

Universität für Musik und Darstellende Kunst Mozarteum Salzburg/ Orff- Institut

Zur Bedeutung von Sprache, Musik und Bewegung.  
Von der Wirksamkeit der Elementaren Musik- und  
Bewegungserziehung in der  
Gehörlosenpädagogik



Diplomarbeit im Rahmen des Kurzstudiums der Musik- und Bewegungserziehung

**Vorgelegt von**

**Johanna Reidel- Mathias**

**Mai 2005**

**Betreuung:**

**Prof. Barbara Haselbach**

**Fachbetreuung:**

**Mag. Shirley Day- Salmon**



# INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	5
Dank	6
Einleitung	7
<b>1. Zum Themenkomplex „Gehörlosigkeit“ und zur Situation „gehörloser Menschen“</b>	10
1. 1. Zur verwendeten Terminologie	10
1. 2. Definitionen der Welt- Gesundheitsorganisation WHO	10
1. 2. 1. Störung/ Impairment/ (Impairment)	11
1. 2. 2. Schädigung/ Disability/ (Aktivität)	11
1. 2. 3. Behinderung/ Handicap/ (Participation)	11
1. 3. Eingrenzung des Personenkreises	12
1. 3. 1. Gehörlose Menschen	12
1. 3. 2. Schwerhörige Menschen	12
1. 3. 3. Ertaubte Menschen	13
1. 4. Hörstörungen	13
1. 4. 1. Art der Hörstörung	13
1. 4. 2. Ausmaß der Hörstörung	14
1. 4. 3. Zeitpunkt des Eintritts der Hörstörung	16
1. 5. Mögliche Auswirkungen der Hörstörung	16
1. 5. 1. - auf den Spracherwerb	16
1. 5. 2. - auf Identitätsbildung und Entwicklung	17
1. 5. 3. - auf die Kommunikationsmöglichkeiten	17
1. 5. 4. Normale und gute Entwicklung	19
1. 6. Geschichte der Gebärdensprache und Situation in Österreich	20
1. 6. 1. Geschichtlicher Abriss	20
1. 6. 2. Situation in Österreich	23
1. 7. Zum Selbstverständnis gehörloser Menschen/ Aus der Sicht der Gehörlosen	24
1. 7. 1. Leben in „zwei Welten“ und die Bedeutung der Gehörlosengemeinschaft	24
1. 7. 2. Kindheitserinnerungen	26
1. 8. Die Kunstszene der Gehörlosen	29
1. 8. 1. Poesie und Bewegung	29
1. 8. 2. Theater und Co	30
1. 8. 3. Musik, Tanz und Co	32
<b>2. Sprache</b>	35
2. 1. Begriffliche Schwierigkeit: Sprache- Lautsprache- Gebärdensprache	35
2. 1. 1. Ein übergeordneter Sprachbegriff umfasst sowohl Laut- wie Gebärdensprache	35
2. 1. 2. Zur Struktur der Lautsprache	35
2. 1. 3. Zur Struktur der Gebärdensprache	38
2. 1. 4. Zwei gleichwertige, aber unterschiedliche Sprachsysteme	42
2. 2. Sprache und Spracherwerb	43
2. 2. 1. Sprache und Spracherwerb sind rätselhaft und faszinierend	43
2. 2. 2. Stufen der Sprachentwicklung	44
2. 2. 3. Theorien zum Spracherwerb	45
2. 2. 4. Zum Erwerb der Gebärdensprache	46
2. 3. Das Lebenswunder Sprache	47
2. 3. 1. Leben und Sprache durch frühen Dialog	47

2. 3. 2. Identität und Weltbemächtigung	49
2. 3. 3. Sprachgemeinschaft und „seinen Platz in der Welt finden“	51
2. 3. 4. Sprachgemeinschaft und Kultur	51
2. 3. 5. Kommunikation und Resonanz	52
<b>3. Der Mensch ist ein Sinn- und ein Sinneswesen/ Wahrnehmungssysteme des Menschen</b>	<b>55</b>
3. 1. Sinne und Sinn	55
3. 2. Die „fünf“ Sinne im Überblick/ Der kinästhetische oder propriozeptive Sinn im Besonderen	57
3. 3. Der akustische oder auditive Sinn	59
3. 3. 1. Das Ohr und der Hörvorgang	59
Das Hörorgan	60
Klassische Erklärung des Hörvorgangs	60
TOMATIS' kontroverse Ansicht	61
Folgerungen für die Gehörlosenpädagogik	61
3. 3. 2. Hören, einer unserer wichtigsten Sinne	62
Frühe Entwicklung	62
Wir können die Ohren nicht einfach schließen	62
Beziehung zu Emotion und Psyche	63
3. 3. 3. Qualitäten des Hörens	63
hearing und listening – hören und zuhören/ hinhören	63
InneresHören/ Hörhaltung	64
Horchen	65
3. 3. 4. Das Resthörvermögen	66
Klang ist durch Bewegung erzeugte Schwingung	66
Frequenzspektrum für Musik ist größer als für Sprache	66
Die meisten Gehörlosen verfügen über ein Resthörvermögen	67
3. 4. Der Vibrationssinn	67
3. 4. 1. Musik ist ein vibratorisches Ereignis	67
3. 4. 2. Arten der Vibrationsrezeption	68
3. 4. 3. Der Vibrationssinn kann und muss geschult werden	68
3. 5. Der optische oder visuelle Sinn	69
3. 5. 1. Das Auge und der Sehvorgang	69
3. 5. 2. Die besondere Rolle des visuellen Sinns für gehörlose Menschen	71
3. 5. 3. Der visuelle Sinn kann und muss geschult werden	71
3. 5. 4. Das Schauen	72
3. 6. Integrierte Wahrnehmung/ Sensomotorische Balance	73
<b>4. Zur Elementaren Musik- und Bewegungserziehung und ihrer Wirksamkeit in der Gehörlosenpädagogik</b>	<b>76</b>
4. 1. Musik und Bewegung	76
4. 1. 1. Musik und Tanz sind universelle menschliche Verhaltensweisen	76
4. 1. 2. Musik und Bewegung/ Tanz entspringen derselben Wurzel	77
4. 1. 3. Das Spannungsverhältnis zwischen Sprache, Musik und Bewegung/ Tanz	78
4. 1. 4. Die Rolle Carl ORFFs bei der Wiedervereinigung der Künste	79
4. 2. Zum Begriff des Elementaren/ Was heißt „elementar“?	80
4. 2. 1. Die Güntherschule	80
4. 2. 2. Das Orff- Schulwerk	81
4. 2. 3. Weitere Äußerungen zum Begriff „elementar“	82

Hermann REGNER	82
Wilhelm KELLER	82
Werner THOMAS	83
4. 2. 4. Elementares Instrumentarium	84
4. 3. Das Menschenbild in der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung/ Vom Recht auf Musik und Bewegung	85
4. 4. Die Wirksamkeit der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in der Gehörlosenpädagogik	87
4. 4. 1. Karl HOFMARKSRICHTER, Leiter der „Taubstummenanstalt Straubing“	87
Die deutsche Taubstummenlehrertagung 1959	88
Aufdeckung von Hörresten und Anregung des Vibrationssinnes	88
Die Rolle der Bewegung	89
Ziele HOFMARKSRICHTERS	89
Beurteilung des Orff- Schulwerks	90
4. 4. 2. Gertrud ORFF und die Orff- Musiktherapie	90
Eine multisensorische Therapie	90
Das Instrumentarium als Schlüsselpunkt der Therapie	91
Orff- Musiktherapie bei Hörschädigung	91
Das Kind ist Ansatzpunkt	92
4. 4. 3. Der Multisensorische Ansatz nach Shirley SALMON	92
Zur Person	92
Das Menschenbild- was heißt hier „behindert“?	93
Der Multisensorische Ansatz	93
Übergeordnete Ziele und Zielbereiche	93
Wahl und Behandlung von Inhalten	94
Das Spiellied	95
4. 5. Methodische Hinweise für den Unterricht mit gehörlosen Schülern, bzw. mit einer heterogenen Gruppe	95
4. 5. 1. Der Raum	96
4. 5. 2. „Sprachliche“ Kommunikation und andere Verständigungsmöglichkeiten	96
4. 5. 3. Visuelle Hilfsmittel und Signale / Materialien	96
4. 5. 4. Hinweise zur Organisation des Unterrichts	97
4. 5. 5. Musikhören – Musikspüren	97
4. 5. 6. Zur Auswahl der Instrumente	98
4. 5. 7. Lieder, Spiellieder, Gebärdenlieder	99
4. 5. 8. Rhythmusschulung	99
4. 5. 9. In Bewegung kommen/ Tanzen	99
<b>5. Erfahrungen und Unterrichtsbeispiele aus dem Didaktischen Praktikum</b>	<b>101</b>
5. 1. Die Rahmenbedingungen und die Gruppe	101
5. 2. Erfahrungen und Unterrichtsbeispiele	102
5. 2. 1. „Sellenger’s Round“	102
5. 2. 2. „Wind- und Wettermusik“	108
Zusammenfassung	115
Quellenverzeichnis	116
Eidesstattliche Erklärung	122
Anhang	123

## VORWORT

Ursprünglich wollte ich meine Diplomarbeit über „das Andere, das Fremde“ schreiben und darüber, warum und wie Menschen auf Fremdes reagieren. Mich interessierte, welche Komponenten eine Rolle dabei spielen, damit „Begegnungen mit dem Fremden, dem Anderen“ nicht in Angst, Abwehr, Einvernahme oder Ignoranz münden, sondern zu Identität, Akzeptanz, Austausch und gegenseitigem Gewinn führen. In diesem Zusammenhang wollte ich untersuchen, ob, wodurch und womit die Elementare Musik- und Bewegungspädagogik dazu beitragen könnte.

Da das Thema so viel zu weit gefasst war, suchte ich nach Eingrenzung.

Als ich im vierten Semester mein Didaktisches Praktikum in einer integrativen Schulklasse absolvierte (dort werden gehörlose, hörbehinderte und hörende Kinder zusammen unterrichtet), wuchs in mir der Entschluss, mein Thema „das Andere, das Fremde“ auf die (mir bis dahin fremde) „Welt der Gehörlosen“ einzugrenzen.

In der Folge veränderten sich Titel, Anliegen und Ansatz der Arbeit. Ganz neue Aspekte traten in den Vordergrund: Geschichte und Politik, Linguistik und Heilpädagogik, entwicklungspsychologische und anthropologische Fragen, und vieles andere mehr. Schließlich dachte ich gar nicht mehr an meinen Ausgangspunkt.

Heute, da die Arbeit fertig ist, und ich das Vorwort schreibe, stelle ich (zunächst verblüfft, dann erkenne ich die Logik; auf alle Fälle hocherfreut!) fest, dass ich an dem konkreten Beispiel sehr viele Antworten auf meine ursprünglichen Fragen bekommen habe!

## DANK

Ich danke allen meinen Familienmitgliedern: meiner eigenen Familie und meinen Eltern und Geschwistern. Ich danke allen Freund/innen und Bekannten, meinen Kommiliton/innen, Dozent/innen und Angestellten des Orff- Instituts – Ihr alle habt mich bei der Erstellung der Arbeit unterstützt, begleitet und ermutigt und mich auch ab und zu daran erinnert, dass es „ein Leben neben der Diplomarbeit“ gibt!

Ich danke den Kindern und ihrer Klassenlehrerin an der Josef Rehr- Schule des Landesinstituts für Hörbehinderte, bei denen wir den wöchentlichen Musik- und Bewegungsunterricht im Zuge des Didaktischen Praktikums durchführten!

Bei Euch habe ich so manches gelernt und erkannt, so manches mit neuen Augen gesehen, mit neuen Ohren gehört. Insbesondere denke ich an E., von der ich meine ersten Gebärdenvokabeln lernte: „Das ist scheußlich!“ und „Lass mich in Ruh!“ und die mich später so freundlich angeschaut und im Unterricht so freudig und gut „gearbeitet“ hat.

Ich danke Frau Magister Shirley Salmon!

Das Didaktische Praktikum und die Vorlesungen bei Ihnen gaben letztendlich den Anstoß zu dieser Arbeit. Durch Sie bekam ich zahlreiche Hinweise und Anregungen. Sie hatten immer ein „offenes Ohr“ und Zeit, wenn ich mit Fragen zu Ihnen kam.

„Last but not least“ danke ich meiner Betreuerin, Frau Professor Barbara Haselbach!

Mit Engelsgeduld, gleichwohl unerbittlich, haben Sie stets meine „persönliche Bestleistung“ eingefordert. Ohne Sie wäre ich, im wahrsten Sinne des Wortes, nicht bis hierher gekommen!

Euch und Ihnen allen dafür VIELEN DANK!

## EINLEITUNG

Bei meinen ersten Recherchen zu dem Thema stieß ich auf Literatur, bei der die Hörstörung absolut im Vordergrund stand. Es wurden alle möglichen schrecklichen Auswirkungen derselben auf Sprachvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Intelligenz und Körperbeherrschung geschildert: Gehörlose könnten selbst bei früher Diagnostik und bestem Hör- und Sprechtraining Sprache nur unvollkommen erlernen; sie seien entweder abweisend oder rücksichtslos und isolierten sich von der menschlichen Gesellschaft; ihre gesunde Persönlichkeitsentwicklung wie auch die Entwicklung ihrer Intelligenz seien gefährdet; sie neigten zu Misstrauen, Antriebslosigkeit und Apathie; ihre Bewegungen seien ungenau und ängstlich; die Welt der Geräusche, des Kluges, der Musik (welche den Menschen recht eigentlich zu dem mache, was er ist) seien für sie unweigerlich verschlossen. Dennoch sei es unbedingt nötig für sie, in langem, mühsamem Training die Lautsprache zu erwerben, damit sie sich in die Welt der Hörenden eingliedern könnten.

Ich kannte bisher nur die gehörlosen Kinder aus dem Didaktischen Praktikum, aber diese nahm ich ganz sicher ganz anders wahr!

Dieser defizitorientierte, auf Anpassung ausgerichtete Ansatz konnte nicht der Weisheit letzter Schluss sein!

So recherchierte ich weiter.

Fest stand: die Gehörlosigkeit ist ein wesentlicher Faktor im Leben der Gehörlosen.

Falls diese kompensiert werden könne (über den visuellen Sinn, Gebärdensprache, Verfügbarkeit von Gebärdendolmetschern, Ausnutzung des Resthörvermögens, gute Hörgeräteversorgung, u. ä.) ... wäre dann alles so wie bei hörenden Menschen?

Auch das konnte nicht sein. Wahrscheinlicher war es, dass die unterschiedlichen zur Verfügung stehenden Sinnesmodalitäten zu einem unterschiedlichen Zugang zur Welt, zu einer anderen Welt- und Lebensanschauung, zu einer eigenen Persönlichkeitsstruktur führten.

Was machte dieses Andere, Besondere, das Spezifische der Gehörlosen und ihrer Welt aus?

Ich las also weiter und hielt meine Ohren und Augen offen.

Ich erfuhr von den Schwierigkeiten gehörloser Menschen, sich in einer vom Hören und von den Hörenden geprägten Welt zurechtzufinden, zumal, wenn ihnen im persönlichen und gesellschaftlichen Leben ihre Sprache, die Gebärdensprache vorenthalten wird.

Andererseits las ich über interessante und glückliche gehörlose Persönlichkeiten, über gelungene Lebensentwürfe, funktionierende Gemeinschaften und: eine reichhaltige, hochinteressante Kulturgemeinde!

Die Gehörlosen sind nicht sprachlos. Sie haben die Gebärdensprache, sie haben Poesie, Theater, bildende Kunst. Viele von ihnen genießen Musik, es gibt sogar gehörlose Musiker/innen und Tänzer/innen. All das wurde ihnen nicht durch Hörende gnädigerweise vermittelt, sondern es entstand und entsteht aus ihren ureigensten Bedürfnissen und Fähigkeiten.

Ich kam zu dem Schluss: die Gehörlosen brauchen die Hörenden nicht. Zumindest nicht wegen deren Hör- und Lautsprachvermögens.

Sie brauchen die *Akzeptanz* der Hörenden. Sie brauchen es, dass ihre Menschenrechte gewahrt werden, bspw. das Recht auf eine eigene Sprache und Gemeinde, das Recht auf Zugang zum gesellschaftlichen Leben und zu aktuellen Themen des öffentlichen Lebens, das Recht auf Bildung und Ausbildung.

Dabei freuen sie sich über Kontakte zu Hörenden und insbesondere gehörlose Künstler suchen und pflegen den Austausch und die Zusammenarbeit mit hörenden Künstlern und wenden sich gleichermaßen an gehörloses wie hörendes Publikum.

So war ich unvermittelt, indem ich vom Besonderen ausgegangen war, beim Verbindenden angelangt: der Mensch, ob gehörlos oder hörend, braucht Gemeinschaft und Sprache, Abgrenzung und Austausch, er ist ein empfindendes und ein kreatives Wesen, es verlangt ihn nach Bildung, Kunst und Kultur.

Welche Rolle oder Aufgabe konnte mir als hörender, der Gebärdensprache nicht mächtiger Person dabei zukommen?

Eben die: Gast in ihrer Welt zu sein. Den angebotenen Kontakt aufzunehmen. Den Hörenden von meinen neuen Erfahrungen und Erkenntnissen berichten. Auf diese Weise zur gegenseitigen Akzeptanz und einer Selbstverständlichkeit der Beziehungen untereinander beizutragen.

Mein spezieller Beitrag ergibt sich aus meiner Profession:

Ich bin Pädagogin für Elementare Musik- und Bewegungserziehung und wende mich als solche an alle, die daraus Freude und Gewinn ziehen. Dabei spielt es eine nachgeordnete Rolle, ob jemand hörend oder gehörlos ist.

### Zum Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel gebe ich einen Überblick über den Themenkomplex „Gehörlosigkeit und gehörlose Menschen“. Dabei versuche ich, so gut das geht, die Blickrichtung der Hörenden auf die Gehörlosen aufzubrechen, indem ich einige Berichte und Äußerungen gehörloser Menschen zitiere.

Da hier die Problematik „Orale Erziehung (Erziehung zur Lautsprache) versus Gebärdensprache“ anklingt, stelle ich mir im zweiten Kapitel die Frage: Was ist Sprache eigentlich? Welche Bedeutung hat sie für den Menschen? Daraus schließe ich auf die Bedeutung der Gebärdensprache für gehörlose Menschen.

Im dritten Kapitel gehe ich auf die Wahrnehmungssysteme des Menschen ein, wobei ich die Spezifika der Sinneswahrnehmung gehörloser Menschen im Unterschied zu hörenden Menschen darstelle.

Das vierte Kapitel umreißt die Elementare Musik- und Bewegungspädagogik und versucht, ihre Wirksamkeit für gehörlose und hörende Menschen zu belegen.

Eine Reihe von Hinweisen auf „gehörlosenspezifische Methoden“ rundet dieses Kapitel ab.

Im fünften und letzten Kapitel berichte ich anhand von Unterrichtsbeispielen über Beobachtungen und Erfahrungen aus meinem Didaktischen Praktikum mit einer integrativen Klasse, bestehend aus Kindern mit unterschiedlichem Hörniveau.

# **1. Zum Themenkomplex „Gehörlosigkeit“ und „gehörlose Menschen“**

## **1.1. Zur Terminologie**

Eine allgemein gültige Definition des Personenkreises gehörloser Menschen ist schwer möglich, genauso wenig wie sich allgemein gültige Aussagen über den Personenkreis aller Rollstuhlfahrer oder aller äthiopisch sprechender Menschen in Österreich oder aller mathematisch hochbegabter Menschen oder... machen lassen.

Die betroffenen Menschen selbst wehren sich häufig gegen substantivierende Bezeichnungen wie „die Gehörlosen, die Schwerhörigen oder die Ertaubten“, als ob die Hörschädigung die einzige und alles bestimmende Eigenschaft wäre. Dabei handelt es sich doch immer um Menschen mit einer Vielzahl von Eigenschaften. Adjektivische Bezeichnungen wie „gehörlose, schwerhörige oder ertaubte Personen oder Menschen“ sind korrekter und werden meist von den Betroffenen selbst als wenig stigmatisierend erachtet.<sup>1</sup> Andererseits gibt es gehörlose Personen, die die Bezeichnung „gehörlos“ als positive Identifikation mit der Gehörlosengemeinschaft empfinden und benutzen und von sich selbst als „den Gehörlosen“ sprechen.

## **1.2. Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO**

Interessant ist das 1980 erstellte Definitionsmodell der World Health Organization (WHO), das sich der Unterscheidung zwischen Störung/ Schädigung und der evtl. daraus resultierenden Beeinträchtigung/ Behinderung widmet. Darin wird zwischen den Begriffen Impairment – Disability - Handicap unterschieden:

*„The WHO definitions of the three core concepts are as follows: Impairment is any loss or abnormality of psychological, physiological or anatomical structure. Disability refers to any restriction of lack or ability to perform an activity in the manner or within the range considered normal for a human being. Handicap refers to the disadvantages for an individual, resulting from an impairment or a 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“ (ARNOLD 1998, 266; Hervorhebungen im Original).<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 27

<sup>2</sup> PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 27

In Anlehnung daran werden im deutschsprachigen Raum die Begriffe „Hörstörung/ hörgestört“, „Hörschädigung/ hörgeschädigt“ und „Hörbehinderung/ hörbehindert“ verwendet.

#### 1. 2. 1. Störung/ Impairment/ (Impairment)

Die Bezeichnung „Störung“ bezieht sich dabei v. a. auf den medizinischen Bereich und bezeichnet organisch feststellbare Tatsachen.

#### 1. 2. 2. Schädigung/ Disability/ (Activity)

Die „Schädigung“ fasst die von einer „Störung“ möglicherweise ausgehenden, drohenden Folgen ins Auge. Diese liegen bei einer Hörstörung v. a. im sprachlich- kommunikativen und im psycho- sozialen Bereich. Je nach den Begleitumständen können diese „Schädigungen“ gravierende Ausmaße annehmen, aber auch ganz ausbleiben.

#### 1. 2. 3. Behinderung/ Handicap/ (Participation)

„Behinderung“ bezieht sich im Besonderen auf die aus der „Primärschädigung“ resultierenden „sekundären Beeinträchtigungen“ in der komplexen Verknüpfung vielfältig wirkender Faktoren z. B. psychischer, sozialer und gesellschaftlicher Art.<sup>3</sup>

So gesehen erwächst eine „Behinderung“ dann nicht – oder nicht nur – aus der „Hörschädigung“, die ein Mensch hat, sondern daraus, dass er bspw. keinen Zugang zum Erlernen der Gebärdensprache bekommt, dass bspw., selbst wenn er die Gebärdensprache beherrscht, Nachrichten im Fernsehen oder Konferenzen nicht in Gebärdensprache übersetzt werden. Gebärdensprachige Gehörlose sind so gesehen nicht durch ihre Hörbeeinträchtigung „behindert“, sondern durch die gesellschaftlichen Umstände.<sup>4</sup>

In der modifizierten Fassung der WHO- Klassifikation von 1998 kommt eine sich verändernde Sicht auf den Themenkomplex Behinderung zum Ausdruck: die drei Kategorien heißen nun nicht mehr „Impairment – Disability – Handicap“, sondern „Impairment – Activity – Participation“.

---

<sup>3</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 26, 27

<sup>4</sup> Vgl. SCHILCHER, B.: Inklusion als Menschenrecht. Vortrag am 23. 5. 2003 in Graz beim Symposium Von der Integration zur Inklusion- Auf dem Weg zu einer Schule für alle. In: SALMON, Shirley: Spiellieder in der multi- sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades 2003. S. 25

Dadurch wird eine *individuumzentrierte* Sichtweise mit einer *defizitorientierten* Bewertung der je individuellen Situation durch eine *systemorientierte* Betrachtung ersetzt, „die Behinderung immer auch im sozialen und institutionellen Kontext sieht, unter Herausstellung der *positiven Möglichkeiten* innerhalb des jeweiligen (...) Lebensraumes eines behinderten Menschen.“<sup>5</sup>

### **1. 3. Eingrenzung des Personenkreises**

#### 1. 3. 1. Gehörlose Menschen

Kennzeichnend für den Personenkreis, um den es hier gehen soll, ist die erhebliche Hörbeeinträchtigung, die Gehörlosigkeit. Diese besteht von Geburt oder von früher Kindheit an, so dass der Zugang zur „Welt der Hörenden“ unmöglich oder doch sehr erschwert ist. Vor allem der natürliche Erwerb der Lautsprache findet nicht statt. Dadurch ist auch der Zugang zum Weltbild und zum Kulturgut der hörenden Menschen erschwert.

In diesem Sinn spricht man selbst dann von Gehörlosigkeit, wenn ein gewisses Resthörvermögen vorhanden ist. In diesem Zusammenhang ist hier auch der Begriff der „Resthörigkeit“ zu finden, der allerdings oft unter dem Begriff der „Gehörlosigkeit“ subsumiert wird.<sup>6</sup>

Diese Menschen finden sich oft in Gehörlosengemeinschaften zusammen, wo sie untereinander mit Hilfe einer Gebärdensprache kommunizieren, eigene Traditionen pflegen und eigenes Kulturgut entwickeln können und dadurch positive Identifikationsmöglichkeiten haben.

#### 1. 3. 2. Schwerhörige Menschen

Von Geburt oder früher Kindheit an „schwerhörige“ Menschen haben zwar eine wesentliche Beeinträchtigung in der Aufnahme und Verarbeitung auditiver Stimuli, grundsätzlich ist es den Betroffenen jedoch möglich, mit Hilfe von gut angepassten Hörgeräten und „pädaudiologischer“ Förderung (Hörerziehung) Lautsprache zusammenhängend aufzunehmen und eigenes Sprechen durch auditive Rückkoppelung zu erlernen und zu korrigieren. Es ist individuell sehr unterschiedlich und von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängig, ob sich solche Menschen eher mit der Gehörlosengemeinschaft identifizieren oder mit der „Gemeinschaft der Hörenden“. Die

---

<sup>5</sup> Vgl. HENSLE, VERNOOIJ: Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. 2002. S. 13. Gehört bei: SALMON, Shirley: Seminar Grundlagen der Integrativen Pädagogik. WS 2004. Skript und Mitschrift

<sup>6</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela. Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 33, 34

Gefahr von Identitätsproblemen ist bei diesem Personenkreis oft größer als bei Gehörlosen, die sich der Gehörlosengemeinde zurechnen.

### 1. 3. 3. Ertaubte Menschen

Von „ertaubten“ Menschen spricht man, wenn die Hörbeeinträchtigung nach dem Spracherwerb, oft erst im Erwachsenenalter durch Krankheit, Lärmbelastung, Unfall oder Alter verursacht ist. Diese Menschen haben die Lautsprache auf natürliche Weise erlernt, und identifizieren sich über die Welt und Kultur der hörenden Menschen, auch wenn sie durch die Ertaubung nun eine gravierende Behinderung empfinden. Von diesem Personenkreis handelt diese Arbeit nicht.

## **1. 4. Hörstörungen**

Eine in diesem Zusammenhang ausreichende Orientierung über Hörstörungen wird die Einteilung nach Art, Ausmaß und Zeitpunkt des Eintritts der Hörstörung geben.

### 1. 4. 1. Art der Hörstörung

- Eine Schallleitungsstörung oder konduktive Schwerhörigkeit

ist oft Folge einer Mittelohrentzündung oder einer Infektionskrankheit. Es liegt eine Funktionsstörung des Gehörganges, des Trommelfells und/ oder des Mittelohres vor. Die Diagnose zeigt eine „lineare Luftleitungs- Knochenleitungs- Differenz“, das heißt, alle Geräusche werden insgesamt gleichmäßig leiser gehört. Das Innenohr ist dabei in seiner Funktionstüchtigkeit nicht geschädigt, gestört ist nur die mechanische Schallzuleitung. Daher können vor allem die höheren Frequenzen recht gut über die Knochenleitung, also über die Schädelknochen wahrgenommen werden. Diese Störung ist mit einer entsprechenden Hörgeräteversorgung gut therapierbar.

- Eine Schallempfindungsstörung oder sensorineurale Hörschädigung

hat gravierendere Auswirkungen. Es liegt ein Defekt im Cortischen Organ (dem „eigentlichen“ Hörorgan, welches in die Hörschnecke eingebettet ist), oder im Hörnerv vor. Auch Defekte im zerebralen Verarbeitungssystem gehören hierzu.

Durch den Ausfall der Sinneszellen (Haarzellen) wird die Umwandlung der mechanischen Schallreize in elektrische Potentiale verhindert.

Bei einer Schädigung des Hörnervs wird die Weiterleitung des Reizes zum Hörzentrum beeinträchtigt oder verhindert.

Leises wird dabei schlecht oder gar nicht gehört, Lautes wird als unangenehm oder zu laut empfunden. Meist werden hohe Frequenzen schlechter als tiefe und/ oder verzerrt wahrgenommen. Eine lineare Verstärkung der Schallreize durch Hörgeräte ist nicht sinnvoll. Es bedarf einer sorgfältigen Anpassung der Hörgeräte und einer individuell abgestimmten Hörerziehung. Heutzutage kommt in diesem Fall oft ein Cochlea-Implanat zum Einsatz, welches, ähnlich wie die Haarzellen, die Umwandlung der mechanischen Reize in elektrische Impulse vornehmen soll.

- Von einer Kombinierten Hörstörung spricht man, wenn sowohl eine Schalleitungsstörung wie auch eine Schallempfindungsstörung vorliegt. Diese beiden Störungsarten können dabei unterschiedlich gewichtet sein.<sup>7</sup>

#### 1.4.2. Ausmaß der Hörstörung

Zunächst zur Orientierung folgende Tabelle, die die Dezibelwerte für einige nichtmusikalische und musikalische Schallereignisse angibt.

Intensität (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 Konvers.	mezzopiano
70	Laute Konversation	mezzoforte
80	Schreie	forte
90	Laute Verkehrsgeräusche	fortissimo/ Blaskapelle
100	Nietmaschine	Diskotheek
110	Presslufthammer	
120	Flugzeugmotorengeräusch	

**Tabelle 1: Veranschaulichung der Dezibelskala anhand bekannter akustischer Gestalten unter Berücksichtigung der Hörlevel für musikalische Reize; modifiziert nach BOOTHROYD (1980, 3) und DARROW (1990 c, 25; 1999 b, 367)<sup>8</sup>**

<sup>7</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 29- 31

<sup>8</sup> PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 28

Der normalerweise für das Hören relevante Bereich erstreckt sich von so leisen Geräuschen wie dem Fallen einer Stecknadel (10 dB) über eine „normallaute“ Unterhaltung oder dem Hören von Musik in „mezzopiano“ (60 dB) bis hin zu lautem Verkehrslärm oder einer Blaskapelle (90 dB) und weiter zum Lärmpegel einer Diskothek, eines Presslufthammers oder gar eines startenden Flugzeuges (120 dB). Hier ist dann die Grenze zum Schmerz und oft auch zur irreversiblen Hörschädigung überschritten.

Ergänzend dazu eine gängige Einteilung des Hörverlustes nach Dezibelgraden in fünf Kategorien (vgl. MÜLLER 1993, 17).<sup>9</sup>

<u>Hörverlust:</u>	<u>Kategorie</u>
<i>unterhalb 30 dB</i>	<i>Leichtgradige Hörschädigung</i>
<i>30 bis 60 dB</i>	<i>Mittelgradige Hörschädigung</i>
<i>60 bis 90 dB</i>	<i>Hochgradige oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung</i>
<i>90 bis 120 dB</i>	<i>Resthörigkeit (Gehörlosigkeit oder Taubheit)</i>
<i>mehr als 120 dB</i>	<i>Gehörlosigkeit/ Taubheit</i>

Übertragen bedeutet dies:

Eine leichtgradige Hörschädigung oder leichtgradige Schwerhörigkeit liegt vor, wenn leises Flüstern nicht gehört wird.

Eine mittelgradige Hörschädigung oder mittelgradige Schwerhörigkeit liegt vor, wenn bspw. eine normale Unterhaltung nicht gehört wird.

Eine hochgradige oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung/ Schwerhörigkeit liegt vor, wenn lauter Verkehrslärm oder das Spielen einer Blaskapelle nicht gehört wird.

Von Resthörigkeit, Gehörlosigkeit und Taubheit spricht man, wenn der Lärm eines Presslufthammers oder eines Flugzeugmotors nicht gehört wird.

Es ist zu beachten, dass es bei dieser Einteilung lediglich um die Wahrnehmungsfähigkeit durch das Hörorgan geht; auf die Wahrnehmung über den Vibrationssinn werde ich weiter unten eingehen.

Der Fortschritt in der Hörgerätetechnik und gute Hörübungsprogramme sowohl aus der Gehörlosenpädagogik wie auch aus der Musik- und Bewegungspädagogik haben zur Folge, dass sich die vorgestellte Skala allmählich nach oben hin verschiebt.

---

<sup>9</sup> PRAUSE, Manuela. Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 29

### 1. 4. 3. Zeitpunkt des Eintritts der Hörstörung

Wie sich eine Hörstörung auf die betreffende Person auswirkt, hängt unter anderem wesentlich vom Zeitpunkt des Eintritts der Hörstörung ab. Man unterscheidet deshalb:

- Prä- und perinatal gehörlos: die Gehörlosigkeit ist angeboren, oder wurde während der Schwangerschaft oder der Geburt erworben.
- Prälingual gehörlos: der Hörverlust tritt in früher Kindheit, noch vor dem abgeschlossenen Spracherwerb ein, wobei als Altersgrenze in etwa die Vollendung des vierten Lebensjahres gilt.
- Postlingual: die Hörstörung tritt nach dem Spracherwerb, also frühestens nach Beendigung des vierten Lebensjahres ein.

Grundsätzlich lässt sich sagen: je früher ein Hörschaden eintritt, je größer das Ausmaß ist und je mehr er die hohen Frequenzen betrifft, umso gravierender sind die Auswirkungen. Weitere Faktoren sind der zeitliche Abstand zwischen Diagnose und dem Beginn von pädaudiologischen, pädagogischen und psychologischen Maßnahmen und der hörapparativen Versorgung.<sup>10</sup>

Als normal hörende Person sollte man sich darüber im Klaren sein, dass „lingual“ („sprachlich“) in diesem Falle ausschließlich „lautsprachig“ meint und somit auf eine bestimmte Blickrichtung verweist: Die Blickrichtung der „Hörenden“ auf die „Gehörlosen“.

Ein gehörloses Kind, das bspw. in eine gehörlose und der Gebärdensprache mächtigen Familie hineingeboren wird, ist zwar im obigen Sinne „prälingual gehörlos, es ist aber keinesfalls „sprachlos“, da es die Gebärdensprache sozusagen als Muttersprache erwirbt.<sup>11</sup>

## **1. 5. Mögliche Auswirkungen der Hörstörung**

### 1. 5. 1. - auf den Spracherwerb

In den meisten Fällen wird ein Kind aber in eine hörende, der Gebärdensprache nicht mächtige Umgebung hineingeboren.

---

<sup>10</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 32

<sup>11</sup> Vgl. PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S.49

Die erste negative, und für alle folgenden ursächliche Auswirkung ist dann, dass das Hören von Sprache, somit die Entwicklung des Sprechens und somit der Erwerb eines Kommunikationssystems stark behindert sind.

#### 1. 5. 2. - auf die Identitätsbildung und die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung

Fehlt Sprache, dann sind das Heranbilden von Beziehungsfähigkeit, Identitätsentwicklung, und kognitive Entwicklung gefährdet.<sup>12</sup>

Sprache bietet die Möglichkeit zu Interaktionen mit anderen, zu Reflexion von Erlebnissen und Beziehungen, und zur Selbstreflexion, und ist somit Voraussetzung sowohl für eine gelingende Identitätsentwicklung und damit für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung eines Kindes.

Die Gefährdungen erwachsen nicht nur aus der Gehörlosigkeit des Kindes und der erschwerten Lautsprachentwicklung, sondern aus dem „Schock“, den die (meist hörenden) Eltern durchleben, wenn sie die Hörschädigung ihres Kindes bemerken. Die Verarbeitung dieser emotionalen und psychischen Belastung kann sich über Monate und Jahre hinziehen und sich auf die Beziehung zum Kind auswirken.<sup>13</sup>

#### 1. 5. 3. - auf die Kommunikationsmöglichkeiten

Selbst bei intensiver und „erfolgreicher“ lautsprachlicher Förderung bleiben die Kommunikationsmöglichkeiten eines gehörlosen Menschen mit hörenden Menschen eingeschränkt.

Die Stimm- und Sprachäußerungen eines gehörlosen Menschen wirken auf Hörende oft befremdlich, da jenen ja die Rückkoppelung und damit Korrekturmöglichkeiten zu ihrem Stimmklang fehlen.

Hörende Menschen ohne Erfahrung mit Gehörlosen reagieren deshalb oft mit Schreck, Unverständnis und Ablehnung auf die Stimm- und Sprachäußerungen eines gehörlosen Menschen. Wird dieses Befremden überwunden, bedarf es gleichwohl großer Aufmerksamkeit, einiger Erfahrung und Geduld, um sich gegenseitig verständlich zu machen.

Beispielsweise soll man nicht zu schnell, dafür mit deutlichem Mundbild sprechen, dabei aber auch nicht übertreiben. Keinesfalls soll man „schreien“! Gesichtsfeld und

---

<sup>12</sup> Vgl. AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1997. S. 91- 94

<sup>13</sup> Vgl. AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1997. S. 96

Mundbereich müssen für den Gesprächspartner gut sichtbar sein: nicht abwenden, auf gute Lichtverhältnisse achten! Dem Gesprächspartner geduldig, aufmerksam und mitdenkend zuhören und zuschauen! Gelassenheit und Humor sind gute Helfer!

Besondere Schwierigkeiten bereiten dabei über die reine Informationsvermittlung hinaus gehende „außersprachliche“ und „parasprachliche“ Anteile der Kommunikation: „Außersprachliche“ Komponenten, wie beispielsweise Mimik und Gestik, werden von Gehörlosen oft deutlich eingesetzt; Hörende in unserem Kulturraum sind darüber aber unter Umständen irritiert und verwenden sie ihrerseits eher spärlich, so dass auch diese ‚Kommunikationsmöglichkeit‘ wegfällt. „Parasprachliche“ Komponenten, wie Lautstärke, Tonhöhenverlauf, Geschwindigkeitveränderungen, Pausenverlauf, Akzentuierungen, kommentierende Geräusche wie etwa ein Hüsteln, kann ein gehörloser Mensch weder einsetzen noch an seinem Gesprächspartner auch nur annähernd ausreichend entschlüsseln.<sup>14</sup>

Rückzug, Vereinsamung, Isolierung, Depression können die Folgen sein.

