. Unionsfreund Otto Petroll zum heutigen 85. Geburtstag. In: Der Neue Weg 1981.
- HEINDORF, Horst: 50 Jahre Sprachheilschule Halle (Saale). Zur Entwicklung der Rehabilitation des sprachgeschädigten Kindes in Halle. In: Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete, 8. Jg. 1962, 1, Sonderdruck, S. 44–57.
- HELWIG, Karl: Kurze Denkschrift über die Sonderbeschulung der sprachgestörten Kinder.
- HELWIG, Karl: Warum Sprachheilschulen? In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 1, S. 39–56.
- HERRLITZ, Hans-Georg: Die Gesamtschule : Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim 2003.
- HERRLITZ, Hans-Georg: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4. Aufl. Weinheim , München 2005.
- HILD, Hans: Sprachkrankenfürsorge in Haus und Schule : Ein Wegweiser f. Lehrer, Erzieher, Schul- u. Wohlfahrtsstellen. Camberg 1930.
- HILD, Hans: Sinn und Aufgabe der Taubstummenschule im neuen Staat. In: Blätter für Taubstummenbildung, 46. Jg. 1933, H. 16, S. 233–240.
- HILLENBRAND, Clemens: Reformpädagogik und Heilpädagogik. Unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Bad Heilbrunn 1994.
- HOEPFNER, Theodor: Beziehungen zwischen Konstitution, Körpermotorik und Sprachmotorik zu kapillarmikroskopischen Ergebnissen. In: Monatsschrift für Ohrenheilkunde und Laryngo-Rhinologie, 62. Jg. 1928, 7/8, S. 278.
- HOFMANN, W.: Die Begrenzung der Sonderschulbedürftigkeit nach oben bei Schwachbegabten.
- HORN, Klaus-Peter: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus: Selbstbehauptung, Anpassung und Funktionalisierung. Weinheim 1996.
- HÜMMER, Klaus: Zwangssterilisation in der ehemaligen Diakonissenanstalt Neudettelsau. Regensburg 1998.
- INGENKAMP, Karlheinz: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. In: INGENKAMP, Karlheinz; LAUX, HERMANN (HRSG.): Geschichte der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1990.

INGENKAMP, Karlheinz; LAUX, HERMANN (HRSG.): Geschichte der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1990.

JEILER (HRSG.): Das preußische Schulpflichtgesetz vom 15. Dezember 1927. Herausgegeben und erläutert von Schulrat Dr. Jeiler. Langensalza 1929.

JOCHEM, Ruth: Erbhygienische Untersuchungen an 102 in Notwohnungen untergebrachten Familien der Stadt Münster (Westfalen). Stuttgart 1939.

JOHANNES WULFF: Die Schallplatte im Dienste der Sprachheilarbeit. In: LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939, S. 62–64.

JÜRGENSEN, Hannah: Prof. Dr. Otto von Essen. In: Die Sprachheilarbeit, 8. Jg. 1963, H. 2, S. 33–36.

KENNER, Clara: Der zerrissene Himmel. Emigration und Exil der Wiener Individualpsychologie. Göttingen 2007.

KERN, Artur: Sprachentwicklung und Ganzheitsleseverfahren bei Stotterern und Stammeln. In: GESELLSCHAFT FÜR SPRACH- UND STIMMHEILKUNDE (HRSG.): Bericht über die 4. Versammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 7. Oktober 1933. (Bericht über die Versammlungen der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Bd. 4). Leipzig 1934, S. 50–54.

KNEBEL, Ulrich von/SCHUCK, Klaus D.: Allgemeine Fragestellungen. In: SCHÖLER, Hermann et al. (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen 2007, S. 475–504.

KNURA GERDA/NEUMANN, Berthold (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. 2. durchgesehene Auflage. Berlin 1982.

KNUTH, Walter: Die Einschulung Sprachgestörter und ihre Betreuung. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, 9/10, S. 256–261.

KOCH, Hans: Die Übungen im mündlichen Ausdruck im Sprachunterricht der Taubstummenschule. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 8, S. 645–650.

KOCH, Hans: Einige Bemerkungen zu den Vorschlägen des Professors Dr. O. Kroh für die Sprachziehung der Gehörlosen. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 5, S. 393–400.

KOCH, Hugo: Die Ausbildung der Sonderschullehrer. In: FUCHS, Arno (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Vom 15. bis 22. Mai 1927. Berlin 1927, S. 49–59.

KOLBERG, Tatjana: Entwicklungslinien der institutionalisierten Hilfe für 'sprachgebrechliche' Kinder in Halle a.S. von den Anfängen bis 1933. Diss. Halle a.S. 1996.

KOLBERG, Tatjana: Unterricht bei Kindern mit Sprachgebrechen in der Sprachheilschule Halle a.S. (1910-1930). In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V. (HRSG.): Phänomen Sprache - Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen : Kongressbericht 3.-5. Oktober in Halle an der Saale. Würzburg 2002, S. 354–383.

