

Hochschule für Musik Detmold

Elementares Musizieren mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Menschen

Bachelor-Arbeit im Rahmen des Bachelor of Music
Elementare Musikpädagogik

Betreuer/in: Frau Prof. Heike Arnold-Joppich
Gutachter/in: Frau Prof. Reinhild Spiekermann

vorgelegt von:

Julian Schmitz (Matr.-Nr.: 15087)
Palaisstraße 15, 32756 Detmold

Abgabe: 07.07.2023

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	4
2. Einleitung.....	5
3. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik.....	7
3. 1. Inhalte.....	8
3. 2. Methodische Prinzipien.....	9
3. 3. Formen methodischen Handelns.....	11
4. Einführung in die Thematik der Hörschädigung.....	12
4. 1. Kategorisierung.....	12
4. 2. Zeitpunkt des Eintritts und dessen Auswirkungen.....	14
4. 3. Hörsysteme.....	15
5. Multisensorischer Zugang zur Musik.....	17
5. 1. Hören.....	18
5. 2. Fühlen.....	19
5. 3. Rolle der Augen.....	21
6. Unterrichtsgestaltung.....	23
6. 1. Gestaltungsschwerpunkte.....	24
6. 1. 1. Bewegung.....	24
6. 1. 2. Raum.....	25
6. 1. 3. Tanz.....	25
6. 1. 4. Materialien.....	26
6. 1. 5. (Körper-)Instrumente.....	27
6. 1. 6. Stimme und Sprache.....	28
6. 1. 7. Hören.....	29
6. 1. 8. Soziale Spielformen.....	30
6. 1. 9. Visualisierung.....	33
6. 1. 10 Musiktheater.....	33

6. 2. Kommunikation und Körpersprache.....	34
6. 3. Exemplarische Gestaltungsansätze.....	37
6. 4. Ziele.....	41
7. Referenzen.....	43
7. 1. Thementag Hannover.....	43
7. 2. Praktikum in der Westkampschule Bielefeld.....	45
7. 3. Interview mit Christine Löbbert.....	47
8. Schlusswort.....	48
9. Literaturverzeichnis.....	50
10. Eidesstattliche Erklärung.....	54

1. Vorwort

Das Hören beschäftigt mich, seitdem ich denken kann. Von klein an trage ich Hörsysteme, die mir die Möglichkeit geben, zu hören. Sie sind ein Klangerlebnis, unverzichtbare Geschenke, die ich sehr zu schätzen weiß. Auch wenn es Zeiten der Ablehnung gab – die Musik brachte mich im Wesentlichen dazu, mich in sie zu verlieben. Durch eine Hörgeräteversorgung lassen sich Klänge wieder erleben, Musik und Konzerte genießen. Aufgrund eines Schlaganfalls meiner leiblichen Mutter während der Schwangerschaft bin ich von Geburt an von einer Hörschädigung betroffen. Erst spät – kurz vor der Einschulung – erhielt ich meine ersten Hörgeräte, da die medizinischen Möglichkeiten zur Früherkennung im Vergleich zur heutigen Zeit begrenzt waren. Da sich meine Eltern in der Schule intensiv für mich einsetzten und viele Gespräche mit den Lehrkräften führten, konnte ich immer auf eine Regelschule gehen, was für mich sehr schön war, denn so konnte ich mit Normalhörenden dieselbe Klasse besuchen und ohne die Betreuung durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen unterrichtet werden. Belastend war jedoch zu spüren, dass viele Lehrpersonen die Hörbehinderung nur schwer nachvollziehen konnten. Das musische Gymnasium musste ich zu meinem großen Bedauern aufgeben, weil ich mit dem Hören dort zu große Probleme hatte und mit dem Nachlernen zu Hause überfordert war. Während meiner gesamten Schulzeit hatte ich das Gefühl, immer etwas mehr lernen und leisten zu müssen als meine Mitschüler*innen. Die Hörsysteme habe ich im Unterricht aufgrund von Mobbing unregelmäßig getragen bzw. gar ausgelassen. Aufgrund eines Handicaps kein Abitur erreicht zu haben, war für mich schwer nachvollziehbar und beschäftigt mich bis heute. Jedoch standen für mich zur damaligen Zeit bereits zwei favorisierte Berufsfelder fest, für die man kein Abitur benötigt: Hörakustik und Berufsmusiker. Nicht aus einer Musikerfamilie stammend und der Erkrankung wegen, entschied ich mich zunächst für die naheliegende Variante des Hörakustikers, auch, da ich fest davon ausging, keinen Platz an einer Musikhochschule zu bekommen. Es gab viele Menschen, die meine musikalischen Fähigkeiten zwar schätzten, mir jedoch davon abrieten, mein großes Hobby beruflich umzusetzen. Auch nach der bestandenen Eignungsprüfung zweifelte ich selbst immer noch hin und wieder an meinen musikpädagogischen und künstlerischen Fertigkeiten. Somit sei denen gedankt, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben, an mich glaubten und es heute immer noch tun! Die vorliegende Arbeit ist die letzte im Rahmen meines Studiums zum

