

Musikpädagogisches Arbeiten mit Gehörlosen

Diplomarbeit

eingereicht und verteidigt an der
Hochschule für Musik „Carl Maria von Weber“ Dresden

von André Obermüller

Hauptfach: Musikpädagogik, Jazz/Rock/Pop, E-Gitarre

Gutachter:

Prof. Dr. phil. Wolfgang Lessing

Prof. Dr. med. Hans-Christian Jabusch

Abgabetermin 30. April 2008

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
<u>I. Teil: Grundlegende Aspekte zum Thema Gehör, Hörschädigung und Gehörlosigkeit</u> ...	7
<u>1. Das Gehör</u>	7
1.1 Aufbau des peripheren Hörorgans.....	7
1.1.1 Außen- und Mittelohr	7
1.1.2 Innenohr	8
1.1.3 Hörnerv und zentrale Hörbahn	11
1.2 Akustische und auditorische Grundbegriffe	11
<u>2. Terminologie und Grundbegriffe zum Thema Gehörlosigkeit</u>	15
2.1 Terminologie	15
2.1.1 Medizinisch-audiologische Definition von Gehörlosigkeit	17
2.1.2 Pädagogische Definition von Gehörlosigkeit	18
2.2 Störungen des Gehörs und ihre Ursachen	20
2.2.1 Hereditäre und exogene Hörstörung	20
2.2.2 Schalleitungsschwerhörigkeit	21
2.2.3 Schallempfindungsschwerhörigkeit	21
2.2.4 Auditive Wahrnehmungsstörung	22
2.3 Diagnoseverfahren	22
2.4 Hörgeräte und Cochlea Implantat	23
<u>3. Zum Personenkreis der Gehörlosen</u>	25
3.1 Folgewirkung der Hörschädigung auf Entwicklung und Persönlichkeit	25
3.1.1 Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung	25
3.1.2 Auswirkungen auf Entwicklung kognitiver Prozesse	26
3.1.3 Auswirkungen auf psychische und soziale Entwicklung	27
3.2 Kompensationsmöglichkeiten der Sprachbehinderung und ihrer Folgen	27
3.3 Zur Gehörlosenpädagogik	29
<u>II. Teil: Gehörlosigkeit und Musik</u>	31
<u>4. Zur Musikrezeption bei Gehörlosen</u>	31
4.1 Musikrezeption unter Ausnutzung des Restgehörs	32
4.2 Musikrezeption unter dem Aspekt der Vibrationswahrnehmung	34
4.3 Musikwahrnehmung mit Cochlea Implantat	36

<u>5. Musiktherapeutische und musikpädagogische Ansätze für Gehörlose</u>	36
5.1 Abgrenzung Musiktherapie – Musikpädagogik	36
5.1.1 Musiktherapeutische Ziele bei Gehörlosen	38
5.2 Musikpädagogische Ansätze für den Unterricht mit Gehörlosen	39
5.2.1 Der Ansatz von Edwards	39
5.2.2 Der Ansatz von Robbins/Robbins	40
5.2.3 Der Ansatz von Schatz	41
5.2.4 Der Ansatz von Ford	42
5.3 Möglichkeiten der Musikerziehung Gehörloser	43
5.3.1 Musizieren auf elementarer Ebene	43
5.3.2 Instrumentalspiel und Unterrichtspraxis	43
5.3.3 Vokales Musizieren und Liedgebärden	46
5.4 Beispiele von professionellen gehörlosen Musikern	48
5.4.1 Evelyn Glennie	48
5.4.2 Liz Varlow	49
5.4.3 Paul Whittaker	50
5.5 Innere Klangvorstellung	51
<u>III. Teil: Verbindung zu eigenen praktischen Erfahrungen</u>	53
<u>6. Unterrichtssequenz mit gehörlosen und schwerhörigen Schülern</u>	53
6.1 Intention.....	53
6.2 Vorgeschichte und Organisation.....	54
6.3 Musikalische Vorbildung der Schüler.....	54
6.4 Profil der Schülergruppe	55
6.5 Instrumentenwahl und didaktische Zielsetzung.....	56
6.6 Bezug zu bestehenden musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Ansätzen... 58	
6.7. Methodische Umsetzung der didaktischen Zielsetzungen und praktische Erfahrung.... 59	
6.7.1 Multisensorische Wahrnehmung von Klang in Bezug auf Tonhöhe und Intensität.... 59	
6.7.2 Grundlegende musikalischen Parameter und Gestaltungsformen..... 60	
6.7.3 Gestaltung einer musikalische Aussage..... 62	
6.7.4 Komplexere musikalische Formen unter Einbeziehung melodischer Elemente..... 63	
6.7.5 Das Konzert..... 64	
6.8. Feedback..... 65	
<u>7. Fazit</u>	69
Literaturverzeichnis.....	72

Anhang.....	75
1. Interview mit Evelyn Glennie.....	75
2. Interview mit Marina Rötze-Nelles.....	82
3. Photos aus dem Unterricht und dem Konzert	86
4. Inhalt der DVDs	92

Einleitung

„It has taken a long time for the prejudiced notion that deaf people cannot enjoy music (...) to be broken down and it is not yet completely broken down“

Paul Whittaker, gehörloser Organist¹

Die häufigste Reaktion, die mir entgegen gebracht wurde, als ich das Thema der vorliegenden Arbeit nannte, war Irritation und die sofort daran anschließende Frage: *„Wie können Gehörlose denn Musik wahrnehmen?“* Dass die Schwingungen, also die körperliche Empfindung von Vibrationen, dabei eine große Rolle spielen, war im Normalfall schnell erkannt - nicht zuletzt durch Szenen aus dem Film *„Jenseits der Stille“* von Caroline Link, in dem Gehörlosigkeit in Verbindung mit Musik thematisiert wird, und dem Lied *„Musik nur wenn sie laut ist“* des deutschen Liedermachers Herbert Grönemeyer, dessen Text vom Genuss erzählt, den eine gehörlose Frau aufgrund von Musik ausgelösten Vibrationen empfindet. Diese populärkulturellen Beiträge klären zwar über die Möglichkeit auf, dass von gehörlosen Menschen Vibrationen, die von Musik ausgehen, wahrgenommen werden und dazu noch ein Genussempfinden auslösen können, lassen aber das Wesen von Musik als eine aus vielen Komponenten bestehende komplexe Verbindung körperlich-sinnlicher und emotionaler Erfahrung außer Acht. Es gibt eine Reihe weiterer Fragen, die sich an die oben genannte anschließen lassen: *Muss für gehörlose Menschen Musik immer laut sein? Wird Musik von gehörlosen Menschen auf dieselbe Weise verstanden wie wir es als Hörende tun? Wie kann es sein, dass eine gehörlose Frau als erste Bratschistin bei dem London Symphony Orchestra spielt?* Diesen und vor allem der Frage: *Wie ist musikpädagogische Arbeit mit gehörlosen Menschen möglich?* möchte ich mich in dieser Arbeit widmen.

Die herangezogene Literatur entstammt den Wissenschaftsbereichen Medizin, Hörgeschädigtenpädagogik, Musikwissenschaft und Musiktherapie. Zum Thema *Musik und Gehörlosigkeit* gibt es meines Wissens im deutschsprachigen Raum lediglich eine umfassende Untersuchung. Die von Dr. Manuela-Carmen Prause verfasste Monographie ist im Jahr 2001 erschienen. Sie bezieht sich zu großen Teilen auf die angloamerikanische Forschung. Ihren

¹ P. Whittaker, *Training Oportunities for deaf Musicians*, Royal Northern College of Music, Manchester 1987, unveröffentlichtes Manuskript, zit. n. Manuela-Carmen Prause, *Musik und Gehörlosigkeit. Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter besonderer Berücksichtigung des anglo-amerikanischen Forschungsgebietes*, in: Walter Piel (Hrsg.), *Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie*, Bd. 5, Köln-Rheinkassel, 2001, S. 5

Aussagen zufolge sind empirisch gewonnene Erkenntnisse über musikalische Fähigkeiten gehörloser Menschen, therapeutische Verwendungsweisen von Musik bei Hörgeschädigten und curriculare Ansätze vor allem in Veröffentlichungen in den USA zu finden. In der deutschsprachigen Literatur werden diese Themengebiete wissenschaftlich nicht aufgegriffen. Deutsche Fachliteratur ist nach Prause im Wesentlichen auf die rhythmisch-musikalische Erziehung beschränkt.² Aus diesem Grund sind die für die vorliegende Arbeit relevanteren Zitate der nordamerikanischen Autoren dieser Monographie entnommen.

Eingeleitet wird die Arbeit durch die Untersuchung der auditiven Wahrnehmung aus der Sicht hörender Personen. Aus medizinischer und physikalischer Perspektive werden die Eigenschaften des menschlichen Gehörs in Bezug auf akustische Gestalten in der Umwelt untersucht. Dies dient als Grundlage für eine genaue Beschreibung verschiedener Formen von Schwerhörigkeit beziehungsweise von Gehörlosigkeit sowie medizinische und pädagogische Definition von Gehörlosigkeit. Das Fehlen bestimmter Fähigkeiten, die mit der Hörschädigung einhergehen, steht im Mittelpunkt des ersten Teils. Dies impliziert unweigerlich einen Standpunkt, von dem aus Gehörlosigkeit als Ursache für Bedingungen gesehen wird, aufgrund derer bestimmte Dinge von „betroffenen“ Menschen *nicht* oder nur unter großer Anstrengung bewältigt werden können. Damit in Zusammenhang stehen Beschreibungen von Folgewirkungen in Bezug auf Gebiete der menschlichen Entwicklung (sprachliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung).

Im zweiten Teil wird der Leser indirekt dazu aufgefordert, diesen Standpunkt zu ändern und die besonderen Fähigkeiten gehörloser Menschen in den Vordergrund zu stellen, mit Hilfe derer diese fehlenden Kompetenzen ausgeglichen werden können. Andere Sinne, die mit dem musikalischen Ereignis in Kontakt stehen, werden auf ihr Potenzial hin untersucht, eine klangliche Informationsaufnahme und somit ein Musikerleben zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund werden empirische Erkenntnisse angeführt und anhand von Aussagen professioneller gehörloser Musiker Einblick in die Sichtweise gehörloser Menschen auf Musik gewährt.

Eine dritte Perspektive wird vom Autor selbst beschrieben. Im dritten Teil wird eine Unterrichtssequenz mit musikimmanenter Zielsetzung vorgestellt und mit bestehenden empirischen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt. Ein Erfahrungsbericht bietet einen Einblick die musikpädagogische Arbeit mit gehörlosen Menschen.

² Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 20 f.

1. Teil: Grundlegende Aspekte zum Thema Gehör, Hörschädigung und Gehörlosigkeit

1. Das Gehör

Das Hören (auditive Wahrnehmung) und das Sehen (visuelle Wahrnehmung) gelten als die beiden wichtigsten Sinne des Menschen. Anders als beispielsweise beim Tastsinn wird die Verbindung zur Umwelt über die Distanz hergestellt. Sie werden daher als Fernsinne bezeichnet. Wo das Auge als raumauflösendes Sinnesorgan funktioniert und simultan auftretende und räumlich-bewegungsmäßige Vorgänge wahrnimmt und analysiert, nimmt das Gehör in der Zeit ablaufende Ereignisse sukzessiv wahr. Es muss bei mittlerer Lautstärke einmal gehörte Veränderungen in Amplitude, Frequenz und Zeit schnell zu Informationen beispielsweise zur Spracherkennung verarbeiten. Die psychologische Bedeutung des Hörens lässt sich in fünf Funktionsbereiche gliedern: „Alarmierung, Information und Aktivierung, räumliche Orientierung, Voraussetzung zum Spracherwerb und seelische Anreicherung“³

1.1 Aufbau des peripheren Hörorgans

1.1.1 Außen- und Mittelohr

Das periphere Ohr teilt sich auf in Außen-, Mittel- und Innenohr (s. Abb.1). Zum Außenohr zählt die Ohrmuschel, der ca. 2,5 cm lange äußere Gehörgang und das Trommelfell, das den Übergang zur Paukenhöhle (*Tympanon*) und somit zum Mittelohr darstellt. Die Ohrmuschel fängt den Luftschall auf und leitet ihn über den Gehörgang bis zum Trommelfell, wo die Schwingung auf die Gehörknöchelchenkette übertragen wird. Die Gehörknöchelchen sind ein gelenkig miteinander verbundenes Hebelsystem zur Weiterleitung des Schalls an das Innenohr. Diese Kette besteht aus Hammer (*Malleus*), Ambos (*Incus*) und Steigbügel (*Stapes*). Der Hammer ist am Hammergriff mit dem Trommelfell verwachsen und gibt die Schwingung über ein relativ großes Gelenk an den Ambos weiter, der wiederum über ein kleineres Gelenk mit dem Steigbügel verbunden ist. Dieser nach seiner Form benannter Steigbügel ist der kleinste Knochen des menschlichen Organismus. Er ist über seine Fußplatte in das ovale Fenster eingelassen, welches in den mit Flüssigkeit gefüllten auditorischen Teil des Innenohres - auch Hörschnecke (*Cochlea*) genannt - führt.

Die Hauptaufgaben des Mittelohres sind 1. Impedanzanpassung durch Druckverstärkung und 2. Schallschutz.

Zu 1.: Durch die Weiterleitung des Luftschalldrucks, durch die das Trommelfell angeregt wird, über die Gehörknöchelchen auf die Flüssigkeit in der Hörschnecke würde es bei gleich

³ J. Fengler, *Hörgeschädigte Menschen – Beratung, Therapie und Selbsthilfe*, Stuttgart 1990, S. 14, in: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 37

bleibender Kräfteübertragung zu einem relativ großen Verlust durch Reflexion an der Stelle des Übergangs fest/flüssig kommen (Impedanz), dem auf zweierlei Weise entgegengewirkt wird. Einerseits wird allein durch Hebelarmübersetzung insgesamt der Schalldruck um den Faktor 1,3 angehoben und zugleich die Schwingungsauslenkung verringert. Andererseits bewirkt die Kräfteübersetzung zwischen den unterschiedlichen Größen der beiden äußeren Verbindungsflächen Trommelfell (ca. 55 mm² schwingende Fläche) und ovales Fenster (ca. 3,2 mm²) eine Schalldruckzunahme von ca. 1:17,2. Die Druckzunahme beträgt also insgesamt $1:1,3 \times 17,2 \approx 1:22$. Der Schalldruck kommt am Innenohr also ca. 22mal so stark an, wie er im Außenohr aufgenommen wurde, was etwa 28 dB entspricht.⁴

Zu 2.: Das Mittelohr verfügt über zwei kleine Muskeln, die die Schallübertragung verändern können. Diese setzen an Hammer und Steigbügel an. Die Anspannung des Hammermuskels bewirkt eine Spannung des Trommelfells und dadurch eine Verminderung der Schwingungsamplituden der Gehörknöchelchen. Dieser Teil des tympanalen Schallschutzes setzt nach ca. 5 ms ein und macht eine geringe Schalldruckminderung aus. Durch die Anspannung des Steigbügelmuskels verkantet sich dessen Platte im ovalen Fenster und verschlechtert die Druckübertragung (*Stapediusreflex*). Dieser Reflex tritt nach ca. 50 ms und nur bei besonders hohem Schalldruckpegel ein und hat einen höheren Wirkungsgrad. Der Luftschall wird so teilweise am Trommelfell reflektiert und über umliegende Knochen abgeleitet.

Eine weitere Schutzfunktion übernimmt das Mittelohr durch den Ausgleich von Luftdruckdifferenzen. Die vom Mittelohr weg führende Eustachische Röhre – auch Ohrtrumpete genannt – ist mit dem Schlund (*Pharynx*) verbunden und dient hauptsächlich zum Ausgleich von Ober- oder Unterdruck im Mittelohr, die durch Änderung der äußeren Druckeinwirkung auf das Trommelfell entstehen und eine Hemmung der Schallleitung bewirken. Die Wände der Eustachischen Röhre liegen im Normalfall aufeinander. Durch Schlucken werden sie auseinander gezogen und ermöglichen den Druckausgleich über den Nasenrachenraum.⁵

1.1.2 Innenohr

Im Felsenbein, dem härtesten Knochen des Organismus, liegen der Vestibularapparat mit seinen Bogengängen für den Gleichgewichtssinn und die knöcherne Hörschnecke (*Cochlea*), in die sich die häutige mit Flüssigkeit gefüllte Hörschnecke einbettet. Mit einer Länge von ca. 35 mm wickelt sich die Cochlea in ca. 2 ½ Windungen um den *Modiolus*, einen knöchernen Stiel. Sie besteht aus zwei Kanälen (*Scalae*) und einer Trennwand. Die *Scala vestibuli* nimmt die Schwingung des ovalen Fensters auf. Von der Schneckenbasis führt sie hoch bis zur Cochleakuppel, wo sie durch

⁴ Vgl. Karl-Heinz Plattig, *Gehör. Periphere Verarbeitung*, in: Ludwig Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (fortan MGG genannt), Sachteil Bd. 3, Kassel/Basel/London u. a. 1994, S. 1081

⁵ Vgl. Plattig, *Gehör*, in: Finscher, MGG, S. 1081 f.; vgl. H. P. Zenner, *Hören*, in: Prof. Dr. H.-G. Schaible (Hrsg./Prof. Dr. h. c. F. Schmidt (Hrsg.)), *Neuro- und Sinnesphysiologie*, 5., neu bearbeitete Auflage, Berlin/Heidelberg 2006, S. 291 – 293

das *Helicotrema* in die *Scala tympani* übergeht und wieder zur Schneckenbasis zurückführt. Hier findet durch das runde Fenster der Druckausgleich zum Mittelohr statt. Beide sind mit *Perilymphe* gefüllt.

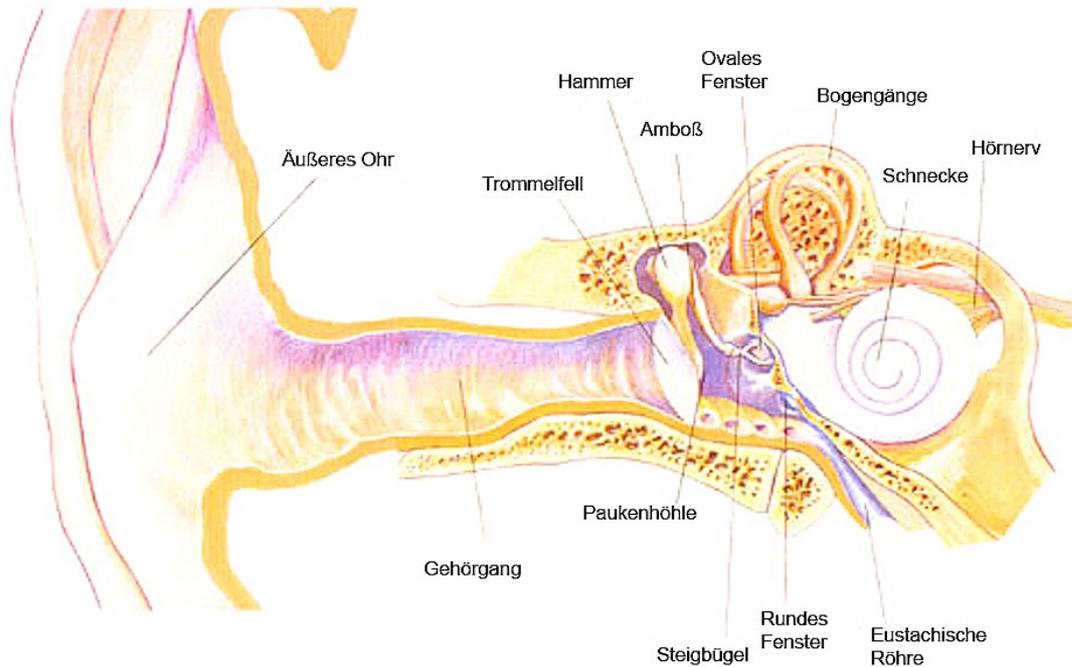


Abb 1: Anatomie des Ohres

Zwischen den beiden miteinander verbundenen Kanälen verläuft die Trennwand, die die eigentliche Funktionseinheit der Cochlea ist und einen komplexen Aufbau aufweist. Sie heißt *Scala media*, weil sie aus zwei verschiedenen Membranen besteht, zwischen denen sich eine andere Flüssigkeit befindet, nämlich die *Endolymphe*. Die andersartige Beschaffenheit der Flüssigkeiten ist für die Mechanoelektrische Transduktion von Bedeutung. Die *Scala media* ist nach oben von der *Scala vestibuli* durch die Reissner'sche Membran getrennt, zum Felsenbein hin durch die *Stria vascularis*, und zur *Scala tympani* durch die Basilarmembran. Entlang dieser Basilarmembran befinden sich Stützzellen, die die länglich hervorragenden Hörsinneszellen tragen. Diese besitzen ihrerseits an ihrem oberen Ende Sinneshärchen (*Stereozilien*). Man nennt sie daher auch *Haarzellen*. Jede Haarzelle verfügt über 80 bis 100 Stereozilien, die netzartig mit Proteinfäden miteinander verbunden sind. Es wird zwischen äußeren und inneren Hörzellen unterschieden, während sich die äußeren in drei Reihen anordnen liegen die inneren nur in einer Reihe vor. Dieser Komplex aus Basilarmembran, Stützzellen und Haarzellen heißt *Corti-Organ*. Über das Corti-Organ legt sich eine gelatinöse Masse, die *Tektorialmembran*, die allerdings nur die Sinneshärchen der äußersten Haarzellen berührt, da die Länge der Härchen von innen nach außen zunimmt. An dieser Stelle gibt es sogar eine feste Verbindung zwischen Tektorialmembran und Sinneshärchen.

Der Prozess der Schwingungsübertragung vom ovalen Fenster bis zu den Haarzellen lässt sich, wie in der Abbildung 2 am besten bei aufgerollter Cochlea und nur einer in zwei Schritte aufgeteilter Schwingungsbewegung vorstellen. Das Eindrücken des ovalen Fensters durch den Steigbügel bewirkt, dass die Perilymphe der Scala vestibuli verdrängt wird. Dieser Überdruck wird auf die Scala media an einer bestimmten Stelle übertragen. Die Scala media dehnt sich in Richtung Scala tympani aus, in der nun ebenfalls Perilymphe verdrängt wird. Diesmal wird der Überdruck über das runde Fenster in die Paukenhöhle abgeleitet. Bei der Rückbewegung des Steigbügels im ovalen Fenster wird der Druckausgleich dadurch herbeigeführt, dass das runde Fenster nach innen nachgibt.

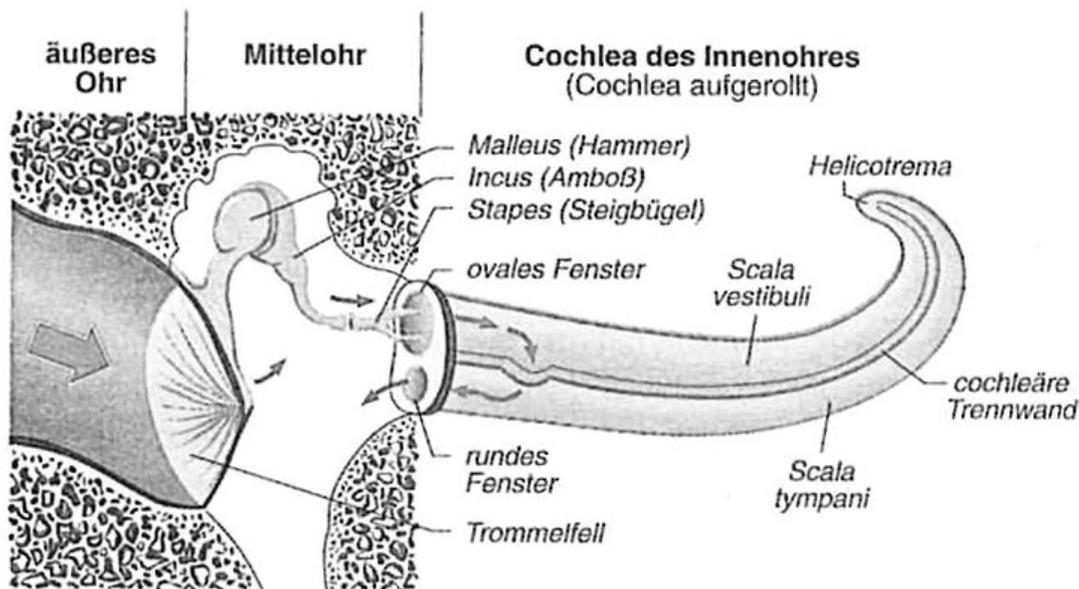


Abb. 2: Schematische Darstellung des Ohres. Längsschnitt durch äußeren Gehörgang, Mittelohr und Cochlea. Die zweieinhalb Windungen der Cochlea sind in diesem Schema „entrollt“. Auslenkung der cochleären Trennwand nach unten aufgrund einer Einwärtsschwingung des Steigbügels. Gleichzeitig findet zum Ausgleich eine Auswärtsbewegung des runden Fensters statt.⁶

Der Durchmesser des Schneckengangs und somit auch die Basilarmembran verbreitern sich zum Helicotrema hin. Das Schwingungsverhalten der Basilarmembran lässt sich auf Grund dieser Beschaffenheit am besten als Wanderwelle beschreiben, die frequenzabhängig an einer bestimmten Stelle ihre Amplitude erreicht. An dieser Stelle verstärken die äußeren Haarzellen durch eine chemisch evozierte Längenänderung die Schwingen um ca. das 1000fache zu einer spitzen Kurve. Erst nach dieser Verstärkung werden die inneren Haarzellen, die über wesentlich mehr afferente Bahnen verfügen, erregt. (Als *Afferenzen* bezeichnet man Nervenfasern, die aus der Körperperipherie zum Zentralnervensystem (ZNS) hin führen. *Efferenzen* hingegen führen

⁶ Zenner, *Hören*, in: Schaible/Schmidt, *Neuro- und Sinnesphysiologie*, S. 293

vom ZNS weg.) Jede Frequenz bildet sich auf diese Weise in einem eng umrissenen Bereich auf der Basilarmembran ab. Bei hohen Frequenzen befindet sich die Schwingungsamplitude nahe Cochleabasis und die der tiefen Frequenzen nahe am Helicotrema. Dieser mechanische Reiz wird von den Haarzellen in ein elektrisches Signal umgewandelt und über die anliegenden Axone der *Ganglion spirale* an den Hörnerv weitergeleitet.⁷

1.1.3 Hörnerv und zentrale Hörbahn

Bei den elektrischen Signalen, die von den Haarzellen ausgehen, spricht man von Nervenpotentialen. Sie werden über Hörnerv, der aus etwa 30.000 Nervenfasern besteht, zum Gehirn geleitet. Es folgt eine Reihe von Stationen, in denen diese Nervenpotentiale verarbeitet werden. Die Erste davon ist der Hirnstamm, in dem die Verknüpfung mit der Hörbahn der anderen Seite und Verbindungen zu vegetativen Zentren - besonders den motorischen - stattfindet. Starke akustische Reize können also motorische Reaktionen hervorrufen, die nicht oder nur sehr begrenzt steuerbar sind wie zum Beispiel Schreckbewegungen bei einem lauten Knall. Perzeptive Prozesse wie das Richtungshören und das Erkennen von Signalen in Störgeräuschen werden im Hirnstamm und im ihm nachstehenden Mittelhirn geleistet. Diese Eigenschaft fällt beispielsweise auch bei einer unilateralen Hörstörung aus, weshalb auch in diesem Fall eine technische Hörhilfe eingesetzt werden muss.

„Die kognitive Wahrnehmung und die Bewertung und Identifizierung von Gehörtem, das eigentliche Hörereignis, findet in der Hirnrinde statt. Dabei sind primäre Hörzentren im Schläfenhirn, motorische Zentren, Sprachzentren und zahlreiche andere Zentren der kognitiven Wahrnehmung eng miteinander verknüpft.“⁸ Bei einer Funktionsuntüchtigkeit des Hörnervs sind demnach alle mit ihm verbundenen Bereiche wie Entwicklung und Anwendung von aktiver und passiver Sprache und Denkprozesse ebenfalls beeinträchtigt.⁹

1.2 Akustische und auditorische Grundbegriffe

Der für das Ohr relevante Reiz in unserer Umgebung ist der Schall, die Druckschwankung der Luft. Die Beschreibung der Schallwellen gehört in den Bereich der *Akustik*, ihre Frequenz wird in Herz (Hz) gemessen. Von *auditorischen* oder *auditiven* Vorgängen spricht man bei der physiologischen Verarbeitung des Schallreizes im Hörorgan.¹⁰

⁷ Vgl. Plattig, *Gehör*, in: Finscher, *MGG*, S. 1082 - 1092; Vgl. Zenner, *Hören*, in: Schaible/Schmidt, *Neuro- und Sinnesphysiologie*, S. 293 - 303

⁸ P. Plath, *Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen*, in: Jussen, Heribert/Claußen W. Hartwig (Hrsg.), *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive*, München/Basel 1991, S. 37

⁹ Vgl. ebda.

¹⁰ Vgl. Zenner, *Hören*, in: Schaible/Schmidt, *Neuro- und Sinnesphysiologie*, S. 287

Besteht eine Schwingung nur aus einer einzigen Sinusschwingung spricht man von einem *Ton*. In dieser Form allerdings kommen Töne in der Natur so auch bei Musikinstrumenten nicht vor, sondern Geräusche und Klänge. Ein einfacher oder harmonischer *Klang* ist ein Gemisch aus einzelnen Sinustönen, auf denen sich weitere Teilschwingungen, die Obertöne, als ganzzahlige Vielfache der Grundschwingung aufbauen. Die *Klangfarbe* beispielsweise eines Instrumentes wird durch den Anteil an Obertönen und deren Amplitudenverteilung charakteristisch geprägt. *Geräusche* sind im Gegensatz zu Tönen und Klängen unperiodische Vorgänge, die sich aus vielen Frequenzkomponenten zusammensetzen.¹¹ Sie sind die häufigsten Schallereignisse unseres täglichen Lebens und umfassen nahezu alle Frequenzen des Hörbereichs.¹² Sprache lässt sich akustisch am ehesten als Mischung von Klang und Geräusch definieren.¹³

Die Stärke des Schalls, also die Schwingungsamplitude, ist der Schalldruck und wird in der Einheit Pascal ($1 \text{ Pa} = 1 \text{ N/m}^2$) gemessen. Die dynamische Breite des Ohres ist sehr groß. Von den gerade wahrnehmbaren akustischen Reizen (ca. $2 \cdot 10^{-5} \text{ Pa}$) bis zur Schmerzgrenze nimmt der Schalldruck um das 10.000.000fache zu. Der Einfachheit halber hat sich aber die Messgröße *Schalldruckpegel* durchgesetzt. Sie wird in Dezibel (dB) angegeben und bezieht sich auf den oben genannten Schalldruckwert nahe der Hörschwelle. Der Bezugsschalldruck von $2 \cdot 10^{-5} \text{ Pa}$ entspricht also 0 dB. Durch eine logarithmische Funktion gelangt man zu praktisch anwendbaren Zahlenwerten zwischen 0 bis 120 dB. Das bedeutet allerdings, dass sich hinter einer Zunahme weniger Dezibel eine Vervielfachung des Schalldrucks verbirgt. So hat sich beispielsweise bei einem Anstieg des Schalldruckpegels um 20 dB der tatsächliche Schalldruck um das 10fache erhöht, bei einem Anstieg um 80 dB um das 10.000fache. Da das Dezibel auch andere Messgrößen angeben kann, wird der Zusatz SPL (*sound pressure level*) angegeben, um auszudrücken, dass der Schalldruckpegel gemeint ist.

