

Elke Bartlmä

DIE HÖRVERMINDERUNG

UND

RHYTHMISCHE SCHULUNG BEI
HÖRBEEINTRÄCHTIGTEN KINDERN

Abschlussarbeit an der Pädagogischen Akademie/ Klagenfurt
Oktober 2000

INHALTSANGABE

1.	EINLEITUNG	S. 2	
1.1	FUNKTIONEN DES HÖRENS UND PRIMÄRE AUSWIRKUNGEN BEI BEEINTRÄCHTIGUNG DES HÖRVERMÖGENS	S. 4	
2.	DIE ANATOMIE DES OHRES	S. 11	
3.	DIE HÖRSCHÄDIGUNG	S. 14	
3.1	DIE DEZIBEL - SKALA	S. 16	
3.2	DIE EINTEILUNG DER HÖRSCHÄDIGUNG	S. 17	
3.2.1	Schalleitungsschwerhörigkeit	S. 17	
3.2.2	Schallempfindungsschwerhörigkeit	S. 19	
3.2.3	Spätertaubung	S. 23	
4.	HILFEN FÜR HÖRGESCHÄDIGTE MENSCHEN	S. 24	
4.1	VERSCHIEDENE HÖRÜBERPRÜFUNGSMÖGLICHKEITEN	S. 24	
4.1.1	Audiometrie	S. 24	
4.1.1.1	Psychoakustische Messverfahren	S. 26	
4.1.1.2	Physikalische Messverfahren	S. 30	
4.2	EINTEILUNG NACH DEM SCHWEREGRAD DER HÖRSTÖRUNG	S. 30	
4.3	HÖRGERÄTEVERSORGUNG	S. 32	
5.	DIE SOZIALE SITUATION HÖRBEHINDERTER IN ÖSTERREICH	S. 39	
5.1	WER NICHT HÖREN KANN, MUSS FÜHLEN	S. 40	
5.2	KOMMUNIKATION MIT GEHÖRLOSEN MENSCHEN	S. 45	
5.2.1	Wie spricht man mit gehörlosen Menschen?	S. 45	
5.2.2	Darstellung der Gesprächsregeln für Hauptschul- und Volksschulklassen	S. 48	
5.3	DIE GEBÄRDENSPRACHE	S. 51	
5.3.1	So fing es an	S. 51	
5.3.2	Zur Geschichte der Gebärdensprache	S. 51	
5.3.3	Gehörlose Menschen fordern ihre Menschenrechte	S. 53	
5.3.4	Etwas Interessantes	S. 54	
5.3.4.1	Das Internationale Einhand-Alphabet der Gehörlosen	S. 54	
5.4	DIE ORGANISATION DES UNTERRICHTS	S. 55	
5.4.1	Pro und Contra - Meinungen zu bilingualen Schulversuchen	S. 55	
5.4.2	Integration - Das hörgeschädigte Kind in der Regelklasse	S. 56	
5.5	DAS COCHLEA - IMPLANTAT (CI)	S. 59	
5.6	RÄTSEL, BUCH- UND FILMTIPPS	S. 62	
5.6.1	Buchtipps zum Thema der Gehörlosigkeit (Romane)	S. 65	
5.6.2	Filmtipps zum Thema der Gehörlosigkeit	S. 65	
6.	DIE RHYTHMIK - SCHRITTE ZUR GANZHEITLICHEN PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG	S. 68	
6.1	Einleitende Gedanken zu Musik und Bewegung	S. 68	
6.2	Rhythmik - die Verschmelzung von Ratio und Emotion	S. 69	
6.3	Zur Geschichte der Rhythmik	S. 70	
7.	DIE ZIELE DER RHYTHMISCH - MUSIKALISCHEN ERZIEHUNG	S. 72	
7.1	Die drei Hauptziele	S. 72	
7.2	Die didaktische Dimension der Rhythmik	S. 73	
7.3	Zur Ganzheitlichkeit	S. 75	
7.4	Die Rolle des Erziehers	S. 76	
7.5	Resümee	S. 77	
8.	RHYTHMIK IN DER HÖRGESCHÄDIGTENPÄDAGOGIK	S. 78	
8.1	Rhythmus - was ist das? Verschiedene Definitionen	S. 78	
8.2	Zielsetzungen	S. 80	
8.3	Sinn und Zweck der Rhythmik in der Gehörlosenpädagogik	S. 81	
8.4	Der Tastsinn als Kompensation zum fehlenden Gehör	S. 84	
9.	VERSCHIEDENE ÜBUNGSBEISPIELE	S. 93	
9.1	Gehörtraining	S. 93	
9.2	Rhythmische Bildung	S. 95	
9.3	Unterrichtsbeispiele	S. 98	
10	EPILOG	S. 103	
11.	LITERATURVERZEICHNIS	S. 105	

1. EINLEITUNG

Hörgeschädigte unterliegen anderen wahrnehmungspsychologischen Bedingungen als Normalhörende. Jahrzehntlang herrschte die Meinung, dass dies zu einer „Andersartigkeit“ der gesamten Person führe und typische Ausprägungen der seelischen Entwicklung bedinge. Bis in die 60er Jahre wurde in der Fachliteratur die Hörschädigung als derart typenprägend dargestellt, dass man von einem charakteristischen, vorhersehbaren Persönlichkeitsprofil der Betroffenen ausging. (Vgl. EITNER 1990, S. 14)

EIN BEISPIEL

Die Bedeutung des Gehörausfalls für das geistig - seelische Leben

Akute, schwere Schädigungen der Funktionstüchtigkeit des Gehörs stellen schon bei vollentwickelter Persönlichkeitsstruktur einen schweren Eingriff in das geistig-seelische Leben dar. Sie wirken sich vor allem auf die aktuelle Lagebefindlichkeit der Person aus, und zwar primär in drei Hauptrichtungen:

1. Infolge des quantitativ und qualitativ verminderten Informationszuflusses erfahren die biologischen Orientierungsmöglichkeiten eine erhebliche Einschränkung. Da vor allem die für die räumliche Orientierung grundlegende Warn- und Sicherungsfunktion des Gehörorgans ausfällt, ist der Gehörlose häufiger unvorhersehbaren Überraschungssituationen ausgesetzt, was eine dauernde latente Bedrohung bedeutet.
2. Der Gehörausfall bewirkt einen einschneidenden Ausfall an Kommunikationsmöglichkeiten. Lediglich die nichtsprachlichen Kommunikationsmittel (Mimik, Gestik und Gebärden) bleiben unangetastet; von den sprachlichen werden gerade die für den face-to-face-Kontakt wichtigsten und wirksamsten, nämlich die mündlichen, stark erschwert: das Verstehen des sprechenden Partners und das des eigenen Sprechens. Der Gehörlose meidet daher die Gesprächssituationen (besonders in der Gruppe), wodurch seine soziale Isolierung noch verstärkt wird.
3. In der weiteren Folge bringen diese Einschränkungen erhebliche Verluste an Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten mit sich. So fallen alle Erlebnisbereiche, die vorwiegend in der auditiven Sinnesmodalität erscheinen oder akustisch vermittelt werden, aus: das Musikerleben, akustische Ereignisse in der Natur und das Gemeinschaftserleben. Die Teilnahme an bestimmten akustischen Kulturereignissen ist erschwert.

Es ist verständlich, wenn unter diesen Voraussetzungen das Weltbild des Taubstummen im Ganzen gesehen enger, erfahrungs- und bedeutungsärmer ist. Zugleich ist es weniger plastisch, weniger anpassungsfähig, andererseits aber auch stärker an die äußere Situation gebunden.

Anmerkung: Dieser Bericht, den ich als Beispiel angeführt habe, entstammt dem 4. Band der Buchreihe „Das menschliche Wagnis“, erschienen im Jahr 1971; der Bericht war unter der Überschrift „Psychologie der *Randfiguren* (!)“ zu finden. (Vgl. Das menschliche Wagnis. Bd. 4. Genf 1971, S. 189f.)

Heute wird dies wesentlich differenzierter gesehen. So ist es aufgrund der Erkenntnisse einer Vielzahl von durchgeführten Untersuchungen geboten, das Bild vom eindeutig abgrenzbaren Typus „des“ Hörgeschädigten zu revidieren. Die individuelle Entwicklung ist vielmehr abhängig vom ersten Auftreten, vom Grad und von der Art des Hörschadens, sowie von Sprachfähigkeit, Begabung und Sozialverhalten des Betroffenen, aber auch von seiner sozialen Situation, vom Verhalten und der Einstellung der Umwelt.

Dennoch zieht die Hörschädigung, vor allem aufgrund der sprachlich-kommunikativen Behinderung, eine Vielzahl psychosozialer Folgewirkungen nach sich, die - bei aller individuellen Ausprägung - zu einem „Syndrombild der Schwerhörigkeit“ führen können.

Es ist die gemeinsame Aufgabe von Ärzten, Akustikern, Fachpädagogen und Psychologen, durch eine frühzeitige Erkennung des Hörschadens eine unter den gegebenen Umständen optimale Hörgeräteversorgung, geeignete pädagogische Maßnahmen und eine psychologische Betreuung zu gewährleisten, um das Ausmaß der Folgebehinderungen zu begrenzen. (Vgl. EITNER 1990, S. 14)

1. 1 FUNKTIONEN DES HÖRENS UND PRIMÄRE AUSWIRKUNGEN

BEI BEEINTRÄCHTIGUNG DES HÖRVERMÖGENS

Das Hörorgan nimmt im menschlichen Leben vielfältige Aufgaben wahr:

Die Funktionen des Hörens

- Informationsfunktion
- Warnungs- und Alarmierungsfunktion
- Aktivierungsfunktion
- Orientierungsfunktion
- Kommunikationsfunktion
- soziale Funktion
- emotionale Wahrnehmungsfunktion

Informationsfunktion

Der Hörsinn informiert uns über sämtliche Veränderungen des akustischen Umfeldes. Dies geschieht aufgrund der Tatsache, dass dieser Sinn

- als Hintergrundsinne alle uns umgebenden Richtungen abdeckt (Richtungshören),
- ununterbrochen, also auch während wir schlafen, arbeitet,
- unwillkürlich arbeitet, was auch bedeutet, dass wir uns gegen das Hören nicht wehren können.

Beim Ausfall des Hörsinns entfallen dem Betroffenen daher wichtige Informationen, auch wenn eine verstärkte Umorientierung auf andere Sinne, wie das Auge, erfolgt.

- Lautsprecherdurchsagen auf Bahnhöfen oder in Flughäfen werden nicht oder nur teilweise verstanden.
- Der namentliche Aufruf per Lautsprecher im Wartezimmer des Arztes, in Behördenstellen usw. kann nicht wahrgenommen werden.
- Ein schneller Zugang zu Informationen über das Radio ist kaum möglich (Verkehrsfunk, Wettervorhersage, Nachrichten, usw.).
- Die Geräusche einer sich öffnenden Tür, die Schritte einer sich nähernden Person werden nicht vernommen.
- Ungewöhnliche Motor- oder Fahrwerkgeräusche des Autos bleiben unbemerkt. (Vgl. EITNER 1990, S. 37f.)

Warnungs- und Alarmierungsfunktion

Der Mensch ist in der Lage, das akustische Wahrnehmungsfeld, das ihn ständig umgibt, zu verändern. Dies geschieht *willkürlich* oder auch *unwillkürlich*.

Unterhält man sich in einer geräuschvollen Umgebung, so kann man sich weitgehend vom akustischen Umfeld distanzieren, um die Äußerungen der Gesprächspartner zu verstehen. Diese Art „Aufmerksamkeitsfokussierung“ geschieht *willkürlich*, indem die ankommenden akustischen Informationen nach der Bedeutung für das Individuum strukturiert werden. Sehr häufig beobachtet man diese willkürliche Selektierung von Informationen in Lokalen, wo Musik gespielt wird und ein gewisser Geräuschpegel anderer Gespräche vorhanden ist. Deshalb nennt man dieses Phänomen der Selektierung auch „Cocktail-Party-Phänomen“.

Eine eingeschränkte Hörfähigkeit macht ein solches differenzierendes, strukturierendes und isolierendes Hören schwer, oft sogar unmöglich. Viele Schwerhörige sind deshalb in solchen Situationen nicht in der Lage, dem Gesagten zu folgen. Sie sind auf das jeweilige Mundabsehbild und auf Wahrscheinlichkeitsergänzungen angewiesen, um zu einer Verstehensleistung zu kommen.

Die gleiche sensorische Filterung kann aber auch *unwillkürlich* erfolgen, wenn ganz bestimmte akustische Reize des Alltags auftreten. Das Läuten des Telefons oder der Türklingel, das Pfeifen des Wasserkessels, das elektronische Piepsen oder das Schrillen des Weckers - all dies sind Reize, die einen Signalcharakter tragen. Eine Reaktion des Menschen erfolgt aufgrund erlernter Muster. Für Schwerhörige wirkt sich das Nichtwahrnehmenkönnen dieser alarmierenden Signale als lebenserschwerend aus. Sie müssen sich auf optisch ausgelegte Alarmierungssysteme umstellen.

Ebenfalls *unwillkürlich* reagieren Menschen auf akustische Starkreize wie Explosionsknall, Gewitterdonner oder überraschendes, lautes Hupen und Reifenquietschen. Das unerwartete Auftreten solcher Signale bewirkt eine angeborene Schreckreaktion mit darauffolgender Flucht oder Verteidigung. Starkreize werden von Schwerhörigen wahrgenommen, wenn sie bestimmte Schwellenwerte erreichen oder wenn diese Reize Schmerzempfinden auslösen; folglich kommt es zu oft lebenssichernden Schreckreaktionen. Tragen sie für das subjektive Empfinden des Betreffenden jedoch keinen Signalcharakter, weil Intensität der Lautstärke oder Art des Geräusches nicht wahrgenommen wird, so wird auf keine der genannten Situationen eine angemessene Reaktion erfolgen.

Aktivierungsfunktion

Das Ohr versorgt, wie auch die anderen Sinnesorgane, die Hirnrinde mit Reizen. Diese Belebung fördert Denkfähigkeit und Gedächtnis und führt zu Vitalität, Wachheit und Kreativität. Schwerhörigkeit mindert die Zahl der Reizumsetzungen im Cortischen Organ und damit die Zahl der vitalisierenden Impulse. Die schnellere Ermüdbarkeit Hörgeschädigter findet hier deshalb einen Grund. (Vgl. EITNER 1990, S. 38)

Orientierungsfunktion

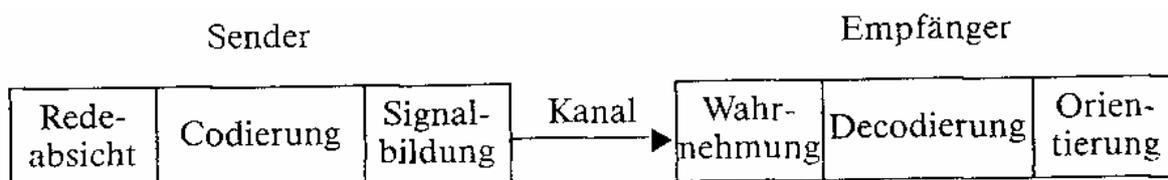
Orientierungsvermögen und -sicherheit verdanken wir nicht nur dem Sehsinn, sondern auch dem Hörsinn. *Richtungshören* und *Entfernungshören* ermöglichen uns im Alltag zahlreiche Kontroll- und Anpassungsleistungen. Die große Bedeutung dieser Hörfunktion wird allgemein unterschätzt und die weitaus größere Leistung dem Sehsinn zugeschrieben. Besonders Personen, die im späteren Leben ertauben und die sich an die vielfältigen, unbewusst zur Hilfe genommenen akustischen Orientierungsinformationen gewöhnt hatten, machen bei Eintritt der Hörschädigung die bittere Erfahrung dieses Ausfalls und müssen sich in einem langwierigen Prozess auf die visuelle Orientierung umstellen.

Für das *Entfernungshören* sind zwei Parameter verantwortlich: die Lautstärke und das Frequenzspektrum. Je lauter und tiefer das wahrgenommene Geräusch gehört wird, desto näher empfinden wir diese Schallquelle, je leiser und höher, desto weiter entfernt.

Aus eigener Erfahrung fällt den Hörgeschädigten das Abschätzen der Entfernung von Geräuschen sehr schwer. Deshalb müssen sie sich viel mehr auf den optischen Sinn verlassen. (Vgl. EITNER 1990, S. 39)

Kommunikationsfunktion

Hören ermöglicht lautsprachliche Kommunikation. Die folgende Skizze stellt das kommunikationstheoretische Modell dar:



Am Anfang einer sprachlichen Äußerung steht die Redeabsicht des Senders. Er kann z. B. sachliche Informationen vermitteln, Handlungen veranlassen oder auch mitmenschlichen Kontakt aufnehmen. Seine Redeabsicht fasst er gedanklich in sprachliche Zeichen, codiert sie in Wörter und Begriffe.

Von Geburt oder früher Kindheit an haben Hörgeschädigte in der Regel einen deutlich reduzierten Wortschatz. Da sich mit weniger Wörtern Sachverhalte nicht so differenziert ausdrücken lassen, wird die Information „einfacher“. Außerdem sind für sie die lautsprachlichen Zeichen oft inhaltlich sehr eingeschränkt besetzt. Dies führt häufig dazu, dass Hörgeschädigte dem Gesagten keine Information entnehmen können. Die Aussage „Die Mauer geht um die ganze Stadt“ wäre für sie inhaltsleer, weil die Bedeutung des Verbs „gehen“ ihnen nur im Sinne von „sich fortbewegen“ bekannt ist. Daher ist die Aufgabe der Hörgeschädigtenschulen, dieses Wortschatzdefizit aufzuarbeiten.

Im Weiteren erfolgt die Umsetzung der codierten Redeabsicht in lautsprachliche Signale. Während diese Signalbildung bei Hörenden schnell, zügig und meistens ohne Bewusstseinszuwendung als automatisierter, motorischer Prozess abläuft, haben Hörgeschädigte damit erhebliche Probleme, weil für sie sowohl die Wahrnehmung des sprachlichen Vorbildes als auch die auditive Selbstwahrnehmung erschwert sind. Gezielter Artikulationsunterricht bei Kindern und Jugendlichen soll die Lautbildung und damit die Verständlichkeit verbessern. Aus der mangelhaften Wahrnehmung von Sprache - dies betrifft sowohl das eigene Sprechen als auch das der Gesprächspartner - resultiert ein zunehmender Verfall der Artikulation.

Den Empfänger erreicht die gesendete Nachricht. Er muss sie nun deuten. Entscheidend für Hörgeschädigte ist dabei, wie sie die vorliegende soziale Situation verstehen, in welchem Rahmen sie übliche Redeformen kennen (z. B. war mir bis vor einem Jahr die Redeform „etwas aus dem Eff-eff beherrschen“ nicht bekannt), ob sie prosodische Merkmale des Gesprochenen wahrgenommen haben (griech. pros-ode: „Hinzusingen“ - die gefühlsbetonten Merkmale beim Sprechen) und inwieweit es ihnen gelingt, auf dieser Grundlage unvollständig Wahrgenommenes nach Wahrscheinlichkeitserwartung zu ergänzen.

Kommunikation umfasst zwei Aspekte: das Verstandenwerden *und* das Verstehen. Weil sich das Sprechen und das Hören, wie oben dargestellt, in vielfältiger Weise bedingen, ist die Kommunikation oft mit erheblichen Schwierigkeiten und Missverständnissen verbunden - sie ist gefährdet. (Vgl. EITNER 1990, S. 40)

Soziale Funktion

Dass Sprechen weit mehr als nur Informationszwecken dient, zeigt sich in jeder Grußformel, im Reden über das Wetter, im Gebrauch von Floskeln, in belanglosem Geplauder,...All dies zielt nur darauf, zwischenmenschlichen

Kontakt herzustellen und diesen auch zu halten. Sprache hat also auch gemeinschaftsbildende Funktion.

Hören macht Aufnahme und Aufrechterhalten sozialer Kontakte über Sprache möglich. Eine Hörschädigung erschwert dies unter Umständen erheblich. So gehört es zum Wesen des Plauderns, dass die Unterhaltung für die Gesprächspartner leicht, unbeschwert und angenehm verläuft. Dabei wird in der Regel über aktuelle Geschehnisse und Ereignisse von allgemeinem Interesse gesprochen. In mehrfacher Hinsicht stellen diese Wesenszüge des gemeinschaftsbildenden Plauderns für viele Hörgeschädigte Probleme dar.

1. Ein großes Handicap vieler Hörgeschädigter ist ein oft mangelndes Informiertsein über aktuelle, öffentliche Gesprächsthemen.
2. Die Artikulation Hörgeschädigter ist für Hörende nicht immer verständlich und wirkt auf sie auch oft befremdlich. (Dies ist übrigens auch der häufigste Grund, warum eine Hörschädigung mit geistiger Behinderung gleichgesetzt wird. Nach dem Motto: „Wer nicht ordentlich spricht, ist oben nicht ganz dicht.“). Auch ihre oft geringe Sprachkompetenz verhindert möglicherweise eine gleichberechtigte Teilnahme am Gespräch.
3. In einer solchen Unterhaltung ist der Redefluss der Gesprächspartner sehr schnell und von vielen akzentsetzenden Nebentönen (prosodische Sprachmerkmale) begleitet, die eine hörgeschädigte Person akustisch nicht wahrnehmen kann - dies führt zu Missverständnissen zwischen hörenden und gehörlosen Gesprächspartnern.

All diese Schwierigkeiten gefährden den unkomplizierten Verlauf des Plauderns und bewirken bei Hörenden wegen der Mühseligkeit des Gespräches nicht selten Abwehrreaktionen. Die häufigste Folge ist, dass sich der Hörgeschädigte resigniert zurückzieht: (Vgl. EITNER 1990, S. 42f.)

„Es ist schwer, nicht am Gespräch teilnehmen zu können. Das Gespräch ist die Brücke, die Mensch an Menschen bindet. Fehlt sie, oder ist nur ein unsicherer Steg vorhanden, dann leiden wir, wie kein Guthörender es ahnen kann. Wir fühlen uns allein. Mitten unter plaudernden Menschen sind wir ausgestoßen und einsam. Wir sind dabei und können nicht mitmachen.“ (MARX 1969, zit.: Hörgeschädigtenpädagogik 1974, S. 159)

Was ist schlimmer - blind oder gehörlos sein?

Der Unterschied zwischen den beiden Behinderungen besteht für mich darin, dass dem Blinden hauptsächlich der Kontakt zum Gegenständlichen fehlt, dem Gehörlosen aber der zwischenmenschliche Kontakt. Dies führt uns in Isolation und Einsamkeit, wenn wir nicht auf verständnisvolle Mitmenschen treffen, die bereit sind für uns schön zu artikulieren und zu sprechen.

Als die bekannte blinde und gehörlose Helen Keller einmal gefragt wurde, was sie sich wohl wünschen würde, wenn sie von Gott einen ihrer beiden

ausgefallenen Sinne zurückerbitten könnte, meinte sie bedenkenlos, sie würde gerne den Verlust des Augenlichtes hinnehmen, wenn ihr das Hörvermögen wieder gegeben würde. Sie könnte dann etwa jene stimmungsformenden Nachtgeräusche erleben, die C. F. Meyer in einem Gedicht anführt: „...den abgezählten Schlag der Stunde, das vertraute Wachtgebell der Hunde, der Fischer Zwiegespräch am Ufer, und dann nichts weiter als den ungebrochenen Laut der Stille“. (MEYER, zit.: SPIESS 1995, S. 23)

Romano Guardini meint, dass diese Stille nicht nur in Abwesenheit des Redens sei. Sie sei selbst etwas, sei innere Nähe, sei Tiefe und Fülle, ein ruhiges Streben das verborgenen Lebens; diese Stille, die Voraussetzung für jede Besinnlichkeit, kann nur der erleben, der auch zu hören imstande ist; das Schweigen jedoch ist nur dem Sprechenden möglich: Nur wer zu sprechen vermag, kann auch schweigen. Was das Schweigen vom bloßen Stummsein unterscheidet, ist eben seine Hinwendung zum Wort. (Vgl. SPIESS 1995, S. 23f.)

Emotionale Wahrnehmungsfunktion

Neben dem kognitiven Anteil enthält Gesprochenes immer auch Stimmungsinformationen, die darüber Auskunft geben, wie das Gesagte zu verstehen ist. So können im Ausdruck der Sprechstimme Beruhigung, Trost, Aufmunterung, Mahnung, Tadel, aber auch Erstaunen, Zweifel, Ironie und Heuchelei als „simultane Wahrnehmungsbotschaften“ mitschwingen. Werden solche affektiven Informationen wegen einer Hörschädigung nicht oder nur teilweise wahrgenommen, so kann dies erhebliche Auswirkungen auf die soziale und emotionale Entwicklung des Betroffenen haben. So fällt es einem Hörgeschädigten viel schwerer, Sensibilitäten für die Gefühle der Mitmenschen zu entwickeln. Ihm fällt deshalb auch, fast unausweichlich, die notwendige Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse anderer erheblich schwerer. Im Umgang mit Hörgeschädigten sollten deshalb Stimmungsinformationen so weit wie möglich auch durch Mimik und Gestik zum Ausdruck gebracht werden. (Vgl. EITNER 1990, S. 43)

Ein Märchen

Eine Schlange verirrt sich einmal durch viel Geklüft in die Berghöhle eines Königs. „Wo kommst du her?“ fragte der König. „Aus den Klüften,“ versetzte die Schlange, „in denen das Gold wohnt!“ - „Was ist herrlicher als Gold?“ fragte der König. „Das Licht!“ antwortete die Schlange. „Und was ist erquicklicher als das Licht?“ forschte der König weiter. „Das Gespräch!“ war die Antwort. (J. W. Goethe). (GOETHE, zit. in: Spieß 1995, S. 24)

Das Lied eines Gehörlosen

Arm an Lust, an Leiden reich, zieht der Gehörlose dahin,
 Einem dunklen Rätsel gleich, traurig, mit verschlossenem Sinn
 Für des Lebens Höhere, Schöne, für der Freundschaft trautes Wort,
 Und doch klingen heilige Töne auch in seinem Herzen fort.

Aber ach der stumme Mund, sagen kann er's, sprechen nicht,
 Geben keinem Menschen kund, was so tief gewaltig spricht
 In des Armen vollem Herzen, von euch unbekanntem Schmerzen,
 Von euch unbekannter Lust.

Und der Freude munterer Chor, aber ach, das taube Ohr hört der Lieder Melodie
 Und der Freude munterer Chor, frohe Klänge niemals, nie!
 Und es will die Brust ihm dehnen, sprengen der gewaltige Drang,
 All sein Lied - sind heiße Tränen, stummer Schmerzzruf, sterbensbang.

Was euch freuet, euch erhebt, ihn, o ihn erfreut es nicht,
 Sehnsucht, tiefe Sehnsucht bebt: durch die Brust das Auge spricht:
 O ihr Glücklichen des Lebens, geht nicht kalt an uns vorbei,
 Eure Lieb' wär' nicht vergebens, ach, wir lohnten sie ja treu!

Franz Killer (1874) (zit. in: GLZ 1996 Nr. 1, S. 5)

2. DIE ANATOMIE DES OHRES

Das Hörorgan besteht aus drei Teilen: dem Außenohr, dem Mittelohr und dem Innenohr.

Anatomie des Ohres



DAS AUSSENHR (Luftschwingungen)

- Ohrmuschel
- Gehörgang
- Trommelfell

Das Außenohr besteht aus dem äußeren knorpeligen Teil des Ohres (der Ohrmuschel) und dem äußeren Gehörgang (ca. 2cm lang). Der äußere Teil dieses Gehörgangs ist relativ weich, während der innere Teil hart und knochig ist. Der äußere Gehörgang hat in der Regel ein oder zwei Krümmungen, der auf der einen Seite vom ovalen Fenster verschlossen wird. Der Querschnitt des Gehörgangs ist meist oval und dessen Haut enthält Drüsen, die Ohrenschmalz (Cerumen) absondern.

Die Ohrmuschel fängt die Schallwellen auf und leitet sie durch den äußeren Gehörgang zum Trommelfell, das durch die Schallwellen in Schwingungen gerät. Das von den Talgdrüsen abgesonderte Ohrenschmalz steigert seine Elastizität und hält eindringende Staubteilchen fest.

DAS MITTELOHR (Mechanische Schwingungen)

- Paukenhöhle
- drei Gehörknöchelchen (Hammer, Amboss, Steigbügel)
- ovales Fenster und rundes Fenster
- Ohrtrompete (Eustachische Röhre)

Hinter dem Trommelfell befindet sich ein mit Luft gefüllter Hohlraum, die Paukenhöhle. Von ihr führt ein schmaler Kanal, die Ohrtrompete, in die Rachenhöhle; sie ist dadurch mit der Außenluft in Verbindung. Durch die drei Gehörknöchelchen des Mittelohres, den Hammer (Malleus), den Amboss (Incus) und den Steigbügel (Stapedius), werden die Schwingungen des Trommelfelles auf das ovale Fenster übertragen und gleichzeitig verstärkt. Über das Hebelsystem dieser drei Gehörknöchelchen werden die Luftschwingungen im Gehörgang an die Lympheflüssigkeiten des Innenohres weitergegeben.

DAS INNENOHHR (Flüssigkeitsschwingungen)

- Labyrinth
- Bogengänge
- Schnecke (Cochlea)
- Reißner'sches Organ
- Cortisches Organ

Das Innenohr ist wie ein Schneckenhaus mit zweieinhalb Windungen geformt. Es ist mit dem Gleichgewichtsorgan verbunden, das die Bogengänge enthält. Im unteren Teil der Schneckenwindung liegen zwei Membranen. Das ovale Fenster trägt die Fußplatte des Steigbügels, der wie ein Kolben die Innenohrflüssigkeiten bewegt. Die Basilarmembran (ca. 30 mm lang), auf der sich die Haarzellen befinden, erstreckt sich durch die ganze Hörschnecke. Die Haarzellen sind der zentrale Teil des Hörorgans, das nach dem italienischen Anatomen Alfonso Corti das „Cortische Organ“ genannt wird. Entlang der Basilarmembran befinden sich Haarzellenreihen, eine Reihe mit inneren und drei Reihen mit äußeren Haarzellen.

Durch die Schwingungen des ovalen Fensters schwingt auch die Flüssigkeit in der Schnecke und reizt die Sinneszellen. Die Erregung gelangt durch den Gehörnerv ins Gehirn und erzeugt die Hörempfindungen.

NERVENVERBINDUNGEN

Eine große Anzahl von Nervenfasern sind mit den Haarzellen verbunden. Einige davon leiten Signale von den Haarzellen an das Gehirn weiter. Die Nerven eines jeden Ohres führen zum Hirnstamm. Von dort aus führen sie auf der jeweils gegenüberliegenden Seite des Kopfes zum Gehirn und enden an der Hirnrinde genau oberhalb des gegenüberliegenden Ohres hinter dem Schläfenbein. An dieser Stelle - der Hörrinde - befindet sich das eigentliche Hörzentrum im Gehirn. (Vgl. WIDEX 1995, S. 24ff.)

Vereinfachte Zusammenfassung des Hörvorgangs

Die Ohrmuschel fängt Schallwellen in Form von Luftschwingungen auf. Der äußere Gehörgang dient der Zuführung des Schalles zum Trommelfell. Das Trommelfell wird durch die Schallwellen in Schwingungen versetzt. Diese Schwingungen übertragen sich auf den fest mit dem Trommelfell verwachsenen Griff des Hammers, des ersten Gehörknöchelchens.

Durch die drei Gehörknöchelchen des Mittelohres werden die nun mechanischen Schwingungen des Trommelfells auf das ovale Fenster am Ende des Mittelohres übertragen und verstärkt. Bei dieser Übertragung kommt es zu einer Verringerung der schwingenden Fläche vom Trommelfell bis zu Fußplatte des Steigbügels. Dies führt zu einer Verstärkung des Schalles, die auch noch durch die gelenkige Aufhängung der Gehörknöchelchen untereinander begünstigt wird. Durch die Schwingung des ovalen Fensters schwingt auch die lymphartige Flüssigkeit (Flüssigkeitsschwingungen) der Schnecke (durch die Verbindung des ovalen Fensters mit der Fußplatte des Steigbügels im Mittelohr) und reizt die Sinneszellen. In der Schnecke (Cochlea) findet die Umwandlung von mechanischer Energie in elektrische Energie statt.

Nach der Umwandlung der akustisch mechanischen in elektrische Energie im Innenohr und der Weitergabe der Erregungen an die Nervenfasern verlaufen diese gebündelt als Hörnerv weiter zum Gehirn, wo sie als Höreindruck verarbeitet werden. (Vgl. HAMANN 1991, S. 15ff.)

3. DIE HÖRSCHÄDIGUNG

Die Wahl der Bezeichnungen für eine eingeschränkte Hörfähigkeit ist sehr vielfältig. Gründe dafür sind sowohl verschiedene Aspekte der Fachdisziplinen als auch die Vielfalt der Hörschädigung selbst.

Beispiele

taub, taubstumm, volltaub, praktisch taub, sprachtaub, frühtaub, alterstaub, ertaubt, spätertaubt, gehörlos, gehörgeschädigt, hörgeschädigt, hörgestört, hör auffällig, schwerhörig, schwachhörig, harthörig, fehlhörig, resthörig, hörrestig, hörbehindert, hörsprachbehindert;
Hörverlust, Gehörausfall, Hörminderung, Hörschwernis, Hörbeeinträchtigung, Gehörfehler, auditive Minderleistung,...

