



Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen

AutorIn: [Shirley Salmon](#)

Themenbereiche: [Kultur](#), [Vorschulischer Bereich](#)

Schlagworte: Musik, Hörbehinderung, Spiel, Sprache, Kommunikation, Wahrnehmung, Tanz, Menschenbild, Förderung

Textsorte: Diplomarbeit

Releaseinfo: Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. -Prof.Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober 2003

Copyright: © Shirley Salmon 2003

Inhaltsverzeichnis

[Vorwort](#)

[Begriffsbestimmung](#)

[Das Spiellied](#)

[1.2 Hörbeeinträchtigung](#)

[1.2.1 Hörbeeinträchtigungen aus medizinischer Sicht](#)

[5.2.2 Hörbeeinträchtigung aus psychosozialer Sicht](#)

[2 Grundlegende Vorüberlegungen für die Arbeit mit Kindern mit Hörbeeinträchtigungen](#)

[2.1. Menschenbild](#)

[2.2. Wahrnehmung](#)

[2.3 Identitätsbildung](#)

[2.4. Kommunikation](#)

[Ansätze von Musik- und Bewegungserziehung bei Kindern mit Hörbeeinträchtigungen](#)

[3.1. Ansätze der Rhythmisch-musikalischen Erziehung](#)

[3.3. Der Ansatz von Clive and Carol ROBBINS](#)

[3.4. Der Ansatz von Claus BANG](#)

[3.5 Der Ansatz von Veronika SHERBORNE \(Developmental Movement\)](#)

[3.6 Der Ansatz von Naomi BENARI](#)

[3.7. Einordnung der Ansätze](#)

[Der multi-sensorische Ansatz nach Shirley SALMON](#)

[4.1 Didaktische Überlegungen](#)

[4.1.1 Ziele](#)

[4.1.2 Inhalte](#)

[4.1.3 Unterrichtsplanung](#)

[4.1.4 Methodische Überlegungen](#)

[Beispiele aus der Praxis](#)

[5.1 Information zu den Kindergruppen](#)

[5.2. Die Spiellieder](#)

[5.2.1 "Hello-Lied"](#)

[5.2.2 "Uhu-Lied"](#)

[5.2.3.Pash Pash](#)

[5.2.4 "Wir fahren mit der Eisenbahn"](#)

[5.2.5 "Imse wimse Spinne"](#)

[Schlusswort](#)

[Literaturverzeichnis](#)

[Anhang](#)

Vorwort

Ausgangspunkt dieser Arbeit war meine intensive fast 25-jährige berufliche Erfahrung mit hörbeeinträchtigten Kindern,^[1] bei der ich mit Kindern zwischen 4 und 13 Jahren in unterschiedlichen Gruppierungen (Kindergartengruppen, Schulklassen, Teilgruppen, Internatsgruppen sowie Projekte mit anderen Institutionen etc.) mit Musik und Bewegung arbeitete. In dieser Zeit gab es einige Entwicklungen. Die Erkenntnisse, dass hörbeeinträchtigte Kinder durch Musik und Bewegung gefördert werden können und dass sie genauso wie hörende Kinder ein Recht auf Musik und Tanz haben, sind in pädagogischen und therapeutischen Bereichen in dieser Zeit gewachsen. Während dieser Zeitspanne entdeckte ich unterschiedliche Ansätze und entwickelte daraus meinen eigenen Ansatz, der in dieser Arbeit vorgestellt wird. Ich konnte die Forderung nach immer mehr Integration beobachten und diese Entwicklung auch unterstützen, provozieren und umsetzen.

Ein wesentliches Erlebnis war ein Projekt im Jahr 1981 zwischen einer Gruppe sogenannter gehörloser 11 - 13-jähriger Mädchen und einer (hörenden) Mittelschulklasse. Diese 2 Gruppen trafen sich über ein ganzes Schuljahr einmal monatlich am Nachmittag, um mit mir und Sigrid Köck-Hatzmann zu musizieren, spielen, tanzen und miteinander zu gestalten. Die Stärken der anderen zu sehen sowie das Miteinander- und Voneinanderlernen wurde besonders deutlich beim Erlernen von Tänzen. Gegen die vielleicht unbewussten Erwartungen der Hörenden (zu denen wir Erwachsene auch gehörten) lernten die gehörlosen Kinder, obwohl diese die Musik kaum wahrnehmen konnten, die Tanzschritte und Abfolgen wesentlich schneller als die Hörenden. Ihre visuelle Schulung und Konzentration waren eine Stärke, die sie gut einsetzen konnten. Die hörenden Kinder waren im Vergleich durch Gespräche, Geräusche und manchmal auch die Musik abgelenkt und erstaunt über die Fähigkeiten der sogenannten Gehörlosen.

Aus den vielen Inhalten mit Musik und Bewegung stellte sich für mich das Spiellied als besonders wertvoll in der Förderung von hörbeeinträchtigten Kindern heraus. Diese Arbeit beschäftigt sich im ersten Kapitel mit den Begriffen des Spielliedes und der Hörbeeinträchtigung. Im zweiten Kapitel werden die grundlegenden Vorüberlegungen zu der Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern - Menschenbild, Wahrnehmung, Identitätsbildung und Kommunikation - betrachtet. Danach werden verschiedene pädagogische Ansätze mit Musik und Bewegung bzw. Tanz beschrieben und im vierten Kapitel erläutere ich meinen multi-sensorischen Ansatz. Den Abschluss bilden Beispiele von Spielliedern im Hinblick auf die Multisensorik, auf den gemeinsamen Gegenstand und auf die innere Differenzierung, präsentiert auf dem Videoband. Im Anhang finden sich Kommentare über meinen Ansatz, Photos aus der praktischen Arbeit sowie ein Interview mit der weltbekannten Schlagzeugin Evelyn Glennie^[2].

[1] Im Förderzentrum des Landes Steiermark für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche, Graz; im dazugehörigen Heilpädagogischen Kindergarten für hörende und hörgeschädigte Kinder, Graz; in Kooperationsklassen der Volksschule Afritsch, Graz; im Landesinstitut für Hörbehinderte, Salzburg.

[2] Evelyn Glennie ertaubte zwischen dem 8. und 11. Lebensjahr, lernte während ihrer Schulzeit u.a. Schlagzeug und studierte an The Royal Academy of Music, London, bevor sie internationale Anerkennung fand.

Begriffsbestimmung

Inhaltsverzeichnis

[Das Spiellied](#)

[1.2 Hörbeeinträchtigung](#)

1.2.1 Hörbeeinträchtigungen aus medizinischer Sicht

5.2.2 Hörbeeinträchtigung aus psychosozialer Sicht

Das Spiellied

Spiellieder sind nichts Neues. Sie sind schon seit Jahrhunderten von Kindern gesungen und gespielt worden. Das Spiellied hat auch in der Musikerziehung Tradition - schon 1919 wurden Action Songs (Lieder mit Bewegungen) von Emile JAQUES-DALCROZE, dem Gründer der Rhythmik, publiziert. Und Carl ORFF sah das alte Kinderliedgut als gültigen Ausgangspunkt für das Orff-Schulwerk. Spiellieder werden aber nicht nur in pädagogischen Bereichen wie Musikerziehung und Rhythmik eingesetzt, sondern auch in der Heil- und Sonderpädagogik^[3] und in der Therapie. Wichtigste Vertreter in diesen Bereichen sind: Paul NORDOFF und Clive ROBBINS (USA), Gertrud ORFF (Deutschland), Gerda BÄCHLI (Schweiz), Helga NEIRA-ZUGASTI (Wien) und Wilhelm KELLER (Österreich), um nur einige zu nennen. In der Heil-, Sonder-, Integrationspädagogik und in der Musiktherapie haben durchkomponierte Lieder sicherlich ihren Platz, aber vor allem bei kontaktgestörten Kindern sind Spiellieder, die aus der Situation entstehen bzw. zusammen mit den Kindern entwickelt werden, besonders wertvoll (vgl. SCHUMACHER 1994a, ORFF 1974 und 1990, KELLER 1971).

Das Spiellied hat zwei Komponenten: das Lied und das Spiel. Beide sind für die kindliche Entwicklung von Bedeutung.

Merkmale des Spiels^[4] im Spiellied könnten z.B. sein:

- die Möglichkeit, Fertigkeiten spielerisch zu üben
- Kreativität und Phantasie zu fördern
- im Spiel neue Lebensenergie zu tanken
- im Spiel seelische Nöte aufzulösen
- durch das Spiel in Beziehung zu Mitspielern treten zu können
- Umgang mit Spielregeln zu lernen

Typische Liedmerkmale von vielen Spielliedern sind z.B.:

- kleiner Tonumfang und leicht reproduzierbare Melodie
- die Melodie spiegelt den Versrhythmus und den Strophenbau des Textes
- klare Struktur
- Begleitung, wenn vorhanden, durch die harmonischen Hauptstufen
- rhythmisch leicht erfassbar
- kindgerechte Texte, um Inhalte leicht verständlich übermitteln zu können

Neben dem Spiel stehen Musik, Bewegung und Sprache in wechselseitiger Beziehung und verstärken einander. In der Einleitung zu "Ludi Musici 1 - ein Spielliederbuch für Kindergarten und Grundschule" sieht Wilhelm KELLER das Spiellied als "die Verbindung von Elementen des Singens mit solchen der Bewegung, vom schlichten Gebärdenspiel über den Tanz zur szenischen Darstellung eines Textinhaltes, ferner die Einbeziehung von Musikinstrumenten (einschließlich der körpereigenen) bis zur Umwandlung des Liedes in ein Instrumentalstück und eine rein rhythmische Sprachgestaltung von Texten als Sprechspiel" (KELLER 1970, Einführung ohne Seitenzahl). Auch

BATEL betont die enge Wechselwirkung zwischen Musik, Bewegung, Sprache und Singen, die in Spielliedern und Tanzspielen zu finden ist (vgl. BATEL 1992). Hingegen stellt HASELBACH den szenischen Charakter des Spielliedes in den Mittelpunkt: "Spiel- (und Darstellungs-) lieder haben einen szenischen Kern, der stilisiert oder pantomimisch dargestellt werden kann" (HASELBACH, 1971, S.147).

Im Vordergrund der Spiellieder steht für das Kind Freude am Tun, das Spielerische und der Spaß. Gerda BÄCHLI, die zahlreiche wunderschöne Lieder für Kinder geschrieben hat, beschreibt, wie diese Lieder entstanden sind: "Alle diese Lieder entstanden aus dem freien Spiel mit Kindern. Zuerst erprobten wir zusammen Spielsituationen, aber auch einzelne Bewegungen oder Klänge; erst dann versuchte ich, diesen Erfahrungen im Lied eine feste Form zu geben, die sie zusammenfasst und verfügbar macht" (BÄCHLI 1985, Vorwort). Paul NORDOFF und Clive ROBBINS fingen Ende der 50er Jahre an, die NORDOFF-ROBBINS Musiktherapie zu entwickeln. Dabei komponierten sie viele Kinder-Spiellieder, die in den 60er Jahren in Amerika publiziert wurden. Diese Lieder wurden vor allem in den Anfangsjahren dieser Therapierichtung eingesetzt und dienten zum Aktivieren und Motivieren von Kindern mit geistigen Beeinträchtigungen zum Singen und Spielen in Gruppenaktivitäten.

Die Autoren erkannten und verwendeten die Wechselwirkung zwischen dem Spiel und der Musik: "Kinderspiele und Kinderlieder sind in den Liedern dieses Heftes miteinander vereint. Die Ernsthaftigkeit, der Einfallsreichtum und die Freude in Kinderspielen haben die Ideen und Worte, die hier in Musik gesetzt sind, inspiriert" (NORDOFF/ROBBINS 1964 Übersetzung: S.D-S). NORDOFF und ROBBINS war auch der soziale Aspekt der Spiellieder wichtig: "Weil die Lieder für Kindergruppen geschrieben sind, bieten sie Gelegenheit, miteinander Ideen und Erlebnisse zu teilen, gegenseitig eines jeden Bemühungen schätzen zu lernen und auch gemeinsam Freude zu erleben" (NORDOFF/ROBBINS 1964 Übersetzung: S.D-S). Wie auch bei BÄCHLI und anderen Autoren sind die gewählten Themen solche, über die Kinder gerne reden und singen. In diesen Liedern hat das Spiel eine wichtige Rolle: Das Spiel kann auf unterschiedliche Weise entstehen. Die Lieder enthalten viele Möglichkeiten, die die Einfälle der Kinder nützen, um zum Singen zu kommen. Spiel kann im Geben und Nehmen, im Hin und Her zwischen Mädchen- und Jungenstimmen stattfinden. Formen wie Frage und Antwort zwischen Gruppe und Einzelkind sowie Reihumgehen können zum Spaß-miteinander-Haben beitragen. Diese Elemente von Spiel, welche diese Lieder den Kindern vermitteln, sollen bewahrt werden (vgl. NORDOFF/ROBBINS 1964).

In ihrem ersten Buch über ihre Musiktherapie betonen die Autoren die Wichtigkeit des Textes, das melodisch-rhythmische Setzen der Worte und die Harmonie der Lieder: "Kinder wollen singen: Sie haben eine innige Liebe zur Musik, die sie in der Aktivität des Singens ausdrücken möchten. Wenn die Lieder die richtigen sind, können sie's tun. Die Worte müssen unmittelbar bedeutungsvoll sein, so daß die Singenden die Bedeutung im Augenblick des Singens spüren können. Das melodisch-rhythmische Setzen der Worte und das Tempo, in dem sie gesungen werden, müssen für die Kinder richtig sein - und für die Stimmung des Liedes. Die Harmonien müssen die Stimmung weitertragen und unterstützen und die Melodie beleben - und auf diese Weise die Singenden unterstützen und beleben" (NORDOFF/ ROBBINS 1975, S.154).

Bei den "neuen Kinderliedern", die von Liedermachern wie z. B. Fredrik VAHLE, Klaus HOFFMANN, Ruth SCHNEIDEWIND und Dorothée KREUSCH-JAKOB stammen, steht das Singen als lustbetonte Tätigkeit im Vordergrund^[5]. Es geht aber nicht nur darum, die Melodie richtig zu singen, sondern oft um das Darstellen und Durchleben des Inhalts, auf die Einbeziehung des ganzen Körpers und auf die Interaktion in der Gruppe. Gute Beispiele liefern die Liederbücher von Fredrik VAHLE (1992, 1996, 2002), die viele Anregungen zum Ausgestalten, Spielen und Bewegen geben.

BÄCHLI betont, daß die Pädagogin oder der Pädagoge die Spiellieder aber auch der jeweiligen Spielsituation anpassen soll. Das Spiellied würde dann in jeder Gruppe etwas anders ablaufen, den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Gruppe entsprechend. Sie schreibt: "Zögern Sie nicht, dann auch das Lied entsprechend abzuändern. Kunstlieder und Volkslieder sollten möglichst authentisch gesungen werden. Meine Lieder aber sind Spielmaterial, auch wenn ich mich bemühte, ihnen eine Form zu geben. Je freier Sie damit umgehen, um so näher sind Sie dem Sinn dieses Liederheftes, das durch Verse und Melodien zum lebendigen Spiel mit Kindern anregen will." (BÄCHLI 1985, Vorwort)

Rolf KRENZER teilt Spiellieder in 5 große Bereiche ein (vgl. KRENZER 1982, S.170) :

1. Erste Kontaktlieder (wie z.B. Fingerspiele, Knireiter, Wiegen- und Körperlieder), meist nur zu zweit
2. Spiellieder im Kreis mit allen
3. Partnerspiele im Kreis
4. Lieder mit elementarem Rollenspiel
5. Lieder mit individuellen Gestaltungsmöglichkeiten (in Musik, Bewegung, Szene, Sprache) - allein, zu zweit oder in einer Kleingruppe

Für KRENZER steht Entwicklung und Ausdruck von Kreativität im Mittelpunkt. "Wenn es einem Spielleiter gelingt, einen Spielkreis erst einmal "in Laune" zu versetzen, dann werden spontan Kräfte der Kreativität lebendig, die sich zunächst nicht einmal erahnen ließen." (KRENZER 1982, S.170)

Vorschulkinder machen bei Spielliedern meist unbeschwert spontan mit, während dies bei älteren Kindern und Erwachsenen zuerst oft mit Ängsten und Hemmungen begleitet wird. Um Spiellieder zum spontanen und kreativen Mitmachen bei Kindern und Erwachsenen zu verwenden, stellt KRENZER folgende Forderungen an die Spielleiterin [6].

1. Genaues Planen
2. Wechsel unterschiedlicher Spielanregungen
3. Einfachste Liedtexte
4. Agieren ohne Textheft oder Liederbuch
5. Freude am vorgeschlagenen Lied muss ersichtlich sein
6. Spiellied darf verändert werden
7. Jeder Mitspieler ist gleichwertig und gleichberechtigt
8. Spiellieder und Kreislieder im Kreis oder Halbkreis
9. Angemessene Inhalte
10. Engagement des Spielleiters (vgl. KRENZER 1982, S.171f)

Im Spiellied können Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen, nicht nur auf der musikalischen Ebene angeboten werden. Aufgrund der Erfahrungsmöglichkeiten im kognitiven, motorischen, emotionalen, sozialen und perzeptiven Bereich können Spiellieder für besondere Förderung eingesetzt werden. Für Wilhelm KELLER hat das Spiellied besondere Bedeutung in der Kontaktaufnahme: "Das Spiellied ist (...) vor allem auch in der sozial- und heilpädagogischen Arbeit mit "Problemkindern" aller Art wichtig, ja in vielen Fällen sogar die einzig mögliche Form einer ersten Kontaktaufnahme" (KELLER 1970, Einführung). Dies wird auch in der musik-therapeutischen Arbeit von Karin SCHUMACHER deutlich:

"Alle frühen Mutter-Kindspiele sind elementare Musik- und Bewegungs- und Sprachspiele, die an pränatale Erfahrungen anknüpfen. Sie stellen ein *multisensorisches* Angebot dar, das seine Wirkung auf das Kind durch die *emotionale Beteiligung* der Mutter ausübt. Das Schlaf- und Wiegenlied, das Schaukellied, der Knireiter, das Klatschspiel bieten sensorisch-emotionale Stimulierung. Sie fördern die emotionalen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes, die als Grundlage, Beziehung zur Umwelt herzustellen, nötig sind. Gleichgewicht, Haut, Gehör und Sehen (sicher auch der Geruch) werden gleichzeitig stimuliert und führen im spielerischen Tun zur Kontakt- und

Beziehungsaufnahme zwischen Mutter und Kind. Dies alles für die Therapie autistischer Kinder zu nützen, ist die Grundlage der (...) Arbeitsweise" (SCHUMACHER 1994a, Stuttgart. S.28).

BATEL (1992) betont, daß der entscheidende Faktor der Spiellieder und Bewegungsspiele in der Musiktherapie nicht die Musik selbst, sondern "die durch Musik sich äußernden mitmenschlichen Prozesse" (BATEL 1992, S 14) sind. Die Funktion von Spielliedern und Bewegungsspielen in der Musiktherapie liegt unter anderem darin:

- "dem einzelnen Hilfen zu geben zur Selbstfindung und Selbstverwirklichung innerhalb der jeweils vorgegebenen Sozialbezüge
- dem einzelnen Hilfen zu geben zum Kommunizieren in formellen und informellen Gruppen
- Kompensationsmöglichkeiten zu bieten für einseitige Beanspruchungen" (BATEL 1992, S.15).

Weiters werden verschiedene Aspekte des sozialen Lernens durch die Arbeit mit Spielliedern berücksichtigt wie z.B. Kooperationsfähigkeit zu fördern und Kooperationsbereitschaft zu üben. "Die Bewegungsspiele und Spiellieder stellen für die Teilnehmer eine kommunikative Form dar, um mit Partnern in befriedigender Weise zu interagieren. Durch das Zusammenwirken mit Partner und Gruppe wird die soziale Zuordnung zur Umwelt entscheidend vertieft. Es kommt zu lustvollen Gruppenerlebnissen im affektiven Bereich und zur Schaffung eines gemeinschaftsfördernden Gruppenklimas" (BATEL 1992, S.17).

KELLER betont das lernende, übende Spiel durch Spiellieder als ein Vorspiel zu systematischem Musikunterricht. Bei Kindern mit Hörbeeinträchtigungen liegt die Funktion von Spielliedern weniger in der Erreichung musikalischer Ziele, sondern sie sind Medium für Erfahrungen und Lernen. Das Spiellied als Medium kann ein breites Angebot an Erfahrungen vermitteln. Eindrücke werden vermittelt, aber auch Verarbeitungs- und Ausdrucksmöglichkeiten angeboten. Wie Karin SCHUMACHER in der musiktherapeutischen Arbeit mit kontaktgestörten Kindern betont, können Spiellieder *multi-sensorisch* gestaltet werden, indem verschiedene Sinne angesprochen werden: der optische, akustische, taktile, kinästhetische und auch der vestibuläre (Gleichgewichts-) Sinn. Die motorische Ebene wird in irgendeiner Form fast immer angesprochen: "Die Lieder helfen üben - die Musik lockert und lockt zur Bewegung" (BÄCHLI 1977 S.2). Aber auch die kognitive, emotionale, sprachliche und soziale Ebene kann angesprochen werden. Der Einstieg in das Thema und die Aktivitäten muss nicht mit dem Spiellied, sondern kann z.B. über ein Material, einen Tanz, ein Bewegungsspiel oder die Melodie ohne Text erfolgen.

NORDOFF und ROBBINS meinen, dass Spiellieder die verbale Ausdrucksfähigkeit und die Emotionen stimulieren können und sollen und auch Möglichkeiten für Interaktion anbieten.

"In songs there lies a direct means of stimulating verbal expression and the mental-emotional life that is connected with it. Therefore, when we work with singing we aim to keep the children as awake as possible to what they are doing. The songs we bring them contain ideas they can make their own. We often use antiphonal singing to arouse interaction in their songs, to engage their listening and to give purpose to their singing. Children enjoy a melody when it not merely carries the words along but expresses their meaning clearly and aptly. Dissonant harmonies are used to give life to the melodies and to emphasize important words"

(NORDOFF/ROBBINS 1971, S.136).

Weiters betonen sie die Wichtigkeit der Rhythmen, die im Lied so ähnlich wie der Sprechrythmus sein sollen. Beim Singen in der Gruppe wird versucht, ein breites Spektrum an Stimmungen und Emotionen anzubieten. Somit können Kinder sich mit den Liedern und Inhalten identifizieren.

"The rhythms in which the words are set to music are essentially the same as those in which they would be spoken. This makes them more natural to sing. Speech phrases are set to melodic phrases that follow and tonally emphasize the natural intonations of speech. (...) Very often it is in our emotions that the urge arises most strongly to communicate - to share our experiences with others. For this reason, in group singing we attempt to evoke a wide range of emotional experience and mood through the songs we present. We appeal to the children's emotions, so that their feelings will come to life and expression as they sing. They can then actively identify with the words they are

singing. Verbal-vocal consciousness is intensified and focused, and the ego-activity that takes expression in language is strengthened"

(NORDOFF/ROBBINS 1971, S.136f).

Auf Deutsch erschien 2001 "Mometel^[7] singt Lieder in einfacher Sprache. Ein Liederbuch

für die Förder- und Grundschule" von SCHMID und FRIEDRICH. Alle 13 Lieder sind der Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern entstanden - die Themen umfassen Alltag,

Jahreskreis sowie einige Geschichten. Im Vergleich zu vielen aktuellen Liederbüchern haben diese Lieder wesentlich einfachere Texte, Melodien und Rhythmen, die, laut den Autoren, den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Zielgruppe - nämlich Kinder in Förder- und Grundschulklassen sowie hörbeeinträchtigte Kinder - entsprechen.

In der Einführung beschäftigen sich SCHMID und FRIEDRICH mit der Frage nach dem Bedarf an Liedern in einfacher Sprache. Weiters widmen sie sich dem rhythmisch-musikalischer Rahmen^[8] und Bausteinen für den Unterricht ergänzt durch Bemerkungen zu den Texten und der Musik. Es wird nicht nur einfache Sprache angeboten, sondern auch die Anregung und Möglichkeit, Gebärden zu jedem Lied einzusetzen. Dies geschieht im Sinne lautsprachbegleitender Gebärde, wobei einzelne Gebärden der deutschen Gebärdensprache angeboten werden (siehe dazu Kapitel 2.4).

In der Einführung beschreiben SCHMID und FRIEDRICH die wichtigsten Merkmale ihrer Lieder. "Die ‚Lieder in einfacher‘ Sprache wurden für hörgeschädigte Kinder geschrieben, deren sprachliche Entwicklung (als Folge der Hörschädigung) nicht altersgemäß ist(...)"

(SCHMID/FRIEDRICH 2001, S.11). Als wichtige Merkmale der Liedtexte werden erwähnt:

"- einfache Sprache (...)

- anmutende Sprache (...)

- Wortschatz aus der kindlichen Erfahrungswelt

- Verzicht auf anspruchsvolle sprachliche Metaphern (...)

- Kurze Sätze

- Keine Schachtelsätze und Inversionen (...)

- Möglichst große Kongruenz zwischen der gedanklichen Logik des Inhalts und der Sprache, auch als Voraussetzung für

- die größtmögliche Übereinstimmung zwischen dem gesungenen Text und den begleitenden Gebärden" (SCHMIDT/FRIEDRICH 2001, S.11).

Die Autoren betonen die einfache und klare musikalische Struktur der Lieder.

"Tonleitern und Dreiklänge sowie Tonfolgen ohne große Intervallsprünge kennzeichnen die Melodien. Die Lieder bzw. die einzelnen Strophen sind kurz. Häufig werden einzelne Phrasen wiederholt. Der rhythmische Aufbau der einzelnen Lieder stellt sehr unterschiedliche Anforderungen an die Kinder (SCHMIDT/FRIEDRICH 2001 S.12).

Dem Buch beigelegt ist eine Doppel-CD; auf der ersten CD werden die Lieder von Kindern, (auch von hörgeschädigten Kindern), Lehrerinnen und Lehrern gesungen und begleitet - viele davon bewusst langsam. Die Arrangements sind abwechslungsreich und bieten interessante Hörerfahrungen an. Neben Gitarren, Schlagzeug,

Stabspielen, Akkordeon und Geige werden auch Kazoos, Stampfrohe, Glocken, Mundharmonika, Querflöte, Streichsalter und Waldteufel eingesetzt. Die zweite CD beinhaltet eine Karaoke-Version der Lieder mit Instrumentalbegleitung zum Mitsingen. Die Autoren betonen aber, dass diese CD ergänzend eingesetzt werden kann, aber keinesfalls das selbsttätige, handelnde Musizieren der Kinder ersetzt (vgl. SCHMID/FRIEDRICH 2001 S.12).

1.2 Hörbeeinträchtigung

In dieser Arbeit verwende ich den Begriff Hörbeeinträchtigung anstatt der häufig verwendeten Begriffe Hörschädigung und Hörbehinderung. Als hörgeschädigt und hörbehindert werden Menschen bezeichnet, deren Hörvermögen beeinträchtigt ist, wobei hörbeeinträchtigt als umfassender Begriff für leichtgradig schwerhörig, mittelgradig schwerhörig, hochgradig schwerhörig, resthörig, gehörlos bzw. taub verwendet wird. Mögliche Auswirkungen einer Hörbeeinträchtigung auf die Wahrnehmung werden im Kapitel 2.2. behandelt und mögliche Auswirkungen auf Kommunikation im Kapitel 2.4. Hier ist es auch noch wichtig, zwischen Hörbeeinträchtigung und Hörbehinderung zu unterscheiden. Im internationalen Verständnis nach einer Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird unterschieden:

"Impairment (Schädigung): Störung auf der organischen Ebene (menschlicher Organismus allgemein).

Disability (Behinderung): Störung auf der personalen Ebene (Bedeutung für einen konkreten Menschen).

Handicap (Benachteiligung): Mögliche Konsequenzen auf der sozialen Ebene (Nachteile, durch die die Übernahme von solchen Rollen eingeschränkt oder verhindert wird, die für die betreffende Person in Bezug auf Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Aktivitäten als angemessen gelten)" (WHO, 1980, S. 27ff).

Den Begriff der Behinderung kann man verschiedenen Paradigmen zuordnen:

- als medizinisch fassbarer Sachverhalt - das individualtheoretische Paradigma
- als Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen - das interaktionstheoretische Paradigma
- als Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung - das systemtheoretische Paradigma
- als Gesellschaftsprodukt - das gesellschaftstheoretische Paradigma (SCHUCHHARDT, 1996, S. 17 zitiert nach SCHNAITER 1999, S.6).

"Demzufolge ist Behinderung nichts Absolutes und exakt Definierbares, sondern etwas, das konventionellen Beurteilungen unterliegt und - wie wir heute wissen - aus den verschiedenen Deutungsmustern wechselnder historischer und gesellschaftlicher Wirklichkeiten lebenslang neu geboren wird, also etwas Relatives" (ebd. 1996, S. 18).

1.2.1 Hörbeeinträchtigungen aus medizinischer Sicht

Die Einteilung von Hörbeeinträchtigungen wird nicht nur nach Art der Schädigung, sondern auch nach Ausmaß und Grad des Hörverlusts getroffen. Bei Kindern mit Hörschädigungen wird der Grad des Hörvermögens bzw. der Grad der Hörbeeinträchtigung durch Hörmessungen (Audiometrie) festgestellt. Dazu gehört die Tonaudiometrie und die Sprachaudiometrie. "Bei der Tonaudiometrie werden zwei Audiogramme ermittelt. Zum einen werden die Hörschwellen für Töne über die Luftleitung (mit Kopfhörer), zum anderen über die Knochenleitung (mit Vibrator) festgestellt, und im Audiogramm, einer graphischen Darstellung der Meßwerte in Form einer Kurve, festgehalten. Die Abweichungen von der Norm, welche mit 0 Dezibel angenommen werden, gelten als Hörverlust" (KURTZ 1998 zitiert nach LANGFELD 1999, S.6).

Die sprachaudiometrische Untersuchung beschreibt sowohl das Sprachgehör als auch das Sprachverständnis und gibt in Form des sprachaudiometrischen Hörverlustes an, um wieviel die Sprache im Vergleich zum Normalhörenden lauter gemacht werden muss, damit sie verstanden werden kann. (vgl. KURTZ 1998 zitiert nach LANGFELD 1999, S.7) Im pädagogischen Alltag ist das Audiogramm nur ein Teil der Information über das Kind. Durch das

Audiogramm allein ist es kaum möglich, individuelle Hörfähigkeiten bzw. den Umgang mit der Hörbeeinträchtigung bzw. die Kompensationsmöglichkeiten vorauszusagen. Dazu meint Armin LÖWE, dass "Hörschäden bei Kindern sich nach Ursache, Art, Eintritt, Hörverlust, Stabilität sowie eventuell noch vorliegenden zusätzlichen Schädigungen unterscheiden. Die sich daraus ergebende große Variationsbreite läßt es nicht zu, die Hörschädigung eines Kindes ohne weiteres mit der eines anderen Kindes zu vergleichen" (LÖWE 1996, S.15).

Nach MÜLLER werden die Funktionseinschränkungen des Hörens wie folgt bezeichnet:

Mittlerer Hörverlust	Bezeichnung	Auswirkung
< als 30 dB	leichtgradige Hörschädigung (leichtgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte haben Kinder vor allem Probleme im Verstehen von Flüstersprache. Die Lautsprache entwickelt sich mehr oder weniger normal.
30 bis 60 dB	mittelgradige Hörschädigung (mittelgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte haben Kinder bereits Probleme, Umgangssprache in normaler Lautstärke zu verstehen, wenn sie über 1 m vom Sprecher entfernt sind.
60 bis 90 dB	hochgradige oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung (hochgradige oder an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte ist ein Verstehen normal gesprochener Sprache nicht mehr möglich.
90 bis 120 dB	Resthörigkeit (Gehörlosigkeit oder Taubheit)	Auch Kinder, die einen Hörverlust in dieser Größenordnung haben, verfügen in der Regel über Hörreste, die für die Sprachwahrnehmung genutzt werden können.
> 120 dB	Gehörlosigkeit/Taubheit	Die Hörschädigung ist so stark, daß auch mit Hörgeräten Sprache nicht mehr verstanden werden kann.

Einteilung von Funktionseinschränkungen des Hörens

Abbildung 1 In: MÜLLER 1994, S.17

Der Begriff der Resthörigkeit ist ein unklarer. Dazu schreibt LÖWE: "Diese Bezeichnung ist allerdings wenig sinnvoll, da auch gehörlose Kinder in der Regel noch Hörreste besitzen und darum ebenfalls als hörrestig bezeichnet werden müßten" (LÖWE 1987, S.16 zitiert nach MÜLLER 1994, S.17f.). Um eine Vorstellung der Verstärkungsgrade in Dezibel zu bekommen, nennt LÖWE folgende Beispiele:

10 dB = Flügelschlagen eines Schmetterlings

40 dB = leise Radiomusik

60 dB = Lautstärke einer ruhigen Unterhaltung

80 dB = sehr laute Radiomusik

100 dB = Autohupe oder sehr lautes Schreien

120 dB = Motor- oder Propellergeräusch eines Flugzeugs aus etwa 5m Entfernung.

(vgl. LÖWE 1996)

In der Tonaudiometrie kann die Wahrnehmung über Luft- und Knochenleitung überprüft werden. Ein Vergleich von Luft- und Knochenleitung gibt Information über den Ort der Schädigung. Man unterscheidet zwischen Schallleitungsschwerhörigkeit, Schallempfindungsschwerhörigkeit und kombinierter Schwerhörigkeit.

Bei einer Schalleitungsschwerhörigkeit ist die Knochenleitung funktionsfähig, die Luftleitung durch Hörverlust gekennzeichnet. Die Weiterleitung des Schalles in das Innenohr wird behindert z.B. durch Missbildung der Gehörknöchelchenkette, Tubenmittelohrkatarrh, chronische Mittelohrentzündung u.v.m. Sprache wird oft noch relativ

gut wahrgenommen, aber die aktive Sprache reduziert sich. Das Hören erfolgt über die Knochenleitung und wird als leise, aber nicht verzerrt empfunden.

Bei der Schallempfindungsschwerhörigkeit handelt es sich um Hörschäden im Innenohr oder in den Nervenbahnen. Das Mittelohr ist intakt, aber die Schallempfindungen können nicht adäquat verarbeitet werden. Diese Form wird oft als Innenohrschwerhörigkeit bezeichnet. Oft besteht ein Hörschaden von Geburt an. Die Ursachen können vielfältig sein:

- pränatal z.B. Rötelerkrankung der Mutter, Masern, Toxoplasmose, Röntgenstrahlen u.v.m.
- perinatal z.B. Frühgeburt. Sauerstoffmangel oder mechanische Geburtsschäden
- postnatal durch Impfschaden, Infektionskrankheiten z.B. Masern, Meningitis, Mumps etc. und Unfälle.

Bei einer Innenohrschwerhörigkeit wird Sprache anders gehört und es gibt weniger Aktivsprache. Die Innenohrschwerhörigkeit betrifft oft die hohen Frequenzen, und die eigene Stimme klingt oft zu hoch und zu laut.

Bei einer kombinierten Schwerhörigkeit liegt ein Hörverlust bei der Luftleitung und bei der Knochenleitung vor, da sowohl das Mittelohr als auch das Innenohr geschädigt sind (vgl. KURTZ zitiert nach LANGFELD 1999, S.6).

Eine weitere Gruppe sind Menschen, die ein Cochlea-Implantat (CI) haben. "Das Cochlea-Implantat ist eine implantierbare Innenohrprothese, die auf folgendem Prinzip basiert: Über ein Mikrofon, das man ähnlich wie ein Hörgerät am Ohr trägt, wird der Schall aufgenommen und in ein elektrisches Signal umgewandelt. Dieses wird an einen Sprachprozessor weitergegeben, der ebenfalls am Ohr oder als kleines Kästchen am Körper getragen wird, wo das Signal nach einem bestimmten Kodierungsmuster in elektrische Impulse verarbeitet wird. Dieses Impulsmuster gelangt an eine seitlich am Kopf getragene Sendespule, wo es weiter verschlüsselt und an einen unter die Haut hinter dem Ohr implantierten flachen Empfänger weitergegeben wird. Dieser leitet die Impulse auf einen in die Cochlea implantierten Elektrodenträger mit mehreren Reizelektroden weiter, die den nahegelegenen Hörnerv stimulieren. Der Hörnerv produziert daraufhin Aktionspotentiale, die das Hirn als akustisches Ereignis interpretiert" (NEUMANN 2001, S.304).

Dies wird vor allem bei Kindern (oft sehr jung) mit Innenohrschäden aber intaktem Hörnerv, manchmal bei Kindern mit hohem Hörverlust und bei ertaubten Kindern und Erwachsenen eingesetzt. Für diese Hilfestellung benötigt man viele Voruntersuchungen, eine große Operation und eine Rehabilitationsphase sowie langjährige Nachbetreuung, um die Hör- und lautsprachliche Entwicklung in Gang zu bringen. NEUMANN betont, daß eine Cochlea-Implantat-Versorgung bei angeborenen Hörstörungen so bald wie möglich erfolgen sollte, um die sensible Phase der Hörbahnreifung zu nutzen. Bei ertaubten Erwachsenen ist eine Cochlea-Implantat-Versorgung nur sinnvoll, wenn dies bald nach der Ertaubung geschieht (vgl. NEUMANN 2001).

Kinder oder Menschen mit einem Cochlea Implantat sind keineswegs normalhörend. In der pädagogischen Arbeit gelten sie als schwerhörig. Eine Ertaubung vor dem Spracherwerb bringt meistens eine Gehörlosigkeit mit sich, bei der der Erwerb der Lautsprache sehr erschwert ist. Bei einer Ertaubung nach dem Spracherwerb ist oft ein Beibehalten der Lautsprache (auch mit Hilfe von Hörgeräten oder Cochlea Implantat) möglich. Die Sprachmelodie und der Sprachrhythmus leiden manchmal darunter, weil die sprechende Person die eigene Stimme auditiv nicht wahrnehmen kann. Sprachakzente können verzerrt werden und die Stimme klingt oft hoch und laut.

Zum Begriff "gehörlos" meint LÖWE: "Gehörlosigkeit ist der bei einem Menschen bestehende Zustand einer so starken Hörschädigung, daß dieser Zuspache auch über Hörgeräte nicht mehr allein über das Gehör verstehen kann. Bestimmend für das Symptombild der Gehörlosigkeit ist auch die Beeinträchtigung der Sprache" (LÖWE 1996, S.16).

5.2.2 Hörbeeinträchtigung aus psychosozialer Sicht

Eine Hörbeeinträchtigung bedeutet nicht allein Ausfall oder Verminderung der Hörfähigkeit. Sie beeinflusst nicht nur die Wahrnehmung der betroffenen Person, sondern auch die Kommunikationsmöglichkeiten. Dies kann sich auch auf

das soziale Lernen und auf die Identitätsentwicklung auswirken.

Für hörbeeinträchtigte Kinder ist es von Bedeutung, ob sie in einer hörenden Umwelt aufwachsen, ob sie in der Gehörlosenkultur inklusive Gebärdensprache oder bilingual (d.h. mit Lautsprache und Gebärdensprache) aufwachsen. In ihrem sozialen Umfeld ist es wichtig, dass sie sich zu Hause fühlen, angenommen werden, sich ausdrücken, kommunizieren und sich mit anderen Personen identifizieren können. Für Gehörlose ist die Identifikation mit der Gehörlosenkultur sowie mit der eigenen Sprache, der Gebärdensprache, besonders wichtig. Durch eine abwertende Haltung gegenüber der Gebärdensprache wurde Gehörlosen oft vermittelt, ihre Sprache sei minderwertig und ohne Grammatik usw. Diese Vermutungen sind längst wissenschaftlich widerlegt. Aber solche Vermutungen und Behauptungen treffen Gehörlose in ihrem Selbstbewusstsein, denn indem ihre Sprache herabgesetzt wird, werden auch sie als Personen herabgesetzt. Somit wird der Aufbau einer positiven Identität erschwert (vgl. BORTSCH 1995, S.15f).

Emanuelle LABORIT beschreibt ihre Gefühle als Gehörlose mit 13 Jahren: "Ich habe das Gefühl, manipuliert zu werden, den Eindruck, daß man meine Identität als Gehörlose auslöschen will (...). Man darf deine Gehörlosigkeit nicht bemerken, du mußt mit deinem Hörgerät verstehen und sprechen, als könntest du hören. Die Zeichensprache ist unschön. Es ist eine minderwertige Sprache..." (LABORIT 1995, S.79).

Aus psychosozialer Sicht ist es wichtig, dass hörbeeinträchtigte Kinder eine Muttersprache haben. Es ist unbedeutend ob dies die gesprochene Sprache (auch Lautsprache genannt) oder die Gebärdensprache ist. "Sprache ist ein konventionelles Zeichensystem (...), dessen Elemente eine bestimmte Struktur aufweisen, nach bestimmten Regeln miteinander verknüpft werden und im Sinne der symbolischen Interaktion der zwischenmenschlichen und intrapersonellen Verständigung dienen. Die in einer Sprache verwendete Zeichen können dabei sehr unterschiedlicher Art sein. Sie können eine artikulierte, visualisierte oder schriftliche Form annehmen" (AHRBECK 1997, S.64). Emanuelle LABORIT meint "Der Taube hat eine Lebensqualität, hat sich mit seinem Leben arrangiert. Er entfaltet sich mit der Gebärdensprache. Er kann in zwei unterschiedlichen Sprachen sprechen, schreiben, sich ausdrücken" (LABORIT 1995, S.154).

Sir Karl Popper bezeichnet die menschliche Sprache als ein "darwinistisches Evolutionsprodukt" - als ein Werkzeug und definiert drei Funktionen der menschlichen Sprache: Ausdrucksfunktion, Kommunikationsfunktion und, für ihn am wichtigsten, die Darstellungsfunktion (vgl. POPPER/LORENZ 1985 S. 95). Eine Muttersprache kann diese Funktionen übernehmen.

Folgende Faktoren können zur Feststellung von einer "Muttersprache" verwendet werden: Herkunft der Sprache, externe Identifikation mit anderen Personen, Kompetenz und Funktion der Sprache. Dabei betont BORTSCH das Recht und die Selbstbestimmung von Gehörlosen:

"Wenn man sich einigermaßen an die Menschenrechtskonventionen hält, muß man es dem einzelnen Gehörlosen selbst überlassen zu entscheiden, welche Sprache seine Muttersprache ist (Kriterium der internen Identifikation). Verwehrt man Gehörlosen das Erlernen der Gebärdensprache nicht, so wird sie meist besser beherrscht als die Lautsprache (Kriterium der Kompetenz) und auch am meisten verwendet (Kriterium der Funktion): Erst die Möglichkeit, eine Sprache erlernen, benutzen und sich mit ihr identifizieren zu dürfen, läßt die Definition "Muttersprache" zu." (BORTSCH 1995, S.16)

Das sprachliche Angebot für hörbeeinträchtigte Kinder in der Schule wird vom jeweiligen Integrationsverständnis und Integrationsmodell der Pädagogin oder des Pädagogen beeinflusst. Orale Konzepte legen unter anderem großen Wert auf die ausschließliche Förderung der lautsprachlichen Kompetenz, weil sie auf die Integration Hörbeeinträchtigter in eine hörende Welt orientiert sind (vgl. AHRBECK 1997, S.91).

Im Bezug auf Kommunikation und Interaktion meint AHRBECK, "daß gehörlose Menschen in ihrer Entwicklung in verschiedenen Sozialisationsfeldern nicht nur kommunikative Schwierigkeiten im Umgang mit den jeweiligen konkreten Interaktionspartnern haben, sondern auch, daß die Zahl der Interaktionspartner, mit denen eine unbeschwerter Kommunikation erfolgen kann, sehr begrenzt ist" (AHRBECK 1997, S.100). In der weiteren Entwicklung wird die Anzahl der möglichen Interaktionspartner aber geringer sein als bei hörenden Kindern (vgl. AHRBECK 1997, S.100). Die Kommunikation in Gebärdensprache von Gehörlosen untereinander läuft meist

problemlos im Vergleich zu der Kommunikation mit Hörenden. Die Entwicklung eines positiven Selbstbildes ist abhängig vom sozialen Umfeld und bedingt durch die Möglichkeiten bzw. Grenzen, altersentsprechend kommunizieren zu können.

BORTSCH vergleicht ein Assimilationsmodell mit einem Emanzipationsmodell, um eine bestmögliche Bildung von gehörlosen Kindern zu gewährleisten. In einer bilingualen Erziehung, die auf dem Emanzipationsmodell beruht^[9], soll jedem hörgeschädigten Kind eine hörenden Kindern vergleichbare Gesamtentwicklung (emotionale, soziale und geistige Entfaltung der Persönlichkeit) ermöglicht werden. Hier versteht die Lehrerin oder der Lehrer die jeweilige Muttersprache. Die Muttersprache und Zweitsprache sind gleichrangig. Integration heißt dann nicht nur lautsprachliche Anpassung an die hörende Welt, sondern auch Akzeptanz der Gehörlosen in ihrer Besonderheit und mit ihrer Sprachgemeinschaft. Dabei wird der Aufbau einer positiven, bikulturellen Identität angestrebt. "Ein emanzipatorisches Integrationskonzept basiert auf dem Recht auf Heterogenität, dem Recht auf Anders-Sein, dem Recht auf adäquate Bildung und dem Recht, als Gehörloser und den damit verbundenen sprachlichen und kulturellen Besonderheiten, unter Hörenden leben zu dürfen" (BORTSCH 1995, S.22).

