

Sprechen Sie Musik? 1. Teil, Skizzen zu einem heilpädagogischen Musikunterricht

Autor(en): **Studer, Kurt**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Heimwesen : Fachblatt VSA**

Band (Jahr): **64 (1993)**

Heft 4

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-811324>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Sprechen Sie Musik?

Skizzen zu einem heilpädagogischen Musikunterricht*

Kurt Studer

Seit acht Jahren unterrichte ich im Kinderheim Bachtelen Musik für lern- und sprachbehinderte Kinder. Während dieser Zeit bin ich mit vielen «begabten» und «weniger begabten» Kindern in Kontakt gekommen. Fast alle kommen mit grossen Erwartungen. Die sogenannten unmusikalischen Kinder sind oft schnell frustriert, weil sie anscheinend nicht einmal das Einfachste können. Was macht man mit diesen «unbegabten» Kindern? Die meisten Lehrmittel setzen eine gewisse Musikalität voraus, und Kinder, die diese nicht haben, werden in der Schule und im Musikunterricht stiefmütterlich behandelt. Im Gespräch mit anderen Musiklehrern habe ich erfahren, dass diese Probleme mit «unmusikalischen» Kindern sehr verbreitet sind und sich viele Pädagogen hilflos fühlen. Oft scheint jede Schulung aussichtslos. Die Kinder werden mit ihren Problemen allein gelassen und erhalten keine weitere musikalische Schulung. Auch viele Erwachsene erzählen von Frustrationen beim Musizieren und von negativen Erfahrungen mit ihren Musiklehrern. Diese Erlebnisse sind mitunter so stark, dass die Betroffenen ihrer Lebtag lang kein Musikinstrument mehr in die Hände nehmen wollen oder von ihrem musikalischen Unvermögen vollends überzeugt sind. Trotzdem hören auch diese Menschen gerne Musik, lassen sich von ihr berühren, verstehen intuitiv Musik.

Warum haben sie aber nicht gelernt, sich musikalisch auszudrücken? Warum «sprechen» sie nicht musikalisch? Wenn jemand eine Fremdsprache lernt, lässt er es auch nicht darauf beruhen, lediglich zu verstehen. Er lernt, sich auszudrücken und zu verständigen.

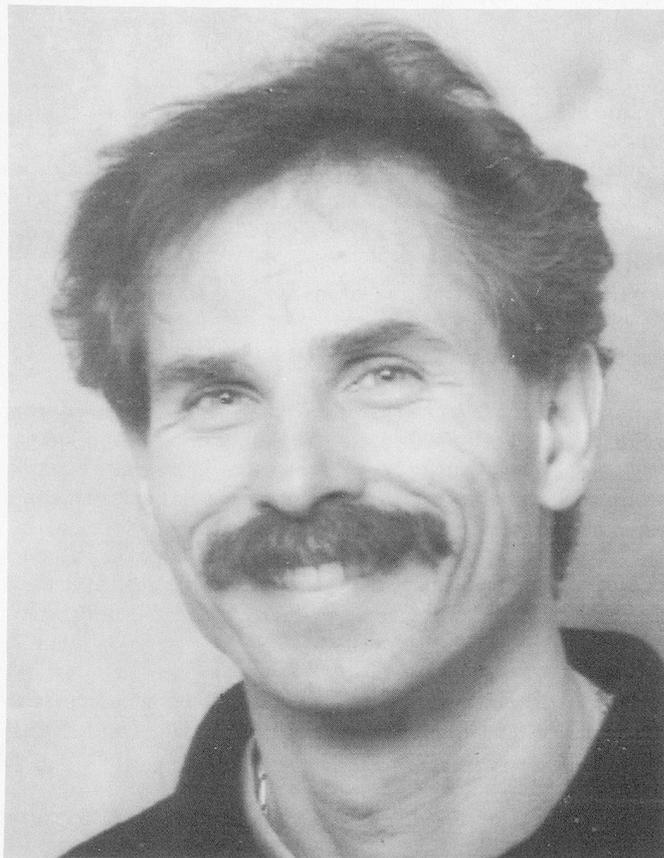
Während der Zeit im Heim habe ich viele Erlebnisse mit den Schülern gehabt und festgestellt, dass Kinder beim Musizieren oft ähnliche Probleme wie bei der Sprachanwendung haben. Sprachbehinderte Kinder mit Sprachrhythmusstörungen haben oft auffällig ähnliche Probleme mit dem Rhythmus einer Melodie. Margret (10), ein Kind, das zum Poltern neigt, sehr hastig und zerfahren spricht, produziert Melodien in ähnlicher Weise. Sprache und Musik haben Gemeinsamkeiten: So spricht man von Sprachmelodie, von Sprachrhythmus, in der Musik aber auch von Phrasen, Sätzen, von Artikulation und vielem mehr. Kann man von der Art und Weise, wie wir sprechen oder sprechen lernen, Rückschlüsse ziehen auf die Art und Weise, wie wir uns musikalisch äussern?

Ich setze mich in diesem Aufsatz mit Sprache und Musik auseinander und zeige, dass sich aus dem Spracherwerb tatsächlich viele Hinweise für ein musikalisches Lernen ergeben. Musik und Sprache überschneiden sich in vielen Bereichen und eröffnen neue Wege und Möglichkeiten, um musikalische Defizite aufzuholen und einen heilpädagogischen Musikunterricht zu skizzieren.

Parallelen von Sprache und Musik

Historischer Abriss

Die Geschichte der Musik ist sehr vielfältig und in der Menge der Informationen fast unüberschaubar. Für fast alle Aussagen wür-



Kurt Studer: Warum sprechen Sie nicht «musikalisch»?

den sich auch gegenteilige finden lassen. Ich habe versucht, nur diejenigen Aussagen festzuhalten, die einen Zusammenhang mit Sprache und Information haben. Aber auch diese haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Über die Anfänge der Musik ist beinahe nichts bekannt, aber aus vielen Mythen ist zu entnehmen, dass die Musik göttlichen Ursprunges sei. Die Musik gehörte zum Kultbereich, der Klang war Beschwörung des Unsichtbaren von Umwelt und Mensch. Schon in der Altsteinzeit verwendete man die ersten Pfeifen aus Rentierknochen, die wahrscheinlich als Signalinstrument gebraucht wurden. Während der Jungsteinzeit fertigten die Menschen Spaltflöten und tönernen Trommeln an, und von den antiken Hochkulturen weiss man aus Abbildungen, dass die Musik eine wesentliche Rolle im gesellschaftlichen Leben gespielt hat. Die ersten, die eine Art Notenschrift überlieferten, waren die Ägypter, die mit bestimmten Hand- und Armstellungen Töne bezeichneten.

