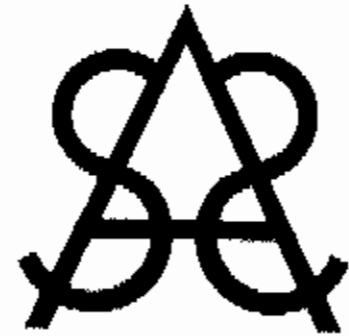


MITTEILUNGEN

für den Freundeskreis der
Schule Schlaffhorst-Andersen



Heft 26 (2/92)

Freundeskreis der
Schule Schlaffhorst-Andersen e.V.
Sitz Celle

Inhalt	Seite
Grüßwort von Frau Dr. Kruse an den Freundeskreis	1
Pfingsttreffen 1993 (4. bis 6. Juni 1993)	2
Ruth Behr: Bewegen und Sprechen, 2. Teil	3
Elisabeth Goebel: Einzelsingen im Kindergarten	9
Waltraut Seyd: Bericht über die Jahresfortbildungstagung des deutschen Bundesverbandes für Logopädie e.V.	13
In memoriam	16

Die Schule Schlafhorst-Andersen beruht nicht auf dem Lebenswerk von Clara Schlafhorst und Hedwig Andersen, die in empirischer Forschung die Zusammenhänge von Atmung, Stimme und Bewegung, sowie deren befreiende und formende Wirkung auf die schöpferischen Kräfte des Menschen erkannt haben. Diese können für ihn selbst und andere fruchtbar werden: künstlerisch, pädagogisch, therapeutisch.

Grüßwort von Dr. Kruse

Liebe Freunde der Schule Schlafhorst - Andersen,

bisher ist es nicht gelungen, jemanden für die Schriftleitung der „Mitteilungen“ zu gewinnen.

Alle angesprochenen Personen haben so viel zu tun, daß sie sich die zusätzliche Aufgabe nicht aufbürden können oder aber sie meinen, ihre beruflichen Erfahrungen seien zu weit ab von den Aufgaben, die mit einer Schriftleitung verbunden sind. Wir sind also noch auf der Suche nach einer Frau oder einem Mann, die sich der Idee von Clara Schlafhorst und Hedwig Andersen verbunden fühlen und Freude an der Gestaltung mit dem Wort haben.

Ich hoffe immer noch, daß Aufgabe und Person einander finden. Vielleicht können Sie dabei behilflich sein.

In diesem Jahr hat Frau Seyd die beiden Mitteilungshefte gestaltet. Sie fand aktive Helfer und Helferinnen, um die erforderlichen Arbeiten leisten zu können.

Ihnen allen sei für ihr Engagement gedankt.

Wenn dieses Heft in Ihre Hände gelangt, ist Weihnachten und das Jahresende nicht mehr fern.

Ich wünsche Ihnen ein gesegnetes Weihnachtsfest, einen Jahreswechsel, wie er Ihnen Freude macht und ein gutes Jahr 1993.

Dr. Anna-Paula Kruse, 1. Vorsitzende

Am 1. Dezember feiert Frau Schümann ihren 94. Geburtstag in neuer Umgebung. Wir gratulieren ihr herzlich und wünschen ihr Alles Gute im neuen Heim. (Am 6. November zog Frau Schümann zu Frau Dr. Taubert, Düsternstr. 9, 3053 Hohnhorst 3.)

Liebe Freunde,

das Pfingsttreffen 1993 findet dieses Mal eine Woche nach Pfingsten vom 4. bis 6. Juni statt.

Inhaltlicher Schwerpunkt unseres Treffens wird das Thema „Rhythmische Bewegungsabläufe“ bilden.

Frau Barbara Marewski wird am Freitag, den 4. 6., über die Schwingungsmassage von Frau Maria Kiliani sprechen und dazu Sa. und So. ein Seminar für einen kleineren Kreis (je 1 Doppelstunde) anbieten.

„Die Behandlung (nach M. Kiliani) will den menschlichen Organismus als Ganzes in eine einheitliche Schwingung bringen. Unter Ausschaltung aller bewußten vom Kopf her gesteuerten Aktivitäten wird im Sinne eines Wechselspiels die Erweiterung des Atemraumes und die Lösung körperlicher und seelischer Verkrampfungen bewirkt.“ aus: Kiliani, Maria, Schwingungsmassage, Atemraumerweiterung, Berlin 1976.

Am Samstag, den 5. 6. wird Frau Gesine Cramer sprechen über „die Integration der Prinzipien der Psychotonik® nach Glaser in die Schwingearbeit von Schlaffhorst-Andersen“. Anschließend wird Frau Cramer mit einer kleinen Gruppe (10 oder 12 Teilnehmer) praktisch arbeiten.

Für weitere Seminare haben bereits zugesagt: Frau Goebel (Singen), Frau Seyd (Massage) und Frau Josten (Rhythmus).

Die Chorleitung wird wieder Frau Ulrike Brand übernehmen.

Am Freitagabend werden Lehrerinnen und Schülerinnen Liedgut, das im Unterricht von Clara Schlaffhorst verwandt wurde, vortragen. Frau Goebel wird dazu erläutern, aus welchen Gründen Clara Schlaffhorst das jeweilige Lied ausgewählt hat.

Einladungen zum Pfingsttreffen mit dem Programm werden im März 1993 verschickt.

Waltraut Seyd

Praxisbeteiligung

In München / Stadtmitte Praxisbeteiligung - mit eigener Zulassung ab 01. 04. 1993 möglich (reichlich Patienten, keine Probleme mit Kassen, RVO Zulassung)

Langer, 8 München 5, Baaderstr. 15. Tel.: 0 89 / 2 01 62 59.

Didaktische Überlegungen zur Ausbildung von Atem-, Sprech- und Stimmlehrern

Störungsbild: Stottern

Absolventen aller sprachtherapeutischen Ausbildungsstätten berichten immer wieder von ihrer leidvollen Odyssee der ersten Praxiserfahrungen:

Diagnostische Aussagen treffen zu müssen, das erste Elterngespräch, die Entscheidung über die erforderlichen therapeutischen Schritte etc. machen Angst. Man berichtet von Gefühlen der Hilflosigkeit und Inkompetenz. Nicht selten fühlt man sich überfordert, möchte alles hinwerfen und sehnt sich zurück in die Ausbildungszeit, in der sich an der Tafel und in der Diskussion die Probleme so problemlos lösen ließen (vgl. Motsch, 1983, S. 61). Die zurückliegende Ausbildung hat offenbar zu wenig Sicherheit gegeben - oder ist sie nicht unter Umständen für die Unsicherheit verantwortlich? Die Erwartung, klare Handlungsanweisungen für die Arbeit mit sprachbehinderten Menschen zu erhalten, wurde enttäuscht; im Gegenteil: Man mußte sich mit einer Vielzahl von Theorien „herumschlagen“.

Mit vielen Kollegen teilen wir die Meinung, daß der Schritt zum eigenverantwortlichen Handeln als „Sich-Wagen“ und „Sich-in-Frage-stellen“ beängstigend bleiben wird. Es muß aber Ziel einer sprachtherapeutischen Ausbildung sein, diese Startunsicherheit zu minimieren.

An der Schule Schlaffhorst-Andersen, der Ausbildungsstätte von Atem-, Sprech- und Stimmlehrern in Bad Nenndorf, wird ein Ausbildungsmodell praktiziert, in dem mit der Wissensbildung bereits die Konfrontation mit der (Berufs-) - Praxis erfolgt. Schon bald werden die Schüler/innen dazu gebracht, gleichzeitig zu lernen und zu lehren (therapieren): Sie beschäftigen sich - miteinander übend - vor allem mit den praktischen Teilen der Ausbildungsinhalte, die höheren Semester leiten die Mitschüler zu Übungen an - oft unter Supervision. Vielfach arbeiten Ausbildungslehrer mit Schüler/innen im Beisein anderer Absolventen und lassen sich so in die pädagogischen „Karten“ schauen.

Die zentrale Auseinandersetzung mit der Berufspraxis erfolgt jedoch im 4. Semester der Ausbildung, das als Praktikum konzipiert ist, mit vielfältigen Möglichkeiten zum Hospitieren und „Ausprobieren“. Die handlungsmäßig-methodische Sicherheit der angehenden Therapeuten wird so deutlich erhöht.