Für Emanuelle LABORIT ist das Recht auf Sprache äußerst wichtig: "Ich benutze (...) die Sprache der Hörenden, meine Zweitsprache, um meine absolute Überzeugung zum Ausdruck zu bringen, daß die Gebärdensprache für uns Gehörlose die erste Sprache, unsere *Muttersprache*, ist, die es uns ermöglicht, *sprechende* menschliche Wesen zu sein" (LABORIT 1975, S.7).

MÜLLER betont, dass eine Hörschädigung als Teil der eigenen Persönlichkeit begriffen und in das Selbstbild eingefügt bzw. integriert werden soll. Der Aufbau eines positiven Selbstwertgefühles ist vor allem in der Pubertät wichtig.

"Das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit kann mangelndes Selbstvertrauen zur Folge haben, und die Unsicherheit, ob man allen Erwartungen gerecht wird, kann ein potentiell Problem für hörgeschädigte Jugendliche sein. Deshalb ist es notwendig, daß die Jugendlichen ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln. Das bedeutet, daß es manchmal notwendig sein wird, dem Kind eine besondere Beratung zu geben - besonders in der Pubertät. Wenn es das einzige hörgeschädigte Kind in der Regelschule ist, ist es hilfreich, ihm Gelegenheit zu geben, andere hörgeschädigte Kinder und Jugendliche zu treffen. Auf diese Weise werden solche Kinder erkennen, daß sie nicht die einzigen hörgeschädigten Personen auf der Welt sind"

(MÜLLER 1994 S. 12).

Die Identifikation mit anderen Kindern und Erwachsenen ist aber nicht nur für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen wichtig, sondern genauso für gehörlose Kinder und Kinder mit Cochlea-Implantat. Weiters weist MÜLLER auf die Gefahr der Über- bzw. Unterforderung hin.

"Eine Hörschädigung muß in der Persönlichkeit des betroffenen Menschen berücksichtigt werden. Trotz Hörhilfen und guter Früherziehung bleiben - insbesondere hochgradig - hörgeschädigte Menschen in ihrer auditiven Wahrnehmung und in der Folge in ihrer Kommunikation mehr oder weniger behindert. Wird diesem Umstand nicht Rechnung getragen, besteht die Gefahr, daß Hörgeschädigte überschätzt werden. Wird dieser Aspekt jedoch zu stark berücksichtigt, besteht die Gefahr der Unterforderung. In beiden Fällen kann durch eine unangemessene Reaktion der Kommunikationspartner eine sekundäre Behinderung, die grundsätzlich nichts mit der Hörbehinderung zu tun hat, entstehen"

(MÜLLER 1994, S.12).

[3] Die Bezeichnung "Heil- und Sonderpädagogik" wird hier verwendet, da sie zu der erwähnten Zeit gängig war.

[4] Nach OERTER 2001 sind Selbstzweck, Wiederholung und Ritual drei generelle Merkmale, "die mit

unterschiedlicher Gewichtung in allen Spielformen und letztlich auch auf allen Altersstufen vorkommen" (OERTER 2001, S.139)

[5] KREUSCH-JAKOB hat u.a. auch Lieder zum Entspannen und Horchen komponiert. "Diese "Lieder aus der Stille" erklingen nicht, um die Zeit zu "verteiben". Vielmehr lässt sich mit ihnen das kostbare lange Weilchen entdecken, der Augenblick, in dem es gelingt, in uns hineinzuhorchen und dabei Dinge wahrzunehmen, die im Trubel und der Hektik des Alltags immer mehr untergehen" KREUSCH-JAKOB 1995, S.4).

[6] In dieser Arbeit sind immer die weibliche und die männliche Form gemeint.

[7] Momel ist der kleine lustige Bub, der die Erwachsene und die Kinder in schönen Zeichnungen durch das Liederbuch begleitet.

[8] "Die Entstehung der ‚Lieder in einfacher Sprache‘ ist ebenso wie ihre Verwendung an eine Auseinandersetzung mit den Grundprinzipien der Rhythmik geknüpft (...) Nach unserem Verständnis von Sonderpädagogik ist es Aufgabe des Unterrichtenden, sich in jedes einzelne Kind hineinzudenken, zu erfassen, wie es wahrnimmt und das Wahrgenommene subjektiv erlebt. Dies gilt in besonderem Maße für die rhythmisch-musikalische Erziehung in der Sonderpädagogik. Ausgehend von den vier Grundelementen der Rhythmik, nämlich Raum, Zeit, Dynamik, Form wird beobachtetes Schülerverhalten mit anderen Informationen über die Wahrnehmung und das Lernverhalten (diagnostischen Daten) in Beziehung gesetzt"(SCHMID/FRIEDRICH 2001, S.7).

[9] Vgl. BORTSCH 1995 Grundgedanken zu einem emanzipatorischen Ansatz in der Gehörlosenbildung.

2 Grundlegende Vorüberlegungen für die Arbeit mit Kindern mit Hörbeeinträchtigungen

Inhaltsverzeichnis

[2.1. Menschenbild](#)

[2.2. Wahrnehmung](#)

[2.3 Identitätsbildung](#)

[2.4. Kommunikation](#)

2.1. Menschenbild

Die Auseinandersetzung mit Menschenbildern und das Reflektieren über das eigene Menschenbild sind für jede pädagogische oder therapeutische Maßnahme unbedingt notwendig, denn Menschenbilder - Bilder von Menschen beeinflussen bewußt oder unbewußt jedes Handeln und Verhalten^[10]. "In jedem Augenblick der Begegnung - bei jedem Anschauen, Berühren, Füttern, Wickeln (...) - wird das Handeln stets beeinflusst von dem Menschenbild, welches in einem selbst ist. Ist einem dieses Bild bewußt, ergibt sich die Chance eines selbstbeobachteten reflektierten sozialen Handelns, das mehr Menschlichkeit befördern kann" (THEUNISSEN, 1996 zitiert nach SCHNAITER 1999, S.160).

In der verwendeten Klassifizierung von Menschen mit Behinderungen in Gruppen wie "Körperbehinderte", "Geistigbehinderte" oder "Sinnesbehinderte" werden Defizite in den Vordergrund gestellt. Es entsteht der Eindruck, dass die seelische, emotionale oder soziale Entwicklung der Persönlichkeit nicht ernst zu nehmen und weniger wichtig ist (vgl. SCHUMACHER 1994b). Diese Klassifizierung wird nach beobachtbaren "Symptomen" gemacht und unterstützt die Annahme, dass das, was wir bei einem ("behinderten") Menschen wahrnehmen, "wahr" ist und sein Wesen darstellt.

Wenn das Wort "behindert" als Attribut verwendet wird, wird der ganze Mensch erfaßt, ohne seine wirklichen individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten anzuerkennen (vgl. RADTKE 1994). Es wird immer noch oft mit einem defizitären Menschenbild gearbeitet, trotz der Fortschritte in Richtung Nichtaussonderung. "Behindertenfeindliches Denken hat seine Wurzeln in Menschenbildern, dominiert von Ideologien, Vorstellungen, Religionen oder Philosophien. Wir tragen oft Bilder in uns, die wir nicht selbst gezeugt haben, sondern die wir - unreflektiert -

übernommen haben. Es kommt zu Vorurteilen und Klassifikationen, die immer neu hinterfragt werden müssen, um nicht unser Leben und das Leben anderer mit nicht-bewußten Menschenbildern ungünstig zu gestalten" (SCHNAITER 1999, S.161).

Andreas Fröhlich, der sich mit Paradigmen in der Heil- und Sonderpädagogik auseinandergesetzt hat, schreibt: "Paradigmen sind also Einschätzungen, in welchem Kontext, in welchem Zusammenhang und auch in welchem Wirkungszusammenhang wir bestimmte Phänomene sehen" (FRÖHLICH 2000, S.30).

Paradigmata

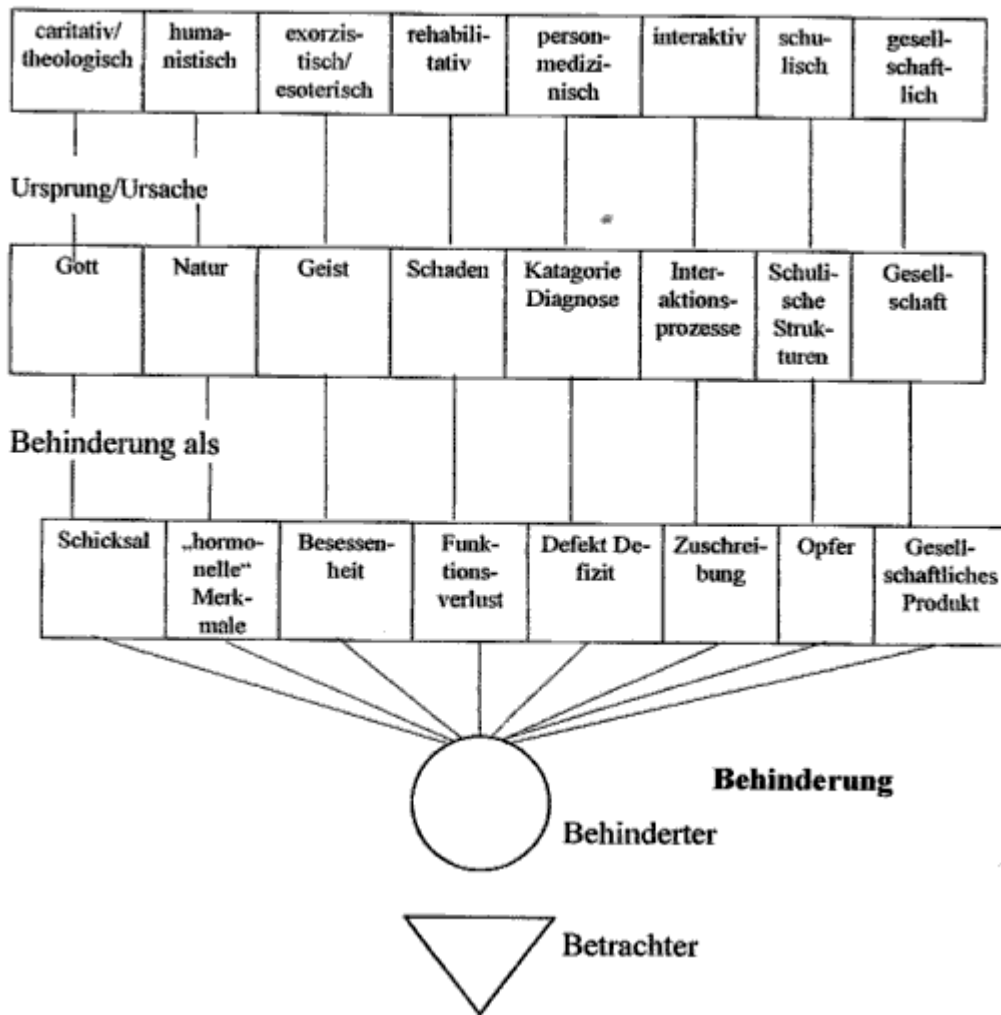


Abbildung 2 In: FRÖHLICH 2000 S.38

Ausgehend von diesen Paradigmen wird die Ursache oder der Ursprung von einer

Behinderung gesehen und bezeichnet. Diese Menschenbilder bestimmen bewusst oder unbewusst das pädagogische und therapeutische Handeln^[11]. In der Hörgeschädigten-pädagogik wird Hörbeeinträchtigung sehr oft nur als Funktionsverlust, als Defekt oder Defizit gesehen. Wenn z.B. ein Funktionsverlust als Folge eines Hörschadens gesehen wird, ist die Aufgabe dann die Rehabilitation oder das "Funktionsfähig"-Machen des sogenannten Hörgeschädigten. Eine andere Sicht sieht den Ursprung in der Diagnose und in der Kategorie, in die der hörbeeinträchtigte Mensch gesteckt wird^[12]. Die Behinderung wird als Defekt oder Defizit gesehen und die Aufgabe einer Behandlung wird als persönlich-medizinisch definiert. ^[13]

Im humanistischen Menschenbild^[14] wird Behinderung als Merkmal, individuell, persönlich und ohne Bewertung gesehen, als etwas von Natur Gegebenes. Der weitverbreitete medizinische Ansatz, bei dem Ärzte eine Behinderung

diagnostiziert haben, wird im Sinne von Inklusion^[15] aufgegeben. Anstatt dieses defizitorientierten Ansatzes sieht der soziale Ansatz Behinderung als "Behindert-Werden" durch die Umwelt. In diesem Sinne geht es darum, die Behinderungen ("Obstacles") zu entfernen^[16]. "Während der medizinische Ansatz vielfach das "Problem" der Behinderung an der Person festmacht, lokalisiert der soziale Ansatz dieses Problem im Umfeld des Behinderten." ^[17] Gehörlose, die Gebärdensprache als Muttersprache haben, sind nicht von der Teilnahme an Konferenzen ausgeschlossen, weil sie Sprache akustisch nicht wahrnehmen können, sondern weil sie keine Gehörlosen-Dolmetscher bekommen^[18].

In einem entwicklungsorientierten, dialogischen Ansatz wird Behinderung vor allem als Behindert-Werden verstanden. SCHÖNWIESE führt dies so aus: "Theoretisch unterschiedlich fundierte Erkenntnisse zur Entwicklung von Kindern stimmen darin überein, dass ein Kind in seiner Entwicklung vom aktiven Dialog mit der Umwelt (zuerst vermittelt über die Mutter) abhängig ist. Anders formuliert: Die kindliche Entwicklung kann als vom Kind aktiv gestalteter (Re-)Konstruktionsprozess der Wirklichkeit in Wechselwirkung mit seiner sozialen Umwelt verstanden werden" (SCHÖNWIESE 2000, S.65f.).

Diese grundsätzliche Fähigkeit, selbst aktiv Wirklichkeit zu gestalten, zu "konstruieren", und mit der Umwelt im Austausch zu sein, verweist u.a. auf Erkenntnisse der Naturwissenschaften in den letzten Jahrzehnten; z.B. konnten MATUREANA/VARELA (1987) für die Biologie zeigen, dass alle Lebewesen, ob einzelne Zelle oder Mensch, sich buchstäblich dauernd selbst erzeugen. Lebewesen sind in diesem Sinne prinzipiell autonome Systeme. Das bedeutet z.B. für die Entwicklung unseres Zentralnervensystems, "...dass die Operationsweise unseres Gehirns - und das gilt gleichermaßen für kognitive wie für emotionale Prozesse - 'selbstreferentiell' ist, dass allein im Rahmen der internen Systembedingungen des jeweiligen Gehirns entschieden wird, welche von außen kommenden Einwirkungen 'angeschlossen' werden und welche nicht, dass also jedes Gehirn auf Grund seiner physiologischen Operationsweise vollkommen und im prinzipiellen Sinne autonom ist. Auch Entwicklungen wären dann tatsächlich in einem bisher kaum angenommenen Ausmaß als intern gesteuert zu verstehen..." (HUSCHKE-REIN 1994, S. 35). Wenn diese Fähigkeit zur Selbststeuerung für alles Lebendige gilt, ist die Folgerung naheliegend, dass wohl keinem Kind, keinem Menschen, wie behindert oder geschädigt eingeschätzt, die Fähigkeit der Eigenaktivität abgesprochen werden darf" (SCHÖNWIESE 2000, S.66).

Entwicklung kann nicht mehr als ein einfacher linearer Prozeß gesehen werden, sondern als eine dynamisch in sich verflochtene Einheit (vgl. LÜPKE/VOß 1994), als ein Spiraleffekt mit Vorschlag und Gegenvorschlag in einem Dialog, in dem der Mensch agiert und nach seinen momentanen Möglichkeiten reagiert, (vgl. MILANI-COMPARETTI 1998) als "eine prozeßhafte, dynamisch organisierte, strukturelle Systemveränderung in Richtung zunehmende Komplexität und Diversifikation" (FEUSER 1996, S.21). Dialog, Kommunikation und Interaktion zwischen "kompetenten" Partnern sind Voraussetzungen für Entwicklung und Lernen^[19]. Nach WYGOTSKI ist die *Zone nächster Entwicklung*^[20] für jegliches Lernen von großer Bedeutung. Gemeint ist die Entwicklungsregion, "die sich das Kind mit sozialer Hilfe als nächstes erobert. Sie ist die Zone oberhalb des jetzigen Entwicklungsniveaus. WYGOTSKI beschreibt sie als die Leistungsregion, die das Kind mit Hilfe kompetenter Partner^[21] bewältigt, dazu aber allein noch nicht in der Lage ist" (OERTER 2001, S.150).

Entwicklung ist von der Qualität der Beziehung, die wir aufbauen, abhängig. Lernen und Entwicklung finden in einem kooperativen gemeinsamen Austausch statt^[22]. Nach FEUSER können "die höhere Komplexität der Interaktionspartner und heterogenen Lernfelder" Attraktoren^[23] sein, die weitere Entwicklung in heterogenen Gruppen ermöglichen. "Attraktoren wären nun jene Momente, durch deren Kenntnis uns die beobachtbare entwicklungsmaßige Drift eines Systems in seiner Entwicklung "Sinn" machen würde" (FEUSER 1995, S.103).

"Wenn wir das wieder auf die Entwicklung eines Kindes beziehen, das eigenaktiv mit der Umwelt im Dialog bzw. Austausch ist, dann ist vielleicht verständlich, dass mögliche Entwicklungen des Kindes nur beschränkt vorhersagbar sind. So vielfältig die Dialoge bzw. die Dialogmöglichkeiten sind, so vielfältig erscheinen die Entwicklungsmöglichkeiten. Das ist die Grundaussage, die Integration begründet" (SCHÖNWIESE 2000, S.66).

FEUSER schreibt treffend: "Was wir als "Behinderung" fassen und an einem Menschen gering achten oder gar abqualifizieren, in der Regel als defizitär betrachten, ist Ausdruck einer Kompetenz; Ausdruck der Kompetenz (...)

lebensbeeinträchtigende (bio-psycho-soziale) Bedingungen zum Erhalt der individuellen Existenz im jeweiligen Milieu ins System zu integrieren" (FEUSER 1996, S.26). Weitere Kompetenzen können wir in der Anerkennung von Menschen mit besonderen Ausdrucksmöglichkeiten ("Behinderte") als eine "ganzheitliche Lebensform" (vgl. NEIRA 1999) oder noch viel früher in den Statements von Mimi SCHEIBLAUER im Film: "Ursula oder das unwerte Leben" (1966) finden. "Der Behinderte ist ein ganzer Mensch und soll so betrachtet werden (...). Wir haben niemand gefunden, mit dem nichts anzufangen war....eigentlich möchten wir behaupten, daß es keinen Bildungsunfähigen gibt" (MERTENS/ MARTI 1966). Zusätzlich stellt MASTNAK fest, dass der sogenannte Behinderte noch über eine ganzheitliche, integre Wahrnehmung verfügt: "Seine Welt der Aisthesis vermag noch eine heile zu sein, eine, die dem Wesen des Menschen entspricht und nicht dem Produkt seines Denken gehorcht" (MASTNAK 1991, S.19).

Aus ihrer Analyse der Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik sowie der Darstellung der Verschiedenheit und Gleichberechtigung plädiert PRENGEL (1995) für eine Pädagogik der Vielfalt. Sie stellt 17 Thesen auf^[24], die relevant für das Menschenbild einer integrativen, inklusiven pädagogischen Arbeit sind, die das Ziel verfolgen, "für alle Schülerinnen und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten. Dieses Ziel der gleichberechtigten Teilhabe an den Ressourcen von Bildungsinstitutionen gilt für alle Einrichtungen des Bildungswesens" (PRENGEL 1995, S.185). Dabei geht es um drei Dimensionen der Anerkennung von Axel HONNETH^[25], die für den pädagogischen Kontext von PRENGEL modifiziert werden:

1. "Die Dimension der Anerkennung der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen
2. Die Dimension der Anerkennung gleicher Rechte, hier auch gleicher institutioneller Zugänge
3. Die Dimension der Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften" (PRENGEL 1995, S.185).

2.2. Wahrnehmung

Wahrnehmung und Bewegung stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander. Die Bedeutung von Bewegung und Wahrnehmung entsteht aus ihrer Wechselwirkung. Der Kreislauf von Bewegung und Wahrnehmung wird als Sensomotorik bezeichnet. In der sensomotorischen Phase entwickelt sich nach PIAGET die sensomotorische Intelligenz, die die Basis des menschlichen Denkens darstellt^[26]. Die Grundidee, die die Basis von Piagets Theorien darstellt, ist, dass Denken internalisierte Bewegung ist (vgl. ATHEY 1990, S. 33). Dazu ist eine Balance zwischen Wahrnehmung und Bewegung notwendig. "Motorik und Sensorik passen normalerweise aufeinander wie Schlüssel und Schloß: Bewegung ermöglicht Wahrnehmung. Wahrnehmung setzt Bewegung in Gang" (MARBACHER WIDMER 1991, S.19). Wenn das Kind auf Sinneswahrnehmungen angemessen reagieren kann und die Integration von Sensorik und Motorik gelingt, empfindet es Befriedigung, Lust und Spaß.

AMRHEIN sieht die gestörte sensomotorische Balance als Schlüsselproblem unserer Zeit. Wenn Bedürfnisse nicht befriedigt werden, wenn das Kind auf Sinnesreize aus der Umwelt nicht angemessen reagieren kann, entsteht Frustration (vgl. AMRHEIN 2000). Große und vor allem langanhaltende Störungen in der Verarbeitung von Wahrnehmungsprozessen führen oft zu Beeinträchtigungen, die es verhindern, dass das Kind den täglichen Anforderungen gerecht werden kann (vgl. DOERING/DOERING 1990 S.7). "Die Möglichkeit, Sinneswahrnehmung sinnvoll ordnen zu können, vermittelt uns Befriedigung und die Befriedigung wird noch größer, wenn Empfindungen auch mit angepaßten Reaktionen beantwortet werden können. (...) Ein Kind, das Erfahrungen mit Anforderungen macht, auf die es sinnvoll reagieren kann, hat Spaß. Spass-haben ist der Inbegriff für gute sensomotorische Integration" (AYRES 1984, S.9).

Die Grundwahrnehmungsbereiche, die im Hirnstamm verarbeitet werden, sind:

1. die vestibuläre oder Gleichgewichtswahrnehmung

2. die taktile oder Oberflächenwahrnehmung
3. die propriozeptive oder Tiefenwahrnehmung

Vestibuläre Reize werden durch das Gleichgewichtsorgan im Innenohr aufgenommen und sind besonders wichtig für die Bewegung und Aufrichtung des Menschen. Die Verarbeitung vestibulärer Reize steht in direktem Zusammenhang mit der Tiefenwahrnehmung, bei der Information über Rezeptoren in den Muskeln, Sehnen und Gelenken aufgenommen wird. Bei der taktilen Wahrnehmung wird Information über Rezeptoren in der Haut aufgenommen (vgl. DOERING/DOERING 1990, S.12). "Alle drei Grundwahrnehmungssysteme bilden - wenn sie richtig arbeiten und die Informationen richtig integriert werden - ein Fundament für unsere menschliche Entwicklung" (DOERING/DOERING 1990, S.13).

Kinder mit Hörbeeinträchtigungen entdecken die Welt und sich selbst, wie normalhörende Kinder, in ihrer aktiven Auseinandersetzung, durch ihre Wahrnehmung in verschiedenen Bereichen. "Zwischen Hören und Bewegen bestehen gegenseitige Beziehungen: Einerseits gehen Schallereignisse stets auf Bewegungen zurück. Andererseits haben auditive Wahrnehmungen (in Form von Sprache, Musik, Rhythmen, einzelnen Signalen) oft eine bewegungs- und handlungsleitende Funktion" (MARBACHER WIDMER 1991, S.23).

Aufgrund einer Hörbeeinträchtigung wird die auditive Wahrnehmung reduziert bzw. verändert. Andere Wahrnehmungsbereiche wie die taktile, visuelle oder kinästhetische können weiterentwickelt werden und den fehlenden oder reduzierten auditiven Sinn kompensieren. Bewegung und Wahrnehmung, Motorik und Sensorik gehören zusammen. Sie sind ein übergeordnetes Ganzes, das seine Wirkung auf Grund der Gegenseitigkeit entfalten kann. Wenn andere Wahrnehmungsbereiche die fehlende auditive Wahrnehmung nicht kompensieren können, gibt es möglicherweise Einflüsse auf die Gesamtentwicklung des Kindes. MARBACHER WIDMER meint, dass seh- und hörgeschädigte Kinder ihre Bewegungsmöglichkeiten durch die fehlenden Sinnesreize nicht voll entfalten können. Ohne spezielle pädagogische Maßnahmen bliebe das Kind bewegungsbehindert, obwohl seine Motorik intakt ist (vgl. MARBACHER WIDMER 1991).

Multisensorische Wahrnehmung ist für das Lernen jedes Menschen wichtig. HANNAFORD (1995) untersuchte die Bedeutung der Bewegung und des Körpers beim Lernen^[27]. Sie betont die Bedeutung einer bereicherten sensorischen Umgebung (enriched sensory environment) in der Kindheit. "Experiences and sensations *are* learning. Sensations form the base understanding from which concepts and thinking develop. Sensory enriched environments are imperative to learning...." (HANNAFORD 1995 S.48). Eine stimulierende, multisensorische Umgebung in der Kindheit ist für das Entwickeln von Fähigkeiten und Kompetenzen im Erwachsenenalter von großer Bedeutung. Die Hauptfaktoren sind:

1. eine reiche multisensorische Umgebungen (zu Hause, im Kindergarten aber auch im Freien)
2. die Freiheit, die Umgebung zu entdecken mit wenig Einschränkungen
3. das Vorhandensein von Eltern, die konsultiert werden können, wenn Kinder Fragen haben (vgl. HANNAFORD 1995).

Vorgehensweisen, die das Erleben und die direkte Erfahrung durch Handeln betonen, werden im englischsprachigen Raum als "hands-on approach" oder "hands-on-learning" bezeichnet. Durch Explorieren und Erfahren der Welt werden erste sensorische Muster als komplexe Netzwerke im Hirn verankert. Diese Netzwerke sind die Basis unseres Lernens, Denkens und unserer Kreativität (vgl. HANNAFORD 1995).

Für "Normalhörende" ist es durch technische Hilfen möglich, die auditive Wahrnehmung einer Schwerhörigkeit oder Spätertaubung weitgehend zu simulieren. Es ist aber nicht möglich, die lebenslangen Erfahrungen einer Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit und die Konsequenzen für alle anderen Entwicklungsbereiche nachzuempfinden. Da es für normalhörende Pädagoginnen und Pädagogen sowie für normalhörende Therapeutinnen und Therapeuten nicht möglich ist, eine annähernd adäquate Vorstellung von Gehörlosigkeit sowie der menschlichen Entwicklung unter diesen Bedingungen zu haben, ist es nicht nur interessant, sondern für die pädagogische und therapeutische Arbeit unbedingt notwendig, über Erlebnisse von sogenannten schwerhörigen oder

gehörlosen Menschen zu erfahren:

Evelyn GLENNIE, die weltbekannte Schlagzeugin; Emanuelle LABORIT, die französische Schauspielerin, die gehörlos geboren ist; Helen KELLER, die mit 18 Monaten nach einer Krankheit erblindet und ertaubt ist und auch jede Orientierungsfähigkeit verlor, sodass sie nicht mehr laufen konnte (vgl. KÖCK-HATZMANN 2002).

Auditive Wahrnehmung

Hören ist die zentrale auditive Wahrnehmung von aufgenommener akustischer Information. Akustische Information erreicht das Ohr in Form von Schallwellen. Diese werden normalerweise über die Luft durch Ohrmuschel und Gehörgang geleitet (Luftleitung). Bei der Knochenleitung übertragen die Schädelknochen Schall auf das Innenohr bei hoher Schallintensität. Im Hörsystem wird der periphere und der zentrale Anteil unterschieden. Zum peripheren Anteil gehört das Außenohr (Ohrmuschel, äußerer Gehörgang), das Mittelohr (Trommelfell, Paukenhöhle mit Hammer, Amboß und Steigbügel), das Innenohr (Hörschnecke) und der Hörnerv. Die zentrale Hörbahn (verschiedene Verarbeitungsebenen des Hirns) und die subcorticalen und die corticalen Hörzentren gehören zum zentralen Teil des Hörsystems (vgl. NEUMANN 2001, S.286).

Die ungestörte Entwicklung des akustischen Sinnessystems ist in den frühen Lebensphasen des Menschen die grundlegende neurobiologische Basis für die späte Verarbeitung komplexer Signale wie Sprache und Musik. Die erste Anlage des Hörorgans erfolgt in der 6. Schwangerschaftswoche. Die Ausbildung der Nervenbahnen vom Innenohr bis zum Hirnstamm wird zwischen der 22. und 29. Schwangerschaftswoche angelegt. Zum Zeitpunkt der Geburt sind Innenohr und Hörnerv fast endgültig ausgereift und sind schon beim Neugeborenen hochsensibel, arbeitende Sinnesorgane. [28]

Der Zeitpunkt des Eintretens einer Hörstörung und somit verminderte auditive Wahrnehmung ist von Bedeutung. Je nach Zeitpunkt kann die Hörstörungen verschiedene Auswirkungen auf die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit des Kindes sowie auf seine psychosoziale Situation und damit auf seine Gesamtentwicklung haben. Bei normalhörenden Kindern sind Hörerlebnisse oft mit Bewegungen verbunden.

Die taktile Wahrnehmung

Der Wegfall des auditiven Sinns wird so weit wie möglich durch andere Sinne kompensiert (vgl. Interview mit GLENNIE). Das Hören selbst kann aber nicht gänzlich durch andere Sinne ersetzt werden. Für Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung haben die visuelle und die taktile Wahrnehmung eine besondere Bedeutung. Menschen, die hochgradig schwerhörig oder gehörlos sind, können Schwingungen nicht auditiv wahrnehmen, sondern als Vibrationen. [29] Obwohl hörende Menschen von diesem Sinn wissen und in einzelnen Fällen auch verstärkt wahrnehmen, wird ihm oft wenig Beachtung geschenkt. Menschen, die hochgradig schwerhörig oder gehörlos sind, können durch ihren Vibrationssinn durchaus ein feines Gespür für Schwingungen aller Art besitzen (vgl. SACKS, 1990). Helen KELLER berichtet von ihren Möglichkeiten, bestimmte Ausdrücke eines anderen Menschen durch besondere Schwingungen wahrzunehmen, indem sie ihre Hand an Lippen und Kehle der Person legte (vgl. KELLER, H. o.J. S.15).

Bei Menschen, die hören, ist die differenzierte Wahrnehmung von Schwingungen über den Tastsinn nicht geschult. Dieser Sinn wird nicht automatisch durch eine Gehörlosigkeit entwickelt, sondern braucht eine Schulung durch z.B. rhythmisch-musikalische Förderung [30]. Bei den feinen Differenzierungen wird der ganze Körper einbezogen, die Knochen, Organe, Flüssigkeiten und Hohlräume. [31] Durch Schulung kann sich der Körper zu einer Art Vibrationszentrum mit spezifischen Schwingungsräumen herausbilden. Gute Resonanzräume sind z.B. im Kopf, Hals, Brust und Bauch. Aber auch mit den Füßen sind Schwingungen über den Boden oft gut wahrnehmbar. [32]

Visuelle Wahrnehmung

Menschen, die schwerhörig, aber vor allem die, welche gehörlos sind, nützen viele Informationen über den visuellen Sinn wie z.B. Körpersprache, Mimik, Gesten, Mundbild. Diese sind für Entwicklung und Lernen wichtig, aber genauso für den Alltag. Dazu beschreibt Emanuel LABORIT die Notwendigkeit von Licht: "Schwarz ist

gleichbedeutend mit Nicht-Kommunikation, also mit Schweigen. Fehlendes Licht: Panik. Erst später habe ich gelernt, vor dem Schlafengehen das Licht zu löschen" (LABORIT 1995, S.16).

Für Menschen, die gehörlos sind und die mit der Gebärdensprache aufwachsen, ist die visuelle Wahrnehmung breiter und differenzierter. Die Möglichkeiten der non-verbale Kommunikation werden aber nicht nur von Gehörlosen verwendet, sondern finden immer mehr Anwendung in vielen pädagogischen und therapeutischen Bereichen. Da verschiedenste Geräusche auch Signalfunktion haben, ist es notwendig, dass Gehörlose in der visuellen Aufmerksamkeit sehr präsent sind. Auch das muß oft gefördert werden, denn wenn ein Kind, das nicht hört, wenig Blickkontakt hat und nicht länger als einige Sekunde etwas anschauen kann, wird es kaum Mitteilungen verstehen, wenn diese in Gebärden- oder in Lautsprache (mit Mundbild) angeboten werden.

Musikwahrnehmung^[33]

VAN UDEN unterscheidet nicht zwischen Tast- und Vibrationssinn, sondern zwischen Kontakt- und Resonanzgefühl. "Ein Kontaktgefühl entsteht, wenn man mit Körperteilen, die besonders tastempfindlich sind, einen schwingenden Körper berührt (...). Ein Resonanzgefühl entsteht dadurch, daß unser eigener Körper bei bestimmten Schallfrequenzen mitschwingt, die von einer nahen Schallquelle ausgesandt werden" (VAN UDEN 1977, S.320). Dadurch werden zwei Begriffe unterschieden: Fühlmusik und Hörmusik. Bei Gehörlosen spricht man von einer "Fühlmusik", die erstens aus dem Kontaktfühlen (z.B. dem Körperkontakt mit dem Boden, Lautsprecher, Luftballons oder Fellinstrumenten) besteht^[34], und zweitens aus dem Resonanzgefühl, bei dem Hohlräume des Körpers (z.B. im Brustbereich oder Bauch) mitschwingen und auf diese Weise die Vibrationen wahrnehmbar macht.

Evelyn GLENNIE, die während ihrer Teenagerzeit Hörgeräte benutzte, legte sie später ab, weil sie eher nur die Lautstärke und nicht die Klangqualität verbesserten. Für ihr Musizieren und Percussions-Studium brauchte sie saubere, sehr differenzierte Klänge. Deshalb legte sie die Hörhilfen allmählich ab und konzentrierte sich auf das Hören, wie sie es dann verstand. "Ich entdeckte während eines längeren Zeitraums meinen Leib als Resonanzkörper, wie eine Orgelpfeife. Ich versuchte, buchstäblich mit meinem ganzen Körper die verschiedenen Töne und Klänge zu unterscheiden, nicht nur mit meinen Ohren" (GLENNIE 2000, S.43). LABORIT interessierte sich überhaupt nicht für das Hören (vgl. LABORIT 1995).

Musik hören und wahrnehmen können hörgeschädigte Kinder ebenso, jedoch mit Verstärkung bestimmter Frequenzbereiche und mit passenden Hilfsmitteln, die die Vibrationen stark übertragen. Kinder können oft den genauen Ort des Spürens nennen^[35]. VAN UDEN berichtet: "Unsere Untersuchungen erwiesen, daß tiefe Töne im Bereich von ungefähr 40 - 80 Hz im Bauch gefühlt werden, im Bereich von 80 - 130 Hz in der Brust, die Frequenzen von 130 - 250 Hz im oberen Teil der Brust und die von 250 - 500 Hz von einigen Kindern noch in der Kehle" (VAN UDEN 1977, S.320). SCHMIDT-GIOVANNINI berichtet, dass sie früher den Kindern viele visuelle Hilfen angeboten hatte. Sie ist aber jetzt der Meinung, daß das Hören und Hinhorchen im Vordergrund stehen sollte. Sie macht keine Übungen vor, sondern hilft den Kindern, diese selber zu entwickeln (vgl. SCHMIDT-GIOVANNINI 1996).

Bei Gehörlosigkeit können einzelne, tiefe Töne wahrgenommen werden, aber weniger die Harmonien oder die Tonalität eines Musikstückes^[36]. Rhythmen auf tiefen Frequenzen sind gut wahrnehmbar. Bei Schwerhörigen hängt die akustische Wahrnehmung der Harmonie natürlich von der Schwere der Hörschädigung ab. Bei Schwerhörigen spielen Vibrationen eine weniger wichtige Rolle in der Musikwahrnehmung, die ja vorwiegend auditiv ist, aber trotzdem ist sie nicht gleich wie bei Normalhörenden. Emanuelle LABORIT berichtet weiter aus ihrer Jugendzeit: "Der Tanz, das ist der Körper. Als Jugendliche bin ich wahnsinnig gerne mit meinen gehörlosen Freunden abends in Diskotheken gegangen. Das ist der einzige Ort, wo man die Musik auf volle Lautstärke stellen kann, ohne an die anderen zu denken. Ich habe die ganze Nacht getanzt, den Körper an die Barrieren gedrängt, im Rhythmus^[37] vibrierend. Die anderen, die Hörenden sahen mich erstaunt an. Sie müssen geglaubt haben, ich sei verrückt" (LABORIT 1995, S.26).

Integrierte Wahrnehmung^[38]

Einige Hörgeschädigtenpädagogen (wie BRAUEN, BREINER, SCHMIDT-GIOVANNINI) erkannten, daß die verschiedenen Sinnesmodalitäten zusammenarbeiten können und sich gegenseitig verstärken und unterstützen (vgl.

BRAUN 1982). Obwohl eigenständig, könnten sie zu einer integrierten Wahrnehmung führen. Für die Hörgeschädigtenpädagogik bedeutete dies, daß man mit dem Kind nicht nur Lippenlesen übte, sondern z.B. auch mit einem Phonator, der mittels eines Geräts in der Hand auch Vibrationen der gesprochenen Wörter vermittelte. (Mittlerweile gibt es verschiedene Computerprogramme, mit denen man z.B. die Stimmelmelodie, den Sprachrhythmus trainieren kann.) RIBKE schließt sich der Meinung an, daß die Selektivität der Sinneswahrnehmungen sowie deren intermodale Kommunikations-fähigkeit aus vorgeburtlichen Entwicklungsbedingungen erklärbar sind (vgl. RIBKE 1995).

Personen mit profundem Hörverlust können "die Möglichkeiten ergänzender Wahrnehmungsbereiche ausschöpfen und Nutzen ziehen aus einem multisensorischen Ansatz, bei dem alternative sensorische Modalitäten verwendet werden; beispielsweise Seh- und Vibrationssinn als Substitution oder Ergänzung zum auditiven System" (PRAUSE 1995, S.33). Hier können auch non-akustische vibrotaktile Kommunikationshilfen, die der Haut redundante oder komplementäre Information präsentieren, hilfreich sein für eine verbesserte Klangperzeption. Diese Möglichkeiten sind längst nicht ausgeschöpft^[39]. PRAUSE (1995) beschreibt z.B. ein multisensorisches Klanglaboratorium (Multisensory Sound Lab), das von Oval Window Audio vor einigen Jahren in den USA entwickelt wurde und an der Gallaudet Universität für Gehörlose in Washington D.C. installiert wurde. "Das multisensorische Klanglabor ist ein spezielles Audiosystem, das gleichzeitig zu der Amplifikation von Klang durch Lautsprecher, Klang in Bodenvibrationen transformiert. Diese Schwingungen können auf taktilem Zuweg durch den Körper wahrgenommen und mittels farbenreicher visueller Hilfsgeräte gesehen werden. Rhythmus, Lautstärke und Tonhöhe von Klängen, Musik und Sprache können durch den vibrierenden Boden, auf dem Personen stehen oder sitzen, perzipiert werden" (PRAUSE 1995, S.35). Weiters wurden technische Möglichkeiten entwickelt z.B. ein Hör-Fühl-Sessel in der York University, England, oder die Anwendung einer vibrationsakustischen Klangtherapie mit Soundbeam^[40], Soundprozessor, Soundbox oder Soundbed wurde auch entwickelt.^[41]

2.3 Identitätsbildung

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, im Detail auf die Identitätsbildung hör-beeinträchtigter Kinder einzugehen. Der Identitätsbegriff wurde in der Hörgeschädigten-pädagogik bis vor kurzen kaum erwähnt und sicherlich vernachlässigt. Möglicherweise führten fehlende Kommunikationsmöglichkeiten zwischen PädagogInnen und hörbeeinträchtigten Menschen zu diesem Zustand oder vielleicht Unwissenheit oder Überheblichkeit von Seite der Sonderpädagogik dazu. In Bezug auf meine Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern d.h. Kindern mit veränderter auditiver Wahrnehmung, möchte ich einige Vorüberlegungen zur Identitätsbildung erwähnen, wobei Identitätsbildung und Kommunikation in enger Beziehung zueinander stehen.

Der Begriff "Identität" ist oft unklar und wird unterschiedlich verwendet. Drei Komponenten können unterschieden werden. Im allgemeinen Sinn wird Identität als die "einzigartige Kombination von persönlichen, unverwechselbaren Daten des Individuums wie Name, Alter, Geschlecht, Beruf" (OERTER/MONTADA 2002, S. 290) verstanden. "In einem engeren psychologischen Sinn ist Identität die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben. Für das Verständnis von Entwicklung im Jugendalter ist aber noch eine dritte Komponente der Identität wichtig, nämlich das eigene Verständnis für die Identität, die Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will" (ebd. S. 191).

Der Begriff "Selbst" ist verwandt und teilweise gleich wie der Begriff "Identität". Das Selbst wird im ontologischen Sinn gesehen als der Kern der individuellen Persönlichkeit, im funktionellen Sinn als der Träger von Handlungen und im phänomenologischen Sinn als Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis verstanden. Beim Selbstkonzept werden die affektive und kognitive Komponente unterschieden. Zur affektiven Komponente gehört Selbstwertgefühl (self-esteem) und Selbstvertrauen (self-assurance), während die kognitive Komponente Selbstwahrnehmung und das Wissen über sich selbst beinhaltet (vgl. ebd. S.291).

In den 70er Jahren wurde die Konzeption von Identität nach G.H. MEAD bekannt und diskutiert. MEAD unterscheidet zwischen "me" und "I". Me wird als "individuelle Spiegelung des gesellschaftlichen Gruppenverhaltens" gesehen während "I" die Reaktion des Subjekts auf gesellschaftliche Inhalte bezeichnet (vgl. OERTER/MONTADA 2002).

Identität kann als *Ergebnis* und *Motor* der Entwicklung gesehen werden und ist die stärkste integrative und

stabilisierende Kraft des Menschen. Sie wird von PETZOLD als "die zentrale Funktion des Ich" beschrieben. Identität sei nicht nur das Bild, sondern auch das Gefühl, das ein Mensch von sich selbst habe. Es entsteht einerseits dadurch, dass der Mensch sich sieht, fühlt, bewertet, vergleicht, Entwürfe von sich macht, Rollen übernimmt usw. Andererseits entsteht es dadurch, dass der Mensch von anderen gesehen wird, dass sie auf ihn gefühlsmäßig reagieren, sich bewerten, vergleichen, Entwürfe von sich machen und ihm Rollen zuschreiben (vgl. RAHM, et al. 1999).

"Identität ist also immer doppel-gesichtig: *Ich sehe mich und werde gesehen*. Im Prozeß dieser Integration von Selbst- und Fremdbildern entsteht das Gefühl und die Vorstellung eines zentralen, halbwegs konstanten *Ich-Zentrums*, das wir "*Ich selber*" nennen. Ich fühle und weiß, wer ich bin und in etwa auch, wie ich so geworden bin" (RAHM, et al. 1999 S.148). In der Integrativen Therapie wird der Begriff "Säulen der Identität" verwendet. Dieser umschreibt fünf Lebensbereiche, in denen Menschen ihre Identität entwickeln: Leiblichkeit, soziales Netzwerk, Arbeit und Leistung, materielle Sicherheit, Bereich der Werte (vgl. RAHM, et al. 1999, S.156).

Jede Beeinträchtigung beeinflusst sowohl Entwicklung als auch Identitätsbildung. Eine ökosystemische Betrachtungsweise ist aber notwendig, damit "die Behinderung eines einzelnen Kindes nicht ausschließlich als sein individuelles Merkmal gesehen wird, das zu therapieren, zu behandeln, wegzufördern ist. Es muß auch den Faktoren des gesellschaftlichen Umfeldes, in dem das behinderte Kind lebt, Beachtung geschenkt werden, z.B. im Zusammenhang mit der Gestaltung optimaler Lern- und Entwicklungsbedingungen für (behinderte) Kinder" (vgl. MÜLLER 1994).

MÜLLER beschäftigt sich hauptsächlich mit der Identitätsbildung bei Schwerhörigen und stellt fest, dass für die Identitätsbildung vier elementare Identitätsfaktoren grundlegend notwendig sind: Rollendistanz, Empathie bzw. 'Role taking', Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung: Er betont, dass eine Hörbehinderung Teil der eigenen Persönlichkeit ist. Sie soll von jeder betroffenen Person begriffen und in das Selbstbild eingefügt und integriert werden. Weiters schreibt er, dass die Identitätsfindung bei Schwerhörigen meistens schwer ist. Es besteht die Gefahr, dass sie sich an normal Hörenden orientieren und ihre Schwerhörigkeit, die Teil ihrer Persönlichkeit ist, ignorieren (vgl. MÜLLER 1994). Sogenannte Gehörlose können bei der Suche nach ihrer Identität Unterstützung in der Gehörlosengemeinschaft finden. Diese Gemeinschaft definiert sich nicht durch ihre Hörbeeinträchtigung, sondern sieht sich als eine kulturelle und sprachliche Minderheit.

