

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Aus dem Inhalt

Claus Thomas, Freiburg i. Br.

**Musikalisch-rhythmische Sprech-Klang- und Bewegungsformen (Orff-Schulwerk)
als Medien für eine elementare Sprecherziehung und Musiktherapie**

Christa Seidel, Heidelberg

**Die Bedeutung psychologischer Methoden
zur Differentialdiagnose und Therapie von Sprachstörungen**

Erika R. Sommer, Heidelberg

**Das Schulspiel als eine Möglichkeit der Integration
von Therapie und Unterricht**

Umschau und Diskussion

Aus der Organisation

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Oktober 1971 · 16. Jahrgang · Heft 5

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Ehrenvorsitzende: Prof. Dr. O. von Essen · Rektor i. R. J. Wulff

Vorsitzender: Joachim Wiechmann, Hamburg

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

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

2 Hamburg 1, Rostocker Straße 62, Ruf 24 82 64 34 — Postscheckkonto Hamburg 97 40

Landesgruppen:

Baden-Württemberg . Prof. Dr. A. Zuckrigl, 69 Heidelberg, Quinckestraße 72
Bayern Anni Braun, 8 München 22, Triftstr. 10
Berlin Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenweg 61
Bremen Klaus Ortgies, 28 Bremen, Marcusallee 38
Hamburg Karl Heinz Hahn, 2 Hamburg 64, Rolfinckstieg 1
Hessen Heinrich Eglins, 6301 Annerod, Gartenstraße 36
Niedersachsen . . . Hildegard Schneider, 3 Hannover, Rumannstraße 17/19
Rheinland Josef Möller, 5 Köln, Marienplatz 2
Rheinland-Pfalz . . Prof. Dr. Karl-Heinz Berg, 65 Mainz, Schillerstraße 11
Saarland Manfred Bohr, 66 Saarbrücken 6, Koßmannstraße 16
Schleswig-Holstein . Günter Böckmann, 2305 Heikendorf bei Kiel, Untereisselner Str. 32
Westfalen-Lippe . . Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion Arno Schulze, 3570 Kirchhain/Landkreis Marburg/Lahn,
Alsfelder Straße 56, Telefon (064 22) 8 50
Jürgen Teumer, 3554 Cappel b. Marburg/Lahn, Friedhofstraße 27,
Telefon (06421) 4 71 34

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Ruf (04 11) 89 39 48

Bezugspreis pro Heft 2,60 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 15,60 DM zuzüglich Portokosten

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten.

Mitteilungen der Schriftleitung

In der »Sprachheilarbeit« werden Untersuchungen, Abhandlungen, Sammelreferate und Buchbesprechungen veröffentlicht, die für die Sprachgeschädigtenpädagogik relevant sind.

Manuskripte sind zu senden an den geschäftsführenden Schriftleiter Arno Schulze, 3570 Kirchhain, Alsfelder Straße 56. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden, deshalb ist, wenn Rücksendung gewünscht wird, Rückporto beizufügen.

Honorare können nicht gezahlt werden. Die Verfasser von längeren Arbeiten erhalten jedoch 30 Sonderdrucke unentgeltlich, bei Kurzbeiträgen werden 10 Sonderdrucke geliefert. Weitere Sonderdrucke sind gegen Bezahlung erhältlich und rechtzeitig beim Verlag zu bestellen.

Die in der »Sprachheilarbeit« abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gezeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

Der heutigen Auflage unserer Zeitschrift liegt ein Prospekt nebst Bestellzettel des Verlages Wartenberg & Söhne bei. Wir bitten um freundliche Beachtung.

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Oktober 1971 · 16. Jahrgang · Heft 5

Claus Thomas, Freiburg i. Br.

Musikalisch-rhythmische Sprech-Klang- und Bewegungsformen (Orff-Schulwerk) als Medien für eine elementare Sprecherziehung und Musiktherapie*)

»Ich habe erfahren, daß Sie das Orff-Schulwerk bei tauben Kindern verwenden. Wäre es nicht möglich, diese musikpädagogischen Prinzipien auch bei hörenden Kindern durchzuführen?«

Diese Anfrage zitiert Karl Hofmarksrichter, der Leiter der Straubinger Taubstummeneinrichtung, in seinem Aufsatz über »Orff-Schulwerk in den Taubstummeneinrichtungen«, erschienen im »Jahrbuch I des Orff-Instituts an der Akademie Mozarteum in Salzburg« (1). Das war 1962, also fast 1 ½ Jahrzehnte nachdem Orff die Vorversuche der zwanziger Jahre in der »Günther-Schule« in München in den grundlegenden fünf Bänden seines elementarmusikalischen Erziehungswerks (2) zusammengefaßt hatte.

Leider war die damalige Anfrage nicht so grotesk und abwegig, wie sie Hofmarksrichter erschienen war. Obwohl heute das Schulwerk in alle führenden Weltsprachen übersetzt ist und im musikalischen Grundunterricht und verschiedenen anderen Bereichen in der ganzen Welt mit Schwerpunkten in Japan, Spanien, den Niederlanden, in Schweden, Kanada, Brasilien und in den Vereinigten Staaten Verwendung findet und obwohl in den »Sommerakademien« der letzten Jahre Menschen aus mehr als 30 Nationen der Erde zu Orff-Kursen in Salzburg zusammenkamen, bleiben bis heute in vielen Gebieten pädagogische Chancen der elementaren Musikerziehung infolge Unkenntnis, unbegründeten Vorbehalten, mangelnder oder falscher Information ungenutzt.

Ich konnte im vergangenen Jahr an gleicher Stelle grundlegende Daten zum Schulwerk vortragen. Den damals hier entstehenden Plan, einen Kursus für die Interessierten aus diesem Kreis zu veranstalten, konnte ich inzwischen dank der entscheidenden Hilfe von Herrn Kollegen Dr. Lotzmann und Frau Dr. Stabenow im Dezember des vergangenen Jahres zusammen mit Werner Thomas verwirklichen (3). Leider konnten aus technischen Gründen nicht alle Interessenten zugelassen werden, so daß wir weitere Kurse veranstalten wollen.

Mein heutiges Vortragsthema kündigt zwei noch wenig genutzte bzw. bekannte Anwendungsbereiche und -möglichkeiten des Orff-Schulwerks an, die in diesem Kreis

*) Vortrag während der 4. Regionaltagung der in der Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie tätigen Logopäden, Phoniater, Sprachheillehrer, Psychologen und Sprecherzieher Baden-Württembergs vom 12. bis 14. Februar 1971 in Inzigkofen.

von besonderem Interesse sein müßten: *elementare Sprecherziehung* und *Musiktherapie*.

Erlauben Sie mir dazu einige Vorbemerkungen.

Die Tatsache, daß Sprecherziehung heute an vielen Universitäten und Hochschulen noch nicht einmal für den künftigen Deutschlehrer obligatorisch ist, erscheint ebenso grotesk und unverständlich wie die Tatsache, daß im gewaltigen Reformeifer und im prospektiven Planungs- und Versuchsfeld der Schulreformen und besonders der Vorschulerziehung Sprecherziehung kaum oder überhaupt keine Erwähnung findet. Nach wie vor wird das zunächst natürlich sprechende Kind im Kindergarten-Sprechchor zum unerträglich skandierenden Singsang und zum Herunterbeten von mechanisch gelernten und nachgeplapperten Versen vergewaltigt (4). Die Kindwelt wird gewaltsam verkindischt. Der Lehrer der Grundschule, während seiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule am Sprechunterricht zu wenig interessiert, vertraut auf die in der Regel mit dem 4. Lebensjahr abgeschlossene Sprachentwicklung und stellt geflissentlich seine Bemühungen in den Dienst der säuberlichen Erlernung des Schriftzeichens.

Der Leseunterricht begnügt sich in der Regel mit dem Artikulationslesen und der Ermahnung zum »Schönsprechen«. Zusammen mit den psychologischen Barrieren der Schulzwänge werden alle Voraussetzungen dafür geschaffen, das Kind fortschreitend verstummen und das Stimmorgan funktionell verkümmern zu lassen. Es ist unbestritten, daß der Keim für die in erschreckendem Ausmaß anwachsenden Stimmstörungen im Schulalter bereits in der Vorschulerziehung gelegt wird.

An Hinweisen auf die notwendige Stimpflege und die Erhaltung der kindlichen Sprechlust fehlt es nicht. Paul NITSCHKE (5) hat eine Reihe von Hinweisen gegeben ebenso wie Sigrid ABEL-STRUTH in ihrem Handbuch der musikalischen Grundausbildung (6).

Elternhaus, Kindergarten und Grundschule sind sich ihrer Verantwortung für die Entwicklung und Erhaltung der Stimmfunktion und des gesunden Sprechvorgangs viel zuwenig bewußt, obwohl neuerdings vor allem von seiten der Lern- und pädagogischen Verhaltenspsychologie immer wieder auf die entscheidende Bedeutung der Früherziehung hingewiesen wird. Die in den USA, in der Sowjetunion, in England und Frankreich durchgeführten Untersuchungen der letzten zehn Jahre zeigen eindeutig, daß Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren durchaus systematisch lernen können (7). Leider berücksichtigen auch die neuen programmierten Lese-Lernmethoden die Sprechaktion sprechphysiologisch und im Sinn einer optimalen ästhetischen Kommunikation in keiner Weise. Die für den Lernprozeß optimalen Lebensjahre des Kindes bleiben nach wie vor für die Einspeicherung stimmfördernder und sprechbildender Techniken ungenutzt.

Das Gehirnwachstum des Menschen ist im Alter von 5 Jahren zu 80 % abgeschlossen, Aufnahmebereitschaft und Speicherkapazität sind in den Jahren der Entwicklung des Zentralnervensystems besonders hoch. Es wäre daher von größter Bedeutung, in dieser Zeit dem Kind sogenanntes basales Bildungsgut zu vermitteln. Der sogenannte Transfereffekt bedeutet für die basalen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen die Möglichkeit, sich mit einem Minimum an eingespeicherten Fertigkeiten ein Maximum weiterer Fertigkeiten und Wissensformen anzueignen, wie etwa das Lesen als Brücke zu Wissen und Literatur oder das Rechnen als Voraussetzung für logische Operationen.

Die Bildbarkeit des Sprechprozesses ist um so tiefgreifender und nachhaltiger, je früher eine funktionale Beeinflussung von Atmung, Stimme, Artikulation, akustischer

Registrierung und der Bewegungsempfindungen der Stimm- und Sprechorgane im Zusammenhang mit der Vielfalt psychovegetativer Funktionsabläufe möglich ist, d. h. vor der Einrasterung in die Automatismen des extrapyramidalen Systems.

An dieser sprechwissenschaftlichen Erkenntnis gibt es keine Zweifel.

Die Sprecherziehung des Schauspielers z. B. (8) steht vielfach Problemen gegenüber, die sie nur noch schwer lösen kann, während die Schule mit Leichtigkeit entsprechende Funktionsstörungen hätte beseitigen können.

Ich habe mangelnde Ausbildung, Information und Desinteresse als Gründe für das sprecherzieherische Versäumnis am Kind angeführt. Hinzu kommt freilich eine gewisse Ratlosigkeit, in welcher Form Sprecherziehung in der Vor-, Grund- und Oberschule effektiv möglich ist.

Die moderne Lernpsychologie betont, daß die ältere Trennung zwischen Spiel und Lernen (9) nicht mehr in ihrer mehr oder weniger schroffen Form aufrechterhalten werden kann und soll. Vielmehr scheint das Vorschulkind bei echtem Spiel gleichzeitig zu lernen und bei echtem Lernen gleichzeitig zu spielen.

Dem Charakter spielender Lern- oder lehrender Spielmethoden in einer beständigen Wechselwirkung auf das Kind zwischen Selbstentfaltung und sozialer Integration kommen nun zweifellos Wege und Möglichkeiten der Kunst- und Musikerziehung weitgehend entgegen.

In Japan gibt es über 6000 Institute, in denen seit 1954 über 250 000 Kinder zwischen 3 und 6 Jahren systematisch Musikunterricht erhielten. Immerhin hat es die Bundesrepublik Deutschland seit 1967 auf 52 Musikschulen mit Vorschulkursen gebracht (10). Die beispielhafte musikalische Reform Ungarns (11), die sich auf Bela BARTOK und Zsoltan KODALYS »Schulwerk der vokalen Musikbildung« stützt, reicht vom Kindergarten bis zum höchsten künstlerischen Niveau einer Musikakademie. Kodaly's Forderung, Musikerziehung am besten von der Zeit 9 Monate vor der Geburt an zu betreiben, ist bereits legendär. Pädagogen, Musikpsychologen und Erziehungswissenschaftler Ungarns sind sich über die eklatante Bedeutung musikalischer Früherziehung einig, die sich in signifikanten Dokumentationen widerspiegelt. Generell wird eine Steigerung der Studienresultate, der allgemeinen Schulleistungen und der Denkfähigkeit beobachtet. Auch Orff fordert musikalische Früherziehung. Sprache und Sprechen stehen in seinem Erziehungswerk nach seinen eigenen Worten an erster Stelle. Sprecherziehung vom ersten Schuljahr an wird in einem an die Kultusminister vor einigen Jahren gerichteten Memorandum (12) gefordert. Diese Sprecherziehung ist als Elementarform in Parallele zur elementaren Musikerziehung zu verstehen, als Sprechbildung von den Grundbausteinen und Strukturen her; Sprecherziehung adaptiert an die biologischen Reifungsstufen der kindlichen Entwicklung.

Sprechen und Singen, Wort, Ton und Bewegung werden als Einheit begriffen, eine Einheit, die vielen Kulturen der Naturvölker oder höchsten Bildungsstufen der griechischen Musik eine Selbstverständlichkeit war, eine Einheit, in der die Bewegungs- und Sprachentwicklung des Kindes die Frühstufen der menschlichen Sprachentwicklung zu wiederholen scheint, die Frühstufen der Zeit, »da man noch nicht sprach, sondern tönete« (13), wie HERDER sagt. Als Beispiel mag der Kinderreim gelten, der bald gesprochen, bald gesungen, bald getanzt wird, der sich über pantomimische Elemente zur Spielszene entfaltet, in der sich alle Elemente gleichrangig integrieren.

Dieser Einheit entspricht im elementaren Bereich des Kindes die Integration von Körpermotorik, Sprechmotorik und der emotio der affektiven Bereiche (14). In einer uralten chinesischen Überlieferung heißt es:

»Der Gesang entsteht aus dem Wort, er setzt sich zusammen aus langgezogenen Worten. Wenn der Mensch sich über etwas freut, so spricht er es aus. Wenn das Aussprechen nicht genügt, so redet er in langgezogenen Worten. Wenn die langgezogenen Worte nicht genügen, so fügt er Ausrufe und Seufzer bei. Wenn Ausrufe und Seufzer nicht genügen, so kommt es unvermerkt hinzu, daß die Hände schwingen und die Füße tanzen« (15).

Das ist der Grundbestand elementarer Musik-, Sprech- und Bewegungsformen. In diesem Zeugnis einer musikalischen Hochkultur aus dem alten China wird gleichzeitig die Geburt des instrumentalen Musizierens vorgezeichnet. Das Wort wird als ganzkörperliche Gebärde verwirklicht. Schwingen der Hände und Tanzen der Füße verlangen nach Instrumentalspiel. Schwingende Hände klatschen, greifen zum Schlegel und erzeugen Klänge auf tönendem Holz, Metall oder Fell. Die tanzenden Füße stampfen, bedienen Schlagwerk; der Mund schickt den Atem in ein tönendes Rohr. Trommeln, Rasseln, Klappern, Glocken, Klingsteine, Zithern, Harfen, Panflöten, Querflöten, Mundorgeln, Oboen: das sind die Instrumente, die die »Heiligen der Frühe« nach dem LI GI bei der Ordnung der menschlichen Grundverhältnisse geschaffen haben, Instrumente, die mehr als ein Jahrtausend später in den hochstilisierten höfischen Orchestern der T'ang-Zeit, der Hochblüte der chinesischen Musikkultur, im Gebrauch waren, Instrumente, wie sie uns als Bestandteile der elementaren Musik begegnen (16).

Schlag- und Blasinstrumente sind optimale artentsprechende Medien für die Monophonie der Fundamentformen und die Klangsatzqualität der elementaren Musik. Sie sind Melos und Metrum angemessen, die gleichzeitig Komponenten der Sprache sind, wenn sie tönend wird. Das elementare Instrumentarium ist damit besonders geeignet, Sprache als erklingende Form darzustellen, einen Klanggrund- und Klangraum zu schaffen, dem das Wort als klingendes Medium, als tönende Substanz einwohnen kann, eine Art Schall-Umraum des gesprochenen Wortes. Der musikalische Impuls wird gleichzeitig zum Mittler zwischen Sprache und Bewegung, die Musik hat begleitende, auslösende und induzierende Funktion. Diese Impulse sind sprechpädagogisch nutzbar und nach unseren Erfahrungen von großer Bedeutung.

P. PÖRTNER hat in einem vor kurzem erschienenen Aufsatz über Schallspiel-Studien Michel Butor zitiert:

»Phänomenologisch liegt die Musik vor der artikulierten Sprache, ist sie vor ihr bedeutsam, bleibt sie immer das, was diese möglich macht, selbst wenn wir diesen Ursprung zu vergessen geneigt sind. Es kann kein Aussprechen des Wortes geben, ohne daß es zunächst Bewußtsein und Beherrschung einer bestimmten Tonhöhe, eines bestimmten Rhythmus, Herstellung und Kontrolle einer Kontinuität und Unterscheidung eines Klanges gibt. Die artikulierte Sprache kann von vornherein als besonderer Fall musikalischer Strukturen erscheinen. Die Musik gräbt somit das Bett für den Text, formt den Raum, in dem er auftreten und sich mehr und mehr präzisieren kann« (17). Diese Amalgamierung von Sprache und Musik hat Stockhausen in der Behauptung weitergeführt: »Sprache kann sich Musik, Musik kann sich Sprache nähern bis zur Aufhebung der Grenzen zwischen Klang und Bedeutung« (18).