- KOLBERG, Tatjana: 100 Jahre Sprachheilschule Halle an der Saale. In: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V. (HRSG.): Tagungsband: 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 älteste Sprachheilschule Deutschlands. Halle a.S. 2010, S. 23–59.
- KOLBERG, Tatjana/OTTO, Katrin/WAHN, Claudia (Hrsg.): Phänomen Sprache. Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen. Würzburg 2002.
- KOLONKO, Beate/KRÄMER, Inge: Heilen-separieren-brauchbar machen. Aspekte zur Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. Pfaffenweiler 1992.
- KONGRESS FÜR TAUBSTUMMEN-PÄDAGOGIK UND VERWANDE GEBIETE (HRSG.): Festgabe zur Samuel-Heinicke-Jubiläumstagung des Bundes deutscher Taubstummlehrer. Hamburg 1927.
- KÖNNEMANN, Erich: Die Bewahrung Halles vor der totalen Vernichtung im April 1945. <http://www.halle.de/de/Kultur-Tourismus/Stadtgeschichte/Historische-Ereignisse/Ende-des-2-Weltkrie-05895/>. Zuletzt geprüft am 28.12.2012.
- KORONY, Franz: Übungsbuch für stotternde Schulkinder nach der Methode L. Berquands. Wien 1910.
- KRAAS, Andreas: Lehrerlager 1932-1945. Politische Funktion und pädagogische Gestaltung. Bad Heilbrunn/Obb. 2004.
- KRAFT, Ernst: Gedanken zum Geschichtsunterricht in der Taubstummenanstalt. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 7, S. 571–572.
- KRAFT, Ernst: Über eine neue Unterrichtsmethode für Schwerhörigenschulen und Taubstummenanstalten. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 7, S. 563–570.
- KRÄMER-KILIC, Inge K./HAUSCHILD, Hendrik: "Du stotterst ja!". Sprachbehindertenpädagogik im Nationalsozialismus ; eine exemplarische Betrachtung der Hamburger Verhältnisse. Münster 2000.
- KRAMPF, Alfred: Ein Beispiel der Zusammenarbeit der Fachschaft V und dem Rassenpolitischen Amt. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 10, S. 698–704.
- KREBS, Heinz: Untersuchungen zur Vererbung der Lippen-Kiefer-Gaumenspalte, Hasenscharte - Wolfsrachen in 143 Sippschaften. Berlin 1940.
- KREBS, Paul: Nationalsozialismus und Schule. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 4, S. 293–297.
- KRECH, Eva-Maria (Hrsg.): Hallesche Standpunkte zur gesprochenen Sprache. Halle a.S. 1981.
- KRECH, Eva-Maria: Sprechwissenschaft in Halle - Zum Werden einer universitären, wissenschaftlichen Disziplin. In: BOSE, Ines (Hrsg.): Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle. Frankfurt am Main 2007, S. 31–46.
- KROHNE, Heinz W./HOCK, Michael: Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder 2007.
- KRÜNEGEL, o.A: Diagnostik, heilpädagogische. In: DANNEMANN, Adolf u. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle a.S. 1934, S. 555–562.



KUNZE, Paul: Mein Unterrichtsversuch mit der aphoristischen Methode. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 1, S. 26–39.

LAMBECK, Adolf: Zur Geschichte des Sprachheilwesens in Hamburg. In: KONGRESS FÜR TAUBSTUMMEN-PÄDAGOGIK UND VERWANDE GEBIETE (HRSG.): Festgabe zur Samuel-Heinicke-Jubiläumstagung des Bundes deutscher Taubstummenlehrer. Hamburg 1927, S. 53–93.

LAMBECK, Adolf: Nationalsozialistische Erziehung in der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 2, S. 184–189.

LAMBECK, Adolf: Die Betreuung der Kinder mit Lippen- und Gaumenspalten. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 2, S. 124–131.

LAMBECK, Adolf: Über den heutigen Stand der Schuleinrichtungen für Sprachgestörte in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 9, S. 675–687.

LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939.

LAMBECK, Adolf: Neuaufbau des Sonderschulwesens. In: LAMBECK, Adolf (Hrsg.): Gehörgeschädigte und sprachgestörte Schulkinder. Beiträge Hamburger Lehrer. Hamburg 1939, S. 5–11.

LAMBECK, Adolf: Sprachgestörte Kinder im Kindergarten. In: Kindergarten, 83. Jg. 1942, 2/3, S. 26–32.

LAMBECK, Adolf: Der Umfang der schulischen Sprachheilarbeit. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, 2. Jg. 1948, H. 5, S. 128–134.

LAUX, Hermann: Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933-1945. In: INGENKAMP, Karlheinz/LAUX, HERMANN (HRSG.): Geschichte der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1990.

LEHRERVERBAND BERLIN: Lehrer-Verzeichnis Berlin. [http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl?t\\_digishow=x&zid=2a823e](http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog.pl?t_digishow=x&zid=2a823e). Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

LENZ, Fritz: Über die biologischen Grundlagen der Erziehung. München 1927.

LENZ, Fritz: Gedanken zur Rassenhygiene (Eugenik). In: Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie, 37. Jg. 1943.

LESEMANN, Gustav (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin - Charlottenburg 1966.

LIEBMANN, Albert: Agrammatismus infantilis. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 34. Jg. 1901, H. 1, S. 240–252.

LINDENAU, G.: Der heilpädagogische Einfluß des Gesangsunterrichts in der Sprachheilschule. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 125–138.

LOCHER, Alfred: Gegen die 'Lex Zwickau'. In: Allgemeine Deutsche Taubstummen-Zeitschrift, 22. Jg. 1926, H. 21, S. S. 85.

LOCKOT, Regine: Erinnern und Durcharbeiten. Zur Geschichte der Psychoanalyse und Psychotherapie im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1985.

- LOST, Christine: „als Ende der belastenden Gleichschaltung begrüßt.“ Zur Vor- und Nachgeschichte der Selbstaflösung des Deutschen Fröbel-Verbandes 1938. In: RITZI, Christian/WIEGMANN, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 175–194.
- MAESSE, Hermann: Einiges zur Frage 'Nationalsozialismus und Arbeit an Taubstummen'. In: Blätter für Taubstummenbildung, 46. Jg. 1933, H. 11, S. 169–171.
- MAESSE, Hermann: Taubstummenbildung und -fürsorge im nationalsozialistischen Staat. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 1, S. 21–31.
- MAESSE, Hermann: Arbeit an Sprach- und Sprachbehinderten in der Hochschule für Lehrerbildung. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 12, S. 836–838.
- MAIHACK, Volker: Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Zur historischen Entwicklung klinisch-therapeutischer Handlungsfelder von Sprachheilpädagogen unter besonderer Berücksichtigung der Zeit von 1945 bis 1990. Diss. Dortmund 2001.
- MANIG, Herbert: Die Sprachheilschule im Dienste der allgemeinen Volksschule. In: Hamburger Lehrerzeitung, 15. Jg. 1936, H. 14, S. 147–149.
- MANIG, Herbert: Über die Häufigkeit von Sprachstörungen bei schulpflichtigen Kindern und die Maßnahmen zu ihrer Behandlung in schulischen Sondereinrichtungen. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 10, S. 671–680.
- MANKO, Heinrich: Die Gaustelle Sonderschulfragen und Erbkrankenbetreuung im Rassenpolitischen Amt der Gauleitung Schlesien. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, 7/8.
- MARX, Günther: Zur Chirurgie einiger körperlicher Mißbildungen. In: Archiv für klinische Chirurgie, 192. Jg. 1938, H. 5, S. 645–686.
- MASSIN, Benoit: Mengele, die Zwillingsforschung und die „Auschwitz-Dahlem Connection“. In: SACHSE, Carola (Hrsg.): Die Verbindung nach Auschwitz. Biowissenschaften und Menschenrechtsversuche an Kaiser-Wilhelm-Instituten. Göttingen 2003, S. 201–254.
- MATHISCIK, Herbert: Nationalpolitischer Unterricht am Staatsjugendtag. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 2, S. 139–140.
- MELCHIOR, Karl: Die Selbstleistung des Kindes in der Sprachheilschule. In: Eos, 23. Jg. 1932, H. 5, S. 126–132.
- MENGELE, Josef: Sippenuntersuchungen bei Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. In: Zeitschrift für menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre, 23. Jg. 1939, H. 1, S. 17–42.
- MICHAEL, Berthold/SCHIEPP, Heinz-Hermann: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main 1974.
- MITROVIC, Emilia: Fürsorgerinnen im Nationalsozialismus. In: EBBINGHAUS, Angelika (Hrsg.): Opfer und Täterinnen: Frauenbiographien d. Nationalsozialismus. Nördlingen 1987, S. 14–36.
- MITTEILUNGEN UND KLEINE BEITRÄGE. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, H. 6, S. 376.