AHRBECK (1997) hat das Thema Gehörlosigkeit und Identität ausführlich behandelt. "Das Verhältnis von Sprache und Denken ist für die Identitätsbildung Gehörloser auf unterschiedlichen Ebenen relevant. So wird zum Beispiel in MEADs Theorie des Selbst ein direkter Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation und der Reflexion des eigenen Handelns sowie der Entwicklung des Selbst postuliert, wobei MEAD unter Sprache die menschliche Lautsprache versteht" (AHRBECK 1997, S. 69). Als Kern der Identität ist bei MEAD die sprachlich vermittelte Intersubjektivität anzusehen. Das Individuum erzielt Identität dadurch, daß es aus der frühen Selbstbezogenheit austritt und mit anderen Personen interagiert und zudem dazu in der Lage ist, die Beziehung zu anderen zu reflektieren. "Die Frage nach den Erschwernissen der Identitätsbildung Gehörloser hat sich somit auf ein anderes Gebiet zu konzentrieren: die Interaktionserfahrungen Gehörloser und die dabei auftretenden kommunikativen Probleme" (AHRBECK 1997, S.68).

Eine notwendige Voraussetzung zur Herausbildung der Identität eines Menschen ist, dass es ihm gelingt, von sich selbst Distanz zu gewinnen und aus dieser Distanz heraus sich selbst zu betrachten und über sich nachzusinnen. Das Nachsinnen aus Distanz bewirkt, dass die Identität bewusst wahrgenommen wird. Dies erfordert jedoch Interaktionen mit anderen. Der Einzelne ist unbedingt auf ein Gegenüber angewiesen. Er muß lernen, sich selbst so wahrzunehmen, wie andere es tun. "*Wir müssen andere sein, um wir selbst sein zu können*" (MEAD 1987, zitiert nach MÜLLER 1994).

MÜLLER betont, dass der Aufbau der Identität einen Prozess darstellt, der nicht kontinuierlich, sondern in Phasen verläuft. Diese Entwicklungsphasen hängen von der individuellen Biographie und auch vom gesellschaftlichen Ökosystem, in dem ein Mensch lebt, ab. Identität ist deshalb nicht als ein abgeschlossenes inneres System zu sehen, sondern als ein Prozess. Der Mensch muss die Fähigkeit entwickeln, in neuartigen Situationen ein ausgewogenes Selbstbild, ein Gefühl von Konstanz zu behalten. Jede Veränderung innerhalb des Ökosystems beeinflusst die Identitätsbildung (vgl. MÜLLER 1994).

Kinder und Jugendliche, die in der Schule und in der Familie mit unterschiedlichen Kommunikationssystemen konfrontiert sind, haben erschwerte Bedingungen zur Entwicklung einer stabilen Identität. In der Schule stehen auch die benötigten sozialen Bezugspersonen, die als Identifikationspersonen dienen, nicht immer zur Verfügung. MÜLLER (1994) betont weiter die Gefahr, dass solche Kinder in ihrem Leben anonym und heimatlos bleiben. Es ist für die Identitätsentwicklung sicherlich entscheidend, welche 'Peer-group' Kinder mit Hörbeeinträchtigungen haben und ob sie in der Umgebung, Familie oder Schule genügend Identifikationspersonen haben.

GLENNIE und LABORIT beschreiben zwei unterschiedliche Positionen, die vielleicht die Breite des Themas erahnen lässt. Evelyn GLENNIE, die ab dem 9. Lebensjahr ertaubt ist, berichtet, dass sie eine normale Gesamtschule besucht hat, nicht die Gehörlosenschule in Aberdeen. Die Gehörlosenschule "bot damals keinen Musikunterricht (...). Die Mediziner wollten mich dorthin schicken, aber ich weigerte mich entschieden, weil es keinen Musikunterricht gab. Dort wurde auch nur gebärdet und keine Lautsprache verwendet. Das war gerade wie eine Inselwelt, zu der ich nicht gehören wollte" (GLENNIE 2000, S. 43).

LABORIT, die gehörlos geboren wurde und erst mit 6 Jahren die französische Gebärdensprache kennenlernte schreibt: "Es interessiert mich nicht im geringsten, zu hören! Ich habe gar keine Lust dazu, es fehlt mir überhaupt nicht, denn ich weiß ja nicht einmal, was das ist. Man kann sich nicht etwas wünschen, was man nicht kennt (LABORIT 1995, S.79). Obwohl sie die Gebärdensprache als Muttersprache entdeckte, erkannte sie, dass sie die Lautsprache brauchte, um mit hörenden Menschen zu kommunizieren. "Ich benutze darin die Sprache der Hörenden, meine Zweitsprache, um meine absolute Überzeugung zum Ausdruck zu bringen, daß die Gebärdensprache für uns Gehörlose die erste Sprache, unsere "Muttersprache" ist, die es uns ermöglicht, "sprechende" menschliche Wesen zu sein" (LABORIT 1995, S.7).

2.4. Kommunikation

Jeder Mensch braucht Dialog, um sich entwickeln zu können^[42]. Für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen ist nicht allein der gesprochene Dialog von Bedeutung, ^[43] sondern der präverbale und der non-verbale Dialog ist für sie besonders wichtig. Unterschiedliche Kommunikationsformen sind nicht nur wichtig für die Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern. Sie beeinflussen auch die Elternarbeit, den Kontakt und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen oder TherapeutInnen. Nicht zuletzt sind die Kommunikationsformen während des Unterrichts, der Förderung oder Therapie außerordentlich wichtig und müssen gut durchdacht und reflektiert werden ^[44].

Hörbeeinträchtigte Kinder erleben oft Schwierigkeiten in der Entwicklung von Dialog und folglich im Kommunizieren. Dies geschieht einerseits aufgrund ihrer Schädigung und der damit verbundenen verminderten auditiven Fähigkeit. Andererseits wird die Umgebung der Kinder - zuerst die nächsten Bezugspersonen - auch durch die Hörschädigung beeinflusst und herausgefordert. Für ihre Arbeit mit autistischen Kindern stellte SCHUMACHER folgende Hypothesen auf, die auch auf Kinder mit Hörbeeinträchtigungen zutreffen:

- Jeder Mensch braucht einen Menschen, um sich seinen Anlagen entsprechend zu entwickeln. Ist die Fähigkeit, Kontakt zu einem Menschen herzustellen, gestört, so ist eine Beziehungs- und damit Entwicklungsstörung die Folge. Grundlage für die Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeit ist die Fähigkeit, die verschiedenen Sinneseindrücke zu koordinieren, zu integrieren und sinngebend zu verarbeiten.
- Ohne die Erfahrung einer zwischenmenschlichen Begegnung kann die Fähigkeit, sich auf jemanden und etwas zu beziehen, nicht entwickelt werden. Diese Fähigkeit zur "Bindung" bringt emotional bedeutende Erlebnisse mit sich, die eine Entwicklung vorantreiben (SCHUMACHER 1994a, S.1).

Dialog - Dialogfähigkeit und Dialogkompetenz sind wichtig für die Entwicklung jedes Menschen und auch für hörbeeinträchtigte Kinder. Für die Entwicklung von Sprache (ob Lautsprache oder Gebärdensprache) sind bestimmte Rahmenbedingungen notwendig. Die Möglichkeit für hörgeschädigte Kinder, ihre Dialogkompetenz zu entwickeln, ist stark von ihrer Umgebung und möglichen Kommunikationsformen abhängig. Der präverbale Dialog, der zwischen Mutter und Kind stattfindet, kann auch durch die Hörschädigung und die psychische Reaktionen der Mutter auf die Schädigung negativ beeinflusst werden. Es ist entscheidend, ob man überhaupt gemeinsame Kommunikationsformen

findet, ob in Lautsprache oder Gebärdensprache^[45]. Entscheidend für die Förderung von Dialog und somit Kommunikation ist auch das Akzeptieren der Eigenart des anderen^[46].

Kinderspiele, -reime und -lieder können die Entwicklung von Dialog unterstützen. "Kinderreime und -lieder stehen Modell für situativ angewandte Spiele, die immer das Kind mit seinen eigenen Impulsen und Aufforderungsmöglichkeiten ins Zentrum stellt. Die Sprache, die hier gesprochen wird, ist zunächst eine musikalische und erst mit wachsender Kommunikationsfähigkeit kann sie auch inhaltlich "verstanden" werden" (SCHUMACHER 2001, S.21). Unter den Rahmenbedingung für Sprachentwicklung nennt SCHUMACHER nicht das Üben sondern Freude und Spaß am Spiel. "Sprache fördern heißt nicht, Worte und sprechen üben, sondern Freude und Spaß am Spielen erzeugen mit Vokablen, die beide Spieler verstehen^[47]. Und dies sind Rhythmus, Intensität und Form, Phänomene, die schon nach der Geburt differenziert wahrgenommen werden können" (SCHUMACHER a.a.O)

AHRBECK weist darauf hin, daß die Kommunikation Gehörloser untereinander eher problemlos abläuft. "Die Gehörlosengemeinschaft stellt einen Ort dar, in dem sich Gehörlose zu Hause fühlen können. Sie verfügen über eine eigene Sprache, die sie unbeschwert kommunizieren läßt...." (AHRBECK 1997, S.101). Die Kommunikation Gehörloser untereinander kann auch erschwert sein, weil nicht alle Gehörlosen die Gebärdensprache ihres Landes gleich gut beherrschen.

Dialog wird zuerst als lautsprachlicher Dialog verstanden. Dieser bleibt für viele Kinder mit Hörschädigungen auch später etwas mühsam bis sehr schwierig. Dialog kann aber hier genauso Dialog in Gebärdensprache^[48] bedeuten. Der Spracherwerb kann den Erwerb von gesprochenen Sprache (= Lautsprache) oder den Erwerb von Gebärdensprache bedeuten. Im bezug auf Kommunikation und Interaktion haben Gehörlose nicht nur Probleme in der Kommunikation sondern auch wenige Interaktionspartner, mit denen sie unbeschwert kommunizieren können (vgl. AHRBECK 1997). In den ersten Monaten ist die Zahl der Bezugspersonen eher gering, und die sprachliche Kommunikation spielt noch keine große Rolle. In der weiteren Entwicklung wird die Anzahl der möglichen Interaktionspartner aber geringer als bei hörenden Kindern sein (vgl. AHRBECK 1997).

Für die medizinische Behandlung und für die Anpassung von Hörgeräten wird die Hörstörung nach dem Schweregrad eingeteilt. Diese Einteilung und die Hilfen durch ein Hörgerät sind nicht nur für den Spracherwerb relevant, sondern auch für die Wahrnehmung im allgemeinen, speziell aber für Alltagsgeräusche. Beim normalem Hörvermögen (0 - 10 dB) sind keine Maßnahmen notwendig. Bei einer geringgradigen Schwerhörigkeit (10 - 30 dB) gibt es keine wesentlichen Auswirkungen auf den Spracherwerb, aber Verzögerungen der Sprachentwicklung kommen vor. Bei einer Schalleitungs-schwerhörigkeit wird Therapie durch den HNO-Arzt angeboten. Bei einer Schallempfindungsschwerhörigkeit entscheidet man individuell über die Hörgeräteanpassung.

Bei einer mittelgradigen Schwerhörigkeit (30 - 60 dB) ist der Spracherwerb meist verzögert. Diese Verzögerung kann gering bis erheblich sein. Bei einer hochgradigen Schwerhörigkeit (60 - 90 dB) ist eine Entwicklung der Lautsprache ohne therapeutische und pädagogische Maßnahmen kaum möglich. Sie ist oft auf einzelne einfache Wörter beschränkt. Hier ist eine möglichst frühe Hörgeräteanpassung notwendig, sowie Förderung z.B. durch eine Frühförderin. Bei Resthörigkeit ist Lautspracherwerb ohne therapeutische Maßnahmen nicht möglich. Zusätzlich zur Hörgeräteanpassung wird der Spracherwerb durch Mundlesen, Gesten oder Gebärden unterstützt.

Kommunikationsgruppen

DILLER und HORSCH (1997) beschreiben unterschiedliche Kommunikationsgruppen von Menschen mit Hörschädigungen:

- Hörgeschädigte mit einer Hörenden vergleichbaren Kommunikationsfähigkeit
- Hörgeschädigte mit umfassender lautsprachlicher Kompetenz
- Hörgeschädigte, die zur umfassenden lautsprachlichen Kommunikation zusätzlich visueller Wahrnehmungshilfen, aber keiner gebärdensprachlichen Sprach- zeichensysteme bedürfen

- Hörgeschädigte, die mit begleitenden Gebärden kommunizieren (LUG = Lausprachunterstützende Gebärde; LBG = Lautsprachbegleitende Gebärde)
- Hörgeschädigte, die primär mit Gebärden kommunizieren (vgl. DILLER/HORSCH 1977).

Eine weitere Gruppe Menschen werden als Schwerhörige bezeichnet, nämlich jene, die ein Cochlear-Implantat (CI) haben.. Eine Implantation wird oft bei gravierenden angeborenen oder erworbenen Hörbeeinträchtigungen, bei denen mittels Hörgerät wenig Hörgewinn erreicht werden kann, empfohlen. Viele ExpertInnen empfehleneine Cochlea-Implant-Versorgung bei angeborenen Hörstörungen so bald wie möglich durchzuführen, um die sensible Phase der Hörbahnreifung^[49] optimal zu nutzen (vgl. NEUMANN 2001, S.304).

Diese Hilfestellung besteht aus vielen Voruntersuchungen, einer großen Operation und einer langjährigen Nachbetreuung. Sie ist in der Gehörlosengemeinschaft sehr umstritten. Sind die Haarzellen des Innenohres nicht mehr funktionsfähig, so ist die Umwandlung von Schallschwingungen in elektrische Pulse beeinträchtigt. Ein Cochlea-Implantat bildet die Funktion der Haarzellen durch eine in die Cochlea eingeführte Stimulationselektrode nach. Es überträgt mittels elektrischer Impulse Geräusche und Sprachinformation in verschlüsselter Form direkt an den intakten Hörnerv.^[50] Das CI stellt das normale Hörvermögen nicht wieder her. Das Kind muß völlig neue Wahrnehmungen einordnen und speichern lernen.

Gebärdensprache

"Sprache ist ein konventionelles Zeichensystem (...), dessen Elemente eine bestimmte Struktur aufweisen, nach bestimmten Regeln miteinander verknüpft werden und im Sinne der symbolischen Interaktion der zwischenmenschlichen und intrapersonellen Verständigung dienen. Die in einer Sprache verwendeten Zeichen können dabei sehr unterschiedlicher Art sein. Sie können eine artikulierte, visualisierte oder schriftliche Form annehmen" (AHRBECK 1997, S.64).

Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die Gebärdensprache in Frankreich entwickelt und auch dann in Amerika weiterentwickelt. Sie wurde aber bald von Hörenden als einfache Zeichensprache abgewertet und sogar fast 100 Jahre in der Hörgeschädigtenpädagogik auf der ganzen Welt verboten^[51]. Dies hatte schwere Konsequenzen für Erziehung, Bildung, akademische Leistung und für die Gemeinschaft und Kultur der Gehörlosen sowie für ihr Selbstwertgefühl. Orale Konzepte wurde bevorzugt, die unter anderem deswegen einen so großen Wert auf die ausschließliche Förderung lautsprachlich-kommunikativer Kompetenz legen, weil sie primär auf eine Integration Gehörloser in die Welt der Hörenden hin orientiert sind (vgl. AHRBECK 1997, S.91).

Seit ca. 20 Jahren werden die verschiedenen Gebärdensprachen rehabilitiert und in vielen Ländern als eigene Sprache (mit eigener Grammatik und Syntax) anerkannt. Es gibt nationale und internationale Fingeralphabete, aber keine internationale Gebärdensprache - jedes Land hat eine eigene, sogar mit Dialekten.^[52]

Merkmale der Gebärdensprache sind:

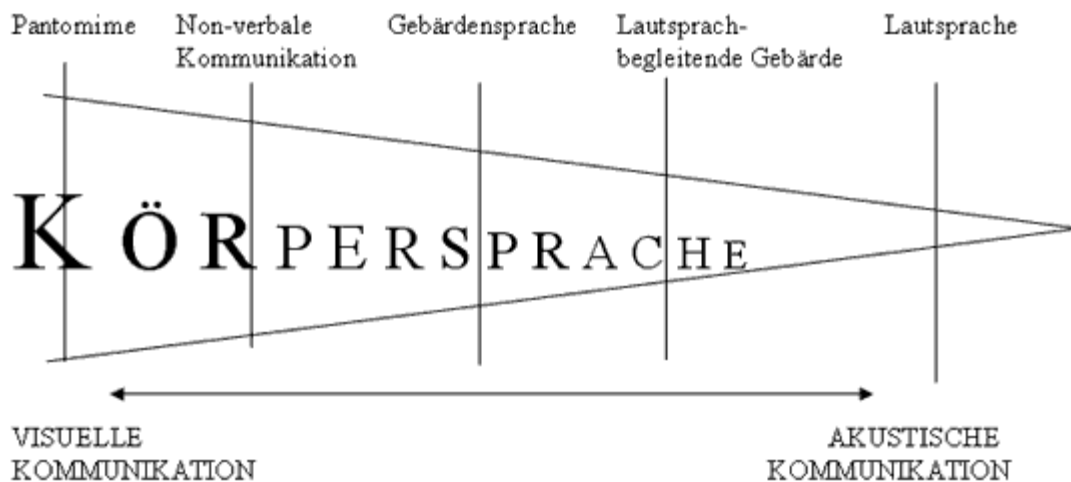
- Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist sie eine vollwertige Sprache.
- Sie ist eine natürliche Sprache
- Sie ist mit der Kultur der Gehörlosen verbunden
- Auch verschiedene literarische Formen sind möglich.
- Gebärdensprachen sind national verschieden und haben wie Lautsprachen auch verschiedene Dialekte.
- Gebärdensprache hat nichts mit Pantomime zu tun und ist keine vereinfachte Bildersprache.
- Sie ist zur Abstraktion fähig und zur metasprachlichen Reflexion über sich selbst

- Sie hat eine eigenständige Grammatik, die sich von der Grammatik der Lautsprache unterscheidet.
- Sie ist auch von Hörenden wie jede andere Sprache erlernbar (vgl. BORTSCH 1995, S.19).

Gehörlose Menschen sind meist Teil einer Gehörlosengemeinschaft, die sich nicht über ihr Defizit definiert. Gehörlose sehen sich nicht als Behinderte, sondern eine kulturelle und sprachliche Minderheit. Gehörlose Kinder, die in einer gehörlosen Familie aufwachsen, erlernen die Gebärdensprache als Muttersprache. Sir Karl POPPER hat die menschliche Sprache als ein "darwinistisches Evolutionsprodukt" angesehen - als ein Werkzeug (vgl. POPPER/LORENZ 1985). So ist es nicht erstaunlich, daß aus dem Bedürfnis nach Sprache und nach Kommunikation es für gehörlose Babys ganz normal ist, in beiden Lallphasen (im 2. Lebensmonat und später zwischen den 6. - 9. Lebensmonaten) auch zu lallen, obwohl sie die Laute nicht hören. Diese Laute hören dann zum Großteil auf und werden in gehörlosen Familien in Gesten/Bewegungen fortgesetzt. Auch hörende Kinder von gehörlosen Eltern lallen in Bewegung. [53]

POPPER betont auch, dass Kinder die Sprache nicht lernen, indem sie nur *hören*, sie lernen die Sprache, indem sie *sprechen*, indem sie Sprechversuche machen. Diese aktiven Sprechversuche bedeuten dann eine Art Neuschöpfung der Sprache durch jedes Kind. Dann lernen sie auch, zuzuhören, zu lauschen (vgl. POPPER/LORENZ 1985). Dies gilt für jede Art von Sprache, auch Gebärdensprache. LABORIT betont dabei die Lebensqualität, die Gehörlose finden können. "Der Taube hat eine Lebensqualität, hat sich mit seinem Leben arrangiert. Er entfaltet sich mit der Gebärdensprache. Er kann in zwei unterschiedlichen Sprachen sprechen, schreiben, sich ausdrücken" (LABORIT 1995, S.154).

Der Einsatz von Körpersprache ist unterschiedlich bei Lautsprache und Gebärdensprache. Je mehr die Lautsprache verwendet und die akustische Wahrnehmung gefördert wird, desto weniger wird Körpersprache verwendet. Umgekehrt wird Körpersprache umso stärker verwendet, je mehr die visuelle Wahrnehmung gefördert wird.



Mimik, Gestik, Bewegung, Blickkontakt usw. sind unterschiedliche Faktoren, die bei verschiedenen Kommunikationsformen unterschiedlich gelagert sind. Folgende Tabelle (nach TISCHMANN 1997) soll einige Unterschiede deutlich machen.

Tabelle 1.

Pantomime	Nonverbale Kommunikation	Gebärdensprache	Lautsprachbegleitende Gebärde	Lautsprache
Der Körper bewegt sich auf der ganzen Bodenfläche	Der Körper bleibt auf der gleichen Stelle	Der Körper bleibt auf der gleichen Stelle	Der Körper bleibt auf der gleichen Stelle	Der Körper bleibt auf der gleichen Stelle
Bewegung des ganzen Körpers	Bewegung des ganzen Oberkörpers	Bewegung des ganzen Oberkörpers	Schwache Körperbewegung	Keine bzw. sehr wenig

	(180°)			Körperbewegung
Mundgestik	Mundgestik	Mundgestik/ Mundbilder	Mundbilder	Mundbilder
Sehr viel Mimik	Viel Mimik	Mimik	Wenig Mimik	Sehr wenig Mimik
Blickkontakt nicht zwingend notwendig	Blickkontakt	Blickkontakt	Blickkontakt	Blickkontakt nicht zwingend notwendig
Keine Stimme	Keine Stimme	Keine Stimme	Keine Stimme oder mit Stimme	Stimme
Eigenständige Sprache	Keine eigenständige Sprache	Eine eigenständige Sprache	Keine eigenständige Sprache	Eine eigenständige Sprache
Handbewegung	Handbewegung und Gestik	Genormte Gebärdenszeichen	Genormte Gebärdenszeichen	Keine Handbewegungen, wenig Gestik

Es gibt unterschiedliche Familiensituationen und Konstellationen, bei denen Lautsprache und Gebärdensprache eingesetzt werden z.B.:

Gehörlose Eltern (mit Gebärdensprache als Muttersprache) - mit hörenden Kindern. Diese Kinder lernen meist die Gebärdensprache als Muttersprache und die Lautsprache durch die hörende Umgebung wie Nachbarn, Kindergarten usw. In vielen Fällen sind die Kinder

zweisprachig, und können mit dem System "eine Person = eine Sprache" gut beide Sprachen erlernen und in ihren relevanten Kontexten einsetzen. [\[54\]](#)

Gehörlose Eltern mit gehörlosen Kindern. Bei ihnen findet die Kommunikation fast immer in Gebärdensprache statt. Die Lautsprache erlernen die Kinder manchmal durch hörende Großeltern und auch im bilingual geführten Kindergarten (Lautsprache und Gebärdensprache) oder im Regelkindergarten.

Gehörlose Eltern mit schwerhörigen Kindern

Diese Konstellation ist für Eltern und Kinder schwierig, da die Eltern nicht immer über Lautsprache verfügen. Deshalb können sie ihre Kinder beim Üben und in der Förderung schwer unterstützen. Außerdem können sie die Lautsprache ihrer Kinder nicht auditiv überprüfen. Wenn die Kinder mit Lautsprache aufwachsen, kann die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern oft sehr schwierig sein, vor allem, wenn die Eltern Teil der Gehörlosen-Gemeinschaft sind und nur über Gebärdensprache verfügen.

Hörende Eltern mit gehörlosen Kindern. Die Entscheidung muss irgendwann fallen, ob man dem Kind rein auditiv-orale Kommunikationsmöglichkeiten anbietet, oder ob manche oder alle Familienmitglieder gebärdensprachkompetent werden sollen. Es gibt dazu auch Mischformen, wo z.B. die Lautsprache durch einzelne Gebärden unterstützt wird. Manche Kinder, die ertauben, nachdem sie Lautsprache erlernt haben, können diese Kompetenz oft erhalten.

Bei schwerhörigen Kindern mit normalhörenden Eltern werden unterstützende Gebärden manchmal verwendet, aber auf keinen Fall Gebärdensprache als Hauptsprache. Dialog und Kommunikation allgemein sind für gehörlose oder schwerhörige Kinder mit hörenden Eltern oft schwierig. Einerseits weil sie über ein gemeinsames Kommunikationssystem verfügen müssen, andererseits weil die Eltern oft sehr bemüht sind Hören und Sprechen zu trainieren, ohne sich in die Lage ihres Kindes mit verminderter auditiver Wahrnehmung versetzen zu können.

Eine weitere Gruppe sind Menschen, die ein Cochlea-Implantat (CI) tragen. Da das CI das normale Hörvermögen nicht wieder herstellen kann, werden Menschen mit einem CI oft als schwerhörig bezeichnet. Sowohl gehörlose Kinder als ertaubte Kinder mit einem CI müssen ihre neue Wahrnehmungen einordnen und speichern lernen. Mangelhafte oder fehlende Dialogmöglichkeiten haben für die Gesamtentwicklung des Kindes massive

Auswirkungen, denn Dialog, Kommunikation und Interaktion zwischen "kompetenten" Partnern sind Voraussetzungen für Entwicklung und Lernen. Entwicklung ist außerdem von der Qualität der Beziehung, die wir aufbauen, abhängig und findet in einem kooperativen gemeinsamen Austausch statt. Dazu ist Kommunikation notwendig. Im Dialog können wir Menschen begleiten und einen Kontext für Erfahrungen anbieten, damit Wahrnehmung, Denken und Handeln ermöglicht werden und das eigene Weltbild konstruiert werden kann.

[10] In einem Interview erwähnt Matthias HORX (2003) ein neues Menschenbild, "das sein Epizentrum in der neuen Arbeitswelt hat. Früher waren Menschen und ihre Qualifikationen Teil einer hochgradig arbeitsteiligen Maschinerie. Heute wandelt sich Arbeit zum kreativen Teamwork-Prozess. Dafür brauchen wir mehr Fantasie, Autonomie, Kommunikationskraft des Einzelnen" (HORX im Interview von Stefan Winkler in: Kleine Zeitung am 4.7.2003, S.2).

[11] "In der neueren Pädagogik bricht vieles auf. Ein ganzheitliches Menschenbild kehrt zurück. Aber es geht unglaublich langsam voran, denn da hängt ja ein gewaltiger bürokratischer Apparat von Leistungserzwinung daran. Da sind viele Leute, die sich nicht nehmen lassen möchten, andere Menschen nach irgendwelchen Normen zu beurteilen. Aber das ändert sich, wenn mehrdimensionale Beurteilungssysteme zugelassen sind. Wenn die Gesellschaft ihre Schulen beurteilt, wenn Schüler ihre Lehrer bewerten, wird es richtig spannend. Dann müssen sich auch jede verantworten, die die Normen von oben setzen" HORX , Matthias im Interview mit Stefan Winkler in: Kleine Zeitung am 4.7.2003, S.2)

[12] SPECKS Unterscheidung zwischen heilpädagogischer, medizinischer, psychologischer, sozialpädagogischer und rechtlicher Sicht als Teil multidisziplinärer Hilfen wird als Tabelle dargestellt. (vgl. RÖDLER 2000, S. 83)

[13] Evelyn GLENNIE, die weltbekannte Schlagzeugerin die langsam vom achten zum zwölften Lebensjahr ertaubte, schreibt, dass sie genügend Zeit hatte, sich an die eigene Situation zu gewöhnen. Ihre Familie blieb äußerst normal und machte ihr Mut. Nur die Ärzte sagten "Du kannst dieses und jenes nicht tun." Das empfand Glennie als schlimmste "Medizin", die man jemandem verordnen kann. (vgl. GLENNIE 2000)

[14] Humanismus ist ein von der Kultur des Altertums beeinflusstes Bildungsideal. Streben nach echter Menschlichkeit, nach edlem, menschenwürdigen Leben und Denken. (WAHRIG, G: Deutsches Wörterbuch. Sonderausgabe. Ungekürzt völlig überarbeitete Neuauflage. Bertelsmann Lexikon-Verlag, Gütersloh 1979 S.1887)

[15] Inklusion ist die "Einbeziehung, volle und gleichberechtigte Teilhabe am Leben der Gemeinschaft" SCHILCHER, B: "Inklusion als Menschenrecht" Vortrag am 23.5.2003 in Graz beim Symposium "Von der Integration zur Inklusion - auf dem Weg zu einer Schule für alle."

[16] SCHILCHER, B: "Inklusion als Menschenrecht" Vortrag am 23.5.2003 in Graz

[17] Mitteilung der EU-Kommission an den Rat und das europäische Parlament vom 24.1.2003 "Auf dem Weg zu einem rechtsverbindlichen Instrument der Vereinten Nationen zur Förderung und zum Schutz der Rechte und Würde von Menschen mit Behinderungen"

[18] SCHILCHER, B: "Inklusion als Menschenrecht" Vortrag am 23.5.2003 in Graz beim Symposium Von der Integration zur Inklusion - auf dem Weg zu einer Schule für alle.

[19] "Die allererste Quelle für die Entwicklung der inneren individuellen Eigenschaften der Persönlichkeit des Kindes ist die Zusammenarbeit (wobei dieses Wort im weitesten Sinn zu verstehen ist) mit anderen Menschen" (WYGOTSKI 1987, zitiert nach OERTER/MONTADA 2002, S. 84)

[20] "Das Spiel wird von WYGOTSKI ausdrücklich als Zone nächster Entwicklung genannt. Im Spiel zieht sich das Kind, wie Wygotski sagt, am eigenen Schopfe höher. Damit wird dem Spiel für förderliche Entwicklung eine

besonders wichtige Rolle zugeschrieben" (OERTER 2001, S.150).

[21] ATHEY schrieb schon 1990, dass die Bereicherung und Erweiterung der Lernumgebung eher zu Erfolg führt als Unterrichtsmethoden, die versuchen das Lernen zu beschleunigen basierend auf diagnostizierten Defiziten (vgl. ATHEY 1990, S.76).

[22] In einer Erweiterung von Martin BUBERs Leitsatz: "Der Mensch wird am Du zum Ich" schreibt FEUSER "Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind" (FEUSER 1995 S.117).

[23] Attraktoren bestimmen die Tendenz, Richtung und Geschwindigkeit, mit der ein System driftet. In der Pädagogik kann das Driften neue Ströme erzeugen und Entwicklung beeinflussen (vgl. FEUSER 1995, S.102)

[24] "1. Selbstachtung und Anerkennung der Anderen, 2. Übergänge: Kennenlernen der Anderen, 3. Entwicklungen zwischen Verschiedenen, 4. Kollektivität: Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen, 5. Innerpsychische Heterogenität, 6. Begrenztheit und Trauerarbeit - Entfaltung und Lebensfreude, 7. Prozeßhaftigkeit, 8. Keine Definitionen, 9. Keine Leitbilder, 10. Aufmerksamkeit für die Individuelle und kollektive Geschichte, 11. Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen, 12. Achtung vor der Mitwelt, 13. Didaktik des offenen Unterrichts, Lernentwicklungsberichte, 14. Grenzen, Rituale und Regeln, 15. Kinderelend oder "Störung als Chance"? 16. Selbstachtung und Anerkennung der Anderen in der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, 17. Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe" (PRENGEL 1995, S.185).

[25] HONNETH, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M.

[26] VON FOERSTER meint: "meiner Ansicht nach ist das Wichtigste vom Piaget, dass er erkannt hat, dass zum Erkennen die Bewegung nötig ist. Also, das erst Buch *'La construction de réalité des enfants'*, das ist ja dasentscheidende. Wo er zeigt, dass, wenn die Kinder die Bewegung machen, Sachen in den Mund nehmen, das nichts mit dem Mund zu tun haben. Die Bewegung der Sensomotorik wird hier geschlossen" (Dialog mit Heinz von Foerster II. in: KÖCK-HATZMANN 2000, S.228)

[27] VERDEN-ZÖLLER nennt fünf Modi der Körperfahrung, die grundlegende Prozesse und Strukturen körperlicher Erfahrung darstellen: Rhythmus, Gleichgewicht, Körperbewegung, die Konstruktion elementarer Zeichen, die Konstruktion von Raum und Zeit (vgl. MATURANA/VERDEN-ZÖLLER 1994)

[28] Nach Dr. Ulrike SCHAUSEIL-ZIPF: "Reifungsprozesse des akustischen Sinnessystems im Kindes- und Jugendalter." Vortrag beim Kongreß Musik und Mensch, Salzburg 7. - 9.3.2002

[29] "Ich liebe auch den Bauch meines Vaters, abends, wenn er mit Freunden oder mit meiner Mutter diskutiert. Ich bin müde und lege mich neben ihm hin, den Kopf an seinen Bauch gelehnt, und spüre seine Stimme. Seine Stimme geht durch seinen Bauch, und ich fühle das Vibrieren. Das beruhigt mich, es ist wie ein Wiegenlied, bei den Vibrationen, wie ein Zählwerk in meinem Kopf, schlafe ich ein" (LABORIT 1995, S.22)

[30] "Die vibratorische Modalität kann bei der Informationsaufnahme bzgl. Des musikalischen Stimulationsangebotes sowohl eine bestätigende oder ergänzende Funktion zum auditiven Perzeptionssystem als auch eine substituierende Funktion zu diesem einnehmen" (PRAUSE 2001, S.67).

[31] "Er (der Onkel) will mich an der Gitarre teilhaben lassen und sagt, ich soll auf den Griff beißen. Ich beiße, und er beginnt zu spielen. Ich behalte den Griff stundenlang im Mund. Ich spüre alle Schwingungen im Körper, die hohen und die tiefen Töne. Die Musik dringt in mich, setzt sich dort fest und beginnt in meinem Inneren zu spielen" (LABORIT 1995, S.23).

[32] "Es gibt fühlbare Schwingungen, die nicht zum Tastbereich der Haut gehören. Sie durchdringen Haut, Nerven, Knochen wie Schmerz, Wärme und Kälte. Trommelschlag durchdringt mich von der Brust bis zu den

Schulterblättern." (KELLER, H. o.J. S.16) Mimi SCHEIBLAUER hat die Bedeutung des Vibrationssinns für die pädagogische Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern erkannt und setzte u.a. Handtrommel und auch Klavier in ihren Rhythmikstunden ein (vgl. BRUNNER-DANUSER 1984)

[33] PRAUSE schreibt dass, musikalische Wahrnehmung gehörloser Menschen grundsätzlich als ganzheitlicher Prozess verstanden werden soll - ein "inter-sensory process", "bei dem einzelne Wahrnehmungsbereiche interagieren und sich in ihren perzeptiven Funktionen gegenseitig ergänzen und die unterschiedlichen sensorischen Informationen zu einem Gesamteindruck verknüpfen" (PRAUSE 2001, S.69).

[34] "Die Musik des Pianos genieße ich am meisten, wenn ich das Instrument berühre. Wenn ich meine Hand auf dem Gehäuse liegen lasse, entdecke ich ein zartes Erdbeben, ich fühle melodische Widerklänge und die Stille, die darauf folgt."(KELLER, H. o.J. S.19).

[35] "Dadurch, dass über den Vibrationssinn haptische und vibratorische Komponentn des Musikangebotes vermittelt werden können, ist eine Musikzezeption also auch bei vollkommenem Ausfall des akustischen Systems noch möglich "(PRAUSE 2001, S.67).

[36] "Eines Tages erregte im Speisesaal eines Hotel eine Dissonanz meine Aufmerksamkeit. Ich saß still und horchte mit meinen Füßen. Da fand ich, daß zwei Kellner hin und her gingen, aber nicht im gleichen Schritt. Ein Orchester spielt, und ich konnte die musikalischen Wellen fühlen, wie sie über den Fußboden flossen. Der eine von den Kellnern ging nach dem Takt der Musik, anmutig und leicht, während der andere auf die Musik nicht achtete und nach dem falschen Rhythmus eines Mißklanges in seinem Innern von Tisch zu Tisch eilte. Ihre Schritte erinnerten mich an das mutige Schlachtroß, das mit einem Karrengaul zusammengespannt war" (KELLER, H. o.J. S.13).

[37] KÖCK schreibt: "Rhythmus ist ein Attraktor, der sowohl die Richtung als auch die Geschwindigkeit bestimmt, die ein dynamisches System nimmt. Rhythmus verleiht einem System eine gewisse Festigkeit, obwohl es ständig in Bewegung ist (...) Der Rhythmus ist es also der einem System die Festigkeit verleiht, obwohl es ständig in Bewegung ist. Bewegung ermöglicht es letzten Endes, dass Rhythmen sich verändern können und doch stabil bleiben" (KÖCK 2000, S.101).

[38] PRAUSE betont, dass die menschliche Wahrnehmungstätigkeit nicht auf der Beteiligung einer einzigen Modalität basiert, sondern stets "ein vielschichtiges Ereignis ist. Sie ergibt sich aus der polymodalen Tätigkeit, die zuerst expandiert, dann später gesättigt und kondensiert wird (LURIJA 1993, S.85; zitiert nach PRAUSE 2001, S.69).

[39] In ihrem Buch "Musik und Gehörlosigkeit schreibt PRAUSE über "dieses polymodale Rezpationssystem", dass es ermöglicht, die Störungen von einzelnen Modalitäten zu kompensieren (vgl. PRAUSE 2001, S.69).s

[40] Phil ELLIS (1997) schreibt: "Seit 1971 verwende ich auch Aspekte der Vibrationsakustischen Therapie im Forschungsprojekt. Dies geht zurück auf eine ebenso interessante wie erfolgreiche Arbeit mt einem völlig tauben und isolierten Kind, bei dem Kommunikation und ästhetische Reaktion durch einen Vibrationsgenerator ermöglicht wurde. Das Soundbeam Projekt führte zur Entwicklung diverser vibrationsakustischer Apparate, von denen ich zwei, Soundbox und Soundbed, in letzter Zeit in meine Arbeit einbeziehe.Die Soundbox hat mir die Schaffung des gesamten Klangtherapieumfeldes ermöglicht, so wie ich es mir ursprünglich vorgestellt hatte, eine akustische und taktile "Klangumhüllung". Die Soundbox ist "eine niedrige, vibrierende Plattform auf der Kinder (...) liegen oder sitzen können und mit dem Körper die physischen Schwingungen von Musik aufnehmen. Das Soundbed ist gross genug, dass Kinder und Erwachsene darauf liegen können."

[41] PRAUSE beschreibt auch andere spezielle technologische Musikkonzepte für Gehörlose. Siehe dazu PRAUSE 2001 S.244 - 256.

[42] STÖGER betont die Bedeutung BUBERs für die Pädagogik: "Martin Buber ist für die Pädagogik in besonderer Weise fruchtbar geworden. Er ist ein Repäsentant einer Dilaoghaltung" STÖGER 1996, S156).

[43] HANNAFORD (1995) betont, dass für Lernen nicht das Anwenden von Wörtern, sondern das Handeln und Erfahren an erster Stelle stehen. "Words, though important, are only bits of information. They are not experiential and only poorly substitutes for the directness and freshness of hands-on-learning (...) Words can only be understood when they provoke some kind of image in the mind of the learner. If students cannot access the underlying images, the works are not comprehensible.....Experiences, on the other hand, are direct and real. The involve senses, emotions and movements, and engage the learner fully" (HANNAFORD 1995, S.48).

[44] HASELBACH betont die Bedeutung vom Vertrauen - von "Sich-selbst-sein-dürfen für persönlichen und indirekten Gefühlsausdruck. Dies ist nur möglich in einer offenen Atmosphäre, in der jeder Mensch in seiner Eigenart akzeptiert wird (vgl. HASELBACH 2003).

[45] Interessant in diesem Zusammenhang ist das "Reich der Sprache", das von RODLER (2000) dargestellt wird: "Dabei kann nicht oft genug betont werden: *Interaktion im >Reich der Sprache< heißt nicht sprechen, sondern handeln (!) in und gegenüber einem durch Rekursion im sprachlichen Bereich zu Stande gekommenen selbstreferenten System von Zeichen!*" (RODLER 2000, S. 179)

[46] "Wenn dieses "Sich-selbst-sein-dürfen" einigermaßen verstanden worden ist, können sich daraus viele Übungen entwickeln lassen, die zur Förderung der Kommunikation hilfreich sind (...) Vorbedingung ist, dass ich zuerst gelernt habe, genau und multisensorisch wahrzunehmen, offen zu sein für den Ausdruck der beobachteten Person und so fähig werde, ihre Befindlichkeit oder Emotionalität durch Empathie oder sachliche Beurteilung zu erkennen" (HASELBACH 2003, S. 70)

[47] Fomina und Kolzowa (1975), russische Forscherinnen, haben in den 70er Jahren die Bedeutung von Fingerspielen für die Sprachentwicklung entdeckt. Der Einsatz von Fingerspielen in der Sprachentwicklung sind eher der vorantreibende Motor und wichtiger als Sprechanregung selbst. Die Untersuchungen bewiesen den engen Zusammenhang zwischen handmotorischer Umwelterfahrung, Sprache und Intelligenz. (vgl. DREHER/DREHER-SPINDLER 2002).

[48] Charles Michel Abbe de l'Epée gründete 1755 die erste staatliche Schule für Gehörlose der Welt in Paris, Frankreich und gab 1776 ein Buch über die Erziehung von Gehörlosen durch die methodische Verwendung von Gebärdenzeichen heraus.

[49] "Dieser Prozess der Hörbahnreifung ist mit 18 - 24 Monaten weitgehend abgeschlossen. Eine Hörstörung, die nach Abschluß dieser Phase ausgeglichen wird, kann meist nur noch eine difizitäre Hör-Sprachentwicklung ermöglichen. Generell gilt: Je früher ein Hörschaden erkannt und ausgeglichen wird, um so erfolgreicher ist die weitere Hörentwicklung des Kindes." (NEUMANN 2001, S.300)

[50] "Schallschwingungen werden vom Mikrofon (am Kopf) aufgenommen und in elektrische Signale umgewandelt. Die elektrischen Signale werden über ein Kabel zum Sprachprozessor geleitet Der Sprachprozessor verarbeitet die elektrischen Signale nach einer bestimmten Kodierungsstrategie in ein Muster von elektrischen Pulsen. Dieses Pulsmuster wird über das Kabel zum Sender geleitet. Der Sender verschlüsselt die Signale für drahtlose Übertragung durch die Haut und sendet sie zum Empfänger. Der Empfänger (Implantat) entschlüsselt das Signal und leitet das Pulsmuster zur aktiven Elektrode im Innenohr. Über die 24 Elektrodenkontakte der 12 Kanäle stimulieren die abgegebenen elektrischen Pulse den Hörnerv an unterschiedlichen Orten innerhalb der Cochlea. Der Hörnerv generiert als Folge sogenannte Aktionspotentiale und leitet diese zum Gehirn weiter. Das Gehirn empfängt die Aktionspotentiale und interpretiert diese als akustischen Ereignis."(NEUMANN 2001, S.305)

[51] Beim Kongreß der Gehörloslehrer in Mailand 1880 wurde beschlossen, daß Pädagogen Gebärdensprache nicht als Lehrzweck verwendet durften

[52] Es gibt auch universitäre Dolmetschausbildungen und in einigen europäischen Ländern immer mehr Bewußtsein für die Bedürfnisse und Rechte von Gehörlosen Menschen z.B. gute Dolmetscher bei Behördengesprächen zu haben, Dolmetscher für die Führerscheinprüfung usw. Seit einigen Jahren wird in den USA und Deutschland über

Gebärdensprache ausführlich geforscht und publiziert.

[53] "Babies born to deaf parents learn to wave their hands in a "babble" of sign language before they produce their first gurgles of speech (...). Just as infants of hearing parents start to babble at an age of about seven months as they take the first steps towards learning a spoken language, children who grow up in a deaf household babble silently with their hands in imitation of their parents' main form of communication. The children make the movements even if they can hear." Mark HENDERSON, The Times 6.9.2001, London.

[54] Evelyn GLENNIE (2000) betont, daß sie Oralistin ist, und daß sie mit Gebärdensprache allein (die sie nicht beherrscht) für Gehörlose nicht einverstanden ist. Weil sie eine Minderheitssprache ist, braucht man oft Dolmetscher. Sie bevorzugt die Integration (vgl. GLENNIE 2000, S.45).