Elementaren Musikpädagogen und ist gleich mehreren Personen gewidmet. Dazu zählen sowohl sämtliche Musik- und Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen, die sich diesem wichtigen Thema annehmen wollen, als auch schwerhörige, musikinteressierte Menschen, die aufgrund des paradoxen Gedankens an das Musizieren trotz einer Schwerhörigkeit bzw. gar Gehörlosigkeit das eigene Musizieren bislang vermieden haben. Ich möchte sie alle ermutigen, Klang, Tonlage, Rhythmus, Instrumente und all das andere Wunderbare der Musik gemeinsam mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Menschen zu erforschen bzw. Sie, als hörbeeinträchtigte Person, sich auf das Musizieren einzulassen. Musik ist in erster Linie Spaß und kann das ganze Leben hindurch Freude bereiten. In diesem Sinne – glückliches Musizieren!

2. Einleitung

Heute noch empfinden Menschen den Ausdruck „gehörlose*r Musiker*in“ als paradox. Ich denke, dies basiert darauf, dass sie nicht darüber nachdenken, was Musik im Kern ist. Musik umgibt uns tendenziell von einem sehr frühen Alter an und wir werden diesbezüglich sehr zeitig konditioniert: „Ich weiß, was mir gefällt, und mir gefällt, was ich kenne“, ist ein weit verbreitetes Statement. Aber wie oft denken wir darüber nach, was Musik ausmacht, warum sie uns in der ihr eigentümlichen Weise berührt? Gibt es einen Unterschied zwischen Geräusch und Musik, und ist die Fähigkeit zur Musikalität abhängig vom Hörvermögen? Es gibt unzählige hörende Menschen, die behaupten, unmusikalisch zu sein und umgekehrt gibt es wiederum unzählige gehörlose Menschen, die sehr musikalisch sind. Wenn wir voraussetzen, dass Hören passiv, Zuhören jedoch aktiv ist, gibt es keinen Grund, aus dem eine gehörlose Person Musik nicht genießen können sollte. Ich räume ein, dass funktionsfähige Ohren sehr nützlich im Zusammenhang mit Musik sind, aber es gibt etwas weitaus Fundamentaleres: Herz, Seele und Gefühl (vgl. WHITTAKER 2006, S. 31). Damit Menschen sich entwickeln können, brauchen sie Kommunikation, Bindungen an andere Menschen, soziale Lebensbedingungen, Hoffnung und sinnvolle Lebensperspektiven. Menschen sind umweltoffen, informationshungrig und kontaktfreudig. Wird ihnen Kommunikation und Anerkennung verwehrt, stellt sich „emotionales Verhungern“ ein. Es kommt zu Hospitalismus, zu sensorischer Deprivation,

Stress, körperlichem und psychischem Verfall, zu erlernter Hilflosigkeit und Sinnverlust, zu Krankheit und Tod (vgl. ZIEGER 1996, S. 73). Ludwig van Beethoven (1770-1827) litt seit seinem 28. Lebensjahr an beginnender Schwerhörigkeit. Tinnitus (Ohrgeräusche), Sprachverständlichkeitsverlust, Hyperakusis (Lärmempfindlichkeit) und Hochtonverlust traten bis zur völligen Ertaubung ab 1819 hinzu. Der Komponist und Dirigent zog sich aus der Welt der Hörenden zurück und äußerte in seinen Briefen Suizidgedanken. Seine Musik rettete ihn. Auch wenn er sie nicht mehr hören konnte, war sie ihm lebendiger als je zuvor. Herausragende Kompositionen wie die Missa Solemnis (Op. 123) oder die 9. Sinfonie (Op. 125) entstanden nach Beethovens vollständiger Ertaubung (vgl. ZENNER o. D.). Beethovens Schicksal ist lediglich ein populäres Beispiel für das Verlangen hörbeeinträchtigter und gehörloser Menschen nach Musik. Für mich als Pädagogen ergeben sich an dieser Stelle essenzielle Fragen: Wie können in der Elementaren Musikpädagogik die Hörfähigkeiten von Teilnehmenden mit Hörbeeinträchtigung voll ausgeschöpft und gleichzeitig weitere Ebenen der Musikwahrnehmung hinzugezogen und genutzt werden, um selbst sogar gehörlosen Schüler*innen musikalische Bildung zu ermöglichen? Welchen Qualitätsansprüchen muss dieser Unterricht gerecht werden? Welches Vorwissen müssen sich die Lehrpersonen zur erfolgreichen Umsetzung eines solchen Unterrichts aneignen? Welche besonderen Rahmenbedingungen, Maßnahmen und Methoden fordert diese Form des Elementarunterrichts?