Von hier aus betrachtet ist die Wort-Ton-Praxis elementarer Formen nicht nur geeignet, das Sprechklangbewußtsein zu erschließen und zu fördern, sondern gleichzeitig darf das Sprechmusizieren als Propädeuticum modernster Klangentwicklungen in der sogenannten dritten Pendelebene einer neuen Klangkategorie zwischen Wort und Ton gelten.

Das Orff-Schulwerk mit dem Untertitel »Musik für Kinder« ist nach Orffs eigenen Worten »vom Kind aus« und nicht eigentlich nur »für das Kind« gemacht. Wenn ich im folgenden den sprecherzieherischen Bezug zum Kind herzustellen versuche, bedeutet dies nicht, daß die pädagogischen Inhalte nicht auch anderen Altersstufen adaptiert werden können.

Orff hat in jahrelanger Arbeit mit Kindern Elementarakte der sich entfaltenden kindlichen Mentalität beobachtet und die bewegungsmäßigen, sprachlichen und musikalischen Primärformen, in denen sich die frühgeistigen Wachstumsstufen des Kindes ausdrücken, pädagogisch fruchtbar gemacht. Die Gestaltseinheit von Musik, Sprache und Bewegung bestimmt die pädagogischen Modelle des Schulwerks, dessen primären Ausgangspunkt das alte Kinderliedgut bildet. Orff sagt, »nicht in Übersee sind die Ahnen des Schulwerks zu suchen, sondern im Kind in uns« (19).

Die Übformen als elementare Gebilde sind fundamentale Modelle, die immer wieder spontan, improvisiert, aus dem Augenblick heraus zu entwickeln sind. Grundformen der Sprache, Musik und Bewegung werden dabei als Werden erfahren und erlebt. Das »Musikalische« im weitesten Sinn, das der heranreifende Mensch in zunehmendem Maß immer differenzierter und nuancierter erkennt, wird als fundamentale Erfahrung im Spiel mit einfachen ästhetischen Formen als *Spiel* erübt und gelernt. Der spielende Charakter eliminiert jegliche Motivationsschwierigkeiten. Die rhythmische Dominanz verklammert Wort, Ton und Bewegung und induziert körperlich-sinnenhafte Impulse im Einklang mit der Rational- und Emotionalsphäre. Gleichzeitig tendieren konzentrierte, kontaktbildende und antriebssteigernde Effekte zu Formen einer globalen Erziehung.

Die Parameter der Musik und der Sprache, die als kategoriale Grunderfahrungen und Erlebnisse vermittelt werden, die Qualitäten des Tonstoffs, Kolorit, Dynamik, Metrum, Diastematik sind weitgehend identisch und sprechpädagogisch von größter Bedeutung. Klanglust und Klangphantasie werden ebenso gefördert wie das Hörerlebnis und die Hörerziehung. Die Sinnfülle, Bildhaftigkeit, Imaginationskraft und Bündigkeit der Übformen entsprechen der kindlichen Mentalsphäre.

Die vorliterarischen Sprachgesten und Frühformen der Sprache, Namen, Wortreihen, Rufformen, Abzählverse, Rätsel, Sinnsprüche, Märchen, Volks-, Kinder-, Spiel- und Tanzlieder, Bänkelsängerverse und Volksballaden, in denen auch Dialektformen als Wurzeln der Kultursprache erscheinen, entfalten jenen »Reichtum zauberischer Welt-szenen«, wie Herder sagt, und besitzen zugleich Eigenschaften, die Pestalozzi mit dem Begriff der »Wohnstubenkraft« zusammengefaßt hat. Von diesen Vorhöfen der epischen Gattungen führt der Weg im Einklang mit den geistigen Wachstumsstufen des Kindes schrittweise bis zu Hochformen der sakralen und weltlichen Dichtung, wie etwa dem Wessobrunner Gebet, Hölderlin-Sophokles-Übertragungen, klangmagischen Stücken aus Goethes Faust und schließlich in den Stücken für Sprechchor zu einer Reihe von weiteren Sprachkunstwerken.

Die Sprache ist musikalisiert, notiert und erklingt in der Einbettung elementarer Klangsatzformen. Instrument und Körper werden zum gleichberechtigten, sich wechselseitig potenzierenden Klangträger.

Die Spieltechnik ist bei entsprechender Anweisung und konzentrierter Intensität rasch erlernbar. Dadurch erschließen sich dem Kind ohne langwierige frustrierende Vorleistungen unmittelbar das ermutigende Bewußtsein des Könnens, Erfolgserlebnis, Selbstbestätigung und Freude an der Bewältigung einer Aufgabe.

Die kontaktbildende Betätigung im Kollektiv ermöglicht die spielende Einordnung in die Gemeinschaft. Wechselseitige Anregung und Ausrichtung, Stärkung des Selbst-

vertrauens, Getragenwerden in der Gemeinschaft, Affektpotenzierung durch Mit- und Nacheifern, Rollendifferenzierung sind Merkmale einer praktizierten Gruppendynamik.

Ich habe versucht, das Orff-Schulwerk unter dem Aspekt elementar-erzieherischer Sprechbildung darzustellen. Auf Einzelheiten sprechpädagogischer Faktoren darf ich im Zusammenhang mit einigen praktischen Demonstrationen eingehen. Der Perzipient der aufgezeigten Möglichkeiten ist das gesunde normalbegabte Kind.

Die Ausweitung der Verwendung des Orff-Schulwerks in verschiedene Gebiete der *Therapie* hat die ursprüngliche Absicht des Autors weit überholt. Leider steht die Zahl der bisherigen Publikationen in keinem Verhältnis zu der tatsächlichen Verbreitung. Eine von mir vor einigen Jahren auf medizinischem Gebiet veranstaltete Umfrage bei führenden Krankenanstalten im Universitätsbereich der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz bestätigte die weitverbreitete Verwendung elementarmusikalischer Musizierformen auf dem Gebiet aktiver Musiktherapie.

Ebenso hat das Orff-Schulwerk innerhalb rhythmisch-musikalischer Methoden in der Heilpädagogik seinen gesicherten Platz gefunden. GÖLLNITZ und WULF (20) haben bereits vor einigen Jahren die Sprechübungen Orffs für die Therapie der Stimm- und Sprachstörungen, besonders des Stammelns, Polterns und Stotterns, als wie geschaffen bezeichnet. Neuere Publikationen in einem Ergebnisband aus dem Arbeitsbereich der Pädagogischen Hochschule Ruhr (21) berichten über die Verwendung des Orff-Schulwerks in der Therapie bei Körperbehinderten, Sinnesbehinderten, Verhaltensgestörten, Lern- und Geistigbehinderten. Daneben wurden Resultate auf dem Gebiet der Psychotherapie und Psychiatrie bekannt.

Ich selbst konnte im Jahrbuch I des Orff-Instituts über Beobachtungen an einem umfangreichen Krankengut schwerer Neuropathien bei Kindern berichten (22). Die Patienten im Alter zwischen 4 und 14 Jahren wurden in der heilpädagogischen Außenstation der Psychiatrischen Universitäts-Klinik Heidelberg behandelt. Die Gruppenarbeit mit dem Orff-Schulwerk faßte jeweils vier bis sechs, nach Alter und Eigenart ihrer Verhaltensstörung ausgewählte Kinder zusammen.

Von wesentlicher Bedeutung ist die Auswahl der Instrumente. Generell gilt in der Musiktherapie das sogenannte Iso-Gesetz, d. h. daß es falsch wäre, Stimmungen bzw. abnorme Verhaltensformen mit gegenteiligen Motiven zu begegnen. Für die passive Musiktherapie wäre es unsinnig und gefährlich, etwa dem Depressiven lustige Musik zu verordnen. Vielmehr ist es notwendig (daher Iso-Gesetz von $\lambda\sigma\sigma\sigma =$ gleich), zunächst dem gestörten Verhalten adaptierte Klänge bzw. Instrumente von entsprechender Klangspezifität zuzuordnen (23). Der Aggressive entläßt seine Überaktivität auf dem Fellschlagwerk, während sich für den Introvertiert-Ängstlichen Metallidiophone oder ähnliche Tonträger eignen. Grundsätzlich waren die Kinder erstaunlich rasch mit den Instrumenten vertraut. Nur in einem ganz geringen Prozentsatz gelang das Heranführen auch nach längerer Bemühung nicht. Die leichte Erlernbarkeit ist beim kranken Kind von besonderer Bedeutung. Bereits beim ersten Kontakt mit dem Instrument wird das Wunder des Klangs erlebt und eine — wie KRECH formuliert — »Bewußtheit des Könnens« (24) induziert. Im Miteinander des Musizierens, im Erfahren der Harmonie im musikalischen und persönlichen Raum und im Erleben der Gemeinschaft lösen sich im gehemmten oder kontaktschwachen Kind abnorme Verspannungen, die den Weg für heilende Regressionen freigeben. Melodie und Begleitung, das körperliche Erfassen gemeinsamer Grundrhythmen und Bewegungsfunktionen lösen ordnende Impulse aus. Dies zeigte sich in entsprechender Weise bei erethisch-aggressiven, motorisch-hyperkinetischen und konzentrations-

gestörten Patienten. Die rhythmische Grundstruktur der Übungsformen scheint für viele therapeutische Effekte von entscheidender Bedeutung zu sein. Rhythmus wird im allgemeinen im Zusammenhang mit dem griechischen Wort $\rho\epsilon\acute{\iota}\nu$ als stetiges Fließen verstanden. Die älteste Bedeutung des Wortes bei dem Dichter ARCHILOCHOS (25) aber weist auf das Gegenteil: dort bedeutet es Halt und feste Begrenzung. In dieser Doppelbedeutung wird ein tiefer Sinn sichtbar. Rhythmus entfesselt nicht, ohne zugleich zu ordnen. Hier handelt es sich um eine ähnliche Gegenspannung wie in der Bedeutung der bereits erwähnten Musiké: »Geistige Erziehung durch das unmittelbare Hinabreichen der Wurzeln bis ins Sinnlich-Triebhafte und das gleichzeitige Beherrschen des Logos«, wie es GEORGIADIS (26) formulierte.

Für die verschiedenen Bereiche der Sprechtherapie haben sich rhythmisch-methodische Verfahren seit langem bewährt. Das Orff-Schulwerk bietet diese Strukturen in überreichem Maße an.

Viele Formen der Beeinflussung von Fehlfunktionen und Krankheiten durch Musik beruhen auf komplexen psychophysischen Abläufen, die sich einer vordergründigen Bewertung im Sinne einer durchschaubaren Kausalität verschließen. Daneben gibt es allerdings eine Reihe wissenschaftlich meßbarer Daten: elektromyographische Befunde unterschwelliger Innervationen in der Muskulatur zeugen von einem Einschwingen des Hörers in den Anruf musikalischer Impulse (27). Die Beeinflussung zwischenhirngesteuerter Funktionen durch Musik ist gesichert (28). Unter dem Einfluß einer der ältesten Formen der Musiktherapie, des Schlafliedes, wird eine signifikante Umstellung des vegetativen Nervensystems in Form einer Überwältigung der ergotropen Spannung des Tages in den trophotropen Nachttonus des parasympathischen Systems beobachtet, die sich in einer Beeinflussung von Atmung, Herz-Kreislauf-Funktion, Reaktionen von Pupille und Lidspalpe, der Diurese und des enteralen Funktionssystems äußert (29).

Zu den bemerkenswertesten musiktherapeutischen Resultaten gehören die Ergebnisbeobachtungen bei taubstummen Patienten (30). Das Krankheitsbild der Gehörlosen ist von gehemmter, schleppender oder spastisch übersteigter und verzerrter Bewegung, ihre Sprache von artikulatorischer Härte und Monotonie, ihre Umweltbeziehung vielfach von schweren Kontaktstörungen bestimmt.

Der dominierende Effekt elementarmusikalischer Therapie beruht auf der Anregung des Vibrationssinns durch das Erspüren rhythmischer Empfindungen und der Wahrnehmung des sogenannten Anschlageffekts. Das elementare Instrumentarium, vor allem die Membranophone und Metallidiophone, eignet sich besonders zur Vermittlung von vibratorischen Impulsen, die eine rhythmische Erziehung ermöglichen. Qualitäts- und Lokalisationsdifferenzen der Vibrationsempfindungen befähigen die Patienten zur Unterscheidung von Tonhöhen.

Die rhythmische Erziehung, die bereits im Kindergarten und Vorschulalter beginnt, bezieht speziell Bewegungsformen bei der Lautentwicklung in verschiedensten Formen ein. Das kleine Orff-Orchester, das unter Leitung von Hofmarksrichter 1954 in München erstmalig während der deutschen Taubstummenlehrer-Tagung auftrat, erregte Aufsehen. Hofmarksrichter spricht von einer Erziehung durch Musik und von der Möglichkeit, die Gesamtpersönlichkeit in Verbindung mit anderen musischen Beschäftigungen zu formen. In den meisten Fällen gelingt es, die Lautsprache dieser Kinder durch eine natürliche, sinngemäße und lebensvolle Rhythmisierung zu verbessern.

Die Idee, Musik in die Therapie von Krankheiten einzuführen, ist uralte. Nach dem biblischen Bericht hat David den depressiven Saul musikalisch therapiert, Pythagoras

empfahl Gesänge gegen Schmerzen und Erregungen. In allen primitiven Kulturen, in denen sich Heilwesen und Kult berühren, spielt die Musik bei den Heilungszeremonien eine große Rolle (31). Galen wußte um den ambivalenten Charakter der Musik zwischen Musen und Sirenen. Orff hat weder die Musiktherapie erfunden noch an die Möglichkeiten einer Verwendung des Schulwerks in dieser Richtung überhaupt ursprünglich gedacht.

Die empirischen Resultate und die Versuche einer wissenschaftlichen Durchleuchtung und Bewertung musiktherapeutischer Bemühungen der letzten Jahre sollten allerdings die Aufmerksamkeit aller derer erregen, die in einschlägigen Berufskreisen beschäftigt sind. Nur in einer Koordination der Verfahrensweisen, wechselseitiger Information und im Austausch von ermittelten Resultaten könnte es gelingen, eine wissenschaftliche Basis für die Nutzung aller denkbaren pädagogischen und therapeutischen Chancen zu schaffen.

Das Forum unserer heutigen Arbeitstagung könnte in seinem verschiedene Berufsbereiche zusammenführenden Charakter die Grundlagen für ein erfolgversprechendes Teamwork zur Verfügung stellen.

Anmerkungen:

- (1) Hofmarksrichter, K.: Orff-Schulwerk in den Taubstummeninstituten, in: Orff-Institut an der Akademie »Mozarteum« in Salzburg, Jahrbuch 1962, Mainz 1962, S. 63.
- (2) Orff, C./Keetman, G.: Musik für Kinder, Bd. I—V, Mainz 1950/54.
- (3) Orff-Schulwerk, Einführungskurs für Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprech-erzieher, 16. bis 20. Dezember 1970, Bad Dürkheim.
- (4) vgl. Zacharias, Chr.: Sprecherziehung, Berlin 1967, S. 158 f.
- (5) Nitsche, P.: Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme, Mainz 1969.
- (6) Abel-Struth, S.: Musikalische Grundausbildung, Frankfurt 1967.
- (7) Corell, W.: Lernen und Lehren im Vorschulalter, Donauwörth 1970.
- (8) Aderhold, E.: Sprecherziehung des Schauspielers, Berlin 1963.
- (9) Corell, W., a. a. O., S. 8 f.
- (10) Twittenhoff, W.: Musikalische Früherziehung, in: Musik und Bildung, Jg. 1969, H. 1.
- (11) Friss, G.: Musik und Musikerziehung in Ungarn, in: Orff-Institut . . . , Jahrbuch III, Mainz 1969.
- (12) Orff, C., Memorandum: Forderung nach Einführung elementaren Unterrichts in Kinder-gärten und Volksschulen in Deutschland, in: Mitteilungen der Deutschen Stiftung Musik-leben, September 1965.
- (13) Herder, J. G.: Von den Lebensaltern einer Sprache, in: Fragmente über die neuere deutsche Literatur.
- (14) Schrenk, M.: Formen der Musiktherapie, Stuttgart 1965, S. 231.
- (15) Wilhelm, R. (Übersetzung und Erläuterung): LI GI, Jena 1930.
- (16) LI GI, a. a. O., S. 55; vgl. Thomas, W., in: Orff-Institut . . . , Jahrbuch 1962.
- (17) Pörtner, P.: Schallspiel-Studien, in: Akzente, 16/1969, S. 78.
- (18) Petri, H.: Probleme der Amalgamierung von Sprache und Musik im Hörspiel, in: Ak-zente, 16/1969, S. 87 f.
- (19) Orff, C.: Gedanken über Musik mit Kindern und Laien, in: Die Musik, Jg. XXIV.
- (20) Göllnitz, G./Wulf, T.: Orff-Schulwerk in Verbindung mit einer gezielten rhythmisch-psychomotorischen Gymnastik und Heilerziehung hirngeschädigter Kinder, in: Orff-Institut . . . , Jahrbuch 1963, Mainz 1964, S. 121.
- (21) Wolfgart, H. (Hg.): Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie be-hinderter Kinder, Berlin 1971.
- (22) Thomas, C.: Orffs »Musik für Kinder« in der heutigen Medizin, in: Orff-Institut . . . , Jahrbuch 1962, S. 55 ff.
- (23) vgl. Schindler, R.: Psychologische Grundlagen von Musik und Bewegung, in: Orff-Institut . . . , Jahrbuch 1962, S. 93 ff.