Ansätze von Musik- und Bewegungserziehung bei Kindern mit Hörbeeinträchtigungen^[55]

Inhaltsverzeichnis

[3.1. Ansätze der Rhythmisch-musikalischen Erziehung](#)

[3.3. Der Ansatz von Clive and Carol ROBBINS](#)

[3.4. Der Ansatz von Claus BANG](#)

[3.5 Der Ansatz von Veronika SHERBORNE \(Developmental Movement\)](#)

[3.6 Der Ansatz von Naomi BENARI](#)

[3.7. Einordnung der Ansätze](#)

3.1. Ansätze der Rhythmisch-musikalischen Erziehung^[56]

Mimi SCHEIBLAUER (1891 - 1968) war Schülerin von Emile JAQUES-DALCROZE (1865 - 1950) und unterrichtete Rhythmik schon 1922 in sogenannten Beobachtungsklassen, in denen es "schwierige" Kinder gab. 1924 wurde sie durch Professor Heinrich Hanselmann aufgefordert und angeregt, sich intensiv mit Behinderten zu beschäftigen. Ihre Arbeit fand in Landeserziehungsheimen, in einer Psychiatrischen Klinik, in der Taubstummen- und in der Blindenanstalt und in anderen Behinderteneinrichtungen statt (vgl. STEINMANN 1991, S.5). Seit dieser Zeit beschäftigte sie sich mit gehörlosen Kindern. Einige Übungssequenzen mit gehörlosen Kindern können im Film "Ursula oder das unwerte Leben" (MERTENS/MARTI 1966) gesehen werden.

Aus ihren langjährigen Erfahrungen mit gehörlosen Kindern schrieb Mimi SCHEIBLAUER: "Im Gehörlosenunterricht hat die musikalische-rhythmische Erziehung folgende Aufgaben zu erfüllen: Beziehungen zwischen Ausdrucksbewegung des Körpers und Ausdruck der Stimme herzustellen und eine günstige Wechselwirkung zwischen ihnen zu schaffen, um das Erlernen und Beherrschen der Sprache zu erleichtern; ferner durch das Lösen der seelischen und körperlichen Hemmungen den in dieser Hinsicht Belasteten freier zu machen, beim undisziplinierten, asozial Veranlagten den Sinn für das soziale Zusammenarbeiten zu entwickeln" (BRUNNER-DANUSER 1984, S.126).

SCHEIBLAUER erkannte, daß die Rhythmik eine große Aufgabe in bezug auf Erziehung und Bildung von Gehörlosen hat^[57]: "Hier hat sie etwas zu erfüllen, was lange Zeit als unmöglich angesehen wurde, nämlich die Erziehung zur und durch Musik!" (SCHEIBLAUER 1973, S.52). 1926 übernahm sie den Auftrag, Versuche in rhythmisch-musikalischer Erziehung mit Kindern der Kantonalen Taubstummenanstalt Zürich zu machen. Dabei setzte sie oft das Klavier ein, da es von den Schülern gut wahrnehmbar war. "Vermittelt des Vibrationssinnes, der bis zum Erfühlen von Tonhöhenunterschieden, polyphoner Rhythmen verschiedenster Formen ausgebildet werden kann, kommt ein Empfinden und eine körperliche Wiedergabe von Musik zustande, welche oft diejenige von Hörenden übertrifft. Dadurch erreichen wir, daß der Gehörlose seine Minderwertigkeiten in bezug auf Musik verliert, daß seine Ausdruckskräfte sich steigern und die sozialen Gefühle entwickelt werden" (SCHEIBLAUER 1973, S.52).

Ein großer Sprung vorwärts geschah, als ein Kind entdeckte, dass man, wenn man die Handtrommel hält, Vibrationen vom Trommelfell spüren kann. Dabei kann man den Standort wechseln und in verschiedenen Entfernungen Töne fühlen. "Nun, da überall im Raum eine direkte fühlbare Verbindung mit der Musik hergestellt war, war auch ein

unmittelbares Umsetzen des Erfühlten in Bewegung möglich geworden. Dadurch konnte die musikalisch-rhythmische Erziehung dem gleichen Aufbau gemäß mit den Gehörlosen wie mit Hörenden vorgenommen werden(...) Der Unterschied zwischen Gehörlosen- und Normalhörenden-Unterricht besteht nur darin, daß der Gehörlose zuerst in der Bewegung Begriffe erlebt, die er dann in der Vibration wiedererkennt, während beim Hörenden der Weg umgekehrt verläuft" (BRUNNER-DANUSER 1984, S.122).

Mimi SCHEIBLAUER schreibt: "Bei dem Taubstummen hat die Rhythmik folgende Aufgaben zu erfüllen:

1. Sie vermittelt ihm die Beziehung zur Musik durch Ausbildung des Vibrationssinnes und durch körperliches Erleben der musikalischen Elemente.
2. Sie ersetzt den Ausfall akustischer-rhythmischer Elemente durch taktile und optische. Durch die vielen rhythmischen Erlebnisse wird auch der Sinn für den Sprachrhythmus geweckt, besonders dann, wenn der Taubstummenlehrer die Übungen in seinen Unterricht einzubauen versteht.
3. Sie fördert besonders das visuelle Konzentrationsvermögen durch eine Fülle von Konzentrationsübungen. Auch heute noch folgt ja der Unterricht in der Gehörlosenschule weitgehend über das Auge.
4. Sie gibt ihm eine andere Art körperlicher und geistiger Geschmeidigkeit als dies durch das traditionelle Turnen geschieht.
5. Sie regt seine Bewegungsfantasie an, steigert und differenziert seine Ausdruckskräfte. Dadurch weckt sie den Sinn und das Verständnis für die bildenden und darstellenden Künste" (SCHEIBLAUER 1965, S.5).

Besonders wichtig erscheint mir Mimi SCHEIBLAUERS Menschenbild, das nichts an Aktualität verloren hat^[58]. In ihrer grundsätzlichen Offenheit gegenüber jedem Schüler betonte sie immer wieder das "Noch-Nicht". "Alles was an Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen nicht erkennbar sei, sei eben "noch nicht" da. Jegliche Weiterentwicklung^[59] des zu Erziehenden wird durch diese Erziehungshaltung für möglich gehalten" (STEINMANN 1991, S 6).

Charlotte ZIEGLER holte sich viele Anregungen von Mimi SCHEIBLAUER für ihre Arbeit mit gehörlosen Kindern. Sie machte 1929 ihre Diplomprüfung in der Schule für Rhythmik und Körperbildung Hellerau-Laxenburg bei Wien. Sie unterrichtete Kinder und Erwachsene und bildete sich in der Güntherschule Berlin bei Maja LEX, Hans BERGESE und Carl ORFF fort. Ihre Tochter Barbara war "taubstumm" und ist in das Taubstummeninstitut Wien-Speising eingeschult worden. Nach Versuchskursen in dieser Anstalt bekam ZIEGLER 1952 eine Anstellung als Lehrerin für Rhythmik und Körperbildung. Hier fand sie ihre Lebensaufgabe, Rhythmik für taubstumme Kinder anzubieten. In ihrer ganz persönlichen Art schrieb sie 1957 ein Buch mit ihren Erkenntnissen und zeichnete viele Übungen. Ein Neudruck dieses vergriffenen Buches erfolgte 1977^[60].

Die Grundlage ihres Unterrichtes bildete ihre Ausbildung in Hellerau-Laxenburg. Für ihre Arbeit am Bundestaubstummeninstitut in Wien nahm sie viele Anregungen von Mimi SCHEIBLAUER (vgl. ZIEGLER 1954). ZIEGLER sieht die erste Aufgabe darin, bei gehörlosen Kindern den Bewegungsrhythmus freizulegen und auszubauen. Wenn das erreicht wird, geht man zum Sprachrhythmus über. ZIEGLER sieht die Sprache als erstes Ziel, aber sie betont noch andere Aspekte, die sie für die Entwicklung wichtig findet z.B. die Schwerfälligkeit, die viele Gehörlose haben, zu vermindern; Rhythmen aus der Umwelt wahrzunehmen; Begriffsbildung; Tanzen. Als Aufgabe des Rhythmikunterrichts in der Taubstummenbildung sieht sie "das taubstumme Kind aus seiner selbstgewählten Isolierung herauszuarbeiten, ihm eine Kontrolle seines Sprachrhythmus zu geben, ihm neue Eindrücke und Begriffe auf eine ihm fassliche Art zu vermitteln und, nicht zum Schluß, die für Taubstumme so typischen körperlichen Mängel und Hindernisse zu vermindern" (ZIEGLER 1957/1977 Einleitung).

Für ZIEGLER bedeutet Rhythmik für taubstumme Kinder allgemeine rhythmisch-erzieherische Arbeit, rhythmischer Bewegungsablauf, Erarbeiten der Notenwerte und Übertragung auf den Sprachrhythmus sowie Bewegungsstudien mit Instrumenten und Bewegungs- und Sprachimprovisationen (ZIEGLER 1957/1977 Einleitung). Meines Wissens gibt es keine Filme über Zieglers Arbeit, sodass man nur über ihre eigenen sehr individuellen Zeichnungen des

Rhythmikunterrichtes einen kleinen Einblick gewinnen kann.

Besonders interessant ist die nicht unkritische Reaktion Mimi SCHEIBLAUERs in einem Brief vom 22.3.1958 an Charolotte ZIEGLER, die ihr eine Kopie des Buches vor der Publikation geschickt hat. "Ihre Zeichnungen sind sehr anschaulich für die Menschen, die etwas von Rhythmik verstehen. Sie werden auch viel Anregung geben." SCHEIBLAUER findet Einiges als nur typisch für "die österreichischen Taubstummen" und bedauert auch Einiges wie Fehler in der Notation und das Spielen der Handtrommel: "z.B. dass Sie die Trommel mit Schlegel schlagen lassen. Ich habe so viele unliebsame Reaktionen konstatieren können, dass ich grundsätzlich nur noch mit der Hand schlage und die Schüler überhaupt nicht mehr schlagen lasse." (SCHEIBLAUER unveröffentlichter Brief an Charlotte ZIEGLER 22.3.1958)

Rhythmisch-musikalische Erziehung mit hörbeeinträchtigten Kindern wurde u.a. von Irmgard ROHLOFF (1985) weiterentwickelt. ROHLOFF war auch an der Erstellung des Lehrplans für das Fach Rhythmisch-musikalische Erziehung in der Schule für Schwerhörige in Bayern^[61] beteiligt. Zu den Zielen der Rhythmisch-musikalischen Erziehung meint ROHLOFF "Hier geht es weniger um die Vermittlung von Wissen als vielmehr um ein breites Angebot von Erfahrungsmöglichkeiten. Die emotionalen Kräfte des Schülers sollen geweckt und entwickelt werden, seine schöpferischen Fähigkeiten entfaltet, Mimik und Gestik gefördert werden. Der Unterricht soll sich stark lenken lassen von der Freude am rhythmischen Tun und damit einen Ausgleich bieten zu den mehr leistungsorientierten Fächern (...). Durch ihren ganzheitlichen Ansatz versucht rhythmisch-musikalische Erziehung, die nicht geschädigten Kräfte der Kinder zu verstärken und sie in ihren durch die Behinderung beeinträchtigten Bereichen zu fördern" (ROHLOFF 1985, S.69f) ^[62].

Der Lehrplan für Rhythmisch-musikalische Erziehung in den Jahrgangsstufen 1 bis 5 der Schule für Schwerhörige in Bayern ist in zwei Teile gegliedert:

1. Rhythmisch-musikalische Erziehung als Unterrichtsfach wird in folgende Bereiche gegliedert:

- Wahrnehmung (des Tastens, des Sehens, des Hörens und in der Kinästhetik)
- Gestaltung und Improvisation
- Raum und Zeit
- Partner und Gruppe

2. Rhythmisch-musikalische Erziehung als Unterrichtsprinzip hat als Ziel die rhythmisch-musikalische Erziehung als ein Prinzip^[63] im Sprach- und Sprechunterricht anzuwenden (vgl. ROHLOFF 1985).

Es ist wichtig, dass die Pädagogin oder der Pädagoge selber Instrumente im Unterricht spielt. ROHLOFF (1985) erwähnt, dass weder SCHEIBLAUER noch HOFMARKSRICHTER mit Verstärkeranlagen arbeiteten. "Nach meiner Erfahrung sprechen Gehörlose gefühlsmäßig mehr auf Musik an, wenn der Lehrer oder die Kinder die Musik selbst machen(...). Außerdem scheint es mir wichtig, dass die Kinder auf diese Weise angeregt werden, auch auf nur geringe Schwingungen zu reagieren" (ROHLOFF 1985, S.72).

Der Ansatz des Orff-Schulwerks

Carl ORFF und Gunhild KEETMANN gaben zwischen 1950 und 1954 die "Musik für Kinder" heraus. In den 5 Bänden sind Texte, Lieder und Instrumentalstücke gesammelt, die als Modelle dienen sollen, um Kinder und Lehrer zum eigenen Spielen, Singen und Tanzen herauszufordern und auch zum eigenen Improvisieren und Gestalten.

Pädagogische Prinzipien der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung im Sinne ORFFs und KEETMANNs sind:

- die allseitige Beanspruchung des Menschen

Spielend, bewegend, sprechend, musizierend, tanzend - aus sich selbst heraus tätig werden, und mit seinen Fähigkeiten zu handeln und zu gestalten.

- Instrumente als operative Möglichkeiten elementaren Musizierens

Die von Orff entwickelten und verwendeten Instrumente kommen dem angeborenen körperlichen Musizieren entgegen. Sie können auf einfachste Weise, auch ohne Vorkenntnisse, zum Klingen gebracht werden.

- Bewegen, Sprechen und Musizieren als Einheit

Diese Qualitäten des Ausdrucks sind im Menschen angelegte rhythmusbedingte

Einheiten, aus denen er Fertigkeiten und Fähigkeiten ausbauen, vervollkommen und ihnen ein individuelles Gepräge geben kann.

- das Wagnis der Improvisation

In der Improvisation kann der Mensch ausdrücken, was für ihn im jeweiligen Stadium seiner Entwicklung verfügbar ist.

- das Wechselspiel des Mit- und Voneinander- Lernens

Hier vereinigt sich das In- und Miteinander-in-Beziehung-Kommen durch den bewegenden, sprachlichen, musikalischen Dialog und durch das Spiel mit seinen grundlegenden sozialen Aspekten (vgl. JUNGMAIR 1992, S.200ff).

Die Grundideen des Orff-Schulwerks sind:

- die Einsicht, dass Musizieren und Tanzen elementare^[64] Ausdrucksformen des ganzen Menschen mit all seinen körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte sind
- dass Sprache, Tanz und Musik für das Kind ein noch nicht differenziertes Handlungsfeld ist
- dass zum Singen von Anfang an auch das Spielen auf Instrumenten kommt
- und dass zum Wiedergeben von gehörter und notierter Musik oder zum Tanzen tradierter Formen auch das Selbsterfinden und -gestalten gehört (vgl. NYKRIN 2000).

Der Dialog zwischen der Hörgeschädigtenpädagogik und dem Orff-Schulwerk fing vor über 45 Jahren an. Dr. Karl HOFMARKSRICHTER (u.a. Leiter der Taubstummschule in Straubing) tritt 1954 erstmals auf der Bundestagung deutschen Taubstummenlehrer in München mit 20 gehörlosen Kindern auf, die gemeinsam auf Orff-instrumenten musizierten und so aufeinander sensibilisiert und eingespielt waren, daß sie kaum einen Dirigenten brauchten.

In Zusammenhang mit HOFMARKSRICHTERs Arbeit schrieb Wilhelm KELLER einige Jahre später, daß Elementare Musik "nicht nur ein Hörerlebnis, sondern etwas Umfassenderes, nämlich eine Integration von motorischen, visuellen und auditiven Erlebnisformen bedeutet, die auch nach Ausfall einer Komponente wirksam bleibt, wenn auch unter Verlagerung des Schwerpunktes im psycho-physischen Aufnahme- und Aktionsbereich" (KELLER 1975, S.176). Unter den Erlebnisformen erwähnt KELLER den vibro-taktilen Sinn nicht. In der Arbeit mit Kindern mit Hörbeeinträchtigungen ist dies der Hauptsinn für hochgradig Schwerhörige und für Gehörlose um Klänge und Geräusche wahrzunehmen. Für SCHUMACHER gibt elementare Musik Möglichkeiten, die Sinne zu koordinieren. "Elementare Musik spricht alle Sinne an und hilft daher, die Sinne zu koordinieren und sie schließt den Körper des Menschen ein. Das methodische Geschick liegt im Finden eines für alle Beteiligten angemessenen und interessanten Spielinhalts, der so gespielt wird, dass er emotional bedeutungsvoll und positiv die Spieler in Beziehung bringt" (SCHUMACHER 2001, S.21).

HOFMARKSRICHTER hat früher auch beobachtet, daß im Gegensatz zu freischwingenden Tönen der Anschlagseffekt z.B. auf einer Trommel oder auf Xylophonen für gehörlose und hochgradig schwerhörige Kinder gut wahrnehmbar war - nicht hauptsächlich über den auditiven, sondern den vibro-taktilen Sinn^[65]. Völlig unabhängig vom Weg des Orff-Schulwerks entwickelte Pater van UDEN in Michielsgestel, Holland seine rhythmisch-musikalische Arbeit nicht mit Schlaginstrumenten, sondern mit eigens entwickelten Blasinstrumenten mit Keyboard-Tastatur. Und schon 1962 erkannte HOFMARKSRICHTER, daß eine Erweiterung des Instrumentariums brauchbar sein könnte^[66].

Der Einsatz von unterschiedlichen Klangerzeugern (Blas-, Streich- und Schlaginstrumenten) wurde aber auch von z.B. Clive und Carol ROBBINS in Nord Amerika und Australien weiterentwickelt, während Claus BANG die Großbaß Klangbausteine für seine musikalische Sprachtherapie weiterentwickelte und mit Kindern und Jugendlichen auf einer großen Palette von vor allem tiefen Orff-Instrumenten spielte. Das Klavier wurde aufgrund der sehr guten vibro-taktilen Möglichkeiten von vielen Pädagogen eingesetzt.

Für HOFMARKSRICHTER war das Nahziel, die Lautsprache zu verlebendigen durch eine natürliche, sinngemäße und lebensvolle Rhythmisierung (vgl. HOFMARKSRICHTER 1962). "Fernziel der Taubstummenbildung" ist:

"die Gesamtpersönlichkeit dieser Menschen zu formen, durch Erweiterung ihres geistigen Horizonts in den einzelnen Unterrichtsfächern, aber auch durch Weckung aller in diesen Kindern ruhenden musischen Anlagen im Sinne einer echten Humanität. Aus diesem Grunde ist die Ausbildung in verschiedenen musischen Fächern gerade beim taubstummen Menschen von Bedeutung. Zu diesen Fächern gehören Malen, Modellieren, Schnitzen, die Herstellung keramischer Arbeiten; dazu gehört auch die rhythmisch-musikalische Erziehung. Dieser aber kommt unter den musischen Fächern eine besondere Bedeutung zu; denn sie hilft dem tauben Menschen an jener Stelle seine Menschenwürde zu vertiefen, an der sie am meisten gefährdet ist, nämlich am Aufbau der Lautsprache. Damit erfüllt das Orff-Schulwerk im Rahmen der Taubstummenbildung eine Aufgabe, welche der Musik in der Antike als etwas Selbstverständliches zugeordnet war, nämlich eine Heilkraft nicht durch passives Hören, sondern durch aktives Tun" ^[67] (HOFMARKSRICHTER 1962, S.64).

3.3. Der Ansatz von Clive and Carol ROBBINS

Über 4 Jahre entwickelten Clive^[68] und Carol ROBBINS ein Musik-Curriculum für Kinder mit Hörschädigungen an der New York State School for the Deaf, in Rome, USA. Ihre Erfahrungen und Anregungen wurden 1980 unter dem Titel "Music for the Hearing Impaired" publiziert. Das Buch sollte Anregungen für Planung und Durchführung von Musikunterricht für Musikerzieher und Musiktherapeuten von hörgeschädigten Kindern sowie andere Lehrpersonen mit genügend musikalischem Hintergrund geben. Ausgangspunkt für die Arbeit war die Meinung der Autoren aus ihren Erfahrungen in Musiktherapie und Musikpädagogik, dass Musikalität angeboren ist - auch bei Kindern, die nicht hören. "By *musicality* we mean the inherent sensitivities and capacities that respond directly to the experiences of rhythmic and tonal variety and order described as *music*" (ROBBINS/ROBBINS 1980, S.25). Sie meinen, daß der Mensch so eng mit Musik verbunden ist, daß diese Sensitivität, Neigungen und Fähigkeiten auch in Kindern mit Hörschädigungen vorhanden sein müssen. "Our view was simply that man is so attuned to music - and music to man - that these same sensitivities, predispositions and capacities must be inherent in the hearing impaired child" (ROBBINS/ROBBINS 1980, S.25).

Ihr Ziel war, die Kinder mit Hörbeeinträchtigungen durch passende musikalische Erlebnisse zu erreichen und damit die verborgene Musikalität der Kinder freizusetzen. Sie hatten vor, einige musikalische und musische Bereiche zu unterrichten, die Kindern mit Hörschädigungen meist nicht angeboten werden. Diese könnten aber Quellen von Freude und persönliche Entwicklung sein^[69]. Sie betonen auch das Recht auf diese Erlebnisse auch für Kinder mit Hörschädigungen: "We saw no reason whatsoever why deaf children should not be offered the enjoyments, satisfactions and learning potential in a suitable music program" (ROBBINS/ROBBINS 1980, S.25).

Das von ihnen in 4 Jahren entwickelte "Music Program" ^[70] beinhaltete folgende Bereiche, die sie als Bereiche vom Musikerleben nennen (ROBBINS/ROBBINS 1980, S. 27): (*Übersetzung ins Deutsche von S.D-S*)

Tabelle 1.

Singing

(Singen)

Plays and Stories with Music

(Theaterstücke und Geschichten mit Musik)

Music Knowledge

(Wissen über Musik)

Movement and Dance

(Bewegung und Tanz)

Classroom Instruments

(Instrumente in der Klasse)

Music reading

(Musik lesen)

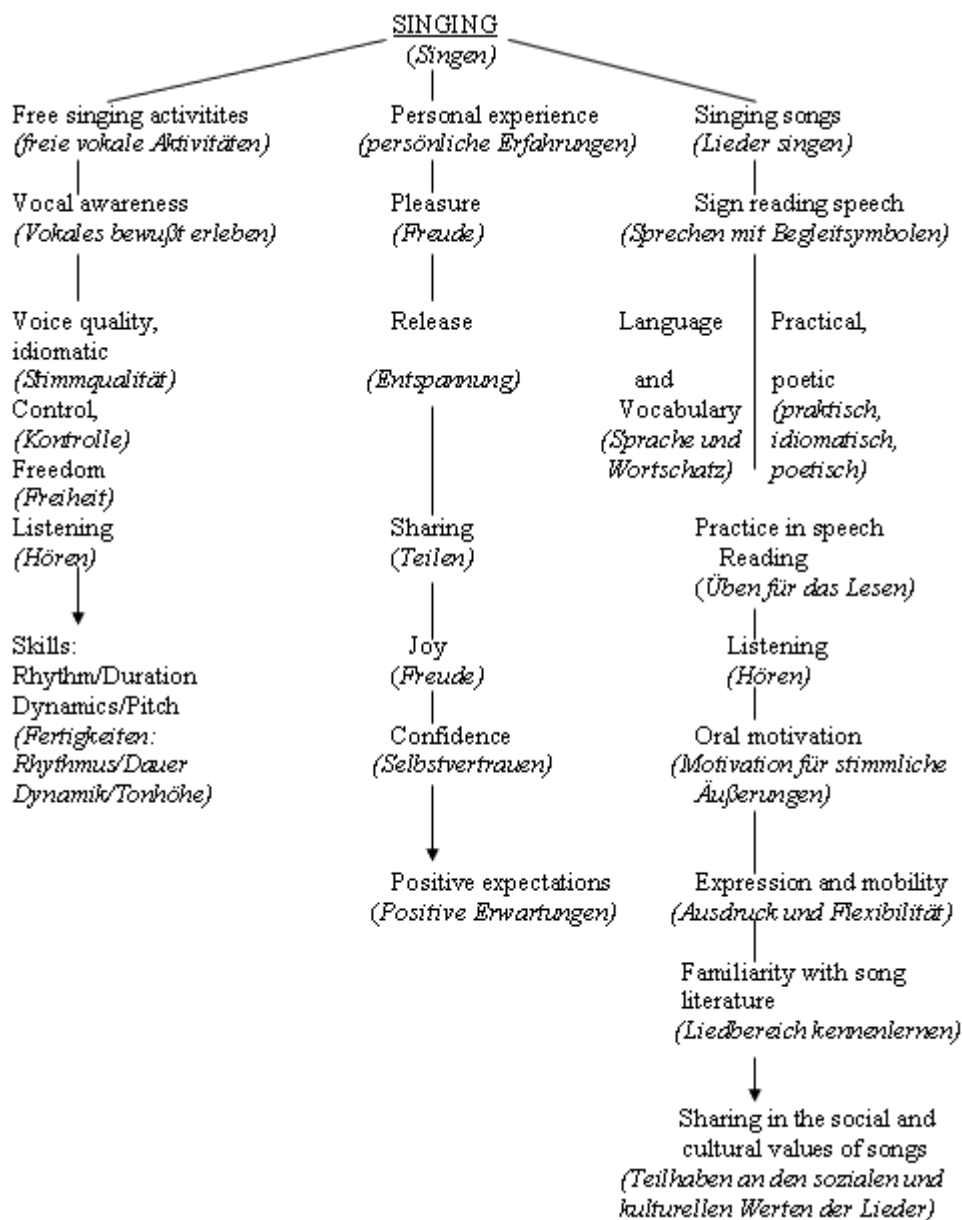
Musical auditory training

(Musikalisches Hörtraining)

Instrumental Instruction

(Instrumentalunterricht)

Sie betonen, daß jeder Bereich für sich stehen soll, aber produktiv in Zusammenarbeit mit anderen Bereichen vernetzt werden kann. Dies hängt von der Art des musikalischen Materials ab. Für meine Arbeit mit Spielliedern ist der Bereich "Singen" besonders relevant. Die Autoren erkennen die weitführenden Zielbereiche vom Singen und gliedern sie wie folgt: (ROBBINS/ROBBINS 1980, S.32) (*Übersetzung: S.D-S*).



3.4. Der Ansatz von Claus BANG

Claus BANG arbeitete als Gehörlosenlehrer und Musiktherapeut von 1961 bis 1998 an der Aalborg Schule (Dänemark) für hörgeschädigte und mehrfachbehinderte Kinder. Seine musiktherapeutische Ausbildung erhielt er in den USA bei Paul NORDOFF und Clive ROBBINS. BANG nahm auch an den ersten Fortbildungskursen für das Orff-Schulwerk (nach Erscheinen der Bände 1950 - 1954) in Salzburg teil, die mehrere Sonder- und Heilpädagogen stark beeinflusste (u.a. Karl HOFMARKSRICHTER, H. WOLFGART). Er leistete Pionierarbeit in einer Zeit, in der es noch oft unvorstellbar war, daß Behinderte und Gehörlose überhaupt musizieren konnten.

Ein wichtiger Einsatz von Instrumenten bei hörgeschädigten Kindern findet bei BANG in der Musikalischen Sprachtherapie statt.

- die Stimmlage wird korrigiert und erweitert
- die Qualität der Stimme wird verbessert
- Akzente werden systematisch eingelernt durch Tonstärke, Tonlänge und Tonhöhe (die drei Ecksteine einer rhythmisch-melodischen Sprache)

- Hörreste der Kinder werden aktiviert, aber auch die Lautperzeptionsfähigkeit im ganzen Körper. (Dies wurde von van UDEN als Kontaktfühlen und Resonanzgefühl bezeichnet.)

Das besondere Instrumentarium dazu sind *Großbaß- und Baßklangstäbe* aus Holz mit Frequenzen zwischen 64 - 380 Hz (ein Bereich, den die meisten Gehörlosen wahrnehmen können). Bang arbeitete mit der Firma Sonor zusammen, um Großbass- und Baß- Klangstäbe für die Arbeit mit gehörlosen Kindern weiterzuentwickeln. Von 1973 - 1976 war BANG bei einem Forschungsprojekt involviert: "Physiologische Klangfunktionen, Wahrnehmen und Wiedergabe von Klang bei schwer tauben und normal hörenden Kindern zur Erforschung des Gebrauchs von Klang-Stäben in der musikalischen Sprachtherapie." Hier wurde der Erfolg der Wiedergabe von Tönen in der musikalischen Sprachtherapie dokumentiert.

BANG bezeichnet seine Arbeit als Musiktherapie. "Musiktherapie ist die kontrollierte Anwendung besonders gestalteter Musik-Aktivitäten mit dem Ziel, die Entwicklung und Heilung von Kindern und Erwachsenen mit Bewegungs-, Wahrnehmungs- und emotionaler Behinderung während ihrer Behandlung, Erziehung und Rehabilitation zu fördern" (BANG 1984, S.77). BANGs Ansatz beschäftigt sich aber nicht nur mit der musikalischen Sprachtherapie, sondern auch mit Einzeltherapien im Sinne der NORDOFF/ROBBINS Musiktherapie^[71]. Weiters aber erscheint mir seine musikalische Arbeit mit Gruppen hörgeschädigter und mehrfachbehinderter Kinder in der Schule eher in der Pädagogik zu liegen. Dies konnte ich in zahlreichen Video-Dokumentationen beobachten, in Gesprächen mit ihm und in seinen Ausätzen. ^[72]

Als die wichtigsten Ziele, die er in der Aalborg-Schule anstrebte, nennt er:

- "1. Herstellung von Kontakt und Kommunikation
2. Ausbildung und Fortentwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit
3. Ausbildung und Fortentwicklung psychischer und motorischer Fähigkeiten
4. Soziales Training und Fortentwicklung sozialen Verhaltens
5. Freisetzung von sozial-kommunikativen Prozessen
6. Aktivierung und Freisetzung von emotionalen Prozessen
7. Entwicklung von Sprache und Ausdrucksfähigkeit
8. Übung und Entwicklung von intellektuellen Fähigkeiten
9. Anregung zur Entwicklung neuer Interessen, allein oder in Gesellschaft mit anderen
10. Musikalisches Training und Weiterentwicklung
11. Förderung von Selbstvertrauen und Selbstdisziplin
12. Entspannung und Ablenkung von Problemen"

(BANG 1984, S.78).

In der Einzeltherapie bei BANG ist der Ansatz der NORDOFF/ROBBINS Musiktherapie vor allem in älteren Dokumentationen zu erkennen. Nach dem Besuch von Orff-Schulwerk-Kursen in den 60er Jahren war BANG bemüht, seine Kenntnisse bei hörgeschädigten Kindern anzuwenden. Sein Ansatz bezieht viele sogenannte Orff-Instrumente ein und legt viel Wert auf aktives Tun wie Musizieren, Singen oder Tanzen. Aus den Video-Dokumentationen ist aber die individuelle Förderung der Kreativität und Phantasie der Kinder nicht zu beobachten. Das Lernen und Reproduzieren von festgelegten Formen steht im Mittelpunkt. Das Üben, das Nachmachen wird

gefördert, aber nicht das individuelle Gestalten^[73].

3.5 Der Ansatz von Veronika SHERBORNE (Developmental Movement)^[74]

SHERBORNE entwickelte ihren Ansatz aus Rudolf LABANs Analyse der menschlichen Bewegung. Es war nicht LABANs Ziel erfolgreiche Künstler auszubilden sondern die Persönlichkeit und Potential zu entwickeln. Weiters versuchte er Bewegung im weitesten Sinne erfahrbar zu machen und Verständnis dafür zu entwickeln.

SHERBORNE wurde zuerst als Sportlehrerin und Physiotherapeutin ausgebildet: Danach studierte sie bei Rudolf LABAN. Sie entwickelte und verwendete LABANs Theorien um den Bedürfnissen von Kindern in Regelklassen, Kindern mit und ohne Behinderung in Integrations- oder Sonderschulklassenklassen und Vorschulkindern gerecht zu werden.

Ihre Erkenntnis nach 30 Jahren Unterrichtserfahrung und Beobachtung menschlicher Bewegung mit verschiedenen Kindern und Berufsgruppen ist, daß Kinder 2 grundlegende Bedürfnisse haben:

- Kinder brauchen das Gefühl, "zu Hause" zu sein in ihren eigenen Körpern, um damit Körpererfahrung, -beherrschung und -geschicklichkeit zu entwickeln.
- Kinder müssen die Möglichkeit haben, Beziehungen aufzubauen.

Die Befriedigung dieser Bedürfnisse - Beziehung zu sich selbst und zu anderen Menschen - kann durch einen guten Bewegungsunterricht erreicht werden.

Die in diesem Buch vorgestellten Aktivitäten sind keine "Übungen" im herkömmlichen Sinn, sondern eher "Erfahrungen", weil sie leibliche und psychologische Lernerfahrungen miteinander verbinden. Folgende Annahmen stellen die Basis dieser Aktivitäten dar:

Bewegungserfahrungen sind fundamental für die Entwicklung jedes Kindes. Sie sind besonders wichtig bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen, die oft Schwierigkeiten haben, Beziehung zu ihrem eigenen Körper und zu anderen Menschen aufzubauen.

Der Input oder das "Füttern" (feeding-in) von Bewegungserfahrungen muß für Kinder mit besonderen Bedürfnissen *konzentrierter und kontinuierlicher* erfolgen als für Kinder in Regelklassen (vgl. SHERBORNE 1998).

Es ist wichtig, den Kindern Hilfe zu geben, damit sie konzentrierte Erfahrungen machen. Dadurch nehmen sie das wahr, was in ihren Körpern geschieht und können von ihren Bewegungserfahrungen lernen. Dies nenne sie "auf den Körper hören".

LABANs Theorie der menschlichen Bewegung, die Basis der beziehungsorientierten Bewegungspädagogik wird bei SHERBORNE dargestellt:

Bewegungsanalyse

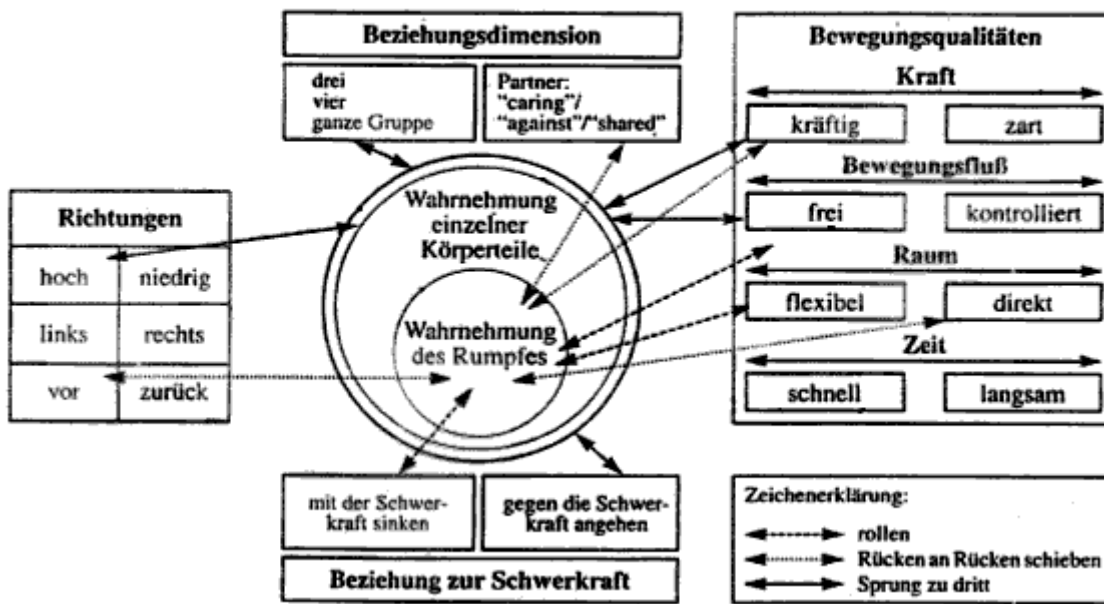


Abbildung 3: Labans Theorie der menschlichen Bewegung. In: SHERBORNE 1998, S.95

Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik unterstützt Kinder in 2 wesentlichen Bereichen:

1. Körperliche Entwicklung

Kinder erfahren, was es bedeutet, sich in seinem Körper zu Hause zu fühlen.

Sie lernen, ihren Körper zu kontrollieren und ihn in unterschiedlicher Art und Weise zu nutzen und erwerben einen ausgewogenen Bewegungswortschatz.

Die Betonung liegt nicht auf dem Erwerb spezifischer Fertigkeiten für einzelne Sportarten oder Aktivitäten, sondern auf der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten zur Beherrschung vielfältiger Bewegungsaspekte, die das Kind für die verschiedenen körperlichen Anforderungen brauchen kann.

2. Entwicklung der Persönlichkeit

Kinder erwerben ein stärkeres Selbstwert- und Identitätsgefühl.

Sie werden selbstsicherer hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten.

Sie lernen, Initiative zu ergreifen und ihre Erfindungsgabe zu nutzen.

Sie lernen, sensibel für die Bedürfnisse und Gefühle anderer zu werden, und

werden geschickter im kommunikativen Umgang und dem Teilen gemeinsamer

Erfahrungen mit anderen

Sie lernen, ihre Aufmerksamkeit auf ihre eigene Tätigkeit zu focussieren und sie

lernen von ihren Bewegungserfahrungen.

Kinder erfahren Erfolgserlebnisse und Erfüllung, wenn die beziehungsorientierte Bewegungspädagogik gut

angewandt wird.

(SHERBORNE 1998, S.165).

Der Aufbau von Beziehung stellt die Basis dieser Arbeit dar und findet in "Beziehungsspielen" statt. Diese brauchen eine stabile Zweierbeziehung, in der die weniger beeinträchtigte, erwachsenere Person als Partner von einer jüngeren, wenig befähigten Person (meist ein Kind) agiert. Beide profitieren von der Erfahrung, indem sie einander viel zu geben haben. (Beispiel: Elternteil - Kind, StudentIn - Kind, ältere wenig behinderte Kinder - schwerstbehinderte Kinder usw.)

Arten von "Beziehungsspiel" ^[75]

- "Füreinander" (containing a partner), den Partner stützen (Rollen, Schleifen, Tunnels bilden, Greifen, Springen, Schwingen)
- "Miteinander" (shared)
- "Gegeneinander" (against)

Ziele von "Beziehungsspiel" (relationship play)

- Selbstvertrauen
- Körperbewußtsein
- Physische und emotionale Sicherheit
- Kommunikation

Meiner Meinung nach liegt die Relevanz für hörgeschädigte Kinder darin, daß Kinder das Gefühl bekommen sollen "zu Hause" zu sein in ihren eigenen Körpern. Andererseits wird der Aufbau von Beziehungen - zu sich selbst und zu anderen - über Körperarbeit (ohne Musik) angestrebt. Dieser Ansatz scheint mir für viele hörgeschädigte Kinder wertvoll, weil einmal das Hören (und Sprechen) nicht im Mittelpunkt steht. Sie erleben die Kompetenzen ihrer Körper. Die Kinder können dabei grundlegende soziale und emotionale Erfahrungen in der integrativen Gruppe machen vor allem in Partnerarbeit, wo ältere Kinder mit jüngeren arbeiten.

3.6 Der Ansatz von Naomi BENARI

Die Tänzerin Naomi BENARI, die in England mit gehörlosen Kindern arbeitet, hat sich mit dem Begriff "Inner Rhythm" (innerer Rhythmus) auseinandergesetzt. ^[76] Ausgehend von der Annahme, daß gehörlose Kinder weder die Musik, noch Metrum noch rhythmische Variationen der Musik wahrnehmen können, will BENARIs den Kindern Rhythmen im Körper bewußter machen, um dann den Rhythmus, die Dynamik, den Atem und die Phrasierung jeder Tanzbewegung besser wahrnehmen zu können. Sie geht davon aus, daß jeder Mensch den eigenen Herzschlag und Puls spüren und dazu tanzen kann. Der eigene innere Rhythmus hängt vom Stoffwechsel und von der Stimmung ab. Dieser Rhythmus kann durch das Tempo unseres Atems beeinflußt werden.

Aus ihrer eigenen Erfahrung als Tänzerin berichtet BENARI, dass, wenn man energisch tanzt, z.B. bei bestimmten Volkstänzen, alle anfangen, gleichzeitig zu atmen. Das Tempo des Tanzes bestimmt die Atmung. Dazu stellt sie die Frage: Können Kinder besser miteinander im Takt tanzen, wenn wir im gleichen Tempo zu atmen lernen? Bewußtes Atmen ist ein integrierter Teil im Tanztraining vieler professioneller Tänzer. Aber tiefe Atmung ist nicht immer leicht für Kinder. BENARIs Lösung ist, dass der Tanz verschiedene Teile haben soll, in denen große Bewegungen (und deshalb auch tiefe Atmung) vorkommen. Die Bewegungen sollen breit und gestreckt sein, was oft spontane Geräusche der Kinder hervorbringen kann und für Sprachübungen verwendet werden kann.

Die Atmung ist nützlich beim Bewußtmachen vom eigenen inneren Rhythmus und deshalb leichter ohne Musik wahrnehmbar. Die Musik, die wahrscheinlich ein anderes Tempo hat, könnte, die Kinder durch Vibrationen der tiefen Frequenzen, dabei stören. In der Anwendung von Musik für das Tanzen mit Gehörlosen bemerkt BENARI, dass Musik für Erwachsene oft zu langsam ist für Kinder, da sie einfach kürzere Beine haben. Es entsteht manchmal der Eindruck, ein Kind sei unmusikalisch, weil die Bewegungen des Kindes nicht zum Rhythmus der Musik passen.

BENARI entdeckte die Relevanz bestimmter Ideen von Emile JAQUES-DALCROZE^[77] (1866 - 1950) für gehörlose Kinder. Er beobachtete, daß spielende und singende Kinder nicht immer im Takt waren. Als sie zusätzlich zur Musik gingen, konnten sie im Takt singen und spielen. BENARI meint, dass das Gehen für gehörlose Kinder noch zu wenig energisch sei. Mit großen Bewegungen mit dem ganzen Körper konnten aufregende Ergebnisse entstehen.

Ziele eines Workshops oder einer Stunde sind:

1. Körperwahrnehmung erweitern
2. Kraft sowie die Geschmeidigkeit des Körpers aufbauen
3. Motorische Fähigkeiten entwickeln: springen, drehen, Gleichgewicht halten, Bewegungen im Raum
4. Bewußtsein und Aufmerksamkeit für Linie, Form und Raum aufbauen
5. Soziale Interaktion - Kooperation mit anderen in kleinen oder großen Gruppen unterstützen
6. Gefühl und Verständnis für Rhythmus und Atmung, Tempo und Dynamik. Entwicklung vom inneren Rhythmus
7. Analytische Fähigkeiten und wahre Kreativität ansprechen
8. Die Rolle des Tanzes in der Vermittlung/Kommunikation/Ausdruck von Gefühlen. Tätigkeiten und Geschichten unterstützen
9. Selbstvertrauen aufbauen. Hilfe für die Kinder, eine alternative Sprache zu finden, in der sie sich ausdrücken können
10. Entwicklung von Selbstdisziplin, die notwendig ist, um auch andere Ziele zu erreichen (vgl. BENARI 1995)

3.7. Einordnung der Ansätze

Britt HABERSTROH (2001) ^[78] stellt die Frage der Indikation - ob Musikpädagogik oder Musiktherapie - bei unterschiedlichen Ansätzen, die Musik in der Arbeit mit Hörbeeinträchtigten einsetzen. Ihre Einordnung der Ansätze in Anlehnung an das Schema von B. TISCHLER (1983) ^[79] bewertet die Ansätze nicht, sondern versucht die unterschiedlichen Indikationen zu klären und sie innerhalb des Kontinuums Musikpädagogik - Musiktherapie voneinander abzugrenzen. Die Untersuchung stellt Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ansätze dar (vgl. HABERSTROH 2001)

MUSIKTHERAPIE

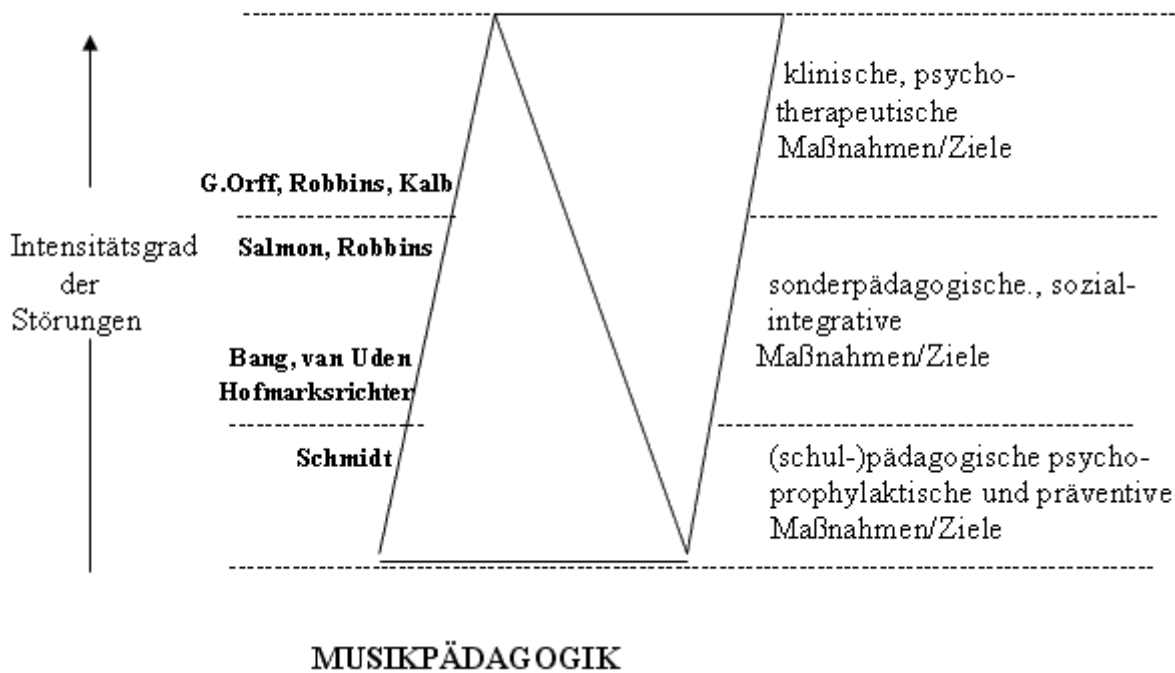


Abbildung 4: Einordnung der von HABERSTROH dargestellten Ansätze in Anlehnung an das Schema von B. TISCHLER (HABERSTROH 2001, S.85)

Die Ansätze von SCHMIDT, HOFMARKSRICHTER, VAN UDEN und BANG sind pädagogisch orientiert und werden von HABERSTROH in sonderpädagogische Arbeitsfelder eingeordnet. Diese Ansätze beabsichtigen u.a. eine Verbesserung der Lautsprachfähigkeit und setzen die Lern- und Gruppenfähigkeit des Kindes voraus (vgl. HABERSTROH 2001 S.85f). Nach HABERSTROH zielen die Ansätze von SALMON^[80], ROBBINS und G. ORFF nicht auf eine Lautsprachverbesserung bzw. eine Verbesserung der verbalen Kommunikation durch Musik, sondern intendieren die Förderung der nonverbalen Kommunikationsfähigkeit des hörgeschädigten Kindes in der Gruppe (vgl. HABERSTROH 2001, S.86). Die Ansätze zeigen in der inhaltlich-methodischen Ausrichtung Ähnlichkeiten und auch Überschneidungen. HABERSTROH sieht auch Unterschiede in der Indikation und in der Klientel.