In der Regel erfolgt die Einteilung der Hörfähigkeit in sechs Stufen:

- Normalhörigkeit schon ab	0 - 20 dB
- Geringgradige Schwerhörigkeit erst ab	20 - 40 dB
- Mittelgradige Schwerhörigkeit erst ab	40 - 60 dB
- Hochgradige Schwerhörigkeit erst ab	60 - 80 dB
- An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit erst ab	80 - 95 dB
- Taubheit erst ab	100 dB

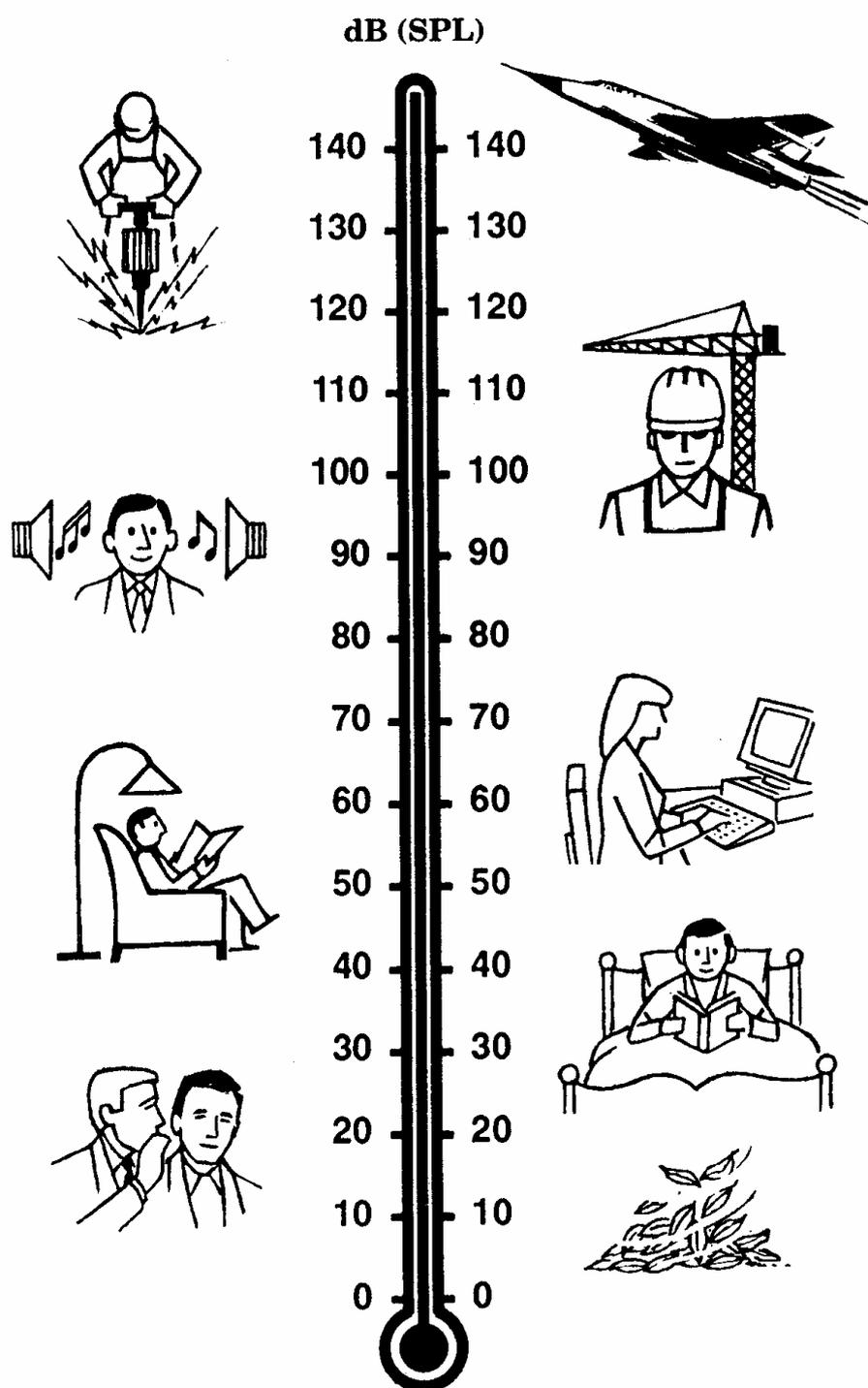
Auf der Grundlage dieser Einteilung wird, bezogen auf beide Ohren, der Behinderungsgrad bestimmt.

Aus pädagogischer Sicht bestehen Differenzierungsbedürfnisse, die sich an didaktischen, methodischen, therapeutischen oder bildungsorganisatorischen Aspekten orientieren. Hier sind vor allem die sprachlichen Aspekte zur Höreinteilung ausschlaggebend:

- *Schwerhörigkeit* - Der primäre Kommunikationsweg ist das Hören.
- *Gehörlosigkeit* - Die Gehörlosen kommunizieren über den Sehsinn (Gebärdensprache).
- *Ertaubung* - Eintreten des Hörschadens nach dem Spracherwerb (Kinder ab dem siebten Lebensjahr, Jugendliche und Erwachsene). Hier erfolgt die Kommunikation über den Sehsinn, doch verfügen sie über Sprache. (Vgl. EITNER 1990, S. 14f.; S. 30)

Eine Hörstörung muss vor der sprachsensiblen Phase und vor Abschluss der Ausreifung der Hörbahn im 12. - 18. Monat - also im Entwicklungsalter von drei bis vier Monaten - erkannt werden, da sonst der günstigste Zeitpunkt für eine Hörgeräteanpassung und somit für die Sprachentwicklung verstrichen ist. Für die Sprachentwicklung entscheidend ist das Hörvermögen auf dem besseren Ohr im Bereich der Hauptsprachfrequenzen (500 - 3.000 Hz). (Vgl. WIRTH 1994, S. 205)

3.1. DIE DEZIBEL SKALA (Vgl. WIDEX 1995, S. 7)



3.2 DIE EINTEILUNG DER HÖRSCHÄDIGUNG

3.2.1 Schalleitungsschwerhörigkeit

Die Drüsen im äußeren Gehörgang produzieren ständig Ohrenschmalz. Manchmal kann sich Ohrenschmalz im Gehörgang sammeln und diesen verschließen. So ist die Weiterleitung des Schalles in das Innenohr behindert. Dies ist besonders häufig der Fall, wenn ein Hörgerät benützt wird, denn es neigt dazu, das Ohrenschmalz im Gehörgang zusammenzudrücken, da der normale (physiologische) Selbstreinigungsprozess gestört wird. Das Ohrenschmalz im Gehörgang kann also die von außen kommenden Schallwellen wesentlich dämpfen. Daher sollte man den gesammelten Ohrenschmalzpfropfen von einem Fachmann, z. B. dem HNO - Arzt, entfernen lassen; die Entfernung sollte nicht selbst durchgeführt werden, da die große Gefahr der Verletzung des Trommelfells oder von Teilen des Innenohres besteht. (Vgl. WIDEX 1995, S. 35)

Ursachen

- Tubenmittelohrkatarrh: *einfache entzündliche Reizung der Schleimhäute mit (Mittelohrerguss) vermehrter Flüssigkeitsabsonderung*
- Paukenerguss
- Chronische Mittelohrentzündung
- Gehörgangsatresie *Gehörgang ist nicht vorhanden
Therapie: Hören über die Knochenleitung*
- Gehörgangstenose *Gehörgang ist zu eng*
- Missbildung der Gehörknöchelchenkette

Mittelohrentzündung : Mittelohrentzündung tritt, besonders bei Kleinkindern, sehr häufig auf. Es gibt akute oder chronische Mittelohrentzündungen.

Bei einer *akuten Mittelohrentzündung (Otitis media acuta)* kann der Eiter nicht durch die Eustachische Röhre abfließen; sie muss sofort von einem HNO - Arzt behandelt werden.

Chronische Mittelohrentzündung (Otitis media chronica): Es wächst Gewebe (die gleiche Haut, die den Gehörgang schützen soll, schiebt sich bis zum oberen Rand des Trommelfells) knapp vor dem oberen Teil des Trommelfells. Dieses Gewebe setzt sich an diesem Winkel fest und löst den Knochen über dem Trommelfell auf; nun kann sich das Gewebe bis zur Kuppel der Paukenhöhle ausbreiten. Die weitere Zerstörung durch das Gewebe kann sich sogar über den Knochen und über die Gehörknöchelchen ausbreiten. Diese Erscheinung der Mittelohrentzündung ist auch durch den Namen „Cholesteatom“ und „Chronische Knocheneiterung“ bekannt und kann operativ entfernt werden.

Unbehandelte Mittelohrentzündungen können schwerwiegende Folgen haben: Schallempfindungsschwerhörigkeit, Schwindel, Gesichtslähmung oder Infektionen wie Meningitis (Hirnhautentzündung). (Vgl. WIRTH 1994, S. 220; NEKAHM 1999, Seminar)

Otosklerose: Diese Krankheit ist durch ein übermäßiges Knochenwachstum im Mittelohr gekennzeichnet. Es sind dann Kalkablagerungen bei der Steigbügelplatte zu erkennen. Dies kann dazu führen, dass die Fußplatte des Steigbügels völlig versteift und unbeweglich wird. Daher bleibt die Verstärkung der Schallwellen durch den Steigbügel auf das ovale Fenster aus. Die Weiterleitung der Schallwellen ist behindert. Die Behandlungsmöglichkeiten sind entweder ein operativer Eingriff (Herausbrechen der Steigbügelplatte und Einsetzen einer Prothese) oder die Anpassung eines Hörgerätes. (Vgl. WIDEX 1995, S. 36)

Sprache bei Schalleitungsschwerhörigkeit

Bei einer Schalleitungsschwerhörigkeit wird die Sprache quantitativ schwächer, aber qualitativ gut gehört. Das Hören erfolgt über die Knochenleitung. Die Eigensprache wird oft als genäseln empfunden. Daher kommt es zu Korrekturversuchen durch stärkere Kontraktion des weichen Gaumens; dies führt zum Auftreten eines leichten geschlossenen Näsels mit Verschiebung der Artikulation nach hinten. Die Stimme klingt zu tief und zu leise.

Stimmhafte Konsonanten werden besser wahrgenommen als stimmlose Laute. Bei den Nasallauten (m, n, ng) wird daher die Resonanz als zu intensiv empfunden. Dies führt zu einer Verschiebung des Artikulationsortes innerhalb derselben Artikulationsklasse mit Ersetzungen von b, d, g sowie zu einem geschlossenen Näseln. Oder die stimmhaften Konsonanten werden durch stimmlose ersetzt, speziell in den Endpositionen. (Vgl. WIRTH 1994, S. 206; S. 331)

In einigen Fällen kann eine Schalleitungsschwerhörigkeit operativ verbessert werden. Es können Missbildungen der Ohrmuschel beseitigt bzw. verbessert

werden. Außerdem ist es möglich, Beschädigungen des Trommelfelles durch Hautübertragungen zu beheben.

Auch in der Paukenhöhle sind hörverbessernde Operationen möglich. Hier geht es meistens darum, Teile der Gehörknöchelchenkette durch Kunststoff oder ein anderes Material zu ersetzen und dadurch die Schallübertragung zu verbessern. (Vgl. DING 1988, S. 50)

3.2.2 Schallempfindungsschwerhörigkeit

Bei dieser Art von Schwerhörigkeit handelt es sich um Hörschäden im Innenohr oder in den Nervenbahnen. Die Schallempfindungen können nicht adäquat verarbeitet werden. Hier gibt es keine Heilungsmöglichkeiten durch einen chirurgischen Eingriff oder durch andere medizinische Behandlungsmethoden. In vielen Fällen besteht ein Hörschaden bereits von Geburt an. Ein solcher Hörverlust nennt sich kongenital (angeboren) und kann verschiedene Ursachen haben. (Vgl. WIDEX 1995, S. 37)

Ursachen

Pränatal

- Rötelnembryopathie: *Rötelnkrankung der Mutter während der ersten 16 Wochen der Schwangerschaft. Taubheit bei Erkrankung im ersten Schwangerschaftsmonat, Schwerhörigkeit bei Infektionen im 2. und 3. Monat. Auch **Gregg-Syndrom** genannt.*
- Masern
- Grippe
- Toxoplasmose: *Diese kann auftreten, wenn die Mutter in der Schwangerschaft rohe Eier (z.B. Tira-mi-su) oder rohes Fleisch (z.B. Beef Tartar) isst. Es ist eine auf den Menschen übertragbare Tierseuche, die von der Mutter auf das ungeborene Kind übertragen werden kann.*
- Medikamenteneinnahme der Mutter
- Lues (Syphilis): *schwere Geschlechtskrankheit*
- Röntgenstrahlen, Diabetes, elterliche Schilddrüsenerkrankung, Sauerstoffmangel

Perinatal

- Frühgeburt
- Geburtsasphyxie (Sauerstoffmangel)
- Mechanische Geburtsschäden: *Durch zu engen Geburtskanal, Saugglocke oder Geburtszange kann es zur Verletzung des Gehirns kommen.*

Postnatal

- Impfschaden
- Medikamente: Streptomycin, Chinin
- Infektionskrankheiten: Masern, Scharlach, Meningitis, Mumps, chronische Leber - und Nierenerkrankungen, rheumatische Erkrankungen, Schilddrüsenerkrankungen,...
- Unfälle
- Akustisches Trauma: *Ein sehr lauter, kurzer Schall, wie z.B. eine Explosion oder ein Gewehrschuss kann einen permanenten und unheilbaren Hörverlust auslösen. Auch lang anhaltender Lärm oder laute Musik können Ursachen für einem permanenten Hörschaden sein.*
- Milieuschädigungen: *z.B. durch wiederholtes Schlagen in das Gesicht* (vgl. WIRTH 1994, S. 212)

Symptome

- Die Sprache bleibt lange agrammatisch, da die Kinder nur einige Wörter in einem gesprochenen Satz verstehen. Schwerhörige müssen daher lernen, Mundbewegungen bei der Aussprache von Wörtern und Sätzen global zu erfassen. Sie müssen mit dem Sehsinn kompensieren - Lippenlesen.
- Seltenerer Verwendung der Adjektive, Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen und Hilfsverben. Substantive und Artikel werden übermäßig oft gebraucht.
- Unsicherheiten bei der Wortbeugung und Wortfolge.
- Vereinfachungen und Abweichungen der syntaktischen Strukturen (fehlerhafte Kombination von Wörtern); Verwendung einfacher und unvollständiger Sätze;

Einfache Aussagesätze werden bevorzugt; sie stehen beziehungslos nebeneinander. Auslassen unbetonter Silben.

- Stimmeln, Dysgrammatismus, lexikale Rückstände. (Vgl. WIRTH 1994, S. 206f.)

Sprache bei Schallempfindungsschwerhörigkeit

Bei einer Innenohrschwerhörigkeit wird Sprache nicht nur quantitativ schwächer, sondern auch qualitativ anders gehört. Die Stimme klingt zu hoch und zu laut, da die Innenohrschwerhörigkeit oft besonders die hohen Frequenzen betrifft. (Vgl. WIRTH 1994, S. 206)

Stimmliche Unterschiede zwischen hörenden und tauben Kindern können sich schon während der ersten Lallphase bemerkbar machen. Die Stimme hat bei tauben Kindern keine natürliche Modulation (Tonartwechsel) - sie ist monoton - und hat auch nicht den natürlichen Klang. Taube Kinder lallen weniger, und dem Lallen fehlt der regelmäßige Rhythmus. Das gehörlose Kind entwickelt von sich aus individuelle, symbolhafte Zeichen, sogenannte Gebärden, um seine Wünsche auszudrücken. Diese werden von den Bezugspersonen, die selbst nicht gehörlos sind, nicht verstanden. Aus diesem Grund ist es verständlich, dass solche Kinder schneller frustriert sind, wenn sie nicht verstanden werden, oder wenn sie selbst das Gesprochene nicht verstehen. Eigensinn, Wutausbrüche, Reizbarkeit und Stimmungsschwankungen sind die Folge. (Vgl. WIRTH 1994, S. 208f.)

Bei einer Innenohrschwerhörigkeit sind meistens hohe Frequenzen am stärksten betroffen. Bei einem Hörverlust, beginnend ab 2.000 Hz, besitzen die Laute s, f, sch, vorderes ch einen stumpfen Klang; sie können durch t ersetzt werden. S kann durch sch, z oder t ersetzt werden.

Innenohrschwerhörige versuchen die Resonanz ihrer Stimme durch Erhöhung der Sprechstimmlage, der Stimmstärke und Stimmschärfe zu erweitern, um einen günstigeren Eindruck der eigenen Sprechleistung zu gewinnen. Außerdem kommt es häufig zur Verschluckung der Endsilben oder zu verwaschenen Lautbildungen. (Vgl. WIRTH 1994, S. 331)

Presbyakusis

Die häufigste krankhafte Veränderung des Innenohres heißt Presbyakusis oder Altersschwerhörigkeit. Mit zunehmendem Alter leiden alle Erwachsenen unter einem progredienten (fortschrittlichen) Empfindlichkeitsverlust der Haarzellen. Durch Presbyakusis ausgelöste Hörprobleme können durch Einsatz eines Hörgerätes verringert werden

Akustisches Trauma

Ein sehr lauter kurzer Schall, wie z.B. bei einer Explosion, kann einen permanenten und unheilbaren Hörverlust auslösen. Auch lang anhaltender Lärm (Industrielärm) oder laute Musik (Discotheken) können Ursache für einen permanenten Hörschaden sein. Hier ist der Hörgeschädigte sich seines Hörschaden oft gar nicht bewusst, außer in Situationen, die das Zuhören außerordentlich erschweren, z.B. bei starken Hintergrundgeräuschen. Da bei einem akustischen Trauma die Hörfähigkeit nur im Frequenzband von 4 kHz eingeschränkt ist, kann dieser Hörverlust mit einem Hörgerät erfolgreich behandelt werden. (Vgl. WIDEX 1995, S. 37)

Recruitment

Liegt der Grund für den Hörschaden in der Cochlea (Schnecke), ist häufig eine Anomalie in Bezug auf die Lautstärkeempfindung festzustellen. So werden schwache Schallsignale nicht gehört, die Lautstärke mittlerer Schallsignale wird als leiser beurteilt und starke Schallsignale werden als normal laut empfunden. Man geht heute davon aus, dass Recruitment auf das Fehlen oder auf eine eingeschränkte Funktion der äußeren Haarzellen zurückzuführen ist. Ist ihre Funktion gestört, werden schwache Schallwellen nicht mechanisch verstärkt, und ihre Lautstärke wird daher nicht als normal empfunden.

Retro-cochleärer Hörverlust

Verursacht durch einen Schaden an den Nervenbahnen zwischen Cochlea und Gehirn, z.B. durch einen Tumor. Es kommt zur Verringerung der Sprachwahrnehmung, ohne dass sich die Hörschwelle in gleicher Weise verschiebt. Personen, die unter einem retro-cochleären Hörverlust leiden, können daher mit einem Hörgerät selten besser verstehen.

Tinnitus

Pfeif- oder Summtöne, die man nur selbst hört und die nicht auf äußere Schallereignisse zurückzuführen sind. Tritt in der Regel in Verbindung eines Hörverlusts auf. Diese Schallvorgänge werden gehört, weil das Hörzentrum Nervenimpulse empfängt, die irgendwo in der Hörbahn erzeugt worden sind. Diese Schallvorgänge werden individuell verschieden empfunden. Sie werden oft als Lärm oder hochfrequenter Ton wahrgenommen. Manchmal haben sie ein rhythmisches Muster, das mit dem Herzschlag synchron läuft. Tinnitus kann sehr lästig sein, und Personen, die darunter leiden, haben oft Schlaf- oder Konzentrationsstörungen. Für eine Person, die unter Tinnitus leidet, ist es sehr oft eine vorübergehende Erleichterung, wenn sie lauten Schallvorgängen zuhört, wie z.B. laute Musik. Für viele bedeutet auch das Tragen eines Hörgerätes eine Erleichterung.

In medizinischer Hinsicht hat man noch keine Behandlungsmöglichkeit gegen Tinnitus gefunden und Tinnitus - Betroffene sind wegen dauernder psychischer Belastung im höchsten Maß suizidgefährdet.

Behandlung der Schallempfindungsschwerhörigkeit

Bis heute wurden bei der medizinischen oder operativen Behandlung der Schallempfindungsschwerhörigkeit kaum Erfolge erzielt. Die erfolgreichste Therapie besteht in einem Cochlea-Implantat, bei dem ein Elektrodensystem in das Innenohr eingesetzt wird, mit dem Ziel, unter Umgehung der Haarsinneszellen einen direkten Reiz auf die Nervenfasern auszuüben.

Dieses Thema behandle ich jedoch in einem eigenen Kapitel. (Vgl. WIDEX 1995, S. 39ff.)

3.2.3 Spätertaubung

Eine Spätertaubung, d.h. Eintritt des Hörverlustes nach dem Spracherwerb (6. bis 10. Lebensjahr), hat keinen Sprachverlust zur Folge, wohl aber kommt es zu Aussprachefehlern. Die Stimme klingt zu hoch, zu laut und monoton. Die Lautbildung ist verwaschen. Das s wird dental (Zunge stößt bei den Zähnen an) gebildet, durch t ersetzt oder ausgelassen. Die Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Lauten geht verloren. Sprachakzente sind verzerrt. Der dynamische Akzent ist zu gering oder zu stark bzw. an der falschen Stelle. (Vgl. WIRTH 1994, S. 332)

4. HILFEN FÜR HÖRGESCHÄDIGTE MENSCHEN

4.1 VERSCHIEDENE HÖRÜBERPRÜFUNGSMÖGLICHKEITEN

4.1.1 Audiometrie

Audiometrie heißt elektrische Messung der Hörfähigkeit. Die Audiometrie ist aber von der aktiven Mitarbeit des zu Überprüfenden abhängig. Zum Beispiel gibt es die *Sprachaudiometrie*, wo dem Patienten ein Kopfhörer aufgesetzt wird; dann werden einsilbige Wörter dargeboten, die er nachzusprechen hat. Bei dieser Audiometrie kann man den Sprecher auch leiser schalten. (Vgl. WIDEX 1995, S. 44)

Bei der Überprüfung des Hörvermögens beim Kleinkind wird es schon schwieriger: Das Kleinkind kann zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht mitarbeiten. Also hat man für Kleinkinder eigene Hörüberprüfungsmethoden entwickelt, z.B.:

UNTERSUCHUNGEN FÜR DEN MUTTER-KIND PASS

Reflexaudiometrie

- zum Zeitpunkt der Geburt. Der Untersucher (Arzt) erzeugt ein lautes Geräusch. Das Kind sollte mit Regen des Kopfes oder mit Blinzeln der Augen reagieren. Dies ist eine Art Schreckreaktion (Auropalpebral-Reflex).

Im mittleren Säuglings- und im frühen Kleinkindalter gibt es die Methoden der Verhaltensaudiometrie und die selektive Audiometrie.

Anamnese zur Hörfähigkeit; Alter: 4. bis 6. Lebenswoche

1. Erschrecken bei Geräuschen
2. Änderung des Verhaltens bei plötzlichen, lauten Geräuschen
3. Auropalpebral-Reflex bei plötzlichen ohrnahen, lauten Geräuschen
4. Beruhigung bei Zuspruch von Seiten der Bezugspersonen
5. Lauschen auf den Ton eines Glöckchens
6. Suchen der Schallquelle vertrauter Geräusche (Sprechen) mit Augenbewegungen
7. Beginn der Lallperiode

Anmerkung: Es gibt ein reflexbedingtes Lallen, das auch bei hörgeschädigten Kindern zu beobachten ist. Da sie sich und die Umwelt nicht hören, hört dieses Lallen ab ca. dem 4. Lebensmonat auf - es kommt zum Verstummen des Kindes: Wichtiger Hinweis auf eine mögliche Hörschädigung!

Anamnese zur Hörfähigkeit; Alter: 3. bis 5. Lebensmonat

1. Kopfbewegungen in Richtung auf eine Schallquelle
2. Stimmhaftes Lachen
3. Bewusstes Lokalisieren seitlich tiefer liegender Schallquellen mit Kopfbewegungen
4. Lauschen auf einen Stimmgabelton
5. Aufwachen durch Geräusche
6. Aufhören mit Schreien beim Ertönen von Musik
7. Aufnahme von stimmlichen Kontakten mit Erwachsenen

Anamnese zur Hörfähigkeit; Alter: 6. bis 7. Lebensmonat

1. Brabbeln von vier und mehr verständlichen Lauten, darunter erste Zweisilber
2. Reaktion auf Zuruf
3. Gebrauch der Stimme, um Beachtung zu finden
4. Bewusstes Lokalisieren seitlich höher liegender Schallquellen
5. Beachten der Unterhaltung Erwachsener
6. Reaktion auf Musik

Anamnese zur Hörfähigkeit; Alter: 10. bis 12. Lebensmonat

1. Verstehen von Verboten („nein-nein“)
2. Reaktion auf Musik mit Suchen der Schallquelle
3. Reaktion auf leise Zusprache aus einem Meter Entfernung
4. Verständliches Sprechen von zwei und mehreren Wörtern
5. Brabbelmonologe als Ausdruck der Zufriedenheit während des Alleinseins

Die Fragen im Mutter-Kind-Pass im sechsten Lebensmonat

- Imitiert das Kind Sprachlaute?
- Ist der soziale Kontakt gut?
- Es gibt einen eigenen Abschnitt: HNO - Untersuchungen im 7. bis 9. Lebensmonat: In diesem sind folgende Fragen enthalten: pränatale -, perinatale - und postnatale Risiken.
- Machen Sie sich Sorgen um das Gehör des Kindes?
- Reagiert Ihr Kind auf Geräusche und Zurufe?
- Beginnt Ihr Kind bereits, Silben aneinanderzureihen?
- Störungen der Gehör- und Sprachentwicklung
- Missbildungen der Ohren und des Gesichtes
- Inspektion von Ohren, Nase, Mund und Rachen und Hörreaktion im Sinne von Lauschen auf Geräusche seitlich hinter dem Kopf

Das Problem, das aber dabei auftaucht, ist, dass viele Ärzte diese Fragen nur mündlich stellen und das Kind nicht selbst untersuchen.

Das zweite Problem ist, dass die Überprüfung des Gehörs durch einen kompetenten HNO-Arzt erfolgen sollte. Für die Augenuntersuchung - Ende des zweiten Lebensjahres - ist zwingend die augenärztliche Untersuchung durch den Facharzt vorgesehen, beim Risikokind schon ab einem Jahr. Man könnte also beim Risikokind mit einem halben Jahr die HNO-Untersuchung durch den Facharzt vorschreiben lassen. (Vgl. Gehörlosen-Kultur & Jugendzentrum. Graz. 1992, S. 59ff.)

4.1.1.1 Psychoakustische Messverfahren

Psychoakustische Messverfahren erfordern die aktive Mitarbeit der Patienten.

Dazu zählen: - Reintonaudiometrie
 - Sprachaudiometrie

Reintonaudiometrie

Hier werden reine Töne in verschiedenen Frequenzbereichen (Hertz) und verschiedenen Lautstärken dargeboten. Wie bei der Sprachaudiometrie werden auch bei dieser Form der Hörüberprüfung dem zu Untersuchenden Kopfhörer aufgesetzt; per Handzeichen oder mit einem ausgemachten Codewort wird dem Überprüfer zu verstehen gegeben, ab welcher Lautstärke ein Ton gehört wird.

Gemessen wird die Luftleitung mit dem Kopfhörer (Äußeres Ohr, Mittelohr) und die Knochenleitung mit dem Knochenleitungshörer (Innenohr).

Die Überprüfung muss in einem ruhigen Raum, von Alltagsgeräuschen abgeschirmt, stattfinden. Der Prüfer bedient ein Schaltgerät: Entweder bietet er die Töne zuerst leise, lauter werdend, an, bis der zu Überprüfende meldet, dass er nun den Ton hört, oder er bietet ihm die Töne in Zimmerlautstärke, leiser werdend, an, und der Proband sagt, ab wann er den dargebotenen Ton nicht mehr hört.

Vorteil: Möglichkeit der Unterscheidung zwischen Schalleitungs- und Schallempfindungsschwerhörigkeit.

Nachteil: Bei einer Tonaudiometrie kann man nicht einfach den Hörverlust bestimmen, denn wichtig ist die Sprache, und erst durch das Nichthören der Sprache kann der Hörverlust richtig gedeutet werden. Zur Bestimmung des prozentuellen Hörverlustes ist also die Sprachaudiometrie, wie oben beschrieben, geeigneter.

Sprachaudiometrie

Diese Messung ist eine Hörprüfung, die Auskunft über das Verstehen von Sprache gibt. Voraussetzung ist, dass die zu prüfende Sprache beherrscht wird. Prüfmaterial sind Zahlen und ein- oder mehrsilbige Wörter

- ²
Beispiel: Freiburger Sprachtest
- Wie laut muss Sprache sein, damit sie gehört wird (Hörschwelle)? - **Zahlen**
 - Wieviel wird verstanden? - **Wörter**

AUDIOGRAMM

Ein Audiogramm ist die grafische Darstellung der audiometrischen Ergebnisse. Außerdem enthält ein Audiogramm Informationen über den Hörverlust bei einer Anzahl von Frequenzen. Für ein Audiogramm, bzw. bei einer Audiometrie, werden immer die Luftleitung und die Knochenleitung gemessen.

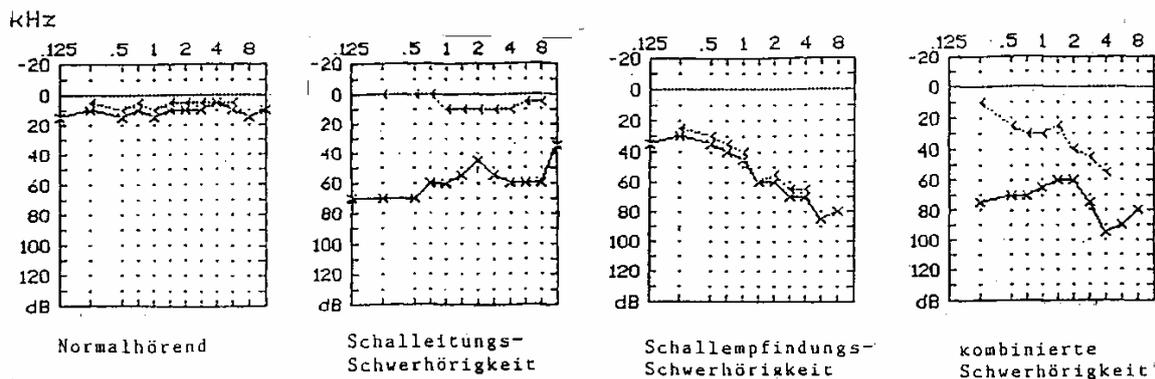
Luftleitung

Hier erfolgt die Untersuchung, wie nun oben beschrieben: Die Testperson bekommt Kopfhörer aufgesetzt, es werden reine Töne dargeboten und die Testperson gibt an, wann sie einen Ton hört.

Knochenleitung

Zur Messung der Knochenleitungsschwelle wird statt eines Kopfhörers ein kleiner Schallgeber auf dem Schädelknochen (Mastoid) direkt hinter dem Ohr aufgesetzt. Dieser Schallgeber heißt Knochenleitungshörer.

Der Größenunterschied zwischen Luft- und Knochenleitung gibt Auskunft, ob es sich um eine Schalleitungs- oder Schallempfindungsschwerhörigkeit handelt. Bei einer Schallempfindungsschwerhörigkeit gibt es keine Differenz zwischen Luft- und Knochenleitung. Kleine Unterschiede von 10dB können als unbedeutend angesehen werden. Eine Differenz zwischen Luft- und Knochenleitung von 15dB oder mehr ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass eine Störung in Form einer Schalleitungsschwerhörigkeit vorliegt. (Vgl. WELZL-MÜLLER 1999, Seminar)

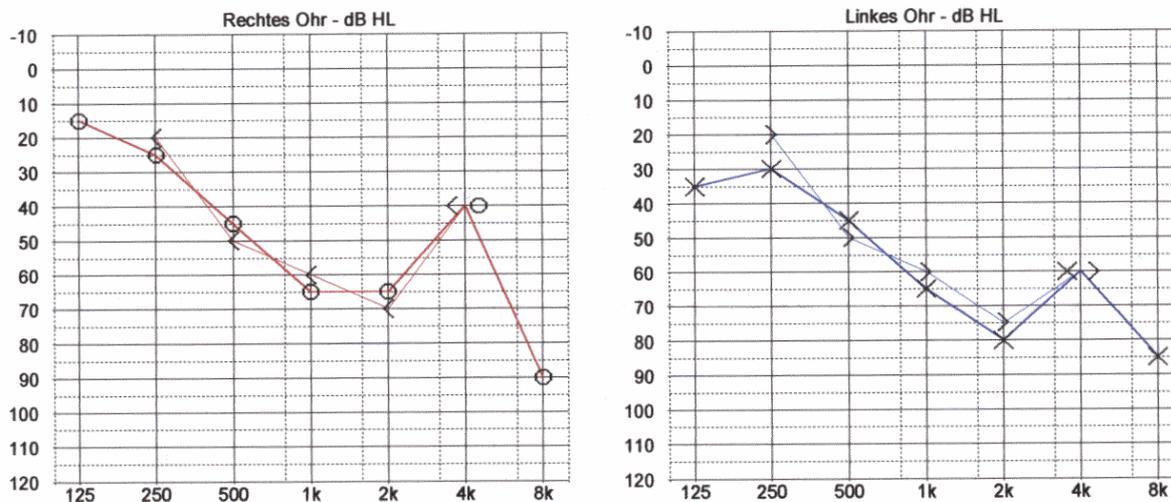


EIN AUDIOGRAMMBEISPIEL

Ich stelle mein eigenes Audiogramm zur Verfügung, um anhand dessen ein Beispiel zu erklären.