Abbildung 1: Ausbildungsmodell der Schule Schlaffhorst-Andersen

Ausbildung			Beruf
Theorie	supervidiertes Praktikum	Aufarbeitung	Praxis
1. - 3. Semester	4. Semester	5. u. 6. Semester	

Doch die Probleme als Berufsanfänger werden nicht nur durch methodologische Unsicherheiten erklärbar, sie liegen bei den meisten Ausbildungsabsolventen/innen auf der Beziehungsebene: Der zukünftige Therapeut m-

kennt, daß er sich als Persönlichkeit in einem vielschichtigen Kommunikationsprozeß einbringen muß. Er sollte daher auch mehr über sich wissen, um die Wirkung von sich auf die behinderten Menschen und ihre Angehörigen einschätzen zu können. Persönliche Selbsterfahrungsprozesse helfen, diese Unsicherheit zu reduzieren, wenn sie z. B. folgende Inhalte haben: Analyse von Interaktionen, Gesprächsführung, Elternberatung, rhythmisch-musikalisches Arbeiten etc. Hier werden heilpädagogische Basiskompetenzen vermittelt, die dann in behinderungsspezifische Unterrichtseinheiten, wie z. B. „Diagnose und Therapie des Stotterns“, einmünden (vgl. Motsch, 1983, S. 62-63).

Ausbildungslehrern stellt sich zu Beginn der didaktischen Überlegungen die Frage nach den Lernzielen. In Anlehnung an das Logopäden-Curriculum (Bingen 1988) sollten in bezug auf das Stottern u. a. folgende Ziele erreicht werden:

Die Ausbildungsteilnehmer sollen

- durch Selbsterfahrung mit Stottern und Reflexion der Erfahrung eine differenzierte Einschätzung der Stotterproblematik entwickeln und darstellen können,
- verschiedene Definitionen des Stotterns diskutieren und die Konsequenzen für den jeweiligen Therapieansatz ableiten können,
- verschiedene Erklärungsmodelle zur Entstehung und Aufrechterhaltung des Stotterns beschreiben können (vgl. S. 75),
- theoretische Grundlagen, Therapieziele und Methoden von eher syndromorientierten Therapieansätzen, indirekten Ansätzen und methodenkombinierten Ansätzen (z. B. nach Wendlandt) beschreiben und die Konsequenzen der verschiedenen Ansätze für die Therapie diskutieren können,
- Methoden zur Verbesserung der Körperwahrnehmung und der Fähigkeit zur körperlichen Entspannung erfahren und beschreiben können,
- Methoden zur Verbesserung der Selbstwahrnehmung und Symptomwahrnehmung beschreiben können,
- Methoden zur Reduzierung von Angst vor Stottersymptomen, Streßsituationen und Zuhörerreaktion darstellen können, usw.

Unter Berücksichtigung dieser Prämissen werden exemplarisch zwei theoretische Ansätze für den Bereich der Erwachsenen-Therapie erarbeitet:

Helene Fernau („Die Sprechneurosen“) und
Wolfgang Wendlandt („Verhaltenstherapie des Stotterns“)

Während die Erstgenannte auf einem Neurose-Modell basiert und v. a. Therapiemethoden der Entspannung (Autogenes Training) und der Autosuggestion umfaßt, geht Wendlandt von der Lerntheorie aus und arbeitet mit einem verhaltenstherapeutischen Konzept. Es wird davon ausgegangen, daß damit ein großer Teil der genannten Lernziele abgedeckt werden kann. Zur Therapie stotternder Vorschulkinder wird der Ansatz von Katz-Bernstein im Unterricht vermittelt.

Insbesondere was die drei letztgenannten Lernziele (vgl. S. 2) betrifft, kommen nun Elemente der Arbeit nach Schläffhorst-Andersen ins Spiel:

- die Beschäftigung mit der Atmung bietet den Zugang zu psychovegetativen Prozessen;
- die differenzierte Auseinandersetzung mit dem gesamtkörperlichen (Eu-) Tonus führt in der Arbeit mit dem Stottersyndrom zum Thema Primär- und Sekundär-(Ver-)Spannungen;
- die ausführliche Beschäftigung mit Sprache als Kommunikationsmittel, aber auch als Sprachkunst, gibt dem Schüler eine Fülle von Therapiematerial an die Hand.

Hier ergibt sich dann die interessante didaktische Situation, daß - nachdem anfangs der Lehrer durch seinen Wissensvorsprung das Unterrichtsgeschehen dominiert hat - nun die Schüler/innen ihre Kompetenzen aus den Schläffhorst-Andersen-Fächern einbringen können. Es erfolgt im Idealfall eine Verzahnung von theoretischen Konzepten und Schläffhorst-Andersen-praktischen Elementen - eine Symbiose, wie sie auch im therapeutischen Alltag gut vorstellbar ist.

Bis zum Ende ihrer Ausbildung sollen die Schüler und Schülerinnen im Themenzusammenhang „Stottern“ erfahren,

- daß es zum Teil diffuse Theorienvielfalt gibt;
- wie man für sich eine Struktur in diese scheinbare „Unordnung“ bringt;
- wie die Arbeitsweise nach Schläffhorst-Andersen zu integrieren ist.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, was denn einen „guten“ Therapeuten ausmacht, über welche persönlichen und fachlichen Kompetenzen er verfügen muß.

Auf dem „Forum der Sprachheilpädagogik“ in Köln hat Axel Ganter diese Frage wie folgt überaus differenziert beantwortet (vgl. Grohnfeldt, 1992, S. 229 f.):

„Ein Stotterspezialist muß über genügend diagnostische Kenntnisse verfügen, um die im Einzelfall wirklich bedeutsamen Faktoren der Stotterproblematik herauszuarbeiten und damit der bislang in der Theorie geforderten, aber nicht in der Praxis existierenden „Einzelfallbetrachtungen“ gerecht zu werden. Ebenso muß ein Stotterspezialist über unterschiedliche therapeutische Kompetenzen verfügen, um sowohl auf die sprechmotorischen, als auch auf die psychosozialen Aspekte des Stotterproblems adäquat Einfluß zu nehmen. Vor allen Dingen darf ein qualifizierter Stottertherapeut keinem konservativen bis reaktionären Menschen- und Gesellschaftsbild anhängen, was mit der Grundüberzeugung korreliert: Stottern ist ein schlimmes Sprachübel, das mit allen erdenklichen Mitteln bekämpft werden muß, und daß mit Stottern leben heißt, ein minderwertiges Leben zu führen, und daß nur ein flüssig Sprechender ein vollwertiger Gesprächspartner ist.“

Anders ausgedrückt: Personen, die konformistisch ihren Lebensnibbng von bringen bzw. nie gelernt haben, gesellschaftliche Werte und Normen in Frage zu stellen, werden schlechterdingens keinem Menschen, der von der Natur

abweichendes Verhalten zeigt, beibringen können, wie dieser mit seiner permanenten Normverletzung zivilcouragiert umgehen lernt."

Demnach sollte „Erfolg“ in der Stottertherapie also nicht nur auf die Bewältigung von Symptomen gerichtet sein, sondern auch auf eine Veränderung der Persönlichkeit. Es geht um eine Umorganisation der gesamten Person als Einheit, also eine Kombination der Verbesserung des Sprechverhaltens und Erweiterung der sozialen Kompetenz. Von Seiten des Therapeuten erfordert dies eine qualifizierte Ausbildung in Theorie und Praxis, Kenntnis über verschiedene Verfahren, Überzeugung von der Wirksamkeit seiner Therapie und eine adäquate Einstellung zum Patienten. Es ist also eine Kompetenz im sprachtherapeutischen, psychologischen und sozial-kommunikativen Bereich erforderlich.

