Integrativer Musikunterricht von hörenden und gehörlosen Kindern in der Volksschule

Hausarbeit

im Rahmen des Ausbildungslehrgangs für das Lehramt für Schulen für gehörlose und hörbehinderte Schüler 1999-2001

vorgelegt von:

Dipl. Päd. Lydia Kalcher

Themenstellerin:

Shirley Salmon

Weiz, April 2001

1. Vorwort 4

2. Integration 8
2.1. Was bedeutet „Integration“? 8
2.1.1. Die soziale oder gesellschaftliche Integration 8
2.1.2. Schulorganisatorische oder unterrichtliche Integration 9
2.2. Integrativer Unterricht nach Feuser 10
2.3. Historische Entwicklung von Integration in Österreich 11

3. Bedingungen bei gehörlosen Kindern 14
3.1. Im Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsfindung und Anpassung: 14
3.2. Die Bewertung des Hörschadens für die Klassensituation 15
3.3. Voraussetzungen, die ein gehörloses Kind in die Regelschule mitbringen sollte 16
3.4. Situation im Klassenzimmer 17
3.4.1. Raumakustik 17
3.4.2. Organisatorische und pädagogische Maßnahmen 17

4. Wahrnehmung 19
4.1. Historische Theorien zur Wahrnehmung 19
4.1.1. Die klassische Psychophysik 19
4.1.2. Der gestaltpsychologische Ansatz 20
4.1.3. Die Wahrnehmungstheorie von James J. Gibson 20
4.2. Gegenwärtige Ansätze der Wahrnehmungstheorie 21
4.2.1. Die Rolle der Umweltfaktoren in der Wahrnehmung 21
4.2.2. Die sensorische Integration der Sinne bei A. Jean Ayres 22
4.2.3. Auditive Wahrnehmungsfähigkeit und ihre Schulung 23

5. Lehrpläne im Vergleich 25
5.1. Situation des Musikunterrichts in Europa 25
5.2. Österreichische Lehrpläne für den Unterrichtsgegenstand Musikerziehung 26
5.2.1. Lehrplan der Volksschulen 26
5.2.2. Lehrplan für Sonderschulen für gehörlose Kinder 28
5.2.3. Zukünftiger Lehrplan für hörgeschädigte Kinder 29
5.2.4. Rechtliche Situation zu den Lehrplänen 30

6. Integrativer Musikunterricht in der Praxis 32
6.1. Bereiche des Musikunterrichts 32
6.1.1. Bewegen zur Musik 32
6.1.2. Hören 34

6.1.3. Musizieren..... 36
6.1.4. Singen..... 36
6.2. Didaktische Überlegungen.....38
6.3. Methodische Überlegungen.....40

7. Praktische Beispiele.....42
7.1. Mein Luftballon..... 43
7.2. Wir bewegen uns zu Rhythmen und Musik..... 48
7.3. Eine musikalische Geschichte..... 51

8. Schlussbemerkung..... 59
9. Erklärung..... 60
10. Literatur Verzeichnis:..... 61

1 Vorwort

„Egal, wie ein Kind beschaffen ist,
es hat das Recht, alles Wichtige
über die Welt zu erfahren,
weil es in dieser Welt lebt.“

(Georg Feuser, 1999, S. 1)

Diese Aussage von Georg Feuser habe ich zum Ausgangspunkt meiner Arbeit gemacht, da sie viele Dinge umfasst, die mich persönlich in den letzten 9 Jahren sehr stark beschäftigt haben.
Meine Überlegungen resultieren aus meiner familiären Situation. Mein bald 10-jähriger Sohn Alexander, ist seit seiner Geburt gehörlos.
Seine Hörschädigung wurde von uns mit ungefähr einem halben Jahr vermutet, leider aber erst mit fast 3 Jahren medizinisch bestätigt, was einen langen Weg an Unsicherheit zur Folge hatte, ebenso wie eine zu späte Hörgeräteversorgung und zu geringe Frühförderung.
Seine psychische Verfassung mit etwa 3 Jahren war sehr bedenklich. Er war außergewöhnlich aggressiv, was auf seine eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeit zurückgeführt wurde. Im Weiteren wurden auch bereits „autistische Züge“ diagnostiziert.
Dies hat uns veranlasst, für Alexander die Gebärdensprache zu erlernen und diese bei ihm einzusetzen, um ihm die Möglichkeit zu geben, mit seiner Umwelt zu kommunizieren, was auf lautsprachlicher Ebene mit ihm nicht möglich war. Nach kurzer Zeit legte Alexander seine aggressiven Verhaltensweisen wieder ab und auch von „autistischen Zügen“ war nie mehr die Rede.
Dies führt mich auch wieder zurück auf die Aussage von Georg. Feuser. Ich glaube, dass gehörlose Kinder das Recht auf Gebärdensprache haben, wodurch sie wesentlich leichter und umfangreicher „alles Wichtige über die Welt“ erfahren können. Mir ist aber auch bewusst, dass dazu die Umgebungssituation so geschaffen sein muss, dass es auch einen Sinn macht. Dazu gehört, dass ein gehörloses Kind nicht nur isoliert in der Schule die Gebärdensprache erlernen sollte, sondern auch im Elternhaus damit kommuniziert werden muss, da sonst eine Einseitigkeit herbeigeführt wird, die letztendlich zu einer Isolation des Gehörlosen führen kann.
Ich habe sehr viele gehörlose Kinder bzw. Jugendliche kennen gelernt, welche im Internat die Gebärdensprache erlernen und anwenden durften, zu Hause jedoch innerhalb der Familie völlig isoliert waren, da im Familienkreis sonst niemand die Gebärdensprache erlernt hat. Solche Kinder und Jugendliche sitzen dann meist das ganze Wochenende bzw. die Ferien vor dem Fernseher und freuen sich schon darauf, wenn endlich wieder Schule ist und sie im Internat mit den anderen Gehörlosen wieder unkompliziert kommunizieren können.
Wenn im Elternhaus die Bereitschaft zur Gebärdensprache nicht gegeben ist und das Kind im Regelschulwesen integriert ist, so ist der Vorteil der Gebärdensprache im Verhältnis zum damit

verbundenen Aufwand für Lehrer und Mitschüler wahrscheinlich zu gering. Ich setze diese Bereitschaft oft auch mit dem Problem der Akzeptanz der Behinderung in Verbindung. Erst wenn Eltern die Behinderung ihres Kindes voll akzeptieren, ist es ihnen vielleicht möglich, sich auf diesen Weg einzulassen. Die Akzeptanz ist jedoch, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, keine einfache Sache, sondern ein meist langwieriger Prozess. Bei manchen ein wenig kürzer, bei anderen dafür aber umso länger.

Mir ist aber auch bewusst geworden, dass ich meinen Sohn nicht von der Welt der Gehörlosen fernhalten darf und kann. Da er selbst gehörlos ist, hat er auch das „...Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil ‚er' in dieser Welt lebt." Damit ist für mich auch die Gehörlosenwelt gemeint. Auch wenn er nicht in einer Gehörlosengemeinschaft aufwächst, so lebt er doch auf seine Weise in einer Gehörlosenwelt und sollte mit der Welt von anderen Gehörlosen vertraut gemacht werden, da dies ein wichtiger Schritt für seine Identitätsfindung ist. Ich finde es wichtig, dass er beide Welten kennen lernt, um sich später einmal selbst entscheiden zu können, in welcher er sich davon wohler fühlt. Mein persönlicher Wunsch wäre natürlich, wenn er es vielleicht einmal schafft, sich in beiden Welten gut zurechtzufinden. Ich hoffe, dass ich ihm dabei helfen kann, indem wir gegenseitig versuchen, die Welt des anderen kennen und akzeptieren zu lernen.

Alexander besuchte vom 3. bis zum 6. Lebensjahr den heilpädagogischen Kindergarten für hörende und gehörlose Kinder in Graz. Dort wurde für ihn ein wesentlicher Grundstein für seine integrativen Fähigkeiten gelegt. Auch wenn Alexander kein Einzelkind, sondern das älteste von 3 Kindern (die beiden anderen sind hörend) ist, so war es doch eine neuer und wichtiger Lernprozess für ihn, mit anderen Kindern in einer Gruppe zu sein. Dort hat er auch andere gehörlose Kinder kennen gelernt, was für seine persönliche Entwicklung sehr wichtig und ein erster Schritt in Richtung Identitätsfindung war, welche ich vorhin erwähnt habe.

Gerade im Kindergarten ist die integrative Gruppenführung noch relativ einfach zu gestalten. Hier geht es nicht um Leistung, sondern in erster Linie um soziale Komponenten. Diese wären zwar auch in einem Integrationskindergarten in seinem Wohnort möglich gewesen, aber dort gab es keine fachlich spezialisierten Kindergärtnerinnen für hörgeschädigte Kinder. Da die Entfernung von unserem Wohnort nach Graz nicht sehr groß war, war ein tägliches Pendeln auch relativ gut möglich.

Ich glaube aber, dass ich mich im Falle einer größeren Entfernung für die Integration im Wohnort entschieden hätte, da ich es niemals fertig gebracht hätte, ein 3-jähriges Kind bereits ins Internat zu geben und nur mehr an den Wochenenden und in den Ferien sehen zu können. Gerade hier beginnt auch die Problematik für mich in der Entscheidung: Integration im Wohnort – oder fachlich spezialisierte Förderung weit weg von zu Hause.

Es hat Zeiten gegeben, da war mir die spezialisierte Förderung wichtiger als die heimatliche Integration. In der Zwischenzeit habe ich eingestehen müssen, dass dies aber nicht immer die bessere Lösung ist. Alexander hat nach dem Kindergarten eine Integrationsklasse für hörgeschädigte und hörende Kinder einer Volksschule besucht, die dem Landesinstitut für Hörgeschädigtenpädagogik in Graz angeschlossen war. Die Idee an sich scheint gut. Dort

werden hörende und hörgeschädigte Kinder gemeinsam von 2 fachlich ausgebildeten Lehrern unterrichtet. Zusätzlich gibt es am Landesinstitut noch qualifizierte Therapeuten, wie z.B. Musiktherapeuten, Logopäden und Sprachheillehrer, sowie einen Motorpädagogen, welche die Kinder teilweise aus dem Unterricht am Vormittag herausnehmen oder nachmittags zusätzlich betreuen.

Die Probleme begannen bei Alexander schließlich im Freizeitbereich. Da wir nicht in Graz wohnen, war es schwierig, Freundschaften mit hörenden Kindern aus Graz zu pflegen, da gegenseitige Besuche meist mit langen Fahrzeiten verbunden waren. Hinzu kam noch die Belastung des täglichen Pendelns. Wenn nun ein Kind, so wie Alexander, zusätzlich nicht besonders viel Wert auf den Kontakt zu anderen gehörlosen Kindern legt, so stellt sich schließlich schon die Frage nach dem Sinn einer solchen Integration. In der Freizeit bleibt solch ein Kind ja doch wieder isoliert.

Alexander hat daher nach der 3. Klasse Volksschule in eine Volksschule seines Heimatortes gewechselt und geht dort in eine ganz normale Klasse, wobei er von mir als Stützlehrer und einer gehörlosen Erzieherin als Nativespeaker für die Gebärdensprache unterstützt wird. Und siehe da: Obwohl er früher in eine „Integrationsklasse“ ging, ist er erst jetzt in einer sogenannten „Stützklasse“ wirklich integriert.

Die anderen hörenden Kinder haben ihn voll akzeptiert und in ihre Gemeinschaft aufgenommen. Sie verständigen sich mit Händen und Füßen und Alexander scheint wirklich einer von ihnen zu sein. Das Schönste aber ist, dass Alexander jetzt auch in seiner Freizeit im Ort gut integriert ist, da er durch die Schule so viele Kinder kennt, dass er immer wieder auf Bekannte trifft. Hier erfährt er jetzt wieder „...alles Wichtige, über die Welt...“ in der er lebt.

In Graz musste ich leider auch die Erfahrung machen, dass manche Eltern sogenannter „normaler“ Kinder stolz auf ihr „soziales Verhalten“ sind, weil ihre Kinder den „behinderten“ Kindern die Möglichkeit zur Integration bieten. In der Schule, welche Alexander derzeit besucht, wurde dieser Aspekt bisher gar nicht erwähnt, sondern Alexander ist einfach einer von vielen und seine einzige Sonderstellung ist, dass er im Unterricht jemanden zur Seite hat, der entweder mit ihm intensiven Sprachaufbau betreibt oder als Dolmetscher für Wissensvermittlung da ist. In den Pausen regeln die Kinder ihre Angelegenheiten für sich alleine und kein Lehrer musste sich bisher jemals einmischen oder vermitteln.

Die Klassenkollegen von Alexander haben mich hingegen auch als zweiten Lehrer akzeptiert, der nicht nur für Alexander da ist, sondern auch den anderen Kindern für Fragen und Probleme zur Verfügung steht.

Aus diesen persönlichen Erfahrungen als Mutter eines gehörlosen Kindes mit „Integration“ resultierte schließlich der Wunsch dieses Thema in meine Hausarbeit einzuflechten. Ich habe deshalb „integrativer Musikunterricht...“ geschrieben, da es für mich stärker das Miteinander in einer Klasse ausdrückt und nicht wieder die Sonderstellung von Behinderten in unserer Gesellschaft aufzeigt, mit der ich, wie vorhin erwähnt, nicht nur positive Erfahrungen gemacht habe.

Die Spezialisierung auf den Musikunterricht rührt daher, dass ich Hauptschullehrerin für Musikerziehung bin und dadurch das Glück hatte, in der Klasse von Alexander den Musikunterricht übernehmen zu dürfen. Darüber bin ich sehr froh, da ich damit die Gelegenheit bekam, „integrativen Unterricht“ selbst auszuprobieren und seine Möglichkeiten, aber auch seine Grenzen zu erleben. Es gab Zeiten, da war es mir nicht so wichtig, dass Alexander eine musikalische Erziehung bekommt, da mir nicht bewusst war, was auch mit hörgeschädigten Kindern auf diesem Gebiet machbar ist. In der Zwischenzeit ist mir durch Seminare, Gespräche und auch die Erfahrung mit meinen eigenen 3 Kindern klar geworden, wie wichtig musikalische Erziehung für **alle** Kinder sein kann. Daher bin ich auch der Ansicht, dass bei uns in Österreich heute noch viel zu wenig „Musikerziehung“ mit hörgeschädigten Kindern gemacht wird, obwohl Hofmarksrichter und Scheiblauer bereits vor Jahrzehnten die Bedeutung dieses Bereichs für die hörgeschädigten Kinder erkannt und umgesetzt haben. Trotzdem ist dieser Bereich, wie ich später noch ausführen werde, nicht einmal im Lehrplan für Gehörlose zu finden.

Musikerziehung hat für viele Menschen immer noch im landläufigen Sinn in erster Linie mit „Singen“ zu tun und jeder denkt, das können Gehörlose sowieso nicht, also lassen wir es weg. Musikunterricht besteht aber aus viel mehr Komponenten als nur dem „Singen“ und wäre für gehörlose Kinder so wichtig. Gerade die Rhythmische Erziehung bildet eine wichtige Basis für leichteres Erlernen von Sprache allgemein und auch in der gesamten Entwicklung des Kindes.

Es ist mir klar, dass das von mir gewählte Thema sehr umfangreich ist und wahrscheinlich einige hundert Seiten umfassen könnte. Es war mir nicht möglich auf alle Fragen und Umsetzungen von Integration im Detail einzugehen, da dies den Umfang dieser Arbeit deutlich sprengen würde. Ebenso gäbe es zum Thema Wahrnehmung noch vieles zu sagen. Um die Arbeit ein wenig einzuschränken, habe ich daher versucht, einige wenige Dinge herauszugreifen, zusammenzufassen und in die Praxis umzusetzen.

Wenn ich ganz ehrlich bin, so ist mir die Arbeit **mit** den Kindern wichtiger als die Arbeit **über** die Kinder.

Daher möchte ich auch ganz gerne diese Arbeit meinem Sohn Alexander und seinen Klassenkollegen widmen, welche ihn so nett in ihrer Gemeinschaft aufgenommen haben und mir die Arbeit mit ihnen zu einem wahren Vergnügen gemacht haben.

2 Integration

„Mitten unter uns – im Restaurant, auf dem Markt, in öffentlichen Verkehrsmitteln,
am Arbeitsplatz, in der Schule – sollten wir Menschen mit Behinderungen begegnen.
Wenn dies nicht der Fall ist, dann wissen wir, dass sie in ihren Wohnungen
oder in Heimen von der Umwelt isoliert leben.“

(Univ. Prof. Dr. Jutta Schöler aus: Voneinander lernen, 2000, S.6)

2.1 Was bedeutet Integration?

„Integration“ ist für mich ein in Mode gekommener Begriff, der sehr unterschiedlich ausgelegt werden kann, weil er auch sehr Verschiedenartiges meinen kann. Immer wieder passiert es, dass wir sogenannte „Normale“ versuchen die „Behinderten“ zu integrieren, ohne darüber nachzudenken, ob wir sie damit nicht erst recht bevormunden und sie sich dabei überhaupt wohlfühlen. Wir sind stolz darauf, andere zu integrieren – wie bereits im Vorwort erwähnt –wie es den „Behinderten“ dabei geht, fragen wir uns oft nicht, - schließlich wissen wir ja, was für sie gut ist!
Ich möchte hier nach W.H. Claußen folgende 2 Bereiche hervorheben, da ich diese beiden für den Umgang und Unterricht mit gehörlosen Kindern als sehr wichtig ansehe:

2.1.1 Die soziale oder gesellschaftliche Integration

–also die Eingliederung des Einzelnen in verschiedene Gruppen der Gesellschaft und damit in die Gesellschaft insgesamt.
Um sich sozial eingegliedert und angenommen zu fühlen, genügt es aber nicht, in einer Gruppe eine geduldete Randfigur zu sein. Menschen möchten eine Rolle eingeräumt bekommen, die ihren Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Bei der Diskussion der sozialen Eingliederung wird jedoch oft nicht die gehörlose Person selbst gefragt, ob sie sich integriert fühlt. In vielen Fällen wird durch andere die Forderung aufgestellt, dass jemand integriert werden solle, oder bestimmt, dass er es sei. Die soziale Eingliederung wird also oft von außen betrachtet und ein wesentlicher Aspekt der gesellschaftlichen Integration, das subjektive Erleben des eingegliedert Seins, nicht immer hinreichend beachtet. Es geht auch nicht nur um die Eingliederung, sondern auch um die persönliche Entwicklung in der Gesellschaft. Die Entfaltung des Individuums zu einer eigenen Persönlichkeit darf trotz Anpassung an eine Gesellschaft nicht abhanden kommen. Niemand sollte zu einem angepassten „Mitläufer erzogen werden, der nur dafür zugerichtet wurde, reibungslos im gesellschaftlichen Getriebe zu funktionieren.“ (W.H. Claußen; 1991; S.187)
In diesem Rahmen aber müssen gehörlose Kinder zuerst lernen, ihre Hörschädigung als einen wichtigen Teil der Persönlichkeit anzunehmen, denn erst dann haben sie die Möglichkeit ein

mit ihrem „Schicksal versöhntes und als lebenswert empfundenes Leben zu führen.“ (W.H. Claußen; 1991; S.187)
Im Laufe der Jahre habe ich daher erkennen müssen, dass es nicht genügt, wenn **ich** mein Kind in eine Integrationsklasse schicke. Obwohl Alexander dort nach Aussagen der Lehrer und Mitschüler gut eingegliedert war und viele Freunde hatte, musste ich feststellen, dass er sich dort nie wirklich wohlgefühlt hat. Er hatte zwar die Möglichkeit Kontakte zu anderen gehörlosen Kindern zu knüpfen, welche auch die Gebärdensprache beherrschten, doch in Wahrheit fühlte er sich weder den gehörlosen Kindern zugehörig, (beide waren Mädchen!) noch war er einer von den anderen, - den „Grazer Kindern“. Er ist und bleibt nun einmal ein „Weizer Kind“ und fühlt sich in Weiz zu Hause. In Graz **wurde** er zwar **integriert**, fühlte sich aber **selbst** nicht integriert.