Datum: 01.02.2000
Kunden Nr.: 1747
Name: Elke Bartlmae
Untersucher: HÖ

Auricular Ton Audiogramm



Da bei meinem Ergebnis die Luft- und Knochenleitung ziemlich aneinander liegen, ist somit klar bewiesen, dass ich eine Schallempfindungsschwerhörigkeit habe.

Ärzte vermuten bei mir, dass entweder meine Sinneshärchen auf der Basiliarmembran nicht aktiviert sind oder dass sie überhaupt ganz fehlen.

Außerdem ist man auch über die Entstehung meiner Hörbehinderung ziemlich unschlüssig, da bei mir mehrere Möglichkeiten Gründe sein könnten.

1. kam ich fünf Wochen zu früh auf die Welt - da waren meine Sinneshärchen wahrscheinlich nicht komplett ausgereift.

2. kam ich in Steißlage auf die Welt - hier könnte eine Geburtsasphyxie vorgelegen sein.

3. hörte ich einmal im Brutkasten auf zu atmen und hatte einen Herzstillstand. Ich war ein Risikokind, und obwohl Risikokinder eher auf das Gehör untersucht werden, hat man es bei mir verabsäumt, und als ich ca. drei Jahre alt war, diagnostizierte man geistige Retardierung.

Dies ist mithin auch ein Grund, warum ich diese Arbeit schreibe: Ich möchte verhindern, dass schnell und voreilig Schlüsse gezogen werden, die nicht der Wahrheit entsprechen. Mehr dazu im Anhang.

UNBEHAGLICHKEITSSCHWELLE - UNCOMFORTABLE LEVEL (UCL)

Die Unbehaglichkeitsschwelle stellt die Schwelle dar, woraus ersichtlich wird, ab welcher Lautstärke das Hören für den Patienten unerträglich wird. Dies ist vor allem für die Diagnose und für die Hörgeräteanpassung wichtig. Die Unbehaglichkeitsschwelle wird auch als *Threshold of Discomfort (TD)* oder *Uncomfortable Loudness Level (ULL)* bezeichnet.

Zusammen mit der Hörschwelle gibt die UCL Aufschluss über den gesamten Hörbereich, das dynamische Hörfeld.

Hier wird es nun auch ersichtlich, warum es ein großer Irrtum ist, wenn man glaubt, dass man mit hörgeschädigten Personen nur schreien muss, damit sie verstehen - das Gegenteil ist der Fall: diese Person wird noch weniger hören, da diese Lautstärke ihre Unbehaglichkeitsschwelle übersteigt.

Je schlechter man hört, desto kleiner ist das gesamte Hörfeld, d. h. gesprochene Stimmen sollten weder zu leise noch zu laut sein.

Außerdem reagieren hörgeschädigte Personen auch empfindlicher auf allgemeinen Lärm.

MOST COMFORTABLE LEVEL (MCL)

Dies ist die Lautstärke, die die Testperson selbst als angenehm empfindet, und mit der sie einen längeren Zeitraum hört, bis sie zu einer weiteren Verstärkung bereit ist. Dieser Level dient also dazu, die optimale Verstärkung bei der Hörgeräteanpassung herauszufinden. Ohne Messungen durchzuführen, wird der MCL oft als Mittelwert zwischen der Hörschwelle und der Unbehaglichkeitsschwelle angesehen. Der MCL kann für reine Töne und für komplexe Schallsignale, wie Sprache und Lärm, gemessen werden. (Vgl. WIDEX 1995, S. 50f.)

4.1.1.2 Physikalische Messverfahren

Physikalische Messverfahren erfordern keine aktive Mitarbeit der Patienten.

Dazu zählen:

- Tympanometrie (Impedanzmessung): Mittelohr
- Otoakustische Emissionen: Innenohr
- Akustisch evozierte Potentiale: Zentrale akustische Bahnen

Tympanometrie (Impedanz: Widerstand des Schalls am Trommelfell)

Die Messung des akustischen Widerstands am Trommelfell

Es wird eine kleine Sonde mit Mikrofon in den Gehörgang geführt, das Ohr wird über Lautsprecher beschallt, das Mikrofon an der Sonde misst das Auftreffen des Schalls am Trommelfell

Indirekte Messung von Druckzuständen im Mittelohr
Beurteilung über den Zustand der Gehörknöchelchen.

Otoakustische Emissionen

Das Innenohr nimmt nicht nur Schall auf, sondern sendet selbst Schall aus. Diese Schallaussendungen werden als Otoakustische Emissionen bezeichnet und von den äußeren Haarzellen auf der Basiliarmembran erzeugt. Diese selbsterzeugten Aussendungen werden auch mit einem Mikrofon im Gehörgang gemessen. Diese Überprüfung gibt auch über die Funktion der Haarzellen Aufschluss, denn ab einer Innenohrschädigung von 40dB sind keine Emissionen nachweisbar.

Schnelle Messung, die weniger als eine Minute Zeit benötigt.

Akustisch evozierte Potentiale

Die Hörprüfung für die zentralen Bahnen im Gehirn.

Durch Hörreize entstehen elektrische Vorgänge im Hörnerv und in den zentralen Hörbahnen bis zur Hörrinde. Die elektrischen Vorgänge werden über angesetzte Elektroden an der Schädeloberfläche gemessen. (Vgl. WELZL-MÜLLER 1999, Seminar)

4.2 EINTEILUNG NACH DEM SCHWEREGRAD DER HÖRSTÖRUNG

Normales Hörvermögen

0 bis 10 dB

Keine Auswirkungen, bzw. Maßnahmen.

Geringgradige Schwerhörigkeit

10 bis 30 dB

Keine wesentliche Auswirkung auf den Spracherwerb, es sind jedoch bei längerem Bestehen Verzögerungen der Sprachentwicklung, Stammelfehler und Dysgrammatismus möglich.

Eine Schallleitungsschwerhörigkeit kann durch einen HNO-Arzt therapiert werden. Bei einer Schallempfindungsschwerhörigkeit kann man individuell über eine Hörgeräteanpassung entscheiden; bei Sprachentwicklungsstörungen ist eine logopädische Therapie zu empfehlen.

Mittelgradige Schwerhörigkeit

30 bis 60 dB

Der Spracherwerb ist gering bis erheblich verzögert, es können multiple Stammelfehler auftreten, auch mittelschwerer Dysgrammatismus.

Bei einer Schallleitungsschwerhörigkeit erfolgt auch hier eine Therapie durch den HNO-Arzt. Bei einer Schallempfindungsschwerhörigkeit kommt es zu einer Hörgeräteanpassung, zu einer pädagogischen Frühförderung bzw. logopädischer Therapie.

Hochgradige Schwerhörigkeit

60 bis 90 dB

Eine Sprachentwicklung ist bis auf einzelne einfache Worte ohne therapeutische Maßnahmen nicht möglich.

Anzuraten ist eine frühestmögliche Hörgeräteanpassung und pädagogische Förderung.

Resthörigkeit

über 90 dB

Ein Spracherwerb ist ohne therapeutische Maßnahmen nicht möglich.

Auch hier ist eine frühestmögliche Hörgeräteanpassung anzuraten und Unterstützung durch Mundablesen und Gebärden. Auch eine pädagogische Frühförderung ist wichtig.

Gründe für eine Frühförderung schon im ersten Lebensjahr (nach A. W. Löwe 1987)

Zur Frühförderung hörgeschädigter Kinder gehören neben Früherkennung, Früherfassung und Früherziehung auch die frühe sonderpädagogische Therapie und die Frühberatung. Alle diese Bereiche stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern bedingen sich wechselseitig. Eine so umfassend verstandene Frühförderung ist für das hörgeschädigte Kind aus folgenden Erwägungen heraus bereits während des ersten Lebensjahres zwingend notwendig:

1. Um die Sinnesentwicklung und die große Plastizität des kindlichen Gehirns ausnützen zu können (das kindliche Gehirn lernt leichter und lernt auch leichter um).
2. Weil die optimale Periode dafür bereits vor Vollendung des ersten Lebensjahres vorüber sein könnte (man sagt, in den ersten acht Monaten sei die optimale Zeit).
3. Weil sonst die Qualität der Sprechstimme einen nicht mehr reparablen Schaden erleidet.
4. Weil rund ein Drittel aller frühkindlichen Hörschäden progredient (fortschreitend) verläuft.
5. Weil die Früherziehung Voraussetzung für einen eventuellen späteren Regelschulbesuch ist.
6. Weil dann erhebliche Folgekosten eingespart werden können. (Vgl. Gehörlosen-Kultur & Jugendzentrum. Graz. 1992, S. 67f.)

4.3 HÖRGERÄTEVERSORGUNG

Die wichtigste Maßnahme bei einer Behandlung einer Hörschädigung ist die Hörgeräteversorgung. Dies gilt für alle Arten einer Hörschädigung - auch für Gehörlosigkeit. (Vgl. DING 1988, S. 50)

Die Hauptfunktion eines Hörgerätes besteht darin, Schallwellen der Umgebung so zu verstärken, dass sie vom Benutzer verstanden und auch als angenehm empfunden werden können. (Vgl. WIDEX 1995, S. 55)

Zur Geschichte des Hörgerätes

Man weiß, dass das Hören eines der wichtigsten Dinge im Leben ist. Man weiß auch, dass der Intellekt eines Menschen sich nicht nur visuell, sondern auch auditiv anbahnt. 1992 haben Untersuchungen ergeben, dass die Anzahl der Hörgeschädigten der Anzahl der Sehgeschädigten gleichkommt. (Vgl. Gehörlosen-Kultur & Jugendzentrum. Graz. 1992, S. 70). Die folgende Skizze zeigt, wie viele Menschen eigentlich von Hörschädigungen betroffen sind, was aber von den Betroffenen meist aus Scham totgeschwiegen wird. Tatsache ist: Von einer Mrd. Menschen benötigen 10% Hörgeräte - das sind 100 Mio. Menschen. (Vgl. Phonak-Werbung 28816(D)/ 0296, „Vision 2000“. Schweiz. S. 4)

Warum aber werden Hörschädigungen aus Scham totgeschwiegen?

1. Aus geschichtlichen Gründen: Hörgeschädigte durften nicht wählen, da es hieß: „Wer keine Stimme hat, darf auch keine Stimme abgeben.“ Hörgeschädigte waren nicht wahlberechtigt!
2. Hörgeräte selbst tragen immer noch einen negativen Beigeschmack: „Hörgeräte stempeln mich ab als *alt/ sonderbar - anders/ fremd/ langsamdenkend - doof/ nicht kommunikationsfähig*,...“ (Vgl. EITNER 1990, S. 77)
3. Man gibt nicht gern oder leicht zu, dass man etwas in einer Gesprächsrunde nicht gehört hat - denn hinterfragt man drei- bis viermal einen nicht gehörten Satz oder Sachverhalt, wird man zwangsläufig bald einmal links liegen gelassen. (Vgl. PRATSCHKO 1996, S. 74)

Wenn man nun den ganzen Komplex einer Hör- und einer Sehbehinderung ansieht, erfährt die Sehbehinderung recht positive Attribute. Trägt man eine Brille, gilt man als intellektuell / gescheit. Ein Werbeslogan der deutschen Optiker aus den 80er Jahren lautet: „Besser sehen, Brille tragen, besser aussehen.“

Schwerhörigkeit ist schon ein sehr altes Problem. Das hat man sehr einfach zu lösen versucht, und man verwendet diese einfache Hörhilfe auch heute noch: Man hält die Hand trichterförmig als Schallauffänger hinter das Ohr und sagt: „Was hast du gesagt?“ Die trichterförmige Anlegung der Hand hinter dem Ohr bewirkt bereits eine Verstärkung in bestimmten Frequenzbereichen.

Die ersten „Hörgeräte“ waren Hörrohre, die eben auch wie ein Trichter aussahen: Man hielt sich die verengte Trichterform ans Ohr, während der offene Trichter zu den Sprechenden hingehalten wurde. Ein portugiesischer König hat vor etwa 200 Jahren einen „Hörstuhl“ entwickeln lassen. Die Armlehnen waren zwei große Löwenköpfe mit trichterartigen Maulöffnungen, und am Ende waren Verbindungsschläuche, die er ins Ohr gesteckt hat. Seine Untertanen mussten knien, wenn sie mit ihm sprechen wollten, wodurch er eine hohe Verstärkung erzielte.

Seit ca. 100 Jahren gibt es elektrische Hörhilfen. Alexander Graham Bell war Schwerhörigenlehrer, der sehr um seine Schüler bemüht war. Er war auch Bastler, und er machte Versuche mit elektroakustischer Übertragung, was auch funktionierte, nur erreichte er zu wenig Verstärkung für seine schwerhörigen Kinder. Er hat allerdings herausbekommen, dass man bei einer Verlängerung der Verbindungsleitung vom Mikrophon zum Lautsprecher auf große Distanz (1 km) immer noch hören kann - somit war das Telefon erfunden.

Die ersten elektroakustischen Hörhilfen wurden ab 1906 von der Firma Siemens hergestellt.

Die ersten Röhrengeräte kamen etwa in den 20iger Jahren mit Erfindung der Verstärkerröhren. Es handelte sich hier um sehr aufwendige Apparaturen, große Kästen, mit einem großen Stromverbrauch aus Akkumulatoren, die immer neu aufgeladen werden mussten. Später ist alles kleiner geworden. Die Röhrengeräte, die dann entwickelt worden sind, waren schon im Taschengerätformat möglich, waren aber immer noch sehr intensiv im Stromverbrauch.

1956 kamen die ersten teiltransistorisierten Geräte. Diese Geräte verdrängten die Elektronenröhre, da sie raum- und energiesparender waren. Ein Transistor ist ein dreischichtiges elektronisches Halbleiterbauelement, das elektrische Ströme geringer Leistung steuert.

1958 gab es die ersten volltransistorisierten Geräte, das waren noch große Taschengeräte.

1959 kamen die ersten HdO's (Hinter dem Ohr - Gerät) heraus, mit drei Transistoren und mit Linearverstärker (Apparat zur Beschleunigung von elektrisch geladenen Teilchen auf hohe Geschwindigkeiten).

Die ersten Hörgeräte im Gehörgangskanal gab es 1984.

Dann kamen die ersten Geräte mit Signalprozessor auf den Markt mit einer sogenannten Tiefton AGC, einer Störschallbefreiung, die automatisch passiert. Das heißt, es handelt sich um eine automatisch arbeitende Verstärkungsregelung im unteren Frequenzbereich (z.B. wenn ein Lastkraftwagen vorbeifährt).

1991 war die Entwicklung des ersten Dreikanal AGC - Hörgeräts abgeschlossen, das über drei getrennte Verstärkungskanäle innerhalb eines Gerätes verfügt. Das Gerät wird digital programmiert und kann individuell gesteuert werden.

1992: Das erste Tiefkanalhörgerät ist das erste Hörgerät, das sehr tief getragen wird und nur ca. 5 mm Abstand zum Trommelfell hat. Dadurch wird die Resonanz des Gehörgangskanals weitgehend erhalten. (Vgl. Gehörlosen-Kultur & Jugendzentrum. Graz. 1992, S. 70ff.)

Eigentliche Hörgeräteversorgung

Vor der Versorgung mit einem Hörgerät sollten wirklich alle Untersuchungen durchgeführt worden sein: verschiedene oben dargestellte Audiometrien, psychologische Beratung, Beratung der Eltern, bereitwillige Mitarbeit des Kindes, Zusammenarbeit des Arztes und des Akustikers, Sicherstellung einer

weiteren nachfolgenden Förderung wie logopädische Betreuung und weitere Förderungen.

Bevor man zwischen den verschiedenen Hörgeräten wählen kann, muss der Hörgeräteakustiker einen Abdruck vom Ohr des hörgeschädigten Kindes / Jugendlichen nehmen. Von diesem Abdruck wird ein Ohrpassstück angefertigt, an welches dann das jeweilige Hörgerät angeschlossen werden kann. Das Ohrpassstück wird meist aus weichem Kunststoff hergestellt und muss genau sitzen: Es darf innen nicht zu kurz sein, darf nicht drücken und darf auch nicht zu lose sitzen, da sonst störende Rückkopplungspfeiftöne auftreten könnten. Das Ohrpassstück muss dem wachsenden Gehörgang immer wieder angepasst werden, es muss also sehr oft erneuert werden, wenn notwendig, alle drei Monate oder sogar noch öfter.

Von Anfang an sollte man versuchen, mit dem Kind ein möglichst positives Verhältnis zum Hörgerät aufzubauen. Als Elternteil macht man einen großen Fehler, wenn man versucht die Hörgeräte des Kindes bewusst zu verstecken. Dadurch bekommt das Kind das Gefühl, sich für seine Hörbehinderung schämen zu müssen.

Passstücke (und Hörgeräte) werden heute in vielen schönen Farben, die Geräte sogar mit durchsichtigem Gehäuse geliefert. Das Kind soll die Freiheit haben, die Farbe seines Hörgerätes auszusuchen.

Entsprechend der festgestellten Hörstörung kommt für das Kind nur eine bestimmte Gruppe von Hörgeräten in Frage: Es gibt sogenannte Power-Geräte bei Resthörigkeit, gleichmäßig verstärkende Geräte bei gleichmäßigem Hörverlust in allen Tonhöhen, tiefton- oder hochtonbetonte Geräte bei besonders ausgeprägtem Hörverlust im Tiefton- oder Hochtonbereich. Bestimmte Geräte werden vom Kind besser akzeptiert als andere, deshalb sollte man drei bis vier Geräte nacheinander beim Kind testen. Das Gerät, mit dem die besten Hörergebnisse erzielt wurden und mit dem das Kind am glücklichsten ist, wird angenommen.

Nun bekommt das Kind das erste Hörgerätepaar leihweise ausgehändigt. Die Eltern oder andere Erzieher beobachten etwa 14 Tage lang, wie das Kind damit zurechtkommt.

Manche Kinder freuen sich über ihre Hörgeräte vom ersten Moment an so sehr, dass sie sie gar nicht wieder ablegen wollen. Andere Kinder müssen erst langsam lernen, mit den durch die Hörgeräte verstärkten Umweltgeräuschen zu leben. Unter Umständen müssen die Geräte anfangs leiser gestellt werden, als es erforderlich wäre. Am Anfang sollte man das Kind nicht zum Tragen des Gerätes zwingen, und es reicht das viertel- bis halbstündige Tragen. Danach kann man die Tragzeit so weit steigern, bis das Kind bereit ist, die Geräte ganztags zu tragen.

In anfänglich ungewohnt lauten Umgebungen sollten die Hörgeräte nicht getragen werden (z.B. lauter Straßenverkehr - das Kind könnte sehr

erschrecken). Beim Baden, bei fieberhaften Erkrankungen und beim Schlafen werden die Hörgeräte nicht getragen.

Hörgeräte können nur optimal funktionieren, wenn die Batterien genügend geladen sind. Als Elternteil sollte man immer darauf achten, dass die Batterien immer rechtzeitig gewechselt werden. Es gibt eigene Überprüfungsgeräte für Batterien (Stethoclip). Man muss auch darauf achten, dass am Passstück die Öffnung für den Schall nicht durch das Cerumen (Ohrenschmalz) verklebt ist. Man macht diese Öffnungen frei, indem man die Ohrpassstücke über Nacht in eine Flüssigkeit mit aufgelösten Spezial-Reinigungstabletten legt. Danach benutzt man einen kleinen Blasebalg zum Durchpusten.

Außerdem sollte das Kind möglichst früh mit dem selbstständigen An- und Ablegen der Hörgeräte fertig werden und lernen, vorsichtig mit den kostspieligen Geräten umzugehen. Eine Neuversorgung ist in der Regel bei gleichbleibender Schwerhörigkeit erst wieder nach fünf Jahren möglich.

Nach den 14 Probetagen kommt man abermals zum Akustiker. Nun wird ein Hörtest mit den Hörgeräten und ein Hörtest ohne Hörgeräte durchgeführt. Man bespricht das Ergebnis, dann wird entschieden, ob das Kind ein weiteres Probepaar ausprobiert, oder ob es bei den gewählten Geräten bleibt.

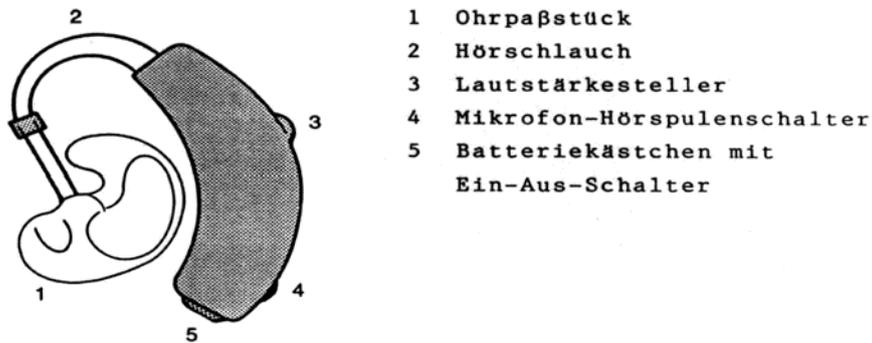
Wenn die Geräte vom Arzt und vom Akustiker als notwendig verordnet werden, übernimmt die Krankenkasse einen Teil der Kosten. Nach der Anpassung ist im ersten Jahr alle drei Monate eine Nachuntersuchung notwendig, im zweiten Jahr alle sechs Monate und danach jährlich. (Vgl. MÖHRING, BEYER, BRAUN-FRANK, DECKER, SCHÖNFELDER, SPIELBERGER 1995, S. 26ff.)

Früher übernahm die Krankenkasse nur einen Teil der Kosten von einem Hörgerät. Da sich viele Erzieher das zweite Gerät nicht leisten konnten, wurde immer nur das schlechtere Ohr versorgt. Dadurch kam es zu Verschlechterungen des Hörvermögens am nicht versorgten Ohr, da dieses jahrelang akustisch nicht gefordert wurde.

Erst seit wenigen Jahren (Mitte 90er) haben Krankenkassen in einigen Bundesländern von Österreich eingesehen, dass der Mensch zwei Ohren hat und beide Ohren mit Hörgeräten versorgt werden müssen, um eine optimale Hörleistung und Stereo - Hören (räumliches Hören) zu ermöglichen.

Das Hörgerät

Das heute meist getragene Hörgerät ist das HdO Gerät (Hinter-dem-Ohr-Gerät).



Von außen betrachtet besteht das Hörgerät im wesentlichen aus zwei Teilen:

1. dem Ohrpaßstück
2. dem Hörschlauch und
3. dem eigentlichen Hörgerät mit dem Mikrofon, dem Lautstärkesteller, Schalter und Batteriekästchen.

Die eigentliche Arbeit der Verstärkung wird im Gerät selbst geleistet. Die Batterien sorgen für den dafür notwendigen Strom. Am Lautstärkesteller kann die erwünschte Lautstärke eingestellt werden. Über den kleinen Hörschlauch kommt der verstärkte Schall zum Ohrpaßstück. Dieses hat die Aufgabe, den Schall direkt und ohne Verluste in den Gehörgang zu leiten.

Ein Mikrofon empfängt die Schallwellen und wandelt sie in elektrische Wellen um. Diese werden verstärkt an einen kleinen Lautsprecher, Hörer genannt, weitergegeben. Dieser wandelt die elektrischen Wellen wieder in Schallwellen um, die dann über den Hörschlauch und das Ohrpaßstück dem Ohr zugeleitet werden. (Vgl. DING 1988, S. 52f.)

Anmerkung: Hörgeräte sind nicht mit Brillen zu vergleichen. Man kann nicht Hörgeräte tragen und sagen: „Nun höre ich alles!“ Das Tragen von Hörgeräten zieht einen gewaltigen Umlernprozess nach sich, da man lernen muss, mit ungewohnten Hörqualitäten umzugehen. Das Mikrofon des Gerätes verstärkt leider alles. Das heißt, Papierrascheln im Hintergrund wird genauso laut aufgenommen wie die Sprechstimme, der man eigentlich zuhören will. Hier erfährt man mithin den Grund, warum wir mit dem schon erwähnten „Cocktail - Phänomen“ schlecht umgehen können.

Weitere Hilfsmittel für hörgeschädigte Personen

Da Hörbehinderte wichtige akustische Signale im Alltag nicht oder nur teilweise aufnehmen können, hat man spezielle Lichtanlagen und sonstige eigene Gerätschaften zur Erleichterung in ihrem Alltagsleben eingeführt.

Eine Lichtsignalanlage dient in erster Linie der Umsetzung von akustischen Signalen, wie z. B. Türklingel, Telefon, Babyweinen u.s.w. in optische Signale. Eine Lichtsignalanlage besteht aus mindestens einem Sender und einem Empfänger. Der Sender nimmt die akustischen Signale auf und wandelt sie in Funk - Impulse um. Diese Funk - Impulse werden über die normale Steckdose und das vorhandene Stromnetz zum Empfänger übertragen. Der Empfänger wandelt die Funk - Impulse in Lichtsignale um.

Beispiele von Geräten, die mit Lichtsignalsystem ausgestattet sind (siehe auch beiliegende Formulare):

- Telefon-Lichtklingel
- optische Türlichtklingel
- Lichtwecker
- Lichtsignaleinrichtungen für Babyweinen

Andere Hilfsmittel:

- Schreibtelefon oder Fax-Gerät
- Vibrationswecker
- Telefonverstärker - Ampliphone (kleiner, tragbarer Verstärker, der fast an allen Telefonhörerformen befestigt werden kann)
- Infrarothörer (Fernsehverstärker)

Meine Mutter war immer sehr verlässlich: Sie weckte mich jeden Morgen zum Schulgehen auf, da ich durch keinen Wecker wach zu rütteln war. Ich hörte ihn ja nicht. Doch was tun, wenn ich einmal von zu Hause weg bin? Diese Situation trat mit dem Beginn meiner Ausbildung an der Pädagogischen Akademie ein. Ich fragte meinen Hörgeräte - Akustiker, ob es bestimmte Gerätschaften für Hörbehinderte gibt, damit auch ich in der Früh pünktlich aufgeweckt werde. Er bot mir die Wahl zwischen einem Vibrations- oder einem Lichtsignalwecker an. Ich entschied mich für den Lichtsignalwecker, und seitdem habe ich keine Angst mehr, nicht rechtzeitig aufzuwachen.

5. DIE SOZIALE SITUATION HÖRBEHINDERTER IN ÖSTERREICH

*"Blindheit trennt von den Dingen,
Taubheit von den Menschen."*

Dieser Spruch wird im ganzen fünften Kapitel genauer erklärt und durch Beispiele aus dem Alltag gehörloser und schwerhöriger Menschen dargestellt.

Das Sehen ermöglicht uns die Erschließung unserer unmittelbaren Umgebung, die Raumlageorientierung und die Beherrschung über unseren Körper. Blinde Menschen gehen oft gebückt und haben einen schleichenden Gang, was aus der Unsicherheit durch ihre Behinderung resultiert.

Das Hören vermittelt uns die Betonung des Individuellen, die Gefühlslagen, den Reiz des Intimen, die Stimmung. Der Gesang der Vögel, das Läuten der Glocken, das Brausen des Windes und der Ton eines schönen Musikinstrumentes treffen die Persönlichkeit eines Menschen als Ganzes; man wird dann in die Haltung versetzt, für die man den Ausdruck "Stimmung" gebraucht.

Diese besonderen Eindrücke zu erleben ist hörbeeinträchtigten Menschen erschwert oder gar nicht möglich. Man denkt kaum an diese Gruppe von Menschen, wenn andere in schönen Musikstücken schwelgen, oder wenn in der Früh einfach nur das Radio eingeschaltet wird. Hörbehinderten Menschen ist der Zugang zu diesen Genüssen nur teils oder gar nicht möglich. (Vgl SPIESS 1995, S. 23)

Im Film *Mr. Holland`s Opus* wird gezeigt, wie ein Musikprofessor seinem gehörlosen Sohn und anderen gehörlosen Menschen ein Konzert widmet: Er stellt Lichtanlagen auf, die die akustischen Reize des Orchesters / des Konzerts in visuelle Reize umwandeln. So erleben die Gehörlosen in diesem Film taktile-visuelle Reize. Taktile Reize durch das Spüren der Vibrationen der Orchestermusik über den Boden und über die Sessel, in denen sie sitzen; visuelle Reize durch die Lichteffekte, die die akustischen Reize wiedergeben.

In diesem Film wird auch die sehr bewegende Szene gezeigt, in der der Musikprofessor seinem Sohn ein Lied von John Lennon vorsingt und dabei in anmutigen Bewegungen den Text des Liedes mitgebärdet.

So etwas nenne ich echte Integration in die hörende Gesellschaft!

In diesem Film wird für die Gehörlosen in indirekter Weise, durch den Einsatz des Professors, der Zugang zu den Genüssen der Hörenden ermöglicht.

5. 1 WER NICHT HÖREN KANN, MUSS FÜHLEN

Laut statistischen Erhebungen zählt das Land Österreich 10.000 Gehörlose und 450.000 Hörbehinderte. Für sie gilt: „Wer nicht hören kann, muss fühlen“ - im öffentlichen Leben, bei Behörden- oder Arztwegen, im Bildungs- und Kulturbereich, beim Fernsehen oder Veranstaltungen jeder Art.

Yerker Andersson, langjähriger Präsident des Weltgehörlosenverbandes, hat ein trauriges Zeugnis ausgestellt: Was den Umgang mit Gehörlosen betrifft, rangiere unser Land auf den allerletzten Rängen. Denn, so Andersson, „die soziale Lage der österreichischen Gehörlosengemeinde ist vergleichbar mit jener der Entwicklungsländer“.

Und das hat einen bestimmten Grund: Die Gebärdensprache, von Gehörlosen als ihre Muttersprache bezeichnet, von wissenschaftlicher Seite als völlig eigenständige Sprache mit eigener Begriffsbildung und Grammatik eingestuft und von den meisten Gehörlosen praktiziertes Kommunikationsmittel, ist hierzulande noch immer nicht anerkannt. Und „nicht anerkannt“ heißt in diesem Fall nicht existent. In der Frühförderung und in Schulen wird sie nur als Notbehelf benützt; Ausbildungskurse in Gebärdensprache finden nur unregelmäßig statt und vermitteln allenfalls elementarste Grundkenntnisse. Da sich Gebärdensprachen in verschiedenen Regionen unterschiedlich entwickelt haben, fällt es gehörlosen Gebärdlehrern schwer, einheitliche Zeichen für unterschiedlichste Termini zu finden - die Gebärdensprachforschung steckt noch in Kinderschuhen. Daher existiert auch kein einheitliches Lehrbuch für die Gebärdensprache.

In ganz Österreich gibt es nur 30 Gebärdendolmetscher - die meisten sind hörende Kinder gehörloser Eltern -, die ohne anerkanntes Berufszeugnis agieren müssen. Ganz anders sieht die Situation in Finnland aus: Dort stehen für 5.000 gehörlose Menschen 480 Gebärdendolmetscher zur Verfügung.

Wie entwickelte sich dieser Missstand?

Geschichtlich fing es in Österreich sehr gut an: 1779 gründete Kaiser Josef II. das „Taubstummeninstitut zu Wien“ und installierte damit die zweitälteste Gehörlosenschule der Welt, die ihren heutigen Sitz in Wien - Hietzing hat. Josefs Motivation: Er hatte bei einem Paris - Aufenthalt den französischen Priester Abbé de l'Épée und seine bahnbrechenden Methoden der Gehörlosenerziehung kennengelernt - er arbeitete mit der Gebärdensprache und dem Fingeralphabet - und ließ daraufhin an l'Épées Institut zwei Lehrer ausbilden.

Wieder in Wien, gründeten die beiden die „Wiener Schule“. Grundlage der neuen Lehrmethode war die Verknüpfung der in Deutschland praktizierten Lautsprachmethode und der französischen Version. Diese gehörlosengerechte

Pädagogik hielt allerdings nicht lange an: Am Mailänder Kongress von 1880 beschlossen Gehörlosenlehrer aus aller Welt ein generelles und striktes Verbot der Gebärdensprache. Sie, so waren sich die meisten hörenden Pädagogen einig, stelle eine Gefahr, nicht eine Stütze oder gar Hilfe für die Gehörlosen dar. Die Gebärde, so einhellig, sei nichts weiter als bloßes Gestikulieren und könne Sprache nie ersetzen. Die einzige Möglichkeit aber, Menschen von Tieren zu unterscheiden, sei nun mal die Kenntnis von Sprache. Fazit: Fortan wurde in der Gehörlosenpädagogik mit der „oralen Methode“ gearbeitet.