Das Gehör eines erwachsenen Menschen nimmt Schallschwingungen zwischen 20 und 16.000 Hz wahr, wobei Kinder Frequenzen bis 20.000 Hz hören können. Die empfundene, also die subjektive Lautstärke ist abhängig von der Frequenz. Das ergibt sich aus der Tatsache, dass zwei Töne mit unterschiedlicher Frequenz bei gleichem Schalldruck unterschiedlich laut wahrgenommen werden. Töne zwischen 2000 und 5000 Hz hören wir lauter als höher- oder niederfrequente Töne. Trägt man für alle hörbaren Frequenzen in einem Diagramm den Wert dB-Wert ein, an dem der Ton grade so gehört wird, erhalten wir eine Kurve, die als *Hörschwelle* bezeichnet wird (s. Abb. 4). Die Kurve mit dB-Werten, die ein Schmerzempfinden auslösen, bezeichnet man als *Schmerzgrenze*. Dies sind also Kurven gleicher *Lautstärkepegel*. Sie werden *Isophone* genannt. Bei 1000 Hz decken sich die Isophone mit der Dezibelskala. Für die dB-Werte bei 1000 Hz hat man daher eine weitere Einheit *phon* für die Isophone übernommen, die nun

¹¹ Vgl. Claus Römer, *Schall und Raum. Eine Einführung in die Welt der Akustik*, Berlin/Offenbach, 1994, S. 15 f.

¹² Vgl. Zenner, *Hören*, in: Schaible/Schmidt, *Neuro- und Sinnesphysiologie*, S. 287

¹³ Vgl. Manfred Rouß, *Kommunikation Gehörloser*, in: Prof. Dr. med. Andreas Rett (Hrsg.), *Rehabilitation, Arbeiten zur Theorie und Praxis der Rehabilitation in Medizin, Psychologie und Sonderpädagogik*, Bd. 38, Bern/Göttingen/Toronto u. a., 1994, S. 35

zugleich die ganze Kurvenverteilung mit einbezieht. Der Mensch empfindet demnach Lautstärkepegel zwischen 4 und 130 phon.¹⁴

Zunahme des Schalldrucks	Schalldruckpegel (SPL) in dB	
1	Bezugsschalldruck	0
1,41	mittlerer Hörschwellenwert bei 1000 Hz	3
10	ländliche Ruhe	20
100	leises Gespräch	40
1.000	normales Gespräch	60
10.000	lauter Straßenlärm	80
100.000	lauter Industrielärm	100
1.000.000	Schuss, Donner	120
10.000.000	Düsentriebwerk	140

Abb. 3: Dynamikbereich des Ohres. Die linke Spalte gibt an, um wieviel Mal der Schalldruck bei bestimmten Schallquellen stärker ist als an der Hörschwelle. Man erkennt, dass sich hohe Zahlenwerte ergeben. Aus diesem Grund werden stattdessen in der Klinik die in der rechten Spalte angegebenen bequemeren Werte des Schalldruckpegels in dB verwendet.¹⁵

Lautstärke ist allerdings eine Größe, die neben der objektiv messbaren Dimension auch eine subjektive Empfindungsdimension hat. Dies hat einerseits mit der divergierenden Lautstärkeempfindung in verschiedenen Frequenzbereichen zu tun, andererseits aber auch mit dem akustischen Umfeld, an das sich das Gehör angepasst hat. So würde z. B. kaum ein Hörender – wenn dies möglich wäre – seinen Wecker auf die gleiche Lautstärke einstellen, der er in der Nacht zuvor auf einen Rockkonzert ausgesetzt war. Nach einer gewissen Gewöhnungszeit werden Lautstärken, die relativ nahe an der Schmerzgrenze liegen, als ertragbar oder normal erfahren. Für die musikalische Lautstärkeempfindung spielt auch die Stille im bewussten Musikerleben eine große Rolle. Große dynamische Wechsel im musikalischen Verlauf können sehr effektiv eingesetzt sein. Pausen erzeugen beim Hörer eine Erwartungshaltung, die das folgende klangliche Ereignis unter dem Aspekt der empfundenen Lautstärke beeinflusst.¹⁶

Der Hauptsprachbereich liegt im mittleren Hörbereich, etwa zwischen 100 und 6000 Hz und 50 und 75 phon. Musikalische Klangereignisse nutzen sowohl dynamisch als auch in der Frequenz einen wesentlich höheren Bereich aus (s. Abb. 5).

¹⁴ Vgl. ebda., S. 290

¹⁵ Zenner, Hören, in: Schaible/Schmidt, *Neuro- und Sinnesphysiologie*, S. 289

¹⁶ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 63

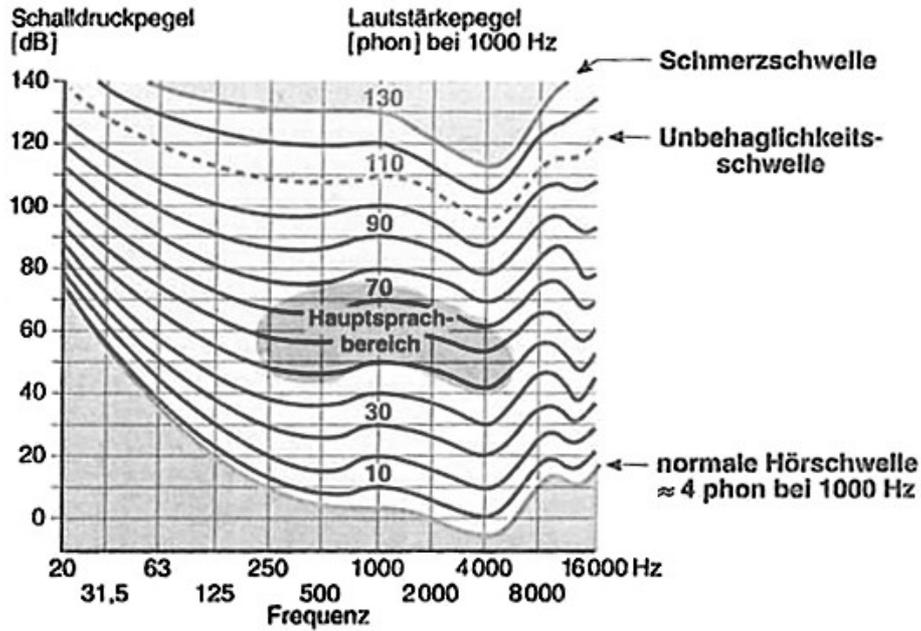


Abb. 4: Isophone (Kurven gleicher Lautstärkepegel in Phon). Hörfläche und Hauptsprachbereich. Man beachte, dass per definitionem Phon und Dezibel nur bei 1 kHz übereinstimmen.¹⁷

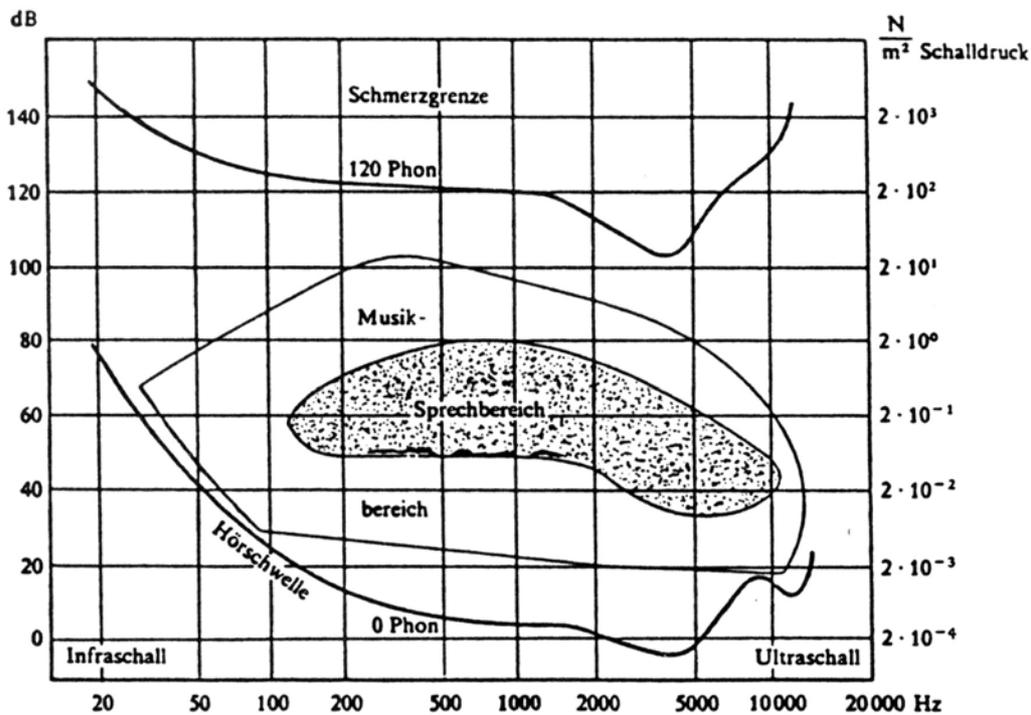


Abb. 5: Das menschliche Hörfeld unter besonderer Berücksichtigung relevanter Lautsprach- und Musikfrequenzen (s. Angaben bzgl. der Intensitäten auf der Senkrechten und Angaben bzgl. der Frequenzen auf der Waagerechten des Koordinatensystems).¹⁸

¹⁷ Zenner, Hören, in: Schaible/Schmidt, *Neuro- und Sinnesphysiologie*, S. 289

¹⁸ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 66

Die tiefsten Klänge der Tuba oder der Orgel liegen bei 27 Hz, die höchsten Töne der Orchesterpiccoloflöte bei 4608 Hz. Das Klavier umfasst Frequenzen von 27 bis 4200 Hz.¹⁹

Da im Verlauf dieser Arbeit des Öfteren auf diverse Frequenz- und Schalldruckbeträge eingegangen wird, soll hier in Abb. 6 zur Orientierung ein direkter Bezug der Schwingungsfrequenzen zu den Tonhöhen und des Schallpegels zu den musikalischen Dynamikbezeichnungen angegeben werden.

a		b		
Notenname	temper. Stimmung	Druck Pa	Dämpfung dB	musikal. Dynamik
c ⁵	4186,03 Hz	2×10^{-5}	0	-
c ⁴	2093,02 Hz	2×10^{-4}	20	<i>PPP</i>
c ³	1046,51 Hz	2×10^{-3}	40	<i>P</i>
c ²	523,25 Hz	2×10^{-2}	60	<i>f</i>
c ¹	261,63 Hz	2×10^{-1}	80	<i>ff</i>
c	130,81 Hz	2	100	<i>fff</i>
C	65,41 Hz	2×10^1	120	-
C ¹	23,70 Hz			
C ²	16,35 Hz			
C ³	8,15 Hz			

Abb. 6: a. Tonhöhen und b. Hörbereich bei ca. 2000 Hz.²⁰

Die Bedeutung dieser frequenzbezogenen und dynamischen Größen, die als Information gehörlosen Menschen nicht oder nur sehr bedingt zur Verfügung steht, wird im Verlauf dieser Arbeit in Bezug zum Musikerleben weiter untersucht werden.

2. Terminologie und Grundbegriffe zum Thema Gehörlosigkeit

2.1 Terminologie

In Literatur und Umgangssprache findet man viele Begriffe, die Personen mit eingeschränkter Hörfähigkeit beschreiben wollen. So zum Beispiel *gehörlos*, *taub*, *taubstumm*, *schwerhörig*, *hörgeschädigt*, *hörbehindert*, *hörgestört*, um nur die gängigsten und somit diejenigen Bezeichnungen zu nennen, auf die ich in diesem Abschnitt eingehen will.

Taubstummheit ist ein recht alter, wenn auch landläufig durchaus noch gebräuchlicher Begriff. Er geht von der Annahme aus, dass ein Mensch mit einer für die Sprachwahrnehmung nicht

¹⁹ Vgl. ebda., S. 65

²⁰ Ulrich Michels (Hrsg.), *dtv-Atlas Musik*, 2. korrigierte Auflage, München/Kassel/Basel u. a. 2005, S. 16

ausreichenden Hörfähigkeit automatisch auch stumm sein muss. Dies ist allerdings nicht zwangsläufig der Fall, weswegen sich heute in der Fachliteratur die Bezeichnung *Gehörlosigkeit* durchgesetzt hat.²¹ Der Begriff *Taubheit* wird in der Medizin mit *Gehörlosigkeit* gleichgesetzt. Die Grenze zwischen *Schwerhörigkeit* und *Gehörlosigkeit* ist nicht eindeutig zu ziehen. *Gehörlosigkeit* wird in unterschiedlichen Kontexten auch verschieden interpretiert, wobei immer die Frage „gehörlos wofür?“ gestellt werden muss. In Bezug auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist daher die pädagogische Auslegung neben der medizinischen von Bedeutung.²²

Hörschädigung verwendet man als Oberbegriff für alle erkennbaren und dauerhaften Beeinträchtigungen der Hörfähigkeit und subsumiert gleichfalls alle bestehenden und drohenden Behinderungen. Der Begriff *Behinderung* bezieht sich auf die aus der primären Hörschädigung entstehenden sekundären Beeinträchtigungen, das heißt auf die aus der Hörschädigung resultierenden Folgen für das alltägliche Leben. Hörschädigung und Hörbehinderung sind beide vornehmlich in der Pädagogik gebräuchliche Termini, wobei *Hörstörung* in der Medizin gebraucht wird. 1980 ist von der World Health Organization (WHO) ein Definitionsmodell bezüglich Störung beziehungsweise Schädigung (*impairment*), Beeinträchtigung (*disability*) und Behinderung (*handicap*) erstellt worden. Es hat bis heute internationale Gültigkeit.

“The WHO definitions of the three core concepts are as follows: impairment is any loss or abnormality of psychological, physiological or anatomic structure. Disability refers to any restriction or lack of ability to perform in the manner or withing [!] the range considered normal for a humen [!] being. Handicap refers to the disadvantages for an individual, resulting from an impairment or disability, that limit or prevent the fulfilment of a role that is normal (depending on age, sex, and social and cultural factors) for that individual”²³

Eine Festsetzung allgemeingültiger Definitionen zum Personenkreis von Menschen, deren akustischer Analysator ausfällt beziehungsweise stark beeinträchtigt ist, ist nicht ohne weiteres möglich.²⁴ „In der Regel besitzt ein gehör-,loser‘ Mensch über Hörreste, die nach Art und Grad des Hörschadens mehr oder weniger für die Lautsprachvermittlung ausgenutzt werden können.“²⁵ Wie wir sehen werden, ist das auch für die musikpädagogische Arbeit mit Gehörlosen von Bedeutung.

²¹ Vgl. Jann, Peter A., *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes. Zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft*, in: Ministerialrat Dr. W. Katein (Hrsg.)/Prof. H. Kratzmeier, Dipl.-Psych. (Hrsg.), *Heidelberger Sonderpädagogische Schriften*, Band 18, Heidelberg 1991, S. 15

²² Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 26 f.

²³ P. Arnold, *Is There Still a Consensus on Impairment, Disability an Handicap in Audiology?*, in: *British Journal of Audiology*, Vol. 32, 1998, S. 266, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 27 (Hervorhebung in der Quelle)

²⁴ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 26

²⁵ Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 15

2.1.1 Medizinisch-audiologische Definition von Gehörlosigkeit

Hörbeeinträchtigungen treten in verschiedenen Formen und Ausprägungen auf. Sie kann sowohl uni- als auch bilateral mit unterschiedlichem Ausmaß bestehen. In der Regel ist nicht das gesamte vom Menschen wahrnehmbare Frequenzspektrum (etwa 20 Hz - 20.000 Hz) betroffen, sondern vorwiegend die höheren Frequenzen. Die Messung eines durchschnittlichen Hörverlustes wird in audiometrischen Verfahren durchgeführt. Abb. 7 veranschaulicht die Dezibelskala anhand bekannter akustischer Gestalten, wobei die musikalischen Dynamikbezeichnungen als relative Einschätzung zu verstehen sind.²⁶

Ein leicht nachzuvollziehendes Beispiel bringt H. P. Zenner: „Verschließt man beispielsweise beide Gehörgänge mit dem Finger, so sinkt die Hörschwelle um ca. 20 dB ab. Dies wird als Hörverlust von 20 dB bezeichnet.“²⁷ Ein leises Blätterrauschen, wird in diesem Fall also nicht mehr gehört. In der deutschsprachigen Fachliteratur wird ein Hörverlust in folgende fünf Kategorien untergliedert:

Leichtgradige Hörschädigung	<30 dB
Mittelgradige Hörschädigung	30 bis 60 dB
Hochgradige oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung	60 bis 90 dB
Resthörigkeit (Gehörlosigkeit oder Taubheit)	90 bis 120 dB
Gehörlosigkeit/Taubheit	>120 dB ²⁸

Da heute aber die Hörgerätetechnik schnell fortschreitet, ist beispielsweise in der amerikanischen Fachliteratur eine etwas nach oben verschobene Skalierung üblich.²⁹

Schallintensität [dB]	Akustische Klangquelle	Musikalische Hörlevel
10	Fallen einer Stecknadel	
20	leises Blätterrauschen	
30	leises Flüstern	
40	leises Sprechen	Hintergrundmusik
50	normale Konversation	piano
60	normale bis laute Konversation	mezzopiano
70	laute Konversation	mezzoforte
80	Schreie	forte
90	laute Verkehrsgeräusche	fortissimo/Blaskapelle

²⁶ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 28

²⁷ Zenner, *Hören*, in: Schaible/Schmidt, *Neuro- und Sinnesphysiologie*, S. 291

²⁸ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 29

²⁹ Vgl. ebda.

100	Nietmaschine	Diskotheek
110	Preßlufthammer	
120	Flugzeugmotorengeräusch	

Abb. 7: Veranschaulichung der Dezibelskala anhand bekannter akustischer Gestalten unter Berücksichtigung der Hörlevel für musikalische Reize.³⁰

2.1.2 Pädagogische Definition von Gehörlosigkeit

Im Gegensatz zur medizinischen Definition, die ausschließlich die somatischen Aspekte in den Mittelpunkt stellt, berücksichtigt die pädagogische Definition die emotionale, kognitive und soziale Dimension von Gehörlosigkeit. Als gehörlos gelten vor diesem Hintergrund Personen, die auch bei optimaler Verstärkung durch elektroakustische Hörgeräte die Sprache nicht allein über den auditiven Kanal aufnehmen und unterscheiden können. „Aufgrund dieser begrenzten Wahrnehmungsbedingungen ist eine Sprachentwicklung auf natürlichem Wege weitgehend unmöglich, weswegen non-akustische kompensatorische Informationen bezüglich des Sprachsignals hinzugezogen werden und zur Prophylaxe und Minderung möglicher Folgeschäden pädagogische Maßnahmen notwendig sind.“³¹ Herkömmlich geht man bei einem durchschnittlichen Hörverlust von mehr als 90 dB von der Erfüllung dieser Bedingung für Gehörlosigkeit aus. Genauer formuliert van Uden Taubheit als „[einen] Hörverlust, daß man seine eigene Stimme und sein eigenes Sprechen und Schreien nicht mehr hören und durch Hören nicht mehr steuern kann“.³² Dies ist nach folgenden Hörverlustwerten der Fall:

125 250 500 1000 2000 4000 Hz
60 60 90 90 90 80 dB (I.S.O.)³³

Die sprachlichen Folgen eines Hörverlustes sind umso gravierender je früher er eintritt. Weiterhin sind das Ausmaß und der Grad, in dem die höheren Frequenzen betroffen sind, von Bedeutung. Ausgehend von einem normalen Entwicklungsverlauf, unterscheidet man zwei für den Spracherwerb relevante Phasen, in denen ein exogener hochgradiger Hörverlust stattfinden kann. Man spricht von *prälingualer* und *postlingualer* Gehörlosigkeit. Als prälingual gehörlos bezeichnet man Personen, die in früher Kindheit, das heißt vor dem Spracherwerb einen Hörverlust erleiden. Postlingual Gehörlose sind dagegen Personen, die vor dem Zeitpunkt des Hörverlustes bereits die Grundzüge der Sprache erwerben konnten. Als Altersgrenze gilt etwa die

³⁰ Ebda.

³¹ Ebda., S. 31

³² A. van Uden, *Der Rhythmus bei der Hörerziehung prelingual [!] gehörloser Kinder*, zit. n. Armin Löwe, *Gehörlose. Ihre Bildung und Rehabilitation*, in: Deutscher Bildungsrat, *Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bd. 30, Sonderpädagogik 2, Stuttgart, 1974

³³ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 32

Vollendung des vierten Lebensjahres. „Aufgrund der Vielschichtigkeit einer Hörstörung und der vielfältigen Einflußfaktoren ist ein solches Klassifizieren in verschiedene Untergruppen allerdings problematisch [...]. Beeinträchtigungen des Hörvermögens können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, weswegen die Gruppe gehörloser Personen sich insgesamt als sehr heterogen kennzeichnen läßt“.³⁴

Als schwerhörig bezeichnet man nach Prause Personen, „die aufgrund einer zentralen oder partiellen Schädigung des auditiven Perzeptionssystems wesentlich in der Rezeption auditiver Stimuli (v. a. sprachlicher) beeinträchtigt sind, denen es jedoch grundsätzlich unter Zuhilfenahme von Hörverstärkern möglich ist[,] über das akustische System zusammenhängende Sprache aufzunehmen“.³⁵ Dies ist bei einem durchschnittlichen Hörverlust zwischen 40 und 90 dB der Fall. Zusammenfassend lässt sich der Zugang zur Sprache als vorwiegendes Differenzierungskriterium ausmachen: „als gehörlos gilt, wer Sprache primär über das visuelle Perzeptionssystem aufnimmt, als schwerhörig gilt, wer Sprache primär über die auditive Modalität aufnimmt.“³⁶

Da sich die Grenze zwischen Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit nicht strikt bei 90 dB ziehen lässt, spricht man von einem Übergangsbereich, den man *Resthörigkeit*, beziehungsweise von *an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit* nennt. Bei diesen Menschen ist ein geringes Restgehör vorhanden, das für die Hör- und Spracherziehung verwertbar ist.³⁷ Es gestaltet sich allerdings schwierig, mit dieser Definition umzugehen, da es nur sehr wenige Kinder gibt, die über keinerlei Restgehör verfügen. Demnach müsste fast jedes gehörlose Kind als ein resthöriges bezeichnet und so behandelt werden.³⁸ Dies ist auch der Grund, weshalb diese beiden Bezeichnungen in der deutschsprachigen Fachliteratur synonym gebraucht werden.

Betrachtet man die Verwertbarkeit des Hörvermögens genauer, muss auf die für jedes Kind charakteristische Hörschwellenkurve eingegangen werden. Ist beispielsweise die Hörkurve über 3000 Hz noch existent, sind für Sprache relevante Hörreste vorhanden. Reicht die Hörschwelle nur bis etwa 600 Hz, ist sie von der Schwellenkurve der Vibrationsrezeption nicht mehr zu unterscheiden und daher für den Spracherwerb irrelevant.³⁹ Nur etwa 8-10 % der als gehörlos bezeichneten Personen weisen nach dieser Definition keine für den Spracherwerb verwertbaren Hörreste auf.⁴⁰ Ob sich ein Kind zu den definitorischen Kennzeichnungen der Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit zuordnen lässt, hängt also stark davon ab, wie gut es in der Vergangenheit das Potenzial des Resthörvermögens zum Spracherwerb durch adäquate Hörgeräteversorgung und Hörerziehung zu nutzen gelernt hat.⁴¹ Wichtige Voraussetzung für den Spracherwerb bei hochgradig hörgeschädigten Kindern ist das Angebot an akustischen Reizen von klein auf. Dies

³⁴ Ebda.

³⁵ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 32

³⁶ Ebda., S. 34

³⁷ Vgl. K. H. Wisotzki, *Grundriß der Hörgeschädigtenpädagogik*, in: *Grundrisse der Sonderpädagogik*, Band 4, Berlin 1994, S. 51 in: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 33

³⁸ Vgl. A. Löwe, *Erziehung im Früh- und Elementarbereich*, in: H. Jussen/O. Kröhnert (Hrsg.), *Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen*, in: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 33

³⁹ Vgl. Herbert L. Breiner, *Hilfen für Hörgeschädigte in Orientierung an den sensorischen Bedingungen*, in: Jussen/Claußen, *Chancen für Hörgeschädigte*, S. 235

⁴⁰ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 35

trägt nicht nur zum Verständnis der Lautsprache bei, sondern fördert auch die Verständlichkeit des eigenen Sprechens.⁴² Die pädagogische Definition von Gehörlosigkeit lässt also die Klassifizierung nach objektiven in dB gemessenen Werten für die maximale Nutzung der vorhandenen Kapazitäten in den Hintergrund treten.⁴³

2.2 Störungen des Gehörs und ihre Ursachen

2.2.1 Hereditäre und exogene Hörstörung

Zunächst muss unterschieden werden zwischen erblich bedingter (*hereditäre*) und erworbener (*exogener*) Hörstörung. Die hereditäre Hörstörung wird nach dem klassischen rezessiven Vererbungsmuster weitergegeben und kommt wesentlich seltener vor als die exogene. Die erworbene Hörschädigung hat zahlreiche Ursachen, die vor, während oder nach der Geburt eintreten können. Man spricht von *pränataler*, *perinataler* und *postnataler* Hörstörung. Ein pränataler Hörverlust kann beispielsweise die Folge einer Infektion der Mutter mit Röteln während der ersten fünf Schwangerschaftsmonate, Toxoplasmose, Lues, Herpes oder Mumps sein.⁴⁴ Auch toxische Schäden, zum Beispiel durch Rauchen und Alkohol während der Schwangerschaft, können einen Sauerstoffmangel erzeugen und die Haarzellen des Cortischen Organs des Kindes schädigen.⁴⁵ Perinatale Ursachen sind Frühgeburten mit einem Gewicht von unter 1500 g, Asphyxie, mechanische Geburtsschäden und Hyperbilirubinämie. Postnatal können Meningitis/Enzephalitis, Keuchhusten, Mumps oder Traumata Ursachen sein.⁴⁶

Im Bereich des Ohres lassen sich Schallleitungsstörung (*konduktive* Hörschädigung) und Schallempfindungsstörung (*sensorineurale* Hörschädigung), zu denen auch die *retrocochleären* Störungen zählen, voneinander abgrenzen.⁴⁷

⁴¹ Vgl. Ebda.; vgl. Peter V. Paul, *Hörschädigung und schulische Leistung*, in: Jussen/Claußen, *Chancen für Hörgeschädigte*, S. 125

⁴² Vgl. A. Löwe, *Eine erfolgverheißende Therapie hörgeschädigter Kinder ist von einer gründlichen Differenzialdiagnose abhängig*, in: *Sprache – Stimme – Gehör*. 20. Jg. (4), 181 - 186, in: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 34

⁴³ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 36

⁴⁴ Vgl. Rouß, *Kommunikation Gehörloser*, S. 21

⁴⁵ Vgl. Plath, *Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen*, S. 36

⁴⁶ Vgl. Rouß, *Kommunikation Gehörloser*, S. 21

⁴⁷ Vgl. Ebda.

2.2.2 Schalleitungsstörung (konduktive Hörschädigung)

Die Ursachen für diese Störung liegen im Mittelohr und beziehen sich daher nur auf die Luftschalleitung. Die mechanische Zuleitung der Reizenergie zum Innenohr ist gestört.⁴⁸ Entzündungen, Versteifung der Gehörknöchelchenkette oder Abnahme der Elastizität des runden oder ovalen Fensters bewirken einen durchschnittlichen Hörverlust von bis zu 60 dB.⁴⁹ Die tiefen Frequenzen sind hier stärker betroffen als die hohen. Die Funktionsfähigkeit des Innenohrs ist dabei unbeeinträchtigt und kann durch die Knochenchalleitung stimuliert werden. Die Knochenleitung gewinnt besonders bei hohen Frequenzen an Bedeutung, was zum Sprachverständnis beiträgt.⁵⁰

Elektroakustische Hörhilfen, die den Schall verstärken, können den Verlust meist ausgleichen. Unter Umständen ist ein operativer Eingriff möglich.⁵¹

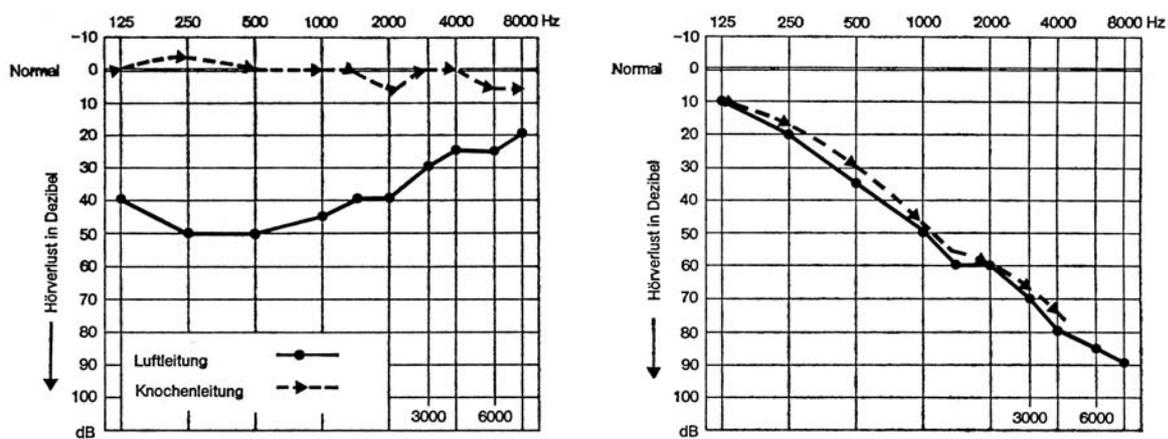


Abb. 8: Gegenüberstellung der Audiogramme für Schalleitungsstörung (links) und Schallempfindungsstörung (rechts). Die durchgezogene Linie gibt die Hörschwelle über die Luftschalleitung an; die gestrichelte Linie den Verlauf der Hörschwelle über die Knochenchalleitung.

2.2.3 Schallempfindungsstörung (sensorineurale Hörschädigung)

Bei dieser Form der Hörstörung liegt eine Schädigung des cortischen Organs vor. Sind die Haarzellen zerstört, wachsen sie nicht mehr nach. Ursachen dafür sind übermäßiger Lärm, Infektionen, Medikamente oder angeborene genetisch bedingte Defekte. Im Falle einer sensorineuralen Störung sind die Folgen weitaus schwerwiegender. Ein Hörverlust kann über 100 dB betragen. Daneben können akustische Wahrnehmungsverzerrungen auftreten, die das

⁴⁸ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 29

⁴⁹ Vgl. Rouß, *Kommunikation Gehörloser*, S. 20

⁵⁰ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 30

⁵¹ Vgl. Rouß, *Kommunikation Gehörloser*, S. 20

Sprachverständnis zusätzlich erschweren. In diesem Fall wird häufig ein Cochlea Implantat eingesetzt, das den Hörnerv direkt mit elektrischen Signalen reizt.⁵²

In Abb. 8 sind Beispiele von Audiogrammen von konduktiver und sensorineuraler Hörschädigung gegenübergestellt. Während die Knochenschalleitung bei der konduktiven Hörschädigung unbeeinträchtigt ist, ist sie bei der sensorineuralen im dem gleichen Maß gemindert wie die Luftschalleitung.