2.1.2. Schulorganisatorische oder unterrichtliche Integration

Damit ist der gemeinsame Unterricht für hörende und gehörlose Schüler gemeint.
Integrativer Unterricht beginnt damit, dass behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam in die Schule gehen. Integrativer Unterricht sollte aber auch behinderten wie nicht behinderten Menschen gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen eröffnen und so das gegenseitige Verständnis fördern. Dieser Unterricht erfordert Formen des Lernens, die für alle Kinder – ob behindert oder nicht – eine Bereicherung darstellen können.
In einer integrativen Klasse muss auf jedes einzelne Kind Rücksicht genommen werden. Nur wenn die Unterschiede des Entwicklungsstandes, des Vorwissens und der Lernfähigkeit der Kinder zum Ausgangspunkt für unterschiedliche Lernangebote gemacht werden, kann eine Über- wie Unterforderung jedes einzelnen Kindes vermieden und die Grundlage für erfolgreiches Lernen gelegt werden.
(Vgl. BMUK; Voneinander lernen, 2000, S. 7/8)
Die Realität zeigt leider, dass besonders aufgrund von Sparmaßnahmen gerade diese Ziele oft nur schwer durchführbar sind. Handelt es sich in der Regelschule um eine Integrationsklasse, so sind zwar meist 2 Lehrer in der Klasse, aber die Behinderungen der Kinder so unterschiedlich, dass es kaum möglich ist, einen fachlich qualifizierten Lehrer für alle Kinder zu finden. Gerade die gehörlosen Kinder gehen dabei meist unter, da sie sich gerne zurückziehen und somit ja recht bequeme Kinder sein können, die aber dann natürlich auch nicht ihrer Intelligenz entsprechend gefördert werden, da meist die anderen Kinder den größten Teil der Zeit des Integrationslehrers in Anspruch nehmen. Gleichzeitig brauchen sie aber viel Unterstützung, da sie auf verbalem Weg nur wenige Inhalte erfassen können. Wenn ein gehörloses Kind hingegen in einer durchschnittlich gut strukturierten Klasse, vor allem ohne sogenannte verhaltensauffällige Kinder als Stützkind geführt wird, dann hat es zwar die optimalen Voraussetzungen für das Lernen, bekommt aber aus Spargründen nur für maximal 4 – 6 Unterrichtsstunden einen qualifizierten Stützlehrer. Jedem, der ein wenig Ahnung von gehörlosen Kindern hat, ist klar, dass dies für eine schulische Leistung im Regelschulwesen

eindeutig zu wenig ist, da gehörlose Kinder meist einen wesentlich intensiveren Deutschunterricht brauchen, bei dem ein gezielter Sprachaufbau erfolgt. Wir bewegen uns daher im derzeit immer noch vorherrschenden fächerspezifischen Unterrichtssystem beim integrativen Unterricht mit gehörlosen Kindern oft in einem sogenannten Teufelskreis, der schon die Frage aufkommen lässt, ob die schulische Förderung nicht doch in einer Spezialeinrichtung besser wäre. Was ist aber dann wiederum mit dem Aspekt der sozialen Integration?
Mit den Problemen der Durchführung des integrativen Unterrichts hat sich auch Georg Feuser auseinandergesetzt, der eine radikale Änderung des gesamten Unterrichtssystems fordert:

2.2 Integrativer Unterricht nach Feuser

Pädagogische Realisierung integrativen Unterrichts bedeutet,
dass „alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten“.(Feuser, 1989, S. 18)

Feuser sieht aber auch das Problem der Umsetzung dieses integrativen Unterrichts im Schulalltag sehr deutlich, denn:
„Integration bedarf einer neuen Pädagogik und einer neuen Unterrichtspraxis wie neuer Formen der Zusammenarbeit der Pädagogen und Therapeuten und der Eltern. Das meint: Überwindung des sitzen Bleibens und der Leistungsmessung an einem Klassendurchschnitt zugunsten einer kontinuierlichen Schullaufbahn und eines an den eigenen Lernfortschritten orientierten wie mit dem Schüler erarbeiteten Entwicklungsberichtes...“ (Feuser, 1989, S.13)
Feuser geht auch darauf ein, dass ohne umfassende Maßnahmen einer „Inneren Differenzierung“ selbst nicht behinderte Kinder nicht optimal gefördert werden. Die Auswirkungen dieser Voraussicht Feusers erleben wir als Lehrer bereits im täglichen Unterricht, wo wir erleben müssen, dass bei vielen Kindern bereits bei Schuleintritt große psychische Probleme immer häufiger auftreten.
Feuser betrachtet die Qualität der Pädagogik für die Umsetzung von Integration im Elementar- und Schulbereich als entscheidend. Die dabei entstehenden didaktischen Fragen werden wie folgt bestimmt:

- „Gegen das Prinzip der *„Selektion“* setzen wir die zentrale Kategorie der *„Kooperation“* als Moment einer durch keine Gewalt zu negierenden menschlichen Sozialität,
- gegen das Prinzip der „Segregierung“ (pädagogisch: Äußere Differenzierung) setzen wir die zentrale Kategorie der „*Inneren* Differenzierung“
- gegen das Prinzip, den unterschiedlichen Entwicklungs-, Denk- und Handlungsniveaus der Kinder und Schüler mit „individuellen Curricula“ zu

begegnen, setzen wir die zentrale Kategorie der „*Individualisierung*“ im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums und

- gegen das Prinzip der „Parzellierung und Reduzierung“ der Bildungsinhalte in einen additiven, unvermittelt nebeneinander existierenden Fächerkanon, der wiederum ...zur Segregierung führt, setzen wir die zentrale Kategorie der ‚Projektarbeit’ und “*Kooperation am gemeinsamen Gegenstand*“.“
  (Feuser, 1989, S.17/18)

Nach Feuser ist Integration ein Ansatz zu einer großen Reform, weil der Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher aus regulären Erziehungsinstitutionen und Schulen eigentlich nur aufzeigt, was jedem Kind und Jugendlichen passiert, nämlich x-mal ausgelesen zu werden! Die Integration steht in einem Spannungsfeld zwischen gesellschaftshistorischer Entwicklungen und Traditionen. (Vgl. Feuser, 1989, S.3/4)
Persönlich finde ich die Ansätze von Feuser toll, habe aber das Problem, dass ich in meiner insgesamt 6-jährigen Tätigkeit als leitende Sekretärin einer Abteilung des ORF-Landesstudio Steiermark die berufliche Wirklichkeit kennen gelernt habe und dort erleben musste, wie hart die Arbeitswelt sein kann - vor allem wie leistungsorientiert. Die Zusammenarbeit wird immer schlechter und jeder entwickelt sich immer mehr zum Einzelkämpfer. Ich frage mich daher, ob sich die Wirtschaft auch so verändern lässt, dass unsere Kinder, die mit einer integrativen Erziehungsform aufwachsen, dort Platz finden, oder in dieser Welt dann untergehen. Wie Feuser andeutet entsteht ein Spannungsfeld, dessen Ergebnis ich nicht abschätzen kann.

2.3 Historische Entwicklung von Integration in Österreich

Früher war man der Meinung, dass es für behinderte Kinder das Beste wäre, in eigenen Schulen unterrichtet zu werden. Sonderschulen könnten all das bieten, was behinderte Kinder dringend brauchen: eigens ausgebildete Lehrer, Klassen mit weniger Schülern und Schülerinnen, spezielle Unterrichtsmaterialien und baulich angepasste Räumlichkeiten.
Mit zunehmendem Selbstbewusstsein der Eltern behinderter Kinder verändert sich auch die gesellschaftliche Situation. Während früher oft behinderte Kinder von ihren Eltern zu Hause „versteckt“ wurden, treten heute immer mehr Eltern an die Öffentlichkeit, um für eine bessere Förderung ihrer Kinder zu kämpfen.
In weiterer Folge empfinden auch immer mehr Eltern behinderter Kinder den Besuch einer Sonderschule als soziale Ausgrenzung. Sie müssen miterleben, wie ihre Kinder den Kontakt zur Umgebung verlieren. Daher wollen viele Eltern, dass ihre Kinder gemeinsam mit ihren Spielkameraden und Spielkameradinnen zur Schule gehen, sich nicht ausgeschlossen fühlen und dieselben Möglichkeiten und Angebote bekommen wie andere Kinder auch.
Engagierte Eltern und Pädagogen bemühten sich daher nahezu zwei Jahrzehnte, den Zugang behinderter Kinder in die Volksschule – die schulische Integration – durchzusetzen.

„In den 80er-Jahren wurden verschiedene Modelle zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder in Form von Schulversuchen erprobt.
Eine entscheidende Änderung der Situation brachten die Schulgesetze von 1993. Grundsätzlich darf seither jedes behinderte Kind die Volksschule besuchen. Die Eltern können nunmehr wählen, ob ihr behindertes Kind in die Volksschule oder in die Sonderschule gehen soll. Seit dem Schuljahr 1997/87 sind schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch berechtigt, die allgemeine Schulpflicht in der Hauptschule bzw. allgemein bildenden höheren Schule fortzusetzen.“ (. Voneinander lernen, 2000, S. 6/7)

Trotz unseres heutigen Integrationsbooms wird immer wieder versucht, eine Gruppe von Behinderten zu finden und zu definieren, die nicht integriert werden kann. Bei diesem Denkansatz geht es darum, „festzustellen, was ein Kind nicht kann.“ (R.J. Müller, 1996, S.2)
Immer noch werden Defizite in den Vordergrund gestellt, anstatt umzudenken und vom Kind auszugehen, das gefördert werden soll. Es ist daher sinnvoller zu fragen, wie die Verhältnisse in der Schule arrangiert werden könnten, damit das Kind auf dem Weg des Lernens Geborgenheit in der Schule erfahren kann. „Die primäre Frage richtet sich also nicht auf die Integrationsfähigkeit des Kindes, sondern auf die Integrationsfähigkeit der Schule. Dazu gehört es zum Beispiel, dass nicht alle Schüler einer Klasse auf die gleichen Lernziele festgelegt werden. Das Lernen in den Schulklassen muss dem didaktischen Prinzip der Individualisierung der Lernprozesse folgen.“(Jakob Muth, 1988; aus: R.J.Müller, 1996, S. 2/3)
Doch gerade hiermit sind viele Lehrer überfordert, da dafür die Anzahl der Schüler in den Klassen meist zu groß ist und in Zeiten von Sparmaßnahmen die Bedingungen für den Unterricht nicht gerade besser werden. Gleichzeitig sind aber auch viele Lehrer nicht zu einem Umdenken bereit, da dies oft auch einen gewaltigen Mehraufwand an Vorbereitung bedeutet. Wenn man die Altersstruktur der Lehrer in den Pflichtschulen betrachtet, fällt auf, dass eben sehr viele Lehrer der mittleren bis älteren Generation in den Klassen stehen, welche zwar über sehr viel Routine und Erfahrung verfügen, oft aber nicht darauf vorbereitet sind, mit der neuen Situation durch die Integration richtig umzugehen und immer wieder auch durch die lange berufliche Laufbahn ausgelaugt sind und nicht mehr die nötige Kraft haben, diese nicht immer einfache Aufgabe zu bewältigen. Es wäre auch zu bedenken, dass gerade in den Hauptschulen die Integration eine schwierige Sache ist. Die Hauptschullehrer argumentieren teilweise zurecht, dass sie keine Ausbildung für behinderte Kinder haben und deshalb auch nicht in einer Integrationsklasse unterrichten wollen. Gleichzeitig herrscht in der heutigen Zeit der großen Lehrerarbeitslosigkeit (besonders bei uns in der Steiermark) der große Kampf um jeden Schüler, wodurch so manche Schule sich schließlich doch einer Integrationsklasse annimmt, denn dadurch gibt es mehr „Lehrerstunden“. Die Folge davon ist, dass nicht fachlich ausgebildete Hauptschullehrer in Integrationsklassen unterrichten und teilweise glauben, ihre bisher praktizierten Unterrichtsformen beibehalten zu können. Gleichzeitig erlebe ich an meiner Stammschule einen starken Zustrom von verhaltensauffälligen Schülern für die Integrationsklassen, da die Eltern glauben, dass ihre Kinder dort besser aufgehoben sind, „weil

dort ja eh 2 Lehrer drin sind“! So entwickelt sich eine Integrationsklasse immer öfter zu einem „Auffanglager“ für „schwierige Kinder“. Ich glaube es benötigt keiner ausführlichen Analyse dieser Situation, um deutlich zu machen, dass dies die denkbar schlechteste Entwicklung für Integration ist. Manche engagierte Volksschullehrer versuchen dies zu verhindern, indem sie die Gymnasien zur Integration „ihrer“ behinderten Kinder zwingen wollen, doch dort stößt man auf noch mehr Widerstand seitens der Lehrer und oft auch der Eltern von sogenannten „Normalkindern“.
Georg Feuser drückt genau dies mit seiner Aussage: „Kaum geboren wird die Integration ... zur größten Bedrohung der „Normalität““ aus. (Feuser, 1989, S.10)
Natürlich gibt es auch Gymnasien, die ihre Türen für behindere Kinder öffnen, doch nach eigener Erfahrung damit ist ihre Motivation dazu oft nicht viel anders als die der oben bereits erwähnten Hauptschulen.
Ähnliche Erfahrungen scheint auch Volker Rutte gemacht zu haben, was folgende Aussagen von ihm bestätigen:
„Das österreichische Schulwesen, wenn man als solches die schweigende Mehrheit der Lehrer und die Entscheidungsstellen bezeichnen will, hat die Integration nicht "erfunden".“
„Die Schulbehörde versucht sich, ebenfalls systemimmanent, vor dem Drängen der Integration so gut wie möglich zu retten“
„Schulversuchsperiode der Sekundarstufe ist so gut wie vorübergegangen und essentielle Hindernisse sind beklagt, aber tiefergehende Reformen sind nicht verlangt worden, etwa den Fächerkanon durch Fachbereiche zu ersetzen oder die Ziffernbeurteilung durch Lernzielkataloge oder Lernprozessbeschreibung.“
„Es ist die erhaltene Lehrerrolle, die Schüler etwas zu lehren, statt ihnen beim Lernen zu helfen, die Schüler zu beurteilen und zu vergleichen, statt erbrachte Leistungen festzustellen“ (Rutte, 1996, S.1 – 5)

Es gäbe zu Georg Feuser und Volker Rutte noch viele nennenswerte Aspekte, aber wie bereits eingangs erwähnt, würde dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher möchte ich lieber der Frage nachgehen, wie die Integrationsfähigkeit der Schule und damit auch der Lehrer für unsere gehörlosen Kinder erweitert werden kann.

Im folgenden Kapitel möchte ich daher auf einige Faktoren eingehen, die für den integrativen Unterricht mit gehörlosen Kindern wichtig sind.

3 Bedingungen bei gehörlosen Kindern

Viele bisherige Erfahrungen in der Integration hörgeschädigter Kinder zeigten sowohl im schulischen als auch im sozialen Bereich vorwiegend positive Ergebnisse.
Gerade im kommunikativen Bereich der Sprache wurde man in der Annahme bestätigt, dass Gleichaltrige am besten von Gleichaltrigen lernen können. Gerade in der Hörgeschädigtenpädagogik spielte das gute sprachliche Vorbild schon immer eine zentrale Rolle. Daher war man schon immer darauf bedacht, das Sprachangebot der hörenden Umgebung zu nützen. Heute wissen wir um die großen Potentiale, die im Vorschulalter vorhanden und zu nutzen sind. Auch haben die daraus resultierenden Erfahrungen in der Förderung gezeigt, welche Möglichkeiten für die meisten hörgeschädigten Kinder durch eine möglichst frühe Erkennung und Abklärung der Hörschädigung, die geeignete apparative Versorgung und Frühförderung gegeben sein können. Heute steht nicht mehr so sehr die Frage „ob“ ein hörgeschädigtes Kind integriert werden könne oder nicht im Mittelpunkt, sondern vielmehr „wie“ können Hörgeschädigte am besten integriert werden?
(Vgl. Bortsch; 1996; s.1)

3.1. Im Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsfindung und Anpassung:

Die beiden Argumente für die Integration Hörgeschädigter, sowohl der sozial-integrative Aspekt wie auch der Leistungsaspekt, stellen aber auch ein Spannungsfeld dar, in dem sich der Hörgeschädigte zwischen Anpassung und Persönlichkeitsfindung bewegt.
Besonders für gehörlose Kinder kann die Integration in die hörende Welt ohne den Rückhalt in der Gemeinschaft und Kultur der Gehörlosen mit eigener Sprache und Identität letztlich ein Scheitern herbeiführen. Aber die Frage der Integration kann nicht losgelöst werden von der Akzeptanz persönlicher Eigenarten, wie: Herkunft, Sprache, Kultur, ...(Gebärdensprache – Gehörlosenkultur). (Vgl. Bortsch; 1996; s.2)
Ich habe durch den Kontakt zu gehörlosen Erwachsenen die Erfahrung gemacht, dass gerade gut gebildete Gehörlose große Probleme damit haben, dass sie nicht wissen in welche Welt sie gehören. Die Bildung der inzwischen erwachsenen Gehörlosen ist oft relativ gering, was ich zum Teil auf ein früheres Verbot der Gebärdensprache zurückführe. Daher haben gut gebildete Gehörlose Probleme, weil sie sich oft auf höherem Bildungsniveau unterhalten möchten, aber sehr wenige Ansprechpartner dafür finden. In der Welt der Hörenden finden sie zwar mehr Personen mit ähnlichem Bildungsniveau, aber die Kommunikation mit diesen ist für die Gehörlosen wiederum sehr anstrengend. Auch heute noch wird viel darüber diskutiert, ob gehörlose Kinder die Gebärdensprache erlernen „dürfen“ oder nicht. Immer wieder gibt es Kritiker, die davon überzeugt sind, dass dadurch das Erlernen der Lautsprache verhindert bzw. verzögert wird. Ich glaube aber, dass die Verzögerung von Wissensvermittlung schlechter ist, als eine Verzögerung der Lautsprache. Außerdem bin ich davon überzeugt, dass nicht jedes

gehörlose Kind fähig ist, die Lautsprache so gut zu erlernen, dass mühelose Kommunikation möglich ist. Wer gibt uns also das Recht, diesen Kindern eine Form von müheloser Kommunikation zu verwehren und damit ihre eigentliche „Muttersprache“ zu verbieten? Stattdessen sollten wir froh darüber sein, dass es eine Möglichkeit gibt, den gehörlosen Kindern gemeinsam mit hörenden Kindern Wissen zu vermitteln, indem man dies in beiden Sprachen darlegt. Wenn gehörlose Kinder die Gebärdensprache erlernen, heißt das ja noch lange nicht, dass kein Wert auf Lautsprache gelegt wird. Ich finde einfach, dass sie ein Recht darauf haben, beide Sprachen zu erlernen und mit Hilfe der Gebärdensprache ist oft auch das Erlernen der Lautsprache wesentlich einfacher. Wenn gehörlose Kinder beide Sprachen erlernen und auch beide Welten kennen lernen dürfen – die der Hörenden ebenso wie die der Gehörlosen - ist es ihnen vielleicht auch möglich, sich in beiden zurechtzufinden und darin auch wohl zufühlen. Dies wäre meiner Meinung nach sehr wichtig, da sie letztendlich immer in irgendeiner Form mit beiden Welten konfrontiert werden und je besser sie sich darin zurechtfinden, desto größer ist die Chance auf eine positive Integration statt einer Isolation in einer eigenen Welt.
Hier stellt sich daher heute mehr denn je die Frage, ob die Integration in die Welt der Hörenden ausreicht, die Selbstfindung der Betroffenen zu ermöglichen und unter welchen Bedingungen eine Integration nach beiden Seiten hin (Hörende – Gehörlose) verwirklicht werden kann.

3.2. Die Bewertung des Hörschadens für die Klassensituation

Mit der Art und Weise, mit der wir dem Kind, bzw. seiner Hörschädigung begegnen, können wir positiv auf die gesamte Klasse wirken und so die Begegnungsmöglichkeiten der Schüler untereinander verbessern.
Es ist wichtig, dass die Klasse über die Behinderung des Mitschülers Bescheid weiß.
Dabei wäre zu beachten:

- Eine Hörbehinderung ist auf den ersten Blick nicht sichtbar, mit Ausnahme der Tatsache, dass das Kind wahrscheinlich Hörgeräte trägt. Es ist leider noch immer die Annahme weit verbreitet, dass ein Hörgerät die fehlende Lautstärke zu ersetzen vermag und damit das Problem gelöst sei.
- Durch viele Untersuchungen ist belegt, dass zwischen Hörverlust und schulischem Versagen ein enger Zusammenhang besteht. Es wurde auch nachgewiesen, dass eine nur leichtgradige Hörschädigung bereits schulisches Versagen zur Folge haben kann, wenn sie dem Lehrer nicht bekannt ist und dieser keine Strategie kennt, mit der er der Problematik entgegenwirken kann.
- Ein gehörloses Kind hat einen begrenzten Wortschatz, verfügt meist über ein geringes strukturiertes Sprachgefühl und hat nicht selten Probleme beim sinnerfassenden Lesen. Sprachaufbau, Wortschatzerweiterung und Leseverständnis müssen konsequent durchgeführt werden und verlangen vom Schüler, den Eltern sowie vom Lehrer große Geduld.