Zum Behinderungsbegriff und Indikation im Ansatz SALMONs schreibt HABERSTROH:

"Bei allen hörgeschädigten Kindern im Kindergarten liegt eine organische Schädigung vor, die nach Ansicht von SALMON eine wesentliche, jedoch nicht zwangsläufig lebensbeeinträchtigende Bedingung für die Entwicklung dieser Kinder darstellen muss. Im Mittelpunkt der rhythmisch-muskalischen Förderung^[81] soll nicht die Hörschädigung als ein zu behandelndes Defizit, sondern die grundsätzliche Förderung von Kompetenzen und die Entwicklung verschiedener Wahrnehmungsfähigkeiten unter besonderer Berücksichtigung der Hörschädigung stehen. Die musikalische-künstlerische Arbeit mit Musik und Tanz bietet dabei zahlreiche Möglichkeiten, das Kind in seiner Entwicklung und Kreativität zu fördern" (HABERSTROH 2001, S. 64f). "In der Arbeitsweise SALMONs steht die sozial- und integrationspädagogische Förderung hörgeschädigter und nicht hörgeschädigter sowie mehrfachbehinderter Kinder im Vordergrund" (a.a.O S. 86)

Die in dieser Arbeit beschriebenen Ansätze können auch nach dem gleichen Schema eingeordnet werden. Viele der Ansätze beziehen Bewegung und/oder Tanz ein; SHERBORNE arbeitet ausschließlich mit Bewegung ohne Musik während BENARI sich mit Tanz - mit und ohne Musik - beschäftigt Keiner der Ansätze kann als psychotherapeutisch bezeichnet werden. Bei SCHEIBLAUER, SALMON und SHERBORNE steht sozial- und integrationspädagogische Förderung im Vordergrund, während ROBBINS/ROBBINS, BANG und HOFMARKSRICHTER sich stärker an musikpädagogischen Zielen orientieren. BANGs therapeutisch-funktionelle Arbeit mit der Stimme kann als eine Unterstützung zur Kommunikation und somit Integration gesehen werden. Der Ansatz von BENARI strebt tanzpädagogische Ziele an und ist als schulpädagogische Maßnahme einzuordnen.

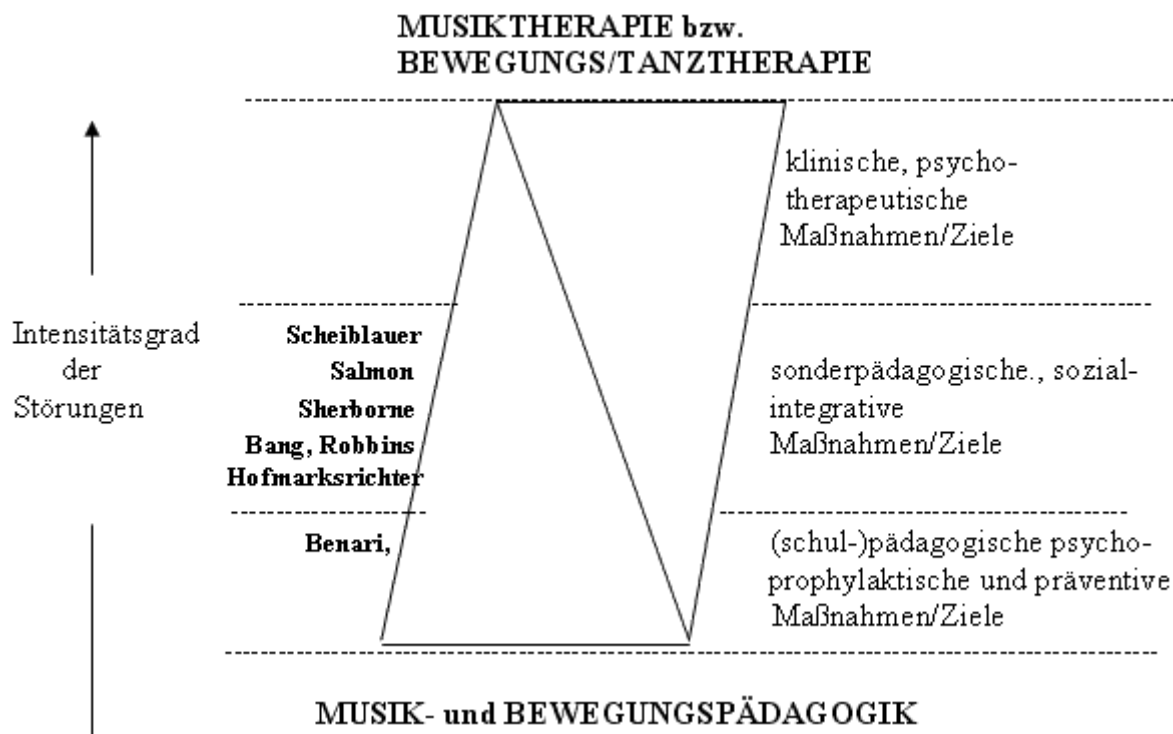


Abbildung 5: Einordnung der dargestellten Ansätze in Anlehnung an HABERSTROH (2001) und TISCHLER (1983)

[55] Ein größerer Überblick über unterschiedliche nordamerikanische und europäische pädagogische und therapeutische Anwendungen von Musik bei Gehörlosigkeit ist in PRAUSE 2001 zu finden.

[56] Nach PRAUSE haben die rhythmisch-musikalische Erziehung bei hörbeeinträchtigten Kindern sowie die Verwendung des Orff-Instrumentariums eine gemeinsame historische Grundlage nämlich die Rhythmusbewegung im 19. und 20. Jahrhundert (vgl. PRAUSE 2001, S.159)

[57] BURTSCHER sieht Rhythmik als einen Attraktor für Entwicklung; indem sie ordnende bzw. strukturierende Funktionen hat (vgl. BURTSCHER 1997)

[58] vgl. KÖCK-HATZMANN (2000) über das Menschenbild der Rhythmischen Erziehung bei SIEGENTHALER.

[59] WYGOTSKI betont, dass die Dynamik des Lernens wichtiger ist als das aktuelle Niveau: "Die Untersuchung zeigt, dass die Zone der nächsten Entwicklung für die Dynamik der intellektuellen Entwicklung und den Leistungsstand eine unmittelbarere Bedeutung besitzt als das gegenwärtige Niveau ihrer Entwicklung" (WYGOTSKI 1988, S.237).

[60] ZIEGLER, C (1957/1977) Rhythmik in der Taubstummenschule. Drucksache Rhythmik. Hrsg. von Antonius Sommer und Paul Wichert. Verlag Paul A. Wichert, A Sternstr. 7, D-3002 Wedemark 15

[61] vgl. Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst. Sondernummer 12. München 5. Oktober 1988

[62] In der Rhythmisch-musikalischen Erziehung in Deutschland und in den Niederländern wird nach PRAUSE Musik als Erziehungsmittel vor allem zur Verhinderung oder Minimierung von Sekundärschäden und zur Kompensation gehörlosenspezifischer Problembereiche eingesetzt (vgl. PRAUSE 2001, S.162).

[63] SCHMID/FRIEDRICH betonen, dass ihr Buch "Lieder in einfacher Sprache", keine traditionelle Liedersammlung sei. Sowohl die Entstehung als auch die Verwendung der Lieder ist mit den Grundprinzipien der Rhythmik geknüpft (vgl. SCHMID/FRIEDRICH 2001, S.7).

[64] "Das Elementare ist als das ursprünglich Hervorbringende zu verstehen, als das aus sich selbst Tätige, das aus sich Wirkende, sich selbst Organisierende, sich selbst Erneuernde, als sich selbst setzendes Ereignis" (JUNGMAIR 1992, S.136 Kursivdruck im Original).

[65] Dies wurde viel früher von Mimi SCHEIBLAUER auch entdeckt und in ihrer Rhythmik mit gehörlosen Kindern eingesetzt. Weder in Literaturangaben von Scheiblaueer noch von Hofmarksrichter war es ersichtlich, daß diese 2 Pädagogen von der Arbeit des anderen gewußt haben.

[66] Die Wahrnehmbarkeit und die Möglichkeit, die wahrgenommenen Tonhöhe zu reproduzieren, wurde von Claus BANG in seiner Musikalischen Sprachtherapie in Dänemark weiterentwickelt und in den USA von Clive and Carol ROBBINS in ihrer "Music for the Hearing Impaired".

[67] 3 Jahre später schreibt Hofmarksrichter: "Aber die musische Erziehung soll einen Ausgleich zu diesen Gebieten (Artikulation, Rechnen, Lernen. Ergänzung S.D-S.) darstellen" "Am umfassendsten vermag sich musische Erziehung bei gehörlosen Kindern im Theaterspiel zu entfalten und zwar dann, wenn der mit natürlichen Gebärden gebundene Text lautsprachlich dargestellt wird, aber auch die Kostüme, Kulissen, selbst die begleitende Musik auf Instrumenten des Orff-Instrumentariums gemeinsam mit den Kindern aus erlebten Inbildern heraus geschaffen werden" (HOFMARKSRICHTER 1965, S.722).

[68] Clive ROBBINS und der Komponist und Pianist Paul NORDOFF fingen schon Ende der 50er Jahren an, eine Art von Musiktherapie für behinderte Kinder zu entwickeln. Diese wurde weiterentwickelt, bekam den Namen "Nordoff-Robbins Musiktherapie" und ist seit längerer Zeit eine anerkannte Therapieform.

[69] Für PRAUSE ist das zentrale Prinzip des Programms: "Lernen ohne konkrete aural-musikalische Erfahrungen wird als abenso ineffektiv erachtet wie das Partizipieren an Aktivitäten, deren Sinngehalt vom Schüler nicht erkannt werden können" (PRAUSE 2001, S.233). Grundsatz ist das experimentelle Lernen, wobei die Schüler einen Zugang zur Musik über exploratives Tun finden (vgl. PRAUSE 2001, S.233).

[70] Obwohl Clive und Carol ROBBINS sich auch mit Nordoff-Robbins Musiktherapie beschäftigten, ist ihr Ansatz mit hörgeschädigten Kindern vor allem ein pädagogischer. Dazu PRAUSE: "Zusammenfassend läßt sich das Unterrichtswerk von ROBBINS UND Robbins als rein musik-pädagogische Konzeption klassifizieren, deren primäre Intention im musikalischen Bereich liegt" (PRAUSE 2001, S.235).

[71] Vgl. auch NORDOFF,/ ROBBINS (1975) Musik als Therapie für behinderte Kinder. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

[72] BANG, C (1978): Ein Weg zum vollen Erlebnis und zur Selbstverwirklichung für gehörlose Kinder. in: H. WOLFGART (Hrsg.): Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. 2. Auflage. Berlin. BANG, C (1984) : Eine Welt von Klang und Musik. Sonderdruck Hörgeschädigten Pädagogik. 38. Jg. April 1984. Julius Groos Verlag, Heidelberg.

[73] Diese Kritik wird auch von PRAUSE erwähnt: "Vielmehr besteht die Gefahr, dass die Förderung musikalisch-kreativer Prozesse durch die dem Beobachter z.T. recht monoton erscheinenden Imitationsübungen verhindert wird und dass gehörlose Schüler, die Musik über ein solches musikalisches Sprechtraining erfahren, letztlich zur Musik keinen Zugang finden, da sie das Phänomen Musik mit Sprachtraining assoziieren" (PRAUSE 2001, S.178).

[74] SHERBORNE , V (1990) Developmental Movement for children - mainstream, special needs and preschool. Cambridge, UK. siehe dazu auch das im Buch erwähnte Video "Good Companions". SHERBORNE, V (1998)

Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. E. Reinhard, München

[75] SHERBORNE nennt diese Aktivitäten bewusst "Spiel", da sie das kindliche Spiel (Engl. "play") meint. Die Bezeichnung "Spiele" (Engl. "games") ist hier weniger treffend.

[76] BENARI, N (1995): Inner Rhythm. Harwood Academic Publishers. Chur, Schweiz + Begleitvideo.

[77] Emile JAQUES-DALCROZE (1866 - 1950) , wird als Erfinder der Rhythmik gesehen. Er hat die Wechselbeziehung zwischen Musik und körperlicher Bewegung wiederentdeckt und die Basis der "Rhythmik" geschaffen (vgl. KÖCK-HATZMANN 2000). Mimi Scheiblauer war eine seiner Schülerinnen.

[78] HABERSTROH, Britt: Musikpädagogik oder Musiktherapie bei Kindern mit Hörschädigung? - Zur Frage der Indikation unterschiedlicher Ansätze. Diplomarbeit zum Abschluß des Ergänzungsstudienganges Musiktherapie. Hochschule der Künste, Berlin 2001

[79] TISCHLER, Björn (1983): Musik bei neurosegefährdeten Schülern. Bosse: Regensburg, S.93

[80] Der Ansatz von SALMON wird im Kapitel 4 ausführlich beschrieben.

[81] Dieser Begriff wurde von SALMON für ihre Arbeit im heilpädagogischen Kindergarten für hörende und hörgeschädigte Kinder in Graz verwendet.

Der multi-sensorische Ansatz nach Shirley SALMON

Inhaltsverzeichnis

[4.1 Didaktische Überlegungen](#)

[4.1.1 Ziele](#)

[4.1.2 Inhalte](#)

[4.1.3 Unterrichtsplanung](#)

[4.1.4 Methodische Überlegungen](#)

Dieser Ansatz ist entwicklungsorientiert, integrativ und dialogisch. Ein multi-sensorischer Zugang mit Musik und Bewegung ist für hörbeeinträchtigte Kinder notwendig, denn durch einen Zugang über mehrere Sinne, der auch unterschiedlichste Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten enthält, kann die Entwicklung von Dialog und somit die Gesamtentwicklung unterstützt werden. Eine breite Palette von Wahrnehmungsmöglichkeiten kann angeboten werden, während vielfältige Möglichkeiten entdeckt und entwickelt werden, spielerisch mit Musik, Bewegung, Sprache und Materialien umzugehen, sowie individuellen kreativen Ausdruck in der Gruppe zu ermöglichen. Elementare Bewegungsformen können dabei Ziel und Weg der Arbeit sein.

Unter elementaren Bewegungsformen versteht MARBACHER WIDMER Bewegungsabläufe, die folgende Merkmale haben:

1. *einfache* Bewegungsabläufe aus wenigen motorischen Kombinationen
2. *kräftesparende* und stimmige Formen
3. *ursprüngliche* Bewegungsformen, die früh erworben werden
4. *naturhafte* Bewegungsformen, die reifeabhängig und echt und unverfälscht sind
5. *häufig* benutzte, weitgehend automatisierte Bewegungsformen

6. *grundlegende* Bewegungsformen, die die Basis für weiterführende, komplexere Bewegungsabläufe sind (vg. MARBACHER WIDMER 1991, S 12f).

In diesem Ansatz spielt die sensorische Sensibilisierung eine wesentliche Rolle. Juliane RIBKE hat den Begriff der "sensorischen Sensibilisierung" geprägt und ihre Bedeutung für die elementare Musikpädagogik untersucht. "Durch Resonanz, Perpetuierung und individuelle Ausfüllung sensorischer und psychischer Urmatrizen erschließt sich der Zugang zum Musizieren mit hoher Ich-Beteiligung, einer zentralen Verhaltensqualität von Musikalität. Sensorische Sensibilisierung erschöpft sich nicht in einer propädeutischen Funktion, sondern ist Träger des gesamten Musikalisierungsprozesses und als solcher sowohl zielführend als auch zielimmanent" (RIBKE 1995, S.99).

RIBKE betont, dass differenzierte Sinnestätigkeit und emotionale Beteiligung Voraussetzung und Bestandteil verschiedener Ziele sind^[82]. Mechanische, unsensible und Handlungen ohne innere Anteilnahme lehnt sie im Zielbereich der Elementaren Musikpädagogik ab. Wie in Kapitel 3 ersichtlich wurde, beschäftigen sich andere Ansätze für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen mit einigen Elementen dieses multi-sensorischen Ansatzes. Autoren wie SCHEIBLAUER, SHERBORNE und BENARI weisen auf das Rhythmische und auf die sensorische Sensibilisierung hin. HOFMARKSRICHTER, SCHEIBLAUER und BANG legen großen Wert auf die taktile Wahrnehmung.

Mein multi-sensorischer Ansatz mit Spielliedern unterscheidet sich vom herkömmlichen Umgang mit Spielliedern bei hörbeeinträchtigten Kindern, indem musikalische und sprachliche Ziele nicht im Vordergrund stehen. In meinem Ansatz dient das Spiellied als Anregung und Ausgangspunkt für verschiedenste Aktivitäten mit Musik, Bewegung, Sprache und Materialien. Dem Kind sollen multi-sensorische Erfahrungen, unterschiedliche Spiel- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie ein individueller Ausdruck ermöglicht werden.

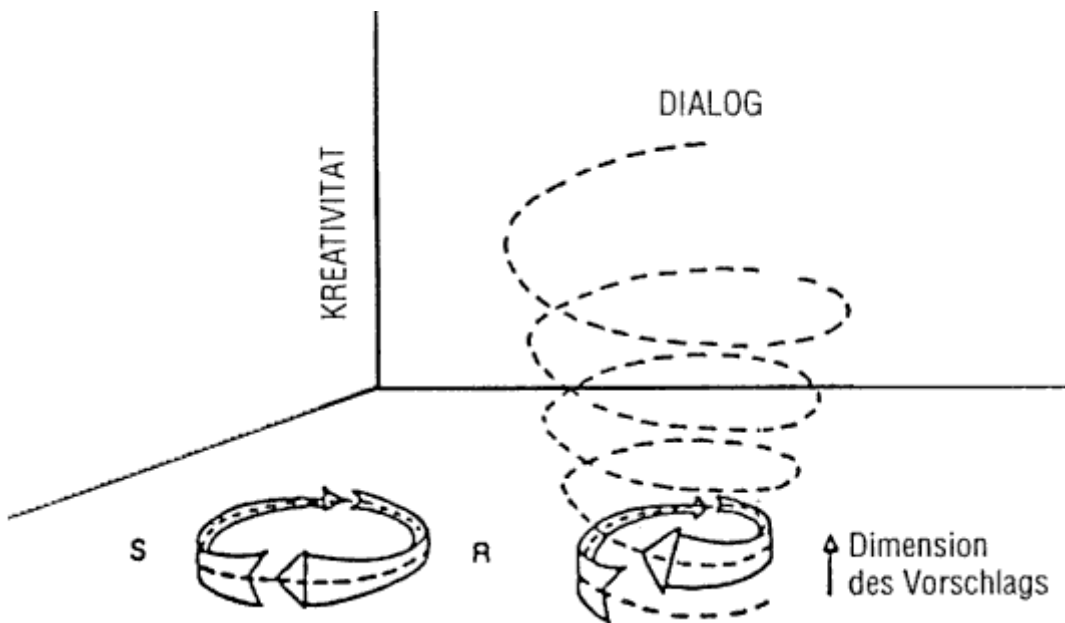
In diesem Zusammenhang betont SCHUMACHER die Bedeutung von frühen Mutter-Kind-Spielen, die sie als elementare Musik- und Bewegungs- und Sprachspiele sieht, die an pränatale Erfahrungen anknüpfen (vgl. SCHUMACHER 1994). Diese Spiele sind multisensorisch und bieten allen Kindern, besonders auch Kindern mit Entwicklungsstörungen, wichtige Erfahrungen an. ^[83] Elemente dieser Lieder sind auch für die Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern wertvoll und können in der Gestaltung von Spielliedern eingesetzt werden.

VERDEN-ZÖLLER sieht die Bedeutung des Mutter-Kind-Spiels als die biologische Fundierung des Körperbewusstseins, Selbstbewusstseins und sozialen Bewusstseins:

"...jedes Kind geht in seiner Kindheit weg von der biologisch-rhythmik-gesteuerten Orientierung zur Mutter in der grundlegenden Mutter-Kind-Symbiose über das Mutter-Kind-Spiel in nahem körperlichen Kontakt zu Körperbewusstsein und der Konstruktion von Raum und Zeit als einem Medium, verschieden von der Mutter, hin zu der Selbstorientierung im Aufbau eines Selbst, das entsteht mit der vertrauensvollen Losgelöstheit von der Mutter, hervorgebracht durch die Raum-Zeit-Konstruktion, und schließlich zur Entwicklung des sozialen Bewusstseins und des sozialen Respekts, der mit der Annahme anderer im Vertrauen auf sich selbst erscheint, im Umgang mit Raum und Zeit in einer sicheren Beziehung zu einer nunmehr unabhängigen Mutter" (MATURANA/VERDEN-ZÖLLER 1994, S. 134f)

VERDEN-ZÖLLER betont die Gefahren für Großstadtkinder, die nicht über "die notwendigen Bedingungen verfügen, die ihnen angeborenen Möglichkeiten menschlichen Bewusstseins zu entwickeln" (vgl. MATURANA/VERDEN-ZÖLLER 1994) ^[84].

Die Entwicklung von Dialog ist ein wesentlicher Teil aller Mutter-Kind-Spiele. Die Bedeutung von Dialog für Entwicklung und Kommunikation, vor allem für hörbeeinträchtigte Kinder, wurde im Kapitel 2.4. dargestellt. In diesem Ansatz sollen Möglichkeiten zum Dialog in allen Bereichen (Tanz, Bewegung, Raumerfahrung, sensorisches Sensibilisieren, Arbeit mit der Stimme, Spiel mit Instrumenten, Spiel mit Materialien, Musikhören, Musiktheater) stattfinden. Dialog wird hier verstanden als "das Zusammenspiel mit dem Partner (den Partnern), um zu gemeinsamen, nicht vorhersehbaren, auch für die Beteiligten selbst immer wieder überraschenden Resultaten zu gelangen" (MILANI-COMPARETTI 1995 zitiert nach KÖCK-HATZMANN 2002, S. 139).



Reiz -Antwort (geschlossener Kreis) Vorschlag-Gegenvorschlag (offene Spirale) Abbild 4. In: Milani Comparetti 1998, S. 7

Wie in der Graphik ersichtlich wird, ist nichtsprachlicher und sprachlicher Dialog nur möglich zwischen Partnern, die Vorschläge und Gegenvorschläge machen. Dabei spielt die Kreativität eine bedeutende Rolle.

Dialog ist von großer Bedeutung im Spiel (Engl. "Play" - S.D-S). Das Spielerische ist in diesem Ansatz wie in jeder entwicklungsfördernden Aktivität bei jungen Kindern ein wesentlicher Aspekt^[85]. Die Auswahl von Spiel- und Lernsituationen muss verschiedene Aspekte berücksichtigen wie z.B. Ganzheitlichkeit und Anschaulichkeit. WIDMER verwendet die Sprache als Ausgangspunkt zum Spielen. "Hier wird uns die Sprache in ihren vielfältigen Formen zum Spielball. Wir lösen sie aus ihrem alltäglichen Rahmen, nehmen sie "aus der Pflicht", immer etwas aussagen zu müssen, zu informieren, zu instruieren, zu kommentieren, zu interpretieren und schenken ihr einen Spielraum, in dem sie auf Spieler trifft, die noch unbefangen genug sind, um diesen Spielball aufzufangen und kraft ihrer Phantasie weiterzureichen: auf Kinder" (WIDMER 1994, S.9).

In meinem Ansatz wird das Spiellied in vielfältiger Weise gestaltet, damit verschiedene Sinne angesprochen werden können: der optische, akustische, taktile, kinästhetische und auch der vestibuläre (Gleichgewichts-) Sinn. Empfindungen und Wahrnehmungen bedingen einander und finden über verschiedene Sinne statt. Dies ist besonders wichtig für Kinder, bei denen die sensorische Integration^[86] noch nicht ganz vollzogen ist. Hier kann das Spiellied helfen, eine Balance zwischen Wahrnehmung und Bewegung wiederherzustellen und somit die Integration der Sinne fördern. Auch elementare Bewegungsformen werden in den Liedern erlebt und eingesetzt.

Dieser Ansatz legt inhaltliche Schwerpunkte in verschiedenen Bereichen, die meistens miteinander in unterschiedlichen Konstellationen verknüpft sind (siehe dazu S.73). RIBKE (1995) betont die Zentrierung verschiedener Sachbereiche der elementaren Musikpädagogik. Diese Sachbereiche sind auch für meinen Ansatz relevant, wobei einige für die Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern mehr Gewicht bekommen bzw. ergänzt werden sollen. "Die radförmige Darstellung Elementarer Musikpädagogik verdeutlicht deren zyklische Zentrierung und lineare Staffelung gleichermaßen. Die verschiedenen Sachbereiche sind im Mittelpunkt integriert; ihre inhaltliche Auffächerung zeigt Überschneidungen bzw. Doppelungen von Themen, sodass es Mehrfachbearbeitungen unter verschiedenen Verhaltensaspekten gibt. Außerdem hat jeder Bereich eine sachlogische Progression, die zwar relativ ist, aber als eine Möglichkeit des Fähigkeits- und Fertigaufbaus zu verstehen ist" (RIBKE 1995, S. 34)

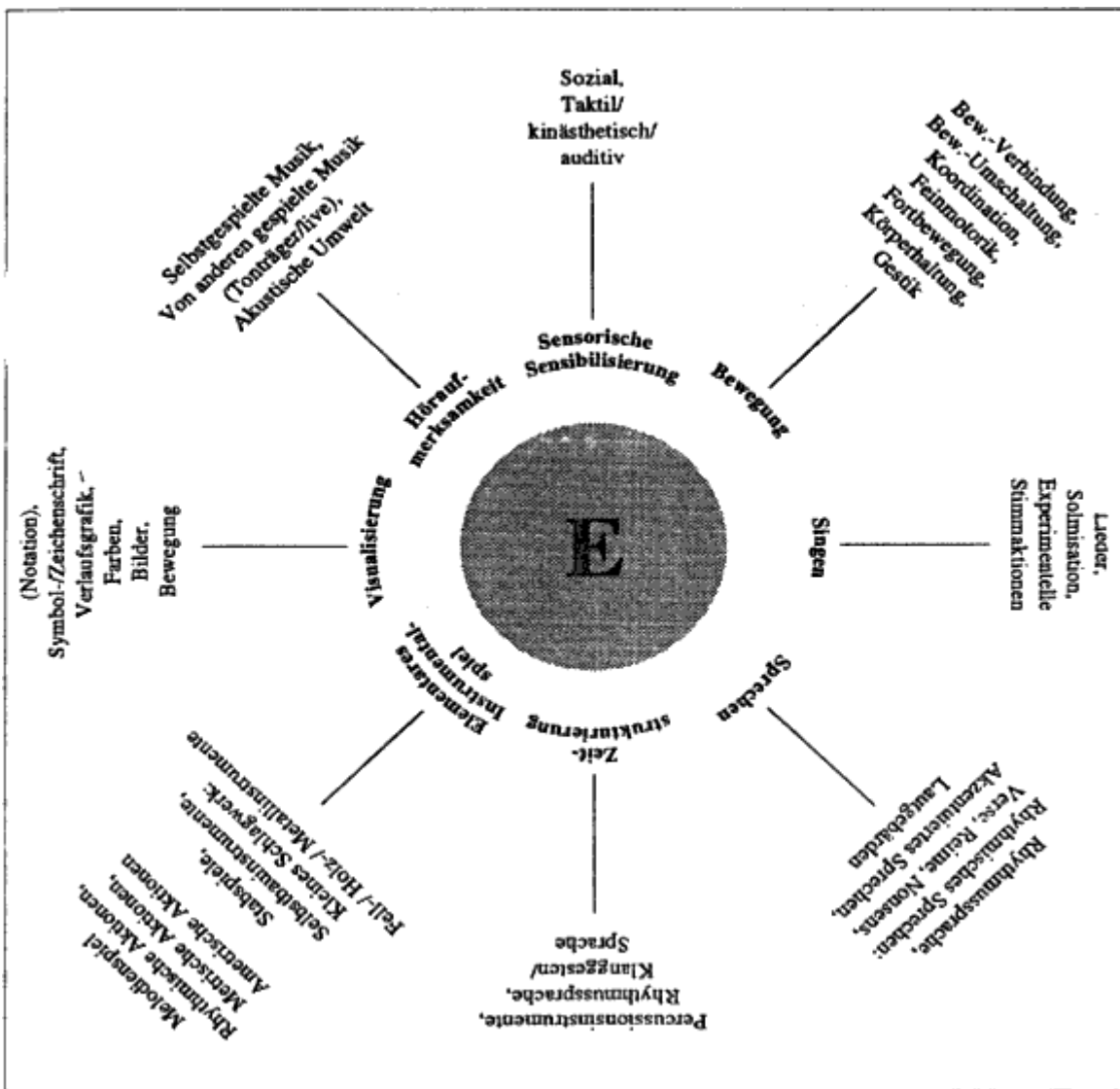


Abbildung 5. Das Elementarrad. In: RIBKE 1995, S.34

4.1 Didaktische Überlegungen

4.1.1 Ziele

Wie im Kapitel 2.1. vorgestellt, wird Behinderung in einem humanistischen Menschenbild^[87] als Merkmal, individuell, persönlich und ohne Bewertung gesehen, als etwas von Natur Gegebenes. Wenn man nach einem humanistischen Menschenbild handelt, kann das Ziel nicht sein, Menschen mit schwerer Hörbeeinträchtigung einfach zu Hörenden machen zu wollen. Es soll individuelles Potenzial entdeckt und verstanden werden, statt nur funktionelle Verbesserungen des Hörens, der Lautsprache oder Motorik zu unterstützen. Mit Medien, Musik und Bewegung kann und soll die ganze Persönlichkeit des Kindes - auch des hörbeeinträchtigten Kindes - angesprochen, vorhandene Fähigkeiten entdeckt und diese Potenziale aktiviert werden, und zwar nicht nur musikalische und tänzerische Fähigkeiten, sondern auch das Potenzial an Bewegungsfähigkeit, an Empfindungen und an seelischem Ausdruck, sozialem Kontakt, an Möglichkeiten zur Besinnung und Sammlung (vgl. PETZOLD, H. 1979 S. 343).

Die Klangwahrnehmung hörbeeinträchtigter Menschen unterscheidet sich von unserer, indem sie über mehrere Sinne, hauptsächlich durch Vibrationsempfindungen, unterstützt wird. Bei Gehörlosen spricht man von einer "Fühlmusik", die sich aus dem Kontaktfühlen und Resonanzgefühl entwickeln kann. Die Zielbereiche von Musik- und Tanzerziehung liegen hier nicht nur in funktionellen Verbesserungen wie dem Trainieren und Üben von Sprechen und Hören. Vielmehr soll das Interesse der Kinder geweckt und Freude an Musik und Bewegung entwickelt werden. Erfahrungen mit diesen Medien (auch oft mit Hilfe anderer Spielmaterialien) werden gesammelt, Gelerntes geübt und

für eigene Gestaltungen genutzt.

Die Zielbereiche können nicht-musikalische und nicht-tänzerische Ziele umfassen, die mittels Musik und Bewegung erreicht werden. Ziel ist es aber auch, einen Zugang zu Musik und Tanz zu ermöglichen, um sie als künstlerische Formen zu erleben und sie für den eigenen künstlerischen Ausdruck zu verwenden - auch für gehörlose oder schwerhörige Menschen^[88].

Folgende Zielbereiche, die sich auch überschneiden können, werden in SALMONs Ansatz differenziert^[89].

Wahrnehmung erweitern

- Taktil/vibratorische Reize wahrnehmen, aufnehmen und umsetzen
- Optische Zeichen und Symbole erfassen, verstehen und umsetzen
- Lautdiskriminierung und Hörtraining: Akustische Reize wahrnehmen, unterscheiden und deuten
- Musik als ordnendes Element erleben: metrische, dynamische, rhythmische und räumliche Ordnung
- Körperwahrnehmung: Entwicklung von Körperschema, Körperbewußtsein, Fein- und Grobmotorik, Koordination, und innerem Rhythmus

Stimme, Sprache, Kommunikation fördern

- Sprach- und Sprechfähigkeit und Freude an Sprache entwickeln,
- Rhythmisierung der Lautsprache, Phrasen und Satzstrukturen erleben, üben und einsetzen
- Stimmumfang und Stimmqualität, Silben und Sprachmelodie weiterentwickeln
- Körpersprache, Gestik, Mimik entwickeln

Persönlichkeitsentwicklung

- Selbstvertrauen, Selbständigkeit, Selbstwertgefühl unterstützen
- Anpassungsfähigkeit aufbauen und entwickeln
- Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und entwickeln
- Soziales Lernen^[90] und Kommunikationsmöglichkeiten entwickeln
- Kreativität entdecken und entwickeln
- Gedächtnis, Konzentration und Begriffsbildung entwickeln

Musikalische und tänzerische Ziele

- Kennenlernen und bewußtes Erleben musikalischer Erscheinungs- und Ausdrucksformen
- Umgang mit der Stimme, mit Instrumenten, mit Bewegung und Tanz^[91]
- Improvisieren und Gestalten

- Den eigenen Ausdruck^[92] finden und gestalten

4.1.2 Inhalte

Um Musik zu "begreifen", muss man sie selbst in irgendeiner Form erzeugen. Um Instrumente und deren Klang kennenzulernen, muss man sie selber spielen (vgl. SCHMIDT-GIOVANNINI 1996). Die Inhalte dieses multisensorischen Ansatzes sind für normalhörende und für hörbeeinträchtigte Kinder gedacht und sind nicht von der Hörfähigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung abhängig. Es ist aber notwendig, Inhalte so zu planen, daß jedes Kind die Möglichkeit hat, mit seinen Kompetenzen daran teilzunehmen. (Siehe dazu 4.2.) Wie ersichtlich wird, soll dieser Ansatz das gemeinsame Spielen, Musizieren, Tanzen, Gestalten ermöglichen, aber auch individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen berücksichtigen. Bei den Inhalten handelt sich immer um einen, wie ihn FEUSER bezeichnet, "gemeinsamen Gegenstand", der dann weiter ausdifferenziert wird (im Sinne der "inneren Differenzierung durch Individualisierung"), um der Individualität und individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden^[93]. Inhalte dieses Ansatzes sind z.B. Spiellieder, das Gestalten von Reimen, Versen und Geschichten, Klangspiele, Liedbegleitung, Tanzspiele und -lieder, Bewegungsimprovisation mit und ohne Musik, Spiele und Übungen mit Materialien, Gestaltung von Bilderbüchern.

Inhaltliche Gestaltungsschwerpunkte dieses Ansatzes können wie folgt dargestellt werden, wobei Verbindungen und Vernetzungen zwischen den Bereichen möglich und, für diesen Ansatz, notwendig sind^[94].

Tabelle 1.

	Tanz	
Bewegung		Raum
Sensorische Sensibilisierung		Stimme/Sprache/Singen
	DAS	
(Körper-) Instrumente		Spielmaterialien
	SPIELIED	
Musikhören		Musiktheater
Musik visualisieren ^[a]		soziale Spielformen

^[a] "Auf die Verwendung visueller Hilfen, die musikalische Konzepte repräsentieren - insbesondere traditionelle Musiknotation - als effektive Strategie zur Vermittlung und Festigung musikalischer Konzepte (...) wird immer wieder hingewiesen (...) Besonders geeignet ist, nach den Erfahrungen der Verfasserin bspw. Für das intermentale Musizieren gehörloser Schüler die Verwendung von Karten, auf denen jeweils die vom Instrumentalisten zu spielenden einzelnen Stimmen des Musikstückes abgebildet sind (PRAUSE 2001, S.427f)

Clive und Carol ROBBINS (1980) entwickelten in Nordamerika das Curriculum "Music for the Hearing Impaired" ^[95] für hörgeschädigte Kinder und unterschieden 8 Bereiche: Singen; Instrumente in der Klasse; Musik lesen; musikalisches Hörtraining; Instrumentalunterricht; Bewegung und Tanz; Wissen über Musik; Geschichten und Theaterstücke mit Musik, (vgl. 3.3). Dieses Curriculum entstand in Zusammenarbeit mit der "New York State School for the Deaf" wo das Fach Musikerziehung für hörgeschädigte Kinder angeboten wurde, denn musikalische Bildung war ein Teil ihrer Schulbildung.

Leider ist dies in Europa selten der Fall^[96]. Das Fach Rhythmisch-musikalische Erziehung wurde bis 2003 in Österreich in Sonderschulen nur als Teil von therapeutisch-funktionellen Übungen vorgesehen. In Bayern ist es aber ein Pflichtfach für schwerhörige und gehörlose Kinder. Die Bewertung dieses Faches in Österreich ist von Institution zu Institution verschieden, sodaß manche hörbeeinträchtigte Schulkinder diese Förderung als Teil ihrer Schulbildung bekommen. Andere Kinder sind darauf angewiesen, ob es z.B. im Kindergarten, Heim oder im Internat ein Freizeitangebot mit Musik und Bewegung gibt, oder ob sie in eine Musik- oder Tanzschule gehen können, die nicht unbedingt ihre Bedürfnisse abdecken kann. In Österreich wird zur Zeit an einem neuen Lehrplan für schwerhörige bzw. gehörlose Kinder gearbeitet, in dem das Fach Rhythmisch-musikalische Erziehung mehr Gewicht bekommen soll. Es ist vorgesehen, dass ab Herbst 2003 bzw. Herbst 2004 das Fach Rhythmisch-musikalische Erziehung als

Pflichtfach sowohl im Lehrplan für schwerhörige Kinder als auch für gehörlose Kinder verankert wird.

4.1.2.1 Materialien (Videobeispiel 2)

Der Einsatz von Spielmaterialien in Verbindung mit Musik und Bewegung kann für hörgeschädigte Kinder besonders wertvoll sein (vgl. BÄCHLI 1977, 1985, NEIRA 1981, SALMON 1992).

Beim Anbieten von Spielmaterialien wird die Unterrichts- und Spielsituation bereichert und belebt. Der Aufforderungscharakter verschiedener Materialien kann motivieren, aktivieren, ermutigen und Lernanreize bieten. Neue sinnliche Erfahrungen können gemacht werden und die Gesetzmäßigkeit des jeweiligen Materials, die Möglichkeiten und Grenzen erfasst werden. Diese Erfahrungen müssen nicht von der Lautsprachkompetenz abhängig sein.

Verschiedene Fähigkeiten können geschult werden wie z.B. die Sinneswahrnehmung, das Reaktionsvermögen, die Raumerfassung, die Geschicklichkeit, die Orientierung, das Gedächtnis, die Geschicklichkeit (Behutsamkeit, Fein- und Grobmotorik, Gleichgewicht), das Formempfinden (legen/zeigen, merken, nachmachen), das Ordnen (unterscheiden, vergleichen, zuordnen nach Farben, Formen, Klängen, Geräuschen,

Oberfläche)

Kommunikation und Interaktion werden gefördert: Instrumente, Geräte, Materialien sind ein *Handlungsmedium*, um eine Brücke zwischen eigener Innen- und Außenwelt zu schaffen (Eindruck - Ausdruck). Dabei steht Sprache nicht im Vordergrund. Sie sind ein *Mittel* zum Kontakt, zur Begegnung, zur Kommunikation.

Kreativität und Phantasie werden angeregt (einzeln, zu zweit, in Gruppen) in Verbindung mit Musik- und Bewegungsimprovisation und in Verbindung mit Konstruktionen, Figuren oder Mustern. Luftballons sind z.B. ein besonders wertvolles Material, früher wurden sie als "Freund der Taubstummen" bezeichnet. Sie übertragen Vibrationen, wenn Musik gespielt wird. Wenn wir singen oder sprechen, lassen sich die Vibrationen genau spüren und differenzieren. Materialien, die unterschiedliche Qualitäten anbieten sind z.B. Schlaghölzer, farbige Rhythmik-Stäbchen, Chiffon-Tücher, Kreisel, japanische Papierbälle, Bleischnüre, Kastanien, Steine usw.

4.1.2.2 Bewegung und Tanz (Videobeispiel 4)

Körpernah zu arbeiten ist für mich ein wesentliches Prinzip, vor allem bei hörgeschädigten Kindern. Manche Kinder entwickeln hervorragende pantomimische Fähigkeiten, aber aufgrund der Hörschädigung und fehlender oder mangelhafter Bewegungserfahrungen haben diese Kinder nicht immer eine gute Beziehung zu ihren Körpern. Das Körperbewußtsein, das im Zusammenhang mit der Ich-Identität steht, ist manchmal unterentwickelt. Für Marianne FROSTIG ist Körperbewußtsein eine wesentliche Voraussetzung für eine normale seelische und körperliche Entwicklung. Sie unterscheidet Frostig zwischen Körperimago, Körperschema^[97] und Körperbegriff. "Vom Körper aus", "aus der inneren Bewegung", "mit dem inneren Rhythmus" sind wichtige Hinweise für die Arbeit (vgl. FROSTIG, 1980, S.44). In diesem Zusammenhang ist die Arbeit der schon verstorbenen Veronica SHERBORNE bedeutsam.

Beim *Tanzen* gibt es Grenzen in der Anwendung von der Musik. Man muß die Funktion und die Art der Musik genau hinterfragen. (Es gibt auch genug Beispiele von verschiedenen Tanzrichtungen, die keine Musik verwenden). Hier sind viele Anregungen in der Arbeit von Naomi BENARI zu finden. Der Tanz muß nicht von Musik aus der Konserve entstehen, sondern z.B. aus dem inneren Rhythmus. Klang (Vibration) und Bewegung können als Einheit erlebt werden, z.B. wenn die Kinder sich im Raum bewegen und dabei gleichzeitig Instrumente spielen. Wenn man Musik von Tonträgern verwendet, ist es notwendig, über das Hörvermögen der Kinder informiert zu sein und nicht-auditive Wahrnehmungsmöglichkeiten wie z.B. über den vibrotaktilen Sinn zu nützen.

4.1.2.3 Stimme/Sprache^[98]

Hörgeschädigte Kinder, auch gehörlose singen gern. Sie können den Rhythmus eines Liedes lernen sowie das "Auf

und Ab" der Melodie. Gehörlose können meistens ihre Stimme auditiv nicht überprüfen, ob sie die gleichen Töne singen wie andere, oder denselben Ton produzieren wie ein bestimmtes Instrument. Ausnahmen können Kinder sein, die früh mit einem Cochlea Implantat^[99], versorgt wurden, das ihnen Wahrnehmungen über den funktionsfähigen Gehörnerv ermöglicht.

Das Gruppensingen klingt für uns Hörende manchmal wie ein Cluster, das sich rhythmisch mit der Melodie auf und ab bewegt. Das gemeinsame Singen, auch von Kanons, mit oder ohne Instrumente und/oder Bewegung ist gut möglich. Die Form soll aber die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen. So kann man Lieder mitgebärden^[100] (d.h. LBG = Lautsprachbegleitende Gebärde und nicht Gebärdensprache) und im Chor singen und gebärden. Diese Art der Integration ist in den USA sehr populär geworden (auch für Kinder mit verschiedenen Behinderungen), sodaß es auch einige Liederbücher mit Gebärdennotation gibt^[101].