Das Ziel dieser Arbeit ist, darzustellen, dass auch für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen ein Umgang mit Musik grundsätzlich möglich ist. Das beinhaltet sowohl die aktive Teilnahme am Musizieren als auch das bloße Hören von Musik. Vor diesem Hintergrund bietet die hier vorliegende Bachelorarbeit zum Thema „Elementares Musizieren mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Menschen“:

- Grundlagen-/Basiswissen für einen guten und somit erfolgreichen Elementarunterricht
- die Bereitstellung von Gestaltungsansätzen
- Flexibilität bezüglich der Anwendbarkeit in verschiedenen Kontexten, da die beschriebenen Inhalte im Wesentlichen weder auf ein bestimmtes Krankheitsbild noch auf eine feste Altersgruppe beschränkt sind

Da in der Elementaren Musikpädagogik die Arbeit mit Kindern einen hohen Stellenwert einnimmt, beziehen sich viele der genutzten Quellen auf die Arbeit mit Kindern. Die

gewonnenen Erkenntnisse lassen sich jedoch auch auf Erwachsene problemlos übertragen.

3. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik

Die Elementare Musikpädagogik (EMP) beschäftigt sich grundsätzlich mit den musikalischen Erfahrungsfeldern. Diese umfassen sowohl das reproduktive, als auch das produktive Musizieren. Wichtig dabei ist die gestaltungsorientierte Arbeit, die das Wahrnehmen, Erkunden (Explorieren), Improvisieren sowie das Gestalten beinhaltet (vgl. HMTM o. D.). Das eigene, kreative und künstlerische Wirken der Teilnehmenden hat im elementaren Unterricht einen enormen Stellenwert. Die Lernenden werden auf der Stufe ihres Könnens abgeholt und gefördert (= voraussetzungsoffen) – „unabhängig von jeglichen technischen Voraussetzungen“ (ebd.). Das Elementare bezieht sich nicht auf das vermeintlich „Einfache“. Es beinhaltet vielmehr „das Wesentliche“ oder „das Grundlegende“. Die elementare Beschäftigung mit Musik soll und kann ein solides Fundament für jegliche tiefgreifendere, musikalische Betätigung bilden (vgl. ebd.). Da es sich in der EMP um eine künstlerisch-pädagogische Disziplin handelt, sind die Leitenden sowohl Pädagoginnen bzw. Pädagogen als auch Künstler*innen zugleich.

In den nun folgenden Kapiteln 3. 1. und 3. 2. beziehe mich ausschließlich auf die Artikel von Michael Dartsch im „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“ (DARTSCH 2010, S. 17 und 22).

In Kapitel 3. 3. beziehe ich mich auf einen Artikel von Heike Arnold-Joppich in „Der Musikkindergarten Detmold – ein pädagogisches Porträt“, der wiederum an Michael Dartsch's Ausführungen anknüpft (ARNOLD-JOPPICH 2020, S. 42f.)