- Unbetonte Endungen von Wörtern (wie z.b. Mehrzahlbildungen des Substantivs, Vergangenheitsbildungen des Zeitworts, stimmlose Konsonanten, Artikel...) sowie neue unbekannte Wörter bereiten einem gehörlosen Kind im Unterrichtsgeschehen Probleme.
- Oft können gehörlose Kinder trotz optimaler Hörgeräteversorgung und Verwendung von drahtlosen Sendeanlagen die Sprachlaute nicht klar genug unterscheiden.

(Vgl. Bremberger, 1999, s. 30 – 33)

Das Kind hört etwas, kann aber das Gehörte nicht wirklich begrifflich und inhaltlich erfassen.

3.3. Voraussetzungen, die ein gehörloses Kind in die Regelschule mitbringen sollte

„Sussi Ungrecht-Brumm listet in einem Vortrag die psychologischen und psychosozialen Voraussetzungen des Kindes wie folgt auf:

- gesundes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen
- altersgemäße Selbstständigkeit
- Frustrationstoleranz
- Belastungsfähigkeit
- altersgemäße emotionale und affektive Ausgewogenheit
- Kontaktfähigkeit zu anderen Kindern und zu anderen Bezugspersonen
- keine sozialen Ängste
- sich einlassen können auf andere (Spielkollegen, Arbeitspersonen)
- Spielregeln einhalten können
- altersgemäße Konzentrationsfähigkeit
- altersgemäßes Durchhaltevermögen
- Neugier auf schulische und soziale Inhalte
- Bereitschaft, sich anzustrengen
- altersgemäßer Reifegrad (selbstständiges Anziehen, Schulweg alleine meistern, mit eigenem Material umgehen können, Abmachungen einhalten können, Verlässlichkeit, Organisation von Ordnung)
- Akzeptanz der Hörgeräte und technischer Kommunikationshilfen

So wie auch bei normal hörenden Kindern ist der eine oder andere oben erwähnte Punkt mehr oder weniger vorhanden. In der Gesamtheit ist es aber wichtig, dass das gehörlose Kind dem Anforderungsprofil entspricht. Ständige Misserfolge und Frustrationen führen das Kind in eine absolut ungewollte Isolation.“ (Bremberger, 1999, s. 31/32)

3.4. Situation im Klassenzimmer

3.4.1. Raumakustik

Während Hören und Verstehen auf der einen Seite durch eine gute Raumakustik erleichtert werden, kann eine schlechte Akustik Hör- und Verstehmöglichkeiten gerade bei Gehörlosen zusätzlich erschweren.

Eine gute technische Hilfe bei schlechter Akustik können sogenannte FM-Anlagen darstellen, die verschiedene Möglichkeiten anbieten, wie z.B. die direkte Ansprache über Mikrophon per Funk an das Hörgerät. Dabei kann störender Umgebungslärm weitgehend reduziert werden. Gerade diese Nebengeräusche sind oft für Hörgeschädigte eine große Belastung, da beispielsweise das nervöse Klopfen eines Mitschülers mit seinem Stift am Tisch genauso laut verstärkt wird, wie der Vortrag des Lehrers, was für den hörgeschädigten Schüler sehr anstrengend und unangenehm ist.

Die moderne Technik dieser Anlagen hat meine Erwartungen bei weitem übertroffen. Hier setzt für mich auch die Grundlage für Hörerziehung im schulischen Bereich an. Solche Anlagen sind für mich bei gehörlosen Kindern mit ein wenig Restgehör unbedingt erforderlich, um den Rest ihres Hörvermögens gezielt und beständig zu schulen. Gemeinsam mit dem Ablesen sind auch gehörlose Kinder durch intensives Training zu erstaunlichem „Hörverständnis“ fähig, was ich unter anderem bei meinem Sohn erleben durfte, dessen Hörvermögen von „Experten“ so eingestuft wurde, dass „eine FM-Anlage rausgeschmissenes Geld“ wäre.

3.4.2. Organisatorische und pädagogische Maßnahmen

Die Möglichkeiten und vor allem die Grenzen einer lautsprachlichen Kommunikation sollten dem Lehrer bewusst sein. Es ist wichtig, dass er seine Unterrichtsgestaltung auf das gehörlose Kind abstimmt. Dazu gehören:

- **Sitzordnung**: Die Sitzordnung ist für das gehörlose Kind ein wesentlicher Faktor im Unterrichtsgeschehen, da das gehörlose Kind zum Verstehen oft die Unterstützung des Mundbildes braucht. Das Kind sollte daher so sitzen, dass es möglichst problemlos das Gesicht des Lehrers sowie auch das der Mitschüler sehen kann.
- **Tafelbild:** Die Lehrersprache ist beim Schreiben eines Tafelbildes nicht eindeutig zu verstehen. Daher sollte der Lehrer seinen Vortrag unterbrechen, wenn er den Schülern den Rücken zuwendet.
- **Tageslichtprojektor:** Bei der Verwendung eines Overheadprojektors bleibt der Blickkontakt mit der Klasse aufrecht. Durch eine Gliederung der vorkommenden Inhalte auf der Folie strukturiert, wird das Kind darin unterstützt, dem Unterrichtsverlauf Gewinn bringend zu folgen.
- **Optische Hilfen:** Jede Art von Visualisierung ist für das gehörlose Kind eine sinnvolle Unterstützung. Bei einer Diskussion, ist es beispielsweise hilfreich, schriftliche Anmerkungen zu machen. Bei mündlichen Wiederholungen können wiederum die Fragen anhand einer Overheadfolie der Reihe nach aufgedeckt werden.

- **Begriffserklärungen:** Neue Begriffe können visualisiert werden, was auch für hörende Kinder von Vorteil sein kann. Gegebenenfalls kann dabei für das gehörlose Kind natürlich auch die Gebärdensprache verwendet werden.
- **Standort des Lehrers:** Der Lehrer sollte so wenig wie möglich den Standort wechseln, da dies einen zusätzlichen Konzentrationsaufwand für das gehörlose Kind bedeutet.
- **Sprache des Lehrers:** Sie braucht nicht überartikuliert zu sein. Übertriebene Mundbewegungen nehmen sogar eher der Sprache den natürlichen Sprachrhythmus. Ebenso ist ein normales Sprechtempo sehr förderlich, denn zu langsames Sprechen erfordert von den Schülern erhöhte Konzentration, da sie einzelne Wörter speichern und anschließend wieder zusammenhängen müssen. (Bei gehörlosen Kindern ist hier allerdings die Gebärdensprache in der inhaltlichen Wissensvermittlung ein großer Vorteil, da sie nicht eine so hohe Konzentration erfordert, wie das Ablesen der gesprochenen Sprache, was aufgrund des niedrigen Wortschatzes gehörloser Kinder oft völlig unmöglich ist – besonders im Volksschulbereich.)
- **Freiarbeit:** In Freiarbeitsphasen haben die gehörlosen Kinder die Möglichkeit, sich wirklich auf ihre Arbeit zu konzentrieren und sind nicht ständig unter Druck, dass die alles verstehen, was der Lehrer oder die Mitschüler sagen.
- **Einsatz von audio-visuellen Medien:** Beim Einsatz von Videos oder Filmen ist es hilfreich, den gehörlosen Schülern eine schriftliche Zusammenfassung des Inhaltes vorher zu überlassen, sodass sie die Möglichkeit haben, die bereits erlesenen Inhalte durch das Video zu festigen. (Vgl. Bremberger, 1999, s. 36 - 39)

4 Wahrnehmung

4.1 Historische Theorien zur Wahrnehmung

Es gibt bereits seit langer Zeit unzählige Theorien zum Thema Wahrnehmung. Auch hier stand ich vor dem Problem, wo soll ich anfangen und wo wieder aufhören, darüber zu lesen und zu schreiben. Ich habe mich daher auf den Band 23 der Reihe Musikpädagogik von Karin Poppensicker (1986) zum Thema: „Die Entwicklung musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit“ konzentriert und versucht, einige von ihr angeführte Theorien anzureißen und zusammenzufassen:

4.1.1 Die klassische Psychophysik

Die Psychophysik entstand Ende des 19. Jahrhunderts unter großem Einfluss von G. TH. Fechner und gilt als Forschungsrichtung, welche sich mit den wahrnehmungstheoretischen Gesetzmäßigkeiten beschäftigt. Ihr Grundgedanke besagt, dass eine eindeutige Ursache-Wirkungsverknüpfung zwischen den Reizbedingungen aus der Umgebung und den daraus resultierenden psychischen Reaktionen besteht.

Ein wichtiger Vertreter dieses Grundgedankens im Bereich der Akustik war Hermann v. Helmholtz. Er erklärte den Prozess des Hörens durch die Umsetzung physikalischer Schwingungen in physiologische Prozesse. Akustische und auch musikalische Wahrnehmung wurden von ihm als ein Prozess betrachtet, bei dem sich die einzelnen Empfindungselemente zusammenfügen und somit ein Abbild der physikalischen Erscheinungen ergeben.

Diese Erklärungen wurden jedoch bald von den Gestaltpsychologen angezweifelt und kritisiert, dass Wahrnehmung als Summe elementarer Sinnesreize und ihrer physiologischen Entsprechungen betrachtet wird. Die Gestaltpsychologen haben ihrerseits wieder behauptet, dass Wahrnehmung ein sinnstiftender Prozess ist, der grundsätzlich nicht aus absoluten, elementar angenommenen Größen ableitbar sei, sondern sich nur aus einem ganzheitlich zu betrachtenden Beziehungsgefüge erklären lasse.

Eine weitere Kritik ergab sich daraus, dass im Konzept der klassischen Psychophysik nicht erklärt werden konnte, warum ein und dieselben Reizbedingungen bei verschiedenen Personen nicht immer dieselben Reaktionen hervorrufen. Psychophysikalische Erklärungen haben in den Hintergrund gedrängt, dass der Einfluss subjektiver Empfindungen auf die Wahrnehmung, bedingt durch Erwartungen, Vorerfahrungen und Aspekte unterschiedlicher Motivation berücksichtigt werden müssen.

4.1.2 Der gestaltpsychologische Ansatz

Die vorhin angeführte Begrenztheit der psychophysikalischen Erklärungen, führte dazu, dass im besonderen die Musikpsychologie sich einem anderen Ansatz zuwandte: Der Gestaltpsychologie

Dabei wurde davon ausgegangen, dass Wahrnehmungen nicht auf elementare Sinnesempfindungen reduzierbar sind, sondern durch ein ganzheitlich zu sehendes Beziehungsgefüge von Sinneseindrücken bestimmt werden. In der Gestaltpsychologie stehen daher nicht die isolierten Reize im Mittelpunkt der Betrachtungen, sondern immer Reizkonfigurationen, die als ganzheitliche Gestalten in ihrer Wirkung auf die Sinneswahrnehmung untersucht werden. Man vertrat die Auffassung, es sei nicht möglich, Wahrnehmung als Summe der auf einen Menschen einwirkenden elementaren Reize zu betrachten. Es müsse vielmehr gerade das Beziehungsgefüge zwischen einzelnen Reizen als eigene bestimmende Qualität mit in Betracht gezogen werden. Diese These wird von vielen uns bekannten Beispielen von geometrisch-optischen Täuschungen unterstützt.

Die Forschungsergebnisse der Gestaltpsychologen liefern viele interessante Einsichten in den Prozess der Wahrnehmungen. Es können sehr viele Wahrnehmungsphänomene gestaltpsychologisch erklärt werde, aber auch sie sagen nichts darüber aus, wie der Mensch zu den Kriterien kommt, die das Wesentliche einer Gestalt ausmachen.

4.1.3 Die Wahrnehmungstheorie von James J. Gibson

Die „globale Psychophysik“ von James J. Gibson überschreitet schließlich den Ansatz der klassischen Psychophysik und der Gestaltpsychologie.

Gibson war bemüht, den Wahrnehmungsprozess bei alltäglichen Gegebenheiten wissenschaftlich zu erfassen. Der Vorzug der gibsonschen Theorie gegenüber der klassischen Psychophysik liegt darin, dass er das gesamte Reizfeld in die wissenschaftliche Analyse einbezieht. Gibson betrachtet die Sinne nicht mehr als Eingänge für Empfindungen, sondern als Systeme für die Wahrnehmung. Er betrachtet die Sinne als aktive, Reiz aufsuchende und Beziehung herstellende Wahrnehmungssysteme und nicht mehr als passive Elemente zur Aufnahme und Weiterleitung einzelner Sinnesreize.

Nicht immer wird bewusste Wahrnehmung durch konkrete Reizinformationen im sensorischen Feld hervorgerufen, - ebenso erzeugen in umgekehrter Weise nicht alle Sinneseingänge notwendigerweise eine bewusste Wahrnehmung, sondern stimulieren vorwiegend das limbische System.

Ein zentraler Begriff bei Gibson sind die „Invarianten“. Dazu sagt Gibson: „Es lässt sich zeigen, dass die einfach messbaren Reizcharakteristika, wie. z.B. die Intensität eines Lichtes, Schalls, Geruches oder Druckes, sich von Ort zu Ort und von einem Moment zum anderen ändern... Die Reizung der einzelnen Rezeptoren und die angeblich dadurch hervorgerufenen Empfindungen sind daher variabel und ändern sich in oft extrem weiten Grenzen. Die bisher unbeantwortet gebliebene Frage der Sinnestätigkeit ist somit: Wie kann ein Beobachter...trotzdem stabile und konstante Wahrnehmungen in seinem täglichen Leben haben,

obwohl die Ausgangsbasis dieser Wahrnehmungen ständig sich ändernde Sinneseindrücke sein sollen?“ (Gibson; 1973, s. 20)
Gibson zeigt auf, dass trotz ständiger räumlicher und zeitlicher Veränderungen dennoch Parameter einer höheren Ordnung existieren, wie beispielsweise Intensitätsverhältnisse und Reizproportionen, die sich nicht verändern. Diese Parameter nennt Gibson „*Invarianten*“.
Zum Erkennen dieser „Invarianten“ ist die wiederholte Wahrnehmung notwendig.

4.2 Gegenwärtige Ansätze der Wahrnehmungstheorie

Bei den gegenwärtigen Ansätzen zur Wahrnehmungstheorie habe ich mich auf 2 Autorinnen konzentriert, deren Literatur mir im Laufe meiner Ausbildung zum Hauptschullehrer für Musikerziehung und in den letzten beiden Jahren im Zuge der Ausbildung zum Gehörlosenlehrer immer wieder in Seminaren und Vorträgen begegnet sind. Es sind dies:
Christa Fritze und A. J. Ayres.

4.2.1 Die Rolle der Umweltfaktoren in der Wahrnehmung

Nach Fritze betrachtet die gegenwärtige Psychologie die Wahrnehmung als komplexe psychische Erscheinung, die aus Sinnesempfindungen und Erfahrungskomponenten besteht und deren Inhalt im Raum lokalisiert wird.
Es wird davon ausgegangen, dass bei der menschlichen Wahrnehmungsqualifikation die jeweils möglichen Umwelterfahrungen einen bedeutenden Stellenwert einnehmen. Wahrnehmung kann durch ständiges Lernen – also weitere Erfahrungen mit der Umwelt, erheblich verändert und erweitert werden. Die heutige Wahrnehmungsforschung betont auch die außerordentliche Bedeutung der Wahrnehmung für den Lernprozess und darüber hinaus noch die gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Die Einbettung der Wahrnehmung in die kognitiven Prozesse und die enge Beziehung zwischen Wahrnehmen und Denken werden immer deutlicher erkannt.
„Nach übereinstimmender Auffassung vieler Psychologen sind Wahrnehmen und Denken als kontinuierlich ineinander übergehende Akte anzusehen. Die Wahrnehmung ist selbst schon ein Kategorisierungsvorgang, der die Wahrnehmungsdaten in eine bestimmte Ordnung bringt.“ (Skowronek 1968, 54 aus: Christa Fritze 1979, s.13)
Heute geht man auch davon aus, dass die Wahrnehmungsfähigkeit entscheidend von sozialen Faktoren beeinflusst wird. Es leuchtet schließlich ein, dass dort, wo Armut herrscht auch oft weniger Anregungen wahrgenommen werden können, als in einer soziokulturell reicheren Umwelt.

4.2.2 Die sensorische Integration der Sinne bei A. Jean Ayres

A. Jean Ayres richtete ihre Bemühungen auf Kinder mit Störungen der Wahrnehmung, des Lernvermögens und Verhaltens, die durch offenkundige Ursachen nicht erklärt werden konnten. Ihre Überzeugung war, das man die Zusammenhänge der Wahrnehmungsverarbeitung besser verstehen würde, wenn man die Vorgänge im Gehirn besser verstünde.

Ayres definiert die Integration der Sinne als ein Ordnen der Empfindungen, um sie gebrauchen zu können. Über unsere Sinne erhalten wir Informationen über den physikalischen Zustand unseres Körpers und über die Umwelt um uns herum. Empfindungen fließen in unser Gehirn und zahllose „Bits“ sinnlicher Wahrnehmungen erreichen in jedem Augenblick unser Gehirn nicht nur über die Augen oder Ohren, sondern über jeden Teil unseres Körpers.

Wenn solche Empfindungen in einer gut organisierten Weise in unser Gehirn fließen, kann es diese Empfindungen nutzen, um daraus Wahrnehmung, Verhaltensweisen und Lernprozesse zu formen. Die sensorische Integration der Sinne macht daher aus einzelnen Teilen ein Ganzes. Sie beginnt bereits im Mutterleib und gerade im 1. Lebensjahr ist eine Menge an sensorischer Integration notwendig, um beispielsweise krabbeln oder laufen zu lernen.

Die meisten Menschen haben von Natur aus eine durchschnittliche Begabung zur Verarbeitung ihrer sinnlichen Wahrnehmung. Das Spielen in der Kindheit fördert bereits die sensorische Integration gravierend, da das Kind die Empfindungen seines Körpers und der Schwerkraft mit Wahrnehmungen seitens der Augen und Ohren verbindet. Bis zu einem Alter von etwa 7 Jahren könnte man das Gehirn als eine Art „Verarbeitungsmaschine“ sinnlicher Wahrnehmungen bezeichnen. Dabei fühlt das Kind Dinge und erfasst deren Bedeutung direkt über die Empfindung. Es macht sich nicht viele Gedanken über Gegenstände und ist vorwiegend damit beschäftigt, sie zu fühlen und den eigenen Körper in Verbindung mit diesen Empfindungen reagieren zu lassen. Da viele Anpassungsreaktionen eher von den Muskeln als vom Verstand ausgehen und mehr motorisch als geistig konzipiert sind, spricht man auch von der sensomotorischen Entwicklung. Später ersetzen geistige und soziale Reaktionen einen Teil der sensomotorischen Aktivitäten. Werden die Prozesse der Sensomotorik in den ersten 7 Jahren gut geordnet, so wird es das Kind später leichter haben, geistige und soziale Fähigkeiten zu erlernen.

Verarbeitet das Gehirn aber die sinnliche Wahrnehmung schlecht, so kann dies im Leben des betroffenen Menschen zu verschiedensten Schwierigkeiten führen. Da zur Zeit keine Möglichkeiten bestehen, eine Störung im Gehirn nachzuweisen, ist eine Beeinträchtigung der Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen auch im medizinischen Sinne nicht als Krankheit aufzufassen. (Vgl. A.J. Ayres; 1998; Kap. 1)

4.2.3 Auditive Wahrnehmungsfähigkeit und ihre Schulung

Der Bereich der Wahrnehmung ist sehr umfangreich und die Aufzählung aller Teilbereiche würde in dieser Arbeit zu weit führen. Da aber gerade die Hörerziehung für gehörlose Kinder sehr wichtig ist und vieles davon mit musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit zusammenhängt und in den Musikunterricht einfließen kann und auch sollte, konzentriere ich mich nun auf die auditive Wahrnehmung.

Die auditive Wahrnehmung ist zu verstehen als eine Fähigkeit, Höreindrücke jeglicher Art (Musik, Sprache, Umweltschall) differenziert wahrzunehmen, emotional zu erfassen und, wenn möglich, zu verbalisieren und zu reproduzieren.

Die Ausbildung einer aktiven und kritischen Hörfähigkeit hat sowohl für die musikalische Erlebnisfähigkeit als auch für eine allgemeine Orientierung in der Umwelt eine große Bedeutung.

Fritze zieht zu einer solchen Schulung der auditiven Wahrnehmung zwei Lernbereiche heran, die für diese Schulung von Bedeutung sind: Musik und Sprache.