Durch die erschwerte Kommunikation fehlt gehörlosen Menschen ein Übungsfeld, sich in die Stimmungslage anderer Menschen hineinzusetzen und sich selbst adäquat abzugrenzen. Das kann zu übermäßiger Anpassung und/ oder mangelnder Rücksichtnahme auf Seiten des Gehörlosen führen.<sup>15</sup>

Gehörlosen Menschen wird oft emotionale Unausgeglichenheit attestiert. Auch das ist eine nachvollziehbare Folge aus der erschwerten Kommunikation und des daraus resultierenden „Dauerstress“, dem Gehörlose in einer Welt der Hörenden ausgesetzt sind. Bereits ein gehörloses Kleinkind entwickelt während der Lallphase (diese findet auch bei einem gehörlosen Kind statt!) „von sich aus individuelle, symbolhafte Zeichen, so genannte Gebärden, um seine Wünsche auszudrücken. Diese werden von den Bezugspersonen, die selbst nicht gehörlos sind [und keinen Zugang zu Gebärden haben. J. R.- M.], nicht verstanden. Aus diesem Grund ist es verständlich, dass solche Kinder schneller frustriert sind, wenn sie nicht verstanden werden, oder wenn sie selbst das Gesprochene nicht

---

<sup>14</sup> Vgl. AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1997. S. 95

<sup>15</sup> Vgl. BARTLMÄ, Elke: Die Hörverminderung und Rhythmische Schulung bei hörbeeinträchtigten Kindern. Abschlussarbeit an der Pädagogischen Akademie/ Klagenfurt. Oktober 2000. S. 9

verstehen. Eigensinn, Wutausbrüche, Reizbarkeit und Stimmungsschwankungen sind die Folge.<sup>16</sup>

#### 1. 5. 4. Normale und gute Entwicklung

Dagegen bleiben die genannten negativen Folgen der Hörstörung aus, wenn gehörlose Kinder gehörlose Eltern haben und in einer gebärdensprachlichen Umgebung aufwachsen. Es kann eine unbeschwerte Kommunikation zwischen Eltern und Kind stattfinden. Die Gehörlosigkeit des Kindes löst keinen Schock bei den Eltern aus. Die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung dieser Kinder verläuft weit günstiger als die Entwicklung gehörloser Kinder von hörenden Eltern und ist der Entwicklung hörender Kinder in einer lautsprachigen Umgebung vergleichbar.<sup>17</sup>

Gehörlose muttersprachig gebärdende Kinder schneiden bei Tests zur Messung des räumlichen Organisationsvermögens sogar entscheidend besser ab als hörende Kinder. Sie verfügen über weit bessere Fähigkeiten beim

- Erkennen und Benennen von Objekten; Wahrnehmung der Form; zuordnende Verfügung über den Raum; Fähigkeit, das Objekt in der Vorstellung zu drehen;
- Unterscheiden von Gesichtern und Erkennen subtiler Veränderungen der Mimik. Und sie haben
- überdurchschnittliche Fähigkeiten, Bewegungsabläufe zu erfassen.<sup>18</sup>

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Beeinträchtigungen des Hörvermögens und daraus resultierende Folgen sehr unterschiedlich sein können. Die Gruppe der gehörlosen Personen ist insgesamt ausgesprochen heterogen.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Vgl. WIRTH 1994. S. 208 f. In: BARTLMÄ, Elke: Die Hörverminderung und Rhythmische Schulung bei hörbeeinträchtigten Kindern. Abschlussarbeit an der Pädagogischen Akademie/ Klagenfurt. Oktober 2000. S. 21

<http://www.taubenschlag.de/lernen/wissenschaft/shirley/bartlmae.pdf>

<sup>17</sup> Vgl. AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1996. S. 101

Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 47, 48

<sup>18</sup> Vgl. BELLUGI et al. 1989. In: SACKS, Oliver: Stumme Stimmen. 1990. S. 129- 133

Hier besteht eine Entsprechung zu Howard GARDNERS „Multiplen Intelligenzen“: dieser führt u. a. linguistische, räumliche, körperlich- kienästhetische, und inter- intrapersonelle Intelligenz an.

Vgl. „Spektrum der Wissenschaft“ 1/ 2002. S. 36ff; Gehört bei: HASELBACH, Barbara. Didaktik von Musik und Tanz WS 02/ 03. Skript und Mitschrift

<sup>19</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 28- 36

Vgl. LEONHARDT, Annette: Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung. In: LEONHARDT/ WEMBER, Franz B. (Hrsg): Grundfragen der Sonderpädagogik. 2003. S. 307- 317

Vgl. DILLER, Gottfried: Comenius Studienbrief. S 16, 17;

In: <http://www.lehn-acad.net/downloads/letter04de.pdf>

Vgl. BENARI, Naomi: Inner Rhythm. 1995. S. xxi und xxii.

## 1. 6. Geschichte der Gebärdensprache und die Situation in Österreich

### 1. 6. 1. Geschichtlicher Abriss

PLATON (um 427 bis um 347 vor unserer Zeitrechnung) war der Ansicht, dass ein Mensch, der nicht sprechen kann, auch nicht denken kann.<sup>20</sup> Ebenso war ARISTOTELES als sein Schüler der Meinung, „Taubstumme“ könnten niemals sprechen lernen und seien bildungsunfähig. Sicherlich gab ihnen die Beobachtung Recht darin, dass es für gehörlose Menschen im Grunde unmöglich ist, Lautsprache auf dem natürlichen Weg zu erlernen; sie haben nicht erkannt, dass die offenbare „Bildungsunfähigkeit“ eine Folge der Sprachbehinderung sein könnte.

Es gibt aber auch Quellen, die davon berichten, dass die Philosophen des Altertums, SOPHOKLES, SOKRATES, und auch PLATON und ARISTOTELES, bereits die Wichtigkeit der Gebärdensprache für gehörlose Menschen erkannt haben.<sup>21</sup>

Das Aussetzen behinderter Kinder war in vielen Kulturen üblich. In einem Text von ARISTOTELES (384 bis 322 vor unserer Zeitrechnung) zum Thema „Aussetzung oder Aufnahme der Kinder“ heißt es: *„...Was Aussetzung oder Aufnahme der Kinder anlangt, so soll das Gesetz sein, dass nichts Verstümmeltes aufgezogen wird; wenn dagegen die Zahl der Kinder zu groß wird, ... so soll man es (das Kind) entfernen, bevor es Wahrnehmung und Leben erhalten hat. Denn was erlaubt ist oder nicht, soll sich nach dem Vorhanden sein von Wahrnehmung und Leben richten.“*<sup>22</sup>

Inwieweit sich das auch auf gehörlose Kinder bezog, kann ich nicht beurteilen. Vielleicht nahmen gehörlose Kinder eine „Sonderstellung“ ein, schon allein deswegen, weil Gehörlosigkeit selten gleich erkannt wird.

(Das möglichst frühe Erkennen von angeborener Gehörlosigkeit stellt selbst heute noch ein Problem dar, selbstverständlich unter umgekehrten Vorzeichen).

Immerhin soll es auch Beispiele dafür geben, dass das Aussetzen gehörloser Kinder ausdrücklich verboten war, beispielsweise im Koran, dem Gesetzbuch des Islam.

Der HEILIGE AUGUSTINUS „sprach“ mit den Gehörlosen und nahm Anteil an ihrem Schicksal.

---

<sup>20</sup> Vgl. <http://www.visuelles-denken.de/schnupperkurs.htm/>

<sup>21</sup> Vgl. DIMMEL. 1996. S. 14f. In: BARTLMÄ, Elke: Die Hörverminderung und Rhythmische Schulung bei hörbeeinträchtigten Kindern. Abschlussarbeit an der Pädagogischen Akademie/ Klagenfurt. Oktober 2000. S. 51 <http://www.taubenschlag.de/lernen/wissenschaft/shirley/bartlmae.pdf>

<sup>22</sup> Zitiert nach Aristoteles, Politik und Staat der Athener, Übertragung von Olof GIGON, 1955. In: MÜRNER, Christian: Philosophische Bedrohungen: Kommentare zur Bewertung der Behinderung. 1996. S. 32

Ägypter und Perser sollen Gehörlose sogar als Götter verehrt haben.

Verschiedene Indianerstämme, die ohnehin eine Zeichensprache hatten, mit der sie sich über Stammesgrenzen hinweg verständigen konnten, verwendeten diese auch im Umgang mit ihren gehörlosen Stammesbrüdern.<sup>23</sup>

Im Mittelalter gehörten Gehörlose wahrscheinlich der untersten sozialen Schicht an und waren rechtlos, somit auch nicht erbberechtigt.

Gehörlosigkeit trat aber auch in reichen und adligen Familien auf; dies mag eine Rolle dabei gespielt haben, sich doch um die Bildung Gehörloser zu bemühen.

Die Sorge der Kirche um das „Seelenheil“ Gehörloser führte zu dem Bemühen einzelner Mönche, ihnen ihren Glauben zu vermitteln, notfalls auch ohne Worte. Erste Berichte stammen aus Spanien. Im 16. Jahrhundert hatte der Mönch Pedro PONCE DE LÉON einige gehörlose Schüler, denen er Lautsprache beibrachte. Der Arzt und Philosoph Jérôme CARDAN glaubte daran, dass es möglich sei, „einen Taubstummen in Stand zu setzen, durch Lesen zu hören und durch Schreiben zu sprechen“. Seine zugrunde liegende Vorstellung, das Verstehen von Gedanken sei unabhängig vom Hören der Worte, war im 16. Jahrhundert revolutionär.<sup>24</sup>

Der 1669 geborene Mönch, Lehrer und Architekt Etienne DE FAY war selbst gehörlos. Er hatte das Glück, in der Abtei von Amiens eine gute Ausbildung zu erhalten und in ein soziales Netz eingebunden zu sein. Er unterrichtete seine gehörlosen Schüler in Gebärdensprache und im Schreiben. Etwa zur gleichen Zeit unterrichtete PEREIRE seine Schüler in Lautsprache. Der Streit um die richtige Methode der Erziehung und Bildung gehörloser Menschen – „orale“ Methode (ausschließliche Erziehung zur Lautsprache) oder „manuelle“ Methode (Verwendung der Gebärdensprache) – ist also schon sehr alt.

Einen wichtigen Meilenstein stellt die Gründung der ersten Taubstummenanstalt und der ersten Gehörlosenschule 1760 in Paris durch den (hörenden) Abbé Charles Michel de L'EPÉE dar.<sup>25</sup> Viele glauben, er habe die Gebärdensprache „erfunden“. Richtig aber ist, dass er den bettelarmen Gehörlosen, die Paris durchstreiften, zugeschaut und „zugehört“ hat.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Vgl. DIMMEL. 1996. S. 14f. In: BARTLMÄ, Elke: Die Hörverminderung und Rhythmische Schulung bei hörbeeinträchtigten Kindern. Abschlussarbeit an der Pädagogischen Akademie/ Klagenfurt. Oktober 2000. S. 51 <http://www.taubenschlag.de/lernen/wissenschaft/shirley/bartlmae.pdf>

<sup>24</sup> Vgl. SACKS, Oliver: Stumme Stimmen. 1990. S. 35,36

<sup>25</sup> <http://www.visuelles-denken.de/>

<sup>26</sup> Vgl. SACKS, Oliver: Stumme Stimmen. 1990. S. 71.

Offensichtlich entsteht schnell ein „Gestensystem“, sobald Gehörlose zusammen sind. J. Schuyler LONG,

Er ordnete den Gebärden, die jene verwendeten, Bilder und geschriebene Worte zu und schlug so eine Brücke zwischen der Laut- und der Gebärdensprache. Er erkannte aber die Grammatik der Gebärdensprache nicht, sondern gebärdete entsprechend der Grammatik der französischen Lautsprache. So schuf er das heute noch verwendete System der „methodischen“ Gebärden.<sup>27</sup> De L' EPÉE bildete zahlreiche Lehrer aus und in ganz Europa entstanden Schulen, meist Internate für Gehörlose. Schnell entwickelte sich unter ihnen ein starkes Gemeinschaftsgefühl. 1883 gründete man in Paris den ersten Gehörlosenverein.

Ein Zeitgenosse de L'EPÉES war der deutsche Samuel HEINICKE, der 1778 Leiter der ersten Gehörlosenschule in Deutschland, Leipzig, wurde. Er war allerdings ein Verfechter der „oralen“ Methode.

Herausragende Schüler und Nachfolger von de L'EPÉE waren Abbé Roche- Ambroise SICARD und drei gehörlose Lehrer: Jean MASSIEU, Laurent CLERC und Ferdinand BERTHIER. CLERC ging später in die USA und gründete 1817 zusammen mit dem (hörenden) Thomas Hopkins GALLAUDET die erste Gehörlosenschule Amerikas. Sie war der Vorläufer der heutigen GALLAUDET UNIVERSITY, der weltweit einzigen Universität speziell für Gehörlose mit ca. 1700 Studierenden.

Amerika und Europa entwickelten sich in entgegengesetzte Richtungen. Während sich in Amerika die ASL (American Sign Language) schnell etablierte und den Gehörlosen immer mehr Bildungsmöglichkeiten offen standen, favorisierte man in Europa die „orale“ Erziehung.

Ein unrühmlicher Höhepunkt dieser Entwicklung war 1880 der Mailänder Kongress.

Gehörlose Lehrer hatten kein Stimmrecht! Es wurde beschlossen, „orale Erziehung“ als einzig richtige Methode im Unterricht einzuführen und es kam zum offiziellen Verbot der Gebärdensprache. Das führte zur Verdrängung gehörloser Lehrer aus den Bildungsanstalten. Den gehörlosen Schülern war es unter Strafe verboten, untereinander zu gebärden, auch außerhalb des Unterrichts.

---

Direktor der Iowa School for the Deaf, in „The Sign Language“, 1910: „Solange auch nur zwei Gehörlose auf dieser Erde leben, werden sie, wenn sie einander begegnen, Gebärden benutzen“. Ebda.

<sup>27</sup> Vgl. SACKS, Oliver: Stumme Stimmen. 1990. S. 36- 38

Heute unterscheidet man den Einsatz der « methodischen Gebärden » in LBG- Lautsprachbegleitende Gebärden (durchgängige Gebärdenbegleitung der Lautsprache in *deren* Grammatik; das ist selbstverständlich etwas ganz anderes als *echte* Gebärdensprache!) und LUG- Lautsprachunterstützende Gebärden (Gebärden werden punktuell, bei für den Sinnzusammenhang besonders signifikanten Worten verwendet).

In der schrecklichen Zeit des Nationalsozialismus wurden Gehörlose als „lebensunwert“ oder „erbkrank“ zwangssterilisiert oder als „Schwachsinnige“ ermordet.

Nach dem Krieg herrschte im deutschsprachigen Raum weiterhin die „orale Methode“ vor, was einen eingeschränkte Bildungs- und Ausbildungsstand von Generationen von Gehörlosen nach sich zog.

Erst in der „revolutionären“ Stimmung der 70iger Jahre des vergangenen Jahrhunderts begannen auch die Gehörlosen, sich zu organisieren: Treffen wurden veranstaltet, ein Gebärdenlexikon kam auf den Markt, Gebärdenkurse wurden entwickelt, Zeitschriften herausgegeben, bildungshungrige Gehörlose klagten auf Zulassung zu Universitäten und zu Prüfungen, u. a. m.

Langsam aber stetig wachsen seither auch in Europa und im deutschsprachigen Raum das Bewusstsein und die Sensibilität für dieses Thema.

Dreißig (!) Jahre nach dem ersten Aufbegehren der Gehörlosen, am 1. Mai 2000, wird in Deutschland die Deutsche Gebärdensprache politisch anerkannt.<sup>28</sup>

In Österreich steht die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache noch aus.

### 1. 6. 2. Situation in Österreich

1779 wurde unter Kaiser Joseph II. von Joseph MEY und Dir. STORK das k&k-Taubstummeninstitut in Wien gegründet. Die Grundzüge dieser Wiener Schule und ihre Methoden waren:

- Schriftsprache und Fingeralphabet.
- Erarbeitung der Begriffe vermittelt Gebärden.
- Erarbeitung der Lautsprache unter Mitverwendung von Lautsprachbegleitenden Gebärden.<sup>29</sup>

Wie überall in Europa wirkte sich auch in Österreich der Mailänder Kongress äußerst negativ auf die gesamte Situation (Erziehung, Bildung, alltägliches Leben,...) der Gehörlosen aus.

Heute benutzen rund 10.000 Menschen in Österreich die ÖGS (Österreichische Gebärdensprache) als Erstsprache. Seit 1990 gibt es mehrere Anläufe von Interessensvertretern auf eine politische Anerkennung. 1998 wurde die ÖGS als

---

<sup>28</sup> Vgl. <http://www.visuelles-denken.de/Schnupperkurs8.html>

<sup>29</sup> Vgl. DIMMEL. 1996. S. 14f. In: BARTLMÄ, Elke: Die Hörverminderung und Rhythmische Schulung bei hörbeeinträchtigten Kindern. Abschlussarbeit an der Pädagogischen Akademie/ Klagenfurt. Oktober 2000. S. 53 <http://www.taubenschlag.de/lernen/wissenschaft/shirley/bartlmae.pdf>

Gerichtssprache anerkannt, das heißt, Gehörlose haben das Recht, in ÖGS auszusagen; ein Gebärdendolmetscher muss zur Verfügung gestellt werden.<sup>30</sup>

In einem Experten- Hearing am 1. 7. 2004 vor dem neu gegründeten parlamentarischen Untersuchungsausschuss „Gebärdensprache“ setzten sich alle Expert/innen für eine Anerkennung der ÖGS und das Recht Gehörloser auf ihre Sprache ein. Die Anerkennung der ÖGS schien bevorzuzustehen. Rechtlich anerkannt ist sie bis heute nicht. Nach wie vor steht die Erfüllung der Forderungen der Österreichischen Gebärdensprachgemeinschaft aus. In einem öffentlichen Brief vom 1. 2. 2005 an österreichische Politiker/ innen sind die Forderungen folgendermaßen zusammengefasst:

1. *Die Österreichische Gebärdensprache ist eine eingesessene Sprache und muss einen rechtlich abgesicherten Status als Minderheitensprache bekommen!*
2. *Gehörlose Menschen müssen das Recht auf Verwendung ihrer Sprache im Kontakt mit staatlichen Einrichtungen und Gesundheitseinrichtungen erhalten!*
3. *Die Anerkennung der ÖGS muss sowohl gesellschaftlich als auch juristisch erfolgen.*
4. *Besonders im Bildungsbereich muss es die abgesicherte Möglichkeit geben, dass gehörlose Kinder mit und in ÖGS lernen.*
5. *All jene genormten Prüfungsformen, die derzeit schriftlich sind (z.B. Führerschein theoretischer Teil) müssen auch in ÖGS ablegbar sein.*<sup>31</sup>

## **1. 7. Zum Selbstverständnis gehörloser Menschen/**

### **Aus der Sicht der Gehörlosen**

In diesem Abschnitt soll, so weit das möglich ist, die Blickrichtung geändert werden. Nicht der Blick der Hörenden auf die Gehörlosen soll vorherrschen, sondern ich möchte versuchen, einen Einblick in die Welt, das Selbstverständnis und das Lebensgefühl gehörloser Menschen zu geben.

#### **1. 7. 1. Leben in „zwei Welten“ und die Bedeutung der Gehörlosengemeinschaft**

Gehörlose müssen sich von früh an dem Leben in zwei Welten stellen: der Welt der Hörenden und der Welt der Gehörlosen.

Die meisten gehörlosen Kinder haben hörende Eltern und Geschwister.

---

<sup>30</sup> Vgl. <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=2300>

<sup>31</sup> Vgl. <http://www.oegl.at> Stichwort: Anerkennung der Gebärdensprache

Spätestens beim Schuleintritt werden auch gehörlose Kinder gehörloser Eltern mit der Welt der Hörenden konfrontiert. Das gesamte öffentliche Leben (Arbeit, Behörden, Politik, Kultur,...) ist bestimmt von und zugeschnitten auf die Hörenden.

Unbeschwerte Kommunikation ist für Gehörlose in der Welt der Hörenden meist nicht möglich. Darüber hinaus sind sie in der Welt der Hörenden oft Normalitätsvorstellungen ausgesetzt, die an ihrer äußeren und inneren Realität vorbeigehen und zu psychosozialen Belastungen führen können. *„Der Traum von der Normalität Hörender wird für sie leicht zum Alptraum, die Realitätsanforderungen Hörender zu traumatisierenden Ereignissen.“*<sup>32</sup>

Es ist nachvollziehbar, dass Gehörlose die Gemeinschaft mit anderen Gehörlosen suchen. Hier ist Raum für Geselligkeit, Pflege von Traditionen und Kultur, Entstehung von Kunst. In der Gemeinschaft mit anderen Gehörlosen haben sie die Möglichkeit zu entspannter, differenzierter und identitätsbildender Kommunikation. Der Gebrauch der Gebärdensprache erweist sich dabei als unverzichtbar. Ein Zitat aus der „Stellungnahme des Deutschen Gehörlosenbundes zum Thema Gebärde“ von 1986 unterstreicht dies:

*„Kommunikation bedeutet für den Gehörlosen uneingeschränkt: Fähigkeit in unserer „Sprache“, der Gebärdensprache. Dabei sollten alle visuellen Formen der manuellen und oralen Kommunikation berücksichtigt werden. Totale Teilnahme am öffentlichen Leben ist für Gehörlose nur mit Hilfe von Gebärdensprachdolmetschern möglich. Ohne diese Hilfe ist das Leben der Gehörlosen nur so zu verstehen, dass ihnen alle Informationen, nach denen sie hungern, weitgehend verschlossen bleiben. (...)Die Gebärdensprache verbindet die Gehörlosen wie keine andere Sprache, steigert die Lebensqualität und fördert das Gemeinschafts- und Selbstwertgefühl; ein Gefühl, welches Nichtbetroffene nur schwer nachvollziehen können“*<sup>33</sup>

1980, hundert Jahre nach dem denkwürdigen Mailänder Kongress von 1880 hält KRÖHNERT den Eröffnungsvortrag zum „Internationalen Kongress für Bildung und Erziehung Gehörloser“ in Hamburg. In diesem beschreibt er deutlich die Lebensrealität der Gehörlosen in zwei Welten und benennt pädagogische Konsequenzen.

Es geht KRÖHNERT um

*„eine klare Anerkennung der Tatsache, dass Gehörlose in zwei Welten leben, dass sie als Konsequenz daraus lernen müssen, zwei Rollen zu spielen, und dass wir ihnen nicht nur diese beiden Welten zugestehen sollten, sondern dass wir ihnen helfen sollten, ihre nach zwei Seiten gerichtete Existenz zu verwirklichen. Zum einen müssen sie mit uns, den Hörenden in einer*

---

<sup>32</sup> AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1996. S. 9

<sup>33</sup> GEORGE, 1986, In: AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1996. S. 57

*integrativen Art leben, und es ist daher unsere Aufgabe, ihnen unsere Welt zu öffnen, indem wir ihnen die Mittel dafür geben, wobei Sprechen ein wichtiger Teil davon ist, aber Sprache eben ein noch wichtigerer ist. Zum anderen können wir nicht von ihnen verlangen, nur in unserer Welt zu leben. Sie haben das volle Recht auf ihre Eigenständigkeit, und wir haben kein Recht, ihnen das abzuschlagen, was sie für sich beanspruchen, auch wenn dies ihre eigenen Kommunikationsarten einschließt.“<sup>34</sup>*

Nimmt man diese Aussage ernst und betrachtet die *„Welt der Gehörlosen als gleichberechtigten Lebensraum neben der Welt der Hörenden, dann muss alles getan werden, um gehörlose Kinder und Jugendliche auf das Leben in der Welt der Gehörlosen vorzubereiten. Die Gehörlosengemeinschaft müsste als Produkt gelungener Lebensbewältigung und nicht als defizitäre Notgemeinschaft angesehen werden“<sup>35</sup>*

Anerkennung und Einbeziehung der Gebärdensprache im Schulunterricht, am besten „bilinguale Erziehung“<sup>36</sup> von Anfang an, wären die Konsequenz. Des Weiteren sollte man gehörlosen Kindern den Kontakt zu gehörlosen Erwachsenen ermöglichen, beispielsweise zu gehörlosen Erziehern und Lehrern: außer der pädagogischen Funktion käme diesen auch eine Vorbildfunktion für gelingende Lebensbewältigung zu. Wichtig wäre auch die Darstellung von Leben und Werk gehörloser Menschen in Geschichte und Gegenwart.<sup>37</sup>

### 1. 7. 2. Kindheits- und Jugenderinnerungen

Sam SUPALLA wuchs als gehörloses Kind in einer gehörlosen Familie mit mehreren gehörlosen Brüdern auf. Eines Tages freundete er sich mit einem etwa gleichaltrigen Mädchen aus der Nachbarschaft an. *„Sie war als Spielkameradin nicht übel- wäre da nicht das Problem gewesen, dass sie so ‚komisch‘ war. (...) Sie schien allergrößte Schwierigkeiten zu haben, auch nur die einfachsten, allerprimitivsten Gebärden zu verstehen. (...) (Sam) wunderte sich zwar über das seltsame Leiden, mit dem sie behaftet war, da sie jedoch einen Weg gefunden hatten, sich miteinander zu verständigen, gab er sich damit zufrieden und ging auf ihre besonderen Bedürfnisse ein.“* Auf seine Fragen hin erklärte ihm die Mutter, dass das kleine Mädchen *„hörend‘ sei und deshalb nicht ‚gebärden‘ könne; „stattdessen würden sie und ihre Mutter*

---

<sup>34</sup> Zusammenfassung von TERFOORT (1984). In: AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1996. S. 28

<sup>35</sup> AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1996. S. 28

<sup>36</sup> Beim seit einigen Jahren diskutierten „zweisprachigen oder bilingualen Ansatz“ steht „sowohl die Lautsprache (in gesprochener und geschriebener Form) wie auch die Gebärdensprache im Mittelpunkt der Pädagogischen Arbeit (PRILLWITZ 1989b. S. 77) „(...) Gehörlose Lehrer und Erzieher spielen dabei eine große Rolle.“

In: AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1996. S. 90

<sup>37</sup> Vgl. AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1996. S 198, 199

*„sprechen‘, ihre Münder bewegen und so miteinander kommunizieren. (...) (Sam) erinnert sich, wie er bei sich dachte, (...), wie seltsam doch Hörende waren.“<sup>38</sup>*

Auch der gehörlose Howard stammte aus einer gehörlosen Familie. Als er sechs Jahre alt war, brachten ihn seine Eltern an eine Gehörlosenschule. Howard kommentierte das später so: *„Ich wusste gar nicht, dass ich gehörlos war, bis ich in die Schule kam.“* Howard meint dies allerdings in einem speziellen Sinn: er wusste sehr wohl, was „gehörlos“ bedeutete. *„Die Gebärde GEHÖRLOS gehörte zu seinem alltäglichen Wortschatz; er sprach ganz selbstverständlich von GEHÖRLOSEN, wann immer er sich auf Familie und Freunde bezog, (...)“* Die (hörenden) Lehrer verwendeten dieselbe Gebärde, *„mit der er zuhause von sich gesprochen hatte, GEHÖRLOS. Jedoch dauerte es nicht lange, bis (Howard) merkte, dass ein feiner Unterschied in der Verwendung bestand ...“<sup>39</sup>*

Kinder wie Sam und Howard verwenden den Begriff *GEHÖRLOS* zur positiven Identifikation, werden jedoch mit der Sichtweise der Hörenden konfrontiert, die *„darunter ein gravierendes Gebrechen verstehen.“<sup>40</sup>*

*„Das Kind ‚entdeckt‘ die Taubheit. Mit einem Mal wird die Taubheit zum herausragenden Merkmal in seinem Leben, zu einem Begriff, in dessen Umkreis das Verhalten der Menschen sich ändert. (...) Nie hätte das Kind gedacht, dass so etwas Besonderes an ihm sei, doch nun wird es zum Gegenstand der Diskussion. Selbst seine Sprache ist längst nicht mehr nur Verständigungsmittel, sondern wird zum Objekt: die Leute sind entweder ‚gegen‘ Gebärdensprache oder ‚für‘ Gebärdensprache. (...)“<sup>41</sup>*

Ein Kind wie Jim, dessen Eltern hörend waren, wird einen ganz anderen Bezug zur eigenen Gehörlosigkeit aufbauen. Sein Hörschaden wurde diagnostiziert, *„als er schon beinahe sieben Jahre alt war. (Seine ‚Probleme‘ wurden auf andere Ursachen zurückgeführt). Er erinnert sich, wie er als Kind dachte, alle lösen von den Lippen. Doch machte es ihn stutzig, dass alle anderen besser absehen zu können schienen als er.“* Allmählich verstand er, dass der Unterschied zwischen ihm und anderen *„nicht in seinen Schwierigkeiten beim Absehen bestnde ..., sondern in seiner Taubheit.“* (...) *„Als er noch klein war, war ihm sicherlich gar nicht bewusst, dass er ‚von den Lippen las‘, doch wusste er, dass, was sich da am Mund abspielte, entscheidend war für Sozialkontakte.“<sup>42</sup>*

---

<sup>38</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. S. 21, 22

<sup>39</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. S. 22, 23

<sup>40</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. S. 23, 24

<sup>41</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. S. 23, 24

<sup>42</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. 26

Wieder anders verhielt sich die Sache bei Tony, einem Kind hörender Eltern. Infolge medikamentöser Behandlung von Kinderkrankheiten erlaubte er mit sechs Jahren. Er kann sich nicht erinnern, wann er zum ersten Mal dachte: *„Ich kann nicht hören.’ Vielmehr waren es verschiedene Faktoren, die gehäuft auftraten. Ich war lange krank gewesen. (...) Damals spürte ich, dass eine Veränderung mit mir vorgegangen war, die sich in dem Gefühl: ‚Nur ich bin so’ niederschlug.“*<sup>43</sup>

*„Wenn (Tony) sich als ‚gehörlos’ bezeichnete, meinte er damit seine individuelle, ganz persönliche Situation.“ (...) „Für Tony bedeutete Gehörlosigkeit eine Aussonderung aus Familie und Freundeskreis; er war ‚taub’ und hatte eine ‚Krankheit’ gehabt.“*<sup>44</sup>

Viele Kindheitserinnerungen berichten davon, *„wie gehörlose Kinder etwas über Geräusche erfahren und (wie sie) versuchen, ihren Zusammenhang zur Welt zu ergründen.“*<sup>45</sup>

Bei einem beliebten Spiel, das sich im Spielzimmer eines Internats für gehörlose Jungen zugetragen hat, ging es den sechs bis achtjährigen Jungen darum, *„so laut wie möglich zu brüllen. (...) Mit ‚laut’ meinten sie in erster Linie Töne der tiefen Frequenzen. Irgendwie hatten die Kinder herausgefunden (...), dass sie lautere Geräusche erzeugen konnten, wenn sie sie auf eine Ecke des Raumes richteten anstatt gegen die Wand. So konnten sie die Wände als Resonanzkörper nutzen. Um die Töne besser steuern zu können und die Lautstärke zu erhöhen, schlossen sie ihre Hände zusammen und leiteten ihre Stimme durch den engen Kanal ihrer Hände in die Zimmerecke.“*<sup>46</sup>

*„An anderen Tagen (...) sangen sie bestimmte Wörter im Chor- immer und immer wieder. (...) Bei einer anderen Zufallsentdeckung fanden sie heraus, dass das Entlangscharren auf dem Fensterbrett herrlich laute Geräusche verursachte.“* Schließlich wurden sie von den hörenden Erziehern, die den Lärm nicht länger ertragen konnten, in die Schranken gewiesen mit den Worten: *„Ihr seid der reinste Haufen Tiere!“*<sup>47</sup>

Diese Beispiele zeigen, dass Geräusche und Klänge für gehörlose Kinder durchaus bedeutungsvoll und attraktiv sind.

Bei ihren Experimenten damit begreifen sie auch, dass es wichtig ist, zu lernen, wie Hörende über Geräusche und Klang denken, wie diese damit umgehen.

*„Eine Erinnerung von Bernhard BRAGG in ‚Das Erbe der Gehörlosen’ ist ein gutes Beispiel dafür, wie schnell gehörlose Kinder dahinter kommen, dass Geräusche eine sehr ernste Angelegenheit sein können: Plötzliches Loslachen im Unterricht wurde oft von demütigenden Ermahnungen*

---

<sup>43</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. 25

<sup>44</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. 25

<sup>45</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. 88

<sup>46</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. 90

<sup>47</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. 90

unseres Lehrers abgewürgt – nicht so sehr, weil es unpassend oder unangebracht war, sondern weil es sich, wie er sagte, scheußlich anhörte – wie Tierlaute. Jung und unverständig wie wir waren, bekamen wir lange Vorträge gehalten, wie wichtig es wäre, stets daran zu denken, wie unser Lachen auf die Hörenden wirke. Von da an mussten wir verschiedene Experimente über uns ergehen lassen, wie beispielsweise, nur durch den Mund bzw. die Nase zu atmen, mit Ton und ohne, immer wieder – (...) Einige von uns wissen nicht mehr, wie wir damals lachen mussten, zwei oder drei aus der Gruppe beschlossen, lautlos zu lachen bis ans Lebensende.“<sup>48</sup>

„(...) Als Jugendliche bin ich wahnsinnig gerne mit meinen gehörlosen Freunden abends in Diskotheken gegangen. Das ist der einzige Ort, wo man die Musik auf volle Lautstärke stellen kann, ohne an die anderen zu denken. Ich habe die ganze Nacht getanzt, den Körper an die Barrieren gedrängt, im Rhythmus vibrierend. (...)“<sup>49</sup> So berichtet die von Geburt an gehörlose Schauspielerin Emmanuelle LABORIT.

Diese Berichte will ich an dieser Stelle unkommentiert lassen; ich finde, sie sprechen für sich.

## **1. 8. Die Kunstszene der Gehörlosen**

### 1. 8. 1. Poesie und Bewegung

*Durchs offene Fenster  
Mit seinen hüpfenden Schatten  
Tupfen Sonnenstrahlen  
Spielerisch meine schlafschweren Lider.*

Diese, an ein chinesisches Haiku erinnernden Zeilen sind die erste Strophe eines Gebärdengedichts des zeitgenössischen Dichters Clayton VALLI: *Heller, windiger Morgen (Windy, Bright Morning)*, (1985), (Übertragung von Karen WILLS und Clayton VALLI).<sup>50</sup>

Das Original in der Gebärdenfassung vermittelt nicht nur semantische und grammatikalische Zusammenhänge, sondern auch differenzierte rhythmische Eindrücke.

---

<sup>48</sup> CANNON, 1981, In: PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: *Gehörlose*. 1991. S. 90, 91

<sup>49</sup> LABORIT, Emmanuelle: *der Schrei der Möwe*. 1995. S. 26

<sup>50</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: *Gehörlose*. 1991. S. 78

Die „Kraft (VALLIs) rhythmischer Bilder (kommt) nicht durch Einzelgebärden, sondern durch geschickte Anordnung von Bewegungen innerhalb einzelner und zwischen mehreren Gebärden zustande.“<sup>51</sup>

Der Autor setzt dazu „neben Handform und Ausführungsstelle auch das Zusammenspiel der Hände als Stilmittel ein. (...) Die Schönheit des (gebärdeten) Gedichts liegt in dem bewussten Wechsel zwischen Ein- und Zweihand- Gebärden. Jeder Abschnitt des Gedichts ist gezielt in Zusammenhang gesetzt mit vorangehenden und nachfolgenden Abschnitten. In der ersten Zeile macht VALLI sich die Zweihändigkeit der Gebärde für FENSTER zunutze. Beginnend mit dem Gebärdenzeichen FENSTER bewegt er die Hände langsam, aber sicher in die Handstellung für die zweihändig auszuführende Gebärde für FENSTERBRETT und VORHANG- RAND- LEICHT- WEHEN. Verändert wird einfach die Stellung der Hände zueinander, die nahtlos in die nächsten beiden Gebärden überwechseln. Daraus ergibt sich eine lyrische Zeile mit sanftem Rhythmus.“<sup>52</sup>

Seit 2001 gibt es in Österreich das „Internationale Gebärdensprachfestival.“<sup>53</sup>

Ziel desselben ist es, die Gehörlosenkultur einem möglichst breiten Publikum, gehörlos wie hörend, bekannt zu machen.

Nach Aussage der Initiatoren könne man das Festival am ehesten mit einem Songcontest vergleichen, „nur dass hier nicht in erster Linie die Musik, sondern vor allem die visuelle Darstellung, Fluss, Rhythmik, Geste oder Ausdruck beurteilt werden.“<sup>54</sup>

Man sieht also, Begriffe wie „Harmonie“, „Variation“, „Resonanz“ und „Dissonanz“, die man spontan eher der „Kunst der Hörenden“ zuordnet, werden von Gehörlosen mühelos mit ihrem eigenen Inhalt gefüllt.<sup>55</sup>

### 1. 8. 2. Theater und Co.

Auch Theateraufführungen, von Schulklassen, Laien und professionellen Schauspielern, haben weltweit ihren festen Platz in der Kultur der Gehörlosen.

Auch in Österreich existiert ein professionelles Gehörlosentheater: das „Department für Gehörlosentheater von ARBOS - Gesellschaft für Musik und Theater“.<sup>56</sup>

---

<sup>51</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. 96

<sup>52</sup> PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. 78

<sup>53</sup> Internationales Gebärdensprachfestival im Wiener ODEON- Theater seit 2001.

Die Initiatoren sind: Jo SPELBRINK, Helen JARMER und Günter ROISS.

<sup>54</sup> <http://www.oeglb.at>. Stichwort: Die Gebärdensprache als Festival. [30.08.2002]

<sup>55</sup> Vgl. PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. 1991. S. 96

<sup>56</sup> <http://www.arbos.at/arbos.htm>

„ARBOS- Gesellschaft für Musik und Theater in Salzburg- Wien- Klagenfurt, versteht sich zur Förderung des Neuen Musiktheaters, von szenischen Konzerten, des Theaters der Jugend, Gehörlosentheater, Inszenierten Räumen, Theatralischen Ausstellungen sowie Formen grenzüberschreitender Kunst.“  
Künstlerischer Leiter von ARBOS ist Herbert GANTSCHACHER.

Die Aufführungen richten sich an gehörloses und hörendes Publikum und werden zum Teil für das hörende Publikum simultan in Lautsprache übersetzt.

Vermehrt wird *„die Gebärdensprache, die in ihrer Universalität Grenzen zwischen den gesprochenen Sprachen überwindet, ... auf ihre theatralische Ausdrucksfähigkeit hin erkundet. In ihrer Anlage als Körpersprache (der Mutter der Sprachen) ist die Gebärdensprache ja ohnehin ‚Sprache im Raum‘ und hat somit theatralische Qualitäten.“*<sup>57</sup>

2002 erhielt ARBOS das von der Europäischen Union verliehene „Europasiegel“ für das Projekt: „Ich sehe was, was du nicht siehst“. Ausgehend von Kinderreimen wurde ein Theaterstück für Kinder und deren Verwandte und Lehrer entwickelt, in dem Gebärdensprache und Lautsprache als gleichwertige Kommunikationsformen nebeneinander dargestellt werden. Das Stück wurde erfolgreich in Wien, Niederösterreich, Kärnten und Salzburg gezeigt. Allein in Kärnten wurde es an 28 Schulen von 3000 Kindern gesehen.<sup>58</sup>

Eine weitere interessante Produktion waren die „Theaterfallen“, die in Wiener U- Bahn-Stationen im Rahmen des Gehörlosenfestivals von 1999 aufgeführt wurden. Das Stück stellt eine Kurzversion des Bühnenstücks von Daniil CHARMS, eines russischen Autors der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dar. Die zehn kurzen Stücke gelten als *„Prototypen des absurden Theaters, die mit Gebärden, Sprache und Bewegung eine drastische Komik aufbauen.“*<sup>59</sup> Die Schauspieler Georg HORNGACHER, gehörlos, und Thomas LACKNER, hörend, steigen dabei an einer beliebigen U- Bahnstation aus und verwandeln den Raum vor dem Entwerfer in Sekundenbruchteilen zum Bühnenraum. *„Nach wenigen Minuten schlüpfen die Schauspieler wieder in die Rolle von Passagieren, begeben sich zurück zum Bahnsteig, um mit dem folgenden Zug zur nächsten ‚Vorstellung‘ zu fahren.“*<sup>60</sup>

Aus der Vielzahl interessanter Produktionen sei noch erwähnt: „Ein Schweigen voller Klänge“, ein von Herbert GANTSCHACHER entwickeltes grenzüberschreitendes Theaterprojekt mit Gebärdensprache und zeitgenössischer Musik.<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> <http://www.arbos.at/neue.htm>. Stichwort: Neue Produktionen. Stichwort: „Ich sehe was, was du nicht siehst“.