* Dieser Aufsatz stützt sich auf die Diplomarbeit «Sprache und Musik – Sprachheilpädagogische Analyse musikalischer Entwicklung und musikpädagogische Konsequenzen» des Verfassers am ISP der Universität Basel bei Dr. Werder.

In der Mythen- und Sagenwelt der Griechen spiegelt sich das Wesen der Musik. Die neun Musen, ursprünglich Quellnympfen und Göttinnen des Rhythmus und des Gesanges, stehen für die verschiedenen Aspekte von Musik, Sprache, Tanz und Gesang. Hier findet sich auch der Ursprung der Lyrik, des Gesanges zur Lyra. Der griechische Vers bildete eine Einheit von Sprache und Musik (musiké), der Dichter war zugleich Sänger und Musiker. Erst später zerfiel «musiké» in Sprache (Prosa, Prosodie = Sprechgesang) und Musik (nach Michels S. 159 ff.).

Nächste Spuren findet man im frühen Mittelalter im Kirchengesang. Hier durfte nur die Stimme als Instrument gebraucht werden, und man war daher an das Wort gebunden. Diese Wortausdeutung sollte sich bis in die Renaissance erhalten. Wichtige Wörter wurden mit reichen Melismen verziert. Die polyphonen Kompositionen wurden immer komplexer gestaltet und waren daher auch textlich oft unverständlich. Erst im Frühbarock brachte Palestrina mit dem einfachen vierstimmigen Satz die Verständlichkeit zurück.

Die Affektenlehre des Frühbarock gab genau Anweisungen und Anleitung zur affektuellen Darstellung der Worte, so dass man die rhetorischen Figuren anstelle der gesungenen Worte auch instrumental darstellen konnte. Mattheson (1739) hatte dazu den Begriff der «Klang-Rede» geschaffen und Beziehungen zur Sprache gesehen. So kann man seinem Buch «Der vollkommene Capellmeister» folgendes entnehmen:

«Viele werden hiebey denken, wir (die Komponisten, Anm. Verf.) haben dergleichen Dinge und Figuren nun schon so lange angebracht, ohne zu wissen, wie sie heissen oder was sie bedeuten: können uns auch forthin wol damit behelffen, und die Rhetoric an den Nagel hängen. Diese kommen mir noch lächerlicher vor, als der bürgerliche Edelmann bey Molière, der vorher nicht gewusst hatte, dass es ein Pronomen sey, wenn er sagte: Komm her!» (Mattheson S. 243 ff.).

Im Hochbarock entwickelte sich die Klang-Rede zum Klanggemälde. Nur in den Oratorien und Opern lassen sich noch Textausdeutungen verfolgen.

Im 19. Jahrhundert verhalf Schubert dem Lied zu neuer Popularität. Das Klavier verlor seine Rolle als Begleitinstrument und wurde zum gleichberechtigten Partner der Singstimme. Die romantischen Kompositionen strebten die grösstmögliche Einheit von Wort und Musik an. Die Begleitung spiegelt Stimmung und Inhalt des Liedes. Während dieser Zeit findet sich auch der Ursprung des heutigen Volksliedes mit seiner einfachen Gesalt und übersichtlichen Gliederung. Im Lied ist Text und Musik auch heute noch unmittelbar miteinander verbunden.

Sprachentwicklung und musikalische Entwicklung

Sprache und Musik sind Formen menschlicher Kommunikation. Über die Sprachentwicklung finden sich viele Untersuchungen und Theorien. Dagegen gibt es wenige Untersuchungen zur musikalischen Entwicklung.

Willems (1975) stellt fest, dass Spracherziehung und Musikerziehung den ähnlichen Gesetzen unterliegen, und ordnet sie verschiedenen Entwicklungsstufen zu.

Es ist klar ersichtlich, dass das Lernen von sprachlichen und musikalischen Fähigkeiten regelhaft ist. Willems verweist darauf, dass die Reihenfolge dieser Entwicklung nicht bei allen Kindern gleich verläuft und sich diese Stufen überlappen. Es obliege auch den erziehenden Personen, diese musikalischen Stufen entwicklungs-gemäss zu begleiten und zu fördern. Der musikalischen Entwicklung muss in ähnlichem Masse Aufmerksamkeit zuteil werden, wie dies

bei der Sprachentwicklung der Fall ist. Nur so kann dem Kind zu einer umfassenden musikalischen Kompetenz verholfen werden.

Tabelle 1: Vergleich der musikalischen und sprachlichen Entwicklung (Willems S. 23)

Langue	Musique
1. Ecouter les voix.	Ecoutez les sons, les bruits et les chants.
2. Eventuellement regarder la bouche qui parle.	Regarder les sources sonores, instrumentale ou vocales.
3. Retenir dans le vague, des elements du langage.	Retenir des sons et des suites des sons.
4. Retenir des syllabes, puis des mots.	Retenir des suites des sons, des bribes de melodie.
5. Sentir la valeur affective, expressive du sons (hochets), des melodies language.	Devenir sensible au charme des sons (hochets), des melodies.
6. Reproduire des mots, même sans les comprendre.	Reproduire des sons, des rythmes, des petits chansons.
7. Saisir les sens semantiques des mots.	Saisir les sens d'éléments musicaux.
8. Parler soi-même, intelligemment.	Inventer des rythmes, des syllabes (la-la-la, etc.).
9. Apprendre les lettres, les écrire, les lire.	Apprendre les noms des notes, les écrire et les lire.
10. Ecrire sous dictée.	Ecrire sous dictée.
11. Faire des petites rédactions, de petits poèmes.	Inventer des melodies, de petites chansons.
12. Devenir écrivain, poète ou professeur.	Devenir compositeur, chef d'orchestre ou professeur.

In der Sprachheilliteratur finden sich oft Hinweise, dass sprachbehinderte Kinder «rhythmisch und musikalisch benachteiligt sind» (Reckling S. 20), dass zum Beispiel mit einer erblich bedingten Sprachgestaltungsschwäche auch eine Unmusikalität einhergeht (nach Wirth S. 134 ff.). Wieder andere Forschungen belegen, dass «die Musikalität und Fähigkeit zum Nachsingen von Tönen bei sprachgestörten Kindern wenig entwickelt ist» (Grohnfeldt, nach Spiecker-Henke/Kunow 1977, S. 89). Diese Hinweise lassen vermuten, dass zwischen Musik und Sprache Zusammenhänge bestehen. Es wird uns aber auch bewusst, welcher Stellenwert der musikalischen Entwicklung beigemessen wird: ein Entwicklungsrückstand bei der Sprache wird schnell erkannt und behandelt. Wenn ein Kind hingegen keine Töne nachsingen und keinen Rhythmus erfassen kann, wird es einfach als «unmusikalisch» erklärt und kann in der Regel nicht auf eine spezielle Förderung hoffen. Eine retardierte musikalische Entwicklung wird daher selten bemerkt.