- (24) Krech, H.: Die kombiniert-psychologische Übungstherapie, in: Wiss. Zeitschrift Universität Halle, Ges.-Sprachw. R., VIII/1959, S. 397—430.
- (25) Jaeger, W.: Paideia, Bd. I, Berlin/Leipzig 1934, S. 174 f.
- (26) Georgiades, T.: Der griechische Rhythmus. Musik, Reigen, Vers und Sprache, Hamburg 1949, S. 139.
- (27) vgl. Schindler, R., a. a. O., S. 98.
- (28) Destunis, G./Seebandt, R.: Beitrag zur Frage der Musikeinwirkung auf die zwischenhirngesteuerten Funktionen des Kindes, in: Musik in der Medizin. Beiträge zur Musiktherapie, Stuttgart 1958, S. 34 ff.
- (29) vgl. Schindler, R., a. a. O., S. 96 f.
- (30) vgl. Hofmarksrichter, K., a. a. O., S. 58 ff.
- (31) vgl. Schindler, R., a. a. O., S. 96.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. med. Claus Thomas, Staatliche Hochschule für Musik in Freiburg/Br., privat: 6904 Ziegelhausen, Unterer Neutottweg 1.

Christa Seidel, Heidelberg

Die Bedeutung psychologischer Methoden zur Differentialdiagnose und Therapie von Sprachstörungen*)

An Hand von Diapositiven wurde eine Übersicht psychologischer Methoden zur Ermittlung von Intelligenzrückständen, visuell perceptiven und emotionalen Störungen bei sprachgeschädigten Patienten gegeben.

Die Referentin wies mit Hilfe von Fallbeispielen und Zusammenstellungen psychologischer Befunde auf differentialdiagnostisch wichtige Zusammenhänge bei zentral bedingten Sprachstörungen (Sprachentwicklungsstörungen, Aphasien, Stammeln, Legasthenie), bei Stottern und bei Stimmstörungen (psychogene Aphonie) hin. Besonders eingehend wurde die Bedeutung visueller Perzeptionsstörungen hervorgehoben, die — in Zusammenschau mit den anderen psychologischen und medizinischen Befunden bewertet — oft einen wesentlichen Beitrag zur Differentialdiagnose zentral bedingter Sprachstörungen leisten können und innerhalb der Sprachtherapie neben logopädischen Maßnahmen zu berücksichtigen sind.

Es wurde ein neues amerikanisches Therapieprogramm nach Marianne FROSTIG zur gezielten Behandlung visueller Perzeptionsstörungen vorgestellt und dessen Anwendung bei sprachgestörten Patienten erklärt.

Wie erste Ergebnisse an deutschsprachigen Kindern zeigen, ergeben sich durch die kombinierte Anwendung der Frostig-Therapie und logopädischer Therapiemaßnahmen bei sprachgeschädigten Kindern Möglichkeiten, Entwicklungsverzögerungen oder Entwicklungsrückfälle im Bereich der visuellen Perzeption auszugleichen und damit die geistige und sprachliche Entwicklung und die Konzentrationsfähigkeit dieser Patienten grundlegend positiv zu beeinflussen.

Anschrift der Verfasserin: Dr. Christa Seidel, 69 Heidelberg, Schloßwolfsbrunnenweg 15.

*) Vortrag während der 4. Regionaltagung der in der Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie tätigen Logopäden, Phoniater, Sprachheillehrer, Psychologen und Sprecherzieher Baden-Württembergs vom 12. bis 14. Februar 1971 in Inzigkofen.

Der Gegenstand wird ausführlicher unter »Klinische Psychologie der Hör- und Sprachstörungen« in »Phoniatry und Pädoaudiologie« behandelt. Dieser Titel erscheint demnächst im Thieme-Verlag, Stuttgart.

Das Schulspiel als eine Möglichkeit der Integration von Therapie und Unterricht¹⁾

1. Spielformen in der Sonderschule

Die Auswahl der Spiele wird vom Anliegen der Therapie und vom Spielort (Schule, Unterricht) bestimmt. Gemäß dem Prinzip der Integration von Therapie und Unterricht wird der Lehrer die Spiele auswählen, deren Inhalt der Bildungstoff gibt und die außerdem den Anforderungen der Therapie genügen.

Zum Schulspiel gehören:

1.1. das Schulbühnenspiel: Schultheater, Aufführungsspiel, als das in der Öffentlichkeit, vor großem Publikum aufgeführte Spiel;

1.2. das Unterrichtsspiel: 1.2.1. das Lernspiel, 1.2.2. das Stegreifspiel, 1.2.3. das Textspiel.

1.2.1. Das Lernspiel

erzielt im wesentlichen Erlernen von Unterrichtsstoff, was auch Text- und Stegreifspiel wollen, jedoch mit zahlreicheren therapeutischen und erzieherischen Möglichkeiten.

1.2.2. Das Stegreifspiel

ist ein Spiel aus dem Augenblick heraus, dessen Vorbereitung jedoch lange Zeit in Anspruch nehmen kann. Der Spieler muß dabei über spieltechnisches Können und Gestaltungsfähigkeiten verfügen; denn er soll Spielstoffe selbständig verarbeiten, formen und diese in ausgeprägten Bildern zur Darstellung bringen können.

1.2.3. Das Textspiel

unterscheidet sich vom Stegreifspiel durch das Vorliegen eines Textes, der als »hohe« Literatur nicht umgestellt werden darf. Er muß zunächst erschlossen, vom Schüler interpretiert und assimiliert sein, ehe er gestaltet werden kann.

1.3. das Spiel in der Leibeserziehung: Ballspiele, Fang- und Nachlaufspiele u. a., zielt auf die körperliche Entwicklung. Körperbeherrschung soll geschult, Leistungs- und Widerstandskraft gesteigert und Ursachen haltungsbedingter Atemstörungen ggf. beseitigt werden.

¹⁾ Referat, zusammengestellt aus G. Brink, Das Spiel als therapeutisches Mittel in der Schule für Sprachbehinderte (Zulassungsarbeit für das Lehramt an Sonderschulen).

10. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik vom 27. bis 30. September 1972 in Heidelberg

Der G. V. weist schon jetzt auf die Tagung 1972 hin, die unter dem Thema »Behandlung — Bildung — Erziehung Sprachbehinderter« stehen wird.

Einzelheiten werden rechtzeitig an dieser Stelle in der üblichen Form bekanntgegeben.

2. Einsatz der Spiele nach Altersstufe und Intention ²⁾

2.1. Spiele im ersten Schuljahr

Die Spiele sind Kreisspiele; alle Kinder sind einbezogen, es gibt nicht Zuschauer und Darsteller.

Aus dem Kindergarten übernommene Spiele erfahren:

1. Ausweitung: ein Kind in Kreismitte übernimmt erstmals eine »Rolle« (Beispiel: Häuschen in der Grube)

2. Ausweitung: erster Dialog (Beispiel: Dornröschen war ...)

Die anderen Kinder bilden den erzählenden Chor; sie singen oder sprechen allen bekannte einfache Zwischenverse.

Dies sind erste Ansatzmöglichkeiten für Dysgrammatiker- und Stottererbehandlung. Jedes Kind unterwirft sich beim Spielen den Regeln (Disziplin), wird zum Mitsprechen und -singen angeregt, motorisch und psychisch gelockert, erfährt Geborgenheit und Selbstbestätigung, was für sprachbehinderte Kinder von großer Bedeutung ist.

Der Dialog ist gut geeignet, das Kind auf den Partner einzustellen, die sozialen Beziehungen zu üben.

Das sprachliche Vorbild von Lehrer und Mitschülern führt allmählich zu einwandfreiem Sprechen, welches die Sprechfreudigkeit steigert und das Selbstbewußtsein stärkt.

2.2. Spiele im zweiten / dritten Schuljahr

2.2.1. Stegreifspiel

2.2.1.1. Tätigkeitspantomime

In einfachen Verrichtungen wie »telefonieren« üben die Schüler in selbständigem Tun, die entwicklungsspezifische realistische Haltung zu stärken, indem Geschehnisse in ihrer genauen Abfolge und dem zeitlichen Hintereinander (erkennend) dargestellt werden.

Tätigkeitspantomimen lassen sich als Sachklärungen in den Unterricht einbeziehen, regen die Phantasie an, schärfen die Sinne, erhöhen die Konzentrationsfähigkeit, steigern die Körperbeherrschung und kommen dem erhöhten Bewegungsbedürfnis dieser Phase entgegen.

2.2.1.2. Geschehnisspiele

greifen Ereignisse auf und verarbeiten sie. Die gemeinsame Beteiligung der Schüler an der Vorarbeit regelt das Nacheinander des Spielablaufs und erweist sich gleichzeitig als gute Aufsatz- und Ausdrucksschulung.

2.2.1.3. Spielbare Geschichten

Sobald zeitliches Nacheinander von Ereignissen usw. mitverfolgt und unterschieden wird, können den Kindern Spiele angeboten werden, die einen Spielzusammenhang aufweisen (Beginn, Verlauf, Ende), dabei muß das Spielgeschehen weiterhin gut überschaubar sein.

Spielvorlagen: Märchen, Kurzgeschichten aus dem Lesebuch, Fabeln, einfache Sagen, Gedichte, Legenden und andere Begebenheiten aus der Bibel.

2.2.2. Das Textspiel

Die Kürze eines Textes, die Einbeziehung aller Kinder in das Spiel, ein unkomplizierter Aufbau und eine kindgemäße, nicht kindische Sprache des Spieltextes sollten Auswahlkriterien sein.

²⁾ Einteilung nach G. Brink.

Für sprachbehinderte Kinder, besonders für Dysgrammatiker, stellt ein gutes sprachliches Vorbild einen außerordentlichen Entwicklungsreiz dar.

Bei Aneignung des Textes ist stures, unter Druck und Zwang stehendes Auswendiglernen zu vermeiden. Der Lehrer kann den Text in die Darstellungsübungen unter aktiver Mitarbeit der Schüler einfließen lassen. Aufgrund häufiger Übungen beherrschen sie ihn bald.

Soll ein Spiel vor Eltern oder anderen Schülern aufgeführt werden, so entsteht besonderer Eifer bei der Übernahme des Textes und beim Spielen. Erfolg und Belobigung wirken als stärkende, die Redelust weckende Motoren für das Sprechen der Kinder.

2.3. Spiele im vierten bis fünften / sechsten Schuljahr

2.3.1. Das Stegreifspiel

steht in den verschiedensten Formen im Mittelpunkt der Spielarbeit im späten Kindesalter.

2.3.1.1. Spiel-Etüden

sind Übungsspiele, die sofort nach der Themenstellung oder nach kurzer Vorbesprechung begonnen werden.

Weder Spielverlauf noch Dialog werden schriftlich festgehalten, womit eine hohe Anforderung an Phantasie, Konzentrations- und Kombinationsfähigkeit, Gedächtnis und Spontansprache des Schülers gestellt wird. Die Spielsituation gleicht der Situation im realen Leben.

In der Übungssituation lebt der Stotterer gleichsam »von der Welt abgeschlossen«, weshalb das geübte richtige Gemeinschafts- und Sprechverhalten relativ leicht gelingt. Für ihn gilt aber, dieses auch im Alltagsleben zu zeigen. Darum muß er Schritt für Schritt in die Belastungssituation des Alltagslebens zurückgeführt werden, wie hier in den Spiel-Etüden; denn die Situation der Einzeltherapie ist aufgehoben, der Schüler steht vor der ganzen Klasse. Es wird ihm nichts vorgesprochen, er soll selbst, aus sich heraus, einen sprachlich einwandfreien Dialog führen. Auch die Einarbeitung in die Rolle fällt weg.

Spiel-Etüden sind zumindest für den Stotterer eine schwierige Spielform.

2.3.1.2. Das geformte Stegreifspiel

ist für den Stotterer leicht zu beherrschen.

Wichtig ist, daß die Einzelszenen dargestellt werden, bevor das Spiel im Ganzen zur Aufführung gelangt. Den Stoff liefert meist eine Sage oder eine Erzählung. Die Schüler versuchen sich in der Gestaltung der einzelnen Szenen, eventuell nur in der Übung gewisser pantomimischer Details. Gemeinsame Verbesserungsvorschläge helfen, die Identifikation mit den einzelnen Rollen voranzutreiben.

Das schriftliche Fixieren des Handlungsablaufs, der Szenenfolge oder der Wesenszüge einer Rolle bedeutet für den Schüler eine große Hilfe, wovon insbesondere der Legastheniker und die allgemeine Aufsatzerziehung profitieren.

a) Gespielte Geschichten

bedienen sich der Erzählungen, Sagen, Gedichte, Anekdoten, Reiseberichte usw., die der Unterricht zur Verfügung stellt.

Im Hinblick auf die Entwicklungsphase werden von diesen »Geschichten« reiche Handlungsmöglichkeit und ein einfacher dramatischer Aufbau verlangt.

b) Handlungspantomimen

lösen die Tätigkeitspantomimen der Sieben- bis Achtjährigen ab. Jetzt sind es alltägliche Situationen, die pantomimisch dargestellt werden und von denen eine erste

äußere Problematik verlangt wird. Solche Übungen fördern die lebendige, aber geordnete Spielphantasie und geben dem Lehrer die Möglichkeit, in kleinsten Beispielen die musische Entfaltung aller Schüler zu bewirken.

Besonderen Wert für sprachbehinderte Kinder hat das Aufgreifen der rhythmischen Erziehung (in: Gehen, Laufen, Sichbewegen nach Musik u. a.), wodurch Konzentration, Körperbeherrschung, Raumerfassung, erhöhte Kontaktbereitschaft und akustische Differenzierungsfähigkeit geschult werden.

c) Scharaden

sind kurze Handlungsszenen mit dramatischem Aufbau, deren Inhalt als Rätsel dargestellt wird, z. B. ein Sprichwort oder ein einzelner Begriff, die in einer Kurzszene dargestellt und vom Zuschauer erraten werden sollen. Die Rätsel dürfen nicht zu schwierig sein, da sonst die Lust am Spielen verlorengeht.

d) Entscheidungsspiele (gegen Ende der Phase)

Der Lehrer erzählt möglichst anschaulich eine altersgemäße »Geschichte« bis zu ihrem Höhepunkt, läßt den Konflikt aufleuchten und bricht ab.

Die Erzählung wird soweit nachgestaltet, dann sollen die Schüler selbständig eine Möglichkeit der Lösung des Konfliktes finden und diese im Weiterspiel aufzeigen. Dies ist eine schwierige Spielform. Das selbständige Finden der Lösung eines Problems eröffnet dem Lehrer aber einen tiefen Einblick in Wesen und Reifen des Schülers. Die anschließende Besprechung der Stellungnahme des Schülers ist ein echter Sprechelaß.

e) Gespielte Lebenssituationen

sind Handlungspantomimen, deren Tätigkeiten von einem Dialog begleitet werden. Sie unterscheiden sich von den Spiel-Etüden durch das vorangehende Üben und Probieren. Damit wird der Grad der Lebensechtheit zwar herabgesetzt, doch für den Sprachbehinderten kann die Meisterung der Spielsituation im Unterbewußtsein weiterwirken und ihm helfen, wenn er wirklich einmal in einer solchen oder ähnlichen Situation steht.

2.3.1.3. Das Textspiel

Bei literarisch anspruchsvollem Text besteht die Gefahr der Überforderung der sprachgeschädigten Kinder. Handlungsreiche, kurze und dramatische Stücke mit einem äußeren Konflikt wären entwicklungsadäquat. Die Einbeziehung von Instrumentalmusik und Liedern in das Spiel sollte nicht vernachlässigt werden (Kinderoper).

2.4. Spiele in der Vorpubertät

2.4.1. Das Stegreifspiel

bleibt vorwiegend als geformtes Stegreifspiel, neben spielbaren Geschichten, Handlungspantomimen, Scharaden, gespielten Lebenssituationen und Entscheidungsspielen. Die Formen bleiben erhalten, der Inhalt muß sich gemäß dem Entwicklungsstand der Schüler ändern.

2.4.1.1. Spielbare Geschichten

Die Personen stellen noch keine eigentlichen Charaktere dar, sondern verkörpern gewisse Typen, z. B. den Schalk, der kräftige Eulenspiegelien gibt, aber imponiert durch seine Aufrichtigkeit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, der sich für das Gute und die Schwachen einsetzt. Ihm gegenüber steht gern der »Bösewicht«.

Aus dem Erzählstoff wird oft nur eine entscheidende Szene mit einer Fülle von Handlungsmöglichkeiten herausgegriffen und gestaltet. Starke, bewegte Motive, deren Überraschungsmomente zu plötzlichen Gemütsänderungen führen, sind zu

bevorzugen. Spiele mit wenig Handlung und langatmigen Dialogen töten die Freude am Spiel.

Sehr gut läßt sich nun auch das Tonband einsetzen. Nur gelungene Dialoge werden auf dem Band festgehalten. Durch das Hören einer einwandfreien sprachlichen Leistung erfährt der Schüler ein Erfolgserlebnis, das seine Freude an der Sprache und am Sprechen hebt und erhält.