Bei der *retrocochleären* Hörstörung sind Mittel- und Innenohr intakt. Betroffen sind jedoch die Hörbahn oder Cortexareale.⁵³ Ursachen hierfür sind beispielsweise Tumore in der Schädelbasis oder Kopfverletzungen, insbesondere Schädelbasisbrüche. Oftmals sind Schädigungen des Hörnervs mit Gleichgewichtsstörungen verbunden, da die Nervenbahn des Gleichgewichtssinns nahe am Hörnerv liegt.⁵⁴

2.2.4 Auditive Wahrnehmungsstörung

„Bei Erkrankung des Gehirns wird weniger das Tongehör [...] als vor allem die Erkennung und Bewertung komplexer Schallbilder, zum Beispiel von Sprache, gestört.“⁵⁵ Der Begriff *auditive Wahrnehmungsstörung* wird unter anderem für Störungen der Schalllokalisierung, der Diskriminationsfähigkeit, der auditiv-visuellen Koordination und der Wahrnehmung emotionaler Inhalte z. B. von Musik verwendet.⁵⁶ Die Art der Störung hängt davon ab, wo der Gehirnschaden lokalisiert ist. Ist der Hirnstamm betroffen, ist das Richtungshören gestört. Schäden im Bereich des primären Hörzentrums bewirken, dass Sprache und andere Signale zwar gehört, jedoch nicht verstanden werden (auditive Agnosie).⁵⁷

2.3 Diagnoseverfahren

Zur Prüfung der physiologisch-physikalischen Eigenschaft des Ohres gibt es verschiedene audiometrische subjektive und objektive Verfahren:

Tonaudiometrie und *Sprachaudiometrie* erfordern die Mitarbeit der Probanden. Sie sind daher subjektive Verfahrensweisen. Bei der Tonaudiometrie werden dem Untersuchten für jedes Ohr getrennt reine Töne unterschiedlicher Frequenzen als Reiz angeboten. Diese liegen im Normalfall bei 125, 250, 500, 1000 und 2000 Hz. Durch Veränderung des Schalldrucks wird der dB-Wert ermittelt, an dem der Proband den Ton wahrzunehmen beginnt. Auf diese Weise erhält

⁵² Vgl. Rouß, *Kommunikation Gehörloser*, S. 20

⁵³ Vgl. Ebda, S. 19

⁵⁴ Vgl. Plath, *Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen*, S. 37 f.

⁵⁵ Plath, *Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen*, S. 38

⁵⁶ Vgl. Erwin Breitenbach, *Material zur Diagnose und Therapie auditiver Wahrnehmungsstörungen*, Würzburg, 1995, S. 25-29

⁵⁷ Vgl. Plath, *Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen*, S. 38

man die charakteristische Hörschwelle des Probanden, die Aufschluss über einen möglichen Hörverlust gibt.⁵⁸ Das *Tonaudiogramm* ist die graphische Darstellung der Hörfähigkeit. Dafür wird der Übersichtlichkeit halber die unter Punkt 1.1.1 beschriebene Hörschwelle bei normal hörenden als Isophon durch eine Gerade ersetzt, der willkürlich die Einheit 0 dBHL (*hearing level*) zugeteilt wird. Abweichungen nach unten stellen den Hörverlust in dB bei bestimmten Frequenzen dar.⁵⁹ Der mittlere Hörverlust errechnet sich aus den dB-Werten bei den für die Sprachwahrnehmung relevanten Frequenzen von 500, 1000 und 2000 Hz.⁶⁰

Die Sprachaudiometrie erfasst das Sprachgehör und -verstehen für Zahlen, Wörter und Sätze. Es gibt Tests für Kinder und Erwachsene. Da bei Kindern unter drei Jahren eine derartige kooperative Mitarbeit meist nicht zu audiologisch verwertbaren Ergebnissen führt, wird hier ein Reflex-, Verhaltens- und Spelaudiometrieverfahren angewandt, dessen Gültigkeit jedoch umstritten ist.

Ein objektives Verfahren stellt die *Impedanzaudiometrie* dar, bei der die Schallreflexion am Trommelfell und damit verbunden der Stapediusreflex gemessen wird, um die Schwingungsfähigkeit des Mittelohrapparats zu testen. Mit diesem Verfahren sind jedoch keine konkreten Hörschwellenwerte bestimmbar.

Andere Verfahren setzen die Messung direkt an Hörnerv, Hirnstamm oder Hirnrinde an. Sie werden unter dem Namen *ERA* (evoked response audiometry) zusammengefasst. Zur Untersuchung der auditiven Wahrnehmungsfunktion werden psychologische Verfahren zur Messung zum Beispiel der Aufmerksamkeit, Lautdifferenzierung, Signal-Hintergrund-Differenzierung oder Merkfähigkeit angewandt.⁶¹

2.4 Hörgeräte und Cochlea Implantat

Die Entwicklung der Hörgeräte hängt mit der allgemeinen technischen Entwicklung zusammen, die bekanntlich rasant fortschreitet. Von der Erfindung von Mikrofon und Hörer (1875), die als Hörgeräte noch gar nicht mobil einsetzbar waren, über die Entwicklung des Transistors (1957), mit dem die ersten Hinter-dem-Ohr-Geräte (HdO-Geräte) entstanden, bis hin zu den Im-Ohr-Geräten (IdO-Geräte) (1966) hat die Miniaturisierung und die Tonqualität der Hörgeräte ihre Fortschritte erlebt. Wo früher mechanische Regler für maximale Verstärkung, die maximale Lautstärke und diverse Frequenzfilter für die individuelle Anpassung an die Hörschädigung am Gerät selber angebracht waren, wird heutzutage die Computertechnik zur Programmierung eingesetzt. Auch die Ergänzung durch externe Zusatzgeräte wie Mikrofone, die über ein Kabel oder drahtlos mit Hilfe von infrarotem Licht oder UKW-Sender mit dem Hörgerät verbunden

⁵⁸ Vgl. Rouß, *Kommunikation Gehörloser*, S. 22

⁵⁹ Vgl. Zenner, *Hören*, in: Schaible/Schmidt, *Neuro- und Sinnesphysiologie*, S. 291

⁶⁰ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 28

⁶¹ Vgl. Rouß, *Kommunikation Gehörloser*, S. 22

werden, ist möglich.⁶² Heute zunehmend eingesetzte digitale Hörgeräte sind den herkömmlichen Geräten in den Bereichen Dynamikkompression, akustische Richtwirkung und Störschall- und Rückkopplungsunterdrückung voraus. Eine Verstärkung ist bis zu 60 möglich. Ab dieser Grenze sind Rückkopplungen nur schwer oder gar nicht kontrollierbar.⁶³

Der Einsatz eines Cochlea Implantats (CI) (engl.: Cochlea Implant) erfolgt, wenn die Haarzellen in der Cochlea ausfallen, jedoch der Hörnerv oder ein Teil dessen noch funktionstüchtig ist. Es ist ein teilweise implantiertes hörprothetisches System, das vor allem bilateral postlingual Ertaubten ermöglicht, das Hören in gewisser Weise wiederzuerlangen. Von einem kleinen Mikrofon werden akustische Signale aufgenommen und in Form elektrischer Schwingungen an einen Sprachprozessor geleitet. Dort findet die Umkodierung in elektrische Signalmuster statt, die an eine flache am Hinterkopf hinter dem Ohr platzierte Spule weitergeleitet werden. Diese gibt die elektrischen Signalmuster mittels Radiowellen an eine zweite implantierte Spule weiter, die unter der Haut in den Schädelknochen eingelassen ist. Man spricht daher von Sender- beziehungsweise Übertragungsspule und Empfängerspule. Von hier aus geht das Signal an eine Reihe von Elektroden, die den Hörnerv extra-, aber meist intracochleär direkt reizen (s. Abb. 9). Das so entstehende grobe elektrische Reizmuster wird ans Gehirn weitergeleitet und führt dort zu einer Hörwahrnehmung. Zwar kann Sprache damit wieder verstanden werden, jedoch ist der durch das Cochlea Implantat gewonnene Höreindruck nicht mit unserem gewohnten Hören gleichzusetzen.⁶⁴ Die Rehabilitationsphase eines CI-Implantierten bedarf eines Monate andauernden Lernprozesses, da die nur eingeschränkten und groben akustischen Muster mit den früheren Hörerfahrungen in Deckung gebracht werden müssen.⁶⁵

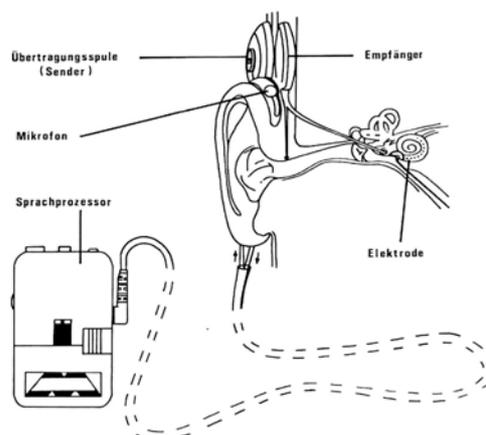


Abb. 9: Aufbau und Funktionsweise des Cochlea Implantat.⁶⁶

⁶² Vgl. Klaus Hartmann, *Technische Kommunikationshilfe für Schwerhörige*, in: Jussen /Claußen, *Chancen für Hörgeschädigte*, S. 338 - 340

⁶³ Vgl. Arthur Schaub, *Digitale Hörgeräte – Was steckt dahinter?*, Heidelberg 2005, S. 38-45

⁶⁴ Vgl. Peter O. Bucher/Wolfgang Arnold/Alfons Mathis, *Rehabilitation von Cochlea-Implantat-Trägern*, in: Jussen/Claußen, *Chancen für Hörgeschädigte*, S. 45 – 50; vgl. Hanna Hermann/Gregor Dittrich, *Was ist ein Cochlea Implantat ?*, in: *Schnecke. Leben mit Cochlea Implant & Hörgerät*, Jg. 11/2007, H. 58, S. 87

⁶⁵ Vgl. Bucher/ Arnold/ Mathis, *Rehabilitation von Cochlea-Implantat-Trägern*, in: Jussen/Claußen, *Chancen für Hörgeschädigte*, S. 45 – 50

⁶⁶ Bucher/Wolfgang Arnold/Alfons Mathis, *Rehabilitation von Cochlea-Implantat-Trägern*, in: Jussen/Claußen, *Chancen für Hörgeschädigte*, S. 46

3. Zum Personenkreis der Gehörlosen

3.1 Folgewirkung der Hörschädigung auf Entwicklung und Persönlichkeit

Wie unter den medizinischen Aspekten (s. 2.2) dargelegt, gibt es viele verschiedene Formen von Hörschädigung, welche sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Daher kann man deren Folgewirkungen ebenso wenig als Ereignisse, die mit Sicherheit eintreten werden, formulieren. Die variablen Einflussfaktoren auf die Folgewirkungen sind „Zeitpunkt des Beginns und Erkennbarwerdens sowie Art und Grad des Hörschadens, Art und Zeitpunkt der apparativen bzw. prothetischen Versorgung und der pädagogischen Maßnahmen, psychische und physische Verfassung und Intelligenzniveau des Betroffenen sowie bestimmte Voraussetzungen des sozialen Umfeldes.“⁶⁷ Als vordergründige Folge der Hörschädigung tritt die erschwerte oder unmögliche Sprachwahrnehmung hervor, welche andere mit ihr verbundene Beeinträchtigungen bedingt. Peter A. Jann spricht von behinderungsspezifischen Aspekten, die sich „u. a. *aus der Bedeutung der Sprache für den Bildungsprozeß* entwickeln“.⁶⁸

3.1.1 Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung

Hörende Menschen haben über das Gehör die Möglichkeit, „akustische Signale als Träger sprachlicher Informationen mit ihren zugehörigen funktionalen Bezügen und semantischen Inhalten zu erkennen, zu unterscheiden und im Gedächtnis zu speichern“.⁶⁹ Ist das akustische Zeichenmaterial durch Ausfall des akustischen Analysators nicht wahrnehmbar, ist der Spracherwerb erheblich erschwert. Die Artikulationsbewegungen beim Sprechenden – die so genannte Absehgestalten oder Kineme – können bis zu einem gewissen Grad abgesehen und gegebenenfalls durch das Restgehör ergänzt werden. Zusätzlich kann die Sprachwahrnehmung durch Hörgeräte, Handzeichen und Schrift unterstützt werden. Diese nicht akustischen Zeichenträger sind jedoch den akustischen unterlegen. Selbst unter optimalen Raum- und Lichtbedingungen lassen die kinemischen Informationen nur ein flüchtiges und instabiles Verstehen des Gesagten zu, da sie nur eindrucksschwache artikulatorische Randphänomene erkennen lassen und zumeist vieldeutig sind. Sich darauf einzustellen, verlangt der gehörlosen Person eine außerordentlich große kognitive Leistung ab.

Die eigenen lautlichen Effekte können auditiv ebenfalls nicht überprüft werden, daher müssen Steuerung und Kontrolle über das eigene Sprechen über kinetische Empfindungen und taktile Vibrationsphänomene an den Atmungs- und Sprechorganen (Druck-, Spannungs- und

⁶⁷ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 38

⁶⁸ Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 33 (Hervorhebung in der Quelle)

⁶⁹ Heribert Jussen, *Spracherwerb bei Gehörlosen*, in: Jussen/Claußen, *Chancen für Hörgeschädigte*, S. 205

Bewegungsempfindung) geleistet werden. Im Allgemeinen führt das jedoch nur zu einer schweren Verständlichkeit der Sprache von Gehörlosen.⁷⁰

Das Ausmaß der Sprachentwicklungsbeeinträchtigung hängt in hohem Maße mit dem Zeitpunkt des Eintritts der Gehörlosigkeit zusammen. „Prälingual Gehörlose‘ erlernen die Sprache nicht mit einer mit hörenden Kindern vergleichbaren Natürlichkeit, Spontaneität, unreflektierten Bewußtheit und Selbstverständlichkeit. Ihr Verhältnis zur Sprache bleibt [...] immer ein anderes als dasjenige der Hörenden zu ihr“⁷¹ Bei postlingual Gehörlosen sind grundsätzlich auditive Vorerfahrungen von Sprache vorhanden. Der Hörverlust erschwert die sprachliche Verständigung.⁷²

3.1.2 Auswirkungen auf Entwicklung kognitiver Prozesse

Die Anwendung kognitiver Prozesse ist eng verbunden mit der Fähigkeit zur Anwendung aktiver und passiver Sprache. „Der Hauptgrund für [...] Rückstände im Bereich der Kognition bei gehörlosen Menschen ist darin zu sehen, daß die Sprache als Instrument des Denkens [...] dem gehörlosen Menschen nur bedingt zur Verfügung steht.“⁷³ Wesentliche Voraussetzungen für die Ausbildung kognitiver Prozesse sind unter anderem frühe sprachlich-kommunikative Erfahrung und soziale Interaktion.

Mit Hilfe der Sprache wird bei einem hörenden Kind das Denken gegliedert und strukturiert. Durch die Sprache entwickeln sich Assoziationskomplexe, in denen das Kind lernt zu denken und die das Denken ökonomischer, flüssiger und schneller machen. Die Genauigkeit des Denkens entwickelt sich zusammen mit dem Differenzierungsgrad in der Sprache. Schließlich befähigt uns das Symbolsystem der Sprache zum Denken auf verschiedenen Abstraktionsebenen.⁷⁴ Da die Gedächtnisleistung mit den gleichen in der Sprache verwurzelten Symbolen arbeitet, ist diese beim gehörlosen Kind beeinträchtigt. Es liegt bei gehörlosen Menschen jedoch kein mentales Defizit vor, da sie grundsätzlich über eine gleiche kognitive Disposition verfügen wie hörende Menschen.

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen einem sprachlich-symbolischen System und der Entwicklung kognitiver Prozesse. Da jedoch festgestellt wurde, dass gehörlose Kinder mit gehörlosen Eltern ähnliche, gegebenenfalls sogar bessere kognitive Leistungen entwickeln wie normal hörende Kinder,⁷⁵ lässt sich ableiten, dass das Symbolsystem der Gebärdensprache, das auf der visuellen Sinnesmodalität basiert, ebenfalls zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten geeignet ist.

⁷⁰ Vgl. ebda., S. 206

⁷¹ Ebda.

⁷² Vgl. Ebda.

⁷³ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 46

⁷⁴ Vgl. Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 34

⁷⁵ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 47

3.1.3 Auswirkungen auf psychische und soziale Entwicklung

Betrachtet man Sprache weniger als Denkinstrument denn als Kommunikationsinstrument gewinnen die parasprachlichen Merkmale an Bedeutung. „Menschliche Kommunikation vollzieht sich [...] immer auf der Inhalts- oder Informationsebene und auf der Beziehungsebene.“⁷⁶ Parasprachliche Informationen werden durch so genannte prosodische Merkmale in der Stimme des Sprechers vermittelt. Dazu gehören vor allem Tonhöhe, Tonstärke, Tondauer, Akzente, Rhythmus, Geschwindigkeit, Pausen und Sprechmelodie. So erhält der Empfänger Informationen über den Gemütszustand der Person und über die Beziehungsdimension.⁷⁷ Emotionale Ausdrucksformen wie Ärger, Freude, Drohung oder Wohlwollen werden dadurch erkennbar.⁷⁸ „Aus der Perspektive der Sprachentwicklung beim Kleinkind gehen von den prosodischen Merkmalen der Sprechstimme Wirkungen aus, die dem Verstehen der objektiven Information vorausgehen und sein emotionales und soziales Verhalten in hohem Maße beeinflussen und steuern.“⁷⁹ Ein Fehlen dieser Kommunikationsdimension beim Kleinkind kann Fehlentwicklungen wie die Blockade des Loslösungsprozesses von den Eltern, eine Störung des Ich-Bewusstseins und der Orientierung zum Du hin sowie die Isolation des Gehörlosen zur Folge haben. Dem gehörlosen Säugling fehlen die über parasprachlichen Signale vermittelten Informationen zur „Erfahrung der besonderen Gestimmtheit im Vollzug der Beziehung Mutter-Kind“, und „das wesentliche Kriterium zur Wiedererkennung und Unterscheidung von Beziehungsarten“.⁸⁰ Vor dem Hintergrund der Lautsprache als Grundlage für Sozialisation, Personalisation und gesellschaftliche Integration ist das Erlernen sozialer Rollen und gesellschaftlicher Normen und Werte bei Gehörlosen erschwert.⁸¹

3.2 Kompensationsmöglichkeiten der Sprachbehinderung und ihrer Folgen

Um das Informationsdefizit so gering wie möglich zu halten, wird zum einen der direkte Weg gegangen, der durch ein Training der Hörfähigkeit und gezielte Aktivierung des geschädigten Organs gekennzeichnet ist. Doch haben sich zum anderen für die fehlende akustische Informationsaufnahme in Theorie und Praxis zwei weitere Formen der Kompensation herausgebildet.

Durch alternative Informationssysteme wird versucht, über andere Sinneskanäle einen gleichwertigen Ersatz für den akustischen Informationsträger zu finden. Dazu eignet sich zum Beispiel der *Bewegungssinn (Kinästhesie)*, der sich nach Ansicht einiger Wissenschaftler in den

⁷⁶ Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 37

⁷⁷ Vgl. H. Voit, *Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung*, Rheinstetten-Neu 1977, S. 133, zit. n.: Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 38

⁷⁸ Vgl. Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 42

⁷⁹ Ebda., S. 37 (Hervorhebung in der Quelle)

⁸⁰ Voit, *Sprachaufbau beim gehörlosen Kind*, S. 133, zit. n.: Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 38

⁸¹ Vgl. Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 45

Sprechorganen bei gehörlosen Menschen in besonderem Maße entwickelt hat. Diese Bewegungsempfindung kann demnach als Gedankenträger fungieren und somit auf assoziationspsychologischer Basis den Spracherwerb unterstützen.

Eine weitere Alternative bietet der *optische Sinn*, der vornehmlich zur Sprachrezeption hinzugezogen werden kann. Durch die unterschiedlichen Stellungen der Sprechorgane des Gegenübers (Mundöffnungsgrad, Lippenstellung und Zunge) werden Informationen vermittelt, die zu einem gewissen Grad die akustische Sprachinformation ersetzen. Man geht auch von einer Verbesserung der eigenen Sprechqualität durch das visuelle Feedback aus.

Der *kutane Sinn* bezeichnet die Berührungsempfindung der Haut und schließt zudem die Druck- und Vibrationsempfindung mit ein. Dieser kann in Form von direktem Hautkontakt (kutan-kutan), zum Beispiel beim Erfühlen der Vibration und der Stellung der Sprechorgane über die Handfläche, oder durch indirekte Stimulation der Rezeptoren der Haut durch beim Sprechen entstehende Luftströme als Informationsträger genutzt werden (aero-kutan). Auch apparative Hilfen, zum Beispiel vibrotaktile Geräte, werden dabei verwendet. Diese transformieren die Schallinformationen in spezifische Reizmuster und verdeutlichen dadurch ersatzweise typische Erscheinungsformen und unterscheidende Merkmale der Sprache.⁸²

Zu den alternativen Informationssystemen muss gesagt werden, dass sie weniger allein stehend beispielsweise im Unterricht angewendet werden, sondern eher der Untersuchung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Sinnesmodalitäten dienen. Daher sind sie im Wesentlichen mit den zusätzlichen beziehungsweise ergänzenden Informationssystemen identisch. Hier wird jedoch der Schwerpunkt auf sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten gelegt. Die Problematik besteht in erster Linie darin, dass die optische Informationsaufnahme aufgrund der Mängel des Absehsystems keinen ausreichenden Ersatz für die akustische Wahrnehmung darstellt. Neben diversen Handzeichensystemen und mechanokutanen Lautvermittlungsgeräten sind die Gebärden ein wirksames Ergänzungssystem. Bei den lautsprachbegleitenden Gebärden werden der Grammatik der Lautsprache folgend einzelne Wörter gebärdet, wodurch beide Kommunikationssysteme in etwa gleichwertig nebeneinander stehen. Wendet man Gebärden systematisch an, muss die Frage gestellt werden, ob die Eigenständigkeit der Gebärdensprache immer noch unterstützende und bereits substituierende Funktion, beziehungsweise ob sie einen fördernden oder hemmenden Einfluss auf den Lautspracherwerb hat.

Darüber hinaus sind, wie unter Punkt 3.1.3 erläutert, die analog zur Sprechstimme vermittelten Signale – die parasprachlichen Informationen –, für den pädagogischen aber auch außerschulisch-sozialen Bereich von grundlegender Bedeutung. Daher sollte mit einem betonten Einsatz gestischer und mimischer Mittel kommuniziert werden, um auch diese Informationen zu transportieren.⁸³

⁸² Vgl. Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 40 f.; vgl. Rouß, *Kommunikation Gehörloser*, S. 193 - 200

⁸³ Vgl. Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 41 f.

3.3 Gehörlosenpädagogik

Die Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft ist historisch gesehen eher durch die Beschäftigung mit dem Problem des Lautspracherwerbs geprägt. Ende des letzten Jahrhunderts hat sich allerdings eine Verschiebung des Schwerpunktes auf die soziale und emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder durchgesetzt. „Unter diesem Gesichtspunkt umfaßt Gehörlosenpädagogik den *gesamten* Wirklichkeitsbereich und die Beschäftigung mit allen pädagogisch bedeutungsvollen Phänomenen.“⁸⁴ In die Entscheidungen der Gehörlosenpädagogik fließen Erkenntnisse unter anderem aus Psychologie, Linguistik, Soziologie und Audiologie hinein. Insbesondere der sich immer weiter differenzierenden psychologischen und soziologischen Forschung kommt hinsichtlich der Untersuchung der Auswirkungen der Gehörlosigkeit auf die Persönlichkeitsstruktur und der Verhaltensweisen der Gehörlosen als soziale Gruppe für pädagogische Fördermaßnahmen eine große Bedeutung zu.⁸⁵ Die unter 3.1 dargelegten Folgewirkungen der Gehörlosigkeit zu verhindern beziehungsweise weitestgehend abzubauen, gilt als grundlegender Anspruch pädagogischer und therapeutischer Arbeit. Daher ist das Hauptanliegen, für das gehörlose Kind „die Wege zu finden und zu unterstützen, die es zur Erreichung seiner höchstmöglichen emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Kompetenz führen“.⁸⁶

Von zentraler Bedeutung ist daher das rehabilitative und sonderpädagogische Ziel der Sprachentwicklung. Es bestehen jedoch seit Beginn der Lautspracherziehung vor rund 200 Jahren grundsätzliche Konflikte zwischen Konzepten, welche die aural-orale Förderung in den Mittelpunkt stellen, und anderen, die die manuelle Kommunikation unterstützend einbeziehen. Die Grundformen der im Unterricht verwendeten Systeme zur Förderung der Lautsprache sind folgende:⁸⁷

Die *orale* Methode bezieht sich auf den Erwerb der Lautsprache mit Hilfe der lautsprachlichen Kommunikation. Gebärden werden nicht systematisch, sondern nur in Einzelfällen eingesetzt.

Unter *lautsprachbegleitenden Gebärden* versteht man ein zweites unterstützendes Gebärdensystem, das parallel zur Lautsprache eingesetzt wird. Es dient zur Verdeutlichung der gesprochenen Sprache und folgt daher auch ihrer Grammatik.

Die *Gebärdensprache* (*DGS = Deutsche Gebärdensprache*) ist hingegen ein eigenständiges, von der Lautsprache unabhängiges System mit eigener Struktur und Grammatik, in dem Gehörlose miteinander kommunizieren.

Die *Totale Kommunikation* vereint alle genannten Ansätze in sich. Dadurch soll der größtmögliche Austausch zwischen Hörenden und Gehörlosen ermöglicht werden.⁸⁸

⁸⁴ Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 21 (Hervorhebung in der Quelle)

⁸⁵ Vgl. Ebda., S. 21 f.

⁸⁶ Berufsverband deutscher Gehörlosenpädagogen, *Die Förderung, Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher*, in: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 53

⁸⁷ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 55; Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 75

⁸⁸ Vgl. Bernd Ahrbeck, *Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien*, in: Siegmund Prillwitz (Hrsg.), *Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser*, Bd. 22, Hamburg 1992, S.13 f.

Die historisch konstanten Kontroversen bezüglich der psychologischen Fundierung der Lautsprache, des Zeichenmaterials zur Vermittlung der Sprache und Methodik sowie Didaktik des Sprachunterrichts sind vielschichtig und bis heute diskutiert. Eine bedeutungsvolle Meinungsverschiedenheit hat den Stellenwert der Gebärde im Gehörlosenunterricht als Gegenstand. Während das eine Lager der Überzeugung ist, dass die direkte Verknüpfung mit der Lautsprache der beste Weg sei und Gebärden einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Lautsprache haben, sagt das andere, dass sich Gebärden vorteilhaft auf den Lautspracherwerb auswirken. Ein weiterer damit zusammenhängender Konflikt besteht in der Frage, ob Gehörlosen eher ein geringer Sprachstoff angeboten werden soll, um ein Maximum an sprachformeller Übung zu erzielen, oder ob die Masse an Information besser für die Sprachentwicklung ist, da Gehörlosen von Vertretern dieser Meinung zugetraut wird, aus einer Fülle sprachliche Information Regularitäten zu abstrahieren.⁸⁹

Heutzutage werden aus Gehörlosengemeinschaft oft Rufe laut, die den gebärdensprachlichen Ansatz in der Früherziehung fordern. Dabei wird von einer förderlichen Auswirkung der Gebärdensprache auf die seelisch-geistige, soziale und kognitive Entwicklung des gehörlosen Kindes, wie bei normal hörenden Kindern ausgegangen. Die (hörenden) Wissenschaftler stehen hingegen in der Mehrzahl auf der Seite der primär lautsprachorientierten Erziehungsmethode.

⁸⁹ Vgl. Jann, *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes*, S. 72 - 76

II. Teil: Musik und Gehörlosigkeit

4. Zur Musikrezeption bei Gehörlosen

Um die Musikrezeption bei gehörlosen Menschen zu untersuchen, erscheint es sinnvoll, vorerst musikalische Grundelemente in Kürze zusammengefasst darzulegen, auch wenn das eigentliche Musikerleben immer eine enge Interaktion dieser untereinander darstellt. Die Untersuchung des Musikerlebens Gehörloser ist nur unter besonderer Berücksichtigung einzelner Elemente möglich, die bei ihnen entweder nur eingeschränkt perzipierbar sind oder denen aufgrund des kompensatorischen Potenzials in besonderem Maße Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Zu den grundlegenden musikalischen Komponenten gehören *frequenzbezogene* Parameter wie Tonhöhe, Tondauer und Lautstärke, die in Kombination eine Melodie bilden können. Diese wiederum zeichnet sich zudem durch Pausen, Wiederholungen und Akzentuierung aus und birgt ein Gefühl, eine Meinung oder eine Intention in sich. Als Harmonie bezeichnet man den Zusammenklang verschiedener Töne, welcher entsprechend seiner tonalen Komponenten als konsonant oder dissonant empfunden werden kann.

Zu den durativen Elementen gehören Rhythmus und Tempo. Etymologisch gesehen hat das Wort Rhythmus seinen Ursprung im Griechischen: *Rhythmos = bestimmte Art des Fließens*. Die klangakustische Definition betont die Wiederholung eines Schwingungsimpulses im zeitlichen Verlauf. Tempo lässt sich als die zeitliche Ausführung einer musikalischen Gestalt beschreiben. Bei Prause ist mit musikalischem Rhythmus „Betonung, Dauer und Pause von Musik in Abstraktion ihres tonalen Inhalts“⁹⁰ gemeint, was die zeitlich regelmäßige oder metrische Ausführung nicht ausdrücklich einschließt. Dies erscheint sinnvoll, da besonders im zeitgenössischen Musikgeschehen Metrik und Wiederholung keine Selbstverständlichkeit für das Komponieren oder Improvisieren darstellt.

Im Zusammenhang mit Rhythmus und Tempo steht die Präsenzzeit. Damit ist ein Zeitintervall gemeint, das benötigt wird, um einzelne Töne in Wahrnehmungsgestalten zusammenzufassen. Durch die Wiederholung dieser Gestalten entsteht eine Erwartungshaltung, die, wenn sie einige Male erfüllt wird, in einen musikalischen Fluss übergeht. Dadurch wird wiederum eine antizipatorische Wahrnehmungsdimension bedingt, die heute eine essentielle Funktion in der praktischen Arbeit und Förderung von Menschen durch Musik hat.⁹¹

Bei Gehörlosen ist, wie bereits ausgeführt, von einem vorhandenen Restgehör auszugehen, was eine mögliche Grundlage für die musikalische Wahrnehmung ist. Der aurale Zugang zu Musik ist von wachsender Bedeutung, da sich in den letzten Jahren die Hörerätetechnik enorm entwickelt hat. Das Cochlea Implantat beispielsweise ermöglicht das Musikhören, auch wenn die Klangqualität für viele Spätimplantierte, die einen Vergleich mit ihren musikalischen Höreindrücken aus der Vergangenheit anstellen können, unbefriedigend ist und ein Klavierklang

⁹⁰ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 64

⁹¹ Vgl. ebda.

zum Teil mit dem Klang einer Kreissäge verglichen wird.⁹² Im Bereich der tiefen Frequenzen ist für Gehörlose mit Schallempfindungsstörung die Möglichkeit der Musikwahrnehmung am ehesten gegeben, da Musik im Gegensatz zur Sprache diese mit einschließt.

Auf der Rezeptionsebene besteht Schall immer aus zwei Dimensionen, der akustischen und der vibratorischen Dimension. Diese vibratorische Komponente kann bis zu einem gewissen Grad differenziert wahrgenommen werden. Bei Hörenden nimmt sie eher eine ergänzende Funktion ein. Gehörlosen ermöglicht sie eher eine die akustische Musikwahrnehmung substituierende Empfindung. Die visuelle Sinnesmodalität eignet sich ebenfalls als Ergänzung zur auralen oder taktilen Wahrnehmung auf der Ebene der Musikrezeption.