Sprache und Musikunterricht

Mit einiger Neugierde lassen sich nun weitere pädagogische, methodische und psychologische Schlüsse für ein besseres Verständnis des Musikunterrichts und der Musikerziehung ziehen. Das folgende Kapitel erläutert den Bereich der Sprachregulation und zeigt Analogien und Übertragungsmöglichkeiten.

Sprachregulation

Ein theoretischer Ansatzpunkt der Sprachregulation findet sich im Aufsatz «Teilleistungsschwächen in den hierarchisch-sequentiellen auditiven, kinästhetischen und rhythmischen Regulations-

systemen der Sprachproduktion» von Graichen. Er zeigt auf, dass bei der schnellen Produktion von Sprache die Übergangswahrscheinlichkeit eine grosse Rolle spielt. Diese Übergangswahrscheinlichkeiten variieren zwischen den verschiedenen Sprachen erheblich. Das Erlernen dieses riesigen Netzes von Verbundwahrscheinlichkeiten findet während der kindlichen Sprachentwicklung statt und ermöglicht erst eine flüssige Sprachbenutzung. Bei «Schnabelwetzern» kann man als Erwachsener noch in Konflikt mit den Übergängen von einem Wort zum andern kommen, gerade weil die Übergangswahrscheinlichkeiten ungewohnt sind.

Eine grosse Bedeutung nimmt auch die Vorwegnahme, die Antizipation ein. Der Sprecher weiss meist schon im voraus, was er sagen möchte. Sein Sprechapparat richtet sich dementsprechend ein. Diese Antizipation beeinflusst die sprachlichen Elemente, wie dies auf Röntgenfilmaufzeichnungen deutlich zu erkennen ist: Ein Phonem weist deutliche Abweichungen auf, und zwar in Abhängigkeit des nachfolgenden Vokals (nach Lenneberg S.132 ff.). «Man stelle sich etwa vor, dass ein kindlicher Stotterer die Variante des Artikulems ‚d‘ gewählt hat, die vor einem ‚i‘ angebracht ist, während aber anschliessend ein ‚a‘ erzeugt werden muss; das heisst, dass er bei der Produktion des anfänglichen ‚d‘ den nachfolgenden Vokal eben nicht antizipiert hat. Er befindet sich damit in einer Variante des Phonems ‚d‘, von der aus nach den geübten Übergangswahrscheinlichkeiten kein flüssiger Übergang auf ein ‚a‘ möglich ist. Der rhythmische Zeitplan und die Vorstellung vom ganzen Satzmuster treiben ihn unaufhaltsam voran. Nun ahnt man so etwas von den momentan unüberwindlichen Schwierigkeiten beim flüssigen Weiterschalten von einem Phonem zum andern.» (Graichen S. 12) Und «dieses Integrationsprinzip (der Übergangswahrscheinlichkeiten und der Antizipation, Anm. Verf.) können wir bis in die höchsten Ebenen der Sprachproduktion weiter verfolgen; wir finden es wieder bei der Anordnung von Phonemen in Wortsequenzen, von Wortbegriffen in semantischen Relationen und Strukturen, bei der Anordnung von Teilphrasen in einem ganzen Satz oder auch von Sätzen innerhalb übergreifender Darstellungen . . .» (Graichen S. 13 nach Brown 1983, Engelkamp 1973 und 1974).

Eine weitere wichtige Komponente ist die Erfolgsregulation. Sie ist ein kybernetischer Regelkreis. «(. . .) die tatsächliche Sprachproduktion wird ständig in verschiedener Art und auf verschiedenen Ebenen mit diesem Sprachentwurf verglichen, wodurch wiederum die weitere Regulation mitbestimmt wird (. . .) zu dieser Verlaufsregulation gehören im Fall der Sprachproduktion die kinästhetisch-auditiv-motorischen und rhythmischen Ablaufsysteme in ihrer sequentiell-hierarchischen Organisation . . .» (Graichen S. 15).

Da es nicht möglich ist, «sämtliche Ordnungsebenen (zum Beispiel Akzentuierung in den semantischen Strukturen, Wortselektion, Satzbau, artikulatorische Ausführung einschliesslich Phonation und Atmung, Rhythmik und melodische Gliederung und vielleicht noch der Ablaufplan von einzelnen muskulären Ereignissen) gleichzeitig bewusst zu kontrollieren» (Graichen S. 15), ist die Automation nötig. Sie ermöglicht es erst, diese vielfältigen Regelmechanismen und Ordnungsebenen zu korrelieren. Weiter weist Graichen auch auf die Pausen und Unterbrechungsvorgänge hin. «Je mehr Entscheidungsvorgänge zur Auswahl und Anordnung von sprachlichen Einheiten in komplexeren Sprachproduktionen erforderlich sind, (. . .) desto weniger wird es gelingen, alle diese Voraus-Entscheidungen schon während des automatisierten Ablaufs vorausgehender Einheiten zu treffen. Dies ist aber auch nicht notwendig, denn der Sprecher kann ja auch einmal eine Pause einlegen. Und die natürlichen Plätze für diese Sprechpausen liegen (. . .) zwischen grösseren sequentiellen Einheiten, und zwar in absteigender Hierarchie; . . . und diese Pausen sind für den Hörer zum Verständnis der Ausführungen ebenso notwendig, wie für den Sprecher . . .» (Graichen S. 17 ff.)

Dieser Beitrag stammt aus:

100 Jahre im Dienst von Kindern

Kinderheim Bachtelen Grenchen
in Geschichte und Gegenwart
1891–1991

Herausgeber: Kinderheim Bachtelen Grenchen

Erschienen bei: Habegger AG Druck und Verlag, Gutenbergstrasse 1, 4552 Derendingen, 1992. ISBN 3 85723 325 7

Der Autor:

Studer Kurt; geb. 1953 in Egerkingen, Bürger von Egerkingen. Lehrausbildung als Elektromechaniker, Lehrerseminar Solothurn, Diplom in Heilpädagogik am Institut für spezielle Pädagogik und Psychologie der Universität Basel. Musiklehrer im Kinderheim Bachtelen seit 1983.