2.4.1.2. Die Entscheidungsspiele

erhalten besonderes Gewicht, sofern es sich um kurze, handlungsreiche Stücke handelt.

»Das Geschehen sollte mit allen Sinnen erlebt und gestaltet werden; im Handeln, in der Gebärde, im leiblichen Ausdruck.« (BRINK, S. 52)

Hier sollten schwierige Inhalte wie der der Freiheit im Tun begriffen werden.

2.4.2. Das Textspiel

Noch können keine tiefgehenden seelischen Konflikte verstanden werden, wie sie beispielsweise im »Wilhelm Tell« darzustellen sind, ebensowenig vielschichtige Charaktere wie »Minna von Barnhelm«. Wir müssen noch einfache, durchschaubare Charaktere und Schwarzweiß-Darstellungen in phasengemäßer Sprache fordern.

Sogenannte Parallelstücke, d.h. Texte, die dem Inhalt des Literaturstückes entsprechen, aber für Jugendliche der Vorpubertät bearbeitet sind, können vor, während oder nach der Lektüre der Dichtung in Einzelszenen einführen, sie erhellen und klären helfen.

Alle Schüler sollten in das Spiel einbezogen werden, wenn sich auch gewisse Spielbegabungen zeigen, die bei einer bühnenmäßigen Aufführung berücksichtigt werden können. Die Verteilung der Rollen sollte offen besprochen werden, da der Jugendliche von seiner Entwicklung her bereits Eigenkritik ansetzt. Kein Schüler darf das Gefühl der Zurückgesetztheit erfahren; alle sollten aber auch die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit erkennen lernen.

2.5. Spiele in der Pubertät (Übergangsphase)

Beim Schüler zeigt sich eine Zeit der Spielhemmung, da er nun glaubt, sich im Spiel zur Schau zu stellen. Der Weg über die Gesellschaftsspiele ermöglicht den Zugang zu den eigentlich phasengemäßen Spielformen.

2.5.1. Das Stegreifspiel

2.5.1.1. Die Pantomime

kommt als Gruppenpantomime den gehemmten Schülern sehr entgegen; denn der einzelne fühlt sich in der Gemeinschaft geborgen. Der Anspruch an Haltung, Bewegung, exakter Gebärdenführung usw. lenkt den Schüler vom Gedanken der Zur-Schau-Stellung ab.

Pantomimische Übungen dienen dem Sprachbehinderten auch zur Verbesserung der oft unbeholfenen Grob- und Feinmotorik. Da ein Zusammenhang besteht zwischen motorischer Bewegung und dem Sprechen, wirken sich Übungen zur Motorik auch günstig auf das Sprechen aus.

2.5.1.2. Das Maskenspiel

ist eine besonders günstige Methode, den Jugendlichen zu verbergen.

Damit das Maskenspiel etwas aussagt, helfen die Bewegung, der Ausdruck durch den ganzen Körper und die einzelne Geste.

Solches Spiel verlangt Aufmerksamkeit, Körperbeherrschung, Beschränkung auf das Wesentliche und Disziplin, die als Fakten auch einen erzieherischen und therapeutischen Zweck erfüllen.

2.5.1.3. Das Menschenschattenspiel

Statt der Figuren beim Figuren-Schattenspiel treten hier Menschen auf. Der volle Schatten erscheint mit Hilfe einer Lampe auf die Leinwand geworfen.

Diese Form ist besonders geeignet für die spielgehemmten Jugendlichen, die in der Gefahr einer völligen Isolierung stehen, daneben für therapieresistente Fälle, die von ihrer Behinderung abgelenkt und im Gefühl eines vollwertigen Gliedes in der Klassengemeinschaft bestärkt werden müssen.

a) Das Schattenspiel aus der Musik

Die Schüler werden durch zunächst einfache, klare und einprägsame Musikstücke zum Gestalten angeregt, beispielsweise durch ein Glockenspiel, eine Spieluhrweise.

»Das Erleben von Musik erhöht und vertieft das Lebensgefühl sprachbehinderter Kinder. Das Einschwingen in den Rhythmus lockert und bringt sie in den Einklang mit der Welt und sich selbst.« (Brink, S. 58)

Die Spielgestaltung kennt ungezählte Variationen, vom rhythmisch herben Spiel (Landsknechtleben) bis zum beschwingten tänzerischen Märchenspiel, von der Groteske bis zum marionettenhaften Puppenspiel (Puppentraum).

b) Das Erzähl-Schattenspiel

ist ein pantomimisches Tun, das von einer Erzählung, einem Lied usw. begleitet wird, die ein Schüler darbietet, der seitlich vor der Schattenwand sitzt. Die Erzählung kann während der ganzen Darstellung weiterlaufen oder aussetzen.

Eine gute Therapiemöglichkeit ergibt sich, wenn ein Polterer die Rolle des »Erzählers« übernimmt. Durch das Singen eines Liedes beispielsweise können alle Schüler, sämtliche Zuschauer am Spiel beteiligt werden.

Die Kombination beider Formen führt zu einer Hochform des Schattenspiels, worin musikalisch-pantomimische, tänzerisch-rhythmische, erzählende und durch Verwendung mehrerer Sprecher auch dialogische Elemente wechselnd eingesetzt werden. Dies bietet eine Fülle echter Sprechansätze, Motivationen zur Sprachpflege und Sprecherziehung und viele Möglichkeiten, die körperliche und geistige Entfaltung der sprachbehinderten Kinder zu fördern.

2.5.1.4. Das chorische Spiel

besteht in der Gestaltung einer Szene durch eine größere Anzahl von Schülern (etwa einer Klasse), die sich zu Gruppen zusammenfinden sollen. Zur Gebärde und Bewegung, die den Schwerpunkt bilden, kann der Dialog hinzutreten.

a) Das gestaltende Spiel

kann nach kleinen Begebenheiten aus dem Alltag (Eltern erwarten ihre Kinder auf dem Bahnhof) auch schwierige Unterrichtsstoffe gestalten, wie »Kolumbus und die meuternde Mannschaft«, wobei eine möglichst anschauliche und konkrete Schilderung des Geschehens durch den Lehrer vorausgeht. Die Schülergruppen sollen durch Gestik, Bewegung und evtl. Dialoge ihren Gefühlen und Gedanken Ausdruck geben. Jeder Schüler kann gemäß seiner Veranlagung reagieren und fühlt sich weder beobachtet noch allein, da er dauernd in der Gemeinschaft seiner Mitschüler bleibt.

b) Das nachgestaltende Spiel

als Weg zur Nachgestaltung guter Spieldichtung. Nach der Improvisation einzelner Szenen als Person, Volk, Gruppe (siehe oben) gelingt dem Schüler jetzt die Einführung in die Rolle der Spieldichtung. Dies ist ein wesentlicher Schritt zur Interpretation und Selbstbildung, welche die pädagogische Aufgabe des Unterrichtsspiels ist.

c) Das Tanzspiel

will Musik in tänzerische Bewegung umsetzen (besonders für Mädchenklassen). Es ist mehr der rhythmisch-musikalischen Erziehung zuzuordnen. Es schult die Sinne, die Motorik, harmonisiert die Körperbewegungen, hilft mit, Spannungen und Hemmungen zu überwinden. Phantasie und Improvisationsgabe werden angeregt. Kombiniert man Sprechen und rhythmische Übungen miteinander, so können Sprechrhythmus, -melodie und -atmung günstig beeinflusst werden.

2.6. Spiele in der Hauptphase der Pubertät

2.6.1. Das Stegreifspiel

muß inhaltlich angepaßt werden. Es interessieren Kurzgeschichten mit innerseelischen Konflikten, deren Dramatik nicht mehr im Handlungsverlauf erfahren sein will, sondern das Konflikthafte jetzt auch in der Sprache, im Dialog und seinen Hintergründen aufgezeigt erwartet.

2.6.2. Das Textspiel

kann nun den Schüler aufgrund seiner dramatischen Form und der problematischen Charaktere mit dem Drama bekannt machen. Die Forderungen, die das Spiel an den Schüler stellt, müssen verstanden sein und ihre Beantwortung beherrscht werden, um nicht dilettantische Nachahmung zu produzieren.

Da sich das literarische Kunstwerk an den Erwachsenen wendet, ergeben sich Schwierigkeiten. Das »Szenen-Anspiel« aber, das eine Szene andeutet, die Problematik anklingen läßt, kann als Hinführung oder Vertiefung eingesetzt werden.

Anschrift der Referentin: Erika R. Sommer, 6906 Heidelberg-Leimen, Festhallenstraße 4.

Kinderzentrum und Forschungsstelle für Soziale Pädiatrie und
Jugendmedizin der Universität München sucht

Logopädin

mit Interesse an Lehr- und Forschungstätigkeit
Bezahlung nach BAT

Audiometristin

mit besonderer Neigung zur Audiometrie bei Säuglingen und
Kleinstkindern · Vorhanden: Baby-Audiometrie,
Kleinkind-Spielaudiometrie · Geplant: Computer-EEG-Audiometrie
Bezahlung nach BAT

Bewerbungen sind zu richten an:

**Kinderzentrum und Forschungsstelle für Soziale Pädiatrie und
Jugendmedizin der Universität München**

Prof. Dr. Th. Hellbrügge
8 München 15, Güllstraße 3

4. Regionaltagung in Inzigkofen

Auf Einladung von Dr. päd. W. Orthmann (Prof. für Sprachbehindertenpädagogik und Angewandte Phonetik an der PH Reutlingen), Dr. med. C. Thomas (Prof. für Sprechkunde und Sprecherziehung an der Staatlichen Hochschule für Musik in Freiburg), Dr. med. habil. G. Wirth (Wiss. Rat und Leiter der Abt. für Stimm- und Sprachstörungen der HNO-Universitäts-Klinik Heidelberg) und Dr. phil. G. Lotzmann (Akadem. Oberrat für Sprechwissenschaft — Sprecherziehung an der Universität Heidelberg) versammelten sich unter der Leitung von Dr. Lotzmann zum vierten Mal Logopäden, Phoniater, Sprachheillehrer, Psychologen und Sprecherzieher des Landes Baden-Württemberg vom 12. bis 14. Februar 1971. Begrüßt werden konnten auch Gäste aus Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Die »Inzigkofener Gespräche«, an denen diesmal rund 70 Interessierte teilnahmen, scheinen sich damit einen festen Platz im Rahmen interdisziplinärer Information, Diskussion und Weiterbildung gesichert zu haben.

Zum Rahmenthema »Die Bedeutung der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung für die Behandlung und Erziehung Stimm-, Sprech- und Sprachgestörter« äußerten sich zehn Vortragende aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen. Hauptanliegen war der Versuch, aufzuzeigen, in welchem Maße die *Sprecherziehung* auf sprechwissenschaftlicher Grundlage Beiträge zur Erziehung und Behandlung von Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen bisher geleistet hat und bei sachlicher Abgrenzung zur Logopädie, Psychotherapie, Sprachbehindertenpädagogik und anderen Therapiebereichen auch in Zukunft zu leisten in der Lage ist. Es war den Veranstaltern bewußt, daß diese Absicht auf regionaler Ebene nur in den Ansätzen verdeutlicht werden konnte. Die wiederum regen und vielseitig geführten Aussprachen haben bewiesen, daß nicht nur das Thema aktuell war, sondern daß von seiten der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung überhaupt wegweisende Beiträge für die Sondererziehung und Behandlung von Störungen der sprecherischen Kommunikation erwartet werden.

In der Reihenfolge der Beiträge wurden folgende Themen zur Diskussion gestellt:

»Beziehungen zwischen Sprecherziehung und Sondererziehung für Sprachbehinderte« (Prof. Dr. W. Orthmann, Reutlingen); »Die Bedeutung der Sprechwissenschaft für die gestörte Stimme und Sprache« (Dr. G. Lotzmann, Heidelberg); »Zur »kombiniert-psychologischen Übungsbehandlung« bei Stimm- und Sprachstörungen nach Kreh« (Dipl.-Sprecherzieherin G. Schwarz, Darmstadt); »Das phonologische Prinzip bei der Lautkorrektur« (Prof. Dr. K. Schulte, Heidelberg); »Hochlautung in sprachheilpädagogischer Sicht« (Dr. J. Jesch, Mainz); »Die Bedeutung psychologischer Methoden zur Differentialdiagnose und Therapie von Sprachstörungen« (Dr. Chr. Seidel, Heidelberg); »Musikalisch-rhythmische Sprech-, Klang- und Bewegungsformen (Orff-Schulwerk) als Medien für eine elementare Sprecherziehung und Musiktherapie« (Prof. Dr. C. Thomas, Freiburg); »Stottererbehandlung durch sprecherzieherische Einwirkung« (I. Haller, Heidelberg); »Zur sprecherzieherischen und sprechkünstlerischen Einwirkung beim Stottern« (E. Mehner-Luçon, Karlsruhe); »Phonische Umstimmung als zentripetaler Ansatzpunkt in der Umerziehung von Stottern« (Prof. Dr. W. Orthmann, Reutlingen). Im Zusammenhang mit den drei letztgenannten Vorträgen wurde der von G. Lotzmann und K. Hommerich hergestellte Tonfilm »Die Stotterer-Symptomatik unter verzögerter Sprachrückkopplung (Lee-Effekt)« vorgeführt.

Da »Die Sprachheilarbeit« den Abdruck einiger Vorträge freundlicherweise schon begonnen hat, braucht an dieser Stelle auf die Inhalte nicht weiter eingegangen zu werden. Unser Dank dafür gilt der Redaktion und dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.

Die 5. Inzigkofener Gespräche finden vom 25. bis 27. Februar 1972 statt. In einem abschließenden kritischen Gespräch der diesjährigen Tagung einigte man sich auf das Arbeitsthema: »Gespräch und Gesprächsformen in Erziehung und Behandlung«.

G. Lotzmann

1. Informations-Symposium »Orff-Schulwerk und Behindertenpädagogik« am 8. Mai 1971 in Heidelberg

In den Räumen des Fachgebiets Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität Heidelberg trafen sich aus den Bereichen der Medizin und Sozialmedizin, Psychologie, Phoniatrie und Logopädie, der Pädagogik, Sonderpädagogik und Sprecherziehung sowie aus verschiedenen Sozialberufsgruppen über 35 Fachvertreter und Studierende aus Südwest- und Süddeutschland zu einem Informations-Symposium über das Thema »Orff-Schulwerk, Behindertenpädagogik und Therapie«. Die Zentralstelle für das Orff-Schulwerk in der Bundesrepublik Deutschland in München war durch ihren Leiter Karl Alliger vertreten.

Das Orff-Schulwerk, in der allgemeinen musikalischen Grundausbildung längst etabliert, gewinnt zunehmend Bedeutung als therapeutisches Medium in verschiedenen Anwendungsgebieten der Sonderpädagogik und Medizin. Mit dem Heidelberger Symposium konnten zum ersten Mal in der Bundesrepublik Lehrpersonen und Therapeuten aus diesen Fachbereichen zu einer Gesprächsrunde zusammengeführt werden. Voraussetzung waren die seit drei Jahren in Zusammenarbeit mehrerer Fachinstitutionen des Landes in Inzikkofen veranstalteten interdisziplinären Arbeitstagen.

Nach einleitenden Referaten von Oberstudiendirektor Dr. Werner Thomas (Lud-

wigshafen a. Rh.) und Professor Dr. Claus Thomas (Freiburg i. Br.) über Wesen und Bedeutung des Orff-Schulwerks in der allgemeinen Pädagogik und seine Stellung in der Behindertenpädagogik und Medizin diskutierten die Teilnehmer unter der Gesprächsleitung von Akadem. Rat Dr. Geert Lotzmann aufgrund eines eingehenden Informationsaustausches über Erfahrungen und Ergebnisse aus ihren jeweiligen Arbeitsbereichen. Der Dialog zeigte u. a. die Notwendigkeit einer multidimensionalen Kooperation zum Ausbau spezifischer Diagnostik, Methodik und Therapie auf der Basis rhythmisch-musikalischer Behandlungsverfahren.

Im Vordergrund des Gesprächs standen ferner Fragen der Ausbildung und Fortbildung von Fachpädagogen, wobei die dringliche Forderung nach geeigneten Ausbildungsstätten und der Fortsetzung der im südwestdeutschen Raum in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle München begonnenen Fachlehrgänge erhoben wurde.

Die zunächst an den Abteilungen für Stimm- und Sprachstörungen der Universitäts-HNO-Klinik Heidelberg und der Städtischen Krankenanstalten Ludwigshafen a. Rh. in Zusammenarbeit mit Fachpsychologen projektierten Forschungsvorhaben sollen systematisch ausgewertet und dokumentiert werden.

Pressebericht

Gründung einer Forschungs- und Rehabilitationsgruppe »Das sprachbehinderte Kind« e. V.

In Hamburg hat sich im August 1971 eine Gruppe von Fachärzten, Universitätslehrern, Sprachheilpädagogen, Eltern sprachbehinderter Kinder und Journalisten zu einer interdisziplinären Forschungs- und Rehabilitationsgruppe »Das sprachbehinderte Kind« zusammengeschlossen. Die Vereinigung geht davon aus, daß gerade für das sprachbehinderte Kind die Rehabilitationschancen besonders günstig liegen, da bei ihm eine Beseitigung des Leidens leichter möglich ist. Trotz aller Bemühungen der Schul- und Sozialbehörden und der aufblühenden Phoniatischen Zentren an den Kliniken ist noch keineswegs das Optimum an Rehabilitationsarbeit erreicht worden. Die Gründe

dafür sind immer noch der Mangel an Sprachheilpädagogen und Logopädinnen, an geeigneten Räumlichkeiten in Kliniken, Sprachheilschulen und -heimen und deren unzureichende Ausstattung mit speziellem Lehr- und Lernmaterial sowie technischen Hilfsmitteln. Schuld daran trägt aber auch die noch ungenügende Koordination zwischen den Stellen, die sich um die Erforschung und die Behandlung der Sprachstörungen bemühen.