<sup>58</sup> <http://www.oeglb.at>. Stichwort: „Europasiegel für innovative Sprachprojekte“. Die Auszeichnung wurde 1997 von der Europäischen Kommission ins Leben gerufen. 2003 ging die Auszeichnung an die bilingual geführte Schulklasse von Helen JARMER in Wien.

<sup>59</sup> <http://www.oeglb.at>. Stichwort: Gebärdensprache im Untergrund.

<sup>60</sup> <http://www.oeglb.at>. Stichwort: Gebärdensprache im Untergrund.

<sup>61</sup> <http://www.arbos.at/gehoerlos.htm>. Stichwort: Gehörlosentheater

### 1. 8. 3. Musik, Tanz und Co.

*„Wenn Sie etwas über Gehörlosigkeit wissen wollen, fragen Sie einen Audiologen. Mein Fachgebiet ist die Musik.“*<sup>62</sup>

So antwortete Evelyn GLENNIE einem Reporter, der ihr ständig Fragen zu ihrer Gehörlosigkeit stellte. Evelyn GLENNIE, die international berühmte, erste hauptberufliche Percussionistin, die im Alter zwischen acht und zwölf Jahren langsam ertaubte<sup>63</sup>, will ihr Publikum durch ihre Musik ansprechen; wenn sich das Publikum hingegen nur Gedanken darüber macht, wie es möglich ist, dass eine gehörlose Musikerin Schlagwerk spielt, dann hat sie das Gefühl, als Musikerin versagt zu haben.<sup>64</sup>

Wahrnehmung ist *immer* subjektiv; kein Mensch wird ein Ereignis ganz genauso erleben wie ein anderer, sei er nun hörend oder gehörlos. (Ästhetische) Erfahrung stellt immer eine Synthese individueller mentaler und physischer Aktivitäten dar.<sup>65</sup>

Musik als Klangereignis wird vom Hörorgan aufgenommen und verarbeitet. Musik/ Klang ist immer auch Schwingung und wird als solche ebenfalls vom Hörorgan, vom Gleichgewichtsorgan, von der Haut und von Rezeptoren in Organen und Knochen wahrgenommen und verarbeitet.

Viele gehörlose Menschen, darunter auch Musiker/innen und Tänzer/innen beschreiben Musik in erster Linie als eine körperliche, in zweiter Linie als eine auditive Erfahrung. Musik wird je nach dem Ausmaß des Hörverlustes als „*mixture of sound and sensation*“<sup>66</sup> empfunden, als eine Mischung aus Geräusch/ Klang und körperlichem Empfinden.

Für GLENNIE beispielsweise „*(ist) Zuhören etwas Aktives. Es braucht deine ganze Aufmerksamkeit und verwendet alle Sinne - hören, sehen, tasten. Für einen Musiker ist der wichtigste Sinn der Tastsinn.*“<sup>67</sup> Sie selbst habe von früh an gelernt, unterschiedliche Klänge

---

<sup>62</sup> <http://www.evelyn.co.uk/> Stichwort: hearing

<sup>63</sup> SALMON, Shirley: Musik als Weg zum Dialog mit hörbeeinträchtigten Kindern. S. 80. In: SALMON, Shirley und SCHUMACHER, Karin (Hrsg): Symposion Musikalische Lebenshilfe. Hamburg. 2001

<sup>64</sup> <http://www.evelyn.co.uk/> Stichwort: hearing

<sup>65</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 344

<sup>66</sup> GLENNIE, Evelyn (1990). In: PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 346

<sup>67</sup> SALMON, Shirley: Interview mit Evelyn GLENNIE am 22. 2. 2003 in Graz. In: Orff Schulwerk Informationen Winter 2004. Nr.73. S. 61

und Tonhöhen in verschiedenen Körperteilen wahrzunehmen. Bei ihren Konzerten ist sie barfuss, um mehr „Kontakt zum Klang“ zu haben.<sup>68</sup>

Auch die junge gehörlose Tänzerin Sarah NEEF sagt von sich: „Ich höre Musik mit meinem ganzen Körper. Tiefe Töne mit dem Bauch, hohe mit dem Gesicht, mit der Haut.“<sup>69</sup>

Der gehörlose Organist Paul WHITTAKER betont, dass Musik ein multisensorielles Phänomen ist und darum auch unabhängig vom Hörvermögen erfahren werden kann.<sup>70</sup>

Ein „anderes“ Musikverständnis und ein erweiterter Musik- und Kunstbegriff können die Folge sein.

Tiefe Frequenzen sind für Gehörlose in der Regel besser wahrnehmbar als hohe. Rhythmus kann in den Vordergrund treten, während Melodie und Harmonie eine untergeordnete Rolle spielen.

Verbindungen zu visuellen Ausdrucksformen, sei es die Einbeziehung von Raum und Licht, oder von Gebärden, Gesten, Bewegung und Tanz lassen neue Kunstformen entstehen.

Es gibt auch Ansätze zu speziell von Gehörlosen für Gehörlose komponierter Musik, z. B. die von DALGARNO konzipierte Vibrationsmusik, oder „percussion- based music“. WYATT meint: *“a new kind of music could be composed with low frequencies and powerful rhythm in order to create a bodily rather than an aural sensation. Music created uniquely for the deaf person, not needing the ears”*.<sup>71</sup>

Erwähnt seien hier auch Experimente mit „Klanglichtmaschinen“. Interessanterweise zeigt eine bereits 1750 von Louis Bertrand Castel entworfene Klanglichtapparatur Ähnlichkeiten zu einer „Klanglichtsäule“ von Allen und Schlieper (1990), die heute vereinzelt in der musikpädagogischen und musiktherapeutischen Arbeit mit gehörlosen Menschen eingesetzt wird.<sup>72</sup>

Hier ergeben sich Berührungspunkte zu jüngeren, zeitgenössischen und avantgardistischen Musikformen der Hörenden, wie serieller Musik, elektronischer Musik oder der „Musique Concrète“, die auch ein „anderes“, ein erweitertes Musikverständnis aufweisen. Als ein

---

<sup>68</sup> <http://www.evelyn.co.uk/> Stichwort: hearing

<sup>69</sup> <http://www.taubenschlag.de> Stichwort: Sarah NEEF

<sup>70</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit 2001. S. 349

<sup>71</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 349

<sup>72</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 95

„In dem Film „Mr. Hollands Opus“ mit Richard Dreyfuss in der Hauptrolle wird gezeigt, wie ein Musikprofessor seinem gehörlosen Sohn und anderen gehörlosen Menschen ein Konzert widmet: Er stellt Lichtanlagen auf, die die akustischen Reize ...in visuelle Reize übertragen“. In: BARTLMÄ, Elke: Die Hörverminderung und Rhythmische Schulung bei hörbeeinträchtigten Kindern. Abschlussarbeit an der Pädagogischen Akademie/ Klagenfurt. Oktober 2000. S. 39

Beispiel unter vielen sei STOCKHAUSENS Zyklus „Licht“ erwähnt, bei dem der durch Licht gestaltete Raum der akustischen Dimension eine visuelle Dimension des Erlebens hinzufügt.<sup>73</sup>

Die Kulturseite der Salzburger Nachrichten vom 15. September 2004 berichtet von der Fertigstellung des 29 Stunden dauernden Werkes und kündigt die am 16. Oktober 2004 bei den Donaueschinger Musiktagen stattfindende Uraufführung des letzten Teils an:

„ ‚Sonntag aus Licht‘ verbindet erstmals Bewegungen mit verschiedenen Zeitebenen und Musikrichtungen. Im Mittelpunkt der Inszenierung stehen fünf Musiker. Vier von ihnen werden auf der Bühne nicht nur (...) spielen (...) und singen, sondern die Musik auch in Bewegung umsetzen. (...) ‚Auf den ersten Blick sieht das dann aus wie ein Laienballett‘, sagt STOCKHAUSEN. (...) In die Komposition integriert ist die Videoskulptur ‚Licht- Bilder‘ von Johannes CONEN (...).“<sup>74</sup>

Bis hierher dürfte bereits klar geworden sein, dass sowohl in den Kunstformen der Gehörlosen wie im Erleben der Gehörlosen, Musik und Bewegung längst oder schon immer ihren Platz haben.

---

<sup>73</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 349

<sup>74</sup> Artikel „Licht“ als Lebenswerk (SN, dpa):. In: SALZBURGER NACHRICHTEN vom 15. 09. 2004. S. 11

## 2. Sprache

### 2. 1. Begriffliche Schwierigkeit: Sprache- Lautsprache- Gebärdensprache

#### 2. 1. 1. Ein übergeordneter Sprachbegriff umfasst sowohl Laut- wie Gebärdensprache

In Bezug auf Sprache steht man vor einer begrifflichen Schwierigkeit: Sprache wird sowohl von Laien wie auch von den allermeisten Fachleuten mit Lautsprache gleichgesetzt.

Entweder wird „*nicht genau genug zwischen Lautsprache als einem spezifischen sprachlichen System und einem weiter gefassten Sprachbegriff unterschieden*“, <sup>75</sup> selbst wenn man nicht ausschließt, dass Sprache mehr beinhalten kann als Lautsprache. Fachleute und vor allem Laien machen sich vielleicht gar keine besonderen Gedanken über diese Unterscheidung. So ging es auch mir bis vor kurzem.

Oder die jeweiligen Sprachforscher sind der festen Überzeugung, dass es kein anderes Symbolsystem gibt, das die Funktion der Lautsprache gleichwertig ersetzen kann, und setzen darum Lautsprache mit Sprache gleich. <sup>76</sup>

Meiner Meinung und meinem Wissensstand nach ist Gebärdensprache aber genauso wie die Lautsprache ein spezifisches sprachliches System, und wie diese unter einen weiter gefassten Sprachbegriff einzuordnen.

Das allermeiste, was Fachleute über Sprache im Allgemeinen sagen und vieles, was sie über Lautsprache im Besonderen sagen, trifft gleichermaßen oder in modifizierter Form auf die Gebärdensprache zu.

Da ich mich auf die vorhandene Literatur stützen muss, scheint auch in meiner Arbeit immer wieder diese begriffliche Schwierigkeit durch.

#### 2. 1. 2. Zur Struktur der Lautsprache

Unter der Struktur einer Sprache ist in der Sprachwissenschaft (Linguistik) ihr abstrakter innerer Aufbau zu verstehen.

Die Komponenten:

- Phonem:

Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einzellaute einer Sprache.

---

<sup>75</sup> AHRBECK, Bernd. Gehörlosigkeit und Identität. 1997. S. 70

<sup>76</sup> Vgl. AHRBECK, Bernd. Gehörlosigkeit und Identität. 1997. S. 71

Unterschiedliche Sprachen haben unterschiedliche Phoneme. Afrikanische Sprachen haben beispielsweise Schnalzlaute und perkussive Gaumengeräusche als Phoneme. Die europäischen Sprachen unterscheiden im Gegensatz zu manchen südchinesischen Dialekten zwischen den Phonemen „l“, „r“ und „n“.

- **Morphem:**  
Morpheme sind kleinste, bedeutungstragende Einheiten einer Sprache, z. B. Schrank; in, aber; Hund –e (zwei Morpheme).
- **Syntax:** (aus dem Griechischen wörtlich übersetzt – *die Zusammenstellung*).  
Die Muster und Regeln, nach denen Wörter zu Phrasen (Teilsätzen) und Sätzen zusammengesetzt werden und mithilfe des Satzbaus zueinander in Beziehung gesetzt werden. (Satzbildung. Grammatik.)
- **Lexikon:**  
Als Lexikon bezeichnet man in der Linguistik die Summe der Lexeme einer Sprache, d. h. den Wortschatz und die Bedeutungsstruktur des Wortschatzes: Begriffe, Oberbegriffe, Kategorien, Wortpaare.
- **Semantik:**  
Teilgebiet der Linguistik, das sich mit Sinn und Bedeutung von Sprache, bzw. der sprachlichen Zeichen befasst. Bedeutungslehre; Lehre von der Satzbedeutung.<sup>77</sup>

Das (bewusste und unbewusste) Wissen um die Struktur einer Sprache bezeichnet man als „linguistische Kompetenz“. Durch dieses abstrakte Wissen ist es möglich, unendlich viele Sätze zu verstehen und selbst zu produzieren. Schon Wilhelm von HUMBOLDT (1767-1835) beschreibt Sprache und Grammatik fasziniert als ein System, das es erlaubt, „*von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch zu machen*“. Daran anknüpfend postuliert der berühmte Sprachwissenschaftler Naom CHOMSKY (geb. 1928) die Idee einer „generativen Grammatik“ oder „Universalgrammatik“, sozusagen die angeborene Disposition des Menschen, „aus sich heraus“ Grammatik zu „erzeugen“. <sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 517, 518

Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite>

<sup>78</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002.S. 518

Komponenten	Funktion	Erworbenes Wissen
Suprasegmentale Komponente	Intonationskontur, Betonung, rhythmische Gliederung	Prosodische Kompetenz
Phonologie	Organisation von Sprachlauten	Linguistische Kompetenz
Morphologie	Wortbildung	
Syntax	Satzbildung	
Lexikon	Wortbedeutung	
Semantik	Satzbedeutung	
Sprechakte	Sprachliches Handeln	Pragmatische Kompetenz
Diskurs	Kohärenz der Konversation	

**Tabelle 2: Komponenten der Sprache** <sup>79</sup>

Wie die Tabelle zeigt, besteht zeitlich vor, bzw. als Voraussetzung für „linguistische Kompetenz“ die „prosodische Kompetenz“. Das ist die Fähigkeit, die Sprachmelodie wahrzunehmen und zu unterscheiden. Nach neuesten Untersuchungen sind dazu bereits neugeborene und sogar ungeborene Babys fähig.

„Bereits unmittelbar nach der Geburt unterscheiden Säuglinge die menschliche Sprache von anderen Lauten und verfügen zugleich über die Fähigkeit, Laute in phonologisch relevante Kategorien zu ordnen.“ <sup>80</sup>

Bis zum 6. Lebensmonat können Babys auch die Laute anderer Sprachen unterscheiden; z. B. reagieren europäische Babys da noch auf die feinen Intonationsunterschiede der chinesischen Sprache, die europäische Erwachsene nur mit Mühe oder gar nicht als unterschiedlich wahrnehmen. Mit ca. 10 Monaten verlieren die Babys allmählich diese Fähigkeit und beachten v. a. die Lautunterschiede der sie umgebenden Muttersprache.

Zur „linguistischen“ kommt die „pragmatische Kompetenz“: Das ist das Wissen und die Fähigkeit, Sprache anzuwenden, auch unter Berücksichtigung des sozialen Kontext, zum Beispiel im Hinblick darauf, auf welche Weise und mit welcher Erwartung welchem Gesprächspartner etwas zu sagen, oder auch zu verschweigen ist.

<sup>79</sup> OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 519

<sup>80</sup> OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 521

(Bei Noam CHOMSKY und anderen heißt dieses Begriffspaar nicht „linguistische“ und „pragmatische Kompetenz“, sondern „Kompetenz“ und „Performanz“).<sup>81</sup>

### 2. 1. 3. Zur Struktur der Gebärdensprache

Gebärdensprache hat wie Lautsprache einen hierarchischen Aufbau. Die einzelnen Strukturen – Sätze und Wörter – setzen sich aus kleineren Einheiten zusammen, die immer wieder neu kombiniert werden können. Es handelt sich auch bei der Gebärdensprache um ein System, „das von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen kann“, um noch einmal Wilhelm von HUMBOLDT's passende Umschreibung von Sprache und Grammatik zu verwenden.

Die folgenden Abbildungen und Erklärungen sind dem „Schnupperkurs zur Deutschen Gebärdensprache“ von Olaf FRITSCHKE entnommen.<sup>82</sup>



Gebärdensprachen bestehen aus

- den Gebärden
- der Mimik
- dem Mundbild und
- dem Gebärdenraum.

➤ Eine *Gebärde* besteht aus vier Elementen:

- Die Handform.

Es gibt erlaubte/ sinnvolle und nicht erlaubte/ unsinnige Handformen.

<sup>81</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 517- 519

<sup>82</sup> <http://www.visuelles-denken.de/schnupperkurs.htm>/ Man verzeihe mir, dass ich auf *Deutsche GS* zurückgreife: Es handelt sich hier um eine sehr gute, verständliche und übersichtliche Darstellung! Da es in erster Linie um die Unterschiede zwischen Laut- und Gebärdensprache geht, und nicht um eine bestimmte GS, halte ich dies für vertretbar.

- Die Handstellung  
Dieselbe Handstellung, bspw. die flache Hand, führt (bei entsprechender Ausführung der Richtung) zu unterschiedlicher Bedeutung: in senkrechter Stellung zur Wortbedeutung „Mutter“ und in waagrechter Stellung zur Wortbedeutung „Vater“.
- Der Ausführungsort  
Dieser kann nahe am Körper oder in einiger Entfernung vom Körper sein und verleiht so der Gebärde zwei verschiedene Bedeutungen, bspw. „Sohn“ oder „Dorf“.
- Art und Richtung der Bewegung.  
Dieselbe Handform mit unterschiedlicher Bewegungsrichtung ausgeführt, heißt bspw. „stimmt“ oder „antworten“.

Man kann sagen, diese vier Elemente entsprechen in etwa den Phonemen der Lautsprache. Wie diese lassen sie sich nur nach bestimmten, internalisierten (verinnerlichten) Regeln kombinieren.

Für jede Gebärde gibt es daher nur eine begrenzte Anzahl von Varianten. Eine Gebärde kann mehrere, in Ausnahmefällen bis zu neun Informationen enthalten.

- Die *Mimik*...
  - macht einen Satz zu einer Aussage, einer Frage oder einer Aufforderung/ einem Befehl. Dieselbe Gebärde mit unterschiedlicher Mimik bedeutet entweder „Du kommst zu mir.“, „Kommst du zu mir?“ oder „Komm her!“
  - gibt einem Aussagesatz den entscheidenden Inhalt.  
Die drei Aussagen: „Ich lese ein Buch.“, „Das Buch, das ich lese, gefällt mir.“, „Das Buch, das ich lese, gefällt mir gar nicht.“ verwenden dieselbe Gebärde mit jeweils entsprechender, unterschiedlicher Mimik.
  
- Das *Mundbild* (Die Form des Mundes, bzw. der Lippen, die bei guter Artikulation entsteht)
  - Das Mundbild hat unterstützende Funktion durch das so genannte „Absehen“.
  - Es dient zur Unterscheidung, falls ein und dieselbe Gebärde zwei Bedeutungen hat, bspw. „wissen“ und „denken“.

➤ *Der Gebärdenraum*

- Der Gebärdenraum definiert sich durch den Ausführungsort und die Art und Richtung einer Gebärde.
- Er befindet sich vor dem Oberkörper. Seine Größe ergibt sich aus den natürlichen Bewegungen der Hände und Unterarme und aus dem Gesichtsfeld des Gesprächspartners, darf also ein gewisses Ausmaß nicht überschreiten. Das Gesicht und der Raum vor und neben dem Gesicht werden miteinbezogen.
- Außerdem wird der Raum „szenisch“ genutzt: ist bspw. von einem Gespräch oder einer Begebenheit zwischen zwei Personen die Rede, werden die zwei Orte für die zwei Personen definiert. Durch eine leichte Wendung des Oberkörpers schlüpft der Redner in die jeweilige Rolle und erzählt, was diese oder jene Person gesagt, gemacht hat.

➤ Eine Besonderheit der Gebärdensprache sind die *Richtungsgebärden*.

Die zwei Fragen: „Kommst du mich morgen besuchen?“ und „Soll ich dich morgen besuchen?“ unterscheiden sich nur durch die unterschiedlich ausgeführte Richtung des Verbs „besuchen“. Durch diese Besonderheit der Gebärdensprache werden Pronomen weitgehend überflüssig.

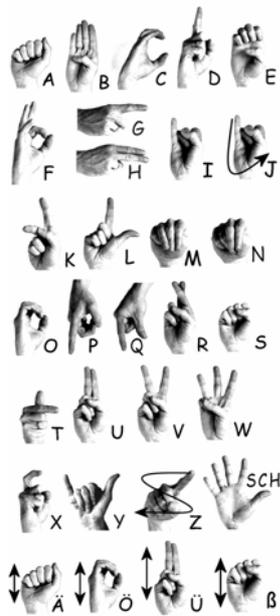
➤ *Die Syntax*

Die Syntax (Satzbildung) der Gebärdensprache unterscheidet sich von der Syntax der Lautsprache. Der auffallendste Unterschied ist, dass das Verb immer am Ende steht. Wörtlich übersetzt wäre das bspw.: „Ich- Buch- kaufe.“

Das Fragewort/ die Fragegebärde kommt immer nach der Satzaussage, bspw.: „Du- kaufst- was?“

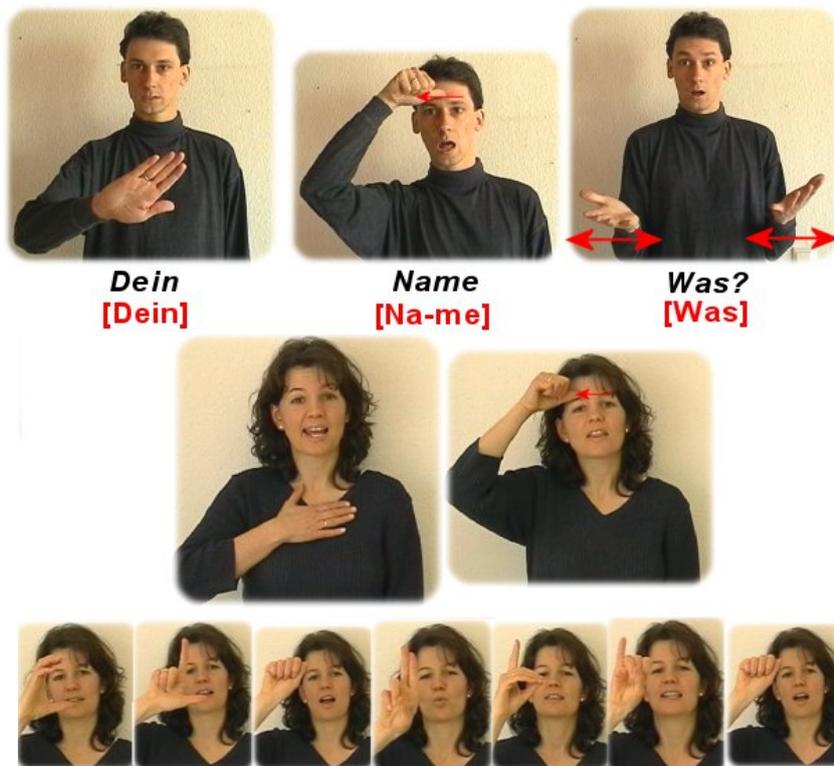
Zeitangaben stehen am Anfang eines Satzes, bspw.: „Gestern- ich- Zeitung- kaufe.“

Ortsangaben stehen nach der Zeitangabe, falls es eine solche gibt, und vor dem Subjekt, bspw.: „Morgen- Stadt- dort- ich- Fernseher- kaufe.“



Ein zusätzliches Hilfsmittel stellt das *Fingeralphabet* dar.

Das Fingeralphabet hilft, sich über unbekannte Wörter oder Fachbegriffe zu verständigen. Außerdem buchstabiert man seinen Namen bei einer ersten Begegnung, um sich dann mit einer Namensgebärde vorzustellen.



Der Leser möge dies als Anregung nutzen, das Fingeralphabet zu erlernen, seinen Namen zu buchstabieren und sich eine Namensgebärde zu wählen.<sup>83</sup>

<sup>83</sup> Vgl. <http://www.visuelles-denken.de/schnupperkurs.htm/>

#### 2. 1. 4. Zwei gleichwertige, aber unterschiedliche Sprachsysteme

Es gibt viele Gebärdensprachen <sup>84</sup>, so wie es auch viele Lautsprachen gibt, und es gibt innerhalb der Gebärdensprachen, wie bei den Lautsprachen auch, regional verschiedene Dialekte.

Gebärdensprache ist, wie Lautsprache auch, flexibel und dynamisch und wird von der jeweiligen Sprach-, bzw. Gebärdengemeinde ständig den aktuellen Bedürfnissen angepasst. Man kann sich in ihr über Alltagsthemen und über Quantenmechanik unterhalten, Diskussionen führen und Liebeserklärungen machen, Gedichte verfassen und Theaterstücke aufführen.

Gebärdensprache ist nicht, wie man als Laie vielleicht glaubt, eine „Zeichensprache“ oder eine Art von Pantomime, sondern sie ist nach allen wissenschaftlichen Kriterien eine echte Sprache.

Gebärdensprache wird visuell verarbeitet, Lautsprache wird auditiv verarbeitet. Gebärdensprache ist räumlich gegliedert, Lautsprache ist zeitlich sequenziell gegliedert.

Untersuchungen auf neuronaler Ebene zeigen, dass Gebärdensprache, genau wie die Lautsprache, vor allem in den Sprachzentren des Gehirns (BROCA- Areal; WERNICKE-Zentrum) verarbeitet wird, und nicht etwa in den Zentren für Motorik oder für visuelle Wahrnehmung.

Es scheint im Gehirn eine Repräsentation des „linguistischen Raumes“ zu geben, die sich grundlegend von der des „topographischen Raumes“ unterscheidet.

Man muss davon ausgehen, dass es im Gehirn ein Potential für *visuellen* Sprachgebrauch gibt. <sup>85</sup>

Oliver SACKS hält es für möglich, dass Gebärdensprache eine „evolutionäre Alternative“ darstellt: *„Vielleicht gab es (...) zwei parallele Stränge – einen, in dem sich gesprochene, und einen anderen, in dem sich durch Gebärden ausgedrückte Sprachformen entwickelten. Darauf jedenfalls deuten Arbeiten von Anthropologen hin, die eine Koexistenz von Laut- und Gebärdensprache bei einigen Naturvölkern nachgewiesen haben.“*<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> ASL, American Sign Language; LSF, Language Signes de Francais; DGS, Deutsche Gebärdensprache; ÖGS, Österreichische Gebärdensprache, um nur einige zu nennen.

<sup>85</sup> Vgl. SACKS, Oliver: Stumme Stimmen. 1990. S. 119

<sup>86</sup> Vgl. LÉVI- BRUHL, 1926 In: SACKS, Oliver: Stumme Stimmen. 1990. S. 119  
Siehe hierzu auch: CROCE, Nora Ellen: Jeder sprach hier Gebärdensprache. 1990

## 2. 2. Sprache und Spracherwerb

### 2. 2. 1. Sprache und Spracherwerb sind rätselhaft und faszinierend

„Keine Sprache der Welt ist so schwer, dass sie nicht ein gesundes Kind in den ersten Lebensjahren scheinbar mühelos erlernen könnte. Dieses Faktum ist so alt wie die Menschheitsgeschichte, hat jedoch nichts von seiner Rätselhaftigkeit und Faszination verloren.“<sup>87</sup>

So schreibt Mechthild PAPOUSEK in ihrem Buch: „Vom ersten Schrei zum ersten Wort“ und erinnert den Leser daran, wie viel Anstrengung und Zeit es von einem Erwachsenen fordert, wenn er eine Fremdsprache erlernen möchte.

Die Autorin beschreibt „Sprache als ein dynamisches System“ und die „sprachliche Umwelt, in die ein Säugling hineinwächst und an der er zu partizipieren lernt“ als ein „komplexes vielschichtiges System, das viele Bereiche der psychischen Entwicklung einschließt und schrittweise zu einem integralen Teil der gesamten kindlichen Persönlichkeitsentwicklung und seiner sozialen Beziehungen wird.“<sup>88</sup>

Dabei „entwickelt das Kind die verschiedenen Ebenen oder Subsysteme der Sprache in ihren dynamischen Wechselbeziehungen. Es erwirbt das hoch komplizierte

- grammatisch- morphologische Regelsystem der Muttersprache (**Syntax**) ebenso wie die
- Inhalte der Sprache, die Bedeutung sprachlicher Zeichen in Bezug auf die reale Umwelt (**Semantik**), und den
- Kommunikativen Gebrauch der Sprache im sozialen Kontext, die Fähigkeit, durch Sprache etwas mitzuteilen und zu bewirken (**Pragmatik**).

Es erwirbt

- alle auf das Verstehen der Sprache ausgerichteten Wahrnehmungs- und Integrationsfähigkeiten ebenso wie
- die expressiven Aspekte der Sprache. [Absetzung und Hervorhebung J. R.- M.]“

<sup>89</sup>

Wie gelingt es dem kleinen Kind, all die abstrakten Spracheinheiten und die komplexen, formalen Regelmäßigkeiten zwischen diesen zu erwerben?

Dies kann unmöglich ein Prozess der rein mengenmäßigen Wissenszunahme sein. Das Kind erweist sich vielmehr als ein genauer Analysator und kreativer Schöpfer verschiedener „Zwischengrammatiken“.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> PAPOUSEK, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. 1995. S. 15

<sup>88</sup> Vgl. PAPOUSEK, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. 1995. S. 15

<sup>89</sup> PAPOUSEK, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. 1995. S. 15, 16

<sup>90</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 537

Bei allen offenen Fragen zur Sprache und zum Spracherwerb sind sich die Fachleute über folgendes einig:

- „Sprache ist humanspezifisch und hat eine biologische Basis.
- Das Kind ist für den Spracherwerbsprozess vorbereitet.
- Ohne eine sprachliche Umwelt wäre der Erwerbsprozess nicht möglich.
- Die inneren Voraussetzungen des Kindes und die äußeren Faktoren müssen im Sinne einer gelungenen Passung zusammenwirken.“<sup>91</sup>

Die Vertreter verschiedener Richtungen sind sich uneins darüber:

- Ist Sprache eher erworben oder eher angeboren?
- Gibt es einen spezifischen Erwerbsmechanismus für Sprache und Grammatik oder reichen allgemeine kognitive Prinzipien zur Erklärung aus?
- Ist der Spracherwerb etwa eine einfache Folge der senso- motorischen Entwicklung?
- Welche Merkmale der Sprachumwelt sind für das Sprachlernen notwendig: Reicht es aus, dass das Kind überhaupt Sprache hört oder müssen besondere Formen der sprachlichen Interaktion gegeben sein?<sup>92</sup>

### 2. 2. 2. Stufen der Sprachentwicklung

- Rezeptive (aufnehmende) sprachliche Entwicklung.  
Der scheinbar sprachlose Säugling entpuppt sich in sprachlicher Hinsicht als außerordentlich kompetent. Die Sprache stellt für ihn von Geburt an einen besonders prominenten Bereich dar. Neueste Untersuchungen zeigen, dass bereits innerhalb der ersten 48 Stunden nach der Geburt und wahrscheinlich auch schon davor phonologische (lautliche) und prosodische (melodisch- rhythmische) Merkmale der Sprache wahrgenommen und unterschieden werden.<sup>93</sup>
- Innerhalb des ersten Lebensjahres baut sich das Baby ein differenziertes Wissen über die phonologisch- prosodischen Kategorien und Regelmäßigkeiten seiner Muttersprache auf. Dabei verarbeitet es von Anfang an nicht nur isolierte auditive, sondern zugleich auch visuell- soziale Informationen. Im Alter von ungefähr 4 Monaten zeigen Babys eine Fähigkeit zum „Lippenlesen“.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> OERTER und MONTADA. Entwicklungspsychologie. 2002. S. 537

<sup>92</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 520

<sup>93</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 521

<sup>94</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 525

- Produktive (erzeugende) sprachliche Entwicklung  
 Alle Kinder (*auch gehörlose*), durchlaufen die erste Lallphase mit Gurren, Lachen und Lautbildungen. Ab dem 8. Monat werden Worte erkannt. Parallel dazu entwickelt sich der Sprechapparat und unterstützt das Lernen durch Bereitstellen von Schallmustern in Form des Babylallens, das sich mit der Reifung des Hörsystems auch charakteristisch ändert (zweite Lallphase).  
 In der zweiten Lallphase wird Gehörtes nachgebrabbelt; dies ist eine wichtige Reifungsperiode, sowohl für das zentrale Hörsystem wie für die Sprachanbahnung. *Ein Verstummen des Babys in dieser Phase ist ein erster Hinweis auf eine mögliche Hörstörung.*
  
- Phasen der lexikalischen Entwicklung/ Wortschatzerwerb  
 Zwischen dem 10. und 14. Lebensmonat werden erste Wörter produziert. Um den 18. Monat wird die „Fünfzig- Wörter- Marke“ erreicht. Danach setzt eine „Benennungsexplosion“ für Objekte und Objektmerkmale ein und ab dem 30. Lebensmonat ein schnelles Wortlernen für Verben und andere relationale Wörter (Das sind Wörter, die eine Beziehung ausdrücken; bpsw. „geben“ verweist auf eine Beziehung, eine Relation: „ich gebe dir...“, oder „gib mir ... das Spielzeug“).<sup>95</sup>
  
- Satzbildung und Grammatik  
 Schon ab dem 16. Monat scheinen Kinder grundlegende Aspekte der Grammatik zu verstehen. Mit dem Wortschatzspurt ab dem 18. Monat fallen die ersten Wortkombinationen zusammen: die Phase der Zwei- und Dreiwortsätze beginnt. Diese richten sich bereits nach formal- grammatischen Prinzipien. Mit ca. zweieinhalb Jahren spricht das Kind Sätze mit mehreren Phrasen und mit ca. vier Jahren beherrscht es im Großen und Ganzen die Konstruktion seiner Muttersprache. Gerade die „Fehler“, die ein Kind dabei macht, sind ein Hinweis auf die Dynamik und Kreativität dieses Lernprozesses.<sup>96</sup>

### 2. 2. 3. Theorien zum Spracherwerb

Die „*Inside- Out- Theorie*“ ist linguistisch orientiert und geht von einer angeborenen „Universalgrammatik“ bzw. von einem hoch spezialisierten sprachlichen Verarbeitungssystem aus. Die Umweltsprache dient demzufolge lediglich als Auslöserreiz („triggering“)

<sup>95</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 525- 531

<sup>96</sup> Vgl. OERTER und MONTADA, Entwicklungspsychologie, 2002, S 531- 537

für den (angeborenen) Erwerbsprozess. Als Vertreter dieser Theorie sind CHOMSKY und FELIX zu nennen.

Die „*Outside- In- Theorie*“ betont die Bedeutung genereller Lernmechanismen. Sie geht maßgeblich auf PIAGET zurück.

Eine Version sieht den Spracherwerb als Ergebnis der allgemeinen kognitiven Entwicklung. „Erst ist das Konzept, dann das Wort“.

Die zweite Version, die so genannte „sozial- interaktive Theorie“ besagt: Sprachmuster entstehen direkt aus zuvor erworbenen sozial- kommunikativen Mustern.

Die „*Interaktionistische Sichtweise*“ stellt die Annäherung und gegenseitige Ergänzung der oben genannten Richtungen dar. Mit der Idee des „bootstrapping“ („Steigbügelhalter-Theorie“) erklären die Vertreter dieser Sichtweise den Spracherwerb so: Bereits erworbene Konzepte auf einer Ebene (z. B. der semantischen) dienen als Einstieg in eine nächste Ebene (z. B. der syntaktischen). Für diese Sichtweise treten bspw. GOLINKOFF und HIRSCH- PASEK ein. Sie erheben dabei keinen allumfassenden Erklärungsanspruch, sondern wollen in Teilbereichen der Spracherwerbsproblematik zu empirisch überprüfbaren Aussagen kommen.<sup>97</sup>

#### 2. 2. 4. Zum Erwerb der Gebärdensprache

Wie bereits erwähnt, verläuft der Spracherwerb bei einem gehörlosen Kind, das in einer gebärdenden Umgebung aufwächst, im Grunde ganz ähnlich, wie bei einem hörenden Kind in einer lautsprachlichen Umgebung.

Eine eindrucksvolle Studie zeigte, dass gehörlose Kinder sogar unter widrigen Umständen eigenständig sprachähnliche, morphologisch und syntaktisch strukturierte Zeichensysteme entwickeln: Die Studie beobachtete sechs kongenital (von Geburt an) gehörlose Kinder, die eine „orale Erziehung“ (Erlernen von Vokalisieren und Lippenlesen) bekommen sollten. Die Eltern erwarben die Gebärdensprache nicht und so wuchsen die Kinder in einer extrem deprivierten (verarmten) Sprachumwelt auf. Sie entwickelten aber unter sich ein in der Literatur als „home- sign“ („Hauszeichen“) bezeichnetes informelles System von Gesten. Dieses wurde in der erwähnten Studie genau analysiert: *„Die Kinder begannen zu demselben Zeitpunkt, zu dem normale Kinder ihre ersten Worte produzieren, einzelne selbst erfundene Gesten zu machen. Ganz besonders interessant ist, dass sie dann, wieder dem normalen Sprachentwicklungsverlauf folgend, diese Gesten zu Zwei- und Drei- Zeichen- Sequenzen verbanden, wobei sie ebenso wie altersgleiche sprechende Kinder bestimmte Wortordnungen*

---

<sup>97</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 537- 539

einhielten, also syntaktische Regeln befolgten. Dies stellt einen wichtigen Hinweis darauf dar, dass Kinder internal („von innen heraus“) mit der Fähigkeit ausgestattet sind, solche Formen zu entwickeln.“<sup>98</sup>

Hörende Kinder in einer Familie mit sowohl sprechenden und gebärdende Familienmitglieder wachsen im besten Sinne bilingual auf. Die besten Gebärdendolmetscher kommen oft aus solchen Verhältnissen.

## **2. 3. Das Lebenswunder Sprache**

### 2. 3. 1. Leben und Sprache durch frühen Dialog

*„... die Knaben und (anderen) Kinder starben (alle). Denn sie vermochten nicht zu leben ohne das Händepatschen und das frühe Gesichter schneiden und die Koseworte ihrer Ammen und Näherinnen.“<sup>99</sup>*

Friedrich II, der Hohenstauffer, führte ein „Sprachexperiment“ durch. Er wollte wissen, welche Sprache die „erste“ unter den Sprachen sei, welche Sprache Kinder „von sich aus sprechen würden“. Dazu wies er die Ammen und Pflegerinnen an, die Kinder gut zu versorgen, was Nahrung und Pflege bedarf, aber auf gar keinen Fall mit ihnen zu kommunizieren, *„in keiner Weise mit ihnen schön zu tun und zu ihnen sprechen.“<sup>100</sup>*

Die Kinder aus dem grausamen Versuch Friedrich des II. starben, da ihnen Sprache, Ansprache, Dialog vorenthalten wurde. Angeblich überlebte ein Kind: das der Türe am nächsten lag und die Ammen untereinander sprechen und singen hörte...