Ein letztes Regulationsprinzip ist die Rhythmik der Sprachproduktion. Sie verflechte alle «sequentiellen Ordnungsebenen, welcher Art und welcher Grössenordnung sie auch immer seien, in zeitlich geregelte Ablaufmuster» (Graichen S. 25) und schliesst die «Elemente (der Sprache, Anm. Verf.) zu sequentiellen Einheiten wie Phrasierungen, Rhythmen, Phrasen und Melodien usw. zusammen, die ähnlich . . . automatisiert werden und hierarchisch abgestuft sind» (Graichen S. 28). Graichen verweist in diesem Zusammenhang auf die Musik. Erst durch die zeitliche Veränderung und der Variierung der Lautstärke des Taktes entsteht ein Rhythmus: «Mehrere rhythmische Gruppen können zu einer grösseren Phrase zusammengeschlossen sein: all dies sind musikalische Klammerungen um einzelne Tonelemente, durch die sich grössere sequentielle Einheiten auf jeweils höheren Ordnungsebenen bilden, und zwar noch vor jeder Einführung von Tonhöhenunterschieden mit den daraus gebildeten Melodien und deren ungeheurem Reichtum an möglichen Aufbauformen. Alle diese angedeuteten musikalischen Gestaltungsprinzipien sind aber auch in die Regulation der Sprachproduktion und ihres Ablauftempo verwoben, und ihre Verzahnung damit geschieht sicherlich auf dem Integrationsniveau der Silben» (Graichen S. 27). Dies zeigt deutlich, dass Sprache und Musik nahe beieinander liegen und durch dieselben Regulationssysteme gesteuert werden.

Wie beeinflussen nun diese Betrachtungen den Musikunterricht? Beginnen wir im ersten Organisationsprinzip bei der Antizipation. Eine Vorwegnahme ohne Vorstellung scheint mir unmöglich. Kinder müssen bildhafte, oder andere, zum Beispiel taktile oder kinästhetische Vorstellungen von der Musik haben, die sie spielen. Fehlen diese, «buchstabieren» sie Melodien, ohne diese zu verstehen. Bei Anfängern sind diese Vorstellungen noch sehr rudimentär. Hier ist es wichtig, den Kindern Vorstellungshilfen zu geben, vor allem, wenn ihr rhythmisch tonales Gedächtnis wenig entwickelt ist. Diese Vorstellungshilfen sind sehr verschieden und variieren von Kind zu Kind. Sie sollen der Art und dem Wesen des Kindes sowie der Situation angepasst sein.

Vorstellungshilfen sind schon auf der Grundstufe des Instrumentalspiels sehr wichtig, weil zum Beispiel beim Blockflötenspiel sehr viel «versteckt» geschieht. Die Tonerzeugung ist unsichtbar. Der Atemdruck, dessen Steuerung über das Zwerchfell kontrolliert wird, das freie Strömen der Luft, der Rachenraum als Resonanzraum und das Kanalisieren der Luft in den Kernspalt bleiben dem Kind visuell verborgen. Für viele Kinder ergeben sich hier nicht zu unterschätzende Schwierigkeiten. Bildhafte Vergleiche ermöglichen dem Kind, mit diesen Elementen zu spielen und Erfahrungen zu sammeln. Blockflötenanfänger neigen zum Beispiel dazu, die Luft sehr spitz und stark zu blasen (wie beim Kerzenausblasen) und verengen so den Rachenraum. Dies erzeugt eine zu

grosse Luftgeschwindigkeit im Kernspalt – der Ton erklingt nicht warm und voll, sondern überblasen und hart. Hier brauchen Kinder Vorstellungshilfen, wie man den Rachenraum verändern kann. Vokale als Vorstellungshilfen sind oft für Kinder zu abstrakt, sie wagen es fast nicht, in die Flöte hineinzureden. Fordert man die Kinder auf, die Luft zum Daumenloch hinab zu blasen, vergrössert sich der Rachenraum. Das Kind bemerkt sofort die Veränderung der Tonqualität und ist in der Lage, die Zusammenhänge zu erkennen. Ähnliches stellt man auch beim Trommeln fest. Kinder haben oft die Vorstellung, das Trommelspiel sei sehr einfach, man müsse ja nur auf das Fell «hauen». So drücken die Kinder dann den Schlegel auf das Fell, dies tönt sehr schlecht, und schnelles Spiel wird nicht möglich sein, wenn der Schlegel auf dem Fell «klebt». Die Aufforderung, sich vorzustellen, man tauche den Zeh beim Baden in sehr kaltes Wasser und ziehe ihn sofort zurück, oder die Gummifläche des Böckli sei glühend heiss, verändert die Schlagqualität deutlich. Oftmals haben Kinder im Flötenunterricht Mühe mit Grifffolgen. Sie sind manchmal fast nicht in der Lage, mit den anfallenden Griffwechseln fertig zu werden und können die Fingerbewegungen nicht koordinieren. Fordert man diese Kinder auf, sich ohne Flöte Note für Note und Griff für Griff vorzustellen, also sozusagen «geistig» zu üben, fällt es ihnen in der Regel viel leichter, schwierige Grifffolgen zu erlernen.

Diese Antizipation mit bildhaften Vorstellungen ermöglicht den Zugang zur Musik in allen Bereichen. Die Musik wird dadurch erst beseelt. Musizieren heisst also auch, die Vorstellungskraft schulen, ein Ziel zu haben und dieses mit dem gespielten zu vergleichen, zu korrigieren und kreativ und schöpferisch zu wirken.

Ebenfalls zum ersten Organisationsprinzip gehören die Übergangswahrscheinlichkeiten. In der Musik findet man vor allem rhythmische und melodische Übergangswahrscheinlichkeiten. Viele sind vertraut, zum Beispiel Moll- und Durtonleitern, andere eher fremd, zum Beispiel arabische Tonfolgen. Ein Kind, das ein Instrument erlernen will, kennt diese Abfolgen nur passiv. Es spielt einzelne Töne oder Schläge und kann sie noch nicht in einen Zusammenhang bringen. Mehr oder weniger langsam lernt es Ton- und Schlagfolgen. Hier ist der ganze auditive, sensorisch-kinästhetisch und rhythmische Apparat beteiligt. Schon das Erzeugen eines einzelnen Tones erfordert ein feines Zusammenspiel der Sinne und Muskeln. Ein Kind muss Ton um Ton erfahren und koordinieren. Anfänglich sollen Melodien nur in kleinem Tonbereich stattfinden, damit das Kind die Möglichkeit hat, diese Übergänge zu erlernen. Im Flötenunterricht sollte der Drei- und Viertelbereich sehr gründlich erlernt werden, damit die Kinder keine Probleme mit diesen Tonfolgen mehr haben. Die erworbene Sicherheit und das Verinnerlichen dieser Übergänge lassen das Kind schneller weiterlernen. Fehlt diese Fertigkeit, summieren sich die kommenden Schwierigkeiten bald. Bei fortgeschrittenen Schülern bemerkt man oft Schwierigkeiten bei ungewohnten Tonfolgen, jedoch nicht, weil die Grifffolgen zu schwierig sind, sondern weil die Übergangswahrscheinlichkeit gering ist.