Die Vereinigung möchte zunächst durch finanzielle Unterstützung dazu beitragen, daß neue Therapieweisen an Sprachheilzentren, also an Modellschulen, Heimen oder phoniatischen Einrichtungen, ermög-

licht und ausprobiert werden. Dabei können sich praktische Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse gegenseitig befruchten, um neue Heilmöglichkeiten zu entwickeln und zu prüfen, darunter auch technische Hilfsmittel in Verbindung mit der Industrie. Gerade die schnelle technische Entwicklung moderner Lehr- und Lerngeräte sollte unverzüglich auch der Sprachheilarbeit zugute kommen und für dieses Gebiet weiterentwickelt werden.

Durch finanzielle Unterstützung von Studierenden des Fachbereichs, die sich Sprachheilaufgaben verschrieben haben, oder von Fachleuten mit speziellen sprachtherapeutischen Forschungsaufträgen könnte Bewegung und Fortschritt in die Rehabilitationsverpflichtung gebracht werden.

Die Zusammenarbeit in der Forschung zwischen Fachmedizinern, Fachpädagogen, Psychologen und allen staatlichen Hilfseinrichtungen, die zwar seit je in Hamburg gepflegt wird, soll durch die Vereinigung verstärkt werden, um eine noch sachgerechtere und erfolgreichere Rehabilitation zu ermöglichen. Im besonderen sollten Frühfassung und Frühbehandlung noch weiter entwickelt und ausgeweitet werden, weil sie die billigste und wirkungsvollste Rehabilitation sichern.

Durch die maßgebliche finanzielle Hilfe der Schulbehörde und die Initiative der Vereinigung hat die Volks- und Realschule für Sprachkranke in Hamburg, Karolinenstraße 35, ein Sprachlabor erhalten. Lehrkräfte der Schule versuchen, Spezialprogramme auch für die Behandlung der

Sprachstörungen zu entwickeln, die nach sorgfältiger Prüfung auf Bewährung auch anderen Sprachheileinrichtungen zugänglich werden sollen.

Der Vereinigung ist es auch gelungen, den Pädagogen K. Peters zu gewinnen, der an dieser Schule den Versuch unternimmt, durch von Musik initiiertes bildnerisches Gestalten heilende Kräfte im Sprachbehinderten freizusetzen. Schon seit vielen Jahren hat Herr Peters sich um diese Therapieform verdient gemacht, die sich in Kliniken und anderen Rehabilitationseinrichtungen bei motorisch geschädigten Kindern bewährt.

Diese Zeilen mögen eine erste Orientierung über die gegründete Vereinigung sein. Die Mitgliedschaft steht jedem offen, der die Rehabilitationsverpflichtung unserer Gesellschaft anerkennt. Die Mitgliedschaft ist beitragsfrei.

Zur Mitarbeit haben sich Prof. Dr. W. Pascher von der HNO-Universitätsklinik Hamburg-Eppendorf, Herr Prof. Dr. O. Kröhnert vom Pädagogischen Institut der Hamburger Universität und eine Reihe von Sprachheilpädagogen und Privatleuten bereit erklärt.

Den geschäftsführenden Vorstand bilden: Johannes Wulff, Ehrenvorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik als Vorsitzender; Franz Fegeler, Journalist und Elternvertreter als Geschäftsführer; Dr. Hilpert, Jurist und Journalist als Rechtsvertreter.

Anschrift der Vereinigung: Franz Fegeler, 2 Hamburg 54, Oddernskamp 35.

Zur Rehabilitation Sprachgeschädigter

Angeregt durch die Tagung in Kiel (siehe S. 149 dieses Heftes), möchte ich mich auch an dieser Stelle noch einmal zu dem Thema der Rehabilitation sprachauffälliger Kinder äußern.

Es wurde sehr viel von Schulreform gesprochen, von Sprachheilklassen, die der Grundschule angegliedert werden sollen, und von einer Vorschulklasse für noch nicht schulreife Kinder mit sprachfördernder Betreuung.

Unsere dänischen Kollegen sprachen in ihrem Referat von dem dort 1954 im Gesetz verankerten Anspruch auf kostenlose Inanspruchnahme der Einrichtungen zur Rehabilitation sprachgestörter Kinder ohne Rücksicht auf die Einkünfte der Eltern.

In dem Referat und in den Diskussionen über die hiesige Situation der Betreuung sprachauffälliger Kinder wurde immer wieder nur von den Sonderschullehrern und der ambulanten Behandlung innerhalb des schulischen Bereichs gesprochen sowie von den Sprachheilklassen im Rahmen der Schulreform. Ich äußerte, daß anläßlich einer Schulreform auch ein Gesetz wie in Dänemark angeregt werden sollte, welches die Eltern von den Zahlungen für die Sprachheilbehandlung entbindet, weil sonst viele Eltern, die selbst zahlen müssen, ihre Kinder nicht einer Sprachheilbehandlung zuführen oder aber diese vorzeitig beenden, weil ihnen z. B. eine große Ferienreise, ein

Auto oder Wohnwagen wichtiger sind. Und es würde durch solch ein Gesetz auch das Gezerre aufhören: Vorschulklasse (jede Schuleinrichtung ist frei von Zahlungen für die Eltern) oder aber Initiative im Kindergarten.

Ich bin der Meinung, daß hier eine große Aufgabe im Rahmen der Kindergärten läge, und zwar bei den Kindern zwischen 4 1/2 und 6 1/2 Jahren, so daß dann viele Kinder gar nicht mehr in die Sprachheilklassen eingeschult zu werden brauchten, weil sie vor der Einschulung rehabilitiert werden könnten. Von dieser Möglichkeit wurde aber in Kiel gar nicht gesprochen. Fast alle Kollegen waren Sonderschullehrer, und die Betreuung der Kinder im vorschulischen Bereich würde weniger auf die Sonderschullehrer entfallen als vielmehr Aufgabe ausgebildeter Sprachtherapeuten sein, die die kindgerechte — diesen Altersstufen (etwa 4 1/2 bis 6 1/2 Jahre) entsprechende — Spielernorm gemeinsam mit der Kindergärtnerin unter heilpädagogischen Aspekten vollzögen. Gerade in sozial schwachem Milieu — wir haben es in der AWO-Kindertagesstätte in Bremerhaven-Leherheide ausprobiert — bieten sich große Erfolgchancen auf dieser Basis an.

Unsere Kindertagesstätte umfaßt drei Kindergartengruppen mit je einer Altersstufe (3 bis 4, 4 bis 5, 5 bis 6 Jahre, wobei in den letzten beiden Gruppen gezielte Vorschulerziehung durchgeführt wird) sowie eine ebenfalls 22 Kinder umfassende Sprachheilgruppe mit Kindern zwischen 4 1/2 und 6 1/2 Jahren und eine Hortgruppe.

Die Kinder der Sprachheilgruppe werden von der Kindergärtnerin therapieunterstützend beschäftigt. Themen zur Umwelt in erlebnisnaher Form, Zuordnungsspiele, Hörschulung, Malen, Kneten neben Angeboten der Vorschulerziehung der anderen Gruppen fallen in ihr Aufgabengebiet. Aus dieser Gruppe heraus werden die Kinder dann in den Sprachunterricht geholt.

Jeden Tag hat jedes Kind einmal Gruppenunterricht, hierfür wird die Sprachgruppe geteilt in A und B; während die andere

Gruppe bei der Kindergärtnerin beschäftigt ist, arbeitet die eine Gruppe bei der Sprachtherapeutin (Lippen-, Kiefer-, Gaumen-, Zungenübungen, Abzählverse, viel freie Unterhaltung, Hüpfspiele, Lieder). Außerdem hat jedes Kind dreimal wöchentlich etwa eine halbe Stunde Spielsprachunterricht zusammen mit einem anderen Kind, wenn nötig, auch einzeln. Außerdem wird wöchentlich einmal geturnt und einmal Rhythmik geübt.

Diese Form der Arbeit könnte sicher noch verbessert werden, wenn die Gruppen etwas kleiner gehalten werden könnten. Uns schweben Sprachgruppen von 16 Kindern vor, so daß die Sprachtherapeutin je 8 Kinder im Sprachunterricht zusammenfassen könnte. Aber da fehlt es leider noch an Sprachtherapeuten, und es ist noch zu teuer für die tragenden Organisationen, da ja erst einmal die technischen Voraussetzungen für diese Arbeit zu schaffen sind.

Auf alle Fälle halte ich diese Form für einen durchaus positiven Anfang, um das Kind nicht bis zum 6. Lebensjahr kostbare Zeit verlieren zu lassen und psychische Störungen aufgrund der sprachlichen Retardierung bzw. Auffälligkeit zu verhindern. Außerdem würden wahrscheinlich dann nicht mehr so viele Sprachheilklassen benötigt werden. Da in sprachheilpädagogischer Sicht ausgebildete Lehrkräfte vorerst nicht genug vorhanden sind, würde auch hier ein Vorteil liegen, der nicht zu unterschätzen ist. Allerdings müßten gezielte Bemühungen stattfinden, diese Kindergartensprachgruppen einzurichten, und die Seminare für Sprachtherapeuten müßten erweitert werden, um genügend Sprachtherapeuten mit breiter psychologischer und möglichst umfassender heilpädagogischer Ausbildung neben den sprachtherapeutischen Maßnahmen zur Verfügung zu haben, da der überwiegende Teil der Kinder milieugeschädigt und hier sehr häufig die Ursache für die Sprachstörung zu finden ist. Deshalb sollten diese Sprachgruppen auch möglichst in den Kindertagesstätten stationiert sein, die in entsprechenden Ortsteilen liegen.

Gisela Pelz, Sprachtherapeutin

Anschriftenänderungen unserer Bezieher

bitten wir in jedem Falle unmittelbar dem Verlag anzuzeigen. Nur so kann eine ordnungsgemäße und pünktliche Belieferung gewährleistet werden.

Wartenberg & Söhne · Druckerei und Verlag · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41

Landesgruppe Schleswig-Holstein

Bericht über die Fortbildungstagung

Deutsche und dänische Sprachheilpädagogen trafen sich in Kiel

Am 22. und 23. Mai 1971 fand im Institut für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Kiel eine Fortbildungsveranstaltung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V., Landesgruppe Schleswig-Holstein, statt.

Der 1. Vorsitzende der Landesgruppe, Studiendirektor i. H. Günter Böckmann, konnte unter den zahlreichen Gästen zwei Vertreter der Abteilung Volks-, Real- und Sonderschulen im Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein, den Herrn Stadtschulrat der Stadt Kiel, ein Mitglied des Bundesvorstandes der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, einen Vertreter der GEW und eine zahlenstarke Abordnung der niedersächsischen Kollegen begrüßen.

Besondere Erwähnung verdient die Tatsache, daß mit dieser Tagung der erste Kontakt zu den Kollegen unseres Nachbarlandes Dänemark geknüpft wurde. Sie bereicherten die Veranstaltung durch aktive Beteiligung in Form von zwei Vorträgen, vielen Diskussionsbeiträgen und einer Arbeitsmaterialausstellung.

Das Themenangebot der Tagung war in zwei Teile gegliedert:

1. Samstag:

»Arbeit mit dysphatischen Kindern« aus der Sicht der Praktiker und des Wissenschaftlers.

2. Sonntag:

»Organisationsformen der sprachheilpädagogischen Versorgung in Dänemark und in Schleswig-Holstein«.

Zu 1.: Frau Jytte Jördal, Dänemark, gab mit ihrem Vortrag über die dänischen Bemühungen und ihre eigenen Erfahrungen in der Arbeit mit dysphatischen Kindern einen lebendigen Eindruck von der Notwendigkeit multisensorieller Therapieansätze, zu deren Durchführung nicht nur eine beträchtliche Anzahl technischer Hilfsmittel wie Language Master, Dia-Projektor, Read Master, Schreibmaschine usw. gehört, sondern mit Sicherheit auch eine Portion heil-

pädagogischen Elans, der als Unterton in allen Äußerungen Frau Jördals zu vernehmen war. Bei aller Achtung vor der Ursachenforschung (in diesem Sinne Frau Jördal), wir sind heute aufgerufen, den uns überantworteten Kindern zu helfen, und wir tun es täglich!

Prof. Dr. K. Josef, Kiel, sprach am Samstagnachmittag über die Aphasiebehandlung aus lernpsychologischer Sicht. Im Ansatz wurde auf den referierenden Vortrag der bekannten Aphasietheorien verzichtet, da sich in der Tagungsmappe eine grundlegende Arbeit zu dieser Thematik befand. Der Aphasiker wurde als lernbehindert im weiteren Sinne des Wortes bezeichnet. Es fehle augenblicklich die Fähigkeit zur Konditionierung von Wort und Gegenstand. Die Konditionierung sollte — nach allen Kenntnissen über die Lerntheorien — bei Arbeitsansätzen im Sinne der Theorien Pawlows durch Erarbeitung verschiedener Erkennisebenen mittels mehrerer vorerst sprachfreier Signalsysteme (Bewegungsformen im weitesten Sinne, Gebärden, Tonsysteme usw.) in Angriff genommen werden. Sie sei nur zu erreichen, wenn die intersensorische Vermaschung einer Vielzahl hoch assoziativ geladener Einzelinformationen gelänge.

Beide Vorträge wurden durch lange Diskussionen und die Vorstellung dreier dysphatischer Kinder der Sprachheilschule Kiel ergänzt.

Zu 2.: Aus dem Vortrag von Frau Hausschildt, Dänemark, ist folgendes zu referieren: Eine gesetzliche Regelung zur sprachheilpädagogischen Versorgung aller Sprachgestörten besteht seit 1953/54. Sie legt die gesetzliche Meldepflicht für Hebammen, Ärzte, Kindergärtnerinnen, Lehrer usw. fest. Zwei staatliche Sprachheilinstitute (Hellerup bei Kopenhagen für den Landesteil östlich des Großen Belt mit fünf Unterabschnitten, Aarhus für den Westteil mit vier Unterabschnitten) bilden das »Rückgrat« der Versorgung. In ihnen arbeiten im Team Neurologen, Psychologen, Sprachheillehrer usw. in Gruppen- und Einzeltherapie. Beiden Instituten sind Internate mit je etwa 40 bis 50 Plätzen angegliedert. In den Untergebieten bestehen einige wenige Spezialschulen, eine größere Anzahl von Spezial-

klassen an Volksschulen und das Ambulanzangebot. Klassen bzw. Schulen stehen nur dem schwersten Viertel der sprachgestörten Schulkinder zur Verfügung. Besonders beeindruckte der Hinweis, daß es in Dänemark keine Altersgrenze für die kostenlose sprachheilpädagogische Versorgung gibt. Auch die Früherfassung scheint erheblich weiter gediehen: Sprachheillehrer versorgen die Kindergärten. Und noch eine interessante Einzelheit: Schulkinder auch der entlegensten Orte werden täglich auf Staatskosten zu den Spezialklassen bzw. -schulen gefahren.

Die dänischen Kollegen nahmen auf der anderen Seite regen Anteil an den Ausführungen des Landesvorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Schleswig-Holstein. Hier wurde die schleswig-holsteinische Entwicklung referiert: etwa 80 Ambulanzen und an bestimmten Schwerpunkten eingerichtete bzw. geplante Sprachheilgrundschulen.

Den Abschluß der Veranstaltung bildete eine längere Diskussion über die Vor- und Nachteile der isolierten Behandlung von sprachgestörten Schulkindern und die Stellung der Sprachheilschule zur integrierten Gesamtschule. Im Interesse der auf dieser Tagung besonders in den Mittelpunkt gerückten Dysphatiker, aber auch der Stotterer und anderer mehrfach behinderter, dabei durchaus normalbegabter Kinder sollte die gesonderte Beschulung zur Herstellung der Chancengleichheit, Rehabilitation und damit Integrationsfähigkeit in die Normalschulen dienen.

Der Haltung des Kultusministeriums des Landes Schleswig-Holstein, ausgeführt im Begrüßungswort durch den Vertreter des Herrn Kultusministers, stimmten alle Teilnehmer der Tagung zu: Isolierte Behandlung der Schüler, wenn nötig, aber auch soviel Integration an Normalschulen wie möglich.

Günter Gebauer, Schriftführer

Landesgruppe Hessen

Hauptversammlung der Landesgruppe am 10. Mai 1971 in Kassel

Leitung: Rektor Eglins, 1. Vorsitzender
Anwesende: 29 Mitglieder

Tagesordnung:

- I. Tätigkeitsbericht des Vorstandes
- II. Aussprache
- III. Neuwahl eines Vorstandes

Zu I:

In seinem Tätigkeitsbericht wies der 1. Vorsitzende auf die Arbeit im Bundes- und Landesverband hin: u. a. Teilnahme an Planung und Durchführung der Tagung in Bremen, Einberufung eines Ausschusses für Sonderschulplanung in Gießen, Besprechung im Kultusministerium über die Schulplanung Hessen 80.