Im Allgemeinen ist Musik also nicht nur als akustisches Ereignis zu betrachten, sondern schließt zu der auditiven Erfahrung andere Wahrnehmungsbereiche mit ein, wodurch es möglich ist, auch massive Beeinträchtigungen einer dieser Bereiche zu kompensieren.⁹³ Wie im folgenden erläutert wird, ist bei der Unterscheidung von Frequenzbezogenen und durativen musikalischen Merkmalen meist eine kombinierte Sinnesleistung von auditiver, taktiler und visueller Wahrnehmung der Fall.

4.1 Musikrezeption unter Ausnutzung des Restgehörs

In Untersuchungen der Fähigkeit gehörloser Schüler rein akustisch oder akustisch-visuell angebotene rhythmische Muster zu differenzieren, gehen die Forschungsergebnisse der letzten Jahre zum Teil weit auseinander. In einigen sind die gehörlosen Testpersonen den hörenden signifikant überlegen, in anderen signifikant unterlegen. Eine Untersuchung weist auf eine zeitliche Verzögerung in der Entwicklung dieser Fähigkeit hin. Ältere gehörlose Schüler können demnach mit den Ergebnissen der gleichaltrigen Hörenden mithalten, wobei der Vergleich bei jüngeren Schülern eine Diskrepanz zugunsten der hörenden Schüler aufweist. Es wurden Untersuchungsergebnisse erzielt, aus denen sich bei gehörlosen Personen zwar schlechtere Tonunterscheidungsfähigkeiten, jedoch bessere Schlagmusterreproduktionsfähigkeiten schlussfolgern lassen. In den meisten Fällen wird eine Unabhängigkeit der rhythmischen Leistungen in Bezug auf den Grad der Hörschädigung festgestellt, „wobei der Informationszufuhr über den taktilen Perzeptionskanal – neben der Verarbeitung auditiver Information über das verbliebene Restgehör – eine entscheidende Rolle zukomme.“⁹⁴ Auch der visuelle Sinneskanal hat große Bedeutung für die rhythmische Wahrnehmungs- und Reproduktionsleistung bei Gehörlosen.⁹⁵

Eine Untersuchung der Tonhöhenunterscheidungsfähigkeit von Gehörlosen wurde mit über einen Kopfhörer vorgespielten Tönen einer Oboe durchgeführt. Es wurden zu Anfang Töne in großen

⁹² Vgl. Zitat eines CI-Trägers, in: Dr. Manuela-Carmen Prause, *Annäherung an ein Musikerleben mit Cochlea Implant*, in: *Schnecke. Leben mit Cochlea Implant & Hörgerät*, 08/2003, H. 41, S. 18

⁹³ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 69

⁹⁴ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 114

⁹⁵ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 111 - 118

Abstand zueinander dargeboten, die im Versuchsverlauf immer weiter verringert wurden. Das Ergebnis zeigt, dass sich die Fähigkeit der Tonhöhenunterscheidung erheblich verbessert hat, wobei auch die Schallintensität stark reduziert werden kann. Durch Training kann die Fähigkeit Tonhöhen zu unterscheiden demnach deutlich gesteigert werden. Forschungsergebnissen zufolge kann nach langjähriger Übung bei der Darbietung einer Frequenz von etwa 500 Hz sogar ein Unterscheidungsvermögen von einem Halbton erreicht werden.⁹⁶ „Dieser signifikante Effekt von Training belegt, dass geringere tonale Diskriminationsleistungen gehörloser Menschen die Folge eines Mangels an auditorischer Erfahrung sind, die mit der auditiven Deprivation einhergehen.“⁹⁷ Bei der harmonischen Differenzierungsfähigkeit gehen die Forschungsergebnisse auseinander. Van Uden spricht gehörlosen Menschen diese Fähigkeit ab: „Die ‚tonale Qualität‘, also den Stimmungsunterschied, den verschiedene Tonabstände beim Normalhörenden auslösen, nehmen Gehörlose nicht wahr. Die Essenz der Musik kommt damit nicht zum Tragen. [...] Die Tonintervalle bringen keine Stimmungen (dur, moll) zum Ausdruck.“⁹⁸ Es gibt jedoch Untersuchungen, in denen nach einer Trainingsphase derartige Leistungen erbracht wurden. Es besteht daher Grund zur Annahme, dass grundsätzlich die Möglichkeit der Perzeption der musikalisch-harmonischen Dimension bei gehörlosen Schülern besteht.⁹⁹ Diese zum Teil sehr hohen Leistungen von gehörlosen Menschen werden allerdings auch auf einen Erwerb non-akustischer Kompensationsstrategien zurückgeführt (s. 4.1.2), da die vibratorische Dimension bei audiologischen Test nie ganz von der akustischen zu trennen ist.¹⁰⁰ Daher ist der genaue Einfluss des Ausmaßes der Hörschädigung und der vibrotaktilen Wahrnehmung auf die auditive Tonhöhenunterscheidung nicht klar abzugrenzen. Aus musikpädagogischer Perspektive sind eher die komplexen Töne von Musikinstrumenten von Bedeutung als die reinen Sinustöne, die in der Audiometrie zur Untersuchung eingesetzt werden. Untersuchungen mit diesen komplexen Tönen haben ergeben, dass „zusätzliche Frequenzen (Obertöne) für die Identifikation von Tonhöhen in bestimmten Frequenzbereichen wichtiger sein können als Grundfrequenzen (Grundtöne)“¹⁰¹ Dies wird darauf zurückgeführt, dass die „Obertöne ein Reaktionsmuster auf der Basilarmembran hervorrufen, von dem verständlichere Informationen bezüglich Frequenz angeleitet werden können.“¹⁰² Insgesamt werden Töne bei 500 Hz besser auditiv wahrgenommen als beispielsweise bei 250 Hz. Als wichtige Einflussvariable gilt adäquates musikalisches Hörtraining.

⁹⁶ Vgl. Ebda., S. 120 (Prause)

⁹⁷ Ebda., S. 121, *Deprivation* meint hier das Vorenthalten akustischer Reize in der kindlichen Entwicklung. (Anm. d. Autors)

⁹⁸ A. van Uden, *Rhythmisch-musikalische Erziehung*, Berlin 1982, S. 321 – 322, zit. n: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 125

⁹⁹ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 125

¹⁰⁰ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 121

¹⁰¹ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 122

¹⁰² Ebda.

4.2 Musikrezeption unter dem Aspekt der Vibrationswahrnehmung

Töne tiefer und mittlerer Frequenzen werden ab einer gewissen Schallintensität in Form von Vibrationsempfindungen auf der Haut gefühlt (*kutane* Sinneswahrnehmung). Töne tiefer Frequenz – bis etwa 300 Hz – werden „als rhythmische Druckänderungen auf der Haut und als Rauheit im Ohr empfunden“.¹⁰³ Bis 1000 Hz, was etwa dem zweigestrichenen h entspricht, können über diese *vibrotaktile* Modalität Informationen aufgenommen werden. Vergleicht man die Hörschwelle mit der sogenannten Fühlschwelle ergibt sich, dass die beiden Kurven bei sehr tiefen Frequenzen kaum noch voneinander abgrenzbar sind, d. h. sehr tiefe Töne sind nahezu gleichermaßen hör- und fühlbar.

Man unterscheidet drei Arten der Vibrationsrezeption: Bei direktem Kontakt zur Klangquelle (zum Beispiel Trommelrahmen) spricht man vom *Kontaktfühlen*. Beim *Resonanzfühlen* hingegen werden die Vibrationen nur über die Luft übertragen. Die *indirekte Vibrationsrezeption* geschieht über den direkten Kontakt zu vibrationsmittlernden Objekten (Holzfußboden, Luftballon, etc.).

Bei der groben Tonhöhenunterscheidung sind in Analogie zum Ort der körperlichen Empfindung tiefe Töne eher in Bauch und Brust und hohe Töne eher im Kopfbereich lokalisiert.¹⁰⁴ Töne zwischen 40 und 80 Hz werden im Bauch gespürt, Töne zwischen 80 und 130 Hz in der Brust, Töne zwischen 130 und 250 Hz im oberen Brustbereich und Töne zwischen 250 und 500 Hz in der Kehle.¹⁰⁵ Die Unterscheidung weit auseinander liegender Frequenzen fällt dabei leichter als die Unterscheidung von kleinen Tonintervallen. In einer empirischen Untersuchung, in der verschiedene Umweltgeräusche und musikalische Klänge über vibratorische Reize oberhalb des vorderen Rippenbogens dargeboten wurden, wurde jedoch festgestellt, dass gehörlose Menschen „eine erstaunlich hohe Fähigkeit [besitzen], diese Schallereignisse zu identifizieren [...]. Sehr sicher unterscheiden sie beispielsweise hohe Sinus- oder Gitarrentöne von tiefen Tönen (Beispiel E von e oder 4000 Hz von 1000 Hz)“¹⁰⁶

In der Fachliteratur wird übereinstimmend auf die Ausbildbarkeit des Tonhöhenunterscheidungsvermögens durch das Vibrationsempfinden hingewiesen. Vibrationen von musikalischen Klängen haben einen signifikanten Einfluss auf die Empfindlichkeitsschwelle des Tastsinns.¹⁰⁷ Dazu ergaben neuere Forschungen der Universität in Washington erstaunliche Erkenntnisse. In einem Experiment wurde die Hirnaktivität während einer vibratorischen Reizdarbietung auf der Hand bei hörenden und gehörlosen Probanden verglichen. Hörende wie gehörlose Personen wiesen Hirnaktivität in dem für vibratorische Wahrnehmung zuständigen Bereich auf. Bei den gehörlosen Probanden wurde aber zusätzlich eine Aktivität im auditorischen Cortex gemessen, welcher normalerweise nur bei akustischer Stimulation aktiv ist. Dies zeugt

¹⁰³ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 67

¹⁰⁴ Vgl. G. Révész, *Einführung in die Musikpsychologie*, Bern 1972, S. 258, in: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 68

¹⁰⁵ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 68

¹⁰⁶ H. L. Breiner, *Neue Wege lautsprachlicher Förderung bei Hörsprachbehinderten*, Sonderband 1, Frankenthal 1986, S. 204, in: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 133

¹⁰⁷ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 133

von einer enormen Anpassungsfähigkeit des menschlichen Gehirns und gibt einen tieferen Einblick in die Musikrezeption gehörloser Menschen. „Vibratorische Information hat essentiell die gleichen Eigenschaften wie klangliche Information – daher macht es Sinn, dass bei Gehörlosigkeit eine Modalität die andere in demselben Verarbeitungsbereich im Gehirn ersetzt. Es ist die Natur der Information, nicht deren Modalität, die wichtig für das sich entwickelnde Gehirn erscheint.“¹⁰⁸

Auch die Unterscheidung unterschiedlicher Intensitäten ist selbst bei völligem Ausfall des akustischen Analysators möglich. Untersuchungen ergaben eine Diskriminationsfähigkeit von 1 bis 2 dB.¹⁰⁹ Die vibratorische Differenzierung von Intensitäten ist im Brustbereich am genauesten.¹¹⁰

Beim Instrumentalspiel oder beim Singen können die sensorischen Kapazitäten der Haut für die musikalische Tonhöhenwahrnehmung und -unterscheidung als Kontrollsystem funktionieren. Die Hände und vor allem die Fingerspitzen sind dabei mit den meisten Sensoren ausgestattet und ermöglichen von allen Körperteilen die genaueste Frequenzunterscheidung.¹¹¹

Bezüglich durativer Musikkomponenten hingegen ist auf Grund der wesentlich geringeren Informationskomplexität keine derartige Kompensationsleistung zu erwarten. Die Wahrnehmungsmöglichkeiten rhythmischer Impulse sind die auditive, die optische und kutane. Rein visuell dargebotene rhythmische Muster können Versuchsergebnissen zufolge von gehörlosen Schülern sowohl im Einzelfall als auch im Zusammenspiel in einer Gruppe besser wiedergegeben werden als rein auditiv dargebotene Rhythmen, was mit der besonderen Abhängigkeit Gehörloser von visuellen Informationen im Alltag zusammenhängen könnte. In den meisten Versuchen wurde jedoch eine signifikant geringere Diskriminationsfähigkeit rhythmischer Muster von gehörlosen im Vergleich zu normal hörenden Schülern festgestellt, was genau wie bei der Tonhöhenunterscheidung mit der auditiven Deprivation in Zusammenhang gebracht wird. Bei rein vibratorischer Reizdarbietung sind die Unterscheidungsfähigkeiten denen der auditiven ähnlich, jedoch kann die Vibrationswahrnehmung die auditive Wahrnehmung unterstützen. Schlussfolgernd kann man sagen, dass die Kombination aller Sinnesmodalitäten zu besseren Ergebnissen führt als einseitig eingesetzte Reize, da so eine größere Fülle an Information wahrgenommen wird.¹¹²

¹⁰⁸ "Vibrational information has essentially the same features as sound information -- so it makes sense that in the deaf, one modality may replace the other modality in the same processing area of the brain. It's the nature of the information, not the modality of the information, that seems to be important to the developing brain." Dean Shibata, zit. n.: Walter Neary, in: *Brains of deaf people rewire to 'hear' music*, 27.11.2001, Internetabruf vom 06.04.2008, <http://www.washington.edu/newsroom/news/2001archive/11-01archive/k112701.html> (Übers. d. A.)

¹⁰⁹ Vgl. A. v. Uden, *Musikalisch-rhythmische Erziehung bei Taubstummen – Eine Antwort auf die Kritik des Herrn Kowollik*, 1956, S. 87, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 126

¹¹⁰ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 126

¹¹¹ Vgl. R. T. Verrillo, *Vibration Sensation in Humans*, in: *Music Perception*, Vol. 9 (3), 1992, S. 297, zit. n. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 68

¹¹² Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 128 - 132

4.3 Musikwahrnehmung mit Cochlea Implantat

Beim Cochlea Implantat ist der Zeitpunkt des Eintritts der Gehörlosigkeit und der Implantation für die Entwicklung der auditiven Wahrnehmung von Sprache und Musik von grundlegender Bedeutung. Zu trennen sind die Gruppen prälingual und postlingual Ertaubter.

Im Allgemeinen ermöglicht das Cochlea Implantat Perzeption und Diskrimination musikalischer Strukturelemente. Da die meisten Untersuchungen seit Anfang der 90er Jahre an postlingual ertaubten Erwachsenen durchgeführt wurden, liegen für diesen Personenkreis die umfangreichsten Ergebnisse vor. Hier ist die Erinnerung an das Hörvermögen vor dem Hörverlust zu betonen, was dem Betroffenen ermöglicht, das Gehörte mit akustischen Mustern aus dem Gedächtnis an die Zeit vor der Ertaubung zu vergleichen und zu ergänzen.¹¹³ Die rhythmischen Informationen sind dabei besser wahrnehmbar als die tonalen. Im Frequenzbereich unter 500 Hz ist die Fähigkeit von CI-Trägern Tonintervalle zu differenzieren vergleichbar mit der normal hörender Menschen. Oberhalb dieser Grenze nimmt diese Fähigkeit stark ab und es können lediglich bekannte Melodien anhand rhythmischer Strukturen wieder erkannt werden.

Die Identifikation von Instrumentalfarben ist von der Art der eingesetzten CI-Technologie abhängig. *Ineraid* Implantate sind Untersuchungen zufolge besser für Klangfarbendifferenzierung geeignet als *Nucleus* Implantate. Im Allgemeinen wird das Kodierungssystem des Nucleus Implantates für Sprache bevorzugt, während sich das Ineraid-System durch das akustische Breitbandverarbeitungssystem besser für musikalische Klänge eignet. Übereinstimmend werden Aussagen von CI-Trägern zufolge das Klavier und Streichinstrumente als angenehmer empfunden als Holz- und Blechblasinstrumente. Allerdings muss die Unterscheidungsfähigkeit in einer langen Übungsphase erlernt werden.¹¹⁴

5. Musiktherapeutische und musikpädagogische Ansätze

5.1 Abgrenzung Musiktherapie - Musikpädagogik

Die Musiktherapie als wissenschaftliche Disziplin und Berufsbild ist erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts entstanden und daher noch relativ jung. Ihre Wurzeln reichen allerdings weit zurück. Der Einfluss von Musik auf Seele und Geist und die heilende Wirkung sind seit Menschengedenken bekannt und genutzt worden. Doch erst in unserer Zeit ist ein systematischer und planmäßiger Ausbau der therapeutischen Anwendung geschehen. Die Definitionen von Musiktherapie divergieren im internationalen Vergleich, doch lässt sich *Heilung*

¹¹³ Vgl. In der Wahrnehmungspsychologie spricht man von zwei Prozessen, die sich gegenseitig ergänzen. Die sind *Bottom up*- und *Top down*- Prozess. Wenn Informationen, die aus der Umwelt aufgenommen werden (*bottom up*), unvollständig sind, werden sie vom Rezipienten mit den eigenen Erfahrungen aus der Vergangenheit verglichen und wenn möglich zu einem sinnvollen Kompletteneindruck ergänzt (*top down*). (Anm. des Autors)

¹¹⁴ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 136 - 141

als begrifflicher Schwerpunkt ausmachen. Bezogen wird der Heilungseffekt von Musik auf die geistige, physische und psychische Gesundheit, beziehungsweise das emotionale und soziale Wohlergehen. Anwendungsgebiete sind klinisch-medizinische, präventive, rehabilitative und sonderpädagogische Handlungsfelder.

Musiktherapie und Musikpädagogik haben beide eine Veränderung im menschlichen Verhalten als Ziel. Dabei stellt der pädagogische Ansatz das musikalische Verhalten und der therapeutische das nicht musikalische in den Mittelpunkt. Die Musik ist demnach in ihrer Funktion entweder Medium, wodurch andere (therapeutische) Ziele verfolgt werden, oder das Ziel selbst unter ästhetischem, historischem und stilistischem Aspekt.¹¹⁵ In der Art der Arbeitsweise unterscheidet sich die Musikpädagogik, in der produktorientiert vorgegangen wird, von der Musiktherapie, in der der Prozess im Zentrum steht. „Während der produktorientierte Ansatz die Perfektion des musikalischen Produkts in den Vordergrund stellt [...], tritt beim prozessorientierten Ansatz die musikalische Perfektion in den Hintergrund zugunsten einer Betonung der Prozesse, die zur Kreation eines musikalischen Produktes notwendig sind“¹¹⁶

Zum sonderpädagogischen Handlungsfeld gehört die musikalische Heilpädagogik (auch heilpädagogische Musiktherapie), die im Zwischenbereich von Musiktherapie und -pädagogik anzusiedeln ist. Sie definiert sich einerseits aus dem „besonderen Erziehungsanspruch der Behinderten“¹¹⁷ und andererseits durch die therapeutische Arbeit zur „Prophylaxe, Verminderung und Ausgleich von den aus der Primärbehinderung resultierenden Sekundärschäden“.¹¹⁸ Das Ziel ist, „ein Glied in der Kette der Bedingtheiten anzugreifen, das mit dem Mittel Musik zu erreichen ist, um durch dessen Veränderung den Gesamtzusammenhang zu beeinflussen“¹¹⁹

Musikpädagogischer und musiktherapeutischer Ansatz treten in der Praxis allerdings in Wechselwirkung. Auch wenn in der therapeutischen Arbeit der musikalische Prozess im Vordergrund steht, steht am Ende schließlich auch ein musikalisches Produkt. Oder andersherum: Wenn im Instrumentalunterricht nach einem Übeprozess ein Stück fehlerfrei und mit individuellem Ausdruck vorgetragen werden kann, hat das auch eine emotionale Wirkung. Musikerziehung vermittelt nicht nur Kenntnisse, sondern trägt auch zur Persönlichkeitsentwicklung bei, wodurch ihr eine gewisse psychoprophylaktische Bedeutung zukommt.¹²⁰

¹¹⁵ Vgl. C. Schwabe, *Regulative Musiktherapie*, 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart 1987, S. 34, in: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 154

¹¹⁶ H. Goll, *Heilpädagogische Musiktherapie: grundlegende Entwicklung eines ganzheitlich angelegten ökologisch-dialogischen [!] Theorie-Entwurfs ausgehend von Jugendlichen und Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung*, Diss., Frankfurt 1993, S. 221, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 155

¹¹⁷ W. Strobel/G. Huppmann, *Musiktherapie. Grundlagen – Formen – Möglichkeiten*, Göttingen 1991, S. 130, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 155

¹¹⁸ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 155

¹¹⁹ W. Probst, *Musiktherapie*, Regensburg 1978, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 155

¹²⁰ Vgl. Strobel/Huppmann, *Musiktherapie*, in: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 156

5.1.1 Musiktherapeutische Ansätze bei Gehörlosen und deren Ziele

Die *rhythmisch-musikalische Erziehung* betrachtet den Körper als Instrument, das heißt als Ausdrucksmedium für Musik. Da der natürliche Bewegungsdrang des Menschen ausgenutzt wird, ist dieser Ansatz besonders für Kinder geeignet. Der Schulung des Vibrationssinnes kommt dabei eine wichtige Rolle zu. So sollen rhythmische und tonale Strukturen beispielsweise am Klavier erfüllt und in Bewegung transformiert werden. Rhythmisch-musikalische Erziehung ist ein ganzheitlicher Ansatz, der über die körperliche und intellektuelle Bildung hinausgeht. Ziel ist die Persönlichkeitsbildung von Gehörlosen mit Schwerpunkt auf Wahrnehmungsschulung und Förderung sozialer Fähigkeiten. Mittels musikalischer Elemente werden auch für Sprache wesentliche Elemente wie Tonhöhe, Dauer, Sprechpausen, Akzente, Rhythmus und Sprachmelodie geschult. Fest integriert ist auch der tänzerische Ausdruck. Durch die rhythmisch-tänzerische Aktivität wird die Verknüpfung von Emotionen und körperlichem Ausdruck betont.

Carl Orff entwarf mit seinem *Orff-Schulwerk* eine Form der Musikerziehung, die die Selbsttätigkeit der Schüler, die Kreation und Improvisation von Musik, den musikalischen Rhythmus, die Sprache und die Verwendung elementarer Instrumente in den Mittelpunkt stellt. Orffs Idee des kreativ-spontanen Musizierens hat nicht die Erziehung zur, sondern durch die Musik als Zielsetzung. Obwohl ursprünglich nicht dafür konzipiert, eignet sich dieser Ansatz auch für die Arbeit mit gehörlosen Kindern, da er multisensorisch ausgelegt ist und Bewegung, Handhabung der Instrumente, phonetisch-rhythmische Sprache, freien und gebundenen Rhythmus und Sprachmelodie in sich vereint. Visuelles, akustisches und taktiles sensorisches System werden funktionell miteinander angesprochen und können gezielt eingesetzt werden. Durch die Erweiterung der Sinneskapazitäten wird die Erweiterung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen intendiert. Mit diesem Ansatz kann Kommunikationsbehinderung, Isolation und Interessenlosigkeit sowie motorischen Defiziten entgegengewirkt und die Integration in die Gemeinschaft Normalhörender gefördert werden.

Der Ansatz von dem Dänen *Claus Bang* ist als Musiktherapie im Sinne einer musikalischen Sprachtherapie zu verstehen. Durch Hörtraining und Vibrationssensibilisierung wird versucht, Sprachrhythmus und Sprachmelodie zu erkennen, wiederzugeben und zu entwickeln. Stimmlage, Stimmqualität sollen optimiert und Akzentuierungen im Sprechfluss integriert werden, um sprachliche Monotonie zu unterbrechen und die Sprachverständlichkeit zu verbessern. In der Interaktion zwischen Therapeut und Kind wird mit der Vibrationsinformation von Klangstäben gearbeitet. Sie dienen zur Verdeutlichung der eigenen Stimmfrequenz und ferner zur Angleichung dieser an einen zur sprachlichen Kommunikation geeigneten Frequenzbereich. Bangs Ansatz beinhaltet ebenfalls musikalisch-expressive und Kreativitätsfördernde improvisatorische Aktivitäten auf tänzerischem, sprachlichem und musikalischem Gebiet.¹²¹

¹²¹ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 159 - 179

5.2 Musikpädagogische Ansätze für den Unterricht mit Gehörlosen

Musikimmanente Zielsetzung im Unterricht mit gehörlosen Schülern ist in Europa im Verhältnis zu den Vereinigten Staaten von Amerika noch wenig verbreitet. Prause betont die große Diskrepanz im Umgang mit Musik bei Gehörlosen zwischen dem europäischen Ansatz, der primär therapeutisch auf die Vermittlung der Lautsprache abzielt, und dem amerikanischen Ansatz, in dem unabhängig von der verwendeten Kommunikationsmethode Ideen zur Vermittlung des Wertes Musik entwickelt werden.

Seit den 70er Jahren gibt es in den USA eine pädagogische Bewegung, die *Mainstreaming* genannt wird und die die Integration behinderter Kinder in den Regelunterricht verfolgt. Ein entsprechendes Gesetz trat 1975 mit dem Education of All Handicapped Children Act (Public Law 94-142) in Kraft, was den behinderten Kindern die Möglichkeit bieten soll, „in der für sie am wenigsten einengenden Umgebung“¹²² unterrichtet werden zu können. Die positive Auswirkung auf die Situation Gehörloser zeigt sich unter anderem in der Integration im Musikunterricht. Dabei sollen für gehörlose wie normal hörende Schüler unter Bereitstellung ergänzender Instruktionen die gleichen Anforderungen erfüllt werden. Zielsetzung ist die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und musikalischen Wissens.

Der Impuls, der von dieser Mainstreaming-Bewegung ausging, hatte eine Reihe von Publikationen zur Folge. Die Ansätze von Edwards, Robbins/Robbins, Schatz und Ford werden im Folgenden vorgestellt.¹²³

5.2.1 Der Ansatz von Edwards

In den 60er und 70er Jahren stand die musikalische Arbeit in Nordamerika unter dem Primat der Lautsprachvermittlung. Inmitten dieser Phase initiierte Eleanor Edwards 1974 eine grundlegende Neuerung im musikalisch-sonderpädagogischen Denken, als sie die allgemeinen Intentionen des Musikunterrichts als Grundlage für die Musikerziehung Gehörloser übernahm. Ausgehend von dem Grundgedanken, dass gehörlose Schüler über die gleichen musikalischen Anlagen wie hörende verfügen und somit genau wie diese das Recht auf Entfaltung ihrer Fähigkeiten im Bereich Musik haben, entwickelte sie ein Konzept, das Musik als Kunstform und einzigartige menschliche Ausdrucksform begriff und nicht in den Dienst therapeutischer Intentionen stellte.

Edwards Programm basiert auf drei Ebenen: Die *produktive* Ebene beinhaltet musikalische Fertigkeiten und Kompetenzen, wie vokales und instrumentales Musizieren, Notenübungen und Hören von Musik. Auf der *rationalen* Ebene sollen musikalisches Verstehen und Wissen vermittelt werden. Darin sind Musikgeschichte, Musikerbiographien und musikethnologische Kenntnisse eingeschlossen. Die *emotionale* Ebene beinhaltet musikästhetische Aspekte und das Wecken der Freude an der aktiven und passiven musikalischen Teilhabe. Allerdings sind die angesetzten

¹²² Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 225

¹²³ Vgl. Ebda., S. 225 - 227

Maßstäbe bei diesem Konzept sehr hoch, da beispielsweise auch der Umgang mit Kirchentonleitern und Atonalität in den Unterricht mit einfließen soll.

Das Restgehör soll durch Hörhilfen immer maximal ausgenutzt werden und vibrationstransmittierende Objekte sollen nur zur Unterstützung der auditiven Reizverarbeitung verwendet werden. Das akustische Sensorium steht über dem nichtakustischen.

Zu diesem Ansatz merkt Prause kritisch an, dass das anzuwendende musikalische Material in diesem Ansatz nicht mitgeliefert wird, das heißt die allgemein verwendete Literatur im Endeffekt der allgemeinen Musikpädagogik entliehen werden muss. Da es sich hierbei um eine Art Pilotprojekt handelt, sind auch keine wissenschaftstheoretischen Grundlagen vorhanden, auf denen das Konzept beruht. Konventionelle Aktivitäten, wie das Bewegen zur Musik, treten jedoch zugunsten neuer musikalischer Handlungsformen, wie das gebärdenbegleitende Singen oder nur das Gebärden von Liedern, zurück. Außerdem geht Edwards Anspruch über die Wirksamkeit des Musikunterrichts als zeitlich abgeschlossenes Konzept hinaus, da sie schulischen Musikunterricht als „Initiierung einer weiteren Auseinandersetzung mit Musik und der Weckung des Wunsches bei Schülern, Musik als allgemeines Kulturgut und Form der Lebensbereicherung auf aktive und rezeptive Weise in ihr Leben zu integrieren“¹²⁴ begreift. Edwards Ansatz war wegweisend für nachfolgende Konzeptionen.¹²⁵

5.2.2 Der Ansatz von Robbins/Robbins

Auch Carol und Clive Robbins gehen in ihrem 1980 erschienen Curriculum für den Musikunterricht mit gehörlosen Schülern von vorhandenen musikalischen Anlagen aus, die es über adäquate Stimulierung auszubilden gilt. Anders als bei Edward stützt sich ihr Konzept auf empirische Untersuchungen, aus denen sie die Notwendigkeit einer konstanten und sequentiellen Vorgehensweise ableitet. Ihr Ziel ist es durch den Erwerb musikalischer Fähigkeiten ein seelisches Erlebnis bei den Schülern zu erreichen. Musik soll als sinnbringend und befriedigend erlebt werden und die Motivation stärken, das Restgehör zu nutzen. Auch wenn andere Bereiche dadurch gefördert werden, bezieht sich das Programm von Robbins und Robbins primär auf das Musikerleben.

Inhaltlich liegen die Schwerpunkte auf acht Teilgebieten: *vokales Musizieren* unter Einbeziehung von Gebärden, freies und an Kompositionen ausgerichtetes *instrumentales Musizieren im Klassenverband*, *Musiklesen*, das heißt Lesen traditioneller und symbolisch-bildhafter Notation, *musikalische Hörerziehung*, *Spiele und Geschichten mit Musik* (auch Musicals), *Bewegung und Tanz* beziehungsweise kreative Ausdrucksbewegung und choreographierte Tänze, Musikwissen, das heißt Musikterminologie, -geschichte und gesellschaftliche Aspekt, und *optional mögliche Instrumentalinstruktionen* sowohl im Einzel- auch im Gruppenunterricht, die auch auf die Bildung von Ensembles abzielt. Das aktive Lernen steht also im Mittelpunkt, damit der Sinngehalt von

¹²⁴ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 231

¹²⁵ Vgl. Ebda., S. 227 - 231

Musik erfahrbar werden kann. Einerseits wird strukturell und sequentiell vorgegangen, andererseits aber auch experimentelles Musizieren ermöglicht. Auf diese Weise soll das Interesse wach gehalten und Erfolgserlebnisse gesichert werden. „Die Frage bestand nicht im Erfüllen des Lehrplans durch den Schüler, sondern die Erfüllung des Schülers durch den Lehrplan. Mit anderen Worten: rein pädagogische Anforderungen waren sekundär gegenüber dem experimentellen Lernen wovon die Realität des Programms abhing.“¹²⁶

Die methodische Vorgehensweise ist nicht den vorgegebenen Methoden des allgemeinen Musikunterrichts entnommen, sondern wurde von Robbins und Robbins selbst entwickelt. Wie bei Edward richtet sich das Konzept an der maximalen Ausnutzung des Restgehörs aus. Nichtakustische Sinneskanäle werden nur als Ergänzung, letztendlich aber als Stütze zur Verbesserung der auralen Perzeption betrachtet. Die Übungen, in denen beispielsweise die taktile Klangwahrnehmung durch das Kontaktfühlen mit einbezogen wird, werden bewusst sukzessiv zurückgenommen, um die Schüler zugunsten des effektiven Trainings des Restgehörs von demselben abhängig zu machen.