3. 1. Inhalte

Michael Dartsch, Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Saar, unterteilt die Inhalte der Elementaren Musikpädagogik in mehrere Bereiche: Singen, Instrumentalspiel, Bewegung, Wahrnehmen und Erleben, Denken und Symbolisieren und das Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen. Das Phrasieren und Atmen stehen beim **Singen** im Mittelpunkt. In diesem Bereich kann spielerisch das Intonationsvermögen trainiert, der stimmliche Ambitus erweitert, das Rhythmusgefühl gestärkt sowie die Sprachentwicklung bzw. das Sprachverständnis gefördert werden. Einstweilen kann Solmisation eingeführt und angewandt werden. Weiter erläutert er das **Instrumentalspiel**, bei dem es „in besonderer Weise um den Aspekt des Spiels sowie um das Erzeugen von Klängen durch Manipulation von Gegenständen“ geht. Bei der Exploration unbekanntem Material geht es maßgeblich um die Erkundung in seiner Gänzlichkeit. Abgesehen von mutwilliger Zerstörung gibt es keinen falschen Umgang mit dem Material bzw. Instrumentarium. Während einer anschließenden Improvisationsphase stehen vor allem Rhythmus- und Klangfarbenvielfalt im Fokus. Im Bereich der **Bewegung** „tritt der Aspekt der Verkörperung von Musik, die organische körperliche Darstellung in den Vordergrund. Unter anderem werden Rhythmus, Artikulation und Form fokussiert“. Möglichst unbefangen wird den Teilnehmenden der Kontakt mit ihrem eigenen Körper und dessen individuellen Fähigkeiten ermöglicht. Eine gesunde Beziehung zum eigenen Körper ist gleichzusetzen mit einer friedvollen Einstellung zu sich selbst. Dartsch erwähnt auch das **Wahrnehmen** und **Erleben**, bei dem es auf eine möglichst große Sensibilität im Umgang mit Musik ankommt. „So werden Nuancen des Klanges und des Ausdrucks erfahren“. Dies kann auf sämtlichen sensorischen Ebenen geschehen. Selten wird herkömmliche Notenschrift in elementaren Musiziereinheiten thematisiert. Häufig dagegen werden **Symbole** als Äquivalent für musikalische Aspekte herangezogen. Verbal nach vorigem Hören oder visuell anhand von beispielsweise Klangpartituren wird das musikalisch-formale **Denken** angeregt. Das **Verbinden von Musik mit anderen (künstlerischen) Ausdrucksformen** wie Malerei, Belletristik oder Schauspiel ermöglicht die meist unbewusste Vertiefung zuvor erfahrener musikalischer Inhalte.

3. 2. Methodische Prinzipien

Dartsch empfiehlt das Gestalten eines Unterrichts in der Elementarstufe/Grundstufe unter anderem an den „Bedingungsfaktoren kindlichen Lernens“ zu orientieren. Da die Elementarstufe/Grundstufe zum Großteil die Arbeit mit Kindergruppen verschiedener Altersstufen umfasst, bietet sich das **Orientieren am Spiel** an, einer Lernform, die Kinder „meist mit ernsthafter Beteiligung und zugleich mit Freude“ ausführen. Auch für ältere Teilnehmende oder Gruppen gemischten Alters ist die Erarbeitung oder Vertiefung auf spielerische Art und Weise sinnvoll, da sie persönliche Hemmungen nehmen und den Gruppenzusammenhalt stärken kann. Dartsch stellt folgende These auf: „Insofern Spiel eine von den Alltagserfahrungen abgehobene Welt eröffnet, lässt sich auch Musik als Form des Spiels begreifen“. Die Aufgabe des Lehrenden liegt nun darin, eine Kongruenz aus beidem herzustellen. Auch das **Experimentieren** und Explorieren basiert auf der Idee kindlicher Neugier. Mit zunehmendem Alter und wachsendem Erfahrungsschatz scheint dieses Prinzip jedoch immer schwerer umsetzbar zu sein, da Klangideale und Spielweisen von den Teilnehmenden übernommen werden wollen und Unbekanntes oder Ungewohntes als falsch empfunden wird. Da auch die Hemmschwelle bezüglich persönlicher Fehler mit zunehmendem Alter wächst, muss hier das bedenkenlose Ausprobieren erst wieder trainiert werden. Michael Dartsch zufolge muss ein Kind „die Gelegenheit erhalten, eigene Impulse einfließen zu lassen“. In der Arbeit mit Kindern sorgt diese Art der **kreativen** Beteiligung nicht nur für die Vertiefung der musikalischen Inhalte, sondern auch für die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit. Selbstwirksamkeit zu erfahren, indem ein Impuls beispielsweise von der Gruppe aufgegriffen wird oder gar den Stundenverlauf voranbringt, stärkt das Selbstbewusstsein. Dies gilt ebenso selbstverständlich für Erwachsene, nur zeigen diese erfahrungsgemäß weitaus geringer das Bedürfnis einer kreativen Einbringung und lassen sich – im Gegenteil – gern durch die gesamte Stunde führen. Auch in solchen Gruppen regelmäßig Phasen eigener Kreativität einzubinden, schafft auf lange Sicht Selbstvertrauen in die persönlichen musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten. Generell sollte der wöchentliche Unterricht weniger das Erlernen konkreter musikalischer Inhalte zum Ziel haben, sondern vorrangig „auf den kontinuierlichen [persönlichen] **Bildungsprozess**“ der Teilnehmenden abzielen. „In dessen Verlauf können sich Muster des Fühlens, Denkens und Verhaltens in Breite und Tiefe stetig weiter ausdifferenzieren, ohne dass dieser Prozess an einem bestimmten Punkt [...] wertvoll wäre“. Eine **intermediale** Verbindung der in Punkt 3. 1. beschriebenen