Herr Dr. Schultheis, Geschäftsführer, kritisierte, daß innerhalb des Verbandes zu wenig Kommunikationsmöglichkeiten bestünden. Er forderte mehr Information für alle, mehr Mitarbeit der Mitglieder in Verbandsfragen, demokratischere Auswahl für die Teilnahme an Arbeitsausschüssen. Eine weitere Kandidatur als Geschäftsführer lehnte Herr Dr. Schultheis ab.

Zu II:

In der Aussprache wurden folgende Beschlüsse gefaßt und Empfehlungen formuliert:

1. Vierteljährlich soll ein Informationsblatt für alle Mitglieder erscheinen.
2. Ein Satzungsausschuß soll eine Satzung für den Landesverband Hessen erarbeiten, die auf der Bundessatzung basiert.
3. In Zukunft sollen Regionaltreffen veranstaltet werden (Nord-, Mittel-, Südhessen), zu denen Vorstandsmitglieder eingeladen werden können.
4. Die Vorstandssitzungen sollen soweit wie möglich öffentlich durchgeführt werden.

Zu III:

Nach der Entlastung des bisherigen Vorstandes folgte die Neuwahl. Vorschläge zur Wahl des 1. Vorsitzenden: Herr Dr. Schultheis, Herr Eglins. Es wurden gewählt:

- | | |
|------------------|--|
| 1. Vorsitzender: | Herr Eglins |
| 2. Vorsitzender: | Frau Schäfer |
| Geschäftsführer: | Herr Fey |
| Kassenführerin: | Frau Schnell |
| Kassenprüfer: | Herr Schäfer, Herr Reibert
Herr R. B. Schneider |

Hildegard Schäfer

Fortbildungsveranstaltung für Sprachheil- beauftragte in Hessen vom 10. bis 14. Mai 1971

durchgeführt von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik — Landesgruppe Hessen — in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium und dem Hessischen Sozialministerium.

Die Landesgruppe Hessen führte eine bemerkenswerte Fortbildungstagung durch.

Das Kultusministerium (Institut für Lehrerfortbildung) stellte die Räume und die finanziellen Mittel für die Teilnehmer zur Verfügung, das Sozialministerium beteiligte sich dankenswerterweise mit 3000,— DM an den Unkosten für die Referenten.

Die Thematik geht aus dem Tagungsplan hervor:

Lehrgang 1769/1971

Leitung: Rektor Eglins, Gießen

Montag, 10. Mai

16.00 Uhr Eglins, Gießen:

Begrüßung und Eröffnung

16.30 Uhr Prof. Dr. Lebrun, Brüssel:

Die Bedeutung der Phonetik in der Diagnose und Therapie der Sprachstörungen

Dienstag, 11. Mai

9.00 Uhr Prof. Dr. Leischner, Bonn:

Sprachstörungen im Kindesalter

11.00 Uhr Konrektorin Schäfer, Gießen:

Lautagnosien in der frühkindlichen Sprachentwicklung, Diagnose und Therapie

15.00 Uhr Direktor Petzold, Friedberg:

Hausspracherziehung, Früherfassung und Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder

Mittwoch, 12. Mai

9.00 Uhr Prof. Dr. v. Bracken,

Marburg:

Mehrfachbehinderungen bei sprachbehinderten Kindern

11.00 Uhr Herr Stadlhuber, Erlangen:
Technische Hilfen bei Diagnose und Therapie

nachmittags Gelegenheit zu zwanglosem Meinungsaustausch. Während des ganzen Tages in einem Nebenraum Ausstellung der Fa. Siemens, Erlangen, über technische Hilfen.

Donnerstag, 13. Mai

9.00 Uhr Dipl.-Psych. Arendt, Gießen:

Anamnese, Exploration, Erarbeitung eines Anamneseschemas

15.00 Uhr Prof. Dr. Schönhärl, Marburg:

Elternberatung

Freitag, 14. Mai

9.00 Uhr Prof. Dr. Grewel, Amsterdam:

Poltern und Formen iterativer Sprachstörungen — Differentialdiagnose

11.00 Uhr Dr. Schildwächter,

Soz. Ministerium Wiesbaden:

Organisationsfragen

12.00 Uhr Eglins, Gießen:

Zusammenfassung

Während der Tagung war mehrfach Gelegenheit zur Diskussion der Teilnehmer mit dem Sonderschuldezernenten beim Hessischen Kultusminister, Herrn Oberschulrat Königstein, über aktuelle Fragen der hessischen Sprachheilpädagogik gegeben.

Alle Teilnehmer haben diese Tagung als Gewinn empfunden. Es ist geplant, diese Veranstaltungen in zweijährigem Rhythmus zu wiederholen.

Auf den Inhalt der Vorträge hier einzugehen, würde den Rahmen dieses Berichts sprengen. Die Kompetenz der Referenten spricht außerdem für sich. Es sei nur darauf hingewiesen, daß ein sehr ausführliches Protokoll dieser Tagung gegen Ende des Jahres vom

Hessischen Institut für Lehrerfortbildung
3501 Fuldatal 1, Reinhardswaldschule

herausgegeben und gegen Druckkostenersatz auf Anforderung an interessierte Kollegen versandt wird.

Ich werde mir erlauben, das Erscheinen an dieser Stelle rechtzeitig bekanntzumachen.

Hch. Eglins, Rektor

Orff-Schulwerk - Einführungs- und Fortbildungskurs

Der nächste Orff-Schulwerk-Kurs für in der Stimm- und Sprachtherapie, Medizin und Sonderpädagogik tätige Kollegen, der zugleich Einführungs- und Fortbildungskurs ist, findet vom 15. bis 19. Dezember 1971 im Haus Mühlberg bei 6753 Enkenbach statt. Auskünfte erteilt und Anmeldungen nimmt entgegen: Abteilung für Stimm- und Sprachstörungen und Pädodaudiologie der Universitäts-HNO-Klinik Heidelberg, 6900 Heidelberg 1, Voßstraße 5. Die Teilnahme muß von der Reihenfolge der Anmeldungen abhängig gemacht werden. Anmeldeschluß ist der 1. Dezember.

Zeitschriftenschau

Zeitschrift für Heilpädagogik. Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen; Verlag W. Reißmeyer, 307 Nienburg/Weser, 22. Jg., 1971.

Heft 3. Heinz Bach: Möglichkeiten und Grenzen der Fördererziehung, S. 172 bis 183; Ulf Preuss-Lausitz: Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule, S. 183—193; Dietrich Eggert: Eine Untersuchung zur Motorik behinderter Kinder, S. 199—203; Armin Löwe: Die Genese des Hörens und ihre Bedeutung für die Betreuung behinderter Kinder, S. 203—204.

Heft 4. Nikolaus Hartmann und Sybille Zimmer: Die psychodramatische Therapie als Möglichkeit der Psychohygiene bei sprachbehinderten Kindern, S. 241 bis 247; Ernst J. Kiphard: Sensomotorisches Frühtraining in der Behindertenpädagogik, S. 247—255; Klaus Dieter Müller: Hilfen zur Psychohygiene Verhaltensgestörter im Grundschulalter durch heilende Bewegungsübungen, S. 255—259; Meinolf Neuhäuser: Musikische Bildung — Musiktherapie — Musikerziehung, S. 260—271.

Heft 5. Ed. Werner Kleber: Sonderpädagogische Diagnostik in der Krise? Eine Diskussion über die Brauchbarkeit des HAWIK zur sonderpädagogischen Begutachtung, S. 328—340.

Heft 8. Reimer Kornmann und Klaus W. Zimmermann: Über die Verwendung des HAWIK in der sonderpädagogischen Diagnostik, S. 563—566.

Sonderpädagogik. Hrsg.: Prof. Dr. G. Heese und Prof. Dr. A. Reinartz; Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1 Berlin 19, Hessenallee 12, 1. Jg., 1971.

Heft 1. Heinz Bach: Integrierung oder Isolierung der Sonderschulen? S. 14—21; Heribert Jussen: Statistische Sprachanalyse als eine Bedingung einer effektiven Sprachbildung bei Gehörlosen, S. 22—40; Gerda Knura: Das sprachbehinderte Kind als potentieller Außenseiter in Kindergarten und Schule, S. 41—44.

Heft 2. Svetluse Solarova: Therapie und Erziehung im Aufgabenfeld des Sonderpädagogen, S. 49—58; Hanno Langenohl: Zur wissenschaftlichen Neuorientierung der Sonderpädagogik. Möglichkeiten — Kritik — Grenzen, S. 59—75; Dietrich Eggert und Erika Schuck: Zur Bedeutung motorischer und kognitiver Variablen für die testpsychologische Diagnose der Legasthenie, S. 76—93.

Heft 3. Gerda Knura: Das sprachbehinderte Kind als potentieller Außenseiter in Kindergarten und Schule (Schluß), S. 120 bis 129; Heribert Jussen: Sonderpädagogische Erziehungs- und Eingliederungshilfen für Hörgeschädigte, S. 130—133.

Heilpädagogische Forschung. Hrsg.: Prof. Dr. Dr. H. v. Bracken, Prof. Dr. L. Tent, Prof. Dr. Dr. H. Wegener; Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1 Berlin 19, Hessenallee 12, 1971.

Band III, Heft 1. Armin Löwe: Heidelberger Hörprüf-Bild-Test (HHBT) für Schulanfänger, S. 44—48; Josef Schulteis: Untersuchungen über den Schreibdruck stotternder Kinder mit Bemerkungen über mögliche Konsequenzen für die Behandlung, S. 49—82.

Hörgeschädigtenpädagogik (vormals Neue Blätter für Taubstummtenbildung). Verlag Hörgeschädigte Kinder, 4307 Kettwig, Postfach 134, 25. Jg., 1971.

Heft 1. Alois Bürli: Erfahrungen mit Snijders Intelligenztestreihe bei Hörenden, S. 1—8.

Heft 2. Helmut Neumann: Sprachliche Probleme im Bereich der Früherziehungsarbeit bei hörgeschädigten Kindern, S. 26—30.

Die Sonderschule. Volkseigener Verlag Volk und Wissen, Berlin, 16. Jg., 1971.

Heft 1. Ruth Becker, Annelis Beger und Sigrid Remmler: Sprachheilpädagogische Probleme bei Kindern mit hochgradigen Sprachentwicklungsrückständen, S. 27—34; Helmut Breuer und Maria Weuffen: Untersuchung verschiedener Wahrnehmungsbereiche bei Kindern, S. 34—39.

Heft 2. Constantin Jovu: Über Verfahren zur Korrektur der fehlerhaften Aussprache des stimmhaften und stimmlosen schlautes bei Dyslalikern, S. 117—120.

Die Rehabilitation. Organ der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter. Georg Thieme Verlag, Stuttgart, 10. Jg., 1971.

Heft 1. Werner Orthmann: Sprachheilpädagogik — Sprachbehindertenpädagogik — Sprachsonderpädagogik, S. 33—39; W. Bläsig und J. Schwieger: Gegenwärtige Organisationsformen der Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) im Zusammenhang mit Änderungsvorschlägen, S. 52 und Ausfallblatt.

Jürgen Teumer

Johannes Kreutz, W. Bär und H. Claußen: Verkehrsfibel für Spracharme. Ein Entwurf (Handabzüge bzw. Photokopien. Zur Zeit noch nicht im Buchhandel erhältlich). Hamburg 1971. 58 Seiten DIN A 4, geheftet.

Der Hamburger Polizei-Obermeister Johannes Kreutz legt in Verbindung mit den Studienräten an Sonderschulen W. Bär und H. Claußen eine Fibel für den Verkehrsunterricht hauptsächlich wohl für stärker hörgeschädigte Kinder vor. Für den Inhalt zeichnet Herr Kreutz verantwortlich, die Texte entwarfen die Herren Bär und Claußen. Herr Kreutz hat von der Polizei- und Schulbehörde seit längerer Zeit den Auftrag, den Verkehrsunterricht an Hamburger Schulen zu organisieren und zum Teil selbst zu erteilen. Dabei hat er sich mit großem pädagogischen Geschick auch auf Sonderschüler eingestellt. Die uns im Entwurf vorliegende Verkehrsfibel legt insbesondere im Hinblick auf stark schwerhörige und spracharme Schüler ein beredtes Zeugnis davon ab. Die Texte der Herren Bär und Claußen sind sachkundig auf den angesprochenen Schülerkreis abgestimmt.

Im Vorwort erklären die Autoren kurz und deutlich ihre Absichten: Die Fibel will helfen, auch diese Sonderschüler zu einem verkehrsgerechten Verhalten zu erziehen, damit sie ihre oft sehr langen Schulwege durch den Großstadtverkehr gefahrloser zurücklegen können. Der Lehrstoff wurde auf wenige wichtige Verkehrsverhaltensformen beschränkt, wobei die einzelnen Unterrichts-

themen systematisch aufeinander aufbauen (Einfache Grundbegriffe: Straße, Gehweg, Fahrbahn — Überschreiten der Fahrbahn: Ampel, Zebrastreifen, Was das blaue Schild »Fußgängerüberweg« sagt, die Kreuzung usw. — Der Radweg — Öffentliche Verkehrsmittel: Bus und Bahn, Verhalten an der Haltestelle, auf dem Bahnhof, im Zug usw. — Das Wetter: Wetterbedingte Verkehrsgefahren, Regen, Schnee — Gefährliche Spiele auf der Straße — Das Fahrrad).

Die Verfasser betonen weiter, daß ihre Verkehrsfibel kein selbständiges Lehrprogramm sein will, sondern im Verkehrsunterricht zusätzlich eingesetzt werden sollte. So kann die Fibel beispielsweise Lehrspaziergänge vorbereiten helfen und die verkehrspraktischen Erfahrungen der Kinder von diesen leichter sprachlich fassen lassen. Dazu dienen die in der Fibel angebotenen einfachsten Satzformen. Skizzenartig vereinfachte Bilder, die nur das Allerwesentlichste wiedergeben, sollen dazu Verkehrssituationen verdeutlichen, »die mit der sehr einfachen Sprache noch nicht eindeutig faßbar sind und eine Verständniskontrolle ermöglichen«. Die dem Vorwort folgenden Ratschläge für die Arbeit des Lehrers sollen hier wörtlich angeführt werden, weil sie am besten Art und Wollen der Fibel zeigen:

1. Schritt:

Der Verkehrslehrer entnimmt der Fibel die Begriffe und Satzformen, die er für die Erarbeitung des geplanten Themas benötigt.

2. Schritt:

Er vergewissert sich, daß den Schülern die notwendigen Satzformen zur Verfügung stehen.

3. Schritt:

Auf einem Lehrspaziergang werden

- a) die zu behandelnde Verkehrssituation geklärt,
 - b) die benötigten Begriffe erarbeitet,
 - c) das verkehrsgerechte Verhalten eingeübt.
- Dabei werden die bewußt stereotyp gehaltenen Redewendungen der Fibel zur Steuerung des Verhaltens eingesetzt.

4. Schritt:

Die Nachbereitung des Lehrspaziergangs an Hand der Fibeltexte vollzieht sich nach folgenden Gesichtspunkten:

- a) An Hand des einführenden Bildes wird kontrolliert, ob die Wortinhalte verfügbar sind.

- b) Die große Spracharmut der Kinder, für die diese Fibel geschrieben ist, verhindert oft, die Situation mit der nötigen Eindeutigkeit sprachlich darzustellen. In diesen Fällen dient das beigegebene Bild der erforderlichen Klärung.
- c) Das auf dem Lehrspaziergang eingeübte Verhalten wird an Hand des Textes bewußt gemacht.
- d) Das Tun der Negativfigur »Pako« veranlaßt die Kinder, zum Verhalten im Verkehr kritisch Stellung zu nehmen (»Pako« ist ein Kunstname, der gewählt wurde, um Namensidentität mit einem Kinde auszuschalten).
- e) Die Folgen, die sich aus Pakos Fehlern ergeben, wurden nicht dargestellt. Ihre Erarbeitung bleibt dem Unterrichtsgepräch vorbehalten.
- f) Jedes Thema wird durch eine Verständniskontrolle, meistens in Form eines Lückentextes, abgeschlossen. Im Lückentext ist jedes einzusetzende Wort durch drei Punkte symbolisiert.

Wir sind absichtlich so ausführlich auf diesen noch nicht gedruckten Fibelentwurf eingegangen, weil unseres Wissens eine derartige Hilfe für die Verkehrserziehung schwerhöriger und spracharmer Kinder noch nirgends vorliegt, jedoch dringend benötigt wird. Die Fibel könnte sich sogar — so wie sie abgefaßt ist — für den Unterricht in den oberen Klassen (Hauptstufe) der Sonderschule für Praktisch Bildbare (Geistigbehinderte) eignen. Wir hoffen somit, daß sich doch noch ein Verlag findet, der die Fibel in sein Programm aufnimmt. Die Anschriften der Autoren sind über die Hamburger Schulbehörde oder über den Rezensenten zu erfahren.

Arno Schulze

Hans Thorwarth und Joachim Wiechmann (Bearbeiter): Einrichtungen des Sprachheilwesens in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin-West. Mit Anhang DDR, Österreich und Schweiz nach dem Stand vom 1. August 1970. Verlag und Vertrieb: Wartenberg & Söhne, 2000 Hamburg 50, Theodorstraße 41 w. 122 Seiten. Kartiert. 17,— DM.