Und das wirkte sich nicht nur in Österreich, sondern weltweit fatal aus. Gehörlose waren nun ihrer elementarsten Kommunikationsmöglichkeit beraubt. In den Klassenzimmern wurden den Kindern die Hände zusammengebunden - auch Stockschläge waren ein beliebtes Mittel, um etwaiges Gebärden zu vermeiden. Mühevoll mussten sich die Kinder mit dem Wörter- und Lauteablesen von den Lippen ihrer Lehrer quälen. Dass auch in österreichischen Schulen ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert der Gebrauch von Gebärdensprache unter Strafandrohung stand, blieb nicht ohne Folgen: Die Effizienz des Bildungsniveaus ist bis heute dermaßen schlecht, dass die meisten Gehörlosen gravierende Nachteile in ihrem Berufsleben in Kauf nehmen müssen. Bis ins Jahr 1978 war das Verbot der Gebärdensprache in österreichischen Lehrplänen festgeschrieben, und erst Anfang der achtziger Jahre setzte sich vor allem der damalige Unterrichtsminister Helmut Zilk für die Rückkehr zum ursprünglichen Status quo ein. Nicht vergeblich, denn im Jahr 1986 wurden heimische Lehrpläne durch das Unterrichtsangebot „Gebärdenpflege“ komplettiert. Allerdings hat Gebärdenpflege nichts mit der eigentlichen Gebärdensprache gemein: Es handelt sich vielmehr um eine synchrone Übersetzung der Lautsprache in Gebärden. Im Fachjargon findet sich der Begriff Gebärdenpflege auch als „lautsprachbegleitende“ bzw. „lautsprachunterstützende“ Gebärde wieder. Gemeint ist nichts anderes als die pantomimische Darstellung bestimmter Grundbegriffe wie essen, lesen oder gehen.

Fest steht, dass ein hundertprozentiges Verstehen von Gesagtem durch die Verständigungsform der Lautsprache für Gehörlose nicht möglich ist. Unter optimalen Bedingungen kann ein Gehörloser maximal ein Drittel vom Mund ablesen. Dabei ist er in hohem Maß auf sein kombinatorisches Denken, das prüfende Abwägen von Wahrscheinlichkeiten und die gedankliche Rekonstruktion von Wahrnehmungsfragmenten angewiesen. Und: Das Ablesen vom Mund dauert etwa fünfmal so lang wie das Verstehen von Gebärden.

Die Einstellung der Eltern zu ihren gehörlosen Kindern

Die Geburt eines gehörlosen Kindes verursacht bei hörenden Eltern heute noch regelrechte Schockreaktionen, die sich in depressiven Gefühlsregungen, Angstzuständen oder feindseligen Impulsen gegenüber dem Kind äußern. Viele

Eltern verwinden den Schock nie, so dass eine normale Entwicklung des Kindes von vornherein ausgeschlossen ist.

Auch das bedingungslose Verwöhnen gehörloser Kinder kommt oft vor. Gesteigerte Verhaltenskontrolle, Einschränkungen des persönlichen Handlungsspielraumes und totale soziale Abschirmung, sprich Isolierung, gehen dann Hand in Hand. Eine Zahl spricht hier Bände: von 28 Eltern gehörloser Kinder im Alter von 10 bis 16 Jahren gaben die Hälfte an, ihr Kind vor der Außenwelt bewahren zu wollen. Auf der Strecke bleibt dabei das gehörlose Kind, ist doch die Familie seine erste und wichtigste Bezugsgruppe. Lösbar scheinen die Schwierigkeiten durch die parallel erfolgende Ausbildung der Eltern im Umgang mit Gehörlosigkeit. Die Verantwortung allein an Therapeuten und Pädagogen weiterzugeben, wie es in der Praxis oft passiert, ist zu wenig.

Josef Weigel, engagierter Funktionär des Wiener Gehörlosenvereins und selbst schwer hörbehindert, weiß, dass gerade vom medizinischen Standpunkt vielen Eltern vorgegaukelt wird, ihr Kind könne irgendwann hören, würde es nur richtig behandelt. Angeboten werden Operationen, Hörgeräte und seit kurzem auch das viel umstrittene „Cochlea Implantat“ (CI). Kosten eines CIs: 640.000 ATS.

Das Ergebnis fasst ein Protest - Statement des Schweizerischen Gehörlosenbundes zusammen: „Der Erfolg der umstrittenen elektronischen Innenohr - Prothese ist trotz hoher Kosten und strenger Hörtherapie minimal. Das implantierte Kind bleibt auf jeden Fall hörbehindert oder taub und kann unter Umständen in seiner Identität schwer verletzt werden.“

Hinter allen Bemühungen, gehörlose oder schwer hörbehinderte Kinder wieder hörend zu machen, steht nicht zuletzt der immer wieder genannte Versuch, sie für ein späteres Leben in der hörenden Gesellschaft vorzubereiten. Dort, so die Argumente, käme man mit der Gebärdensprache nicht weit, bliebe für immer unverstanden und würde außerdem verspottet. Gefragt sei die Unterordnung unter die Gegebenheiten. Da Gehörlose in der Regel aber nicht hörend gemacht werden können und nur in den seltensten Fällen Lautsprache und Lippenablesen gut erlernt werden kann, geht die Rechnung nicht auf. Im Gegenteil: Kinder hörender Eltern, die vor ihrem Eintritt in Kindergärten oder Schulen nie mit der Gebärdensprache in Kontakt gekommen sind, lernen diese nur schlecht. Weil es kaum Kurse und Schulstunden in Gebärdensprache gibt, wurde und wird sie in der Regel überall dort, wo Gehörlose zusammenkommen, von Hand zu Hand weitergegeben. Nur gehörlose Kinder gehörloser Eltern erlernen die Gebärdensprache als ihre Muttersprache. So stehen viele Kinder zwischen zwei Welten und finden sich weder in der einen noch in der anderen zurecht.

Und selbst wenn Gehörlose die Lautsprache einigermaßen beherrschen, heißt das noch lange nicht, dass sie auch wissen, was hinter den mühsam erlernten Worten steht. Die verschiedenen Bedeutungen der Wörter, ihre Hintergründe und Zusammenhänge, bleiben den Gehörlosen verborgen. Das gilt auch für die

Schriftsprache. Zeitungen zu lesen und sie auch zu verstehen ist für viele Gehörlose kaum möglich. (Vgl. KOTHE 1996, S. 13ff.)

Nach dem Absolvieren einer Ausbildung in Gehörlosenschulen können zwar ca. 70% der Absolventen im Berufsleben Fuß fassen, doch um welche Berufe es sich handelt, ist eine andere Geschichte. Die allgemeine Berufswahl konzentriert sich nur auf wenige Möglichkeiten: Schneider, Schuhmacher, Tischler, Goldschmied, Zahntechniker und das Einsetzen als Hilfsarbeiter. Unter den geringen Auswahlmöglichkeiten leiden vor allem junge Menschen, da ihre vorhandenen möglichen Intelligenzkapazitäten in diesen Berufen meistens nicht voll ausgeschöpft werden können. Die Folge ist oft die Flucht in den Alkohol. Aus diesen Gründen steigt die Zahl der Hörgeschädigten, die integrativ, zusammen mit Hörenden in Normalschulen, eingeschult werden wollen. Dort sind Pädagogen oft erst recht überfordert. Es fehlt an der nötigen sonderpädagogischen Ausbildung und Erfahrung der Lehrkräfte, an Personal, an Einrichtungen und an Geld. (Vgl. KICHLER 1995, S. 5)

Wie wenig man in Österreich tatsächlich bereit ist, die Wünsche und Forderungen gehörloser Menschen ernst zu nehmen und umzusetzen, zeigt eine im Jahr 1993 ausgearbeitete Petition. Gefordert wurde damals unter anderem die Anerkennung der Gebärdensprache.

Noch deutlicher brachte Peter Dimmel, der Präsident des Österreichischen Gehörlosenbundes und selbst gehörlos, die Sache auf den Punkt: „Gehörlose Menschen sind Augenmenschen und haben daher das Recht auf die Anerkennung der Gebärdensprache, einer optischen Sprache. Jede Unterdrückung, Diskriminierung oder Ablehnung dieser Sprache kommt einer schwerwiegenden Bevormundung und einer massiven Menschenrechtsverletzung gleich!“

Wenn die Anerkennung der Gebärdensprache nicht bald erfolgt, werden gehörlose Menschen weiterhin ihren Kommunikationsmöglichkeiten entsprechende medizinische Behandlung bekommen (viele Gehörlose fühlen sich beim Arztbesuch wie ein Hund im Tierspital, da der Arzt nicht in der Lage ist, ihre Sprache zu verstehen) und den weit verbreiteten Fehldiagnosen ausgesetzt sein. Sie werden weiterhin von politischer Bildung und aktueller Information wie beispielsweise über das Thema Aids mit all seinen Konsequenzen ausgeschlossen sein. (Vgl. KOTHE 1996, S. 13ff.)

Die medizinische Seite

Es ist nicht verwunderlich, dass sich gehörlose Patienten in der medizinischen Welt nur schwer zurechtfinden. Hörgeschädigte können sich einem Arzt nicht gut verständlich machen, da dieser gebärdensprachlich nicht ausgebildet ist. Die Anwesenheit eines Dolmetschers wäre oft nötig, dieser stört jedoch eine gute

Arzt - Patienten - Beziehung. Viele Patienten scheuen es daher überhaupt, einen Arzt zu Rate zu ziehen. Die Folge ist, dass ein hoher Prozentsatz der Hörgeschädigten medizinisch unzureichend versorgt ist.

Praktische Ärzte und Fachärzte sind oft überfordert. Der diagnostische und therapeutische Umgang mit Hörgeschädigten ist umständlicher und fünfmal so zeitaufwendig wie mit Hörenden. „Patient taubstumm - Anamnese nicht möglich“ ist daher nicht selten auf Krankengeschichten und Untersuchungsblättern zu lesen. Kann aber eine Anamnese nicht durchgeführt werden, so entfällt eine wichtige Voraussetzung zur Erstellung der Diagnose und der Behandlung der Beschwerden.

Die bedrückende Situation dieser Patientengruppe hat im Krankenhaus der Barmherzigen Brüder in Linz - aufgrund der Initiative des Neuropsychiaters OA Dr. Johannes Fellingner - zur Errichtung einer „Ambulanz für Gehörlose, Ertaubte und Hörbehinderte“ geführt, die seit 1993 arbeitet und den Gehörlosen aus ganz Österreich offen steht.

Das Personal der Ambulanz besteht derzeit aus zwei Ärzten, zwei Diplomkrankenschwestern, einer Soziologin, einer Dolmetscherin, einer Logopädin, einer Sekretärin und einem selbst gehörlosen Werkstattleiter. Alle sind gebärdensprachlich ausgebildet.

Die gehörlosen Patienten werden in der Ambulanz auf verschiedenen Gebieten betreut, wobei die akutmedizinische Versorgung ein Allgemeinmediziner übernimmt. Da der zuständige Arzt gebärdensprachlich ausgebildet ist, kann auf einen Dolmetscher verzichtet werden, so dass Gespräche und Untersuchungen unter vier Augen möglich sind.

Neben der akutmedizinischen Versorgung wird großer Wert auf präventivmedizinische Untersuchungen gelegt. Dies hat häufig schon zur Entdeckung behandlungspflichtiger Erkrankungen geführt. (Vgl. SCHNEIDER-VOSS 1995, S. 13ff.)

Eine Untersuchung von OA Dr. Johannes Fellingner

Gehörlose Menschen haben in der lautsprachlichen Kommunikation mit Hörenden große Probleme: Nur etwa 30% der Laute sind im Deutschen von den Lippen ablesbar. Die Ergänzung zu sinnvollen Inhalten erfordert eine unglaubliche Konzentration und großes Ratevermögen von den Gehörlosen. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn sie signifikant mehr Stressbelastung angeben als eine hörende Kontrollgruppe: Bei gehörlosen Personen sind es 30% mehr, die sich als erheblich stressbelastet bezeichnen, verglichen mit einer Kontrollgruppe Hörender. Die Angabe dieser Stressbelastung zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit psychischen und psychosomatischen Störungen (psychische Störungen treten in der Stichprobe etwas häufiger auf als in der hörenden Bevölkerung).

Dieses Ergebnis führt Dr. Fellingner auf folgende Ursachen zurück:

- frühe Trennung von der Familie
- fehlende Kommunikationsmöglichkeiten
- fehlende Informationen

Als Abhilfemaßnahmen schlägt Dr. Fellingner vor:

- gesetzliche Verankerung des Rechts auf Gebärdensprache: Dies würde das Selbstbewusstsein der Gehörlosen beträchtlich steigern.
- Errichtung einer Gehörlosen - Ambulanz nach Linzer Vorbild im Ballungsraum Wien, wobei gehörlose Menschen unbedingt in die Planung einer solchen Einrichtung mit einbezogen werden sollten.
- Ermöglichung echter kommunikativer Doppelintegration in hörende und gehörlose Welt nach Wahl der Betroffenen. (Vgl. FELLINGER, JARMER 1997, S. 13f.)

5. 2 KOMMUNIKATION MIT GEHÖRLOSEN MENSCHEN

5. 2. 1: Wie spricht man mit gehörlosen Menschen?

Absehen

Absehen - auch Ablesen, Mundablesen oder Lippenablesen genannt - ist die systematische Nutzung optischer Informationen der gesprochenen Sprache. Die besondere Schwierigkeit beim Absehen besteht darin, dass nicht alle gesprochenen Laute für einen Gesprächspartner sichtbar gebildet werden. So kommen auf die etwa 40 Sprachlaute (Phoneme) im Deutschen nur elf Mundabsehgestalten (Kineme).

Das Gelingen des Absehens hängt von „inneren Bedingungen“ und von „äußeren Bedingungen“ ab. (Vgl. EITNER 1990, S. 49)

Innere Bedingungen

- Situationserfassung
- Sprachverständnis
- Kombinationsgabe
- Vorkonstruktion
- Konzentrationsfähigkeit

Äußere Bedingungen

- richtiges Licht
- angemessene Entfernung
- deutliche Artikulation
- antlitzgerichtetes Sprechen
- freier Mund

Zur Situationserfassung und zur Kombinationsgabe: Hörende neigen dazu, während eines Gespräches sehr oft das Thema zu wechseln. Für den Hörgeschädigten stellt dies eine besondere Schwierigkeit dar, weil er

unvollständig Abgesehenes durch Wahrscheinlichkeitsergänzungen vervollständigen muss. Das kann er nur, wenn er weiß, worum es in einem Gespräch gerade geht. Eine kurze, stichwortartige Themenangabe verbessert seine Absehleistung.

Zum Sprachverständnis: Absehen kann man nur die Wörter und Begriffe, die man kennt. Daher gilt für den Sprecher, geläufige Wörter zu benutzen und kurze Sätze zu bilden.

Zur Vorkonstruktion: Absehen setzt ständiges Mitdenken voraus. Vorkonstruieren bedeutet, sich auf das Gesprächsthema und den Gesprächspartner einzustellen, um den noch unbekanntem Teil des Redebeitrages gedanklich „vorwegzuahnen“.

Anmerkung: Es passiert mir oft, dass ich für hörende Personen „witzige Antworten“ gebe, wenn ich jemanden nach längerer Zeit wieder treffe; ich sage oft auf nicht Gehörtes in der Einleitung eines Gesprächs: „Danke gut, und wie geht es dir?“, in der Annahme, mein Gegenüber habe nach meinem Befinden gefragt; dabei machte er nur eine Bemerkung über das gute/ schlechte Wetter.

Zur Konzentrationsfähigkeit: Absehen heißt, wie oben dargestellt, ständig mitdenken, vorausdenken und vieles nach Wahrscheinlichkeit ergänzen zu müssen. Dies erfordert eine große Konzentrationsleistung. Nach einer längeren Gesprächsphase braucht der Hörgeschädigte deshalb eine Pause, um sich entspannen zu können.

Zum Licht: Das Gesicht des Sprechers sollte möglichst im Auflicht, keinesfalls aber im Gegenlicht sein. Harte Schattenbildungen sind zu vermeiden (d. h. bei Gegenlicht ist das Gesicht im Schatten!).

Zur Entfernung: Am günstigsten ist das Mundablesen aus einer Entfernung von 0,5 Metern bis zu 3 Metern, vorausgesetzt es ist gutes Sehvermögen vorhanden.

Zur Artikulation: Es sollte deutlich, aber nicht übertrieben deutlich gesprochen werden, da sonst nicht nur das Mundbild verzerrt, sondern auch das Sprechtempo unnatürlich verlangsamt wird.

Zum antlitzgerichteten Sprechen: Das Ansehen des Gesprächspartners während des Sprechens ist unbedingte Voraussetzung für das Mundabsehen. Der Blick zur Tafel, das Wegdrehen des Kopfes, das Auf- und Abgehen zwischen den Bankreihen - all dies sind Abwendungen, die den Informationsfluss unterbrechen.

Zum „freien“ Mund: Die wesentlichen Abseh - Informationen erfolgen durch die Lippenstellung, die Zähne, den Mundöffnungswinkel sowie die Stellung der

Zunge. Barträger müssen daher dafür sorgen, dass die Lippen, auch von der Seite, frei zu sehen sind. Der Mund kann aber auch durch die Hand, den Kugelschreiber, das Blatt,... verdeckt sein. Dies bitte vermeiden! (Vgl. EITNER 1990, S. 49f.)

Allgemeine Richtlinien beim Gespräch mit hörgeschädigten Menschen

- Bitte schreien Sie nicht!
- Warten Sie, bis Ihr Gesprächspartner Sie ansieht.
- Achten Sie darauf, daß Ihr Gesicht von Ihrem Gesprächspartner gesehen wird. (Vermeiden Sie starke Lichtquellen in Ihrem Rücken, die Gegenlicht oder Schatten auf Ihrem Gesicht hervorrufen).
- Sorgen Sie für einen niedrigen Störschallpegel während des Gesprächs! Bitte kein Papierrascheln, Klopfen mit Schreibutensilien am Tisch und anderer Störlärm, wie z. B. Verkehrslärm bei offenem Fenster.⁵²
- Sprechen Sie deutlich und nicht zu schnell. Bilden Sie kurze Sätze und verwenden Sie geläufige Wörter. Aber bitte sprechen Sie nicht übertrieben langsam und keinesfalls sehr laut!
- Wenn nötig, nehmen Sie Papier und Bleistift zu Hilfe.
- Blamieren Sie Ihren Gesprächspartner nicht durch auffällige und ungeschickte Kommunikationsversuche Ihrerseits (z. B.: Lautstärke, Gestikulieren, „Gastarbeiter - Deutsch“).
- Haben Sie Geduld beim Zuhören und fragen Sie nach, wenn Sie Ihren Gesprächspartner schlecht verstehen.
- Verabschieden Sie sich, indem Sie Ihrem Gesprächspartner die Hand geben, oder mit ihm Blickkontakt aufnehmen, bevor Sie z. B. zum Abschied winken.⁵³

5. 2. 2: Darstellung der Gesprächsregeln für Hauptschul- und Volksschulklassen



Gehörlosigkeit ist eine Kommunikationsbehinderung

Ein gehörloses Kind kann nicht spontan sprechen lernen. Weil es nicht hört, kann es nicht nachplaudern. Das Gefühl für die gesprochene Sprache kann sich nicht automatisch entwickeln. Die Lautsprache muss in Schulen durch jahrelanges Üben mühsam erlernt werden. Trotzdem bleibt die deutsche Sprache für Gehörlose eine **Fremdsprache** und der Wortschatz entsprechend kleiner. Das mangelnde Sprachgefühl führt zu eingeschränkter Schreib-, Lese- und Ausdrucksfähigkeit und ist kein Hinweis auf mangelnde Intelligenz. Die Aussprache der Gehörlosen wirkt auf Hörende anfänglich oft ungewohnt.

Was sind die Folgen der Kommunikationsbehinderung?

- Die Verständigung zwischen Hörenden und Gehörlosen ist schwierig.
- Erschwerte Verständigung führt oft zu Isolation.
- Nicht hören bedeutet wenig Information erhalten.
- Wenig Information erhalten bedeutet Wissensrückstand.
- Wissensrückstand zu haben führt zu Unterlegenheitsgefühlen.

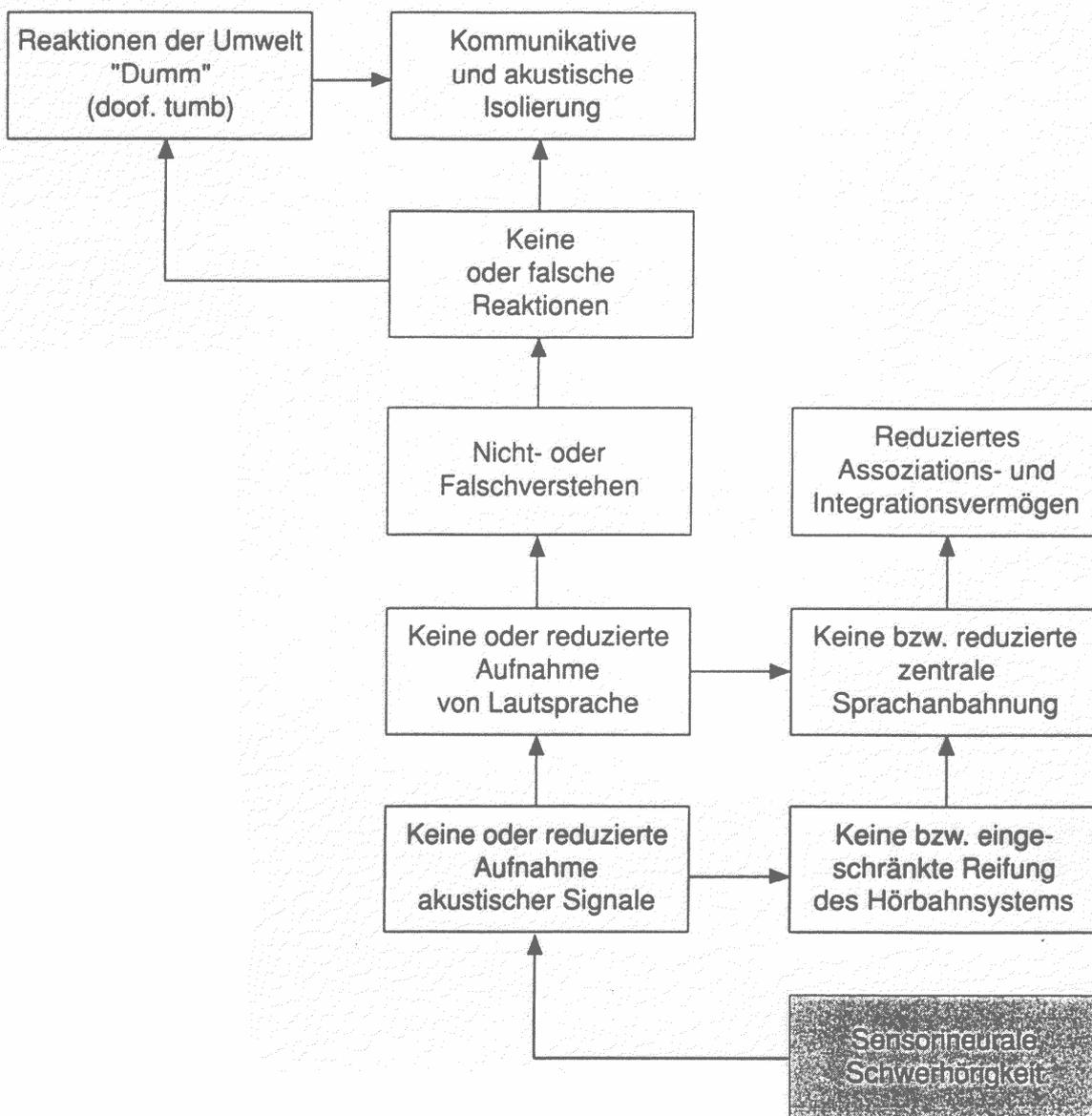
Wie kann Kommunikationsbehinderung verringert werden?

- Wenn Hörende sich nicht scheuen Gehörlosen zu begegnen
- wenn Hörende in einfachen Sätzen langsam aber fließend sprechen und die Lippen gut bewegen, damit das Ablesen möglich wird
- wenn Hörende dem Gesagten mimisch und gestisch Ausdruck geben
- wenn Hörende Gehörlose gut informieren
- wenn technische Hilfsmöglichkeiten eingesetzt werden (TV - Untertitelung,...)
- wenn zur Sicherstellung der Verständigung Gebärdensprachdolmetscher eingesetzt werden.

Wann fällt Kommunikationsbehinderung weg?

- Wenn Gehörlose mit Gehörlosen zusammen sind und in ihrer eigenen Sprache, einer Gebärdensprache kommunizieren
- wenn Hörende die Gebärdensprache beherrschen.⁵⁴

Auswirkungen einer frühkindlichen sensorineuralen Hörstörung auf die Hörbahnreifung und die Hör- und Sprachentwicklung.



5. 3 DIE GEBÄRDENSPRACHE

5. 3. 1: So fing es an

Ehe der Mensch eine einfache Lautsprache entwickelte, musste er sich mit seinesgleichen durch Geräusche und ausdrucksvolle Gebärden verständigen. Kaum anders als die Tiere, zeigten Vor- und Urmenschen ihre Gefühle - etwa Wut, Furcht, Angriffslust oder Zufriedenheit - indem sie Mimik und Gestik einsetzten, um ihre begrenzte Skala von Schreien, Grunz- und Knurren zu ergänzen. Aus primitiven Lauten entwickelten sich hochdifferenzierte Sprachen. Daneben hat sich aber die Verständigung durch Gesten, die Gebärdensprache, bis heute erhalten. Man findet sie nicht nur bei sogenannten „primitiven“ Völkern, wie zum Beispiel bei den Aborigines, den Ureinwohnern Australiens, sondern ebenso in der modernen Zivilisationsgesellschaft als zusätzliche Möglichkeit, jemandem Gefühle, Meinungen und Befehle mitzuteilen. (Vgl. GLZ-Österreichische Gehörlosenzeitung Nr. 1 1996, S. 9)

5. 3. 2: Zur Geschichte der Gebärdensprache

Altertum

Schon im Altertum haben einige Philosophen wie Sophokles, Sokrates, Platon und Aristoteles die Wichtigkeit des Einsatzes der Gebärdensprache für gehörlose Menschen erkannt.

Mit Hilfe der Körper- und Gebärdensprache stellte der heilige Augustinus mit Gehörlosen Kontakte her und befasste sich mit der Problematik der Gehörlosigkeit.

Das Alte Testament - Moses: „Du sollst dem Tauben nicht fluchen.“

„Tue deinen Mund auf für die Stummen und für die Sache aller, die verlassen sind.“

Der Koran, das Gesetzbuch des Islam, verbietet das Aussetzen von gehörlosen Kindern.

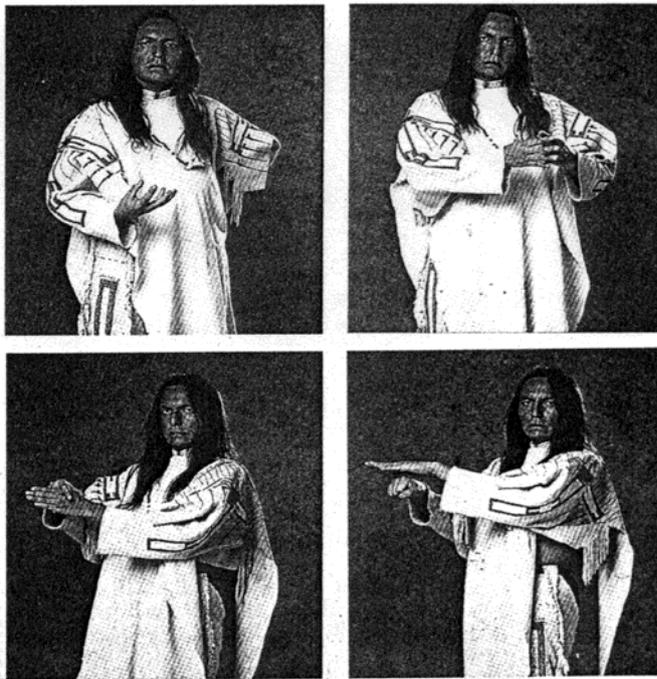
Ägypter und Perser sollen gehörlose Menschen als bevorzugte Götter angesehen haben.

Verschiedene Indianerstämme verhielten sich gegenüber ihren gehörlosen Stammesbrüdern sehr freundlich und sie verständigten sich über Handzeichen. (Vgl. DIMMEL 1996, S. 14f.)

Durch die Zeichensprache überwandten die Cheyenne mühelos alle sprachlichen Hürden. Die indianische Zeichensprache war ein äußerst effektives Verständigungsmittel, zugeschnitten auf die Belange von Sprechern, die sonst keine gemeinsame Sprache hatten. Die Stärke dieses lautlosen Systems war Flexibilität. Das Zeichen für „kalt“ (Arme vor der Brust gekreuzt) bedeutete zum Beispiel „Winter“. Durch einen fragenden Ausdruck konnte es zu „Wie

viele Winter?“ oder zu „Wie alt bist du?“ werden. Nicht immer verstand jeder Indianer sofort alle Zeichen seines Gesprächspartners. Doch man konnte so lange experimentieren, bis die Verständigung klappte. (Vgl. GLZ-Österreichische Gehörlosenzeitschrift Nr. 3 1995, S. 27; Quelle: P.M.-Perspektive/ Indianer)

Diese Gebärdenzeichen können Gehörlose sicher erraten. - Von links nach rechts: Feuer, Blockhaus; unten: Reiten, Stehlen.



Mittelalter

Italien: Im Mittelalter erkannte der italienische Arzt und Philosoph Hieronymus Cardanus (1501 - 1576), dass der Gehörlose nur aufgrund seiner Gehörlosigkeit nicht zum Sprechen kommt, prinzipiell aber bildungsfähig ist. „Der Taubstumme soll lesen und schreiben lernen, denn er kann es ebenso gut wie der Blinde.“

Spanien: Das erste Fingeralphabet für Gehörlose wurde in den Jahren 1530 - 1584 von dem Mönch Pedro Ponce de Leon erkannt und blieb bis heute in seiner ursprünglichen Form bestehen. Die Verständigung mit seinen Schülern erfolgte mit Hilfe des Handalphabets, in Gebärden oder schriftlich.

England: Thomas Wallis (1622 - 1675): „Für die Gehörlosen ist die Schrift das, was für den Hörenden der Laut ist. Die Schriftsprache ist ebenbürtig.“

Deutschland: Jesuitenpater Caspar Schott (1608 - 1666); Theologe Dr. Georg Raphael (1673 - 1740): „Die Kunst, Taube und Stumme zu lehren.“

Reformation

Frankreich: Im 18. Jahrhundert begann man in Paris mit der Gebärdensprache in der Taubstummeneinbildung (1770) unter der Leitung von Abbé Charles Michel de l'Épée (1712 -1789).

England: Erste Gehörlosenschule unter der Leitung von Dr. Joseph Watson (1765 - 1829).

Deutschland: 1773 begann Samuel Heinicke (1727 - 1790) in Leipzig mit der Lautsprache in der Taubstummeneinbildung.

Österreich

1779 gründeten Josef May und Dir. Stork unter Kaiser Josef II. das k&k - Taubstummeneinstitut in Wien und verwendeten lautsprachbegleitende Gebärden. Die wesentlichen Grundzüge der Wiener Schule und ihrer Methode:

- 1.) Die Schriftsprache und das Handalphabet dienten als Grundlage für den gesamten Unterricht.
- 2.) Die Begriffe wurden über die Gebärden erarbeitet.
- 3.) Der Sprachaufbau erfolgte nach grammatikalischen Regeln.

Seit dem Mailänder Kongress der Taubstummeneinlehrer im Jahr 1880, an welchem beschlossen wurde, den Unterricht nur noch in der Lautsprache zu führen, ist der Kampf um den Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht nie zu Ende gegangen. Seit etwa 20 Jahren ist die internationale Gebärdensprachkampagne der Gehörlosen von Jahr zu Jahr stärker geworden. Sehr bald kam auch die Wissenschaft zur Erkenntnis, dass die Gebärdensprache der Gehörlosen, so, wie sie die Gehörlosen benützen, eine vollwertige Sprache ist. (Vgl. DIMMEL 1996, S. 14f.)

5. 3. 3: Gehörlose Menschen fordern ihre Menschenrechte

Weltweit gibt es 70 Millionen gehörlose Menschen, von denen nur etwa 20% eine Schulbildung haben, und obwohl Gehörlose weltweit die Gebärdensprache im täglichen Leben verwenden, hat nur jeder Hundertste die Möglichkeit, in dieser Sprache ausgebildet zu werden.

Vom 6. bis 15. Juli 1995 fand in Wien der XII. Weltkongress des Weltgehörlosenverbandes statt. Aus 97 Ländern nahmen mehr als 2000 Gehörlose und auch hörende Menschen teil.

Die zentralen Forderungen waren:

- die gesetzliche Anerkennung von gehörlosen Menschen als sprachliche Minderheit
- die gesetzliche Anerkennung der Gebärdensprache als Muttersprache
- das Recht auf gleiche Information

- das Recht auf zweisprachige Erziehung gehörloser Kinder
- die kostenlose Bereitstellung von GebärdensprachdolmetscherInnen
- die Erfüllung der Informationspflicht des ORF durch mehr Untertitelung
- und durch mehr Einsatz von GebärdensprachdolmetscherInnen im TV.