Auch hier lässt sich bereits erkennen, wie eng Musik und Sprache miteinander verbunden sind und wie wichtig daher auch die Musik für gehörlose Kinder sein kann.

Einerseits hat Musik – gerade in der heutigen Zeit der Massenmedien – eine große Bedeutung für die Wahrnehmung, andererseits spielt aber die auditive Wahrnehmung eine große Rolle im Musikunterricht. Grundsätzlich soll der Schüler aus seiner „Passivität des Ohres“ (Adorno 1968) herausgeführt und dazu befähigt werden, die Hörwelt, die ihn ständig umgibt, bewusst wahrzunehmen.

Dies ist eine elementare Voraussetzung für die auditive Wahrnehmungsfähigkeit. „Auch die Fähigkeit, akustische Vorgänge über längere Zeit zu verfolgen und die Art ihrer Veränderung bewusst aufzufassen – die an einfachen Schallverläufen in der Umwelt geübt werden kann – ist für das Musikhören wichtig. Da die musikalische Form sich in der Zeit, also sukzessiv, entwickelt, ist diese Fähigkeit die Voraussetzung für das Verstehen musikalischer Formgesetzlichkeiten überhaupt.“ (Fritze, 1979; s.45)

Für die Orientierung in der Umwelt genauso wichtig wie für das Musikhören ist die Fähigkeit, gleichzeitig erklingende akustische Ereignisse voneinander zu unterscheiden. Hier haben gehörlose Kinder durch die „Technisierung“ ihrer Ohren große Probleme.

Um Elemente komplexer Hörbilder (Umwelt und Musik) zu erkennen, muss die gleichzeitige Vorstellung der Schallquellen bzw. der beteiligten Instrumente geschult werde. Die bewusste und aktive Umwelterfahrung ist aber Voraussetzung für eine bewusste Hörerfahrung. Die Einbeziehung von Sprache und graphischen Darstellungsformen spielen eine wesentliche Rolle in der Förderung der auditiven Wahrnehmung. Dabei ist auch die Erfahrung, Musik in Bild und Sprache ausdrücken zu können, von großer Bedeutung. Über Musik spricht man eher als über die Hörwelt im täglichen Leben. Dabei machen wir gerade dort die ersten und entscheidendsten Erfahrungen. Besonders wichtig ist es daher gerade für unsere hörgeschädigten Kinder über die Erfahrungen aus der „allgemeinen Hörwelt“ zu sprechen. Entscheidend für die auditive Wahrnehmung sind die tätige Handlung und Erfahrung mit dem jeweiligen Gegenstand. Diese

Erfahrung kann beispielsweise „in Form der Visualisierung, Verbalisierung, des gestisch-bewegungsmäßigen Gestaltens oder der szenischen Darstellung geschehen.“ (Riebke 1975; aus: Fritze, s. 46)

Es kann also festgestellt werden, dass eine intensive Förderung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit weitreichende Bedeutung erlangt, deren allgemeiner Aspekt in der Steigerung der Erfahrungsmöglichkeiten gegenüber den vielfältigen Umweltgegebenheiten und in der Entfaltung der menschlichen Gesamtpersönlichkeit liegt.

(Vgl. Fritze, 1979,Kap. 1.2.4.)

Hier bleibt die Frage, ob es reicht eine angemessene Hörerziehung zu betreiben oder ob nicht doch eine Hörerziehung ohne Musikerziehung nur einseitig erscheint.

Bei hörenden Kindern ist es völlig klar, dass Musikerziehung ein Bestandteil allgemeiner Erziehungsziele ist. Für gehörlose Kinder wurde Musikerziehung lange Zeit als nicht wichtig oder auch nicht „realisierbar“ erachtet. Zum Glück findet in letzter Zeit doch ein Umdenken statt und es wird versucht, auch gehörlosen Kindern den Zugang zu Musikerziehung wieder zu ermöglichen. Man hat endlich eingesehen, dass viele Bereiche des Musikunterrichts als Unterstützung für das Erlernen von Sprache dienen und der Bewegungsbereich, wie auch die rhythmisch musikalische Erziehung oder die Hörerziehung, einen wichtigen Bestandteil in der Förderung gehörloser Kinder einnehmen.

Außerdem möchte ich auch auf die Aussage von Georg Feuser in meinem Vorwort zurückkommen und aufzeigen, dass auch hörgeschädigte Kinder ein Recht auf musische und musikalische sowie tänzerische Erlebnisse haben. Auch sie sollten auf Ausdruck und Gestaltung mit diesen Medien und auf das Wissen darüber nicht verzichten müssen.

Was aber sieht die musikalische Förderung im schulischen Bereich für unsere hörenden und gehörlosen Kinder von offizieller Seite (z.B. Lehrplan) vor?

5 Lehrpläne im Vergleich

5.1 Situation des Musikunterrichts in Europa

Die neuen europäischen Lehrpläne sind durchwegs als Rahmenlehrpläne formuliert, die der didaktischen Entscheidungsfreiheit des Lehrers ausreichenden Spielraum zugestehen. In allen EU-Staaten ist der Musikunterricht ab der ersten Klasse der Pflichtschule vorgesehen und wird auch meist für die gesamte Dauer der Primarstufen (die zwischen vier und zehn Jahren liegen – im europäischen Durchschnitt sechs Jahre) erteilt.

Obwohl Musik überall ein eigenständiges Fach ist, ist es teilweise in künstlerisch-kreative Fächergruppen (beispielsweise gemeinsam mit bildender Kunst, Tanz, Theater, Sport oder Literatur) eingebettet. In nur wenigen Lehrplänen gibt es eine genaue Angabe darüber, wie viele Stunden Musik pro Woche unterrichtet werden sollen. In Österreich ist dies mit 1 Wochenstunde pro Schulstufe festgesetzt. In den meisten Ländern wird für musische Fächer ein Stundenrahmen gegeben, der von den einzelnen Schulen autonom aufgeteilt werden kann. Die meisten Lehrpläne orientieren sich an den musikbezogenen Verhaltensweisen, wie sie Dankmar Venus formuliert hat: „Produktion (Komponieren, Improvisieren), Reproduktion (Musik machen), Rezeption (Musik hören), Transposition (Umformen von Musik in Bewegung, Szene, Sprache, Bild) und Reflexion (Musik verstehen, Nachdenken über Musik, Musiktheorie).“ (Schlegel; 2000; S. 8)

Im Grad der Konkretheit und des Umfangs unterscheiden sie sich innerhalb Europas aber recht deutlich. Der irische Musiklehrplan beispielsweise umfasst rund 50 Seiten für nur 4 Jahre Grundschule, der niederländische Lehrplan hingegen nur eine knappe Seite für 8 Jahre Grundschule. In den Niederlanden, in Schweden oder Finnland gibt es Rahmenrichtlinien, die zwar große Freiheiten gewähren, dafür aber sehr viel Eigenständigkeit des Lehrers bezüglich einer Jahresplanung verlangen. Die Voraussetzung für eine sinnvolle Arbeit erfordert hierbei eine gute musikalische Ausbildung oder zumindest viel Erfahrung und Fortbildung auf diesem Gebiet. Der irische, bayrische und auch der griechische Lehrplan hingegen bieten zahlreiche Beispiele und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung an und berücksichtigt somit besser die Tatsache, dass Grundschullehrer meist alle Fächer (außer Religion) in ihrer Klasse unterrichten und daher natürlich nicht alle Grundschullehrer für Musikerziehung gleich talentiert, interessiert und auch ausgebildet sind. Dies ist auch in Österreich ein Problem, da sehr häufig dadurch der Musikunterricht zu kurz kommt. (Vgl. Schlegel; 2000; S.6-8)

An unserer Schule habe ich deshalb in 3 Klassen den Musikunterricht übernommen, da die jeweiligen Klassenlehrer sich selbst für mehr bildnerisch denn musikalisch begabt halten. Dies scheint eine recht sinnvolle Lösung zu sein, hat aber den Nachteil, dass in den allgemeinen Unterricht kaum musikalische Elemente eingebaut werden und sich Musikunterricht genau auf diese eine Musikstunde in der Woche konzentriert und reduziert. Trotzdem ist es wahrscheinlich immer noch besser, als die Schüler würden den Musikunterricht von jemandem erhalten, der selbst keine Freude daran hat.

5.2 Österreichische Lehrpläne für den Unterrichtsgegenstand Musikerziehung

5.2.1 Lehrplan der Volksschulen

Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes Musikerziehung:

„Musikerziehung hat die Aufgabe, **unter Berücksichtigung** der akustisch-musikalischen Umwelt und der **besonderen Eigenart** des 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. Ausgehend vom aktiven Umgang mit Musik sind grundlegende Informationen und Kenntnisse über Musik zu vermitteln. Das Verständnis für Musik als künstlerische Ausdrucksform ist anzubahnen.

Musikalische Aktivitäten wirken auf die Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden nachhaltig ein. **Ausgehend von den individuellen Anlagen und Fähigkeiten des Schulanfängers** sind daher sinnvolle Verknüpfungen von Inhalten und Übungen im besonderen zu fördern:

- die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit durch gezielten Einsatz von Stimme, Instrumenten und Bewegung,
- die sprachlichen Fähigkeiten durch Sprachgestaltung, Klangexperimente mit Sprech- und Singstimme und das Beschreiben von Höreindrücken, die Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit durch Steigerung der Hörfähigkeit und des Unterscheidungsvermögens für akustisch-musikalische Eindrücke,
- die Fähigkeit zur kritischen und toleranten Auseinandersetzung mit der musikalischen Umwelt durch Umgang mit Informationen und die Aneignung von Kenntnissen über Musik und Musikleben,

- die Fähigkeit zur Rücksichtnahme auf einzelne und die Gruppe bei gemeinsamen musikalischen Aktivitäten,
- die Bewegungskoordination durch freies und gebundenes Bewegen zur Musik, die Bereitschaft zur Teilnahme auch an außerschulischen musikalischen Aktivitäten durch den Erwerb grundlegender Fertigkeiten.“ (Lehrplan der Volksschule, Ausgabe für das Bundesland Steiermark S.125)

Als Teilbereiche des Unterrichtsgegenstands Musikerziehung in der Volksschule werden folgende angeführt:

- **Singen**
- **Musizieren**
- **Hören**
- **Bewegen zur Musik**

Die didaktischen Grundsätze sind im Lehrplan folgendermaßen formuliert:

„Im Mittelpunkt der Musikerziehung steht das musikalische Handeln des Kindes. Dies wird angeregt durch

- eigenständiges musikalisches Nachgestalten und Gestalten
- bewusstes Aufnehmen von Musik und kritische Auseinandersetzung mit Musik

Musikerziehung fördert die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Sie entfaltet die

- kognitiven,
- emotionalen
- psycho-motorischen
- kreativen und
- sozialen Fähigkeiten.“

Wenn man diesen Absatz liest, stellt sich für mich schon sehr deutlich die Frage, warum diese Möglichkeiten zur Entwicklungsförderung im 21. Jahrhundert laut Lehrplan den gehörlosen Kindern noch immer vorenthalten werden, was im folgenden Kapitel deutlich wird.

5.2.2 Lehrplan für Sonderschulen für gehörlose Kinder

Musikerziehung ist in diesem Lehrplan als eigener Unterrichtsgegenstand leider gar nicht enthalten. Einzig unter der Erweiterung der Stundentafel durch „therapeutische und funktionelle Übungen“ werden in der **Hauptschule** rhythmisch-musikalische Elemente berücksichtigt:

Dort wird als Teilbereich folgendes vorgeschlagen:

„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.

Allgemeine Körperübungen: Schwungübungen im Wechsel mit Spannungsübungen.

Besondere Körperübungen für die Halsmuskulatur, Zunge, Lippen und den Unterkiefer.

Atemübungen.

Lesen und Sprechen inhaltlich bekannter Wörter und Sätze unter Beachtung von rhythmischen und melodischen Akzenten. Chorsprechen.

Begriffsbildungsübungen: Erarbeitung der Grundbegriffe des Raumes, der Form, Zeit und Kraft (hoch – tief, vorne – hinten; rund – eckig, groß – klein: langsam – schnell, Anfang – Ende: stark – schwach, laut – leise usw.) parallel zum motorischen Geschehen.“

(Auszug aus dem Lehrplan für Sonderschulen für Gehörlose)

Wenn man diese Stelle des Lehrplans liest, ist man zwar einerseits schon froh, dass das Wort musikalische Erziehung überhaupt einmal erwähnt wird, gleichzeitig erregt es aber meinen Unmut auf einen solchen Lehrplan, da bereits Hofmarksrichter und Scheiblauer vor vielen Jahren erkannt haben, dass die musikalische Erziehung einen wesentlichen Beitrag zur Gesamtentwicklung beiträgt – auch für hörgeschädigte Kinder.

Dieser Lehrplan kann also nur von jemandem erstellt worden sein, der der Ansicht ist, dass Musikerziehung als Unterrichtsgegenstand nur aus Singen und Musikhören besteht, aber keine therapeutischen und persönlichkeitsfördernden Möglichkeiten bietet.

Der Lehrplan der Volksschulen hingegen zeigt deutlich die Bedeutung des Musikunterrichts. Er zeigt auch die vielfältigen Möglichkeiten musikalischer Erziehung und deren Lebhaftigkeit auf und weist in seiner Bildungsaufgabe auch auf die besondere Eigenart des einzelnen Kindes hin.

Zum Glück ist man daher endlich dabei, daran einiges zu ändern, da an einem neuen Lehrplan für hörgeschädigte Kinder bereits gearbeitet wird und dabei der Musikunterricht wieder stärker einbezogen werden soll.

5.2.3 Zukünftiger Lehrplan für hörgeschädigte Kinder

Seit ungefähr einem Jahr gibt es bereits einzelne Arbeitsgruppen, die an einem neuen Lehrplan für hörgeschädigte Kinder arbeiten. Die Arbeitsgruppen sind auf verschiedenste Fachleute in ganz Österreich aufgeteilt, da sich in den letzten Jahren in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Stärken herauskristallisiert haben, wie beispielsweise die Steiermark als Vorreiter bezüglich der Gebärdensprache. Der musisch-kreative Teilbereich wird zum Glück wieder in den Lehrplan einbezogen und von einer Arbeitsgruppe des Zentrums für Hör- und Sprachpädagogik in Mils/Tirol erarbeitet.

Es wird versucht, in diesen Lehrplan verstärkt die rhythmisch-musikalische Erziehung einzubinden. Der Lehrplan wird konzipiert für allgemein „hörgeschädigte“ Kinder und umfasst somit sowohl die „schwerhörigen“ als auch die „gehörlosen“ Kinder. Natürlich ist es schwierig, für beide eine genaue Übereinstimmung zu finden, aber da es sich um einen Rahmenlehrplan handelt, werden darin Vorschläge für rhythmisch-musikalische Erziehung enthalten sein und jeder Lehrer wird dazu aufgefordert sein, selbst abzuwägen, welche Teilgebiete in welchem Ausmaß und in welcher Art und Weise für die jeweilige Klassensituation geeignet und damit realisierbar sind. Dies erfordert wiederum wie bereits erwähnt, ein großes Einfühlungsvermögen und umfangreiche fachliche Kompetenz des jeweiligen Lehrers, was mitunter leider nicht immer gegeben ist. Ich habe aber bereits die Erfahrung gemacht, dass sogenannte „Normalpädagogen“ gegenüber einigen „Hörgeschädigtenpädagogen“ wesentlich häufiger an diesbezüglichen Fortbildungen teilnehmen. Vielleicht resultiert dies daraus, dass die Lehrer, die nicht in ihrem „Kämmerlein“ der Sondereinrichtungen arbeiten, die Problematik und auch den großen Wert von einer gezielten rhythmisch-musikalischen Förderung im integrativen Unterricht besser erkennen können.

Da zum derzeitigen Zeitpunkt (= der Zeitrahmen, in dem ich diese Hausarbeit verfasste) noch keine konkreten Ergebnisse zum neuen Lehrplan vorhanden sind, möchte ich versuchen, in Kapitel 6 aufzuzeigen, was meiner Meinung nach wichtig für den integrativen Musikunterricht von hörenden und hörgeschädigten Kindern wäre.

Dazu muss aber auch die rechtliche Situation berücksichtigt werden, die darüber Auskunft gibt, nach welchem Lehrplan ein Schüler unterrichtet und damit auch beurteilt werden kann. Im derzeit noch vorherrschenden System der Beurteilung ist es nämlich noch immer notwendig, den „Lehrplan zu erfüllen.“

5.2.4 Rechtliche Situation zu den Lehrplänen

Es gibt derzeit 3 Möglichkeiten einer Lehrplanzuweisung für hörgeschädigte Kinder. Diese sind

- der vorhin erwähnte Lehrplan für Sonderschulen für Gehörlose oder
- der Lehrplan der Volksschule - und auch noch ein
- Lehrplan für Schwerhörige, wobei dieser eigentlich nur aus einem Absatz besteht:

„(4) Für die Sonderschule für schwerhörige Kinder gilt je nach dem Alter und der Bildungsfähigkeit der Schüler der Lehrplan der Volksschule, der Hauptschule, des Polytechnischen Lehrganges oder einer Sonderschule anderer Art. Über die in der jeweiligen Stundentafel vorgesehene Gesamtstundenzahl hinaus werden für die Vorschulstufe zwei, für die 1. bis 4. Schulstufe je drei und für die 5. bis 8. Schulstufe je zwei Wochenstunden für therapeutische und funktionelle Übungen festgesetzt. Als solche kommen in Betracht: Übungen zum Ablesen;

- Übungen zur systematischen Hörerziehung, auch mit Hilfe elektro-akustischer Hörhilfen (individuelle Hörgeräte, Trainergeräte, Hör- und Sprechanlagen u.ä.);
- Übungen zur Verbesserung fehlerhafter Artikulation;
- Übungen zum Abbau behinderungsbedingter Leistungsrückstände.“

(Auszug aus der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 4. Juni 1993, BGBl. Nr. 134, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und der Sonderschule erlassen werden, in der geltenden Fassung von BGBl. Nr. 700/1994 (30.8.1994); Artikel I, § 3, Abs. 4)

Dieser Absatz besagt somit, dass rechtlich betrachtet alle Lehrpläne zur Verwendung kommen können. In der Praxis sieht dies allerdings etwas komplizierter aus:

Ist ein Kind in einer Sondereinrichtung für Hörgeschädigte, so ist anzunehmen, dass dort für alle Kinder der Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose zur Anwendung kommt. Der Grund, dass dies für alle Kinder gilt, liegt darin, dass sich die Stundentafel dieses Lehrplans sehr deutlich von der Stundentafel des Lehrplans der Volksschule unterscheidet.

Der Lehrplan für Sonderschulen für Gehörlose beinhaltet beispielsweise wie bereits erwähnt keinen Musikunterricht, aber 4 bzw. 5 zusätzliche Stunden für Deutsch/Lesen. Ebenso gibt es eine Stunde für therapeutische Übungen. Im Weiteren ist die Volksschulzeit in Grundstufe I und II auf 5 Jahre bzw. Schulstufen aufgeteilt, während der Lehrplan für Volkschulen nur 4 Jahre dafür vorsieht (mit Ausnahme der Möglichkeit der selektiven Eingangsstufe!)

Aufgrund dieser Unterschiede ist es daher kaum möglich, in einer Klasse verschiedene Lehrpläne anzuwenden. Dasselbe gilt dann natürlich auch für den integrativen Unterricht, aber in umgekehrter Form.

Es ist unmöglich, den gehörlosen Kindern die Stundentafel des Lehrplans für Sonderschulen für Gehörlose anzubieten, da weder die Stundenkapazität (meist aus Spargründen) da ist, noch scheint es im integrativen Denken sinnvoll.

Daher ist es zur Zeit üblich, dass integrativ geführte gehörlose Kinder nach dem Lehrplan für Volksschule unterrichtet und beurteilt werden, soweit dies möglich ist. In Teilbereichen (meist betrifft dies die Gegenstände Deutsch und Musikerziehung) wird dann eine Lehrplaneinschränkung vorgenommen, speziell auf die Gebiete, denen das Kind aufgrund seiner spezifischen Behinderung nicht genügend folgen kann.
Die Praxis des integrativen Unterrichts zeigt mir, dass es kaum möglich ist, gehörlose Kinder spezifisch im musikalischen Bereich zu fördern. Meist ist diese „Sonderbehandlung“ bei den Kindern auch nicht besonders beliebt. Es ist aber schon möglich, sie im gesamten Unterricht so einzubeziehen, dass sie dadurch eine gezielte rhythmisch-musikalische Förderung erhalten.