MITTELSTAEDT, Clemens/REICH, Felix: Samuel Heinicke-Jubiläumstagung des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer. Hamburg 6.-10.Juni 1927. Leipzig 1927.

MÖCKEL, Andreas: Geschichte der Heilpädagogik, oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. 2. Aufl. Stuttgart 2007.

MÖHRING, Heinrich: Ein Umriß für Stotterer (Stottererprofil). In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, H. 9, S. 644–657.

MÖHRING, Heinrich: Lautbildungsschwierigkeit im Deutschen. Eine phonetisch-pädagogische Untersuchung als Beitrag zur Fibelfrage vom Standpunkte des Heilpädagogen auf Grund statistischer Erhebungen an 2102 stammelnden Schulkindern im deutschen Sprachgebiet. Diss.Hamburg 1938.

MÖHRING, Heinrich: Lautbildungsschwierigkeit im Deutschen: eine phonetisch-pädagogische Untersuchung als Beitrag zur Fibelfrage vom Standpunkte des Heilpädagogen auf Grund statistischer Erhebungen an 2.102 stammelnden Schulkindern im deutschen Sprachgebiet. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 47. Jg. 1939, H. 3, S. 185–235.

MÖHRING, Heinrich: Das stammelnde Schulkind. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, H. 11, S. 392–401.

MUSENBERG, Oliver: Kultur und Diskurs - neue Leitbegriffe einer Historiographie der Sonderpädagogik. In: STRASSER, Urs (Hrsg.): Ästhetisierung der Sonderpädagogik. 44. Arbeitstagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bad Heilbrunn 2009.

NADOLECZNY, Max: Die Sprach- und Stimmstörungen im Kindesalter. In: PFAUNDLER, M./SCHLOSSMANN, A. (Hrsg.): Handbuch der Kinderheilkunde. Ein Buch für den praktischen Arzt. Leipzig.

NADOLECZNY, Max: Das stotternde Kleinkind und seine Einschulung. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 19–33.

NADOLECZNY, Max: Die Sprach- und Stimmheilkunde der Gegenwart. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 44. Jg. 1935, H. 4, S. 270–289.

NADOLECZNY, Max: Was muß der Hals-Nasen-Ohrenarzt von Sprach- und Stimmheilkunde wissen? In: ZANGE, J. (Hrsg.): Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Hals-, Nasen- und Ohrenärzte (e.V.) auf der XVIII. Jahresversammlung in Bonn/Rh. am 2.-4.Juni 1938. Berlin 1938, S. 1–73.

o.A.: Die Verfassung des Deutschen Reichs ("Weimarer Reichsverfassung") vom 11. August 1919. [http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#VIERTER\\_ABSCHNITT02](http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#VIERTER_ABSCHNITT02). Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

o.A.: Kontrollratsdirektive Nr. 24 Entfernung von Nationalsozialisten und Personen, die den Bestrebungen der Alliierten feindlich gegenüberstehen, aus Ämtern und verantwortlichen Stel-

lungen vom 12. Januar 1946. <http://www.verfassungen.de/de/de45-49/kr-direktive24.html>. Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

o.A.: Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule, mit d. Lehrplan f. d. Volksschulen d. Stadt Berlin vom J. 1924 1924.

o.A.: Lehrplan der Berliner Sprachheilschulen. (Bestimmungen u. Lehrpläne für die Berliner Sonderschulen: Schulkindergärten, Vorklassen, Hilfsschulen, Sammelklassen, Schulen für Schwerhörige, Sehschwache u. Sprachkranke, Freiluftschulen für Tuberkulöse). Berlin 1926.

o.A.: Entwicklungskurven der hallischen Schulen. In: Hallische Nachrichten 1931.

o.A.: Fachschaftstagungen am Vormittag. Fachschaft 5 Sonderschulen. In: Erzieher im Braunschweig, 2. Jg. 1934, 4/5, S. 89.

o.A.: Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, 2/3, S. 272–273.

o.A.: Bericht über die Sondertagung der Reichsfachgruppe Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschullehrer auf der Reichstagung des NSLB in Bayreuth. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 9, S. 722–723.

o.A.: Mitteilungen und kleine Beiträge Reichsfachgruppe für Lehrer an Taubstumm-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen. In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, H. 9, S. 661f.

o.A.: Allgemeine Anordnung über die Hilfsschule in Preußen vom 27. April 1938. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1938, H. 6, S. 375–377.

o.A.: Die Reichswaltung des NSLB nimmt Stellung zur Beschulung gehör- und sprachgebrechlicher Kinder. In: Die deutsche Sonderschule. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg. 1939, H. 5, S. 299–300.

o.A.: Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz) vom 6. Juli 1938 sowie Erste Verordnung zur Durchführung des Reichsschulpflichtgesetzes vom 7. März 1933. Schleswig 1939.

o.A.: Mitteilungen und kleine Beiträge. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, H. 2, S. S. 140.

o.A.: Verwaltungsbericht der Stadt Halle für das Rechnungsjahr ... Bearbeitet im Statistischen Amt 1939-1942.

ORTHMANN, Werner: Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: KNURA GERDA/NEUMANN, Berthold (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin 1982, S. 67–91.

PETERSEN, L.E/SIX, B.(HRSG.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim 2008.