(Vgl. GLZ-Österreichische Gehörlosenzeitung Nr. 3 1995, S. 24; Quelle: BIZEPS-Behindertenberatungszentrum)

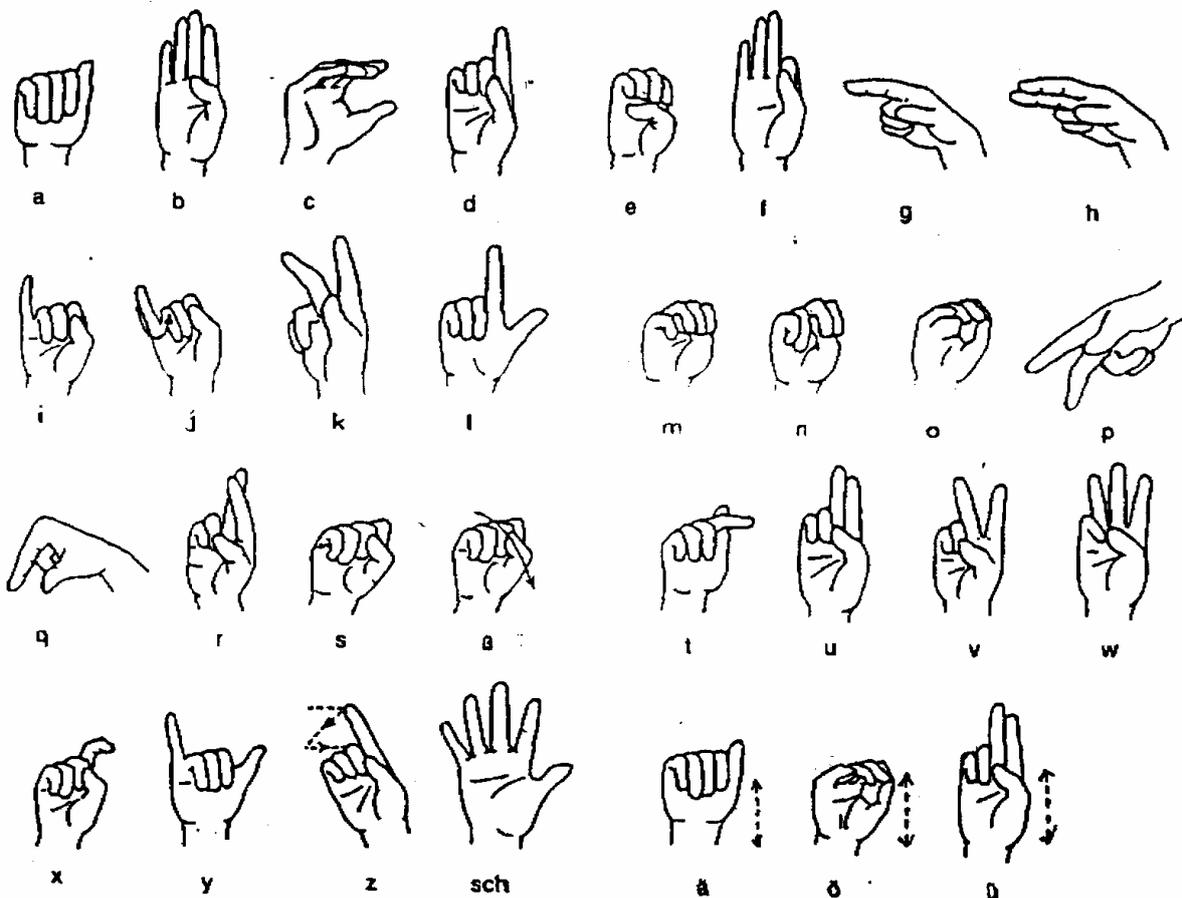
Bis heute (Oktober 2000) wurden diese Forderungen nur teilweise oder gar nicht erfüllt.

5. 3. 4: Etwas Interessantes

Bei den ausverkauften Konzerten der Spice Girls in der Wiener Stadthalle am 15. und 16. Mai 1998 wurden die Liedtexte auf einer großen Videoleinwand in Gebärde projiziert. Ca. 40 gehörlose junge Fans wussten den Service zu schätzen. Angeblich haben zwei Gebärdensprach - DolmetscherInnen sich ca. einen Monat lang vorbereitet. (Vgl. Hört Hört Nr. 35 1998, S. 52)

5. 3. 4. 1: Das Einhand - Alphabet der Gehörlosen

Internationales Fingeralphabet



Versuchen Sie doch, Ihren Namen zu buchstabieren!

5. 4 DIE ORGANISATION DES UNTERRICHTS

5. 4. 1: Pro- und Contra - Meinungen zu bilingualen Schulversuchen

Pro

Im Herbst 1989 startete in Klagenfurt an der VS und HS für gehörlose und schwerhörige Kinder der „Bilinguale Schulversuch“. Die Kinder wurden großteils nach Regelschullehrplan fünf Jahre erfolgreich zweisprachig unterrichtet. Zweisprachig heißt in diesem Fall, dass der Unterricht durch Gebärdensprache in Kombination mit der Lautsprache gestaltet wurde, und zwar nach dem Prinzip des „Native Speaker Unterrichts“. Gehörlose Pädagoginnen und hörende LehrerInnen haben gemeinsam unterrichtet. (Vgl. WRIESSENEGGER 1995, S. 39)

Günstige Wirkungen des zweisprachigen Unterrichts:

- Der Gebrauch der Gebärdensprache im Unterricht erzeugte eine entspannte Lernatmosphäre und ermöglichte erst dadurch einen spontanen Gedanken-, Erfahrungs- und Wissensaustausch. Dies führte zu einer enormen Steigerung der Lernmotivation der Schüler.
- Die Vorbild- und Identifikationsfunktion der gehörlosen Lehrerin ermöglichte die Entwicklung einer zunehmend realistischen Selbsteinschätzung und positiven Selbstbejahung, was sich auf den gesamten schulischen Lernprozess positiv auswirkte.
- Die Vermittlung von Textinhalten in der Gebärdensprache weckte bei den Schülern erstmals eine Motivation zum Lesen und ermöglichte einen besseren Zugang zur Schrift.
- Durch eine qualitative und quantitative Verbesserung des Bildungsertrages im Unterricht konnten gravierende sprachliche, intellektuelle und emotionale Defizite bei den Schülern vermindert werden. (Vgl. PINTER 1995, S. 18)

Contra

Im November 1993 veröffentlichte das britische „Department for Education“ in London die Ergebnisse, die von hörgeschädigten Schülern bei der Prüfung für das „General Certificate of Secondary Education“ erzielt worden waren. Diese Prüfung wurde für Schüler britischer Gehörlosenschulen 1993 zum ersten Mal verbindlich durchgeführt. An ihr nahmen alle hörgeschädigten Schüler im Alter von 16 bis 17 Jahren geschlossen teil.

Der Fachwelt wurden die dabei erzielten Ergebnisse im Frühjahr 1994 in einem Beiheft zur Fachzeitschrift „The Journal of the British Association of Teachers of the Deaf“, aufgeschlüsselt nach Schulen, und zwar getrennt nach Lautsprachschulen und Schulen mit sogenannter totaler Kommunikation (Gebärdensprache), mitgeteilt.

Das Resultat war für die Anhänger der totalen Kommunikation eine ernüchternde Erfahrung. Jahrelang hatten sie in Wort und Schrift behauptet, dass die sogenannte totale Kommunikation für die Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder einen großen Fortschritt bedeute und eine Fülle ungeahnter Vorteile biete, dass sie zu einer schnelleren Sprachentwicklung beitrage und zu weitaus besseren Schulleistungen führe, als dies mit Hilfe der Hör - Spracherziehung bisher möglich gewesen sei.

Die Ergebnisse dieser nationalen Prüfung strafte die Anhänger der totalen Kommunikation Lügen. So gibt es zur Zeit in England und Wales nur fünf Sonderschulen, die für hörgeschädigte Jugendliche ein konsequent auf Hör - Spracherziehung aufbauendes Schulangebot haben. Und diese fünf Schulen sind, auf der nach Leistungen ihrer Schüler aufgestellten Liste des „Department of Education“, auf den ersten sechs Plätzen zu finden. Und von insgesamt 70 hörgeschädigten Schülern, die bei der Prüfung fünf oder mehr „Grades A - G“ erreicht haben, waren 62 Schüler einer dieser fünf Lautsprachschulen.

Die Erfolge der Schüler von Schulen mit totaler Kommunikation waren, insgesamt gesehen, so enttäuschend, dass sich Lehrer und Eltern kritisch zu fragen begannen, ob dieser Ansatz, nämlich Lautsprache mit Gebärdensprache, noch zu vertreten sei. (Vgl. Spektrum Hören Nr. 2 1995, S. 34)

5. 4. 2: Integration - Das hörgeschädigte Kind in der Regelklasse

Für die Integration besteht die gemeinsame Aufgabe für Eltern und Pädagogen darin, das hörgeschädigte Kind auf ein Leben in einer hörenden Welt vorzubereiten. Es geht darum, dem hörgeschädigten Kind Möglichkeiten zu eröffnen, sich in unterschiedlichen, sich ständig verändernden Lebenssituationen angemessen verhalten zu können.

Voraussetzung dafür ist die Schaffung individueller Lernmöglichkeiten. Diese können sowohl in Regelschulen als auch in Sondereinrichtungen angeboten werden. Welches der beiden Angebote für das jeweilige Kind besser ist, ergibt die Analyse in vier entscheidenden Bereichen:

Individualanalyse

- Ist das Kind geistig, sozial, psychisch und physisch in der Lage, die Schule chancengleich mit Nichtbeeinträchtigten zu besuchen?
- Ist das Kind psychisch stabil genug, um auftretende Konflikte zu meistern (Bsp.: Unverständnis von Seiten der Klassenkameraden und deren Eltern)?
- Wichtig: Einführung in die Problematik der Hörschädigung an einem Elternabend bzw. für Schüler an einem Vormittag.

Kommunikationsanalyse

- Kann sich das Kind situationsadäquat in kommunikativen Situationen verhalten?
- Verfügt das Kind über ein ausreichendes Sprachverständnis? Durch die Hörbeeinträchtigung geht sehr viel an Aufnahme von Wörtern verloren. Wichtig: ständiges Nachprüfen einzelner Wörter, d. h. in eigenen Worten erklären lassen.

Familienanalyse

- Kann die Familie Probleme, Frustrationen und Informationsdefizite auffangen und ausgleichen?

Förderfeldanalyse

- Kann das Kind von der Regelschule ausreichende Unterstützung bekommen?
- Besteht die Bereitschaft zur Zusammenarbeit?
- Steht ein ausgebildeter Stützlehrer zur Verfügung?
- Ist die Zusammensetzung der Klasse förderlich, oder behindert sie das Weiterkommen des Kindes?
- Sind die technischen Voraussetzungen gegeben?
- Können messbare Lernfortschritte erzielt werden, oder „sitzt das Kind nur seine Zeit ab“?

Bei einer überwiegend positiven Beantwortung der genannten Fragestellungen und dem Einsatz von ausgebildeten LehrerInnen für gehörlose und schwerhörige Kinder als Stütz- bzw. IntegrationslehrerInnen sind die Voraussetzungen für ein gemeinsames Lernen von hörgeschädigten und hörenden Kindern gegeben.

Hinweise für den Unterricht mit schwerhörigen und gehörlosen Kindern

- Schaffung günstiger Hör- und Absehbedingungen (gute Ausleuchtung des Raumes, Schallisolation an Wänden und Decke, Teppiche, Vorhänge)
- Sitzplatz für den gehörlosen Schüler: Fenster im Rücken (Lichteinfall verhindert die Blendwirkung), Blickkontakt zu möglichst vielen Schülern (ev. U - Form der Schülertische); Tafel muss für ihn gut sichtbar sein.
- Konsequenter Einsatz der Hörgerätetechnik

Tipps für den verbalen Unterricht

- Das Stundenthema an die Tafel schreiben - dies ermöglicht dem hörgeschädigten Schüler die Konzentration auf ein bestimmtes Arbeitsgebiet.
- Das Mundbild muss beim Sprechen immer sichtbar sein; beim Sprechen nicht hin- und hergehen, da sonst die Orientierung für den Schüler verloren geht.
- Den hörgeschädigten Schüler direkt ansprechen; viel Blickkontakt suchen („Pass auf!“).
- Bei Diskussionen die Namen der Schüler benennen und gleichzeitig auf sie zeigen.
- Längere Gespräche und Diskussionen am Overhead - Projektor mitprotokollieren, kleine Zeichnungen anfertigen - Strichmännchen, Pfeile,...
- Körpersprache einsetzen - Pantomime lockert auf und spricht das Erinnerungsvermögen an.
- Einhandfingeralphabet verwenden - für Buchstaben, die nicht gehört werden.
- Sprach- und Sprechdisziplin von den Mitschülern abfordern (auf Antwortverhalten der Schüler achten; Antworten wiederholen).
- Phasen der Entspannung und Erholung einbauen.
Der Schüler braucht Hörpausen - etwas abschreiben, ausrechnen, anmalen etc. Der Lehrer muss dem Schüler sagen, dass er in dieser Zeit nicht hören muss, und er ihn anschließend wieder „holen“ kommt.

Beim gemeinsamen Lernen von Hörenden und Hörgeschädigten ist es besonders wichtig, jeden Kanal ausfindig zu machen, über den das Kind lernen kann. Bei gehörlosen Kindern in einem passenden Umfeld zeigt es sich als sehr hilfreich, Begriffsbildung auch über die Gebärdensprache durchzuführen. Dafür brauchen wir in der Schule gebärdenkompetente Personen, die mit den gehörlosen

Kindern umgehen und mit den Klassen- und StützlehrerInnen zusammenarbeiten können.

Somit ist es bei konsequent durchgeführter Frühförderung, bei Einsatz von Stütz- oder Integrationslehrer und optimaler Hilfe seitens der Eltern auch bei hochgradig hörgeschädigten Kindern verantwortbar, diese in einer Regelschule gemeinsam mit Hörenden zu unterrichten. (Vgl. RUMBOLD 1998, Seminar)

Am Problem beruflicher Integration wird noch in höchster Instanz (Bundesebene) geknobbelt, und es wurde bis jetzt noch keine für alle Beteiligten befriedigende Lösung gefunden.

Dazu hat sich in den letzten Jahrzehnten die bequeme Selektion von Hörgeschädigten in Fabriken zu sehr in den Köpfen der Allgemeinheit festgesetzt.

Man ist es nicht gewohnt, dass es nun immer mehr hörgeschädigte Hauptschulabgänger und auch Maturanten gibt. Im Moment stehen die meisten von ihnen vor einem subjektiv empfundenen Nichts, das es in höchster Instanz zu lösen gilt.

Integration in der Schule bedeutet auch weitere Integration im späteren Berufsleben!

5. 5 DAS COCHLEA-IMPLANTAT (CI)

Die Implantation eines CIs wird nur bei Patienten ohne verwertbares Restgehör verwendet: Das CI ist ein elektronisches Gerät, das akustische Eindrücke der Umwelt wiedergeben kann.

Die Versorgung kommt nur dann in Frage, wenn eine Innenohrschwerhörigkeit vorliegt, der Hörnerv intakt ist, und wenn eine vorherige Hörgeräte-Versorgung zu keiner Verbesserung der lautsprachlichen Kommunikation führte.

Am besten implantiert man Kinder vor dem Ende des sensiblen Spracherwerbs, das heißt vor dem dritten Lebensjahr. Alle Versorgungen nach dieser Zeit können nie wieder das selbe Ergebnis in der Sprachentwicklung aufzeigen.

Das Cochlea-Implantat besteht aus zwei Teilen: dem implantierten Teil und dem externen Teil.

Der externe Teil besteht aus:

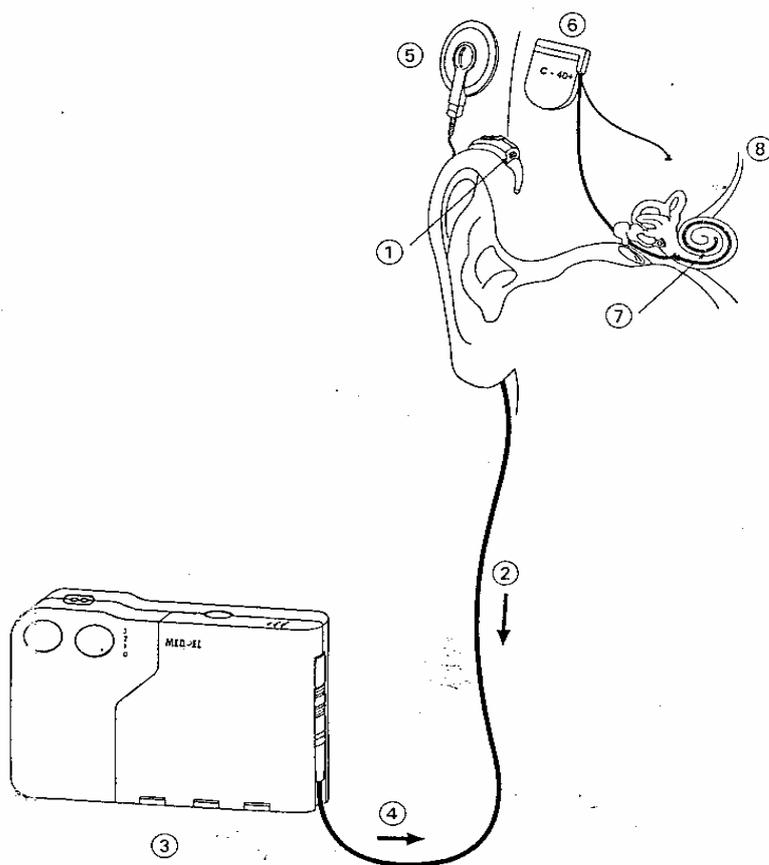
- dem Hörgerät
- dem Kabel
- dem Sprachprozessor
- dem Sender

Der implantierte Teil: - ein Empfänger (Implantat) mit zwei Elektroden.

Eine Elektrode wird in die Schnecke (Cochlea) eingefädelt, die andere Elektrode hat nur die Funktion, den Stromkreis, der durch elektrische Impulse hervorgerufen wird, zu schließen.

Zum besseren Verständnis - siehe Abbildung auf nächster Seite:

Funktionsweise des Cochlea-Implantates:



1. Schallschwingungen werden vom Mikrophon des Hörgerätes aufgenommen und in elektrische Signale umgewandelt.
2. Die elektrischen Signale werden über das Kabel zum Sprachprozessor geleitet.
3. Der Sprachprozessor verarbeitet die elektrischen Signale nach einer bestimmten Kodierungsstrategie in ein Muster von elektrischen Impulsen.
4. Dieses Impulsmuster wird über das Kabel zum Sender geleitet.
5. Der Sender kodiert die Signale für die drahtlose Übertragung durch die Haut und sendet sie zum Empfänger.
6. Der Empfänger (Implantat) dekodiert das Signal und leitet das Impulsmuster zur aktiven Elektrode im Innenohr.

7. Über die Elektrodenkontakte der 12 Kanäle stimulieren die abgegebenen elektrischen Impulse den Hörnerv an unterschiedlichen Orten innerhalb der Cochlea. Der Hörnerv erzeugt als Folge Nervenimpulse und leitet diese zum Gehirn weiter
8. Das Gehirn empfängt die Nervenimpulse des Hörnervs und interpretiert diese als akustisches Ereignis. (Vgl. PFEIFER 1999, Seminar)

5. 6 RÄTSEL, BUCH- UND FILMTIPPS

Heather

Glaube kann Berge versetzen.

Als kleines Mädchen war Heather oft sehr einsam.
 Heather lächelte, wenn die Leute lächelten.
 Heather lachte, wenn die Leute lachten.
 Ohne zu wissen, warum.
 Anfangs versuchte Heather noch, Fragen zu stellen.
 Es war sehr lästig, Heather alles noch einmal zu erklären.
 Schließlich zog sich Heather immer mehr zurück und träumte vor sich hin.

Als Heather einundzwanzig Monate alt war, ließ ihre Mutter, Daphne, in aller Eile einen Stapel Töpfe fallen. Das ganze Haus erschrak dabei. Nur Heather nicht.
 So entdeckte Daphne Heathers Hörproblem.
 Viele verwechseln Hörbehinderung mit einer geistigen Behinderung.
 Auch die Ärzte setzten sehr geringe Erwartungen in Heathers Zukunft.
 Daphne war zornig. Warum mußte das ausgerechnet sie und ihre Tochter treffen?
 Wo war Gott?
 Eines Abends las sie in der Zeitung eine Geschichte.
 Diese Geschichte gab ihr Mut.
 Mut, sich mit der Behinderung ihrer Tochter vertraut zu machen.
 Mut, sich mit der Meinung der Ärzte und Fachleute auseinanderzusetzen.
 Mut, mit Heather ein Stück ihres Weges zu gehen.
 Sie erkannte, dass Gott ihr mit einer Aufgabe auch seinen Segen gegeben hatte.

Daphne entschied sich dafür, mit Heather sprechen zu lernen.
 Heather sollte mit allen Menschen sprechen können.
 Das war sehr mühsam.
 Heather brauchte sechs Jahre, um ihren Familiennamen aussprechen zu können.
 Um ihren Sprachrhythmus zu verbessern, nahm Heather Ballettstunden.
 Heather wurde eine begeisterte Balletttänzerin.
 Die Tanzmelodie hörte sie mit dem Hörgerät und dann mit dem Herzen.

In der Schule war Heather noch immer sehr einsam.
 Denn nur sie trug ein Hörgerät. Heather träumte davon, dazuzugehören, Erfolg zu haben und im Scheinwerferlicht zu tanzen.
 Wie soll ein hörbehindertes Mädchen das schaffen?



Taube Studentin wurde "Miss Amerika"

Ungläubig starrte die schöne junge Frau von der Bühne ins Publikum. Soeben war Heather Whitestone zur "Miss Amerika 1995" gewählt worden. Die 21-jährige sah die Menge begeistert klatschen - aber sie hörte nichts. Denn Heather ist taub. Durch eine Tetanus-spritze (Wundstarrkrampf), die sie als 18 Monate altes Baby erhielt, wurde sie gehörlos. Das Erstaunliche an Heathers Wahl: Sie wurde nicht nur Erste aufgrund ihrer Figur, sondern auch bei der Tanzdisziplin - obwohl sie die Musik nicht hören kann. Sie hatte für ihren Auftritt eine Partitur auswendig gelernt und Ballett dazu getanzt. "Ich spüre das Vibrieren der Musik", erklärt Heather. Sie will jetzt Tanzlehrerin werden.

So wie die gehörlose Amerikanerin erreichen viele behinderte Menschen erstaunliche Leistungen. Viele Behinderte wünschen sich, einfach "normal" behandelt zu werden. (Aus verschiedenen Medienblättern)

Um ihre Träume wahrzumachen, entwickelte Heather ein „Sterne“-Programm, das zum Erfolg führen sollte. Heather stellte ihr Sterne-Programm in Schulen vor und ermutigte die Kinder, ruhig nach den Sternen zu greifen, sich anzustrengen, um ihre Träume zu realisieren.

Auch Heather wollte nach den Sternen greifen, sie wollte den amerikaweiten Wettbewerb gewinnen. Ihr Glaube half ihr, alle Schwierigkeiten zu überwinden.

Zunächst war sie sehr unsicher, ob sie alle Fragen auch richtig verstehen würde.

Doch ihr Selbstvertrauen wuchs. Beim Gespräch mit den Schiedsrichtern erklärte sie, ihr Hörproblem sei in erster Linie kein Hindernis, sondern eine Gelegenheit für kreatives Denken.

Mutig trug sie ihr Haar hochgesteckt, damit jeder sehen konnte, das Hörgerät gehört zu ihr.

Heather tanzte im Scheinwerferlicht vor einem Millionenpublikum.

Glaube kann Berge versetzen.

Ihr Traum wurde wahr. Heather gewann den Titel! (Vgl. TSEN-IAN GUAN 1999, S. 24-27)

Bill

Bill ist ein Mann in den besten Jahren. Er ist verheiratet und hat eine Tochter. Zu seiner Familie gehört auch eine Katze. In seiner Jugend war Bill auch ein begeisterter Saxophonspieler. Jetzt hat er dafür kaum Zeit. Denn heute ist Bill ein vielbeschäftigter Mann. Er arbeitet mit sehr vielen Leuten zusammen. Und noch viel mehr Leute wollen ihn sprechen. Überall, wo er hingeht, wird er von vielen Leuten begleitet. Viele Leute wollen hören, was er sagt. Seine Meinung ist sehr wichtig. Er wird viel fotografiert. Sogar seine Katze ist ein begehrtes Fotomodell. Man sieht, Bill ist ein Mann in einer sehr wichtigen Position. Wie gut, dass sein Haus groß ist! Da ist Platz für die Wohnung und für das Büro. Dadurch erspart er sich den täglichen Stau zur Arbeit.

Bill liebt Hamburger. Bill geht gerne joggen. Jedes Jahr lässt er sich untersuchen. Dieses Jahr stellten die Ärzte fest, dass er abgenommen hat. Sie stellten auch fest, dass er schlechter hört. Bill bekommt Hörgeräte. Denn nicht nur seine Meinung ist wichtig. Auch die Meinung anderer Leute ist wichtig. Es ist wichtig für Bill, die Meinung anderer Leute zu hören. Die Hörgeräte helfen ihm dabei. Damit kann er das Miauen seiner Katze hören. Er weiß dann, wo sie ist.

Jeden Tag sprechen viele Leute mit Bill. Und Bill spricht mit ihnen. Die Sprache, die sie dabei verwenden, ist Bill sehr vertraut. Es ist dieselbe Sprache, die seine Mutter verwendete. Seine Muttersprache. Als er noch ein kleiner Junge war, erzählte seine Mutter ihm damit Gute-Nacht-Geschichten. Damit lobte sie, wenn er brav war. Damit schimpfte sie, wenn er schlimm war. Damit tröstete sie, wenn er traurig war. Damit brachte sie ihm viele lebensnotwendige Dinge bei.

Bill ist erstaunt. Denn Bill kommt zu zwei Erkenntnissen:
Erstens-
Ohne Hörgerät hört Bill nicht nur leiser. Er hört auch viele Wörter verzerrt. Als hätte jemand einige Buchstaben verschluckt. Zum Glück kennt Bill seine Muttersprache gut. Er setzt in Gedanken die verschluckten Buchstaben wieder ein. Dort, wo sie hingehören. Und versteht die Worte.
Zweitens-

Ohne Hörgerät findet er seine Katze nicht. Er nimmt ihr Miauen wahr.
Aber er weiß nicht, woher es kommt.
Mit den Hörgeräten kann er die Katze leichter finden.

Bill ist ein Mann in einer sehr wichtigen Position.
Sein Arbeitsvertrag wurde verlängert. Die Hörgeräte helfen ihm.
In bescheidenem Ausmaß. So gut wie früher hört Bill damit auch nicht.
Aber diese bescheidene Hilfe bedeutet Bill sehr viel. (Vgl. TSEN-IAN GUAN 1997,
S. 24-26)

Die Auflösung finden Sie nach den Buch- und Filmtipps!

5. 6. 1: Buchtipps zum Thema der Gehörlosigkeit (Romane)

Emmanuelle LABORIT:	<i>Der Schrei der Möwe (Le cri de la mouette)</i>
Hannah GREEN:	<i>Mit diesem Zeichen</i>
Oliver SACHS:	<i>Stumme Stimmen</i>
Ruth SIDRANSKY:	<i>Wenn ihr mich doch hören könntet</i>
Sieglinde BREITSCHWERDT:	<i>Hörwin in Phantasien (Kinderbuch)</i>

5. 6. 2: Filmtipps zum Thema der Gehörlosigkeit

<i>Gottes vergessene Kinder Brücke zum Schweigen</i>	Filme je mit Protagonistin Marlee Matlin
<i>Mr. Holland's Opus</i>	Mit Richard Dreyfuss in der Hauptrolle
<i>Suspect - Unter Verdacht</i>	Mit Sam Neill und Cher
<i>Jenseits der Stille</i>	Mit: Emmanuelle Laborit, Howie Seago, Silvie Testud und Sibylle Canonica.

ENDLICH KEHREN GROSSE GEFÜHLE DAHIN ZURÜCK, WO SIE HINGEHÖREN: INS KINO.

Lachen Sie mit der hinreißenden Lara, weinen Sie um die traurige Lara, und verlieben Sie sich mit ihr. Freuen Sie sich auf kribbelnde Gänsehaut bei der schönsten Filmmusik des Jahres. Und schwärmen Sie mit der gesamten Presse von einem Film, der Ihnen eine hinreißend charmante und romantische Geschichte vom Leben, von der Liebe und vom Klang des Schnees erzählt.

SYLVIE TESTUD

Die junge französische Schauspielerin gilt als die Nachwuchsentdeckung des Kinojahres. Mit Charme, Esprit und wunderbarer Natürlichkeit spielt sie Lara, ein außergewöhnliches Mädchen. Ihre Liebe zur Musik läßt sie langsam erwachsen werden, entfernt sie jedoch gleichzeitig von ihren gehörlosen Eltern. Nur allmählich findet sie einen Weg, beide Welten miteinander zu versöhnen.



HOWIE SEAGO

Seit über 20 Jahren ist der gehörlose Amerikaner Howie Seago international als Schauspieler, Regisseur und Produzent tätig. Für seine Rolle als Laras Vater erlernte er, wie auch alle anderen Schauspieler, eigens die deutsche Gebärdensprache.

EMMANUELLE LABORIT

Seit Ihrer Hauptrolle in der Bühnenfassung von GOTTES VERGESSENE KINDER ist Emmanuelle Laborit in Frankreich ein Star. In JENSEITS DER STILLE spielt die mit mehreren Preisen ausgezeichnete gehörlose Schauspielerin Laras lebensfrohe und liebevolle Mutter.





Bild: Wall Street Journal Europe

Bill Clinton

1946 in Arkansas/USA geboren, wurde mit 31 Jahren jüngster Gouverneur von Arkansas.

Seit 1992 US-Präsident, wurde 1997 wiedergewählt.

"Präsident Clinton wurden heute zwei Im-Ohr-Hörgeräte angepaßt, nachdem Tests bestätigten, daß er einen Hochtonverlust hat, im Bereich von 3000-8000 Hz.

Mr. Clinton beschwerte sich seit Jahren darüber, daß er in vollen Räumen und bei lauten Versammlungen Hörprobleme hat. Die Verschlechterung seines Gehörs wurde beim jährlichen Gesundheitscheck festgestellt.

(Vgl. TSEN - IAN GUAN, 1998, S. 40)

RHYTHMIK: - SCHRITTE ZUR GANZHEITLICHEN PERSÖNLICHKEITSBILDUNG

6. 1 Einleitende Gedanken zu Musik und Bewegung

Verglichen mit der Tierwelt ist der Mensch ein Mängelwesen; mit sehr reduzierten Instinkten, die ihn leiten könnten, steht er der Welt offen gegenüber, in welcher er sich auch noch behaupten muss: Er ist einer ständigen Reizüberflutung ausgesetzt und dadurch übermäßig belastet.

Nun stellt sich die Frage, mit welchen Mitteln er handelnd auf die Geschehnisse der Umwelt einwirken und sich gleichzeitig entlasten kann. Die Antwort lautet: Ihm ist die Möglichkeit gegeben, einen vielfältigen Bewegungsapparat zur Entfaltung zu bringen, dank welchem er auf die schonungslose Überflutung handelnd, zugreifend und eingreifend antworten kann. Damit ist aber nicht gemeint, dass nur die Bewegungsfähigkeit an sich schon genügt, damit sich der Mensch sicher fühlt, sondern dass erst *die von ihm gesteuerte und geführte* Bewegung, die zur Handlung gehört (**Ratio**), die Sicherheit verleiht.

Bewegungssteuerung führt demnach zur Erfahrung der Selbststeuerung. Kaum anders könnte der Mensch diese Erfahrung erwerben, als durch Entfaltung seiner Bewegung gemäß seiner Willensentscheidung, genau so und nicht anders. Es ist die Erfahrung, dass die eigenen Organe und deren Bewegung dem Willen folgen und nicht durch Instinkte oder andere Impulse einfach ausgeführt werden. Diese Seite des Menschen ist ein wichtiger Aspekt, der auch unter dem Namen „Selbsterfahrung“ bekannt ist. (Vgl. SIEGENTHALER, ZIHLMANN 1982, S. 21ff.)

Mimi Scheiblauer sagt: „Durch die Bewegung können wir den Menschen bilden; denn durch die Bewegung, durch die Motorik, tritt der Mensch in Beziehung zur Umwelt, zum Menschen. Er lernt fühlen, tasten. Er erlebt, um später zu erkennen und zu benennen. Anders ausgedrückt: er lernt erst greifen, dann ergreifen, um später zu begreifen.“ (SCHEIBLAUER 1965, in: HECKNER, WOLFENBÜTTER 1991, S. 21)

Die andere Seite, womit der Mensch in seinem Gefühlsleben sehr angesprochen wird (**Emotion**), ist die Musik, da sie, wie auch seine Seele, den wesentlichen Bestandteil des Gegensatzpaares *Spannung* und *Entspannung* in sich trägt. Daher trifft die Musik auf eine unmittelbare Verwandtschaft im Menschen, indem sie diese Dynamik, die das eigentliche Leben des Psychischen ausmacht, anspricht.

Außerdem ermöglicht sie dem Menschen, sich mit bestimmten Situationen, äußeren Bedingungen, einzelnen Motiven zu identifizieren. Der Sinn dieser

Identifikation liegt darin, dass der Mensch sich in ein Gegenüber hineinversetzt - um dadurch zu sich finden zu können. (Vgl. SIEGENTHALER, ZIHLMANN 1982, S.17)

6. 2 Rhythmik - die Verschmelzung von Ratio und Emotion

Die altbekannte Methode, Musik und Bewegung zusammen zu verschmelzen, um den durch die Umwelteinflüsse belasteten Menschen wieder zu entlasten, wurde in unserer heutigen Zeit wieder entdeckt, und diese Neuentdeckung fließt nun auch immer mehr in die Erziehung ein.

Die Verwendung von Musik und Bewegung als bewusste Beeinflussung zu therapeutischen und gleichzeitig erzieherischen Zwecken war schon den alten Kulturen, wie bei den Griechen und Indern, bekannt.