6 Integrativer Musikunterricht in der Praxis

6.1 Bereiche des Musikunterrichts

Ich bin der Ansicht, dass man durchaus die im Lehrplan der Volksschule angeführten Bereiche im gemeinsamen Musikunterricht von hörenden und gehörlosen Kindern umsetzen kann, man sollte sie nur für diesen speziellen Einsatz ein wenig adaptieren. Ich möchte hier die Bereiche noch einmal anführen und genauer betrachten, was damit jeweils gemeint ist. Gleichzeitig möchte ich diese Bereiche des österreichischen Lehrplans mit den Lernbereichen der rhythmisch-musikalischen Erziehung des Lehrplans für Hörgeschädigte von Bayern vergleichen. (Vgl. Friedrich Wolfgang; Zusammenfassung zum Lehrplan von Bayern)

6.1.1 Bewegen zur Musik:

- Damit ist das Zusammenwirken von Musik und Bewegung gemeint, das Gewinnen von Körperbewusstsein, Raum- und Zeiterfahrungen sowie Formempfinden. Die Kinder sollen damit vertraut gemacht werden, Bewegungen zu Musik zu erfinden und vorgegebene Bewegungsabläufe zu Musik auszuführen. (Lehrplan der Volksschule, Ausgabe für das Bundesland Steiermark S.125) .

Der bayrische Lehrplan geht auf den Bereich „Bewegung“ in folgenden dort definierten Bereichen ein:

Wahrnehmung: Dabei geht es um das Aufnehmen und Umsetzen von taktilen Reizen , indem Zeichen und Reize in Bewegung umgesetzt werden sollen. Im Weiteren wird darin das Wahrnehmen von optischen Zeichen und Symbolen und deren Umsetzung in Bewegung gefordert.

Raum und Zeit: Dieser Bereich ist gesondert angeführt und definiert dabei genauer:

- Raum und Zeitordnung erfahren und darstellen,
- den Raum erleben
- Raumwege und Raumrichtungen unterscheiden und darstellen
- Raum durch verschiedene Formen beleben
- Bewegungen in eine gegebene Zeit einordnen – Dynamik erleben
- Länge einer Phrase nachvollziehen
- Metrum erfassen und in Bewegung umsetzen – schnell – langsam; gleichmäßig

Gestaltung und Improvisation:

Dabei wird auf die Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit eingegangen, sowie auf die Freude am gelösten und kreativen Bewegen.

Die Kinder sollen dabei Bewegungsmöglichkeiten erproben (im Spiel oder durch Nachgestaltung) und Bewegungen gestalten (mit dem Partner oder in der Gruppe und im kreativen Tanz)

Ich glaube man sieht bereits wie umfangreich der Bereich der Bewegung sein kann und ich möchte an dieser Stelle noch kurz auf die Wichtigkeit und Rolle der Bewegungserziehung eingehen:

Die Rolle der Bewegungserziehung:

Musik stand schon immer in enger Beziehung zu Bewegung. Seit jeher haben die Menschen getanzt bzw. sich in irgendeiner Form zu Musik oder Rhythmen bewegt. Beobachtet man Kinder, so kann man erkennen, dass sie entweder zu Bewegungen singen, oder sich bewegen, wenn sie Musik hören.
Das Problem der heutigen Zeit liegt darin, dass durch eine Überbewertung der kognitiven Fähigkeiten vielfach die emotionale und kreative Seite zu kurz kommt. Auch dadurch entsteht das vielbeklagte, passive Verhältnis zur Musik. Während früher bzw. heute noch bei den Stämmen primitiver Völker Musik und Tanz ein Ausdruck des Lebensgefühls waren, wird heute in den Industrieländern hauptsächlich nach gleichbleibenden, bis ins Detail einstudierten Schemen getanzt. Es wundert mich nicht mehr, dass viele junge Männer nicht gerne tanzen. In den Tanzschulen lernt man nur den Grundschritt, und nachdem dies zuweilen recht langweilig ist, gibt es nur wenige, die einen weiteren Kurs „über sich ergehen lassen“.
Für Tanzbegeisterte, die das langwierige Üben der Gesellschaftstänze nicht besonders lieben, gibt es aber die Möglichkeit, sich in laute Diskotheken zu flüchten. Dies sind auch die Orte, an denen man heute noch Ausdruck von Lebensgefühl in Form von Bewegung beobachten oder selbst ausprobieren kann – vorausgesetzt, man bringt den Mut auf, der Rhythmik ungehindert Ausdruck zu verleihen.
Für viele Menschen ist es jedoch schwer sich der Musik hinzugeben und sie ganz ungezwungen in Bewegung umzusetzen, weil sie das wahrscheinlich nie gelernt haben. Dabei ist Musik und Bewegung für die gesamte Entwicklung zu einer ausgeglichenen Persönlichkeit von großer Bedeutung.
Dies erkannte bereits Platon, der in seinem Werk „Der Staat“ über die zwei wichtigsten Anliegen im Menschen, „die Musik für die Seele und die Gymnastik für den Leib“, berichtet. „Er bezeichnet denjenigen als harmonisch und vollendet gebildet, der Musik und Gymnastik für am schönsten zu vereinen und maßvoll an die Seele heranzubringen weiß.“ (Schneider Margit; 1977; S.II/III)
Der Schweizer Musikpädagoge Emile Jacque-Dalcroze (1865-1950) hatte schließlich um die Jahrhundertwende die Idee, Musik und Bewegung als Erziehungsmittel einzusetzen. „Zuerst war für ihn die Bewegung ein Hilfsmittel, um den rhythmischen Schwierigkeiten seiner Schüler beizukommen (...), (doch er) bemerkt bald, dass die gesamtkörperliche Beteiligung nicht nur ein besseres Erfahren, sondern auch ein tieferes Musikerlebnis brachte.“ Dalcroze erkannte, dass das Umsetzen von Rhythmus, Melodie und Harmonie in Bewegung „ein ausgezeichnetes Mittel der Gehörbildung sei und sich außerdem durch die Bewegung gesamterzieherische

Werte ergaben, wie schnellere Reaktionsfähigkeit, Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit und des Zusammenwirkens in der Gruppe.“ (Schneider Margit, 1977, S.III)
Für die Ideen von Emile Jacque Dalcroze hat sich bereits in den zwanziger Jahren Heinrich Hanselmann, der Begründer des heilpädagogischen Seminars in Zürich intensiv eingesetzt. Mimi Scheiblauer hat in ihrem Vortrag „Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik“ (gehalten am Centenaire Jaques-Dalcroze, 9. bis 14. August 1965 in Genf) versucht, die für die einzelnen Gebiete besonders wichtigen Erkenntnisse seiner umfangreich dokumentierten Erfahrungen zu skizzieren:
„Bei dem Taubstummen hat die Rhythmik folgende Aufgaben zu erfüllen:

1. Sie vermittelt ihm die Beziehung zur Musik durch Ausbildung des Vibrationssinnes und durch körperliches Erleben der musikalischen Elemente.
2. Sie ersetzt den Ausfall akustisch-rhythmischer Elemente durch taktile und optische. Durch die vielen rhythmischen Erlebnisse wird auch der Sinn für den Sprachrhythmus geweckt, besonders dann, wenn der Taubstummen-Lehrer die Übungen in seinen Unterricht einzubauen versteht.
3. Sie fördert besonders das visuelle Konzentrationsvermögen durch eine Fülle von Konzentrationsübungen. Auch heute noch erfolgt ja der Unterricht in der Gehörlosenschule weitgehend über das Auge.
4. Sie gibt ihm eine andere Art körperlicher und geistiger Geschmeidigkeit als dies durch das traditionelle Turnen geschieht.
5. Sie regt seine Bewegungsfantasie an, steigert und differenziert seine Ausdruckskräfte. Dadurch weckt sie den Sinn und das Verständnis für die bildenden und darstellenden Künste.
6. Sie gibt ihm eine bessere Einstellung zur Umwelt, indem sie sein soziales Verhalten fördert.“ (Scheiblauer; 1965; S.21)

Grundsatz der Bewegungserziehung ist, das in Bewegung umzusetzen, was gehört wird und umgekehrt. Musik soll zu einem Erlebnis für Körper, Geist und Seele werden. Musik und Bewegung sind dabei gleichwertig.
Dadurch, dass Konzentration, Gehör und Reaktionsfähigkeit ständig beansprucht werden, werden diese Fähigkeiten auch wesentlich gefördert. (Vgl. Schneider; 1977; S.II/III)

6.1.2 Hören:

Dabei sollen die Kinder Geräusche und Klänge aus der Umwelt erkennen, benennen, nachahmen und in graphische Zeichen umsetzen lernen. In der Grundstufe II dann auch Musikinstrumente und Stimmen nach ihrem Klang erkennen und unterscheiden lernen. Ebenso wird nahegelegt, den Kindern einige Komponisten und deren Werke vorzustellen.
Auch hier ist wieder der eigentliche Hauptbereich des bayrischen Lehrplans der Bereich der

Wahrnehmung: Dabei gilt es Grunderfahrungen im Bereich des Hörens zu machen. Das bewusste Wahrnehmen, Unterscheiden und Deuten von akustischen Reizen ebenso wie von Musik sollte dabei vordergründig sein.
Hier stellt sich für den Laien wahrscheinlich die berechtigte Frage, wie Gehörlose „hören“ können.
Damit hat sich im Besonderen Mimi Scheiblauer auseinandergesetzt, was von Fida Brunner-Danuser wie folgt zusammengefasst wurde.
„Auf welch geheimnisvolle Weise Musik in den Menschen eindringt und ihn beeinflusst, zeigt sich wohl am besten in der Arbeit mit Taubstummen. Der Leser wird sich fragen: Können Taubstumme überhaupt Musik hören? Nein, sie fassen sie nicht durch das Gehör auf wie wir, sondern durch jenen Sinn, der im allgemeinen mit Tastsinn bezeichnet wird, den wir aber besser Vibrationssinn nennen. (...) Der Vibrationssinn(...) fängt Schwingungen auf, die durch die Luft an uns herangetragen werden. Er ertastet also Bewegtes. Wir wissen: Geräusche, Töne verursachen Erschütterungen der Luft, welche als Schwingungen unseren Gehörapparat treffen. Eben diese Schwingungen treffen auch unsere Haut, welche an manchen Stellen besonders empfindlich ist, z.B. an den Fingerspitzen und an der Wange. Auch unsere Knochen sind Empfangsstationen der Schwingungen. (...) Dieser Vibrationssinn lässt sich bei Hörenden wie bei Gehörlosen ausbilden. Beim Gehörlosen arbeitet er, ungestört durch gleichzeitige Gehöreindrücke, von vornherein differenzierter. Er lässt sich beim Taubstummen durch systematische Übung so weit ausbilden, dass er zu einem, dem Mikrophon vergleichbaren, fein arbeitenden Aufnahmeapparat wird.“ Der Vibrationssinn ist für Scheiblauer „das Organ, mit welchem auch wir, die Guthörenden, die Musik erst recht eigentlich erfassen und zutiefst erleben. Er ist das Organ, durch welches die seelische und geistige Beeinflussung des Menschen überhaupt nur möglich ist.“ (Brunner-Danuser; 1987; s.118/119)
Scheiblauer hat die Ausbildung des Vibrationssinnes damit begonnen, dass die Kinder sich ans Klavier lehnten, um die dabei empfangenen Schwingungen nachträglich in Bewegungen umzusetzen. Später ging sie dann auf das Fühlen am Tamburin über, bis die Kinder durch langes Training fähig waren, die Vibrationen über den Boden oder die Wände zu fühlen.
Es mag für uns schwer vorstellbar sein, dass dies funktioniert, wenn man aber gehörlose Kinder beobachtet, so fällt auf, dass gerade gehörlose Kinder sehr viel am Boden spielen. Auch Alexander hat mit Leidenschaft am Fußboden mit den Autos gespielt und dabei immer den Kopf so am Boden aufgelegt, dass er mit einem Ohr den Boden berührte. Heute ist mir klar, dass er dabei die Vibrationen gespürt hat, welche die Bewegungen des Autos hervorgerufen haben. Damals waren wir leider nicht genug informiert über alle diese Kleinigkeiten, sonst hätten wir vielleicht früher eine Diagnose über seine Hörschädigung erhalten können.
Ich glaube, dass auch heute der Vibrationssinn bei Gehörlosen ebenso wie auch bei Hörenden nicht unterschätzt werden darf, möchte aber hinzufügen, dass wir im integrativen Unterricht heute kaum auf völlig taube Kinder stoßen. Die meisten gehörlosen Kinder in Regelschulen sind resthörig und der Fortschritt der Technik holt auch auf akustischer Wahrnehmungsebene

erstaunlich viel Hörvermögen hervor. Doch gerade dieses gilt es auch zu schulen und nicht verkümmern zu lassen.
Für mich ist daher im Bereich Hören ganz wichtig das Hörtraining, sowohl im Bereich unserer akustischen Umweltreize, wie auch auf musikalischer Ebene. Dieses Hörtraining ist natürlich besonders für die gehörlosen Kinder ein Muss, aber auch bei den hörenden Kindern ist dies keine Zeitverschwendung, da durch die heutige Reizüberflutung viele Kinder nicht mehr in der Lage sind, bewusst hin zu hören und alltägliche Umweltgeräusche zu differenzieren.

6.1.3 Musizieren:

Dieser Teil beinhaltet den Einsatz von Instrumenten (inklusive Körperinstrumenten), wobei die Kinder einfache Tonfolgen und Rhythmen erfassen und spielen sollten
Diesen Bereich hat der bayrische Lehrplan wieder in folgenden Bereichen angeführt:
Wahrnehmung: Dabei sollen rhythmische Folgen erfasst, wiedergegeben und grafisch dargestellt werden. Dazu gehören auch Grunderfahrungen im Umgang mit einfachen Instrumenten (Körperinstrumente, Orff-Instrumente) und das Spielen auf diesen. Im Bereich:
Gestaltung und Improvisation könnte man wahrscheinlich auch noch intensiver auf das Musizieren eingehen. Hier wird im bayrischen Lehrplan in erster Linie auf Bewegung, das Erfahren von Materialien und das Erfassen und Ausdrücken von Situationen und Gefühlen eingegangen. Es fehlt mir dabei aber der Umgang und das Experimentieren mit den verschiedensten Instrumenten. Auf diese Form des Musizierens wird mir zu wenig eingegangen. Gerade dieses Musizieren und Experimentieren auf verschiedenen Instrumenten lieben die Kinder besonders. In den Bereich des Musizierens fallen Teilbereiche wie: Klangspiele, Melodien erfinden ebenso wie nachspielen, Rhythmusspiele, Begleitungen zu Liedern oder Texten.
Das Musizieren gibt den Kindern die Möglichkeit, selbst Geräusche zu produzieren und dann zuzuordnen oder Gehörtes nachzuahmen, so wie sie es eben empfinden. Dies kann bei gehörlosen Kinder wieder sehr stark in Zusammenhang mit der vorhin erwähnten Schulung des Vibrationssinns stehen.

6.1.4 Singen:

Dies beinhaltet das Singen von Liedern und Verstehen der darin enthaltenen Texte. Auch sollte eine gute Artikulation der Texte angestrebt werden und die Kinder sollten Melodieabschnitte und Tonfolgen erfassen, im Notenbild erkennen und gegebenenfalls singend nachvollziehen.
Auf das Singen wird im bayrischen Lehrplan eigentlich nicht direkt eingegangen. Ich glaube aber, dass man es nicht ganz weglassen sollte, denn das Sprechen hat automatisch mit Singen vieles gemeinsam, da erst durch die Sprachmelodie in unsere Lautsprache die Feinheiten dessen „herauszuhören“ sind, was wir wirklich sagen oder ausdrücken wollen. Natürlich ist es sehr schwierig gehörlosen Kindern die Feinheiten der Sprachmelodien beizubringen. Dennoch sind einige Elemente davon von großer Bedeutung für die Ausdrucksfähigkeit unserer gehörlosen Kinder in der Lautsprache.

„Musik und Sprache sind sich in so vielen Punkten ähnlich, dass die Grundelemente der Musik angewendet werden können als eine Methode, Hörbehinderte und Gruppen von anderen Behinderten zu lehren, wie sie die verbale Monotonie unterbrechen, rhythmisch und melodisch sprechen und so die Kommunikation mit Nicht-Tauben entwickeln und verbessern können.“ (Bang; 1984; S.81)

An der Aalborg Schule (die staatliche Schule für Spezial-Erziehung in Nordjütland) wird daher bereits im Alter von 2 – 3 Jahren mit einem Sprechtraining und Sprachsimulation durch Musik begonnen und in den täglichen Unterricht von Artikulation und Sprechen durch Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern, Beratern, Sprachtherapeut und Musiktherapeut einbezogen. Dadurch wird versucht, die Stimmlagen und Stimmqualitäten der Schüler zu verbessern. Bei Claus Bang sind im Programm der Musik-Therapie Sprechen und Singen engverwandte Gebiete, weil es ja wie bereits erwähnt, um tonale Modalitäten geht und beide gewisse Silben oder Worte in einem Satz betonen oder hervorheben. „Beim Singen wird die tonale Modulation für die Worte angewandt auf dem Wege über die Melodie, und die Betonung wird ausgedrückt durch den Rhythmus. Der musikalische Gebrauch von Worten und Phrasen, durch den die natürliche Modulation und Betonung der Sprache hervorgehoben wird, unterstreicht den Sinn der Worte und verstärkt ihre Anwendung. Für hör- und sprechbehinderte Schüler ist dies ein sehr effektiver Anreiz, der sie motiviert (...) zu singen. Singen hilft ihnen bei ihrem Versuch, sprechen zu lernen. Wenn gleichzeitig das Lied einen Sinn erhält und die Worte unter Berücksichtigung der normalen Betonung und Modulation der Sprache vertont sind, ist Singen von pädagogischem und therapeutischem Wert.“ (Bang; 1984; S. 85)

Man kann natürlich nicht davon ausgehen, dass gehörlose Kinder in kurzer Zeit ein Lied in seiner Melodie und seinem Rhythmus völlig korrekt erlernen und singen können. Trotzdem macht es Sinn, diesen Bereich nicht völlig wegzulassen. Es erfordert allerdings ein großes Maß an Zeit und Geduld, um gehörlose Kinder im Rahmen ihrer Fähigkeiten „singen“ zu lehren. Hier ist für mich nun auch eine gewisse Grenze des integrativen Musikunterrichts erreicht. Während ich bei allen anderen Bereichen die Erfahrung gemacht habe, dass gehörlose Kinder recht gut im Musikunterricht integriert zu führen sind und dabei auch sehr gut und gezielt gefördert werden können, so merke ich, dass das Singen bei vielen gehörlosen Kindern im Kleinkindalter unberücksichtigt bleibt und dadurch im Regelschulwesen ein so großer Unterschied zu den hörenden Kindern besteht, dass es schwierig ist, die Kinder für das Singen zu gewinnen und dazu zu bringen, mit den anderen Kinder mitzusingen. Vor allem auch deshalb, weil viele Kinder den Texten der Lieder auf lautsprachlicher Ebene schon nicht folgen können, erst recht nicht mit dem Zusatz, eine Melodie nachzusingen.

Der bayrische Lehrplan enthält auch noch den Bereich

Partner und Gruppe: Dieser Bereich wird im österreichischen Lehrplan zwar nicht eigens im Musikunterricht angeführt, aber ich glaube, dass bei einem gemeinsamen Musikunterricht, der auf den unterschiedlichsten Elementen aufgebaut ist, automatisch in den verschiedenen Übungs- und Spielsituationen diese Bereiche eingebaut sind, die bei uns in Österreich meist

unter dem Titel „Sozialverhalten“ angeführt werden und in den didaktischen Grundsätzen des österreichischen Lehrplans zu finden sind, der betont, dass die Musikerziehung unter anderem die sozialen Fähigkeiten entfaltet. Dazu zählen im Bereich des Lehrplans für Bayern:

- die Bereitschaft, sich in eine Gemeinschaft einzuordnen
- sich auf andere Kinder einzustellen
- die Bereitschaft zu führen und zu folgen
- dem eigenen Willen Ausdruck geben
- die Führungsrolle freiwillig abgeben und
- Aufforderungen anderer ausführen

Diese Elemente sind grundlegende Ziele in der Erziehung unserer Kinder und können bestimmt mit Hilfe der musikalischen Erziehung gut erzielt werden. Dennoch habe ich ein Problem damit, wenn dies nur im Musikunterricht eingegliedert ist, da ich der Ansicht bin, dass dies ein „fächerübergreifender“ Bereich ist und ich es nicht gerne sehe, wenn diese „Arbeit“ auf uns Musikpädagogen abgeschoben wird.