Inhaltsbereiche sorgt für die Vertiefung der musikalischen Aspekte und auf lange Sicht gesehen für eine Förderung der eigenen musikalischen Fähigkeiten. Zusätzlich kann eine Verbindung von Musik mit anderen Ausdrucksformen eine breite kulturelle Bildung sowie die Wahrung von Interessenvielfalt gewährleisten. Diese erstreckt sich sowohl auf andere Kunstformen als auch auf soziokulturelle musikalische Unterschiede, die nicht nur in Gruppen mit hoher Immigrationsrate wertvoll sind. Die häufige Beteiligung des **Körpers** als optimales Medium zum direkten Erleben und Erfahren musikalischer Parameter ist unentbehrlich, um einen „kognitiv orientierten Unterricht, dem es in erster Linie um Wissen und Verstehen gelegen ist“ vorzubeugen. In der Arbeit mit Kindern wird auf diese Weise der natürliche Bewegungsdrang befriedigt. In Gruppen mit körperlich eingeschränkten Personen können körperliche Fähigkeiten erhalten oder gar ausgebaut werden, doch muss an dieser Stelle unbedingt auf individuelle Bedürfnisse achtgegeben werden. „Körperbewegungen, -haltungen und -spannungen sind entscheidende Faktoren für die Ausführung von Musik und korrespondieren unmittelbar mit emotionalen Ausdrucksgehalten. Dementsprechend wird Musik sich in einem grundlegenden Unterricht insbesondere auch über den Körper erschließen lassen“. Eine essenzielle Erfahrung, die jeglichen Formen elementaren Unterrichts innewohnt, ist der **soziale Aspekt**. Schließlich ist Musik „im Leben des Kindes zunächst an Situationen des Miteinanders gebunden“, wenn bereits im Mutterleib und auch unmittelbar nach der Geburt Kommunikation „mittels Tonhöhenverläufen und Rhythmen“ stattfindet. Im Gegensatz zu herkömmlichem Instrumentalunterricht lebt der Elementarunterricht vom Agieren als Großgruppe. Dabei ist jedoch auch ein Lernen und Erleben in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit sinnvoll. Die Teilnehmenden können auf diese Weise verschiedene Rollen innerhalb der Gruppe einnehmen, erhalten die Möglichkeit individueller Verarbeitung und Entwicklung und erleben sich selbst als Teil des Ganzen. Da es im Elementarunterricht lediglich um den Erwerb musikalischer Grundlagen, nicht aber um Spezialisierung geht, gilt das Prinzip grundsätzlicher **Offenheit**. „Dazu gehören sowohl eine stilistische Vielfalt als auch die Breite der Umgangsweisen mit Musik“. Die Teilnehmenden entscheiden unterbewusst selbst, in welchem Maße sie die angebotenen Inhalte, Erfahrungen und Erlebnisse aufnehmen und verarbeiten.

3. 3. Formen methodischen Handelns

Um Teilnehmende in ihrer persönlichen musikalischen Entwicklung allumfassend zu fördern, unterscheidet Dartsch im Hinblick auf methodisches Handeln, Formen des Steuerns, des Anregens und des Zulassens. Eine situationsbezogene und dennoch ausgewogene Abwechslung der verschiedenen Methoden eröffnet Möglichkeiten, musikbezogene Informationen zu vermitteln, persönliches Interesse daran zu wecken und diese selbstständig zu verarbeiten. Die Methode der **Steuerung** verleiht dem Unterrichtsgeschehen Kontur, indem die Lehrperson zum Beispiel konkrete Überleitungen von Inhalt zu Inhalt kreiert. Zumeist verbal können Informationen gegeben, besprochen oder ausgewertet werden, um das musikbezogene Denken (Kap. 3. 1.) sanft voranzutreiben. Zudem vermittelt die lenkende Anleitung durch die Lehrkraft den Teilnehmenden Sicherheit. Durch von der Lehrperson initiierte, die Fantasie **anregende** Angebote wie das „Vorschlagen von Aktivitäten, Impulse für Szenen oder Spielmöglichkeiten, Bereitstellen eines anregenden Umfelds, Fokussieren von Aufmerksamkeit, Anbieten eines Modells (etwa durch eigenes künstlerisches Handeln) sowie das Stellen offener Fragen“ erfahren die Teilnehmenden eine Wertschätzung ihrer eigenen Vorstellungskraft. Sie erhalten die Möglichkeit, Selbstwirksamkeit (Kap. 3. 2.) zu erfahren, indem sie eigene Ideen einbringen und sich auf diese Weise thematisch vertiefen. Das **Zulassen von Eigenaktivitäten** ist der spannendste und zugleich schwierigste Punkt im Unterrichtsverlauf. Das Ergebnis kann je nach Vorarbeit und Aufgabenstellung höchst individuell sein. Für die Teilnehmenden bedeutet dieser Schritt die Möglichkeit zu freier Entfaltung (Kreativität, Kap. 3. 2.), individueller Verarbeitung und thematischer Fokussierung. Für die Lehrperson besteht die Hauptaufgabe in flexibler Betreuung („von Aufmerksamkeit über behutsames Mittun bis hin zu Unterstützung“) sowie anschließendem Zusammenführen der Teilnehmenden und deren (Gestaltungs-) Ergebnissen. Für Teilnehmende mit fehlendem Selbstbewusstsein kann diese Methode eine Hürde sein, die es gilt mithilfe der Lehrperson behutsam zu überwinden.