So entwickelten die Inder in Jahrhunderten eine Erziehung durch Bewegung mit fein ausgedachtem, sparsamsten Einbezug von Rhythmus und Klang, während die Griechen zur Zeit Platons eine Methode besaßen, in welcher Musik und Bewegung, gleich stark vorhanden, in engster Wechselbeziehung zueinander standen.

Das Wissen um die engen Beziehungen zwischen Musik und Bewegung und ihrer Wirkung auf den Menschen in therapeutischer und erzieherischer Hinsicht ist nach und nach verloren gegangen. Wohl wiesen bekannte Erzieher und Ärzte auf solche Zusammenhänge hin, aber trotzdem wurden Musik und Bewegung gesondert unterrichtet, wurden als „Fach“ einem Teilzweck dienstbar gemacht, anstatt dem Ganzen zu dienen.

Warum stehen Musik und Bewegung in Wechselwirkung zueinander?

Die Musik besteht aus vier Elementen:

- dem Element der Zeit,
- dem Element der Kraft,
- dem Element des Klanges und
- dem Element der Form.

Jedes dieser vier Elemente hat eine besondere erzieherische Bedeutung. Mit dem *Zeitlichen* der Musik schulen wir das motorische Nervensystem. Mit der *Kraft* (*dem Dynamischen*) regen wir die Ausdruckskräfte, also das Schöpferische im Menschen an. Der *Klang* wirkt auf das Seelische, und die *Form* beeinflusst und ordnet das Geistige im Menschen. Damit ist gemeint, dass durch die vier Elemente der ganze Mensch erfasst und beeinflusst wird.

Nun finden sich die drei Elemente *Zeit*, *Kraft* und *Form* auch in der Bewegung. Die *Klanghöhe* entspricht dem Raum der Bewegung.

Setzt man nun die gleichen Elemente von Musik und Bewegung in eine Wechselbeziehung, so erhöhen sich ihre Wirkungen. Allerdings kann kein Element allein auftreten; es ist aber möglich, dass eine oder andere stärker hervortreten lassen, wodurch eine besondere Wirkung ausgeübt werden kann, sei es auf das Motorische, das Schöpferische, das Seelische oder das Geistige. (Vgl. SCHEIBLAUER in: PAHLEN 1973, S. 46-48)

Wer nun den uralten Gedanken der Verbindung zwischen Musik und Bewegung wieder aufgriff und zu neuem Leben entwickelte, ist im folgenden Kapitel dargestellt.

6. 3 Zur Geschichte der Rhythmik

Den Grundstein für die Rhythmisch-musikalische Erziehung, kurz „Rhythmik“ genannt, legte um die Jahrhundertwende Emile JAQUES-DALCROZE (1865-1950). Er studierte in Genf, Paris und Wien Musik und war schon als Komponist anerkannt, als er ans Genfer Konservatorium berufen wurde, um dort als Professor für Harmonielehre und Theorie zu wirken.

Während seiner Gehörbildungsstunden machte er die Entdeckung, wie wertvoll es für den Schüler ist, wenn er durch Bewegung direkt in ein körperliches Verhältnis zur Musik kommt. Das war der Beginn der „Rhythmischen Gymnastik“, wie Dalcroze seine Methode nannte, die er systematisch weiterentwickelte.

1905 wurde das Institut Jaques-Dalcroze in Genf gegründet. In diesem Jahr wurden die Ergebnisse erstmals anlässlich des Schweizer Musikfestes in Solothurn einem interessierten Publikum vorgestellt, und die begeisterte Aufnahme wurde zum Anlass einer raschen Verbreitung.

1911 lernte Dalcroze die zwei Söhne des bekannten deutschen Zoologen Dohrn kennen. Die Brüder gründeten in der Gartenstadt Hellerau bei Dresden eine Bildungsanstalt, in der sich Pädagogen, Musiker, Tänzer, Künstler und Mediziner einfanden, um bei E. Jaques-Dalcroze Anregungen für die Arbeit in ihren Bereichen gewinnen zu können.

Das Jahrbuch 1914 nennt 500 Studierende aus 14 Nationen in Hellerau. Zu den ersten Absolventen hatten auch Elfriede FEUDEL und Mimi SCHEIBLAUER gehört, die später die Methode individuell entwickelten und verbreiteten. (Vgl. WITOSZYNSKYI, SCHINDLER, SCHNEIDER 19 , S. 7; und vgl. SIEGENTHALER, ZIHLMANN 1982, S. 91)

MIMI SCHEIBLAUER wurde am 7. Mai 1891 in Luzern / Schweiz geboren. Von ihrem Vater erhielt sie die musische und humanistische Prägung, von ihrer Mutter hatte sie die Zähigkeit und Durchsetzungskraft geerbt. Sie hatte sich selbst als schwieriges, durch die ständige Nähe der Erwachsenen früh gereiftes Kind in Erinnerung. Außenstehenden fielen der Ernst dieses Kindes, seine körperliche Schwerfälligkeit, aber vor allem immer wieder sein hervorragendes Klavierspiel auf.

Ihre belastete Kindheit und ihre Jugendzeit voller Schulkonflikte wurden durch den Klavierunterricht und durch den begleitenden Unterricht in rhythmischer Gymnastik zur Verbesserung der körperlichen Beweglichkeit wieder aufgewertet. Außerdem erhielt Mimi Privatunterricht bei ihrem Vater in Natur-

und Geisteswissenschaften; all diese Förderungen ihrer künstlerischen Begabungen hatten Mimi zu einem für Außergewöhnliches prädestinierten jungen Menschen heranwachsen lassen.

Auch E. Jaques-Dalcroze, bei dem sie 1908 in Genf einen Sommerkurs besuchte, fiel sie zuerst als unbequeme Schülerin auf. Sie setzte sich jedoch erfolgreich durch, unterrichtete und begeisterte ihre ersten Schüler; 1910 folgte sie Jaques-Dalcroze nach Hellerau, wo sie als eine der ersten Schülerinnen im August 1911 die Diplomprüfung als Lehrerin der Rhythmischen Gymnastik ablegte.

Nachdem Mimi SCHEIBLAUER schon 1922 in Schulklassen mit schwierigen Kindern Rhythmikunterricht erteilt hatte, wurde sie 1924 durch Professor Heinrich HANSELMANN zur intensiven Auseinandersetzung mit Behinderten angeregt. Hanselmann war der Begründer des Heilpädagogischen Seminars in Zürich - er schuf die notwendigen Versuchsmöglichkeiten, aus deren Ergebnissen sich im Laufe der Zeit die Grundlagen der heilpädagogischen Rhythmik formten.

Ab dieser Bekanntschaft beschäftigte sich Mimi Scheiblaueer intensiv mit der Arbeit in verschiedenen Behinderteneinrichtungen: Auch in schweren Zeiten strahlte sie in und nach solchen Unterrichtsstunden eine innere Fröhlichkeit und Zuversicht aus - hier hatte sie ihre eigentliche Lebensaufgabe gefunden.

Sie beschäftigte sich auch intensiv mit rhythmischer Schulung von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen, da sie der Auffassung war, dass die typisch monotone Sprache durch diese besondere Erziehung melodischer und rhythmischer wurde. (Vgl. STEINMANN 1991, S. 13ff.)

Dazu ist im 8. Kapitel dieser Arbeit mehr zu lesen.

Nun möchte ich auf die Geschichte der allgemeinen rhythmisch-musikalischen Erziehung nicht näher eingehen, da ich ein besonderes Augenmerk auf die Geschichte der Rhythmik in der Gehörlosenbildung legen möchte.

Wer Interesse an der allgemeinen Geschichte zeigt, findet Literaturhinweise im Anhang dieser Arbeit.

Das nun folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Hauptzielen der Erziehung mit Kombination von Musik und Bewegung.

7. DIE ZIELE DER RHYTHMISCH-MUSIKALISCHEN ERZIEHUNG

Rhythmisch-musikalische Erziehung versteht sich als eine pädagogische Arbeit, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit in ihren motorischen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten ausgerichtet ist.

Sie geht vom menschlichen Urbedürfnis nach Bewegung aus, und diesem Bedürfnis wird in Kombination mit Musik, Sprache, Stimme und Materialien nachgegangen.

7. 1 Die drei Hauptziele

- Sensibilisierung der Sinne, der Wahrnehmungsdifferenzierung und der Körpererfahrung
- Entwickeln kreativer Fähigkeiten
- Soziales Lernen

Sensibilisierung der Sinne

Das kindliche Lernen vollzieht sich vorwiegend durch Handeln, d. h. durch Agieren aus innerem Antrieb und durch Reagieren auf die Reize der Außenwelt. Im Zusammenwirken von motorischen und affektiv-sozialen Erfahrungen stellt sich während dieser Entwicklung langsam ein bewusstes Erkennen und Erfassen von Zusammenhängen ein. Auf dieser Basis entwickelt das Kind das Denken und schließlich die Sprache, die für die Fähigkeit zur Kommunikation wichtig ist.

Da die Fülle von Umweltreizen in unserer Industriegesellschaft die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit zunehmend erschwert, haben die Ziele der Sensibilisierung der Sinne und der Differenzierung der Wahrnehmung einen besonderen erzieherischen Stellenwert.

In der Rhythmik erfolgt die Erziehung zur differenzierten Wahrnehmung über das Sehen, Tasten, Hören und die Körpererfahrung. In der Verbindung von Wahrnehmung und Bewegung entwickeln sich Körpergefühl und -bewusstsein, Reaktions-, Konzentrations- und Merkfähigkeit und das Vorstellungsvermögen. Die Rhythmik macht sich demnach zur Aufgabe, für sämtliche kindliche Lernprozesse eine breite Basis von vielfältigen Erlebnissen und differenzierten Sinneserfahrungen anzubieten - und dies geschieht über die Mittel *Bewegung, Musik, Sprache* und *Materialien*.

Entwickeln kreativer Fähigkeiten

In der Rhythmisch-musikalischen Erziehung werden durch den Einsatz der Mittel *Bewegung, Musik, Stimme, Sprache, Bild* und *Materialien* Situationen

geschaffen, die zum spontanen Agieren und Reagieren auffordern. Dabei können Phantasie und Spielfreude geweckt und gleichzeitig die körperliche und geistige Flexibilität entwickelt werden.

Beim jüngeren Kind ist der Umgang mit Bewegung, Musik und Materialien zunächst noch ein neugieriges Erkunden und spielerisches Experimentieren. Im Laufe der Entwicklung nehmen jedoch die Bewegungsphantasie und das Ausdrucksbedürfnis zu. Das Kind gewinnt nach und nach mehr Sicherheit und Selbstvertrauen beim *Improvisieren*, kann seine *Erlebnisfähigkeit*, sein *Vorstellungsvermögen* und später seine *Gestaltungsfähigkeit* steigern

- in der körperlichen Bewegung,
- im Einsatz der Stimme,
- im Spiel auf Instrumenten,
- im Umgang mit Materialien und
- in der bildnerischen Darstellung.

Das schöpferische Hervorbringen wird dabei als eine eigenständige Leistung erlebt, welche **Selbstbestätigung** gibt und womit das **emotionale Gleichgewicht** gefördert wird.

Soziales Lernen

Rhythmisch-musikalische Erziehung hat im sozialen Bereich das Ziel, das Kind in seiner Kommunikation mit der Umwelt zu sensibilisieren und es somit in seiner Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Partner(n) und mit der Gruppe zu fördern.

Das Kind soll Situationen, die Selbstständigkeit verlangen, genauso bewältigen können wie Situationen der Anpassung. Besondere Aufgaben und Spiele können dazu beitragen, Schwierigkeiten im Sozialverhalten wie Unselbstständigkeit, Schüchternheit, Ungeduld oder ständiges „Im – Mittelpunkt – stehen - Wollen“ u. a. zu überwinden.

Rhythmik findet in Gruppen statt. Damit besteht die Chance zum Lernen bzw. Üben von Verhaltensweisen, welche im Zusammenleben mit anderen erforderlich sind: Kontaktfähigkeit, Einfühlungs- und Durchsetzungsvermögen, Geduld, Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Fairness, Entscheidungsfähigkeit, Fähigkeit zur Kooperation und zur Konfliktlösung und vieles mehr. (vgl. WITOSZYNSKYI, SCHINDLER, SCHNEIDER 19 , S. 11ff.)

7. 2 Die didaktische Dimension in der Rhythmik

Der Lernprozess kann als Dreiklang aufgefasst werden: Eindruck - Verweilen / Verarbeiten - Ausdruck.

Der Mensch nimmt von der Außenwelt bestimmte Inhalte auf - er verarbeitet sie, indem er bei ihnen verweilt - er bringt sie in irgendwelcher Weise wieder zum Ausdruck. Während die Stoffsammlung verschiedene Lerninhalte zusammenstellt, legt dieses Denkmodell das Hauptgewicht auf den Prozess des

eigentlichen Lernvorganges. Dieser Vorgang ist von der Zusammensetzung der Gruppe, den räumlichen Gegebenheiten und der persönlichen Einstellung des Lehrers abhängig.

Wird das Modell des Dreiklangs aufgegriffen, ergeben sich bereits eine Fülle von Situationen, in welche der Lernvorgang strukturiert werden kann:

Eindruck: Sinnesübungen (sehen, hören, tasten, riechen, schmecken); die Welt „verinnerlichen“, erfassen und begreifen

Verweilen: Üben verschiedener Bewegungsmuster und Verhaltensweisen
Gespräch, auf Gefühle und Stimmungen achten, bei der eigenen Gestimmtheit verweilen dürfen

Ausdruck: Umsetzen der Lerninhalte in verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten (bewegen, musizieren, sprechen, malen, modellieren, gestalten, etc.)
Neue Zusammenhänge erkennen und stiften, Inhalte in andere Zusammenhänge stellen

Damit ist aber das didaktische Modell der Rhythmischen Erziehung nicht erschöpft, denn Rhythmik soll man auch als Sozialerziehung auffassen. Das eben beschriebene Modell des Dreiklanges mit allen seinen Einzelaspekten ist gleichzeitig in die Gruppensituation zu übertragen. Unter diesem Aspekt ist das Ziel, den Einzelnen zu bewusst gestalteter Beziehungsfähigkeit zu erziehen:

- sich in den andern einfühlen
- sich vom andern führen lassen - oder den andern führen können
- sich in die Normen der Gruppe einfügen, sich ihnen anpassen
- die Möglichkeit ergreifen, die eigene Norm gegen die Gruppennorm zu setzen und durchzusetzen
- warten können, bis der andere seinen Beitrag an die Gruppe vollzogen hat
- Verzicht auf das unbedingte Einbringen eigener Vorschläge und Wünsche dem andern geben können
- vom andern etwas annehmen können
- gemeinsam eine Ausdrucksgestaltung vornehmen
- die Gruppe als Einheit erleben

Unter diesem Aspekt kann die Rhythmische Erziehung „elementare Sozialerziehung“ genannt werden: Sie greift durch überblickbare und durchschaubare, reale Erfahrungen das auf, was für die gekonnte Beziehungsgestaltung wesentlich ist. (Vgl. SIEGENTHALER, ZIHLMANN 1982, S. 42-44)

Rhythmikeinheiten sollten nach folgenden Punkten geplant werden:

- nach dem Aspekt der **Ganzheitlichkeit**: Leib, Seele und Geist (motorischer, sensorischer, sozial-emotionaler und kognitiver Bereich)

sind während der Unterrichtseinheiten ganzheitlich anzusprechen, d.h. man sollte möglichst alle Übungsbereiche miteinbeziehen, auch wenn ein bestimmter Schwerpunkt Ausgang und Ziel der Überlegung ist.

- nach dem Grundsatz des Wechsels von **Spannung** (Aktivität) und **Entspannung** (Ruhe).
- nach dem Prinzip der **Abwechslung** in den **Sozialformen**: Wechsel zwischen Einzel-, Partner und Gruppenarbeit beachten.
- am Ende jeder Stundeneinheit sollte eine **Reflexionsphase** eingeplant werden: sie dient der Bewusstmachung abgelaufener Lernprozesse und gewonnener Erfahrungen und der Aufarbeitung theoretischer Inhalte.

Als Planungshilfe für Rhythmikstunden kann das Dreiklangmodell von SIEGENTHALER/ ZIHLMANN mit folgendem Modell erweitert werden:

- Einstieg
- Übungsreihen
- Abschluss (Vgl. RAMUSCH-FALLY, 1995, Seminar)

7. 3 Zur Ganzheitlichkeit

Was liegt in der Struktur der Rhythmischen Erziehung, das im Besonderen geeignet ist, in der heilpädagogischen Situation eingesetzt zu werden?

Paul MOOR, der Nachfolger von HANSELMANN, dem Begründer der modernen Heilpädagogik, formulierte: „Heilpädagogik sei Pädagogik, und nichts anderes!“ Diese Aussage enthält eine Art Aufforderung, die sich bis heute in der Rhythmischen Erziehung fortgesetzt hat, denn diese Art von Erziehung lässt noch die Möglichkeit zu, selbst in den „einfachsten“ Lernzielen noch jene Grundlagen vorzunehmen, die notwendig sind, um kleinste Lernschritte zu vollziehen - ohne je die Ganzheit des Kindes außer Acht zu lassen.

So begreift sich die therapeutische Dimension der Rhythmischen Erziehung, immer die Ganzheit des Kindes (emotional, intellektuell, senso-motorisch und sozial) anzusprechen und gerade dadurch der Gefahr der Einseitigkeit zu entgehen.

Dies ist für die Förderung und Betreuung eines behinderten Kindes von besonderer Bedeutung. Denn man steht angesichts der Behinderung dauernd vor dem Problem, ganzheitlich sehen zu sollen - wo doch durch die Behinderung Ganzheit gestört erscheint. (Vgl. SIEGENTHALER, ZIHLMANN 1982, S. 82ff.)

7. 4 Die Rolle des Erziehers

Im Bereich der Rhythmik zählt zu den pädagogischen Zielvorstellungen des Erziehers, dass er...

- sich an den emotionalen Bedürfnissen des Kindes orientiert
- durch reizvolle, abwechslungsreiche Angebote das Kind zum Mitspielen motiviert
- körperliche und musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes entwickeln hilft
- Situationen schafft, in welchen das kreative Verhalten des Kindes gefördert wird
- Situationen schafft, in welchen dem Kind soziales Lernen möglich ist
- dem Kind Impulse für individuelle Erlebnisse, Erfahrungen, Erkenntnisse und Einsichten gibt
- dem Kind Chancen gibt, möglichst selbstständig Aufgaben zu lösen. (Vgl. WITOSZYNSKYI, SCHINDLER, SCHNEIDER 19 , S. 96)

Motivationsfördernde Übungen

- abwechslungsreiches Angebot (Kontraste)
- mittlere Erreichbarkeit der Aufgabenlösung
- Spielcharakter
- ermutigende Aufgabenstellung (Neugierverhalten, entdecken lassen)
- Beachtung, Zuwendung und Anerkennung des Leiters
- Hilfestellung bei Schwierigkeiten
- Aufgaben mit einem klar abgesteckten Handlungsspielraum
- Einfälle der Kinder werden aufgegriffen
- Einsatz von Materialien, Geräten; Arbeiten mit Vorstellungsinhalten (konkretes Tun)
- Mitspielen des Leiters

Motivationsdämpfende Auswirkung durch

- zu viele gleichartige Inhalte
- zu schwierige/ leichte Aufgaben
- Lerncharakter
- zu vieles Reden, monotones Sprechen, entmutigende Bemerkungen und Leistungsdruck
- Ausführen der Aufgaben ohne Kommentar des Leiters bzw. gleichbleibende Redewendungen
- das Kind fühlt sich bei Schwierigkeiten allein gelassen
- Aufgaben mit zu wenig bzw. zu viel Handlungsspielraum (Verunsicherung)
- Einfälle der Kinder werden zu wenig verarbeitet
- „abstraktes“ Arbeiten herrscht vor
- Überwiegen der Beobachterrolle von der Leiterseite (Vgl. WITOSZYNSKYI, SCHINDLER, SCHNEIDER 19 , S. 79)

In *Erinnerungen, Träume, Gedanken* beurteilt Carl Gustav JUNG unsere gängige Situation in der Erziehung wie folgt:

„Das Individuum ist aber in der Regel dermaßen unbewusst, dass es seine eigenen Entscheidungsmöglichkeiten überhaupt nicht kennt und aus diesem Grunde sich immer wieder ängstlich nach äußeren Regeln und Gesetzen umsieht, an die es sich in seiner Ratlosigkeit halten könnte. Abgesehen von der allgemein menschlichen Unzulänglichkeit, liegt ein gutes Stück Schuld an der Erziehung, die sich ausschließlich nach dem ausrichtet, was man allgemein weiß, nicht aber von dem spricht, was persönliche Erfahrung des Einzelnen ist. So werden Idealismen gelehrt, von denen man meist mit Sicherheit weiß, dass man sie nie wird erfüllen können, und sie werden von Amts wegen von denen gepredigt, die wissen, dass sie selber sie nie erfüllt haben, noch je erfüllen werden. Diese Lage wird unbesehen hingenommen.“ (JUNG 1971, in: WILD 1998, S. 32)

Die folgenden zwei Sprüche sollen die idealistische Einstellung zur Erziehung aufzeigen:

*„Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers,
das zweite, was er tut
und das dritte erst, was er redet.“*
(Romano Guardini)

*Geh´ nicht vor mir - ich kann nicht folgen;
Geh´ nicht hinter mir – ich kann nicht führen;
Geh´ neben mir – und sei mein Freund.* (Albert Camus)

7. 5 Resümee

Das Rhythmische hilft den Kindern, ihr inneres Leben bzw. ihre Seele zwanglos der Umwelt zu zeigen, ohne Gefahr, dass ihre Persönlichkeit, sonst in anderen Situationen durch vielleicht vernichtende Bemerkungen, einen Schaden erfährt. Dies dient der gesamten Entwicklung des Kindes durch positive physische und psychische Erfahrungen, welche sich durch den gleichzeitigen Einsatz von Musik und Bewegung ergänzen, um eine Einheit der Ausdrucksform zu bilden, welche für einen späteren ausgeglichenen Lebensweg von größter Bedeutung ist.

8. RHYTHMIK IN DER HÖRGESCHÄDIGTEN - PÄDAGOGIK

8. 1 RHYTHMUS - was ist das? Verschiedene Wortdefinitionen

Rhythmus ist Leben. Wir atmen in einem bestimmten Rhythmus, unser Herz klopft in einem immer gleichen Rhythmus, unser Gang und die meisten unserer Bewegungen zeigen Rhythmus.

Ein Teil dieser rhythmischen Bewegungen wird uns nur selten bewusst. Dazu gehören das Atmen und der Herzschlag. Beides wird durch das Gehirn, ohne dass wir diese Steuerung beeinflussen können, gelenkt.

Anders ist es bei rhythmischen Bewegungen unseres Körpers, welche bewusst gesteuert werden. Wenige davon werden nur mit den Augen allein wahrgenommen. Den meisten geht ein Höreindruck voraus, der eine Reaktion auslöst oder den Rhythmus der Bewegung steuert.

Wie sehr wir auf Höreindrücke mit einer Bewegung reagieren, kann eine Begebenheit, die sich bei einem sportlichen Wettkampf zutrug, sehr gut verdeutlichen: Es ging um die Meisterschaften im Tischtennis. Ohne Vorwarnung erschienen die chinesischen Sportler mit Schlägern, welche so mit einer Gummischicht behaftet waren, dass man den Aufschlag des Balles nicht hören konnte. Anstelle des gewohnten eins - zwei - drei - vier ertönte plötzlich nur eins - zwei ----- vier. Die Gegner der chinesischen Mannschaft kamen völlig aus dem Konzept und verloren. (Vgl. SCHMID-GIOVANNINI 1996, S. 211)

Das heißt also: Rhythmisch - musikalische Erziehung fördert das Horchen, die Bewegung zur Musik, das rhythmische, melodische Sprechen und das Eingehen auf den Partner, so dass Harmonie in jeder Ausdrucksform entsteht. (Vgl. SCHMIDT-GIOVANNINI 1996, S. 226)

Die rhythmische Erziehung in der Gehörlosenbildung ist nichts Neues. Die Tatsache, dass der Anschlag eines Tamburins auch total gehörlosen Kindern wahrnehmbare Vibrationsempfindungen vermittelt, war verschiedenen Gehörlosenlehrern längst bekannt. Turn- und Gymnastiklehrer verwendeten deshalb oft das Tamburin, um das Tempo des Laufens und Springens durch rhythmische Anschläge zu bestimmen.

Bevor die moderne Technik für Überprüfungen des Gehörs eingesetzt wurde (Audiometer,...), überprüfte man das Gehör mit der Stimmgabel. Bei diesen Tests konnte immer wieder beobachtet werden, dass auch bei sog. total gehörlosen Kindern durch den Anschlag der Stimmgabel in der Nähe des Ohres eine deutliche Bewegungsreaktion, vor allem ein Pupillenreflex, ausgelöst wurde. Somit war bewiesen, dass auch von gehörlosen Kindern bestimmte Vibrationsempfindungen wahrgenommen werden können.

Diese Erfahrungen führten dazu, Instrumente einzusetzen, die in ihrer Wirkung auf einem Anschlagseffekt beruhen und bei gehörlosen Kindern Empfindungen auslösen, die dann in den Dienst der Rhythmisch-musikalischen Erziehung gestellt werden. Im Orff-Schulwerk sind Instrumente wie Pauke, Tamburin,

Xylophon, Holztrommel und Bongo angeführt, die dieser Voraussetzung gerecht werden.

K. HOFMARKSRICHTER ließ 1955 20 gehörlose Kinder auf einer Bundestagung deutscher Gehörlosenlehrer im Auditorium Maximum der Universität München einige Stücke auf solchen Instrumenten spielen. Von jedem dieser Kinder wurde das Audiogramm an die Tafel projiziert, damit sich die Hörer überzeugen konnten, dass tatsächlich mit gehörlosen oder gering hörrestigen Kindern musiziert wurde. Obwohl die Kinder nicht in einer Gruppe, sondern in einer Reihe nebeneinander aufgestellt waren und HOFMARKSRICHTER, am Rande stehend, nur einzelne Einsätze gab, war in Tempo und Dynamik kaum eine Schwankung festzustellen, wie das bei der Tagung aufgenommene Tonband bestätigte. Das bedeutet, dass gehörlose Kinder im Gruppenspiel eine hohe Gefühlbarkeit der rhythmischen Impulse dieser Anschlagsinstrumente zeigen, die niemals durch einen Dressurakt erreicht werden könnte.

Ein wesentliches Ziel des Unterrichts bei hörgeschädigten Kindern ist die Entwicklung und Heranbildung einer verständlichen Lautsprache. Durch das rhythmische Tun mit den Instrumenten des Orff-Schulwerks kann eine Verbindung zum Sprachaufbau aufgenommen werden. Der melodische und der dynamische Akzent der Sprache sind genau die Elemente der Sprache, die den hörgeschädigten Kindern Probleme bereiten. Ihnen fehlt das Gefühl für die Melodie in der Sprache, da sie sie nur lückenhaft wahrnehmen können. Das ist der Grund, warum die Sprache monoton erscheint. Der dynamische Akzent wird übertrieben, wodurch die Sprache auch rhythmisch verzerrt wird.

Mit rhythmischen Übungen auf den Anschlagsinstrumenten kann die Betonung verschiedener Wörter und Sätze geübt werden. Denn der deutsche Sprachrhythmus schreibt nicht eine bestimmte Dauer vor, sondern er wird durch die Betonungsfolge bestimmt.

Die Bemühungen des Paters VAN UDEN gingen über die Rhythmisierung der Sprache hinaus und fanden ihre Krönung in der tänzerischen Gebärde des Balletts. Sein Ziel war aber nicht der künstlerische Tanz, sondern die Perzeption des Tones und die Vibration und die Körperbewegung zu einer Einheit zu verbinden. (Vgl. HOFMARKSRICHTER 1965, S. 722-724)

VAN UDEN sagte in einem Vortrag in Manchester: „We think, that deaf children will never acquire the rhythm of speech and language without rhythmical bodily development.“ (VAN UDEN 1958; zit.: HOFMARKSRICHTER 1965, S. 725)

8. 2 Zielsetzungen

Das Nahziel der rhythmisch-musikalischen Erziehung in der Hörgeschädigten-Pädagogik ist, die Lautsprache durch eine sinngemäße Rhythmisierung zu verlebendigen.

Das Fernziel ist, die Gesamtpersönlichkeit gehörloser Menschen durch Weckung der in ihnen ruhenden musischen Anlagen zu formen. (Vgl. HOFMARKSRICHTER 1965, S. 725)

Sinn der rhythmischen Sprecherziehung nach den Prinzipien des Orff-Schulwerkes ist, auch komplett gehörlosen Kindern den Rhythmus der Sprache fühlbar zu machen und näherzubringen. Sinn der Gehörlosenbildung ist, dass der Sinn des Wortes auch den gehörlosen Kindern immer mehr und immer tiefer erschlossen wird. Ihr nächstes Ziel ist, Erfahrungen und Aneignungen von Kenntnissen zu vermitteln, die zu einer erwünschten Berufswahl und zu einer erfolgreichen Berufsausübung führen. Ihr letztes Ziel ist, durch Weckung aller in ihm ruhenden Kräfte und durch die Formung seiner geistigen Anlagen den gehörlosen Menschen weitgehend von den Fesseln zu befreien, die ihm durch die Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit auferlegt sind. (Vgl. HOFMARKSRICHTER 1965, S. 728)

Die didaktischen Arbeitsmethoden im rhythmisch-musikalischen Unterricht für Schwerhörige werden zwar stark von den Methoden bei Gehörlosen beeinflusst, es gibt aber doch einen wesentlichen Unterschied: Für gehörlose Kinder ist die im Unterricht gebotene Musik im Wesentlichen „Fühl“-Musik; deshalb spielt das Vibrationsgefühl die wichtigste Rolle. Bei schwerhörigen Kindern hingegen ist die gebotene Musik größtenteils „Hör“-Musik.

Obwohl es diesen wesentlichen Unterschied in der methodischen Arbeit gibt, besteht hinsichtlich des Ziels der musikalischen Bildung eine große Übereinstimmung: Das Endziel ist die Bereicherung des Gefühlslebens; die Kinder sollen Freude an der Musik erfahren.

Neben diesem Ziel können aber noch eine Anzahl näherer Ziele genannt werden. GEERTZEN sagt in diesem Zusammenhang: Gerade im Musikunterricht wird das Gehör mittels Klängen in spielerischer Weise trainiert, und die Kinder können verschiedene *Klangerfahrungen* sammeln.

Infolge des „weniger Hörens“ werden schwerhörige Kinder schneller vom gemeinsamen Geschehen ausgeschlossen. Gerade das gemeinsame Musizieren kann das Gefühl der *Gruppenfreude* verstärken. Manchmal bleiben Witze, gemeinschaftliche Freude usw. schwerhörigen Kindern versagt. Durch das gemeinsame Spielen und Singen entsteht die Gruppenfreude.

Weil in der Musikstunde ein bestimmtes Thema intensiv erlebt wird (Text, Melodie, Rhythmus, Bewegung, Improvisation,...), wird das *Gefühlsleben* stark

angesprochen. Das Erspüren gefühlsmäßiger Nuancen ist etwas, mit dem gerade Schwerhörige andauernd konfrontiert werden müssen.

Auch die *Persönlichkeitsbildung* wird beachtet. Schwerhörige Kinder sind oft „starr“ und lassen sich schwer lenken. Im Musikunterricht werden in spielerischer Form andere, neue Verhaltensweisen dargebracht. Dies ist für die Entfaltung schwerhöriger Kinder sehr wichtig: Sie werden in dieser Situation von sich selbst preisgeben, einander betrachten, kritisieren, anhören und dazu kommen, das Besondere bei sich selbst und bei den anderen zu entdecken. (Vgl. VAN DE WARENBURG 1982, S. 441f.)

8. 3 Sinn und Zweck der Rhythmik in der Gehörlosenpädagogik

Viele Eltern hörgeschädigter Kinder empfinden es als sinnlos, mit ihm zu sprechen, zu singen oder andere akustische Verbindungen mit dem Kind aufzunehmen. Die Irritation durch das abweichende Verhalten ihres Kindes geht oft so weit, dass sie zu anderen spielerischen Handlungen, die mit dem Hören nichts zu tun haben, nicht mehr fähig sind.

Da die Eltern die ersten und wichtigsten Informationsvermittler sind und andererseits durch ihre Unsicherheit sich der elterlichen Rolle nicht gewachsen fühlen, müssen sie ermutigt werden, ihre Elternrolle intensiver und bewusster wahrzunehmen, als es bei guthörenden Kindern notwendig ist. Die Erfahrungen zeigen, wie wichtig es ist, dass gerade auch das hörgeschädigte Kind alle die Anregungen bekommt, die einem guthörenden geboten werden, zum Beispiel durch das Hoppe-Hoppe-Reiter-Spiel. Die üblichen Eltern- und Kleinkinderspiele haben im Entwicklungsprozess des Kindes fast immer eine wichtige Funktion, auch wenn es den Eltern meistens gar nicht bewusst ist, warum sie ihrem Kind gerade diese Spiele anbieten. Den Eltern macht es Freude, wenn sie erleben, dass sich ihr Kind auf diese Spiele freudig einlässt. Ein Wegfallen der an das Gehör gerichteten Reize schadet der Entwicklung des Hörens. Das heißt konkret: Verstummen die Eltern, so verstummt auch das Kind. Für das Entfalten der eigenen Sprachentwicklung ist das Angesprochen - Werden eine wichtige Voraussetzung. (Vgl. HARTWIG CLAUSSEN 1997, S. 221f.)