Begleitet wird das Programm durch audiologische Tests. Diese dienen einerseits zur Evaluation musikalischer Fortschritte und andererseits zur wissenschaftlichen Absicherung des Programms. Das Konzept stellt hohe Anforderungen an den Lehrer, da Fähigkeiten von Improvisation und Blattspiel vorausgesetzt werden. Des Weiteren eignet sich das Konzept auch, um es für musiktherapeutische Zwecke zu modifizieren.¹²⁷

5.2.3 Der Ansatz von Schatz

1990, rund 10 Jahre nach Erscheinen des Curriculums von Robbins und Robbins, konzipierte Virginia Schatz ein Curriculum, das sich wieder mehr an dem Musikprogramm für Regelschulen orientierte. Der Ansatz ist tendenziell eher musikpsychologisch, denn er sieht die Ausbildung musikalischer Fähigkeiten als Notwendigkeit für eine umfassende menschliche Entwicklung an. Alle schulischen Stadien sind dabei detailliert ausgearbeitet.

Grundpfeiler des Programms sind Klang, Rhythmus, Bewegung, Lied und Perkussion, innerhalb derer wiederum Zielsetzung in den Bereichen Perzeption, Identifizierung und Response angesetzt werden. Die Programmkomponenten sollen sich dabei gegenseitig ergänzen und überlagern. Eine wichtige Funktion in diesem Ansatz stellt die Erfolgskontrolle dar, in der die einzelnen Teilbereiche analysiert werden.

Einen zentralen Punkt nimmt die Arbeit mit Perkussionsinstrumenten ein. Während in vorigen Konzepten der Perkussion eher eine begleitende Funktion als bewegungsunterstützendes

¹²⁶ „It was not a question of the students fulfilling the curriculum, but of the curriculum fulfilling the students. In other words, purely education requirements were very much secondary to the experimental learnings on which the reality of the program depended“ C. Robbins/C. Robbins, *Music for the Hearing Impaired. A Resource Manual and Curriculum Guide*, St. Louis/Missouri 1980 (Übers. durch den Autor), zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 234 (Übers. d. A.)

¹²⁷ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 231 - 236

Element beigemessen wurde, wird von Schatz die kreative Arbeit auf diesem Gebiet forciert. Improvisation, Komponieren und Dirigieren bilden einen musikalisch-schöpferischen und explorativen Schwerpunkt in dieser Konzeption. Da die rhythmische musikalische Komponente für Hörgeschädigte besonders leicht zugänglich ist, soll erweiternd auch auf die tonalen Eigenschaften von Perkussionsinstrumenten eingegangen werden.

Ein weiterer Unterschied zu früheren Ansätzen besteht darin, dass die vibrotaktile Wahrnehmung bei Schatz gezielt gefördert wird. Durch Handtrommeln, die die Vibrationen transmittieren, verlieren optische Zusatzinformationen an Wert und der Schüler hat mehr Bewegungsfreiheit.

Insgesamt ist der Ansatz multisensoriell ausgerichtet, was den Einsatz von Hörgeräten nicht unbedingt voraussetzt und daher die Schüler mit berücksichtigt, die Hörgeräte ablehnen. Mit der Bereitstellung von Arbeitsmaterial wird dem Lehrer die Umsetzbarkeit leicht gemacht. Zudem ist die Vorgehensweise durch die aufeinander aufbauenden Übungen in Kombination mit der Erfolgskontrolle strukturiert konzipiert.¹²⁸

5.2.4 Der Ansatz von Ford

Der Ansatz von Teresa Ford aus dem Jahr 1990 ist dem von Schatz entworfenen Konzept in der Strukturiertheit und der Bedeutung der Entwicklung rhythmischer Fähigkeiten ähnlich. Fords Herangehensweise unterscheidet sich von der Schatz' vor allem dadurch, dass optische Informationen nutzbar gemacht werden. Dementsprechend nehmen die optischen Hilfsmittel einen großen Platz zur Repräsentation musikalischer Phänomene ein. Dem Grundsatz entspricht die Vermittlung rhythmischer Strukturen. Ford arbeitet auf neuartige Weise mit Sprache, wobei der Fokus jedoch nicht auf der Sprachvermittlung durch Rhythmik liegt, sondern auf der Vermittlung von rhythmischen Mustern durch Sprache. Das verdeutlicht die bewusste Arbeit an musikimmanenten Zielen. Mögliche therapeutische Intentionen grenzt Ford in ihrem Konzept nahezu völlig aus.¹²⁹

¹²⁸ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 236 - 239

¹²⁹ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 239 f.

5.3 Möglichkeiten der Musikerziehung Gehörloser

5.3.1 Musizieren auf elementarer Ebene

In diesem Abschnitt soll das Musizieren mit einfachen Instrumenten behandelt werden, die keine besondere Spieltechnik erfordern. Der Ansatz vorhandener Unterrichtskonzepte geht in einigen Fällen von der Notwendigkeit der rhythmischen körperlichen Erfahrung aus, um darauf aufbauend erst Perkussions- und dann Melodieinstrumente zu verwenden. Andere beginnen wiederum mit Melodieinstrumenten und beziehen erst danach die Perkussion ein. Die Art der Vorgehensweise hängt von den jeweils gewählten primären Ausbildungszielen ab.

Was Unterrichtsmaterial und Instrumente angeht, lassen sich nur wenige Unterschiede gegenüber denen ausmachen, die in Regelschulen verwendet werden. Lediglich in der Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer ergeben sich einige besondere Anforderungen. Sowohl traditionelle als auch (bei komplexeren Stücken) farbkodierte Notationen sind geeignet. Im Zusammenspiel ist das Notenlesen eine visuelle Hilfestellung, die jedoch möglichst bald durch die aurale Konzentrations- und Gedächtnisleistung des Schülers ersetzt werden soll. Auch die vibrotaktile Wahrnehmung durch Kontaktfühlen soll anfangs unterstützend eingesetzt, später aber reduziert und beim aktiven Musizieren durch aurale und in manchen Fällen propriozeptive Kontrolle (zum Beispiel Mund- und Lippenstellung bei Blasinstrumenten) ersetzt werden.

Als adäquates Instrumentarium gelten Schlaginstrumente und Stabspiele. Instrumente mit tiefen Frequenzen und vibrotaktile Oberfläche sind dabei am ehesten Erfolg versprechend. Außerdem eignen sich Klangstäbe und Handglocken aufgrund ihrer hohen Perzipierbarkeit auch bei hochgradig Hörgeschädigten. Auch das Orff-Instrumentarium, welches in der Vergangenheit im therapeutischen Bereich eingesetzt wurde, eignet sich für den Musikunterricht mit gehörlosen Schülern.¹³⁰

5.3.2 Instrumentalspiel und Unterrichtspraxis

Aufbauend auf der elementaren Musikerziehung können Gehörlose musikfachliche Fähigkeiten auf einem Instrument erreichen und im Ensemble zusammenspielen. Musikpädagogen betonen die grundsätzliche Erlernbarkeit eines jeden Instruments durch Gehörlose, jedoch müssen wie auch bei Hörenden für eine erfolgreiche Arbeit die Grundvoraussetzungen Interesse, Motivation und bei einigen Instrumenten auch physische Konstitution gegeben sein. Nach Erfahrungen praktizierender Musikpädagogen zeigen Gehörlose genau wie Hörende Interesse an bestimmten Musikinstrumenten. Wo anfangs vorrangig Perkussionsinstrumente genutzt wurden, haben sich heute auch andere Instrumente etabliert, was unter anderem an der verbesserten Hörgerätetechnik liegt.

¹³⁰ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 272 - 275

Klarinette und *Oboe* sind beispielsweise für die Arbeit mit Gehörlosen geeignet, weil ihr Klang über das Restgehör gut wahrnehmbar ist. Die Klarinette verfügt über ein großes Frequenzspektrum, eine hohe Intensität und eine hohe Anzahl an Obertönen und bietet daher eine Fülle an akustischer Information. Die Oboe eignet sich wegen der gut spürbaren Luftsäule, die wegen eben dieser Eigenschaft auch kontrollierbar ist. Im Allgemeinen bewirken die Hand-Auge-Koordination, das kinästhetische Kontrollsystem und die enge Verknüpfung zwischen Griff und Ton, dass die Tonhöhe auch bei geringem Restgehör reguliert werden kann.

Das *Trompetenspiel* gestaltet sich unter diesem Aspekt schwieriger, da Griff und Ton nicht eindeutig zusammengehören. In diesem Fall kann aber die Frequenz, in der das Instrument bei einem bestimmten Ton schwingt, durch Berühren des Lehrerinstruments erfühlt werden und als Referenzgefühl für das eigene Spiel genutzt werden. Der Schüler korrigiert die Tonhöhe beziehungsweise den Ansatz dadurch, dass er die vom Instrument abgestrahlte Frequenz beim eigenen Spiel mit der vom Lehrer vorgegebenen Frequenzschwingung vergleicht. Die taktile Rezeptionsmöglichkeit machen sich praktizierende Pädagogen auch bei *Posaune* oder *Horn* zunutze. Da bei Schülern mit sehr geringem Restgehör die höheren Obertöne besonders wichtig sind, sind diese Instrumente schwierig zu spielen. Die Obertöne liegen bei ihnen eng beieinander und die Tonhöhenwechsel sind schwer zu differenzieren. Eine Hilfe kann dabei ein Resonanzkörper (zum Beispiel eine Basstrommel) in unmittelbarer Nähe des Spielers sein, der die Schwingung verstärkt. Im Allgemeinen lässt sich jedoch sagen, dass sich die Feintonation auch mit kinästhetischen und vibrotaktilen Hilfen nur schwerlich erreichen lässt.

Das Problem der Intonation fällt bei *Tasteninstrumenten* weg. Die Tonhöhe kann taktil und optisch kontrolliert werden. Zusätzlich bietet die Klaviatur einen guten Zugang zu harmonischen und musiktheoretischen Inhalten.¹³¹

Perkussionsinstrumente bieten eine Fülle an nichtakustischer Information, mit der gute Erfolge erzielt werden können. Zusätzlich zu der Resonanzwahrnehmung sind die tiefen Trommeltöne aural perzipierbar und die Schwingungen des Trommelfells sichtbar. Perkussion stellt nach Auffassung von Schatz ein System von aufeinander bezogenen Instrumenten dar, das in der Ähnlichkeit ihrer Handhabung begründet liegt. Durch die deutlichen Unterschiede der Einzelelemente bietet dieses System die Möglichkeit der Vermittlung psychoakustischer Inhalte, die durch die Tonhöhenbeziehungen und Klangfarbe ausgedrückt werden können.¹³²

Beim Musizieren mit *Saiteninstrumenten* kommt dem Vibrationsempfinden eine entscheidende Bedeutung zu. Die akustische Stimulation wird über die Schwingung des Resonanzkörpers ergänzt und angereichert. Wo die Kontrolle über die Tonhöhe bei den Bundinstrumenten leicht fällt, muss sie bei den Streichinstrumenten vollständig oder ergänzend über die vibrotaktile Wahrnehmung vorgenommen werden. Das Stimmen der Streichinstrumente ist gehörlosen Instrumentalisten durch das physikalische Phänomen der *Schwebefrequenz* über das taktile Sensorium möglich. Sind zwei Schwingungen in ihrer Frequenz geringfügig voneinander verschieden, entsteht diese Frequenz, die sich aus der Differenz dieser beiden Schwingungen

¹³¹ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 275 - 279

¹³² Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 279 f.

ergibt.¹³³ Dies gilt in komplexerer Form auch für Quinten, was für Violine, Bratsche und Cello relevant ist, deren Saiten im Quintabstand zueinander gestimmt sind. Diese Schwebefrequenz kann empfunden werden und sagt dem Musiker, wann die Frequenz der verglichenen Saiten gleich ist. Gehörlose Gitarristen können von dieser physikalischen Größe aufgrund des charakteristischen Tones, der schnell an Dynamik verliert, keinen oder nur bedingt Gebrauch machen. Hier kann beispielsweise ein elektrisches Stimmgerät verwendet werden.¹³⁴

In besonderem Maße aber eignen sich für Gehörlose Instrumente mit hohen Vibrationsanteilen im Klang. Das sind vor allem tieffrequente Instrumente wie Pauken, Marimbaphon oder Bassxylophon.

Die Fähigkeit, im *Ensemble* zu spielen, liegt einigen Pädagogen zufolge unter anderem in der Gedächtnisleitung. Ein mehrmals ausgeführter oder passiv erlebter musikalischer Prozess kann demnach memoriert und als innerlich repräsentierte Klangvorstellung in dem Moment aus dem Gedächtnis abgerufen werden, in dem er das nächste Mal stattfindet. Das gewährleistet, dass der Ton oder die musikalische Phrase nicht unbedingt gehört oder gefühlt werden muss, um im Moment des Musizierens in der Gruppe erlebbar zu sein.¹³⁵

Das Musizieren in der Gruppe, das selbst an normal hörende Schüler hohe Anforderungen stellt, bringt in einer Gruppe gehörloser Schüler noch weitere Schwierigkeiten mit sich. Das rhythmische Zusammenspiel kann durch Dirigieren des Lehrers oder auch eines Schülers gesteuert werden. Der Blickkontakt der Schüler untereinander kann dies unterstützen und zusätzlich für jeden einzelnen seine Rolle im Gesamtgeschehen visuell erfahrbar machen. Beim Spielen von Instrumenten, die einer häufigen visuellen Kontrolle der musikalischen Ausführung bedürfen, ist dieser visuelle Kontakt zu den Mitschülern allerdings oft unterbrochen. Daher sollten einfache Stücke mit fester rhythmischer Basis im Ensemble für eine stabile Orientierung bevorzugt werden. Lichtmetronome werden für solche Zwecke unterstützend eingesetzt.

Beim Erlernen eines Instruments besteht für Gehörlose eine besondere Problematik. Diese besteht darin, dass Gehörlose im Laufe ihres Lebens nicht die zahlreichen bewussten und unbewussten Erfahrungen mit Musik (Musikstile, Klangfarben, Instrumentalzusammensetzungen) gemacht haben wie normal Hörende. Daher „verfügt der gehörlose [Schüler] in der Regel über keinen vergleichbaren auditorischen und konzeptuellen Hintergrund; vielmehr entdeckt er Musik über sein eigenes Musikspiel und Musiklernen, das heißt gewissermaßen 'von innen' und über die direkte Erfahrung des eigenen Spiels“.¹³⁶ Um dieses Defizit zu kompensieren können Partituren mit allen Stimmen vorgelegt werden, die dem Schüler eine Orientierung geben. Gute Partiturkenntnis und visuelles Gedächtnis müssen demnach gefördert werden, um zu einem reibungslosen Zusammenspiel zu kommen.

Grundsätzlich sind Fachvertreter der Meinung, dass im Instrumentalunterricht die gleichen didaktischen Maßstäbe anzusetzen sind wie bei Hörenden, das heißt dass die gleichen

¹³³ Vgl. Wolfgang Auhagen, Akustik. Akustische Grundbegriffe, in: Finscher, *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil Bd. 1, S. 369 f.

¹³⁴ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 280 f.

¹³⁵ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 280

¹³⁶ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 282

Entwicklungsstufen durchlaufen werden. Lediglich die Intensität der pädagogischen Methode ist erhöht. Ausgangspunkt für alle angeführten Ansätze ist der Wunsch nach aktiver Teilhabe an der Musik bei einem gehörlosen Schüler, auf dem die pädagogischen Handlungen basieren.¹³⁷

5.3.3 vokales Musizieren und Liedgebärden

Eine Form, das Singen in die musikpädagogische Arbeit mit gehörlosen Schülern einzubeziehen, ist die *non-verbale* Singaktivität. Durch freie Improvisation kann die Stimme gelockert werden und ein Bewusstsein für das Singen als kommunikative Erfahrung geschaffen werden, die auf individueller und sozialer Ebene erfüllend sein kann. Ein großer Vorteil dieser Art zu Musizieren ist der, dass die Schüler frei von hohen Anforderungen sind. Der Leistungsdruck der korrekten phonatorischen Ausführungen, der beim Sprechtraining auf dem Schüler lastet, entfällt und die Singstimme wird zum Medium für musikalischen Ausdruck. Dabei wird jeder produzierte Laut akzeptiert ohne ihn im Wertesystem von richtig und falsch einzuordnen. Die Schüler sollen auf diese Weise ihre Stimme erforschen.

Die Pädagogen Robbins und Robbins berichten von einem im Unterricht beobachteten Phänomen, bei dem gehörlose Kinder impulsiv einen durch den Lehrer vorgesungen Ton unmittelbar korrekt nachsingen oder in einer vorgegebenen Tonalität vokalisiert. „Dies hat den Charakter eines musikalischen Reflexes; eine Art unwillkürliche expressive Spiegelung der klanglichen Stimulation.“¹³⁸ Diese Vokalisation geschieht spontan und unbewusst ohne dass das Kind „einen Zusammenhang zwischen der eigenen Äußerung und dem rezipierten Klang herstellt.“¹³⁹

Auf der Grundlage der Stimmexploration durch freie Improvisation sind weiterführend musikalisch-technische Übungen, wie Stimmbildung, tonale Akkuratheit und Zwerchfellatmung, möglich, wobei die Tonhöhenproduktion den Schülern die meisten Schwierigkeiten bereitet. Eine Klavierbegleitung kann als Strukturierungshilfe anfangs aus einem pentatonischen Ostinato bestehen und später auf diatonische harmonische Figuren ausgeweitet werden. Das Klavier eignet sich als Begleitinstrument, da die Tonhöhen auf der Klaviatur gut visuell nachvollziehbar sind.

Durch Ausfall des akustischen Kontrollsystems müssen nichtakustische Rückmeldungen als Kontrolle funktionieren. Die taktile Sinnesmodalität kann in der Form nutzbar gemacht werden, dass der Schüler mit der Hand die Vibrationen am Kehlkopf des Lehrers erfühlt und mit denen seines eigenen Kehlkopfes vergleicht. Dadurch kann er auch die Positionen des Vokalisationsapparates des Lehrers erfühlen und seine an diese angleichen. Das Klavier und ein Holzboden dienen zudem zur zusätzlichen Aufnahme vibratorischer Information. Durch

¹³⁷ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 275 - 283

¹³⁸ „It has the character of a musical reflex; a kind of involuntary expressive mirroring of the sound stimulus“ Robbins/Robbins, *Music for the Hearing Impaired*, S. 440, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, Anm. 151, S. 294 (Übers. d. A.)

¹³⁹ Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, Anm. 151, S. 294

Handzeichen oder einzelne Gebärden, die die Tonhöhe verdeutlichen, kann die visuelle Wahrnehmung mit der kinästhetischen verknüpft werden. Die Handzeichen steuern in diesem Fall die Stellung der zur Klangproduktion wichtigen Organe im Kehlkopf und dienen somit ebenfalls als Kontrollsystem für die Tonhöhe.¹⁴⁰

Durch Sensibilisierung der körpereigenen schwingungsfähigen Systeme kann ebenfalls ein System nutzbar gemacht werden, dass zur Tonhöhendifferenzierung hilfreich ist. Dazu gehören unter anderem der Kehlkopf, das Brustbein, der Schädel, die Nasennebenhöhlen, die Luftsäule in der Luftröhre und die Luftsäule in den Bronchien. Die beim Singen entstehenden Vibrationen werden über Gewebe und Knochen an diese Schwingungssysteme weitergeleitet. Da die Strukturen dieser Systeme sehr verschiedene Schwingungs- und Dämpfungseigenschaften haben, sind bestimmte Frequenzen in einigen Körperbereichen stärker zu spüren als in anderen. Im Brustbereich sind hierbei eher die tiefen Frequenzen repräsentiert und hohe Frequenzen (bis 300 Hz, entspricht ungefähr d') im Kopfbereich.¹⁴¹

Liedgebärden sind eine modifizierte Form des Liedsingens, die mit dem Einsatz von Gebärden ausgeführt wird. Gesungene Lieder werden simultan mit Gebärden begleitet beziehungsweise interpretiert. Dabei ist die Art und Weise wie und in welchen Ausmaß Gebärden eingesetzt werden nicht festgeschrieben. Es können einzelne Wörter durch Gebärden unterstützt oder komplette Liedtexte in Gebärdensprache übersetzt werden. Auch optische Kriterien spielen dabei eine Rolle. Rhythmische Elemente äußern sich ebenfalls in den Gebärden, nämlich dergestalt, dass die Bewegungen langsamer oder schneller ausgeführt werden, um sie mit dem Rhythmus in Deckung zu bringen. Mimik und Gestik vermitteln die Stimmung des Liedtextes. Dynamische Elemente werden durch große beziehungsweise kleine und durch mehr oder weniger energische Bewegungen vermittelt. Durch die Einbeziehung von Gebärden und Handzeichen lassen sich auch harmonische Zusammenhänge darstellen. So lassen sich Harmonien in spezielle Handzeichen transformieren, die auf Tonika, Subdominante, Dominante und chromatischen Tönen basieren. „Durch die Bewegung wird das musikalische Denken und die emotionale Erfahrung vertieft, da Tendenzen zur Verarbeitung in der (für die analytische und passive Musikerfahrung und Verbalisation zuständigen) linken Hemisphäre [...] durch ‚right-brain tendencies‘ kompensiert werden.“¹⁴²

Schwierigkeiten können bei einer umfangreichen Verwendung der begleitenden Gebärden entstehen, da eine Übersetzung in die Gebärdensprache aufgrund ihrer eigenständigen Grammatik nicht möglich ist. Ein bilinguales Liedgebärden muss dem Anspruch der rhythmischen Entsprechung mit dem Liedtext genügen. Es bestehen vor allem im angloamerikanischen Bereich bereits Liedersammlungen, die sich für Gehörlose eignen.

¹⁴⁰ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 293 - 296

¹⁴¹ Vgl. André Wölkner, *Auswirkungen von Vibrationsempfindungen auf die Tonbildung beim Singen*, S. 19 – 21, Diplomarbeit, Hochschule für Musik „Carl Maria von Weber“ Dresden 2000

¹⁴² Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 302

Diese Form des Musizierens erfordert ein hohes Maß an musikalischer Ausdruckskraft von gehörlosen Schülern, da zusätzlich zu Singaktivität und Gebärden eine rhythmische Bewegung des ganzen Körpers zum Träger des musikalischen Inhalts wird.

5.4. Beispiele von professionellen gehörlosen Musikern

5.4.1 Evelyn Glennie

Die wohl bekannteste gehörlose Musikerin ist die Perkussionistin Evelyn Glennie. Sie wurde 1965 nahe dem schottischen Aberdeen geboren. Im Alter von etwa 6 Jahren begann ihr Gehör als Folge einer neuronalen Krankheit bis zu einem 80prozentigen Hörverlust abzunehmen. Mit 12 Jahren wurde bei ihr die Gehörlosigkeit diagnostiziert. Im Interview mit der Musiktherapeutin Shirley Day-Salmon beschreibt sie eine normale musikalische Ausbildung bis zum 12. Lebensjahr. Der Musikunterricht auf der weiterführenden Schule war für sie bedeutsam, da den Schülern ein kreativer und experimenteller Umgang an verschiedenen Instrumenten ermöglicht wurde und sie viel individuelle Aufmerksamkeit bekam. Mit ihrem Schlagzeuglehrer übte sie, die Vibrationen der Töne zu erfühlen und zu unterscheiden. Schon mit 15 fasste sie den Entschluss, professionelle Musikerin werden zu wollen. Mit 19 absolvierte sie ein Studium an der Royal Academy of Music in London und startete damit eine erfolgreiche Laufbahn als Soloperkussionistin. Seit dem hat sie 22 Alben aufgenommen, ist in über 40 Ländern aufgetreten und hat zahlreiche Preise - u. a. zwei Grammy Awards - gewonnen. Zudem gibt sie immer wieder Werke für Solo-Perkussion in Auftrag. Meist musiziert sie barfuss, da sie so die Vibrationen besser spüren kann. Neben ihrer künstlerischen Tätigkeit gibt sie Workshops, in denen sie gehörlose und hörende Menschen unterrichtet.

In dem Dokumentarfilm „Touch the sound“ von Thomas Riedelsheimer über Evelyn Glennie ist eine Sequenz aus dem Unterricht mit einer gehörlosen Schülerin zu sehen. Darin arbeitet Glennie mit einer großen Trommel. Sie vermittelt das bewusste Spüren des Prozesses des Ausholens, des Auftreffens des Schlägels auf dem Fell und der Rückbewegung. Die Art der Bewegung, die sie mit der des „Harausholens“ des Klangs beschreibt, ist hierbei von Bedeutung. Dabei betont sie, dass die Spürbarkeit des Klangs nicht von großer Lautstärke abhängig ist. Dies bekräftigt sie dadurch, dass man die Vibration am Kessel der Trommel nach dem Anschlagen noch sehr lange erfühlen kann, er also auch in sehr leiser Form noch spürbar ist.

Im Film beschreibt Glennie selbst den Unterricht mit ihrem früheren Schlagzeuglehrer, der mit der indirekten Vibrationsempfindung an der Zimmerwand arbeitete. Zu Anfang spielte er zwei verschiedene Trommeln vor, die einen großen tonalen Abstand voneinander hatten. Diese sollte sie nach der Stelle, an der die Vibrationen in der Handfläche lokalisiert sind, unterscheiden lernen. Die höheren Töne sind Glennie zufolge eher an den Fingern zwischen Fingergrund- und mittelhakenen spürbar, während die tiefen Töne eine größere Fläche anregen und sich weiter in

den Arm fortführen. Nach und nach wurde der Abstand zwischen den Trommeln verkleinert und nach langem Üben immer geringere Tonhöhen für sie differenzierbar. Wenn sie spielt, zieht sie meist die Schuhe aus und lehnt sich – wenn möglich – mit dem Becken an die Trommel, um die größtmögliche Vibrationsaufnahme zu gewährleisten. Glennie erklärt, dass sie mental exakte Tonhöhen hören und diese miteinander in Relation setzen kann. Im inneren Hören, das heißt durch die Vorstellung von Musik, entsteht ihr zufolge erst das musikalische Verständnis. Dies kann zum Beispiel bei Notenlesen der Fall sein.

“Musik ist nicht nur eine Frage von Klängen [...] Man braucht nicht nur Ohren, um Musik zu machen [...] Jemand kann Musik verstehen und interpretieren, was hinter den Noten steckt, und dabei sein Gefühl hinein legen [...] Ich brauchte die Musik nicht zu hören, da ich sie wie ein Buch lesen konnte.“¹⁴³

Auch physikalisch-technische Aspekte macht sich Glennie über kinästhetisch-taktile Rückkopplung zu nutze:

„Ich lernte die verschiedenen Töne durch die Art, wie mein Stick auf das Fell fällt, zu differenzieren. Wenn die Trommel tief gestimmt ist, ist das Fell schlaff und mein Stick bleibt länger auf ihm liegen. Wenn sie hoch gestimmt ist, ist das Fell straff und der Stick prallt sofort daran ab.“¹⁴⁴

Evelyn Glennie ist Mitglied beziehungsweise Patronin in zahlreichen wohltätigen Organisationen, die sich der Musik und Gehörlosen widmen und vergibt in den USA selbst ein Stipendium für gehörlose Musiker. Dabei betont sie allerdings, dass es um musikalische Qualität geht, und nicht darum, das bloße Musizieren – auch auf geringem Niveau – zu honorieren. Auch sie selbst betrachtet ihre Hörschädigung in Bezug auf ihr musikalisches Schaffen keinesfalls als Behinderung, sondern betont die Gleichwertigkeit der anderen Sinne – vor allem Kinästhesie, taktile und vibrotaktile Empfindung – gegenüber der auralen Wahrnehmung beim musizieren. Ihre Botschaft richtet sich an Hörende gleichermaßen wie an Gehörlose. Die Musik ist also selbst Ziel und Zentrum ihres pädagogischen und künstlerischen Schaffens.¹⁴⁵

¹⁴³ „music isn't just a question of sounds [...] You don't only need ears to do it [...] one understands the music and interprets what is behind the notes, putting one's feeling into it [...] I didn't need to listen to the music because I could read it like book.“ Evelyn Glennie, *Good Vibrations. My Autobiography*, London 1990, S. 45, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 290 (Übers. d. A.)

¹⁴⁴ „I learned how identify the different notes by the way in wich my stick fell on the skin. If it's a low note for the drum, the skin will be slack and my stick will stay on it longer. If the note is high, the skin will be tight and the stick will bounceoff immediately.“ Evelyn Glennie, *Good Vibrations*, S. 46, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 289 (Übers. d. A.)

¹⁴⁵ Vgl. Thomas Riedelsheimer, *Touch the sound. A sound journey with Evelyn Glennie*, Deutschland/Großbritannien 2004; Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 275 – 283; Evelyn Glennie, Homepage, <http://www.evelyn.co.uk/homepage.htm>, Internetabruf vom 13.04.2008

5.4.2 Liz Varlow

Am Beispiel der gehörlosen Bratschistin Liz Varlow sieht man, dass auch bei Streichern non-akustische Zugänge zur Musik möglich sind. Varlow ertaubte zwischen ihrem 14. und 16. Lebensjahr. Trotz Gehörlosigkeit studierte sie an der Royal College of Music in London. Später war sie erste Bratschistin des London Symphony Orchestra und spielte als Solistin unter anderem mit dem Harrogateorchestra. Sie misst dem Vibrationsempfinden eine besondere Rolle als Kompensation für die aurale Wahrnehmung zu. Um die korrekte Tonhöhe auf dem Griffbrett zu finden, setzt sie diese mit Leersaiten oder in der ersten Position gegriffenen Tönen in Verbindung und kann aufgrund der vibratorischen Information bestimmen, ob sie exakt gleich sind. Ihren eigenen Angaben zufolge ist das Bewusstsein für die eigenen Körperbewegungen (Propriozeption) ebenfalls von Bedeutung.

„Der größte Teil meines Spiels geschieht durch pure Intuition – genauso wie auch ein guter Violinist weiß, wo er seine Finger aufsetzen muss, um einen bestimmten Ton zu spielen. Ich habe ein ähnliches Bewusstsein, nur vermutlich in einem größeren Ausmaß, da ich einen Ton nicht durch aurale Methoden überprüfen und ausgleichen kann.“¹⁴⁶

Die innere musikalische Vorstellung ist für Varlow – ähnlich wie bei Glennie – ein wesentlicher Punkt. „Obwohl ich den Klang physikalisch nicht hören kann, kann ich mir genau vorstellen, wie er klingt. Genau wie ein musikalischer Mensch für sich selbst ein Stück singen kann, ohne dabei einen Ton von sich zu geben.“¹⁴⁷

5.4.3 Paul Whittaker

Der mit Hörverlust geborene Paul Whittaker ist mit einer Schwerhörigkeit geboren worden und zwischen seinem 7. und 11. Lebensjahr ertaubt. Dennoch absolvierte er in Oxford ein Orgelstudium, was ihn zum ersten Gehörlosen mit universitärem Musikabschluss machte. Als prälingual Gehörloser verfügt Whittaker – anders als Glennie und Varlow – nicht über musikalische Erinnerungen, die mit der vibratorischen, beziehungsweise visuellen und kinästhetischen Erfahrung verknüpft werden könnten. Aber auch er musiziert mit einer inneren Klangvorstellung. Statt Tonhöhen und Klangfarben bedient er sich Assoziationen, die er den einzelnen Registern der Orgel zuordnet. Aufgrund dieser Eigenschaften wählt er die Register aus. Aus vibratorischen Informationen zieht er erstaunliche Rückschlüsse:

¹⁴⁶ „most of my playing is done by pure intuition – in the same way that a good violinist will know where to put his fingers to produce a certain note. I have a similar awareness, but presumably to a greater degree, as i cannot ceck and adjust a note by aural methods.“ Liz Varlow, *The Viola through Deaf Ears*, in: College Magazine - Royal College of Music London, Vol. 1986, S. 25, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 290 (Übers. d. A.)