Unstrittig ist, daß nur ein Teil dieser Fähigkeiten per Ausbildung zu erreichen ist. Betrachtet man aber die Schülerschaft der Schule Schlawffhorst-Andersen hinsichtlich ihrer Biographie, ihrer Lebens- und beruflichen Erfahrungen, wird eine beachtenswerte Heterogenität deutlich. Die Biographie hat dabei zu der für einen Therapeuten erforderlichen Persönlichkeitsentwicklung beigetragen. Im übrigen ging bereits Hanselmann (1949, S. 46 f.) davon aus, daß der „gute“ Heilpädagoge, respektive Therapeut, bereits vor der Ausbildung erkennbar sei. Als nicht „ausbildbare“ Eigenschaften zählte er auf: körperlich-seelisch gesund, lebensfroh, keine Angst vor unerwarteten und nicht vorbereiteten Situationen, Freude am Technisch-Praktischen, Freude am Forschen, Entdecken, Erfinden und Konstruieren, Darstellungsfreude. Die Schule Schlawffhorst-Andersen trägt dem insofern Rechnung, als jeder Bewerber für einen Ausbildungsplatz ein Auswahlverfahren durchlaufen muß; hier wird also schon im Vorfeld die Persönlichkeit mit einbezogen. Die zukünftigen Auszubildenden entscheiden sich dabei bewußt für die Arbeitsweise nach Schlawffhorst-Andersen, weil sie sich von der Ausbildung „mehr“ erhoffen als nur einen Beruf. Aus diesem Grund sind sie auch von Anfang an bereit zu einer intensiven und durchaus kritischen Auseinandersetzung mit dieser Methode.

Wenn Hanselmann weiterhin betont, die Funktion einer Ausbildung liege in der Ausstattung geeigneter Persönlichkeiten mit „modernem“ psychologischen Wissen, mit diagnostischen Können und pädagogisch-didaktischen Kompetenzen, so unterstreicht er nur noch einmal, daß Wissen nicht unmittelbare Handlungskompetenz nach sich zieht. Theoretische und praktische Kompetenz bestimmen in gleichem Maße den Therapieerfolg ebenso wie Engagement, Erfolgsoversicht, Suggestivkraft und Überzeugungsfähigkeit des Stottertherapeuten.

Wann ist man für die Stottertherapie qualifiziert?

Kaum ein Berufsanfänger fühlt sich gut auf seine Aufgaben in der Therapie des Stotterns vorbereitet. Er muß sich - oft nur mit theoretischem Basiswissen ausgestattet - zu Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichster Symptomanik begeben und seinen eigenen therapeutischen Anspruch erst mühsam durch Versuch und Irrtum entwickeln (vgl. Wendlandt, 1984, S. 197). Doch Lampenfieber, Vorsicht und letzte Selbstzweifel sind in der Therapie oft hilfreicher als kühnes, forschendes und überschnelles Vorpreschen. Unsicherheiten sind hierbei der Ausgangspunkt zur persönlichen und fachli-

chen Weiterentwicklung: In dem man sich Fehler zugesteht und in der Lage ist, „Schnitzer auszubügeln“, erweitert man u. a. seine Kompetenz als Therapeut. Dazu gehört einige autodidaktische Arbeit gründliche Vorbereitung und Auswertung der Therapiesitzungen, Literaturstudium u. v. m.

Besonders betont werden muß noch die unbedingte Notwendigkeit von Fortbildungen. Dabei sollen sich Stottertherapeuten nicht nur mit den von ihnen favorisierten Therapieansätzen vertraut machen, sondern sich bewußt mit anderen Konzepten konfrontieren.

Um über Jahre hinweg mit Problemen anderer Menschen befaßt zu sein, ohne selbst Schaden zu nehmen, tut jeder Therapeut gut daran sich die Möglichkeit einer Supervision zu schaffen. An dieser Stelle werden die subjektiven Bedingungen der Therapeuten sowie der Stotternden beleuchtet, die methodische Vorgehensweise, die Beziehung zwischen Stotterdem und Therapeuten, die Rahmenbedingungen der Therapie u. v. m. (vgl. Wendlandt, 1984, S. 205). Hier erfährt der Therapeut regelmäßig Unterstützung für die Klärung und Bewältigung seiner offenen Fragen und Unsicherheiten.

Die Ausbildung eines Therapeuten kann mit dem Fundament eines Hauses verglichen werden, je stabiler die Grundmauern sind, umso tragfähiger wird das ganze Gebäude sein, ein Gebäude, das sich auch durch eine noch so manifeste Stottererproblematik nicht erschüttern lassen sollte.

Literatur:

1. Fernau-Horn, H. : Die Sprechneurosen. Stuttgart 1969.
2. Grohnfeldt, M. : Was ist „Erfolg“ in der Stottertherapie? Die Sprachheilarbeit 5 (1992), S. 227 - 239.
3. Hanselmann, H. : über die Ausbildung von Heilpädagogen. In: Bericht des 2. internationalen Kongresses für Orthopädagogik. Amsterdam 1949, S. 42 - 55.
- 3a. Katz-Bernstein, N. : Aufbau der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit bei redeflußgestörten Kindern. Luzern 1989.
4. Motsch, H.-J. : Modelle studienintegrierter Vorbereitung auf die konkrete therapeutische Arbeit. VHN 52 (1983) 1, S. 61 - 64.
5. Van Riper, Ch. : Sprech-Stunde in der Praxis eines Sprachtherapeuten. München 1982.
6. Wendlandt, W. : Verhaltenstherapie des Stotterns. Weinheim 1980.

Korrespondenzadresse:

Schule Schlawffhorst-Andersen für Atmung und Stimme
Dr. Uwe Förster
Bornstr. 20
3052 Bad Nenndorf

SCHLAFFHORST-ANDERSEN PÄDAGOGIK

Referat von Ruth Behr

Bewegen und Sprechen, 2. Teil, Fortsetzung aus Heft 25

Zu 3.) Überwindung der sprachlichen Blockierung.

a) Chorisches Sprechen (der in den Spieleinheiten verwendeten Reime, Fingerspiele, Handgestenspiele etc.) hilft Sprachhemmungen zu überwinden und macht Mut.

b) Das eigene Tun mit Sprechen begleiten (mit einzelnen Worten, Rufen, kleinen Sätzen oder entsprechenden Lauten).

Z.B. einen kleinen Ball (eine Holzkugel; Ich verwende Scheibblauer Rundhölzer - Rundhölzer, die an jeder Schnittfläche eine kleine Mulde haben, so daß man auf das stehende Hölzchen einen Ball legen kann) am Innenrand des am Boden liegenden Reifens entlangrollen lassen, mit einfühlenden Anstoß für jede Runde. Jeweils im Augenblick des Anstoßens eine Zahl sagen: „1 - 2 - 3 ---“ oder: „einmal rum - zweimal rum - dreimal rum ...“ usw. - Dasselbe auch zeichnen an der Wandtafel und auf großen Blättern. (Kl. 1 - 3)

- Einem Partner den Ball zuprellen, zuwerfen, zurollen, - dazu rufen: „jetzt bautz“ - „Ball flieg“ - „Ball rolle“ (beliebiger Wechsel).

- Die Kinder sitzen am Fußboden im Kreis mit weiten Abständen: ein Vollgummiball (oder Tennisball) wird mit flacher Hand geschlagen, so daß er zu einem Mitspieler rollt, dessen Namen man beim Ballschlagen gesagt (gerufen) hat. Differenzierung: Den Ball bald stärker, bald schwächer anschlagen, dementsprechend lauter oder leiser den Namen sagen. (Klasse 2 - 4).

c) Als Spielleiter zur Bewegung sprechen:

Z.B.: „Jetzt werft das Säckchen!“ (farbiges, mit Erbsen gefülltes Säckchen), -in gleichmäßigem Rhythmus wiederholen, jedoch vor jedem Einsatz beobachten, ob alle Mitspieler (einzeln oder je 2 einander zugeordnet) bereit sind, andernfalls abwarten.

d) Als gutes Mittel zur Überwindung sprachlicher Hemmungen erwies sich das Reden in „Phantasiesprache“, wie ich es im „Ringgespräch“ Nr. XVIII (Zeitschrift des Ringes für Gruppenimprovisation), Dezember 1972 S. 7 unten, beschrieben habe. Es handelte sich dabei um ein viertes Schuljahr, lauter Jungen, vorwiegend Stotterer, von mittlerer bis guter Intelligenz. Doch sind solche Übungen auch im dritten Schuljahr möglich. Die betreffenden Kinder waren keine Anfänger in Gruppenimprovisation.