Wenn Dialog und sinnliche, zwischenmenschliche Erfahrungen fehlen, ist selbst das rein physische Überleben, zumindest aber die gesunde Entwicklung in körperlicher, emotionaler und sozialer Hinsicht gefährdet, wie Beispiele von Hospitalisierung oder die berühmt gewordenen Schicksale von „dem Wilden von Avero“ oder Kaspar Hauser zeigen.

---

<sup>98</sup> Studien von GLEITMANN, 1986 und GOLDIN- MEADOW und MYLANDER, 1998. In: OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 540

<sup>99</sup> Aus einem Bericht des SALIMBENE von PARMA. In: SCHUMACHER, Karin: Ammenscherze und Sprachentwicklung. In: OSI Sommer 2003. Nr.66. S. 19

<sup>100</sup> Aus einem Bericht des SALIMBENE von PARMA. In: SCHUMACHER, Karin: Ammenscherze und Sprachentwicklung. In: OSI Sommer 2003. Nr.66. S. 19

Positiv formuliert:

*„Sprachentwicklung ist das Ergebnis zwischenmenschlicher Erfahrung. Der Motor der Sprache wird durch die Freude an der menschlichen Begegnung angeworfen und durch das Bedürfnis, sich mitzuteilen, aufrechterhalten,“*<sup>101</sup> so Karin SCHUMACHER. Ihrer Meinung nach heißt *„Sprache fördern (nicht) Worte und Sprechen üben, sondern Freude und Spaß am Spielen erzeugen mit Vokalen, die beide Spieler verstehen. Und dies sind Rhythmus, Intensität und Form, Phänomene, die schon nach der Geburt differenziert wahrgenommen werden können.“*<sup>102</sup> Dieses Erkenntnis greift der weiteren Arbeit voraus und verweist schon hier auf die enge Verbindung und Wechselwirkungen von Sprache, Musik, Bewegung und Wahrnehmungsschulung. Das ist freilich nicht verwunderlich, da Karin SCHUMACHER Musiktherapeutin und Elementare Musik- und Bewegungspädagogin ist.

Ganz ähnlich meint dazu Oliver SACKS: *„Erlernen und Gebrauch der Sprache bilden eine Einheit. Darum müssen wir nicht die Sprache, sondern den aktuellen Sprachgebrauch untersuchen. Der erste Gebrauch von Sprache, die erste Kommunikation findet gewöhnlich zwischen Mutter und Kind statt und Sprache wird in der Beziehung zwischen beiden erworben.“*<sup>103</sup>

Auch die Sprachforscherin Mechthild PAPOUSEK vertritt die These, dass die Sprachentwicklung in eine sehr frühe Phase fällt, nämlich *„in den ersten kommunikativen Austausch mit der Mutter nach der Geburt, bzw. schon vor der Geburt, sobald das Gehör des Ungeborenen reif genug ist, Rhythmus und Melodie der mütterlichen Sprache wahrzunehmen. Die These schließt die Annahme ein, dass vorsprachliche Kommunikation und Anfänge der Sprachentwicklung untrennbar in die Entwicklung der ersten sozialen Beziehungen eingebettet sind.“*<sup>104</sup>

Damit das Kind nun seine Muttersprache erlernen kann, ist es wichtig, dass das Kind genau diese Sprache hört.

Dies alles trifft auch auf das gehörlose Kind zu, mit dem (kl-) einen Unterschied, dass dieses seine Muttersprache *sehen* muss!

Rudolf de CILLIA, Professor am Institut für Sprachwissenschaften der Uni Wien sagt: *„Voraussetzung (für den Spracherwerb) ist, dass der sprachliche Input sinnlich wahrgenommen werden kann. Hörende Kinder nehmen die Lautsprache wahr, gehörlose Kinder hingegen nicht. Ihr*

---

<sup>101</sup> SCHUMACHER, Karin: Ammenscherze und Sprachentwicklung. In: OSI Sommer 2003. Nr.66. S. 19

<sup>102</sup> SCHUMACHER, Karin: Ammenscherze und Sprachentwicklung. In: OSI Sommer 2003. Nr.66. S. 19

<sup>103</sup> SACKS, Oliver: Stumme Stimmen. 1990. S. 88

<sup>104</sup> PAPOUSEK, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. 1995. S. 16

*natürlicher Input ist ein visueller, ihre ‚natürliche‘ Erstsprache die Gebärdensprache.“*<sup>105</sup>  
Verknüpft mit der Forderung nach „bilingualen Schulmodellen“ für gehörlose Kinder, fügt er hinzu: *„Nur wenn sie diesen visuellen Input erhalten, kann der Spracherwerb gut funktionieren.“*<sup>106</sup>

Dr. Marilyn DANIELS, Professorin für Sprache und Kommunikation in Pennsylvania und Autorin des Buches. *„Mit Wörtern tanzen. Gebärden für Sprachaufbau und Lesefähigkeit hörender Kinder“*<sup>107</sup> geht noch einen Schritt weiter.

Sie behauptet: *„Wenn hörende Babys Gebärdensprache lernen, entwickelt sich ihr Gehirn weiter als das der Babys, die keine zweite Sprache lernen. (...) Im Allgemeinen scheint die Gebärdensprache wie für junge Kinder geschaffen zu sein: ‚Die motorischen Körperteile reifen früher als der Mund und andere Artikulationsorgane heran.“*<sup>108</sup> Das Lernen und Erinnern von Gebärden fällt offensichtlich leichter als der Erwerb der gesprochenen Sprache. *„Kinder lieben es, Gebärden zu benutzen.“*<sup>109</sup>

Diese Konsequenz ist sicherlich neu und überraschend.

Die zugrunde liegende Erkenntnis über das positive Wechselspiel von Sprache und Bewegung ist aber für Pädagogen der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung eine Selbstverständlichkeit, der Umgang damit ist ihr alltägliches „Handwerkszeug“.

### 2. 3. 2. Identität und Weltbemächtigung

Zwar nicht im physischen, aber im übertragenen Sinn berichten die folgenden Zeilen von einem „Geburtserlebnis“, das mit Sprache zusammenhängt:

*„Jemand sein, verstehen, dass man lebt. Von nun an konnte ich ICH sagen. (...) Fortan konnte ich nach und nach die Entsprechung von Handlungen und den Worten, die sie bezeichnen, von Personen und ihrem Tun erfassen. Plötzlich gehörte mir die Welt und ich war ein Teil von ihr.  
Ich war sieben Jahre alt. Mit einem Schlag war ich geboren und herangewachsen.“*<sup>110</sup>

---

<sup>105</sup> de CILLIA, Rudolf: Rede anlässlich der Verleihung des „Europäischen Sprachsiegels 2004“ In: <http://www.oegl.at> Stichwort: CILLIA

<sup>106</sup> de CILLIA, Rudolf: Rede anlässlich der Verleihung des „Europäischen Sprachsiegels 2004“ In: <http://www.oegl.at> Stichwort: CILLIA

<sup>107</sup> <http://www.oegl.at> Stichwort: DANIELS oder “Gebärde, Baby, gebärde”

<sup>108</sup> <http://www.oegl.at> Stichwort: DANIELS oder “Gebärde, Baby, gebärde”

<sup>109</sup> <http://www.oegl.at> Stichwort: DANIELS oder “Gebärde, Baby, gebärde”

<sup>110</sup> LABORIT, Emmanuelle: Der Schrei der Möwe. 1995. S. 6

Das berichtet die kleine gehörlose Emmanuelle aus der Zeit, von der an sie regelmäßigen Kontakt mit gehörlosen Erwachsenen und Kontakt zu gebärdensprachlicher Umgebung haben konnte.<sup>111</sup>

Das ist ein beeindruckender Beleg für Martin BUBERs Worte: *„Das Geheimnis der Sprachwerdung und der Menschwerdung sind eins.“*<sup>112</sup>

Wie geschieht Menschwerdung in diesem Sinne? Wie entsteht Identität? Wie entsteht ein *„stimmiges Verhältnis zu sich selbst (...), ein Identitätsgefühl, das im lebensgeschichtlichen Kontext verankert ist.“*<sup>113</sup> Dazu noch einmal Martin BUBER, mit seinem berühmten Ausspruch: *„Der Mensch wird zum ICH am DU“*. Bernd AHRBECK führt dies so aus: *„Eine gelungene Identitätsbildung setzt eine vollständige und umfassende Kommunikation mit anderen voraus. Dabei geht es nicht um einen mehr oder weniger gelingenden Austausch auf der äußeren Ebene, sondern um die höchst differenzierte Selbstdarstellung der Beteiligten. Das persönliche Anliegen ist bis in die feinsten Verästelungen hinein zu verdeutlichen. Ebenso muss der andere in seiner spezifischen, häufig verdeckten Eigenart genauestens wahrgenommen werden. (...)“*<sup>114</sup>

Dies erfordert den Zugang zu einem subtilen Sprachsystem. Dieses ermöglicht sowohl den Austausch von genauen Inhalten, wie auch die Vermittlung der Anteile einer Botschaft, die sich in ausser- und parasprachlichen Komponenten (Mimik/ Gestik und Stimmklang/ Sprachmelodie) mitteilen. Dieses subtile Sprachsystem ist in der Regel für Hörende die Lautsprache und für Gehörlose die Gebärdensprache.

Durch das Benennen der Dinge bemächtigt sich das Kind der Welt, sein Sprechen ist Ausdruck des Willens, in die Wirklichkeit einzugreifen.

*„Der Wille (des Kindes), sich eines Dinges zu bemächtigen, verleiht ihm seinen Namen. Was das Kind mit seinen ersten Worten tut und tun will, ist, Macht über die Dinge der Welt durch die geformte Gebärde des Wortes zu gewinnen. Das Erlebnis der Bedeutung entspringt (...) aus dem Gebiet der Magie, des Zaubers, der ein menschliches Urerlebnis ist. Vermöge dieses ihres Ursprungs ist die Sprache wesentlich Beschwörung.“*<sup>115</sup>

Davon wusste schon Johann Gottfried HERDER, wenn er sagt: *„Namen sind das Wortregister des Kindes“*,<sup>116</sup> und ebenso Werner THOMAS, der HERDERs Gedanken

---

<sup>111</sup> Vgl. LABORIT, Emmanuelle: Der Schrei der Möwe. 1995. S. 6, 42f

<sup>112</sup> BUBER, Martin: Das Wort, das gesprochen wird. In: Wort und Wirklichkeit. VI. Folge des Jahrbuches der bayrischen Akademien der Schönen Künste. München 1960. S. 26. In: THOMAS, Werner: Bildung zur Sprache im Orff- Schulwerk. In: Jahrbuch 1962. S. 16

<sup>113</sup> AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1997. S. 8

<sup>114</sup> AHRBECK, Bernd: Gehörlosigkeit und Identität. 1997. S. 7, 8

<sup>115</sup> PORZIG, Walter: Das Wunder der Sprache. 1975. S. 210

<sup>116</sup> HERDER, Johann Gottfried. In: THOMAS, Werner: Carl ORFFS ‚Musica poetica‘. In: Jahrbuch III. 1969. S. 119

weiterführt: „Im Namen lebt für das Kind noch Erinnerung an die Magie des Wortes als Schlüssel zur Bemächtigung der Welt.“<sup>117</sup>

### 2. 3. 3. Sprachgemeinschaft und „seinen Platz in der Welt finden“

*„Und ich wusste damals auch, dass ich diese neue Sprache lernen würde und dass diese Menschen (...) meine neue Familie sein würden.“<sup>118</sup>*

1801 kommt der „taubstumme“ Junge Laurent CLERC, zwölfjährig, nach Paris, in die Nationale Taubstummenanstalt, die erste öffentliche Schule für Gehörlose in der Geschichte. Durch seinen verehrten Lehrer und späteren Kollegen und Freund Jean MASSIEU erlernt er die Gebärdensprache und erlangt dadurch Zugang zu einer Sprachgemeinschaft. Er verwendet das Bild des Weges aus einer dunklen Höhle *„hinaus in das helle Tageslicht wahrer Kommunikation, in dem Bedeutungen so klar waren wie die Hand vor Augen, in dem eine Botschaft in dem Moment verstanden war, da sie ausgedrückt wurde.“<sup>119</sup>* Dies ist nachvollziehbar so bedeutend für ihn, dass er diese neue Sprachgemeinde als „Familie“ empfindet und bezeichnet.<sup>120</sup>

PORZIG sagt zu diesem Thema: *„Durch die Sprachgemeinschaft ist Verständigung gewährleistet; Wichtiger ist aber, dass sie die Denk- und Anschauungsweise ihrer Mitglieder prägt. (...) Das also ist der tiefere Sinn der Sprachgemeinschaft: ein gemeinsames Bild der Welt, eine gemeinsame Stellung zur Welt zu haben.“<sup>121</sup>*

### 2. 3. 4. Sprachgemeinschaft und Kultur

*„Es hatte aber alle Welt einerlei Zunge und Sprache.(...)Und sie sprachen untereinander: (...) Wohlauf, lasst uns eine Stadt und einen Turm bauen, dessen Spitze bis an den Himmel reiche, damit wir uns einen Namen machen; denn wir werden sonst zerstreut in alle Länder. Da fuhr der HERR hernieder, dass er sähe die Stadt und den Turm, die die Menschenkinder bauten. Und der HERR sprach: Siehe, es ist einerlei Volk und einerlei Sprache unter ihnen allen, und dies ist der Anfang ihres Tuns; nun wird ihnen nichts mehr*

---

<sup>117</sup> THOMAS, Werner: Carl ORFFS ‚Musica poetica‘. In: Jahrbuch III. 1969.

<sup>118</sup> LANE, Harlan: Mit der Seele hören. 1990. S. 27

<sup>119</sup> LANE, Harlan: Mit der Seele hören. 1990. S. 28

<sup>120</sup> Vgl. LANE, Harlan: Mit der Seele hören. 1990. S. 19- 37

<sup>121</sup> PORZIG, Walter: Das Wunder der Sprache. 1975. S. 214

*verwehrt werden können von allem, was sie sich vorgenommen haben zu tun. Wohlauf, lasst uns herniederfahren und dort ihre Sprache verwirren, dass keiner des anderen Sprache verstehe! So zerstreute sie der HERR von dort in alle Länder, dass sie aufhören mussten, die Stadt zu bauen. (...)*<sup>122</sup>

PORZIG erinnert an die biblische Geschichte vom Turmbau zu Babel, in der die von Gott verhängte Strafe der Sprachverwirrung zur Auflösung der Gemeinschaft und zum Verfall von Kultur führt und kommt zu der Aussage: *„Die Sprachgemeinschaft ist die erste Voraussetzung dafür, dass Gemeinschaftsleistungen, d. h. Kultur, möglich sind.“*<sup>123</sup>

*„Wo es eine Sprache gibt, ist die Kultur nicht weit weg.“*<sup>124</sup>

Mit diesen Worten wird die Juni- Ausgabe 2004 der Österreichischen Gehörlosenzeitung eingeleitet. Diese Ausgabe ist dem Thema „Kunst“ gewidmet, vor allem *„gehörlosen KünstlerInnen aus früherer und modernerer Zeit (...)“* Die Palette, aus der der Leser und Betrachter wählen kann, *„reicht von der Malerei über die Bildhauerei bis hin zum Theater und der Karikatur.“*<sup>125</sup>

Und unter Hinweis auf etwas, das eigentlich selbstverständlich sein sollte, nämlich: *„Nichts hindert einen gehörlosen Menschen daran, künstlerisch tätig zu werden. Es steht jedem frei, dem Ruf der Kreativität zu folgen“*, wird zum „Kulturaustausch“ eingeladen: *„Auch Hörenden steht es offen, sich aus dem Bereich der Gebärdensprachkunst inspirieren zu lassen.“*<sup>126</sup>

### 2. 3. 5. Kommunikation und „Resonanz“

*„(...) ‚Die Beobachtungen ergaben, dass sich die Zuhörer völlig synchron mit den Sprach-/Bewegungsmustern des jeweiligen Sprechenden bewegten. Dabei scheint es sich um eine Art von Resonanz (entrainment) zu handeln. (...) Die Kommunikation ist somit eine Art von Tanz, bei dem alle Beteiligten synchron differenzierte Bewegungen ausführen, die viele subtile Dimensionen umfassen, seltsamerweise jedoch ohne sich dessen bewusst zu sein.*

<sup>122</sup> <http://www.bibel-online.net/buch/01.1-mose/11.html#11.1> [24. 3. 05]

<sup>123</sup> PORZIG, Walter: Das Wunder der Sprache. 1975. S.212, 213

<sup>124</sup> Österreichische Gehörlosenzeitung 2/ 2004. Themenschwerpunkt Kunst. In: <http://www.oegbl.at>.

<sup>125</sup> Österreichische Gehörlosenzeitung 2/ 2004. Themenschwerpunkt Kunst. In: <http://www.oeglb.at>.

<sup>126</sup> Österreichische Gehörlosenzeitung 2/ 2004. Themenschwerpunkt Kunst. In: <http://www.oeglb.at>.

*Selbst einander vollkommen Fremde weisen diese Synchronisierung auf. Eine solche Synchronisierung scheint ständig stattzufinden, solange die Gesprächspartner aufmerksam und an dem Gespräch innerlich beteiligt bleiben.*‘“<sup>127</sup>

Das berichtet George LEONARD in seinem Buch „Der Rhythmus des Kosmos“ (1986) über die Forschungsergebnisse eines gewissen Dr. CONDON, der Gespräche zwischen zwei Personen gefilmt und ausgewertet hat. „Bei der Analyse der Mikrobewegungen zweier sich angeregt Unterhaltender zeigte der Film Rede und Gegenrede als tänzerische Interaktionen. Überrascht beobachtete CONDON die Resonanz zwischen Worten und Bewegungen der jeweiligen Sprecher, aber auch die Synchronisation von individuellen Rhythmen.“ (...) „CONDON konnte feststellen, dass der jeweilige Zuhörer gewissermaßen ein Teil des Sprechers ist und mit ihm eine Einheit bildet. Nach LEONARD zeigen CONDONS Filmstudien, (...) dass der begriffliche Inhalt nur ein Teil (...) der menschlichen Kommunikation ist. (...)“<sup>128</sup>

Karin SCHUMACHER verwendet hierfür den Begriff der „Synchronisation“. In ihrer neuesten Studie und der Videodokumentation mit dem Titel:

*„Auf der Suche nach der gemeinsamen Zeit“  
Musik und Synchronisation*<sup>129</sup>

kommt SCHUMACHER zu dem Schluss, dass „synchrone Momente“ von hoher therapeutischer Relevanz sind. Das Bedürfnis nach Synchronisation wird beim Neugeborenen durch die Selbstwahrnehmung und die natürliche Interaktion mit Mutter und Vater gestillt. Die gesättigte Synchronisation führt ins Dialogische. Beim autistischen Kind ist die Selbst- und Fremdwahrnehmung gestört. Synchronisation kann bis zu einem gewissen Maß durch die Musiktherapie nachgeholt werden.<sup>130</sup>

---

<sup>127</sup> JUNGMAIR, Ulrike: Das Elementare. 1992. S. 159

<sup>128</sup> JUNGMAIR, Ulrike: Das Elementare. 1992. S. 159

<sup>129</sup> SCHUMACHER, Karin: „Auf der Suche nach der gemeinsamen Zeit. Musik und Synchronisation“ Vortrag und Videopräsentation vom 26. 4. 05, Orff- Institut.

<sup>130</sup> Vgl. SCHUMACHER, Karin: „Auf der Suche nach der gemeinsamen Zeit. Musik und Synchronisation“ Vortrag und Videopräsentation vom 26. 4. 05, Orff- Institut.

Das lateinische „*communicare*“, von dem sich unser Wort „Kommunikation“ ableitet, bedeutet neben „*teilen, mitteilen, teilnehmen lassen*“ außerdem „*gemeinsam machen, vereinigen*“. <sup>131</sup>

Gertrud ORFF schreibt: „*Kommunikation, das Miteinanderteilhaben. Im Wort steckt verborgen das lateinische munus.*“ Dieses bedeutet Gabe *und* Aufgabe, wie auch Geschenk *und* Pflicht. „*Nicht ohne Mühe und Geben kommt man in den Zustand der Kommunikation. (...) Kommunikation fordert, den anderen anzuhören, fordert ein gegenseitiges Nehmen und Geben. Dies ist auch im Spiel gefordert. So können wir im Spiel Kommunikation erfahren, üben. Es ist ein zu erwerbender Zustand, der einem nicht in den Schoß fällt.*“ <sup>132</sup>

Um noch einmal vorweg zugreifen: Ein weiteres hervorragendes „Kommunikationssystem“, bei dem wir „*teilen, mitteilen, teilnehmen lassen; gemeinsam machen, vereinigen*“, ist Musik und Bewegung/ Tanz. Dieses Kommunikationssystem ist allen Menschen, zumindest auf irgendeine Art zugänglich.

Evelyn GLENNIE ist weder die Erste noch die Einzige, die „*Musik (als) eine universelle Sprache*“ bezeichnet, aber sie tut dies als gehörlose Musikerin. „*Mit ihr (der Musik) werden Sprachgrenzen überwunden. Wann immer eine Trommel da ist, ist auch Kommunikation da. (...)*“ <sup>133</sup>

Und in Bezug auf Bewegung und Tanz sei in aller Kürze daran erinnert, dass bereits alltägliche Gesten und Bewegungen, und erst recht expressive, gestaltete Bewegung und Tanz in der Lage sind, Inhalte, Stimmungen und innere Haltungen *auszudrücken* und *zu erwecken*. <sup>134</sup>

---

<sup>131</sup> Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite> Stichwort: Kommunikation

<sup>132</sup> ORFF, Gertrud: Schlüsselbegriffe der Orff- Musiktherapie. 1984. S. 84

<sup>133</sup> GLENNIE, Evelyn. In: <http://www.evelyn.co.uk/hearaing.htm>

<sup>134</sup> Vgl. FROSTIG, Marianne: Bewegungserziehung. 1970. S. 75

### **3. Der Mensch ist ein Sinn- und ein Sinneswesen/ Wahrnehmungssysteme des Menschen**

#### **3. 1. Sinne und Sinn**

*Mit Herz und Hand, mit Sinn und Verstand!*

(Pestalozzi)

Man beachte die mehrfache Bedeutung des Wortes „Sinn“:

Man kann damit die Sinnessysteme des Menschen meinen, seine „physiologische Ausstattung“, Reize wahrzunehmen und zu verarbeiten.

„Sinn für etwas zu haben“ heißt aber auch, Gespür und Verstand dafür zu besitzen.

„Es macht Sinn“ spricht eine innewohnende Vernunft oder Logik einer Sache oder Handlung an.

Sinn bedeutet ebenso Richtung, Richtung geben, ausgerichtet sein, was bspw. in der Formulierung „im Uhrzeigersinn“ zum Ausdruck kommt.

Man spricht vom „Sinn“, von der Bedeutung, der Zielsetzung, der Wichtigkeit, Wesentlichkeit einer Sache oder eines Geschehens, gar vom „Sinn des Lebens“.<sup>135</sup>

Diese Mehrfachbedeutung des Wortes „Sinn“ ist sinnvoll, ist von Bedeutung.

Nicht nur Juliane RIBKE sieht in der *„Sinnenhaften Erfahrung (...) die Grundvoraussetzung höherer psychischer Funktionalität“*, wobei sie unter *„psychisch“* die Gesamtheit der *„seelisch-geistigen Kräfte“* versteht, *„also der emotionalen, intuitiven, rationalen und intellektuellen Möglichkeiten eines Individuums (...)“*<sup>136</sup>

Sie spricht in Anlehnung an den Tiefenpsychologen Stanislav GROF von *„sensorischen Urmatrizen“*, die bereits vorgeburtlich, ab den ersten Zellteilungen, *„engrammiert“*, *„beschrieben“* werden, und die sich zu *„psychischen Sinnträgern“* entwickeln, *„die uns im nachgeburtlichen Leben die Richtung weisen für das, was als erstrebenswert, angenehm, bedeutsam empfunden und mit hoher Ich- Beteiligung wahrgenommen und verarbeitet wird.“*<sup>137</sup>

---

<sup>135</sup> Vgl. RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 92

<sup>136</sup> RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 92

<sup>137</sup> Vgl. RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 81, 92

*Zentrales* [die Verarbeitung im Gehirn betreffendes] und *peripheres* [die Sinnesorgane und die zu- und ableitenden Hirnnerven betreffendes] *Nervensystem* wie auch die *Plakoden* [Grundanlagen der Sinnesorgane, woraus diese sich entwickeln] und die *Haut* haben eine gemeinsame Basis: Sie entstehen in den ersten Tagen und Wochen nach der Empfängnis aus dem Neuralrohr. Wir sind damit „an der Wurzel der Einheit von Sinneswahrnehmung, Körperbewegung und geistig- seelischen Vorgängen angelangt.“<sup>138</sup>

Jede Zelle, jedes funktionierende oder angelegte Sinnessystem, [schließlich auch die ganze seelisch- organismische Einheit Mensch] reagiert auf Reize, die es empfängt. Sie sind aber auch ihrerseits offen, ja, geradezu auf der Suche nach Reizen und Eindrücken.

Alfred TOMATIS betont diesen Aspekt, indem er schreibt: „Im Grunde bemüht sich jede Zelle unablässig um Information und Kommunikation. (...) Diese Kommunikation ist sehr konkret: metabolisch [den Stoffwechsel betreffend] und energetisch. Ihre Reaktionen nehmen die Form von Austauschprozessen an. (...). (Es kommt zu einer) Symbiose von Milieu und Organismus, von unbelebter und belebter Welt, von zwei Ausdrucksformen des Lebens: seiner Materialisierung und seiner Beseelung.“<sup>139</sup> Seiner Meinung nach kann uns dieser Vorgang „am besten (...) den Begriff des Dialogs, der Kommunikation (...) verständlich (machen).“ Nämlich: „Von dem Augenblick an, da diese Beziehung hergestellt ist, ist es das vom Leben durchdrungene Organ, das wahrnehmen, hören, zuhören, horchen kann.“<sup>140</sup>

„Bei der Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst ist der Mensch auf seine Sinne angewiesen, sie bilden die Brücke zwischen innen und außen: sie dienen der Orientierung, nehmen Reize, die als Informationen ausgewertet werden, auf; über sie teilen wir uns anderen mit, nehmen aber auch unseren eigenen Zustand wahr. Sinnestätigkeit ermöglicht den unmittelbaren Welt- und Selbstbezug, sie vermittelt dem Menschen, dass er ein empfindendes Subjekt ist, eingebunden in eine Welt, die vielfältig wahrnehmbar und gleichzeitig offen für Erfahrungen des eigenen Seins ist.“<sup>141</sup>

PIAGET fasst die Wahrnehmung, also die bereits „cerebral [vom Gehirn] verarbeitete“ Sinnestätigkeit, als eine Vorstufe des Denkens, des Verstandes auf. Sehr vereinfacht ausgedrückt, beschreibt er die menschliche, insbesondere die kindliche Entwicklung als „fortwährende Anpassungsprozesse und Interaktionen zwischen der äußeren Welt der Gegenstände und Ereignisse und der inneren Welt des begrifflichen Erfassens und des

---

<sup>138</sup> RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 81

<sup>139</sup> TOMATIS, Alfred: der Klang des Lebens. 1995. S. 96, 97

<sup>140</sup> TOMATIS, Alfred: der Klang des Lebens. 1995. S. 97

<sup>141</sup> RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 67

*Ausprobierens in sensomotorischen [die Sinneswahrnehmung und die Bewegung betreffenden] Abläufen.“<sup>142</sup>*

### **3. 2. Die „fünf Sinne“ im Überblick/**

#### **Der kinästhetische oder propriozeptive Sinn im Besonderen**

Gemeinhin geht man von folgenden fünf Sinnessystemen aus, die schon Aristoteles anführte: Auditiver Sinn (hören), cutaner, auch taktiler/ haptischer Sinn (Hautsinn), visueller Sinn (sehen), olfaktorischer (riechen) und gustatorischer Sinn (schmecken). Diese Sinne sind vorwiegend exterozeptiv, das heißt, die Sinneseindrücke oder Reize kommen in der Regel von außerhalb des Individuums.

Ein sechstes Sinnessystem liegt den fünf genannten Sinnen als ein Orientierungssystem zugrunde. Dabei handelt es sich um den kinästhetischen Sinn, unter dem man den Bewegungs-, den Gleichgewichts-, den Stellungs- und den Muskelsinn zusammenfassen kann. Seine Empfangsorgane und (Proprio-) Rezeptoren sind der Vestibularapparat (Stellungs- und Gleichgewichtssinn) der zusammen mit dem Cortischen Organ (dem eigentlichen Hörorgan) im Innenohr liegt und die Zellkörper in Muskelspindeln, Gelenkkapseln und Bändern.<sup>143</sup> Die Verarbeitung findet im motorischen (für Bewegung zuständigen) und im somästhetischen (die Körperwahrnehmung betreffenden; von gr. soma = Körper, gr. aisthesis = Wahrnehmung) Areal des Gehirns statt.

*„Er ist den anderen Sinnesmodalitäten – sozusagen als ‚innere Instanz‘ – zentral verbunden.“<sup>144</sup>*

Dieses Sinnessystem ist propriozeptiv, das heißt, die Stimuli, die Reize stammen aus dem eigenen Körper. Dieses Sinnessystem spielt eine besondere Rolle für die Selbstwahrnehmung des Individuums und dessen Gefühl von Identität. Dieses Gefühl der Identität wird genährt von der Erfahrung, mit dem eigenen Körper „mit sich selbst“ in Kontakt, in Übereinstimmung, „identisch“ zu sein.<sup>145</sup>

Alfred TOMATIS bezeichnet das Ohr und im speziellen das Ohrlabyrinth (in diesem befindet sich sowohl der Vestibularapparat/ Gleichgewichtssinn wie auch die Cochlea/ Hörschnecke) als *„ein zentrales Organ, um das herum sich alles andere organisiert und vereint.“*

---

<sup>142</sup> BIELEFELDT, Elfriede: Tasten und Spüren. 1996. S. 64, 32

<sup>143</sup> Vgl. RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 70, 72

<sup>144</sup> RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 70

<sup>145</sup> Vgl. RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 70

*Seine Grundfunktionen machen es zum Ordnungs- und Organisationsprinzip des gesamten Nervensystems.“<sup>146</sup>*

Er bezeichnet das Ohr als ein Energiezentrum. Es nimmt von außen kommende Reize, die in Nervenimpulse umgewandelt werden, auf, *„und reagiert mit einem verstärkten Tonus, einem noch nicht bewussten Erwachen der Muskulatur, die ein erster Ansatz einer Antwort auf Erregung ist.“<sup>147</sup>*

In unserem Zusammenhang (Gehörlosigkeit) scheinen mir insbesondere die folgenden Sätze wichtig zu sein: *„Auch das Gleichgewicht [und nicht nur das von TOMATIS ansonsten favorisierte Hören; J. R.- M.] stellt einen Dialog zur Umgebung her, und zwar durch eine Reaktion auf die Schwerkraft und durch einen Mechanismus, der die Beziehung zum Raum regelt. In diesem ‚Hin und Her‘ entfaltet sich eine Kommunikation, wenn auch auf ganz andere Weise als die, an die man gewöhnlich denkt – [nämlich] Sprechen und Hören.“<sup>148</sup>*

Für TOMATIS ist Sprechen und Hören selbstverständlich *„der bevorzugte Weg des Horchens und damit des Dialogs.“<sup>149</sup>* Das trifft für hörende Menschen sicherlich zu.

Es wird aber auch deutlich, welche Möglichkeiten und Ressourcen sich durch die Nutzung des Gleichgewichts- und Bewegungssinns wie auch weiterer Sinne, v. a. des Hautsinns und des Gesichtssinns, für gehörlose Menschen erschließen.

Das Gehör ist ein Gebilde mit Doppel- oder Mehrfachfunktion:

Dabei entwickeln sich die Funktionen für Statik (Haltung, Stellung) und Kinetik (Bewegung) am frühesten, d. h. Anlage und Funktion des Vestibularapparates finden als erstes statt. Die Myelinisierung dieses Systems [Myelinisierung: der entsprechende Nervenstrang erhält eine Fett- und Eiweißumhüllung. Erst dann ist er in der Lage zu einer gezielten und effektiven Reizleitung] ist im Vergleich zur Myelinisierung anderer Sinnessysteme als erstes abgeschlossen.

Bald darauf bilden sich die (somit geringfügig jüngeren) Funktionen des Hörens und insbesondere des Horchens heraus. So gesehen ist die Cochlea eine Art Ergänzung des Vestibularapparates. Sie erst ermöglicht allerdings bekanntermaßen die genaue Schallanalyse.<sup>150</sup>

---

<sup>146</sup> TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995.S. 102

<sup>147</sup> TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995.S. 102

<sup>148</sup> TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995.S. 103

<sup>149</sup> TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995.S. 103

<sup>150</sup> Vgl. TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995. S. 135, 139  
Vgl. RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 82

Juliane RIBKE bezeichnet die drei Sinne „*auditiven, kinästhetischen und cutanen Sinn*“ als die „*musikalischen Kernsinne (...), da primär über sie der Mensch einen Bezug zur Musik aufbauen und fortlaufend differenzieren kann.*“<sup>151</sup>

Den visuellen Sinn beschreibt sie als „*der Klangmaterie (...) nicht genuin verbunden, sondern (er) erfüllt eine Hilfsfunktion beim Umsetzen von Zeichen in Klanghandlungen.*“<sup>152</sup>

Dabei denkt sie natürlich an hörende Menschen, und für diese trifft das sicherlich zu.

Für gehörlose Menschen wird das zu modifizieren sein.

Ich nehme darum folgende Einteilung vor:

Ich beginne mit dem auditiven Sinn. Er ist sowohl für hörende wie für gehörlose Menschen von großer Bedeutung und bei beiden, ungeachtet einer Störung des Hörorgans, als Anlage vorhanden und im Prinzip verfügbar.

Danach beschreibe ich den so genannten Vibrationssinn. Er entspricht weitgehend dem Zusammenwirken von cutanem Sinn (Hautsinn), vestibularem Sinn (Gleichgewichtssinn im Innenohr) und kinästhetischem Sinn (Propriozeptoren in Gelenken, Muskeln, Sehnen). Dieser Vibrationssinn kann für gehörlose (und hörende) Menschen eine kompensatorische, oder auch eine ganz eigene Wahrnehmungsmöglichkeit für klangliche und musikalische Phänomene darstellen. Für gehörlose Menschen rückt die Bedeutung dieses Sinns, je nach Hörbeeinträchtigung, ganz nach oben, neben oder über den auditiven Sinn.

Auch der visuelle Sinn hat für gehörlose Menschen in Bezug auf Sprache, Musik und Bewegung einen größeren Stellenwert als für hörende Menschen gemeinhin.

Der kinästhetische Sinn ist bereits oben ausreichend beschrieben. Er nimmt, wie gesagt, eine Sonderstellung ein, gleichermaßen für gehörlose wie für hörende Menschen.

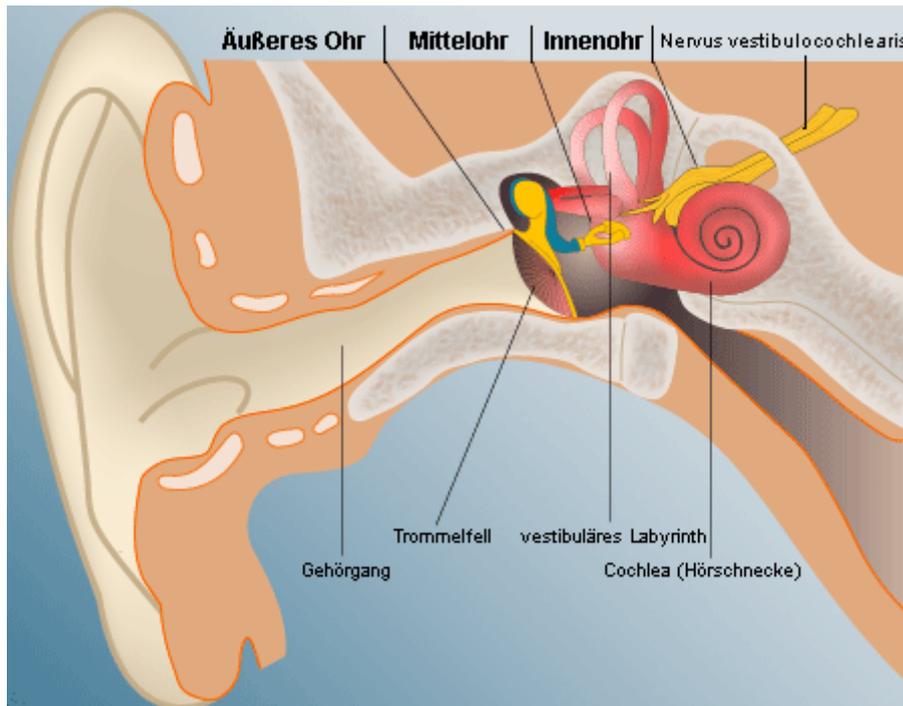
### **3. 3. Der akustische oder auditive Sinn**

#### **3. 3. 1. Das Ohr und der Hörvorgang**

---

<sup>151</sup> Als die „Kernsinne für Bewegung und Tanz“ könnte man in Anlehnung daran den kinästhetischen, visuellen und auditiven Sinn nennen.

<sup>152</sup> RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 71



**Abbildung 1: Schematische Darstellung des Ohres**<sup>153</sup>

Das Hörorgan besteht aus Außenohr, Mittelohr und Innenohr sowie dem Hörnerv und den entsprechenden Hirnregionen.