¹⁴⁷ „although I might not physically hear the sound, I can imagine exactly what it sounds like, in the same way that any musical person can sing a tune to themselves without making any sound at all.“ Liz Varlow, *The Viola through Deaf Ears*, S. 26, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 290 f. (Übers. d. A.)

„Ich weiß anhand der Überlagerung von Vibrationen – der mentalen und physikalischen –, wann ein Chor verstimmt ist, aber ob er zu hoch oder zu tief ist, ist schwer zu bestimmen. Ich scheine meine eigene ‚wahre‘ Tonhöhenempfindung zu haben: Keine absolute Tonhöhenempfindung als solche aber möglicherweise eine Fixierung der Tonhöhe, die sich aus der Vertrautheit mit meinem eigenen Klavier zu Hause entwickelt hat. Ich habe zum Beispiel einmal festgestellt, dass ich mit keinem Klavier korrekt intoniert singen kann, außer mit meinem eigenen, wegen der ganz leicht abweichenden Vibrationsfrequenzen (Stimmung). Und in der Kirche kann ich immer sagen, wann ein Lied in einer anderen Tonart gespielt wird als in der, in der ich es für gewöhnlich spiele. Ich finde es extrem schwierig die Vibrationsfrequenz meiner eigenen Stimme anzupassen, um ein Lied in guter Intonation zu singen (auch in Bezug auf kleine Abweichungen in der Grundstimmung).“¹⁴⁸

Whittaker ist Gründer von *Music and the Deaf*, einer seit 19 Jahren bestehenden karikativen Einrichtung, die gehörlosen Menschen hilft, einen Zugang zu Musik und darstellenden Künsten zu finden.

5.5 Innere Klangvorstellung

Wie aus den angeführten Zitaten von professionellen gehörlosen Musikern hervorgeht, ist das auditive Vorstellungsvermögen eine wichtige Voraussetzung für das Musikerleben und Musizieren. Besonders für Spätertaubte ist die Erinnerung an frühere Erfahrungen als inneres Klangbild noch vorhanden und abrufbar. Nach Ansicht einiger Musikwissenschaftler wurde das kreative Schaffen namhafter gehörloser Instrumentalisten und Komponisten durch die Ertaubung in seiner Qualität nicht gemindert, sondern zum Teil sogar gesteigert. Zu diesen Personen gehören zum Beispiel Beethoven, Smetana, und Franz. Ein großer Teil des Gesamtwerkes von Ludwig van Beethoven entstand nach seiner Ertaubung im Alter von 31 Jahren. Wagner als zeitgenössischer Rezensent Beethovens sah in der Gehörlosigkeit Beethovens und der daraus resultierenden Isolation und Einsamkeit sogar einen Vorteil und eine enge Verbindung zu seinem musikalischen Genie.¹⁴⁹

Die paradox erscheinende Vorteilhaftigkeit der Gehörlosigkeit in Bezug auf das musikalisch-kreative Schaffen wird von einigen gehörlosen Musikern beschrieben. Beispielsweise sieht Evelyn Glennie die Reduktion auf optische Informationen beim Erarbeiten neuer Stücke als Vorteil für die Bildung eines profunden Verständnisses und für die individuelle Interpretation, die nicht durch frühere Interpretationen von außen beeinflusst ist. Auch technische Herausforderungen beispielsweise beim Marimbaspield sind für Glennie durch die Konzentration

¹⁴⁸ „I do know when a choir is out of tune because of a clash in the vibrations – a clash between the mental and the physical ones – but whether they are sharp or flat is hard to determine. I seem to have my own ‚true‘ pitch: not perfect pitch as such, but possibly a fixation of pitch developed from familiarity with my own piano at home. For example at one time I found that I could not sing in tune with any piano except my own, because of the very slightly different rates of vibration (tuning). And in church I can always tell when a hymn is being played in a different key from the one that I am used to play it in. I find it extremely hard to adjust my own vocal rate of vibration in order to sing in tune (in relation to even a small difference in fundamental pitch).“ Paul Whittaker, *Musical Potential in the Profoundly Deaf*. Oxford 1986, S. 23, zit. n. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 126 (Übers. d. A.)

¹⁴⁹ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 292

auf die taktile und visuelle Rückkopplung leicht erlernbar.¹⁵⁰ Paul Whittaker beschreibt, dass durch das Lesen von Partituren musikalische und formale Einzelheiten bewusst wahrgenommen werden, die beim einfachen Hören des Stückes verloren gehen.¹⁵¹

Diese Aussagen gehörloser Musiker deckten sich auch mit der musikpädagogischen Forschung für hörende Schüler. So schreibt Wilfried Gruhn von neuronalen Strukturen, die klangliche Eindrücke in der bloßen Vorstellung ermöglichen. Diese mentalen Repräsentationen müssen im Übeprozess entwickelt werden und sind dann im Kognitionsvorgang abrufbar, ohne dass eine musikalische Struktur physikalisch präsent sein muss. Das Verstehen ist ein Prozess, der über die bloße Wahrnehmung hinausgeht, da die wahrgenommenen musikalischen Informationen dabei mit vorhandenen Repräsentationen verglichen werden und als etwas Bekanntes erkannt werden.¹⁵² Diese musikalischen Repräsentationen sind bei Spätertaubten in Form von Erinnerungen an klangliche Ereignisse vorhanden. Doch auch Paul Whittaker gibt als prälingual Gehörloser ein Beispiel, wie diese auditiven musikalischen Erfahrungen durch Assoziationen ersetzt werden können. Es ist jedoch für hörende und gehörlose Musiker von großer Bedeutung, dass es eine mentale Repräsentation gibt, mit der musikalische Ereignisse – ob aural oder visuotaktile wahrgenommen – in Beziehung gesetzt und so musikalische Eindrücke verstanden werden können.

Dies ist auch in Verbindung zur auditiven Deprivation zu betrachten, die in der Fachliteratur des Öfteren als Ursache für die geringe musikalische Leistungsfähigkeit von Gehörlosen gesehen wird. Wird ein Kind regelmäßig Musik ausgesetzt und wird mit ihm aktiv musiziert, können sich diese mentalen Repräsentationen durch taktile, visuelle und kinästhetische Informationen ausbilden und später als Anknüpfungspunkte für eine musikalische Ausbildung genutzt werden. Lediglich die Sinnesmodalität ist bei gehörlosen eine andere als bei hörenden Kindern.

¹⁵⁰ Vgl. ebda.

¹⁵¹ Vgl. Whittaker, *Musical Potential in the Profoundly Deaf*, S. 21, zit. n.: Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 292

¹⁵² Vgl. Wilfried Gruhn, *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim/Zürich/Olms u. a. 1998, S. 95 - 97

III. Teil: Verbindung zu eigenen praktischen Erfahrungen

6. Unterrichtssequenz mit gehörlosen und schwerhörigen Schülern

Im Januar 2008 führte ich mit 11 Schülern aus den Klassen 9 und 10 der Johann-Friedrich-Jencke-Schule für Hörgeschädigte in Dresden über vier Wochen eine Unterrichtssequenz durch. Die Ergebnisse wurden am Ende in einem Konzert dargeboten. Die folgenden Ausführungen zu dieser Unterrichtssequenz beschreiben unterschiedliche Herangehensweisen und deren Wirksamkeit in der praktischen musikpädagogischen Arbeit mit schwerhörigen und gehörlosen Jugendlichen und sollen mit den Erkenntnissen aus der vorliegenden Untersuchung in Beziehung gesetzt und evaluiert werden.

6.1 Intention

Die Unterrichtssequenz ist in erster Linie als eine selbständige und unabhängige pädagogische Arbeit mit musikimmanenter Zielsetzung zu verstehen. Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Aspekte zur musikalischen Bildung gehörloser junger Menschen finden in dieser Sequenz teilweise Anwendung. Es ist also keine wissenschaftliche Untersuchung oder Überprüfung wissenschaftlicher Theorien. Anliegen war, einen Eindruck von den besonderen Anforderungen zu gewinnen, die sich dem Pädagogen unter dem Aspekt der Gehörlosigkeit darstellen. Des Weiteren war da die einfache pädagogische Idee, mit den schwerhörigen und gehörlosen Jugendlichen zusammen einen Weg zu finden, der zu einem musikalischen Ergebnis und kreativem Ausdruck führt.

Die Schüler sollten auf der einen Seite instruiert werden, um bestimmte Formen des Musizierens auszuprobieren und dabei zu üben, doch sollte ihnen auch Freiraum gegeben werden, um einen individuellen Zugang zur Musik zu finden. Für mich war dieser freie Ansatz ebenfalls wichtig, um aus einem beobachtenden Standpunkt heraus die intuitive Herangehensweise der Schüler an Musik kennen zu lernen. Durch den Ausblick auf das Konzert sollte eine produktorientierte Arbeitsweise im Unterricht entstehen und der Unterrichtsreihe ein Projektcharakter verliehen werden. Im Vordergrund stand die Intention, Interesse an der Musik zu wecken und Musik als künstlerische Ausdrucksform zu verstehen, was dann als Motivationsgrundlage für die weiterführende rhythmische, spieltechnische und harmonisch-melodische Ausbildung genutzt werden kann.

6.2 Vorgeschichte und Organisation

Die Idee einer selbst konzipierten Unterrichtsreihe kam zeitgleich mit der Wahl des Themas für diese Diplomarbeit. In einigen Hospitationsstunden in unterschiedlichen Klassen der Johann-Friedrich-Jencke-Schule für Hörgeschädigte in Dresden konnte ich Einblicke in den Unterrichtsalltag mit Hörgeschädigten sammeln, die ich in Gesprächen mit den beiden Lehrerinnen für Musik und Rhythmik mit Hintergrundinformationen ergänzen konnte. Im Unterricht in der Klasse 9 erlebte ich, dass die Schüler im Internet nach Informationen über diverse Instrumente und Musikerpersönlichkeiten recherchierten. Nach Gesprächen über den bisherigen Verlauf des Unterrichts mit der Rhythmiklehrerin Frau Rötze-Nelles, drängte sich mir der Gedanke geradezu auf, die im Internet gesammelten Informationen mit einer direkten Erfahrung zu verbinden. Zu diesem Zweck wurde ein Konzert organisiert, in dem einige dieser Instrumente real erfahrbar gemacht werden konnten. Diese Möglichkeit sollte auch allen anderen Schülern des Hörgeschädigtenzentrums geboten werden. Damit war der geeignete Rahmen geschaffen, um die Ergebnisse des Unterrichts, den ich mit den Schülern aus den Klassen 9 und 10 durchführen sollte, zu präsentieren.

Die Unterrichtssequenz wurde für einen Zeitraum von vier Wochen mit eineinhalb Wochenstunden festgesetzt. Die Rhythmiklehrerin Marina Rötze-Nelles erklärte sich bereit, mir bei der Organisation und bei der Kommunikation mit den Schülern im Unterricht behilflich zu sein. Durch ihre Hilfe wurde die Gruppe aus der neunten Klasse mit zwei gehörlosen Schülern aus der Klasse 10 erweitert.

Weitere Hilfe kam von der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber in Dresden. Ein Student im Fach klassisches Schlagwerk half beim Transport und bei der Handhabung der Instrumente im Unterricht. Die Instrumente sowie Transportfahrzeug und Fahrer wurden von der Hochschule für Musik zur Verfügung gestellt.

6.3 Musikalische Vorbildung der Schüler

In der Vorbereitung für das Projekt sollten mir die Schüler einige Fragen beantworten, in denen es um für sie bekannte Musiker oder Musikinstrumente ging und in denen sie mir kurz ihre aktive und passive Erfahrung mit Musik erläutern sollten. Aus den Antworten ergab sich ein breit gefächertes Gesamtbild. Beispielsweise gaben drei der Schüler an, keine Musik zu hören, und begründeten dies schlicht mit ihrer Gehörlosigkeit. Die Angaben der anderen Schüler spiegeln ein sehr breites Feld musikalischen Interesses wider. Sie reichen von Rolf Zuckowski und Mozart über Rock und Schlager bis Hip Hop. Die Angaben über ihnen bekannte Musiker bewegten sich zum größten Teil im Genre der aktuellen populären Charts-Musik. Alle waren mit Trommelmusik vertraut, was – wie noch erläutert werden wird – mit dem früheren Unterricht zusammenhängt. Einige haben schon mal Klavier oder Keyboard gespielt. Die bisherigen musikalischen Aktivitäten

haben einigen mittelmäßig aber den meisten gut gefallen. Einige Schüler betonten, dass ihnen große Lautstärke beim Musikhören wichtig ist.

Im Rhythmikunterricht bei Frau Rötze-Nelles konnten die Schüler bereits verschiedene Erfahrung mit Musik sammeln. Zum Beispiel wurde über einen längeren Zeitraum ein afrikanischer Trommelkurs angeboten, der von einer großen Schülerzahl angenommen wurde. Dieser Unterricht erfreute sich zu Anfang großer Beliebtheit bis nach Angaben der Lehrerin nach einiger Zeit eine didaktische Weiterentwicklung ausblieb und es bei einer bloßen Trommelaktivität blieb. Des Weiteren gab es vereinzelte Projekte. In einem wurde das Märchen Rotkäppchen pantomimisch dargestellt und von einer Tänzerin begleitet. Ein anderes von der Rhythmiklehrerin Frau Rötze-Nelles initiiertes Projekt orientierte sich an der Gruppe Stomp, die mit Alltagsgegenständen moderne perkussive Performances ausführt. Ein längerfristiges Projekt wurde ebenfalls von ihr ins Leben gerufen, die von den Erfahrungen mit rhythmischer Gymnastik ausgehend eine Tanzgruppe zusammenstellte. Ein Projekt, das nach Angaben der Lehrerin besonders großen Zuspruch fand, war die Arbeit mit einem Hip Hop-DJ. Die Musik und die Tanzschritte wurden mit großer Begeisterung aufgenommen.

6.4 Profil der Schülergruppe

Die Gruppe setzte sich aus 11 Schülern aus den Klassen 9 und 10 zusammen. Die zufälligerweise ausschließlich männlichen Schüler waren zwischen 16 und 18 Jahren, im Durchschnitt genau 17 Jahre alt.

Nach Grad der Hörschädigung ergibt sich folgende Zusammensetzung: Mit sechs Schülern sind über die Hälfte an Taubheit grenzend schwerhörig, das heißt der durchschnittliche Hörverlust liegt bei ihnen über 90 dB – bei den meisten über 100 dB. Ein Schüler ist hochgradig schwerhörig mit einem durchschnittlichen Hörverlust von 80 dB. Zwei Schüler sind mit einem durchschnittlichen Hörverlust von 50 und 60 dB mittelgradig hörgeschädigt. Ein Schüler hat eine leichte Hörschädigung von durchschnittlich 20 dB und ein Schüler ist auf einem Ohr taub und auf dem anderen mit 30 dB Hörverlust mittelgradig hörgeschädigt. Zwei Schüler weisen laut ärztlicher beziehungsweise schulpsychologischer Einschätzung zusätzlich zur mittelgradigen Hörschädigung eine leichte Lernbehinderung auf und einer von ihnen zusätzlich eine leichte geistige Behinderung. Bei einem weiteren mittelgradig schwerhörigen Schüler wurde ein atypischer Autismus festgestellt.

Die Kommunikation verläuft bei den schwerhörigen Schülern mit ausreichendem akustischen Sprachverständnis über die Lautsprache. Bei den gehörlosen Schülern über Gebärden, beziehungsweise über lautsprachbegleitende Gebärden. Einige gehörlose Schüler kommunizieren auch über Lautsprache, was sich im Unterricht jedoch wegen der schweren Verständlichkeit, auf die ich mich in so kurzer Zeit nicht einstellen konnte, nicht immer problemlos umsetzen ließ. Da ich selbst der Gebärdensprache noch kaum mächtig war, war es notwendig,

zusätzlich zur Lautsprache Gebärden in gewisser Weise selbst zu erfinden, was durch die Imitation der Spielbewegung gut umsetzbar war. Bei längeren oder komplexen Erklärungen half die Lehrerin Frau Rötze-Nelles.

6.5 Instrumentenwahl und didaktische Zielsetzung

Wir arbeiteten während der Unterrichtsreihe mit folgenden Perkussionsinstrumenten:

tiefe und hohe Pauke	Shaker, Maracas, Cabasa, Caxixi und
verschiedene Tom Toms (16“ bis 10“)	diverse andere Rasselinstrumente
2 kleine Trommeln	Regenmacher
Conga und Quinto	Donnerblech
große und kleine Becken	Basston
Schlitztrommel	Klangschalen
Crotales	einzelne Xylophonplatten

Diese Zusammenstellung kann man als Orff-Instrumentarium bezeichnen, da unter diesem Oberbegriff alle Schlaginstrumente eingeschlossen sind, die sich durch leichte Spielbarkeit auszeichnen.¹⁵³ Sie boten sich auch deshalb an, weil sie vielfältige Klangfarben und Formen bieten, dem Spieler relativ viel Körpereinsatz abverlangen und ein großes dynamisches und tonales Spektrum besitzen. Bei der Auswahl wurde besonders darauf geachtet, dass möglichst alle Frequenzbereiche abgedeckt wurden – von dem tiefsten Ton der Pauke (E) bis zum höchsten Ton der Crotales (c⁵). Bei den Pauken, den Trommeln und den Becken ist zudem die Schwingung des Fells beziehungsweise des Metalls gut sichtbar. Der Schall der schwingenden Instrumente kann sehr deutlich über die Luft empfunden werden. Die Maracas sollten nicht am Stiel angefasst werden, sondern an der Stelle, wo die Reibung in der Handfläche spürbar ist, was beispielsweise beim Regenmacher ohnehin der Fall ist.

Weil diese Instrumente ein umfassendes Frequenz- und Dynamikspektrum bieten und auch weil drei von elf Schülern ganz selbstverständlich die fehlende aurale Wahrnehmungsfähigkeit als Ursache für die Unmöglichkeit der Musikwahrnehmung anerkennen, wurden die Möglichkeiten der Wahrnehmung *von Klang in Bezug auf die Tonhöhe und Intensität* als erstes didaktisches Ziel in das Zentrum der ersten beiden Unterrichtseinheiten gerückt. Visuelle und vibrotaktile Informationen sollten bewusst wahrgenommen werden. Resonanz- und Kontaktfühlen sowie indirekte Vibrationsempfindung sollten kennen gelernt und unterschieden werden. Da die visuotaktile Wahrnehmung beim passiven Musikerleben jedoch wesentlich weniger Informationsaufnahme ermöglicht als die *kinästhetische Wahrnehmung* beim aktiven Musizieren, sollte recht schnell selbst gespielt werden. Die eigene Körperbewegung sollte mit der beim

¹⁵³ Vgl. Prause, *Musik und Gehörlosigkeit*, S. 172

Schlagen auf eine Trommel entstehenden taktilen Rückkopplung in der Handfläche verknüpft werden, um daraus längerfristig eine Sensibilität für Lautstärke, Tonhöhe und Klanglichkeit zu entwickeln. Der Kontakt zum Musikinstrument sollte zudem die Schüler motivieren, auszuprobieren und das jeweilige Instrument experimentell zu entdecken.

Aufgrund der Kürze des Projektes sollte auf die Vermittlung spieltechnischer Fertigkeiten weitgehend verzichtet und mit den vorhandenen Fähigkeiten gearbeitet werden. Der zweite didaktische Schwerpunkt lag daher vielmehr auf der *Vermittlung der grundlegenden musikalischen Parameter* Dynamik (laut-leise), Tempo (schnell-langsam), Tonhöhe (hoch-tief) und Art der Ausführung (fließend-abgehackt), die sich zur Gestaltung eines musikalischen Ausdrucks eignen. So wurde auch die Vermittlung von metrischen wiederkehrenden Mustern als Rhythmus nicht als primäres Ziel verfolgt. Es sollte in freiem zeitlichem Verlauf musiziert werden, in dem metrische Ausführungen als zusätzliche Gestaltungsform mit einfließen können.

Durch das Dirigieren der Gruppe wollte ich die Schüler an verschiedene klar voneinander zu trennende *musikalische Gestaltungsformen* heranführen (dritte didaktische Zielsetzung). Das Spielen der verschiedenen Instrumente sollte geübt und die Kombinationsmöglichkeiten der genannten musikalischen Parameter in der Gruppe entdeckt und weiterentwickelt werden. Dadurch, dass die Schüler sich daran anschließend selbst untereinander dirigieren, sollten diese Arten der Ausführung geübt und bereits ein *improvisatorischer Umgang* mit Musik kennen gelernt werden.

Weiterführend sollten dann konkrete Inhalte musikalisch umgesetzt werden (Die vier Jahreszeiten). Dafür sollten Gestaltungsformen bewusst eingesetzt werden, mit Hilfe derer man eine *musikalische Aussage* gestalten kann, die auf der Basis von Assoziationen Analogien zum gewählten Thema aufweist (vierte didaktische Zielsetzung). In dieser Unterrichtsphase sollte das Experiment einen besonders hohen Stellenwert bekommen, also das Ausprobieren von eigenen Ideen und darüber hinaus das Zulassen einer Eigendynamik im Unterricht.

Die Schüler sollten aus der Reserve gelockt und ihr Entdeckergeist geweckt werden. Am Ende sollte ein in kreativer Arbeit entwickeltes Gesamtwerk stehen, das im Konzert zur Aufführung gebracht werden sollte. Ein Konzert, in dem ausgebildete Musiker, beziehungsweise Musikstudenten, zusammen mit gehörlosen und schwerhörigen Schülern gemeinsam ein musikalisches Programm gestalten und zu dem sowohl das gesamte Hörgeschädigtenzentrum als auch alle anderen Interessierten eingeladen werden, erschien mir daher in mehrfacher Weise sinnvoll:

1. Verschiedene Instrumente und die ausführenden Personen, zu denen viele der hörgeschädigten Kinder bisher noch keinen Kontakt hatten, könnten visuell und auditiv erlebt werden, und so der Zugang zur Musik als kulturelles Gut gefördert werden,
2. die Schüler, mit denen ich arbeiten würde, hätten die Möglichkeit, ihre Bemühungen bei einem Auftritt zu präsentieren und dadurch die Motivation, auf ein Ziel hin zu arbeiten,
3. es gäbe die Möglichkeit eines Austauschs zwischen hörenden und hörgeschädigten jungen Menschen, der für beide

Seiten interessant wäre und die Kluft zwischen diesen beiden Welten ein Stück weit verkleinern könnte.

6.6 Bezug zu bestehenden musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Ansätzen

Da die Sequenz nur über einen sehr kurzen zeitlichen Abschnitt festgelegt wurde, war die Umsetzbarkeit für mich wichtiger Unterrichtsinhalte stark beschränkt. Diese sind daher entweder nur im Ansatz ausgeführt worden oder es ist auf sie verzichtet worden. Die didaktische und methodische Vorgehensweise ist allein schon wegen des Projektcharakters frei gestaltet.

Der Ansatz ist in einigen wesentlichen Grundzügen dem von Robbins und Robbins ähnlich. So ist die Unterrichtsreihe strukturell und sequenziell konzipiert und bezieht Instrumentalinstruktionen und experimentelles Musizieren mit ein. Auf einige didaktische Teilgebiete, wie spieltechnische Fertigkeiten, Vermittlung von musikalischem Wissen, Bewegung und Tanz, an Kompositionen ausgerichtetes und vokales Musizieren konnte nur teilweise, und wenn nur am Rande eingegangen werden. Jedoch spiegelt sich der Grundaspekt *Spiele und Geschichten mit Musik* in der vierten didaktischen Zielsetzung *Gestaltung einer musikalischen Aussage* meiner Unterrichtskonzeption wider, die sich methodisch an den vier Jahreszeiten orientiert. Auf diese Weise konnte meiner Ansicht nach der von Robbins und Robbins formulierte Sinngehalt von Musik am deutlichsten erfahrbar gemacht werden (vgl. 5.2.2). Dazu muss eine Entwicklung von Assoziationen von klanglichen und rhythmischen Gestaltungsformen zu konkreten auf andere Weise wahrnehmbaren Erfahrungen (Regen, Wind, Wellen) erfolgen, etwa auf die Weise, wie die innere Klangvorstellung Paul Whittakers auf Assoziationen beruht (vgl. 5.4.3). Diese Vorgehensweise, mentale musikalische Repräsentationen über Assoziationen aufzubauen, kommt der Lernweise junger Erwachsener entgegen, da die kristalline Intelligenz angesprochen wird und keine gänzlich neuen Fähigkeiten angeeignet werden müssen.¹⁵⁴ Diese Repräsentationen sollten in der Endphase der Unterrichtssequenz abgerufen und kreativ miteinander kombiniert werden (vgl. 5.5). Zudem verdeutlicht dieses Vorgehen das Wesen von Musik als künstlerische Ausdrucksform, wodurch dem Anspruch der musikimmanenten Zielsetzung Rechnung getragen wird. Da dafür nicht unbedingt eine lange Übungsphase notwendig ist, sollte auf diesem Weg schnell zu einem musikalischen Produkt gelangt und somit das Interesse geweckt und wach gehalten werden. (vgl. 5.1)

¹⁵⁴ Der Begriff *Kristalline Intelligenz* (auch *pragmatische Intelligenz*) beschreibt das Lernverhalten Erwachsener auf der Basis von Assoziationen. Im Gegensatz zur *fluiden* (oder *mechanischen*) *Intelligenz*, die zur Bildung neuer neuronaler Verknüpfungen beim Kind genutzt wird, wird hier im Lernprozess unabhängig von neurobiologischen Grundlagen an bereits vorhandene und gefestigte neuronale Strukturen angeknüpft. Kristalline Intelligenz nimmt in Abhängigkeit von der intellektuellen und gesellschaftlichen Kulturaneignung zu. Der damit in Verbindung stehende speziell in der Musikpädagogik genutzte Auge-Ohr-Hand-Regelkreis muss in der musikpädagogischen Arbeit mit gehörlosen Erwachsenen zu einem Regelkreis von Auge, taktil-kinästhetischer Rückkopplung und Hand modifiziert werden. (Anm. d. A.), vgl. Prof. Dr. Wolfgang Lessing, Vorlesung „Instrumentaldidaktik 3“, Vortrag zur musikalischen Bildung Erwachsener, Hochschule für Musik „Carl Maria von Weber“ Dresden, 14.04.2008

Ein Unterschied zu Robbins und Robbins besteht in der Bedeutung, die die Ausnutzung des Restgehörs bei der Musikrezeption hat. In der ersten Unterrichtsphase wurde der Schwerpunkt bewusst auf die Nutzung aller Sinnesmodalitäten für die Musikrezeption gelegt, was die aurale Wahrnehmung einschließt aber nicht in den Vordergrund stellt. Dies sollte als Grundlage für die weiterführende Arbeit gelten. Alle Wahrnehmungsbereiche stehen demnach also gleichwertig nebeneinander, somit ist der Ansatz insgesamt multisensoriell ausgerichtet, was eher eine inhaltliche Nähe zum Ansatz von Virginia Schatz aufweist. Der Einsatz von Hörgeräten wird also nicht unbedingt vorausgesetzt. So werden auch die Schüler mit berücksichtigt, die Hörgeräte ablehnen. Weitere Ähnlichkeiten zu Schatz liegen im Improvisieren, Komponieren und Dirigieren als musikalisch-schöpferischen und explorativen Akt (vgl. 5.2.3).

6.7 Methodische zu den Zielsetzungen und praktische Erfahrung

6.7.1 Multisensorische Wahrnehmung von Klang in Bezug auf Tonhöhe und Intensität

Der Unterricht wurde insgesamt mit einer ausgiebigen, spieltechnisch guten Vorführung der Instrumente eingeleitet. Diese Instrumente waren Kesselpauken, Congas, kleine Trommel, Crotales, Becken. Beim Vorspielen wurde Wert auf dynamische Vielfalt gelegt. Die Schüler wurden angehalten, auf verschiedene Sinneseindrücke zu achten, die ihnen die Wahrnehmung des Klangs erlauben, und anschließend dazu befragt.

Im Folgenden wurden alle Instrumente im Einzelnen aus der Nähe betrachtet, auf die Spür- und Sichtbarkeit ihrer Schwingung untersucht und ihre Namen gelernt. Hier wurden Klangschalen, Shaker und andere Rasselinstrumente sowie Regenmacher miteinbezogen. Über das Resonanz- und Kontaktfühlen lernten die Schüler, die Schwingungsvibration der Instrumente zu erfühlen und mit den anderen zu vergleichen. Als Referenz für die gehörlosen Schüler wurde ihnen der Klang aus der „hörenden Perspektive“ beschrieben (hoch–tief, lang–kurz). Die Schüler wurden erneut nach der Hör- und Spürbarkeit eines jeden Instrumentes befragt.

Danach wurden die Schüler in Anlehnung an die methodische Herangehensweise Evelyn Glennies (vgl. 5.4.1) aufgefordert, ihre Schuhe auszuziehen und ihre Hörgeräte auszuschalten. Auf diese Weise fand eine Konzentration auf die Wahrnehmung der vibratorischen Information statt. Über die Handflächen, die die Schüler an die Zimmerwand legten, und über die Füße sollte die indirekte Vibrationsrezeption intensiv kennen gelernt werden. Den Jugendlichen wurden zwei bis drei verschiedene Instrumente vorgespielt, die von ihnen anhand der unterschiedlich empfundenen Art und Lokalisation in der Handfläche identifiziert werden sollten. Nach einem ausführlichen Gespräch über die verschiedenen Arten der Klangwahrnehmung wurden die Kinder ermuntert, die Instrumente einzeln selbst auszuprobieren.

Fazit:

Einige Instrumente – vor allem Pauken und Crotales – waren den Schülern unbekannt, daher zeigten sie Interesse an ihnen und an der Art, wie man sie spielt. Schon in der ersten Unterrichtsphase reagierten sie stark auf die Schwingungen der tiefen Pauke. Die Schüler haben großes Interesse an den Instrumenten gezeigt und waren bei der Erforschung der Vibrationswahrnehmung konzentriert. Es gab „Aha-Erlebnisse“ beim Fühlen und Sehen der Schwingungen der Pauken und bei den Klangschalen, die nur schwingen, wenn man sie mit ausgestreckten Fingern in der Hand hält. Die Rückmeldungen bezüglich der taktilen Wahrnehmung waren positiv. Das vibrierende Gefühl in Brust und Bauch bei den Kesselpauken war für die meisten am deutlichsten spürbar, daher löste das Instrument auch große Faszination bei den Schülern aus. Der Regenmacher hatte wegen der lang anhaltenden Reibung große Anziehungskraft. Die indirekte Vibrationsempfindung zeigte sich an den Füßen deutlicher als in der Handfläche, doch auch dort konnten die Schüler Unterschiede bei verschiedenen Instrumenten feststellen. Auditiv konnte auch von den gehörlosen Schülern das meiste aufgenommen werden. Sogar die sehr hohen Töne der Crotales waren für zwei gehörlose Schüler hörbar.