An dieser Stelle führe ich einen etwas ausführlicheren Erfahrungsbericht ein. Zunächst Zitat aus Ringgespräch Nr. XVIII, Seite 7: „... Wir hatten verabredet Eine Trommel „sagt“ etwas, Hölzchen antworten, nach einer kurzen Pause „redet“ das Kind mit den Hölzchen ein anderes mit Fellinstrument an, dieses wieder - nach einer „Antwort“ und Pause - eins mit Hölzchen usw. ...“

Die Woche zuvor hatten wir schon so geübt. Heute aber neigten die Kinder zu ziemlich langweiligem, metrischem Spiel. Da forderte ich sie auf, alle Instrumente wegzulegen und dieselbe Übung nur mit dem Mund zu machen. Ich begann mit einer Phantasiesprache (mit selbsterfundener Worten) einen Jungen anzureden. Er antwortete erst zögernd, suchte nach englischen oder französischen Brocken. Die Kinder kamen sich erst merkwürdig dabei vor, aber nachdem wir alle nacheinander einmal durcheinander „geredet“ hatten, war die Hemmung überwunden, ein lebendiges, temperamentvolles Gespräch kam zustande. Und weil keiner die jeweilige Phantasiesprache verstehen konnte, fingen die Kinder ganz von selbst an, zu mimen und zu gestikulieren und erwiesen sich als glänzende Schauspieler. Keiner stotterte auch nur im Ansatz. Danach war auch das Trommel - Hölzchen - „Gespräch“ lebendig und dynamisch. - In der darauffolgenden Stunde kamen wir wieder zum vokalen „Gespräch“ und wagten uns sogar an eine kleine Szene, die erstaunlich gut gelang: Einer telefoniert, einer steht draußen (vor der Zelle), wartet, wird schließlich ungeduldig usw. ... Die „Gespräche“ - instrumental oder vokal - haben den Vorteil, daß man jede Stimmung darin ausspielen kann, von der Aggression bis zur Depression, von der Unlust bis zum Übermut.

Man kann umgekehrt auch ein Spiel machen: Zwei (drei ...) Kinder gehen abseits und verabreden eine Szene, die sie anschließend vor den anderen spielen (mit Phantasiesprache). Danach erzählen die Zuschauer den Inhalt der Szene.

Natürlich kommt früher oder später der Augenblick, wo die Kinder zu normalem Sprechen übergehen wollen. Dies gelingt dann im allgemeinen auffallend gut.

Die Mutter eines Jungen aus der genannten 4. Klasse berichtete mir etwa ein Jahr später, als ihr Sohn ins Gymnasium ging: „Immer wenn ich merke, daß mein Junge wieder zu stottern beginnt, unterhalten wir uns eine Zeit lang in „Phantasiesprache“. Damit redet er sich frei und kommt über die Hemmung hinweg.“

Interessant war mir die Beobachtung, daß bei geringerer Intelligenz als „Phantasiesprache“ meist nur mehr oder weniger unartikulierte Laute hervorgebracht werden statt klar geformter Wörter.

In meiner eigenen Klasse kam ich - gegen Ende des 2. Schuljahres - auf einem anderen Wege zur Phantasiesprache: Ich gab ein phonetisches Diktat mit selbsterfundener Wörtern (z.B. Wika, Schimuras oder was mir gerade einfiel). Ergebnis: Selbst „Legastheniker“, die in gewöhnlichen Diktaten die einfachsten Wörter nicht wiedergeben konnten, schrieben meist fehlerfrei. Die Kinder erfanden dann auch Wörter, die von allen jeweils nachgesprochen wurden, was zu deutlichem, klarem Sprechen veranlaßte, und die wir anschließend jedesmal aufschrieben. Mutige riskierten darauf ein kurzes „Gespräch“, zunächst mit mir, dann mit einem Mitschüler, - schließlich auch unter einem bestimmten Thema. Im dritten Schuljahr wagten dann alle Kinder solche kleinen Szenen.

zu 4) Koordination von Sprache und Bewegung.

Dies hängt mit 3.) zusammen. Die Beispiele 3b) könnten auch hier stehen.

Ein weiteres Beispiel (Kl. 2/3):

- (E) Pitsche Patsche Peter
patscht durch alle Pfützen
- (W) „Mach Dir deine Schuh' nicht naß!“
- (E2) Peter sagt
- (P) „Das macht mir Spaß!“

Je 6 Reifen liegen als „Pfützen“ in Reihen auf dem Boden. Vor jeder Reihe steht ein „Peter“ (P). Ein Kind als „Erzähler“ (E) und eins als „Warner“ (W) stehen außerhalb. Bei (E) patschen die „Peter“ nach dem Sprechen des „Erzählers“ durch die „Pfützen“ und bleiben bei (W) im letzten Reifen stehen bis (W) und (E2) gesagt ist. Ab (P) sprechen sie selbst, während sie einen Anlauf nehmen und auf die Betonung bei „Spaß“ einen weiten Sprung machen.

- Differenzierung: Die Strecke für Anlauf und Sprung kann durch Markierung beliebig verlängert und gekürzt werden, so daß sich die „Peter“ in Sprechen und Bewegungsdynamik auf die räumliche Gegebenheit einzurichten haben.

Besondere Bedeutung kommt in dem unter 4.) genannten Zusammenhang den Atem - Schriftzeichen von Gertrude Schümann (Lehrerin und langjährige Leiterin der Schule Schaffhorst-Andersen für Atem und Stimme) zu, die eine differenzierte Art der Koordination von Atem, Sprache und Bewegung ermöglichen. Sie sind „nichts anderes als die Projektion pulsierenden und atmenden Lebens in uns“ (G. Schümann in einer unveröffentlichten Schrift über die Entstehung der Atemzeichen). Auch beim von mir so genannten „Sprechzeichnen“ (siehe Waltraut Seyd „Sprache und Bewegung“, Neckarverlag), das primär von der Sprechdynamik ausgeht, wird die Wechselwirkung von Atem und Sprechen berücksichtigt. Aus dem Gesagten ergibt sich, daß allerdings eine gründliche Atem- und Sprechschulung des Unterrichtenden unabdingbare Voraussetzung ist. Dabei hat sich erwiesen, daß diese Art des Zeichnens den Atem günstig beeinflusst und ein wirksames Mittel gegen Hast und Hektik (Polterer, Stotterer) darstellt und gegen die Monotonie des Sprechens, zu der manche Kinder neigen.

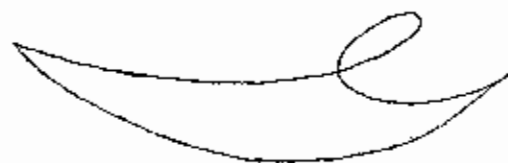
Eine Grundlage wurde schon gelegt durch die rhythmischen Schreibvorübungen, bei denen die Kinder erfuhren, was es bedeutet, das Schreibgerät fließend und aus dem Schwung zu führen, nicht ängstlich und stockend, auch - und gerade wieder - wenn man einen Buchstaben (eine Linie) mehrmals überfährt.

Das große Gebiet, von dem hier die Rede ist, kann nur angedeutet werden. Ich tue dieses, um ein einigermaßen gerundetes Bild meiner Arbeit an der Sprachheilschule zu geben und um Kollegen „vom Fach“ auf diese besondere Art der Sprachbehandlung hinzuweisen.

Beispiel aus der 1. Klasse:

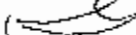
Ein Rätsel vom Schnee:

In der Luft da fliegt's,
auf der Erde liegt's,
auf dem Baume sitzt's,
in der Hand da schwitzt's,
auf dem Ofen zerläuft's,
in dem Wasser ersäuft's,
Wer geschickt ist, begreift's.



Zeichnung (nach G. Schümann):

Der obere Bogen wird jeweils beim Sprechen einer Zeile (dynamisch) ausgeführt. Der untere Bogen wird bei geschlossenem Mund (Nasenatmung) leicht, also ohne Druck des Stiftes (der Wachskreide), gezeichnet. Dabei wird Zeit für die Einatmung gewonnen. Ein leiser Schlag an der Cinelle (beruhigender Klang) kann diese Phase einleiten und an das Schließen des Mundes erinnern. Das „s“ am Schluß jeder Zeile („fliegt's“, „liegt's“ ...) begünstigt bei diesem Gedicht das Ausströmen restlicher Luft.