Die klassische Erklärung des Hörvorgangs:

- Das Außenohr besteht aus der Ohrmuschel und dem äußeren Gehörgang, der zum Trommelfell führt. *Schallwellen dringen in das Ohr ein und werden durch den äußeren Gehörgang zum Trommelfell geleitet.*
- Das Mittelohr ist der Hohlraum zwischen Trommelfell und Innenohr. Diese so genannte Paukenhöhle enthält die drei Gehörknöchelchen Hammer, Steigbügel und Amboss, die kleinsten Knochen im Körper. *Das Trommelfell beginnt zu vibrieren; dadurch geraten die Gehörknöchelchen in Schwingung und übertragen diese ins Innenohr.*
- Das Innenohr ist eine Ansammlung von knöchernen Kammern, dem Labyrinth, zu dem auch die Hörschnecke (Cochlea) gehört. Sie ist mit einer Flüssigkeit gefüllt und birgt das eigentliche Hörorgan- das Corti- Organ. *Die Schwingungen lösen wellen- ähnliche Bewegungen in der Flüssigkeit der Hörschnecke aus (sog. Impedanzumwandlung).*

<sup>153</sup> [http://www.m-ww.de/krankheiten/hno/ohr\\_anatomie.html?gfx=0](http://www.m-ww.de/krankheiten/hno/ohr_anatomie.html?gfx=0)

*Dadurch werden Sinneszellen in der Hörschnecke stimuliert: mechanische Impulse werden in elektrische Impulse (Nervenimpulse) umgewandelt.*

- *Der Hörnerv überträgt die Nervenimpulse ins Gehirn.*
- *In den Schläfenlappen des Gehirns werden diese Nervenimpulse kognitiv verarbeitet und interpretiert.*<sup>154</sup>

TOMATIS ist hier interessanterweise anderer Ansicht. Entgegen der klassischen Theorie, der zufolge wie eben beschrieben die in Nervenimpulse umgewandelten Schallwellen direkt über die Gehörknöchelchen und den Hörnerv ins Gehirn geleitet werden, geht er davon aus, dass die Gehörknöchelchen im wesentlichen ein Anpassungssystem sind. Sie sorgen für die Justierung des Trommelfells, das vibriert und die akustischen Erschütterungen *durch die Schädelknochen* auf das Labyrinth überträgt. Das Trommelfell verhält sich dabei sozusagen wie eine Stimmgabel. Innerhalb des Labyrinths findet weiterhin ein Druckausgleich statt, so dass die Schallanalyse möglich wird.<sup>155</sup>

#### Folgerungen für die Gehörlosenpädagogik

Vielleicht liegt hierin ein Grund, dass es mit gehörlosen Menschen bei der Beschäftigung mit Musik manchmal zu Überraschungen kommt: sie scheinen mehr zu hören, als ihnen die Diagnose des HNO- Arztes „erlaubt“.

Demzufolge geben Musik- und Tanzpädagog/innen, die mit gehörlosen Menschen arbeiten, aus ihrer Erfahrung heraus den dringenden Rat, sich keine vorgefasste Meinung über Art und Grad einer Hörstörung zu machen, sondern immer offen und aufmerksam zu bleiben für das, was wirklich geschieht.

Gertrud ORFF schreibt: *„Man sollte nicht kapitulieren vor so schwerwiegenden Diagnosen wie ‚taub‘, ‚blind‘ und ein Kind schablonenhaft wie taub oder blind behandeln. Dem Überraschungsmoment sollte sich der Therapeut ebenso offen halten wie er es dem Kind anbietet.“*

<sup>156</sup>

Naomi BENARI berichtet von folgender Erfahrung: *„In the early days of my work with deaf children, I was greatly surprised when I found a boy (who, I was told, had absolutely no hearing at all) holding my small tape to his ear, listening. He was reacting, moving, not only to the low regular*

---

<sup>154</sup> Vgl. BBC Exklusiv- Wissenschaft, Die Macht der Sinne, in [http://bbcexklusiv.de/die\\_macht\\_der\\_sinne/factfiles/factfile.html](http://bbcexklusiv.de/die_macht_der_sinne/factfiles/factfile.html)

<sup>155</sup> Vgl. TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995. S. 137 ff

<sup>156</sup> Vgl. ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 67

*beat, but actually to the music, its tune, dynamics and volume. (Many other teachers) have been surprised to observe the positive response to musical sound (...) by children whom they knew very well and believed to be profoundly deaf.”*<sup>157</sup>

Shirley SALMON appelliert an hörende Personen, sich immer ihres Wissens und Unwissens „über die Wahrnehmung von gehörlosen Menschen bewusst (zu) sein.“<sup>158</sup>

Sie bezweifelt, „dass es möglich ist, wirklich adäquate Vorstellungen davon zu haben, wie Menschen, die hochgradig schwerhörig oder gehörlos sind, wahrnehmen. Wir wissen noch sehr wenig, wie Menschen mit Hörbeeinträchtigungen über die verschiedenen Sinne Musik wahrnehmen.“<sup>159</sup>

„In der Arbeit mit Kindern, die hörgeschädigt sind, können wir nur aus der Praxis von und mit den Kindern und im Kontakt und Austausch mit Erwachsenen, die hörbeeinträchtigt sind, lernen. Es bedarf einer gewissen Bescheidenheit, (...)“<sup>160</sup>

Diese Ratschläge sind in jedem Falle zu beherzigen, egal wie das Hören wirklich funktionieren mag und gleichgültig, ob man derlei Vorgänge je ganz verstehen wird.

### 3. 3. 2. Hören, einer unserer wichtigsten Sinne

Will man von der ontogenetisch frühen Entwicklung eines Sinnesorgans auf dessen Bedeutung schließen, so lässt sich vom Ohr sagen, dass es sich als eines der ersten Sinnesorgane herausbildet. Sein Entwicklungsprozess beginnt zu einem sehr frühen Zeitpunkt des intrauterinen Lebens, etwa vom zweiundzwanzigsten Tag an.<sup>161</sup> Bereits der Fetus macht vielfältige Hörerfahrungen und das neugeborene Baby verfügt über einen relativ gut entwickelten Hörsinn (bspw. im Gegensatz zum Sehsinn, der sich erst nachgeburtlich voll ausprägt).

Wer nicht hören will, ...muss dennoch hören! Die Augen können wir schließen oder den Blick abwenden; die Ohren können wir nicht schließen und wir registrieren in der Regel, ob wir wollen oder nicht, auch akustische Ereignisse, die hinter oder neben uns liegen.<sup>162</sup>

---

<sup>157</sup> Vgl. BENARI, Naomi: Inner Rhythm 1995. S. xxii

<sup>158</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Musik als Weg zum Dialog bei hörbeeinträchtigten Kindern. In: SALMON, Shirley und SCHUMACHER, Karin (Hrsg): Symposion Musikalische Lebenshilfe. 2001. S. 72

<sup>159</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Musik als Weg zum Dialog bei hörbeeinträchtigten Kindern. In: SALMON, Shirley und SCHUMACHER, Karin (Hrsg): Symposion Musikalische Lebenshilfe. 2001. S. 72

<sup>160</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Musik als Weg zum Dialog bei hörbeeinträchtigten Kindern. In: SALMON, Shirley und SCHUMACHER, Karin (Hrsg): Symposion Musikalische Lebenshilfe. 2001. S. 72

<sup>161</sup> Vgl. TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995. S. 119

<sup>162</sup> Vgl. OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002. S. 398

Für die Mehrzahl der Menschen gilt: Wir hören auch im Schlaf und über weite Entfernungen.

Der Hörsinn steht in enger Beziehung zu Emotion, Psyche und Spiritualität des Menschen. Sowohl Geräusch- oder Lärmbelastung wie auch Störungen des Hörsinns (Tinnitus; Ertaubung) wie auch völlige Schalllosigkeit (bspw. durch Experimente in schallschluckenden Räumen) werden als besonders quälend empfunden und können zu Stresserkrankungen, starken depressiven Verstimmungen oder Wahnvorstellungen führen. Andererseits wird das Hören und insbesondere seine „aktive“ oder „kontemplative“ Form, das Horchen, von alters her mit Leben, Lebensweg, Seele und Spiritualität in Verbindung gebracht:

*„Höre, so wird deine Seele leben.“*

(Jesaja)

*„Das Ohr ist der Weg.“*

(Upanischaden)<sup>163</sup>

Hören als ein essentieller Sinn, ist in allen Menschen, *auch gehörlosen*, angelegt!

### 3. 3. 3. Qualitäten des Hörens

In der englischsprachigen Fachliteratur wird in Verbindung mit der Hörkompetenz gehörloser Menschen ausdrücklich unterschieden zwischen „hearing“ und „listening“, was im Deutschen soviel wie „hören“ und „zuhören/ hinzuhören“ heißt.

Die Begriffspaare verweisen auf unterschiedliche „Qualitäten des Hörens“, die gleichermaßen für gehörlose wie für hörende Menschen von Bedeutung sind.

Der Übergang vom „hearing“ zum „listening“ erfolgt nach PRAUSE und anderen sozusagen in dem Moment, da die Nervenimpulse die zerebralen Hörzentren erreichen und bewusst wahrgenommen werden. Dabei bezeichnet „hearing“ mehr den physiologischen und „listening“ mehr den kognitiven, durch Aufmerksamkeit und Schulung beeinflussbaren Teilbereich des Hörens.

---

<sup>163</sup> BERENDT, Joachim- Ernst: Das Dritte Ohr. 1988. S. 13

Die Einstellung des Hörers, der so genannte „Will to perceive“, spielt dabei eine wichtige Rolle. So kommt zum physiologischen und zum kognitiven Bereich ein motivationaler, emotionaler Bereich hinzu.<sup>164</sup>

Auch und gerade für das Hören von Musik trifft all dieses zu. Gerade die Wahrnehmung von Musik ist eher ein aktiver mentaler, und ein emotionaler Prozess, und nicht lediglich ein physiologischer Prozess: „*Listening is a mental process; hearing is a physical process*“.<sup>165</sup> Das heißt aber nichts anderes, als dass die „Fähigkeit zum Zuhören/ Hinhören“ unabhängig ist vom physiologischen Hörvermögen.

Dem aufmerksamen „Zuhören/ Hinhören“ verwandt ist das „innere Hören“, insbesondere das „innere Hören von Musik“ (Bspw. musikalische Parameter oder eine musikalische Gestalt „innerlich nachhören, voraushören, erfinden“).

Wem das „Hinhören auf Musik“ gelingt und Freude bereitet,  
wer sich vorstellen kann, was mit „innerem Hören“ gemeint ist,  
wem das (immer besser) gelingt und gelingen will,  
wem das darüber hinaus Freude und Lust bereitet,  
wer gar noch die Fertigkeit erwirbt, diese inneren Vorstellungen hör-, fühl- oder sichtbar auszudrücken, ...

... den bezeichne ich als musikalisch!

Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen ganz sicher nicht in einer zwingenden „Eins zu Eins“- Korrelation zum audiologisch gemessenen Hörvermögen!

In diesem Zusammenhang erinnere ich mich an zwei Kinder aus der integrativen Gruppe (hörende und gehörlose Kinder werden gemeinsam unterrichtet), über die ich im 5. Kapitel berichte. Da war zum einen T., ein gehörloses Kind mit Cochlea- Implantat und J., ein hörendes Kind: beide zeichneten sich aus durch große Aufmerksamkeit, hohe Sensibilität und musikalisch- künstlerischen Gestaltungswillen und Gestaltungsvermögen. Diese (innere) Haltung, dieses Horchen- und Gestalten- Wollen, war bei beiden für mein Empfinden in ähnlicher Weise ausgeprägt und offensichtlich unabhängig vom gemessenen Hörvermögen. Bei den übrigen Kindern war diese „Hörhaltung“ und der Gestaltungswille

---

<sup>164</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 61

<sup>165</sup> DARROW, 1990c in: PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 61

unterschiedlich ausgeprägt, stand aber ebenfalls in keinem für mich erkennbaren Zusammenhang mit dem Hörvermögen.

Musikalität ist potentiell in jedem Menschen angelegt.

Nicht nur allen hörenden, sondern auch allen gehörlosen Kindern den Zugang zu Musik und musikalischer Bildung zu ermöglichen, wünscht sich Evelyn GLENNIE: „I just wish every deaf child could automatically be put in touch with music as soon as the problem is identified“<sup>166</sup>

Sie ist der Meinung, dass gehörlose Kinder sehr wohl ein Musikinstrument erlernen und spielen können: „Sie spielen Musik wie jedes andere Kind, das sich für Musik interessiert.“<sup>167</sup>

TOMATIS spricht in einem noch weiter gefassten Sinn vom „Horchen“. Er ist der Anschauung, „dass die Entwicklungsgeschichte des Menschen einer einzigen Dimension (dient): des Horchens, genauer: eines Horchens auf den Klang des Lebens.“<sup>168</sup>

Auch das Horchen wie TOMATIS es versteht, meint natürlich etwas anderes als „das bloße Hören oder ein gutes Gehör.“ Es geht ihm dabei „um eine Fähigkeit, die über die organische Funktion des Ohres weit hinausreicht.“<sup>169</sup> Nicht nur der Hörsinn, der gesamte Mensch mit allen seinen Sinnen ist daran beteiligt.

„Das Horchen ist [für TOMATIS] eine Gabe höherer Ordnung, die sich mit Vorliebe und vorrangig das Gehör zunutze macht“, aber nicht zwingend darauf angewiesen ist. Vielmehr kommt es auf die Einstellung, die (innere) Haltung der betreffenden Person an. Das Wollen spielt dabei eine entscheidende Rolle. Die Person muss den Wunsch haben, „Laute zu empfangen, sie zu sammeln, sie miteinander zu verknüpfen, sie zu speichern, sie zu integrieren.“<sup>170</sup>

„Das Horchen (ist) eine willkürliche, aktive Handlung, die den Menschen für alles öffnet, für den anderen ebenso wie für sich selbst.“<sup>171</sup> Darüber hinaus bietet es dem horchenden Menschen die Möglichkeit zu transzendentaler Erfahrung.<sup>172</sup>

Sich in dieser Art des Horchens zu üben und die Fertigkeit darin ist sicherlich nicht abhängig vom Zustand oder „Leistungsvermögen“ des Gehörs.

---

<sup>166</sup> GLENNIE, 1990 in: PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 5

<sup>167</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Musik als Weg zum Dialog bei hörbeeinträchtigten Kindern. In: SALMON, Shirley und SCHUMACHER, Karin (Hrsg): Symposion Musikalische Lebenshilfe. 2001. S. 86

<sup>168</sup> TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995. S. 169

<sup>169</sup> TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995. S. 170

<sup>170</sup> TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995. S. 170

<sup>171</sup> TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995. S. 171

<sup>172</sup> TOMATIS, Alfred: Der Klang des Lebens. 1995. Vgl. S. 171ff

### 3.3.4. Das Resthörvermögen

Durch eine Bewegung wird in einem Klangkörper oder in der Luft Schwingung verursacht: Eine Saite etwa wird durch Streichen oder Zupfen zum Schwingen gebracht, ein Fell wird durch einen Schlag auf die Trommel zum Vibrieren gebracht, etc.

Diese Schwingung pflanzt sich in der Luft fort, erreicht auf diesem Wege unser Ohr und unser Trommelfell.

Grundlage für das Entstehen von Klang und Musik (wie für alle akustischen Ereignisse) ist also eine durch Bewegung erzeugte Schwingung.

Schwingungen im Frequenzbereich von 20 bis 20 000 Hertz nimmt das intakte menschliche Gehör als Schall wahr.

Dabei liegt der für uns Menschen relevante Frequenzbereich für Musik zwischen 30 Hertz und 4000 Hertz, der für Sprache lediglich zwischen 250 und 3000 Hertz. Musik hat also ein weit umfangreicheres Frequenzspektrum als Sprache, was für hörgeschädigte Menschen insbesondere in den tiefen Frequenzen unterhalb 250 Hertz von Bedeutung ist:

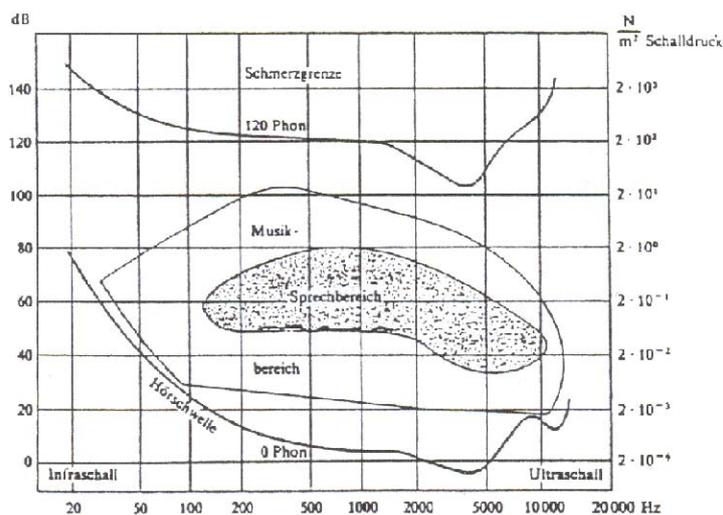


Abbildung 2: Das menschliche Hörfeld unter besonderer Berücksichtigung relevanter Lautsprach- und Musikfrequenzen (s. Angaben bzgl. Intensitäten auf der Senkrechten und Angaben bzgl. Frequenzen auf der Waagerechten des Koordinatensystems) nach Miriam/ Krumwiede 1985 (entnommen aus Jussen/ Kloster- Jensen/ Wisotzki 1994c, 85)<sup>173</sup>

<sup>173</sup> PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 66

Da ein Großteil aller als gehörlos diagnostizierten Personen gerade in den tiefen Frequenzen über Hörreste verfügt, haben wir somit eine erste Zugangsweise zu Musik über das Resthörvermögen.

Durch die moderne Hörgerätetechnologie wird die Möglichkeit der Nutzung des Restgehörs noch zusätzlich erhöht.<sup>174</sup>

### **3. 4. Der Vibrationssinn**

Beim so genannten Vibrationssinn wirken mehrere Sinnessysteme zusammen: Der haptische Sinn (greifen, tasten) und der taktile Sinn (Oberflächensensibilität der Haut), der vestibuläre Sinn (Gleichgewichtsorgane im Innenohr) und der kinästhetische Sinn (Propriozeptoren in Gelenken, Muskeln, Sehnen; auch Tiefensensibilität genannt).

Der Begriff „Vibrationssinn“ geht möglicherweise auf Mimi SCHEIBLAUER zurück. Mimi SCHEIBLAUER (1891- 1968) war Schülerin von Emile JAQUES- DALCROZE, dem Begründer der Rhythmisch- Musikalischen Erziehung. Seit 1926 unterrichtete sie an der Kantonalen Taubstummenanstalt in Zürich und leistete in Bezug auf die Rhythmisch- Musikalische Erziehung gehörloser Kinder Pionierarbeit. In einem Aufsatz über diese Arbeit schreibt sie: *„Können Taubstumme überhaupt Musik hören? Nein, sie fassen sie nicht durch das Gehör auf wie wir, sondern durch jenen Sinn, der im Allgemeinen mit Tastsinn bezeichnet wird, den wir aber besser Vibrationssinn nennen.“*<sup>175</sup>

#### **3. 4. 1. Musik ist ein vibratorisches Ereignis**

Musik ist aus psychoakustischer Sicht nicht nur ein akustisches, sondern auch ein vibratorisches Phänomen, auch für hörende Menschen.

Die vibratorische und die auditive Dimension sind beim Erleben von Musik eng miteinander verbunden. Je nach Art der Musik und abhängig vom Hörvermögen kommt ihnen eine unterschiedliche Gewichtung zu. Die vibratorische Komponente spielt aber auf alle Fälle eine wichtige Rolle.

Mimi SCHEIBLAUER beschreibt den Vibrationssinn folgendermaßen: *„Der Vibrationssinn (...) fängt Schwingungen auf, die durch die Luft an uns herangetragen werden. Er ertastet also Bewegtes. Wir wissen: Geräusche, Töne verursachen Erschütterungen der Luft, welche als Schwingungen unseren Gehörapparat treffen. Eben diese Schwingungen treffen auch unsere*

---

<sup>174</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 66

<sup>175</sup> BRUNNER- DANUSER, Fida: Mimi SCHEIBLAUER – Musik und Bewegung. 1984. S.119

*Haut, welche an manchen Stellen besonders empfindlich ist, z. B. an den Fingerspitzen und an der Wange. Auch unsere Knochen sind Empfangsstationen der Schwingungen. Ich erinnere an die Erschütterungen durch die Orgelklänge, welche man besonders an der Wirbelsäule, am Ellbogen oder auch am Knie spürt.“*<sup>176</sup>

### 3. 4. 2. Arten der Vibrationsrezeption

Vibrationsrezeption kann auf verschiedenen Wegen stattfinden:

- **Kontaktfühlen:** Es besteht ein direkter Kontakt zur Schallquelle, etwa indem die Hand oder ein anderer Körperteil an den Deckel des Flügels oder die Decke eines Cellos oder an die Boxen der Stereoanlage gelegt wird.
- **Resonanzfühlen:** Es besteht kein direkter Körperkontakt zur Schallquelle. Der Körper nimmt die über die Luft übertragenen Vibrationen wahr.
- **Indirekte Vibrationsrezeption:** Es besteht Körperkontakt zu vibrationstransmittierenden Objekten, wie Tambourins, Luftballons oder über die Fußsohlen zu einem schwingenden Fußboden.<sup>177</sup>

Der Vibrationssinn kann bestätigende, ergänzende und unterstützende Funktion bei der Wahrnehmung von Musik haben. Dadurch, dass über den Vibrationssinn haptische und vibratorische Komponenten von Schall und Musik vermittelt werden, ist eine (zumindest eine spezielle Art von) Musikrezeption selbst bei völligem Ausfall des akustischen Sinns möglich.

Der Vibrationssinn kann als ein autonomes Wahrnehmungssystem angesehen werden.<sup>178</sup>

### 3. 4. 3. Der Vibrationssinn kann und muss geschult werden

Nach SCHEIBLAUERs Erfahrung lässt sich dieser Vibrationssinn bei systematischer Übung so weit ausbilden, „dass er zu einem, dem Mikrofon vergleichbaren, fein arbeitenden Aufnahmeapparat wird.“<sup>179</sup> Dies geschieht allerdings in langer und z. T. mühsamer Arbeit und hängt auch von der Veranlagung und Begabung des Schülers ab. Mimi SCHEIBLAUER fand für sich und ihre gehörlosen Schüler die wirksamen Methoden des Kontaktfühlens, Resonanzfühlens und der indirekten Vibrationsrezeption. Dass sie in ihrem Unterricht auch Bewegung verwendete, versteht sich von selbst.<sup>180</sup>

---

<sup>176</sup> BRUNNER- DANUSER, Fida: Mimi SCHEIBLAUER – Musik und Bewegung. 1984. S.119

<sup>177</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 68, 69

<sup>178</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 67

<sup>179</sup> BRUNNER- DANUSER, Fida: Mimi SCHEIBLAUER – Musik und Bewegung. 1984. S.119

<sup>180</sup> Vgl. BRUNNER- DANUSER, Fida: Mimi SCHEIBLAUER – Musik und Bewegung. 1984. S.120

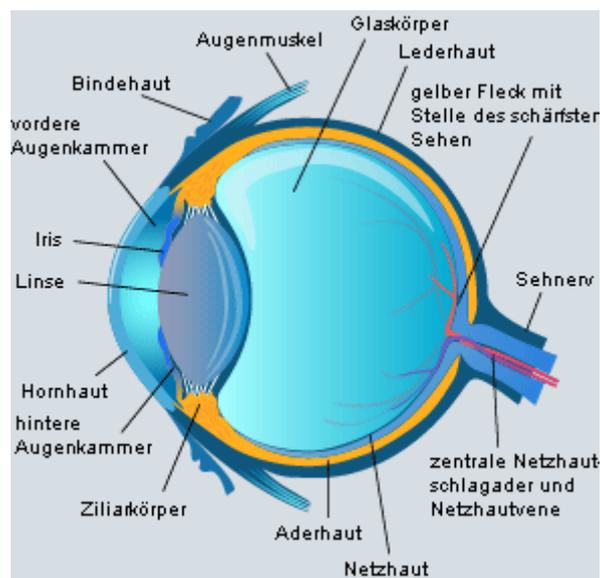
SCHEIBLAUER betont, dass sich „dieser Vibrationssinn bei Hörenden wie bei Gehörlosen ausbilden (lässt).“<sup>181</sup> Durch ihn lasse sich auch für uns, „die Guthörenden, die Musik erst recht eigentlich erfassen und zutiefst erleben.“<sup>182</sup>

### **3. 5. Der optische oder visuelle Sinn**

#### **3. 5. 1. Das Auge und der Sehvorgang**

*„Das Auge führt den Menschen in die Welt,  
das Ohr führt die Welt in den Menschen ein.“*

(Lorenz OKEN; Naturforscher und Naturphilosoph, 19. Jhdt)<sup>183</sup>



**Abbildung 3 Schematische Darstellung des Auges**<sup>184</sup>

Das Sehorgan besteht aus dem Augapfel (mit u. a. der Linse, der Netzhaut und den Photorezeptoren), dem Sehnerv und den verarbeitenden Hirnregionen.

<sup>181</sup> BRUNNER- DANUSER, Fida: Mimi SCHEIBLAUER – Musik und Bewegung. 1984. S.119

<sup>182</sup> BRUNNER- DANUSER, Fida: Mimi SCHEIBLAUER – Musik und Bewegung. 1984. S. 120

<sup>183</sup> BERENDT, Joachim- Ernst: Das Dritte Ohr. 1988. S 13, 32

<sup>184</sup> [http://www.m-ww.de/krankheiten/augenkrankheiten/aufb\\_funkt\\_aug.html](http://www.m-ww.de/krankheiten/augenkrankheiten/aufb_funkt_aug.html)

## Der Sehvorgang

- Die Netzhaut wandelt Licht in Bilder um. Die von der Oberfläche der Gegenstände reflektierten Lichtstrahlen gelangen durch die Pupille ins Augeninnere. Die Lichtstrahlen werden von der Linse gebrochen und umgekehrt, also auf dem Kopf stehend, auf die Netzhaut projiziert. Dadurch werden Photorezeptoren in diesem Bereich der Netzhaut stimuliert.
- Bei den Photorezeptoren unterscheidet man die Stäbchen, zuständig für die Wahrnehmung von hell und dunkel, und die Zapfen, zuständig für die Farbwahrnehmung.
- Durch die Stimulierung der Netzhaut werden Nervenimpulse ausgelöst, die über den Sehnerv zum Gehirn geleitet werden.
- Im Hinterhauptlappen, im Scheitellappen und den Schläfenlappen werden die visuellen Informationen verarbeitet und interpretiert.<sup>185</sup>

Dadurch dass wir mit zwei Augen ausgestattet sind, haben wir die Fähigkeit zum räumlichen oder stereoskopischen Sehen. Die Informationen, die die zwei Augen aufnehmen und ans Hirn weiterleiten, sind nicht ganz identisch. Sie müssen vom Gehirn blitzschnell aufeinander abgestimmt werden. Selbst am schnellsten Computer lässt sich dieser Vorgang kaum simulieren.

Das Sehorgan reagiert sensibel auf bewegte Objekte und kann Entfernungen gut einschätzen. Es lässt sich aber auch leicht täuschen (so genannte Optische Täuschungen).

Babys lernen im zweiten Lebensmonat, ihre Augenbewegungen zu koordinieren – bevorzugt an Gesichtern, die sich über das Baby beugen. Dieses Üben der Augenkoordination wird durch die Stimme, durch Hand- und Fingerspiele, durch Blick- und Hautkontakt, durch Getragen und Geschaukelt werden u. a. m. emotional unterstützt. Alle Wahrnehmungssysteme (Auge, Gehör, Gleichgewicht, Hautsinn und Muskelsinn, auch Geruchs- und Geschmackssinn) wirken zusammen.

Das Gesichtsfeld (der Bereich, in dem der Mensch Gegenstände und Bewegungen wahrnimmt, ohne Augen, Kopf oder Körper zu drehen) ist in der Kindheit und im Alter kleiner. Auch bei schneller (Fort-) Bewegung ist das Gesichtsfeld eingeschränkt.<sup>186</sup>

---

<sup>185</sup> [http://www.bbceklusiv.de/die\\_macht\\_der\\_sinne/index.htm](http://www.bbceklusiv.de/die_macht_der_sinne/index.htm)

### 3. 5. 2. Die besondere Rolle des visuellen Sinns für gehörlose Menschen

Die Sprache der Gehörlosen, die Gebärdensprache, ist eine visuelle Sprache. Schon allein dadurch hat der Sehsinn einen enorm hohen Stellenwert für gehörlose Menschen.

Mit Hilfe des visuellen Sinns gewinnen sie viele wichtige Informationen über ihre Umwelt und ihre Mitmenschen, bspw. durch die Wahrnehmung der Körpersprache, der Mimik, Gestik und des Mundbildes.

Sie müssen in ihrer visuellen Aufmerksamkeit sehr präsent sein, um Signalfunktionen, die von Geräuschen ausgehen, auf andere Art wahrzunehmen, bspw. das Klingeln der Haustüre oder des Weckers, das durch eine Lichtanlage ersetzt ist oder ein herannahendes Auto, das sie rechtzeitig sehen müssen.

Der visuelle Sinn ist darum in der Regel bei gehörlosen Menschen meist wesentlich breiter und differenzierter ausgebildet als bei Hörenden. (Vgl. Kapitel 1. 5. 4. dieser Arbeit).

Shirley SALMON berichtet davon, dass in einer gemischten Gruppe von hörenden und gehörlosen Kindern diese im Erlernen von Tanzschritten und Bewegungsabläufen viel schneller waren als die hörenden Kinder. Dies ist kein Einzelfall.<sup>187</sup>

Der visuelle Sinn hat eine wichtige kompensatorische Funktion, bleibt aber nicht darauf beschränkt. Sicherlich kann er für manche auditive Erfahrung als solche keinen wirklichen Ersatz bieten, sehr vieles wird er kompensieren können, und manches kann er natürlich viel besser und ganz anders erschließen als der auditive Sinn.

Er hat also neben einer kompensierenden Funktion für gehörlose wie für hörende Menschen eine eigenständige ästhetische, emotionale, künstlerische Funktion. (Vgl. Kapitel 1. 8. 1. dieser Arbeit).

### 3. 5. 3. Der visuelle Sinn kann und muss geschult werden

Es ist wichtig, die visuelle Aufmerksamkeit, das „Schauen“ bei gehörlosen Kindern durch Vorbild, Spiele und Übungen zu fördern und zu schulen. Nur wenn ein gehörloses Kind aufmerksam und differenziert schauen kann, sind die Grundlagen dafür gelegt, dass es visuell kommunizieren kann.<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite> Stichwort: Gesichtsfeld

<sup>187</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multi- sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. 2003. S. 4, 34

<sup>188</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multi- sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. 2003. S. 34

Auch hörende Menschen können ihren visuellen Sinn schulen oder unterschiedlich damit begabt sein. Ich nehme an, dass man bspw. als bildende Künstlerin oder Fotograf, als Tänzer, Choreografin oder Regisseur, als Bodenpilotin oder Chiphersteller, Chirurg oder Zahntechnikerin, als Feinmechaniker oder am Fließband arbeitend, einen geschulten visuellen Sinn hat oder braucht.

Eine Herausforderung an den visuellen Sinn für hörende Menschen stellt sicherlich das Erlernen der Gebärdensprache dar.

Kürzlich nahm ich an einem Workshop teil, bei dem hörenden Menschen auf spielerische Art ein erster Zugang zur Gebärdensprache ermöglicht werden sollte.

Mit Einsatz von Körpersprache, Gestik, Mimik, Gebärden und viel Humor wurde das aufmerksame Schauen, das sich gegenseitig im Blickfeld behalten, das Agieren innerhalb des Gesichtsfeldes, das Wahrnehmen von und Reagieren auf Mimik, u. v. m. erprobt. Es wird nicht verwundern, dass sich die in der Gebärdensprache geübten Teilnehmer, Kinder wie Erwachsene, damit wesentlich leichter taten als die anderen Teilnehmer.<sup>189</sup>

#### 3. 5. 4. Das Schauen

In dem Wortpaar „sehen“ - „schauen“ drücken sich unterschiedliche Qualitäten aus, ähnlich wie bei dem Wortpaar „hören“ – „horchen“. Das jeweils erste Wort ist allgemeiner, eher passiv, zufällig, der zweite Begriff drückt Aufmerksamkeit bis hin zu einer „aktiven Haltung des Sich- Öffnens und Offen- Haltens“ aus.

„Ich sehe das Auto, (weil es gerade vorbeifährt)“, aber „ich schaue, ob die Straße frei ist“ oder „ich schaue *mir* gar ein Bild, ein Museum, einen Film an.“

Noch intensiver wird das „schauen“, wenn es auf Gegenseitigkeit beruht, „wenn wir uns anschauen“, „in die Augen schauen“.

Die Erfahrung des „Schauens“ in einem transzendentalen Sinn widerfährt mir vielleicht durch langes und ernsthaftes Üben in „Kontemplation“ (lateinisch *contemplatio* = Anschauung, Betrachtung), oder durch Gnade: dann „schaue“ ich vielleicht das Paradies, die Wahrheit, das Licht der Erkenntnis, Gott, ...

Diese letzte Bedeutung von „Schauen“ ist dem „Horchen auf den Klang des Lebens“, von dem bspw. TOMATIS spricht, sehr ähnlich.

Das Ineinanderübergehen dieses „inneren Hörens“ und „inneren Schauens“, von „leuchten“ und „tönen“, von „Licht“ und „Klang“, ist ein archetypischer Gedanke, der in

---

<sup>189</sup> Workshop im Zuge des Gebärdentheaterfestivals ARBOS 2005. Toihaus, Salzburg. [13. 3. 05]

der Menschheitsgeschichte immer wieder auftaucht. Laut BERENDT haben die Worte „hell“ und „Hall“ die gleiche Wurzel.

In vielen Schöpfungsgeschichten, Märchen und anderen Quellen des Menschheitswissens finden sich Ausdrücke wie „das singende Licht“, „das tönende Licht“, „die singende Sonne“, „Lichtklang“, oder „das singende Morgenrot“. <sup>190</sup>

*„Ein baum-  
hoher Gedanke  
greift sich den Lichtton; es sind  
noch Lieder zu singen jenseits  
der Menschen“  
(Paul CELAN)<sup>191</sup>*

### **3. 6. Integrierte Wahrnehmung/ Sensomotorische Balance**

Vieles, was bisher gesagt wurde, wie auch die alltägliche Erfahrung weisen darauf hin, dass die verschiedenen Sinnesmodalitäten zusammenarbeiten, sich gegenseitig ergänzen und verstärken und bis zu einem gewissen Ausmaß ersetzen können.

Jegliches Wahrnehmungsgeschehen ist, wie Manuela PRAUSE es nennt, „polymodaler Natur“: es ist eine komplexe Gesamtheit aus den verschiedenen Sinnesleistungen und Wahrnehmungsbereichen (bspw. visueller, auditiver, vibratorischer, olfaktorischer, gustatorischer, taktiler, kinästhetischer Art). Dabei besteht auch die Chance zur Kompensation, wenn ein Sinnesbereich stark beeinträchtigt ist. <sup>192</sup>

Der Grund dafür mag in den z. T. oben geschilderten vorgeburtlichen Entwicklungsbedingungen liegen. <sup>193</sup>

Karin SCHUMACHER knüpft an diesen Gedanken an und schlägt gleichzeitig die Brücke zur Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik, wenn sie schreibt: „*Alle frühen Mutter-*

---

<sup>190</sup> BERENDT, Joachim- Ernst: Das Dritte Ohr.1988. S. 60, 61

<sup>191</sup> Aus: CELAN, Paul: „Atemwende“. 1967. Zitiert in: BERENDT, Joachim- Ernst: Das Dritte Ohr.1988. S. 61

<sup>192</sup> Vgl. PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001. S. 69

<sup>193</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multi- sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. 2003. S. 36  
Vgl. RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. 1995. S. 67- 97

*Kindspiele sind elementare Musik- und Bewegungs- und Sprachspiele, die an pränatale Erfahrungen anknüpfen. Sie stellen ein multisensorisches Angebot dar, das seine Wirkung auf das Kind durch die emotionale Beteiligung der Mutter ausübt. (...) Gleichgewicht, Haut, Gehör und Sehen (sicher auch der Geruchssinn) werden gleichzeitig stimuliert und führen im spielerischen Tun zur Kontaktaufnahme zwischen Mutter und Kind. (...)*<sup>194</sup>

Was liegt näher, als auf diese Disposition des Menschen einzugehen, wie es in vorbildhafter Weise von jeher die Rhythmisch-musikalische Erziehung und die Elementare Musik- und Bewegungspädagogik tun!

Der kinästhetische Sinn hängt eng mit der Sensomotorik/ Motosensorik zusammen: Die Reize für diesen Sinn *und* die Aktivität dieses Sinnes ergeben sich aus *und* führen zu Stellungen und Bewegungen des Körpers oder seiner Teile.

Der Fokus lässt sich auf zwei Phasen des Vorgangs richten:

...Aktivität=Motorik → Wahrnehmung=Sensorik → Motorik → Sensorik...

...Motorik → Sensorik ...

▶ Motosensorik

...Sensorik → Motorik...

▶ Sensomotorik

Pia MARBACHER-WIDMER drückt das so aus: „*Motorik und Sensorik passen normalerweise aufeinander wie Schlüssel und Schloss: Bewegung ermöglicht Wahrnehmung. Wahrnehmung setzt Bewegung in Gang.*“<sup>195</sup>

Motorik kann aber auch durch Wahrnehmung anderer Sinneseindrücke, bspw. durch Hören oder Sehen ausgelöst oder beeinflusst werden. Ebenso können die kinästhetisch wahrgenommenen Reize, außer sich wiederum in Bewegung oder Tanz zu äußern, auch zu Äußerungen in anderen Sinnesmodalitäten wie Sprache, Musik, Spiel und Bildnerischer Kunst führen.

---

<sup>194</sup> SCHUMACHER, 1994a, in: SALMON, Shirley: Spiellieder in der multi- sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. 2003. S. 10

<sup>195</sup> MARBACHER- WIDMER, 1991, in: SALMON, Shirley: Spiellieder in der multi- sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. 2003. S. 29

So gesehen könnte man die Sensomotorik/ Motosensorik als einen Teilbereich der integrierten Wahrnehmung auffassen: einen Teilbereich mit einer ordnenden und orientierungsgebenden Sonderstellung, so wie dem kinästhetischen Sinn eine Orientierungs- und Ordnungsfunktion unter den Sinnenssystemen zukommt. (Vgl. Kapitel 3. 2.)

Franz AMRHEIN sieht in einer gestörten sensomotorischen Balance das Schlüsselproblem unserer Zeit. *„Wenn Bedürfnisse nicht befriedigt werden, wenn das Kind auf Sinnesreize aus der Umwelt nicht angemessen reagieren kann, entsteht Frustration.“*<sup>196</sup>

*„Eine Balance zwischen Wahrnehmung und Bewegung ist notwendig“* betont auch Shirley SALMON und fährt fort: *„Wenn das Kind auf Sinneswahrnehmung angemessen reagieren kann und die Integration von Sensorik und Motorik gelingt, empfindet es Befriedigung, Lust und Spaß.“*

197

---

<sup>196</sup> Vgl. AMRHEIN, 2000, in: SALMON, Shirley: Spiellieder in der multi- sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. 2003. S. 29

<sup>197</sup> SALMON, Shirley: Spiellieder in der multi- sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. 2003. S. 29

## 4. Zur Elementaren Musik- und Bewegungserziehung und ihrer Wirksamkeit in der Gehörlosen- Pädagogik

### 4. 1. Musik und Bewegung

#### 4. 1. 1. Musik und (gestaltete) Bewegung/ Tanz sind universelle menschliche Verhaltensweise

In jedem Teil der Welt, zu allen Epochen, in jeder Kultur, hat sich der Mensch durch Musik und Bewegung ausgedrückt.

Musik und Bewegung sind dem Menschen ureigenste und uralte Ausdrucksformen, womöglich sogar vormenschliche Erscheinungsformen.

Forschungen aus Archäologie, Evolutionsbiologie und Anthropologie bestätigen zunehmend die Hypothese, dass wir sangen und musizierten, bevor wir sprachen. Wir sind als Menschen genuin ausgestattet mit der Fähigkeit zu Musik und Tanz, und wir sind empfänglich dafür. Die emotionale Ebene ist dabei die wesentliche!