Bei der aktiven Erkundung der Instrumente machten fast alle bereitwillig mit. Für einen schwerhörigen Schüler war die Lautstärke zu große Belastung, daher wollte er die Instrumente nicht selbst spielen, war aber dennoch am Unterrichtsgeschehen interessiert. Die Anderen versuchten, die Bewegungen und dynamischen Variationen, die anfänglich in technisch ausgereifter Form dargeboten wurden, zu imitieren. Vornehmlich wurde aber vor allem bei den Pauken versucht, große Lautstärke zu erzeugen. Der Anreiz zum Üben war geschaffen, als die Schüler an ihre eigenen technischen Grenzen stießen. Dies wurde in dieser Unterrichtsphase und auch noch nach dem Unterricht, sowohl praktisch als auch in Diskussionen in Gebärdensprache, umgesetzt.

6.7.2 Grundlegende musikalischen Parameter und Gestaltungsformen

Ab der zweiten Unterrichtseinheit wurde vorrangig mit folgenden Instrumenten gearbeitet:

Tom Toms (16“ bis 10“)

2 kleine Trommeln

Conga und Quinto

2 Crash-Becken.

Die Instrumente wurden der Tönhöhe nach geordnet und im Halbkreis aufgestellt. Als Einstieg und zur Lockerung durften die Schüler so laut spielen, wie sie können. Diese Aktion ging über in eine differenziertere spielerische Phase, in der der Übungsleiter die Schüler dirigierte. Angewandt

wurden dabei möglichst eindeutige Handzeichen zur Bestimmung der Dynamik. Hinzu kamen laute Einzelschläge mit folgender kurzer Ruhephase, die alle zusammen ausführen sollten.

Darauf folgend wurden die Schüler in grundlegende Spieltechniken zur Variation von Klang und Dynamik eingewiesen (Lockerung der Schlagbewegung, Schlagen auf dem Rand des Trommelfells, Springen lassen des Sticks bzw. des Schlägels, Schlagen auf dem Rahmen). Die Techniken wurden in Bezug auf die Dynamik besprochen und eingeteilt.

Als weitere Form im Umgang mit Dynamik wurde ein anderes Zeichensystem eingeführt. Dieses bestand darin, dass der dynamische Schwerpunkt durch die Hand des Dirigenten im Raum lokalisiert wird. Je weiter die Hand in die unmittelbare Nähe eines bestimmten Schülers kommt, hat dieser lauter zu spielen. Auf diese Weise sollte Dynamik anhand der Distanz Hand-Schüler visuell verdeutlicht werden. Ferner sollten die Tonhöhenunterschiede der Instrumente deutlicher hervortreten. Da bei kurzer Distanz zu einem Spieler dieser laut, die benachbarten Spieler etwas leiser und die weit entfernten gar nicht zu spielen hatten, wurde aufgrund der Aufstellung der Instrumente immer nur ein bestimmter Frequenzbereich ausgespielt. Der Klang konnte so auch von tief nach hoch oder umgekehrt durch die ganze Reihe der Schüler beziehungsweise der Tonhöhen wandern. Die drei Formen der klanglichen Gestaltung – gemeinsam ausgeführte Dynamik durch Handzeichen, Dynamik und Tonhöhenvariation durch Lokalisierung des Klanges im Raum und laute Einzelschläge – wurden anschließend kombiniert. Die Instrumente sollten immer wieder getauscht werden, damit möglichst Jeder jedes Instrument kennen lernen konnte. Als Übergang zur selbständigen Arbeit mit diesen Parametern wurden Schüler als Dirigenten eingesetzt, die wiederum vom Übungsleiter dirigiert wurden. Danach sollten die Schüler sich frei von Instruktionen selbst untereinander dirigieren und die bisher kennen gelernten musikalischen Parameter dabei bewusst variieren.

Darauf folgend fand eine Systematisierung dieser und weiterer musikalischer Parameter statt. Die Variationsmöglichkeiten Lautstärke/Dynamik (laut-leise), Tempo (schnell-langsam), Tonhöhe (hoch-tief) und Art der Ausführung (fließend-abgehackt) wurden im Tafelbild festgehalten. Da das letztgenannte für die Schüler noch eher eine unklare Angabe darstellte, wurde dies separat geübt: Über einen leisen „Klangteppich“, den alle durch stetes Trommeln erzeugten, wurden unregelmäßige laute Einzelschläge an verschiedene Instrumente dirigiert.

Fazit:

Schüler und Lehrer haben zusammen experimentell die klanglichen Gestaltungsmöglichkeiten aufeinander aufbauend erkundet. Dies verlangte den Schülern viel Konzentration ab, die alle sehr gut halten konnten. Der Unterricht hatte einen spielerischen und zugleich explorativen Charakter, aus dem von den Schülern ausgehend sehr kreative Ideen entstanden, die das Zeichenrepertoire erweiterten und zusätzlich Klänge integrierten (Schlagen auf dem Boden und an den Instrumentenständern). Die Umsetzung der Kombination klanglicher Elemente beim Dirigieren geschah intuitiv eher aneinanderreihend und folgte noch keinem erkennbarem Aufbau.

Erst nachdem die musikalischen Parameter kreativ umgesetzt wurden, wurden sie konkret benannt und auf eine abstraktere Ebene gehoben, die als strukturierendes musikalisches Gerüst beim improvisatorischen Dirigieren dienen soll.

6.7.3 Gestaltung einer musikalische Aussage

Anhand des Themas *Die vier Jahreszeiten* wurde in dieser Unterrichtseinheit die Entwicklung einer musikalischen Gestalt als Ausdruck konkreter Alltagserfahrungen als Ziel gesetzt. Zum Thema Herbst wurden vorerst Stichworte gesammelt, die den Schülern spontan in den Sinn kommen. Daraus entstand folgendes Tafelbild:

Herbst

- Blätter fallen
- es wird kälter
- Regen
- es wird dunkler
- Halloween
- Pilze sammeln
- Sturm / Wind
- Vögel ziehen gen Süden
- Wintervorbereitung [der Tiere]
- Suche nach warmem Platz

Weiterführend wurde der Prozess, der in der Jahreszeit Herbst stattfindet, in drei Phasen unterteilt:

3 Phasen

- 1. noch ein bisschen sommerlich
- 2. es wird kälter und stiller
- 3. Winter steht vor der Tür

Im Gespräch wurde die Instrumentierung und der grobe Aufbau für die Vertonung der Jahreszeit Herbst festgelegt. Demnach sollte das Sommerliche durch Rasseln und mittlere und hohe Trommeln in relativ lauter Ausführung dargestellt werden. Über die tieferen und weiterhin über hohe Trommeln sollte zu den Becken übergegangen werden und die Lautstärke verringert werden. Vereinzelt wurde der Regenmacher in seiner ursprünglichen Funktion eingesetzt. Die erste Ausführung dieses Aufbaus wurde durch den Unterrichtsleiter ausgeführt.

Mit den verbleibenden Jahreszeiten wurde auf dieselbe Weise verfahren.

Fazit:

Über die Assoziation wurde in dieser Unterrichtsphase das Gerüst für das später folgende improvisatorische Dirigieren auf der Grundlage von bekannten alltäglichen Erfahrungen geschaffen. Didaktisches Ziel war es dieses „innere Leitbild“ mit den bereits erfahrenen musikalischen Grundparametern zu verknüpfen.

Meine Erfahrung aus diesem Unterricht ist, dass die Schüler eher Schwierigkeiten hatten, einen Bezug zwischen den konkreten Grundlagen zu den abstrakten klanglichen Repräsentationen herzustellen. Das mag vermutlich daran liegen, dass die Assoziationen mehr noch auf körperliche Erfahrungen, das heißt die taktile und kinästhetische abzielen müssen, um von den gehörlosen Schülern in klangliche Strukturen übersetzt werden zu können. Der gehobene Anspruch hat der Konzentration im Unterricht jedoch keinen Abbruch getan.

6.7.4 Komplexere musikalische Formen unter Einbeziehung melodischer Elemente

Um in der letzten Unterrichtsphase eine weitere Entwicklung zu gewährleisten, wurden zusätzliche Instrumente eingesetzt, die größtenteils konkrete tonale Grundschwingungen wiedergeben und wegen der fragileren Beschaffenheit mit kleineren und gezielteren Bewegungen gehandhabt werden müssen. Die bisherige Zusammenstellung der Instrumente wurde ergänzt durch:

Schlitztrommel

Crotales

Donnerblech

Basston

einzelne Xylophonplatten

Dies kennzeichnet einerseits einen fließenden Übergang von der Grobmotorik zur Feinmotorik und andererseits eine Reduktion der Grundlautstärke. Der Gesamtklang wird also komplexer, was auch mehr Konzentration auf die einzelnen Komponenten erfordert. In dieser Übungsphase wurde das Dirigieren vom Unterrichtsleiter übernommen.

Hier wurde das erste Mal ein durchgehender Puls als strukturierendes Element eingesetzt. Dieser wurde von einem Basston zusammen mit einem gleichzeitig stattfindenden tiefen Trommelschlag ausgeführt. Dieser Puls wurde allerdings nicht zu einem Rhythmus ausgeweitet, sondern diente als stabile Basis für ein darauf aufbauendes rhythmisch frei gestaltetes Klanggebilde, das mit dem bereits bekannten Zeichensystem dirigiert wurde. Die Klangfarben einzelner Instrumente gewannen dadurch, dass sie stellenweise allein standen, an Bedeutung und nahmen eine klare Funktion im Gesamtzusammenhang ein. Die Stimme und konsonantische Laute (a, e, i und sch)

fanden hier ebenfalls Anwendung. Grundlegende musikalische Gestaltungselemente wurden zu einer für sich stehenden und in seiner musikalisch-abstrakten eigenständigen Form verschmolzen. Ein Spannungsbogen wurde auf der Basis von wechselnder Klangfarbe, Anzahl an gleichzeitig agierender Spieler und Dynamik gestaltet. Die Instrumente waren in ihrer dynamischen Präsenz voneinander unabhängig.

In dieser rein künstlerisch ausgerichteten Aktivität, in der die Schüler die Ausführenden waren, wurde im Unterricht eine im positiven Sinne sehr gespannte Arbeitsatmosphäre geschaffen, die allein von der musikalischen Aktivität ausging. Die Aufmerksamkeit der Schüler wurde zwangsläufig auf die anderen Instrumente gelenkt, da anderenfalls die eigene Stellung im Gesamtkontext nicht erfahrbar werden konnte. Der durchgehende Puls stellte eine Konstante dar, die in den vorherigen Unterrichtseinheiten nicht vertreten war, und erhielt so eine Grundspannung aufrecht, die den Anfang und das Ende des Musikstücks klar markierten.

Die Arbeit war tendenziell kompositorisch konzipiert, da die Instrumente in der Probe und beim Auftritt von denselben Schülern gespielt wurden und die Wechsel der Klangfarbe immer nach mehr oder weniger demselben Ablauf erfolgten. Das klangliche Erlebnis war für mich als hörende Person sehr eindrucksvoll.

6.7.5 Das Konzert

Im Verlauf der Unterrichtssequenz bildeten sich drei verschiedene musikalische Aktionen heraus, die sich als Programm für einen Auftritt eignen. Sie wurden letztendlich nicht entsprechend ihrer zeitlichen Entstehung angeordnet, sondern nach dem aktiven gestalterischen Anteil der Schüler. So sollten zuerst die Aktionen dargeboten werden, die unter dem Dirigat des Unterrichtleiters standen. Diese wurden in einem Programmpunkt zusammengefasst. Danach sollten „Die vier Jahreszeiten“ als zweiter Programmpunkt aufgeführt werden.

Die Planung des Konzertes berücksichtigte – wie unter 6.5 bereits angedeutet – nicht nur die Arbeit der hörgeschädigten Schüler, sondern wurde so ausgeweitet, dass an die vorherigen Inhalte des Unterrichts von Frau Rötze-Nelles angeknüpft wurde und das gesamte Hörgeschädigtenzentrum daran teilhaben konnte. Die Arbeit der Schüler aus den Klassen 9 und 10 sollte zudem vor einem möglichst großen Publikum vorgestellt werden können, das möglichst nicht ausschließlich aus schwerhörigen und gehörlosen Schülern und deren Lehrern besteht. Zu diesem Zweck fand das Konzert in einem von der Hochschule für Musik genutzten großen Saal statt und wurde in der Hochschule offiziell angekündigt. Weiterhin sollte dem Ziel Rechnung getragen werden, Musik in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen als kulturelles Gut hörgeschädigten Kindern und jungen Erwachsenen zugänglich zu machen. Die Beiträge der eingeladenen Musiker wurden von ihnen frei gewählt. Es ist also der Initiative der Musiker zu verdanken, dass in zwei Beiträgen Werke von dem wohl bekanntesten späterraubten

Komponisten Ludwig van Beethoven vorgetragen wurden, die in den Schaffensphasen vor und nach der Ertaubung komponiert wurden.

Das Konzert bestand aus folgenden Programmpunkten:

- 1 *Streichquartett Nr. 4, op. 18* von Ludwig van Beethoven – Streichquartett, Ensemble der Hochschule für Musik Dresden
- 2 *Improvisationen Nr. 1 und 2* – Schüler der Schule für Hörgeschädigte
- 3 *Bagatellen Nr. 1, 2 und 4, op. 126* von Ludwig van Beethoven – Piano: Johannes Merkler
- 4 „*Four Points*“ – Elektronische Musik von Carsten Brocker
- 5 „*Die vier Jahreszeiten*“ – Schüler der Schule für Hörgeschädigte
- 6 „*Saxafrass*“ von Lennie Niehaus – Saxophonquartett, Ensemble der Hochschule für Musik Dresden
- 7 *Afrikanische Percussion* – Ensemble der Hochschule für Musik Dresden unter der Leitung von Jörg Ritter

Vor allem die jüngeren Schüler wurden dazu ermuntert, nahe an die Instrumente heranzugehen und das Klavier mit der Handfläche zu berühren, um sich einer möglichst starken akustischen und vibratorischen Reizzufuhr auszusetzen.

6.7. Feedback zum Musikprojekt

Die Reaktionen der Schüler auf die Aktivitäten im Unterricht sind für mich wegen meiner mangelnden Gebärdensprachkompetenz schwer an konkreten Äußerungen festzumachen. Auf der Grundlage von Einschätzungen der Lehrerin und subjektiver Beobachtung im Unterricht lässt sich ableiten, dass es den Schülern großen Spaß gemacht hat. Sie waren im Allgemeinen während der ganzen Zeit konzentriert und haben bei allem, wozu sie aufgefordert wurden, konstruktiv mitgearbeitet. Ein gehörloser Schüler, der Hörgeräte prinzipiell ablehnt, hat im Verlauf des Unterrichts sein Hörgerät angelegt, was von sehr großem Interesse an der akustischen Erfahrung der Instrumente zeugt. Zudem war er meist mit großem Eifer bei der Sache. Der Schüler mit autistischen Zügen hat in der Regel nach Angaben der Lehrerin Schwierigkeiten, sich in großen Gruppen und bei großen Lautstärken zurecht zu finden. Oftmals ist er für den Unterricht nicht mehr aufnahmebereit. Beide Problem Momente waren bei diesem Projekt der Fall. Es muss also als ein besonderes Ereignis für ihn gewesen sein, wenn er sich dazu durchringen konnte, einer großen Gruppe hohe Lautstärken zu dirigieren. Von einem schwerhörigen über Lautsprache kommunizierenden Schüler kamen vereinzelt Rückmeldungen wie „Das ist schön“ oder „Das ist anstrengend“.

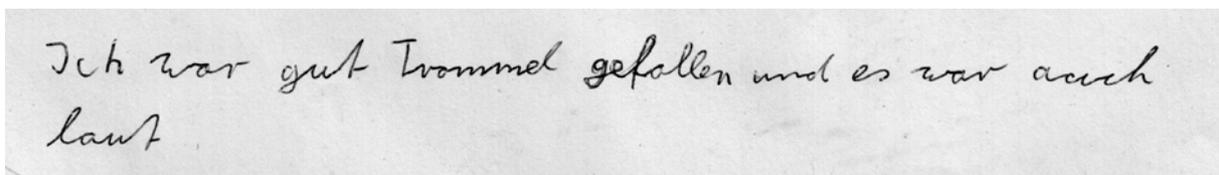
Das Konzert wurde von dem sehr jungen Publikum mit Interesse verfolgt. Bei einigen Schülern war deutlich zu erkennen, wie sie auf unterschiedliche Arten von Musik reagieren. Wo einige die

unbekannten Geräusche in der elektronischen Musik belustigend aufnehmen, haben andere stärker auf das Streichquartett reagiert. Als „krönender Abschluss“ muss der Auftritt der zehnköpfigen Trommelgruppe von Jörg Ritter bezeichnet werden. Einige jüngere Schüler haben ausgelassen zur den afrikanischen Rhythmen getanzt.

Die Aufführung ging allein schon wegen der professionellen musikalischen Beiträge über eine normale Schulveranstaltung hinaus. Hinzu kamen die ungewohnte Umgebung und die Anwesenheit von hörenden Publikumsgästen. Am Anfang war den Schülern eine gewisse Unsicherheit anzumerken, was sich aber spätestens beim ersten Auftritt der Schülergruppe legte. In dem Moment war im Raum eine deutliche Spannung zu spüren, die sich nach dem Beitrag in einem kräftigen Applaus entlud. Die Bewegungen der Dirigenten und die naturgemäß gut sichtbare perkussive Spielweise war für die Schüler im Publikum ein zugängliches Mittel, das die musikalischen Inhalte eindrucksvoll visuell verdeutlichte. Bei der elektronischen Musik beispielsweise war dieser visuelle Eindruck nahezu nicht vorhanden, weshalb die Konzentration auf die auditive und taktile Wahrnehmung in den Vordergrund rückte. Von einer der anwesenden Lehrerinnen wurde das Konzert als ein für die Kinder unvergessliches Erlebnis beschrieben. Die Schüler und Schülerinnen bedankten sich bei jedem einzelnen Musiker mit einer Blume.

Die aktiven Schüler haben beim Konzert und besonders beim selbständigen Dirigieren ein Ergebnis abgeliefert, dass deutlich über dem Niveau in der Unterrichtssituation war. Ihre Aufmerksamkeit wurde durch die Auftrittssituation merklich geschärft, wodurch die Gruppe besser auf den jeweiligen Dirigenten angesprochen hat. Die Körpersprache der dirigierenden Schüler bekam eine noch größere Ausdruckskraft als sie schon im Unterricht sichtbar war. Diese Voraussetzungen summierten sich zu einem gelungenen kreativen Werk und bedingten ein befriedigendes Gemeinschaftserlebnis.

Dank der Lehrerin Frau Rötze-Nelles, die die zuweilen erkennbare Rede- und Schreibfaulheit der Schüler in Bezug auf sachliche Stellungnahmen kennt und damit umzugehen weiß, sind schriftliche Rückmeldungen der Schüler vorhanden. Abschließend sollen einige Kommentare der Schüler in handschriftlicher Form abgedruckt werden.¹⁵⁵



gehörloser Schüler

¹⁵⁵ Bei den Zitaten wurde keine Selektion vorgenommen hinsichtlich der positiven Bewertung. Die Rückmeldungen waren durchweg positiv formuliert. Lediglich die Überzeugungskraft der Äußerung divergierten, was sich hier allerdings nicht darstellen lässt, da die Persönlichkeit der Schüler mit ihren Äußerungen in Zusammenhang gesehen werden müssen. (Anm. d. A.)

~~Das~~ Anfang war mir langweilig dann studiert
alles gesagt was mir machen sollen dann habe
ich ~~keine~~ keine Langweile
zum Schluss war mir interessant.

Unilateral ertaubter und auf dem anderen Ohr mittelgradig schwerhöriger Schüler mit CI.

- ganz gut
- hat viel Spaß gemacht
- das Trommeln mit allen zusammen war schön

Die Idee mit den 4 Jahreszeiten: - die Idee war prima
- ich war der Herbst
- und der Wechsel zwischen laut und leise
Trommeln hat mir gefallen
Die Improvisation: - war gut + lustig

Gehörloser Schüler, der vor der Unterrichtssequenz angab, aufgrund seiner Gehörlosigkeit keine Musik zu hören.

Das macht mir Spaß, wir trommeln gemeinsam und ohne
zu warten. Ich finde, es ist gut. Wir machen mehr Spielerei.
Kann nicht weiter sagen, das war einfach super.

Gehörloser Schüler

Derselbe Schüler auf die Frage, ob er weitere Ideen für den Musikunterricht hat:

Gute Frage, eigentlich kann ich nicht hören,
aber nur bestimmte Instrumente kann ich ja hören,
doch brauche noch lautere Musik, deshalb gefällt mir.
Mit leisen Instrumenten, die ich nicht beantworten kann.
Sorry!

und zum Konzert:

hmppf... Was ich da schreiben soll, doch hab Einfalt.
Stell dir mal vor, ich bin rein gehörlos, trotz kann ich das Konzert einige Instrumente
hören, einige/mehrere hab mir gut gefallen. Ich war da mitspielen, das macht mir so sehr Spaß.
Obiges sind meine Team super und gute Teamgeist.
Beim nächsten mal bin ich bereit dabei sein.

alle tiefere Gruppen (Trommeln, Pauken, ...) sind sehr gut und hörbar.
~~fast~~ fast alle höheren Gruppen sind fast gut, wird nicht gut hören
kann.

Gehörloser Schüler

3. Welche Trommelinstrumente haben Dir gefallen?

- die afrikanischen Trommeln
- die große Trommel war schön laut
- und und die Metallplatte - klingt wie Gewitter

Gehörloser Schüler

7. Fazit

Hörschädigungen treten in vielfältigen Formen und Ausprägungen sowohl uni- als auch bilateral auf. Sie können aus prä-, peri- oder postnatale Ursachen hervorgehen, beziehungsweise angeboren oder erworben sein. Man unterscheidet zwischen Schalleitungs- und Schallempfindungsstörung. Bei der Schalleitungsstörung liegt die Schädigung im Mittelohr, wodurch über die Knochenschalleitung noch akustische Informationen aufgenommen werden können, die hohe Frequenzen übermitteln und daher für den Spracherwerb gut nutzbar sind. Schwerwiegender ist die Schallempfindungsstörung, bei der eine Schädigung des cortischen Organs im Innenohr vorliegt und der Hörverlust gravierender ist. Weiterhin unterscheidet man Hörschädigungen nach dem zeitlichen Eintritt. Als prälingual ertaubt werden Personen bezeichnet, bei denen die Ertaubung nach Erwerb der Lautsprache eingetreten ist, das heißt etwa nach dem vierten Lebensjahr. Dadurch sind bei ihnen Kenntnisse über die Artikulationsbewegungen beim Sprechen vorhanden, wodurch sie grundsätzlich in der Lage sind, bei adäquatem Sprechtraining die Lautsprache anzuwenden. Prälingual ertaubte Personen verfügen nicht über dieses Sprachwissen und müssen sich diese Fähigkeit über Jahre hinweg erarbeiten, wobei die Verständlich ihrer Sprache in der Regel nicht mit der von postlingual Ertaubten vergleichbar ist.

Die medizinische Definition von Gehörlosigkeit orientiert sich an konkreten Hörverlustwerten. Man unterscheidet zwischen leichtgradiger (<30dB), mittelgradiger (30 bis 60 dB) und hochgradiger Hörschädigung (60 bis 90 dB). Bei Hörverlustwerten über 90 dB spricht man Gehörlosigkeit oder – wenn Hörreste vorhanden sind – von Resthörigkeit. Nach der pädagogischen Definition sind hörgeschädigte Schüler nicht strikt in das medizinische Muster einzuordnen, da die Fähigkeit, Sprache zu verstehen und anzuwenden von weiteren Einflussfaktoren abhängt. Dazu gehören beispielsweise soziales Umfeld, Intelligenz und adäquates Hörtraining. Resthörigkeit beginnt demnach nicht genau an der 90 dB-Grenze, sondern variiert nach oben und nach unten. In diesem Zusammenhang spielt die auditive Deprivation eine große Rolle, da sich in der Kindheit das Gehör von Hörgeschädigten ebenfalls ausbildet und eine auditive Stimulation das Gehör trainiert. Hörprothetische Versorgung geschieht durch Hörgeräte oder das Cochlea Implantat, bei dem Elektroden in die Cochlea eingeführt werden und der Hörnerv durch elektrische Impulse direkt zu stimulieren. Der Höreindruck ist allerdings nicht mit dem von normal hörenden Personen zu vergleichen.

Die Folgen der Hörschädigung sind in der Entwicklung eines Kindes auf sprachlicher, kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene erkennbar. Der Entwicklungsprozess verläuft bei gehörlosen Kindern verlangsamt. Wenn ihnen kein Symbolsystem zur Verständigung (Lautsprache oder Gebärdensprache) angeboten wird, kann die Entwicklung einer Abstraktionsebene nicht erfolgen, auf der grundlegende kognitive Fähigkeiten basieren.

Die Kompensation der Folgewirkungen der Sprachbehinderung erfolgt durch die Stimulation von anderen Sinneskanälen, die ergänzend und substituierend eingesetzt werden. Die besten Ergebnisse werden durch die Wechselwirkungen von auditiver, visueller, taktiler und kinästhetischer Stimulation erzielt, da dadurch die größtmögliche Fülle an Informationen übermittelt werden kann.

Musikalische Bildung ist bei gehörlosen Schülern auf vielfältige Weise möglich. Die Perzeptions- und Differenzierungsfähigkeit wurde in den USA auf der Basis auditiver, visueller und taktiler Stimulation empirisch untersucht. Dabei wurden erstaunliche Fähigkeiten bei gehörlosen Menschen nachgewiesen. So können gehörlose Menschen beispielsweise nach langem intensivem Training sowohl über ein geringes Restgehör als auch allein durch vibratorische Empfindung Ganztöne voneinander unterscheiden. Die Unterscheidung von harmonischen Qualitäten ist noch nicht eindeutig nachgewiesen worden. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass diese Fähigkeit bei gehörlosen Menschen grundsätzlich auszubilden ist. Die Tonhöhenunterscheidung mit Cochlea Implantat ist zum einen abhängig von auditivem Training und zum anderen von der Art des verwendeten Prozessors. Einige eignen sich eher zur Sprachverarbeitung, andere besser zur Musikverarbeitung.

In bestehenden pädagogischen Ansätzen für gehörlose Schüler mit musikimmanenter Zielsetzung kristallisieren sich zwei Grundherangehensweise heraus. Zum einen wird auf die Ausbildung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit abgezielt, zum anderen werden andere zur Verfügung stehende Sinnesmodalitäten in einem multisensorischen Ansatz mit einbezogen.

Im Musikunterricht auf elementarer Ebene hat sich in der Praxis eine rhythmisch-körperliche Vorgehensweise etabliert. Als adäquates Instrumentarium eignen sich hier Schlaginstrumente (Orff-Instrumentarium). Bei älteren Schülern sind für den Instrumentalunterricht Klarinette und Oboe geeignet, da der Klang dieser Instrumente über das Restgehör in der Regel gut wahrnehmbar ist, was unter anderem mit der hohen Anzahl an Obertönen zusammenhängt. Die Tonhöhenbestimmung erfolgt bei zu geringem Restgehör auch über die kinästhetische Wahrnehmung beispielsweise bei Streichinstrumenten oder der taktilen Bestimmung der Schwingungsvibration bei Blasinstrumenten. Langfristig kann dabei eine Sensibilisierung für das Schwingungsverhältnis zwischen mehreren Tönen ausgebildet werden. Professionelle gehörlose Musiker wie die Bratschistin Liz Varlow oder der Organist Paul Whittaker beschreiben, dass kleinste Abweichungen anhand der Schwebefrequenz taktil spürbar sind. Aus Angaben von den vorgestellten gehörlosen Musikern geht hervor, dass das für das aktive und passive Musikerleben eine innere Klangvorstellung vorhanden sein muss, die mental repräsentiert ist. Passiv erlebte musikalische Ereignisse können so mit diesen mentalen Repräsentationen in Deckung gebracht werden und beim aktiven Musizieren Steuerungsfunktion für die musikalische Ausführung übernehmen.

Aus eigenen Erfahrungen mit der musikpädagogischen Arbeit mit gehörlosen Jugendlichen und aus den aus dieser Arbeit gewonnen Erkenntnissen geht hervor, dass bei gehörlosen Schülern durchaus ein Interesse an Musik geweckt werden kann, wenn der Unterricht sequentiell und

strukturiert konzipiert wird. Meines Erachtens ist die innere Vorstellung von Klang und musikalischen Strukturen wichtig, um Musik mental erlebbar zu machen.

Durch das Projekt mit den gehörlosen Schülern hab ich erlebt, das das musikalische Erlebnis auch für die Schüler, die Musik zuvor ablehnend gegenüberstanden, intensiv sein kann. Musik wurde in der geschilderten Unterrichtssequenz als künstlerischer Ausdruck verstanden und erzeugte ein gemeinschaftliches und emotionales Erlebnis, das Kommunikation und Selbstverwirklichung mit einschloss. Die vorliegende Arbeit ist der Anfang einer weiteren intensiven Beschäftigung mit dem Thema Musikpädagogisches Arbeiten mit gehörlosen Menschen.

Danksagung

Für die Unterstützung und hervorragende Zusammenarbeit an dem musikalischen Projekt danke ich in erster Linie den Schülern der Klassen 9 und 10 der Schule für Hörgeschädigte „Johann Friedrich Jencke“ in Dresden. Die Arbeit hat mir großen Spaß gemacht. Ich habe viel gelernt und das Endergebnis hat mich tief beeindruckt. Danke an die Lehrerin Marina Rötze-Nelles, die mich enorm unterstützt hat. Ohne ihre Erfahrung und ihren Enthusiasmus wäre das Projekt nicht möglich gewesen. Danke an Matthias Schleyer, der mir tatkräftig zur Seite stand und sich für keine Arbeit zu schade war. Ein großes „Danke schön“ auch an alle Musiker, die das Konzert zu so einem so wundervollen Ereignis gemacht haben, von dem alle profitieren konnten. Ein weiterer Dank geht an die Hochschule für Musik „Carl Maria von Weber“ Dresden, die die Instrumente zur Verfügung gestellt und den Transport ermöglicht hat.

Literaturverzeichnis:

Ahrbeck, Bernd, *Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien*, in: Siegmund Prillwitz (Hrsg.), *Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser*, Bd. 22, Hamburg 1992

Auhagen, Wolfgang, *Akustik. Akustische Grundbegriffe*, in: Ludwig Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil Bd. 1, 2., Neubearb. Ausg., Kassel/Basel/London u. a. 1994

Breiner, Herbert L., *Hilfen für Hörgeschädigte in Orientierung an den sensorischen Bedingungen*, in: Jussen, Heribert/Claußen, W. Hartwig (Hrsg.), *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive*, München/Basel 1991, S. 230 - 249

Breitenbach, Erwin, *Material zur Diagnose und Therapie auditiver Wahrnehmungsstörungen*, Würzburg 1995

Bucher, Peter O./Arnold, Wolfgang/Mathis, Alfons, *Rehabilitation von Cochlea-Implantat-Trägern*, in: Jussen, Heribert/Claußen, W. Hartwig (Hrsg.), *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive*, München/Basel 1991, S. 45 - 50

Day-Salmon, Shirley, *Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen*, Diplomarbeit, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck 2003

Gruhn, Wilfried, *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim/Zürich/Olms u. a. 1998

Hartmann, Klaus, *Technische Kommunikationshilfe für Schwerhörige*, in: Jussen, Heribert/Claußen, W. Hartwig (Hrsg.), *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive*, München/Basel 1991, S. 338 - 345

Hermann, Hanna / Dittrich, Gregor, *Was ist ein Cochlea Implantat ?*, in: *Schnecke. Leben mit Cochlea Implant & Hörgerät*, Jg. 11/2007, H. 58, S. 87

Jann, Peter A., *Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes. Zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft*, in: Ministerialrat Dr. W. Katein (Hrsg.)/Prof. H.