PFAFF, Maria: Die Entwicklung der Sprachheilschulen nach 1945 auf dem Gebiete der Deutschen Demokratischen Republik. Diss. Berlin 1965.

PFAUNDLER, M./SCHLOSSMANN, A. (Hrsg.): Handbuch der Kinderheilkunde. Ein Buch für den praktischen Arzt. Leipzig.

PROSKE, Günther: Geschichte der Sprachheilschule Halle. In: SPRACHHEILSCHULE HALLE (HRSG.): 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 älteste Sprachheilschule Deutschlands. Eine Festschrift. Halle a.S. 2010, S. 17–54.

REICHSMINISTERIUM DES INNEREN: Reichsgesetzblatt Teil 1 vom 25. Juli 1933 1933, S. 529.

REICHSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG UND VOLKSBILDUNG (Hrsg.): Überweisung von Kindern an die Hilfsschulen, Sehschwachen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen. (Bd. 8) 1942.

REICHS-UND PREUSSISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG U. V.: Allgemeine Anordnungen über die Hilfsschulen in Preußen. In: Amtsblatt des Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, 4. Jg. 1938, S. 232–234.

RICHTER, August: Die Taubstummenschule im Dienste der Sprachgebrechlichenfürsorge. In: Blätter für Taubstummenebildung, 43. Jg. 1930, H. 15, S. 290–292.

RIEBOW, Kurt: Die Ergebnisse der Untersuchung einer Hilfsschulklasse nach Rossolimo-Bartsch. In: Die Hilfsschule, 19. Jg. 1926, H. 8.

RIEDEL, o.A: Die Abgrenzung der „schweren körperlichen Mißbildung“ nach dem Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: Zeitschrift für Medizinalbeamte, 47. Jg. 1934, H. 8, S. 322–332.

RISTOW, Erich: Erbgesundheitsrecht. Berechtigung, Bedeutung und Anwendung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses mit einem Anhang der Gesetze, Verordnungen und wichtigsten Runderlasse. Stuttgart, Berlin 1935.

RITZI, Christian/WIEGMANN, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Arbeitsgemeinschaft zur Erforschung Pädagogischer Organisationen und Institutionen. Bad Heilbrunn/Obb. 2004.

ROCHOLL, Carl: Untersuchung über den Intelligenzstand sprachkranker Kinder der Aufnahme-klasse einer Berliner Sprachheilschule nach der Methode Binet-Simon-Bobertag. Teil 2. In: Die Hilfsschule, 25. Jg. 1932, H. 7.

ROMÂN-GOLDZIEHER, Klara: Untersuchungen über die Schrift der Stotterer, Stammeler und Polterer. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 35. Jg. 1929, H. 1, S. 116–139.

RÖNNFELDT, Petra: Zwangssterilisation 1934 bis 1945 in Hamburg unter besonderer Berücksichtigung der Anstalt Farmsen. Unveröffentlichte Magisterarbeit Hamburg 1996.

RÖSLER, A.: Der praktische Sprachheillehrer. Theorie und Praxis der heilpädagogischen Behandlung der Sprachstörungen. Halle a.S. 1933.

RÖSLER, A.: Die fröhliche Sprechschule. Theorie und Praxis der heilpädagogischen Behandlung der Sprachstörungen. Halle a.S. 1933.

RÖSLER, Alfred: Fürsorge für sprachgebrechliche Jugendliche. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 139–148.

RÖSLER, Alfred: 25 Jahre Sprachheilschule in Halle. In: Erzieher im Braunhemd, 3. Jg. 1935, H. 7, S. 185–187.

RÖSLER, Alfred: Zum 25-jährigen Jubiläum der halleschen Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 4, S. S.294-305.

RÖSLER, Alfred: Die Ergebnisse des Fortbildungslehrganges "Die Erbkrankheiten des Nervensystems". In: Erzieher im Braunhemd, 4. Jg. 1936, H. 7, S. 208–209.

RÖSLER, Alfred: Von der Notwendigkeit der Sonderschulen überhaupt. In: Erzieher im Braunhemd, 4. Jg. 1936, H. 2, S. 35–36.

ROSSOLIMO, Grigorij: "Psychologische Profile" defektiver Schüler. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 20. Jg. 1922, 5/6, S. 336–364.

ROTHER, Karl Cornelius: Die Umerziehung. Die heilpädagogische Behandlung schwerer-ziehbarer, entgleister und stotternder Kinder und Jugendlicher. Halle/Saale 1929

RUDNICK, Michael (Hrsg.): Aussondern - Sterilisieren - Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin 1990.

RUTTKE, Falk: Beispiel aus der Rechtssprechung zum Begriff der "schweren körperlichen Missbildung". In: Der Öffentliche Gesundheitsdienst 1 (1935/36) 15 Teilausgabe A, S. 573–576.

SACHSE, Carola (Hrsg.): Die Verbindung nach Auschwitz. Biowissenschaften und Menschenrechtsversuche an Kaiser-Wilhelm-Instituten. Göttingen 2003.

SCHAARSCHMIDT, Thomas: Regionalkultur und Diktatur. Sächsische Heimatbewegung und Heimat-Propaganda im Dritten Reich und in der SBZ/DDR. Köln 2004.

SCHÄFFER, Fritz: Ein Volk, ein Reich, eine Schule. Die Gleichschaltung der Volksschule in Bayern 1933-1945. München 2001.

SCHARR, Julius: Praktisches Übungsbuch für Stotterer. Hannover 1907.

SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930.

SCHLEUSS, Wilhelm: Über die sprachliche Behandlung der Kinder mit Gaumenspalte. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 113–125.

SCHMÄHL, Otto: Taubstummenschule oder Gehörlosenschule? In: Neue Blätter für Taubstummensbildung, 1. Jg. 1947, H. 3, S. 76–77.

SCHMIDT, Fritz: Weltanschaulich– fachliches Schulungslager der Fachgruppe für Lehrer an Taubstummen-, Schwerhörigen. und Sprachheilschulen, Gau Schlesien. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 7, S. 553–554.

SCHMIDT, Uwe: Hamburger Schulen im "Dritten Reich". Hamburg 2010.

SCHMITZ-BERNING, Cornelia: Vokabular des Nationalsozialismus. 2., durchges. und überarb. Aufl. Berlin 2007.