Nachdem die erste Auflage dieses wichtigen Nachschlagewerkes lange zurückliegt, ist seit einiger Zeit die überarbeitete und ergänzte zweite Ausgabe im Handel. Den Bearbeitern kann man für ihre sehr erhebliche Mühe

dankbar sein, ebenfalls der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und dem Verlag, der diese Spezialquelle wieder einem weiten Kreis von Experten des Sprachheilwesens zugänglich macht. Immer wieder sucht man doch sozusagen »händeringend« nach Adressen von Einrichtungen und Personen, die Sprachgeschädigten helfen können. Das Auffinden von speziellen Hilfsmöglichkeiten ist nun wieder durch das nach den einzelnen Bundesländern geordnete Buch leichter möglich. Die Sprachheileinrichtungen jedes Landes werden aufgeführt nach:

1. Beratung und ambulante Behandlung,
2. Schulen, 3. Heime, 4. Klinische Einrichtungen, 5. Private Einrichtungen und Behandlungsmöglichkeiten, 6. Landesärzte für Sprachgeschädigte und Landesbeauftragte für die Sprachgeschädigtenfürsorge.

Abschnitte über Ausbildung und Besoldung der Sprachheillehrer, über die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und andere Organisationen und Verbände, über Fachzeitschriften und ein Auszug aus dem Bundessozialhilfegesetz erhöhen den Informationswert der Schrift erheblich. Man findet auch eine vollständige Mitgliederliste der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.

Wir möchten deshalb die Bitte der Bearbeiter voll unterstützen: Alle Leser und Mitarbeiter in der Sprachheilarbeit sollten weitere Anregungen, Vorschläge und Ergänzungen, insbesondere neue Anschriften und Adressenänderungen senden an den Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Herrn H. Thorwarth, 21 Hamburg 90, Koboldweg 48. Diese Bitte richtet sich auch ganz besonders an Mitarbeiter und Leser aus der DDR, Schweiz und aus Österreich. Die Informationen über diese Länder bedürfen teilweise noch stark der Ergänzung!

Das Buch wird allen Einrichtungen und Mitarbeitern des Sprachheilwesens, darüber hinaus allen Sonderschulen, Schul-, Sozial- und Fürsorgebehörden usw. zur Anschaffung empfohlen.

Arno Schulze

E. Westrich: Der Stotterer. Psychologie und Therapie. (Schriften zur Sonderpädagogik. Hrsg. Prof. Dr. K. H. Berg.) Verlag Dürrsche Buchhandlung, Bonn - Bad Godesberg, 1971. 111 Seiten, 12,60 DM.

Es ist nützlich und lobenswert, wenn engagierte Kenner der noch weitgehend ungeklärten Problematik Stottern längst eingetretene Pfade therapeutischer Ansätze verlassen. Der Autor, als Psychologe seit über zehn Jahren in der Sprachbehindertenpädagogik praktizierend, geht hier einen neuen Weg in erstaunlicher und durch Erfahrungen belegter Konsequenz.

Für Westrich ist Stottern kein Leiden, sondern sprachliches Fehlverhalten (das demnach auch die Möglichkeit zu einem Normalverhalten impliziert) von Menschen, die die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zwar besitzen, denen es aber situativ der sprachlichen Darstellungsfähigkeit, der eigentlich dialogischen Funktion der Sprache also, ermangelt.

Der Verfasser begründet dies mit entwicklungs-, affekt- bzw. schockbedingter Furcht vor dem Dialog. Angst vor der Selbstdarstellung, Bequemlichkeit und Überangepasstheit sind — so Westrich — Charakteristika des Stotterers, die ihm manchen Gewinn in bezug zum Dialogpartner einbringen, da dieser seine Anforderungen zurückschraubt und ihm somit zu einer ständig verfügbaren Verhaltensschablone verhilft.

An Hand von 278 Stottererbiographien belegt Westrich die situativ-bedingte sprachliche Blockade aller Stotterer (und verfällt dabei wohl einer gewissen Anamnesegläubigkeit). Er fand keinen, der nicht gelegentlich symptomfrei sprechen konnte bzw. nicht in seiner Sprachentwicklung normal zu sprechen begonnen hätte.

Der therapeutische Ansatz liegt für Westrich demnach nicht beim Stottern und seiner Symptomatik, sondern bei der Persönlichkeit des Stotterers. Aus dieser Sicht sind die ablehnenden Anmerkungen zur komplexen Therapie (im Sinne Seemans) sowie gegenüber den modernen polyätiologischen Ansätzen zwar verständlich, wenn auch in der Polemik letztlich fruchtlos und überzeichnet. Die Behandlungsmethode soll in einer Reihe individueller Gespräche durch die Rückgabe des Selbstvertrauens auf Einstellungs- und Erlebnismodifikationen abzielen und in eine sprachliche Selbstdarstellung und Selbstbehauptung einmünden.

Die angeführte Erfolgskontrolle imponiert im Vergleich zu bisherigen Erfahrungswerten: etwa fünf Sechstel der — auf ein Anschreiben reagierenden — Eltern bescheinig-

ten einen »vollen« oder »guten« Therapieerfolg (leider erfährt der Leser die Kriterien solcher Klassifikationen nicht). Die Bewährungskontrolle, (lediglich) einen Zeitraum bis zu zwei Jahren nach dem Behandlungsende überspannend, ergibt — zumindest annähernd — allerdings wieder die Drittelnorm Nadolecznys (jeweils ein Drittel geheilt, gebessert oder unbeeinflusst).

Dem Rezensenten erscheint die im Vorwort von Karl-Heinz Berg gelobte »gute und ehrliche psychologisch-pädagogische Konzeption« zu sehr an die starke Persönlichkeit des Therapeuten Westrich gebunden. Die zahlreichen wiedergegebenen Tonbandaufzeichnungen von Gesprächen legen davon im wahrsten Sinne beredt Zeugnis ab. Fraglich ist doch wohl auch, inwieweit dieser Ansatz auf Stotterer im Vorschul- bzw. Grundschulalter übertragbar ist. Eine Schrift, die einen neuen Weg weisen und Allgemeingültiges aussagen will (siehe Buchtitel), hätte dieser Frage — möglicherweise auch durch Beispiele belegt — genügend Raum widmen müssen.

»Progressivere« Methoden müssen in der Praxis ihre Überlegenheit gegenüber »konservativeren« nachweisen. Zunächst bleibt ein gerütteltes Maß an Skepsis.

Jürgen Teumer

A. Löwe: Früherfassung, Früherkennung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder. (Schriften zur Hörgeschädigtenpädagogik, Heft 6, Hrsg. Prof. Dr. H. Jussen.) Berlin (Marhold), 1970, 153 Seiten, 21 Abbildungen. Kartonierte, 25,— DM.

Der Verfasser, durch eine Vielzahl fundierter Schriften bekannt, hat sich hier in der ihm eigenen engagierten Weise den drängenden Fragen der Früherkennung und Früherfassung von Hörschäden bei Kindern aus pädagogischer Sicht angenommen. Er gibt dabei einen gerafften Überblick über mehr oder weniger aufwendige Hörmeßverfahren im Säuglings- und Kleinkindalter, beschreibt Verfahren der Kinderaudiometrie und sprachaudiometrische Untersuchungen. Früherkennung und Früherfassung sind die Voraussetzungen einer sinnvollen Frühbetreuung. Zu dieser zentralen Frage bespricht Löwe die Haus-Spracherziehung und Methoden in der Frühbetreuung bei so namhaften Vertretern wie Wedenberg (Schweden), Ewing und Ewing (Großbritannien), van Uden (Niederlande) und Griffiths (USA).

Fragen der Elternberatung, verbunden mit einer Fülle von hilfreichen Hinweisen sowie einem Verzeichnis der Beratungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland, DDR, in Luxemburg, Österreich und der Schweiz, beschließen den zweiten Teil.

Das abschließende Kapitel »Das Schreien als eine Form vorsprachlicher stimmlicher Äußerungen hörender und hörgeschädigter Kleinkinder« liefert, indem es auf einige empirische Untersuchungen eingeht, zusätzliche diagnostische Methoden für Pädagogen und Eltern. Im Vergleich zur inneren Geschlossenheit des übrigen Buches wirkt es aber etwas deplaciert.

Insgesamt ist dieses Buch, entstanden aus Teilen von Vorlesungen Löwes, in seiner Gesamtschau für Studierende, Fachärzte und -pädagogen gleichermaßen informativ und auch geeignet, den Eltern hörgeschädigter Kinder aus ihrer Ratlosigkeit zu verhelfen. (125 Lit.)

Jürgen Teumer

O. Schmähel: Erziehung hörgeschädigter Kinder in Heimen. (Schriften zur Hörgeschädigtenpädagogik, Heft 8, Hrsg. Prof. Dr. H. Jussen.) Carl Marhold Verlag, Berlin-Charlottenburg, 1971. 54 Seiten. Kartonierte, 9,50 DM.

Die Schrift will primär Probleme der von Geburt an tauben oder vor der Spracherlernung ertaubten Kinder besprechen und Anregungen für Heimerzieher geben. Dem somit stark eingeschränkten Leserkreis wird einleitend ein kurzer geschichtlicher Aufriß der Internate für hörgeschädigte Kinder geboten. Dabei findet die Problematik der früher weit verbreiteten Externate besondere Beachtung. In den übrigen Kapiteln »Grundfragen der Heimerziehung«, »Durchführung der erzieherischen Aufgabe«, »Sprachliche Aufgabe«, »Organisation des Internats« sowie »Internat und Elternhaus« verhartet der Autor durchweg in traditionell-konventionellen Vorstellungen.

Das Bemühen, die Wirkung der Internats-erziehung aufzuwerten und der einer »intakten« Familie vergleichbar zu machen, ist unverkennbar und sicher mancherorts gerade für Behinderte berechtigt. Die hier vermittelten Einblicke in das Internatsleben indessen sind aber nicht dazu angetan, mögliche Vorurteile von Eltern hörgeschädigter Kinder zu beseitigen.

Wenn schon der theoretische Wert der Schrift in Frage zu stellen ist — der Autor

gibt der begrenzten persönlichen Erfahrung eindeutig den Vorzug vor wissenschaftlich exakten Forschungsergebnissen und bleibt so allzu hypothetisch —, so hat sie auch dem »Nur-Praktiker« wenig zu bieten. Besonders das Kapitel »Sprachliche Aufgabe«, in dem es um die Sprachpflege im Internat, das Spiel, die Gebärde und Hörerziehung geht, hätte mannigfaltige Hinweise für die Praxis liefern können.

»Jede Heimerziehung birgt die Gefahr in sich, daß Erziehungskräfte und Kinder ein Eigenleben führen, welches zur Weltfremdheit führen kann« (S. 47). Der Rezensent meint, daß Schmähel dieser Gefahr weitgehend selbst erlegen ist. (70 Lit.)

Jürgen Teumer

P. Plath: Das Hörorgan und seine Funktion. Einführung in die Audiometrie. Mit einem Anhang: Audiologische Gesichtspunkte zur Hörgeräteanpassung. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg, 1969. 168 Seiten, mit 42 Abbildungen. Kartonierte, 20,— DM.

K.-H. Hahlbrock: Sprachaudiometrie. Grundlagen und praktische Anwendung einer Sprachaudiometrie für das deutsche Sprachgebiet. 2., neubearbeitete Auflage. Georg Thieme Verlag, Stuttgart, 1970. 212 Seiten, 157 Abbildungen, 9 Tabellen. Kartonierte, 58,— DM.

N. Hartmann: Die Früherziehung des hörgeschädigten Kindes. Mit einer Dokumentation über den heutigen Stand der Früherziehung im deutschsprachigen Mitteleuropa. G. Schindele Verlag, Neuburgweier/Karlsruhe, 1969. 208 Seiten, mit zahlreichen Tabellen. Kartonierte, 17,80 DM.

H. Jussen (Hrsg.): Sprachanbildung bei Gehörlosen. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg, 1968. 71 Seiten. Kartonierte, 8,90 DM.

Das Buch von Plath, der Oberarzt der Abteilung für Hals-, Nasen-, Ohrenkrankheiten der Medizinischen Fakultät an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen ist, eignet sich ausgezeichnet zur Einführung in die Audiometrie. Es ist trotz vieler Fachausdrücke noch relativ leicht verständlich geschrieben und übersichtlich gegliedert. Es werden u. a. dargestellt die Anatomie und Physiologie des Hörorgans (S. 9—57), die Audiometrie und ihre Grundlagen (Maßeinheiten, Hörschwellenmessung,

Sprachaudiometrie, Dynamikbreite und Recruitment, Geräuschaudiometrie, Ermüdungstests, Békésy-Audiometrie, Kinderaudiometrie, Simulationstest, Screening-Verfahren und die Beurteilung von Schwerhörigkeit, S. 58—128). Auch die Hörprüfräume und Audiometer werden sehr informativ abgehandelt (S. 129—134), und der Anhang bringt dann beachtenswerte Aussagen zu den audiologischen Gesichtspunkten zur Hörgeräteanpassung (S. 135—158).

Während so das Werk von Plath den Studierenden der Sonderpädagogik und den Sonderschullehrern für Hör- und Sprachgeschädigte eine angemessene Informationsquelle sein kann, ist das von Hahlbrock wohl mehr für Mediziner von Interesse. Hier werden die gebräuchlichen Hörprüfmethoden kritisch untersucht, besonders im Hinblick darauf, »ob eine genaue und erschöpfende Aussage über das individuelle Hörvermögen zu erhalten ist, ob diese Messungen reproduzierbar und die Ergebnisse vergleichbar sind« (aus dem Vorwort zur ersten Auflage, 1957). Inzwischen haben sich viele aus dieser kritischen Überprüfung stammende Ansichten und Forderungen Hahlbrocks verwirklicht und in der uns vorliegenden zweiten Ausgabe ihren Niederschlag gefunden.

Für den Fachpädagogen bringt das Buch, abgesehen von der obigen Einschränkung, zumindest einen interessanten Einblick in die historische Entwicklung der Audiometrie (S. 1—6), auch die gestraffte Übersicht über die akustischen Grundlagen der Audiometrie ist empfehlenswert (S. 6—10). Sehr wertvoll wird es in dieser Hinsicht auch durch das Kapitel »Möglichkeit der Hilfe für Schwerhörige und Gehörlose« (S. 189—199). Hier wird über Audiologische Zentren, über Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen und über Früherfassung und Früherziehung auch den pädagogischen Belangen gegenüber ganz aufgeschlossen geschrieben. Zahlreiche Beratungsstellen und Kliniken sind mit voller Adresse angegeben, was den Informationswert des Buches für den fachpädagogischen Praktiker gut ausweitet. Dazu ist noch besonders hervorzuheben die Erklärung der Audiologischen Terminologie, die Güttner zur Verfügung stellte und die 36 Positionen umfaßt. Ein sehr umfangreiches Literaturverzeichnis rundet den eindrucksvollen speziell-fachlichen Eindruck ab, den das Buch macht, das doch wenigstens

in die Bibliotheken der fachpädagogischen Ausbildungsstätten Eingang finden sollte.

Die Schrift Hartmanns wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Heidelberg als Dissertation angenommen. Sie versucht zunächst den Ort und die Aufgabe einer Hörgeschädigtenpädagogik im Rahmen der Erziehungswissenschaft zu bestimmen (S. 11—23) und ist von daher schon sehr lesenswert (Zum Begriff der Hörgeschädigtenpädagogik — Das Verhältnis von Heilpädagogik und Hörgeschädigtenpädagogik — Die Hörgeschädigtenpädagogik als eigenständige Forschungseinrichtung der Heilpädagogik und ihr Forschungsgegenstand — Zum Begriff der Hörschädigung — Hörschädigung und Sprachentwicklung — Die pädagogisch-anthropologische Grundlegung der Hörgeschädigtenpädagogik — Die Gliederung der Hörgeschädigtenpädagogik und ihre Nachbardisziplinen usw.).

Dann geht Hartmann ausführlich auf die Entwicklung, die Formen und den heutigen Stand der Früherziehung des hörgeschädigten Kindes ein (S. 26—90), und ein dritter Buchteil ist der »Früherziehung des hörgeschädigten Kindes als pädagogische Prophylaxe« gewidmet (S. 93—147). Jeder Teil des Buches ist für sich kurz zusammengefaßt, und die Zusammenfassungen sind noch in englischer und französischer Sprache wiedergegeben. 584 Anmerkungen und ein sehr langes Literaturverzeichnis bringen dem Leser weiterweisende Anregungen.

Die von Jussen herausgegebene Schrift bringt eine Reihe von Aufsätzen zur Sprachanbildung bei Gehörlosen (H. Jussen: Sprache und Bildung [S. 7—11] — E. Kern: Die Entwicklung der Lehrverfahren [S. 12 bis 29] — H. Jussen und E. Kern: Die Grundzüge der Sprachanbildung bei Gehörlosen [S. 30—35] — H. Jussen und E. Kern: Der erste Sprechunterricht [S. 36—39] — J. Tiggel: Der Erstsprachunterricht [S. 40—43] — G. Alisch: Der Absehungunterricht [S. 44—54] — H. Neumann: Der Hörunterricht [S. 55 bis 61] — E. Kern: Der Leseunterricht [S. 62 bis 65] — H. Götzen: Der Schreibunterricht [S. 66—71]).

Mit diesem kleinen Band eröffnet Heribert Jussen eine neue Reihe des Carl Marhold Verlages unter dem Titel »Schriften zur Hörgeschädigtenpädagogik«. Dabei handelt es sich bei diesem ersten Band der Reihe um den Vorabdruck von Stichwortartikeln

aus dem »Enzyklopädischen Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete« der Carl Marhold Verlagsbuchhandlung. Darauf wollen wir unsere Leser besonders hinweisen, denn wer das Handbuch besitzt, braucht dieses Büchlein nicht mehr zu kaufen. Wer die »Enzyklopädie« nicht hat, dem sei allerdings zur Anschaffung geraten, denn was hier anerkannte Fachleute aussagen, ist auch für einen »nur« Sprachheillehrer als Blick über die engeren Fachschränke beachtenswert.