Erst spricht die Lehrerin, an der Tafel zeichnend () das von den Kindern bereits gelernte Gedicht. Bei der Wiederholung sprechen die Kinder und zeichnen in der Luft mit. - Ein Kind löst die Lehrerin an der Tafel ab, die anderen beurteilen, ob Zeichenbewegung und Sprechen übereinstimmen, - ob die Bewegung „mit Schwung“ geschieht, - ob der Unterbogen ohne Druck ausgeführt wurde.

Besonders klar wird dieses, wenn die Kinder gelegentlich, anstatt hinzusehen, mit geschlossenen Augen auf das Geräusch der zeichnenden Kreide hören. - Alle können auch den Reim nur mit den Gedanken. Das zeichnende Kind hält mitten im Gedicht inne. Bei welchem Wort sind wir?

Alle versuchen es mit Wachskreide, weichem Bleistift oder Buntstift auf großen Papierbögen (DIN A3). Für die meisten ist es aber dann eine notwendige Hilfe, ihnen ein Blatt zu geben, auf dem die Kurve leicht vorgezeichnet ist.

Während sich das eben angeführte Beispiel dafür eignet, immer dieselbe, aus dem Atemrhythmus entwickelte Kurve zu zeichnen (ohne daß deswegen der Tonfall bei allen Zeilen gleich sein muß), ergeben sich beim folgenden Reim verschiedene Kurven aus der wechselnden Dynamik des Sprechens. (Dabei wird also die für den Atemrhythmus gegebene Raumdynamik für die Sprechdynamik verändert.) (Klasse 2):

Dickedickedick, mein Mann kommt zurück.



Dickedickedack, was hat er im Sack?



Diese Formen liegen den Kindern offensichtlich. Der Einwand, die Schüler sollten die Zeichnungen selbst erfinden, trifft nicht die Sache. Denn dadurch würden die Kinder nur ihre eigenen Hemmungen und Fehlfunktionen graphisch zum Ausdruck bringen, anstatt sie durch Nachvollziehen einer zügigen, aus der Atmung und der Sprechdynamik gegebenen Bewegungsspur zu überwinden. - Erst nach langer Übungszeit könnte ein Versuch, nach dem Gehör eigene Formen zu finden, sinnvoll sein.

Syllabische Koordination (ab Klasse 3):

z.B.:



Ich und du,
du und ich.

Großer Kreis: „ich“

kleiner Kreis: „und“

großer Kreis, zum zweiten Mal: „du“

mittelgroßer Kreis für die Einatmung bei geschlossenem Mund (dazu zweckmäßigerweise vom Lehrer ein leiser Anschlag an der Cinelle zur Erinnerung und Beruhigung).

„du und ich“ entsprechend.

Als sehr viel schwieriger erweist es sich, wenn in dieser Art ein ganzer Reim mit nicht nur e i n -silbigen Wörtern ausgeführt werden soll, z.B.: „Ich und du, Müllers Kuh, Müllers Esel, der bist du.“

Eine Selbstkontrolle ist bei den Atemzeichen, bzw. beim Sprechzeichnen, besonders gut möglich. Stotterern und Polterern fällt es zunächst verhältnismäßig schwer, Sprechen und Bewegung zu koordinieren bis zur vollkommenen Synchronisierung. Gelingt es dann, so ist die Freude und der Gewinn für „Atmung und Sprechen“ unverkennbar. Dysgrammatikern kann es helfen, Satzmuster einzuprägen, zumal wenn das Sprechen mit einer gewissen Melodik erfolgt. Melodisches Sprechen (zumal bei Reimen und kleinen Gedichten) ist für Dysgrammatiker sehr helfend. Ich habe auch erlebt, daß bei einem Jungen (3. Schuljahr, er sprach nur im Telegrammstil) der Dysgrammatismus verschwunden war, nachdem er durch ein paar Stunden Stimmbildung (in kleiner Gruppe von „Brummern“) singen konnte und nun vor Freude darüber -wie seine Mutter mir berichtete - „den ganzen Tag sang.“

Abschließend sei nochmals darauf hingewiesen, daß diese Andeutungen in der vorliegenden Kurzform nicht praktisch verwendbar sind, und daß sie nur den gewünschten Erfolg bringen, wenn beim Unterrichtenden eine eingehende Atem- und Sprechschulung vorliegt. Auch sei an die Voraussetzung erinnert, daß diese Kinder schon mit Beginn des 1. Schuljahres (also lange Zeit vor diesen Übungen) durch rhythmische Schreibübungen und Schreibvorübungen die Fähigkeit zu rhythmisch-dynamischem Zeichnen entwickelt haben.

Allerdings kann in jedem Fall ein zügiges Zeichnen einfacher Formen -mehrmals gefahren - beim Sprechen sehr helfend sein (zumal bei Stottern und Dysgrammatismus). Denn der Fluß der Zeichenbewegung wirkt sich auf das Sprechen aus.

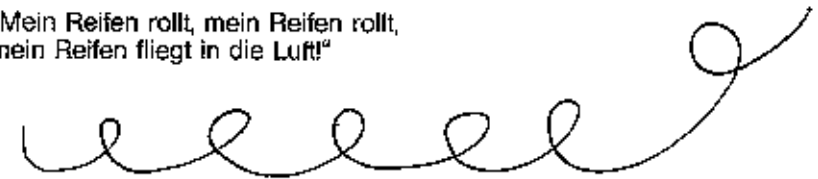
Beispiele:



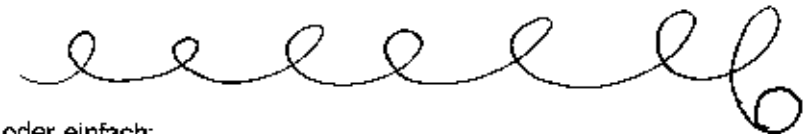
„Die Eisenbahn, die Eisenbahn die kommt jetzt gleich in Stuttgart an.“ - Interessant und auch befriedigend ist es für das Kind, wenn es ihm gelingt, daß der Stift (die Wachskreide, die Kreide an der Tafel) genau beim letzten Wort wieder am Ausgangspunkt (gegenüber oder im Schnittpunkt, je nach Vereinbarung) eintrifft.

oder:

„Mein Reifen rollt, mein Reifen rollt, mein Reifen fliegt in die Luft!“



„Mein Reifen rollt, mein Reifen rollt, mein Reifen fällt auf die Erde.“



oder einfach:

„komm,

wir wollen spielen“

(tanzen, hüpfen, einkaufen,



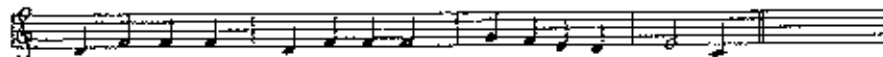
das Kind kann immer neue Tätigkeiten finden.)

Der 3. Teil des Referates folgt im nächsten Heft.

EINZELSINGEN IM KINDERGARTEN



Mein Hintermann, mein Hintermann macht immer Trippel Trappel mein



Hintermann, mein Hintermann macht immer Trippel Trappel....

Elisabeth Goebel, Düsseldorf

Aus der Zeitschrift des Pestalozzi - Fröbel Verbandes, 1961

So tönt es vielstimmig, schwerfällig, abgehackt, langsam, heiser während des „Kloganges“ in einer Kindertagesstätte. Manche Kinder unterbrummen die ohnehin zu tief angestimmte Melodie noch, andere überschreiten die ihnen unbequeme tiefe Lage um einen Abstand von 2 bis 3 Tönen. Dabei fassen sie sich an den Händen, „damit auch alle mitkommen“, interpretiert die Kindergärtnerin, die diesen Gesang angestimmt hat.