Dabei kann aber die Sprache, die gehörte Lautsprache, wie wir sie aus Reimen und Liedern kennen, hier nicht immer der Ausgangspunkt sein. Falls wir Reime, Verse oder Lieder als Ausgangspunkt nehmen, ist es oft sinnvoll, den Rhythmus dem natürlichen Sprachrhythmus anzugleichen. Wir können aber genauso von Gebärdenspielen ausgehen. Offen bleibt, ob wir Texte mit Gebärden begleiten ob wir Teile des Stückes nur in Gebärde (mit eigener Grammatik) gestalten. Hier bieten Spiellieder eine große Palette von Aktivitäten an, die unterschiedliche Schwerpunkte in der inhaltlichen Gestaltung ermöglichen können.

4.1.2.4 Instrumentalspiel^[102]

Die Auswahl von *Instrumenten*, die Suche nach neuen Klangmöglichkeiten und die Erweiterung des Instrumentariums sind sehr wichtig. Wie wir wissen, unterscheidet sich die *Klangwahrnehmung* hörbeeinträchtigter Menschen von unserer, weil sie über mehrere Sinne, hauptsächlich durch Vibrationsempfindungen, unterstützt wird (vgl. Interview mit Evelyn GLENNIE). Besonders wichtig sind Handtrommeln und andere kleinere Instrumente, mit denen das Kind seine eigenen Bewegungen begleiten kann.

Evelyn GLENNIE berichtet, dass sie schon als Teenager Hörgeräte hatte, die sie dann ablegte, weil sie eher nur die Lautstärke und nicht die Klangqualität verbesserten. Für ihr Musizieren und Percussions-Studium brauchte sie saubere sehr differenzierte Klänge. Deshalb legte sie die Hörhilfen allmählich ab und konzentrierte sich auf das Hören, wie sie es dann verstand. "Ich entdeckte während eines längeren Zeitraums meinen Leib als Resonanzkörper, wie eine Orgelpfeife. Ich versuchte, buchstäblich mit meinem ganzen Körper die verschiedenen Töne und Klänge zu unterscheiden, nicht nur mit meinen Ohren" (GLENNIE 2000 S.42f).

GLENNIE akzeptiert die Meinung nicht, daß Gehörlose kein Musikinstrument lernen und spielen können. Sie möchte Kindern Mut machen und sie von diesem Stigma befreien. "Sie spielen Musik wie jedes andere Kind, das sich für Musik interessiert" (GLENNIE 2000 S.43f). Lehrpläne sehen aber nicht immer Musikunterricht oder Rhythmisch-musikalische Erziehung vor und immer noch bekommen nur wenige Hörgeschädigte die Möglichkeit des Instrumentalunterrichts. Das ist noch eine große Aufgabe.

Musik hören und wahrnehmen können hörbeeinträchtigte Kinder genauso, jedoch mit Verstärkung bestimmter Frequenzbereiche und mit passenden Hilfsmitteln, die die Vibrationen stark übertragen. ^[103] Kinder können oft den genauen Ort des Spürens nennen: "Ich höre mit dem Bauch, mit den Füßen". Bei Gehörlosigkeit können einzelne, tiefe Töne wahrgenommen werden, weniger die Harmonien oder die Tonalität eines Musikstückes. Für sie, meine ich, hat Tonalität wenig oder keine Bedeutung. Rhythmen auf tiefen Frequenzen sind aber gut wahrnehmbar. Bei Schwerhörigen hängt die akustische Wahrnehmung der Harmonie natürlich von der Schwere der Hörschädigung ab. Bei sogenannten Schwerhörigen spielen Vibrationen eine weniger wichtige Rolle in der Musikwahrnehmung, die vorwiegend auditiv ist, aber nicht immer gleich wie bei Normalhörenden. Konsequenzen ergeben sich folglich in der Auswahl der Instrumente, die für den Spieler möglichst gut wahrnehmbar sein sollen.

Die Stabspiele (klingende Stäbe, Glockenspiele, Xylophone, Metallophone), kleines Schlagwerk und Fellinstrumente des Orff-Instrumentariums eignen sich besonders gut für das Musizieren bei hörbeeinträchtigten Kindern. Einerseits sind Spielweise, Metrum oder Rhythmus sichtbar, andererseits erzeugen vor allem Instrumente mit Holzstäben starke Vibrationen, die in tiefen Frequenzbereichen gut wahrnehmbar sind. Beim kleinen Schlagwerk ist auch noch möglich,

sich zu bewegen und gleichzeitig zu spielen, sodaß man die eigenen Bewegungen begleiten kann. Beim metrisch-gebundenen Spielen im Ensemble ist ein Dirigent weniger effektiv. Dadurch, dass alle Kinder die Vibrationen der tieferen Frequenzen wahrnehmen, kann man das Metrum effektiver auf einem Baßklangstab oder einer Pauke spielen.

Als Ergänzung zum Orff-Instrumentarium dienen auch andere Instrumente des Latin Percussion (wie z.B. Agogo Bell, Guiro) und aus Afrika (wie z.B. Talking drum). Blasinstrumente wie z.B. Kazoos, Lotusflöten und einfache Pfeifen können auch eingesetzt werden, wobei die Wahrnehmungsmöglichkeiten des Kindes berücksichtigt werden müssen. ROBBINS und ROBBINS setzten oft das "Reed Horn" ein, ein Stimmflötenhorn mit auswechselbarem Mundstück. Die Entwicklung von vielen neuen Instrumenten^[104] mit unterschiedlicher Klangerzeugung wie z.B. Schlitztrommel, Riesenkalimba, Tischtrommel, Klangstuhl, Klangwiege, Tischtrommel, Stampfröhre und viele mehr öffnen neue Möglichkeiten für Hörbeeinträchtigte

Instrumentenbau kann hier besonders wertvoll sein und bietet neue Dimensionen an. Kinder kommen in direkten Kontakt mit den Rohmaterialien, mit der Basis^[105]. Sie beschäftigen sich mit der Erzeugung des Klanges, experimentieren, entdecken, bauen und entwickeln dabei eine andere Art von Beziehung zu den Materialien und zu "ihren Instrumenten". In einwöchigen Instrumentenbau-Projekten mit 2 Kollegen konnten wir äußerst positive Erfahrungen machen. Motivation, Konzentration, Ausdauer, Geschicklichkeit und Phantasie der Kinder waren oft erstaunlich^[106].

4.1.3 Unterrichtsplanung

Aus der Vielfalt an Vorschlägen und Konzepten zur Unterrichtsplanung aus der Musikpädagogik und Rhythmisch-musikalischen Erziehung greife ich nur drei auf, die mir für den multisensorischen Ansatz besonders anregend und relevant sind.

Allgemeine Hinweise zum Aufbau von Stunden in der Früherziehung sind bei HASELBACH/NYKRIN/REGNER (Hrsg.) 1985 zu finden. Folgende Punkte werden als bedeutsam genannt und ausführlich erklärt und sind genauso relevant für die Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern:

- Bewußter Anfang
- Kontakt- und Lockerungsspiele
- Wiederholen vom Gelernten
- Einkreisung des Themas
- Vorbereiten detaillierter Fähigkeiten und schwieriger Lerninhalte, die in der Stunde eine Rolle spielen sollen
- Befassen mit einer komplexen Situation
- Vertiefung eines Gegenstandes
- Freie gestalterische Aktivitäten
- Setzen eines bewußten Stundenendes (vgl. HASELBACH/NYKRIN/REGNER Hrsg. 1985, S. 88f).

Weiters betonen die Autoren die Notwendigkeit, verschiedene Lern- und Aktivitätsformen während einer Stunde anzubieten u.a. auch Plätze im Raum. Der Unterricht wird dadurch auch gegliedert bzw. dies soll zu einer lebendigen Unterrichtsgestaltung führen, die den Bedürfnissen der Kinder entspricht (vgl. HASELBACH/NYKRIN/REGNER 1985). Eine genaue Unterrichtsplanung für eine konkrete Gruppe muss die Lehrperson selbst machen. "Kein Regelwerk kann dem Lehrer die beste Vorgehensweise in seiner konkreten Gruppe, in einer besonderen Stunde erläutern. Erfahrung, Eigenverantwortung und "Fingerspitzengefühl" jedes Lehrers sind hier gefordert. Jeder Lehrer muß den Stand seiner Gruppe - in Hinsicht auf das fachbezogene Können ebenso wie auf Verhalten und Bedürfnisse

der Kinder allgemein - zum Ausgangspunkt seiner Unterrichtsgestaltung machen. Jeder Lehrer muß auch offen bleiben für spontane Unterrichtsentwicklungen und bereit sein, in seinem Unterricht besonders "zündenden" Details über das vorgesehene Maß hinaus Raum zu geben" (HASELBACH/NYKRIN/REGNER Hrsg 1985, S. 89f).

SIEGENTHALER/ZIHLMANN stellen ein didaktisches Modell auf, in dem Eindruck, Verweilen und Ausdruck^[107] ein Dreieck bilden und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. SIEGENTHALER/ZIHLMANN 1988). Die Autoren beschreiben die Rolle der Lehrperson unter diesen Aspekten und verwenden sie als Leitlinie für ihre Stundenbilder.

"Eindruck:

- Impulse vermitteln
- Situationen schaffen
- Erfahrungen ermöglichen: mit sich selbst, mit dem Partner, mit der Gruppe, mit Geräten, Umwelt...
- Sinneseindrücke vermitteln: hören, sehen, tasten, erleben.....

Verweilen:

- Prozesse in Bewegung setzen und in Gang halten
- Eindrücke und Erfahrungen wirken lassen, bewusst werden lassen
- Freiräume schaffen
- Denkanstöße vermitteln
- Einfälle aufgreifen und weiter verfolgen

Ausdruck:

- Raum für Spontaneität und Kreativität
- Hilfe geben für das "Nach-außen- Bringen" von verinnerlichten Eindrücken
- Für den Augenblick gültige Lösungen ermöglichen (nicht vorfrühreife Ergebnisse bevorzugen)" (SIEGENTHALER/ZIHLMANN 1988, S.65).

Aus der Vielfalt an Konzepten für Unterrichtsplanung ist die Assoziative Unterrichtsplanung nach BUCHER und SCHNEIDEWIND (1997) für die musikpädagogische Arbeit mit Kindern mit Hörbeeinträchtigungen^[108] besonders wertvoll. Für BUCHER und SCHNEIDEWIND steht die Darstellung der Vielfalt an musikalischen Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, die ein Lied "in sich trägt", im Vordergrund. Das Singen ist nur eine Komponente, so wie die Liedbegleitung, die durch Gesten und Bewegungen erweitert wird. Die Autoren legen aber Wert auf Aktionen, die vordergründig nicht mit dem Lied in Zusammenhang stehen. Sie stellen das Modell der Assoziativen Unterrichtsplanung vor, das dazu dient, lebendige und facettenreiche Spiele rund um das Lied zu entwickeln. (vgl. BUCHER/SCHNEIDEWIND 1997 S. 166). In ihrer Vielfalt und Flexibilität kann diese Art von Unterrichtsplanung für verschiedene Altersstufen hilfreich sein. Das folgende Abbild soll die assoziative Unterrichtsplanung verdeutlichen.

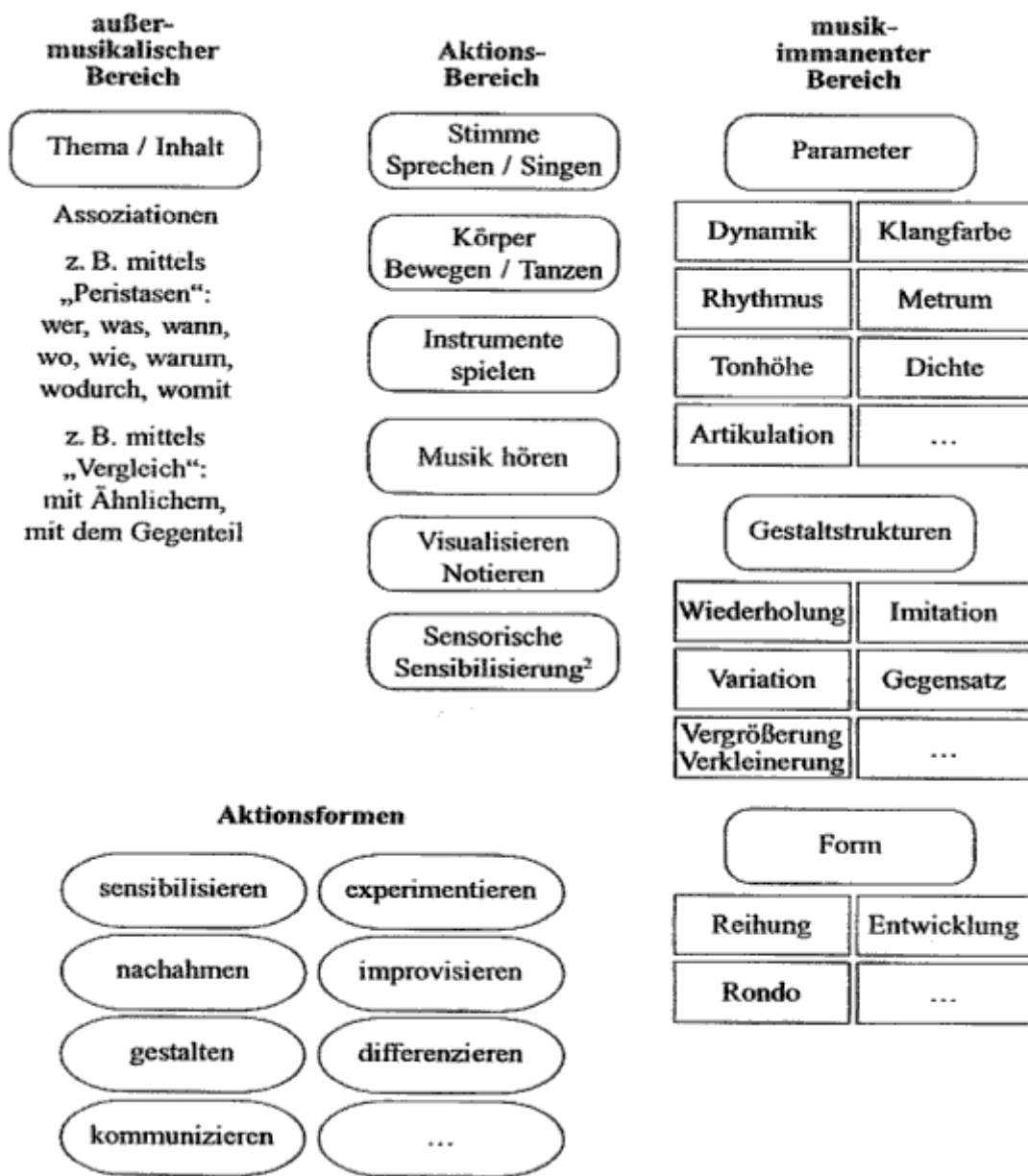


Abbildung 6. Assoziative Unterrichtsplanung. In: BUCHER/SCHNEIDEWIND 1997, S.168

Die Autoren bieten "Spielweisen" an, um dies zu verdeutlichen.

"Alle Begriffe (*loci topici*) stehen auf Kärtchen geschrieben, die sich frei bewegen lassen.

Man wählt ein Kärtchen aus einem der oberen drei Bereiche aus (vielleicht ist es auch durch das Stundenthema bereits vorgegeben) und legt es zu einem anderen Kärtchen. Durch Verknüpfung der beiden Begriffe ergeben sich "automatisch" durch Assoziationen Impulse für unterschiedliche Unterrichtsbausteine.

Auf diese Art verfährt man nach Lust und Laune weiter und stellt möglichst viele

Verknüpfungen her. Ist eine Verknüpfung unergiebig, geht man einfach zum nächsten Kärtchen weiter.

Selbstverständlich sind auch Mehrfachverknüpfungen möglich, in der Regel aber gar nicht nötig, da sie sich wegen Apriori-Vernetzung aller Faktoren ohnehin von selbst ergeben.

Ihren musikalischen Ausdruck finden die so gewonnen Ideen schließlich in einzelnen oder ineinander überleitenden Aktionsformen" (BUCHER/SCHNEIDWIND 1997 S.167ff).

4.1.4 Methodische Überlegungen

In der musischen Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern ergeben sich spezifische methodische Überlegungen^[109]. In der Vermittlung von Spielen, Texten, Übungen und Geschichten sowie in der Kommunikation wird die von BREINER (1982) erfundene Mischform "Gemik" (Gestik und Mimik) verstärkt eingesetzt. "Die Gemik soll Einschränkungen in der akustischen Wahrnehmung durch verstärktes Senden auf anderen Kanälen kompensieren" (MARKWAND/SCHMIDT 1989, S.141). In der Praxis heißt das, dass Texte oft mitgebärdet werden (lautsprachbegleitende Gebärde oder lautsprach-unterstützende Gebärde), aber auch dass Handlungen pantomimisch unterstützt werden und Bildmaterial verstärkt eingesetzt wird. Der Einsatz von Gebärden dient nicht nur der Vermittlung von Inhalten und der Verständigung, sondern kann bei Reimen und Liedern zu einer besseren Rhythmisierung der Sprache und der Bewegung beitragen^[110].

SIEGENTHALER und ZIHLMANN unterschieden zwischen konvergentem und divergentem Denken. Beim konvergentem Denken gibt es eine klare Ausgangsfrage und ein Lösungsproblem. Dabei ist der Lösungsweg vorgegeben. Beim divergenten Denken gibt es auch eine klare Ausgangsfrage, aber unzählige Lösungswege

(vgl.SIEGENTHALER/ZIHLMANN 1988). Ein divergentes Lösungsverfahren ist in der Arbeit besonders wichtig. Hier wird eine "Aufgabe" gestellt, die von jedem Kind nach seinen individuellen Möglichkeiten gelöst wird. Im Gegensatz zum konvergenten Denken gibt es mehrere Lösungswege und mehrere Lösungsmöglichkeiten. Jede Lösung wird anerkannt und gerade die Heterogenität einer Gruppe bringt eine Vielfalt an Ideen und Lernmöglichkeiten (vgl. SIEGENTHALER/ ZIHLMANN 1988).

Konvergentes Denken

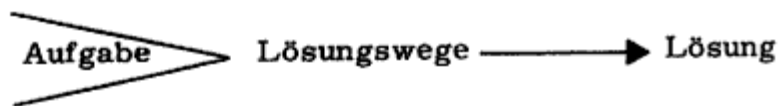


Abbildung 7 Konvergentes Denken. In: SIEGENTHALER/ZIHLMANN 1988, S.47

Divergentes Denken

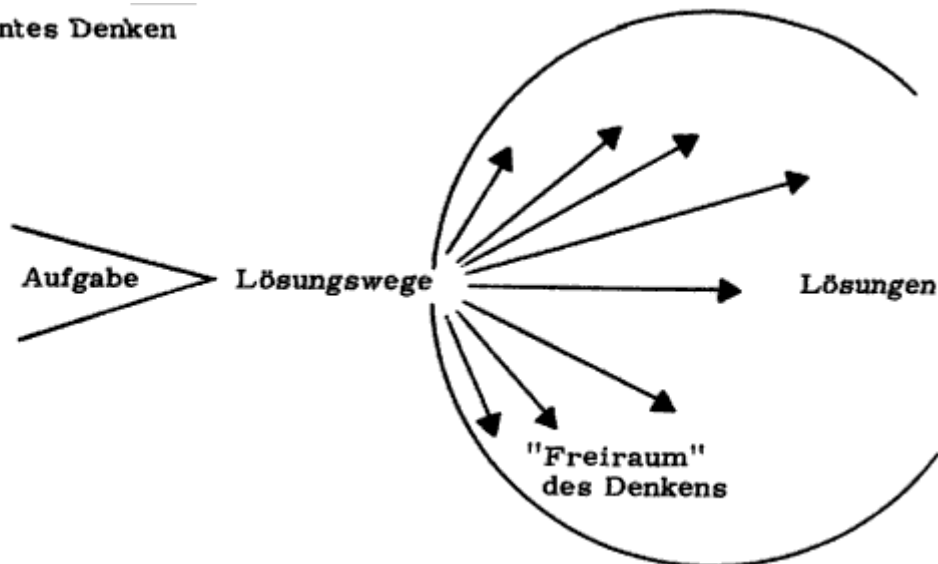


Abbildung 8 Divergentes Denken in: In: SIEGENTHALER/ZIHLMANN 1988, S.47

Bei vielen Kindern ist der Bewegungsdrang oft unübersehbar. Um dem gerecht zu werden, sind Aktivitäten mit einem

Wechsel von Spannung und Lösung in den musikalischen und bewegungsmäßigen Abläufen notwendig, um dann zu einem harmonischen Ausgleich zu kommen (NEIRA-ZUGASTI 1981, S.12). Aber auch ruhige Phasen sind wichtig, um eine Reizüberflutung zu vermeiden.

Die Auswahl des Raumes ist nicht nur visuell, sondern vor allem bezüglich der Akustik wesentlich. Die meisten Turnsäle sind vollkommen ungeeignet wegen ihrer Überakustik, die oft auch für Normalhörende Verständigungsschwierigkeiten bringt. Auch das Klassenzimmer ist meistens nicht geeignet da es eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten bietet. Notwendig ist ein Raum, in dem jedes Kind genug Platz hat, sich in verschiedenen Tempi zu bewegen und in dem das Hören von Sprache und Musik rein und ohne Echo möglich ist^[111]. Für die Übertragung von Vibrationen ist ein Schwingboden optimal. Für die Wahrnehmung von Vibrationen in den Hohlräumen des Körpers ist es manchmal notwendig den Schwingboden zu dämpfen. Es kann z.B. auch Kinder stören, wenn sie über den Boden die Vibrationen von den Füßen anderer ständig wahrnehmen müssen. Hier ist ein zusammenrollbarer Teppich, der fast so groß wie der Raum sein soll, besonders wertvoll. Lautsprecher sollen am Boden stehen, einerseits um Vibrationen über den Boden zu übertragen, andererseits können Kinder die Lautsprecher direkt angreifen und z.B. einen Luftballon oder eine Handtrommel in die Nähe der Lautsprecher halten, um die Vibrationen zu spüren.

Für meine Arbeit in integrativen Gruppen habe ich viele Hinweise bei Wilhelm KELLER gefunden. Er war der Integrationsbewegung um Jahre, wenn nicht Jahrzehnte voraus, als er vor über 20 Jahren über das Gruppenmusizieren mit Geistig- und Mehrfachbehinderten schrieb und folgende Ziele nannte:

- die Sozialisation aller Gruppenmitglieder;
- die Entwicklung und Förderung der produktiven wie der reproduktiven Musikalität nach den individuellen Möglichkeiten jedes Teilnehmers;
- die temporäre Aufhebung der Behinderung, in dem der "Behinderte" als vollwertiger Spielpartner angenommen und anerkannt wird durch entsprechende Aufgabenstellungen und Rollenverteilungen (vgl. KELLER 1979).

Dazu gibt es für mich starke Parallelen mit der Arbeit von Georg FEUSER. "Integration bedeutet pädagogisch (in gleicher Weise für Kindergarten und Schule) dass

- **alle Kinder und Schüler** (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)
- **in Kooperation miteinander** auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- **an und mit einem "gemeinsamen Gegenstand"** (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- **spielen, lernen und arbeiten.**

Integration ist kooperative (dialogische, interaktive, kommunikative) Tätigkeit im Kollektiv" (FEUSER 1976 ^[112].)

Integration erfordert, dass Kindergärten und Schulen für alle so gestaltet werden, dass jedes Kind, jede/r SchülerIn ohne sozialen Ausschluß und ohne persönliche Etikettierung als "defekt", "abweichend" oder "behindert" seinen/ihren individuellen Voraussetzungen gemäß umfassend gefördert und unterrichtet wird^[113].

Nach FEUSER bedarf die Realisierung von Integration zweier Aspekte, die auch in der Arbeit von Wilhelm KELLER zu finden sind und genauso für die musikalisch-tänzerische Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern von Bedeutung sind:

die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand: Menschen sollen zusammen an einer Sache arbeiten, die einerseits

allen zugänglich gemacht wird und von der niemand (z.B. wegen Art und Schwere seiner Behinderung...) ausgeschlossen wird. Jede beteiligte Person *darf* nach Maßgabe ihrer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, die sie zum jeweiligen Zeitpunkt ins gemeinsame Tun einbringen kann, mitarbeiten. Diese Kooperation ist ein Prozeß, der in Gang kommen soll. "Der gemeinsame *Gegenstand ist jedoch nicht das materiell Faßbare*, dass letztlich in der Hand des Kindes zum Lerngegenstand wird, *sondern der zentrale Prozeß*, der hinter den Dingen steht und ihre Erscheinungen hervorbringt" (FEUSER 1990, S.17 Kursivdruck im Original).

die innere Differenzierung durch Individualisierung (als Gegensatz zur äußeren Differenzierung = Segregation) meint, dass jedes Kind (jeder Mensch) auf seinem jeweiligen Entwicklungsniveau lernen kann. Dies reicht von den basalen Möglichkeiten der Wahrnehmung über sinnlich-konkretes Erfassen bis hin zum formal-logischen Denken. Diese Arbeitsweise eröffnet ihm den Zugang, befriedigt seine Bedürfnisse, aktiviert Motive und Interessen und bietet ihm Handlungsmöglichkeiten (vgl. FEUSER 1990). Diese innere Differenzierung fordert uns auf, Formen zu finden und zu entwickeln, in denen jedes Kind (auch ein hörbeeinträchtigtes) sich mit seinen Möglichkeiten und Kompetenzen einbringen kann.

KELLER fordert ebenfalls diese 2 Aspekte, wenn er über Nichtaussonderung schreibt: "Wenn auch nur ein Mitglied der Gruppe zu rhythmisch-melodischer Hochleistung fähig ist, so sind entsprechende Aufgaben in die Spielform einzubauen. Gleiches gilt für Klienten, die zu keiner rhythmisch-melodischen Leistung fähig sind. Auch ihnen kann im Rahmen der Spielform eine, ihren elementar-musikalischen Produktions- und Reproduktionsmöglichkeiten angemessene Aufgabe gestellt werden" (KELLER 1979, S.59).

Um beide Aspekte zu berücksichtigen, nennt Keller das elementare Musizieren "Normale", "Begabte" und "Behinderte" können in einer Gruppe zusammenspielen, ohne dass ein Spieler unter- oder überfordert wird. Die Musik muss nur in ihrer Rollen- und Aufgabenverteilung den Möglichkeiten der Gruppenmitglieder und nicht die Gruppe einer autonomen Musikform, angepasst werden (vgl. KELLER 1974).

Bei der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand müssen **Kommunikationsformen und Vermittlung** gut überlegt werden, damit die Inhalte und Aufgaben allen Kindern zugänglich gemacht werden^[114]. Vermittlung und Kommunikation kann reine Lautsprache bedeuten, oder Lautsprache mit begleitenden oder unterstützenden Gebärden, bis zur Gebärdensprache, Pantomime und non-verbale Kommunikation sowie Unterstützung durch unterschiedliche visuelle Hilfe (Bilder, Karten etc.), aber auch Objekte und Materialien.

Die Form der Kommunikation richtet sich natürlich nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Gruppe. Schwerhörige Kinder, die nur lautsprachlich kommunizieren, brauchen keine Gebärde, jedoch verstärkte Gestik und Mimik. Falls alle Kinder in einer integrativen Gruppe über Gebärdensprache verfügen, kann man diese für Kommunikation verwenden.

Für eine Person ist es aber nicht möglich, gleichzeitig lautsprachlich und gebärdensprachlich zu kommunizieren, da die Sprachen eine andere Grammatik haben. Man kann hintereinander in diesen 2 Formen mit der Gruppe kommunizieren oder z.B. mit begleitenden Gebärden erklären oder diskutieren. In meiner praktischen Arbeit mit Kindergartenkindern habe ich für die Gruppe mit gebärdensprachkompetenten Kindern einen Native Speaker an meiner Seite, eine schwerhörige Frau, die die Gebärdensprache perfekt beherrscht, welche auch unterrichtet und die in der Gehörlosengemeinschaft eingebettet ist. So behalten wir das System 1 Person - 1 Sprache bei. Die Kinder nehmen Lautsprache (auch durch Lippenlesen und Gesten) von mir wahr und verstehen Inhalte hauptsächlich durch die Gebärdensprache meiner Kollegin.

[82] RIBKE unterscheidet folgende Ziele: psychologische, soziale, motorische und musikalische Ziele. "Die Zielebenen müssen zwangsläufig interdependent sein, da sie eine gemeinsame Basis haben, nämlich die zentrale Position der Elementaren Musikpädagogik im Schnittpunkt sensorischer, motorischer, psychischer und sozialer Bedürfnisse" (RIBKE 1995, S.142).

[83] "Da frühe Mutter-Kind-Spiele multisensorische Spiele sind, die propriozeptive (körpereigene), taktile, akustische

und visuelle Eindrücke und Sinneseindrücke koordiniert anbieten, macht das Kind die Erfahrung: "Ich spüre, was ich höre und sehe". Durch Tragen und Schaukeln wird der Gleichgewichtssinn, durch Singen und Sprechen der Hörsinn, durch Berührung der Tastsinn, angesprochen" (SCHUMACHER 2003, S.14).

[84] Grundlegende Bedürfnisse von Kindern werden befriedigt durch: "Mutter-Kind-Spiel in totem körperlichen Angenommen-werden und Vertrauen, Leben mit der Natur, Bewegungsfreiheit und Spielgefährten ihrer Wahl" (MATURANA/VERDEN-ZÖLLER 1994, S. 143f). Ohne diese Bedingungen ist es nicht möglich für Kinder ein normales menschlichen Körper-, Selbst-, Sozial- und Weltbewußtsein aufzubauen (vgl.MATURANA/VERDEN-ZÖLLER 1994).

[85] Nach OERTER 2001 sind Spiel und spielendes Musizieren als "Tätigkeit mit Selbstzweck" nicht auf Fortschritt und Entwicklung gerichtet. Wenn sie im Dienst von Lernen und Entwicklung eingesetzt werden, geschieht dies, wenn das Spiel in die Zone nächster Entwicklung (ZNE) geführt wird.

[86] Diese sensorische Integration, die alle Bereiche der Wahrnehmung und Bewegung umfaßt, ist eine notwendige Grundlage der menschlichen Existenz und wird unter alltäglichen Bedingungen im Kinderspiel geübt. Hier kann das Kind "Empfindungen seines Körpers und der Schwerkraft mit Wahrnehmung seitens der Augen und Ohren verbinden" (AYRES 1984 S.7).

[87] Humanismus ist "ein von der Kultur des Altertums beeinflusstes Bildungsideal. Streben nach echter Menschlichkeit, nach edlem, menschenwürdigem Leben und Denken" (G. WAHRIG: Deutsches Wörterbuch. Sonderausgabe. Ungekürzt völlig überarbeitete Neuauflage.Bertelsmann Lexikon-Verlag, Gütersloh 1979, S.1887).

[88] In vielen europäischen Ansätzen der Rhythmisch-musikalischen Erziehung bei gehörlosen Kindern meint PRAUSE, dass Musik und Bewegung als Erziehungsmittel eingesetzt werden. "Es handelt sich also nicht um konventionellen Musikunterricht mit vornehmlich musikalisch fachspezifischer Zielsetzung, d.h., der Vermittlung des Bildungsguts Musik, sondern um die zwischengebundene Verwendung musik- und bewegungsinhärenter Elemente" (PRAUSE 2001, S.162).

[89] Nach PRAUSE wird Musik im europäischen Raum weitgehend für den Lautspracherwerbs verwendet (vgl. PRAUSE 2001, S.159). Der Ansatz nach SALMON ist keinswegs auf Lautsprachförderung beschränkt.

[90] In diesem Zusammenhang ist "Musik(erziehung) - eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen" von Hans Günther BASTIAN, Schott, Mainz 2000 unter Mitarbeit von A. Kormann, R.Hafen und M. Koch zu erwähnen. Das Projekt untersuchte den Einfluss von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern im Grundschulalter. Wichtige positive Ergebnisse wurden in folgenden Bereichen festgestellt: soziale Kompetenz und soziale Reflexionsfähigkeit; Intelligenz; Konzentration; musikalische Begabung/Leistung/Kreativität; Selbstkonzept und allgemeine Schulleistungen.

[91] Vgl. Interview mit Evelyn GLENNIE im Anhang

[92] HASELBACH 2003 unterscheidet dabei direkten Gefühlsausdruck, authentischen Selbstausdruck und gestalteten Ausdruck. Hier ist gestalteter Ausdruck gemeint, die "gestaltende Verarbeitung mit den eigenen Körpermitteln oder mit anderen Medien""(HASELBACH 2003, S. 70).

[93] Nach FEUSER (1990, 1995) sind diese 2 Aspekte unbedingt notwendig, um Integration zu realisieren

[94] PRAUSE benennt folgende Funktionsfelder der Musikerziehung bei Gehörlosen: instrumentales Musizieren, Singen und gesangsbezogene Aktivitäten, Musik und Begegnung; Tanz, Musikhören, Musikwissen, - theorie, Komponieren und Dirigieren (vgl. PRAUSE 2001, S.272 - 326).

[95] Der vollständige Titel lautet "Music for the Hearing Impaired - a resource manual and curriculum guide" (1980).

Eine deutsche Übersetzung liegt nicht vor.

[96] PRAUSE weist darauf hin, dass Musik mit Gehörlosen in den USA auf eine längere Tradition basiert (vgl. PRAUSE 2001, S.17). "Hier scheint die Verwendung von Musik bei gehörlosen Schülern in zwei Facetten: in den USA wird Musik einerseits mit außermusklaischer Zielsetzung (Erziehung/Therapie durch Musik), andererseits aber auch - ähnlich wie bei normalhörenden Schülern - mit musikalischer Zielsetzung (Unterricht in Musik) verwendet" (PRAUSE 2001, S.17)

[97] VERDEN-ZÖLLER erforscht und beschreibt das *phylogenetische Orientierungsschema des Menschen*. "Kinder üben die angeborene Möglichkeit zur Abstraktion und damit ihr schöpferisches Potenzial, indem sie auf dem "phylogenetischen Orientierungsschema des Menschen" durch ihr Tanzspiel Zeit und Raum schaffen" (MATURANA/VERDEN-ZÖLLER 1994, S. 126)

[98] PRAUSE teilt Singen und gesangsbezogene Aktivitäten folgend ein: a) Vokales Musizieren: non-verbale Singaktivitäten; Liedsingen (inklusive Chorsingen); b) Liedgebärden und gebärdenbegleitendes Singen (inkl. *Sign Singing Choirs*) (PRAUSE 2001, S. 293 -308)

[99] vgl. Kap.1.2.1

[100] Gebärdensingen wird von Oliver SACKS (1990) beschrieben: "In Oktober 1989 besuchte ich in Arleta in Südkalifornien den Jom-Kippur-Gottesdienst in einer Synagoge für Gehörlose. Mehr als zweihundert Menschen, von denen einige mehrere hundert Meilen zurückgelegt hatten, waren dort versammelt. Einige beherrschten die Lautsprache, doch der ganze Gottesdienst wurde in der Gebärdensprache abgehalten; der Rabbiner, der Chor, die Gläubigen - alle "sprachen" und "sangen" in der Gebärdensprache. (...) Der Chor der Gebärdenden war besonders beeindruckend. Ich habe nie zuvor solche weit ausgereiften Gebärden, Unisono-Gebärden, gesehen, noch war mir je zuvor der Anblick von Gebärden vergönnt gewesen, die nicht in dem der Kommunikation vorbehaltenen Raum, sondern hoch oben über die Schultern, zum Himmel und zu Gott sprachen" (SACKS 1990, S.202).

[101] Für weitere Ausführungen über Liedgebärden, gebärdenbegleitendes Singen und Sign Singing Choirs siehe PRAUSE 2001, S. 301 - 308

[102] Wesentlich ist hier, den eigenen Zugang zu finden. Aktivitäten mit Instrumenten reichen von Klangspielen bis zum Instrumentalunterricht. Exploration, Spiel, entdeckendes Lernen und kreativer Umgang mit Instrumenten sind u.a. wichtige Kriterien. "Vor allem am Anfang der Instrumentalinstruktion besteht die Gefahr, zu hohe Ansprüche an Präzision und Intonation der Spieler zu schnell, was wiederum schnell zu Frustrationen führen kann. Daher muß zu Beginn jeglichen Instrumentalspiels mit gehörlosen Schülern v.a. das Kennenlernen, das (unter Anleitung erfolgende) exploratorisch-imitative Spiel, das genußbesetzte und Neugier weckende Klangerzeuger stehen (...) (PRAUSE 2001, S.430)

[103] PRAUSE (1995) beschreibt ein multisensorisches Klanglaboratorium (Multisensory Sound Lab), das von Oval Windo Audio vor einigen Jahren in den USA entwickelt wurde und in der Gallaudet Universität für Gehörlose in Washington D.C. installiert wurde. Ein multisensorischer Sessel wurde auch z.B. auf York University, England entwickelt.

[104] Sieh dazu SCHEU, F (1996) Innovative Ideen durch "Neue Instrumente". In: Musiktherapeutische Umschau 3-4, 1996

[105] KREUSCH-JAKOB 2003 und MARTINI 2001 bieten hervorragende Anleitungen und Vorschläge zum Bau von Instrumenten und zum Musizieren mit selbstgebauten Instrumenten.

[106] Näheres ist zu finden in einem Bericht über diese Projekte: SALMON, Shirley (2001b) Entdeckungsreise Klang: Instrumentenbau im Kindergarten. In Kiga Heft 3/2001 Zeitschrift der Berufsgruppe Steirische Kindergartenpädagoginnen, Graz

[107] HASELBACH stellt in der Ästhetischen Erziehung den Zusammenhang zwischen Eindrücken von der Außenwelt über multisensorische Wahrnehmung und über emotionale und kognitive Verarbeitung zur Innenwelt dar. Der Ausdruck dieser Verarbeitung ist der direkte Gefühlsausdruck und der authentische Selbstaussdruck oder der gestaltete Ausdruck (vgl. HASELBACH 2003).

[108] SCHMID/FRIEDRICH erwähnen folgende Bausteine für die Arbeit mit ihren Liedern in einfacher Sprache: 1. Einwärmen und "Sozialisation", 2. Erarbeitung des Stundenthemas, 3. Vertiefung, Sicherung und Ausklang, 4. Abschied (vgl. SCHMIDT/FRIEDRICH 2001, S.9)

[109] Ausgewählte Prinzipien für die musikalische Arbeit mit gehörlosen Schülern sind bei PRAUSE 2001, S. 426 - 435 zu finden.

[110] Ein gutes Beispiel dafür ist SCHMID/FRIEDRICH (2001): Lieder in einfacher Sprache.

[111] SCHMID/FRIEDRICH betonen, dass das Sitzen im Kreis ein wichtiges Grundelement darstellt, das geübt werden muss. Bewährte Hilfsmittel sind z.B. Reifen oder Teppichfliesen (vgl. SCHMID/FRIEDRICH 2001, S. 9).

[112] FEUSER, Georg (1976) Thesen zu: "Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)".

[113] "Das heißt, das Kind nicht mit einem (Lehr-)plan, nicht mit einer Ideologie (von freier Marktwirtschaft o.ä.) betrachten, das heißt, zum Beispiel im Turnunterricht ein didaktisches Arrangement treffen, dass Kinder, die körperlich weniger stark sind, durch einseitig wettbewerbsorientierte Lehrziele (...) und Veranstaltungen nicht dauernd gedemütigt sind" (STÖGER 1996, S.158f)

[114] Über die neue Rolle des Lehrers meint Matthias HORX "Er wird Moderator und Begleiter von Lösungsprozessen sein, aber nicht mehr Vorgeber der Wahrheit. Seine Autorität wird sich wandeln. Er wird zum Ermöglicher von Selbstlernprozessen. Nicht mehr frontales Predigen, sondern Förderung von Gruppendynamik und individuellen Talenten" HORX, Matthias im Interview mit Stefan Winkler in: Kleine Zeitung am 4.7.2003, S.2).

Beispiele aus der Praxis

Inhaltsverzeichnis

[5.1 Information zu den Kindergruppen](#)

[5.2. Die Spiellieder](#)

[5.2.1 "Hello-Lied"](#)

[5.2.2 "Uhu-Lied"](#)

[5.2.3.Pash Pash](#)

[5.2.4 "Wir fahren mit der Eisenbahn"](#)

[5.2.5 "Imse wimse Spinne"](#)

5.1 Information zu den Kindergruppen

Ein Teil der Kinder mit Hörbeeinträchtigungen, die in den Videobeispielen zu sehen sind, besuchten den Heilpädagogischen Kindergarten für hörende und hörgeschädigte Kinder in Graz. Der andere Teil der Kinder war im Volksschulalter und wurde nachmittags im Internat des Förderzentrums des Land Steiermark für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche, Graz, betreut. Die Kinder bekamen einmal wöchentlich rhythmisch-musikalische Förderung.

Die Kindergartenkinder wurden in integrativen Gruppen von 6 - 8 Kindern unterrichtet. Die Kinder vom Internat, die in den Beispielen zu sehen sind, besuchten Kooperationsklassen einer Grazer Volksschule. In der Nachmittagsbetreuung waren sie nicht mehr mit normalhörenden Kindern zusammen. Die rhythmisch-musikalische Förderung, die am Nachmittag stattfand, konnte deshalb leider nicht mit den hörenden Klassenkameraden stattfinden.

Die Gruppe der Schulkinder waren nur in einem Sinne integrativ, indem sie aus Kindern von 2 Klassen bestand, die unterschiedliche Hörfähigkeiten hatten.

Es wurde von einer zuständigen Kollegin öfters gefilmt, so dass die Kinder von ihr und der Kamera nicht mehr gestört wurden. Diese Praxisbeispiele sollen einen Einblick in die Arbeit mit Spielliedern bieten. Sie stellen aber nur einen kleinen Teil der Möglichkeiten mit Spielliedern dar und sind einzelne Aufnahmen, die eine Entwicklung der Kinder über längere Zeit nicht zeigen können. Dies soll in einer weiteren Arbeit dokumentiert werden.

5.2. Die Spiellieder

Beim Einsatz der Spiellieder waren mir die multisensorischen Aspekte wichtig. In den folgenden Beispielen wird das Lied - wie es im Videobeispiel zu sehen ist - kurz inhaltlich beschrieben. Methodische Hinweise, multisensorische Aspekte und Zielsetzungen werden erwähnt. Um einen Bezug zur integrativen Arbeit deutlich zu machen, werden sowohl *der gemeinsame Gegenstand* als auch *die Individualisierung* bei jedem Beispiel erläutert.

5.2.1 "Hello-Lied"

(Videobeispiel 1)

(Quelle: Die Melodie stammt vom nordamerikanischen Lied "Skip to my Lou".

Der deutsche Text und weitere Variationen sind von SALMON)

Variationen: Kinder, Körperteile, Möbel, Kleidungsstücke, Farben, Instrumente etc. begrüßen.

Chord progression: D, A7, D, A7, D

Lyrics: Hello Kinder wir sind da. Hello Kinder wir sind da. Hello Kinder
Wir sind da. Wir sind alle da.

Gruppe:

8 schwerhörige oder gehörlose Kinder im Alter von 9 - 10 Jahren. Das Lied wurde in Gruppen unterschiedlichen Alters eingesetzt.

Inhalt:

Das Lied wird gesungen und mit lautsprachbegleitender Gebärde (d.h. für jedes Wort eine

Gebärde) begleitet. Im Lied werden jeweils 2 Kinder benannt und begrüßt (die Wahl traf die Pädagogin), die einander auf den 2 Congas musikalisch begrüßten. Das Lied wird oft wiederholt, damit verschiedene Konstellationen erlebt werden können. Das improvisierte Begrüßen sollte auch einen gemeinsamen Schluss finden.

(Inhaltlich gibt es viele Ausbaumöglichkeiten, die ich auch mit den Kindern verwendete

z.B. Körperteile begrüßen und bewegen; Möbel oder Plätze im Raum begrüßen; Farben oder Kleidungsstücke begrüßen usw.)

Methodik:

Die Verwendung von lautsprachbegleitenden Gebärden sollte einerseits den Text für alle verständlich und allen zugänglich machen, andererseits das Singen unterstützen. Congas wurden als Instrumente ausgesucht, aufgrund ihrer starken Vibrationen, die von allen wahrnehmbar waren (entweder auditiv über das Hörgerät bzw. taktil über die Vibrationen, die in den Hohlräumen des Körpers oder über den Schwingboden wahrgenommen wurden). Die Größe der Instrumente war für das Auftreten und Selbstbewußtsein der Kinder auch wichtig. Außerdem bekamen die Kinder dadurch eine breite Palette an Ausdrucksmöglichkeiten. Die Congas wurden etwas abseits gestellt, damit die 2 improvisierenden Kinder sich nicht zu sehr im Mittelpunkt fühlten und sich besser aufeinander konzentrieren konnten.

Zielsetzung:

- Einen bewussten Anfang der Stunde zu setzen. Das Lied übernimmt dabei gewisse Funktionen eines Rituals.
- Den Text und das Lied lernen.
- Den Rhythmus und das Tempo erleben und übernehmen.
- Mit verschiedenen Partnern kurz in Kontakt kommen und improvisieren können. Dabei sollte gemeinsam ein Schluss gefunden werden.
- Die Zuhörer, die auch Zuschauer sind, sollten unterschiedliche Möglichkeiten und Lösungen beobachten können.