Die Förderung des Sprechens in vier verschiedenen Ebenen

1. Durch Hörtraining und einfache Musikpraxis wird die Leistungsfähigkeit des Gehörs gesteigert. Das Hauptaugenmerk ist jedoch darauf zu lenken, dass das hörgeschädigte Kind im Zusammenwirken mit anderen Übungen dahin gebracht wird, aus den vergleichsweise geringen akustischen Daten zu einem Auffassen der akustischen Gesamtheit zu gelangen.
2. Musik ist die natürliche Hilfe, um das hörgeschädigte Kind von der Monotonie seiner Sprache zur melodischen Sprache zu führen.
3. Über rhythmische Gestaltung kann die rhythmische Struktur der Sprache verbessert werden.

4. Die emotionale Entlastung des Schülers durch Musik und Tanz kann dann helfen, seine Ausdrucksbereitschaft im freien Gespräch aufzubauen.

Man sollte den Schüler, der so schwer hört, dass er deswegen spezielle Hilfen benötigt, nicht auf Sprache fixieren, sondern alle nur möglichen auditiven Kontakte zur Außenwelt pflegen, also auch über Geräusche und Musik, um auf diese Weise sein Gefühlsleben zu bereichern. Die einzigartigen Ausdruckschancen der Musik - auch in Verbindung mit Tanz - müssen aus psycho-hygienischen Gründen genützt werden, damit ein Ausgleich des emotionalen Haushalts von Ein- und Ausdruck erreicht wird. (Vgl. MOOG 1976, S. 354)

Musikalische Unterweisung von hörgeschädigten Kindern ist aus folgenden Gründen geboten:

1. Jeder Mensch hat von den ersten Lebenstagen bis zum Tod das Bedürfnis, Musik zu erleben, egal ob hörend, vokal oder instrumental musizierend oder tanzend. Umfang und Verbreitung des Bezugs zur Musik lassen erahnen, welche Bedeutung der Musik für das Mensch-Sein zukommt. Im Musikunterricht soll der natürliche Zugang zur Musik gefördert werden. Die Hörschädigung des Schülers entbindet Pädagogen nicht von dem Auftrag zu musikalischer Unterweisung, sie verpflichtet vielmehr dazu, adäquate didaktisch-methodische Mittel für den Musikunterricht bereitzustellen.

2. Die Fachliteratur zur Musikerziehung bei Hörgeschädigten berichtet über eindrucksvolle Erfolge im Zusammenhang mit:

- der *Hörerziehung*
- der *Ausdrucksförderung*
- der *Förderung des Denkens*
- der *Sprachanbildung*
- der *Förderung der Aufmerksamkeit*
- der *Koordinationsschulung* und
- der *Gemeinschaftserziehung*.

Häufig wird auch mitgeteilt, dass Musizieren die Atmosphäre verbessert und den Kindern Freude bereitet. (Vgl. MOOG 1976, S. 348f.)

Mimi SCHEIBLAUER nennt folgende Aufgabenbereiche der Rhythmik für hörgeschädigte Kinder:

1. Durch Ausbildung des Vibrationssinnes und durch körperliches Erleben der musikalischen Elemente wird die *Beziehung zur Musik* vermittelt.
2. Rhythmisch-akustische Elemente, die oft nicht wahrgenommen werden können, werden durch taktile und optische Elemente ersetzt.
3. Durch ein reiches Angebot von rhythmischen Erlebnissen kann mit der Zeit der Sinn für den Sprachrhythmus geweckt werden.

4. Förderung des visuellen Konzentrationsvermögens durch viele Übungen, die der Konzentration dienen.
5. Sie gibt ihnen eine andere Art körperlicher und geistiger Geschmeidigkeit, als dies durch das traditionelle Turnen geschieht.
6. Sie regt ihre Bewegungsfantasien an, steigert und differenziert ihre Ausdruckskräfte. Dadurch weckt sie den Sinn und das Verständnis für die bildenden und darstellenden Künste.
7. Sie gibt ihnen eine bessere Einstellung zur Umwelt, indem sie ihre sozialen Verhaltensweisen fördert. (Vgl. SCHEIBLAUER 1965, in: HECKNER, WOLFENBÜTTER 1991, S. 22)

Was soll die Rhythmik bei hörgeschädigten Kindern erreichen?

1. Ersetzen der akustischen Elemente durch visuelle und taktile Konzentrationsübungen
2. Differenzierung des optischen Sinnes durch visuelle Konzentrations- und Gedächtnisübungen
3. Verfeinerung des Vibrationssinnes durch das Spüren von Vibrationen auf Membranen (Ballon, Trommel,...)
4. Entwicklung des Bewegungssinnes durch motorische Konzentrationsübungen und Aufgaben zur Raumorientierung
5. Vertiefung der Spracherlernung und Begriffsbildung mit Übungen der Unterscheidung versch. Wörter; Bsp.: kurz - lang, langsam - schnell,...
6. Erweiterung des Wortschatzes durch Erfahren bestimmter Begriffe über die Bewegung
7. Sozialverhalten mit Partner- und Gruppenübungen. (Vgl. WITOSZYNSKYI, SCHINDLER, SCHNEIDER 19 , S. 99)

Zwischen dem Klassen- und dem Fachlehrer sollte es zu einer guten Zusammenarbeit kommen. Der Rhythmiklehrer erfährt so von Problemen der Schüler in der täglichen Schularbeit und auch von Konflikten, die zu Hause oder im Heim auftreten können. Der Klassenlehrer kann erlebte Begriffe aus der Rhythmik aufgreifen und damit ein verändertes Verhalten der Schüler beobachten, da der sonstige Leistungsdruck einer Unterrichtsstunde wegfällt. (Vgl. ROHLOFF 1985, S. 86)

*„Man sollte nicht allein das Ohr und die
Stimme des Kindes üben, sondern alles,
was an den rhythmischen Bewegungen seines
Körpers teilhat; alles, was, wie Muskeln und
Nerven, unter der Einwirkung der natürlichen
Impulse mitschwingt, sich spannt und entspannt“.*

(DALCROZE, in: ROHLOFF 1985, S. 60)

8. 4 Der Tastsinn als Kompensation zum fehlenden Gehör

Das Gefühl für Vibration ist jedem Menschen angeboren; Säuglinge und Kleinkinder haben sogar einen sehr fein ausgeprägten Tastsinn, der aber später durch den Gehörsinn mehr und mehr zurückgedrängt wird. Die Feinheit des nicht mehr beachteten früheren Sinnes tritt dann kaum mehr ins Bewusstsein. Bei gehörlosen Kindern und Menschen arbeitet dieser Sinn von vornherein differenzierter, und er bleibt ihm auch im späteren Leben noch erhalten.

Mimi SCHEIBLAUER erhielt den ersten bewussten Eindruck mit dem Tastsinn, als sie 1911 während ihrer Studienzeit in Dresden die Gelegenheit hatte, mitzuerleben, wie eine holländische Lehrerin ihrer gehörlosen Schülerin das Singen beibrachte: Die Schülerin hielt eine Hand an den Kehlkopf der Lehrerin, die andere Hand an ihren eigenen Kehlkopf und sang so die vorgesungenen Töne der Lehrerin richtig nach. SCHEIBLAUER merkte sich dieses Erlebnis, um selbst später ihren gehörlosen Schülern Musik und Rhythmus über den Vibrationssinn näherzubringen. (Vgl. SCHEIBLAUER 1960, in: BRUNNER-DANUSERT 1984, S. 119ff.)

Sie begann damit, indem sie Klavier spielte und die Kinder ihre Schritte ausführten, indem sie auf die Bewegungen ihrer spielenden Finger achteten. M. Scheiblaue spielte am Klavier, weil das Schlagen auf Gong oder Trommel bei den meisten Kindern Ohrenschmerzen verursachte. Die Schüler fühlten die Erschütterungen mit geschlossenen Augen, auch mit Händen, Füßen oder mit dem ganzen Körper, indem sie sich an das Klavier lehnten. So kamen sie aber nicht recht voran, da das Ziel darin bestand, sich zu gefühlten Rhythmen frei im Raum zu bewegen.

Eines Tages hielt ein Junge zufällig ein Tamburin in der Hand, während sie am Klavier spielte. Plötzlich rief der Junge, dass er die gespielten Töne am Fell des Tamburins „hören“ könne. Nach mehreren Versuchen und dem Vergrößern des Abstandes zum Klavier konnte man die angespielten Klavier – Töne am Tamburin fühlen, da dieses durch das Spiel zitterte. Da nun überall im Raum eine direkte, fühlbare Verbindung mit der Musik hergestellt war, war auch ein unmittelbares Umsetzen des Erfühlten in Bewegung möglich geworden. Dem folgten viele Übungsstunden, in denen die Schüler ihren Vibrationssinn verfeinerten. (Vgl. SCHEIBLAUER 1929, in: BRUNNER-DANUSERT 1984, S. 121f.)

In der Gehörlosenschule selbst, wo Mimi Scheiblaue arbeitete, war es schwierig, mit den Klassenlehrern eine fruchtbare Zusammenarbeit aufzubauen. Die meisten ließen sie gewähren, Einzelne leisteten Widerstand gegen diese „Spielerei und Zeitverschwendung“ (Anm.: Diese Vorwürfe muss ich mir auch heute noch manchmal anhören!). Als ihr vorgeworfen wurde, ihr Erfolg sei nur Drill, erbrachte Mimi den folgenden Gegenbeweis: Mit dem Rücken zu Klasse und Klavier zeichneten die Schüler mit geschlossenen Augen den gefühlten Rhythmus in Strichen und Punkten an die Tafel. (Vgl. BRUNNER-DANUSERT 1984, S. 128f.)

Für M. Scheiblauer hatte die musikalisch-rhythmische Erziehung im Gehörlosenunterricht 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. (Vgl. SCHEIBLAUER 1929, in: BRUNNER-DANUSERT 1984, S. 126)

Die wohl wertvollste Zusammenarbeit ergab sich 1959 bis 1962 mit dem Lehrer für Gehörlose, Bruno STEIGER. Mimi Scheiblauer wohnte so oft wie möglich seinem Sprachunterricht bei. Laute, Worte und Sätze wurden mit den Mitteln der rhythmisch-musikalischen Erziehung in Beziehung zur Bewegung gesetzt, zum Beispiel:

Ich will nicht; ich will nicht; ich will nicht.

Als Bruno STEIGER Direktor der Gehörlosen- und Sprachheilschule in Riehen wurde, arbeitete er auch dort in diesem Sinn weiter. Er sagte: „Kinder, die keine Geräusche und Töne wahrnehmen, erfühlen die Vibrationen und können damit einen Satzrhythmus erkennen. Das macht ihre Sprache rhythmischer und damit verständlicher und stellt außerdem eine Hilfe für das Absehen der Sprache vom Mund dar.“ (Vgl. STEIGER, in: BRUNNER-DANUSERT 1984, S. 129)

Mimi SCHEIBLAUER erkannte, dass bei Gehörlosen das Bedürfnis nach körperlichem Ausdruck stark vorhanden ist. Sie erkannte, dass die eigentliche Sprache der Gehörlosen die Gebärde ist. Sie entdeckte dadurch die große schauspielerische Begabung und gestaltete daher ab 1943 jedes Jahr ein Krippenspiel. Mit Übung des Ausdrucks zum Rhythmischen und Musikalischen - oft seit Kindergartenzeit - beeindruckten die gehörlosen Schüler das hörende Publikum so sehr, dass im Laufe der Jahre neben den Krippenspielen auch Märchenspiele entstanden, welche zurückhaltend mit Klavier- und Schlagzeugimprovisation oder Bambusflötenmusik untermalt wurden. Die Klang-Kulisse war notwendig, damit das reine Gebärdenspiel das Publikum nicht zu sehr ermüdete. (Vgl. BRUNNER-DANUSERT 1984, S. 130-132)

Mimi SCHEIBLAUER gefiel diese Art von musikalischer Unterweisung sehr. Nach 40 Jahren an der Gehörlosenschule sah sie sich gezwungen, ihre gesamte Arbeit Vreni BÄNNINGER zu übergeben, da sie sich aus gesundheitlichen zurückziehen musste. Der Abschied von „ihren“ gehörlosen Kindern fiel ihr so schwer, dass sie sich außer Stande sah, eine Abschiedsstunde zu gestalten. So verlief ihre letzte Lektion an der Gehörlosenschule wie gewohnt, und weder die Kinder noch einer der vielen Besucher ahnten, dass es die letzte war und dass ihr nur noch einige schriftliche Abschiedsworte folgen sollten. (Vgl. BRUNNER-DANUSERT 1984, S. 134)

Kontaktgefühl und Resonanzgefühl

Das gehörlose Kind kann die Lautschwingungen durch den Vibrationssinn mit allen Teilen seines Körpers, mit dem Kopf, dem Hals, der Brust und dem Magen, über Nervenbahnen, Knochen und Haut wahrnehmen. VAN UDEN unterscheidet das Wahrnehmen von Vibration in Kontakt- und Resonanzgefühlen. (Vgl. ROHLOFF 1985, S. 65)

Ein Kontaktgefühl entsteht, wenn man mit Körperteilen, die besonders tastempfindlich sind, wie Fingerspitzen, einen schwingenden Körper berührt. Dies können zum Beispiel ein Luftballon oder ein Tamburin sein, in dem Musik resoniert, ein Lautsprecher oder auch ein Holzboden, der die Schwingungen auf die Füße überträgt.

Ein Resonanzgefühl entsteht dadurch, dass unser eigener Körper bei bestimmten Schallfrequenzen, die von einer nahen Schallquelle ausgesendet werden, mitschwingt. Gehörlose Kinder, die gelernt haben, darauf zu reagieren, bewegen sich zum Beispiel beim Tanzen sehr viel freier. Sie brauchen nicht extra einen Resonanzkörper in der Hand zu halten und nehmen die Musik auch dann noch wahr, wenn sich die Füße beim Tanzen vom Boden lösen.

Untersuchungen von VAN UDEN haben bewiesen, 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 in der Kehle. Im letztgenannten Frequenzbereich liegen die höchsten Töne, die noch über das Resonanzgefühl erfahren werden können. (Vgl. VAN UDEN 1947, in: JUSSEN, KRÖHNERT 1982, S. 320f.)

Zum Vibrationssinn möchte ich meine eigenen Erfahrungen einbringen:

Ab dem fünften Lebensjahr besuchte ich den Ballettunterricht und machte daneben auch den modernen Tanz, früher Jazz-Dance genannt.

Anfangs imitierte ich die Bewegungen meiner Tanzlehrerin, und ich konzentrierte mich so sehr auf die richtige Ausführung der Choreographie, dass ich einige Jahre gar nicht mitbekam, dass im Hintergrund Musik gespielt wurde. Selbst bei Tanzaufführungen, wo die Musik auf die doppelte bis dreifache Lautstärke aufgedreht wurde, ließ ich mich von ihr nicht ablenken: Ich sah auf meine Tanzlehrerin, die sich hinter den Vorhängen der Bühne versteckte und einzelne Bewegungen andeutungsweise vormachte, und tanzte meine eingelernten Schritte. Es kann durchaus sein, dass die Schrittsetzungen nicht ganz mit der Musik übereinstimmten, aber im Großen und Ganzen funktionierte diese Methode hervorragend.

Eines Tages, ich war elf, stellte meine Lehrerin das Radio, das immer auf einem Stuhl stand, auf den Boden, da sie den Stuhl für andere Zwecke benötigte. In diesem Moment erstarrte ich mitten in der Bewegung: Da war etwas Neues! Die Schritte wurden den tiefen „Tönen der Musik“ gleichgesetzt! Da ging mir ein Licht auf, was ich auch spontan hinausposaunte. Seitdem blieb das Radio in den Ballettstunden auf dem Boden, und ich lernte immer mehr, die Bewegung der

Musik gleichzusetzen - so wurden meine Bewegungen immer koordinierter und sicherer. In den späteren Aufführungen genoss ich es, zu lauter Musik tanzen zu können; gleichzeitig weckte es mein Interesse für die Musik allgemein.

Musikinstrumente, die den Tastsinn fördern

Musikinstrumente haben in der rhythmisch-musikalischen Erziehung eine besondere Bedeutung: Mit spontan erzeugten Geräuschen, Klängen und Tönen können einerseits Impulse für Bewegung gesetzt, andererseits kann Bewegung unterstützt, geführt und begleitet werden.

Es gibt verschiedene Arten von Instrumenten, die ich nun näher erläutere und von denen ich besonders die Instrumente, *die den Tastsinn fördern*, heraushebe.

- Körperinstrumente: Stimme und Sprache - *Vokale und Konsonanten, Zungenschnalzen, Worte und Sätze rhythmisch gesprochen*
 Hände - *klatschen, patschen (auf verschiedene Körperstellen), reiben*
 Füße - *stampfen, schleifen, tippen (Fußspitze, Ferse)*
- Geräuschinstrumente: *Rasseln* (Tastsinn in der Hand bis zum Ellbogen), *Schlaghölzer* (z.B. am Rücken klopfen - mit Händen erspürten Rhythmus nachklatschen), *Klappern und Schrapprohr* (siehe Rasseln), *Holzblocktrommel* (zwischen den Knien/Beinen geklemmt - erfühlter Rhythmus in den Beinen und in den Armen)
- Fellinstrumente: *Handtrommel und Schellentamburin* (Arm, der darauf spielt), ***Bongos und Pauken*** (Bauch, Arme und Beine mit Fußsohlen)
- Klanginstrumente: *Becken und Tschinellen* (zwei gleich große Becken, die aneinandergeschlagen werden - Arme, Schulter- und Brustbereich), *tiefer Gong* (Beine, Bauch, Arme)
- Melodieinstrumente: *Metallophon gespielt* (von der Hand bis zum Ellbogen)/
 am Gehäuse erfühlt (Arme bis Schulter- und Brustbereich), *Xylophon gespielt* (kaum etwas spürbar -
 bis zum Handgelenk)/ *am Gehäuse erfühlt* (Hand und Arm)

Die Auswahl der Instrumente für eine Rhythmikeinheit wird von deren Wirkung mitbestimmt und kann nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen.

Geräusch- und Fellinstrumente sprechen im Allgemeinen vorwiegend die Motorik an. Klang- und Melodieinstrumente wirken mehr auf den emotionalen Bereich. Die Musikinstrumente werden außer zur Bewegungsbegleitung auch dazu eingesetzt, die Phantasie und das Vorstellungsvermögen anzuregen. Außerdem fördern sie das individuelle Ausdrucksbedürfnis des Kindes sowie das gemeinsame Spiel in der Gruppe. (Vgl. WITOSZYNSKYI, SCHINDLER, SCHNEIDER 19 S. 24f.)

Ein Unterrichtsbeispiel, Stunde am 23. Jänner 1997

Die Unterrichtsstunde fand in einer Integrationsklasse mit drei hörgeschädigten Schülern statt (2. Volksschule). Der Unterrichtsgegenstand war „Rhythmisch-musikalische Erziehung“, das Thema lautete: „Visuell - taktiles Training“, um folgendes Stundenziel zu erreichen: „Die Schüler erkennen die Kompensation gehörloser Menschen“.

<u>Verlaufsplanung</u>	<u>Sinn und Zweck</u>
<p>Ü1: Die L. zeigt den Schülern drei Papierstreifen in drei verschiedenen Farben: rot, grün und blau. Sie erklärt die verschiedenen Bedeutungen der Farben: grün: Schüler gehen bzw. laufen - freie Bahn! rot: STOPP! - Schüler erstarren zu Eis blau: rückwärts gehen - starker Sturm! Die Kinder werden gebeten, dass sie während dieser Übung nicht an andere anstoßen.</p>	<p><i>Visuelle Übung, Diskrimination der Farben Reaktionsbereitschaft</i></p> <p><i>Soziale Übung - auf andere aufpassen</i></p>
<p>Ü2: Die Schüler verteilen sich im Raum. Die drei hörgeschädigten Schüler stellen sich direkt zum Xylophon, und zwar so, dass sie die Schwingungen des Instruments spüren. Die L. spielt das Xylophon und zeigt mit Zeichen, dass die Schüler beim hohen Ton sich ganz durchstrecken, bei tiefen Tönen in die Hocke gehen und bei Tönen im mittleren Frequenzbereich normal stehen.</p>	<p><i>Taktil-akustische Differenzierungs- und motorische Koordinations- übung</i></p>
<p>Ü3: Nun spielt die L. mit zwei Klangstäben - werden diese hochgehalten, bleiben die laufenden Schüler stehen. Beim nächsten Hochhalten, ruft die L.</p>	<p><i>Reaktionsübung - visuell-akustisch, und motorische</i></p>

- einen Namen; dieser Schüler macht mit den Klangstäben weiter - beim Hochhalten ruft er einen anderen Schüler. Vier bis fünf Durchgänge. *Übung*
- Ü4: Es wird mit den Klangstäben weitergemacht: Die L. erklärt nun, dass die Schüler im Rhythmus der Stabschläge gehen; werden die Stäbe hochgehalten, gehen die Schüler wie Giraffen, werden die Stäbe niedergehalten, hüpfen die Schüler wie Frösche und werden sie hinter dem Rücken versteckt, bleiben alle Schüler stehen und der Schüler übergibt die Klangstäbe dem Schüler seiner Wahl. Vier bis fünf Durchgänge. *Visuell-akustische Diskriminationsübung*
- Ü5: Partnerübung: Ein Schüler klopft einem anderen Schüler einen Rhythmus auf den Rücken, und der Partner klatscht den erspürten Rhythmus nach bzw. klopft ihn auf den Tisch. Partnerwechsel. Danach stellen sich alle Schüler hintereinander auf und der Rückenrhythmus geht als „Stille Post“ bis zum Vordermann. Dieser stellt sich dann ganz hinten an und gibt einen neuen Rhythmus vor. *Taktile Aufmerksamkeitsübung*
Zusammenarbeit unter den
Förderung der Kreativität (Erfinden verschiedener Rhythmen)
- SS
- Ü6: Partnerübung: Der Vordermann schließt die Augen und sein Partner lenkt ihn durch Klopfen am Rücken durch den Raum. Dabei muss er aufpassen, dass der Vordermann mit niemandem zusammenstößt oder gegen eine Wand läuft. Partnerwechsel. *Soziale Übung (Vertrauen), taktile Übung, Orientierung im Raum*
- Ü7: Die L. fragt: „Welche Möglichkeiten gibt es, mit dem Körper Geräusche zu produzieren/ machen?“ Körperinstrumente: Zungenschnalzen, pfeifen, prusten, singen, klatschen, mit den Fingern schnipsen, auf die Oberschenkel klopfen, mit den Lippen schmatzen, mit den Füßen stampfen, an die Brust klopfen,... Danach proben die Schüler ein kleines Stück ein: Beispiel: Gewitter, Elefantenherde,... *Kreativitätsübung, bewusste Erfahrung mit dem Körper*
Förderung der Zusammenarbeit
- Medien: Xylophon, Klangstäbe, Buntpapierstreifen in rot, grün und blau, Körper, Tische, Tücher zum Verbinden der Augen

Beispiele aus Filmen, wo Musik mit dem Vibrationssinn wahrgenommen wird

Gottes vergessene Kinder (mit Marlee Matlin und William Hurt)

William Hurt spielt einen Gehörlosenlehrer, der auch versucht, seinen Schülern die Musik näher zu bringen.

- Eine Schülerin liest zuerst einen Text: *baa-boo-ma rang-rang-rang*; diesen Text liest sie mehrmals, bis sie einen Rhythmus findet. Danach stellt der Lehrer einen Plattenspieler auf hoher Lautstärke an und fordert die Schülerin auf, ihre Hände auf den Lautsprecher zu legen. Er singt den Text der Musik mit, bis die Schülerin den Refrain *baa-boo-ma rang-rang-rang* aufgrund eines bestimmten Rhythmus selbst erkennt und diese Stelle immer mitsingt. Zum Schluss findet sie den allgemeinen Rhythmus des Liedes und tanzt mit ihrem Lehrer frei im Raum herum. Der Lehrer findet beim Direktor dieser Schule kein Verständnis: Er platzt mitten im Lied herein und schaltet die Musik abrupt ab.

Bei einer Schulaufführung tanzen alle seine Schüler frei zur Musik und singen auch den Text des Liedes mit.

- Der Lehrer zeigt den Schülern die Anfangstakte der beginnenden Musik; die Schüler stimmen sich ein und warten auf den Beginn des Textes, indem sie auf die Lippenbewegungen ihres Lehrers achten. Sobald der Text einsetzt, können die Schüler allein weiter tanzen und singen. Nur manchmal sehen sie zu ihrem Lehrer, um sicherzugehen, dass sie richtig mitmachen.

Der Lehrer geht mit seiner gehörlosen Freundin essen. Im Hintergrund spielt Musik, zu der einige Paare tanzen. Die Freundin bekommt Lust zu tanzen und fordert den Lehrer auf, der ein wenig verwirrt ist, da die Musik keine festen Takte beinhaltet. Diese Musik ist sanft – wie wird sie tanzen?!

- Die Freundin wiegt sich sanft zu gespürten Frequenzen; ihre Bewegungen stimmen genau mit der Melodie überein. Sie nimmt den Schluss der Musik verspätet wahr, und sie merkt erst das Ende, als das nächste Lied beginnt.

Bei einem Spaziergang in der Nähe des Meeres sprechen der Lehrer und seine Freundin über Wasserwellen.

- Die Freundin zeigt in Gebärden, wie Wellen sich anfühlen und wie sie sie spürt. Der Lehrer stimmt begeistert zu, dass sich die Wellen genauso wie sie es beschrieben hat anfühlen.

Jenseits der Stille (mit Silvie Testud, Howie Seago und Emanuelle Laborit)

- Die hörende Tochter gehörloser Eltern lernt einen hörenden Gehörlosenlehrer kennen, der ihr zeigt, wie er seinen Schülern die Musik näher bringt: er schaltet eine Musik in hoher Lautstärke ein; die Schüler liegen auf dem Boden und fühlen die Schwingungen der Musik; nach einiger Zeit stehen sie auf und tanzen richtig zum Rhythmus der Musik.

- Der gehörlose Vater weigert sich, die Hingabe seiner hörenden Tochter zur Musik zu fördern, da dies ein Bereich ist, den er nicht versteht und nicht verstehen will. Am Ende des Filmes, als es um eine sehr entscheidende Prüfung im Querflötenspiel geht, taucht er plötzlich im Prüfungssaal auf, da er eingesehen hat, dass seiner Tochter das Spiel auf einem Musikinstrument sehr wichtig ist. Er versucht ihre Hingabe zu verstehen, indem er während ihres Spiels seine Hände auf eine Brüstung legt, um die Vibrationen der erzeugten Töne zu spüren.

Ludwig van Beethoven – Meine unsterblich Geliebte (mit Gary Oldman)

Beethovens (1770-1827) Gehörleiden, 1795 aufgetreten, verschlimmerte sich bis 1819 zu einer völligen Ertaubung, so dass nur noch schriftliche Unterhaltungen in sog. „Konversationsheften“ möglich waren. Zeugnis von seinem Leiden gibt unter anderem das „Heiligenstädter Testament“ von 1802.

Er schrieb: „Ihr, die Ihr mich für feindselig, störrisch oder _____(?) haltet oder erkläret, mit Unrecht tut mir weh!. Ihr wisst nicht die geheime Ursache, von dem was Euch so scheint. Es ist jedoch nicht möglich zu sagen `Sprecht lauter – schreit, ich bin taub!` Wie kann ich leben, wenn meine Feinde glauben, dass ich nicht mehr Herr des Besitzes des eigenen Sinnes bin, den ich einst in der größten Vollkommenheit besaß, wie wenige von meinem Fach haben.“

Eine Begebenheit: Als er sich einmal allein in einem Musikzimmer mit einem Flügel währte, schloss er den Klavierdeckel nur zur Hälfte, so dass parallel zwischen dem Deckel und den Klaviertasten ein Zwischenraum entstand. Nun schlug er ein paar Mal auf die Tasten, so dass Vibrationsschwingungen entstanden; nach dieser „Einstimmung“ legte er seinen Kopf seitlich auf den Deckel und begann die „Mondschein-Sonate“ zu spielen. So spürte er die Schwingungen dieses lieblichen Spiels und er begann völlig in seiner Musik aufzugehen. Was er nicht wusste: Er wurde beobachtet; Er erschrak dermaßen, dass er aufsprang und aus dem Zimmer lief. Er fühlte sich in seiner privatesten Intimsphäre verletzt, denn: So hatte ihn noch niemand spielen gesehen, und es wusste auch noch keiner von seiner Hörschädigung; er wollte sie verheimlichen.

Einmal gab Beethoven vor einem Publikum seinem Orchester falsche Einsätze und verpasste am Klavier einige Übereinstimmungen mit seinem Orchester: Die Spieler gaben resigniert auf, das Publikum lachte. So erfuhr die Welt von seiner Taubheit.

Der letzte Triumph Beethovens: die Uraufführung seiner 9. Sinfonie „Ode an die Freude“. Als die Sinfonie zu Ende ging, blieb Beethoven mit dem Rücken zum Publikum stehen, bis der erste Geiger ihn zum Publikum drehte, wo er einen tosenden Applaus und Standing Ovationen sah. Er hatte sich nicht von alleine

umgedreht, da er das Klatschen nicht mehr vernehmen konnte und meinte, seine Sinfonie sei nicht gut genug.

Meine Meinung zu Beethoven und seiner Musik in seinen letzten Jahren: Ich glaube, dass er deswegen viele imposante und laute Musikstücke schrieb, damit er die tiefen Frequenzen seiner eigenen Musik, die er spürte, noch wahrnehmen konnte. Dass er sich mit seiner Taubheit nicht abfinden konnte, zeigt für mich die „Schicksals-Sinfonie“ (5. Sinfonie), denn er sagte zu diesem Stück: „So klopft das Schicksal an die Tür!“

Was ich überaus bewundere: Beethoven konnte Musikstücke allein aus der Vorstellung, ohne diese mit probendem Spielen am Klavier zu überprüfen, komponieren und verwirklichen. Das zeigt von einer gewaltigen Fähigkeit zu Kunst und Kreativität, die für mich seit Beethoven nicht mehr vorgekommen ist.

9. VERSCHIEDENE ÜBUNGSBEISPIELE

Nach langjährigen Erfahrungen von Gehörlosenlehrern, die ihren Schülern mit verschiedensten Methoden Musik näherbrachten, sei es nun selbstproduzierte Musik oder Musik aus verstärkten Anlagen, kamen sie zum Schluss, dass gehörlose Kinder gefühlsmäßig mehr auf die Musik ansprachen, die von ihnen selbst auf diversen Instrumenten produziert wurde.

Dabei reichen, anfangs in schlichtester Form, wenige Töne aus. Möglicherweise spielt hier der enge und körpernahe Bezug von Musizieren und Wahrnehmen eine wesentliche Rolle. Außerdem ist es wichtig, dass die Kinder auf diese Weise angeregt werden, auch auf nur geringe Schwingungen zu reagieren.

Der Rhythmikraum sollte mindestens mit den folgenden Musikinstrumenten ausgestattet sein: Pauke, Trommel, Tamburin, verschiedene Klangstäbe, Baßxylophon, Schlaghölzer und - besonders günstig - Klavier.

Die Zahl der Schüler einer Gruppe von Gehörlosen sollte nicht unter vier und nicht über zehn liegen.

In der Rhythmikstunde selbst wird wenig gesprochen: Die Funktion der Sprache übernehmen nun die Musik, verschiedene Geräusche, Gestik und Mimik („Gemik“). Trotzdem soll die Rhythmik helfen, Begriffe zu erlernen. Hier führt der Weg vom Greifen zum Begreifen, vom Erleben zum Erkennen und Benennen. Gerade für gehörlose Kinder, die die Sprache erst erlernen müssen, ist dieser Weg von größter Bedeutung. (Vgl. ROHLOFF 1985, S. 72f.)

9. 1 Gehörtraining (für Kinder, die über messbare Hörreste verfügen) (Vorschule bis 2. Schulstufe)

Unterscheidung von Schall und Nicht-Schall

Der Schall kann vom Lehrer produziert werden, der z. B. singt, pfeift, klatscht oder auf irgendeine andere Art ein Geräusch erzeugt. Es kann aber auch ein Instrument oder ein Tonbandgerät benützt werden. Die Kinder gehen z. B. durch den Raum oder hüpfen herum. Sobald die Musik oder die benutzten Geräusche verstummen, soll auch die Bewegung der Kinder enden.

Eine andere Übung: An der Tafel sind mehrere Schneckenmuster abgebildet. Wenn der Lehrer ein Instrument versteckt spielt, zieht der Schüler mit Farbkreiden so lange das Muster nach, bis das Instrumentenspiel aufhört - in dem Moment, wo das Spiel endet, „erstarrt“ der Schüler mitten in der Bewegung. Ist das Instrumentenspiel wieder zu hören, setzt auch der Schüler seine Bewegung am Muster fort.

Musikalische Gegensätze

Hier kommen in Betracht: schnell - langsam; kurz - lang; hoch - tief. Ein praktisches Beispiel für den Gegensatz hoch - tief ist folgendes: An der Tafel sind Vögel und Fische abgebildet; das Wasser, der Strich, der die Wasseroberfläche symbolisiert, stellt den Unterschied optisch dar. Anfangs spielt der Lehrer am Bassxylophon weit auseinander liegende Töne (z.B. eine Oktave Unterschied). Der Schüler sieht anfangs den Lehrer am Xylophon spielen; er malt für einen tief gehörten Ton einen Fisch an und für einen hoch gehörten Ton einen Vogel. Später versteckt der Lehrer das Xylophon - der Schüler muss sich nun auf sein Gehör verlassen und die Tiere anmalen, die der Lehrer auf dem Xylophon vorgibt.