Der Leerlauf, der in dieser kleinen Sequenz steckt, der Text, der in seiner sprachlichen Mißbildung (Hintermann analog zu Vordermann aus der Militärsprache hier von grotesker Wirkung) jedes Ohr beleidigt, beides ist nicht wert, zum täglich gesungenen Liedgut eines Kleinkindes zu gehören. Wie ist es möglich, daß eine Kindergärtnerin, die 2 Jahre eine Fachausbildung genossen hat, solches täglich anstimmt, wie ist es möglich, daß eine Jugendleiterin, unter der die Kindergärtnerin arbeitet, sich täglich solches anhört, ohne einzugreifen?

Sind alle Bemühungen um eine lebendige Musikerziehung in den Seminaren, sind alle Anstrengungen in den Fachzeitschriften dazu da, daß die Praxis dann doch so aussieht? Selbst, wenn dieser Gesang vom Hintermann, wie wir hoffen, nur ein Einzelfall sein sollte, die Art, wie er gesungen wurde, ist leider noch sehr verbreitet.

Es scheint also immer wieder notwendig, auf richtiges Liedgut hinzuweisen und etwas über das Singen selbst zu sagen, wenn es einem auch manchmal so vorkommt, als wären diese Dinge schon dutzendmal gesagt und geschrieben worden.

Ich möchte in folgendem das Liedgut nur im Hinblick auf das Singen heranziehen, und zwar auf ein Singen, bei dem es zu einer Art Stimmbildung kommen könnte, einer Vorform, einer Bemühung vielleicht nur, die aber schon sinnvoll sein muß und damit den Erfolg in sich schließt. Sinnvoll kann sie nur sein, wenn man davon ausgeht, die Kinder nicht immer in der Gesamtheit singen zu lassen, sondern in dem man allerlei Singpraktiken erfindet, bei denen sich die Kinder daran gewöhnen, sich einzeln oder gar in kleinen Gruppen zu betätigen. Für die stimmliche Entwicklung und für die Ausbildung des Gehörs ist das Einzelsingen ungleich förderlicher als das ständige Mitsingen in der Gesamtheit der großen Gruppe.

Diese schon im Kleinkindalter vorhandene Möglichkeit zur Stimmbildung, besserer Stimmhygiene, sollten wir uns nicht entgehen lassen; daß dazu allerdings ein Wissen und Gespür von Seiten der Kindergärtnerin gehört, versteht sich, ist aber leider nicht selbstverständlich. Deshalb muß die Forderung nach einer gründlichen und sorgfältigen Stimmbildung während der Seminarzeit ernstlich erhoben werden. Die Kindergärtnerin soll nach 2 Jahren nicht nur ihre eigene Stimme unter Kontrolle haben, sie muß auch noch ein Gespür für richtiges Funktionieren der Kinderstimme in sich entwickeln können. Es müssen in ihr Empfindungen für Stimmlänge geweckt werden, die bei Kindern schon viel bedeuten können. Da die Stimme unmittelbarer Ausdruck leiblicher und seelischer Vorgänge ist, sind hier gewonnene Erkenntnisse ein gewichtiger Beitrag zu dem Gesamtbild, das sich der Erzieher von dem einzelnen Kind macht, und die stimmbildnerische Hilfe, die er gibt, kann ein Teil seines erzieherischen Einflusses werden.

Wieweit die Kindergärtnerin - für die Jugendleiterin gilt dasselbe - zu dieser Hilfe instande ist, hängt von ihrem geschulten Ohr und Einfühlungsvermögen in stimmliche Vorgänge, verbunden mit pädagogischen Fähigkeiten, ab. Eine gewisse Sicherheit im Beurteilen stimmlicher Gegebenheiten gerade der Kinderstimme kann sich erst im Laufe der Jahre einstellen und bedarf immer erneutem Studiums auch für die eigene Stimme. Es empfiehlt sich da regelmäßiger Unterricht bei geeigneten Stimmbildern oder ein Besuch von Kursen in Atemschulen, die sich mit der Arbeit an Atmung und Stimme befassen. - Als bedeutenste und älteste ist da wohl die Schule Schlawffhorst-Andersen, Eldingen bei Celle, zu nennen.

Wie sieht nun die Praxis des Einzelsingen im Kindergarten aus? Daß damit nicht ein starmäßiges Herausstellen einzelner Kinder gemeint ist, bedarf wohl keiner Erörterung. Es bieten sich eine Reihe von Liedgruppen an (manches der genannten Lieder gehört sowohl der einen wie der anderen Gruppe an):

Lieder, die mit einer Frage beginnen:
Wie reiten denn die Herren?

Oder Lieder, die einen Dialog enthalten:
Tanz, tanz, Quieselchen,

Oder erzählende Lieder, in denen mehrere Personen auftreten:
Kommt ein Reitersmann daher,

Oder Kehrreimlieder, bei denen die Kinder ganz von selbst die jedesmalige Wiederholung des Kehrreims durch bestimmte Bewegungen oder stimmlichen Ausdruck markieren:
Mein Wagen hat vier Räder

Oder Ansinglieder:
Trarira, der Sommertag ist da

Oder Necklieder mit „Zaubersilben“:
Und nun ist's aus und nicht mehr - züseli, büseli

(Die Lieder sind sämtlich in „Der Musikant“ von Fritz Jöde zu finden, evtl. in den älteren Auflagen)

Man wird zunächst in kleinen Gruppen beginnen, weil die Gewöhnung ans Einzelsingen sich erst einspielen muß. Wohl wird es immer Kinder geben, die sich vordrängen, aber es geht uns ja um alle Kinder, und gerade diejenigen, die stimmliche Hilfe nötig haben, werden sich zurückhalten.

Also wir sitzen im Halbkreis oder in zwei Reihen einander gegenüber. Eine Seite ist das Quieselchen oder eine Seite fragt usw. Erst nach diesen Vorversuchen, bei denen man auch immer mehr oder weniger mitsingen wird, läßt man ein einzelnes Kind fragen oder eine Antwort singen. Auch dabei singt man vorsichtig mit, nachdem man in der richtigen Lage angestimmt hat. Auf keinen Fall sollte man zu tief anstimmen: Lieder, die mit einem Quartsprung beginnen, liegen meist in G-Dur oder F-Dur richtig. Jedenfalls sollte man der Kinderstimme nicht zumuten unter c' zu singen. Wenn man die richtige Lage nicht im Gehör hat, helfe man sich mit der Blockflöte oder Stimmgabel. Die allzeit richtige Tonlage ist beim Singen von entscheidender Bedeutung, der Verlust der natürlichen Höhe der Kinderstimme ist vielfach auf das Singen in falschen Lagen gerade in den ersten Kindergarten- und Grundschuljahren zurückzuführen. Andererseits staunt man über gute und spannfähige Kinderstimmen, wenn sie von entsprechend fähigen Erzieherinnen angeleitet wurden.

Es müssen bei diesem Einzelsingen möglichst viele drankommen, auch die Schüchternen und „Brummer“, ohne Ausnahme. Es kommt zunächst nur darauf an, daß alle sich in diesen Spielvorgang einleben. Es können z.B. Kinder darunter sein, die um keinen Preis den Mund zum Singen aufmachen wollen. Denen kann man oft helfen, indem sie die Hand als „Mundstück“ oder „Röhre“ vor den Mund halten und nun als „Trompete“ oder „Flöte“ auf düt oder dät singen. Wenn sich nach ein paar Wochen ein spontanes Singbedürfnis eingestellt hat, und eine Gewöhnung an das Einzeltun spürbar ist, beginnt man mit den Bemühungen stimmlicher Hilfe oder Korrektur.

Das kann man mit einer Haltungskorrektur anfangen. Wieviel Haltungsfehler sieht man schon im Kindesalter sich anbahnen: Verkrampfungen der Arm- und Beinhaltung, eingefallenes Kreuz, hängende Schultern und vorgeschobener Leib. Die Kinder sollten aufrecht auf ihrem Stühlchen sitzen, so angelehnt, daß die Kreuzpartie und die Zwerchfellgegend von der Lehne gestützt werden, also nicht „kerzengerade“, sondern so, wie man sich auf der Höhe der Einatmung hält. Die Unterarme und Hände ruhen auf den Oberschenkeln, die Füße stehen nebeneinander.