Im allgemeinen sind meiner Meinung nach beide Lehrpläne ein guter Anhaltspunkt, aber letztendlich kommt es vor allem darauf an, was der Musikpädagoge - auf die jeweilige Situation adaptiert - daraus macht.
Im folgenden Kapitel möchte ich nun noch einige zusätzliche Dinge zusammenfassen, welche Probleme im Musikunterricht verursachen können und was besonders beim integrativen Unterricht mit gehörlosen Kindern zu beachten ist.

6.2 Didaktische Überlegungen

Viele Psychologen zeigen bereits die Gefahren auf, die unsere Kinder durch einen immer enger werdenden Spielraum bedrohen. Unsere Kinder weisen zum Teil schon große Erfahrungsdefizite auf, welche unter anderem auf die soziale Situation zurückzuführen sind. Immer mehr Kinder werden von den sogenannten „elektronischen Kindermädchen“ (Computer und Fernseher) betreut, wodurch sie sich zwar oft erstaunliches theoretische Wissen aneignen, aber die elementaren Erfahrungen mit ihrer Umwelt werden immer seltener. Besonders von Vorschulpädagogen wird immer wieder auf die Notwendigkeit verwiesen, den Bereich der Grunderfahrungen pädagogisch zu sichern. Diese Grunderfahrungen sind auf früherer Stufe nur in spielendem Tun sinnvoll und möglich, wobei gerade dieses Spielen selbst von vielen Kindern, Eltern und Erziehern wieder erlernt werden muss. Zum Glück haben bereits viele Kindergärtnerinnen, Grundschul- und Heilpädagogen die Möglichkeiten der musikalischen Erziehung für diese Bereiche erkannt. Dennoch kommt dieser Bereich immer noch zu kurz.
Dazu ist aber zu berücksichtigen, dass es sowohl bei den Pädagogen als auch bei den Kindern mehr oder weniger Begabte gibt. Mit der Begabung geht leider daher auch oft das Interesse

einher, da es naheliegend ist, dass wir etwas, was wir nicht so gut können, auch nicht so gerne und damit intensiv betreiben.
Hier liegt nun natürlich die Problematik für den Grundschulbereich. Gerade dort findet noch eher ein nicht so streng getrennter Fächerunterricht statt, der uns die Möglichkeit bietet, die musikalische Erziehung immer wieder in den Unterricht einzubinden. Dies wäre für mich der wünschenswerteste Weg.
Mit ein wenig Fantasie lässt sich in jedes Unterrichtsfach die musikalische Erziehung sinnvoll einbauen. Dazu zählen natürlich bildnerisches Gestalten, wo Musik in Bildern dargestellt werden kann. Im Sachunterricht gibt es unzählige Themen, die mit Hörerziehung oder beispielsweise beim Thema „Körper“ mit Wahrnehmungsbereichen zu verbinden wären. Im Turnunterricht lässt sich die rhythmische Gymnastik als Beispiel anführen und in Deutsch gibt es unzählige Möglichkeiten unsere Sprache zu vertonen, Gedichte zu „singen“ und rhythmisch zu gestalten, ebenso ließen sich Gefühle in Wort und „Musik“ ausdrücken.
Dies sind nur einige wenige Beispiele für die Möglichkeiten, wie wir die musikalische Erziehung in die übrigen Unterrichtsfächer einbinden könnten.
Natürlich ist der Musikunterricht auch für gute Musikpädagogen nicht immer frei von Problemen - diese können sehr vielfältig sein.
Wenn wir die Situation des Schulalltags betrachten, so kann die Problematik bereits in der Klassenkonstellation liegen. Hierbei ist zu berücksichtigen, wie groß der Anteil von musikalisch begabten Kindern ist und wie viele Kinder sich in der Klasse befinden, die mit Musik sehr wenig oder auch oft sehr negative Erfahrungen gemacht haben. Dazu kommt, dass Kinder, welche musikalisch nicht so begabt sind, oft eine große Unsicherheit an den Tag legen und von dieser Unsicherheit durch Stören des Unterrichts abzulenken versuchen.
Diese Erfahrung habe ich zwar auch bei hörenden Kindern gemacht, doch ich glaube, dass die Häufigkeit solcher „Aktionen“ bei hörgeschädigten Kindern wesentlich höher sein kann. Besonders im integrativen Unterricht birgt sich die Gefahr, dass sich gehörlose Kinder davor scheuen, Musik in Bewegung umzusetzen oder selbst zu musizieren, da ihnen meist sehr bewusst ist, dass sie durch das Fehlen des Hörkanals im Nachteil sind.
Wie bereits erwähnt, wird auch im Lehrplan darauf aufmerksam gemacht, dass die Kinder ihren Fähigkeiten und Voraussetzungen entsprechend zu fördern sind. In den didaktischen Grundsätzen wird dabei sogar darauf hingewiesen, dass „Kinder, deren Stimme oder Gehör Mängel aufweisen“ besonders zu betreuen sind. (Lehrplan der Volksschule; 2000; S.127)
Wie bereits erwähnt, stellt für mich auf den ersten Blick der Bereich Singen das größere Problem des integrativen Musikunterrichts dar. Geht man davon aus, dass dabei die Pflege der Stimme und des Gehörs im Rahmen des Unterrichts von wesentlicher Bedeutung ist, so würde ich meinen, dass dies je nach dem Grad der Hörschädigung und der gesamten Entwicklung des gehörlosen Kindes mit unterschiedlichster „Erfolgsquote“ möglich und vor allem sinnvoll scheint. Auch das bewusste Erleben und Experimentieren mit der Stimme ist ein wesentlicher Faktor zur Unterstützung für die Sprachentwicklung. Allein das tonal richtige Singen bereitet

gehörlosen Kindern logischerweise gravierendere Probleme als hörenden Kindern, wobei auch dort die musikalische Begabung der Kinder zum Ausdruck kommt. Ich halte es aber persönlich nicht für so wichtig, dass alle Kinder tonal absolut perfekt werden, sondern die Freude am Singen ist mir wesentlich wichtiger. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Gefahr besteht, dass gehörlose Kinder so „eigenartige“ Töne von sich geben, dass die hörenden Kinder unwillkürlich befremdet reagieren. Dies erfordert eine Aufklärung der hörenden Kinder über die Probleme, die sich aus einer Hörschädigung ergeben können und vielleicht auch ein Experimentieren mit „Ohrenstöpseln“.
Wenn ein gehörloses Kind nicht den Mut oder Willen aufbringt, ein Lied mitzusingen, so soll es zumindest andere Tätigkeiten dazu ausführen können. Daher ist es wichtig, das Singen in integrativ geführten Klassen immer in Zusammenhang mit Bewegen oder Begleiten zu stellen. Dies führt mich auch zu der Frage, wie ich die einzelnen Bereiche der Musikerziehung so adaptieren kann, dass sowohl hörende als auch gehörlose Kinder gut gefördert werden.

6.3 Methodische Überlegungen

Umfassende methodische Überlegungen sind recht schwierig zu erstellen. Einerseits besteht dabei die Gefahr, dass ich mich wiederhole, bezüglich einiger Dinger aus vorhergehenden Kapiteln, andererseits hängen die methodischen Überlegungen sehr stark mit der Ausgangssituation in der Klasse zusammen. Daher möchte ich nur einige Beispiele nennen, wie ich in der derzeitigen Situation methodisch versuche, integrativen Musikunterricht zu gestalten.
Mir erscheint es wichtig, dass die Schüler über die Behinderung von Alexander aufgeklärt wurden und auch selbst einmal ausprobieren durften, wie laut Alexanders Hörgeräte alles verstärken müssen, damit er wenigstens Teile unserer akustischen Umwelt wahrnimmt. Dies konnten wir sehr gut in den Sachunterricht einbinden, als wir das Thema „Körper“ mit den einzelnen „Sinnen“ besprachen.
Obwohl ich eine vom allgemeinen Unterricht ausgegliederte Musikstunde einmal pro Woche habe, versuchen die Klassenlehrerin und ich, immer wieder in die übrigen Fächer „Bewegung“ zu bringen.
Der Musikunterricht selbst wird so gestaltet, dass noch wesentlich intensiver als in „normalen“ Klassen Hörerziehung betrieben wird. Sowohl die Erziehung zum bewussten „Zu- und Hinhören“ gegenüber unserer gesamten Umwelt, als auch im speziellen zur Musik.
Im Weiteren wird jedes Lied durch irgendeine Form von Bewegung unterstützt. Dazu wird bei Liedern, die sogenannte reine „Singlieder“ sind, entweder mit Körperinstrumenten oder anderen Instrumenten begleitet, oder in den meisten Fällen auf jeden Fall die Gebärdensprache dazuverwendet. Diese Form hat sich als sehr positiv in mehrerer Hinsicht erwiesen.

1. Durch die Gebärdensprache versteht auch das gehörlose Kind (welches in unserem Fall eben mit Gebärdensprache und Lautsprache bilingual aufwächst) die Texte der Lieder.
2. Die Lieder sind eine gute Gelegenheit, dass die hörenden Kinder die Gebärdensprache erlernen können, was aus Zeitmangel sonst leider nicht immer so leicht möglich ist.

3. Das rhythmische „Gebärden“ zu den Liedern hat sich für mich als gute Übung für Konzentration und für das Darstellen der Rhythmen der jeweiligen Lieder herauskristallisiert.

Im gemeinsamen Bewegen und Spielen werden die hörenden Kinder durch die Anwesenheit eines gehörlosen Kindes zunehmend sensibilisiert für den Umgang mit Personen, denen eine Sinneswahrnehmung fehlt. Das Spüren der Vibrationen wird im normalen Unterricht oft sträflichst vernachlässigt und durch eine intensivere Beschäftigung damit wird dies von den hörenden Kindern oft als sehr faszinierend und fesselnd erlebt.
Musikhören sollte daher für alle Kinder sowohl zum „Hören“ als auch zum „Fühlen“ werden. Für das „Hören“ der Musik setze ich bei Alexander die FM Anlage ein, welche ich entweder an die Stereoanlage anschließe, oder bei selbst erzeugter Musik bzw. eigenen Rhythmen und Metren, hat der „Musizierende“ die FM Anlage umgehängt. Dadurch ist es für Alexander auch in größerer Entfernung möglich, Musik wirklich zu „hören“.

Das gezielte Spielen auf den Instrumenten wird durch „Dirigieren“ gelenkt, was aber auch bei den hörenden Kindern notwendig ist.
Das Improvisieren bedarf kurzer Erklärungen mit Hilfe der Gebärdensprache, genauso das Nachahmen von Klängen und Geräuschen.
Im Großen und Ganzen ist es nicht so schwierig, diesen Unterricht ansprechend und effektiv zu gestalten, wobei ich hinzufügen möchte, dass ich mit dieser Klasse großes Glück habe, da es sich um durchwegs sehr soziale und musikbegeisterte Kinder handelt, was die Arbeit wesentlich erleichtert.
Interessant ist vielleicht noch der Vergleich mit der Parallelklasse, in welcher ich auch den Musikunterricht abhalte. Dort ist es wesentlich schwieriger, verschiedene Übungen im Bereich der Wahrnehmung oder der Bewegung zu machen. In dieser Klasse befinden sich zwar lauter sogenannte Normalkinder, aber im Grunde gibt es darin einige verhaltensauffällige Kinder, denen es schwer fällt, sich in der Gruppe angemessen zu verhalten. Dort muss ich sehr vorsichtig damit umgehen, wie viel Bewegung und in welcher Form diese in den Unterricht eingebaut werden kann, da viele Kinder dieser Klasse erst langsam lernen müssen, mit diesen Formen des Musikunterrichts innerhalb der Gruppe umzugehen. Eigenartigerweise hat sich sogar in dieser Klasse die Gebärdensprache als recht brauchbar erwiesen, da sie für die Einführung in die Bewegungserziehung gut geeignet ist, weil bei dieser Form der Bewegung, jeder sich auf sich selbst konzentrieren kann. Erst später konnte ich langsam übergehen zu Bewegungen mit dem Partner und an der erweiterten Form innerhalb der gesamten Gruppe arbeiten wir derzeit noch.
Im folgenden, letzten Kapitel habe ich schließlich noch versucht, anhand von Stundenbildern Beispiele anzuführen, wie ich die einzelnen Bereiche der musikalischen Erziehung im Musikunterricht umsetze.

7 Praktische Beispiele

Mein Luftballon

1. **Einstieg:** *Dynamisches Namenspiel*

Die Gruppe sitzt im Kreis am Boden.

Ein Kind geht in die Mitte, sagt seinen Namen – z.B. Michael - und macht sich ganz klein. Der Lehrer schreibt gleichzeitig den Namen an die Tafel und achtet darauf, dass das gehörlose Kind in Blickrichtung zur Tafel sitzt. Die Gruppe flüstert den Namen mehrmals hintereinander. Langsam richtet sich der Spieler oder die Spielerin auf. Die Gruppe spricht den Namen immer lauter, bis sich das Kind ganz groß aufrichtet. Beim Kleinerwerden verringert sich wieder die Lautstärke.

Für Alexander ist dies eine gute Übung, die Namen der Kinder auch lautsprachlich zu erfassen, während für die anderen Kinder der Reiz des Spielens mit der Lautstärke da ist, die jedes Kind als „Dirigent“ anhand seines größer und kleiner Werdens steuern kann.

2. **Hauptphase:** *Das Lied vom Luftballon*

Der Lehrer versteckt unter einem großen Tuch 3 Luftballons, einen roten, einen blauen und einen gelben. Die Kinder sollen raten, was sich unter dem Tuch befindet. Das Tuch wird entfernt und der Lehrer singt das Lied in der Originalsprache türkisch vor. Die Kinder müssen raten, um welche Sprache es sich handelt. Nach dem Erraten der Sprache singt der Lehrer das Lied noch einmal vor und zeigt die Gebärden dazu. Nun sollen die Kinder überlegen, worum es in dem Lied geht. Das gehörlose Kind kann nun helfen, das Rätsel zu lösen, indem es entweder die Lautsprache verwendet, oder auf die Luftballons zeigt.

Nun stellt der Lehrer den Kindern die deutsche Fassung des Liedes vor und zeigt dabei immer die Gebärden mit. Die Kinder sollen nun das Lied abschnittweise und schließlich im Gesamten durch mehrere Wiederholungen erlernen. Wer mag, kann auch die Gebärden immer dazu zeigen. Die Melodie wird durch Hilfe von Handzeichen oder Hinweisen gefestigt. Anschließend wird noch versucht, das Lied in türkischer Sprache zu singen.

3. **Schlussspiel:** *Ballonspiel:*

Je zwei Partner spielen miteinander. Einer kauert am Boden und macht sich ganz klein. Er stellt den Luftballon dar. Der zweite hält seine Fäuste übereinander und legt sie wie ein Blasrohr auf den Rücken des Partners. Dann bläst er damit den „Luftballon“ auf. Die Luft soll langsam in den Luftballon einströmen, und der „Luftballon-Partner“ wird immer größer. Jetzt wird noch in jeden Arm Luft geblasen, bis beide Arme prall gefüllt sind und sich vom Körper wegstrecken. Dann wird mit dem Luftballon vorsichtig getanzt. Nach einer Weile wird die „Luft wieder herausgelassen“ und der Ballon sinkt in sich zusammen und wird wieder ganz klein. Anschließend wechseln die Partner.

Didaktische Überlegungen:

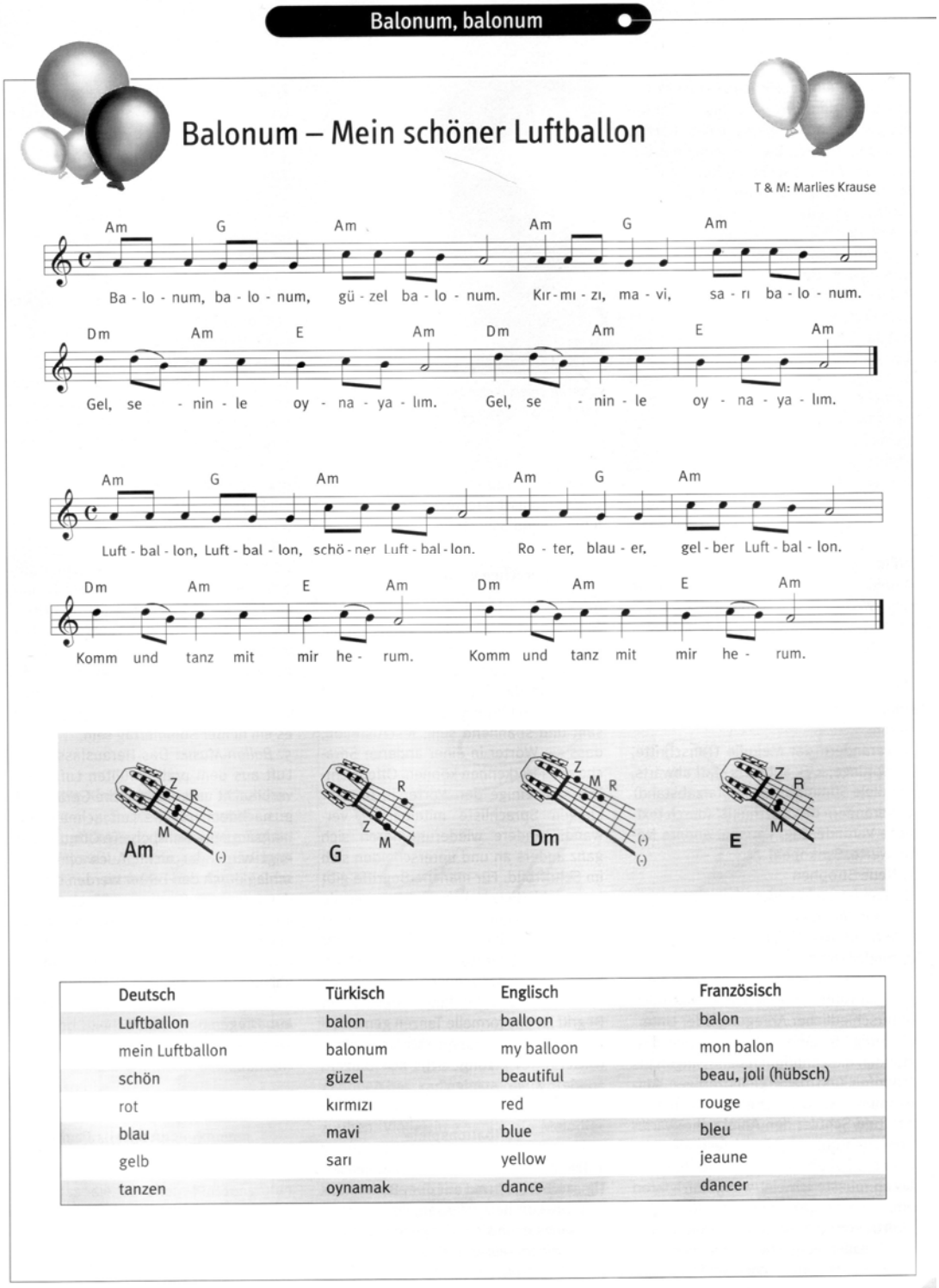
Ausgangspunkt der Stunde ist das türkische Lied „Balonum – Mein schöner Luftballon“
Dieses Lied wird für das Schulfest eingeübt, welches unter dem Motto „Viele Länder – viele Sprachen“ steht. Das Lied soll beim Schulfest in mehreren Sprachen - unter anderem auch in Gebärdensprache - gesungen werden. Rund um den Luftballon gibt es viele Spiele und Übungen zur Wahrnehmungsförderung. Einige davon habe ich ebenso wie das Lied selbst, dem Heft „Musik in der Grundschule, Heft 2/2000“ entnommen und auf die integrative Klassensituation abgestimmt.
Das Einstiegsspiel wurde gewählt, weil Alexander zwar die Namen der Mitschüler inzwischen schriftlich erkennt, aber lautsprachlich noch nicht gefestigt hat. Dieses Spiel gibt ihm die Möglichkeit zur Festigung der Namen und allen Kindern die Möglichkeit zur Erfahrung von dynamischen Zusammenhängen. Klein bedeutet leise – groß bedeutet laut. Die Kinder sind gefordert, mit der Lautstärke zu spielen bzw. als Kind in der Mitte des Kreises den „Chor“ zu dirigieren. Der bewusste Einsatz der Stimme in verschiedenen Lautstärken ist für die Kinder immer wieder ein großer Spaß.
Durch das Anschreiben der Namen an der Tafel hat Alexander die Möglichkeit der visuellen Unterstützung für die lautsprachliche Wiedergabe, was aufgrund geringer Spontansprache bei ihm recht wichtig ist. Durch die ständige Wiederholung des Namens ist die Möglichkeit zum Einprägen der Namen gegeben.
Diese Unterrichtseinheit ist die Erste von mehreren, welche zu diesem Lied gehalten werden. Diese Stunde wird in den folgenden Wochen weitergeführt mit weiteren Luftballonspielen und dem Festigen des Liedes bis es für das Schulfest „aufführungsreif“ ist.
Das Lied selbst hat einen einfachen Inhalt, der es den hörenden Kindern ermöglicht ihren Gebärdensprachschatz auf einfachem Wege ein wenig zu erweitern. Es ist naheliegend, dass beim Erlernen der Farben Rot – Blau – Gelb in Gebärdensprache einige weitere Farben mit den Gebärden hinzugefügt werden wie z.B. Schwarz – Weiß – Grün – Orange. Zu viele sollten es nicht werden, da sonst die Gefahr besteht, dass die Kinder die Farben wieder verwechseln. Alexander singt nicht die Melodie mit, da er dies meist strikt ablehnt und er daher nicht dazu gezwungen wird. Er soll aber immer im richtigen Rhythmus die Gebärden mitzeigen und diese in ihrer Abfolge daher auch auswendig erlernen.
Weitere Sprachen des Liedes werden in weiterführenden Stunden eingelernt, wo das Lied auch so gefestigt wird, dass es „aufführungsreif“ für das Schulfest ist.