SCHMÜCKER, Josef: Lehrer und sprachgestörte Schüler. Eine psycho-physiologische Darstellung der bekanntesten Sprachstörungen besonders Stottern und Stammeln. Ursachen und Wesen, Verhütung und Heilen. Arnsberg 1934.

SCHMUHL, Hans-Walter: Halle in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Halle (Saale) 2007.

SCHNEIDER, Hildegard: Sprachheilschule. In: LESEMANN, Gustav (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin - Charlottenburg 1966, S. 153–170.

SCHÖLER, Hermann u.a. (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen 2007.

SCHOLTZ, Harald: Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg. 1983, H. 5, S. 693–709.

SCHOLTZ, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Neuausg. Göttingen 2009.

SCHORSCH, Ernst: Das Sprachheilwesen an den Berliner Volksschulen. Berlin 1919.

SCHULMANN, Adolf: Heilpädagogische Wertung von Schriftuntersuchungen an Sprachkranken. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 41. Jg. 1933, H. 4, S. 439–444.

SCHULTZE, Walter: Jung-Deutschland-Fibel : Ein erstes Leseb. f. d. Kinder im neuen Reich ; Für d. hans. Lebensraum /. erarb. vom Nat.-soz. Lehrerbund, Gau Hamburg. Hamburg 1935.

SCHUMANN, Paul: Das taubstumme Kind. Die Taubstummheit. In: BUND DEUTSCHER TAUBSTUMMENLEHRER (HRSG.): Handbuch des Taubstummenwesens, S. 3–57.

SCHUMANN, Paul: Die 'Lex Zwickau' und die Taubstummen. In: Blätter für Taubstummenbildung, 39. Jg. 1926, H. 14, S. 225–230.

SCHUMANN, Paul: Die Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt a. Main 1940.

SEFFER, Hermann: Wie ist der Leseunterricht bei stotternden Schulanfängern zu gestalten? In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, H. 12, S. 450–457.

SEIDEMANN-UMBRICHT, Barbara: Individualpsychologie und Reformpädagogik. Der individualpsychologische Ansatz von Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre im Vergleich mit den reformpädagogischen Konzepten Berthold Ottos, der Hamburger Gemeinschaftsschulen und Peter Petersens. Zürich.

SEIPOLT, Harry: ...kann der Gnadentod gewährt werden. Zwangssterilisation und NS-"Euthanasie" in der Region Aachen. 1. Aufl. Aachen 1995.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 196 Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentation\\_SoPaeFoe\\_2010.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf). Zuletzt geprüft am 28.12.2012.

SELBSTVERLAG DER FACHGRUPPE FÜR DIALEKTISCH-MATERIALISTISCHE PSYCHOLOGIE (HRSG.): Krise der Psychologie - Psychologie der Krise. Berlin 1932.

SOLAROVÀ, Svetluse/DUPUIS, Gregor (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983.

SPRACHHEILSCHULE HALLE (HRSG.): 100 Jahre Sprachheilschule Halle/Saale 1910-2010 älteste Sprachheilschule Deutschlands. Eine Festschrift. Halle a.S. 2010.

STATISTISCHES AMT DER STADT BERLIN: Statistisches Jahrbuch der Reichshauptstadt Berlin 1930-1943.

STATISTISCHES AMT DER STADT HALLE: Die Umsiedler in Halle. Erhebung vom 11. August 1945. Halle a.S. 1945.

STATISTISCHES REICHSAMT (HRSG.): Die Sonderschulen 1938. In: Vierteljahreshefte zur Statistik des Deutschen Reiches, 48. Jg. 1939, H. 4, S. 3–17.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 1, S. 14–18.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 2, S. 52–57.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 3, S. 92–98.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. In: Die deutsche Sonderschule, 9. Jg. 1942, H. 4, S. 135–142.

STEINIGER, Fritz: Die Sprachheileinrichtungen Deutschlands. In: Blätter für die Wohlfahrt Gehör- und Sprachgeschädigter. Mitteilungen der Deutschen Gehör- und Sprachgeschädigten - Wohlfahrt, 8. Jg. 1944, H. 4, S. 49–61.

STEINIGER, Fritz: Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. (Nachtrag). In: Die deutsche Sonderschule, 11. Jg. 1944, 1/2, S. 14–16.

STERN, William/WIEGEMANN, Otto: Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Leipzig 1926.

STICHEL, Constanze: Ursachenforschung und Beschreibung von Sprachstörungen in der Sprachheilkunde des Nationalsozialismus. München 2008.

STRASSER, Urs (Hrsg.): Ästhetisierung der Sonderpädagogik. 44. Arbeitstagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bad Heilbrunn 2009.

STÜRZBECHER, Manfred: Die Familie Gutzmann, die Berliner Universitäten und die Entwicklung der Stimm- und Sprachheilkunde. In: GROSS, Manfred (Hrsg.): 30 Jahre Logopädie in Deutschland. Berlin 1994, S. 21–57.

SUCHODOLETZ, Waldemar/MACHAREY, Georg: Stigmatisierung sprachgestörter Kinder aus Sicht der Eltern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 55. Jg. 2006, H. 9, S. 711–723.

SUTTNER, Jutta: Standpunkte zur Stimm- und Sprachheilkunde. In: KRECH, Eva-Maria (Hrsg.): Hallesche Standpunkte zur gesprochenen Sprache. Halle a.S. 1981, S. 154–187.



SYNWOLDT, Jochen: Das Sonderschulwesen im nationalsozialistischen Staat. <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/upload/pdf/schardt/DasSonderschulwesenimnationalsozialistischenStaat.pdf>. Zuletzt geprüft am 27.03.2009.

TORNOW, Karl: An alle Leser und Mitarbeiter. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 1, S. 2–5.

TORNOW, Karl: Die Einheit der Fachschaft V (Sonderschulen) im NSLB und die daraus sich ergebende Schau ihrer Arbeit in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 2, S. 110–129.

TORNOW, Karl: Hilfsschule in Kampf und Gefahr. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 10, S. 795–808.

TORNOW, Karl: Völkische Heil- oder Sonderschulpädagogik? : Zugl. e. Begründg d. Einheit d. Reichsfachschaft 5 (Sonderschulen) im NSLB. Halle 1935.

TORNOW, Karl: Sinn und Bedeutung unserer Reichszeitung 'Die deutsche Sonderschule'. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 9, S. 643–652.

TORNOW, Karl: Die Geschichte der Zeitschrift "Die deutsche Sonderschule. In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, H. 6, S. 436–438.