Nun zu den stimmlichen Hilfen. Singt ein Kind mit ganz leisem, feinem Stimmchen, dabei mit ruhigem gesammeltem Gesichtsausdruck, so wird man es auf keinen Fall zu lauterem Singen ermuntern. Man muß sehr wohl unterscheiden, welches Kind man mit Zuspruch steigern sollte und welches nicht. Ein uniformiertes „Lautsingen“ und „Lautsprechen“, wie es einem in unerträglichem Plärrton immer noch begegnet, - sowohl im Kindergarten wie in der Volksschule - ist unbedingt abzulehnen.

Ein zu laut singendes Kind - bei Jungen kommt es vor, daß sie die Luft stauen und dann mit gepreßter Stimme die Töne bilden, sollte man aber dämpfen. Man sieht es schon an der Kopfhaltung und den Halsmuskeln, daß mit Überdruck gesungen wird. Ebenso sollte man einem Kinde, daß nicht in der

angegebenen Tonhöhe anstimmt, so helfen, daß es die richtige Lage findet, was nur durch intensives aber leises Mitsingen seitens des Erwachsenen gelingt. Ähnlich hilft man sogenannten „Brummern“, deren Gehör oft nicht allein der Grund für das Falschsingen ist. Es kann durchaus eine Ungeschicklichkeit und Ungeübtheit des Stimmapparates vorliegen, die einen hindert, die richtigen Töne zu treffen. Gerade wenn sein Gehör wach genug ist, wird ein sensibles Kind um so mehr durch seine falschen Töne verwirrt, und es besteht die Gefahr, daß ein solches Kind schon früh verstummt und sich ganz vom Singen abwendet. Um das zu verhindern, muß gerade dieses Kind viel singen und neben gut und sicher singende Kinder gesetzt und mit diesen zusammen drangenommen werden. Alle anfänglich geringfügig erscheinenden Fehler der Tonerzeugung und des Gehörs können grundlegend für die stimmliche, sprachliche und musikalische Entwicklung sein und müssen deshalb schon im Kleinkindalter behutsam gelenkt werden, um Fehlentwicklungen zu verhüten.

Es könnte gegen das Aufteilen des Liedes beim Einzelsingen in Frage und Antwort eingewendet werden: „Für das Kind ist das Lied eine Einheit, die nicht auseinandergerissen werden sollte“. Auch das Schulkind empfindet das Lied noch als eine Einheit und Ganzheit. Erst allmählich kann es zum Hören der einzelnen Atemzüge der Melodie erzogen werden, woraus sich dann das Formhören entwickelt. Je einheitlicher das Kind das Lied empfindet, desto mehr wird es dabei sein, wenn es einem „Fragenden“ antworten muß oder wenn es auf den Kehrreim „wartet“ und einem anderen dabei zuhört. Es schadet auch nichts, wenn statt des einen Aufgeforderten andere mittun und mitbrummen, das Angesprochene soll nur für uns besonders hörbar sein, weil wir bei dieser Art des Singens die Gelegenheit haben, die Stimmen der Kinder überhaupt kennen zu lernen. Es soll auch auf keinen Fall die Kontinuität, der Ablauf, der Fluß des Liedes unterbrochen werden. Es soll nicht „gebimst“ werden, bis es alle „können“. Es werden keine Strophen vor- oder nachgesprochen und kein Inhalt erklärt. Es sollten sogar immer mehr Lieder nebeneinander „angelegt“ werden; bei keinem sollte lange verweilt, doch immer wieder sollte es aufgegriffen, hervorgeholt werden. So werden die Lieder scheinbar ganz von selbst den Kindern vertraut und zu eigen. Man sollte die mitwirkende Kraft des Unbewußten nicht unterschätzen.

Damit entfällt auch ein häufig erhobener Einwand, der den obengenannten Liedspielen gegenüber geltend gemacht werden könnte, es seien einige für den Kindergarten zu schwer, und man mache sich der Verfrühung schuldig. Gilt nicht fürs Liederlernen auch ein wenig das von Thomas Mann in seinem „Dr. Faustus“ geschilderte „antizipierende Lernen“? Er schreibt (S. 86): „Das war im Grunde noch alles Märchengeraune für uns, aber wir hörten es so gern und mit so großen Augen, wie Kinder das Unverständliche, eigentlich noch ganz Unzukömmliche hören, - und zwar mit viel mehr Vergnügen, als das Nächste, Wohlentsprechende, Angemessene ihnen gewährt. Will man glauben, daß dies die intensivste, stolzeste, vielleicht förderlichste Art des Lernens ist - das antizipierende Lernen über weite Strecken der Unwissenheit hinweg?“ Thomas Mann fährt dann fort, daß er als Pädagoge diesem Lernen wohl nicht das Wort reden dürfe, aber wo wäre der echte Pädagoge, der nicht wüßte, daß es vielerlei Arten des Lernens gibt.

**Waltraut Seyd berichtet über die
Jahresfortbildungstagung des deutschen Bundesverbandes
für Logopädie e. V. in Berchtesgarden vom 27.05. - 30. 05. 92**

Ankunft bei strahlendem Wetter am Himmelfahrtstag nachmittags. Mich begleitete Monika Reimann, Schülerin der Schule Schlaffhorst-Andersen.

Wir streben gleich zum großen Saal des Kongreßhauses zum Vortrag von Dr. M. Hörmann, München, „Schluckstörungen in der Neurologie“. Auf dem Weg dorthin streckte mir Herr Banzhaff (inzwischen Lehrlogopäde in Ulm) die Hand entgegen. Die Pause vor dem Vortrag wurde von vielen genutzt, um sich am Buffet eine Tasse Kaffee zu holen. Das Buffet war den ganzen Tag über geöffnet und wurde viel in Anspruch genommen. Zum Vortrag füllte sich der Kongreßsaal bis auf den letzten Platz. Wir sahen um uns herum viele junge Frauen, auch fielen uns eine Reihe Rollstuhlfahrerinnen auf.

Die technische Ausstattung des Saales war ausgezeichnet. Dias und Zeichnungen konnten in Großbildaufnahmen gezeigt werden, das Verdunkeln des Saales geschah in Sekundenschnelle.

Dr. Hörmann sprach im ersten Teil seines Vortrages über die vielfältigen neurologischen Ausgangspunkte für Schluckstörungen. Im zweiten Teil wurden die anatomischen Substrate der am Schluckvorgang beteiligten Strukturen und ihre neurale Versorgung dargestellt. Im dritten Teil erklärte Dr. Hörmann verschiedene Untersuchungsverfahren.

Der nächste Vortrag wurde von Gudrun Bartolome gehalten. Sie arbeitet als Sonderpädagogin am neurologischen Krankenhaus in München. Sie sprach über die „Therapie bei neurologischen Schluckstörungen im Erwachsenenalter“. Das dargestellte Behandlungskonzept gliederte sich in kausale und kompensatorische Strategien. Die kausalen Methoden umfassen Stimulationen und Techniken zur Wiederherstellung oder Verbesserung gestörter sensomotorischer Funktionen. Die praxisbezogene Ausführungen wurden mit großem Interesse aufgenommen, da jede Logopädin in ihrer Praxis Patienten mit Schluckstörungen erlebt. Um diese Störungen beheben zu können, benötigt die Logopädin ein erweitertes Wissen. Zum praktischen Üben bot Fr. Bartolome noch ein mehrstündiges Seminar an.

Das Hauptthema am Freitagvormittag war „Sprache und Wahrnehmung“. Es begann mit dem Vortrag von Dr. B. Zollinger, Winterthur, zum Thema „Spracherwerbsstörungen als Ausdruck gestörter Wahrnehmungsprozesse“. Anhand eines Fallbeispiels beschrieb Dr. Zollinger wie bei einer altersgemäßen expressiven Sprache ein von Eltern und Ärzten nicht erkanntes mangelndes Sprachverständnis vorlag. Dem unerklärlichen Verhalten des Kindes begegneten die Eltern, der Kindergarten und die Schule mit ratlosem Unverständnis. Als Ursache erkannte Dr. Zollinger eine visuell-räumliche Wahrnehmungsstörung. Sie weckte im Umfeld des Kindes Verständnis für diese andere Art der Wahrnehmung, mit der das Kind leben lernen muß. An einem Beispiel verdeutlichte sie die Art der Wahrnehmungsstörung. Die Mutter zeigt dem Kind einen vorbeifliegenden Vogel, das Kind hat seine Aufmerksamkeit aber gerade auf die Helligkeit des Lichtes gerichtet. Mutter und Kind verspüren, daß sie dieselbe Situation unterschiedlich wahrnehmen, wodurch ein

gegenseitiges Verständnis und die Möglichkeit der Identifikation gestört ist. Das Kind fühlt sich in seinem Erleben alleingelassen und entwickelt dadurch depressive Züge. In der Therapie lernt das Kind, nach den Wahrnehmungen seiner Mitmenschen zu fragen, damit eine gemeinsame Kommunikationsbasis entstehen kann.