Das Ballonspiel soll ein vergnügliches Interaktionsspiel sein, bei dem es darauf ankommt, dass die beiden Partner sehr vorsichtig und einfühlsam miteinander umgehen. Zum besseren Verständnis wird das Spiel gemeinsam mit einem Kind vom Lehrer vorgezeigt.

Hinweise zur türkischen Aussprache:

„Das ı (kırmızı, sarı, oynayalım) ist ein eigenständiger Buchstabe in der türkischen Sprache. Es hat keinen Punkt und wird eher wie das e in „kommen“ gesprochen. Das z (kırmızı) wird als weiches s gesprochen, wie in „Hase“. Das s (sarı, senile) wird scharf gesprochen, wie das „s“ in „Straße“. Das a in mavo ist lang und erhält eine stärkere Betonung als in sarı, dessen a kurz ist und dessen zweite Silbe betont wird. Das erste y (oynayalım) wird mit dem davor stehenden o wie ein deutsches eu ausgesprochen, bei dem das o deutlich zu hören ist. Das zweite y wird wie ein deutsches j ausgesprochen. Die Betonung der türkischen Wörter liegt in der Regel auf der letzten Silbe (güzél, sarí), auch wenn der Akzent in einem mehrsilbigen Wort meist gleichmäßig über alle Silben verteilt wird. Fremdwörter behalten ihre ursprüngliche Betonung bei (...). Beim Singen kann der Rhythmus des Liedes diesen Regeln nicht immer folgen.“ (Krause; 2000; S.16/17)

Das Lied:



Balonum, balonum

Balonum – Mein schöner Luftballon

T & M: Marlies Krause

Am G Am Am G Am
Ba - lo - num, ba - lo - num, gü - zel ba - lo - num. Kır - mı - zı, ma - vi, sa - rı ba - lo - num.

Dm Am E Am Dm Am E Am
Gel, se - nin - le oy - na - ya - lım. Gel, se - nin - le oy - na - ya - lım.

Am G Am Am G Am
Luft - bal - lon, Luft - bal - lon, schö - ner Luft - bal - lon. Ro - ter, blau - er, gel - ber Luft - bal - lon.

Dm Am E Am Dm Am E Am
Komm und tanz mit mir he - rum. Komm und tanz mit mir he - rum.

Am G Dm E

Deutsch	Türkisch	Englisch	Französisch
Luftballon	balon	balloon	balon
mein Luftballon	balonum	my balloon	mon balon
schön	güzel	beautiful	beau, joli (hübsch)
rot	kırmızı	red	rouge
blau	mavi	blue	bleu
gelb	sarı	yellow	jeaune
tanzen	oynamak	dance	dancer

Englisch:

Air-balloon, air-balloon, beautiful balloon.
Red and blue and yellow balloon.
Come, I want to dance with you.
Come, I want to dance with you.

Französisch:

Beau ballon, beau ballon, mon joli ballon.
Rouge, bleu, jaune, mon joli ballon.
Viens, je veux danser en ronde.
Viens, je veux danser en ronde.

Auswertung:

Die Kinder waren sehr begeistert dabei. Ich habe den hörenden Kindern zuerst erklärt, dass es für Alexander wichtig ist, die Namen aller Kinder auch lautsprachlich zu erfassen. Die Kinder waren begeistert von dem Spiel, das ihnen die Möglichkeit gab, Lautstärke selbst zu steuern. Es durften genau die Hälfte der Kinder einmal in der Mitte den „Dirigenten“ spielen. Die zweite Hälfte wurde auf die nächste Stunde vertröstet, da das Spiel bei 22 Kindern einerseits zu lange gedauert hätte und andererseits die Vielzahl der Namen für Alexander zu viel gewesen wäre, um sie sich alle auf einmal einzuprägen. Obwohl er oft faul ist bezüglich der Lautsprache, hat auch er sehr begeistert mitgeflüstert und gesprochen.
Die Sprache des Luftballon-Liedes wurde erst nach langem Raten erkannt – hingegen wurde der Inhalt von den Schülern recht schnell erfasst. Alexander hat noch den anderen Kindern die Farben Grün, Schwarz, Grau und Braun in seiner Sprache gezeigt.
Das Lied wurde einige Male in Deutsch gesungen und dann mit Hilfe der CD auch auf türkisch. Alle Kinder haben versucht, gleichzeitig zu singen und zu gebärden, obwohl dies aufgrund des Tempos der CD recht schwierig war. Daher haben wir das Lied auch anfangs mit Gitarrenbegleitung von mir eingeübt.
Beim Luftballon-Spiel hatten die Kinder großen Spaß, der darin zu erkennen war, dass sie sehr unvorsichtig mit ihren Luftballons getanzt haben, bis sie sich gegenseitig fast umgestoßen haben. Daher wurde der Tanz kurzfristig abgebrochen und noch einmal erklärt, dass bei solch einem lebhaften Umgang mit einem Luftballon dieser in Wirklichkeit sicher schon geplatzt wäre. Die Schüler wurden aufgefordert, noch einmal mit ihrem Luftballon vorsichtiger umzugehen, was dann auch beim zweiten Anlauf geklappt hat.
Beim Tausch der Partner klappte es von Anfang an.
Zum Abschluss wurde noch einmal das Lied gesungen.
In der nächsten Stunde wird dann das Thema weitergeführt mit dem Dynamikspiel mit der zweiten Hälfte der Schüler, dem Erlernen der Strophen des Liedes in einer weiteren Sprache und dem „Musizieren“ mit Luftballons. (Quietschen beim Herauslassen; schnelles Auslassen des Luftballons...)

7.1 Wir bewegen uns zu Rhythmen und Musik:

Einstieg: *Übung aus der Bewegungserziehung*
Auf der Handtrommel werden drei verschiedene Rhythmen bzw. Tempi geschlagen. Das Metrum läuft im 4/4 Takt.

1. Die Handtrommel wird auf Halbe-Noten geschlagen. Jeder Schlag ist ein Schritt vorwärts. Da es sich um recht langsame Schritte handelt, sollen die Schüler große Schritte vorwärts machen und das zweite Bein jeweils zum ersten nachziehen.
2. Beim Schlagen der Viertel Noten müssen die Schüler auf Vierteln rückwärts gehen.
3. Beim Schlagen von punktierten Achtel-Noten müssen sich die Schüler im Hopsalauf vorwärtsbewegen.

Hauptphase: *Ein Fisch im Wasser- eine Übung zu 4 Räumen*
Raum 1: Das weite Meer: Die Kinder haben den ganzen Turnsaal zur Verfügung und bekommen die Anweisung, sich vorzustellen, ein Fisch im großen weiten Meer zu sein und zur Musik aus: „...der mit dem Wolf tanzt“ sich wie ein solcher zu bewegen.
Raum 2: Der See: Nun wird der Turnsaal durch Markierungen am Boden eingegrenzt. Die Kinder sollen sich nun vorstellen, in einem See zu sein, dessen Ufer die Markierungen am Boden sind. Zur zweiten Musik bewegen sie sich nun wie ein Fisch im See.
Raum 3: Der Fluss: Nun wird der Raum so eingegrenzt, dass die gesamte Länge des Turnsaals verwendet wird, die Breite aber stark reduziert ist. Nun können die Fische im Fluss auf- und abwärts schwimmen. (Musik: Smetana: Die Moldau)
Raum 4: Das Goldfischglas: Nun wird der Raum so eingegrenzt, dass es für die Kinder recht eng wird. Sie sollen die Enge eine Goldfischglases spüren, in dem sich viele kleine Goldfische bewegen.
Jedes Musikstück dauert ca. 6 Minuten. Danach wird kurz besprochen, welcher Raum für die Kinder am lustigsten oder angenehmsten – bzw. auch am unangenehmsten war.

Schlussphase: *Beliebtester Raum*
Zum Abschluss begeben sich die Kinder noch einmal in das Goldfischglas und dürfen sich zur Musik aus diesem heraus in ihren „Lieblingsraum“ „schwimmen“ und sich dort bis zum Ende der Musik: „Lemon Tree“ von Fools Garden bewegen.

Didaktische Analyse:

In dieser Stunde gehen wir gleich zu Beginn in den Turnsaal, da wir sehr viel Platz brauchen. Da die Schüler das erste Mal eine solche Übung aus der Bewegungserziehung machen, werden nur drei verschiedene Bewegungsarten verwendet. Die Schüler erhalten den Auftrag, sich genau im Rhythmus zu bewegen. Anfangs dauern die Phasen einer Bewegungsart länger. Mit der Zeit werden die Phasen immer kürzer, so dass ein schnelleres Reagieren erforderlich ist. Es wird bei den Phasen immer eine gerade Anzahl der Takte verwendet, weil ein Wechsel nach einer geraden Anzahl an Takten natürlicher erscheint und wir aus Erfahrung dabei eher mit einem Wechsel rechnen.
Wichtig ist bei dieser Übung, dass die Schüler genau hinhören um welchen Rhythmus es sich handelt und gleichzeitig auf das Tempo des Rhythmus achten damit sie sich auch richtig im Takt bewegen. Es erfordert eine große Konzentration, möglichst rasch auf einen Wechsel zu reagieren und in der neuen Bewegungsart sich im richtigen Rhythmus weiterzubewegen.
Für Alexander verwende ich die FM-Anlage, dadurch muss und soll er nicht immer in die Richtung blicken, aus der der Rhythmus kommt.
Gegen Ende der Übung wird über längere Zeit ein ständiger Wechsel zwischen Nr. 2 und Nr. 3 durchgeführt. Jeder Rhythmus wird jeweils einen Takt lang geklopft. Dabei soll überprüft werden, ob die Schüler merken, dass es sich um gleich lange Abschnitte handelt. Erkennbar ist dies daran, dass die Schüler dann sofort auf den Wechsel reagieren, weil sie ihn schon vorausahnen.
Bei der Übung zu den Räumen erhält Alexander die Erklärungen wieder mit Hilfe der Gebärdensprache und die FM-Anlage wird an die Stereoanlage angeschlossen. Es ist während der Übung darauf zu achten, dass die Fische keinen allzu großen „Krieg“ führen. Natürlich können sie miteinander in Kontakt treten – sie sollen es sogar, besonders im Goldfischglas, aber es besteht bei solchen Übungen die Gefahr, dass die Kinder zu lebhaft werden und es sollte keine verletzten Fische geben. Anfangs könnten die Kinder in den Bewegungen etwas gehemmt sein, da viele Kinder eine Scheu davor haben, vor den Augen anderer (Buben gegen Mädchen!) sich ungehemmt zu bewegen. Ich werde daher versuchen „mit zu schwimmen“, um den Kindern anfangs Anregungen zu geben.
Zur Besprechung setzen wir uns im Kreis auf den Boden.

Auswertung:

Anfangs gab es einen großen Wirbel, da sich die Schüler gegenseitig behinderten, indem sie sich anrempelten oder anderen beim Rückwärtsgehen auf die Füße traten. Diese Unruhe stellte sich aber bald von selbst ein, weil die meisten Schüler bemüht waren, die Übung richtig auszuführen.
Die Behinderungen traten immer beim Wechsel der Bewegungsart auf, da die Schüler sehr unterschiedlich schnell reagierten. Manche Schüler reagierten überhaupt nicht auf die Instrumente bzw. Rhythmen, sondern orientierten sich an den anderen.
Gegen Ende der Übung erfolgte der Wechsel ziemlich rasch (zuerst jeden zweiten Takt und schließlich sogar jeden Takt). Dabei hatten einige Schüler Schwierigkeiten, diesem raschen Wechsel zu folgen. Als ganz am Schluss der rasche Wechsel zwischen den Rhythmen zwei und drei erfolgte, erkannten einige Schüler bereits beim dritten Mal, dass es sich immer um die gleichen Rhythmen in derselben Dauer handelte. Nach dem sechsten Mal waren nur noch drei Schüler, die dies nicht bemerkt hatten. Auch Alexander hat sich anfangs stark an den anderen Kindern orientiert, nach einer zusätzlichen Aufforderung hat er sich aber bemüht, sich auf die Rhythmen zu konzentrieren, was auch ganz gut gelang.
Bei der Übung zu den Räumen war es eher schwierig, dass die Fische „stumm“ blieben. Die Kinder haben eher wenig Erfahrung mit solchen Übungen. Umso mehr war ich erstaunt, dass sich die Kinder relativ selbstbewusst bewegten. Besonders die Buben hatten aber immer wieder Konfrontationen mit anderen Fischen. Die Musik wurde immer ein wenig gekürzt, da für die Kinder 6 Minuten pro Phase zu lange waren. Das Ende war recht lustig, - die Schüler genossen es sichtlich aus dem Goldfischglas auszubrechen und ins große weite Meer zu schwimmen, aber 3 Schülerinnen sind wieder ins Goldfischglas zurückgekehrt. Es waren jene Schülerinnen, die dies auch bei der Besprechung als den lustigsten Raum beschrieben haben.
Es war an sich eine recht lustige Stunde, aber sie erforderte regelmäßiges Einbremsen von einigen Buben, die in solchen Situationen schwer auf andere Rücksicht nehmen können.

7.2 Eine musikalische Geschichte

Einstieg: *Wahrnehmungsübung*
Wir sitzen auf den Sesseln im Kreis und drehen uns mit den Sesseln um 90° nach rechts, so dass jeder hinter seinem rechten Sitznachbarn sitzt. Jeder muss auf den Rücken des vorderen Schülers die Hände legen. Nun spielen wir Wetterbeobachtungen am Rücken des vorderen Kindes. Wir beginnen beispielsweise in der Nacht – es glitzern die Sterne: Die Kinder sollen nun auf dem Rücken des Vorderkindes das Glitzern der Sterne durch ihre Hände zum Ausdruck bringen. Es geht weiter mit den Wolken, welche die Sterne verstecken bis der Regen kommt, der sich zu einem fürchterlichen Gewitter ausdehnt. Hagelkörner fallen auf den Rücken und schließlich hört es wieder langsam auf zu regnen. Es wird Tag, die Sonne kommt hervor und wärmt mit ihren Strahlen unseren Rücken. Ein sanfter Wind kommt auf – vielleicht ein kurzer Sturm, der wieder nachlässt und die restlichen Wolken vertreibt. Es wird wieder Abend und der Kreis schließt sich, indem wieder die Sterne zu glitzern beginnen. (Reihenfolge des Wetters hängt von der Situation und dem Mitmachen der Kinder ab.)

Hauptphase: *Es klopft bei Wanja in der Nacht*
Jedes Kind darf sich ein Instrument aussuchen. Die Kinder haben etwas Zeit, das Instrument auszuprobieren und dann beginnen wir mit der Geschichte.
Den Kindern wird erklärt, dass sie versuchen sollen, möglichst vieles aus der Geschichte mit ihren Instrumenten zu unterstreichen. Beispielsweise das Klopfen an der Tür, oder die Eiszapfen. Besonders intensiv werden die Sturmgeräusche ausfallen. Die Kinder dürfen dazu die vorhandenen Instrumente, ihre Körperinstrumente und die Stimme verwenden.

Schlussphase: *Ja, so ein Zimmer, das ist ein Instrument* (Sim-sala sing-Buch; S.40)
Wir wiederholen das Lied, „**Ja, so ein Zimmer“** in abgeänderter Form. Der Text: Ja unsre Freunde, die spiel’n ein Instrument, das man noch immer zu wenig schätzt und kennt: Unser(e) ...(Name) der (die) spielt so: *das genannte Kind spielt ein solo oder mit einem Freund im Duett auf dem Instrument* – der Rest des Liedes bleibt in der Originalfassung.

Didaktische Analyse:

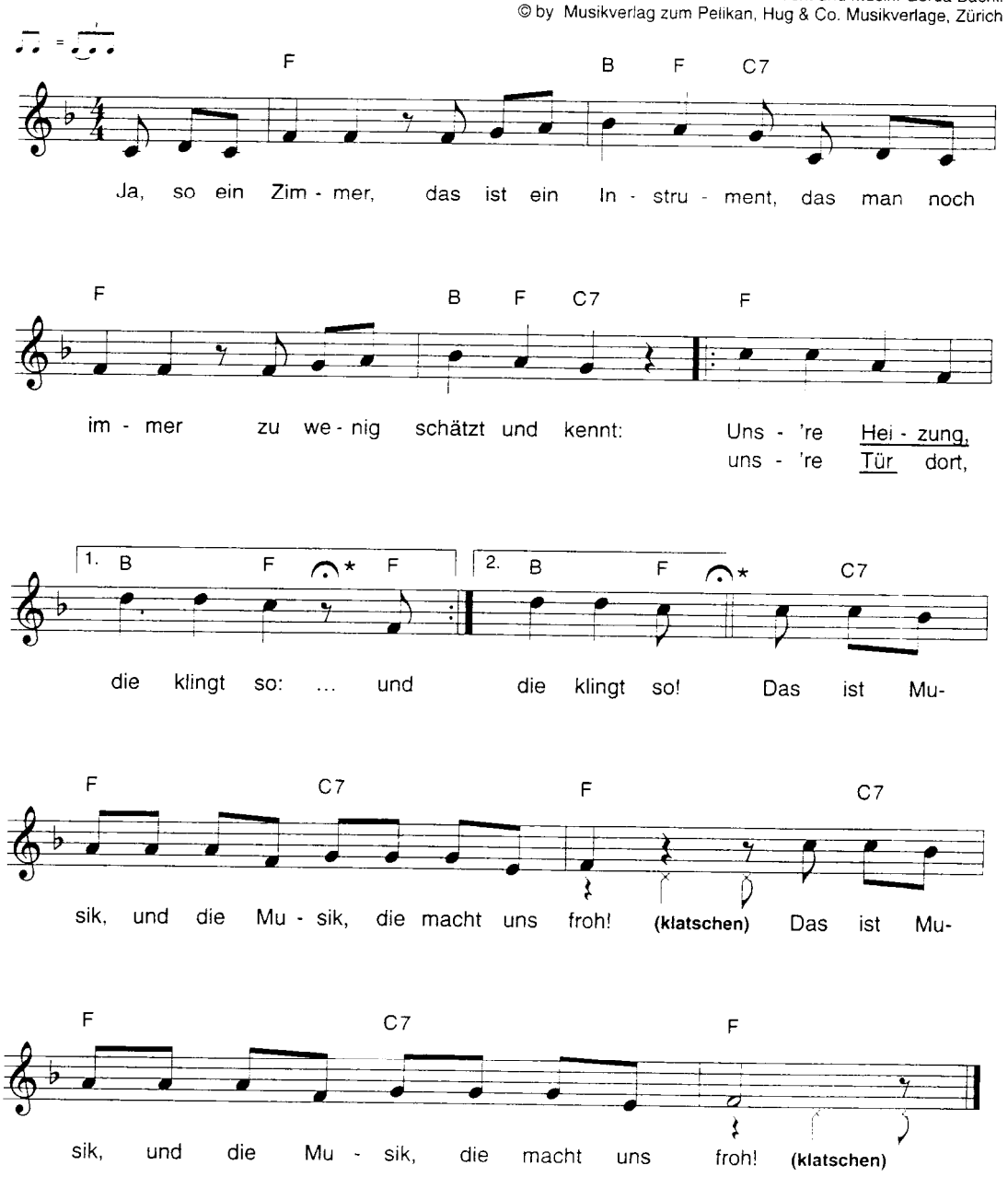
Die Kinder erhalten bereits vor der Hofpause den Auftrag, beim Betreten der Schule (dies erfolgt vom Garten aus - durch den Keller in die Obergeschosse) aus dem Musikkasten, der sich im Keller befindet, je ein Instrument mitzunehmen. Dies wird vom Lehrer natürlich beaufsichtigt. Dadurch geht in der Stunde nicht so viel Zeit damit verloren, die Instrumente erst zu holen und in die Klasse zu tragen.
Die Instrumente werden auf die Tische gelegt bzw. gestellt und in der Mitte der Klasse wird Platz gemacht für den Sesselkreis. Es ist darauf zu achten, dass die Kinder mit ihren Kollegen so sanft umgehen, wie sie es auch von ihren Kollegen auf ihrem eigenen Rücken erwarten. Die Kinder – mit Ausnahme von Alexander – machen die Augen bei dieser Übung zu. Alexander sitzt dem Lehrer gegenüber und erhält die jeweilige Wetterinformation wieder mittels Gebärdensprache.
Der Wechsel vom Sesselkreis zu den Tischen sollte möglichst rasch und ruhig verlaufen.
Die Kinder haben nun etwas Zeit, ihre Instrumente kennen zulernen. Erst dann wird mit der Geschichte begonnen.
Der Lehrer liest die Geschichte und gebärdet parallel dazu für Alexander den Inhalt. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Kinder ganz bewusste Geräusche und Klänge machen und nicht einfach nur Lärm.
Es sollten mehr Geräusche gemacht werden als in der originalen Geschichte vorgeschlagen sind. Man könnte beispielsweise, das Zähneklappern des Bären und dessen Eiszapfen auf der Nase zusätzlich einbauen. Ebenso das Herzhämmern vom Hasen. Wichtig erscheint mir auch, dass das Fortgehen der einzelnen Tiere als solches erkennbar ist, indem die Geräusche immer leiser werden, je weiter die Tiere weggehen.
Am Schluss dürfen die Kinder noch einen Sturm als Draufgabe spielen.