4. Einführung in die Thematik der Hörschädigung

Der Wert des Hörens als einer unserer Sinne wird von Normalhörenden oft unterschätzt, da es im Alltag als normal erscheint und nur selten bewusst wahrgenommen wird. Kaum jemand macht sich Gedanken darüber, welche Beeinträchtigungen es mit sich brächte, wenn das Hören nur eingeschränkt möglich wäre oder gänzlich ausfiele (vgl. LEONHARDT 2022, S. 13). Dabei gehören Hörschädigungen – „bezogen auf die Gesamtbevölkerung – zu den verbreitetsten körperlich-funktionellen Beeinträchtigungen“ (ebd., S. 69). Laut BVHI (Bundesverband der Hörsysteme-Industrie) leben rund 1,6 Milliarden Menschen weltweit mit einem Hörverlust. Allein in Deutschland gäbe es rund zehn Millionen schwerhörige Menschen. Fast sechs Millionen davon seien deutlich beeinträchtigt. Aufgrund von Unkenntnis, Scham oder fehlender Einsicht unternähme nur ein Drittel der Betroffenen etwas dagegen. Der Verband weist darauf hin, dass Schwerhörigkeit im mittleren Lebensalter ein Risikofaktor für eine spätere Demenzerkrankung sei. Auch soziale Isolation und Depressionen könnten Folgen von Schwerhörigkeit sein (vgl. KLOCKAU 2021). Betrachtet man die Vielzahl von Faktoren, die das Ausmaß der Folgen einer Hörschädigung bestimmen, wird die Komplexität eines jeden Einzelfalls bewusst. Dazu werden in der KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder) von 1996 auf S. 4 aufgeführt:

- a) Beginn der Hörschädigung (Kap. 4. 2.)
- b) Art und Grad der Hörschädigung (Kap. 4. 1.)
- c) Beginn und Art der durchgeführten Fördermaßnahmen
- d) Versorgung mit technischen Hilfen (Kap. 4. 3.)
- e) Kommunikations- und Spracherfahrung (Kap. 4. 2. und Kap. 6. 3.)
- f) Lern- und Leistungsverhalten
- g) Einstellung und Verhalten von Bezugspersonen und Umwelt

4. 1. Kategorisierung

Die Gruppe der Hörgeschädigten ist äußerst heterogen: sie schließt hinsichtlich der Formen Menschen mit Schallleitungs-, Schallempfindungs- oder kombinierter