Das zweite Organisationsprinzip verweist auf die Verlaufsregulation und Pausen. Eine Verlaufsregulation, wie sie Graichen darstellt, ist in dieser Konsequenz sicherlich nicht beim Musizieren ab Blatt vorhanden. Sie ist nur bis zur Gestaltung von Phrasen, musikalischen Bögen und dem Kadenzspiel möglich. Beim freien Improvisieren spielt die Verlaufsregulation allerdings eine wesentliche Rolle. Im Jazz ist sie klar zu erkennen und ermöglicht hier das Zusammenspiel mehrerer Musiker: Ein Solist spielt im Ablauf des akkordischen Geschehens eine Improvisation, und er muss im zeitlichen Gefüge die «Patterns» einhalten und beenden.

Anders die Pausen. Bei vielen Kindern erkennt man, dass sie nach jedem Ton eine Pause machen und atmen. Sie müssen sich nach jedem Ton neu orientieren, analog dem Buchstabieren beim Lesen-

lernen. Sie können noch nicht grössere Abläufe zusammenfassen. Hier kann man den Verlauf des Lernprozesses beim Musizieren klar erkennen, und noch vorhandene Defizite machen sich bemerkbar. Das Spielen von Phrasen und Melodiebögen mit den entsprechend richtigen Pausen, die dem Melodieverlauf eine innere Richtigkeit geben, ist stets ein Hinweis darauf, dass die Integrationsprozesse erfolgreich verlaufen sind. Eine sehr wichtige Rolle spielt auch die Automation. Beim Erlernen eines Musikinstrumentes spielen die Automatismen eine wesentliche Rolle. Die grosse Vielzahl der einzelnen Abläufe von Motorik, Atmung, Artikulation, Ton- und Melodieaufbau können nicht gleichzeitig bewusst kontrolliert werden. Daher müssen die Abläufe geübt werden. Erst wenn die kleinsten Schritte und Grundlagen erlernt und automatisiert sind, ist es möglich, die nächste Organisationsebene, nämlich den Verlauf einer Melodie oder Phrase, zu gestalten. Das Üben spielt daher eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Im dritten Organisationsprinzip finden wir die Regelung der Ablaufgeschwindigkeit. Diese Regelung ist beim Anfänger noch nicht vorhanden. Sie wird beim Erlernen eines Instrumentes erst langsam erworben. Die Umsetzung von visueller Wahrnehmung in Rhythmus und Melodik ist anfänglich noch nicht automatisiert. Der Erwerb des rhythmischen Gefühls erfolgt von kleinen zu grösseren Einheiten und kann mit Singen und rhythmischem Sprechen gefördert werden. Viele Kinder haben ein schwach ausgebildetes Rhythmusgefühl und kennen keinen durchgehenden inneren Puls.

Hier zeigt sich oft ein Phänomen: Kinder produzieren häufig ähnliche Störungen beim Musizieren wie beim Sprechen. Schüler, die überstürzt sprechen und formulieren, haben die ähnliche Tendenz beim Instrumentalspiel. David (10), unter anderem wegen Poltern in der Sprachheilschule, spielt seit zwei Jahren Trommel und hat anfänglich sehr schnelle Fortschritte gemacht. In einer Krise, während der Trennung seiner Eltern, fiel er mit seinen Schulleistungen zurück und fing auch im Trommelspiel wie beim Sprechen zu poltern an: Er füllte Pausen oder Lücken nach zu schnell gespielten Figuren mit unwillkürlichen Schlägen auf. Er merkte immer, dass etwas nicht stimmte, aber er war nicht in der Lage, gemächlicher zu spielen.

Sprache und gestörte Musikalität

Im Umgang mit musikalisch ungeschulten Kindern erkennt man auch Defizite, die sich nicht auf mangelnde Begabung oder auf physiologische Ausfälle zurückführen lassen. Die meisten dieser Kinder können sich nämlich verbal ausdrücken, der Spracherwerb hat problemlos stattgefunden. Die rhythmische Sprachregulation zum Beispiel funktioniert, und es ist nicht einsichtig, warum diese Kinder im musikalischen Geschehen kein rhythmisches Empfinden besitzen. Wo also ist diese scheinbare Unmusikalität lokalisiert? Warum fehlt dieses Empfinden ausgerechnet bei der Produktion von Musik?

Psychologische und soziale Ansätze

Wenn wir auch hier ein Modell des Spracherwerbs betrachten, erkennen wir, dass die Musik im Grunde genommen vorsprachliche Aspekte hat. Das Kind erkennt zu Beginn seines Lebens zuerst die Sprachmelodie und erfährt diese als Grundlage für die gefühlsmässige Interaktion, lange bevor es Sprache versteht. Es erkennt zuerst «böse» und «gute» Geräusche und Melodien. Die guten Klänge werden vom Kind als tröstlich erfahren und dienen später sozusagen als akustische Übergangsobjekte. Für das Kind sind sie von grosser Bedeutung, da sie als Teil des Selbst und zugleich als Teil ausserhalb der eigenen Person empfunden werden. In der späteren Entwicklung dienen sie zum Schutz vor Verlassenheitsgefühlen. Diese musikalischen Übergangsobjekte wie zum Beispiel Gutenachtlieder haben wahrscheinlich eine ähnlich grosse Bedeutung wie andere Übergangsobjekte, zum Beispiel der «Bäri». Während

einer normalen Entwicklung erwirbt das Kind mit zunehmender Differenzierung seiner Ich-Funktionen ein zunehmend umfangreiches Repertoire, das es musikalisch um- und einsetzen kann. Die «musikalische Welt» weitet sich aus und erlangt Bedeutung. Diese frühen musikalischen Erfahrungen bleiben wichtig für das weitere Leben. Beim musikalischen Erleben erwachsener Menschen spielen sie eine grosse Rolle, werden doch oft beim Musizieren oder beim Musikhören tiefe archaische Gefühle ausgelöst, die sich der verbalen Beschreibung ganz entziehen, weil sie früheste Erlebnisse und Erinnerungen aktivieren. Die Spannung, Harmonie, die Dissonanzen und deren Auflösung lassen die bösen und guten Töne der frühesten Kindheit anklängen (vgl. auch Rauchfleisch).

Warum aber wird bei manchen Menschen dieser musikalische Kanal plötzlich bedeutungslos? Die Gründe können vielfältig sein.

Aus psychoanalytischer Sicht wird die Musik als Sprache des Unbewussten angesehen, und es ist möglich, dass sich traumatische Erlebnisse hemmend auf eine musikalische Entfaltung auswirken. Auch eine mangelnde musikalische Stimulation kann zur Folge haben, dass die musikalischen Anlagen verborgen bleiben. Ebenso ist es vorstellbar, dass die Sprache zu dominant und die musikalischen Aspekte daher bedeutungslos werden können. Dies kann ähnlich einer psychischen Fehlentwicklung Auswirkungen für das weitere Leben haben. So ist es zum Beispiel vorstellbar, dass Jugendliche, die wenig psychisches und musikalisches Selbstvertrauen entwickelt haben, beim Hören von Rockmusik auf frühe psychische Stufen regredieren. Sie erleben sich im stampfenden Puls wieder als grandios und verstärken ihr Ich. Dies wäre an und für sich kein Problem, aber oft fixieren sich dann Verhaltensmuster. Sie identifizieren sich mit dem erlebten grandiosen Selbst und schöpfen vermeintliche Kraft aus den frühen Manifestationen des Ichs. Es lässt sich auch vermuten, dass Lieblingsmusik zu bestimmten Zeiten als Übergangsobjekt dient. Innere Auseinandersetzungen sind so leichter zu ertragen und Stimmungen werden übertönt.