Variante: Der Schüler kann auch selbst Fische und Vögel zeichnen und anmalen, oder der Schüler spielt am Xylophon und der Lehrer zeichnet an der Tafel. Der Schüler überprüft natürlich die Richtigkeit.

Feststellung der Schallquelle

Hier geht es um die Lokalisierung der Schallquelle. Ein Kind kann sich verstecken und dann ein Geräusch erzeugen. Die anderen zeigen auf die Stelle, wo sich das Kind versteckt. Später können mehrere Kinder sich je ein Instrument aussuchen und sich an verschiedenen Orten des Raumes aufstellen. Ein Kind spielt sein Instrument, das suchende Kind geht mit verbundenen Augen auf die erzeugte Schallquelle zu (Anmerkung: Für das Verbinden der Augen, muss schon ein großes Vertrauen vorhanden sein, da sich gehörlose Kinder verstärkt auf ihre Augen verlassen. Ein kaum funktionierendes Gehör und verschlossene Augen können Panikzustände hervorrufen!). (Vgl. VAN DE WARENBURG 1982, S. 443f.)

Hörtraining mit dem Material: Reifen (Vorschule und 1. Schulstufe)

Erzieher und Kinder drehen den Reifen wie einen Kreisel und hüpfen neben ihm, solange er sich bewegt. Erst wenn der Reifen ganz still auf dem Boden liegt, darf sich jeder in den seinen setzen.

Der Erzieher sagt: „Wir sind in unserem Haus, und wir sind alle so müde, dass wir fest schlafen. Erst wenn der Wecker läutet, wachen wir auf.“ Die Kinder legen ihren Kopf auf die Arme und schließen die Augen. Es ertönt sanfte Musik. Plötzlich schrillt der Wecker. Nun springen alle auf, drehen wieder ihre Reifen, und das Spiel beginnt erneut.

Alle Mitspieler stehen und halten die Reifen hoch über ihren Kopf. Von einem Instrument ertönt ein ganz hoher Ton. Langsam wird die Tonleiter bis zum tiefsten Ton gespielt, und die Kinder werden aufgefordert, bei jedem Ton etwas tiefer zu gehen, bis sie im Reifen sitzen. Solange der tiefe Ton oder auch kurz angespielte tiefe Töne zu hören sind, müssen die Kinder sitzen bleiben. Erst wenn die Töne wieder höher werden, dürfen sie sich mit dem Reifen in den Händen den Tonfolgen nach wieder aufrichten.

Abermals gilt: Die Schüler sollen das Instrument nicht sehen, sondern sich auf ihr Gehör verlassen.

Empfehlenswert ist es, diese Übung nicht immer in der gleichen Art zu machen. Man kann manchmal mitten in der Tonleiter stoppen und wieder den höchsten oder den tiefsten Ton spielen.

Erst die Variation zwingt zum guten Hinhören! (Vgl. SCHMID-GIOVANNINI 1996, S. 231f.)

Mimi SCHEIBLAUER beschrieb folgende Hörübung (für gehörlose Kinder, die in ihrem Vibrationssinn gefördert werden; Gegensatz: hoch – tief):

Die Kinder fühlen am Klavier oder am Tamburin ein Vibrieren der tiefen Töne; sie sinken zusammen, werden ganz klein, gehen gebückt vorwärts, immer mit der Musik. Dazu sprechen sie denjenigen Vokal, den sie am tiefsten herausbringen (a, o, u). Wir zeichnen durch Handbewegung die Tiefe, wir fahren über den Boden hin und her; vor und zurück. Wir betonen nach vorne stärker und ziehen die Bewegung gegen uns, dazu sprechen wir „tief“, „t“ beim Stoß nach vorne, „ie“ beim Ziehen, „f“ am Schluß der Bewegung. Der Vokal hat infolgedessen eine längere Dauer, der Ton des Klaviers hört genau mit dem „f“ auf, so dass auch auf der Trommel, auf welcher immer mit einer Hand gefühlt wird, keine Vibrationen mehr empfunden werden können. Mitten in dieses „tief“ kommt plötzlich ein hoher Ton. Der Gegensatz ist so scharf, dass er von allen gefühlt wird. Nun: Arme hoch, Zehenstand, sich strecken, vielleicht sogar einen Sprung, und dazu „i“ sagen. „I“ ist auch so hoch, sitzt wie ein Vogel auf dem Dach. Nun kommt die Benennung „hoch“ und daraufhin folgen Übungen zum schnellen Reagieren auf die Vibrationen von „hoch“ und „tief“. Zuerst spielt die Musik unregelmäßig „hoch“ und „tief“, dann kommt Ordnung in den Wechsel, z. B. „hoch, hoch, tief“. Dies ergibt einen bestimmten Rhythmus, der an der Tafel oder auf einem Blatt Papier mit Zeichen dargestellt werden kann. (Vgl. SCHEIBLAUER 1929, in: BRUNNER-DANUSERT 1984, S. 126)

9.2 Rhythmische Bildung (Vorschule und 1. Schulstufe)

Lehrer und Kinder sprechen die Namen und klatschen dazu. Eines der Kinder klopft den Rhythmus, z. B. mit einem Stock, während die anderen die Namen sprechen. Diese Übung kann auch umgedreht werden: ein gewisser Rhythmus wird vorgegeben - welcher Name passt zu diesem Rhythmus?

Eine weitere Möglichkeit sind rhythmische Spiele mit Instrumenten. Die Kinder versuchen, ihre Namen auf den von ihnen ausgesuchten Instrumenten nachzuspielen.

Wenn die rhythmische Verteilung allmählich der Erweiterung bedarf, ist die Verwendung eines festen Zeichens für jeden Notentypus ein einfaches Hilfsmittel, damit man die rhythmische Unterteilung des Notenbildes verstehen lernt. Jeder Notentypus - ungeachtet von Tonart, Tonhöhe usw. - erhält einen

bestimmten Ausdruck, den wir „Syllabe“ nennen. Diese Syllaben, wie sie im Kodaly-System verwendet werden, lernen die Kinder allmählich.

(Vgl. VAN DE WARENBURG 1982, S. 445f.)

Hände, Füße und Finger sind die natürlichen Mittel, um unseren rhythmischen Gefühlen Ausdruck zu geben. Bei der Benützung dieses sogenannten „eigenen Schlagzeugs“ (Orff) kommen das Feed-back-Prinzip und das „Laut-ist-Bewegung“-Prinzip zur Geltung. Das Händeklatschen bildet die Grundlage für das spätere Musizieren mit Schlaginstrumenten. Durch verschiedene Arten des Klatschens kann man die Klangfarbe nuancieren: heller oder dunkler Klatsch, hohler oder dumpfer Klatsch. Außerdem können wir beim Klatschen viele dynamische Nuancen verwenden, Übungen vom Piano zum Forte und umgekehrt sind wichtig, um die Schlagtechnik beherrschen zu lernen. Zum eigenen Schlagzeug gehört auch das Klatschen auf die Knie, das Stampfen mit den Füßen und schließlich das Fingerschnipsen. (Vgl. VAN DE WARENBURG 1982, S. 446f.)

Rhythmisches Nachahmen verschiedener Gangarten (Vor- und 1. Schulstufe)

In einer Geschichte schlurft der Opa mit seinen Pantoffeln durch das Zimmer. Wie sieht das aus? Kann man das Schlurfen hören? Wer kann dieses Schlurfen auf einem Instrument nachmachen? Hier eignet sich ein Tamburin, worauf mit kratzendem Geräusch das Schlurfen des Opas nachgeahmt werden kann.

Wie marschieren Soldaten und wie trippelt jemand? Die Trommel kann das Marschieren ausdrücken, das Glockenspiel das Trippeln.

Ein Riese tritt so fest auf den Boden, dass die Gläser auf dem Tisch klirren. - Eine Fee schwebt ins Zimmer. Das Metallophon kann die Schritte des Riesen ausdrücken, eine Flöte lässt die Fee in den Raum schweben. (Vgl. SCHMID-GIOVANNINI 1996, S. 220)

Untersuchungen des Rhythmusgefühls bei 4-7jährigen gehörlosen Kindern zeigten, dass vorsprachlich gehörlose Kinder in der Auswirkung des rhythmischen Gefühls durchschnittlich zwei bis drei Jahre gegenüber normal hörenden Kindern zurückliegen. Bei schwerhörigen Kindern beträgt die

Verzögerung im Durchschnitt 1 ½ bis 2 Jahre. In dieser Untersuchung wurde gleichzeitig festgestellt, welche Rhythmen diesen Kindern besonders schwer fallen. Daraus wurde ein Lehrprogramm für 3-5 Jahre alte gehörlose Kinder entwickelt, das das Ausmaß und die Differenziertheit des rhythmischen Gefühls optimal erweitert.

Ein Rhythmus, an räumlich verschiedenen Stellen geschlagen, wird leichter nachgemacht als einer, der auf derselben Stelle ausgeführt wird. Wenn Kinder z. B. den Takt durch Klopfen auf die Trommel oder den Tisch nachmachen sollen, fällt ihnen dies leichter, wenn sie dies an drei verschiedenen Stellen des Tisches tun dürfen, als wenn sie auf denselben Punkt schlagen müssen. Um dies auszunutzen, klebt die Lehrkraft zunächst farbige Papierstücke auf die Trommel, z. B. eins links und zwei nebeneinander ganz rechts. Das Kind schlägt mit dem Schläger auf diese Papierstückchen. Wenn das gelingt, klebt der Lehrer einen vierten Aufkleber in die Mitte der Trommel und entfernt die anderen. Das Kind schlägt nun denselben Takt auf das neue, einzelne Papierstück usw.

Die Kinder lernen schon bald graphische Symbole für Takte, wie:

(Vgl. VAN UDEN 1982, S. 325f.)

9.3. Unterrichtsbeispiele

Thema: Den Raum erleben (von Vorschule bis zur dritten VS-Klasse)

Lernziel: Raum und Zeitordnung erfahren und darstellen

<u>Verlaufsplanung</u>	<u>Sinn und Zweck</u>
<p>Ü1: Die Schüler bewegen sich zum Spiel der Pauke frei im Raum ohne anzustoßen. Am Ende jeder Musikphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Boden/ die Wand berühren - auf einen Punkt der Decke zeigen - stehen bleiben und betrachten, wo die anderen im Raum stehen 	<p><i>Akustische Reaktion, soziale Übung - auf andere aufpassen</i></p> <p><i>Bewusstmachung der Begrenzung eines Raumes</i></p>
<p>Ü2: Mit ausgebreiteten Armen bewegen sich die Schüler im Raum (Musikbegleitung). Bei Musikstopp lassen die Schüler ihre Arme fallen und betrachten, wo die anderen stehen</p>	<p><i>Akustische Reaktion, eigener Umfang im Raum, sich der Gruppe im Raum bewusst sein</i></p>
<p>Ü3: In der Mitte des Raumes liegen mehrere Reifen übereinander gestapelt. Die Schüler sitzen um den Reifenstoß. Der Lehrer spielt eine kurze Melodie. Je ein Schüler steht zu Beginn der Melodie auf, holt sich einen Reifen, geht zu einem anderen Platz im Raum und sitzt am Ende der Melodie in seinem Reifen. Betrachten, wie die Schüler in ihren Reifen im Raum verteilt sind.</p>	<p><i>Umsetzen eines Höreindrucks in Körperbewegung. Musikphrase erfassen und die eigene Bewegung entsprechend koordinieren</i></p> <p><i>Bewusst machen Gruppe im Raum</i></p>
<p>Ü4: Während der Lehrer Melodien am Bassxylophon spielt, halten die Schüler den Reifen um ihren Körper und bewegen sich zur gehörten Musik, ohne einen anderen anzustoßen. Am Ende jeder Melodie lassen sie den Reifen fallen.</p>	<p><i>Koordination und Rücksichtnahme, akustische Reaktion</i></p>
<p>Ü5: Partnerübung: ein Schüler ist in dem Reifen, ein anderer Schüler führt ihn in dem Reifen. Der Schüler im Reifen soll den Reifen nicht berühren. Danach bewegt sich der Schüler im Reifen mit geschlossenen Augen fort, der andere Schüler folgt ihm und passt auf, dass der Reifen den inneren Schüler nicht berührt.</p>	<p><i>Soziale Übung und Koordination</i></p> <p><i>Vertrauensübung und Umsicht</i></p>

- Ü6: Alle Schüler halten einen Reifen in der Hand und laufen zu schnell gespielten Rhythmen auf der Pauke frei im Raum. Am Ende der Musikphase erstarren sie mit dem Reifen zu einer Figur. *Gleichsetzung der Bewegungen zu den gehörten Rhythmen, akustische Reaktion, Kreativität und umschalten von freier Bewegung zu Bewegungslosigkeit*
- Ü7: Gruppenarbeit: die Gruppen gestalten mit Reifen und mit Körpereinsatz eine Figur, die die anderen Gruppen erraten *Soziale Übung und Kreativität*
- Ü8: Die Schüler liegen mit geschlossenen Augen am Boden, neben sich je einen Reifen: sobald sie spüren, dass der Lehrer zu ihnen kommt, um den Reifen wieder zu sich zu holen, stehen sie leise auf und stellen sich bei der Tür an *Ausklang*

Medien: Reifen (je nach Zahl der Schüler), Pauke, Cd-Player mit Musik-Cds,
Bassxylophon, Klangstäbe

(Vgl. ROHLOFF 1985, S. 78ff.)

Thema: Musik als ordnendes Element erleben (6. - 8. Schulstufe)

Lernziel: Musik als zeitliche Ordnung

<u>Verlaufsplanung</u>	<u>Sinn und Zweck</u>
Ü1: Die Schüler bewegen sich schnell oder langsam durch den Raum, wie sie gerade wollen	<i>Räumliches Sehen, Rücksicht, Selbstständigkeit und Kreativität</i>
Ü2: Die Schüler wählen sich aus vier versch. Instrumentenfamilien, die Instrumente aus, die ihnen am meisten zusagen. Bereiche: Holzinstrumente, Klanginstrumente, Rasseln und Fellinstrumente. Die Schüler finden sich in Gruppen zusammen, so wie sie ihre Instrumente ausgesucht haben. Instrumentenfamilien finden so zusammen. Nun erfolgt folgende Zuteilung: wenn sich bestimmte Körperteile bewegen, reagieren darauf zugeordnete Instrumentenfamilien. - Bewegung des Kopfes: Rasseln - Klatschen in die Hände: Klanginstr. - Rechter Fuß: Trommeln - Linker Fuß: Holzintr. Der Lehrer „tanzt“, die Schüler reagieren mit ihren Instrumenten genau nach den Bewegungen des Lehrers. Partnerwechsel: auch Schüler „tanzen“!	<i>Selbstständigkeit</i> <i>Kennenlernen versch. Instrumentengruppen und Gruppenbildung</i> <i>Merkfähigkeit, visuelle Reaktion und Gruppenarbeit</i> <i>Höchste Konzentration (Zuordnung!)</i> <i>Viel Spaß! (Es wird getan, was ich will-Selbstvertrauen)</i>
Ü3: Instrumententausch unter den Schülern; Aufgabe: jeder Schüler stellt sich mit seinem Instrument vor: Spielen einer ausgedachten kurzen Melodie (nach Proben) und Nennung seines Themas. Danach legt er sein Instrument wieder zum ursprünglichen Platz zurück (aufräumen)	<i>Selbstständigkeit und Kreativität</i> <i>Selbstvertrauen - zum eigenen Schaffen stehen</i> <i>Soziale Übung und Merkfähigkeit (von wo genommen)</i>
Ü4: Der Lehrer spielt auf der Pauke und die Schüler bewegen sich frei im Raum zur Musik. Viertelnote = gehen Achtelnote = laufen	<i>Akustische Reaktion und Merkfähigkeit; gleichsetzen der Schritte zu gehörten Rhythmen</i>

Halbe Note = schreiten
 Ganze Note = balancieren

- Ü5: Der Lehrer spielt Viertelnoten, die Schüler laufen dazu Achtelnoten. Lehrer spielt Achtelnoten, wozu die Schüler Viertelnoten gehen
Umschalten
Doppeln
Halbieren
- Ü6: Zwei Gruppen: eine Gruppe geht in Viertelnoten, während die andere Gruppe in Achtelnoten um die Viertelnotengruppe herum kreist. Zuerst ohne Anschauen, dann mit Anschauen
Konzentration zur Unabhängigkeit voneinander
Takt halten bei Blickkontakt
- Ü7: Alle Schüler gehen Viertelnoten und klatschen dazu Achtelnoten; danach laufen alle in Achtelnoten und klatschen dazu Viertelnoten
Koordination von Händen und Füßen
Unabhängigkeit
- Ü8: Ganzgruppenarbeit: wie bewegt sich eine Karawane durch die Sahara? Einbau von Tieren bedenken (Kamele, usw.). Vorstellen der Arbeit mit Musikbegleitung und langsamer Abzug in halben und ganzen Noten - Verlassen des Raumes
Soziale Übung - Zusammenarbeit, Kreativität, Zuordnen von Takten zu einem Thema

Medien: Rasseln, Fellinstrumente, Klanginstrumente, Holzinstrumente, 1 Pauke

(Vgl. ROHLOFF 1985, S. 83)

Die angeführten Übungsbeispiele können als Anregungen für eigene Ideen dienen und dementsprechend ausgebaut und verfeinert werden. Natürlich sollte man nicht erwarten, dass alle beschriebenen Übungen sofort in ein oder zwei Stunden durchgeführt und wieder abgehakt werden können: Die Übung mit hohen und tiefen Tönen, die mit Vögeln und Fischen dargestellt werden, führte ich mit einer Schülerin fast ein halbes Jahr in verschiedensten Variationen durch.

Wichtig ist: wiederholen, wiederholen, wiederholen! Nur so können sich Begriffe, die durch oftmaliges Begreifen erfahren wurden, festsetzen und gemerkt werden. Später geht die Begriffserarbeitung schneller vonstatten, da die Übungen durch ähnliche Merkmale schneller aufgefasst und begriffen werden.

Ich hatte schon Gelegenheit, einige der angeführten Übungen für gehörlose und schwerhörige Kinder aus Integrationsklassen durchzuführen. Ich beobachtete, dass gerade diese Übungen, neben einer Anzahl von anderen Übungen, die dem normalen Schulalltag dienen (Wiederholen nicht gehörter Sachverhalte, Übungen im Bereich des Schreibens,...), mit mehr Begeisterung aufgenommen wurden und die Kinder auch teilweise beruhigten, da kein Leistungsdruck auf sie ausgeübt wurde.

Es machte auch mir wesentlich mehr Spaß, rhythmisch-musikalische Übungen durchzuführen, als neue Wörter mit Zwang einzupauken. Denn: Durch Gefühl für Rhythmus und Klang können viele Wörter auch in entspannter Atmosphäre erlernt werden. Mein großer Wunsch ist, in diesem Sinn meine Arbeit mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern fortsetzen zu können.

10. EPILOG

Die vorliegende Arbeit schrieb ich aus mehreren Gründen:

- 1.) Selbsterkenntnis
- 2.) Ein Versuch, mit dieser Arbeit versäumte Musikstunden auf der Pädagogischen Akademie aufzuholen
- 3.) Ein Hinweis, wie wichtig verschiedenste musikalische Fächer für die Entwicklung und Lebenslaufbahn hörgeschädigter Kinder ist

Selbsterkenntnis

Da ich selbst seit Geburt mittel- bis hochgradig hörgeschädigt bin, interessierte mich die intensive Beschäftigung mit dieser Art von Störung besonders. Diese Auseinandersetzung verhalf mir zu einigen „Aha-Erlebnissen“, da ich bestimmte eigene Verhaltensweisen weder mir selbst noch anderen Menschen in meiner unmittelbaren Umgebung erklären konnte. Seit dieser Arbeit kann ich nun gelassener über mein „Defizit“ sprechen und mich auch besser in Situationen anderer hörgeschädigter Personen hineinversetzen.

Versäumte Musikstunden

An der Pädagogischen Akademie, der Akademie, an der Volks-, Sonder- und Hauptschullehrer ausgebildet werden, gibt es für die Aufnahmeprüfung bestimmte Eignungstests: körperliche, sprachliche und musikalische Eignung. Ich bestand die körperlichen und sprachlichen Tests, nur die musikalischen Tests bereiteten mir Probleme: Ich konnte am Klavier vorgespelte Töne nicht nachsingen und beherrschte auch das einwandfreie Singen der Bundes- und Nationalhymne nicht. Darauf wurde ich nach einem Jahr Akademie-Besuch exmatrikuliert; ich sollte die Ausbildung zum Hauptschullehrer machen. Ich wollte aber unbedingt die Ausbildung zum Sonderschullehrer, da ich zu diesem Zeitpunkt schon wusste, dass ich später verstärkt mit hörgeschädigten Kindern arbeiten wollte. Nach viel Briefverkehr genehmigte man ein außerordentliches Studium ohne Besuch der musikalischen Studienveranstaltungen (Musikerziehung, Chor und Instrumentalerziehung). Dies möchte ich nur vor den Hintergrund stellen, dass ich

- 6 Jahre Flötenunterricht hatte,
- 5 Jahre einen Ballett-Kurs und
- 8 Jahre modernen Tanz besuchte und
- einmal - ohne Wissen der Veranstalter über meine Hörschädigung - eine Woche lang einen Tanzkurs im modernen Tanz beim international anerkannten amerikanischen Tänzer Bruce Taylor im Rahmen der Tanzwochen in Wien ablegte.

Diese Arbeit soll zeigen, dass es sehr wohl möglich ist, hörgeschädigten Kindern Musik in jeder Form näherzubringen und ihre Begeisterung dafür zu wecken.

Mit dieser Arbeit suchte ich auch eine Möglichkeit, mein Defizit an musikalischer Ausbildung an der Pädagogischen Akademie zu verkleinern.

Der Hinweis

Mein Appell geht an all jene Leute, die nicht glauben oder annehmen wollen, dass auch hörgeschädigte Kinder und Jugendliche ein Gefühl für Musik besitzen. Dass es nicht darum geht einwandfrei Lieder singen zu können, sondern darum, dass die Begeisterung und Freude an Musik und Rhythmik geweckt und gefördert werden.

Ist einmal der Grundstock der musikalischen Seite vorhanden (Klang, Rhythmus und Form), können auch das Sprechen und die Erweiterung des Wortschatzes viel leichter erarbeitet werden, da das Rhythmische, die Betonung und der Klang in der Sprache schon durch verschiedene Übungen in der rhythmisch-musikalischen Erziehung bekannt sind. Dies ist meine Meinung. Sie stößt vielleicht teilweise auf Ablehnung, und ich könnte derzeit auf Grund meiner noch geringen Erfahrungen meinen Standpunkt auch gar nicht hundertprozentig vertreten oder begründen. Ich möchte aber in diesem Sinn weiter arbeiten, denn ich halte mich selber für den Beweis dafür, dass dieser Weg richtig ist.

Für Ihr Interesse spreche ich einen herzlichen Dank aus!

Elke Bartlmä

(Oktober 2000)

11. LITERATURVERZEICHNIS

EITNER, J.: Zur Psychologie und Soziologie Hörbehinderter. Median - Verlag, dHb Akademie für Hörgeräte - Akustik Lübeck, Bd. 1 der wissenschaftl. Fachbuchreihe der Akademie für Hörgeräte Akustik, Heidelberg 1990.

SEIFERT, K. H.: Der hörgeschädigte Mensch. In: Der Mensch und seine Umwelt, Bd. 4 aus Buchreihe: Das menschliche Wagnis. Verlag Kister, Genf 1971.

RICHTBERG, W.: Hörbehinderung als psycho - soziales Leiden.
In: EITNER, J.: Zur Psychologie und Soziologie Hörbehinderter. Heidelberg 1990.

CLAUSSEN, W. H.: Schwerhörigenpädagogik.
In: EITNER, J.: Zur Psychologie und Soziologie Hörbehinderter. Heidelberg 1990.

MARX, A.; 1969.
In: EITNER, J.: Zur Psychologie und Soziologie Hörbehinderter. Heidelberg 1990.

SPIESS, B.: Hinter Mauern der Stille.
In: Hört Hört. Informationsblatt für Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder. Hg.: Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Nr. 25, Wien 1995.

KILLER, F.: Lied eines Gehörlosen. 1874.
In: GLZ - Österreichische Gehörlosenzeitung. Hg.: Österreichischer Gehörlosenbund. Jg. 48, Nr. 1, Steyr 1996.

HOUGAARD, S., O. JENSEN, M. KRISTENSEN, C. LUDVIGSEN, J. PETERSEN, P. WEIS: Schall und Hören. By Widex ApS, 2. Aufl., Dänemark 1995.

HAMANN, K. F. (Hg.), F. BÖHNKE, M. GERBER, T. JANSSEN, H. J. STEINHOFF: Leitfaden der Audiometrie für ArzthelferInnen. Biermann Verlag, 2. Aufl., Köln 1994.

NEKHAM, D.: Pathologie der an Hören, Stimme und Sprache beteiligten Strukturen.
In: Seminar aus Medizinische Grundlagen, 12. - 16. April, Innsbruck 1999.

DING, H.: Mit der Hörschädigung leben. Hilfen für Eltern hörgeschädigter Kinder. Edition Schindele, Heidelberg 1988.

Gehörlosen - Kultur & Jugendzentrum Graz (Hg.): Hörgerichtete Erziehung im Spannungsfeld von Diagnostik und schulischer Perspektive.
In: Bericht über den internationalen Workshop, 13. - 15. November, Graz 1992.

WELZL - MÜLLER, K.: Audiologie
In: Seminar aus Medizinische Grundlagen, 12. - 16. April, Innsbruck 1999.

PHONAK - Werbung: Vision 2000, The art of better hearing.

PRATSCHKO, M.: Wenn Lärm krank macht.
In: YOYO - Jugendzeitschrift, Nr. 20, 1996.

MÖHRING, L., C. BEYER, L. BRAUN - FRANK, W. DECKER, D. SCHÖNFELDER, C. SPIELBERGER: Die Hörgeräteversorgung bei Kleinkindern.

In: Spektrum Hören - Die Zeitschrift für lautsprachliche Erziehung hörgeschädigter Kinder. Hg.: Bundesgemeinschaft der Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder e. V., Nr. 4, Hamburg 1995.

KOTHE, S.: Wer nicht hören kann, muss fühlen!

In: GLZ - Österreichische Gehörlosenzeitung. Hg.: Österreichischer Gehörlosenbund. Jg. 48, Nr. 1, Steyr 1996.

KICHLER, G.: Internationale Großveranstaltungen in Wien 1995/ 1996: Wichtige Impulse für Gehörlose und Hörgeschädigte in Österreich.

In: Hört Hört. Informationsblatt für Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder. Hg.: Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Nr. 23, Wien 1995.

SCHNEIDER - VOSS, S.: Spezialambulanz: Anamnese nicht möglich.

In: Hört Hört. Informationsblatt für Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder. Hg.: Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Nr. 23, Wien 1995.

FELLINGER, J., H. JARMER: Gehörlosigkeit darf nicht sprachlos machen.

In: Hört Hört. Informationsblatt für Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder. Hg.: Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Nr. 29, Wien 1997.

PAFLA, J.: Visuelle Lautsprachauffassung durch Ablesen.

In: EITNER, J.: Zur Psychologie und Soziologie Hörbehinderter. Median Verlag, Heidelberg 1990.

GLZ - Österreichische Gehörlosenzeitung: So fing es an.

Hg.: Österreichischer Gehörlosenbund. Jg. 48, Nr. 1, Steyr 1996.

DIMMEL, P.: Geschichte über Gebärdensprache.

In: GLZ - Österreichische Gehörlosenzeitung. Hg.: Österreichischer Gehörlosenbund. Jg. 48, Nr. 2, Salzburg 1996.

GLZ - Österreichische Gehörlosenzeitung: Indianer - Worte schwer zu verstehen - leicht zu sehen.

Hg.: Österreichischer Gehörlosenbund. Jg. 47, Nr. 3, Steyr 1995.

Quelle: P.M. Perspektive/ Indianer.

BIZEPS, Behindertenberatungszentrum: Gehörlose Menschen fordern ihre Menschenrechte!

In: GLZ - Österreichische Gehörlosenzeitung. Hg.: Österreichischer Gehörlosenbund. Jg. 47, Nr. 3, Steyr 1995.

Kurzmitteilung: Sign Spice.

In: Hört Hört. Informationsblatt für Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder. Hg.: Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Nr. 35, Wien 1998.

WRIESSENEGGER, G.: Die „stillste“ Sprache der Welt feiert ihren Erfolg in Klagenfurt.

Pressemitteilung in: Hört Hört. Informationsblatt für Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder. Hg.: Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Nr. 24, Wien 1995.

PINTER, M.: Günstige Wirkungen des zweisprachigen Unterrichts.

In: Hört Hört. Informationsblatt für Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder. Hg.: Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Nr. 25, Wien 1995.

London/ GB: Die Schulleistungen lautsprachlich und gebärdensbegleitend unterrichteter hörgeschädigter Sonderschüler im Vergleich.

In: Spektrum Hören - Die Zeitschrift für lautsprachliche Erziehung hörgeschädigter Kinder. Hg.: Bundesgemeinschaft der Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder e. V., Nr. 2, Hamburg 1995.

Quelle: Magazine of the Journal of BATOD, Spring 1994 - abgedruckt aus: HörPäd 1/ '95.

RUMBOLD, H.: Gemeinsames Lernen von hörgeschädigten und hörenden Kindern.

In: Vortrag am 27. Mai, Audiopädagogisches Zentrum Arnoldstein 1998.

PFEIFER, A.: Das Cochlea - Implantat.

In: Seminar aus Sonderpädagogischer Technologie, 3. - 5. Mai, Wien 1999.

TSEN - IAN GUAN, J.: Heather/ Bill

In: Hört Hört. Informationsblatt für Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder. Hg.: Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Nr. 39/ 34, Wien 1999/ 1998.

GLZ - Österreichische Gehörlosenzeitung: Taube Studentin wurde „Miss America“.

Hg.: Österreichischer Gehörlosenbund. Jg. 46, Nr. 4, Steyr 1994.

Mitteilung: Endlich kehren Gefühle dahin zurück, wo sie hingehören: ins Kino.

In: Hört Hört. Informationsblatt für Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder. Hg.: Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Nr. 29, Wien 1997.

SIEGENTHALER, H., H. ZIHLMANN: Rhythmische Erziehung. Comenius - Verlag, Forch/ Hitzkirch (Schweiz) 1982.

SCHEIBLAUER, M.: Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik. Vortrag am Centenaire Jaques-Dalcroze, 9. - 14. August, Genf 1965.

In: Rhythmik in der Erziehung. Hg.: Heckner/ Wolfenbütter. Jg. 18, Nr. 1, 1991.

SCHEIBLAUER, M.: Musikerziehung und Heilpädagogik.

In: PAHLEN, K.(Hg.): Musiktherapie. München 1973.

WITOSZYNSKYJ, SCHINDLER, SCHNEIDER: Erziehung durch Musik und Bewegung. Grundlagen und Modelle der Rhythmik für Kindergarten, Vorschule und Grundschule.

ÖBV - Österreichischer Bundesverlag, Wien 19??.

STEINMANN, B.: Mimi Scheiblauer - Zu ihrem 100. Geburtstag am 7. Mai 1991.

In: Rhythmik in der Erziehung. Jg. 18, Nr. 1, 1991.

RAMUSCH-FALLY, W.: Rhythmische Erziehung/ III. Semester,

Pädagogische Akademie Klagenfurt 1995)

SCHMID - GIOVANNINI, S.: Hören und Sprechen. Zürich 1996.

HOFMARKSRICHTER, K.: Schulung und Bildung gehörloser und resthöriger Kinder.
Sonderdruck aus „Studium Generale“. Springer Verlag, Jg. 18, Nr. 11, Berlin - Heidelberg -
New York 1965.

VAN DE WARENBURG, J.: Rhythmisch - musikalische Erziehung.
In: Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 3: Pädagogik der Schwerhörigen und Gehörlosen,
Hg.: JUSSEN, H., O. KRÖHNERT. Marhold Verlag, Berlin 1982.

CLAUSSEN, W. H.: Zur psychosozialen Situation Hörgeschädigter. Referat, gehalten
anlässlich der „Schulinternen Lehrerfortbildung: Schilf“ des Landesbildungszentrum für
Hörgeschädigte in Oldenburg am 3. Februar 1997.
In: Hörpädagogik. Jg. 51, Nr. 4, 1997.

MOOG, H.: Musikerziehung bei Schwerhörigen.
In: Hörgeschädigtenpädagogik. Jg. 30, Nr. 3, Heidelberg 1976.

ROHLOFF, I.: Rhythmisch - musikalische Erziehung mit Gehörlosen.
In: STRAUMANN, J. (Hg.): Lernen der Bewegung - Lernen durch Bewegung. Julius Groos
Verlag, Heidelberg 1985.

VAN UDEN, A. M. J.: Rhythmisch - musikalische Erziehung.
In: Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 3: Pädagogik der Schwerhörigen und Gehörlosen,
Hg.: JUSSEN, H., O. KRÖHNERT. Marhold Verlag, Berlin 1982.

JUNG, C. G.: Erinnerungen, Träume und Gedanken. Walter Verlag, Olten und Freiburg im
Breisgau 1971.
In: WILD, R.: Erziehung zum Sein. 1. Aufl., Arbor Verlag Valentin, Freiamt 1998.

BRUNNER - DANUSERT, F.: Mimi Scheiblaue - Musik und Bewegung.
Atlantis Musik - Buchverlag, Zürich 1984.