Hörbeeinträchtigung sowie Auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS), hinsichtlich der Ausprägung wiederum Menschen mit leichtgradiger (Hörverlust von 20-40 dB), mittelgradiger (Hörverlust von 40-60 dB) oder hochgradiger Hörschädigung (Hörverlust von 60-90 dB) sowie Menschen mit Resthörigkeit (Hörverlust über 90 dB) ein. Gehörlose Menschen verfügen über eine Resthörigkeit, wenn sie trotz der Diagnose Gehörlosigkeit über kleine Hörreste verfügen (vgl. LEONHARDT 2022, S. 52ff.). Dies trifft auf ungefähr 98% der Menschen, die als „gehörlos“ bezeichnet werden, zu (vgl. PÖHLE 1994, S. 12). „Diese Hörreste sind jedoch so gering, dass Lautsprache auf natürlichem [...] Wege nicht oder bei der Verwendung von digitalen Hörgeräten nur unter bestimmten Bedingungen, d. h. durch spezifische Förderung und Erziehung, erlernt werden kann“ (LEONHARDT 2022, S. 56). Im weiteren Verlauf wird dargelegt, dass eine absolute Taubheit, bei der keinerlei Hörreste mehr vorhanden sind, sehr selten sei und eigentlich nur dann aufträte, wenn der Hörnerv oder das primäre Hörzentrum zerstört sind (vgl. ebd.). Die Pädagogik orientiert sich in der Kategorisierung von Hörschäden an der Fähigkeit der Sprachwahrnehmung über den Hörsinn und unterscheidet nur drei Gruppen: Schwerhörigkeit (Kommunikation stützt sich auf die Lautsprache), Resthörigkeit (obwohl noch verwertbare Hörreste vorhanden sind, ist die Entwicklung von Lautsprache ohne visuelle Unterstützung nicht möglich) und Gehörlosigkeit (Sprache ist über den akustischen Kanal nicht wahrnehmbar) (vgl. PRAUSE 2007, S. 31ff.). Der Begriff „gehörlos“ bezeichnet auch eine kulturelle Gruppe von gebärdensprachlich kommunizierenden Menschen, die unabhängig von ihrem tatsächlichen Hör- und Lautsprachvermögen in Gebärdensprache kommunizieren und sich mit der Gebärdensprachkultur identifizieren (vgl. SACKS 1992, o. S.). Leonhardt geht auch auf die bereits erwähnten Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) ein (vgl. LEONHARDT 2022, S. 59). Diese „liegen vor, wenn bei normalem peripheren Gehör (normale Hörschwelle im Tonaudiogramm) zentrale Prozesse des Hörens gestört sind“. Trotz einer normalen Hörschwelle sind bei den Betroffenen höhere „Funktionen des Hörens, wie beispielsweise Sprachverstehen in Ruhe und in Störlärm, oder die Schalllokalisation“, gestört (vgl. ebd., S. 59f.). Andreas Nickisch, Arzt für Phoniatrie und Pädaudiologie, erkennt die Auswirkungen einer AVWS an Merkmalen wie häufigem Nachfragen, unangemessenen Reaktionen oder Missverständnissen bei verbaler Kommunikation, auditiver Empfindlichkeit, vermindertem Lautsprachverstehen bei Störgeräuschen, hörbedingtem Verwechseln ähnlich klingender Wörter, Schwierigkeiten beim Einprägen längerer verbaler Aufforderungen, Schwierigkeiten bei der

Phonemdifferenzierung sowie Lese- und/oder Rechtschreibstörungen (vgl. NICKISCH 2010, S. 202f.). Abschließend sei die sogenannte Lautheitsempfindlichkeit (Recruitment) erwähnt: Sie kann vor allem bei einer lärm- oder altersbedingten Schwerhörigkeit hinzukommen. So ist zum Einen die Hörschwelle verschoben, zum Anderen „werden laute Töne schneller als unangenehm empfunden. Der Dynamikbereich ist [dabei] mehr oder weniger stark eingeschränkt“ (vgl. STELZHAMMER-REICHHARDT 2008, S. 31)

4. 2. Zeitpunkt des Eintritts und dessen Auswirkungen

Hörschädigungen können zu verschiedenen Zeiten auftreten. Sie „können angeboren sein (genetisch bedingt bzw. prä- oder perinatal auftretend) oder im Laufe des Lebens [postnatal] eintreten“ (LEONHARDT 2022, S. 30). Die sensible Phase des Spracherwerbes ist durch eine Hörstörung besonders gefährdet. Es wird deshalb zusätzlich zwischen prä-, peri- und postlingualem Auftreten (das heißt vor, während und nach dem Spracherwerb) einer Hörstörung unterschieden (vgl. WICKEL/HARTOGH 2006, o. Seitenangabe). Das Lebensalter, in dem ein Hörschaden eintritt, ist von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit. „Je früher das geschieht, desto gravierender sind in der Regel die Auswirkungen auf die Entwicklung“ (LEONHARDT 2022, S. 81). Laut Hans Helmut Decker-Voigt, der u. a. als Psycho- und Musiktherapeut tätig ist, schlagen die meisten Herzen im Ruhezustand 68-72 Mal pro Minute (vgl. DECKER-VOIGT 2008, S. 16). „Der Rhythmus des Herzschlags ist die erste akustische Nahrung eines Kindes“ (ebd., S. 15). Weiter schreibt der Schriftsteller, dass „bei einer gesund verlaufenden Schwangerschaft [...] das Kind den Herzrhythmus der Mutter 26 bis 28 Millionen Mal auf[nimmt]“ (ebd., S. 27). „Starke und hochgradige Hörschäden, die angeboren, unter der Geburt oder im frühen Kindesalter, noch vor oder während des (Laut-)Spracherwerbs eingetreten sind, belasten die Entwicklung des Kindes erheblich, zumal Kleinkinder noch nicht über die erforderlichen Regulationsmechanismen verfügen, um aktiv auf die Gestaltung der Wechselbeziehungen mit ihrer sozialen Umwelt Einfluss nehmen und der Hörbehinderung entgegenwirken zu können“ (LEONHARDT 2022, S. 81). Menschen, deren Hörverlust wiederum erst mit fortgeschrittenem Alter eintritt, realisieren Defizite in der alltäglichen sprachlichen Kommunikation kaum oder erklären sich diese durch Störfaktoren unabhängig vom eigenen Hörvermögen. Da das menschliche Gehirn alle eintreffenden Sinneseindrücke analysiert, vergleicht und bewertet, wird die Erfahrung