Im folgenden Vortrag sprach H. U. Sonderegger, St. Gallen, „Zum „Was“ und „Wie“ eines Zusammenhanges von Wahrnehmung und Sprache“. Ebenfalls anhand eines Fallbeispiels zeigte Hr. Sonderegger, wie sich eine Störung des taktil-kinaesthetischen Sinns auf die Sprachentwicklung auswirkt. Bei der Suche nach verlässlichen Informationen im Interaktionsgeschehen kommt dem taktil-kinaesthetischen Sinn besondere Bedeutung zu (Affolter, 1988). Die Interaktionsmuster sprachgestörter Kinder unterscheiden sich von denen bei Kindern ohne Sprachstörungen; dies, so die Hypothese, weil sie im Suchen nach ausreichenden Informationen scheitern, weil sie andersartige Informationen suchen. Der Film, in dem Hr. Sonderegger seinen Therapieansatz zeigte, fand bei den Logopädinnen begeisterte Aufnahme. Er formulierte dieses Vorgehen als „in jedem Augenblick nah an dem Kind sein“.

Regelmäßig nach zwei bis drei 40 bis 50 minütigen Vorträgen wurde Raum für eine begrenzte Diskussion gegeben.

Fr. Dr. Flehmig, Hamburg, sprach über die „Sensomotorische Wahrnehmung als Grundlage für die kindliche Sprachentwicklung“. Unser Verhalten basiert maßgeblich auf der Wahrnehmung unseres eigenen Körpers und unserer Umwelt. Neben den sogenannten „Fernsinnen“ wie Hören, Sehen und Riechen spielen die „Nahsinne“, unter denen wir die taktilen Hautreize, die Tiefensensibilität, das vestibuläre System und Schmecken verstehen, eine entscheidende Rolle. In den letzten Jahren wurde zunehmend deutlicher, daß es mit Hilfe von Stimulationen des taktilen, propriozeptiven und vestibulären Systems gelingt, beachtliche therapeutische Besserungen von Wahrnehmungsstörungen zu erreichen, die als Ursache von Sprachentwicklungsverzögerungen, Verhaltens- und Lernstörungen in Betracht kommen. Die Schulung der sensomotorischen Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Medien (z.B. Schaum, Creme, von der Decke herabhängender Sack zum Schaukeln, Hängematte, schiefe Ebene und Skateboard) wurde durch einen Film demonstriert.

Freitagnachmittag fand die Mitgliederversammlung von 14.30 - 21.30 Uhr statt.

Am Samstag fanden die Seminare statt. Die Teilnehmerinnen konnten unter 32 verschiedenen Angeboten auswählen. Neben den Seminaren wurden interessante Vorträge geboten. Es wurde von vielen Seminarteilnehmerinnen bedauert, daß diese als Parallelveranstaltungen nicht wahrgenommen werden konnten.

Die beiden ersten Vorträge befaßten sich mit der Therapie von Stimmstörungen. Es begann mit einem Film von Evemarie Haupt, München, den sie bereits auf einem IALP-Kongreß in Prag gezeigt hat. Dargestellt wurden zwei Therapiestunden, eine mit gesangspädagogischem, die andere mit therapeutischem Schwerpunkt. Sie vertrat die Auffassung, daß durch einen Austausch gesangspädagogischer und stimmtherapeutischer Elemente beide Bereiche voneinander profitieren könnten.

Fr. I. Stengel vertrat in ihrem Vortrag „Personale Stimmtherapie“ die Auffassung, daß wir uns in der Stimmtherapie in einem Zwischenbereich von Funktionstraining und Psychotherapie befinden. Es ist gut, wenn der Therapeut selbst psychotherapeutische Erfahrungen gemacht hat, er ist jedoch dadurch nicht befähigt, derartige Verfahren einzusetzen. Das Ziel der Therapie ist, gemeinsam mit dem Patienten die Hintergründe der Stimmstörung herauszufinden und ihnen bei der Findung eines eigenen Weges zu helfen.

Dorothee Gutknecht referierte über „das Schwingen: Atmung und Bewegung nach Schläffhorst-Andersen in der logopädischen Therapie“. Sie zeigte Ausschnitte aus dem Film „Das Schwingen“ (W. Seyd), die sie in hervorragender Weise kommentierte. Dieser Vortrag wird sowohl im „Forum“, als auch in einem Mitteilungsheft erscheinen.

Die Schule Schläffhorst-Andersen war zu meinem Bedauern auf diesem Kongreß kaum vertreten. Nur eine Handvoll ASSL, die zusätzlich die logopädische Ausbildung absolviert haben, nahmen an dem Kongreß teil. Diese jedoch zeigten sich sehr erfreut über den sehr guten Vortrag von D. Gutknecht.

Der Kongreß wurde ergänzt durch eine reiche Ausstellung von Fachliteratur, Spielmaterialien, computergestützten Therapieprogrammen, etc.

Ich bedaure, daß die Stimmtherapie nach Schläffhorst-Andersen nicht in einem Vortrag vorgestellt wurde.

In memoriam Dorothea Kalk

Im 91. Lebensjahr verließ uns Dorothea Kalk. Die langjährige Begleiterin ihres Lebensabends Frau Hildegard Jürgens schrieb mir: „Dorothea Kalk ist sanft entschlafen. Zwei Tage vor ihrem Tod hat sie noch eine Stunde gegeben.“



Dorothea Kalk in den 60ern. „Es ist schön zu leben, weil Leben Anfangen ist, immer, in jedem Augenblick.“

Cesare Pavese



Elisabeth Vossler, geborene Prinzessin zu Solms-Hohensolms-Lich, 19. 11. 1903 - 28. 11. 1992.

Im nächsten Heft werden dann Nachrufe für Frau Kalk und Frau Vossler erscheinen.

Es kommt immer wieder vor, daß Beiträge und Spenden auf das Konto der Schule eingezahlt werden. Bitte zahlen Sie nur auf die Konten des Freundeskreises, die unten aufgeführt sind.

Redaktion (nur für dieses Heft): Waltraut Seyd

Zuschriften redaktioneller Art bitte nur richten an:

Frau Waltraut Seyd

Wischenweg 6

3103 Bergen 2 - Sülze - Tel. 0 50 54 / 7 86

Bei Anfragen bitten wir, Rückporto beizufügen.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen wir keine Gewähr.

Jahresabonnement für Nicht-Mitglieder DM 15,00

Freundeskreis der Schule Schläffhorst-Andersen e.V., Sitz Celle

1. Vorsitzende (auch zuständig für die Kasse):

Frau Dr. Anna-Paula Kruse

Klosterstraße 1

3050 Wunstorf 2

Stellvertretende Vorsitzende:

Frau Waltraut Seyd

Wischenweg 6

3103 Bergen 2 - Sülze

Tel. 0 50 54 / 7 86

Beisitzer:

Herr Joachim Walter

Bornstraße 20

3052 Bad Nenndorf

Konten des Freundeskreises:

Volksbank Großenheidorn (BLZ 251 926 31) Konto 30524 300

Postscheckkonto: Postscheckamt Hannover

(BLZ 250 100 30) Konto 368 10-308

Bitte machen Sie bei der Bezahlung Ihres Mitgliedsbeitrages vom Abbuchungsverfahren Gebrauch!

Mitgliedsbeitrag

mindestens 60,- DM

für Mitglieder der Lehrervereinigung

30,- DM

für Schüler in Bad Nenndorf

15,- DM

Ermäßigungen sind auf Antrag möglich, einmalige oder regelmäßige Spenden höchst willkommen.