Mangelde, fehlende oder falsche musikalische Förderung kann also Auswirkungen haben, die nicht vorhersehbar und unter Umständen gar negativ sind. Eine weitere wesentliche Komponente beim Spracherwerb ist der menschliche Kontakt. Kinder, denen ein soziales Umfeld fehlt, erwerben keine Sprache, wie das Beispiel vom Mädchen Genie zeigt. Genie wurde von ihren Eltern völlig von der Umwelt isoliert und hörte nie Sprache. Sie wurde im Alter von 13 Jahren und 7 Monaten in eine Klinik von Los Angeles, CA, eingeliefert. «Sie konnte nicht sprechen, reagierte nicht auf die Sprache, sie konnte nicht aufrecht stehen und ihre Speisen kauen . . . Durch emotionale und sprachliche Zuwendung hat sie in 4½ Jahren gelernt, ihre Emotionen auszudrücken, . . . Die Sprache, die man an Genie richtete, war (. . .) noch langsamer, wiederholungsreicher, deutlicher und einfacher als die Ammensprache, . . . (Oksaar S. 77). Genie hat aber nie eine durchschnittliche Sprachkompetenz erreicht.

Eine weitere wichtige Komponente ist die der «kommunikativen Absicht». Diese kommt schon im vorsprachlichen Stadium zustande, weil «Erwachsene den Äusserungen der Kinder unbewusst kommunikative Absichten unterstellen» (Füssenich, nach Bruner S. 69).

Die Entwicklung zur Musikalität ist also an Sozialkontakte gebunden: Genau wie wir mit Kindern sprechen, sollte auch das Singen und Musizieren ein Aspekt des Zusammenlebens und der Kommunikation sein. Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder bereits in den ersten sechs Lebensmonaten auf musikalische Reize reagieren (nach Moog S. 35 ff.). Kinder benötigen auch im musikalischen Bereich frühzeitige aktive Zuwendung und Feedback. Nur

Gehalts-Erhebung 1993

Die Gehalts-Erhebung 1993 (durchschnittliche Jahresgehälter der LeiterInnen von Alters- und Pflegeheimen) ist erschienen und kann zum Preis von Fr. 15.– im Verlag VSA bezogen werden.

Bestellschein

Wir bestellen hiermit

_____ Exemplar(e) «Gehalts-Erhebung 1993», zu Fr. 15.– (exkl. Versandkosten)

Name, Vorname _____

Adresse _____

PLZ/Ort _____

Unterschrift/Datum _____

Bitte senden an Sekretariat VSA, Verlagsabteilung, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich

passives Musikerleben führt meines Erachtens nach nicht notwendigerweise zum Erwerb der musikalischen Grundfähigkeiten. Kinder müssen sich erfahren. Das Zusammenspiel aller Basisfunktionen und die kommunikativen sozialen Faktoren sind dafür Bedingung. Fehlen die frühen musikalischen Erfahrungen, benötigen Kinder eine Schulung, die dies berücksichtigt.

Heilpädagogischer Musikunterricht auf der Ebene des Lautes

Der herkömmliche Musikunterricht ist meist auf der Stufe des Wortes aufgebaut. Die Kinder kennen Taktfolgen, Intervalle und einfache Melodien. Als musikalische Grundlage wird vorausgesetzt, dass die Entwicklung auf der temporalen und melodiosen Ebene vom Laut zum Wort abgeschlossen ist.

Zum besseren Verständnis zeigt die nachstehende Tabelle den Bezug von Musik und Sprache aus syntaktischer Sicht. Der horizontale Aufbau zeigt die Entwicklung vom Einfachen zum Komplexen auf den Ebenen von Syntax, Tempus und Melodik*. Die vertikale Gliederung zeigt die entsprechenden Elemente ähnlicher oder vergleichbarer Komplexität. Dem Laut entsprechen so der Schlag und der Ton, dem Wort der Takt und das Intervall und dem Satz der Rhythmus und die Melodie.

Tabelle 2: Musik und Sprache aus syntaktischer Sicht

Syntaktische Ebene →	Laut	Wort	Satz
Temporale Ebene →	Schlag	Schlagfolge	Rhythmus
Melodische Ebene →	Ton	Intervall	Melodie
	<--A-->		<-----B----->

* Die dynamischen Aspekte sind hier nicht berücksichtigt, da sie primär keine wesentliche Rolle spielen.

Der Bereich A der Tabelle zeigt die musikalischen Grundlagen, auf die sich der Musikunterricht normalerweise abstützt, im normalen Unterricht also vorausgesetzt wird. Der Bereich B weist auf die Stufe des normalen Musikunterrichtes hin. Ein gewisses Mass an rhythmischem und tonalem Verständnis wird also vom Kind erwartet. Die elementare Musikerziehung in der Schule oder die musikalische Grundschule fängt oft mit einfachen rhythmischen Übungen an, wie zum Beispiel Namenwörter klatschen und sprechen. Normal geförderte Kinder haben mit diesen einfachen Übungen auch keine Schwierigkeiten. Aber es gibt Kinder, die schon damit überfordert sind. Hier muss man die grundlegenden Elemente des rhythmischen Ablaufes erarbeiten, erleben und verinnerlichen lassen. Wie bei der Sprachregulation ist der Aufbau vom Einfachen, von der Stufe des Lautes her aufzubauen, und der Musikunterricht sollte es ermöglichen, alle fehlenden Erfahrungen zu vermitteln. Diese Erfahrungen können durchaus therapeutische Bereiche aufweisen. Bis die Kinder ein rhythmisches Ablaufempfinden erwerben, also einen «inneren Puls» erlangen, braucht es oft lange Zeit. Diese Zeit sollte man ihnen gewähren. Manchmal machen Kinder «den Knopf» erst nach Jahren auf und erwerben dann Fertigkeiten, die man ihnen früher nicht zugetraut hätte. Oftmals erfolgt dies gleichzeitig mit einem Entwicklungsschub der Gesamtpersönlichkeit. Philipp (11) benötigte fast zweieinhalb Jahre, bis er es fertigbrachte, einzelne Töne eines Liedes zu einer Melodie zusammenzuhängen. Dieses Lied erkannte er als eine Art Ganzheit und spielte es mit einer grossen Begeisterung über längere Zeit immer wieder. Bemerkenswert war, dass er von diesem Augenblick an ein anderes Lernverhalten entwickelte. Er «buchstabierte» nicht mehr, sondern erfasste jetzt ganze Melodiebögen.