Das Lied vom klingenden Klassenzimmer wurde bereits in der Fassung vom Körper und dem Klassenzimmer gesungen. Es hat den Kindern großen Spaß gemacht und wird deshalb in dieser neuen Variante noch einmal wiederholt, was den Kindern die Gelegenheit gibt, die verschiedenen Instrumente auch alleine zu spielen und zu hören.
Das Lied wird mit der Playbackversion der zum Buch gehörigen CD begleitet, was mir die Möglichkeit gibt, das Lied für Alexander zu dolmetschen und bei den jeweiligen Stellen zu klatschen.

Pb 27

Das klingende Klassenzimmer

Text und Musik: Gerda Bächli
© by Musikverlag zum Pelikan, Hug & Co. Musikverlage, Zürich



Die genannten Gegenstände an den bezeichneten Stellen (*) zum Klingen bringen.
Weitere Dinge (z.B. Tafel, Wasser, Sessel...) klanglich entdecken.

Es klopft bei Wanja in der Nacht
Ein Hörspiel

Darsteller: Erzähler
Wanja
Hase
Fuchs
Bär

Erzähler: Wanja lebt ganz weit fort in einem kalten Land nahe bei einem Wald.
Meist ist es so kalt,
dass das Eis in langen Zapfen von seiner Hütte hängt.

Glockenspiel

Erzähler: Um die Hütte herum ist alles weiß vom Schnee. Der Jäger Wanja hat rote Haare, die ihm zu Berge stehen, ganz gleich, ob er gerade aus dem Bett aufgestanden ist oder nicht. Und er hat einen dicken Schnauzbart. Überhaupt ist er ein ziemlich gutmütiger Mann.
Wie jeden Abend legt sich Wanja, wenn es dunkel wird, in sein gemütliches Bett.

Kissengeräusche, Matratzenquietschen

Wanja (gähnt): Ach, wie ist es doch schön
am Abend ins Bett zu gehen.
Ich bin so entsetzlich müde!

Erzähler: Bald ist Wanja eingeschlafen.
In dieser Nacht kommt jedoch ein furchtbarer Schneesturm auf.

Sturmgeräusche

Erzähler: Plötzlich wird Wanja von einem Geräusch geweckt.

Klopfen, Pochen

Wanja: Ha, was war das? Hat es gerade geklopft?

Wiederholung des Klopfens

Wanja: Da, schon wieder! Wer kann das denn sein?
Da muss ich wohl einmal nachschauen.

Schritte zur Tür

Wanja: Hallo! Wer ist da draußen?
Es ist mitten in der Nacht!

Hase (jammert und fleht): Ich bin es, der Hase.
Ich friere so furchtbar.
Meine Ohren sind schon völlig eingefroren
und bewegen kann ich mich auch nicht mehr vor Kälte!

Wanja: Also, komm herein in mein warmes Zimmer.
Ich werfe gleich noch ein wenig mehr Holz in den Ofen.

Ofengeräusche: Öffnen der Tür, Holzscheite knistern, Zischen und Prasseln des Feuers

Erzähler: Der Hase sucht sich in Wanjas Hütte einen Platz in der Nähe des Ofens. Auf einem schönen Sessel macht er es sich bequem.
Auch Wanja geht wieder zu Bett.

Wanja: Gute Nacht! Schlaf schön!

Hase: Gute Nacht!

Erzähler: Bald sind beide fest eingeschlafen.

Schnarchen

Erzähler: Auf einmal werden Wanja und der Hase von Lärm wach.
Es pocht und trommelt an der Tür.

Pochen, Trommeln

Fuchs (bettelt): Bitte, bitte, lass mich hinein!
Meine Füße sind eingefroren.
Ich kann nicht mehr weiterlaufen. Der Sturm nervt mich!
Ich kann keinen Schnee mehr sehen. Mach die Tür auf!
Ich muss mich unbedingt aufwärmen.
Erzähler: Dem Hasen fährt der Schreck in die Glieder.

Hase: Nein, nein, lass den Fuchs nur nicht ins Zimmer!
Der frisst mich doch auf!
Den ganzen Sommer hat er mich schon gejagt.
Der wartet doch nur darauf,
dass er mich vor seine lange Schnauze kriegt!

Fuchs: Ich schwöre, ich werde dich nicht auffressen.
Ich halte es nur nicht mehr im Schneesturm aus.
Ihr habt mein ganz großes Ehrenwort.
Erzähler: Wanja öffnet die Tür.

Türenquietschen

Wanja: Na gut! Such dir einen Platz aus,
an dem du schlafen kannst,
aber halte dein Versprechen ein!
Der Hase ist nämlich auch mein Gast.

Erzähler: Der Fuchs schleicht sich in die Hütte,
späht überall herum
und findet schließlich einen Platz direkt vor dem Ofen.
Schließlich schlafen der Fuchs, der Hase und auch Wanja wieder ein.

Schnarchen

Erzähler: Plötzlich werden die drei wieder gestört.

Krachen, Kratzen, Klopfen, Pochen

Wanja: Wer ist denn das schon wieder?
Kann man nicht endlich einmal in Ruhe schlafen?

Schlurfen zur Tür und Türenquietschen

Wanja: Bär, was willst du denn hier?
Dir hängen ja dicke Eiszapfen von der Nase herab!

Hase: Schau mal, wie seine Zähne klappern!

Bär: Lasst mich herein! Ich sterbe in der Kälte.
Meine Ohren sind steif gefroren.
Meine Arme und Beine kann ich kaum noch bewegen.
Lasst mich bei euch aufwärmen!

Fuchs: Jetzt ist es aus mit mir.
Du weißt also, dass ich dir vor zwei Wochen
ein Stückchen Fleisch gestohlen habe.
Du willst mich holen!
Nein, Wanja, lass den Bären nicht in deine Hütte!
Ich möchte noch ein wenig leben!

Bär: Nein, bitte glaubt mir! Ich bin nur steif vor Kälte.
Ich möchte mich nur aufwärmen.
Ich tu keinem etwas zu Leide.

Wanja: Na, gut! Komm herein, aber sei nett!

Erzähler: Der Bär legt sich in eine Ecke,
streckt alle Glieder von sich und schläft sofort ein.

Tappen des Bären

Erzähler: Bald hört man nur noch tiefes Atmen und
Schnarchen.

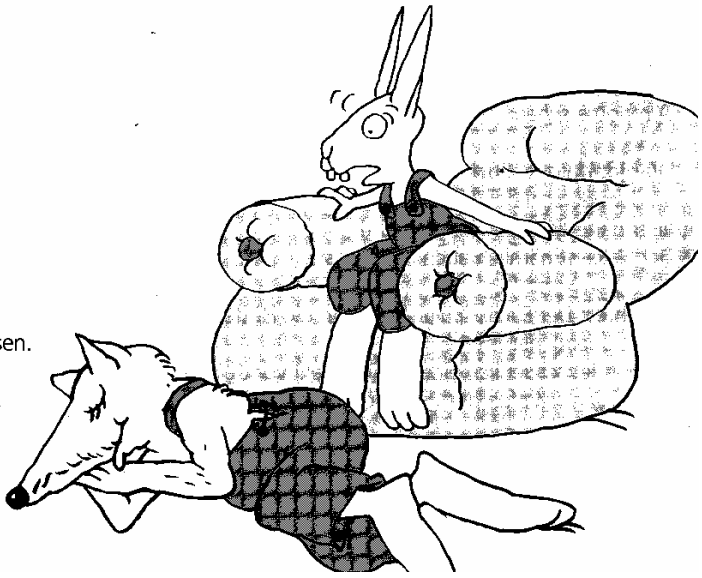
Atmen und Schnarchen

Erzähler: Draußen tobt weiter der Schneesturm.

Schneesturmgeräusche

Erzähler: Als es dämmert, blinzelt der kleine Hase
verstohlen aus der Ecke.
Er erschrickt, sein Herz beginnt wild zu hämmern.

Hase: Da schläft ja der Fuchs!
Nie und nimmer kann ich mich auf den Fuchs verlassen.
Er ist und bleibt gefährlich.
Bestimmt hält er sich nicht an das Versprechen,
das er gestern gegeben hat.



Erzähler: Der Hase erhebt sich und hoppelt leise in den Schnee.

Hoppeln des Hasen

Erzähler: Bald erwacht der Fuchs. Er reckt und streckt sich.

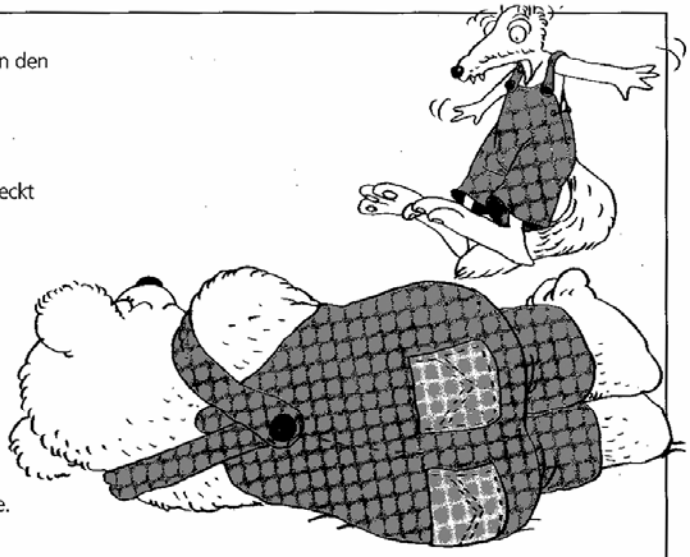
Recken und Strecken

Erzähler: Plötzlich erblickt er den Bären.

Fuchs: Ach du liebe Zeit, der Bär!
Dass der Bär mich mit seinen Tatzen kratzt,
lasse ich nicht zu!
Da mache ich mich lieber gleich aus dem Staub.

Erzähler: Der Fuchs verschwindet schnell und leise.

Schleichen des Fuchses



Erzähler: Nach einer Weile erwacht der Bär aus dem Schlaf und sieht auf das Gewehr an der Wand.

Bär: Verflixt und zugenäht!
Ich bin bei dem Jäger gelandet!
Jetzt ist mein Pelz wieder trocken
und meine Ohren sind auch wieder warm!
Ich lasse mich doch nicht mit dem Jäger ein!

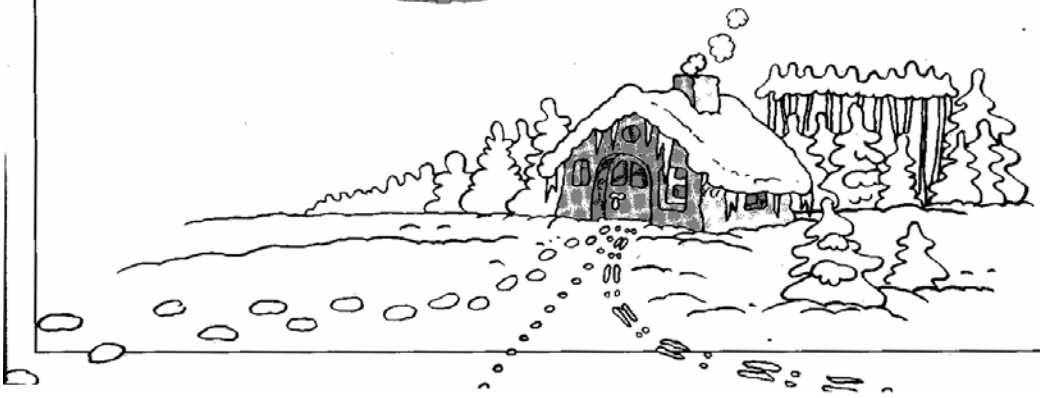
Erzähler: Auch der Bär tappt leise zur Tür und macht sich davon.

Tappen des Bären

Erzähler: Endlich erwacht auch Wanja.

Wanja: Was ist denn hier vorgegangen?
Wo sind Bär, Fuchs und Hase?
Habe ich das alles nur geträumt?
Da schau ich einmal zum Fenster hinaus.
Ach, da sind ja die Spuren noch im Schnee zu sehen.
Da haben wir doch tatsächlich eine Nacht gemeinsam verbracht!

Was so ein Sturm alles bewirkt!



Auswertung:

Am zarten Umgang mit den Mitschülern muss eindeutig noch gearbeitet werden. Es sind immer wieder dieselben Kinder, die ihre Stürme etwas zu heftig ausfallen lassen. Deshalb hat nach der Übung ein kurzes klärendes Gespräch mit den Kindern stattgefunden.
Die Kinder lieben die verschiedenen Instrumente und waren daher schwer zu bremsen und dazu zu bewegen, das Ausprobieren abzubrechen und sich auf die Geschichte zu konzentrieren. Kaum ein Kind hat in dieser Stunde Körperinstrumente eingesetzt, da alle unbedingt auf den anderen Instrumenten spielen wollten. Dennoch haben sie sich sehr bemüht, diese gezielt einzusetzen. Auch der Einsatz der Stimme (beispielsweise beim Quietschen der Türe und beim Schnarchen) war sehr eindeutig. Der Sturm war etwas schwierig beizulegen. Dabei musste ich die Kinder ein paar Mal auffordern wieder ruhig zu sein, da sonst niemand den Rest der Geschichte verstanden hätte.
Wie erwartet, haben die Kinder mit Begeisterung noch einen Sturm als Draufgabe gespielt, waren aber letztendlich doch selbst froh als er zu Ende war, da er doch ziemlich laut ausfiel.
Das Lied mit den Instrumenten werden wir wahrscheinlich noch einmal singen, da nicht alle Schüler die Möglichkeit hatten, ihr Instrument vorzuführen und dies aber die meisten Schüler gerne gemacht hätten. Dazu war aber nicht mehr genügend Zeit.

8 Schlussbemerkung

An dieser Stelle möchte ich mich in erster Linie bei Frau Shirley Salmon bedanken, die mir fachlich zur Seite gestanden ist und mir meine Arbeit dadurch sehr erleichtert hat, dass sie auf Anfragen immer so rasch reagiert hat. Im Weiteren möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, im Besonderen bei meinem Mann und meinen Eltern, die sich in der Zeit der intensiven Arbeit an dieser Hausarbeit um große Bereiche des Haushalts und vor allem um meine drei Söhne im Alter von 4, 8 und 10 Jahren gekümmert haben. Natürlich möchte ich auch meine Kinder in diesen Dank einschließen, für die es nicht immer leicht war, dafür Verständnis aufzubringen, dass ich während dieser Arbeit nicht besonders viel Zeit für sie hatte.

Auch wenn ich während der Arbeit manchmal das Gefühl hatte, ich würde meine Zeit lieber für eine gute Unterrichtsvorbereitung verwenden, muss ich dennoch zugeben, dass die intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema mir viele neue Aspekte für die Arbeit im integrativen Unterricht gezeigt hat. Gerade in einer Zeit, in der die Integration in allen ihrem Formen immer häufiger wird, werden mir viele Erkenntnisse während dieser Arbeit eine Hilfe im Umgang mit den jeweiligen Situationen sein.

9 Erklärung

„Ich erkläre, dass die vorliegende Hausarbeit von mir selbst verfasst wurde und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich die Reinschrift einer Korrektur unterzogen und ein Belegexemplar verwahrt.“

Weiz, 21. Jänner 2005 _____

10 Literatur Verzeichnis:

Ayres A. Jean	Bausteine der kindlichen Entwicklung; Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes; 3. korrigierte Auflage; Verlag Springer 1998
Bang Claus	Eine Welt von Klang und Musik; aus: Hörgeschädigten Pädagogik Jahrgang 38, April 1984; Julius Groos Verlag Heidelberg;
Bortsch Erich:	Sonderpädagogischer Förderbedarf bei hörgeschädigten Kindern 3; Erweiterte Basisinformation; Hrsg. BMUK: Zentrum für Schulentwicklung Bereich I Klagenfurt; März 1996
Breitschafter Dagmar **Weinmann Doris**	Es klopft bei Wanja in der Nacht; aus: Praxis in der Grundschule; 6/2000; Verlag Westermann
Bremberger Marlene	Sonderpädagogischer Förderbedarf bei hörgeschädigten Kindern 8; Grundinformation zur Hörbehinderung; Hrsg. BMUK: Zentrum für Schulentwicklung Bereich I Klagenfurt; April 1999
Brunner-Danuser Fida	Mimi Scheiblauer: Musik und Bewegung; Atlantis Musik-Buchverlag; 1984; Zürich
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	Voneinander lernen; Ratgeber zur Integration; 2000
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose;
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	Lehrplan der Volksschule, Ausgabe für das Bundesland Steiermark; Verlag Leykam
Claußen, H.W.:	Integration! (...oder lieber nicht?). In: Hörgeschädigte Kinder 4/91;1/92; 2/92
Feuser Georg:	Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik; 1989; veröffentlicht im Internet: http://bidok.uibk.ac.at
Feuser Georg:	Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik aus: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 1/99 veröffentlicht im Internet: http://bidok.uibk.ac.at

Friedrich Wolfgang Zusammenfassung zum Lehrplan für Hörgeschädigte für den Unterrichtsgegenstand rhythmisch-musikalische Erziehung von Bayern

Fritze Christa: Die Förderung der auditiven Wahrnehmung bei schulschwachen Schülern im Primarbereich, Gustav Bosse Verlag 1979

Gibson, J.J.: Die Sinne und der Prozess der Wahrnehmung, übersetzt von Ivo und Erika Kohler (The senses considered as perceptual systems, 1966), Bern 1973

Krause Marlies Balonum, Balonum; aus: Musik in der Grundschule 2/2000; Verlag Schott

Maierhofer Lorenz
Kern Renate u.Walter Sim Sala Sing; Lieder zum Singen, Spielen und Tanzen; Edition Helbling; Innsbruck

Müller Rene J.: Gemeinsamer Unterricht von hörgeschädigten Kindern in Regelschulen: Zusammenfassung vom 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen in Innsbruck, 8. Juni 1996

Poppensicker Karin: Die Entwicklung musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit; Musikpädagogik Band 23; Hrsg. Schott Verlag

Rutte Volker Zur Situation der schulischen Integration in Österreich; aus: 11. Österreichisches Integrationssymposium 1996; veröffentlicht im Internet: http://bidok.uibk.ac.at

Scheiblauer Mimi Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik; Vortrag veröffentlicht in: Rhythmik in der Erziehung 18. Jg. 1/91; Heckner/Wolfenbüttel

Schlegel Clemens Maria Europäische Lehrpläne; aus: Musik in der Grundschule 2/2000; Verlag Schott

Schneider Margit Musik und Bewegung In: Hören und Gestalten 3. Lehrerband von Peter Altmann und Herwig Reiter. 1. Auflage. Wien: Pädagogische Verlagsgemeinschaft 1977,

Ungrecht-Brumm, Sussi: Die Betreuung integrierter hörgeschädigter Kinder in Schule und Ausbildung; in : Kongressbericht, Berchtesgaden 1995, Hrsg. Internationales Beratungszentrum/Meggen