Wir haben nur einen Wunsch, der sich uns wieder beim Lesen aller hier besprochenen Bücher aufdrängte: Möge besonders die Reihe Jussens auch einmal die lernbehinderten (debilen) und die geistig behinderten (imbezillen) Hörgeschädigten berücksichtigen und die Lösung der großen Probleme ihrer Behandlung, Bildung und Erziehung in Angriff nehmen! In den vorliegenden Bänden haben wir dazu fast nicht einmal bescheidene Hinweise gefunden.

Arno Schulze

Walter Eckel: Hamburger Bildserie. Herausgeber: Contergankinder-Hilfswerk, 5 Köln 21, Deutzer Freiheit 68, mit Unterstützung der Stiftung Delphin-Hamburg. 3. verbesserte Auflage, 1971. Einfache Serie mit 140 Bogen, einschließlich Anleitungen, Schriftkarten und Porto, 25,— DM, Doppelserie 45,— DM.

Die Neuauflage weist erhebliche Verbesserungen und Erweiterungen auf. Die Anzahl der Bogen ist nahezu verdoppelt. Die Bildserie — früher nur für hör- und sprachbehinderte Kinder gedacht — wird jetzt mit dem Titel »Hamburger Bildserie für Vorschulerziehung und frühes Lesenlernen, für hörgeschädigte und sprachbehinderte Kinder und für die Grundschularbeit an Volksschulen« geführt.

Den Fachpädagogen interessiert besonders der Gebrauch der Serie bei hör- und sprachbehinderten Kindern. Die Anleitung gibt umfassende Hinweise für die Verwendung.

Ein so vielseitiges Arbeitsmittel läßt sich natürlich auch für die Sprach- und Intelligenzförderung wie für das Lesenlernen nichtbehinderter Kinder im Vor- oder Grundschulalter einsetzen, steht aber hier in Konkurrenz zu anderen eingeführten und bereits erprobten Büchern und Materialsammlungen. Als sehr nützlich wird eine Zusammenstellung von diesbezüglichen Veröffentlichungen angesehen.

Die Bogen im DIN-A 5-Format auf Karton sind jetzt koloriert. Jeder Bogen bringt 6 bis 12 verschiedene Begriffe (Darstellung von Hauptwörtern = 55 Bogen, von Tätigkeitswörtern = 23 Bogen, von Eigenschaftswörtern = 10 Bogen, von anderen Wortarten = 8 Bogen). Die Situationsbilder (44 Bogen) sind ganzseitige Darstellungen aus allen Lebensbereichen. Die gute graphische Gestaltung muß hervorgehoben werden. Fehldeutungen der Gegenstände durch die Kinder sind fast auszuschließen.

Die Bildserie ist ganz hervorragend für die Arbeit mit Sprachbehinderten aller Sonderschulformen — einschließlich der Schulen für Geistigbehinderte — geeignet. Wir kennen kein Arbeitsmittel, dessen Inhalt, Umfang und Aufbau bei Berücksichtigung des niedrigen Preises als vergleichbar angesehen werden kann.

Wiechmann

E. J. Kiphard und H. Huppertz: Erziehung durch Bewegung. Verlag Dürrsche Buchhandlung, Bonn - Bad Godesberg, 1971. 199 Seiten, 18,— DM.

Die Schrift befaßt sich nach Aussagen der Verfasser vor allem mit der Praxis einer sonderschulischen Leibeserziehung bei Lernbehinderten. Dennoch wird wohl jeder Leser, gleich welcher Sparte der Sonderpädagogik er sich besonders verpflichtet fühlt, der fast bescheiden anmutenden Feststellung der Verfasser im Vorwort zustimmen, daß die »behandelten heilpädagogischen Grundsätze und Zielsetzungen auch für andere Formen psychophysischer Behinderungen in der schulischen und außerschulischen Sonderpädagogik Gültigkeit haben«. Das Buch besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil bringt auf etwa 50 Seiten eine theoretische Fundierung der sonderschulischen Leibeserziehung. Sie wird als eine besonders akzentuierte Form der allgemeinen Leibeserziehung gesehen. Die Akzentverlagerung fußt auf den mannigfaltigen — auch bei Sprachauffälligen feststellbaren — Behinderungen im Bereich der Grob- und Feinmotorik sowie der Senso-, Idea- und Visuomotorik. Besonders verdienstvoll ist, daß die Verfasser sogenannte »Grobtests« zur Differentialdiagnose der Bewegungsbehinderungen beschreiben und damit dem Praktiker Hilfen für gezielte Beobachtungen anbieten. Aus den o. a. motorischen Leistungsinsuffizienzen (etwa ein Viertel aller Lernbehinderten — und nach zahlreichen empirischen

Belegen wohl auch der Sprachbehinderten — sind in ihren Bewegungsleistungen »völlig insuffizient« leiten die Verfasser Konsequenzen einer speziellen sonderpädagogischen Didaktik und Methodik auf dem Gebiet der Leibeserziehung ab, wie sie in dieser Systematik bisher noch nicht existiert. Der zweite Teil enthält auf rund 120 Seiten einen sehr umfassenden Übungs- und Stoffplan für die Unter-, Mittel- und Oberstufe. Die Verfasser gehen dabei weder von Geräten noch von Bewegungsformen, sondern von drei Erziehungszielen aus, die wiederum in den einzelnen Bildungsstufen eine unterschiedliche Betonung erhalten. So liegt der sich jeweils verlagernde Hauptakzent in der Unterstufe auf der musischen Elementarerziehung, in der Mittelstufe auf der Sozialerziehung und in der Oberstufe auf der Leistungserziehung. Wie brauchbar dieses Buch gerade auch für die Sonderschule für Sprachbehinderte ist, wird an der Spezifizierung der Erziehungsziele deutlich: Elementarerziehung enthält Sinnes-, Erfindungs- und rhythmische Übungen; Sozialerziehung wird untergliedert in Anpassungsübungen und Bewegungsspiele; Leistungserziehung schließlich bringt Geschicklichkeits-, Gewandtheits-, Konditionsschulung sowie spezielle leichtathletische und turnerische Schulung. Der Rezensent muß es sich ersparen, noch mehr lobend ins Detail der mehreren hundert Übungen zu gehen. Nur dieses noch: Besonders erfreut nimmt der Sprachbehindertenpädagoge zur Kenntnis, daß die rhythmischen Übungen in erster Linie Elemente der »Logopädischen Rhythmik« enthalten und somit — übrigens nicht nur an dieser Stelle — Möglichkeiten gezeigt werden, Behandlung und Unterricht zu integrieren.

Der Anhang »Schwimmlehrgang« und besonders »Trampolinspringen für Anfänger« trägt dazu bei, dem auf dem Gebiet der Leibeserziehung nicht so versierten Sonderpädagogen die Scheu vor unkonventionellen Übungsformen und -geräten zu nehmen. Das Geräteverzeichnis schließlich wird manchem vielfältige Anregungen zum Aufbau bzw. zur Ergänzung seines Gerätebestandes geben.

»Erziehung durch Bewegung« ist ein wichtiger Beitrag, der Leibeserziehung in der Sonderschule ihren sonderdidaktischen Standort zuzuweisen. Es sollte in die Hand jedes Sonderschullehrers gehören.

Jürgen Teumer

Richard B. Yules: Hearing in cleft palate patients (Das Hörvermögen bei Gaumenspaltpatienten). Arch. Otolaryng. (Chicago), 91, Seite 310—323 (1970).

Bei 90 Prozent aller Kinder mit Gaumenspalten sind Hörverluste durch seröse Otitiden festgestellt worden. Bei 50 Prozent der Spaltpatienten bleibt eine beiderseitige Schalleitungsschwerhörigkeit bestehen. Als Ursachen kommen hauptsächlich frühkindliche seröse Ergüsse und daneben die Dysfunktion der Tuba auditiva, die durch die gestörte Funktion der Gaumenmuskeln bedingt ist, in Betracht. Bei früher Gaumoplastik kann die Anzahl der Schwerhörigen erheblich vermindert werden.

Die Behandlung der serösen Otitis media kann durch Adenotomie oder durch Myringotomie mit Einlage von Plastikröhrchen erfolgen. Das Hörvermögen bessert sich bei Gaumensegelsuffizienz meistens nach Rücklagerung des Gaumensegels oder durch eine Velopharyngoplastik.

Der Verfasser kommt nach Beobachtung von 69 Fällen zu dem Ergebnis, daß die Sprachbehandlung durch die Behinderung des Hörvermögens erschwert wird, daß sie bei normalem Hörvermögen jedoch zu gutem Erfolg führt. Bei schwerhörigen Kindern fordert er, für die Sprachbehandlung auch visuelle und taktile Hilfen einzusetzen.

K. H. Hahn

Heidelberger Rechenspiele, Teil 1 (Arbeitsblätter) von W. Vater, im Rahmen der »Heidelberger Sonderpädagogischen Schriften«, herausgegeben von Dr. W. Kätein und Prof. H. Kratzmeier. 72 mehrfarbige Arbeitsblätter in handlicher Mappe mit 32seitiger Spielanleitung, 9,80 DM (ohne Spielanleitung 6,40 DM). Die Spielanleitung ist auch in der Buchveröffentlichung des Verfassers »Heidelberger Rechenspiele, Teil 1« abgedruckt; Band 2 der Reihe »Heidelberger Sonderpädagogische Schriften«, 97 Seiten, 64 Abbildungen. Kartonierte, 9,80 DM, G. Schindele Verlag, 7501 Neuburgweier bei Karlsruhe.

Der Untertitel der Spiele zeigt, an wen sich das Material wenden möchte. Es ist für die Vorschulerziehung bzw. für behinderte Kinder dieser Altersstufe und des Schulalters konzipiert. Da die Frühbetreuung bei sprachbehinderten Kindern immer mehr an Bedeutung gewinnt, dürfte es von den dort tätigen Fachpädagogen und Betreu-

ungskräften als willkommene Hilfe bei ihrer Arbeit betrachtet werden.

W. Vater schreibt im Vorwort seiner Veröffentlichung: »Die ›Zahl‹ in ihrer mannigfachen Ausprägung und Anwendung spielt eine zunehmende Rolle für den in der modernen Welt lebenden Menschen ... In dieser von der Zahl bestimmten Welt lebt und arbeitet später auch das behinderte Kind. Es muß die Welt und sein eigenes Leben unter dem quantitativen Aspekt sehen und bewerkstelligen können. Folglich soll es mehr denn je gelernt haben, sich mit der ›Zahl‹ auseinanderzusetzen.«

Die Anleitung im Buch zum Rechnenvorkurs gliedert sich in zwei Teile, wobei der erste aus selbst herzustellenden bzw. in verschiedenen Verlagen erschienenen Spielen und der zweite aus speziell gestalteten Arbeitskarten besteht.

In den Operationen zur Klassifikation stellt jede Menge eine Klasse für sich dar, die ihren Wert aus der Zahl ihrer Glieder erhält. Bei der Seriation ist der Mengenwert aus der Position, d. h. der Rangreihe, in der sich die jeweilige Menge befindet, bestimmt. Während des Kurses wird das Kind im Teil A (Klassifikation) durch die Rechenleistungsstufen des Sortierens, der Mengenzuordnung, der Mengenherstellung, der Mengenfindung, der Mengenübertragung, der Mengenbestimmung und der Zuordnung Menge—Ziffer zu Rechenoperationen geführt. Die Rechenleistungsstufen des Teils B (Seriation) gliedern sich in: das Sortieren, die Rangreihe I, die Rangreihe II, die

Positionsbestimmung — Menge, Menge — Zahlwort, das Zählen, die Rangordnung Ziffer und die Positionsbestimmung — Ziffer.

An Hand von 64 Abbildungen, die auf Wunsch durch den Verlag auch als farbige Dias zu beziehen sind, erfährt der Pädagoge im Band 2 der »Heidelberger Sonderpädagogischen Schriften« auf anschauliche Weise, wie er seinen Kurs durchführen kann.

Die Arbeitsblätter, deren Diskussion im Teil II der oben genannten Veröffentlichung erfolgt, sind der Versuch, das oft nicht billige Spielmaterial des Teils I mit Hilfe von Vorlagen, für die nur Bleistift und Papier notwendig sind, zu ersetzen. Die mehrfarbigen Karten im Format 30x21 cm sind so konzipiert, daß sie von behinderten Kindern technisch und inhaltlich gelöst werden können. Gegenstandsformen und Situationserläuterungen entstammen dem kindlichen Lebensraum. Detaildarstellungen — soweit nicht benötigt — entfallen. Auf abstrakte Zeichnungen wird weitgehend verzichtet, und Einführungsblätter erleichtern dem Kind die Hinwendung zu einem neuen Lernschritt. Der Aufforderungscharakter der einzelnen Bilder ist möglichst intensiv.

Da das sprachbehinderte Kind oftmals — auf Grund seiner Behinderung — in seinem gesamten geistigen Habitus retardiert ist, sollte das vorliegende Material durch seine immanente Sachlichkeit diesen Mangel auszugleichen helfen und zur Sprachgestaltung zusätzlich anregen.

Lothar Werner

Wir suchen baldmöglichst für unsere sprachtherapeutische Gruppe in einem Kindergarten eine

Sprachtherapeutin

Vergütung und soziale Leistungen nach BAT, Mithilfe bei Wohnraumbeschaffung.

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband,
29 Oldenburg, Lindenallee 47

Die Fritz-Felsenstein-Schule

private Sonderschule für Körperbehinderte in Göggingen bei Augsburg
z. Z. mit 100 Kindern belegt, sucht zum sofortigen Eintritt eine

Logopädin

Erfahrung im Umgang mit körperbehinderten Kindern wäre erwünscht, aber keinesfalls Bedingung.

Bewerbungen erbeten an Fritz-Felsenstein-Schule, 8902 Göggingen
Schillerstraße 6, Telefon: 0821/9 14 15



Die Städtischen Krankenanstalten Karlsruhe

suchen für die Stimm- und Sprachabteilung ihrer Hals-,
Nasen-, Ohrenklinik

eine selbständige Logopädin

Voraussetzung:

Firm in Diagnostik und Therapie bei Kindern und Erwachsenen.

Gehalt nach Bundesangestelltentarifvertrag. Außerdem werden beachtliche Sozialleistungen geboten.

Bewerbungen werden erbeten an die Direktion der Städt. Krankenanstalten
7500 Karlsruhe, Moltkestraße 14 (Telefon 597-311)

Neuerbautes Kinder- und Jugendheim für Verhaltensgestörte
in Tübingen-Pfrondorf sucht zum baldigen Eintritt eine(n)

Logopädin(en)

— Bezahlung nach BAT IV b —

Kontaktaufnahme erbeten mit **Sophienpflege — Heimleitung —**
7401 Tübingen-Pfrondorf, Telefon: 07122/2 60 25

Anzeigen in einer Fachzeitschrift
gewährleisten immer eine gezielte Werbung

Anzeigenannahme und Preisauskunft durch den Verlag Wartenberg & Söhne
2 Hamburg 50, Theodorstraße 41w, Telefon (0411) 89 39 48

Städt. Rudolf-Virchow-Krankenhaus

BERLIN

Wir suchen für unsere **Kieferchirurgische Abteilung**
(Chefarzt Prof. Dr. Dr. Harnisch) eine

Logopädin

für die **Sprachheiltherapie** (Leitung: Oberarzt Priv.-Doz. Dr. Dr. Gabka).

Sie soll ihre Aufgaben selbständig wahrnehmen. Im Mittelpunkt der Klinik steht die Versorgung der mit Rhinolalia aperta behafteten Patienten.

Die Bezahlung erfolgt nach dem BAT, Ortsklasse S, mit Alterszusatzversorgung. Außerdem werden die besonderen Vergünstigungen nach dem Berlin-Förderungsgesetz (8%ige Zulage zum Bruttolohn) gewährt.

Bewerbungen werden erbeten an das

Bezirksamt Wedding von Berlin · Abt. Personal und Verwaltung (PA 1)
1 Berlin 65, Müllerstraße 146/147

SPASTIKER-ZENTRUM BERLIN

Möchten Sie im modernsten Spastiker-Zentrum als

Logopädin arbeiten?



Ein reiches Betätigungsfeld wartet bei uns auf Damen, die in einem großen, gut gegliederten Haus eine verantwortungsvolle, dankbare Aufgabe suchen und die Freude an der Arbeit mit Kindern haben.

Sie finden bei uns alle üblichen Therapien in Verbindung mit Frühdiagnose, einem Tagesstättenbereich, Schulklassen und Weiterbildungsmaßnahmen für Jugendliche. Darüber hinaus ein hydrotherapeutisches Schwimmbad, Reittherapie, eine Lehrküche u. a.

Zu Ihrer beruflichen Fortbildung ermöglichen wir Ihnen die Teilnahme an Lehrgängen und Tagungen im In- und Ausland. Eine Zusammenarbeit mit der Lehranstalt für Logopädie an der Freien Universität Berlin ist gegeben.

Mit dem Gehalt und der Urlaubsregelung werden Sie sehr zufrieden sein. Gegebenenfalls können wir Personalappartements anbieten.

Wann können Sie anfangen? Schreiben Sie uns bitte gleich!

SPASTIKERHILFE BERLIN E. V.

1 Berlin 45 (Lichterfelde), Prettau Pfad 23/33