TORNOW, Karl: Gedanken zur Ausbildung des Sonderschullehrernachwuchses. In: Die deutsche Sonderschule, 4. Jg. 1937, H. 2, S. 86–93.

TORNOW, Karl: Völkische Sonderpädagogik und Kinderpsychiatrie. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 49. Jg. 1943, H. 1, S. 76–86.

TORNOW, Karl/WEINERT, Herbert: Erbe und Schicksal. Berlin 1942.

TRÖSTER, Heinrich: Stigma. In: PETERSEN, L.E/SIX, B. (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim 2008, S. 140–148.

TULLNER, Mathias: Halle 1806 bis 2006. Industriezentrum, Regierungssitz, Bezirksstadt ; eine Einführung in die Stadtgeschichte. Halle (Saale) 2007.

UHLE, Roger: Neues Volk und reine Rasse. Walter Gross und das Rassenpolitische Amt der NSDAP (RPA) 1934 - 1945. Diss. Aachen 1990.

UHLIG, Hans: Wie steht es um die Schwerhörigenbeschulung? In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 9, S. 688–699.

UHLMANN, Otto: Das deutsche Sprachheilwesen. In: BUND DEUTSCHER TAUBSTUMMENLEHRER (HRSG.): Handbuch des Taubstummenwesens.

UHLMANN, Otto: Reformgedanken zur Heilbehandlung sprachgestörter Kinder. In: FUCHS, Arno (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Vom 15. bis 22. Mai 1927. Berlin 1927, S. 153–161.

VAN HELMONT, Franciscus M.: Kurtzer Entwurf des eigentlichen Naturalphabets der Heiligen Sprache. 1916 Berlin.

VERLAG DES BÖRSENVEREINS DER DEUTSCHEN BUCHHÄNDLER ZU LEIPZIG: Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adreßbuch. 58. Ausgabe. Leipzig 1933.

VERLAG DES BÖRSENVEREINS DER DEUTSCHEN BUCHHÄNDLER ZU LEIPZIG: Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adreßbuch. 59. Ausgabe. Leipzig 1935.

VERLAG DES BÖRSENVEREINS DER DEUTSCHEN BUCHHÄNDLER ZU LEIPZIG: Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adreßbuch. 61. Ausgabe. Leipzig 1939.

VOGEL, Gertraut: Über die Behandlung des Stotterns beim Kinde. Jena 1944.

VOGT, Fritz: Die vier unteren Jahrgänge der Volksschule. Osterwieck 1937.

VOLLNHALS, Clemens: Entnazifizierung. Politische Säuberung und Rehabilitierung in den vier Besatzungszonen 1945-1949. München 1991.

WALDSCHMIDT, Anne: Disability Studies. In: DEDERICH, Markus (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart 2009, S. 125–133.

WANDL, Eleonora: Betreuung Sprachgestörter vor Schuleintritt. In: Die deutsche Sonderschule, 8. Jg. 1941, H. 12, S. 535–536.

WEGWITZ, Franz: Die Leipziger Taubstummen-Anstalt in ihrer gegenwärtigen Gestalt. In: WEGWITZ, Franz (Hrsg.): Festschrift zum 150 jährigen Bestehen der Staatlichen Taubstummen-Anstalt Leipzig 1928. Leipzig 1929, S. 9–52.

WEGWITZ, Franz (Hrsg.): Festschrift zum 150 jährigen Bestehen der Staatlichen Taubstummen-Anstalt Leipzig 1928. Leipzig 1929.

WEGWITZ, Franz: Die Neuordnung des Gehörlosen- und Gehör- und Sprachgeschädigten-Bildungswesens in Sachsen. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, 7/8, S. 247–252.

WEGWITZ, Franz: Die Neuordnung des Gehörlosen- und Gehör- und Sprachgeschädigtenwesens in Sachsen. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1942, 7/8, S. 247–252.

WEINERT, Herbert: Eheberatung für Schwerhörige. In: Der Schwerhörige und Ertaubte, 1. Jg. 1929, H. 4, S. 3–6.

WEINERT, Herbert: Erbliche Taubheit und ihre Bekämpfung. In: Blätter für Taubstummenbildung, 46. Jg. 1933, H. 7, S. 121–126.

WEINERT, Herbert: Unterrichtliche Erziehung in einer Hörstummenklasse. In: Blätter für Taubstummenbildung, 46. Jg. 1933, H. 18, S. 272–279.

WEINERT, Herbert: Unterrichtliche Erziehung in einer Hörstummenklasse. In: Blätter für Taubstummenbildung, 46. Jg. 1933, H. 19, S. 288–292.

WEINERT, Herbert: Erfahrung mit der Sterilisierung. In: Die deutsche Sonderschule, 1. Jg. 1934, H. 6, S. 414–418.

WEINERT, Herbert: Bericht über den Dresdner Kindergarten für gehör- und sprachgeschädigte Kinder. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 47. Jg. 1939, H. 5, S. 404–413.

WEINERT, Herbert: Schafft Kindergärten für Sprachgeschädigte. In: Die deutsche Sonderschule, 8. Jg. 1941, H. 2, S. 68–69.

WEINERT, HERBERT: Rassenhygienische Ehevermittlung. In: Der Öffentliche Gesundheitsdienst, 3. Jg. 1938, H. 19.