*„Wir wissen nicht, wann die alte Kunst des Musizierens begann. Wenn sie aber so alt ist, wie manche glauben, könnte dies erklären, warum wir in Musik soviel Bedeutung und Gefühl finden, obwohl wir nicht erklären können, warum Musik uns in der Art und Weise anspricht, wie sie dies eben nun einmal tut. Diese undurchdringliche Unbestimmtheit bezüglich einer der einfachsten und grundlegendsten menschlichen Fähigkeiten könnte anzeigen, dass die Wurzeln der Musik eher im alte Reptilgehirn zu suchen sind als in der vergleichsweise jüngeren vernunftbegabten Gehirnrinde, und dass Musik vielleicht älter ist als die menschliche Sprache“.*<sup>198</sup>

Älteste Funde von Knochenflöten gehen auf 36.000 Jahre<sup>199</sup> und 45.000 Jahre<sup>200</sup> zurück.<sup>201</sup>

Außerdem findet man, vermutlich ebenfalls aus dieser Zeit, Schlagspuren an Stalangnithen in Tropfsteinhöhlen, die eine Verwendung in Art eines Steinspiels, ähnlich einem Xylophon, nahe legen.<sup>202</sup>

Da Holz leichter zu bearbeiten ist als Knochen, gab es Holzflöten wahrscheinlich noch früher als Knochenflöten.<sup>203</sup>

---

<sup>198</sup> GRAY et al, 2001, in: SPITZER, Manfred: Musik im Kopf. 2002. S. 362

<sup>199</sup> Flöte aus einem Schwanenknochen. Gefunden im Geissenklösterle/ Deutschland.

(Jungsteinzeit; Neandertaler; etliche andere künstlerische Funde wie Höhlenmalereien und Skulpturen)

<sup>200</sup> Flöte aus einem Röhrenknochen. Slowenien. (Mittlere Steinzeit, aus der es ansonsten wenige kunstbezogene Funde gibt. Das kann man dahingehend interpretieren, dass Musik eine der ältesten oder die älteste Kunst ist.)

<sup>201</sup> Vgl. SPITZER, Manfred: Musik im Kopf. 2002. S. 367

<sup>202</sup> ATTENBOROUGH, David: BBC- Dokumentation von 2002. Gesehen im mdr Anfang 2005.

Was den Vokaltrakt des Neandertalers betrifft, so ist Manfred SPITZER nach den neuesten Forschungsergebnissen der Meinung, dass alle (anatomischen) Voraussetzungen zum Sprechen und Singen vorhanden waren.<sup>204</sup>

Auch in der Tierwelt (Man denke an Bienen, Vögel, manche Primaten, Wale und Delfine) gibt es erstaunliche „musikalische und/ oder tänzerische“ Äußerungen oder Verhaltensweisen.

Beim Menschen finden sich aber zusätzlich das Bedürfnis und die Fähigkeit, sich in Bezug auf Rhythmus, Musik und Bewegung koordiniert oder „unisono“ zu verhalten.

Dabei ist es v. a. der Rhythmus, der es ermöglicht, sich in größeren Menschenmengen aufeinander abzustimmen. Wir Menschen können, auf der Basis des Rhythmus, koordiniert zusammen sprechen, tönen, singen, uns bewegen und tanzen – und damit auch gemeinsam empfinden.

Das war evolutionär bedeutend für die Verteidigung des Territoriums, für die Bildung von Gruppenidentität, und unterstützte eine emotional begründete, stabile Paar- und Sippen- oder Familienbildung, und darauf aufbauend, die Entstehung von Ritualen und Kulturleistungen.<sup>205</sup>

#### 4. 1. 2. Musik und Bewegung/ Tanz entspringen derselben Wurzel

Musik, Tanz und Theater bildeten in der Antike eine unauflösbare Einheit – die Musiké.

Noch heute sind in den meisten Kulturen Musik, Tanz, Fest, Arbeit und Ritual aufs engste miteinander verbunden.<sup>206</sup>

In vielen Kulturen, auch in jüngeren, findet sich die „*Personalunion von Tänzer und Musiker, (...) von Komponisten und Choreografen.*“<sup>207</sup>

Viele Kulturen haben für Musik und Tanz nur einen Begriff. Darin drückt sich das Bewusstsein aus, dass Tanz und Musik zwei unterschiedliche Ausprägungsarten einer Sache sind: „*Musik (ist) die hörbare, Bewegung die sichtbare Realisation von Zeit und Kraft*“,<sup>208</sup> wobei Musik das Visuelle und Bewegung das Akustische nicht ausschließen.<sup>209</sup>

---

<sup>203</sup> Vgl. SPITZER, Manfred: Musik im Kopf. 2002. S. 378

<sup>204</sup> Vgl. SPITZER, Manfred: Musik im Kopf. 2002. S. 372

<sup>205</sup> ATTENBOROUGH, David: BBC- Dokumentation von 2002. Gesehen im mdr Anfang 2005.

<sup>206</sup> Vgl. SPITZER, Manfred: Musik im Kopf. 2002. S. 249

Vgl. HASELBACH, Barbara: Über die Beziehung von Musik und Bewegung. In: HOLZHEUER S. 42-46

<sup>207</sup> HASELBACH, Barbara: Über die Beziehung von Musik und Bewegung. In: HOLZHEUER, Rosemarie: Musik- und Bewegungserziehung. 1980. S. 42

<sup>208</sup> HASELBACH, Barbara: Über die Beziehung von Musik und Bewegung. In: HOLZHEUER, Rosemarie: Musik- und Bewegungserziehung. 1980. S. 45

<sup>209</sup> Vgl. HASELBACH, Barbara: Über die Beziehung von Musik und Bewegung. In: HOLZHEUER,

#### 4. 1. 3. Das Spannungsverhältnis zwischen Sprache, Musik und Bewegung/ Tanz

Die „reine“, „autonome“, man kann auch sagen, die „abgespaltene“ Musik ist demnach eine recht neue „Erfindung“ der letzten 300 Jahre spätmittelalterlichen Abendlandes, cartesianischen Dualismus und Industrialisierung.<sup>210</sup>

Wolfgang MASTNAK hält diese Aufspaltung der Bereiche, insbesondere die Trennung von Musik und Bewegung, für einen Grund für Schizophrenie. (Er spricht von „soziologischer Schizophrenie“).<sup>211</sup>

W. E. SCHÄFER geht auf das Verhältnis zwischen Musik und Sprache am Beispiel der Oper ein. Jahrhunderte lang stand diese Kunstform, die per Definitionem auf das Wort und das darstellende Spiel angewiesen ist, unter dem „Primat der Musik“, bis dann im zwanzigsten Jahrhundert die „Periode der ‚Erfurcht vor der Dichtung‘ (begann). (Die Musik) (...) dient.“<sup>212</sup>

Für diese Zeit kann man (im Zusammenhang mit der Oper) vom „Primat der Sprache“ sprechen.

Helmi VENT beleuchtet das Verhältnis von Tanz und Musik: *„Zwischen Musik und Tanz sind durch die Jahrhunderte hindurch verschiedenste Verbindungen entstanden. (...) Neben mehr oder weniger fixierten Ausprägungen, in denen Tanz und Musik einen festen Zusammenhang bilden, gab bzw. gibt es variantenreiche Wechsel von Verschmelzungs- und Separierungsformen beider Künste, spannungsreiche Hin- und Herläufe zwischen eigenständiger und dienender Beziehung.“*

<sup>213</sup>

Während bspw. in der Kunstform des Balletts die Verbindung von Musik und Tanz seit Jahrhunderten Konvention ist, verwehren sich andererseits (bis heute!) viele Komponisten, Musiktheoretiker und Kunstkritiker aufs Schärfste gegen die Verwendung von autonomer Musik für Verbindungen mit anderen Künsten, sei es Tanz, Dichtung, Bildnerische Kunst oder Performance- Art.<sup>214</sup>

Andere Künstler des zwanzigsten Jahrhunderts wiederum suchen nach einer Verbindung und gegenseitigen Befruchtung der verschiedenen Künste. VENT erwähnt in diesem

---

Rosemarie: Musik- und Bewegungserziehung. 1980. S. 45

<sup>210</sup> Vgl. SPITZER, Manfred: Musik im Kopf. 2002. S. 249

<sup>211</sup> Vgl. MASTNAK, 1992, Vortrag in Graz. In: CASAGRANDE, Guilana: Diplomarbeit. 1998. S. 6

<sup>212</sup> SCHÄFER, W. E. in: Carl ORFF. Ein Bericht in Wort und Bild. 1960. S. 6

<sup>213</sup> VENT, Helmi: Funktionen musikalischer Komposition im zeitgenössischen Tanztheater. In: Tanzforschung, Jahrbuch. 1992. S. 111

<sup>214</sup> Vgl. VENT, Helmi: Funktionen musikalischer Komposition im zeitgenössischen Tanztheater. In: Tanzforschung, Jahrbuch. 1992. Insbes. S. 117- 119

Vgl. VENT, Helmi: Vorlesung „Zum Verhältnis von Musik und Tanz nach 1950“. SoSe 2005. Mitschrift.

Zusammenhang als Protagonistin „Isadora DUNCAN, die zu Beginn dieses Jahrhunderts [des zwanzigsten; J. R.- M.] zum ersten Mal zu nicht eigens als Ballettmusiken ausgewiesenen Kompositionen tanzte,(...).“<sup>215</sup>

Ein weiteres Beispiel ist Arnold SCHÖNBERG, der nicht nur Musiker, Komponist und (Weiter-) Entwickler der Zwölftonmusik war, sondern auch Maler und Dichter. Insbesondere in den Jahren 1906 bis 1912 beschäftigte er sich mit der Verschmelzung verschiedener Kunstformen. In seinem Werk „Die glückliche Hand, Drama mit Musik“, op. 18, geschaffen 1913, vereint er alle szenischen Mittel wie Farbe, Geste, Bewegung, Licht und Musik.<sup>216</sup>

#### 4. 1. 4. Die Rolle Carl ORFFs bei der Wiedervereinigung der Künste

Vor allem Carl ORFF kommt in Bezug auf die beschriebene Separierung, beziehungsweise die Wiedervereinigung der Künste, und den Streit derselben um eine Vorherrschaft eine wegweisende Rolle zu.

W. E. SCHÄFER schreibt: „Bei ORFF beginnt das Neue: Gleichwertigkeit. Der Ton erhellt das Wort, das Wort erhöht den Ton, die Frage des Primats ist hinfällig geworden.“<sup>217</sup> Und er ergänzt: „Es ist nicht allein das Wort, mit dem sich die Musik (ORFFs Musik; J. R.- M.) auseinanderzusetzen hat. Das stumme Wort des Tanzes ist gleichermaßen Lebenselement von ORFFs Werk.“<sup>218</sup> „ORFFs Werk lebt aus der Geste, (...), aus der dramatischen Geste. (...). Absolute Musik scheint ihn heute [1960; J. R.- M.] so wenig zu interessieren wie das absolute Wort. Und man kann hinzufügen, auch wie der Tanz als absolute, als formale Kunst. (...)“<sup>219</sup>

Carl ORFF war es, der die Einheit von Sprache, Musik und Bewegung wieder und auf neue Weise herstellte. Das gilt sowohl für sein künstlerisches Werk als auch für seine pädagogische Konzeption.

Dem pflichtet, vor allem was die pädagogische Arbeit betrifft, neben vielen anderen auch Barbara HASELBACH bei, wenn sie schreibt: „Hier [beim OSW] geht es nicht darum, die Gesetze der Musik der Bewegung aufzuzwingen. Einer der Grundgedanken des Orff- Schulwerks ist es, die ursprüngliche Verbundenheit von Musik, Sprache und Bewegung zum Ausgangspunkt einer musikalisch- tänzerischen Erziehung zu nehmen. Dabei sollen vor allem Musik und Bewegung auf einer stilistischen Ebene stehen und in gegenseitiger Beeinflussung geschaffen

---

<sup>215</sup> VENT, Helmi: Funktionen musikalischer Komposition im zeitgenössischen Tanztheater. In: Tanzforschung, Jahrbuch. 1992. S. 112

<sup>216</sup> SALMEN, Gabriele: Musiker im Porträt. Band 5. 1984. S. 66

<sup>217</sup> SCHÄFER, W. E. In: Carl ORFF. Ein Bericht in Wort und Bild. 1960. S. 6

<sup>218</sup> SCHÄFER, W. E. In: Carl ORFF. Ein Bericht in Wort und Bild. 1960. S. 6

<sup>219</sup> SCHÄFER, W. E. In: Carl ORFF. Ein Bericht in Wort und Bild. 1960. S. 7

werden. Die Art der Ausbildung befähigt die Tanzenden auch zu musizieren, die Musizierenden zu tanzen.“<sup>220</sup>

## **4. 2. Zum Begriff des Elementaren<sup>221</sup> / Was heißt „elementar“?**

Den Begriff des Elementaren bringt man schnell in Verbindung mit der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik, die maßgeblich auf Carl ORFF und Gunhild KEETMAN zurückgeht. Carl ORFF selbst verwendet den Begriff „elementar“ sowohl für sein künstlerisches Werk wie auch für seine Musikerziehung.

### 4. 2. 1. Die Güntherschule

1924 gründet Dorothee GÜNTHER in München die GÜNTHER- Schule für Gymnastik, Musik und Tanz. Musikalischer Leiter ist Carl ORFF. 1925 stößt Gunhild KEETMAN zur GÜNTHER- Schule und wird ORFFs Helferin und Mitarbeiterin. Aus dieser Zusammenarbeit entspringt die erste Konzeption des ORFF- Schulwerks. Die Erstausgabe von 1930 wird von ORFF mit den Worten eingeleitet: „Das Schulwerk will als elementare Musikübung an Urkräfte und Urformen der Musik heranzuführen.“<sup>222</sup>

In der pädagogischen Arbeit der GÜNTHER- Schule finden Musik und Bewegung wieder zu einer Einheit. Dorothee GÜNTHER schreibt: „Aus Bewegung Musik – aus Musik Tanz!“<sup>223</sup>

Dorothee GÜNTHER schreibt davon, dass „Alle Bewegungsarten (– Gehen, Laufen, Springen, Klettern, Tragen, Schieben, Ziehen –) elementar im Kleinkind aufbrechen, ohne erzieherisches Hinzutun.“<sup>224</sup> Daneben hat das Kind vor allem Lust an „zweckfreien Bewegungen. (...) Hüpfen und Springen, wo es keine Hindernisse gibt, Laufen, wo keine Eile nottut, Drehen, bis es schwindlig ist, Treten unüblicher Schritte, Kreuzen und mit ‚verwickelten‘ Füßen gehen, Balancieren auf den Großzehen, (...)“<sup>225</sup> GÜNTHER erkennt darin den „elementaren Tanz des Kindes, die ursprüngliche Äußerungsweise seiner Empfindungen, durch die es aussagt, was es bewegt, ohne zu wissen, dass es aussagt und was es aussagt.“<sup>226</sup> Die Aufgabe der Pädagogik sei es, auf diese „Sprache“ zu achten, diesen „elementaren Tanz

---

<sup>220</sup> HASELBACH, Barbara: Über die Beziehung von Musik und Bewegung. In: HOLZHEUER, Rosemarie: Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. 1980. S. 47

<sup>221</sup> Vgl. WIDMER, Manuela: Vorlesung „Geschichte der Musik und Bewegungs-/ Tanzerziehung“. SoSe 2003. Skripte und Mitschrift.

<sup>222</sup> ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. S. 15  
Vgl. SCHMIDT, Hugo Wolfram: Carl Orff. 1971. S. 8

<sup>223</sup> THOMAS, Werner: Wege und Stufen im Orff- Schulwerk. In: Carl ORFF. Ein Bericht in Wort und Bild. 1960. S. 30

<sup>224</sup> GÜNTHER, Dorothee: Elementarer Tanz. In: Orff- Institut Jahrbuch 1962. S. 36

<sup>225</sup> GÜNTHER, Dorothee: Elementarer Tanz. In: Orff- Institut Jahrbuch 1962. S. 37

<sup>226</sup> GÜNTHER, Dorothee: Elementarer Tanz. In: Orff- Institut Jahrbuch 1962. S. 37, 38

des Kindes“ zu erkennen und in sachgerechten und kindgemäßen Überformen weiterzubilden.<sup>227</sup>

Dieser Forderung haben sich insbesondere Gunhild KEETMAN, Barbara HASELBACH und Suse BÖHM gestellt, die diesen Ansatzpunkt aufgegriffen und im Sinne der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung ausgebaut und weitergeführt haben.<sup>228</sup>

1932 schreibt ORFF: *„Die Musik fängt im Menschen an, und so die Unterweisung. Nicht am Instrument, nicht mit dem ersten Finger oder der ersten Lage, oder mit diesem oder jenem Akkord. Das erste ist die eigene Stille, das In sich horchen, das Bereitsein für die Musik, das Hören auf den eigenen Herzschlag und Atem. So grundlegend sollte das Hinführen zur Musik beginnen, so allgemein, so umfassend, so von innen heraus, für Kinder wie für die Großen, die einer solchen Anweisung bedürfen.“*<sup>229</sup>

#### 4. 2. 2. „Das“ Orff- Schulwerk

Ab 1948, nach der schrecklichen Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges, widmet sich ORFF, angeregt durch eine Anfrage des Bayrischen Rundfunks, erneut der *„Idee einer neuen kindgemäßen Musikerziehung.“*<sup>230</sup> Nun sollen *„der Ruf, der Reim, das Wort, das Singen“* miteinbezogen werden. ORFF schreibt: *„Bewegung, Singen und Spielen schlossen sich zu einer Einheit.“*<sup>231</sup>

In Zusammenarbeit mit seiner langjährigen Mitarbeiterin Gunhild KEETMAN erscheinen zwischen 1950 und 1954 die fünf Bände des neuen ORFF- Schulwerks mit dem Titel *„Musik für Kinder“*. ORFF schreibt dazu: *„Nun rückten die Dinge ganz von selbst an ihre richtige Stelle: elementare Musik, elementares Instrumentarium, elementare Wort- und Bewegungsformen. Was ist elementar? Elementar, lateinisch elementarius, heißt ‚zu den Elementen gehörig, urstofflich, uranfänglich, anfangsmäßig.‘ Was ist weiterhin elementare Musik? Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen,*

---

<sup>227</sup> Vgl. GÜNTHER, Dorothee: Elementarer Tanz. In: Orff- Institut Jahrbuch 1962. S. 37

Vgl. THOMAS, Werner: Musica Poetica. 1977. S. 62

<sup>228</sup> Vgl. THOMAS, Werner: Musica Poetica. 1977. S. 62

<sup>229</sup> Die Musikzeitschrift, 24. Jg., Berlin. 1932, S. 668, gehört bei: WIDMER, Manuela: Vorlesung *„Geschichte der Musik und Bewegungs-/ Tanzerziehung“*. SoSe 2003. Skript und Mitschrift

<sup>230</sup> ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. S. 16

<sup>231</sup> ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. S. 16

*Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß.*<sup>232</sup>

#### 4. 2. 3. Weitere Äußerungen zum Begriff „elementar“

Nach Hermann REGNER beschreibt „das Eigenschaftswort elementar (...) keinen Materialzustand, sondern den Prozess, die entscheidenden grundlegenden inneren und äußeren Veränderungen im Menschen, der von Musik und Tanz betroffen wird. (...) Es geht also nicht um die Rufferz, um einen Bordun oder um einen Kreuzschritt, sondern es geht um die einfachsten Elemente der Einsicht und des Handelns beim Rufen, beim Begleiten und beim Tanzen.“<sup>233</sup>

Auch KELLER schaut auf den Prozess, auf die Tätigkeit, wenn er sagt, dass zur Klärung des Begriffs „Elementare Musik (...) das Verständnis der musikalischen Tätigkeit in ihren Grundformen des Zeugens, Empfangens und Vermittelns von Musik nötig (ist)“, die dem „Komponieren, Hören und Interpretieren“ entsprechen.<sup>234</sup>

Für Wilhelm KELLER stecken im Wort „Element“ zwei Bedeutungen: „die des Unteilbaren, Grundlegenden und die des Zentralen, Mittelpunkthaften.“<sup>235</sup>

Er schreibt: „‘Elementar’ kann nicht nur als ‚urstofflich‘, sondern muss auch als ‚mittelpunkthaft‘ oder ‚zentral‘ verstanden werden (etymologisch von ‚L- M- N‘, klingend ‚EL- EM- EN‘ abgeleitet, womit die mittleren Buchstaben des Alphabets symbolisch eingesetzt werden). Elementare Musik wollen wir daher die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist, nennen.“<sup>236</sup>

KELLER spricht vom „schöpferischen“, vom „selbstschöpferischen Finden“, wenn bspw. ein Kind eine Rufformel für sich selbst neu entdeckt, ungeachtet dessen, dass diese Rufformel als etwas Vorgeprägtes, Typisches schon lange besteht und noch lange bestehen wird.<sup>237</sup>

Dabei kommt dem Dialog formgebende Bedeutung zu: „Der einsame Ruf sucht einen Empfänger. (...) Eine musikalische Form (...) entsteht erst im Dialog: im Hin und Wider von Frage und Antwort, von Ruf und Gegenruf.“<sup>238</sup>

KELLER hat darüber hinaus durch seine wegweisende pädagogische Arbeit gezeigt, dass „die Fähigkeit zu elementarschöpferischer Tätigkeit (...) nicht nur in jedem normalen Menschen angelegt (ist), sondern sogar in seelisch gestörten, desintegrierten, zu logischem Denken kaum

---

<sup>232</sup> ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. S. 16

<sup>233</sup> REGNER, Hermann. In: Symposion Orff- Schulwerk 1980. S. 14, Abschnitt 1

<sup>234</sup> KELLER, Wilhelm: Elementare Musik. In: Orff- Jahrbuch 1962. S. 31

<sup>235</sup> KELLER, Wilhelm: Elementare Musik. In: Orff- Jahrbuch 1962. S. 31

<sup>236</sup> KELLER, Wilhelm. In: Symposion Orff- Schulwerk 1980.S. 18, Spalte 2

<sup>237</sup> Vgl. KELLER, Wilhelm: Elementare Musik. In: Orff- Jahrbuch 1962. S. 32

<sup>238</sup> KELLER, Wilhelm: Elementare Musik: In: Orff- Jahrbuch 1962. S. 32

oder überhaupt nicht fähigen Menschen auslösbar (ist), wie eindrucksvolle Zeugnisse künstlerischen Schaffens Geisteskranker beweisen.“<sup>239</sup>

Auch Werner THOMAS beleuchtet den Begriff des Elementaren im Sinne ORFFs.<sup>240</sup>

Er schreibt der Musik Carl ORFFs eine „Qualität des Elementaren (zu), in der das Einfache und das höchst Differenzierte zusammenfallen.“<sup>241</sup>

THOMAS zitiert KANDINSKY, der von der „Relativität des Elementaren“ spricht. Demnach hat das „Medium des Elementaren nichts mit dem Primitiven zu tun. Der nächste Schritt von der scheinbaren Einfachheit des Elementaren (...) führt ohne Übergang ins Differenzierte, ins Komplizierte, ja, - in der positiven Bedeutung des Wortes – ins Raffinierte.“<sup>242</sup>

„Damit wird die Qualität des Elementaren signifikant. ‚Elementar‘ und ‚kompliziert‘ sind (...) weder kontradiktorischer noch konträrer Natur, sondern affine Korrelate.“<sup>243</sup>

THOMAS führt die Naturwissenschaften an, die „zu ganz ähnlichen Einsichten in das Wesen des Elementaren gelangt sind: Die Physik hat den Geltungsbereich des Elementarbegriffes unterhalb der Atomschwelle in Frage gestellt:

„Die Begriffe elementar und kompliziert verlieren in der Mikrowelt ihren abstrakt- unveränderlichen Charakter und werden ‚fließend‘, wobei sie miteinander verknüpft sind und nur so einen konkreten Sinn erhalten. Ein Proton ist ebenso wenig wie andere Elementarteilchen elementar oder komplex; es ist vielmehr gleichzeitig das eine und das andere, es besitzt gleichzeitig elementare und komplizierte Eigenschaften.“

(M. E. OMELJANOWSKI und G. B. RUMER, in: *Physikalische Blätter* XXII, 343“)<sup>244</sup>

Es gilt nach THOMAS die „alte Einsicht, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile.“<sup>245</sup>

ORFF und seine Mitstreiter und Nachfolger wollen das Schulwerk als Werkstatt verstanden wissen. Bei der Elementaren Musik des Orff- Schulwerks „geht (es) nicht um die individuelle Aussage eines Komponisten, sondern um die modellhafte Darstellung von Möglichkeiten Elementarer Musik“<sup>246</sup>

---

<sup>239</sup> KELLER, Wilhelm: Elementare Musik: In: Orff- Jahrbuch 1962. S. 32

<sup>240</sup> Vgl. THOMAS, Werner: *Musica Poetica*.1977. S.55- 57

<sup>241</sup> THOMAS, Werner: *Musica Poetica*.1977. S. 56

<sup>242</sup> THOMAS, Werner: *Musica Poetica*.1977. S. 56

<sup>243</sup> THOMAS, Werner: *Musica Poetica*.1977. S. 56

<sup>244</sup> THOMAS, Werner: *Musica Poetica*.1977. S. 56, 57

<sup>245</sup> THOMAS, Werner: *Musica Poetica*.1977. S. 57

<sup>246</sup> KELLER, Wilhelm: Elementare Musik: In: Orff- Jahrbuch 1962. S. 34

Die Stücke haben also Modellcharakter, sollen Elementare Musik auslösen. *„Sie sind Anregungen und Grundmaterial, das Lehrer und Schüler zum phantasievollen ‚Werken‘ mit Musik, Tanz und Sprache herausfordert.“*<sup>247</sup>

Die Ziele eines so verstandenen Musik- und Bewegungsunterricht gehen über die Vermittlung fachspezifischer Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten sprachlicher, musikalischer, körperlicher oder tänzerischer Art hinaus; es geht vielmehr um die ganzheitliche Entwicklung des Kindes unter Berücksichtigung seiner Empfindungs- und Ausdrucksbereiche.<sup>248</sup>

*„Das Fach Musik –und Bewegungserziehung will die emotionalen Kräfte im Kind wecken und entwickeln, seine schöpferischen Fähigkeiten entfalten und soziales Lernen ermöglichen. [So das Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 31. März 1977. Das Fach wurde seinerzeit in den Lehrplan der Bayerischen Grundschulen aufgenommen]“*<sup>249</sup>

#### 4. 2. 4. Elementares Instrumentarium

Eberhard PREUSSNER zufolge wird der *„Stilwandel von ORFF in seinen künstlerischen und musikalischen Werken als Klangwandel erlebt und durchgesetzt.“*<sup>250</sup> So ergibt sich die Notwendigkeit für ein ganz neues Instrumentarium.

ORFF sucht für seine Elementare Musik und Elementare Musikerziehung nach *„vorzüglich rhythmisch orientierten und verhältnismäßig leicht erlernbaren primitiven, körpernahen Instrumenten.“*<sup>251</sup> In dem Münchner Klavierbauer Karl Maendler findet ORFF 1930 einen experimentierfreudigen Mitentwickler und Erbauer des Elementaren Instrumentariums. ORFF schreibt: *„Die von ihm [Maendler] entwickelten neuen Formen der Xylophone und Metallophone, die heute in der ganzen Welt bekannt sind, brachten einen unvergleichlichen, durch nichts ersetzbaren Klang in unser Instrumentarium und bildeten zusammen mit den Glockenspielen seinen Grundstock.“*<sup>252</sup> Pauken, Rhythmusinstrumente, Blockflöten und Streichinstrumente vervollständigen das Instrumentarium.<sup>253</sup>

Dieses wird seit 1949 durch die von Klaus BECKER gegründete Werkstatt für Musikinstrumentenbau „STUDIO 49“ hergestellt und *„fortlaufend nach den neuesten*

---

<sup>247</sup> REGER, Hermann: „Fundgrube“ Schulwerk – Musik für Kinder. In: VERBAND BAYRISCHER SING- UND MUSIKSCHULEN: Orff „zum Vorspielen“. 1995. S. 9

<sup>248</sup> Vgl. HOLZHEUER, Rosemarie: Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. 1980. S. 12

<sup>249</sup> HOLZHEUER, Rosemarie: Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. 1980. S. 12

<sup>250</sup> PREUSSNER, Eberhard. In: Orff- Schulwerk (Prospekt). 1970. S. 1

<sup>251</sup> ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. S. 14

<sup>252</sup> ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. S. 14

<sup>253</sup> Vgl. ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. S. 14

Erkenntnissen unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Erfordernisse weiterentwickelt.“<sup>254</sup>

Nach KELLER ist es ein Kennzeichen Elementarer Musikinstrumente, dass sie „dem Grundinstrument, dem menschlichen Körper und seinem Wirkungsbereich, angemessen (bleiben).“<sup>255</sup> Sie müssen dergestalt sein, dass sie „die unmittelbare Beziehung zum Körper des Spielers (nicht) preisgeben.“<sup>256</sup> Sie müssen einfach sein, damit sie „mehr bedient als gehandhabt werden (können).“<sup>257</sup>

Gertrud ORFF, die das Elementare Instrumentarium in der von ihr entwickelten Orff-Musiktherapie verwendet, sagt: „Das Instrument ist Sinnträger“ (...) „Die Assoziation eines Instruments mit einem Ding oder einer Handlung erweitert die Sinneskapazität. Sie hat kommunikativen Charakter.“<sup>258</sup> Sie betont die multisensorische Funktion desselben: „(...) die Sinne werden in dreifacher Weise angesprochen, das Kind reagiert in dreifacher Weise, sehend, hörend, tuend. Wir können mit unserem Material einen Kreis schließen zwischen diesen menschlichen Sinnen.“<sup>259</sup>

#### **4. 3. Das Menschenbild in der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung/ Vom Recht auf Musik und Bewegung**

Vieles, was bisher gesagt wurde, verweist auf die zutiefst humanistische Haltung der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung und ihrer Vertreter und auf die Eignung für verschiedenste Zielgruppen.

ORFF und KELLER und viele andere gehen davon aus, dass Musikalität potentiell in allen Menschen angelegt ist. Jedes Kind hat Freude an Musik und Bewegung, jedes Kind profitiert von Musik und Bewegung, jedes Kind sollte ein Recht auf Musik und Bewegung haben.

Das trifft auch auf den jugendlichen, den erwachsenen und den alten Menschen zu, wenn auch bei vielen der Zugang zu Musik und Bewegung verbaut oder verkümmert ist. Dieser Zugang kann in jedem Lebensalter hergestellt oder erneuert werden, wozu sich die Elementare Musik- und Bewegungserziehung besonders gut eignet.

---

<sup>254</sup> STUDIO 49. Catalogue K 200. 1992

<sup>255</sup> KELLER, Wilhelm: Elementare Musik. In: Orff- Jahrbuch 1962. S. 33

<sup>256</sup> KELLER, Wilhelm: Elementare Musik. In: Orff- Jahrbuch 1962. S. 33

<sup>257</sup> KELLER, Wilhelm: Elementare Musik. In: Orff- Jahrbuch 1962. S. 33

<sup>258</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 25

<sup>259</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 29

ORFF geht es bei der Konzeption des Orff- Schulwerks um Persönlichkeitsbildung, um „Menschenbildung“. Damit richtet sich das Orff- Schulwerk an jedes Kind, an jede Person. ORFF schreibt: *„Ich dachte nicht an eine Erziehung besonders begabter Kinder, sondern an eine Erziehung auf breitester Grundlage, bei der auch das mittelmäßig und wenig begabte Kind mittun kann. Meine Erfahrung lehrte mich, dass es selten ganz unmusikalische Kinder gibt, dass fast jedes an irgendeiner Stelle ansprechbar und förderungsfähig ist.“*<sup>260</sup>

Er fährt fort: *„Gleich wie der Humus das Wachstum überhaupt erst ermöglicht, so entbindet elementare Musik im Kinde Kräfte, die sonst nicht zur Entfaltung kommen. Elementare Musik (...) ist also nicht als ein Zusätzliches, sondern als ein Grundlegendes (...) zu vermitteln. Es handelt sich dabei nicht ausschließlich um Musikerziehung – die kann, muss aber nicht folgen -, sondern um Menschenbildung; (...)“*<sup>261</sup>

Kein Mensch darf und kein Mensch braucht von dieser Quelle der *„Lebensfreude durch Musik als eine Möglichkeit der Erfüllung unzerstörbarer Lebensliebe“*<sup>262</sup> und der Bereicherung des persönlichen wie des sozialen Lebens durch Musik und Bewegung ausgeschlossen werden, sei er nun körperlich, geistig oder seelisch in irgendeiner Weise beeinträchtigt oder „intakt“. – Wer könnte dies im Übrigen von sich behaupten! Ist doch der Mensch sein Leben lang auf dem Weg, der Verwirklichung der Person nahe zu kommen, als die er gedacht ist und die er gleichwohl von Anfang an ist. Trifft nicht auch und gerade für diesen Prozess die Bezeichnung „elementar“ zu?

Das ORFF- Schulwerk ist *„ursprünglich nicht zu musiktherapeutischen oder heilpädagogischen Zwecken entworfen.“*<sup>263</sup> ORFF selbst räumt ein, dass er: *“als medizinischer Laie und immer sehr in anderer Arbeit stehend“*<sup>264</sup> einfach nicht an eine derartige Verwendung des ORFF- Schulwerks gedacht hat.

Bezeichnenderweise finden allerdings bald nach dem Erscheinen der ersten Hefte des ORFF- Schulwerks mit dem Titel „Musik für Kinder“ die ersten therapeutischen und heilpädagogischen Versuche damit statt.<sup>265</sup>

Seither verwendeten und verwenden viele Kollegen den Ansatz der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung und das Instrumentarium nicht nur in pädagogischer, sondern auch in heilpädagogischer, therapeutischer und sozialpädagogischer Arbeit.

---

<sup>260</sup> ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. S. 17

<sup>261</sup> ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. S. 19

<sup>262</sup> Vgl. KELLER, Wilhelm: Ziele und Aufgaben des Instituts für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik. 1973. In: KELLER, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. 1996. S. 7

<sup>263</sup> KELLER, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. 1996. S. 39

<sup>264</sup> KELLER, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. 1996. S. 7

<sup>265</sup> KELLER, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. 1996. S. 39

Gertrud ORFF formuliert ganz treffend: „Jede schöpferische Arbeit mit dem Schulwerk hat therapeutische Aspekte.“<sup>266</sup> Ihre in den Jahren 1963 bis 1973 konzipierte Orff-Musiktherapie habe sich ganz organisch aus dem Orff- Schulwerk entwickelt.<sup>267</sup> Denn: „Genau betrachtet (ist) im Orff- Schulwerk, durch sein Material, in nuce schon die Orff-Musiktherapie mit eingeschlossen gewesen.“<sup>268</sup>

Das Menschenbild in der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung definiert den Menschen nicht über seine Defizite sondern über seine Kompetenzen. Der Mensch in seiner Ganzheit, in seinem „So- und Jetzt- Sein“ ist wichtig. Der therapeutische bzw. heilpädagogische Erfolg oder der Erwerb musikalischer Fertigkeiten mag sich einstellen, muss es aber nicht. Der Mensch wird erkannt als ein spontanes, kreatives, schöpferisches, ästhetisches, emotionales und soziales Wesen, das durch Musik und Bewegung Freude, Bereicherung und Entwicklung erfahren kann.

#### **4. 4. Die Wirksamkeit der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in der Gehörlosenpädagogik**

##### 4. 4. 1. Karl HOFMARKSRICHTER, Leiter der "Taubstummenanstalt Straubing"

Bald nach dem Erscheinen der ersten Hefte des Orff- Schulwerks ab dem Jahr 1950 - zunächst als „Elementare Musikübung“, in der Folge als „Musik für Kinder“ bezeichnet - erkennt Prof. Dr. Karl HOFMARKSRICHTER, der damalige Leiter der Taubstummenanstalt in Straubing, die Eignung des Orff- Schulwerks für seine Arbeit mit gehörlosen Kindern.

Durch ein Einladungsschreiben HOFMARKSRICHTERS wird ORFF auf diese Arbeit aufmerksam gemacht: „Er (HOFMARKSRICHTER) teilte mir mit, dass er jahrelang mit seinen Schülern und Patienten mit dem Schulwerk gearbeitet habe und fragte, ob ich mir seine Kindergruppe, die musiziere und tanze, nicht einmal ansehen wolle. Ich fuhr darauf nach Straubing und war von dem, was ich sah, ergriffen (...)“<sup>269</sup>

---

<sup>266</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 13

<sup>267</sup> Vgl. ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 14

<sup>268</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 13

<sup>269</sup> KELLER, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. 1996. S. 8

### Die deutsche Taubstommenlehrertagung 1954

Auf der Deutschen Taubstommenlehrertagung 1954 in München stellt HOFMARKSRICHTER zum ersten Mal der Öffentlichkeit seine Arbeit vor: *„Erstmals (musizierten) 20 taube Kinder, Buben und Mädchen, im großen Hörsaal der Universität mit den im Orff- Schulwerk angeführten Instrumenten (...). Ich selbst war Leiter dieser Gruppe und gab auch jeweils mit knappen Bewegungen die musikalischen Einsätze. Im Übrigen aber traten während des Musizierens kaum irgendwelche Schwankungen auf, so sehr regulierten die rhythmischen Vibrationsempfindungen die Einhaltung der musikalischen Ordnung. (...). Dieses Musizieren tauber Kinder war damals ein Novum; (...).“*<sup>270</sup>

In der Folge sollte HOFMARKSRICHTER, zusammen mit KEETMAN und KELLER, die ersten heilpädagogischen Sommerkurse am Orff- Institut leiten.

### Aufdeckung von Hörresten und Anregung des Vibrationssinnes

Schon 1931 weist HOFMARKSRICHTER darauf hin, dass *„die Tauben von Außenweltsvorgängen auch durch die von diesen verursachten Vibrationen Kunde erhalten und dass der durch die Taubheit bedingte Ausfall sowohl durch den Gesichtssinn als auch durch den Tast- und Vibrationssinn kompensiert würde.“*<sup>271</sup>

HOFMARKSRICHTER erachtet zum einen die *„Aufdeckung von Hörresten“* und zum anderen die *„Anregung des Vibrationssinnes“* als notwendig.<sup>272</sup> Dazu macht er sich den Anschlagseffekt des Orff- Instrumentariums zunutze: *„Dieser Anschlagseffekt wird von allen tauben und hochgradig schwerhörigen Kindern wahrgenommen. (...) Eine rhythmische Erziehung (wird dadurch) bei Taubstommen ohne weiteres möglich.“*<sup>273</sup>

Er erkennt, dass *„die Qualität der Vibrationsempfindungen bei total tauben Kindern für die verschiedenen Töne durchaus unterschiedlich ist. Nach einer kurzen Übungszeit vermögen auch diese Kinder die einzelnen Tonhöhen voneinander gut zu unterscheiden. Die verschiedenen Töne werden in verschiedenen Teilen des Körpers lokalisiert, hohe Töne werden (...) im Resonanzraum der Stirnhöhle und der Kiefernhöhlen empfunden, tiefe Töne in den wesentlich größeren Resonanzräumen des Brustkorbes und des Bauches.“*<sup>274</sup> So wird auch eine nicht nur

---

<sup>270</sup> HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstommenanstalt. In: Orff- Institut Jahrbuch. 1962. S. 60

<sup>271</sup> HOFMARKSRICHTER, Karl: Das Orff- Schulwerk bei tauben, schwerhörigen und sprachkranken Kindern. In: WOLFGART, Hans (Hrg.): Das Orff- Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. 1971. S. 122

<sup>272</sup> Vgl. HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstommenanstalt. In: Orff- Institut Jahrbuch. 1962. S. 59

<sup>273</sup> HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstommenanstalt. In: Orff- Institut Jahrbuch. 1962. S. 59

<sup>274</sup> HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstommenanstalt. In: Orff- Institut Jahrbuch. 1962. S. 60

musikalisch- rhythmische, sondern auch eine musikalisch- melodische Erziehung möglich und sinnvoll.