Kratzmeier, Dipl.-Psych. (Hrsg.), *Heidelberger Sonderpädagogische Schriften*, Bd. 18, Heidelberg 1991

Jussen, Heribert, *Spracherwerb bei Gehörlosen*, in: Jussen, Heribert/Claußen, W. Hartwig (Hrsg.), *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive*, München/Basel 1991, S. 205 - 214

Löwe, Armin, *Gehörlose. Ihre Bildung und Rehabilitation*, in: Deutscher Bildungsrat, *Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bd. 30, Sonderpädagogik 2, Stuttgart 1974

Michels, Ulrich (Hrsg.), *dtv-Atlas Musik*, 2. korrigierte Auflage, München/Kassel/Basel u. a. 2005

Rösing, Helmut/Plattig, Karl-Heinz, *Gehör. Periphere Verarbeitung*, in: Ludwig Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, Sachteil Bd. 3, 2., Neubearb. Ausg., Kassel/Basel/London u. a. 1994

Paul, Peter V., *Hörschädigung und schulische Leistung*, in: Jussen, Heribert/Claußen, W. Hartwig (Hrsg.), *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive*, München/Basel 1991, S. 125-130

Plath, Peter, *Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen*, in: Jussen, Heribert/Claußen, W. Hartwig (Hrsg.), *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive*, München/Basel 1991, S. 31 - 44

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

Prause, Dr. Manuela-Carmen, *Annäherung an ein Musikerleben mit Cochlea Implant*, in: *Schnecke. Leben mit Cochlea Implant & Hörgerät*, Jg. 2003, H. 41, S. 18 f.

Rouß, Manfred, *Kommunikation Gehörloser*, in: Prof. Dr. med. Andreas Rett (Hrsg.), *Rehabilitation. Arbeiten zur Theorie und Praxis der Rehabilitation in Medizin, Psychologie und Sonderpädagogik*, Bd. 38, Bern/Göttingen/Toronto u. a. 1994

Sacks, Oliver, *Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen*, Reinbek bei Hamburg 1990

Schröder, Gunda, Musik ist überall, in: *Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser*, Jg. 2007, H. 75, S. 70 - 77

Szgun, Prof. Dr. Gisela, *Wunderwerk Cochlea-Implantat?. Sprachentwicklung bei jungen Kindern mit Cochlea-Implantat*, in: *Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser*, Jg. 2007, H. 75, S. 110 - 121

Whittaker, Paul, *Music and the Deaf*, in: Salmon, Shirley (Hrsg.), *Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern*, Wiesbaden 2006

Wölkner, André, *Auswirkungen von Vibrationsempfindungen auf die Tonbildung beim Singen*, Diplomarbeit, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden 2000

Zenner, H. P., *Hören*, in: Prof. Dr. H.-G. Schaible (Hrsg.)/Prof. Dr. Dr. h. c. F. Schmidt (Hrsg.), *Neuro- und Sinnesphysiologie*, 5., neu bearbeitete Auflage, Berlin/Heidelberg 2006

Anhang

1. Interview mit Evelyn Glennie

Mag. Shirley Day-Salmon (Lehrtätigkeit am Orff-Institut, Institut für Musik- und Tanzpädagogik, Universität Mozarteum, Salzburg) im Interview mit Evelyn Glennie am 22.2.2003 in Graz¹⁵⁶
(Übersetzung: Shirley Day-Salmon)

EG: Evelyn Glennie

SDS: Shirley Day-Salmon

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵⁶ Mag. Shirley Day-Salmon, *Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen*, Diplomarbeit, Innsbruck 2003, Internetabruf vom 11.04.2008, <http://www.taubenschlag.de/html/lernen/wissenschaft/shirley/salmon.pdf>

SDS: Wieviele kreative Aspekte enthielt dieser Unterricht?

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

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

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

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

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

SDS: Damit gaben sie ein gutes Beispiel.

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

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

EG: Ja, das stimmt. Ich mag die Kleine Trommel, einmal weil sie kompakt und leicht zu transportieren ist. Zweitens verlangt ihr Spiel viel vom Musiker, sowohl körperlich als auch technisch, und mehr noch im musikalischen Sinn. Es gibt nicht viel Literatur für die Kleine Trommel, außer den Grundlagen. Es gibt aber so viele Stilarten des Spielens und man

könnte ein Leben lang jede dieser Stilrichtungen studieren. So ein reines Rhythmusinstrument ist eine große Herausforderung. Man denkt: „Wie kann man auf diesem Instrument Musik machen?“ Eben darin besteht der Anreiz für meine Konzerte.

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

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

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

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

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

Ich denke, es ist so wie bei anderen hörenden Kindern, manche interessieren sich für Musik und manche nicht. Manche mögen Popmusik, aber nicht klassische Musik und umgekehrt. Manche mögen Volksmusik, aber nicht Latin, manche Latin aber nicht Jazz etc. Ich finde, wir sollten alle jungen Leute in Klang baden. Klang ist in erster Linie Emotion. Das können wir auch verbinden, z.B. wenn wir einen Bach - Choral aufführen, vielleicht gesungen, warum nicht auch auf einem Marimba oder von einem Streichquartett gespielt? Wir können versuchen herauszufinden, welche Emotion, welches Gefühl in jedem Menschen entsteht, warum sie die Bearbeitung für Marimba der für Streichquartett vorziehen usw. Wir können dann weiterdenken: der Komponist war ein Mann mit 20 Kindern. Wie fand er Zeit zu komponieren? Er komponierte viel. Was haben die Menschen damals gegessen? Welche Kleider trugen sie? So beginnen manche Schüler, sich für Mode oder Kochen zu interessieren. Ideen, die von der Beschäftigung mit diesem Musikstück ausgehen und Schüler anregen, die sich sonst nicht so sehr für Musik interessieren. Für mich war es interessant, mit zwei Brüdern aufzuwachsen, von denen keiner musikalisch ist. Einer hat nicht einmal ein relatives Gehör, d.h. wenn er zwei unterschiedliche Töne hört, kann er nicht

feststellen, welcher der beiden höher ist. Das kommt selten vor. Er kann überhaupt nicht rein singen und hat keine Ahnung, was seine Stimme macht. Mein anderer Bruder ist musikalischer, aber weniger für die Musikpraxis. Er interessiert sich für Musikgeschichte und hier war er ausgezeichnet. Es war nicht das Musizieren, das Spielen seiner Posaune. Alles andere liebte er und das wurde in der Schule gefördert. Wichtig ist einfach zu erkennen, was jemanden anfeuert, wofür er/sie sich intensiv interessiert. Das muss durchgehend gefördert werden, aber gleichzeitig müssen andere Aspekte berücksichtigt werden. Man muss versuchen, Bereiche aus der Grauzone des geringeren Interesses eines Individuums in sein jeweiliges Interessengebiet überzuführen.

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

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

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

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

EG: Ja, aber diese sind auch wichtig.

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

EG: Man kann Kindern alles vorspielen: Stockhausen, Mozart, Fat Boy Slim, Shiwaddywaddy, was auch immer. Es ist unglaublich, wenn man ihnen ein wirklich modernes „quietschendes“ Stück vorspielt, und sie sagen: „Das klingt wie Papas Rasenmäher“ oder „Das klingt wie das Öffnen einer Coladose“. Und man denkt: „Ja, sie haben recht“. Es ist die

Phantasie. In der Schule zeichneten oder malten wir auch die Stücke, die wir spielten. Für die Schüler, die sich für bildnerische Kunst interessierten, war das himmlisch.

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

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

SDS: Interessieren Sie sich für andere Instrumente als Schlagwerk?

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

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

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

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

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

Musik studieren oder Musiker werden wollen. Der Sinn der Sache ist, dass sie die Erfahrung machen, ein Instrument zu lernen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ich wurde noch entschlossener und das bedeutete auch, dass ich mir selber sehr aufmerksam zuhören musste, weil es niemanden gab, der sagte: „Ja, Evelyn, das ist sehr gut" oder „Das ist interessant, warum versuchst du es nicht so?" Es gab keine Führung, man

musste sich auf die eigene Eingebung verlassen. Da konnte ich auf die Erfahrungen meiner Schulzeit zurückgreifen, wo jedes Kind individuell gefördert wurde und seine eigene Phantasie entwickelte. Es ging nicht darum, zu tun, was der Lehrer sagte. Er hätte zum Beispiel nie gesagt: „Bitte stell dich so hin“. Ich glaube, er führte uns Schüler unmerklich, und wir hatten solide grundlegende Spieltechniken, wie ich dann später bemerkte.

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

SDS: Ihre Schulzeit war also enorm wichtig.

EG: Sehr, sehr wichtig. Zu der Zeit gab es noch viele Autodidakten, die Schlagzeugunterricht gaben, eine ganze Generation von Schlagzeugern mit sehr schlechter Grundtechnik und begrenzten Möglichkeiten. Heute gibt es viele jüngere Leute, die selbst bereits guten Unterricht erhalten haben und jetzt unterrichten. Das Niveau steigt stetig an und ist in Großbritannien ziemlich gut. Mein Lehrer war ein guter Musiker. Es ist traurig, dass er vor 10 Jahren in Pension gegangen ist und seine Stelle nicht nachbesetzt wurde (ich weiss nicht, wie das im österreichischen Schulsystem ist). Das bedeutet, dass es heute viele Schulen - er unterrichtete an ca. 30 verschiedenen Schulen im Nordosten Schottlands - diesen Instrumentalunterricht nicht mehr haben. Stellen Sie sich vor, wie viele Schüler und Schülerinnen nicht die Möglichkeiten haben, die ich damals hatte. Das hätte auch mir passieren können, dann hätte ich nie entdeckt, daß ich mich für Perkussion interessiere.

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

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

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

SDS: Vielen Dank für dieses Interview.

2. Interview mit der Lehrerin im Fach Rhythmik Frau Marina Rötzer-Nelles vom 03.04.2008:

AO: Wie ist das Hörgeschädigtenzentrum strukturiert?

MR-N: Gehörlosenzweig und Schwerhörigenzweig sind heute zusammen. Die waren vorher getrennt. Im Jahr 2000 sind die beiden Schulen zusammengelegt worden. Zu der Gehörlosenschule gehörte der Geistigbehinderten-Teil und jetzt kommen noch die Schwerhörigen dazu. Der Geistigbehinderten-Teil ist separat von Lehrpersonal und Konzept her. Es ist eine der wenigen Geistigbehindertenschulen, die Fachunterricht machen. Dort gehen die Kinder 12 Jahre zur Schule und werden sozusagen auf die Werkstatt vorbereitet, in die sie dann integriert werden. Das ist dann ihre Zukunft. Das ist wie betreutes Wohnen in geschützten Werkstätten.

AO: Und für die Gehörlosen geht es dann eher in Richtung Berufsbildungswerk (BBW) wie Leipzig und Hamburg.

MR-N: Ja, auch Nürnberg und München, wo Schüler von unserer Schule auch nach dem Abschluss hingegangen sind. Und es gibt noch mehr. Husum und Winnenden(???) zum Beispiel. Aber die meisten gehen ans BBW Leipzig. Aber dann gibt es noch Schüler die nach Essen gehen. Das ist das größte College Deutschlands für gehörlose Schüler, wo sie auch Abitur oder Fachoberschule machen können. Und dann gibt es noch die Möglichkeit der dualen Ausbildung, wo die Schüler sich einen Betrieb suchen, in denen sie lernen und im BBW den theoretischen Unterricht bekommen.

AO: Und in welchen Berufen landen die Schüler dann im Normalfall?

MR-N: Zu DDR-Zeiten waren es zehn. Das ist jetzt aber viel breiter gefächert. Sehr viele Handwerksberufe sind für Gehörlose geeignet, und dann noch z. B. der Bereich der Sozialpädagogik. Das gibt es aber nicht im Osten, sondern nur in den alten Bundesländern. Und dann gibt es noch eine Teilausbildung, die nennt sich „Werkerausbildung“. Wenn die Schüler die Entscheidung noch nicht getroffen haben, in welche Richtung sie mal gehen werden, dann können sie ein Berufsvorbereitendes Jahr machen, in dem sie in vier verschiedene Richtungen schnuppern können und sehen, was ihnen gefällt. Z. B. Holzverarbeitung, Tischlerarbeiten, oder Metall, das sind dann CNC-Fräser. Sie können in Richtung Hauswirtschaft gehen, sie können Techniker oder Maler werden. Es gibt die Kochausbildung und Landschaftsbau. Was gibt es noch ... Drucker, Buchbinder, wobei es das nur in München gibt, Drucker werden auch in Leipzig ausgebildet. Inzwischen auch Bautechnik. Büroberufe und Kaufmännische Berufe, wo es aber nicht in erster Linie auf Kommunikation ankommt, denn oftmals sind die Kinder ja gar nicht in der Lage, in kommunikative Berufe einzusteigen.

AO: Nun gibt es in Deutschland keine Universität für Gehörlose. Wie ist die Möglichkeit, an normalen Universitäten zu studieren?

MR-N: Es braucht die Begleitung eines Dolmetschers. Das hat es schon gegeben, aber das ist natürlich mit sehr viel Aufwand verbunden, Genehmigungen usw.. Das ist also noch nicht die Regel, es gibt also sehr wenige, die studieren. Viele haben Wünsche, wie z. B. Lehrer zu werden, aber diese Möglichkeit ist begrenzt.

AO: Im HZ Dresden gibt es das Wohnheim. Wer ist da untergebracht?

MR-N: Das Wohnheim und den Hort.

AO: Und darin sind Schüler aus allen Schulzweigen untergebracht?

MR-N: Richtig.

AO: Wie groß ist denn das Heim?

MR-N: Das Heim ist groß, zu groß zurzeit. Da wird zurzeit massiv Personalabbau betrieben, weil zu wenige Kinder im Heim sind. Ein großer Teil der Schüler, die vielleicht vor zehn Jahren noch bei uns untergebracht gewesen wären, laufen jetzt als Integrationskinder.

AO: *Wie kommt das?*

MR-N: Das hängt damit zusammen, dass sich in den letzten zehn/fünfzehn Jahren die Hörgerätetechnik enorm entwickelt hat. Und durch die Früherkennung und die Frühbetreuung Kinder schon in Babyalter mit Hörgeräten versorgt werden und dadurch der Hörrest ausgenutzt wird und die in ganz jungen Jahren vor Beendigung des Spracherwerbs – das ist so mit sechs Jahren – in der Frühbetreuung so betreut werden, dass sie Lautsprache erlernen. Dadurch gibt es eben viele Kinder, die jetzt in die Regelschule gehen und von uns mit betreut und begleitet werden, damit das seine Ordnung hat. Da gibt es auch einen Maßnahmenkatalog, damit man darauf achtet, wie die Bedingungen für die Kinder sind, und ob bestimmte äußere Bedingungen eingehalten werden. Dazu gehört die Zusammenarbeit mit Psychologen, mit Ärzten, mit Lehrern usw.. Das Förderzentrum macht die Gutachten für die Kinder. Diese werden zu uns geschickt, nachdem ein HNO-Arzt fest gestellt hat ‚Da ist was nicht in Ordnung‘. Dann wird im Prinzip festgestellt, wie der Hörstatus ist und wie die Hörgeräteversorgung ist und wie die Bedingungen an der Schule sein müssen, damit die Kinder gut lernen können. Der Vorteil der Integration ist natürlich, dass die Kinder in einem Lautsprachumfeld sind und relativ normal aufwachsen. Es gibt Fälle, wo das nicht funktioniert, wo die Kinder isoliert bleiben und eben nicht so gut zur Sprache kommen oder irgendwann stehen bleiben. Dann passiert es, dass die uns kommen. Das ist aber relativ selten. Dadurch ist natürlich die Schulzeit bei uns im Förderzentrum gemindert. Das ist auch immer ein sehr strittiges Umfeld. Die einen befürworten die totale Integration und wollen gar keine separaten Schulen haben, andere sagen aber: Für bestimmte Kinder ist die Separation wichtig, damit sie untereinander aufwachsen und z. B. Gebärde lernen, wenn es mit Lautsprache nicht funktioniert.

AO: *Wird diese Entwicklung, dass die Gehörlosenschulen an Schülermangel leiden, Ihrer Meinung nach fortschreiten?*

MR-N: So sagt man im Allgemeinen. Ich weiß nicht, ob das so ist. Es gibt Menschen, die sagen: Die Zahlen gehen massiv zurück. Andere sagen: Die Zahl ist nicht zurückgegangen. Die Kinderzahl ist ja generell zurückgegangen. Wenn man die Abnahme der gehörlosen Schüler vergleicht mit der Minderung der Kinderzahl insgesamt hat sich nichts geändert. Und es gibt Menschen, die sagen, dass es immer Hörgeschädigte geben wird. Allerdings haben wir an unserer Schule neben den Hörgeschädigten auch die AVWS-Kinder, d. h. auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung. Das sind Kinder, bei denen das Gehör zwar in Ordnung ist, bei denen aber im Gehirn Verbindungen nicht stimmen und die Sprache nicht verstehen können bzw. Schwierigkeiten damit haben. Und die kommen ganz massiv zunehmend auch zu uns. Inzwischen werden die auch bei uns diagnostiziert. Die Tests werden von einem professionellen AVWS-Team gemacht, die genau wissen, woran man das erkennt. Auch die Eltern von AVWS-Kindern– in meiner Klasse sind z. B. zwei AVWS-Kinder – sagen, dass es gut ist, dass die Kinder in solch kleinen Klassen sind, denn dadurch können sie viel mehr wahrnehmen, wenn sie bestimmte Dinge nicht mitkriegen oder trotz hoher Intelligenz völlig ungeordnet sind in ihrem Denken, dass die mit den vielen Umweltreizen nicht umgehen können und diese dadurch nicht verarbeiten können. Durch die kleinen Klassen funktioniert das für die Kinder viel besser und können den Lernstoff viel besser aufnehmen und kommen viel leichter zum Ziel als wenn sie in einer Klasse mit 25 oder 30 Kindern wären.

AO: *Wie groß ist denn im Schnitt die Klassenstärke im Gehörlosenzweig des Hörgeschädigtenzentrums?*

MR-N: In der Regel so von vier bis zehn. Ab elf werden die Klassen geteilt, wobei wir manchmal größere Klassen favorisieren. Die Kinder lernen ja voneinander und bei kleinen Klassen hat man weniger Reibungspunkte, die man größeren Klassen hast, und man merkt, dass, wenn man als Lehrer eine relativ große Klasse hast, dass man da vielmehr bewegen kann und die Kinder auch untereinander mehr bewegen, obwohl es natürlich wesentlich unruhiger ist. In der Integration ist

es so, dass es einen Schlüssel für Klassen mit hörgeschädigten Integrationskindern gibt, nach dem nicht 30, sondern 25 Kinder in der Klasse sind.

AO: Wie ist das prozentuale Verhältnis zwischen schwerhörigen und gehörlosen Kindern?

MR-N: Die gehörlosen machen einen ganz geringen Prozentsatz aus, vielleicht 15 oder 20 %. Die Gruppe, mit der wir zusammen gearbeitet haben, war nicht repräsentativ, da die Schüler aus drei verschiedenen Klassen kamen. Die sind übrigens alle Schüler, die jetzt abgehen. Die zehnte Klasse ist die Realschulklasse. Die neunte Klasse ist die Hauptschulklasse. Die Schüler gehen neun Jahre zur Schule - in der Regel noch mit einem Dehnungsjahr nach der vierten Klasse. Man kann auch noch ein zweites Dehnungsjahr machen. Das ist idealer Weise für die Realschüler nach der neunten Klasse.

AO: Gibt es an dieser Schule einen Konsens bezüglich der Art, wie der Unterricht geführt wird? Gemeint sind gebärdensprachliche Methode, lautsprachbegleitender und oraler Methode.

MR-N: Es gibt keine gebärdensprachliche Methode an sich. Es gibt die rein lautsprachliche Methode und Unterricht, der mit lautsprachunterstützender Gebärde abläuft. Einen reinen Gebärdensprachunterricht gibt es nicht. Das hat den Hintergrund, dass die Kinder so gut wie möglich Lautsprache lernen sollen.

AO: Kann man das als eine Art Totale Kommunikation bezeichnen, die alle Kommunikationselemente beinhaltet?

MR-N: Das ist schwer zu sagen. Im Allgemeinen wird Gebärde benutzt, um das Verständnis der Lautsprache zu unterstützen. Gerade die ehemaligen Gehörlosenlehrer, die ja Gebärdensprachkompetenz haben, setzen die auch im Unterricht in Klassen mit gehörlosen Kindern ein. Die Lautsprache hat Vorrang.

AO: Wie hoch ist der Stellenwert des Fachs Musik?

MR-N: Im Prinzip wie an jeder anderen Schule auch mit dem Unterschied, dass Rhythmik für die Gehörlosen angeboten wird und Musik für die Schwerhörigen und die geistig Behinderten.

AO: Mit wie vielen Wochenstunden?

MR-N: Immer nur mit einer Wochenstunde. Bei Kunst ist das genauso. Ich bin allerdings der Meinung, dass noch nicht erkannt worden ist, welchen Stellenwert Rhythmik eigentlich haben müsste, weil Sprache viel mit Rhythmik zu tun hat. Viele unserer Kinder haben auch motorische Schwierigkeiten. Das hängt ja mit dem Gehör und auch mit der Lebensform zusammen. In der heutigen Art der Freizeitbeschäftigung, die ja durch Computer und Fernsehen eine andere geworden ist, bewegen sich die Kinder weniger. Das sieht man bei unseren Kindern. Aber ich denke, das ist einer Regelschule genauso. Rhythmik ist unterstützend, um Sprache aufzunehmen und Sprache zu lernen. Das ist noch nicht begriffen worden.

AO: Wie groß ist das Interesse der Schüler am Musikunterricht?

MR-N: Das ist immer vom Lehrer abhängig, wie an der Regelschule. Außerdem sind Musikstunden oft Randstunden, z. B. neunte Stunde. Das Fach wird eher da untergebracht, wo die Kinder nicht so konzentriert sind.

A. O.: Wie groß ist denn das Kollegium insgesamt und speziell für Musik und Rhythmik?

MR-N: Insgesamt um die 50 Lehrer. Für Musik sind wir drei Kollegen. Eine Musiklehrerin und zwei Rhythmiklehrerinnen, wobei die eine mehr mit den geistig Behinderten arbeitet. In der Grundschule gibt es leider keinen Musiklehrer. Das macht eine Mathe- und Physiklehrerin für die Oberstufe.

A. O.: Gibt es Gehörlosenlehrer, die richtig für den Musikunterricht ausgebildet sind?

MR-N: Nein. Zumindest ist mir das nicht bekannt. Musik hat keinen Stellenwert, weil man davon ausgeht, dass Gehörlose Musik nicht hören. Rhythmik ist auch erst nach der Wende verstärkt eingeführt worden.

A. O.: Wie sind Sie also zur Rhythmik gekommen?

MR-N: Ich bin zur Rhythmik gekommen, wie die Jungfrau zum Kind. Wir hatten eine Kollegin, die in ihrer Babyzeit eine dreijährige Weiterbildung in Rhythmik gemacht hat, was allerdings nur mit einem Zertifikat beendet werden konnte und daher keine Anerkennung gefunden hat. Mit ihrem Rhythmikprogramm ist sie in den oberen Klassen allerdings gescheitert. Da bin ich dann eingesprungen und habe angefangen, mit den Gehörlosen Aerobic zu machen. Das waren meine Anfänge. Später bin ich darüber zum Tanz gekommen und hab dann auch mit den Schülern getanzt. Das war genial, weil ich das Gefühl hatte, dass Gehörlose besser geeignet sind als Schwerhörige. Ich hab dann auch eine Tanzgruppe gegründet, mit denen wir tolle Auftritte hatten, sogar im Fernsehen. Wir haben vom Menuett bis zum modernen Tanz alles gemacht. Am Anfang hab ich noch mitgemacht, weil ich der Meinung war, Zeichen geben zu müssen. Dann hab ich mich aber langsam raus genommen, weil ich den Anspruch hatte, dass das von selber kommen muss und ihr Eigenes einbringen sollen. Dann hab angefangen mit den Gehörlosen über Musik zu sprechen, über die Wahrnehmung zu sprechen, und versucht, dass sie es dann in Bewegung umsetzen. Dadurch ist das ganze gewachsen. Ich hab Weiterbildungen besucht, in der Palucca-Schule eine Tanzausbildung gemacht. Durch die Arbeit hab ich irgendwann gemerkt „Jetzt schwimmst du. Jetzt musst du dir irgendwoher neue Inspiration suchen“. Ich hab dann alles möglich immer wieder in mein Programm aufgenommen und viel Fachliteratur gelesen, um einfach ein breiteres Spektrum zu haben. Ich hätte gerne auch so eine Art Rhythmik-Team gehabt, wo man sich die Aufgaben nach den Stärken der Leute einteilt, um den Schüler alles zukommen lassen zu können. Einer allein kann das eigentlich gar nicht alles abdecken. Das hat aber nie funktioniert.

Dann hatte ich Klassen, in denen nur Jungs drinnen waren. Mit denen konnte ich ja schlecht tanzen, also musste ich mir wieder neue Dinge einfallen lassen. Wir haben uns dann Stomp angeguckt, dann waren wir wieder inspiriert. Das hatte immer viel mit Ausprobieren zu tun, was ich gemacht habe, was auch immer relativ gut funktioniert hat. Dann gibt es noch das Theater – ganz wichtig – , was viel mit Sprache zu tun hat und auch mit Pantomime, was den Schülern natürlich gut liegt, weil sie von Natur aus ja eine tolle Körpersprache haben und vieles mit Mimik rüber bringen können. Dadurch ist das Spektrum immer größer geworden. Aber hatte dann zur Folge, dass ich ausschließlich Rhythmik unterrichtet habe, obwohl ich gar keine Vorbildung darin hatte. Eigentlich bin ich Deutschlehrerin.

A. O.: *Haben sie bei den Tanzprojekten auch Musik benutzt? Wie hat das geklappt?*

MR-N: Ja, natürlich. Musik mit Verstärker und Holzfußboden. Mir sind fast die Ohren abgefallen, aber den Kindern hat es gefallen. Auch die geistig Behinderten haben mit ihren Ohren am Lautsprecher gehangen und die Hände drauf gehabt und gefühlt, um das zu erleben. Ich habe viel von der Körpersprache der Gehörlosen gelernt und hab versucht mich in die Lage der Kinder hineinzusetzen. Obwohl das ja nie gelingt bekommt man eine ganze Menge mit und die Kinder nehmen einen auch ganz anders an, weil man versucht, sie zu verstehen.

A. O.: *Wie würden Sie die Schülerzusammensetzung bei unserm Musikprojekt beschreiben?*

MR-N: Das ist eine sehr heterogene Schülerzusammensetzung gewesen, weil die aus drei verschiedenen Klassen kommen. Es sind die Schüler der neunten und zehnten Klasse, die ich im Rhythmikunterricht habe. Viele von diesen Schülern sind unterschiedlich lernbehindert. Zwei gehörlose Schüler sind freiwillig dazu gekommen, wie von dem Projekt gehört haben und daran interessiert waren.

A. O.: *Wie haben Sie die Schüler während des Unterrichts und des Konzerts erlebt.*

MR-N: Die beiden freiwilligen Schüler haben viel vorwärts gebracht, auf Grund der Art, wie sie sich eingebracht haben. Einer der beiden wurde durch das Projekt so inspiriert, dass er vielleicht

doch nicht jegliche Art von Musik ablehnt, sondern vielleicht doch auch in der Musik Dinge finden kann, die ihm gut tun. Das hat man auch daran gesehen, wie er dirigiert hat und wie sehr er in der Materie stand. Auch meinen Kollegen ist aufgefallen, wie er das körperlich aufgenommen hat. Was auch wunderbar bei diesem Projekt war, war, dass die Jungs eine super Teamarbeit geleistet haben, also immer Augenkontakt haben mussten, um zu schauen, wie die anderen reagieren. Sie mussten ganz genau aufpassen, damit das auch stimmig bleibt. Das war genial bei dem Projekt. Ein anderer gehörloser Schüler ist in der Vergangenheit immer wieder durch seine Aggression negativ aufgefallen. Dieses ganze Projekt hat er ganz selbstbewusst mitgestaltet. Wenn man ihn beobachtet hat konnte man sehen, wie er die Percussion gelebt hat und dabei ganz natürlich geblieben ist. Auch der autistische Schüler, der eigentlich immer wegrennt, wenn zu viele da sind und es zu laut ist, hat die ganze Zeit durchgehalten hat. Selbst am Tag der Präsentation, wo er kurzzeitig ausgestiegen ist, und in der letzten Minute doch noch mitgemacht hat.

A. O.: Vielen Dank für das Gespräch!

3. Photos aus dem Unterricht und dem Konzert











4. Inhalt der DVDs

DVD 1: Unterrichtssequenz

1. Unterrichtseinheit: *Multisensorische Wahrnehmung von Klang in Bezug auf Tonhöhe und Intensität*

Präsentation verschiedener Instrumente
Hören - Spüren – Sehen
Instrumente ausprobieren

2. Unterrichtseinheit: *Grundlegende musikalischen Parameter und Gestaltungsformen und Gestaltung einer musikalische Aussage*

Dirigieren
Erlernen von Schlagtechniken
Versuch einer metrischen Ausführung mit Hilfe einer Schrittfolge
4 musikalische Parameter
Vier Jahreszeiten: Herbst und Winter

3. Unterrichtseinheit¹⁵⁷: *Gestaltung einer musikalische Aussage*

Musik als Kommunikation
Vier Jahreszeiten: Frühling und Sommer
Schüler geben Antworten
Hören von verschiedenen Arten von Musik

3. Unterrichtseinheit: *Komplexere musikalische Formen unter Einbeziehung melodischer Elemente*

Stimmexperiment
Generalprobe Vier Jahreszeiten
Generalprobe Komposition Nr. 1 (Neue Instrumente)

DVD 2: Das Konzert

1. *Streichquartett Nr. 4, op. 18* von Ludwig van Beethoven – Streichquartett, Ensemble der Hochschule für Musik Dresden
2. *Improvisationen Nr. 1 und 2* – Schüler der Schule für Hörgeschädigte
3. *Bagatellen Nr. 1, 2 und 4, op. 126* von Ludwig van Beethoven – Piano: Johannes Merkler
4. „*Four Points*“ – Elektronische Musik von Carsten Brocker
5. „*Die vier Jahreszeiten*“ – Schüler der Schule für Hörgeschädigte
6. „*Saxafrass*“ von Lennie Niehaus – Saxophonquartett, Ensemble der Hochschule für Musik Dresden
7. *Afrikanische Percussion* – Ensemble der Hochschule für Musik Dresden unter der Leitung von Jörg Ritter

¹⁵⁷ Die ersten drei Minuten und zehn Sekunden dieser Videoaufnahme sind ohne Ton, da im Unterricht vergessen wurde, das Mikrophon einzuschalten. Dies kann allerdings genutzt werden, um sich als normal hörender Mensch auf die rein visuelle Musikrezeption zu konzentrieren und sich so ansatzweise in die Musikrezeption gehörloser Menschen hinein zu versetzen.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln verfasst habe. Literatur- und Quellennachweise sind exakt gekennzeichnet.

30.04.2008