In weiteren Stunden wurden dann viele Variationen in die gleiche Struktur eingebaut. Dadurch, dass die Struktur des Liedes gleich blieb, war es möglich, Begriffe und Themen zu ändern, ohne dass die Kinder mit dem Singen aufhörten. Variationen waren z.B. Begrüßung von Kleidungsstücken, Farben, Körperteilen, Gegenständen im Raum, Lieblingstieren usw. Die Kinder konnten auch ihre Ideen einbringen.

Multisensorisch bietet das Lied die Möglichkeit der visuellen, taktilen und auditiven Wahrnehmung. Diese werden in weiteren Variationen des Liedes (nicht im Video zu sehen) verstärkt wie z.B. bei der Begrüßung und beim Bespielen von Gegenständen im Raum, von Kleidungsstücken, von bestimmten Instrumenten, von Farben etc.

Den gemeinsamen Gegenstand stellt das Lied und die bestimmte Spielform dar, die von allen Kindern gesungen und manchmal gebärdet wird. Bei der Spielform kommen alle Kinder mit verschiedenen Partnern zum Improvisieren dran.

Die *Individualisierung* erfolgt in den Improvisationen zu zweit, bei denen die Kinder Möglichkeiten bekommen, spontan aufeinander zu reagieren, auch ihre eigenen Ideen einzubringen und gemeinsam einen Schluss zu machen.

5.2.2 "Uhu-Lied"

(Videobeispiel 3) Text und Musik: Gerda BÄCHLI, Spielformen: SALMON

Uhulied

Za - big wird de U - hu wach, flü - gt ufs näch - ste Chi - le - tach,
Wenn es (zwölf) ge - schla - gen hat, fliegt der U - hu um die Stadt,

chunnt nöd zfrüe, chunnt nöd zspaat, grad wänns (zwöl - fi) schlaat.
U - hu komm, rühr mich an, dass ich spie - len kann.

eins, zwei...
Glocke: x x x

«Türme» schlafen ein
Uhu erwacht

Zabig wird de Uhu wach.
flüegt ufs nächste Chiletach.
chunnt nöd zfrüe,
chunnt nöd zspaat,
grad wänns (zwölfi, sächsi...) schlaat!

Wenn es (zwölf, drei...) geschlagen hat,
fliegt der Uhu um die Stadt.
Uhu komm,
rühr mich an,
dass ich spielen kann.

Abbildung 9 In: BÄCHLI 1977, S.12B

Gruppe:

8 Kinder im Alter von 5 - 6 Jahren des heilpädagogischen Kindergartens für hörende und hörgeschädigte Kinder, Graz. 1 gehörloser Bub, 2 mittelgradig schwerhörige Buben, 1 hochgradig schwerhöriger Bub.

Inhalt:

Das Video zeigt die erste Stunde zum "Uhu-Lied" und die erste Begegnung mit dem Material. Das Notenblatt (mit Zeichnung) wird der Gruppe gezeigt. Das Lied wird im Kreis vorgesungen. Zuerst übernimmt 1 Kind, dann alle Kinder die Rolle des Uhus und sie "fliegen" durch den Raum. Am Ende des Liedes sollen sie wieder im Kreis sein. Die Aufgabenstellung war, die Länge des Liedes wahrzunehmen. In der Partnerarbeit führt der Uhu seinen Partner durch die Dunkelheit. Die Kinder wechseln die Rollen, sodass sie sich unterordnen, einordnen und führen. Zu beobachten ist die Achtsamkeit vieler Kinder in der Übernahme von Verantwortung für den Partner, (Sensorische Sensibilisierung; soziale Spielform). Die Klangstäbe (mit unterschiedlichen Tonhöhen) stehen aufgeteilt im Raum und stellen die Häuser der Stadt dar. Die Kinder übernehmen die Rolle des Uhus und fliegen zu den einzelnen Häusern und nehmen die unterschiedlichen Klänge (auditiv bzw. taktil) wahr. Danach entscheidet sich jedes Kind für einen Stab und setzt sich dort hin. Ein Kind übernimmt die Rolle des Uhus, fliegt herum. Wenn es bei einem "Haus" stehenbleibt, soll das Haus klingen. Der Uhu besucht die Häuser und hört sich jedes Haus an. Die Kinder spielen eine vorgegebene Form des Liedes, in der verschiedene Rollen vorkommen: Nachdem das Lied gesungen worden ist, spielt ein Kind die Uhr auf einem Becken (vorher suchte dieses Kind die Uhrzeit aus). Danach sucht ein Kind, das die Rolle des Uhus übernimmt, andere Kinder als Spieler aus. Diese setzen sich in die Mitte, wählen Instrumente und improvisieren eine Nachtmusik.

In den Improvisationen ist u.a. das freie Experimentieren zu beobachten, die Fähigkeit der Gruppen, nebeneinander zu experimentieren, manchmal auch miteinander. Weiters konnte jede Kleingruppe einen Schluss finden. Manchmal wird das von einem Kind abrupt bestimmt, manchmal ist die ganze Gruppe am Schluss-Finden beteiligt. In der Improvisation haben einige Kinder den Klang des Flötenkopfes mit dem Uhu verbunden.

Methodik:

Einleitend war es wichtig, einige Gebärden und Gesten, sowie die Zeichnung anzubieten. Diese sollten das Thema für alle verständlich machen. Anstatt Spiel oder Übungen allein mit Lautsprache zu erklären, war es schneller und wirksamer, ein Beispiel zu geben (1 Kind oder 1 Paar zeigt vor). Um die Spiele und Übungen mit dem Lied zu verbinden und den Kindern die Sinnhaftigkeit klar zumachen, erklärte ich die Aufgaben durch das Zeigen verschiedener Rollen innerhalb des Themas. Dies ist für die Kinder interessanter und motivierender als z.B. nur Führen-Folgen als Aufgabe zu stellen. Bei allen Übungen steht das divergente Denken im Vordergrund: Kinder sollen ihre individuellen Lösungen finden z.B. wo und wie sie als Uhu hinfliegen, welche Stäbe sie spielen und wie sie am Ende miteinander improvisieren. Altklangbausteine mit Metallstäben wurden als Häuser gewählt. Das Nachklingen der Töne, das aufgrund der hohen Frequenzen von Gehörlosen oder hochgradig Schwerhörigen fast nie wahrgenommen werden kann, soll eine bestimmte Qualität für die hörenden Kinder anbieten.

Zielsetzung:

Durch die von mir entwickelten Spielformen sollen die Kinder vielseitige Erfahrungen mit dem Lied machen:

- den Text, das Lied und die Spielform lernen
- in der individuellen Wahrnehmung gefördert werden
- individuelle Gestaltungsmöglichkeiten entdecken wie z.B. bei der Improvisation am Ende
- verschiedene Rollen übernehmen und selbständig spielen
- Eigenverantwortlichkeit in der Schlussimprovisation
- Rücksichtnahme z.B. bei der Übung "Führen und Folgen"

Multisensorisch werden verschiedene Sinne beansprucht. Beim "Fliegen" durch den Raum werden der auditive Sinn, aber auch der visuelle und der Gleichgewichtssinn beansprucht. Beim "Führen und Folgen" spielen die taktile und räumliche Wahrnehmung sowie das Verantwortung-Übernehmen eine große Rolle. Beim Erspielen der Klangbausteine werden die Klänge im Raum auditiv, visuell und taktil wahrgenommen. Beim Improvisieren nehmen die Kinder ihr eigenes Instrument, aber auch die Instrumente der anderer Kinder wahr.

Der gemeinsame Gegenstand ist nicht nur das Lied, sondern die Themen, die vom Lied

stammen (wie z.B. der Uhu, die Nacht, fliegen, die Stadt), die in den verschiedenen

Übungen und Spielen vorkommen.

Die Individualisierung erfolgt in den Spielen und Übungen, indem divergentes Denken (nicht konvergentes Denken) gefordert wird. z.B.

- die Rolle des Führers übernehmen
- einen Weg durch den Raum überlegen
- die Rolle des Uhus spielen
- die Uhr spielen
- Spielpartner bei der Improvisation sein.

Jedes Kind soll seine/ihre momentanen Möglichkeiten nutzen, um die jeweilige Aufgabe zu lösen.

5.2.3.Pash Pash

(Videobeispiel 4)

Musik: Hermann URABL

Copyright by Hermann Urabl

(<mailto:hermann.urabl@moz.ac.at>)

Vorspiel

The image displays a musical score for a piece titled 'Pash Pash'. It begins with a prelude labeled 'Vorspiel' in 4/4 time, consisting of two measures of whole notes. The main body of the music is divided into two sections: 'A' and 'B'. Section 'A' is a four-measure phrase of quarter notes. Section 'B' is an eight-measure phrase, with the first four measures being a continuation of the quarter-note pattern and the last four measures being a more complex eighth-note pattern. The score is written on three staves, each with a treble clef. Below the staves, the performance sequence is indicated as: **Ablauf: Vorspiel 2 Takte A BB A BB A BB A BB**.

Abbildung 10 In: URABL/WEY o.J. S. 12

Gruppe:

8 schwerhörige und gehörlose Kinder 7 - 8 Jahre alt.

Inhalt:

(Obwohl den Kindern nur die Musik vorgestellt wird, kann dies im Sinne eines Liedes mit Strophen und Refrain gesehen werden. Ein passender Text könnte von der Lehrperson vorgeschlagen bzw. ein Text mit der Gruppe entwickelt werden).

Die Musik wird über Lautsprecher gespielt. Die Kinder liegen am Boden und nehmen die

Vibrationen taktil und zum Teil auditiv wahr. Auf Anregung der Lehrperson werden Kinder aufgefordert, Bewegungen vorzuschlagen. Jeweils eine Idee wird dann von der Gruppe übernommen. Die Pädagogin nimmt die Schaukelidee eines Kindes und verwendet dies für den A-Teil der Musik. Beim B-Teil werden die Kinder aufgefordert, sich jeweils mit einer anderen Bewegungsart durch den Raum zu bewegen. Beim A-Teil sollen sie wieder stehenbleiben und am Platz schaukeln. Die A- und B-Teile werden in Paaren gestaltet. Die Paare sollen gemeinsam beide Teile gestalten d.h. sich auch auf Bewegungsarten beim B-Teil einigen. Weiters sollen die Kinder in 4-er Gruppen einen Tanz gestalten. Der A-Teil ist vorgegeben (Schaukelbewegungen). Beim B-Teil soll jeweils ein Kind eine Idee einbringen, die von den anderen Kindern aufgenommen wird. (Die Tanzform, die im Begleitbuch zur

CD zu finden ist, wird mit den Kindern nicht erlernt.) Der Ausgangspunkt für diese Kinder ist die Musik und ihre Wahrnehmungen und Reaktionen. Erst später sollen Ideen der Kinder in Wörtern ausgedrückt und zu einem gemeinsamen Lied gestaltet werden. Aus den Bewegungserfahrungen heraus sollen Wörter von den Kindern vorgeschlagen werden, die dann gemeinsam mit Hilfe der Pädagogin zu einem Liedtext entwickelt werden.

Methodik:

In der Gestaltung zu der Musik war es wesentlich, von der Wahrnehmung der schwerhörigen und gehörlosen Kinder auszugehen. Beim Liegen und Sitzen am Boden erlebten die Kinder die übertragenen Vibrationen am ganzen Körper und konnten eigene Bewegungen machen oder andere imitieren. Um die Form des Tanzes zu verdeutlichen, wurde der A-Teil im Stehen mit einer Schaukelbewegung gestaltet, der B-Teil in verschiedenen Fortbewegungen. Wiederum ist hier das divergente Denken sehr wesentlich. Nachdem jeder für sich alleine gestaltet hat, arbeiten die Kinder mit einem Partner. Um bestimmte Abläufe oder Aufgaben zu erklären, war es wesentlich, einfache Gesten und Bewegungen einzusetzen und nicht allein durch Lautsprache zu erklären. (Nicht alle Kinder waren gebärdenkompetent, aber alle wurden in der Schule lautsprachlich erzogen). Methodisch gesehen, können die Kinder Aufgaben schneller verstehen, wenn sie ein Beispiel sehen (z.B. 2 Kinder zeigen etwas vor).

Zielsetzungen:

- Die Tanzmusik und die A- und B- Teile wahrnehmen
- die Teile bewusst gestalten durch eigene oder vorgegebene Ideen
- Kooperation mit einem Partner
- Gestalten eines Tanzes in einer 4-er Gruppe. Im Video ist zu beobachten, wie manche Kinder Zeit für die auditive Wahrnehmung brauchen, wie die Schaukelbewegung im eigenen Metrum oft gemacht wird und dass nicht jedes Paar sich auf gemeinsame Bewegungen einigen kann.

Multisensorisch bekommen die Kinder zu den auditiven Wahrnehmungen anfangs verstärkte taktile und vibratorische Wahrnehmungen über den Boden. Beim Schaukeln wird der Gleichgewichtssinn aktiviert. In der Partnerarbeit spielt die visuelle Wahrnehmung eine stärkere Rolle, sowie die auditive Wahrnehmung beim Erkennen von den A- und B-Teilen.

Der gemeinsame Gegenstand ist die Musik, die als Ausgangspunkt für verschiedene Übungen und Gestaltungen verwendet wird. Später wird das Lied, das aus den Ideen der Gruppe entsteht, auch zum gemeinsamen Gegenstand.

Die Individualisierung erfolgt in den Aufgaben, die allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe gelöst werden sollen.

5.2.4 "Wir fahren mit der Eisenbahn"

Text und Melodie: Shirley SALMON

Copyright by Shirley Salmon

Wir fahren mit der Eisenbahn in die Welt hinein. Wir fahren mit der
Eisenbahn. Wer steigt jetzt ein?

Variation 1: Namen einsetzen

Variation 2: Wir fahren mit der Eisenbahn in die Welt hinaus. Wir fahren mit der Eisenbahn. Wer steigt jetzt aus?

Gruppe: 8 Kinder im Alter vom 5 - 6 Jahren. 2 Kinder hatten erhebliche Hörbeeinträchtigungen, waren aber durch ihre Eltern zweisprachig und konnten mit Hilfe der lautsprachbegleitenden Gebärde Liedtexte verstehen und mitsingen.

Inhalte: Ausgehend vom Lied wurden verschiedene Spielformen angeboten und über mehrere Einheiten entwickelt:

Als Kreisspiel: 1 Kind bewegt sich als Lokomotive im Kreis. Am Ende des Liedes bleibt es vor einem anderen Kind stehen, das dann "einsteigt" und hinter der Lok weiterfährt. Der Lokführer entscheidet, welche Kinder in welcher Reihenfolge einsteigen, in welche Richtung gefahren wird und mit welcher Bewegungsform. Wenn alle Kinder dabei sind, gibt der Lokführer am Ende des Liedes seine Rolle ab und stellt sich hinten an.

Als Bewegungsspiel: Die Kinder bewegen sich individuell durch den Raum zum Lied mit einem veränderten Text: "Wir fahren mit der Eisenbahn in die Welt hinaus. Wir fahren mit der Eisenbahn. Wo steigen wir aus?" Danach wird angekündigt, in welchem Land man ist z.B. Schaukelland; Hüpfeland; Schleicheland. Die Kinder zeigen, wie die Menschen sich dort bewegen. Nach einem Signal fahren die Kinder zum Lied weiter.

Als Partnerspiel: Während das Lied erklingt, führt 1 Kind seinen Partner, der die Augen geschlossen hat, durch den Raum. Verschiedene Arten von Kontakt werden ausprobiert, wie z.B. mit einer Hand, mit beiden Händen, mit einem Material, mit einer Hand am Rücken des Partners usw.

Als Klangspiel: In den Ecken des Raumes sind Instrumente in Gruppen zusammengestellt z.B. Fellinstrumente, Metallinstrumente, Rasselinstrumente. Während das Lied gesungen wird, bewegen sich einige Kinder im Raum. Am Ende des Liedes gehen sie zu den Instrumenten und wählen eins aus. Eine Gruppe führt ihre Klangfarbe und Spielweisen vor. Durch eine Veränderung des Liedtextes kann während des Singens angekündigt werden, wer als nächstes drankommt.

Als Hör- und Raumspiel: Die Kinder suchen einen Platz aus, der als ihr Bahnhof gilt. Während das Lied gesungen und begleitet wird, bewegen sich die Kinder im Raum. Sie bekommen verschiedene Aufgaben, die sie während des Liedes lösen

wie z.B.:

- zum eigenen Bahnhof zurück zu fahren
- zu einem Bahnhof gegenüber zu fahren
- mit jemandem Platz zu tauschen
- zu zweit, zu dritt etc. bei einem Bahnhof anzukommen.

Der Raum und die verschiedenen Bahnhöfe werden auf einem großen Blatt Papier miteinander aufgezeichnet. Zwei Kinder fahren gemeinsam von einem Bahnhof los. Das zweite Kind folgt dem ersten ohne anzuhalten und imitiert auch die Bewegungsart. Am Liedende werden die Rollen getauscht.

Als Instrumentalspiel: Nachdem die Kinder sich mit dem Thema beschäftigt haben z.B. mit Spielzeug gespielt, Bilderbücher angeschaut, evtl. zum Bahnhof gefahren sind, werden Wörter oder Phrasen vorgeschlagen. Diese Wörter werden von einzelnen Kindern evtl. mit Anregung von Bildern vorgeschlagen und werden rhythmisiert und mit Klanggesten gemeinsam gespielt. Vorschläge von den Kindern können aufgenommen werden. Ein kleines Stück wird miteinander entwickelt, indem Wörter, Phrasen und Wiederholungen aneinander gereiht werden. Diese werden zuerst mit Gesten, Gebärden oder Klanggesten gespielt und später mit ausgesuchten Instrumenten. Nachdem die Wörter und Phrasen gefestigt sind, übernimmt jedes Kind ein Instrument für das Spielen eines Wortes oder eine Phrase (evtl. auch in Paaren). Diese werden als Ostinati gespielt und übereinander gelagert.

Methodik: In der Vermittlung des Themas, der Aufgaben und des Liedtextes ist lautsprachbegleitende Gebärde wichtig. Auf diese Weise haben alle Kinder die Möglichkeit, alles zu verstehen und an allem teilnehmen zu können. Zusätzliche Unterstützung wird durch Bilder gegeben und später durch das Schriftbild sowie evtl. Symbole oder graphische Notationen für bestimmte Wörter oder Phrasen. Beim Spielen der Instrumente ist es vor allem in der Experimentierphase unbedingt wichtig, genügend Zeit zu haben, damit die Kinder mit Hörbeeinträchtigungen ausgiebig spielen und entdecken können. Bei den Gruppen- und Partnerspielen ist es wichtig, beide Rollen zu erleben und evtl. auch mit neuen Partnern zu arbeiten.

Zielsetzung:

- die Spielform des Liedes kennenlernen
- sich ein-, unter- und überordnen
- das Lied lernen
- die Länge des Liedes bewusst wahrzunehmen
- Bewegungserfahrungen machen
- spontan mit Instrumenten gestalten
- Raumwahrnehmung zu erweitern
- Wörter und Phrasen rhythmisch spielen mit Gesten, Gebärden und Instrumenten

Die Kinder machen *multisensorische* Erfahrungen, indem sie hören, sehen, spüren, spielen und sich bewegen. Durch den Liedtext ist die Idee, von einem Punkt loszufahren und an einem anderen anzukommen, besonders wichtig. Die Kinder machen dabei Erfahrungen im Raum, die auch mit der Länge des Liedes koordiniert werden können, bzw. Erfahrungen mit dem Raum und mit einem Partner.

Das gemeinsame Thema ist die Idee des Fahrens, des Reisens und des Ankommens. Diese Idee kann in vielen verschiedenen Formen, wobei hier nur einige beschrieben werden, mit den Kindern gestaltet werden. Diese "musikalische Reise" ist besonders stark beim Klangspiel, bei dem die Themen des Reisens, des Ankommens, des Improvisierens oder des Zuhörens gemeinsam erlebt werden.

Die Individualisierung erfolgt in den Aufgaben, die individuell gelöst werden z.B.:

- als Lokführer, sich Richtung und Bewegungsart zu überlegen
- sich eigene Bewegungen im Schaukelland, Hüpfeland etc. auszusuchen

- spontan in der Kleingruppe zu improvisieren usw.

5.2.5 "Imse wimse Spinne"

Incy Wincy Spider climbed up the water spout,

Use the fingers of both hands to represent a spider climbing up.

Down came the raindrops and washed poor Incy out;

Raise the hands and lower them slowly, wriggling fingers to indicate rain.

Out came the sunshine and dried up all the rain,

Raise hands above the head together and bring them out and down.

And Incy Wincy Spider climbed up that spout again.

As first line.

The image shows a musical score for the song 'Incy Wincy Spider' in G major, 2/4 time. It consists of four staves of music with German lyrics underneath. Chords are indicated above the notes: D, A, D, G, D, A, D, D. The lyrics are: 'In - cy Win - cy Spi - der climbed up the wa - ter spout, Down came the rain - drops and washed poor In - cy out; Out came the sun - shine and dried up all the rain, and In - cy Win - cy Spi - der climbed up that spout a - gain. —'

Abbildung 11 In: MATTERSON 1991, S.45

Deutscher Text:

Imsy wimsy Spinne, wie lang dein Faden ist. Kam der Regen ´runter, und der Faden riß. Dann kam die Sonne und leckt den Regen auf. Und Imsy Wimsy Spinne klettert wieder ´rauf (mündlich überliefert).

Gruppe:

8 Kinder im Alter vom 5 - 6 Jahren. 2 Kinder hatten erhebliche Hörbeeinträchtigungen, wuchsen aber zweisprachig auf und konnten mit Hilfe der lautsprachbegleitenden Gebärde Liedtexte verstehen und mitsingen.

Inhalte:

Dieses bekannte Fingerspiel stammt aus England und wird auch auf Deutsch gespielt. Die Gestaltung des Kletterns ist in der überlieferten Form motorisch nicht einfach. Es kann aber mit einfacheren Bewegungen gestaltet werden. Die Verwendung der Vergangenheit ist für Vorschulkinder mit Hörbeeinträchtigungen oft schwierig. Es kann hilfreich sein, den Text zu ändern, sodass alles in der Gegenwart stattfindet.

Als Fingerspiel: Die Lehrperson zeigt nur die Gesten, die das Lied begleiten. Die Kinder schauen zu und machen beim 2. Mal oft spontan mit. Durch ein kurzes Gespräch werden die einzelnen Gesten erfragt und die Begriffe geklärt. Die ganze Gruppe macht die Gesten gemeinsam. Bei Wiederholungen spricht oder singt die Lehrperson dazu. Der Text wird in spielerischer Form gelernt.

Mit Partner: Die Kinder sitzen mit einem Partner und entscheiden, wer die Rolle der Spinne und wer die Rolle des Wetters übernimmt. Zu zweit versuchen sie die Geschichte zuerst in ihrem eigenen Tempo miteinander zu gestalten. Die Rollen werden auch getauscht. Später versuchen alle Paare im gleichen Tempo zu spielen.

Die Kinder sitzen in Paaren zusammen. Die 2 Kinder sitzen hintereinander und schauen in die gleiche Richtung. Das Kind hinten versucht, die Elemente der Geschichte am Rücken seines Partners zu gestalten. Es kann die richtige Reihenfolge gewählt werden oder eine neue. Die Rollen werden gewechselt.

Als Bewegungsspiel mit Material: Die Lehrperson beginnt, ein Tesa-Kreppband auf den Boden zu kleben. Die Kinder werden einbezogen und helfen beim Kleben. Langsam wird ersichtlich, dass es ein Spinnennetz werden soll. Wenn das Netz fertig ist, dürfen die Kinder am Netz experimentieren. Danach bekommen sie verschiedene Aufgaben wie z.B. auf dem Netz balancieren; bei einem Klang die Richtung wechseln; bei einem Signal eine andere Bewegungsart suchen; Wege am Netz zu finden mit geschlossenen Augen; hinter einem Partner gehen; den Weg des Partners beobachten und dann nachgehen usw.

Als Klangspiel: Die Felder des Netzes haben individuelle Klänge. Jedes Kind sucht ein Feld aus und dazu ein Instrument. Ein Kind bewegt sich als Spinne auf den Feldern. Wenn "die Spinne" in ein bestimmtes Feld (oder gleichzeitig mehrere Felder) steigt, dürfen die Instrumente gespielt werden. Eine Steigerung ergibt sich, wenn die Kinder nachher außerhalb des Netzes sitzen. Sie beobachten genau, wann die Spinne in ihr Feld kommt und spielen dann mit. Die Spinne kann auch evtl. die Art des Spielens durch ihre Bewegungen angeben.

Als strukturiertes Improvisationsspiel: Die verschiedenen Rollen werden durch Karten mit Bildern geklärt (Spinne, Regen, Sonne). Die Kinder probieren Instrumente zu diesen Rollen aus und entscheiden sich für eins. Mit Hilfe der Karten zeigt die Lehrperson, welche Gruppen spielen sollen. Wenn die Struktur den Kindern bekannt ist, improvisieren sie innerhalb der Struktur selbständig. Die Improvisation ist auch in 3er Gruppen möglich, indem nur 1 Kind jede Rolle besetzt.

Als Bewegungsspiel: Ein langes elastisches Band wird vorher zu einem Ball zusammen gewickelt. Dieser Ball wird von Kind zu Kind beliebig innerhalb des Kreises gerollt. Jedes Kind, das den Ball bekommt, hält an einem Stück des Bandes fest und rollt den Ball weiter. Am Ende entsteht ein Netzwerk, das beweglich und elastisch ist. Während die Gruppe miteinander spielt und das Netz langsam bewegt (seitlich, vor und zurück, auf und ab) versucht ein Kind sich als Spinne über, unter und durch das Netz zu bewegen.

Gestaltung eines Bilderbuches: "Die kleine Spinne spinnt und schweigt" ^[115] kann dieses Thema gut ergänzen. Das Buch wird durch einen Refrain begleitet, den die Kinder schnell verstehen und lernen: "Die kleine Spinne spinnt und schweigt." Dazu kommen verschiedene Tiere, jedes mit einem anderen Satz und mit einem anderen Geräusch. Die Bilder wirken anregend in Bezug auf die Stimme und auf die Bewegung. Die Laute der Tiere motivieren zur Imitation. In der Gestaltung des Bilderbuches können die Kinder die Rollen der Tiere übernehmen (evtl. auch sprachlich). Dies geschieht vor allem durch Instrumente, die von den Kindern ausprobiert und dann ausgesucht werden. Es kann auch überlegt werden, inwiefern die Spinne und die Fliege eigene Klänge haben. Das Bilderbuch dient zum Schluss als eine Art Partitur für die Kindergruppe.

Methodik:

In der Vermittlung des Themas, der Aufgaben und des Liedtextes ist lautsprachbegleitende Gebärde für diese Gruppe wichtig. Auf diese Weise haben alle Kinder die Möglichkeit, alles zu verstehen und an allem teilnehmen zu können. Zuerst wird aber nur mit Gesten gearbeitet, die aus dem Originalspiel stammen. Zusätzliche Unterstützung erfolgt durch Bilder, Symbole oder später graphisch. Beim Experimentieren am "Spinnennetz" und bei der Experimentierphase mit den Instrumenten ist es wiederum unbedingt wichtig, genügend Zeit zur Verfügung zu stellen, damit die Kinder mit Hörbeeinträchtigungen ausgiebig spielen, wahrnehmen und entdecken können. Bei den Gruppen- und Partnerspielen ist es wichtig, beide Rollen zu erleben und evtl. auch mit neuen Partnern zu arbeiten.

Zielsetzungen:

- die Geschichte des Liedes kennenlernen, mit Gesten gestalten und am Körper erleben
- mit dem Partner und für den Partner gestalten
- das Spinnennetz wahrnehmen und verschiedene Bewegungserfahrungen auf dem Spinnennetz machen

- sich unter- und überordnen
- die Rollen im Lied auf Instrumente übertragen und in der richtigen Reihenfolge einsetzen
- in einer Rolle allein und mit anderen improvisieren (Spinnenmusik, Sonnenmusik etc.)
- bestimmte Rollen im Bilderbuch musikalisch oder bewegungsmäßig übernehmen.

Das Lied ermöglicht *multisensorische* Erfahrungen mit dem eigenen Körper, mit einem Partner, mit den Materialien (Klebeband in Form eines Spinnennetzes; langes elastisches Band) und mit den Instrumenten. ^[116]

Das gemeinsame Thema ist nicht das Lied, sondern die Spinne, und später die Entstehung und gemeinsame Gestaltung ihres Spinnennetzes.

Die Individualisierung erfolgt in den individuellen Interpretationen z.B. von Bewegungen am Rücken des Partners. Bei der Übernahme von Rollen mit Instrumenten kann die Lehrperson weiter differenzieren und den Kindern individuelle Aufgaben geben, die ihren momentanen Möglichkeiten entsprechen.

^[115] CARLE, Eric (1994) Die kleine Spinne spinnt und schweigt. Gerstenberg, Hildesheim. 1994

^[116] Weitere ganzheitliche Gestaltungsideen zum Thema "Spinnen" sind zu finden in FISCHER-OLM 1998

Schlusswort

Kinder mit Hörbeeinträchtigungen haben ein Recht auf Musik und Bewegung. Sie haben ein Recht auf ihre eigene Erlebnisse, Erfahrungen, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten mit Musik und Bewegung. Dabei sollen die Inhalte von den Bedürfnissen und Fähigkeiten der hörbeeinträchtigten Kindern ausgehen und nicht nur blasser Kopien von Inhalten, die hörenden Kindern angeboten werden.

Dabei scheint es wichtig zum Begriff des **Elementaren** zurückkehren, denn die Möglichkeit, sich elementar auszudrücken, ist in jedem Menschen vorhanden. Wenn dies durch Musik geschieht, wird vom elementaren Musizieren bzw. von elementarer Musik gesprochen und als die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist, verstanden (vgl. KELLER 1984).

Auch Menschen mit Hörbeeinträchtigungen haben dieses Potenzial. Um dieses Potenzial zu nützen, ist es notwendig, mit den individuellen Möglichkeiten und Kompetenzen des einzelnen Kindes zu arbeiten, um aus der Gruppe heraus für es und mit ihm passende Inhalte zu entwickeln. Um diese Potenziale entfalten zu können, wird sowohl ein "gemeinsamer Gegenstand" als auch eine "innere Differenzierung durch Individualisierung" (vgl. Feuser 1976) gebraucht. Dadurch kann jedes Kind eine passende Aufgabe bzw. Rolle bekommen, die ihm individuelle Lernmöglichkeiten bietet. Dadurch, dass jedes Kind auf seinem Niveau spielen darf, sind heterogene Gruppe kein Hindernis sondern bieten ein breites Lernfeld.

Spiellieder sind besonders geeignet als Ausgangspunkt für unterschiedliche Aktivitäten mit Musik und Bewegung, die verschiedene Zielbereiche ansprechen. In meinem multi-sensorischen Ansatz können vielseitigen Gestaltungsmöglichkeiten von Spielliedern gefunden und entwickelt. Um allen hörbeeinträchtigten Kindern eine gute Förderung anzubieten, sollten nicht nur MusikpädagogInnen bzw. MusiktherapeutInnen diese Erkenntnisse umsetzen. PädagogInnen im Kindergarten und in der Schule haben vielfältige Möglichkeiten, Spiellieder multi-sensorisch einzusetzen. Eine Analyse der Lieder, die sich für multi-sensorische Förderung besonders eignen, soll in einer weiteren Arbeit untersucht werden.

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd (1997): Gehörlosigkeit und Identität: Probleme der Identitätsbildung Gehörlose aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Signum, Hamburg

Aly, Monika (1994): Verzögerte Entwicklung - Therapeutische Begleitung von Kindern mit Entwicklungsproblemen. in: Lüpke/Voß (Hrsg) (1994) Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Pfaffenweiler

Amrhein Franz (2000): Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikations-förderung mit Musik. In: Irmgard Merkt (Hg.): InTakt - ein Lied für Christina, Con Brio, Regensburg.

Athey, Chris (1990): Extending thought in young children. A parent-teacher partnership. Paul Chapman Publishing Ltd., London

Ayres, A. Jean (1992. 2. Auflage): Bausteine der kindlichen Entwicklung: die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Springer-Verlag. Berlin, Heidelberg. Titel der amerikanischen Originalausgabe: Sensory Integration and the child. Western Psychological Services 1979.

Bächli, Gerda (1977): Der Tausenfüßler. 2 x 11 Lieder für Vorschulkinder, Heimkinder, behinderte Kinder. Musik Hug Verlage, Zürich

Bächli, Gerda (1985): Zirkus Zottelbär. 25 Lieder zum Spielen, Darstellen, Tanzen und Musizieren. Verlag Musikhaus Pan AG, Zürich

Bang, Claus (1978): Ein Weg zum vollen Erlebnis und zur Selbstverwirklichung für gehörlose Kinder. In: Wolfgart, Hans (Hrsg.) (1978 2. Auflage) Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderte Kinder. Marhold, Berlin

Bang, Claus (1984): Eine Welt von Klang und Musik. Hörgeschädigten Pädagogik Sonderdruck 38. Jg. (2): 77 - 88. Julius Groos Verlag, Heidelberg.

Bastian, Hans Günther (2001): Kinder optimal fördern - mit Musik. Schott, Mainz.

Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Schott Musik International, Mainz

Batel, Günther (1992): Spiellieder und Bewegungsspiele in der Musiktherapie. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart; Jena; New York

Benari, Naomi (1995): Inner Rhythm - Dance Training for the Deaf. Harwood academic Publishers, Chur.

Bortsch, Erich (1995): Grundgedanken zu einem emanzipatorischen Ansatz in der Gehörlosenbildung. In: Heilpädagogik 4/1995 Wien

Braun, A (1982): Die Einbettung des Hörens in die Gesamtsinnestätigkeit des hörgeschädigten Kindes als Bedingung für das Hörenlernen und die Entwicklung der Wahrnehmungstätigkeit. In: Hörgeschädigten Pädagogik 36. Jahrgang. August 1982. Julius Groos Verlag, Heidelberg.

Breiner, Herbert (1982): Erarbeitung der äußeren Seite der Sprache und kommunikative Hilfsmittel. In: Jussen/Kröhnert (Hrsg): Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3. Marhold, Berlin

Brunner-Danuser, Fida (1984): Mimi Scheiblauser - Musik und Bewegung. Atlantis Musik-Buchverlag, Zürich

Bucher, Johann/ Schneidewind, Ruth (1997): Lieder nicht nur singen. Vom Umgang mit Liedern in der Elementaren Musikpädagogik. In: Niermann, Franz (Hrsg): Elementare musikalische Bildung. Universal Edition, Wien 1977

- Burtscher, Reinhard (1997):** Bewegende Selbstorganisation. Aspekte einer Entwicklungstheorie. Diplomarbeit zur Erlangung eines akademischen Grades eines Magisters der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Veröffentlicht im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/burtscher-selbstorganisation.html> (aktualisiert durch bidok, 22.3.2005)
- Claussen, W. Hartwig (1997):** Zur psychosozialen Situation Hörgeschädigter. Referat gehalten am 3.2.1997 in Oldenburg. In: Hörgeschädigten Pädagogik. 51. Jg., 4/1997 Julius Groos, Heidelberg
- Diller, Gottfried/ Horsch, Ursula (1997):** Neue Wege des Spracherwerbs Hörgeschädigter. In: Hörgeschädigten Pädagogik. 51. Jg. Julius Groos, Heidelberg
- Doering, Winfried/ Doering, Waltraud (1990):** Sensorische Integration. Anwendungsbereiche und Vergleich mit anderen Fördermethoden/Konzepten. Borgmann Publishing, Broadstairs, UK
- Doering, Waltraud/Doering, Winfried/ Dose, Gude/ Stadelmann, Mario (Hrsg) (1996):** Sinn und Sinne im Dialog. Borgmann publishing, Dortmund.
- Dreher, Hariolf / Dreher-Spindler, Eva (2002):** Seminarunterlagen Kybernetische Methode für Kindergartenpädagoginnen 2002 Rottenburger Verlag
- Eitner, J (1990):** Zur Psychologie und Soziologie Hörbehinderter. Median - Verlag dHb Akademie für Hörgeräte - Akustik Lübeck, Bd.1 der wissenschaftlichen Buchreihe der Akademie für Hörgeräte Akustik. Heidelberg
- Ellis, Phil (1997):** The Music of Sound: a new approach for children with severe and profound and multiple learning difficulties, in: The British Journal of Music Education, Vol. 14 (2): 173 - 186.
- Feuser, Georg (1990):** Grundlagen einer integrativen Pädagogik im Kindergarten und Vorschulalter. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1/1990, 13. Jg. Reha Druck, Graz
- Feuser, Georg (1995):** Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Feuser, Georg (1999):** Integration - eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 22.Jg. Reha Druck, Graz.
- Feuser, Georg (1996):** Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration - "Geistigbehinderte gibt es nicht!". Vortrag im Österreichischen Parlament am 29.10.1996 in Wien. Veröffentlicht im Internet bei bidok: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> (aktualisiert durch bidok, 22.3.2005)
- Feuser, Georg (1996):** Thesen zu: "Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)". Veröffentlicht im Internet bei bidok: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html> (aktualisiert durch bidok, 22.3.2005)
- Feuser, Georg (2000):** Thesen zu: "Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)" im Internet veröffentlicht bei bidok: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/thesen.html>
- Fischer-Olm, Anna (1998):** Alle Sinne helfen mit. Ganzheitliche Arbeit in Kindergarten, Vorstufe und Grundschule. Borgmann, Dortmund
- Fröhlich, Andreas (2000):** König Kunde oder Bettelmann. Die neuen Paradigmen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 3/2000. Reha Druck, Graz
- Frostig, Marianne (1980):** Bewegungserziehung - Neue Wege der Heilpädagogik. Ernst Reinhardt, München, Basel

Glennie, Evelyn (2000): Interview in Hörgeschädigten Pädagogik. Julius Groos Verlag, Heidelberg 1/2000 S. 40-45

Haberstroh, Britt (2001): Musikpädagogik oder Musiktherapie bei Kindern mit Hörschädigung? - Zur Frage der Indikation unterschiedlicher Ansätze. Unveröffentlichte Diplomarbeit zum Abschluß des Ergänzungsstudienganges Musiktherapie an der Hochschule der Künste Berlin

Hannaford, Carla (1995): Smart Moves. Why learning is not all in your head. Great Ocean Publishers, Arlington, Virginia, USA

Haselbach, Barbara (1971): Tanzerziehung, Klett Verlag, Stuttgart.

Haselbach, Barbara/ Nykrin, Rudolf/ Regner, Hermann (1985): Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung. Lehrerkommentar 1. Schott, Mainz

Haselbach, Barbara (2003): Das Phänomen des Ausdrucks in der Ästhetischen Erziehung. In: Orff-Schulwerk-Informationen 70, Hrsg. Universität Mozarteum in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik/Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Hofmarksrichter, Karl (1964): Rhythmisch-musikalische Erziehung bei hörgeschädigten Kindern. In: Hörgeschädigte Kinder 2/1964 Mühlheim

Hofmarksrichter, Karl (1965): Schulung und Bildung gehörloser und resthöriger Kinder. Sonderdruck aus "Studium Generale" Jg. 18. Heft 11, Springer, Berlin

Hofmarksrichter, Karl (1963): Orff Schulwerk bei Gehörlosen. in: Orff Schulwerk Jahrbuch 1963. Salzburg.

Horx, Mathias (2003, 4.Juli): Interview mit Stefan Winkler in: Kleine Zeitung, Graz

Hug, Theo/ Walter, Hans Jörg (Hrsg.) (2002): Phantom Wirklichkeit. Theoretische Annäherungen an Wirklichkeitsverständnisse. Schneider Verlag, Hohengehren.

Huschke-Rein, Rolf (1994): Entwicklung als Aufgabe ökosystemischer Selbststeuerung. In: Lüpke/Voß (Hg.) (1994): Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionübergreifendes Handeln in der Entwicklungs-förderung. Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler

Jungmair, Ulrike (1992): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis. Schott, Mainz

Keller, Helen (ohne Jahresangabe): Meine Welt. Der Grüne Zweig 116. Löhrbach.

Keller, Wilhelm (1970): Ludi Musici 1. Spiellieder. Fidula, Boppard

Keller, Wilhelm (1971): Das Orff-Schulwerk als musikalische Lebenshilfe. In: Wolfgart, Hans (Hrsg.) Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. Marhold, Berlin

Keller, Wilhelm (1974): Ziele und Aufgaben des Instituts für musikalische Sozial- und Heilpädagogik am Mozarteum in Salzburg. In: Orff-Schulwerk Informationen Nr.13. Hrsg. Universität Mozarteum in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik/Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Keller, Wilhelm (1979): Gruppenmusizieren mit Geistig- und Mehrfachbehinderten, in: Finkel, Klaus (Hrsg.): Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Regensburg

Keller, Wilhelm (1984): Elementare Musik von und mit Behinderten. In: Musik und Bildung 12/1984 Schott, Mainz

Keller, Wilhelm (1996): Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Schott, Mainz

Köck, Gertrud (1999): Chaostheorie. Aspekte für die Pädagogik. Unveröffentlichte Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geistes-wissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Köck-Hatzmann, Sigrid (2000): Entwicklung im Dialog. Das Prinzip der rhythmischen Arbeit von Marie Elisabeth Scheiblauber. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Geisteswissenschaftlichen Fakultät an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Köck-Hatzmann, Sigrid (2002): Entwicklung - ein Phantom? Über Wirklichkeiten, die Möglichkeiten eröffnen - über Möglichkeiten, die Wirklichkeiten schaffen. In: Hug, T und Walther; H. J. (Hrsg.) (2002): Phantom Wirklichkeit. Theoretische Annäherungen an Wirklichkeitsverständnisse. Schneider Verlag, Hohengehren.

Krenzer, Rolf (1982): Das Spiellied. Über Möglichkeiten, Kinder und Erwachsene zu spontanem Mitmachen anzuregen. In: Musiktherapeutische Umschau Bd.3. S. 169 - 193. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart.

Kreusch-Jakob, Dorothee (1995): Lieder aus der Stille. Klangbilder und Meditationen für Kinder. Patmos, Düsseldorf

Kreusch-Jakob, Dorothee (2003 2. Auflage): Klangwerkstatt für Kinder. Miteinander Instrumente bauen und Musik machen. Don Bosco, München

Laborit, Emmanuelle (1995): Der Schrei der Möwe. Gustav Lübbe Verlag, Bergisch Gladbach

Langfeld, Katja (1999): Rhythmisch-musikalische Erziehung mit gehörlosen Kindern. Eine praxisorientierte Beobachtung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Löwe, Armin (1996): Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. 4. Auflage, Edition Schindele, Heidelberg.

Lüpke, Hans von/ Voss, Reinhard (Hrsg) (1994): Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Cenntaurus- Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler

Marbacher-Widmer, Pia (1991): Bewegen und Malen. Zusammenhänge - Psychomotorik - Urformen - Körper- und Raumerfahrung. Borgmann publishing. Broadstairs, Großbritannien

Markwand, R/ Schmidt, K.-J. (1989): Bedingungen der Kommunikation mit Hörbehinderten. In: Hörgeschädigtenpädagogik. 43. Jg. Julius Groos, Heidelberg

Martini, Ulrich (2001 9. Auflage): Musikinstrumente - erfinden, bauen, spielen. Anleitungen und Vorschläge für die pädagogische Arbeit. Klett, Stuttgart-Düsseldorf-Leipzig

Mastnak, Wolfgang (1991): Laßt mich lauschen, tasten, schmecken... Erfüllende Sinne behinderten Daseins. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 14. Jg. S.17 - 23. Reha Druck, Graz

Matterson, Elisabeth (Ed.) (1991): This little puffin. Puffin Books, London.

Maturana, Humberto R./ Varela, Fransisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Scherz Verlag, Bern, München, Wien

Maturana, Humberto R./ Verden-Zöller, Gerda (1994 2. Auflage): Liebe und Spiel: die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Auer, Heidelberg

Mertens, Reni/ Marti, Walter (1966): Ursula oder das unwerte Lebens. (VHS Videokassette, 87 Min.) Zürich. (Bundesverband Rhythmische Erziehung e.V.)