### Die Rolle der Bewegung

Eine wichtige Rolle kommt dem Bewegungsspiel zu, das mit dem Spiel auf den Instrumenten stets eine Einheit bildet.

Die rhythmischen Impulse des Gehens und Laufens bspw. werden auf Instrumente (Handtrommel, Pauke) übertragen, so dass wiederum ein vibratorisches Erleben der rhythmischen Impulse möglich wird.

In einer anderen Übung werden kleine und große Schritte verschiedenen Intervallen zugeordnet. Diese Zuordnung wird von den Schülern selbst instinktiv in adäquater Weise vorgenommen.

Schrittbewegungen von Märchengestalten oder Geh- und Laufbewegungen von bekannten Tieren werden von den Kindern auf Instrumenten gestaltet und mit Sprache begleitet, die dadurch von selbst rhythmischer und melodischer wird.

Bei einer umgekehrten Vorgehensweise erfinden die Kinder bspw. zu einem Satz aus ihrem Lebensalltag - bspw. „Guten Morgen“ - eine musikalische oder rhythmische Gestaltung.

Ein weiteres Beispiel ist, dass die Kinder beobachten, wie Schneeflocken durch die Luft wirbeln und dafür eine melodisch- klangliche Gestaltung finden. Für diese kann wiederum eine sprachliche Umsetzung gesucht werden, bspw. „Die Schneeflocken wirbeln im Wind auf die Erde“. Diese als Hexameter erklingende Formulierung legt geradezu eine Gestaltung in Ausdrucksbewegung oder tänzerischer Bewegung nahe.<sup>275</sup>

*„So bilden am Ende der musikalisch- rhythmischen Erziehung im Sinne des Orff- Schulwerks bei tauben Kindern praktisches Tun an den Instrumenten, Melodiefindung und Sprachfindung, melodischer und sprachlicher Ausdruck und tänzerische Gebärde eine Einheit.“<sup>276</sup>*

### Ziele HOFMARKSRICHTERs

Ein Hauptziel HOFMARKSRICHTERs ist es, der damaligen Zeit entsprechend, die *„artikulatorisch harte und monotone Sprache der Taubstummen“* durch größere *„rhythmische*

---

<sup>275</sup> Vgl. HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstummenanstalt. In: Orff- Institut Jahrbuch. 1962. S. 60, 61, 62

<sup>276</sup> HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstummenanstalt. In: Orff- Institut Jahrbuch. 1962. S. 62

„Lebendigkeit“ zu verbessern, wozu ihm „das OSW reiche praktische Anregungen bietet.“ Die „Auflockerung der Gesamtpersönlichkeit“ trägt auch dazu bei.<sup>277</sup>

Es geht ihm außerdem darum, gehörlosen (innerlich stummen) Menschen den Zugang zu „Lebenserfüllender Rhythmik“ zu ermöglichen.<sup>278</sup>

Sein übergeordnetes Ziel „aber besteht darin, die Gesamtpersönlichkeit dieser Menschen zu formen, (...), auch durch Weckung aller in diesen Kindern ruhenden musischen Anlagen im Sinne einer echten Humanität.“<sup>279</sup>

### Beurteilung des Orff- Schulwerks für die Arbeit mit gehörlosen Menschen

Was die Eignung des Orff- Schulwerks für seine Arbeit mit gehörlosen Menschen betrifft, gibt HOFMARKSRICHTER folgende Zusammenfassung: „In allen Fällen konnte immer wieder beobachtet werden, dass (...) die Kinder mit großer Freude und Hingabe in der rhythmisch-musikalischen Erziehung mitmachen. Dies ist möglich, außer dem bereits erwähnten Anschlagseffekt dieser Instrumente, durch die leichte Spielbarkeit und durch eine gewisse musikalische Kollektivierung, innerhalb welcher der einzelne von allen getragen wird, und zwar im wörtlichen Sinne ‚getragen‘, nämlich von der gemeinsamen Rhythmik der gemeinsam erlebten Vibrationsempfindungen. Darüber hinaus ist diese Art der musikalisch- rhythmischen Erziehung bei unseren tauben Kindern noch deshalb von Bedeutung, weil es sich dabei nicht um ein passives Hinhören, sondern um ein aktives Tun handelt. Wir bemühen uns nicht um eine Erziehung zur Musik, sondern um eine Erziehung durch Musik. Dazu ist das Orff- Schulwerk in besonderer Weise geeignet.“<sup>280</sup>

#### 4. 4. 2. Gertrud ORFF und die Orff- Musiktherapie

##### Eine multisensorische Therapie

Die oben bereits kurz erwähnte Orff- Musiktherapie nach Gertrud ORFF ist „eine multisensorische Therapie. Der Einsatz der musikalischen Mittel – phonetisch-rhythmische Sprache, freier und gebundener Rhythmus, Bewegung, Melos in Sprache und Singen, das Handhaben von Instrumenten – ist so gestaltet, dass er alle Sinne anspricht. Durch diese multisensorischen Impulse ist es möglich, auch da noch anzusetzen, wo ein wichtiges

---

<sup>277</sup> Vgl. HOFMARKSRICHTER, Karl: Das Orff- Schulwerk bei tauben, schwerhörigen und sprachkranken Kindern. In: WOLFGART, Hans (Hrg.): Das Orff- Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. 1971. S. 123

Vgl. HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstummenanstalt. In: Orff- Institut Jahrbuch. 1962. S. 59, 63

<sup>278</sup> Vgl. HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstummenanstalt. In: Orff- Institut. Jahrbuch 1962. S. 58

<sup>279</sup> HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstummenanstalt. In: Orff- Institut. Jahrbuch 1962. S. 64

<sup>280</sup> HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstummenanstalt. In: Orff- Institut Jahrbuch. 1962. S. 63

Sinnesorgan ausfällt oder geschädigt ist. In spontan- kreativer Zusammenarbeit kann und soll sich das Kind frei äußern, seine Äußerung formen und sozialbezogen anwenden.“<sup>281</sup>  
Sie ist auch und gerade für Kinder mit Sinnes-Behinderungen geeignet.

### Das Instrumentarium als Schlüsselpunkt der Therapie

Durch das Instrumentarium und anderes Material „ist eine dreifache Kommunikation möglich - eine Kommunikation non- verbaler Art:

1. Kommunikation vom Kind zum Material
2. Kommunikation vom Kind zum Therapeuten, via Material
3. Kommunikation vom Kind zum anderen Kind.“<sup>282</sup>

Das Instrumentarium „ist ein Schlüsselpunkt der Therapie. Es kann therapeutisch von drei Ansatzpunkten her gesehen werden: vom taktilen, vom optischen und vom akustischen. Die Verbindung der drei Sinneskategorien (...) macht therapeutisch einen dreifachen Effekt möglich. Auch kann der Ausfall oder die Schädigung eines Sinnes so durch einen anderen kompensiert oder stimuliert werden.“<sup>283</sup>

Multisensorisch heißt also, dass viele oder alle Sinne angesprochen werden können. Dies kann in „linearer Koordination“ oder in „vertikaler Koordination“ geschehen. Bei der linearen Koordination werden die Sinnesreize nebeneinander, nacheinander angeboten, bei der vertikalen mit- und übereinander. Letztere wird man v. a. bei Sinnesgeschädigten verwenden: der Hörgeschädigte bspw. kann das Akustische über die Wahrnehmung des Bewegungsmäßigen kompensieren.<sup>284</sup>

### Orff- Musiktherapie bei Hörschädigung

Verursacht durch die Reizarmut aufgrund des gestörten auditiven Sinnes sieht Gertrud ORFF den Hörgeschädigten bedroht von einer allgemeinen Beziehungslosigkeit zur Umgebung. Daraus können Desinteresse und Kontaktarmut zu Dingen und Menschen resultieren und in eine soziale und seelische Isolation führen.<sup>285</sup>

Hier „wird das instrumentale Material zum Verständigungsfaktor, kombiniert mit einer optisch erfassbaren Bewegung. Aktivitäten dieser Art sind reichlich anzubieten. Der Therapeut muss ein akustisches Reizklima herstellen, mit sinnvoller, signifikanter optischer Unterstützung. Das Kind

---

<sup>281</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 9

<sup>282</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 13

<sup>283</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 22

<sup>284</sup> Vgl. ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 52- 54

<sup>285</sup> Vgl. ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 68

*muss auf einen Vorgang hin gespannt werden. Das Zusammensein in einer Gruppe, die noch dazu auf eine gemeinsame Aktivität hin ausgerichtet ist, kann einen Weg aus der Isoliertheit bedeuten und den Weg in die Gemeinschaft fördern.“<sup>286</sup>*

Weiter schreibt sie: *„Jede Aktivität in der Gruppe: das Schlagen einer Trommel, das Gehen mit einem Triangel, das Springen zu Paukenschlägen, das Spielen auf Instrumenten, nähert den isolierten Hörgeschädigten dem akustisch lebendigen Leben. Wieweit diese Aktivitäten direkt akustisch empfunden werden können, ist vorerst zweitrangig vor dem aktiven Tun überhaupt. Rhythmische Einheiten mit den Händen, vollzogen im Klatschen, mit dem Körper im Schwingen, mit den Füßen im Gehen, im Stampfen, dringen in ihn ein und bilden in ihm diese Schwingungen nach. Er hört nicht nur mit dem Ohr. Die Resonanz einer Trommelfläche, die Schwingung eines durch Stampfen und hüpfen vibrierenden Bodens lassen ihn bisher Verschlossenes verstehen.“<sup>287</sup>*

Sprache, Sprechen, Lachen: Sprachliche Reize werden reichlich angeboten, bspw. in Form prägnanten rhythmischen Sprechens. Dabei geht es aber nicht um Lautspracherziehung als solche. *„Man reizt die emotionale Ebene, die lautliche Äußerung möglich macht.“<sup>288</sup>*

*„(...), das Kind begreift den Witz, es löst sich, es lacht, es ‚spricht‘.“<sup>289</sup>*

### Das Kind ist Ansatzpunkt

*Ihr „Ansatzpunkt ist das Kind. Wir haben das behinderte Kind vor uns, wir müssen Zugang zu ihm finden. Behinderung bedeutet auch immer Isolation, Isolation durch Anderssein als die anderen. Behinderung ist aber auch ein relativ hoffungsvolles Wort: Nimm das Hindernis weg, und du hast das Kind. Es ist die Aufgabe des Therapeuten, zum Kind vorzudringen. Unaufdringlich.“<sup>290</sup>*

### 4. 4. 3. Der Multisensorische Ansatz nach Shirley SALMON

#### Zur Person

Neben ihrer praktischen Arbeit an verschiedenen heilpädagogischen Einrichtungen ist Shirley SALMON, neben anderer Lehrtätigkeit, auch Dozentin und Betreuerin von Didaktischen Praxisgruppen am Orff- Institut. Sie publiziert in Fachzeitschriften und ist Mitinitiatorin von Forschungs- und Evaluationsarbeiten, des weiteren Mitarbeiterin eines Lehrplanes für Musik- und Bewegungserziehung an österreichischen Gehörlosenschulen, der in absehbarer Zeit in Kraft treten soll.

Shirley SALMON kann auf eine 25jährige berufliche Erfahrung in der Elementaren musikalisch-tänzerischen Arbeit mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kindern

---

<sup>286</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 69

<sup>287</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 69

<sup>288</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 71

<sup>289</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 70

<sup>290</sup> ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. 1974. S. 14

zurückblicken. Als sie 1981 eine gemischte Gruppe von hörenden und hörbeeinträchtigten Schülern unterrichtet, wird für sie zunehmend die Beschäftigung mit der so genannten Integrativen Pädagogik, beziehungsweise der Inklusiven Pädagogik wichtig.

### Das Menschenbild – was heißt hier „behindert“?

SALMON geht von einem humanistischen Menschenbild aus, in welchem *„Behinderung als Merkmal, individuell, persönlich und ohne Bewertung, als etwas von Natur Gegebenes (gesehen wird)“* <sup>291</sup> Behinderung ist unter einem sozialen Aspekt zu sehen und bedeutet somit *„Behindert- Werden“* durch die Umwelt. <sup>292</sup>

Im Hinblick auf die Zielgruppe der gehörlosen und hörgeschädigten Kinder heißt dies, dass die Hörschädigung zwar eine wesentliche, aber nicht zwangsläufig eine lebensbeeinträchtigende Bedingung für die Entwicklung darstellen muss. <sup>293</sup>

### Der multisensorische Ansatz

SALMON bezeichnet ihren multisensorischen Ansatz als entwicklungsorientiert, integrativ und dialogisch: *„Ein multisensorischer Ansatz mit Musik und Bewegung ist für gehörlose Kinder notwendig, denn durch einen Zugang über mehrere Sinne, der auch unterschiedliche Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten enthält, kann die Entwicklung von Dialog und somit die Gesamtentwicklung unterstützt werden. Eine breite Palette von Wahrnehmungsmöglichkeiten kann angeboten werden, während vielfältige Möglichkeiten entdeckt und entwickelt werden, spielerisch mit Musik, Bewegung, Sprache und Materialien umzugehen, sowie individuellen kreativen Ausdruck in der Gruppe zu ermöglichen. Elementare Bewegungsformen können dabei Ziel und Weg der Arbeit sein.“* <sup>294</sup>

### Übergeordnete Ziele

Dem humanistischen Menschenbild entsprechend, kann es nicht Ziel sein, den Gehörlosen zum Hörenden machen zu wollen, oder auf der rein funktionalen Ebene sein Hörvermögen, seine Lautsprachkompetenz, seine Motorik zu verbessern. Übergeordnetes Ziel ist es vielmehr, das individuelle Potential des gehörlosen Kindes zu entdecken und zu verstehen. Die

---

<sup>291</sup> SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003. S. 24

<sup>292</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003. S. 23- 26

<sup>293</sup> Vgl. HABERSTROH, 2001, S. 64f. In. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003. S. 71

<sup>294</sup> SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003. S. 73

ganze Persönlichkeit soll angesprochen werden, vorhandene Fähigkeiten entdeckt, diese Potenziale aktiviert werden. Dabei geht es neben musikalischen und tänzerischen Fähigkeiten auch um allgemeine Bewegungsfähigkeit, um Empfindung und Ausdruck, Besinnung und Sammlung und um sozialen Kontakt.

Interesse und Freude an Musik und Bewegung soll entwickelt werden. Dies geschieht über die Erfahrung, das spielerische Üben und Lernen und das Gestalten.

Dabei sind als wichtigste Zielbereiche zu nennen:

1. Erweiterung der Wahrnehmung
2. Förderung von Stimme, Sprache und Kommunikation
3. Persönlichkeitsentwicklung
4. Musikalische und tänzerische Ziele.<sup>295</sup>

#### Wahl und Behandlung von Inhalten

Für SALMON hängt die Wahl des Inhalts nicht wesentlich davon ab, ob die Kinder hörend oder gehörlos sind. Allerdings bedarf es einer gut durchdachten Planung, damit jeder, gemäß seiner Kompetenzen, daran teilnehmen kann. Dabei lehnt sich SALMON an Georg FEUSERS Idee der Integrativen/ Inklusiven Pädagogik an, bei der ein bestimmter Inhalt dem „Gemeinsamen Gegenstand“ entspricht. Dieser wird im Sinne der „inneren Differenzierung durch Individualisierung“ von den einzelnen Teilnehmern je nach individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen weiter ausdifferenziert.<sup>296</sup> Schon Wilhelm KELLER, der der Integrationsbewegung um Jahrzehnte voraus war, ließ „Normale“, „Begabte“ und „Behinderte“, wie man damals noch sagte, in einer Gruppe zusammenspielen, ohne dass ein Mitspieler über- oder unterfordert wurde. KELLER verstand es in beispielhafter Weise, die Musik („Gemeinsamer Gegenstand“) in ihrer Rollen- und Aufgabenverteilung den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Gruppenmitglieder anzupassen („innere Differenzierung durch Individualisierung“).<sup>297</sup>

Von Bedeutung ist hierbei auch die Unterscheidung von konvergentem und divergentem Denken.<sup>298</sup> Während beim konvergenten Denken nur ein Lösungsweg und eine Lösung

---

<sup>295</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades 2003. S. 78- 81

<sup>296</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003. S. 81

<sup>297</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003. S. 94

<sup>298</sup> SIEGENTHALER und ZIELMANN, 1988. In: SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen

zur gestellten Aufgabe möglich sind, sind beim divergenten Denken verschiedene Lösungen und Lösungswege möglich. „Jede Lösung wird anerkannt und die Heterogenität einer Gruppe bringt eine Vielfalt an Ideen und Lernmöglichkeiten.“<sup>299</sup>

### Das Spiellied

Bevorzugter Inhalt bei SALMON ist das Spiellied, das sie in großem Einfallsreichtum auf die verschiedensten Gestaltungsbereiche überträgt, die sich wiederum leicht miteinander verbinden und vernetzen lassen. Mögliche Gestaltungsbereiche sind: Bewegung, Tanz, Raum, Stimme/ Sprache/ Singen, Spiel mit Materialien, Szenisches Spiel/ Theater, soziale Spielformen, das Visualisieren von Musik, Musik hören, Spiel mit Instrumenten, Spiel mit Körperinstrumenten, Sensorische Sensibilisierung.<sup>300</sup>

Weder die allgemeine Zielsetzung noch die Inhalte müssen also nach dem bisher Gesagten für hörende und gehörlose Kinder unterschiedlich sein. Von daher ist ohne weiteres auch eine heterogene Gruppenzusammensetzung möglich.

Die größte Aufmerksamkeit in der Arbeit mit gehörlosen Schülern oder mit einer integrativen Gruppe muss den methodischen Überlegungen gewidmet werden.

## **4. 5. Methodische Hinweise für den Unterricht mit gehörlosen Schülern bzw. mit einer heterogenen Gruppe**<sup>301</sup>

Jede Gruppe ist mehr oder weniger heterogen.

Je unterschiedlicher die Teilnehmer sind, umso wichtiger ist das unterrichtliche Vorgehen im Sinne des „Gemeinsamen Gegenstands“ und der „inneren Differenzierung durch Individualisierung“, sowie das Beherrzigen von „Divergenten Lösungen“ (s. o.).

---

Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003. S. 94

<sup>299</sup> SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003. S. 92, 93

<sup>300</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003, 81, 82

Vgl. SALMON, Shirley: Lehrveranstaltung: Modelle. Spiel mit Liedern. WS 2004/ 05

<sup>301</sup> Vgl. SALMON, Shirley: Spiellieder in der multisensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades. 2003

Vgl. SALMON, Shirley: Lehrveranstaltung: Modelle. Spiel mit Liedern. WS 2004/ 05

Vgl. SALMON, Shirley: Didaktisches Praktikum. SoSe 2004

Vgl. BENARI, Naomi: Inner Rhythm. 1995

#### 4. 5. 1. Der Raum

- darf nicht überakustisch sein,
- soll bewegungsg geeignet und
- konzentrationsfördernd sein, und soll
- multifunktional verwendbar sein.

#### 4. 5. 2. „Sprachliche“ Kommunikation und andere Verständigungsmöglichkeiten

Einerseits ist der Einsatz der Gebärdensprache eine nahe liegende Lösung, sofern Kinder und Lehrperson sie beherrschen und dies von der jeweiligen Institution/ Schule unterstützt wird.

Andererseits ist es nicht unbedingt nötig, Gebärdensprache zu verwenden; es stehen uns viele andere Möglichkeiten der Kommunikation zur Verfügung:

- Bei Verwendung der Lautsprache ist auf mittlere Lautstärke, gute Artikulation und deutliches Mundbild zu achten. (Aber nicht übertreiben!).
- Dabei auf gute Sicht- und Lichtverhältnisse achten. Die Lehrperson muss von allen gesehen werden und ihr Gesicht soll nicht im Schatten sein.
- Blickkontakt herstellen; Aufmerksamkeit „erwarten“!
- Man kann ein Kind auch berühren oder antippen, um seine Aufmerksamkeit zu bekommen. Dies machen gehörlose Kinder und Erwachsene untereinander auch so.
- Gebärdenvokabeln werden nach Bedarf und Vermögen begleitend eingesetzt.
- Eine lebhafte Gestik und Mimik unterstützt das Verstehen und erhält die Aufmerksamkeit. („Gemik“).
- Die Körpersprache sollte deutlich und eindeutig sein.
- Freundliches, aufmerksames Zugewendetsein unterstützt den Dialog.

#### 4. 5. 3. Visuelle Hilfsmittel und Signale/ Materialien

- Hilfreich sind Schrift- und Bildkarten; diese müssen oft selbst hergestellt werden. Dabei ist auf gute, ansprechende Qualität zu achten.
- Bilderbücher, Stofftiere, Puppen, Materialien können zum „Erzählen“ einer Geschichte unterstützend eingesetzt werden.
- Materialien erklären sich durch ihren Aufforderungscharakter zu einem gewissen Teil selbst.

- Vereinbarte Handzeichen können Signalfunktion übernehmen, bspw. für „Stop“, „Go“, „Nocheinmal“, u. ä. Die Aufmerksamkeit dafür kann aber nicht vorausgesetzt werden, sondern muss von Anfang an durch entsprechende Spiele und Übungen geschult werden.
- Lichtsignale, bspw. das Betätigen des Lichtschalters können eingesetzt werden.

#### 4. 5. 4. Hinweise zur Organisation des Unterrichts

Sind die Kinder einmal in Aktion, hat man kaum eine Chance, eine Erklärung nachzuschieben, wie das bei hörenden Kindern vielleicht möglich ist. Darum sind folgende Hinweise hilfreich:

- Bewusst ausreichend viele Phasen für Kommunikation einplanen, bspw. regelmäßiges Zusammenkommen im Sitzkreis.
- Der Sitzkreis muss etwas mehr als halboffen sein, damit auch die Kinder, die neben der Lehrperson sitzen, diese gut sehen können. Es ist darauf zu achten, dass die Kinder nicht zu eng sitzen und sich dadurch womöglich die Sicht verstellen: alle sollen alle sehen können.
- Den *ganzen* Ablauf einer Aufgabe erklären, *bevor* wir ans Tun gehen.
- Einfach, knapp und logisch erklären. Dabei das Abzählen an den Fingern zu Hilfe nehmen. Beispiel: „*Erstens* nimmt jedes Kind einen Schlägel und einen Klangstab, *zweitens* darauf spielend durch den Raum gehen, *drittens* wieder zum Stuhlkreis kommen.“.
- Selber vormachen statt Erklären. Das birgt allerdings die Gefahr, dass die Kinder die Lehrperson imitieren, anstatt eine eigene Idee zu finden.
- Man kann auch, je nach Aufgabenstellung ein, zwei oder drei Kinder anleiten, das vorzumachen, was gleich alle machen dürfen.
- Verlässliche Strukturen und Regeln etablieren, bspw. Rituale; „Spielregeln“, Signale.
- Klare Unterrichtsgestaltung; kleinste methodische Schritte.

#### 4. 5. 5. Musikhören - Musikspüren

- Wann immer es möglich ist, sollte Live- Musik eingesetzt werden. Trommeln und Kesselpauken mit ihren tiefen Frequenzen, und auch das Klavier sind gut geeignete Instrumente.

- Der Lehrer sollte aber sehr aufmerksam bleiben: es gibt immer wieder Kinder, die auf ein sehr weites Spektrum musikalischer Stimulierung reagieren und auch auf erstaunlich hohe Frequenzen.
- Musik von Tonträgern in bestmöglicher Qualität auswählen. Für die Mehrheit der gehörlosen Kinder ist es günstig, tiefe Frequenzen zu verstärken. Musik mit einem starken, tiefen Bass eignet sich hierfür. Nicht vergessen, dass das Tempo für Kinder etwas schneller sein sollte.
- Entfernung zur Klangquelle nicht zu groß wählen, bzw. die Kinder selber ausprobieren lassen, wo sie am besten hören und spüren.
- Wenn es geht, sollen die Kinder barfuss sein.
- Immer wieder Körperkontakt zu den Klangquellen (Instrumente, Lautsprecher) ermöglichen.
- Vibrationsmittlernde Objekte verwenden (Tambourins und andere Fellinstrumente, Luftballons; Schwingboden, Klangliege,...)

#### 4. 5. 6. Zur Auswahl der Instrumente

- Auch die Lehrperson sollte lernen, Vibrationen zu spüren. Das hilft ihr dabei, die Eignung bestimmter Instrumente besser einzuschätzen.
- Geeignet sind alle Instrumente, mit denen die Kinder ihre eigenen Bewegungen begleiten können, wie Handtrommel und Instrumente des Kleinen Schlagwerks. Das fördert das Rhythmusgefühl.
- Ein während des Spielens an die Brust gehaltener Klangstab bspw. verdeutlicht den Rückkoppelungseffekt von Spiel und Klang/ Vibration.
- „Holz“ - also Xylophon, Marimba, Schlitztrommel - erzeugt starke, tieffrequente Vibrationen.
- „Metall“ – also Metallophone, Glockenspiel, Triangel, Cymbeln – erzeugt obertonreiche Vibrationen.
- Bassklangstab oder Pauke eignen sich wegen der tieffrequenten Vibrationen gut zum Mitspielen des Metrums. Das ist oft effektiver als zu dirigieren.
- Auch lateinamerikanische (Agogo Bell, Guiro) und afrikanische Instrumente, ebenso Blasinstrumente (Blockflöten, Lotusflöte), Zupf- und Streichinstrumente können zum Einsatz kommen.
- Hier sei noch einmal daran erinnert: In der Regel nehmen gehörlose Menschen tiefe Frequenzen besser wahr als hohe. Man sollte aber immer aufmerksam sein für

überraschende Reaktionen, die eine andere Wahrnehmung des Kindes nahe legen.  
Wir können nie wirklich wissen, wie und was ein Kind hört und wahrnimmt!

#### 4. 5. 7. Lieder, Spiellieder, Gebärdenlieder

- Auch gehörlose Kinder können lachen, tönen, singen.
- Sie können den Rhythmus eines Liedes und das „Auf und Ab“ der Melodie erlernen.
- Textinhalte können mit Spielbewegungen dargestellt und auf vielfältigste Weise umgesetzt werden. (Vgl. Das Spiellied nach SALMON<sup>302</sup>).
- Lieder können mitgebärdet oder nur gebärdet werden (das so genannte, in Amerika sehr populäre „Sign- singing“).

#### 4. 5. 8. Rhythmusschulung

- Körperklanggesten.
- Klatschen und Patschen auf den Boden.
- Das Spiel auf Trommel und Handtrommel.
- So erarbeitete rhythmische Pattern auf Bewegung und Fortbewegung übertragen.
- Der Atem ist ein sehr nützliches Hilfsmittel, um sich der Existenz von Rhythmus und eigenem inneren Rhythmus bewusst zu werden. Gehörlose Kinder atmen oft sehr flach. Lässt man sie bspw. herumrennen, bis sie außer Atem sind, werden sie tief atmen und ihren Atem bewusst wahrnehmen. Dies kann zur Umsetzung in Bewegung führen.

#### 4. 5. 9. In Bewegung kommen/ Tanzen

Gehörlose richten ihre Aufmerksamkeit meist mehr auf den engeren Umraum, da sie darauf angewiesen sind, Gebärden und Mundbild zu beobachten. Die Aufmerksamkeit für den größeren Umraum und für andere Gruppenmitglieder muss deshalb besonders geschult werden. Dies geschieht zunächst durch Beschäftigung mit

- einfachen, klaren Raumformen und Raumwegen wie Kreis, Reihe, Schlange, Diagonale und
- durch Partnerübungen wie Spiegelbild und Schatten.

---

<sup>302</sup> SALMON, Shirley: Lehrveranstaltung: Modelle. Spiel mit Liedern. WS 2004/ 05

- Reaktionsspiele, bei denen ganz ohne Verwendung von Geräuschen bspw. auf ein Handzeichen reagiert werden soll, fördern die Aufmerksamkeit und schaffen gleiche Bedingungen für hörende wie gehörlose Kinder.
- Wenn schon Erfahrungen im Trommelspiel gemacht wurden, ist das Bild vom Boden als einer Riesentrommel hilfreich: „diese“ kann zunächst mit den Händen und dann mit den Füßen bespielt werden. Dabei kommen die Kinder von selbst in die Fortbewegung. Aus den Rhythmen entstehen erste Schrittmuster.
- Bewegung und Tanz sind auch in Stille, ohne Musik möglich.
- Es gibt unzählige Bilder, Vorstellungshilfen, die zum Bewegen und Tanzen verleiten: Meer, Wellen, Wind, Blätter, Feuer; Riese und Zwerge, Elfen und Meerjungfrauen; Tiere; „unter Wasser“, u. v. m.
- Kreistänze vermitteln Gemeinschaftsgefühl und geben die Möglichkeit, zur gegenseitigen Beobachtung.

Ich habe diese Hinweise als speziell für die Arbeit mit gehörlosen Kindern oder in gemischten Gruppen bezeichnet. Für diesen Kontext sind manche von ihnen besonders wichtig, denn wenn ich bspw. die Hinweise zur Kommunikation nicht beachte, kann ich mich schwer verständlich machen und den „Prozess“ nicht in Gang bringen und kaum Einfluss darauf nehmen.

Das Schöne daran aber ist, dass alle diese Methoden, bspw. die nonverbale Kommunikation, auch in der Arbeit mit hörenden Kindern äußerst reiz- und wirkungsvoll sind.

Hier haben wir ein Beispiel dafür, dass Heterogenität bereichernd für alle ist.

Durch die Methodenvielfalt entfällt die Unterscheidung in „schwächere“ oder „stärkere“ Schüler, „normale“ oder „behinderte“ Menschen.

Jeder kann sich nach seinen Bedürfnissen und seinem Vermögen entwickeln, sein persönliches Potential ausschöpfen und seinen Beitrag zur Vielfalt leisten: Das ist gut für das Individuum und gut für die Gemeinschaft.

Darin steckt auch ein gesellschaftlicher und politischer Aspekt!

## **5. Erfahrungen und Unterrichtsbeispiele aus dem Didaktischem Praktikum**

### **5.1. Die Rahmenbedingungen und die Gruppe**

Im Zuge des Kurzstudiums „Elementare Musik- und Bewegungserziehung“ an der Universität Mozarteum in Salzburg, Abteilung Orff- Institut, absolvierte ich in meinem vierten Semester das Didaktische Praktikum in einer Gruppe von Kindern mit unterschiedlichem Hörvermögen.

Shirley SALMON, die zuständige Dozentin, beschäftigt sich seit vielen Jahren in Theorie und Praxis mit Musik- und Bewegungsunterricht für gehörlose Kinder.

Wir waren vier Studentinnen: drei vom Orff- Institut, davon eine, die die Gruppe bereits seit mehreren Semestern kannte, und eine IGP- Studentin.

Diese Praxisstunden fanden an der Joseph Rehr- Schule, einer integrativen Volksschule für hörbehinderte und hörende Kinder, statt. Diese Schule ist ein Teil des Landesinstituts für Hörbehinderte (LIH) in Salzburg.

Der Unterricht fand einmal wöchentlich am Nachmittag statt und war für die Eltern der Kinder kostenlos. Die Kinder wurden von der Klassenlehrerin gebracht, die dem Unterricht beiwohnte, aber nicht mitmachte. Dadurch war immer ein kurzer Austausch mit der Lehrerin möglich.

Der Festsaal, in dem der Unterricht stattfand, ist von der Größe und der Ausstattung her gut für Musik- und Bewegungsunterricht geeignet. Außer einem Flügel, einer Klangliege und einer Musikanlage sind Orff- Instrumente, Klangröhren, Schlitztrommeln u. a. in guter Qualität und ausreichender Anzahl vorhanden.

Die Gruppe bestand aus zwölf Kindern einer 2. Jahrgangsstufe, 7 hörende und 5 hörbehinderte, darunter auch gehörlose Kinder, sechs Mädchen und sechs Buben. Manche Kinder sind mit Hörgeräten, bzw. mit einem Cochlea- Implantat ausgestattet.

## 5. 2. Erfahrungen und Unterrichtsbeispiele

### 5. 2. 1. „Selleger's Round“

In vier, etwa zehn- bis fünfzehnminütigen Unterrichtseinheiten beschäftigen wir uns mit einer einfachen Form eines Kreistanzes, angelehnt an den englischen Country- Tanz „Selleger's Round“.

Die Melodie hat die Form A- (B- C)- (B- C). Diese wird mehrmals wiederholt.



Der Tanz besteht aus einer immer neuen Figur für den A- Teil („Strophe“), wie „Sidegallopp“, „Siding“, „Round“, „Eight“.

Der Refrain (B- und C- Teil) wird mit Tanz zur Mitte und zurück für Teil B und „Set and turn“ (= „Pas de basque“ oder Seitanstellschritt mit anschließender Drehung) für Teil C ausgeführt.

Die Kinder haben aus dem letzten Unterrichtsjahr bereits Erfahrungen mit vielfältigen Bewegungsspielen und mit dem Tanzen von einfachen Polonaisen.

Die Kinder und ich kennen uns erst seit der letzten Stunde, in der wir Lehrpraktikantinnen den Kindern von der Dozentin kurz vorgestellt wurden und dann am Unterricht teilnahmen.

### Erste Unterrichtseinheit

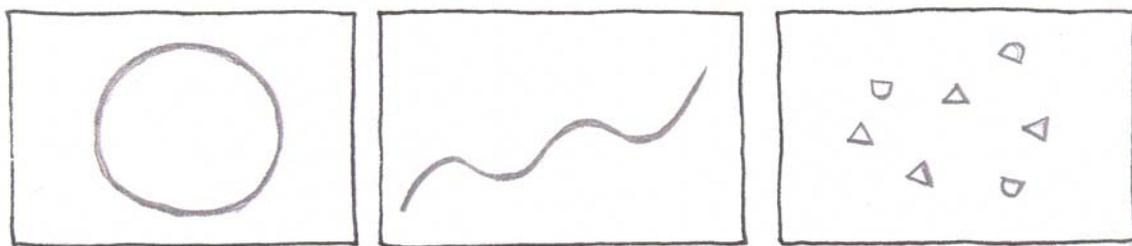
#### Ziele

- Erstes Bekannt machen mit dem Tanz anhand der Musik und dem Spiel mit drei grundlegenden Raumformationen: Frei im Raum/ Schlange/ Kreis.

- Die Kinder sollen die drei Formationen erleben, erproben und im Wechsel von einer zur anderen sicher werden.
- Ein Gefühl für die Phrasenlänge soll angelegt werden. Dies kann, je nach Hörvermögen des Kindes, durch die wahrgenommene Musik, die Bewegung, die wahrgenommene Zeitdauer geschehen.

### Unterrichtsplanung

- Mit Hilfe von vorbereiteten Bildkarten mache ich die Kinder mit den Raumformationen „Kreis, Schlange, jeder allein“ bekannt.



- Es folgt: Gehen im Kreis, Kreis wird „aufgeschnitten“ → Gehen als Schlange, Schlangensegmente werden „durchgeschnitten“ → Einzel beliebige Raumwege gehen.
- Zur Musik (CD): Alle bewegen sich frei zur Melodie im Raum. Noch unabhängig von den Phrasenlängen bildet sich, initiiert durch die Lehrpraktikantin, eine Schlange und wird auf interessanten Wegen durch den Raum geführt. Die Führung wird ein- oder zweimal an den nächsten „Schlangenkopf“ weitergegeben. Es folgt wieder freies Tanzen im Raum. Nach nochmaliger Schlangenbildung durch die Lehrpraktikantin führt diese die Schlange zum Kreis. Nun wird im Kreis getanzt, wobei die Lehrpraktikantin Richtungswechsel und Tanz zur Mitte initiiert und/ oder Ideen der Kinder aufgreift.
- Mehr und mehr richten sich die Wechsel nach den Phrasenlängen: z. B.: A im Kreis; B und C einzeln; Bei Wiederholung von B und C zur Schlange kommen.

### Unterrichtsverlauf

Diese Unterrichtseinheit gestaltet sich anders als geplant ...

Manche Kinder wollen die Hand zum Kreis nicht geben oder zerren andere Kinder wild mit sich. In dem entstehenden Durcheinander achten die Kinder weder auf meine verbalen oder gestischen Anweisungen, noch auf das Zeigen der Bildkarten.

Die Situation verbessert sich, als ich (verbal und gestisch) eines der am meisten „störenden“ Kinder mit der Führungsrolle für das Tanzen im Kreis betraue.

Als ich zur Schlange führen will, entsteht wieder ein Durcheinander. Nochmalige Kreisbildung gelingt nicht, so dass ich die Kinder auffordere, sich einzeln durch den Raum zu bewegen. Zwischendurch fordere ich sie (durch vormachen, verbal, durch Blickkontakt) auf, meinen, auf die Musikphrasen abgestimmten Wechsel der Tanzrichtungen (vor, zurück, zur Seite) nachzuahmen. Einige Kinder machen mit.

Als die Musik zu Ende geht, schließe ich die Einheit ab.

### Reflexion

- In einer Unterrichtseinheit, in der mich die Kinder noch kaum kennen, müssen Regeln und Strukturen sehr klar sein. Vor allem in mir selbst.
- Anweisungen und „Spielregeln“ erklären, solange wir im Sitzkreis sind und Blickkontakt haben, also *bevor* die Gruppe in Bewegung kommt. Nur dann kann ich auch zwischendrin einzelne Kinder an die Einhaltung der vereinbarten Regeln erinnern.
- Mit Kreisbildung und Handfassung nicht unbedingt in einer ersten Unterrichtseinheit arbeiten.
- Musik muss die bestmögliche akustische Qualität haben! Unter verschiedenen Einspielungen sorgfältig auswählen. Wann immer es geht, Live- Musik einsetzen.
- Bildkarten groß und ansprechend gestalten.

### Zweite Unterrichtseinheit

#### Ziele

- Spielregel für Stop and Go etablieren.
- Vor- und Mitmachen, bzw. Vor- und Nachmachen etablieren. (Lehrperson- Gruppe/ Kind- Gruppe).
- Gefühl für Qualität und Länge der Phrasen wecken durch entsprechende Bewegungsgestaltung zur Musik.
- Kinder erproben eigene Bewegungsgestaltung.