- WEINMANN, Ulrike: Normalität und Behindertenpädagogik. Opladen 2003.
- WENDPAP, Hans: 40 Jahre Dienst an sprachkranken Hamburger Kindern. Chronik der Schule für Sprachkranke am rechten Alsterufer Karolinenstr. 35.
- WERNER, Birgit: Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Zur Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschulpädagogik in der SBZ und der DDR zwischen 1945 und 1952. Hamburg 1999.
- WERNER, Rudolf: Das Jenaer Verfahren als bedeutungsvolle Entwicklungserscheinung im Taubstummenunterricht. In: Die deutsche Sonderschule, 2. Jg. 1935, H. 6, S. 476–484.
- WINKLER, Herbert: Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen. Leipzig 1930.
- WIRSCHING, Andreas (Hrsg.): Das Jahr 1933. Die nationalsozialistische Machteroberung und die deutsche Gesellschaft. Göttingen 2009.
- WITTE, LILLI: Zur Übungsbehandlung stammelnder Kinder. In: Das gesprochene Wort, 3. Jg. 1940, H. 1, S. 8–10.
- WITTEMANN, Jakob: Chirurgische Mißbildungen und ihre Bedeutung für das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: Archiv für klinische Chirurgie, 190. Jg. 1937, H. 3, S. 414–451.
- WITTHÖFT, Heinrich: Die Anwendung von Rechenhilfsmitteln in der Anfängerklasse der Sprachheilschule. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 8, S. 598–608.
- WITTKER, Erich: Erbgesundheitsgesetz - Strukturwandel der Sonderpädagogik. In: Die deutsche Sonderschule, 3. Jg. 1936, H. 7, S. 495–500.
- WITTSACK, Richard: Sprechkunde-Normalschullehrer-sprachkrankes Kind. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 44–63.
- WOLF, Antonius: Wandel im Jargon des Nationalsozialismus: Analyse der ideologischen Sprache in einer Fachzeitschrift für Sonderschullehrer (1934 - 1944). Freiburg im Breisgau 1991.
- WULFF, Johannes: Die Grundlagen und Ziele der Sprachheilarbeit und ihre Beziehungen zur Sprecherziehung. In: Die deutsche Sonderschule, 8. Jg. 1941, 7/8, S. 375–379.
- WULFF, Johannes: Sprachheileinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin. Stand 1. November 1955. In: Die Sprachheilarbeit, 1. Jg. 1956, 1 März, S. 15–19.
- WULFF, Johannes: Sprachheileinrichtungen in der Bundesrepublik und Westberlin. Stand am 1. November 1955 (Fortsetzung aus Heft 1). In: Die Sprachheilarbeit, 1. Jg. 1956, 2/3 Oktober, S. 57–59.
- ZANGE, J. (Hrsg.): Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Hals-, Nasen- und Ohrenärzte (e.V.) auf der XVIII. Jahresversammlung in Bonn/Rh. am 2.-4. Juni 1938. Berlin 1938.
- ZIEHEN, Theodor: Sprechen und Denken vom Standpunkt der Sprachheilkunde. In: SCHLENKRICH, Johannes (Hrsg.): Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle a. S. 23. bis 25. Mai 1929. Halle 1930, S. 149–162.

ZÖPPEL, Georg: Stimm- und Sprachgesundheitslehre im Rahmen der Sprecherziehung. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung, 22. Jg. 1934, 7/8, S. 82–92.

ZÖPPEL, Georg: Behördliche, auf wissenschaftliche Grundlage gestellte Gesundheitsfürsorge u. -pflege der Stimme und Sprache. In: Sprechen und Singen. Blätter für Stimmbildung, 23. Jg. 1935, H. 5, S. 45–55.

ZWANZIGER, Fritz: Der derzeitige Stand des deutschen Schwerhörigen- und Sprachheilwesens - wie es ist und wie es werden soll. In: Die deutsche Sonderschule, 6. Jg. 1939, 7/8, S. 477–481.

ZWANZIGER, Fritz: Nachschrift. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, 5/6, S. 190.

ZWANZIGER, Fritz: Zehn Jahre „Deutsche Sonderschule“. In: Die deutsche Sonderschule, 7. Jg. 1940, H. 1, S. 1–3.

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die Ausgaben der Zeitschrift im Verhältnis zu den Monaten.....	37
Abbildung 2: Seitenstärke und Anzahl der Fachartikel in "Die deutsche Sonderschule".....	37
Abbildung 3: Anzahl der Abhandlungen der Fachgruppe „Taubstummensein einschl. Schwerhörigen- und Sprachheilwesen“ und Sprachheilpädagogik speziell.....	39
Abbildung 4: Anzahl der Mitteilungen der Fachgruppe „Taubstummensein einschl. Schwerhörigen- und Sprachheilwesen“ und Sprachheilpädagogik speziell .....	39
Abbildung 5: Anzahl der Buchbesprechungen, die thematisch der Fachgruppe „Taubstummensein einschl. Schwerhörigen- und Sprachheilwesen“ zu zählen sind, und Sprachheilpädagogik speziell .....	40
Abbildung 6: Vorgestellte Zeitschriften bzw. Aufsätze aus Zeitschriften, die thematisch der Fachgruppe „Taubstummensein einschl. Schwerhörigen- und Sprachheilwesen“ zu zählen sind und Anteil Sprachheilpädagogik speziell .....	41
Abbildung 7: Anzahl der Veröffentlichungen der Sprachheilpädagogik zwischen 1929-1949. .	44
Abbildung 8: Die Autoren mit den meisten Publikationen 1929-1949.....	45
Abbildung 9: Themenschwerpunkte der Veröffentlichungen 1929-1949.....	47
Abbildung 10: Themenschwerpunkte der Veröffentlichungen zwischen 1933 und 1945.....	48
Abbildung 11: Anzahl der sprachheilpädagogischen Texte zwischen 1933 und 1945, die mind. ein Ideologem zu einer Kategorie aufweisen.....	56
Abbildung 12: Die Häufigkeit von Ideologemen der acht Inhaltsdimensionen innerhalb verschiedener Zeiträume des „Dritten Reiches“.....	60
Abbildung 13: Prozentualer Anteil der Texte, die Ideologeme aus den acht Inhaltsdimensionen aufweisen.....	67
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Häufigkeit von verschiedenen Ideologemen in den allgemein sonderpädagogischen Artikeln in "Die deutsche Sonderschule".....	68
Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der Häufigkeit von verschiedenen Ideologemen in den sprachheilpädagogischen Artikeln in "Die deutsche Sonderschule" .....	68
Abbildung 16: Die Häufigkeit von Ideologemen der 8 Inhaltsdimensionen innerhalb der allgemein sonderpädagogischen Fachartikel und innerhalb verschiedener Zeiträume des NS.....	69
Abbildung 17: Die Häufigkeit von Ideologemen der acht Inhaltsdimensionen innerhalb der sprachheilpädagogischen Fachartikel und innerhalb verschiedener Zeiträume im NS.....	70
Abbildung 18: Klassifikationen von Sprachstörungen bei Nadoleczny 1926.....	83
Abbildung 19: Systematisierung von Sprachstörungen bei Emil Fröschels 1931.....	84
Abbildung 20: Vergleich von psychologischen Profilen nach Rossolimo-Bartsch .....	99
Abbildung 21: Graphische Darstellung der psychologischen Profile der 4. Klasse der II. Sprachheilschule Berlin im Schuljahr 1927/28.....	99