Milani-Comparetti, A. (1998): Fetale und neonatale Ursprünge des Seins und der Zugehörigkeit zur Welt. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 21. Jg., Heftmitte S.1 - 12. Reha Druck, Graz

Müller, Rene J. (1994): Aspekte der psychischen Situation hörgeschädigter Kinder. Vortrag in Mils anlässlich des 10jährigen Jubiläums der Betreuung hörgeschädigter Kinder Samstag, 18. Juni 1994.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html> (aktualisiert durch bidok, 22.3.2005)

Neira-Zugasti, Helga (1999): Musikalischer Ausdruck und Bewegungsgestaltung - eine mögliche Basis für ganzheitliches, integratives Tun. Vortrag gehalten am 13. Juli 1999 im Orff Institut, Universität Mozarteum, Salzburg. Veröffentlicht im Internet bei Bidok Volltextbibliothek: <http://http://bidok.uibk.ac.at/library/zugasti-ausdruck.html> (aktualisiert durch bidok, 22.3.2005)

Neira-Zugasti, Helga (1981): Rhythmik als Unterrichtshilfe bei behinderten Kindern. Jugend und Volk, Wien

Neumann, Katrin (2001): Hörphysiologie und Hörstörungen - ein Überblick. In: Musiktherapeutische Umschau Band 22. 4/2001 Göttingen

Nordoff, Paul/ Robbins, Clive (1964): The second book of children's play-songs. Theodore Presser Company, Pennsylvania, USA

Nordoff, Paul/ Robbins, Clive (1971): Therapy in Music for disabled children. Victor Gollancz Ltd., London

Nordoff, Paul/ Robbins, Clive (1975): Musik als Therapie für behinderte Kinder.,Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Nykrin, Rudolf (2000): Gedanken zum aktuellen Status eines musikpädagogischen Klassikers. In: Orff Schulwerk Informationen 64. Hrsg. Universität Mozarteum in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik/Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Oerter, Rolf (2001): Die Rolle des Spiels in der musikalischen Entwicklung des Kindes. In: Salmon, Shirley/ Schumacher, Karin (Hrsg.) (2001):Symposion Musikalische Lebenshilfe. Books on Demand, Hamburg

Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.) (2002 5. Auflage): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin

Orff, Carl/ Keetmann, Gunhild (1950-1954): Orff-Schulwerk. Musik für Kinder. Schott, Mainz

Orff, Gertrud (1974): Die Orff-Musiktherapie. Kindler, München

Orff, Gertud (1990): Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie. Psychologie Verlags Union, München

Petzold, Hilarion (1979): Psychotherapie und Körperdynamik. Junfermann Verlag, Paderborn.

Prause, Manuela-Carmen (1995): Möglichkeiten eines multisensorischen Ansatzes in den USA zur Steigerung der Wahrnehmung von Musik, Klang und Sprache. In: Hörgeschädigten Pädagogik. 49. Jg. Julius Groos Verlag, Heidelberg

Prause, Manuela-Carmen (2001): Musik und Gehörlosigkeit. Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter besonderer Berücksichtigung des anglo-amerikanischen Forschungsgebietes. Verlag Dohr, Köln-Rheinkassel. (Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie. Bd. 5)

Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Leske+Budrich, Opladen

Popper, Karl/ Lorenz, Konrad (1985): Die Zukunft ist offen. Piper, München

Radke, Peter (1994): Warum die Gesellschaft den "Behinderten" braucht - Über das Menschenbild des 20. Jahrhunderts. In: Feta-Einsiedler, G/ Förster, G (Hrsg) (1994): Diskriminiert?. Leykam, Graz

Rahm,Dorothea/ Otte, Hilde/ Bosse, Sussanne/ Ruhe-Hollenbach, Hannelore (1999 4. Auflage): Einführung in die Integrative Therapie. Grundlagen und Praxis. Junfermann, Paderborn

Ribke, Juliane (1995): Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musik-erzieherisches Konzept. Con Brio, Regensburg.

Robbins, Clive/ Robbins, Carol (1980): Music for the Hearing Impaired. A resource manual and curriculum guide. Magnamusic-Baton, St.Louis/Missouri, USA

Rödler, Peter (2000): geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. Luchterhand, Berlin

Rohloff, Irmgard (1985): Rhythmisch-musikalische Erziehung. In: Straumann, Johannes (Hrsg): Lernen der Bewegung - Lernen durch Bewegung. Teil 1: Bewegungs- und Entwicklungsförderung, Rhythmik, Tanz, Musik. S. 60 - 87. Julius Groos Verlag, Heidelberg (Hörgeschädigten Pädagogik, 39.Jg., Beiheft 15)

Sacks, Oliver (1992): Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg

Salmon, Shirley (1992): Musik und Bewegung mit schwerhörigen Kindern in Kooperationsklassen. in: Orff Schulwerk Informationen 50. Hrsg. Universität Mozarteum in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik/Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Salmon, Shirley (1993): Integratives Spielen und Lernen. In: Lebensqualität und Heilpädagogik. Kongreßbericht des 9.Heilpädagogischen Kongreßes 18. - 20.6. 1992 Innsbruck, Verlag Kaiser, Innsbruck

Salmon, Shirley (1999): Behinderung als Herausforderung. in: Orff Schulwerk Informationen 62, Hrsg. Universität Mozarteum in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik/Orff-Schulwerk Forum Salzburg. veröffentlicht im Internet bei bidok: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-herausforderung.html> (aktualisiert durch bidok, 22.3.2005)

Salmon, Shirley/ K. Schumacher (Hrsg.) (2001): Symposion Musikalische Lebenshilfe. Books on Demand, Hamburg

Salmon, Shirley (2001a): Wege zum Dialog - Erfahrungen mit hörgeschädigten Kindern in integrativen Gruppen. In: Salmon, Shirley/ K. Schumacher (Hrsg.) (2001): Symposion Musikalische Lebenshilfe. Books on Demand, Hamburg

Salmon, Shirley (2001b): Entdeckungsreise Klang: Instrumentenbau im Kindergarten. In: Kiga Heft 3/2001. Zeitschrift der Berufsgruppe Steirische Kindergarten-pädagoginnen, Graz

Scheiblaue, Mimi (1965): Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik. Vortrag am Centenaire E. Jaques Dalcroze, 9. - 14.8.1965, Genf. In: Lobpreisung der Musik. Blätter für Musikerziehung und für allgemeine Erziehung. Hrsg. M. Scheiblaue. 24. Jahrgang Nr. 2. Sämman-Verlag Zürich

Scheiblaue, Mimi (1973): Musikerziehung und Heilpädagogik. In: Kurt Pahlen (Hrsg): Musiktherapie. München.

Schmid, Bärbel/Friedrich, Wolfgang (2001): Momel singt Lieder in einfacher Sprache. Ein Liederbuch für die Förder- und Grundschule mit vielen Kopiervorlagen. Auer Verlag, Donauwörth

Schmidt-Giovannini, Susanne (1996): Hören und Sprechen. Anleitungen zur auditiv-verbale Erziehung hörgeschädigter Kinder. Stiftung Zentralstelle der Stundenschaft der Universität Zürich (hrsg. v. Internationalen

Beratungs-zentrum Meggen), Zürich.

Schnaiter, Christine Barbara (1999): Im Geist der Beziehung - Integration. Martin Bubers Menschenbild im Umgang mit behinderten Menschen. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens Universität Innsbruck. Veröffentlichung im Internet bei bidok: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schnaiter-geist.html> (aktualisiert durch bidok, 22.3.2005)

Schönwiese, Volker (2000): Grundfragen der Arbeit in der Behindertenpädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 23. Jg. S.64-68 Reha Druck, Graz

Schumacher, Karin (1994a): Musiktherapie mit autistischen Kindern. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart; Jena; New York/Bärenreiter, Kassel (Praxis der Musiktherapie Bd. 12)

Schumacher, Karin (1994b): Musiktherapie - musikalische Sozial- und Heilpädagogik - Instrumentalpädagogik für Behinderte. In: Musiktherapeutische Umschau 15, Heft 3, S. 209 - 213 Verlag Erwin Bochinsky GmbH, Frankfurt am Main

Schumacher, Karin (2001): Ammenscherze und Sprachentwicklung. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse für die Arbeit mit noch nicht sprechenden und sprachgestörten Kindern. In: Orff-Schulwerk Informationen Nr.66 Hrsg. Universität Mozarteum in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik/Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Schumacher, Karin (2003): Frühe Mutter-Kind-Spiele und ihre Bedeutung für die zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit. In: Der Vierzeiler. Zeitschrift für Musik. Kultur und Volksleben 23. Jg. Graz

Sherborne, Veronica (1990): Developmental Movement for children - mainstream, special needs and pre-school. Cambridge, UK.

Sherborne, Veronika (1998): Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. Ernst Reinhard, München

Siegenthaler, Hermann/ Zihlmann, Hans (1988 3. Auflage): Rhythmische Erziehung, Comenius-Verlag, Hitzkirch (Schweiz)

Steinmann, Brigitte (1991): Mimi Scheiblauber - zu ihrem 100. Geburtstag am 7. Mai 1991. In: Rhythmik in der Erziehung 18. Jg. (1) Heckner/Wölfenbüttel

Straumann, Johannes (Hrsg) (1985): Lernen der Bewegung - Lernen durch Bewegung. Teil 1: Bewegungs- und Entwicklungsförderung, Rhythmik, Tanz, Musik. S. 60 - 87. Julius Groos Verlag, Heidelberg (Hörgeschädigten Pädagogik, 39. Jg., Beiheft 15)

Stöger, Peter (1996): Martin Buber der Pädagoge des Dialogs. Savaria University Press, Szombathely.

Tischler, Björn (1983): Musik bei neurosegefährdeten Schülern. Bosse, Regensburg

Tischmann, Olav (1997): unveröffentlichtes Seminarskriptum "Non-verbale Kommunikation". Seminar Non-verbale Kommunikation, Graz.

Urabl, Hermann/ Wey, Martin (o.J.): Tänze für Kinder und Jugendliche" (CD mit Tanzbeschreibungen und Melodien) Vertrieb: Martin Wey, CH 3600 Thun, Henri-Dunant-Straße 1A

Vahle, Fredrik (1992): Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben. Beltz, Weinheim und Basel.

Vahle, Fredrik (1992): Liederbuch. Lieder und Texte, die Kindern Spaß machen. Beltz, Weinheim und Basel

Vahle, Fredrik (1996): Hupp Tsching Pau. Bewegungsliederbuch. Weinheim und Basel

Vahle, Fredrik (2002): Bewegliche Lieder oder Musik macht Beine. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Van Uden, A (1982): Rhythmisch-musikalische Erziehung. In: Jussen, H./Kröhnert, O. (Hrsg.) (1982) Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 3 S. 320 - 330 Pädagogik der Schwerhörigen und Gehörlosen. Marhold, Berlin

Wolfgang, Hans (Hrsg.) (1971): Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. Marhold, Berlin

Widmer, Manuela (1994): Sprache Spielen. Vom Kinderreim zur Spielszene. Auer Verlag. Donauwörth

WHO (1980): International Classification of Impairments, Disabilities und Handicaps. Genf.

Wolfgang, Hans (Hrsg.) (1978 2. Auflage): Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderte Kinder. Festschrift zum 75. Geburtstag von Carl Orff. Marhold, Berlin

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1988): Denken und Sprechen. Fischer, Frankfurt/Main

Ziegler, Charlotte (1957/1977): Rhythmik in der Taubstummschule. Drucksache Rhythmik. Sommer, Antonius/Wichert, Paul (Hrsg.) Verlag Paul A. Wichert, Asternstr. 7, D-3002 Wedemark 15

Ziegler, Charlotte (1954): Der Rhythmikunterricht in der Taubstummensbildung. Bericht des dritten internationalen Kongresses für Heilpädagogik in Wien, Juni 1954. In: Ziegler (1957/1977): Rhythmik in der Taubstummschule. Drucksache Rhythmik. Sommer, Antonius/Wichert, Paul (Hrsg.) Verlag Paul A. Wichert, Asternstr. 7, D-3002 Wedemark 15

Anhang

Inhaltsverzeichnis

[7.1.Interview mit Evelyn GLENNIE am 22.2.2003 in Graz.](#)

[7.2.Inhalte des Videobandes](#)

7.1.Interview mit Evelyn GLENNIE am 22.2.2003 in Graz.

(Übersetzung: Shirley Day-Salmon)

EG: Evelyn Glennie

SDS: Shirley Day-Salmon

SDS: Mein Interesse gilt Ihrer musikalischen Entwicklung. Was waren die wichtigsten Momente dieser Entwicklung, die noch heute Einfluss auf Sie haben?

EG: Ich bin im Nordosten Schottlands aufgewachsen. Musizieren zu Hause im Sinne von schottischer traditioneller Musik war ziemlich wichtig. Klänge erzeugen und aktiv teilnehmen begann in der Familie. Dies geschah einfach durch traditionelle Lieder und war anfangs hauptsächlich Singen. Als ich in der Grundschule war, im Alter von 5 - 12 Jahren, hatten wir einmal wöchentlich Musikunterricht.

Die Schule war sehr sehr klein, insgesamt nur 45 SchülerInnen, so bekamen wir viel individuelle Aufmerksamkeit. Die Musiklehrerin, die einmal in der Woche kam, verwendete Lieder und Bewegung. Wir mussten auch Blockflöte lernen, in vielen Konstellationen, sodass wir nicht in das stereotype Bild von Blockflötenunterricht passten. Wir hatten einfache Schlaginstrumente wie z.B. Klangbausteine. Sie haben uns nicht sehr inspiriert, es war eher die Art

und Weise des Unterrichts in einer Kleingruppe.

Unsere Bemühungen und bescheidenen musikalischen Leistungen kamen bei Schulkonzerten zur Geltung, was wichtig für uns war. Es bedeutet einem Kind sehr viel, wenn ihm Eltern, Freunde und Verwandten zuhören. Man kann die Gruppenarbeit spüren und geht nicht im System unter.

Im Alter von 12 - 16 Jahren war ich in einer viel größeren Schule mit ca. 1500 Schülern. Das war natürlich ein ganz anderes Gefühl. Wir hatten jedoch zwei ausgezeichnete Musiklehrer, und dann fing ich auch an, Schlagzeug zu spielen. Ich bekam einmal wöchentlich Unterricht von einem Lehrer, der an vielen Schulen in Nordost-Schottland unterrichtete. Das war ein Wendepunkt für mich. Ich bin mir absolut sicher, dass ich im System untergegangen wäre, wenn dieser Unterricht nicht gut gewesen wäre. Aber der Unterricht war ausgezeichnet, und ich bekam eben diese individuelle Hilfe und Aufmerksamkeit, die ich brauchte.

Unser Schlagzeuglehrer lie? es nicht zu, dass wir uns nur auf ein Instrument konzentrierten. Er stellte uns viele Instrumente zur Verfügung: Pauken, kleine Schlaginstrumente, Kleine Trommel, Drum set, Stabspiele usw. Die Instrumente waren zwar nicht besonders gut, aber es war unglaublich, was er mit diesen Instrumenten machte. Er behandelte uns primär als Musiker und erst in zweiter Linie als Instrumentalisten. Das war sehr wesentlich, obwohl mir erst viel später bewußt wurde, wieviel ich damals bei ihm gelernt habe.

Jede Schülerin und jeder Schüler spielte auf ihre/seine Weise, experimentierte in individueller Form mit jedem Instrument. Die Technik, die Körperlichkeit beim Instrumentalspiel war immer mit etwas Bedeutungsvollem verbunden. Wir übten Tonleitern nicht nur im voraus, um unsere Technik zu verbessern. Wenn ich eine Tonleiter in einem Preludium oder einer Sonate von Bach, in einem Stück von Rachmaninov oder Chopin sehe, dann verwende ich diese Tonleiter für dieses bestimmte Werk. Wir lernten Stücke und wie man aus jedem Stück Übungen entwickeln kann. Alles war mit Musik verbunden. Wir nahmen dann auch einzelne Werke als Ausgangspunkt zur Improvisation.

SDS: Wieviele kreative Aspekte enthielt dieser Unterricht?

EG: Viele. Wir spielten nie aus Übungsheften. Der Lehrer schrieb seine eigenen kleinen Übungen, und später ließ er uns selbst Übungsstücke schreiben. Mit dem Klassenlehrer machten wir viel schottische traditionelle Musik, was ihn am meisten interessierte. Manchmal schrieb er auch eigene Kompositionen. Wir hatten ein kleines Spiel: in der ersten Woche schrieb er etwas, in der nächste Woche ich usw. Wir verglichen sie und diskutierten darüber. Manchmal sagte er: "Evelyn, das ist ein sehr gutes Stück. Warum bearbeitest du es nicht für Orchester? Schreibe die Orchesterstimmen und wir werden versuchen, es beim Schulkonzert aufzuführen." Ich musste also eine Version für ein Kammerorchester oder ein großes Orchester schreiben und durfte dann auch dirigieren. Ich musste eventuelle Fehler korrigieren, wenn sie auftauchten. Beim Schulkonzert musste ich alles machen. Dasselbe galt auch für andere Schüler, die eigene Stücke schrieben. Man war an der ganzen Reise von Anfang bis Ende beteiligt. Das war wirklich das Beste für uns, den ganzen Prozess wahrhaftig mitzuerleben.

SDS: War das für alle Kinder so oder speziell für Sie?

EG: Nein, auch für andere Kinder, wenn sie Interesse zeigten. Ich interessierte mich eben für traditionelle Musik. Er erkannte dies und gab mir sofort kleine Aufgaben, um dieses Interesse wachzuhalten. Wenn jemand sich für Jazz oder einen anderen musikalischen Aspekt interessierte, wurde dies ebenso berücksichtigt.

SDS: War dies der Zeitpunkt Ihrer Entscheidung, Berufsmusikerin zu werden, oder war das schon früher?

EG: Ich entschied mich mit etwa 15 Jahren dazu professionelle Musikerein zu werden. Ich liebte Musik und sie war sehr wichtig für mich. Obwohl es eine normale Comprehensive School (Hauptschule) war, hatte die Schule große Abteilungen für Sport, Schauspiel und Theater. Die Sprachabteilung war gut und auch die für Kunsterziehung, es war einfach eine gute Schule. Ich interessierte mich für viele Dinge, und all diese Fächer waren miteinander verbunden. Man konnte Musik mit Kunsterziehung verbinden, diese mit Sprache, Sprache mit Sport usw.. Es gab zahlreiche Möglichkeiten einer fächerübergreifenden Arbeit. Viele Lehrer spielten auch ein Instrument, sodass du im Schulorchester z.B. neben deinem Mathematiklehrer spieltest. Mein Mathematiklehrer war ein hervorragender Pianist und beteiligte sich immer an den Schultheaterproduktionen. Er spielte Klavier mit dem Orchester und begleitete bei

allen Proben. Mein Biologielehrer spielte Horn, ein Mathematiklehrer spielte Geige etc. Obwohl wir uns mit ihnen in der Klasse vielleicht nicht verstanden haben, lernten wir sie menschlich kennen und sahen, was Musik ihnen bedeutete.

SDS: Damit gaben sie ein gutes Beispiel.

EG: Ja. Wir sahen ihre Bereitschaft, eine oder zwei Stunden nach der Schule für diese Aktivitäten zu opfern. Das war sehr wichtig zur Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls. Es war auch wichtig für die jungen Burschen, die vielleicht gedacht hatten, dass sie bei so etwas wie Musizieren nicht gesehen werden wollten. Aber Lehrer musizieren zu sehen war ein gutes Beispiel.

SDS: Ich habe irgendwo gelesen, dass die Kleine Trommel ihr Lieblinginstrument ist. Stimmt das?

EG: Ja, das stimmt. Ich mag die Kleine Trommel, einmal weil sie kompakt und leicht zu transportieren ist. Zweitens verlangt ihr Spiel viel vom Musiker, sowohl körperlich als auch technisch, und mehr noch im musikalischen Sinn. Es gibt nicht viel Literatur für die Kleine Trommel, außer den Grundlagen. Es gibt aber so viele Stilarten des Spielens und man könnte ein Leben lang jede dieser Stilrichtungen studieren. So ein reines Rhythmusinstrument ist eine große Herausforderung. Man denkt: "Wie kann man auf diesem Instrument Musik machen?" Eben darin besteht der Anreiz für meine Konzerte.

So viel ich weiß, gibt es nur ein Konzert für Kleine Trommel und Orchester. Ich spiele es sehr gerne, und es ist einfach eine Herausforderung, sauber und gut zu trommeln. Ich meine nicht die Akrobatik mit den Schlegeln, obwohl das erstaunlich ist. Es ist das reine Trommeln, das man nicht so oft hört, das hier zählt.

SDS: Sie haben Instrumente aus der ganzen Welt. Welche haben Sie am meisten inspiriert oder angeregt?

EG: Ich weiss nicht, ob ich bestimmte Instrumente nennen kann. Ein jedes ist für sich besonders und hat seine eigene Geschichte, ob geschenkt, ausgeliehen, gekauft oder in einem Land gefunden. Zum Beispiel mein Gamelan zu Hause, bestehend aus 30 Instrumenten, ist wunderschön anzuschauen. Natürlich wird ein Gamelan fast nie solistisch gespielt sondern im Ensemble. Es war für mich eine Herausforderung, Teile des Gamelan in mein Instrumentarium einzubeziehen. Vor einigen Jahren hatten wir ein Konzert für Schlagzeug von Jonathon Harvey, das in einem Promenade Concert in London uraufgeführt wurde. Seine Kombination von Marimbaphon und Vibraphon mit Gamelan Instrumenten ist selten. Ich verwende auch Teile des Gamelan in meinen Multimedia - Konzerten. Die Instrumente wurden in Indonesien handgefertigt, das ist auch etwas Besonderes. Ich habe noch ein riesiges Tam-Tam, ich glaube, es gibt nur 3 oder 4 ähnliche auf der ganzen Welt. Und noch viele andere.

SDS: Mich interessiert auch sehr der Unterschied zwischen Hören und Zuhören, da ich mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Kindern arbeite. Meiner Meinung nach bekommen sie viel zu wenig Gelegenheit, Musik kennenzulernen oder selber zu musizieren. Ich weiß, dass sie viel über Hören bzw. Zuhören zu sagen haben und dass Sie meinen, dass Zuhören das Wahrnehmen mit dem ganzen Körper bedeutet.

EG: Zuhören ist etwas Aktives. Es braucht deine ganze Aufmerksamkeit und verwendet alle Sinne - hören, sehen, tasten. Für einen Musiker ist der wichtigste Sinn der Tastsinn. Wir müssen verstehen, dass ein grosser Unterschied besteht zwischen einem passiven Zuhörer im Publikum und jemandem, der aktiv den Klang produziert. Das sind unterschiedliche Erlebnisse. Auch z.B. ein Zuhörer in der ersten Reihe erlebt etwas anderes als einer in der zehnten oder neunzigsten Reihe. In dieser Weise nimmt jede Person anders wahr. Deshalb können wir nicht sagen: "Das wirst du hören können." Das wissen wir nicht. Natürlich kannst du es hören, aber das wirklich wahrzunehmen ist etwas anderes. Das wird niemand jemals genau wissen können, auch nicht mit all den neuen technischen Möglichkeiten, um die Hörfähigkeit zu testen. Das heißt noch immer nicht, dass jemand zuhören und wahrnehmen kann.

Ich denke, es ist so wie bei anderen hörenden Kindern, manche interessieren sich für Musik und manche nicht. Manche mögen Popmusik, aber nicht klassische Musik und umgekehrt. Manche mögen Volksmusik, aber nicht Latin, manche Latin aber nicht Jazz etc. Ich finde, wir sollten alle jungen Leute in Klang baden. Klang ist in erster Linie Emotion. Das können wir auch verbinden, z.B. wenn wir einen Bach - Choral aufführen, vielleicht gesungen, warum nicht auch auf einem Marimba oder von einem Streichquartett gespielt? Wir können versuchen herauszufinden,

welche Emotion, welches Gefühl in jedem Menschen entsteht, warum sie die Bearbeitung für Marimba der für Streichquartett vorziehen usw. Wir können dann weiterdenken: der Komponist war ein Mann mit 20 Kindern. Wie fand er Zeit zu komponieren? Er komponierte viel. Was haben die Menschen damals gegessen? Welche Kleider trugen sie? So beginnen manche Schüler, sich für Mode oder Kochen zu interessieren. Ideen, die von der Beschäftigung mit diesem Musikstück ausgehen und Schüler anregen, die sich sonst nicht so sehr für Musik interessieren.

Für mich war es interessant, mit zwei Brüdern aufzuwachsen, von denen keiner musikalisch ist. Einer hat nicht einmal ein relatives Gehör, d.h. wenn er zwei unterschiedliche Töne hört, kann er nicht feststellen, welcher der beiden höher ist. Das kommt selten vor. Er kann überhaupt nicht rein singen und hat keine Ahnung, was seine Stimme macht. Mein anderer Bruder ist musikalischer, aber weniger für die Musikpraxis. Er interessiert sich für Musikgeschichte und hier war er ausgezeichnet. Es war nicht das Musizieren, das Spielen seiner Posaune. Alles andere liebte er und das wurde in der Schule gefördert. Wichtig ist einfach zu erkennen, was jemanden anfeuert, wofür er/sie sich intensiv interessiert. Das muss durchgehend gefördert werden, aber gleichzeitig müssen andere Aspekte berücksichtigt werden. Man muss versuchen, Bereiche aus der Grauzone des geringeren Interesses eines Individuums in sein jeweiliges Interessengebiet überzuführen.

SDS: Das gilt für alle Menschen, mit oder ohne Behinderung.

EG: Für mich gibt es da überhaupt keinen Unterschied und das ist auch nicht auf Musik beschränkt. Deshalb ist es auch so wichtig, dass Kinder zu Proben und zu Konzerten kommen. Vor drei oder vier Jahren war ich auf einer Konzerttournee mit The Kings Singers in Grossbritannien. Ich bekam einen Brief von der Gehörlosenschule mit der Frage, ob ich einen Workshop für die Kinder geben würde. An dem Tag mussten wir erst zum Konzertort reisen, alles aufstellen, proben, und nach dem Konzert zum nächsten Spielort fahren. Weil der Tag ohnehin schon sehr lang war, sagte ich für diesmal ab, fragte aber, ob die Kinder nicht zur Probe kommen wollten. Sie würden eine der weltbesten Vokalgruppen kennenlernen, mich spielen sehen, die Einrichtung der Beleuchtung erleben und ich würde ihnen alles erklären. Die Kinder könnten sehen, wie ein Konzert vorbereitet wird und würden dann beim Konzertbesuch alles besser verstehen. Die Schule schrieb zurück, dass sie sich einen Workshop wünschten. Ich antwortete erneut, dass es diesmal nicht möglich wäre und ob sie nicht noch einmal überlegen würden, die Kinder zur Probe kommen zu lassen, sie würden wahrscheinlich davon noch mehr mitbekommen. Die Lehrerin schrieb zurück: "Bitte vergessen Sie nicht, dass die Kinder gehörlos sind und die Stimmen nicht hören können." Ich konnte nicht umhin zu antworten, dass mir die Hörbeeinträchtigung der Kinder wohl bewusst sei, dies jedoch eine einmalige Gelegenheit für sie wäre. Ich sagte auch, dass es sehr verallgemeinernd sei zu behaupten: "Sie werden die Stimmen nicht hören". Das Hören, wie schon gesagt, verwendet alle Sinne, das bedeutet auch Gesten, Bewegung, Atem. Die Kings Singers sind so freundlich, sie würden die Kinder mit ihnen mitatmen lassen und sie könnten mit auf der Bühne stehen.

Bei Orchesterproben lassen wir manchmal die Kinder neben einem Hornisten, einem Kontrabassisten oder dem Pauker sitzen. Die Perspektive ist ganz anders als vom Zuschauerraum aus. Plötzlich entdecken sie, was sie alles erleben, wenn sie neben den Hörnern sitzen, wie in einer kleinen Welt. Sie können weder die Kontrabässe noch die Geigen hören. Plötzlich sehen sie auch das Gesicht des Dirigenten, seine Hände, seinen Blick, und sind fasziniert. Dann sagen wir ihnen, sie sollen sich in den Zuschauerraum setzen und all das bedenken, was sie erlebt haben. Es ist erstaunlich, wie sie dann den Unterschied beschreiben.

SDS: Dies ist vielleicht eine bessere Form, die Kinder zu beteiligen, als manche dieser typischen Kinderkonzerte, wo sie nur im Publikum sitzen.

EG: Ja, aber diese sind auch wichtig.

SDS: Es gibt sicher gute Kinderkonzerte, aber ich habe manche erlebt wo zu den Kindern "hinuntergespielt" wurde. Alles ziemlich kindisch, die Qualität der Musik geht verloren, und das ist schade.

EG: Man kann Kindern alles vorspielen: Stockhausen, Mozart, Fat Boy Slim, Shiwaddywaddy, was auch immer. Es ist unglaublich, wenn man ihnen ein wirklich modernes "quietschendes" Stück vorspielt, und sie sagen: "Das klingt wie Papas Rasenmäher" oder "Das klingt wie das Öffnen einer Coladose". Und man denkt: "Ja, sie haben recht". Es ist die Phantasie. In der Schule zeichneten oder malten wir auch die Stücke, die wir spielten. Für die Schüler, die sich

für bildnerische Kunst interessierten, war das himmlisch.

SDS: Haben Sie viel Musik und Bewegung oder Musik und Tanz gemacht?

EG: Nein, das war eine Sache, die wir nicht erlebten. Aber ich denke, es ist sehr wichtig und finde es schade, dass es nicht angeboten wurde. Ich sehe die Vorteile, beides zu verbinden: den Körper öffnen und über Atmung nachdenken, weil Leute oft beim Instrumentalspiel vergessen zu atmen. Das ist mir auch manchmal passiert. Plötzlich wird alles eng und mechanisch. Beim Schlagzeugspiel muss man sich bewegen, ständig die Position wechseln. Es ist auch eines der wenigen Instrumente, mit dem man keine direkte körperliche Verbindung hat. Es gibt kein Mundstück, keine Geige unter dem Kinn oder ein Cello, das man halten muss. Beim Schlagzeug hat man oft den Schlegel, der wie eine Verlängerung des Armes ist. Aber im Grunde ist man körperlich getrennt vom Instrument, was ungewöhnlich ist.

SDS: Interessieren Sie sich für andere Instrumente als Schlagwerk?

EG: Ja, ich spiele schottischen Dudelsack. Es ist genau das Gegenteil von keinen Körperkontakt haben: man hat das Mundstück, den Sack zwischen Oberarm, Brust und Bauch, und beide Hände sind auf der Melodiepfeife. Maximalen Kontakt hat man auch durch die drei Bordunpfeifen, die auf der Schulter direkt neben Ohr, Hals und Wange liegen. Das Instrument verschluckt dich nahezu. Dieses Instrument ist für meine Atmung sehr wichtig, für Klarheit, das Schlagen der Finger mit all den schnellen Verzierungen, ähnlich wie auf der Kleinen Trommel, und auch verwandt mit den schottischen Tänzen aus meiner Kinderzeit. Nun habe ich also die drei Hauptelemente schottischer Musik, von deren Zusammenhang ich nichts wusste, bis ich dieses Instrument zu spielen begann. Dann verstand ich auch mein Trommelspiel besser.

Ich erkenne nun die Beziehung des Dudelsackspielers zum Tänzer im traditionellen schottischen Tanz. Ich dachte oft: "Warum Dudelsack? Warum nicht Geige oder Ziehharmonika?" Jetzt verstehe ich den Zusammenhang des Klopfens der Finger bei all den schnellen Tönen mit den Tanzschritten. Mit der Technik auf der Kleinen Trommel ist es genau das gleiche.

SDS: Sie sind mit verschiedenen Stiftungen verbunden und geben selbst auch ein Stipendium, ich glaube in den USA. Wie ist das entstanden?

EG: Ich verbrachte viel Zeit drüben und entdeckte, dass es in diesem grossen Land verschiedene Sichtweisen gibt (die Arbeit mit hörbeeinträchtigten Kindern betreffend). Weltweit gibt es zwei Techniken, mit gehörlosen Kindern zu arbeiten, auditiv oder mit Gesten. Ich vertrete den "zweisprachigen" Ansatz. Es macht mir Sorgen, wenn ausschliesslich mit der Gebärdensprache gearbeitet wird ohne jegliche stimmliche oder auditive Stimulierung. Andererseits gibt es viele Schulen und Zentren in den USA, die auditiv arbeiten und Musik einsetzen wollen. Einige der dort geführten Gespräche gaben mir das Gefühl, dass es viel Unwissen und Ignoranz gab, was mich frustrierte. Ich dachte: "Es wäre schön, eine Art Stipendium zu haben, das hörgeschädigten Kindern ermöglicht, sich außerhalb des Systems zu entwickeln und sie beim Spielen von Musikinstrumenten unterstützt".

Bisher war das Niveau nicht hoch. Beim ersten Mal war es sehr niedrig, wir hatten einige Kinder, die nur eine Tonleiter spielten oder Ähnliches. Das ist nicht das, was wir suchen. Wir wollen Kinder, die ihr Instrument wirklich spielen können. Wir sagen nicht: "Das ist zwar nicht gut, aber er ist doch gehörlos". Das Niveau ist gestiegen, und die Kinder müssen ihr Audiogramm mitschicken. Wenn sie einen gewissen Grad an Hörschädigung haben, ist das interessant. Es melden sich viele und auch gute Pianisten. Wir suchen nicht den kommenden Ashkenasy, wir suchen Menschen, die Musik lieben, die begeistert sind, ein Instrument zu spielen und sich dadurch weiterentwickeln. Es ist nicht wichtig, ob sie später Musik studieren oder Musiker werden wollen. Der Sinn der Sache ist, dass sie die Erfahrung machen, ein Instrument zu lernen.

SDS: Das Problem ist, jedenfalls hier in Österreich, dass die meisten hörbeeinträchtigten Kinder keine Möglichkeit haben, Musik zu machen oder ein Instrument zu lernen. Es ist meist nicht im Lehrplan, niemand bietet ihnen Instrumentalunterricht an und ihre Eltern denken nicht daran. Es gibt viel zu tun auf diesem Gebiet. Man muss den Menschen erklären, dass diese Kinder genauso wie hörende Kinder Musik brauchen, wenn sie sich dafür interessieren.

EG: Genau. Das funktioniert recht gut in Großbritannien, es hat seine Zeit gebraucht und muss noch besser werden. Aber es wird anerkannt, dass diese Kinder Musik brauchen. Eine sehr gute Organisation ist "Music and the Deaf", die Paul Whittaker leitet. Er hat als Gehörloser Musik an der Universität Oxford studiert. Er ist Gebärdendolmetscher für Musicals im Londoner West End und vieles andere mehr. Seine Organisation bringt Musik zu hörbeeinträchtigten Kindern, ebenso wie der Beethoven Fund. Auch die Arbeit des Dänen Claus Bang ist interessant, eher therapeutisch.

SDS: Ich würde sagen, dass seine Arbeit eine Art funktioneller Therapie mit der Stimme ist.

EG: Genau. Es ist aber wichtig, dass die Kinder Orchester sehen und dass die Orchester flexibel genug sind. Ich weiß, dass es zeitlich schwierig ist, weil Konzerte vorbereitet werden müssen. Aber wenn Kinder neben dem Kontrabass sitzen können, das kann ein unvergessliches Erlebnis sein. Oder wenn ein Orchestermitglied sich nach einer Probe fünf Minuten Zeit nehmen will: "Das ist Bessie die Baßgeige. Schau, was sie alles kann!"

Interessant ist, daß man eine normale Gitarre bereitstellen kann und zu einem Kind sagen: "Spiele mit der Gitarre." Vielleicht lehnt die Gitarre an der Wand, und das Kind hebt sie nicht gleich auf und bringt sie in die normale Spielposition. Es bleibt vielleicht davor sitzen und beginnt, die Saiten zu zupfen oder mit der Hand darüberzustreichen.

Es erinnerte mich an meinen Schlagzeuglehrer, der sagte: "Hier ist ein Kleine Trommel. Nimm sie für eine Woche mit nach Hause und mache damit, was du willst ". Er sagte nicht: "Hier hast du ein Paar Schlegel, die hält man so, stelle Dich so weit hinter die Trommel, Füße auseinander" usw. So verwendete ich also meine Hände, kratzte auf dem Fell mit den Fingernägeln und erzeugte unterschiedliche Klänge. Oder er sagte: "Spiele bitte Donnerklang." So habe ich Donner erlebt. Oder: "Spiele den Klang eines ruhigen Meeres" oder "Spiele den Anblick der Sonne, die sehr hell scheint" oder "Wir sind in einem Wald, in einem unheimlichen Wald mit dunklen, knarrenden Klängen".

Phantasie kann man nicht lehren. Sie muss genährt und gefördert werden. Sie ist in keinem Lehrbuch zu finden, und man findet auch nicht immer einen Lehrer, der sich Zeit dafür nimmt. Aber wenn die Phantasie stimuliert wird, dann entdecken die Schüler, was sie alles mit ihrem Instrument machen können, und dann arbeiten sie selbst in dieser Weise weiter.

SDS: Man braucht einen Lehrer, der es wichtig nimmt.

EG: Ganz sicher. Als ich an der Royal Academy of Music in London studierte, war es für mich sehr einschränkend. Alles, was ich bisher getan hatte, war nicht mehr möglich. In der Schule durfte ich Solos beim Schulkonzert spielen und im Schlagzeug - Ensemble mitwirken, ich durfte dirigieren, orchestrieren und vieles andere. Jetzt ließ man mich nicht mehr Bach auf dem Marimba spielen, ich durfte keine Konzerte lernen, weder Jazz -Vibraphon noch Drumset spielen, nichts von alledem.

Es war nur Spielen im Orchester, was sehr wichtig war, aber der Sprung von meiner vorherigen Musikpraxis war unwahrscheinlich. Ich musste also über diese Grenzen springen und gleichzeitig versuchen, so viel wie möglich innerhalb des Systems zu schaffen.

Ich wurde noch entschlossener und das bedeutete auch, dass ich mir selber sehr aufmerksam zuhören musste, weil es niemanden gab, der sagte: "Ja, Evelyn, das ist sehr gut" oder "Das ist interessant, warum versuchst du es nicht so?" Es gab keine Führung, man musste sich auf die eigene Eingebung verlassen. Da konnte ich auf die Erfahrungen meiner Schulzeit zurückgreifen, wo jedes Kind individuell gefördert wurde und seine eigene Phantasie entwickelte. Es ging nicht darum, zu tun, was der Lehrer sagte. Er hätte zum Beispiel nie gesagt: "Bitte stell dich so hin". Ich glaube, er führte uns Schüler unmerklich, und wir hatten solide grundlegende Spieltechniken, wie ich dann später bemerkte.

Die Studierenden im 4. Jahr verwendeten das gleiche Heft wie die im 1. Jahr, sie spielten die gleichen Orchesterstudien 4 Jahre lang. Ich dachte, dass ich das nicht wollte. Aber selbstverständlich schon die Erfahrung, in einem Orchester zu spielen. Die größte Erfahrung waren die Festivals Neuer Musik, bei denen Tippett, Lutoslawski, Penderecki und andere für eine Woche kamen. Meine Stimmen waren sehr interessant, ich war damit zufrieden. Ich liebte es auch, Pauke im Orchester zu spielen, da gab es etwas für mich zu tun. Ohne dies wäre es schwierig gewesen, weil ich gewohnt war, mich selbst auszudrücken. Vielleicht ist das nicht gut, aber so ist es.

SDS: Ihre Schulzeit war also enorm wichtig.

EG: Sehr, sehr wichtig. Zu der Zeit gab es noch viele Autodidakten, die Schlagzeugunterricht gaben, eine ganze Generation von Schlagzeugern mit sehr schlechter Grundtechnik und begrenzten Möglichkeiten. Heute gibt es viele jüngere Leute, die selbst bereits guten Unterricht erhalten haben und jetzt unterrichten. Das Niveau steigt stetig an und ist in Großbritannien ziemlich gut.

Mein Lehrer war ein guter Musiker. Es ist traurig, dass er vor 10 Jahren in Pension gegangen ist und seine Stelle nicht nachbesetzt wurde (ich weiss nicht, wie das im österreichischen Schulsystem ist). Das bedeutet, dass es heute viele Schulen - er unterrichtete an ca. 30 verschiedenen Schulen im Nordosten Schottlands - diesen Instrumentalunterricht nicht mehr haben. Stellen Sie sich vor, wie viele Schüler und Schülerinnen nicht die Möglichkeiten haben, die ich damals hatte. Das hätte auch mir passieren können, dann hätte ich nie entdeckt, daß ich mich für Perkussion interessiere.

Das erschreckt mich, und so habe ich zusammen mit James Galway, Julian Lloyd-Webber und dem Komponisten Michael Camen ein Educational Consortium gegründet, das die Regierung unter Druck setzt. Jetzt ist wirklich Schluss! Wir hatten ein gutes System, wir haben ein hervorragendes Netz von Musikklubs, Festivals usw., von und für Amateurmusiker. Das ist äußerst wichtig, weil diese Laienmusiker und Musikliebhaber auch Mütter und Väter sind und wissen, was es bedeutet, ein Instrument lernen zu dürfen.

Jetzt aber müssen die Kinder den Instrumentalunterricht bezahlen. Wenn man zwei Schulkinder hat, eines lernt Klavier und ein Zweitinstrument, das andere spielt auch ein Instrument, dann sind das schon drei. Das summiert sich, und eine Durchschnittsfamilie kann sich das finanziell nicht erlauben. Ich bekam meine Schlagzeugstunden innerhalb des Schulsystems gratis. Jedes Kind hatte die Möglichkeit, das Instrument zu lernen, das es wollte. Für Klavier musste ich Privatunterricht nehmen, weil es im Schulsystem nicht möglich war, ob man es glaubt oder nicht, alle anderen Instrumente wurden angeboten.

Jetzt müssen Kinder zahlen, und manchmal gibt es nicht einmal Instrumentallehrer an ihren Schulen. Das ist kriminell. Deshalb ist das Interesse für klassische Musik, die sowieso nur eine Minderheit anspricht, unglaublich niedrig. In einer Umfrage Ende letzten Jahres sollten Kinder zwischen 9 und 14 Jahren eine Opernsängerin bzw. Opernsänger nennen, und es wurden ihnen Bilder von einer Geige und einem Cello gezeigt. Weniger als die Hälfte erkannten das Cello. Ihre Opernsängerin war Britney Spears. Erschreckend. Wir waren sehr schockiert, und sogar die Regierung hat nachgedacht darüber. Wir müssen handeln. Das war der Anfang des Consortiums. Wir bekamen einen Brief von Tony Blair Anfang dieses Jahres. Das war das erste Mal, daß ein britischer Premierminister direkt an uns geschrieben und seine Bedenken ausgedrückt hat. Früher geschah das auf anderem Wege. Es ist ein sehr guter Schritt, vielleicht weil er selbst Kinder hat und jetzt auch noch ein Baby. Vielleicht will er sicher gehen, dass auch seine Kinder durch Musik bereichert werden.

SDS: Vielen Dank für dieses Interview.

7.2. Inhalte des Videobandes

Beispiel 1: "Hallo Kinder wir sind da"

Beispiel 2: Spiel mit Materialien

Beispiel 3: Das Uhu-lied

Beispiel 4: "Pash pash"

Lebenslauf

Tabelle 1.

--	--

Shirley Day-Salmon (geb. Salmon) B.A.(Hons), P.G.C.E.	
Bildung	
1953	geboren in London, England
1957 - 1966	Kindergarten und Grundschule "Ibstock Place School", Demonstrationsschule des Froebel Instituts, London
1966 - 1971	Benenden School, Kent, England. Matura 1971.
1971 - 1974	Musikstudium an York Universität, England. Abschluß: B.A.(Hons.)
1976 - 1977	Postgraduate Studium am Froebel College, Roehampton Institute of Higher Education, London. Abschluß: P.G.C.E. (London University) 1977 Übersiedlung nach Österreich: Fort- und Weiterbildung in Rhythmik, Musik- und Tanzpädagogik, integrativer Pädagogik, Musiktherapie, Gebärdensprache u.a. Studium der Pädagogik an der Karl-Franzens Universität Graz und an der Leopold-Franzens Universität Innsbruck
Berufliche Tätigkeit u.a.	
1974 - 1976	Musiklehrerin an Ibstock Place School und an Morley College, London. Übersiedlung nach Österreich
1979 - 1981	Stundenweise honorierte Therapeutin beim Land Steiermark Seit 1981 Dozentin für Musikerziehung/Rhythmik bei österreichischen Ausbildungen zum Sondererzieher, Frühförderer, Gehörlosenlehrer, Lehrer in Sondererziehungsschulen.
1981 - 1991	Freiberuflich tätig in Familiengruppen für die Lebenshilfe, Steiermark und in Kindergärten
1981 - 2003	Vertragsbedienstete für Musik- und Bewegungserziehung in verschiedenen Einrichtungen des Landes Steiermark: Heilpädagogische Station, Landesbehindertenzentrum, Landesjugendheime Rosenhof und Blümelhof, Förderzentrum für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche
1984 - 1995	Lehrbeauftragte am Orff-Institut, Universität Mozarteum, Salzburg im Bereich "Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik"
seit 1995	Vertragslehrerin am Orff-Institut im Bereich "Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik" und seit 2002 Leiterin der gleichnamigen Abteilung
Seit 2001	Vertragslehrerin an der Pädagogischen Akademie der Diözese in Graz-Seckau und an der Pädagogischen Akademie des Bundes in der Steiermark, Graz.

Dozentin bei Kongressen und Fortbildungen im In- und Ausland (Deutschland, Dänemark, Hong Kong, Italien, Spanien, USA, Japan, Mexiko, Ungarn)

Publikationen in Fachzeitschriften.

Kontakt:

Mag. Shirley Day-Salmon

Floraweg 1,

A-8071 Grambach

ashirley.salmon@moz.ac.at

Quelle:

Shirley Day-Salmon: Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen

Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. -Prof.Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober 2003

bidok - Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet

Stand: 22.03.2005

URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtigung.html>

[Zurück zum Seitenanfang](#)

© 1999-2004 bidok - Behindertenintegration - Dokumentation
Institut für Erziehungswissenschaften; Universität Innsbruck