Der Erwerb der Sprache erstreckt sich über längere Zeit. Deshalb sollte man den Kindern auch für die musikalische Entwicklung viel Zeit lassen. Die Kinder müssen sich selbst im rhythmischen Geschehen erfahren, müssen lange üben und ihren eigenen Rhythmus entdecken.

Die Resonanz

Wie aber kann man Kindern ein rhythmisches und tonales Gefühl vermitteln? Hier bietet sich die Sprachregulation an. Bewegung und Sprache müssen miteinander verbunden werden. Als Beispiel, wie dies während der kindlichen Entwicklung vermittelt wird, mögen die beiden folgenden Kniereiterlieder dienen. Das Kind sitzt auf den Knien der Mutter oder des Vaters, der Vers wird rhythmisch gesprochen, das Kind reitet oder schaukelt auf den Knien. Dabei entwickelt sich der folgende rhythmische Dialog. Am Ende wird das Kind fallen gelassen und aufgefangen.

Joggeli chasch au rite?	Ja, ja, ja.
Häsch d'Bei uf beidne Site?	Ja, ja, ja.
Hesch em Rössli Haber gä?	Ja, ja, ja.
Hesch em Rössli z'trinke gä?	Nie, nei, nei!

De ryte mer zum Brunne und ryte drümol ume, do macht das Rössli trip und trap und wirft de Joggeli hinde ab!

Fraueli wottsch go Schiffli fahre?	Ja, ja, ja.
Hesch nid Angscht vor Wind und Sturm?	Nei, nei, nei.
Do wiggelst und waggelst, und s'Schiffli das leert us, und s'Fraueli fällt drus.	

Mit diesen Kinderversen wird spielerisch und lustbetont Sprache, Rhythmus und Bewegung in Beziehung gebracht. Die Kinder rhythmisieren anfänglich bei diesen Spielen nur einfache wiederholte Worte, sehr oft nur «Ja» und «Nein». Hier kann man auch ein Prinzip erkennen: Der Rhythmus und die Bewegung übertragen sich auf das Kind, Mutter/Vater und Kind sind in Resonanz.

Die Resonanz bietet sich als musikalische Komponente und als Arbeitsprinzip an. Die Resonanz beinhaltet ein Mittönen, Mitschwingen und ein Anklingen. Das Mitschwingen bringt eine Verstärkung, die vom Kind als Lustgewinn erlebt werden kann. Kinder geniessen Schwingungen. Man kann zum Beispiel unschwer erleben, wie Kinder das langsame Schwingen auf einer Schaukel geniessen oder fasziniert den Tönen eines Klaviers lauschen. Oft erlebt man Kinder, die im Badezimmer besonders gerne und laut singen, weil die Eigenresonanz des Raumes verstärkend wirkt. Und wer hat nicht schon selbstvergessen zum Geräusch des Haartrockners gesummt oder gesungen und den Resonanzen und Interferenzen lustvolle Zuwendung geschenkt. Diese Resonanz dürfte mitunter auch der Grund sein, warum sich das Chorsingen grosser Beliebtheit erfreut: Der Einklang als symbiotischer Zustand. Brummer und Kinder, die Töne nicht abnehmen können, sind oft in der Lage, Töne zu halten, wenn sie Gleitübungen in eine resonierende Röhre oder einen Resonanzkasten machen. Miriam (13) bemerkte beim Stimmen der Flöte, dass sich die Töne wie zwei «Schöggeli», die zu warm haben, verschmelzen, sobald die Töne rein sind. Beim Singen und Spielen einer Prime verschmelzen die Töne tatsächlich, und man kann selbst nicht mehr genau zwischen den beiden Tönen unterscheiden. Resonanz spielt aber auch auf einer sozialen Ebene eine wesentliche Rolle: Man muss die gleiche «Wellenlänge» haben, um miteinander kommunizieren und musizieren zu können.

Das «Ich» des Lautes

Ein zweites Prinzip lässt sich formulieren, wenn man die Stufe des Lautes aus psychodynamischer Sicht betrachtet.

«Der ‚Ursprung‘ der Musik (und der Sprache, Anm. Verf.) reicht weit in die präverbale Entwicklungsperiode zurück. Da der Säugling zunächst noch nicht zwischen ‚Ich‘ und ‚Nicht-Ich‘ differenzieren kann, vermag er die sprachlichen Mitteilungen der nächsten Beziehungspersonen und seine eigenen Lautäusserungen noch nicht als von verschiedenen Personen ausgehende Signale zu identifizieren» (Rauchfleisch S. 33 ff.).

Die Lautäusserungen des Kindes sind in dieser frühen Phase noch weitgehend unstrukturiert und archaischer Natur. Im Verlaufe der Entwicklung erfährt das Kind, dass es selbst Geräusche und Laute erzeugen kann. Dies ist ein Faktor, der dem Kind unter anderem hilft, sein «Ich» aufzubauen und zu festigen. Die ersten Laute haben aus dieser Sicht betrachtet eine wesentliche Bedeutung. Sie sind eine Manifestation des «Ich».

Versucht man nun mit Kindern die Grundlagen der Musik zu erarbeiten, soll man der Stufe des Lautes folgende Prinzipien zuordnen, die auf Schlag und Ton umgesetzt werden müssen. Spiele und Übungen sollen das Ich-Bewusstsein des Kindes stärken.

- Ich bin
- Ich kann etwas bewirken
- Ich kann mir Gehör verschaffen
- Ich kann mich gegen andere abgrenzen
- Ich kann unterscheiden zwischen Ich und Du

Koordination von Laut und Schlag

Viele musikalisch ungeschulte Kinder können nicht einen Schlag und eine Silbe miteinander koordinieren. Die Kommunikation mit sich selbst scheint gestört, die Sprachregulation und die motorische Regulation haben nicht die gleiche «Frequenz», sind nicht in Resonanz. Hier bietet sich die Möglichkeit, spielerisch diese Erfahrungen erleben zu lassen. Im Musikunterricht mit arhythmischen Kindern muss man den Unterricht einfach strukturieren. Man muss Kinder erfahren lassen, dass sie mit einem Schlag etwas bewirken können, sei es ein Spiel beginnen lassen, Pausen machen, Vögel verscheuchen usw. Oftmals habe ich Kinder, die Worte und