## Unterrichtsplanung

- Wir sitzen im Stuhlkreis. Darauf achten, dass mich alle gut sehen können.
- „Händetanz“: Solange die Musik spielt, dürfen eure Hände und Arme tanzen. Wenn die Musik aus ist, sind die Hände ganz still, wie versteinert, eingefroren. (Erst erklären, dann tun!)
- „Körpertanz am Platz“: Wir bleiben immer noch am Platz, aber der ganze Körper darf tanzen, im Sitzen oder im Stehen. (Erklären, tun)
- „Tanz durch den Raum“: Nun dürfen wir von unserem Platz wegtanzen, aber wenn die Musik zu Ende geht, sind wir alle wieder im Stuhlkreis. (Erklären, Tun)

Um auf die Qualität der Bewegungsteile des Tanzes hinzuarbeiten, habe ich für „Händetanz“ und „Körpertanz am Platz“ eine entsprechende Bewegungsfolge vorbereitet. Dabei ist mir wichtig, dass die Strophe durch fließende Bewegung dargestellt wird, für jede neue Strophe in neuer Variation. Die Bewegungen für den Refrain bleiben gleich, wobei die Qualitäten des Seit- und Anstellschrittes und der Drehung angedeutet werden.

### „Händetanz“:

#### 1. Strophe:

Input von Bewegungselementen, wobei Bewegungsideen der Kinder sofort mit aufgegriffen werden, z. B.: Wellen, Pulse, Tupfer, Spritzer, Hände umeinander drehen, etc.

#### Weitere Strophen:

Große, weit ausholende, fließende Bewegung oder Geste, z. B.: Sonnenscheibe“, „Wasserschöpfen und Patsch auf Boden“, „Strahlende Hände“, „Feuerwerk“, ...

Refrain: „Tupfer“ oder „Spritzer“ der Hände in die Luft; Drehen der Hände umeinander.

„Körpertanz am Platz“ wird in entsprechender Art gestaltet, wobei der Refrain mit den Füßen ausgeführt wird.

Beim „Tanz im Raum“ sind die Kinder frei in der Bewegungsgestaltung.

## Unterrichtsverlauf und Reflexion

Der Unterrichtsverlauf entsprach im Wesentlichen der Planung.

Ich hatte folgende für den Unterricht mit gehörlosen Kindern spezifische Dinge beachtet:

- Meine Ansagen waren klar, deutlich und knapp. Stimme war präsent und laut genug. Körpersprache war deutlich und animierend. Ich versuchte, die Kinder wahrzunehmen und viel Augenkontakt zu haben.
- Bewusstes Herbeiführen von Situationen, in denen erneut Kommunikation möglich war (durch Einführung des Stop und Go-Prinzips und durch die Spielregel, nach dem Tanz im Raum wieder zum Stuhlkreis zu kommen), hatte sich bewährt.

Die Kinder hatten die Spielregeln verstanden und hielten sich daran. Nach dem zweiten Durchgang von „Körpertanz“ konnte ich Bewegungsideen der Kinder aufgreifen und in die Form einbauen.

Beim ersten Durchgang von „Tanz im Raum“ wurde z. T. getanzt, z. T. aber auch Fangen gespielt oder sportliche Kunststücke erprobt. Das wurde von mir wahrgenommen und auch gelobt. Danach stellte ich aber klar, dass wir diesmal „tanzen“ wollen. Der folgende Durchgang war freudig, bewegt. Die Qualität war wirklich tänzerisch. Es waren u. a. gestreckte Beinwürfe zu sehen, grazile Armhaltungen und Kreisformationen (unter anderem von drei Buben), z. T. mit Arm- Schulterfassung.

### **Dritte Unterrichtseinheit**

#### Ziele

- Erproben von elementaren Fortbewegungsarten (gehen, locker laufen, stampfen, hüpfen, springen, schleichen, im Galopp, im Seitgalopp, rückwärts, ...).
- Die drei Fortbewegungsarten „vorwärts, rückwärts, im Seitgalopp“ auswählen und vertiefen, da diese u. a. zum Bewegungsmaterial von „Sellenger’s Round“ gehören.
- Mit den erarbeiteten Fortbewegungsarten eine vereinfachte Tanzfassung zur Musik tanzen.

#### Unterrichtsplanung

- Vor- und Nachmachen: Die Kinder stehen an einer Seite des Raumes. Ich stehe ihnen gegenüber und erkläre und bedeute ihnen, dass ich nun auf „ihre“ Seite gehen werde. Wenn ich dort angekommen bin, gehen die Kinder auf „meine“ Seite. Dies geschieht auf verschiedene Arten. Auch einzelne Kinder machen vor und wir alle machen nach. Dabei ist darauf zu achten, dass die Gruppe erst losgeht, wenn der „Protagonist“ auf ihrer Seite angekommen ist.
- Vor- und Mitmachen: Nun stehe ich frontal zu den Kindern, die sich selbst im Raum auf Lücke organisiert haben, und erkläre und bedeute ihnen zunächst, dass wir

(„erstens, zweitens, drittens“ an den Fingern aufgezählt) folgende Fortbewegungsarten brauchen: gehen vorwärts, gehen rückwärts und Seitgalopp. Das üben wir frontal.

- Tanz im Kreis: Wir stellen nun die Hände in die Hüften und kommen so in den Kreis. Handfassung vermeide ich in dieser Stunde noch, da ich ein „Zerren“ mancher Kinder befürchte (siehe erste Stunde). Bisher habe ich ab und zu die Melodie dazu gesungen. Nun tanzen wir zu einer Aufnahme.

Wir haben nun für den A- Teil „Seitgalopp“ und für den B- Teil „zur Kreismitte und zurück“; das fehlende Schrittmaterial für C füllen wir durch lockeres Hüpfen am Platz.

### Unterrichtsverlauf und Reflexion

Der Unterrichtsverlauf entsprach im Wesentlichen der Planung.

Beim Unterricht mit gehörlosen Schülern bedarf es anderer und zusätzlicher Kommunikationsmethoden, bzw. Organisationsmethoden. Diese plant man am besten genau in den Unterrichtsverlauf ein!

In dieser UE konnte ich wiederum folgendes üben:

- Erklären und informieren (mit Wort, Geste, Gebärde), *bevor* wir etwas tun.
- Die erwarteten Aktionen in einer logischen Folge vorstellen, indem man an den Fingern aufzählt („erstens, zweitens, drittens“).
- Dies vor jedem neuen Unterrichtsschritt tun: daran denken, nötige Präsenz aufbauen.

Dies zu beachten, und mich immer wieder mit diesen neuen Kommunikationsformen mitzuteilen, erforderte viel Aufmerksamkeit. Meine Konzentration lag vor allem bei der Gruppe und dem Funktionieren der „Spielregeln“, so dass es mir zu dem Zeitpunkt leider nicht möglich war, auf Art und Qualität der Fortbewegungsarten einzelner Kinder einzugehen. Auch haben nicht immer alle Kinder mitgemacht.

Am Ende aber haben alle Kinder schön, gut und mit Freude im Kreis mitgetanzt.

### Vierte Unterrichtseinheit

Die vierte Unterrichtseinheit zu diesem Thema fand in großem zeitlichem Abstand statt. Erst zum Ende des Semesters sollten wir den Tanz noch einmal aufgreifen, und zwar als Abschluss der letzten Stunde.

#### Ziele

- Eine Brücke schlagen zum Beginn des Semesters.

- Abrunden und Beschließen des Semesters.
- Gemeinsam in der Runde etwas Schönes tun.

### Unterrichtsplanung

- Wir alle sitzen in einem großen Kreis auf dem Boden, als ich meine Sopranblockflöte zur Hand nehme und die Tanzmelodie spiele. Dabei gehe ich im Innenkreis nah an jedem Kind vorbei.
- Sicher werden sich etliche Kinder erinnern und die Melodie erkennen.
- Wir erheben uns, fassen die Hände und tanzen zunächst zu meiner Flötenmusik. So kann ich auf das Tempo der Tanzenden eingehen.
- Anschließend tanzen wir zur Aufnahme.

### Unterrichtsverlauf und Reflexion

Der Verlauf entsprach weitgehend der Planung.

Es war mir gelungen, die Kinder mit meiner Sopranblockflöte zu überraschen. Sie waren sehr aufmerksam und genossen es sichtlich, dass das Flötenspiel an ihnen „vorbeizog“. Zum abschließenden Tanz habe ich die Klassenlehrerin und eine zuschauende Mutter und das dazugehörige Geschwisterkind miteinbezogen.

Die Stimmung war freudig und „gesammelt“. Wieder einmal zeigte sich mir, dass gemeinschaftliches Musikmachen und Tanzen personale/ emotionale und soziale Kräfte im Menschen fördern kann.

In dieser Einheit kamen folgende Komponenten zum Tragen:

- Verwendung von Live- Musik.
- Freundliches, aufmerksames Zugewandtsein und Blickkontakt
- Gemeinsam...
- ...und aktiv etwas tun.

### 5. 2. 2. „Wind- und Wettermusik“

Das Thema „Wind- und Wetter“ erstreckte sich über mehrere Unterrichtseinheiten.

Bevor ich die letzte der Einheiten ausführlich darstelle, gebe ich einen kurzen Rückblick auf die davor liegenden Einheiten:

## **Erste Unterrichtseinheit**

### *Einstimmung auf das Thema mit allen Sinnen.*

Unter dem Motto Urwaldwetter (Wind, Regen, Blitz und Donner) steigen wir in das Thema ein. Initiiert durch entsprechende Wetterbilder „erspielen“ sich die Kinder ganzkörperlich, stimmlich und mit Spielmaterialien die genannten Wetterphänomene.



Material: Papier, Kopf der Bassblockflöte, Tischtrommel (eine große Trommel, an der man zu mehreren wie an einem Tisch sitzen und trommeln kann), gelbe Krepppapierstreifen. Erste Gestaltungsansätze finden statt.

## **Zweite Unterrichtseinheit**

### *Vom Bild zum Klang.*

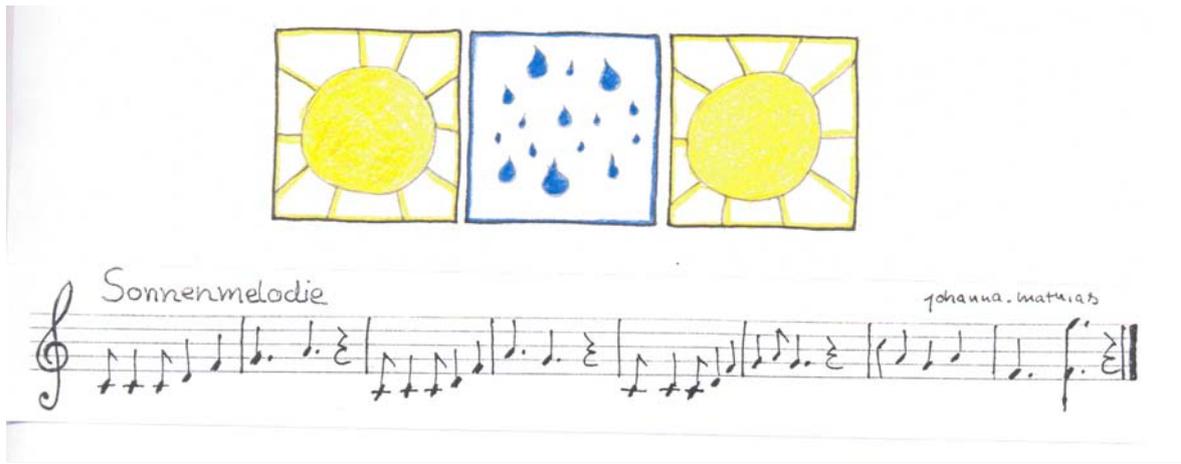
In der darauf folgenden Unterrichtseinheit erfolgt die Zuordnung und Übersetzung der Wetterbilder (Regen, Wind, Donner) zu einer bestimmten Instrumentengruppe (Stabspiele, Blasinstrumente, Fellinstrument), bzw. in einen bestimmten Klang. Dies mündet in ein Dirigierspiel vermittelt Hochheben der Bilder. Zum Abschluss legen wir die Bilder zu „Partituren“ und spielen diese.

## **Dritte Unterrichtseinheit**

### *Vom Bild zum Klang mit Differenzierung von laut- leise.*

#### *Gestaltung in „A-B-A- Form“.*

In der nächsten Stunde erfolgt unter dem Motto „Regen“ eine differenzierte Umsetzung von „Regenmusik“ auf Klangbausteinen und Stabspielen unter Verwendung des Parameters laut-leise. Dies wird individuell und im Dirigentenspiel erprobt und in eine „A-B-A- Form“ eingebettet, indem die Lehrperson die von den Kindern gespielten „Regenmusiken“ mit einer „Sonnenmelodie“ umrahmt. Diese „A-B-A- Form“ wird durch entsprechende Anordnung der Bilder visualisiert.



### **Weitere Unterrichtseinheiten**

Eine weitere Unterrichtseinheit, geleitet von der Dozentin, führt die Kinder

*vom Bild zur Bewegung:*

Anhand der sehr schönen und anregenden Bildkarten des Japaners Gomi: „Emotionen“, hatten die Kinder Bilder in gestaltete Bewegung umgesetzt.

Eine Mitstudentin würde unmittelbar vor meiner Einheit in einem Bewegungsspiel die Kinder

*Vom Klang zur Bewegung* leiten.

Fähigkeit zur Partnerarbeit konnte ich voraussetzen.

### **Vierte Unterrichtseinheit**

#### **Didaktische Vorüberlegung:**

An diese Vorerfahrungen anknüpfend will ich die Kinder in einem ersten Schritt

*Von Klang und Bewegung zur Notation/ Komposition* und in einem zweiten Schritt

*Von der Notation/ Komposition zur klanglichen Interpretation* führen.

#### **Thema**

„Regen und Sonne“

#### **Inhalte**

Dynamisch differenziertes Spiel auf Stabinstrumenten.

Graphische Notation (Komposition).

Musikalische Form.

Notate spielen (Interpretation).

### **Lehr- und Lernziele**

#### Sachkompetenzen:

Parameter laut- leise wahrnehmen, erkennen, ausführen.

Graphische Notation erkennen, selber erstellen, musikalische Form zusammenstellen, interpretieren.

Spieltechnische Fertigkeiten. Formgefühl. Musikalischer Ausdruck.

#### Soziale Kompetenzen:

Kooperation in der Kleingruppe. Eigenen Beitrag einbringen und vertreten. Warten. Disziplin. Aufmerksamkeit.

#### Handlungskompetenzen:

Komponieren. Entscheiden. Interpretieren. Auftreten. Hören/ Horchen/ Schauen...

### **Material und Vorab- Organisation**

Instrument und Schlegel für jedes Kind: hauptsächlich Klangbausteine; ersatzweise Stabspiel oder Schlitztrommel.

Vorbereitete Bildkarten: Sonne, Regen; graphische Notationen für „diverse Regen“.

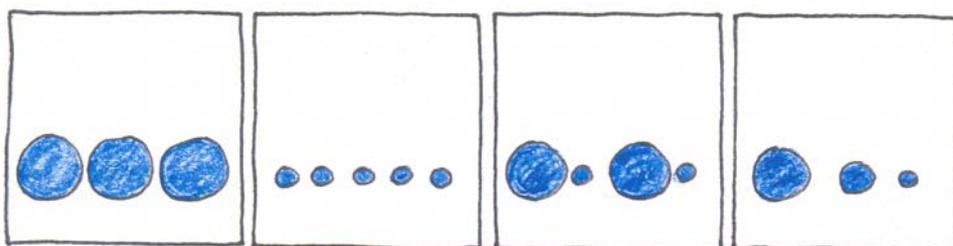
Eine leere Karte für jedes Kind. Papier. Farben.

Arbeitsblätter für die Mappe.

### **Unterrichtsverlauf**

- Nach dem Bewegungsspiel der Mitstudentin sitzen wir wieder alle im Stuhlkreis. In der Mitte liegen ein Klangstab und ein Schlegel.
- Den Stapel mit graphischen Notationen habe ich verdeckt auf dem Schoß liegen und mache die Kinder neugierig darauf. So kehrt nach dem Bewegungsspiel Ruhe ein.

*Die Kinder sind gespannt, und wollen wissen, was ich da habe.*



- Ich zeige eine der Karten: „Wie würdest du das spielen?“ Ein Kind darf auf dem Klangstab seine „Interpretation“ vorspielen. Die anderen Kinder sollen lauschen und das Bild mit dem Klang/ der Bewegung vergleichen. Wir diskutieren vorerst nicht darüber. Jede Interpretation ist „richtig“. (Ich korrigiere nur in dem Fall, dass ein Kind die Aufgabe offensichtlich nicht verstanden hat.)

So verfare ich mit den übrigen Karten. Reizvoll ist es, ein und dieselbe Karte zu drehen, also von vorne und von rückwärts erklingen zu lassen, und zwei, zuletzt drei Karten zu kombinieren.

*Die Kinder zeigen großes Interesse an der Aufgabe. Sie setzen anfangs entweder die Anzahl der Symbole oder die angedeutete Dynamik um, im Verlauf des Spiels aber zunehmend beide Informationen. Vor allem bei den Kombinationen zeigt sich die Lust der Kinder an Ausdruck und Gestaltung. Die Zeichen haben Bedeutung für sie und werden von ihnen mit „musikalischem Sinn“ gefüllt.*

Nun erkläre und demonstriere ich die folgende Kleingruppenarbeit:

- Ich wähle drei Kinder (E- schwerhörig, T- gehörlos, A- hörend) und lasse sie nach vorne kommen: „Erstens: Jede/r male seine Regenmusik. Zweitens: Zeigt der Gruppe eure Karten. Drittens: Nun vereinbart, wie ihr sie anordnen wollt. Entscheidet euch für erste, zweite, dritte Karte.“ (Dies jeweils an den Fingern aufzählen!)
- So werden die Karten für alle sichtbar auf den Boden gelegt. Die drei Kinder dürfen sich je einen Klangstab und einen Schlägel holen. Nun spielen sie uns ihre Komposition vor. Darauf achten, dass alle Kinder alles sehen können.
- Ich danke den Protagonist/innen, die sich wieder setzen und fasse noch einmal zusammen, indem ich an den Fingern aufzähle: „Erstens: malen; zweitens: sich über die Anordnung einigen; drittens: Instrumente holen und üben“.

Zur Organisation der Kleingruppen:

- Ich bedeute einem Kind, zwei weitere Gruppenmitglieder zu wählen; jedes Kind bekommt ein leeres Kärtchen und Farben und sie suchen sich einen Platz zum Arbeiten. So verfare ich, bis alle Kinder in einer Kleingruppe an ihrem Arbeitsplatz sind.
- Während die Kinder in den Kleingruppen arbeiten, gehe ich herum und gebe nötigenfalls Hilfestellung.

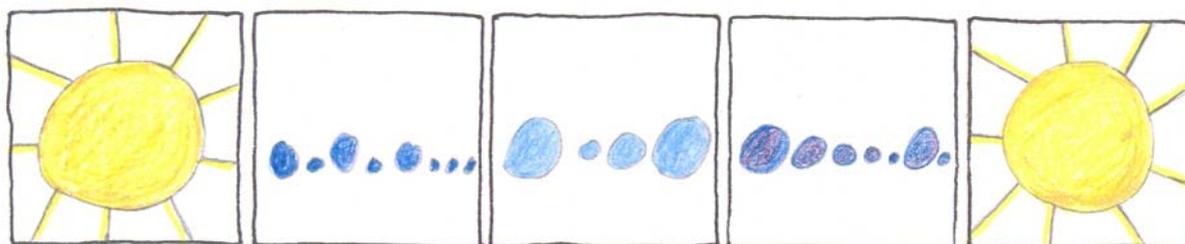
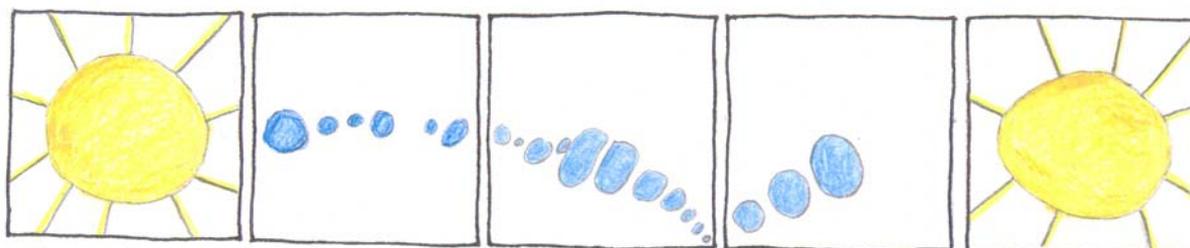
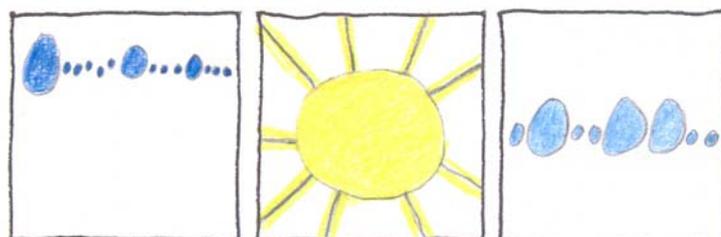
*Die Organisation zu Kleingruppen verläuft gut. Instrumente werden gewählt, ausprobiert, z. T. noch mal ausgetauscht. Schließlich aber arbeiten die Kinder konzentriert an ihrer Komposition und deren Interpretation.*

- Nach ca. 10 Minuten sind die Kinder zu Ergebnissen gekommen und setzen sich so, dass wieder alle alles sehen können. Je nach Anordnung der Arbeitsplätze genügt meist ein Öffnen der Kleingruppen zum Halbkreis mit Blickrichtung auf die Gesamtgruppe.
- Nach einem anerkennenden Blick auf die Notate bietet die Lehrperson an, ein Vor- und/ oder Nach- und/ oder Zwischenspiel auf dem Sopranxylophon beizutragen („Sonnenmelodie“). Wenn dies von der Gruppe gewünscht wird, werden zur Visualisierung die vorbereiteten Sonnenkarten an die Karten der Kinder angelegt.
- So werden die Werke reihum präsentiert, wobei wir uns wie „im Konzert“ verhalten: Gespielt wird erst, wenn alle aufmerksam und still sind. Jedes Kind spielt seinen Teil der Partitur.
- Die „Künstler“ dürfen sich verbeugen und den Applaus entgegennehmen.  
*Manche verwenden große Sorgfalt darauf, die Reihenfolge festzulegen und „gut“ vorzuspielen; andere sind eher schüchtern, und bringen ihr kleines Konzert schnell hinter sich. Man merkt aber bei allen, dass sie sich über ihre Werke freuen, stolz darauf sind und die Wertschätzung des „Publikums“ genießen.*

Nun wird gemeinsam aufgeräumt.

- Zum Abschluss singen wir ein Gestenlied, das die Kinder bereits von einer Mitstudentin kennen, wobei wir den Text abändern in „(...) Wenn ich mir was wünschen könnte, möchte ich ein *Regen* sein“. (siehe Arbeitsblatt für die Kinder.)
- Die Kinder erhalten, wie in jeder Stunde, das Arbeitsblatt zum Gestalten ihrer Musikmappe und wir verabschieden uns.

Hier drei Partituren der Kinder aus der Stunde:





## ZUSAMMENFASSUNG

Der Mensch braucht Sprache:

Als Kommunikationsmittel im Sinne der Verständigung,  
als Mittel zum Dialog im Sinne zwischenmenschlicher Interaktion und  
als Ausdrucksmittel im Sinne expressiv- kreativ- künstlerischer Gestaltung.

Der Mensch ist genuin mit Musik und Tanz verbunden. Es gibt Hinweise darauf, dass Musik und gestaltende Bewegung älter sind als Sprache.

Sprache, v. a. in ihrer expressiven Bedeutung, geht mit Musik und Bewegung/ Tanz in der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik eine „sinn- und sinnvolle“, eine „naturhafte, dem Menschen gemäße“, eine „elementare“ Verbindung ein.

„Elementare Musik- und Bewegung“ entsteht und lebt aus dem aktiven Tun der Teilnehmer.

So verstanden und praktiziert bietet sich die Elementare Musik- und Bewegungspädagogik *jedem* Menschen an, gleich welcher physiologischen, geistigen oder seelischen „Ausstattung“ dieser Mensch sei.

Das schließt, wie in der Arbeit gezeigt werden konnte, gehörlose Menschen mit ein.

Gehörlose und hörende Menschen sind in mancher Hinsicht unterschiedlich: Der wesentlichste Unterschied ergibt sich aus den unterschiedlich gewichteten Sinnesmodalitäten, durch die der Zugang zur Welt unterschiedlich erschlossen und begangen wird.

Die Elementare Musik- und Bewegungserziehung trägt durch ihren humanistischen Ansatz, durch ihre explorative Methode und durch ihr multisensorielles Material zu einer Sensibilisierung der Sinne und somit zur Bildung einer integrierten Wahrnehmung bei, und eignet sich dadurch auch und besonders für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen.

Durch das Wesen des „Elementaren“ trägt sie die Möglichkeit, ja die Aufforderung der Anwendung in heterogenen Gruppen in sich. Sie provoziert Individualität in der Sozialität und profitiert von der Vielfalt der Menschen. Sie versteht Vielfalt als Bereicherung.

## QUELLENVERZEICHNIS

### **Literaturverzeichnis**

BARTLMÄ, Elke: Die Hörverminderung und Rhythmische Schulung bei hörbeeinträchtigten Kindern. Abschlussarbeit an der Pädagogischen Akademie/ Klagenfurt. Oktober 2000.

BENARI, Naomi: Inner Rhythm - Dance Training for the Deaf. Harward Academic Publishers. Chur 1995

BERENDT, Joachim- Ernst: Das Dritte Ohr. Vom Hören der Welt. Rowohlt. Hamburg 1988

BIELEFELDT, Elfriede: Tasten und Spüren. Wie wir bei taktil- kinästhetischer Störung helfen können. Ernst Reinhardt. München, Basel 1996

BRUNNER- DANUSER, Fida: Mimi Scheiblauser. Musik und Bewegung. Atlantis. Zürich 1984

CASAGRANDE, Guilana: Integrative Erziehung des gehörlosen Kindes durch Elementare Musik und Bewegung. Diplomarbeit an der Hochschule Mozarteum. Salzburg 1998

CROCE, Nora Ellen: Jeder sprach hier Gebärdensprache: erblich bedingte Gehörlosigkeit auf der Insel Martha' s Vineyard. Signum. Hamburg 1990

EGGERT, Dietrich und KIPHARD, Ernst J.: Die Bedeutung der Motorik normaler und behinderter Kinder. Karl Hofmann Schorndorf bei Stuttgart 1972

FROSTIG, Marianne: Bewegungserziehung. Neue Wege der Heilpädagogik. Ernst Reinhardt. München 1973

GRIEVE, Josephine: Renaissance der Imagination. In : Kunst und Ausstellungshalle der BRD GmbH (Hrsg): Schriftenreihe Forum/ Band 8. Der Sinn der Sinne. Steidl. Göttingen 1998

GÜNTHER, Dorothee: Elementarer Tanz. In: Orff- Institut Jahrbuch 1962. Salzburg 1962

HANNAFORD, Carla: Bewegung - das Tor zum Lernen. VAK. Freiburg im Breisgau 1997

HASELBACH, Barbara: Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule. Ernst Klett. Stuttgart 1971

HASELBACH, Barbara: Über die Beziehung von Musik und Bewegung.  
In: HOLZHEUER, Rosemarie: Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. Studentexte zur Grundschuldidaktik. Klinkhardt. Bad Heibrunn/ Obb. 1980

- HENSLE, Ulrich und VERNOOIJ, Monika: Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Quelle & Meyer. Wiebelsheim 2002
- HOFMARKSRICHTER, Karl: Orff- Schulwerk in der Taubstummenanstalt.  
In: Orff- Institut Jahrbuch 1962. Salzburg 1962
- HOFMARKSRICHTER, Karl: Das Orff- Schulwerk bei tauben, schwerhörigen und sprachkranken Kindern.  
In: WOLFGART, Hans (Hrg.): Das Orff- Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. 1971
- HOLZHEUER, Rosemarie: Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. Studentexte zur Grundschuldidaktik. Klinkhardt. Bad Heibrunn/ Obb. 1980
- HÜNNEKENS, Helmut und KIPHARD, Ernst J.: Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern. Flöttmann. Gütersloh 1971
- JUNGMAIR, Ulrike E.: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Schott. Mainz 1992
- KELLER, Wilhelm: Elementare Musik. In: Orff- Jahrbuch 1962. Schott. Mainz 1962
- KELLER, Wilhelm: Einführungsvortrag. In: Symposion Orff- Schulwerk 1980
- KELER, Wilhelm: Vorwort.  
In: KELLER, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Schott. Mainz 1996
- KELLER, Wilhelm: Ziele und Aufgaben des Instituts für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik. 1973.  
In: KELLER, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Schott. Mainz 1996
- KELER, Wilhelm: Orff- Schulwerk in Musiktherapie und Heilpädagogik.  
In: KELLER, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Schott. Mainz 1996
- KIPHARD, Ernst J. und HUPPERTZ, Hubert: Erziehung durch Bewegung. Leibesübung mit behinderten Kindern. Dürr. Bonn- Bad Godesberg 1971
- LABORIT, Emmanuelle: Der Schrei der Möwe. Gustav Lübbe. Bergisch Gladbach 1995
- LANE, Harlan: Mit der Seele hören. Die Lebensgeschichte des taubstummen Laurent Clerc und sein Kampf um die Anerkennung der Gebärdensprache. dtv. München 1990
- LEONHARDT, Annette: Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung.  
In: LEONHARDT, A. und WEMBER, Franz B. (Hrsg): Grundfragen der Sonderpädagogik. Beltz. 2003

- MÜRNER, Christian: Philosophische Bedrohungen: Kommentare zur Bewertung der Behinderung. Lang. Frankfurt am Main 1996
- OERTER, Rolf und MONTADA, Leo (Hrsg): Entwicklungspsychologie. Beltz. Weinheim 2002
- ORFF, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff – Institut. Jahrbuch 1963. Schott. Mainz 1964
- ORFF, Gertrud: Die Orff- Musiktherapie. Aktive Förderung der Entwicklung des Kindes. Kindler. München 1974
- ORFF, Gertrud: Schlüsselbegriffe der Orff- Musiktherapie. Darstellung und Beispiele. Beltz. Weinheim, Basel 1984. S. 84
- PADDEN, Carol und HUMPHRIES, Tom: Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache. Signum. Hamburg 1991
- PAPOUSEK, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Huber. Bern 1995
- PORZIG, Walter: Das Wunder der Sprache: Probleme, Methoden und Ergebnisse der Sprachwissenschaft. Francke. München 1975
- PRAUSE, Manuela- Carmen: Musik und Gehörlosigkeit. In: PIEL, Walter (Hrsg): Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie. Dohr. Köln- Rheinkassel 2001
- PREUSSNER, Eberhard. In: B. SCHOTT' S SÖHNE: Prospekt zum Orff- Schulwerk. B. Schott. Mainz 1970
- REGNER, Hermann: Einführungsvortrag. In: Symposion Orff- Schulwerk. Salzburg 1980
- REGER, Hermann: „Fundgrube“ Schulwerk – Musik für Kinder. In: VERBAND BAYRISCHER SING- UND MUSIKSCHULEN: Orff „zum Vorspielen“. Praktische Hinweise zur Programmgestaltung anlässlich des Carl- Orff- Jahres 1995 für Kindergarten, Schule, Musikschule, Laienmusik. Schott. Mainz 1995
- RIBKE, Juliane: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Con Brio. Regensburg 1995
- ROBBINS, Carol und ROBBINS, Clive: Music for the Hearing Impaired, and other special groups. A resource manual and curriculum guide. Magnamusic- Baton. 1980
- SACKS, Oliver: Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Rowohlt. Reinbeck bei Hamburg 1997
- SALMEN, Gabriele: Musiker im Porträt. Band 5. Das 20. Jahrhundert. C. H. Beck. München 1984
- SALMON, Shirley: Musik als Weg zum Dialog bei hörbeeinträchtigten Kindern.

In: SALMON, Shirley und SCHUMACHER, Karin (Hrsg): Symposion Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff- Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik. Books on Demand. Hamburg 2001

SALMON, Shirley: Spiellieder in der multi- sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold- Franzens- Universität Innsbruck. Innsbruck 2003

SALMON, Shirley: Interview mit Evelyn Glennie am 22. 02. 2003 in Graz. In: Orff- Schulwerkinformationen Nr. 73. Mozarteum Salzburg 2004

SALZBURGER NACHRICHTEN vom 15. 09. 2004. Artikel „Licht“ als Lebenswerk (SN, dpa)

SCHÄFER, W. E. et al: Carl Orff. Ein Bericht in Wort und Bild. Schott. Mainz 1960

SCHMIDT, Hugo Wolfram: Carl Orff. Sein Leben und sein Werk in Wort, Bild und Noten. Wienand. Köln 1971

SCHNEIDER, Hans: Carl Orff und sein Werk. Dokumentation in acht Bänden. 1976

SCHUMACHER, Karin: Ammenscherze und Sprachentwicklung. In: OSI Sommer 2003, Nr.66

SHERBORNE, Veronica: Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. Reinhardt. München 1998

SPITZER, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Schattauer. Stuttgart 2002

STUDIO 49 Musikinstrumentenbau: Catalogue K 200. Gräfelfing bei München 1992

THOMAS, Werner: Wege und Stufen im Orff- Schulwerk.  
In: SCHÄFER et al.: Carl ORFF. Ein Bericht in Wort und Bild. Schott. Mainz 1960

THOMAS, Werner: Bildung zur Sprache im Orff-Schulwerk. In: Orff- Institut Jahrbuch 1962. Salzburg 1962

THOMAS, Werner: Carl ORFF's "Musica poetica". In: Orff- Institut Jahrbuch III. Schott. Mainz 1969.

THOMAS, Werner: Musica Poetica. Gestalt und Funktion des Orff- Schulwerks. Hans Schneider. Tutzing 1977

TOMATIS, Alfred A.: Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation- Die Anfänge der seelischen Entwicklung. Rowohlt. Reinbeck bei Hamburg 1990

VENT, Helmi: Funktionen musikalischer Komposition im zeitgenössischen Tanztheater. In: Gesellschaft für Tanzforschung (Hrg): Tanzforschung, Jahrbuch. Noetzel. Wilhelmshaven 1992

## **Vorlesungen/ Seminare/ Vorträge/ Dokumentationen**

ATTENBOROUGH, Richard: BBC- Fernsehdokumentation von 2002. Gesehen im mdr Anfang 2005.

HASELBACH, Barbara: Vorlesung Didaktik von Musik und Tanz: Ziele, Inhalte und Methoden Elementarer Tanzerziehung. WS 2002/ 03

HEINRICHS, Hans- Jürgen: Das Paradigma der Hirnforschung. Deutschlandfunk vom 30. 05. 2004

SALMON, Shirley: Didaktisches Praktikum in einer integrativen Schulklasse mit Kindern mit unterschiedlichem Hörniveau. SoSe 2004

SALMON, Shirley: Vorlesung Didaktik von Musik und Tanz. Spezielle Themen Inklusiver Pädagogik. SoSe 2004

SALMON, Shirley: Lehrveranstaltung: Modelle. Spiel mit Liedern. WS 2004/ 05

SALMON, Shirley: Seminar Grundlagen der Integrativen Pädagogik. WS 2004/ 05

SCHUMACHER, Karin: „Auf der Suche nach der gewonnenen Zeit. Musik und Synchronisation“. Vortrag und Videodokumentation. Salzburg, Orff- Institut. 26. 4. 05.

VENT, Helmi: Vorlesung/ Seminar „Zum Verhältnis von Musik und Tanz nach 1950“. SoSe 2005

WIDMER, Manuela: Vorlesung „Geschichte der Musik und Bewegungs-/ Tanzerziehung“. SoSe 2003

## **Internetquellen** [vom 07.02.2005 bis 28. 4. 2005]

<http://www.arbos.at/arbos.htm>

Stichwort: Theater, Gehörlosentheater, Neue Produktionen

[http://bbcexklusiv.de/die\\_macht\\_der\\_sinne/factfiles/factfile.html](http://bbcexklusiv.de/die_macht_der_sinne/factfiles/factfile.html)

Stichwort: BBC Exklusiv- Wissenschaft, Die Macht der Sinne

<http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=2300>

Stichwort: Stand der rechtlichen Anerkennung der ÖGS

<http://www.evelyn.co.uk/>

Stichwort: Evelyn GLENNIE

<http://www.lehn-acad.net/downloads/letter04de.pdf>

Sichwort: Comenius Studienbrief von Gottfried DILLER

[http://www.m-ww.de/krankheiten/hno/ohr\\_anatomie.html](http://www.m-ww.de/krankheiten/hno/ohr_anatomie.html)

Stichwort: Aufbau des Ohres

<http://www.oeglb.at>

Stichwort:; CILLIA; DANIELS; Österreichischer Gehörlosenbund; Österreichische Gehörlosenzeitung.

<http://bidok.uibk.ac.at/>

Stichwort: Shirley SALMON

<http://www.taubenschlag.de>

Stichwort: Elke BARTLMÄ, Sarah NEEF, Shirley SALMON

<http://www.visuelles-denken.de/schnupperkurs.htm/>

Stichwort: Einführung in die DGS von Olaf FRITSCHÉ

<http://de.wikipedia.org/wiki/Hauptseite>

Stichwort: Kommunikation; Lexikon; Morphem; Phonem; Semantik; Syntax.

<http://www.wissenschaftswissen.de/Gehörlos.html>

Stichwort: Artikel Sehen wie Hören von Olaf FRITSCHÉ

## **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

Deckblatt:

Gehörlose auf der ganzen Welt kombinieren die Buchstaben **I**, **L** und **Y** zu ihrem Solidaritätsgruß. Den dürfen natürlich auch Hörende verwenden, um ihre Sympathie zu zeigen. Die Buchstaben stehen für: **I** Love **Y**ou.

<http://www.visuelles-denken.de/schnupperkurs.htm/>

Auch die (nicht nummerierten) Abbildungen zur Deutschen Gebärdensprache im Kapitel 2. 1. 3. sind dieser Quelle entnommen.

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Ohres

[http://www.m-wv.de/krankheiten/hno/ohr\\_anatomie.html](http://www.m-wv.de/krankheiten/hno/ohr_anatomie.html)

Abbildung 2: Das menschliche Hörfeld

PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001

Abbildung 3: Schematische Darstellung des Auges

[http://www.m-wv.de/krankheiten/augenkrankheiten/aufb\\_funkt\\_aug.html](http://www.m-wv.de/krankheiten/augenkrankheiten/aufb_funkt_aug.html)

Abbildungen zu den Unterrichtseinheiten: REIDEL- MATHIAS, Johanna

Tabelle 1: Veranschaulichung der Dezibelskala

PRAUSE, Manuela: Musik und Gehörlosigkeit. 2001

Tabelle 2: Komponenten der Sprache

OERTER und MONTADA: Entwicklungspsychologie. 2002

### EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre ehrenwörtlich, die vorliegende Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und nur unter Verwendung des im Literaturverzeichnis angegebenen Schrifttums verfasst zu haben. Übernommene wörtliche und sinngemäße Zitate sind ordnungsgemäß gekennzeichnet. Die Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Salzburg,

Mai 2005

Johanna Reidel- Mathias

Ort

Datum

Unterschrift

---