Abbildung 22: Der Weg zur Lauttreppe.....	106
Abbildung 23: Der Reichs-Lautprüfungsbogen von Heinrich Möhring, 1938.....	110
Abbildung 24: Mittel des Lehrers zur Schaffung der Lern- und Arbeitsgemeinschaft.....	117
Abbildung 25: Sprachtherapeutische Übungen in den Fächern Deutsch, Gesang und Turnen	124
Abbildung 26: Beispiel für die Lautzeichen von Alfred Rösler.....	135
Abbildung 27: Beziehung zwischen Volksschule und Sprachheileinrichtung in Klein- und Mittelstädten nach Hasenkamp 1936.....	175
Abbildung 28: Karl Hartung mit der letzten Weißenfelser Sprachheilklasse 1939.....	178
Abbildung 29: Die Ausbildung der Sprachheillehrer am Heilpädagogischen Seminar im Schuljahr 1930/31.....	218

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 Die Entwicklung der Beiträge in der Zeitschrift.....	38
Tabelle 2: Dimensionen, Kategorien und Ankerbeispiele der inhaltlichen Analyse der zwischen 1933 und 1945 erschienen sprachheilpädagogischen Literatur .....	55
Tabelle 3: Intelligenzprüfung einer Berliner Sprachheilklasse mit dem Binetarium 1932 Anmerkung: .....	94
Tabelle 4: Eignung der „Testreihe zur psychologischen Eignung von Schulneulingen“ für die Sprachheilschule.....	96
Tabelle 5: Getestete Bereiche und Aufgaben nach Rossolimo-Bartsch.....	98
Tabelle 6: Lautprüfungsprotokolle der Städte Halle, Hamburg und Weißenfels.....	107
Tabelle 7: Sprachstörungen der untersuchten Kinder in den drei Städten.....	107
Tabelle 8: Fehlerquote bei Lauten in % in den drei Städten.....	108
Tabelle 9: Fehlerquote in % bei Lautverbindungen mit sch und frikativem R.....	109
Tabelle 10: Kennzeichen des Schriftbilds von Kindern und Jugendlichen mit Sprachstörungen .....	112
Tabelle 11: Teilziele der heilpädagogischen Beeinflussung des stotternden Kindes .....	116
Tabelle 12: Schüler mit Sprachstörungen in den Sprachheilschulen Berlins nach Appelt. Stand 31.03.1928.....	123
Tabelle 13 Die zahlenmäßige Entwicklung der Sprachheilschüler in Berlin 1929-1938.....	123
Tabelle 14: Sprachheilübungen im Fach Deutsch.....	125
Tabelle 15: Sprach- und Stimmtherapie im Fach Gesang.....	126
Tabelle 16: Atem- und Turnübungen im Fach Turnen.....	127
Tabelle 17: Richtlinien zur Stoffverteilung der 4 Grundschuljahre in Berlin Stand 18.01.1923 .....	128
Tabelle 18: Beispiele für Nachsprechübungen nach Rösler.....	134
Tabelle 19: Übungen zur Verbesserung der Sinneswahrnehmung.....	134
Tabelle 20 Beispiele für wörtliche oder sinnhafte Übereinstimmungen in den Lehrplänen und Richtlinien der Sprachheilschule im Raum Groß-Berlin zwischen 1926 - 1950.....	147
Tabelle 21: Entwicklung der Schülerzahl der Sprachheilschule Halle im Verhältnis zur Volksschule und Einwohnerzahl Halle.....	161
Tabelle 22: Aufnahme von Schulanfängern, Umschulung aus und Rückschulung in Volksschule 1930 bis 1949.....	162
Tabelle 23: Umschulungen nach der Grundschulzeit von 4 Jahren.....	163
Tabelle 24: Auswertung von Hospitationen durch das Schulamt hinsichtlich Methodik und Unterrichtsinhalte.....	170

Tabelle 25: Die Weißenfelder Sprachheilklassen 1921-1939.....	176
Tabelle 26: Häufigkeit von Sprachstörungen bei Hamburger Erstklässlern.....	188
Tabelle 27: Sprachstörungen und Verbleib der Kinder des Kindergartens für sprach- und hörschädigte Kinder in Dresden von 1932 bis 1938.....	190
Tabelle 28: Richtlinien zur Ausbildung von Sprachheillehrern.....	226
Tabelle 29 Prüfungsordnung zur Ausbildung von Sprachheillehrern.....	231
Tabelle 30: Lehrinhalte im SS 1948 an der Universität Berlin.....	233
Tabelle 31: Ausbildungsinhalte für Schulhelfer und Hilfslehrer im Schuljahr 1947/48.....	234
Tabelle 32: Mitgliedschaften von Hallenser Sprachheillehrern bis 1945.....	261
Tabelle 33: Verbleib der NSDAP-Mitglieder der Sprachheilschule Halle.....	262
Tabelle 34: Tagesablauf und Vorträge in den Schulungslagern 1934-36.....	278
Tabelle 35: Zahlenmäßige Entwicklung sprachheilpädagogischer Institutionen 1929–1949...306	
Tabelle 36: Entstehung von Sprachheilschulen in beiden deutschen Staaten.....	306
Tabelle 37: Stoffverteilungsplan einer vierten Klasse einer Hamburger Sprachheilschule im Schuljahr 1941/42.....	347



## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AdRWEV	Amtsblatt des Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder
AfSD	Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland
bzw.	beziehungsweise
Dekl.	Deklination
etc.	et cetera
GzVeN	Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses
EGG	Erbgesundheitsgericht
EGOG	Erbgesundheitsobergericht
IA	Intelligenzalter
IPA	Internationales Phonetisches Alphabet
Isch	Intelligenzschätzung
KLV	Kinderlandverschickung
LKG	Lippen-Kiefer-Gaumenspalte
log.	logisches
LV	Lautverbindung
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
o.B.	ohne Befund
RMdI	Reichsministerium des Inneren
RmfWEV	Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
RPA	Rassenpolitisches Amt
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
schriftl.	schriftliche/s
SMAD	Sowjetische Militäradministration in Deutschland
u.a.	unter anderem
u.U.	Unter Umständen
v.a.	vor allem
Vok.	Vokale
verw.	verwendet
z.B.	zum Beispiel
ZfKfo	Zeitschrift für Kinderforschung