Bewegung nicht koordinieren können, in Geschichten und Gespräche verwickelt, die sie mit einer Pauke untermalen mussten. Wenn man nun ein wenig liebevoll provoziert, und zum Widerspruch reizt, erleben die Kinder, dass ein «Nein» oder «Doch» mit einem Paukenschlag unterstützt verstärkt wirkt. Sie erleben so eine Art der Ich-Funktion in Resonanz. Dies geschieht sehr lustbetont. Alle Kinder lernten bis jetzt, den Paukenschlag mit einsilbigen Wörtern zu koordinieren. Interessant ist dabei, dass die Wörter «Ja» und «Nein» vielfach die ersten sind, welche diese Kinder korrekt mit einer rhythmischen Bewegung koordinieren können. Vielleicht mag folgendes Zitat noch helfen, dieses Phänomen zu erklären: Die Erwerbung des «Nein» ist der Indikator für die neu erreichte Stufe der Autonomie, für die Wahrnehmung des «Anderen» und die Gewahrung des «Selbst» (. . .) es gibt den Anstoss zu einer ausgedehnten Ich-Entwicklung . . .» (Spitz S. 111). Die Ebene des Lautes beinhaltet also den Selbststandpunkt, eine Abgrenzung gegen andere, ein Sich-Gehörverschaffen oder die Resonanz mit sich selbst.

Fallbeispiel

Samuel, ein achtjähriger Junge, meldete sich vor sechs Monaten zum Trommelunterricht an. Er war wegen starker Dislalie und gesamt- und sprechmotorischer Schwierigkeiten in die Sprachheilschule eingewiesen worden. Er war als Frühgeburt zur Welt gekommen, musste sich als Kleinkind einer Tumoroperation und einer Chemotherapie unterziehen, und seine Sehkraft ist wegen eines Starleidens stark eingeschränkt. Trotz diesen gesundheitlichen Schwierigkeiten ist Samuel körperlich und affektiv-seelisch normal entwickelt. Er verfügt über eine gute Intelligenz. Samuel kam mit grosser Freude und grossen Erwartungen in die erste Stunde. Schon beim ersten Kontakt fiel seine unbeholfene Art auf. Seine Bewegungen waren unkoordiniert, er «flatterte» sozusagen im Raum herum. Jede Bewegung hatte eine Art von Zufälligkeit, er sprach nur in einer hohen Fistelstimme. Die Schwierigkeiten folgten auf der Stelle. Mit seinen unkoordinierten Bewegungen war Samuel anfangs nicht in der Lage, mit den Trommelschlegeln das Übungsböckli zu treffen. Er schlug sich sogar versehentlich die Schlegelspitze ins Gesicht. Sein Kamerad war ihm schnell überlegen, deswegen erhielt Samuel Einzelunterricht.

Samuel hatte in dieser Situation anfänglich Mühe, er wollte keinen Kontakt aufnehmen und liess sich von jeder Kleinigkeit ablenken. Er bekundete grosses Interesse an der grossen Pauke. Wir begannen in einer Art «Indianersprache» auf dem Instrument miteinander zu sprechen. Er zeigte sich sehr belustigt, und ich begann ihm Geschichten zu erzählen, die ich mit einer Art «Rap»-Rhythmus begleitete. Samuel war fasziniert, und ich verwickelte ihn in diese Geschichte. Er begann sofort zu erzählen und trommelte wie wild auf die Pauke. Samuel war aber nicht in der Lage, zum Beispiel ein Nein mit einem Schlag auf die Pauke zu unterstützen. Seine Rhythmen hatten vielmehr grosse Ähnlichkeit mit denen von Kleinkindern, wenn sie etwa mit Gegenständen auf den Tisch schlagen.

Ich fing damit an, zu Beginn jeder Lektion Geschichten zu erzählen, die nach ähnlichem Muster wie die Kniereiterlieder aufgebaut waren, und unterstützte sie mit der grossen Trommel. Samuel konnte selber für die Hauptperson durch ein «Ja» oder «Nein», unterstützt von einem Paukenschlag, entscheiden, welchen Verlauf die Geschichte nehmen sollte. Im Verlaufe der ersten sieben Lektionen erwarb Samuel die Fähigkeit, Wörter wie «Ja», «Nein», «Doch» exakt zu koordinieren. Diese neue Fertigkeit stabilisierten wir auf verschiedenen Instrumenten.

Dieses rhythmisierte «Nei, Nei, Mou, Mou» übertrugen wir auf die Notenschrift, und Samuel erlangte anschliessend ohne grössere Probleme die Grundlagen des Rhythmus.

(Fortsetzung folgt)

Heim und Öffentlichkeit

Das kleine Buch «Heim, Öffentlichkeit und öffentliche Meinung» von Dr. iur. Heinrich Sattler, das 1986 erschienen ist, hat sich innert weniger Monate zu einem Bestseller des VSA-Verlages entwickelt. Ueli Merz, ehemaliger Leiter der Arbeits-erziehungsanstalt Uitikon, äussert sich über die neue Schrift wie folgt: «Nun ist» also diese Broschüre im VSA-Verlag erschienen, in welcher der Verfasser «der Frage nach unserem Verhältnis zur Öffentlichkeit und der öffentlichen Meinung in seiner ihm eigenen, sprachlich süffigen Art nachgeht. Ich meine, Sattlers 19fränkige Broschüre gehöre zur Pflichtlektüre für Heimleiter und nicht nur für sie . . .»

Zum Inhalt des Buches von Dr. H. Sattler stellt U. Merz weiter fest:

- Er geht der öffentlichen Meinung und ihren Repräsentanten nach.
- Er untersucht den Begriff Öffentlichkeit in einem viel weiter und differenzierter gefassten Mass, als wir dies gemeinhin tun.
- Er untersucht Meinungen und Meinungsbildungsprozesse dieser Öffentlichkeiten über uns und deutet unsere Reaktionen.
- Und er macht «behutsame Vorschläge für den Umgang mit dem gegenseitigen Ärgernis» und fängt dort eben nicht beim Umgang mit Radio DRS und dem Fernsehen an, sondern bei den kleinen alltäglichen Dingen, die zur Imagebildung jeder Institution viel mehr und viel Nachhaltigeres beitragen, als ein schöner Artikel in einer Wochenzeitung.

Im Verlag VSA sind aus der «Werkstatt» von Dr. H. Sattler ferner erhältlich: «Administrative Arbeitshilfen für Altersheime» (Musterformulare mit Erläuterungen) und «Versicherungen im Heim».

Bestellschein

Wir bestellen hiermit

.....Exemplar(e) «Heim, Öffentlichkeit und öffentliche Meinung» zu Fr. 19.–.

.....«Administrative Arbeitshilfen für Altersheime» zu Fr. 13.–.

.....«Versicherungen im Heim» zu Fr. 15.– (alle drei Broschüren exkl. Versandkosten)

Name, Vorname _____

Adresse _____

PLZ/Ort _____

Unterschrift, Datum _____

Bitte senden an Sekretariat VSA, Verlagsabteilung, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich.