

**Braucht das österreichische Schulsystem
gehörlose Lehrer?**

GEHÖRLOSIGKEIT
und
MUSIKUNTERRICHT

Seminararbeit, WS 2001/02

Katharina Brizic

Gehörlose Menschen können in Österreich nicht Lehrer werden. Weder Hauptschul- noch Volksschul- noch Sonderschullehrer.

Das heißt im Klartext: selbst für gehörlose Kinder keine gehörlosen Lehrer.

Die Begründungen sind vielfältig. Eine von ihnen: Gehörlose Lehrer können keinen Musikunterricht abhalten.

Musikunterricht – mit gehörlosen Lehrern? Ein Randproblem, scheinbar.

Es verweist aber auf viel, viel mehr. Gehörlosigkeit heißt "Behinderung", Behinderung heißt "Nicht-Können". Ob es um das Fach Musik geht oder um den Lehrberuf im ganzen: Man traut es ihnen einfach nicht zu.

Deshalb diese Arbeit: Damit wir staunen, was wir alles noch nicht wissen.

Für die viele kompetente und freundliche Hilfe danke ich:

**Karin Kestner
Verena Krausneker
Martina Frank
Connora Honor
Judith Stummer
Dieter Kolonovits**

Inhaltsverzeichnis

0. EINLEITUNG

0.1. Ereignis	1
0.2. Problemkreise	3
0.3. Kriterien für die Wahl des Themas	5
0.4. Abgrenzung des Themas und Ziele der Arbeit.....	5
0.5. Gliederung der Arbeit.....	6
0.6. Literatur zum Thema und Forschungsstand	7
0.7. Definition der Schlüsselbegriffe.....	7

1. GRUNDLEGENDES ZUM MUSIK-ERLEBEN GEHÖRLOSER MENSCHEN

1.1. Grundelemente der Musikwahrnehmung	8
1.2. Hörende Musikwahrnehmung	9
1.3. Gehörlose Musikwahrnehmung	10
1.4. Unterschiede und Gemeinsamkeiten.....	11

2. MUSIKUNTERRICHT FÜR GEHÖRLOSE SCHÜLER

2.1. Geschichte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Schülern	14
2.2. Derzeitiger Stand in den USA.....	16
2.3. Derzeitiger Stand in Österreich.....	17
2.4. Überblick über die gegenwärtig existierenden Ansätze	22

3. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

3.1. Das Fach Musik	
3.1.1. Das Fach Musik für hörende Kinder – Definitionen	25
3.1.2. Das Fach Musik für gehörlose Kinder – Versuch einer Definition	26
3.2. "Gehörlose können Musik nicht unterrichten" – Reaktion	
3.2.1. Das nicht existierende Fach	28
3.2.2. Das existierende "Fach"	28
3.2.3. Das visionäre Fach.....	29

ZUM ABSCHLUSS	30
----------------------------	----

Bibliographie	31
----------------------------	----

Anhang	33
---------------------	----

0. EINLEITUNG

0.1. EREIGNIS

Bei der folgenden Schilderung der Ereignisse stütze ich mich auf privaten Briefwechsel (Faxe und Mails) zwischen Betroffenen, Zuständigen und Experten; ich wurde in diesem Zusammenhang gebeten, die Namen der betroffenen gehörlosen Personen nicht zu nennen.

Im Dezember 1994 stellte eine gehörlose Linzerin einen Antrag auf Ablegung einer Studienberechtigungsprüfung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, um danach das Studium an der betreffenden PädAk aufzunehmen.

In der Antwort wurde ihr mitgeteilt, dass gegen die Ablegung der Studienberechtigungsprüfung an der Pädagogischen Akademie kein Einwand bestehe; allerdings sei vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst noch keine Entscheidung getroffen worden, ob die gehörlose Bewerberin nach Absolvierung dieser Prüfung auch das Studium an der Pädagogischen Akademie aufnehmen könne, denn *gemäß § 11 der Studienordnung (Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport, Zl. 17.154-31/90 vom 9. Februar 1990) ist für die Aufnahme an der Pädagogischen Akademie eine körperliche und fachliche Eignungsprüfung durchzuführen, wobei auch die Überprüfung der Sprech-, Sprach- und Stimmleistung zur Feststellung der Intaktheit des Stimmapparates vorgesehen ist.*¹

Ein anderer Versuch seitens einer gehörlosen (bzw. schwerhörigen) Bewerberin, ein Lehramtszeugnis zu erwerben, geht aus einem Bericht der Volksanwaltschaft² hervor; hier wird berichtet, dass die betreffende Studentin erst nach ihrer Aufnahme in die Pädagogische Akademie darüber informiert wurde, dass sie wegen ihrer körperlichen Behinderung kein Lehramtszeugnis, sondern nur ein "Zertifikat" erhalten werden können. Die Volksanwaltschaft erkannte die Beschwerde der gehörlosen Studentin als berechtigt; im Zuge des Prüfungsverfahrens *wurde der VA bekannt, dass das Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten den Erwerb eines der Behinderung entsprechenden Lehramtszeugnisses für behinderte Studierende an Pädagogischen Akademien grundsätzlich für überlegenswert hält und auch bemüht ist, dieses Problem zu lösen. Besprechungen ... seien im Gange. Der Gesetzgeber ist gefordert, durch Novellierungen der Dienstrechtsgesetze, des Schulorganisationsgesetzes und der Studienvorschriften einerseits behinderten Menschen den Zugang zu Lehramtsstellen zu ermöglichen und andererseits behinderten Absolventen von Pädagogischen Akademien in weiterer Folge Beschäftigungschancen zu eröffnen.*

Den genannten Bemühungen seitens des Bundesministeriums wollte man auf den Grund gehen, wie aus dem Fax³ an eine Betroffene hervorgeht; allerdings haben die an einem Fortschritt Interessierten *bis heute keine Antwort auf meine/unsere Schreiben in dieser Angelegenheit vom Bundesministerium für Unterricht bekommen.*

Weitere Versuche, das Lehramtszeugnis zu erhalten, scheiterten an der Behauptung, *dass Gehörlose keinen Musikunterricht abhalten können*, was dazu führte, dass Gehörlose de facto als vom Lehrberuf ausgeschlossen betrachtet werden können⁴. Tatsächlich finden sich im "PA-Kompass für Studierende – ein Orientierungsleitfaden durch die Akademie" unter den Bedingungen für Aufnahme und

¹ Fax der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich an die gehörlose Anfragende vom 10. 1. 1995.

² Bericht der Volksanwaltschaft: Abschnitt 3.1.4.4 Lehramtszeugnis für Behinderte, VA 49-UK/98.

³ Fax von K. Karoliny an eine gehörlose Linzer PädAk-Bewerberin vom 21. 9. 2000.

⁴ Dies wird zusammenfassend dargestellt in: Verena Krausneker: ÖGS – Österreichische Gebärdensprache. Zweite Fassung, August 2001; S. 2.

Inskription an der Pädagogischen Akademie drei Paragraphen zur erforderlichen Eignung der Studierenden:

§ 14: Überprüfung der körperlichen Eignung;

§ 15: Überprüfung der Sprech- Sprach- und Stimmleistung;

§ 16: Feststellung der fachlichen Eignung.

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass *die Überprüfung der Sprech-, Sprach- und Stimmleistung zur Feststellung der Intaktheit des Stimmapparates ... von einem Logopäden/einer Logopädin oder einem Sprachheilpädagogen/einer Sprachheilpädagogin durchzuführen ist; werden bei der Überprüfung ... Mängel festgestellt, die als nicht behebbar erachtet werden, so ist die Nichteignung festzustellen und die Immatrikulation abzulehnen (§ 15).*

Hinsichtlich der fachlichen Eignung sind insbesondere ... die musikalische Bildungsfähigkeit ... für das Lehramt an Sonderschulen sowie die musikalische Bildungsfähigkeit ... für das Lehramt an Volksschulen zu beurteilen (§ 16).

Um die Situation zu erhellen, wurde in einem Mail¹ an den Bildungssprecher der Partei Die Grünen um diesbezügliche Informationen gebeten bzw. nachgefragt, ob es tatsächlich für körperlich behinderte Menschen in Österreich unmöglich sei, Lehrer/Lehrerin zu werden, da die Pädagogischen Akademien ja einen Stimmtest und den Nachweis der körperlichen Eignung verlangen.

In seiner Antwort² bestätigt Dieter Brosz die Richtigkeit dieser Annahme; es sei bereits eine Anfrage der Grünen an die Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur betreffend Lehramtszeugnis für Behinderte gerichtet worden (Anlass dafür sei der Volksanwaltschaftsbericht bezüglich der schwerhörigen Studentin gewesen, die erst nach Aufnahme in die PädAk davon informiert worden war, dass sie keinen Abschluss, sondern nur ein Zertifikat erhalten werde).

Die Anfrage der Grünen sei von der Bundesministerin wie folgt beantwortet worden: *Da die in der Anfrage angesprochenen Gesetzesänderungen nicht nur das Beamten-Dienstrechtsgesetz, das Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das Schulorganisationsgesetz und das Akademiestudiengesetz betreffen, sondern die gesamte komplexe Materie auch in die Überlegungen zu einem neuen Lehrerberlösungsschema mit einbezogen werden muss, ist derzeit noch nicht exakt feststellbar, bis zu welchem Zeitpunkt die einzelnen Regierungsvorlagen erstellt werden können.* Als Reaktion darauf stellt Dieter Brosz einen Entschließungsantrag in Aussicht, in dem die Regierung aufgefordert werden soll, entsprechende Maßnahmen zu setzen.

Der Entschließungsantrag betreffend Lehramtszeugnis für Behinderte wurde in der Folge von den Grünen eingebracht: *Um sicherzustellen, dass die notwendigen Gesetzesänderungen umgehend vorbereitet werden, stellen die unterfertigten Abgeordneten folgenden Entschließungsantrag: ... Die Bundesregierung wird aufgefordert, die gesetzlichen Rahmenbedingungen zu schaffen, die körper- und sinnesbehinderten Studierenden die Möglichkeit geben, die Pädagogischen Akademien mit einem vollwertigen Lehramtszeugnis abzuschließen und in weiterer Folge den Beruf als PädagogIn ausüben zu können.*

Auf meine Anfrage an Dieter Brosz, ob sich am Ausschluss gehörloser/schwerhöriger Personen vom Lehramtsstudium irgendetwas geändert habe, erhielt ich die Antwort³, dass die Lage unverändert sei; der Antrag der Grünen sei im Ausschuss zwei Mal vertagt worden; man werde jedoch versuchen, ihn wieder auf die Tagesordnung zu bringen.

¹ Mail von Verena Krausneker an Dieter Brosz (Bildungssprecher der Partei Die Grünen) vom 16. 1. 2001.

² Mail von Dieter Brosz an Verena Krausneker vom 22. 1. 2001.

³ Mail von Dieter Brosz an K. Brizic vom 17. 1. 2002.

Auch das Direktionssekretariat der PädAk in Wien bestätigt den Stand der Dinge¹: Auf die Frage, ob es für gehörlose StudentInnen prinzipiell möglich sei, an der PädAk eine Ausbildung zum Volksschul-, Sonderschul- oder Hauptschullehrer zu absolvieren, erhielt ich die Antwort, dass es *aufgrund der geltenden Gesetzeslage derzeit leider nicht möglich sei*.

Vom ersten uns bekannten neueren Versuch gehörloser InteressentInnen, das Lehramtszeugnis zu erwerben (Dezember 1994, siehe oben), bis zum jetzigen Zeitpunkt (Februar 2002) sind also etwas mehr als sieben Jahre vergangen; während dieser ganzen Zeit hat sich trotz vielfältigster Bemühungen nichts an dieser Lage geändert.

0.2. PROBLEMKREISE

Die geschilderten Ereignisse verweisen auf eine Vielzahl von Problemen:

1. Eine bestimmte Gruppe von Personen mit besonderen Lebensumständen ist von der optimalen Förderung der Fähigkeiten jedes Einzelnen und von einer vollgültigen fachlichen Ausbildung ausgeschlossen, was einen diskriminierenden Umstand darstellt.

2. Der Begriff Minderheit ist in Österreich ausschließlich ethnisch definiert, weshalb die Anerkennung der gehörlosen Gemeinschaft als sprachliche Minderheit noch aussteht; dies hat zur Folge, dass auch die für den Schutz einer Minderheit existierenden Gesetze hier nicht greifen.

3. Der wohl bedeutendste Umstand ist der Status des "Behindertseins", mit dem sich der Eindruck von Defizit, Mangel und Nicht-Können verbindet, was sich in direkter Folge gerade auf solche Berufe auswirkt, in denen es zentral um die Vermittlung von Können und Wissen geht. Die Fähigkeit, als Lehrer zu arbeiten, wird an den zuständigen Stellen daher nur solchen Personen zugestanden, die - bezüglich ihrer körperlichen Disposition - der mehrheitlichen Norm entsprechen.

Diese Vorgangsweise stimmt insofern nachdenklich, als es in neuerer Zeit von öffentlicher Seite keinerlei Versuche gegeben hat, die tatsächliche Eignung gehörloser InteressentInnen für den Lehrberuf überhaupt zu untersuchen bzw. die vorliegenden Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu berücksichtigen.

4. Ebenfalls unberücksichtigt bleibt bei einem solchen Vorgehen auch die Tatsache, dass es sich ja bei einem Teil der Schüler selbst um Angehörige einer Gruppe handelt, die bezüglich ihrer körperlichen Disposition nicht der mehrheitlichen Norm entsprechen; unbedacht daher auch der Umstand, dass gerade ein Angehöriger dieser Gruppe - beispielsweise in der Funktion eines Sonderschullehrers - besonders gut auf die Bedürfnisse solcher Schüler eingehen könnte.

5. Weitgehend unbekannt sind Struktur und Funktion der Gebärdensprache; immer noch existiert das Bild einer "Behelfssprache", die gegenüber der Lautsprache "Mängel" aufweist und deshalb für den Gebrauch im Schulunterricht für unzureichend gehalten wird.

Dass es sich jedoch bei den vielen weltweit existierenden und teilweise stark divergierenden Gebärdensprachen um *natürliche, visuell-gestisch codierte, vollwertige, nicht an ikonische Inhalte gebundene Sprachen* handelt, die *linkshemisphärisch im Hirn verarbeitet werden wie auch gesprochene Sprachen*, ist längst wissenschaftliches Allgemeingut: *Gebärdensprachen sind nicht die verbildlich-*

¹ Mail von S. Kautz an K. Brizic vom 20. 12. 2001.

*te Form von gesprochenen Sprachen. Sie haben eigene, von Lautsprachen unabhängige sprachliche Strukturen und eine eigene Grammatik.*¹

6. Unbekannt ist vielfach, dass es gehörlosen Personen unmöglich ist, eine Lautsprache als Muttersprache zu erwerben, d.h. in einer Lautsprache als Erstsprache vollständig kompetent zu werden, da in der Lautsprache die visuellen Aspekte, die von gehörlosen Personen problemlos wahrgenommen werden könnten, eine gänzlich untergeordnete Rolle spielen. Demzufolge ist für gehörlose Kinder die Gebärdensprache das einzige sprachliche Medium, in dem sie vollständig kompetent werden können.

7. In der Öffentlichkeit vollkommen unbekannt dürfte schließlich und endlich sein, welche umfassende Bedeutung der vollständige Erwerb einer Muttersprache für die Entwicklung jedes einzelnen (nicht nur eines gehörlosen) Kindes hat. Zu diesem Thema gibt es zahlreiche und umfangreiche Forschungsergebnisse, zusammenfassend dargestellt z. B. in Rudolf de CILLIA: *Spracherwerb in der Migration* (2000)². Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass nur der gelungene Erstspracherwerb (Mutterspracherwerb) Grundlage sein kann für den Erwerb von einer oder mehreren Zweitsprachen.

Diesem Umstand wurde von Betroffenen bzw. von deren Eltern Rechnung getragen: 1991 wurde vom Elternverband Deutscher Gehörlosenschulen eine Resolution verabschiedet mit der Forderung, die Deutsche Gebärdensprache umfassend anzuerkennen, da sie *für gehörlose Menschen unabdingbare Voraussetzung für eine bestmögliche Entfaltung im sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich ist.*³ Der Österreichische Gehörlosenbund verfasste 1993/94 ebenfalls ein Forderungsprogramm, in dem das grundsätzliche *Recht der Gehörlosen auf Gebärdensprache* gefordert wird, unter anderem auch für Früherziehung und Schule.³

Auf dieser Basis wird klar, welche Bedeutung einem gehörlosen Lehrer mit gebärdensprachlicher Erstsprache zukommen könnte und müsste, vor allem für den vollständigen Erstspracherwerb gehörloser Kinder.

8. Dass sich in der Gehörlosengemeinschaft aufgrund der besonderen Lebensumstände nicht nur eine eigene Sprache, sondern gerade infolge der eigenen Sprache auch eine eigenständige Kultur entwickelt hat, ist im europäischen Raum weitgehend unbekannt.

Dass diese Kultur auch Musikkultur einschließt, wird oft nicht einmal vermutet.

Zwar gesteht man gehörlosen Kindern gewisse musikalische Möglichkeiten zu (allerdings zu einem ganz bestimmten Zweck, nämlich dem des Lautspracherwerbs), gleichzeitig aber spricht man gehörlosen LehrerInnen die Fähigkeit ab, dergleichen – nach entsprechender Ausbildung – auch zu unterrichten.

Bei der Annahme, dass gehörlose LehrerInnen das Fach Musik nicht unterrichten können, geht man also bereits von vornherein davon aus, dass es Musik-Kompetenz bzw. Musik-Unterrichtskompetenz nur bei Hörenden geben kann; man nimmt gar nicht erst an, dass es ein Fach Musik für gehörlose Kinder geben k ö n n t e ; dieses bleibt, mehr als jedes andere Fach, eine Domäne Hörender.

¹ Verena Krausneker, *Grundlegende Fakten und Informationen über Gebärdensprachen*, 2000.

² Rudolf de Cillia, *Spracherwerb in der Migration*. Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Nr. 2, 2000.

³ vgl. Verena Krausneker, *Grundlegende Fakten und Informationen über Gebärdensprache*, 2000, S. 7.

0.3. KRITERIEN FÜR DIE WAHL DES THEMAS

Wie in 0.2. aufgezeigt, machen die Vorfälle auf eine Vielzahl von Problemen aufmerksam.

Ein Teil der genannten Punkte war bereits oder ist derzeit Gegenstand der Forschung sowie Gegenstand zahlreicher Initiativen von Betroffenen und Fachleuten – dies trifft zu für die Punkte 2, 3, 5, 6 und 7: Man setzt sich seit längerer Zeit für die Anerkennung der Gehörlosen als sprachliche Minderheit ein und bekämpft so den Behindertenstatus; zahlreiche Forschungsergebnisse dokumentieren Struktur und Funktion der Gebärdensprache sowie die Bedeutung des Erlernens einer Muttersprache für die soziale, kommunikative und kognitive Entwicklung des Menschen.

Ein kaum beachtetes Gebiet stellt dagegen die gehörlose Kultur und ihre Beziehung zur Musik dar. Musik und Gehörlosigkeit wird von einer großen Mehrheit als Gegensatz empfunden. Nur so ist die Behauptung zu erklären, gehörlose LehrerInnen könne es nicht geben, weil sie das Fach Musik nicht unterrichten könnten. Das immer noch verbreitete Bild der Behinderung, des Nicht-Könnens greift hier also auf einen Bereich – die Musik – über, von dem in Bezug auf Gehörlosigkeit in Europa so gut wie nichts bekannt ist und über den demzufolge eigentlich überhaupt keine Aussage getroffen werden dürfte.

Wenn es dagegen gelingt, das Wissen über die gehörlose Kultur einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, wäre auch eine höhere Sensibilisierung im Umgang mit dem Thema möglich; Aussagen, die jeder Grundlage entbehren, würden zwangsläufig seltener.

Wenn es gelingt nachzuweisen, dass gehörlose LehrerInnen das Fach Musik unterrichten können, zumal bei gehörlosen SchülerInnen, dann dürfte dieser Nachweis für jedes andere Fach umso leichter zu erbringen sein.

Dass gehörlose LehrerInnen nicht nur unterrichten können, sondern sollen, zeigt sich am Fach Musik deutlicher als an anderen Gegenständen; in diesem Sinne ist der Musikunterricht einzig mit dem sprachlichen Unterricht und seiner Problematik vergleichbar. Mehr als an allen anderen Fächern zeigt sich am Sprach- wie am Musikunterricht die Eigenständigkeit gehörloser Kultur bzw. ihre Nichtachtung.

Insgesamt bietet daher das Thema Musikunterricht besonders viele Ansatzpunkte für eine neue Sichtweise. Unter den zahlreichen in der Grundschule unterrichteten Fächern wird es allgemein als weniger wichtig eingestuft; dennoch war es möglich, dass gerade dieses Fach zu einem der Hindernisse auf dem Weg Gehörloser zum Lehrberuf wurde.

0.4. ABGRENZUNG DES THEMAS UND ZIELE DER ARBEIT

Das Fach Musik als solches steht nicht im Zentrum des Interesses dieser Arbeit; es soll nicht behandelt werden, welche Bedeutung dieses Fach insgesamt hat, sondern es soll als Beispiel für noch nicht verwirklichte Möglichkeiten dienen.

Es soll nicht nachgewiesen werden, dass es für das Abhalten des Musikunterrichts etwa keiner Eignung bedarf; es soll jedoch nachgewiesen werden, dass diese Eignung sich nicht an der (im Kompass der Pädagogischen Akademie angeführten) Sprech-, Sprach- und Stimmeistung misst.

Es soll nicht untersucht werden, ob gehörlose LehrerInnen das Fach Musik besser oder schlechter unterrichten können als hörende LehrerInnen; es soll jedoch nachgewiesen werden, dass gehörlose LehrerInnen genauso wenig ersetzbar sind wie hörende LehrerInnen.

Es soll nicht untersucht werden, wie wichtig oder unwichtig das Fach Musik für gehörlose SchülerInnen ist; es soll jedoch nachgewiesen werden, dass, wenn das Fach Musik für gehörlose SchülerInnen abgehalten wird, es für einen sinnvollen Musikunterricht bei gehörlosen SchülerInnen vor allem gehörloser LehrerInnen bedarf.

Es soll darüber hinaus nachgewiesen werden, dass gehörlose LehrerInnen eine Chance für das Fach Musik darstellen, indem sie gerade hörende SchülerInnen neue Zugänge zu diesem Fach eröffnen könnten.

Weiters soll darauf hingewiesen werden, dass gerade der Musikunterricht sich besonders gut für den gemeinsamen Unterricht hörender und gehörloser SchülerInnen (z.B. in bilingualen Volksschulen) eignen kann, und zwar gleichermaßen mit gehörlosen wie hörenden LehrerInnen.

Aufgrund der Tatsache, dass es gehörlosen InteressentInnen nicht einmal möglich ist, für den Unterricht gehörloser Kinder ausgebildet zu werden, möchte ich mich in meiner Arbeit auf die österreichische Sonderschule für Gehörlose beschränken, wobei der bilinguale Volksschulversuch in Wien (gemeinsamer Unterricht für Gehörlose und Hörende) in den Schlussfolgerungen mitberücksichtigt werden soll.

0.5. GLIEDERUNG DER ARBEIT

Über das Musik-Erleben gehörloser Menschen ist wenig bekannt. Um einen fundierten Zugang zum Thema Musikunterricht und Gehörlosigkeit zu erhalten, sollen in Kapitel 1 einige grundlegende Informationen über dieses Musik-Erleben geboten werden.

Kapitel 2 behandelt die verschiedenen Formen von Musikunterricht, wie er für Gehörlose abgehalten wurde und wird:

In 2.1. wird die Geschichte des Musikunterrichts für Gehörlose in den USA und in Europa kurz gestreift.

In 2.2. wird der derzeitige Stand in den USA aufgezeigt.

In 2.3. wird auf Basis des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose der derzeitige Stand in Österreich untersucht.

In 2.4. wird zusammengefasst, welche verschiedenen Ansätze derzeit (weltweit) existieren, wodurch sie sich unterscheiden und um welche Ansätze es sich in Österreich handelt.

Die dargestellten Fakten sowie eine allgemeine Definition des Begriffs "Musikunterricht" werden in Kapitel 3 der Aussage gegenübergestellt, Gehörlose könnten keinen Musikunterricht abhalten.

Die aus dieser Gegenüberstellung resultierenden Forderungen für die Zukunft stehen am Ende der Arbeit, verbunden mit einem Ausblick auf Chancen und Möglichkeiten des Faches Musik für ein gemeinsames gehörlos-hörendes Lernen in der Schule.

0.6. LITERATUR ZUM THEMA UND FORSCHUNGSSTAND

Das Thema Gehörlosigkeit und Musik ist vor allem in den USA Inhalt zahlreicher Publikationen. In Europa ist es kaum behandelt worden: Forschungsergebnisse aus den USA blieben unberücksichtigt, zum Teil wohl deshalb, weil viele der Quellen schwer zugänglich sind; ein weiterer Grund könnte darin zu finden sein, dass es in Europa bereits eine Tradition der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen gibt, die von ganz bestimmten Ansätzen geprägt und langerprobt ist und der man den Vorzug gibt vor weniger bekannten, experimentell anmutenden Ansätzen.

Es existiert demzufolge nur eine einzige deutschsprachige Gesamtdarstellung des Themas: Manuela Carmen PRAUSE geht in *Musik und Gehörlosigkeit* (2001)¹ ausführlich und umfassend auf die – hier nicht voneinander zu trennende – musikalische und sprachliche Problematik ein; behandelt werden Aspekte der Musikrezeption gehörloser Menschen, Musiktherapie und Musikerziehung sowie spezifische aus der amerikanischen Gehörlosenkultur hervorgegangene Musikansätze. Es wird der neueste Forschungsstand dargestellt, ebenso wie Perspektiven für die zukünftige Arbeit auf dem Gebiet.

Diese Dissertation dient mir als wichtigste Grundlage; bei Kapitel 1.1. bis 1.4. sowie 2.1. und 2.2. meiner Arbeit handelt es sich daher um eine Zusammenfassung der betreffenden Teile aus *Gehörlosigkeit und Musik*.

0.7. DEFINITION DER SCHLÜSSELBEGRIFFE

Bei der Verwendung des Begriffs **Gehörlosigkeit** folge ich den bei Manuela PRAUSE (2001) genannten Definitionen.² Eine einheitliche Definition gibt es bislang nicht, da sich Art und Ausmaß der Hörbeeinträchtigung von Individuum zu Individuum stark unterscheiden.

Wenn daher in der vorliegenden Arbeit von "Gehörlosen" die Rede ist, so sollen damit alle jene Personen gemeint sein, die sich selbst als zu dieser Gruppe von Personen gehörig betrachten, sowie auch schwerhörige und später ertaubte Personen, sofern sie von den beschriebenen Problemen, wie z.B. erschwerten Berufsbedingungen, betroffen sind oder betroffen sein könnten.

Bei der Definition des Begriffs **Musikunterricht** (gemeint ist hier ausschließlich das Unterrichtsfach Musik in der Grundschule) richte ich mich nach Hans Günther BASTIAN, der in dem Standardwerk *Musik(erziehung) und ihre Wirkung* (2000) ausführlich Inhalte und Aufgaben des Faches Musik in der Grundschule beschreibt.³ In Kapitel 3 wird auf diese Definitionen näher eingegangen.

¹ Manuela Carmen Prause, *Musik und Gehörlosigkeit. Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter besonderer Berücksichtigung des anglo-amerikanischen Forschungsgebietes*, 2001.

² vgl. Teil 1, Kapitel 2.1 "Zum Personenkreis gehörloser Menschen", Unterkapitel 2.1.1 "Übergreifende Definitionen und terminologische Abgrenzungen" in Manuela Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, 2001, S. 26 – 27.

³ vgl. Teil 1 "Theorie – Konzeption – Methodik – Design", Kapitel 1 "Zu Selbstverständnis und fachlichem Stellenwert der Studie" in Hans Günther Bastian, *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*, 2000, S. 25 – 31.

1. GRUNDLEGENDES ZUM MUSIK-ERLEBEN GEHÖRLOSER MENSCHEN

1.1. GRUNDELEMENTE DER MUSIKWAHRNEHMUNG¹

Musik ist, wie auch jedes Geräusch, zunächst einfach eine Bewegung in der Umgebung; diese Bewegung erzeugt Schwingungen, die sich fortpflanzen; die Schwingungen unterscheiden sich je nach Art, Anzahl und Ausmaß voneinander.

Von einem Geräusch unterscheidet sich ein musikalischer Klang dadurch, dass seine Schwingungen periodisch sind, d.h. dass sie sich in der Zeitskala regelmäßig wiederholen; ein Geräusch besteht dagegen aus aperiodischen Schwingungen ohne jede Regelmäßigkeit; zwischen den beiden Extrem-polen Klang und Geräusch sind Mischformen in jeder Abstufung möglich.

Der (später als Musik wahrgenommene) Klang besteht aus einer Anzahl von Teiltönen, von denen alle mit Ausnahme des Grundtones als Obertöne bezeichnet werden.

Alle genannten Teilaspekte – Art der Schwingungen, Anzahl der Schwingungen pro Zeiteinheit, Ausmaß der Schwingungen, Intensität der einzelnen Obertöne – bewirken zusammen die spezifische Erscheinungsform jedes einzelnen (musikalischen) Klanges.

Je nach Zusammenspiel der Teilaspekte verändern sich die Komponenten eines Klanges – Klangfarbe, Tonhöhe, Lautstärke und Rhythmus:

Die Anzahl der Schwingungen pro Zeiteinheit (die in Hertz gemessene Frequenz) bestimmt die Tonhöhe, wobei es hier im Unterschied zur messbaren physikalischen Dimension auch noch eine wahrnehmungsbezogene Dimension gibt, die die Tonhöhe zu einem subjektiven Erlebnis macht.

Eng verbunden mit der Tonhöhenwahrnehmung sind die Wahrnehmung von Harmonie (Zusammenklängen verschiedener Tonhöhen) und Melodie (zeitliche Abfolge verschiedener Tonhöhen).

Eine weitere Komponente eines Klanges ist die Lautstärke; sie ist abhängig von der Amplitude (der Höhe des Ausschlags) einer Schwingung. Auch hier gibt es einerseits eine objektiv in Dezibel messbare und andererseits eine subjektiv unterschiedlich wahrgenommene Dimension.

Die Intensität der Obertöne innerhalb des Gesamtklanges entscheidet über die Klangfarbe.

Klangfarbe, Tonhöhe und Lautstärke sind die sog. frequenzbezogenen Parameter eines Klanges.

Dazu kommen die sog. durativen Elemente Rhythmus und Tempo:

Unter dem Begriff Rhythmus werden Betonung, Dauer und Pause verstanden, ohne Berücksichtigung des jeweiligen tonalen Inhalts.

Die zeitliche Ausführung einer musikalischen Gestalt wird als Tempo bezeichnet.

Musikwahrnehmung erklärt sich jedoch nicht aus der Summe isoliert wahrgenommener Einzelparameter; erst Verknüpfung und Interaktion der Parameter führen zu musikalischer Wahrnehmung.

Bevor die Musikwahrnehmung gehörloser Menschen betrachtet werden soll, wird die Musikwahrnehmung Hörender in ihren Grundzügen beschrieben, um von einem Erleben auszugehen, das den meisten Menschen vertraut sein dürfte.

¹ Kapitel 1.1. bis 1.4. dieser Arbeit sind Zusammenfassungen der Kapitel 2.3.2 "Zur Wahrnehmung und Verarbeitung akustischer Reize", 2.4 "Zur Rezeption von Musik bei gehörlosen Menschen" und 4. "Analyse der Forschung zu musikalischen Leistungsfähigkeiten gehörloser Menschen" in Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 58 – 61, S. 62 – 69 und S. 107 – 148.

1.2. HÖRENDE MUSIKWAHRNEHMUNG

Grundsätzlich ist die Fähigkeit des Hörens nicht angeboren, wohl aber die Disposition zum Erlernen dieser Fähigkeit. Erlernt wird das Hören aufgrund von Stimulation, die bereits lange vor der Geburt beginnt.

Die aurale Wahrnehmung ist, wie jede Sinneswahrnehmung, komplex und umfasst verschiedene Ebenen der Reizverarbeitung: die Aufnahme des Schallereignisses über das eigentliche Sinnesorgan, die Perzeption in den zuständigen Nervenbahnen und die kognitive Wahrnehmung. In diesem Sinne meint der Begriff "Hören" sowohl einerseits den passiven und unbewussten physischen Prozess des Transportes eines Signals als auch andererseits das bewusste Zuhören bzw. Hinhören als aktive Leistung.

Der *passive physische Prozess* wird bei Manuela PRAUSE folgendermaßen beschrieben: *Beim Hörvorgang wird über die äußeren Teile des Ohrs, das Außen- und Mittelohr, Schall aufgenommen und zum Innenohr weitergeleitet. Im Innenohr ... erfolgt unter Zuhilfenahme des Rezeptors durch den Schall eine Modulation von Nervenaktionspotentialen. Im Hörnerv haben diese Aktionspotentiale eine wichtige Funktion bzgl. der Kodierung: Da jede einzelne der etwa 30.000 im Hörnerv lokalisierten Nervenfasern auf eine für sie "charakteristische" Frequenz reagiert, führen die im Innenohr durchgeführten Spektralanalysen des akustischen Stimulus dazu, dass entsprechend der Frequenzkonstellation des akustischen Reizes unterschiedliche Fasern aktiviert werden; das Gehirn ist in der Lage, anhand dieser Aktivität spezifischer Nervenfasern auf die Existenz spezieller Frequenzen rückzuschließen.*¹ Auf diese Art erfolgen Schallokalisation, Schalldiskrimination und Schalldifferenzierung. Dabei kommt es zu Interaktion mit anderen Sinneskanälen.

Das *aktive, bewusste Zuhören*, vielfach als das eigentliche Hören bezeichnet, meint die kognitive Wahrnehmung, *das Erfassen, Beurteilen, Identifizieren und Interpretieren des Gehörten*; es findet in der Hirnrinde statt, in der motorische Zentren, Hör- und Sprachzentren eng miteinander verknüpft arbeiten. *Das Hören stellt also eine Abfolge von Verarbeitungsschritten dar, die in dem Wahrnehmen bzw. Erkennen einer Reizkonfiguration münden ...*²

Überwiegend wird in der von Manuela PRAUSE angeführten Literatur das aktive, bewusste Wahrnehmen und Verarbeiten als der weitaus wichtigere Teil des Hörvorgangs betrachtet.

Aus dem Spannungsverhältnis zwischen passivem Hören und aktivem Zuhören resultierte in der englischsprachigen Literatur die Unterscheidung zwischen "hearing" und "listening", wobei das aktive "listening" als beeinflussbar und durch Lernen verbesserbar angesehen wird; der "listening"-Bereich umfasst insofern nicht nur das bewusste, aktive Zuhören, sondern auch Teilbereiche des als passiv bzw. physisch bezeichneten Hörens, wie z. B. Lokalisation, Diskrimination, Identifikation und Verständnis von Klang, lauter Teilbereiche, die durch Training dazugewinnen können.

¹ Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 58.

² vgl. Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 59.

1.3. GEHÖRLOSE MUSIKWAHRNEHMUNG

"Hören" wurde in 1.2. einerseits als passiver und unbewusster physischer Prozess des Transportes eines Signals, andererseits als bewusstes Zuhören bzw. Hinhören und als aktive Leistung charakterisiert.

Wie der *passive, physische Prozess* des Signaltransports bei gehörlosen Menschen aussieht, wird bei Manuela PRAUSE ausführlich dargestellt:

Erstens sind aufgrund der sogenannten Resthörigkeit nur sehr wenige gehörlose Menschen – etwa 10 Prozent – tatsächlich als völlig gehörlos zu bezeichnen; 90 Prozent besitzen dagegen ein Restgehör (in der englischsprachigen Literatur als *residual hearing* bezeichnet); diese Hörreste sind, in zahlreichen Abstufungen, vor allem im tieferen Frequenzbereich angesiedelt.

Da Musik ein wesentlich umfangreicheres Frequenzspektrum umfasst als Sprache (Musik findet zwischen 30 und 4000 Hz statt, Sprache dagegen zwischen 250 und 3000 Hz), eignet sich Musik besonders gut zum Aufspüren eventuell vorhandener Hörreste.

Zweitens bietet die sogenannte Vibrationsrezeption allen gehörlosen Personen (auch jenen ohne Resthörigkeit) eine Zugangsmöglichkeit zu Musik.

Musik ist nie nur ein akustisches Ereignis, sondern immer auch ein vibratorisches Phänomen – sowohl in der gehörlosen wie auch in der hörenden Musikwahrnehmung. Da es sich ja um Schallwellen handelt, die schwingen, werden diese Schwingungen in jedem Fall körperlich fühlbar: So werden beispielsweise Schallschwingungen tieferer Töne als rhythmische Druckänderung auf der Haut und als Rauheit im Ohr empfunden.

Bei hörenden oder resthörigen Personen werden Vibration und akustische Dimension eines Signals immer zugleich wahrgenommen; die Vibrationsrezeption kann dabei sowohl bestätigend/ergänzend als auch widersprüchlich/substituierend zum auditiven Erleben wirken, was bedeutet, dass es sich bei der Vibrationsrezeption um ein eigenständiges System handelt, das eigenständig Informationen liefert und auch bei völligem Ausfall des akustischen Systems funktioniert.

Das Vibrationsfühlen kann in Form von Kontaktfühlen (direkter Körperkontakt zur musikalischen Schallquelle), Resonanzfühlen (Vibrationen über die Luft übertragen) und indirekter Vibrationsrezeption (direkter Kontakt nicht zur Schallquelle, sondern zu vibrationstransmittierenden Objekten) stattfinden.

In zahlreichen vor allem in den USA durchgeführten Forschungsprojekten wurde nachgewiesen, dass gehörlose Personen mittels Vibrationssinn die unter 1.1. genannten Komponenten von Klängen – Klangfarbe, Tonhöhe, Lautstärke und Rhythmus – wahrnehmen können, da sich die variierenden Schwingungen mittels Vibrationsempfinden unterscheiden lassen; auf diese Art werden z.B. verschiedene Instrumente unterschiedlich wahrgenommen (so werden die Töne eines Kontrabasses im Brustkorb, Töne von Geigen oder Flöten eher im Kopf gespürt), und zwar so exakt, dass sich dabei vielfach kaum Unterschiede zur Wahrnehmung Hörender feststellen lassen.

Dass das Vibrationsfühlen in so hohem Maß sensibilisierbar ist, dass es sich zu einer Art "zusätzlichem Sinn" weiterentwickeln lässt, wurde ebenfalls in zahlreichen Forschungsprojekten nachgewiesen.¹ Es dürfte sich die Vibrationsempfindung bis in Bereiche hinein ausweiten lassen, in denen Schwingungen von Hörenden bereits als Töne wahrgenommen werden, sogar bis in mittlere Frequenzbereiche hinein, in denen sich auch Sprache bewegt.

¹ vgl. Teil II "Möglichkeiten der Verwendung von Musik bei Gehörlosen in der Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung der Situation in den USA", Kapitel 4 "Analyse der Forschung zur musikalischen Leistungsfähigkeit gehörloser Menschen" in Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 107 – 148.

Das *a k t i v e , b e w u s s t e Z u h ö r e n* bedeutet bei Gehörlosen ebenso wie bei Hörenden kognitives Wahrnehmen und Verarbeiten musikalischer Information über die reine Sinnestätigkeit hinaus. *Für das Musikhören ist insgesamt weniger das tatsächlich vorhandene physiologische Hörvermögen entscheidend als vielmehr die kognitive Verarbeitung der aufgenommenen auralen Reize; diese ist grundsätzlich auch dem gehörlosen Menschen über die ihm zur Verfügung stehende kognitive Disposition möglich. ... Gehörlose Personen, die lediglich über ein geringes Restgehör verfügen, sind deshalb nach entsprechendem Hörtraining in der Lage, enorme Wahrnehmungsleistungen ... zu erlangen, da sie lernen können, die Lücken der auralen Stimulation kognitiv auszufüllen. ... Insgesamt ist die Wahrnehmung von Musik also eher als aktiver mentaler Prozess denn als physischer Prozess zu verstehen.*¹

1.4. UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN

In der musikpädagogischen Fachliteratur herrscht Einigkeit darüber, dass grundsätzlich jeder Mensch über eine gewisse *m u s i k a l i s c h e D i s p o s i t i o n* verfügt. Aus neuropsychologischer Sicht wird bestätigt, dass die Gebiete im Gehirn, in denen musikalische Rezeption und Produktion stattfinden, im Falle einer Hörbeeinträchtigung nicht betroffen sind. Musikalität und Hörfähigkeit sind prinzipiell voneinander unabhängig.

Die musikalische Grunddisposition *v a r i i e r t i n d i v i d u e l l* sehr stark.

Manuela PRAUSE führt den Versuch der Amerikaner Carol und Clive ROBBINS an², die in einer großangelegten Untersuchung nachweisen konnten, dass die untersuchten gehörlosen Schüler hinsichtlich ihrer musikalischen Disposition vier Gruppen zuzuordnen waren: 1. Schüler mit spezifischer Musikbegabung, 2. Schüler mit besonderer Freude an Musik ohne spezifische Begabung, 3. Schüler mit durchschnittlicher Freude an Musik und 4. Schüler, die gegenüber musikalischen Aktivitäten gleichgültig waren; damit stimmte die prozentuelle Verteilung der gehörlosen Schüler auf die vier Gruppen überein mit der Verteilung hörender Schüler auf dieselben Kategorien.

Hörendes und gehörloses Wahrnehmen von Musik unterscheiden sich vor allem bezüglich des *p a s s i v e n , p h y s i s c h e n S i g n a l t r a n s p o r t - P r o z e s s e s*:

Einerseits ist bei Hörenden die auditive Wahrnehmung akustischer Sinneseindrücke dominant; bei den meisten Gehörlosen ist dagegen lediglich eine Resthörigkeit vorhanden; bei etwa 10 Prozent der Gehörlosen fehlt auch diese.

Andererseits ist sowohl bei Gehörlosen (mit und ohne Resthörigkeit) als auch bei Hörenden die Vibrationsrezeption entscheidend an der Wahrnehmung von Musik beteiligt; aufgrund des (in vielen Abstufungen auftretenden) Fehlens auditiver Wahrnehmung wird aber von Gehörlosen verstärkt von der Vibrationsrezeption Gebrauch gemacht, was zu Verfeinerung und Sensibilisierung bis hin zu einer Art "zusätzlichem Sinn" führen kann.

Das *a k t i v e , b e w u s s t e Z u h ö r e n* geht bei Hörenden und Gehörlosen gleichermaßen über die reine Sinneswahrnehmung hinaus; hier ist weder das tatsächlich vorhandene physiologische Hörvermögen noch das Vibrationsempfinden entscheidend, sondern die kognitive Verarbeitung der Reize, verbunden u.a. mit Erfahrung und Neigung.

Sowohl Teilbereiche des passiv-physischen Hörvorgangs (auditive und vibratorische Wahrnehmung) als auch der gesamte Bereich des aktiv-bewussten Zuhörens sind bei Gehörlosen und Hören-

¹ Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 61.

² vgl. Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 109 – 110.

den a u s b a u b a r und s e n s i b i l i s i e r b a r und gehören insofern zum vorhin genannten "listening"-Bereich.

Bei Gehörlosen wie Hörenden ist die Wahrnehmung von Musik nicht die Summe isolierter Eindrücke, sondern ein *vielschichtiges Ereignis*. *In diesem Sinne ist auch die musikalische Wahrnehmung gehörloser Menschen grundsätzlich als ganzheitlicher Prozess ... zu verstehen, bei dem einzelne Wahrnehmungsbereiche interagieren und sich in ihren perzeptiven Funktionen gegenseitig ergänzen und die unterschiedlichen sensorischen Informationen zu einem Gesamtsinnesindruck verknüpfen.*¹

Bei Gehörlosen wie Hörenden ist die Musikwahrnehmung *subjektiv unterschiedlich*, da sie sich aus einer Synthese mentaler und physischer Aktivitäten konstituiert. Dazu kommt jedoch bei gehörlosen Personen, dass je nach Ausmaß des Hörverlusts die Zusammensetzung der Wahrnehmung aus physisch-akustischen und kognitiv-nichtakustischen Anteilen stark divergiert.²

Insgesamt wird aus Äußerungen von gehörlosen und hörenden Befragten sowie Musikpädagogen deutlich, dass die Musikwahrnehmung gehörloser Menschen *andersartig* ist, sich also trotz vieler Gemeinsamkeiten grundlegend von der Musikwahrnehmung hörender Menschen unterscheidet; auch gehörlose Musiker beschreiben ihre Erfahrung – im Unterschied zu hörenden Musikern – als eher körperbetont denn auditiv. Vielfach wird von gehörlosen Befragten die visuelle sowie die rhythmische Komponente der Musik hervorgehoben.

Aus der Eigenart des Erlebens ergibt sich das Bedürfnis nach eigenen Musikformen, die diesem Erleben entsprechen.

¹ Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 69.

² vgl. das Kapitel "Andersartigkeit der Wahrnehmung und des Verständnisses von Musik bei gehörlosen Personen" in Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 344 – 350.

Das Hingezogensein zu musikalischem Erleben und die Kraft von Musik lassen sich nur schwer anhand einzelner wissenschaftlicher Aspekte erklären.

Ebenso schwer ist es, als Hörender gehörloses Musikerleben nachzuvollziehen. Ich habe deshalb gehörlose Musiker selbst über ihr Erleben befragt.

Ans Ende dieses Kapitels möchte ich einen Auszug aus meinem privaten Austausch (per Mail) mit einer gehörlosen Tontechnikerin stellen¹:

Auf meine Frage nach dem gehörlosen Wahrnehmen von Musik beschreibt sie "Hören" als eine Wahrnehmung, die über den ganzen Körper funktioniert, nicht ausschließlich über das Ohr ... Wenn man so will, schwingt alles, und auch Hearies erleben Sound letztendlich über Schwingungen, nur werden sie anders umgesetzt über das Gehör im Gehirn als bei Gehörlosen ... Hören funktioniert über den ganzen Körper, und bei Gehörlosen – aufgrund des fehlenden Gehörsinns – eben extrem sensibel. Für die Musikwahrnehmung bei Gehörlosen kann man dieses Gespür nutzen und trainieren ...

Früher konnte ich mich z.B. locker vor eine 60.000 Watt PA setzen, ohne dass mich das sonderlich gejackt hätte; solche Scherze würde ich mir heute längst nicht mehr geben, ganz im Gegenteil, ich hätte Angst um mein sorgfältig erarbeitetes Sound-Gespür ...

Mensch kann es auf alle möglichen Weisen trainieren: Spüren zuerst auf hohen Volume-Levels, die dann kontinuierlich reduziert werden; Erspüren verschiedenster Musikinstrumente und Lernen, sie zu differenzieren; mit Equalizern/Klangregelung am Mischpult spielen und Frequenzen zuordnen lernen; mit Tonhöhen-Training; mit Effekt-Geräten (... Echo/Delay, ... Harmonizer ...) ...

Angesprochen auf das Thema Musikunterricht antwortet sie, ... die Frage ist ja nicht, ob ein Gehörloser Musik unterrichten kann oder nicht, sondern: was versteht Mensch unter "Musikunterricht"? – Was steht im Lehrplan, und welche Möglichkeiten zum Vermitteln sind gegeben? – Soviel ich weiß, besteht Musikunterricht an Heary-Grundschulen zum Großteil aus ziemlich trockener Musik-Theorie, die auch ein/e Gehörlose/r durchaus bewältigen kann.

Problematischer wird es beim allgemeinen Verständnis von Musik; ein/e Gehörlose/r kann die eigene Wahrnehmung von Musik nicht oder nur bedingt vermitteln, genausowenig wie ein Heary Gehörlosen vermitteln kann, wie es ist zu hören; - vielleicht ergäbe sich gerade aber aus dieser differenzierten Wahrnehmung ... ein besonders wertvoller Musikunterricht? – Es käme auf einen Versuch an; jedenfalls sähe der wohl etwas anders aus als der sonst übliche Musikunterricht ...

¹ vgl. die dieser Arbeit beiliegenden Mails von Connora Honor an Katharina Brizic, Jänner 2002.

2. MUSIKUNTERRICHT FÜR GEHÖRLOSE SCHÜLER

2.1. GESCHICHTE DER VERWENDUNG VON MUSIK BEI GEHÖRLOSEN SCHÜLERN

In diesem Kapitel soll die Verwendung von Musik bei gehörlosen Schülern in Europa und den USA bis zu ihren Anfängen zurückverfolgt werden. Ich orientiere mich dabei an der diesbezüglichen Übersicht bei Manuela PRAUSE.¹

Bei der Verwendung von Musik in der Gehörlosenpädagogik lassen sich von Anfang an primär zweckdienlich-lautsprachlich orientierte Ansätze von primär zweckfrei-musikalisch orientierten Ansätzen unterscheiden. Es wird hier zunächst auf die – lange Zeit dominierenden – la u t s p r a c h l i c h o r i e n t i e r t e n Ansätze eingegangen.

Der französische Arzt Jean-Marc ITARD erkannte bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Bedeutung von Musik für die lautsprachliche Unterweisung Gehörloser. Indem er mit Hilfe aufgehängter Glocken die Reaktion der Schüler auf immer leisere Töne schulte, setzte er erstmals Musik bei gehörlosen Personen gezielt therapeutisch ein.

Diese Methode fand zunächst keine Nachahmer. Erst Ende des 19. Jahrhunderts integrierten amerikanische Gehörloseninstitutionen das Fach "rhythms" in den Unterricht, um die lautsprachliche Arbeit zu unterstützen.

Die großen Bemühungen um die Lautsprachenbahnung, weiterhin Hauptanliegen in der Gehörlosenpädagogik, führten zu immer stärker werdendem Interesse an der Verwendung von Musik; Anfang des 20. Jahrhunderts leistete die Gehörlosenpädagogin Sarah JORDAN MONRO Pionierarbeit, indem sie auch Orchesterinstrumente und Klavier zur Schulung der Sprache gehörloser Schüler einsetzte.

Zahlreiche weitere amerikanische Gehörlosenpädagogen legten ebenfalls besonderes Augenmerk auf die Entwicklung sprechrhythmischer Fähigkeiten, aber auch auf stimmlich-tonale und sprechmelodische Aspekte. Die Arbeit mit dem Klavier nahm dabei eine zentrale Stellung ein, weil am Klavier die Vibrationen ebenso wie die rhythmischen Elemente gut vermittelt werden konnten.

In den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts intensivierte man den Einsatz musikalischer Mittel zu sprachlichen Zwecken: Man wollte die prosodischen Elemente der Sprache (Sprechmelodik und –rhythmik) bei Gehörlosen durch Verwendung von Musik vor allem deshalb trainieren, um so die Lautsprache Gehörloser für Hörende besser verständlich zu machen.

Ein umfassendes Musikprogramm stammt beispielsweise von Mary MILLS; es beinhaltet Stimmarbeit, Singen, Rhythmusband, rhythmisches Bewegen und Musikhören zur Verbesserung der Stimmqualität der gehörlosen Schüler; erstmals ist hier auch davon die Rede, dass durch die musikalische Arbeit Freude vermittelt werden soll.

Weitere Ansätze stammen von Margaret KENT, Gladys JAYNE und Helen LANE; hier geht es bereits um Ausübung von Musik auf hohem musikfachlichem Niveau und um Freude an freier Bewegung. Diese Konzepte sind nicht mehr nur rein sprachorientiert; sie stellen bereits einen Schritt in Richtung einer musikorientierten, nicht-therapeutischen Zielsetzung dar.

¹ vgl. das Kapitel "Zur Geschichte der Verwendung von Musik in der amerikanischen Gehörlosenpädagogik bis ca. 1975" in Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 71 – 106.

Die musikalische Arbeit nahm von da an einen festen Platz in der amerikanischen Gehörlosenpädagogik ein, da mit Hilfe von Musik tatsächlich sprachliche Erfolge erzielt wurden.

Sehr viel seltener wird auch von den Grenzen dieser Methode berichtet – so z.B. von Grace HARRIS, die Mitte der 40er Jahre die Wichtigkeit von aktivem musikalischem Tun und Reproduzieren erkannte; von ihr stammt das Eingeständnis, aus einem gehörlosen Kind kein hörendes Kind machen zu können.¹

In Holland entwickelte Antonius van UDEN zu Anfang der 50er Jahre ein Konzept für gehörlose Schüler; anhand eines elektronischen Blasinstruments sollten Atem- und Stimmkontrolle, motorische Koordination und Sprechweise verbessert werden; die bis heute im lautsprachlichen Unterricht verwendete "Blasorgel" stammt von diesem Instrument ab.

Die Verwendung des sogenannten ORFF-Instrumentariums (Stabspiele und Schlagwerk) stellt einen weiteren international einflussreichen Ansatz dar. Im Mittelpunkt stand dabei die aktive Teilnahme der Schüler; Verbesserung von Sprachmelodie und –rhythmus blieben weiterhin wichtigstes Ziel.

Der Schweizer Pädagoge Emile Jaques DALCROZE ging in seinem Ansatz von der Grundidee aus, dass Gehörlose durch körperliche Lockerung einerseits zu Genusserlebnissen, andererseits dadurch auch zu einer höheren Sprachqualität gelangen könnten.

Die drei zuletzt genannten Ansätze wurden von amerikanischen Pädagogen aufgegriffen und weiterentwickelt. Der Verdienst der genannten drei europäischen Ansätze besteht darin, dass das aktive Musizieren und die Bewegung zur Musik wichtiger geworden waren. Das Hauptanliegen blieb aber weiterhin die Verbesserung der Lautsprache bei Gehörlosen.

Erst in den 60er und 70er Jahren begann sich der Konflikt zwischen einerseits zweckdienlich-lautsprachlicher und andererseits zweckfrei-musikalischer Orientiertheit in der Gehörlosen-Musikpädagogik zu verschärfen.

Während dieser ganzen Entwicklung hatte es von Anfang an – also schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts – immer auch Ansätze gegeben, die nicht lautsprachlich, sondern primär zweckfrei-musikalisch orientiert waren.

Der vermutlich erste Ansatz in dieser Richtung stammt von den beiden amerikanischen Gehörlosenpädagogen William Wolcott TURNER und David Ely BARTLETT, die in einem 1848 veröffentlichten Artikel über die Möglichkeiten eines Unterrichts im Fach Musik bei gehörlosen Schülern berichteten. Hier wurde erstmals klar erkannt, dass Musikrezeption auch über nicht-akustische Sinnessysteme möglich ist – speziell über den Vibrationssinn, aber auch bis zu einem gewissen Grad über den Sehsinn. Auch ist das eigentliche Ziel der beiden Pädagogen – Vermittlung von Freude durch Musik – bereits weit von einer zweckdienlich-lautsprachlichen Orientiertheit entfernt. Dieser sehr moderne Ansatz war Ausgangspunkt einer neuen Entwicklung und beeinflusste die nachfolgenden Konzepte maßgeblich.

Auch in den "Rhythm-Bands", den Rhythmus- und Perkussionsorchestern gehörloser Schüler, die es vor allem von den 20er bis zu den 40er Jahren in den Vereinigten Staaten gab, stand die musikimmanente Zielsetzung im Mittelpunkt: Es ging um die Hinführung zur Musik und nicht um das Erreichen außermusikalischer Ziele.

¹ vgl. Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 82.

Nach dem Vorbild der in den USA üblichen "Marching Bands" entstanden zu Beginn des 20. Jahrhunderts Instrumentalbands aus musikalisch besonders begabten gehörlosen Schülern; die erste Band dieser Art war die Militärkapelle des New York Institute for the Deaf, bestehend aus verschiedenen Blas- und Schlaginstrumenten.

Weitere Bands entstanden an der Tennessee State School for the Deaf und der Kentucky School for the Deaf; die Band der Illinois School for the Deaf war besonders erfolgreich und vor allem einzigartig, da auch ihr Leiter selbst gehörlos war – erstmals also Musikaktivität Gehörloser ohne das Zutun Hörender.

Obwohl lautsprachlich orientierte Musikunterrichts-Konzepte nach wie vor dominierten, setzte sich mehr und mehr auch die primär musikimmanente Zielsetzung des Musikunterrichts in den 30er bis 60er Jahren an amerikanischen Gehörlosenschulen durch; wichtige Konzepte dazu stammen von Edith RADCLIFFE (1929), Dorothy LORD (1935), Karl WECKER (1939), Dorothy NIELSEN (1948), Mabel SANDBERG (1954), Elizabeth MAY (1961) und Patrice COSTELLO (1964).

Musik wurde hier in ihrer Eigenart als Kunstform betrachtet; die Schüler sollten, ähnlich wie hörende Schüler, zu musikalischem Selbstaussdruck gelangen und Musik schätzen lernen.

Musikalisch-tonale Fähigkeiten wurden ebenso gefördert wie musikalisch-rhythmisches Können; der – bei jedem Schüler unterschiedlich stark eingeschränkten – auditiven Wahrnehmung wurde wesentlich weniger Bedeutung beigemessen als dem Vibrationssinn; dieser wurde gefordert und gefördert, besonders auch durch die Verwendung schwingender Böden, die den gehörlosen Schülern die Musikwahrnehmung wesentlich erleichterten. Zentral blieb weiterhin auch die Verwendung des Klaviers.

In den 50er und 60er Jahren etablierte sich das vokale Musizieren mit gehörlosen Schülern, (eine der Benennungen dafür lautete "Choral Speaking"), wobei verstärkt die visuelle Komponente als Unterstützung für die anderen Arten der Wahrnehmung eingesetzt wurde.

Elizabeth MAY war die erste, die in aller Deutlichkeit Anfang der 60er Jahre Kritik übte am rein medialen, lautsprachlich orientierten Einsatz von Musik bei gehörlosen Schülern; sie sah darin sowohl eine Einschränkung der Möglichkeiten des Faches als auch eine Einschränkung der Möglichkeiten, Fähigkeiten und Bedürfnisse gehörloser Schüler, die ihrer Meinung nach ebenso wie hörende Schüler Anteil haben sollten an Musik als einem allgemeinen Kulturgut.

Zahlreiche weitere Konzepte spiegeln das bis heute anhaltende Spannungsverhältnis zwischen einerseits lautsprachlich und andererseits musikimmanent orientierten Positionen.

2.2. DERZEITIGER STAND IN DEN USA

Bei der Darstellung gegenwärtiger Tendenzen in den USA orientiere ich mich, wie auch im vorigen Kapitel, an der entsprechenden Darstellung bei Manuela PRAUSE.¹

In den 60er und 70er Jahren gab es, wie in 2.1. ausgeführt, bereits deutliche Tendenzen in Richtung einer primär musikalisch orientierten Musikunterrichts-Konzeption; dennoch dominierten immer noch lautsprachlich orientierte Ansätze.

¹ vgl. die Kapitel 6.1 "Zur Situation der Musikerziehung gehörloser Schüler an amerikanischen Gehörlosen- und Regelschulen" und 6.2 "Musikcurricula für gehörlose Schüler mit musikimmanenter Zielsetzung" in Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 225 – 227 und S. 227 – 259.

Erst durch die pädagogische Reformbewegung des "Mainstreaming" (mit dem Hauptanliegen der Integration behinderter Schüler in den Regelunterricht) wurden die Grundlagen für eine Wende bereitet, die schließlich zur heutigen Situation in den USA führte.

Bereits 1974 gab es ein von Eleanor EDWARDS entwickeltes Musikerziehungsprogramm für gehörlose Schüler, das sich am Programm für normalhörende Schüler orientierte.

Ausgehend von der Annahme, dass das Ausmaß und die Verteilung der musikalischen Grunddisposition bei gehörlosen Schülern ähnlich aussieht wie bei hörenden, konzipierten Carol und Clive ROBBINS 1980 ein umfassendes Curriculum für den Musikunterricht mit gehörlosen Schülern. Dieses Konzept beruht bereits auf einer eindeutig musikimmanenten Zielsetzung: Es sollen musikalische Fertigkeiten erworben werden, um zu seelischen Erlebnissen zu gelangen – Unterricht in Musik also, wie bei hörenden Schülern auch. Vokales und instrumentales Musizieren, Musiklesen anhand farbkodierter und traditioneller Notationssysteme, musikalische Hörerziehung, Spiele, Bewegung und Tanz sowie musiktheoretisches Wissen sind die Bestandteile dieses Programms. Dabei werden auch neue Wege beschritten und beispielsweise Liedgebärdenformen integriert.

Der Ansatz von Virginia SCHATZ (1990) zeichnet sich dadurch aus, dass er vielfältigste Zugangsmöglichkeiten zur Musik bietet, musikalisches Wahrnehmen auf mehreren Ebenen ermöglicht und sich deshalb für alle hörbeeinträchtigten Schüler gleichermaßen eignet, auch für solche, die Hörgeräte verwenden.

Die neueren Konzeptionen sind insgesamt so zahlreich, dass sie hier nicht angeführt werden können. Ihnen allen ist ein wesentliches Merkmal gemeinsam: Mehr und mehr werden gehörlosenspezifische Musikformen einbezogen, die aus der amerikanischen Deaf Culture hervorgegangen sind, wie gebärdeninterpretiertes Lied (Song Signing, Sign Singing), gebärdenintegrierender Tanz und vieles mehr.

Diese Ansätze sind eindeutig nicht mehr therapeutisch orientiert, sondern betrachten "gehörlose Musik" als eigenständige Kunstform, hervorgegangen aus einer eigenständigen Kultur, beruhend auf gehörlosenspezifischer Musik-Wahrnehmung.

2.3. DERZEITIGER STAND IN ÖSTERREICH

Im Zuge des Versuchs einiger gehörloser InteressentInnen, an österreichischen pädagogischen Akademien zu LehrerInnen ausgebildet zu werden, wurde behauptet, Gehörlose könnten keinen Musikunterricht abhalten; der Versuch, ein Lehramtsstudium zu absolvieren, scheiterte in der Folge unter anderem an dieser Behauptung, wie in 0.1. dargestellt wurde.

Um die Behauptung auf ihre Gültigkeit zu überprüfen, müssen die im Lehrplan festgelegten Inhalte und Ziele des Musikunterrichts in österreichischen Grundschulen festgestellt werden.

Gehörlosen InteressentInnen ist es derzeit in Österreich unmöglich, zu LehrerInnen ausgebildet zu werden. Diese Situation trifft auf jeden Schultyp zu, auch auf die Sonderschule für Gehörlose, was bedeutet, dass gehörlose InteressentInnen weder hörende noch gehörlose Schüler unterrichten dürfen.

Die Themenbereiche gehörlose LehrerInnen – gehörlose SchülerInnen einerseits und gehörlose LehrerInnen – hörende SchülerInnen andererseits werfen jeweils unterschiedliche Fragen auf.

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich daher auf den Bereich gehörlose LehrerInnen – gehörlose SchülerInnen, auch deshalb, weil es als besonders befremdend angesehen werden kann, dass gehörlosen SchülerInnen offenbar kein Anspruch auf gehörlose LehrerInnen zugestanden wird.

Es wird daher hier lediglich der Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose auf den vorgesehenen Musikunterricht hin untersucht.

Zur Verfügung steht der "Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose", Stand: Juni 1990:¹

Im ersten Teil ("Allgemeine Bestimmungen und didaktische Grundsätze") werden grundlegende Informationen geboten.²

Unter I/A/2. findet sich folgende Aussage bezüglich Gliederung nach Unterrichtsgegenständen: *Der Lehrstoff der Sonderschule für taubstumme Kinder ist im Lehrplan nach Unterrichtsgegenständen zu gliedern. Die Unterrichtsgegenstände bedeuten verschiedene Aspekte bei der Begegnung mit ein und derselben Wirklichkeit oder verschiedene Weisen gestaltender Tätigkeit.*

Im nächsten Absatz wird eingeschränkt, dass *im Unterricht der ersten, zweiten und dritten Schulstufe ... von einer strengen Scheidung des Lehrstoffes ... Abstand zu nehmen ist und dass dieser Gesamtunterricht ... in der vierten und fünften Schulstufe mit ... Einschränkungen fortzusetzen ist.* In der sechsten, siebenten und achten Schulstufe sei jedoch nach einem gefächerten Stundenplan zu unterrichten.³

Es folgen didaktische Grundsätze, unter denen sich auch ein erster Hinweis auf künstlerisch-emotionale Inhalte findet: *Die Beachtung des musischen Erziehungsfaktors ist für das in seiner Gesamtentwicklung behinderte, gehörlose Kind von großer Bedeutung.*⁴

Im zweiten Teil ("Gesamtstundenzahl und Stundenausmaß der Unterrichtsgegenstände") werden die einzelnen Gegenstände tabellarisch aufgezählt und das Stundenausmaß je Schulstufe angeführt; ein Unterrichtsgegenstand "Musik" scheint hier nicht auf, ebensowenig wie irgendein anderer inhaltlich ähnlicher Gegenstand.⁵

Im dritten Teil ("Allgemeines Bildungsziel; Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände") werden die im zweiten Teil genannten Unterrichtsgegenstände näher erläutert.⁶

Beim Gegenstand "Deutsch" finden sich Angaben zu Unterrichtsinhalten, die auf eine mögliche therapeutische Verwendung von Musik hindeuten: *Der Sprechunterricht (Artikulationsunterricht) hat die Aufgabe, eine natürliche Stimmlage und einen natürlichen Sprechrhythmus zu sichern, eine möglichst fehlerfreie Aussprache anzubilden und individuelle Sprechfehler durch entsprechende sprachtherapeutische Übungen zu verbessern.*⁷

Das Hörtraining an kollektiven Hörgeräten und individuellen Hörhilfen hat die optimale Entwicklung und Auswertung eventuell vorhandener Hörreste für die Sprachentwicklung zum Ziel. Durch

¹ Unter der Internet-Adresse des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung war kein Lehrplan neueren Datums abrufbar (www.blackboard.at/schulen/bfg). Auch unter www.cisonline.at/Sonderschule/hoergest/hoergest.htm war nur ein Hinweis auf die Verordnung des BmfUK vom 3. Juli 1986, BGBl. Nr. 441/1986 Anlage C/2 angeführt, aber ebenfalls kein Lehrplan abrufbar.

² vgl. Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 1 – 6.

³ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 2.

⁴ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 5.

⁵ vgl. Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 6 – 7.

⁶ vgl. Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 7 – 12.

⁷ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 9.

*geeignete funktionelle Übungen sollen Kinder mit Hörresten befähigt werden, neben der optischen Kundnahme der Sprache auch die akustische Komponente zu nützen.*¹

Ein weiterer Hinweis auf etwaige musikalische Unterrichtsinhalte findet sich in der Benennung des Gegenstands "Leibesübungen bzw. Leibesübungen und rhythmische Erziehung", wobei jedoch in der darauffolgenden Beschreibung des besagten Gegenstands keinerlei musikalische Inhalte auftauchen.²

Eine kurze Erwähnung erfahren musikalische Inhalte beim Unterrichtsgegenstand "Religion", allerdings nur im "Evangelischen Religionsunterricht": In der ersten und zweiten Schulstufe werden *einfache Gebete, Sprüche und Lieder* erlernt.³

Unklar bleibt, ob die Lieder gesungen oder gesprochen werden, weshalb dieses Fach in den weiteren Ausführungen nicht berücksichtigt wird.³

Im fünften Teil ("Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen") werden die Inhalte der einzelnen Gegenstände schulstufenbezogen aufgegliedert:⁴

Wieder finden sich unter "Deutsch, Lesen, Schreiben", Abschnitt "Sprechen" (erste, zweite und dritte Schulstufe), die vorhin genannten Hinweise auf einen möglichen therapeutischen Einsatz von Musik: *Zu Beginn der Stimmbildung muss die Anbahnung und Erlernung einer richtigen Atemtechnik stehen. Stimmbildungsübungen sollen alle Möglichkeiten der sinnlichen Wahrnehmung nützen, um eine in Stärke und Höhe angenehme Stimme zu erzielen und die Stimmlage zu festigen. Verschiedene Lautierungs- und Stimmübungen in Verbindung mit Körperbewegungen sollen die Modulationsfähigkeit der Stimme verbessern.*⁵

Interessant ist in diesem Zusammenhang folgender Absatz: *Zur leichteren Sprachauffassung ... sind die optischen Erscheinungsbilder der Sprache, ... taktile und vibratorische Komponenten der Sprache heranzuziehen.*⁵

Zusätzlich werden bewegungsrhythmische und sprechrhythmische Übungen zur Unterstützung eines lustvoll gestalteten Sprachunterrichts angeführt: *Durch die Pflege der sprechrhythmischen Übungen soll besonders die Profilierung der Sprache durch den temporalen und dynamischen Akzent erreicht werden.*⁶

Auch in der vierten und fünften Schulstufe sind unter dem Gegenstand "Deutsch, Lesen", Abschnitt "Sprechen", eventuell musiktherapeutische Inhalte mitgemeint: *Übung des Chorsprechens als Erziehung zu zusammenhängendem Sprechen, nach Möglichkeit mit Einbeziehung rhythmischer Übungen.*⁷

In der sechsten, siebenten und achten Schulstufe fehlen Hinweise auf einen eventuellen Einsatz von Musik zu sprachtherapeutischen Zwecken; hier wird bereits von einem Sprechverhalten der gehörlosen Schüler ausgegangen, das dem Hörender ähnelt.⁸

Der Gegenstand "Leibesübungen und rhythmische Erziehung" beinhaltet in der sechsten, siebenten und achten Schulstufe "Tänze und tänzerisches Gruppenspiel": *Ausgewählte Volkstänze und einfa-*

¹ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 10.

² vgl. den Abschnitt "Leibesübungen bzw. Leibesübungen und rhythmische Erziehung" im Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 10.

³ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 13 und nochmals S. 14.

⁴ vgl. Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 14 - 35.

⁵ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 15.

⁶ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 16.

⁷ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 24.

⁸ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 30.

*che Gemeinschaftstänze. Für Mädchen: Bewegungsführung zeitlich und räumlich geordnet, auch mit Anpassung an die Partnerin und an die Gruppe.*¹

Der Gegenstand "Therapeutische und funktionelle Übungen" beinhaltet in der sechsten, siebenten und achten Schulstufe auch "Rhythmisch-musikalische Erziehung": *Nachahmen und Üben von Bewegungsmustern, ganzkörperliches und teilkörperliches Bewegen nach rhythmisch gegliederten Signalfolgen. Reaktionsübungen. Auffassen, Unterscheiden und Wiedergeben im Tempo unterschiedlicher Folgen von akustischen Erscheinungen. Auffassen, Unterscheiden und Wiedergeben akustischer Erscheinungen unterschiedlicher Stärke. Auffassen, Unterscheiden und Wiedergeben akustischer Erscheinungen verschiedener Dauer. Einzel- und Zusammenspiel von Instrumenten des klingenden Schlagwerks. Erkennen und Üben des Zwei-, Drei- und Vierschlagtaktes.*²

Außerdem beinhalten die "Therapeutischen und funktionellen Übungen" in der sechsten, siebenten und achten Schulstufe "Schulung der Sensomotorik": *Konzentrationsübungen. Hörübungen: Bekanntmachen mit akustischen Erscheinungen (Geräusche, Klänge, Stimmen) aus dem Erfahrungsbereich der Schüler. Übungen im Differenzieren akustischer Erscheinungen. Übungen im Analysieren komplexer akustischer Erscheinungen im Rahmen von vorgegebenen Hörbildern, Übung des Ortens von Schallquellen. Übungen zur Unterstützung der visuell-auditiven Sprachauffassung unter Anwendung folgender Wahrnehmungsstufen: 1. Visuell-auditives Auffassen (Schriftbild, Mundbild, Klangbild); 2. Visuell-auditives Auffassen (Daktylzeicheneinheit, Mundbild, Klangbild); 3. Visuell-auditives Auffassen (Mundbild, Klangbild); 4. Auditives Auffassen (Klangbild); nur bei Schülern mit größeren Hörresten.*³

Abschließend sind im sechsten Teil ("Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff der Freigegegenstände und unverbindlichen Übungen") weitere didaktische Grundsätze angeführt:

Im Abschnitt "Hörerziehung" (als ein Aspekt des Deutschunterrichts) heißt es: *Hörerziehung ist im Unterricht Gehörloser Unterrichtsprinzip. Das Ziel der Hörerziehung ist die Fähigkeit, akustovibratorische Sprachsignale sinnvoll zu deuten und optimal in die Gesamtsinnestätigkeit einzubeziehen. ... Durch Bewusstmachen sinnstiftender Einheiten soll dekodierendes Erfassen von Sprachstrukturen erleichtert werden. Hier ist besonders auf die rhythmisch-musikalische Erziehung hinzuweisen.*

Im Abschnitt "Rhythmisch-musikalische Erziehung" (ebenfalls ein Aspekt des Deutschunterrichts) wird festgestellt: *Diese schafft die Voraussetzung für die Erfahrung, dass sich Wesenseigenschaften der Sprache in Tonfall, Dynamik und Rhythmus sowie Mimik und Gestik darstellen.*⁴

Der vierte Teil des Lehrplans wurde hier nicht besprochen, da er keine für das Thema relevanten Informationen enthält.

¹ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 33.

² Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 34.

³ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 34.

⁴ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 50.

Zusammenfassung "Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose" (Stand: Juni 1990):

Einen Unterrichtsgegenstand mit der Benennung "Musik" gibt es im vorliegenden Lehrplan nicht.

Es gibt jedoch drei Unterrichtsgegenstände, die musikalische Aspekte beinhalten; es handelt sich dabei um die Gegenstände "Deutsch", "Leibesübungen und rhythmische Erziehung" und "Therapeutische und funktionelle Übungen".

Zum Gegenstand "Deutsch" ist zu sagen, dass der Lautspracherwerb im gesamten Curriculum als das erklärte Hauptziel genannt wird. Auf dieses Anliegen wird immer wieder eindringlich hingewiesen; so z.B. in Teil I unter den didaktischen Grundsätzen: *Um die Isolierung von der Gesellschaft und von deren Geschichte und Kultur zu überwinden, ist es notwendig, im Gehörlosen durch Bildung und Erziehung ein an die Lautsprache gebundenes sprachfunktionales System aufzubauen. ... Auf ehestmögliches Anbahnen der Verwendung der Schriftform der Sprache, insbesondere des Lesens, ist zu achten, damit die Lautsprache trotz eingeschränktem Artikulations- und Ablesevermögen ihrer Führungsrolle im Wissenserwerb und in der Sprachanbildung gerecht werden kann.*¹

Der Deutschunterricht selbst wird folgendermaßen definiert: *Der Sprachunterricht in der Sonderschule für taubstumme Kinder hat zum Ziel, den taubstummen Kindern das für das Leben erforderliche Sachverständnis und die notwendige sprachliche Aufnahme- und Ausdrucksfähigkeit zu vermitteln. Die Anbildung der Lautsprache ist auf der Grundstufe 1 die beinahe ausschließliche Bildungsaufgabe und behält auch in der Grundstufe 2 und in der Lehrplan-Oberstufe (Hauptschule) ihre dominierende Stellung.*²

Daraus geht deutlich hervor, dass die unter 2.3.1. genannten möglicherweise musikalisch orientierten Aktivitäten im Deutschunterricht ausschließlich dem Lautspracherwerb dienen; sie sollen Artikulation, Sprechrhythmus, Atemtechnik und richtige Stimmlage fördern.

Eine musikimmanente Zielsetzung ist hier nicht erkennbar.

Dasselbe gilt für die Teilbereiche "Hörerziehung" und "Rhythmisch-musikalische Erziehung", die zum Deutschunterricht gehören.

Der Gegenstand "Leibesübungen und rhythmische Erziehung" wird grundsätzlich folgendermaßen definiert: *Setzen eines möglichst hohen Maßes an Entwicklungsreizen zur Wahrung der Gesundheit und zur Erwerbung optimaler Leistungsfähigkeit. Erarbeiten einer biologisch einwandfreien Haltung- und Bewegungsform als Grundlage für gute Haltung und Bewegung im Alltag und bei der Arbeit. Entwickeln des Sinnes für die Schönheit der Bewegung. Entfaltung der Freude an der Bewegung und Wecken eines gesunden Leistungswillens.*³

Inhaltlich weist dieser Gegenstand in den ersten fünf Schulstufen – entgegen seiner Benennung – keine aus dem Lehrplan erkennbaren rhythmischen oder gar rhythmisch-musikalischen Aktivitäten auf. Erst in den letzten drei Schulstufen werden Tänze als Teil des Unterrichts genannt.

Bezugnehmend auf die zentralen Zielsetzungen des Faches können solche Aktivitäten auch in diesem Unterrichtsgegenstand nur als Unterstützung und Ergänzung verstanden werden.

Eine musikimmanente Zielsetzung ist auch hier nicht erkennbar.

Der Gegenstand "Therapeutische und funktionelle Übungen" wird im Curriculum folgendermaßen definiert: *Therapeutische und funktionelle Übungen versuchen aus Kenntnis von Fehlentwicklungen*

¹ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 5.

² Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 9.

³ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 11.

und Fehlverhalten durch Korrektur und Training die Bedingungen der Bildsamkeit zu verändern und zu verbessern. Störungen und Auffälligkeiten, welche die für den Unterricht relevanten Grundfunktionen oder psychischen Bereiche betreffen, sollen kompensiert, gemindert oder beseitigt werden. Die Schaffung geeigneter Voraussetzungen für die Bewältigung der schulischen Lern- und Verhaltensanforderungen steht im Mittelpunkt der therapeutischen und funktionellen Übungen.¹

In diesem Unterrichtsgegenstand sind zahlreiche musikalische Wahrnehmungsübungen und musikalisch-rhythmische Aktivitäten beinhaltet, auch hier als Mittel zum Erreichen der definierten Ziele. Eine musikimmanente Zielsetzung ist nicht erkennbar.

2.4. ÜBERBLICK ÜBER DIE GEGENWÄRTIG EXISTIERENDEN ANSÄTZE

Fasst man die unter Kapitel 2 dargestellten Konzeptionen zusammen, lassen sich gegenwärtig vier charakteristische Grundtendenzen in der Verwendung von Musik bei gehörlosen Schülern feststellen:²

Verwendung von Musik als Mittel vs. Verwendung von Musik als Ziel:

Musik wird dort als Mittel eingesetzt, wo man sie für geeignet hält, das Erreichen außermusikalischer Ziele zu unterstützen. In diesen Fällen handelt es sich nicht um Musikunterricht, sondern um Musiktherapie: *Musiktherapie meint ... die gezielte Anwendung von Musik oder musikalischen Elementen, um therapeutische Ziele zu erreichen: Wiederherstellung, Erhaltung und Förderung seelischer und körperlicher Gesundheit.*³

In der Gehörlosenpädagogik war und ist vielfach immer noch der Erwerb der Lautsprache oberstes Gebot. Musik wurde – oft mit einigem Erfolg – zu diesem Zweck eingesetzt. Es handelt sich bei dieser Art der Musikverwendung daher nicht um Musikunterricht, sondern strenggenommen um Musiktherapie.

Die unter 2.1. als *l a u t s p r a c h l i c h o r i e n t i e r t* charakterisierten Ansätze in den USA und in Europa gehören dazu, ebenso wie manche der heute noch in den USA verwendeten Methoden.

Die unter 2.3.2. zusammenfassend dargestellten Verwendungsweisen von Musik, wie sie im österreichischen Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose (Stand: 1990) festgehalten sind, fallen ebenfalls unter die therapeutische Musikverwendung:

Im Gegenstand "Deutsch" (wozu auch "Hörerziehung" und "Rhythmisch-musikalische Erziehung" gehören) ist die Verwendung von musikalischen Mitteln im Unterricht ausschließlich *l a u t s p r a c h l i c h o r i e n t i e r t*.

Im Gegenstand "Therapeutische und funktionelle Übungen" ist die Verwendung rhythmisch-musikalischer Übungen hauptsächlich lautsprachlich, teilweise auch sensomotorisch orientiert.

Im Gegenstand "Leibesübungen und rhythmische Erziehung" hat der Einsatz tänzerischer Bewegungsformen teilweise sensomotorische, teilweise gruppenspezifische Motivation.

¹ Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand: Juni 1990, S. 12.

² Diese Einteilung erfolgt in Anlehnung an die bei Manuela Prause mehrfach genannten Grundtendenzen.

³ Definition der Deutschen Gesellschaft für Musiktherapie, 1982, in Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf, Handbuch des Musikunterrichts, Band 1, 1997, S. 41.

Dagegen wird Musik dort zum Ziel des Unterrichts, wo der Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten musikimmanent orientiert ist, wo es also um nichts anderes geht als darum, Musik auszuüben, zu musikalisch-künstlerischem Selbstausdruck zu gelangen und Freude daran zu haben. Die unter 2.1. als *zweckfrei-musikalisch orientiert* charakterisierten Ansätze in den USA gehören hier dazu, ebenso wie die unter 2.2. angeführten Beispiele aus den USA. Die unter 2.3.2. zusammenfassend dargestellten Verwendungsweisen von Musik, wie sie im österreichischen Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose (Stand: 1990) angeführt sind, fallen ausnahmslos nicht in die Gruppe zweckfrei-musikalisch orientierter Ansätze.

Auraler vs. multisensorischer Zugang zu Musik:

Die Methoden mit auraler Intention haben speziell in der Gehörlosenpädagogik das Ziel, die in unterschiedlicher Abstufung vorhandenen Hörreste aufzuspüren und zu fördern, vorrangig mit der Absicht, dadurch den Erwerb einer Lautsprache zu ermöglichen bzw. zu erleichtern. Man findet in der Literatur daher häufig auch die Bezeichnung "aural-orale Methode". Dass hier nicht zweckfrei-musikalische, sondern therapeutisch-lautsprachliche Orientiertheit vorliegt, ergibt sich logisch aus der Art der Methode.

Um besonders stark auf den Hörsinn zu fokussieren, werden die übrigen Sinne (besonders der Vibrations- bzw. Tastsinn) während der musikalischen Arbeit bewusst nicht mit Informationen versorgt, sondern vom Informationsfluss abgeschirmt; so wird z.B. der Vibrationssinn durch Verzicht auf vibrations-transmittierende Böden für die Zeit der musikalischen Arbeit gleichsam "stillgelegt". Die unter 2.1. dargestellten *lautsprachlich orientierten* Ansätze in den USA und in Europa bedienen sich nicht dieser Methode, sondern setzten den Vibrationssinn gezielt ein (beispielsweise durch Verwendung des Klaviers, wo die Schwingungen mit den Händen deutlich gespürt werden können).

Die unter 2.1. dargestellten *zweckfrei-musikalisch orientierten* Ansätze in den USA sowie die unter 2.2. genannten Beispiele aus den USA fallen ebenfalls nicht in die Gruppe auraler Methoden.

Die unter 2.3.2. zusammenfassend dargestellten Verwendungsweisen von Musik, wie sie im österreichischen Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose (Stand: 1990) festgehalten sind, können allein anhand des Lehrplans weder der auralen noch der multisensorischen Methode zugeordnet werden, da der Lehrplan keine diesbezüglichen Informationen enthält.

Bei einem Besuch im *K i n d e r g a r t e n* (nicht in der Schule!) des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung in Wien konnte ich feststellen, dass der Musikraum mit einem nicht-vibrations-transmittierenden Boden ausgestattet ist.

Diese Tatsache lässt selbstverständlich keine Rückschlüsse auf die zugehörige Schule zu, ebenso wenig wie die lautsprachliche Orientiertheit der Unterrichtsgegenstände dieser Schule, die ja nicht notwendigerweise die Verwendung solcher Böden impliziert.¹

Die Methoden mit multisensorischer Ausrichtung sind hingegen auf die Nutzung des gesamten Sinnespotentials bedacht; abgesehen von allenfalls vorhandenen Hörresten kommt vor allem die vibratorische bzw. taktile sowie die visuelle Modalität zum Einsatz.

¹ Ich durfte im Kindergarten des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung einen sehr engagierten Rhythmikunterricht miterleben, an dem gehörlose Kinder mit Cochlear-Implantat sowie schwerhörige und hörende Kinder beteiligt waren, was eine hohe Flexibilität in der Methodenwahl seitens der Rhythmikerin erforderte. Für dieses eindrucksvolle Erlebnis möchte ich mich hier nochmals bedanken.

Solche Methoden tragen dem Umstand Rechnung, dass menschliche Wahrnehmung immer – bei hörenden wie bei gehörlosen Menschen – ein vielschichtiges Ereignis ist, bei dem jeweils mehrere Sinne zusammenspielen, ergänzt durch die aktive kognitive Verarbeitung der Sinneseindrücke.¹

Die in 2.1. und 2.2. genannten Beispiele aus den USA und Europa fallen – allerdings in unterschiedlichster Abstufung – unter diese Methode.

In den letzten Jahrzehnten (siehe 2.3.) lässt sich in den USA eine eindeutige Tendenz zu multisensorischen Ansätzen feststellen, die den spezifisch gehörlosen Arten der Wahrnehmung entsprechen und dementsprechend gehörlosenspezifische Kunst- und Musikformen in den Unterricht miteinbeziehen.²

Die unter 2.3.2. zusammenfassend dargestellten Verwendungsweisen von Musik, wie sie im österreichischen Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose (Stand: 1990) festgehalten sind, können, wie schon festgestellt, allein anhand des Lehrplans weder der auralen noch der multisensorischen Methode zugeordnet werden. Es lassen sich allerdings fallweise Indizien für einen auralen Zugang zu musikalischen Inhalten finden; Indizien für einen multisensorischen Ansatz konnten nicht entdeckt werden.

Zusammenfassend kann für Österreich festgestellt werden:

- In der Gehörlosenpädagogik kommen laut vorliegendem Lehrplan musikalische Elemente zum Einsatz, jedoch nicht im Rahmen eines Unterrichtsgegenstandes "Musik", sondern im Rahmen der Unterrichtsgegenstände "Deutsch", "Therapeutische und funktionelle Übungen" und "Leibesübungen und rhythmische Erziehung".
- Die Verwendung von Musik erfolgt laut vorliegendem Lehrplan mit dem therapeutischen Ziel des Lautspracherwerbs.
- Eine zweckfrei-musikalisch orientierte Verwendung von Musik ist anhand des vorliegenden Lehrplans nicht erkennbar.
- Es können mit Vorbehalt Tendenzen in Richtung einer auralen Intention festgestellt werden.
- Es können keine Indizien für eine multisensorische Intention festgestellt werden.

¹ vgl. die Kapitel 1.2. "Hörende Musikwahrnehmung" und 1.3. "Gehörlose Musikwahrnehmung" in dieser Arbeit.

² vgl. Manuela Prause, Möglichkeiten eines multisensorischen Ansatzes in den USA zur Steigerung der Wahrnehmung von Musik, Klang und Sprache. In: Hörgeschädigtenpädagogik 49:1, 1995, S. 33 – 39.

3. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

3.1. DAS FACH MUSIK

3.1.1. DAS FACH MUSIK FÜR HÖRENDE KINDER – DEFINITION

Musik(erziehung) ist ... dazu da, dass wir Kindern die Chance geben, mit Musik wie mit sich selbst vertraut zu werden, sie mit allen Sinnen und mit Freude lustvoll zu erleben und mit den gegebenen Möglichkeiten selbst auszuführen im Singen, im Tanzen, im Instrumentalspiel, in der (Gruppen)Improvisation, im Erfinden von Klanggeschichten, in der Inszenierung, in Interaktions- und Kommunikationsspielen und vielen weiteren fachlichen Erfahrungs- und Lernfeldern, um damit ihre musikalischen Freuden, Anlagen und Fähigkeiten zu fördern. ... Es geht um die Entwicklung einer musikalischen Ausdrucksfähigkeit als einer Mitteilung von Empfindungen und Emotionen, ... es geht um die Entwicklung musikalischer Gestaltungsfähigkeit, um ein Welt- und Selbstverständnis mit Hilfe einer Einführung in Musikkultur. Musik ist primär Freiraum und Experimentierfeld für (musik)ästhetische und (musik)soziale Phantasie ...¹

Es existieren vielfältigste Definitionen zum Thema Musikerziehung; Hans G. BASTIANs Definition von Musikerziehung in der Grundschule wurde hier willkürlich ausgewählt, weil sie umfassend und ausführlich ist und viele bereits bestehende Profile miteinbezieht; vor allem aber betont BASTIAN, in der Tradition der Ästhetik Kants, den nicht zweckorientierten Charakter des Musikunterrichts wie überhaupt aller Kunst:

Unstrittig bleiben die innermusikalischen Ziele des Faches Musik in ihrer unbestreitbaren Priorität. ... Bei allen über Forschung nachweisbaren Zuleistungen und Nebenwirkungen darf Musik nicht für außermusikalische Zwecke funktionalisiert werden. ...

Es ist die "bedeutungslose Schönheit", die uns warnt, das Schöne der Kunst in Begriffe und Zwecke zu zwingen. Niemand sollte daher nur die Frage der Dienlichkeit stellen: Wozu dient es, dass man Freude an dem hat, woran man Freude hat? In dieser Tradition vom "interesselosen Wohlgefallen" am Schönen, an der Musik, argumentieren wir für eine nutzenfreie und unverzweckte, d.h. in keiner Weise utilitaristisch angelegte Musikerziehung.²

Ähnlichen Inhalts sind auch die "Bildungs- und Lehraufgaben" des Faches Musikerziehung, wie sie der österreichische Volksschullehrplan beschreibt:

"Musikerziehung hat die Aufgabe, unter Berücksichtigung der akustisch-musikalischen Umwelt und der besonderen Eigenart des einzelnen Kindes zum Singen, Musizieren, bewussten Hören, Bewegen zur Musik und zum kreativen musikalischen Gestalten zu führen.

Musikerziehung soll die Kinder zu lustbetonter musikalischer Betätigung anleiten und ihnen die Möglichkeit geben, Freude, Bereicherung und Anregung durch die Musik der Gegenwart und der Vergangenheit zu erfahren. ...³

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Unterrichtsfach Musikerziehung in der Volksschule die Aufgabe hat, die Kinder mit Musik vertraut zu machen, sodass sie Musik in vielen verschiedenen Erfahrungs- und Lernfeldern bewusst und lustvoll erleben und ausführen können; es geht darum, ihre Anlagen und Fähigkeiten zu fördern, ihre musikalische Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln und kreatives Gestalten zu ermöglichen;

auch soll das Fach eine Einführung in die Musikkultur beinhalten;

bei alledem muss die besondere Eigenart des einzelnen Kindes mitberücksichtigt werden.

¹ Hans Günther Bastian, Musik(erziehung) und ihre Wirkung, 2000, S. 25 – 26.

² Hans Günther Bastian, Musik(erziehung) und ihre Wirkung, 2000, S. 25 – 26.

³ Lehrplan der Volksschule, Stand: 1. September 1994, S. 302.

3.1.2. DAS FACH MUSIK FÜR GEHÖRLOSE KINDER – VERSUCH EINER DEFINITION

Abgrenzung des Faches gegen den Bereich Musiktherapie:

Es wurde im vorigen Abschnitt die Zweckfreiheit musikalischen Tuns im Musikunterricht betont; nicht nur bei H. G. BASTIAN, sondern auch im österreichischen Volksschullehrplan stehen kreatives Handeln und Freude an Musik im Zentrum dieses Unterrichtsfaches – im Gegensatz zu musiktherapeutischem Heilen und Helfen.

Diese Forderungen an das Fach Musik beinhalten nichts "spezifisch Hörendes" und daher auch nichts, was andererseits "unspezifisch" für Gehörlose wäre.

Es soll hier nicht diskutiert werden, ob es sinnvoll ist oder nicht, für gehörlose SchülerInnen diverse Arten von Musiktherapie abzuhalten; es sollen auch keineswegs die Erfolge, die eine solche Therapie aus Sicht des Lautspracherwerbs haben kann, in Frage gestellt werden; es soll nur klar festgestellt werden, dass das, was im österreichischen Sonderschulwesen für Gehörlose zur Zeit laut Lehrplan abgehalten wird, kein Musikunterricht ist, sondern Musiktherapie.

Es ist darüber hinaus dringend zu hinterfragen, warum gehörlose SchülerInnen während ihrer ganzen Schulzeit auf musikalischem Gebiet stets die zu Therapierenden, zu Heilenden sein sollten. Vielmehr ist anzunehmen, dass Gehörlose – ebenso wie Hörende – über einen direkten Zugang zu einem so zutiefst menschlichen Medium wie der Musik verfügen, der – wiederum ebenso wie bei Hörenden – individuell unterschiedlich aussieht, ausbaubar und sensibilisierbar ist und vielschichtige, kreative Erlebnisse eröffnet.¹ Es stellt sich in diesem Sinne sogar die Frage, ob gehörlose Schüler nicht eigentlich **A n s p r u c h** auf ein Fach Musik hätten.

Die genannten Punkte machen einen wesentlichen Aspekt eines möglichen Unterrichtsfaches "Musik(erziehung) für gehörlose Kinder" aus: Es steht das Individuum im Mittelpunkt, **w i e e s i s t**, und nicht, **w i e e s s e i n k ö n n t e** oder, aus therapeutischer Sicht, **s e i n s o l l t e**.

Abgrenzung des Faches gegen "Musik(erziehung) für hörende Kinder":

Was die Abgrenzung gegen den Bereich Musiktherapie betrifft, gleichen die Anforderungen an ein Fach "Musik(erziehung) für gehörlose Kinder" den Anforderungen an ein solches Fach für hörende Kinder.

Darüber hinaus weist aber das gehörlose Musik-Erleben ganz prinzipielle Unterschiede zum hörenden Musik-Erleben auf, wie in Kapitel 1 erläutert: Schwingungen als Grundelemente von Musik werden vor allem über den Vibrationssinn wahrgenommen, was zu einem grundlegend anderen Erleben von Klangfarbe, Tonhöhe und Lautstärke führt; aus diesen Teilaspekten setzt sich aber der Gesamteindruck zusammen, der gemeinsam mit der kognitiven Verarbeitung das Erleben von Musik ausmacht.

Akzeptiert man die Eigenständigkeit eines solchen Musik-Erlebens, dann wird auch ein eigenständiges Fach "Musik(erziehung) für gehörlose Kinder" vorstellbar, das sich sowohl in der Wahl der Mittel als auch der Methoden vom analogen Fach für hörende Kinder unterscheidet.

¹ vgl. Kapitel 1 dieser Arbeit.

Es gibt in diesem Bereich mittlerweile vor allem in den USA so zahlreiche Konzepte, dass sie hier nicht einmal angedeutet werden können. Manuela PRAUSE beschreibt ausführlich u.a. Konzepte zu instrumentalem und vokalem Musizieren, Tanz, Liedsingen und Liedgebärden, Komponieren und Dirigieren.¹

Sowohl bei H. G. BASTIAN als auch im Volksschullehrplan wird als eine wesentliche Aufgabe der Musikerziehung die Einführung in die Musikkultur genannt (im Volksschullehrplan als "Musik der Gegenwart und der Vergangenheit" bezeichnet).

Die Musikkultur entspringt dem jeweiligen Land/der jeweiligen Region sowie der betreffenden Gesellschaft und hängt eng mit der dazugehörigen Sprache zusammen, sodass sich dieser Aspekt des Musikunterrichts je nach Land/Region/Gesellschaft/Sprache stark unterscheidet. Ein Musikunterricht ohne regionale Ausprägung ist weltweit praktisch nicht vorstellbar.

Bedenkt man diesen Aspekt bei einem Fach "Musik(erziehung) für gehörlose Kinder", so bedeutet das die Einbeziehung der g e h ö r l o s e n K u l t u r und der G e b ä r d e n s p r a c h e , ohne die ein solches Unterrichtsfach konsequenterweise nicht denkbar wäre.

Die gehörlose Kultur ist in Europa wenig bekannt, wird aber beispielsweise in den Vereinigten Staaten – aufgrund dortiger spezifischer Entwicklungen – mit großem Selbstbewusstsein gelebt. Sie unterscheidet sich aufgrund von Sprache, Brauchtum und Wertvorstellungen von der Gesellschaft Normalhörender und hat zahlreiche eigenständige Kunstformen hervorgebracht, wie z.B. Gehörlosentheater, Sign-Lyrik, Lieder in Gebärdensprache (Song Signing, Sign Singing) und gebärdentegrierende Tänze, um nur einige zu nennen.²

Diese Kunstformen sind aufgrund ihres stark visuellen Charakters einzigartig und würden ein Unterrichtsfach "Musik(erziehung) für gehörlose Kinder" in hohem Maße prägen.

Zusammenfassung:

Ein Unterrichtsfach "Musik(erziehung) für gehörlose Kinder" in der Grundschule könnte Gemeinsamkeiten mit dem Fach "Musik(erziehung)" für hörende Kinder aufweisen, indem es dazu dienen könnte, gehörlose Kinder mit Musik vertraut zu machen, sodass sie Musik in vielen verschiedenen Erfahrungs- und Lernfeldern bewusst und lustvoll erleben und ausführen können; es könnte darum gehen, ihre Anlagen und Fähigkeiten zu fördern, ihre musikalische Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln und kreatives Gestalten zu ermöglichen; bei alledem müsste die besondere Eigenart des einzelnen Kindes mitberücksichtigt werden.

Ein solches Unterrichtsfach könnte Unterschiede zum analogen Fach für hörende Kinder aufweisen, indem es 1. von einem eigenständigen, vom hörenden Musik-Erleben grundlegend verschiedenen Erleben ausgehen müsste und 2. die gehörlose Kultur und Sprache in ihrer Eigenständigkeit zur Grundlage bzw. ihre Tradierung zur Aufgabe hätte.

¹ vgl. das Kapitel "Möglichkeiten der Musikerziehung gehörloser Schüler in verschiedenen Funktionsfeldern" in Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 272 – 323.

² vgl. das Kapitel "Spezifische aus der amerikanischen Gehörlosenkultur hervorgegangene Musikansätze und Kunstformen" in Manuela Prause, Musik und Gehörlosigkeit, 2001, S. 259 – 271.

3.2. "GEHÖRLOSE KÖNNEN MUSIK NICHT UNTERRICHTEN" - REAKTION

3.2.1. DAS NICHT EXISTIERENDE FACH

Bislang sind, wie mehrfach erwähnt, alle Versuche gehörloser InteressentInnen, zu LehrerInnen ausgebildet zu werden, gescheitert. Einer der Gründe war die Behauptung, Gehörlose könnten das Fach Musik nicht unterrichten (siehe 0.1.).

Nun kann jedoch, nach Untersuchung der Sachlage (siehe 2.3. und 2.4.), festgestellt werden, dass ein Unterrichtsfach "Musik(erziehung)" für gehörlose Kinder – laut Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose – in Österreich nicht existiert.

Es wäre daher absurd, gehörlose InteressentInnen für den Lehrberuf an Sonderschulen mit der Forderung zu konfrontieren, sie müssten das Fach Musik unterrichten können.

3.2.2. DAS EXISTIERENDE "FACH"

Was es an musikalischer Arbeit im Sonderschulunterricht mit gehörlosen Kindern laut Lehrplan gibt, wurde ausführlich in 2.3. beschrieben.

Warum es sich dabei nicht um Musikerziehung, sondern um verschiedene Formen der Musiktherapie handelt, wurde in 2.4. begründet.

Stellt man die prinzipiellen musikalischen Möglichkeiten gehörloser Personen (siehe 1.3., 1.4.) der im Sonderschulunterricht stattfindenden musikalischen Arbeit (siehe 2.3.) gegenüber, so wird klar, dass es unter Hörenden und Gehörlosen gleichermaßen Personen gibt, die sich für diese Arbeit eignen, und solche, die sich nicht eignen. Die Anforderungen, die der Lehrplan an SonderschullehrerInnen stellt, sind prinzipiell sowohl von Hörenden wie auch von Gehörlosen erfüllbar; das prinzipielle musikalische Potential gehörloser Menschen wird durch die dargestellten Anforderungen nicht einmal annähernd ausgeschöpft.

Die Behauptung, Gehörlose könnten das Fach Musik nicht unterrichten, muss also auch in diesem Kontext als absurd und sachlich falsch bezeichnet werden.

Darüber hinaus drängt sich die Frage auf, ob sich die traditionelle Gehörlosenpädagogik nicht vorwerfen müsste, versagt zu haben, wenn zwar jedes einzelne gehörlose Kind in Österreich das musiktherapeutische Curriculum durchläuft, kein einziges davon aber später imstande sein sollte, denselben Unterricht nach entsprechender Ausbildung auch abzuhalten.

3.2.3. DAS VISIONÄRE FACH

In der Sonderschule für Gehörlose:

Ein Fach Musik, das gehörlose Kinder mit Musik vertraut macht, das sie Musik in vielen verschiedenen Erfahrungs- und Lernfeldern bewusst und lustvoll erleben und ausführen lässt, das ihre Anlagen und Fähigkeiten sowie generell die musikalische Ausdrucksfähigkeit und das kreative Gestalten fördert und dabei die Eigenart des einzelnen Kindes berücksichtigt; ein Fach, das darüber hinaus von einem eigenständigen Musik-Erleben Gehörloser ausgeht und die gehörlose Kultur sowie die Gebärdensprache pflegt und lebt – ein solches Fach gibt es hierzulande nicht.

Es könnte auch nicht einfach eingeführt werden, da dafür (wenigstens in Österreich) keinerlei Konzepte existieren.

Die Aufgabe aber, ein solches Konzept zu entwerfen, könnten – wegen der ganz besonderen Musikwahrnehmung – *a u s s c h l i e ß l i c h* gehörlose Pädagogen erfüllen. Deshalb wird am Unterrichtsfach Musik, ähnlich wie beim Spracherwerb, aber weit mehr noch als an anderen Fächern, deutlich, dass es dringend gehörloser Pädagogen bedarf.

Daher versteht sich die vorliegende Arbeit als Anregung zu einem neuen Denkansatz, der ohne gehörlose Pädagogen nicht mehr auskommt.

In der bilingualen Volksschule:

Analog dazu könnten nur gehörlose und hörende Pädagogen *g e m e i n s a m* ein Konzept entwerfen, das dem gemeinsamen Unterricht gehörloser und hörender Kinder in einer bilingualen Klasse gerecht wird. Das Fach Musik, wie es sich normalerweise darstellt, würde gehörlosen Kindern kaum Möglichkeiten zur Entfaltung einräumen. Es würde sie einmal mehr zu Gästen in einer lürenden Welt degradieren, ausgehend von einem Erleben, das nicht ihres ist.

Dagegen könnte gerade in einer bilingualen Unterrichtssituation das Fach Musik unglaublich viele neue Möglichkeiten bieten:

Es könnten sich interessante Formen des gemeinsamen Musizierens entwickeln;

es könnte dadurch grundlegendes und tiefgehendes Verständnis für die jeweils andere Form der Wahrnehmung geweckt werden;

es könnte sich für hörende Kinder ein neuer Zugang zu Musik eröffnen, da gehörloses Musikwahrnehmen die visuelle und taktile Ebene stärker anspricht als die auditive;

es könnten kreative Produkte aus diesem Unterricht, z.B. Lieder in Gebärdensprache oder gebärdenintegrierende Tänze, viel zur Verbreitung des Wissens um die Existenz gehörloser Kultur beitragen.

Vielleicht also eine neue Form des "interkulturellen Lernens"?

Um die gehörlose Tontechnikerin noch einmal zu Wort kommen zu lassen:

Vielleicht ergäbe sich gerade aber aus dieser differenzierten Wahrnehmung ein besonders wertvoller Musikunterricht? – Es käme auf einen Versuch an; jedenfalls sähe der wohl etwas anders aus als der sonst übliche Musikunterricht ...

ZUM ABSCHLUSS

Das Thema Musik stellt nur eines von vielen Missverständnissen zwischen Hörenden und Gehörlosen dar; es handelt sich dabei auch nur um einen Randbereich der insgesamt komplexen Materie, und viele Probleme stehen dringender an als dieses.

Was das Thema so interessant macht, ist nicht seine Dringlichkeit, sondern seine "Spiegelfunktion":

Am Thema Musik zeigt sich eine der Ursachen für Diskriminierung: Unwissenheit. Vielleicht war es nur ein gedankenlos geäußertes Satz, Gehörlose könnten keinen Musikunterricht abhalten; Tatsache ist, dass viele Hörende **w i r k l i c h** so denken. Und nicht nur der Bereich Musik, auch der Bereich Sprache ist von weitgehender Uninformiertheit geprägt.

Am Thema Musik zeigen sich Mittel der Diskriminierung: Bereiche, über die wenig bekannt ist, werden nach den Vorstellungen der Mehrheit instrumentalisiert. Musik **k ö n n t e** Trägerin gehörloser Tradition, Kultur und Sprache sein; tatsächlich dient Musik im traditionellen Unterricht ausschließlich der hörenden Kultur und dem Vermitteln der Lautsprache.

An Musik zeigt sich: Es ist nicht nur die Minderheit, die von umfassenderem Verständnis profitiert. So müsste beispielsweise ein oft abgeflachter Musikunterricht, der mit der idealistischen Beschreibung bei H. Bastian nur mehr wenig gemeinsam hat, völlig neu überdacht werden, wenn auch gehörlose Kinder - im Rahmen einer Integration ins Regelschulsystem - daran teilnehmen müssten: hörende Kinder also als Nutznießer einer scheinbar nur gehörlosen Kindern dienenden Überlegung.

Die Frage "Hat die Mehrheit etwas davon?" ist – analog zum musikalischen Unterricht – unbedingt auch für den sprachlichen Bereich positiv zu beantworten: Der Wert zweisprachiger Erziehung, wie sie z.B. in bilingual gebärdensprachlich-lautsprachlichen Klassen stattfindet, ist längst erwiesen. Mehrsprachigkeit kommt hörenden Kindern nicht weniger zugute als gehörlosen.

Das Einbeziehen gehörloser Kinder ins Regelschulsystem (derzeit in einer bilingualen Volksschulklasse in Wien praktiziert) wird sehr bald auch die Teilnahme gehörloser Kinder und Jugendlicher am Hauptschul- und Gymnasialunterricht nach sich ziehen. Da vor allem sprachlicher, aber auch musikalischer Unterricht Teil jedes regulären Curriculums sind, wird sich in Zukunft der Mangel an gehörlosen LehrerInnen noch viel deutlicher als bisher bemerkbar machen.

Die Beschäftigung mit dem Thema Musik deckt also vieles auf; vielleicht macht sie sogar die sprachliche Problematik und die Bedeutung der Gebärdensprachen für Hörende leichter verständlich: zu einem – leider – sehr alten Mißstand also ein möglicher neuer Zugang?

Bibliographie

ARBOS- Gesellschaft für Musik und Theater: Das Überschreiten von Grenzen. In: Das Zeichen 6:22, 1992, S. 405 – 410.

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

De Cillia Rudolf, Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen des BMBWK, Nr. 2, Wien 2000.

Friend D., Developing language through the creative arts for hearing-impaired children. In: Feuchte Heribert et al. (Hrsg.), Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf in Hamburg 1980, Vol. 2, Heidelberg 1982, Groos, S. 382 – 386.

Hammer A., The deaf child and the hearing teacher: A bilingual situation? In: Feuchte Heribert et al. (Hrsg.), Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf in Hamburg 1980, Vol. 2, Heidelberg 1982, Groos, S. 94 – 103.

Helms Siegmund/**Schneider** Reinhard/**Weber** Rudolf, Handbuch des Musikunterrichts. Band 1: Primarstufe, Kassel 1997, Gustav Bosse Verlag.

Keller Curt D. (Hrsg.), Hymns for signing: American Sign Language, Nashville 1995, Abingdon Press.

Knoors Harry, Zweisprachige Erziehung und Bildung gehörloser Kinder in den Niederlanden. In: Das Zeichen 14:51, 2000, S. 30 – 39.

Krausneker Verena, Grundlegende Fakten und Informationen über Gebärdensprachen, unveröff. Manuskript, 2000.

Krausneker Verena, ÖGS – Österreichische Gebärdensprache. Zweite Fassung, 2001.

Lehrplan-Service, Lehrplan der Volksschule. Mit Anmerkungen und Ergänzungen. Stand: 1. September 1994, 7. Auflage, Wien 1995, ÖBV Pädagogischer Verlag Wien.

Lewis Jerry, Ludwig Van Beethoven: The composer who continued to write music after he became deaf, Broomall 1995, Chelsea House Publisher.

Mow Shanny, How do you dance without music? In: Wilcox Sherman (Hrsg.), American deaf culture: an anthology, Silver Spring 1989, Linstok Press, S. 33 – 44.

Poppendieker Renate/**Staab** Angela, Situation in der Erziehung und Bildung Gehörloser sowie in der Ausbildung von GehörlosenpädagogInnen – Abschlussbericht für die EUD. In: Das Zeichen 11:42, 1997, S. 562 – 567.

Prause Manuela Carmen, Musik und Gehörlosigkeit: Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter besonderer Berücksichtigung des

anglo-amerikanischen Forschungsgebietes. In: Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie, Band 5, Köln 2001, Christian Dohr Verlag.

Prause Manuela Carmen, "Song signing" und andere gebärdintegrierende Kunstformen. In: Das Zeichen 14:54, 2000, S. 558 – 563.

Prause Manuela Carmen, Möglichkeiten eines multisensorischen Ansatzes in den USA zur Steigerung der Wahrnehmung von Musik, Klang und Sprache. In: Hörgeschädigtenpädagogik 49:1, 1995, S. 33 – 39.

Proffit Karl-Ludwig, Evelyne Glennie – ein Gespräch mit der Weltklasse-Percussionistin. In: Hörgeschädigtenpädagogik 54:1, 2000, S. 40 – 45.

Rosen Roslyn, New educational options for hearing-impaired students: How to create a new symphony with old musicians. In: Feuchte Herbert/et al. (Hrsg.), Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf in Hamburg 1980, Vol. 2, Heidelberg 1982, Groos, S. 109 – 120.

Sacks Oliver, Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen, Reinbeck bei Hamburg 1989, Rowohlt.

Vollhaber Thomas/**Oehring** Helmut/**Schönfeld** Christina, Eine Oper in Laut- und Gebärdensprache: Das "D`Amato-System". In: Das Zeichen 11:39, 1997, S. 44 – 56.

Weitekamp Meike/**Ziegler** Alexandra, Gebärdchor. Über den Versuch, zwei Kulturen zusammenzuführen. In: Das Zeichen 15:57, 2001, S. 414 – 415.

Behne Klaus-Ernst, Gehört, gedacht, gesehen: zehn Aufsätze zum visuellen, kreativen und theoretischen Umgang mit Musik, Regensburg 1994, Con Brio-Verlags-Ges.

Witteriede Heinz, Musik und soziales Training. Spielkonzepte, Methoden, Theorien. Projektbeispiel Jungtätervollzug, Essen 1998, Die Blaue Eule.

Wojcio Michael David/**Gustason** Gerilee/**Zawolkow** Esther G., Music in motion. 22 songs in Signing Exact English for children. Sign language pictures and description plus melody, Los Alamos (Calif.) 1983, Modern Signs Press.

Anhang