des Musikhörens wiederum oftmals als besonders frustrierend empfunden, „weil die verzerrten Töne für diese Menschen ‚falsch‘ – im Vergleich zu früher – klingen“. So, wie uns eine verstimmte Gitarre irritiert, sorgen veränderte oder verzerrte Signale für Irritation oder Unbehagen. Daher ist dies für Menschen mit angeborenen Hörstörungen meist weniger problematisch, da „sie von vornherein ihre verbleibenden Höreindrücke als ‚richtig‘ im Gehirn speichern“ (vgl. STELZHAMMER-REICHHARDT 2006, S. 111). Somit sollte gerade beim „Musik-Hören zwischen Menschen mit Hörschädigung, die über Hörerfahrung verfügen, und solchen ohne Hörerfahrung differenziert werden“ (vgl. REICHENBERGER 2021, S. 18). Um einen individuellen Eindruck über die Musikwahrnehmung eines hörgeschädigten Menschen zu erhalten, möchte ich die Erfahrung von Helene Jarmer, einer österreichischen Politikerin, anführen. Frau Jarmer ist erwachsen, prälingual ertaubt, gebärdensprachlich, trägt keine Hörsysteme und verfügt auch über keine Hörerfahrungen:

„Ich wurde im Alter von zwei Jahren gehörlos. Schuld war ein Unfall. [...] Ich kann mich nicht an Geräusche, Stimmen oder Musik erinnern. Aber an das Gefühl, in einer Kirche zu sein. Auch das war nach dem Unfall ein anderes. Ich denke dadurch, dass ich keine Orgelmusik mehr hören konnte. Ich erinnere mich, dass ein Kirchenbesuch davor warm und schön war. Es hat sich nach dem Unglück kalt angefühlt. Auch eine Spieluhr zum Einschlafen fällt mir ein. Ein schönes Bild, das ich in mir trage. [...] Freunde von mir, die erst im Alter von 17, 18 Jahren ihr Gehör verloren haben, empfinden bei diesem Thema eine große Trauer. Sie vermissen die Musik. Bei mir verhält sich das anders. Man kann etwas Unbekanntes nicht vermissen. Es ist ja auch unmöglich, eine Farbe zu beschreiben, die man nie gesehen hat“ (HAUSENBLAS 2020).

4. 3. Hörsysteme

Hörgeräte sind Hilfsmittel, die eine Hörschädigung symptomatisch behandeln (vgl. LENARZ/BOENNINGHAUS 2012, S. 127). Sie kommen „immer dann zum Einsatz, wenn bei Schwerhörigkeit durch chirurgische und medikamentöse Maßnahmen keine Hörverbesserung zu erreichen ist“ (LEONHARDT 2022, S. 110). Da jedes Hören wie ein eigener Fingerabdruck ist, gibt es sehr viele individuelle Hörsysteme (mit unterschiedlichen Features, unter anderem speziell für Musiker*innen). Dazu gehören Hörgeräte, Cochlea Implantate (CI) und Höranlagen, die bei größeren Zuhörerzahlen und

Entfernungen von Sprecher und Hörer der auditiven Barrierefreiheit dienen (vgl. LENARZ/BOENNINGHAUS 2012, S. 127). Die Individualität ist im doppelten Sinne zu verstehen, denn Hörgeräte dienen zum einen der Versorgung einzelner Personen und zum anderen müssen sie für jede*n Träger*in individuell programmiert und regelmäßig angepasst werden. Unter den Hörsystemen unterscheidet man verschiedene Grundtypen: Knochenleitungshörgeräte, Luftleitungshörgeräte und implantierbare Hörgeräte (vgl. REICHENBERGER 2021, S. 10ff.). „Gemeinsam haben alle Hörgeräte ihr Grundprinzip: das Mikrofon nimmt die Schallwellen auf, welche dann je nach Typ des Hörgeräts verstärkt an verschiedene Stellen des Ohres oder sogar das ganze Außen- Mittel- und Innenohr überbrückend weitergegeben werden“ (ebd., S. 11). Im Falle einer Gehörlosigkeit findet eine Versorgung mit Cochlea Implantaten statt (vgl. LEONHARDT 2022, S. 110). 1978 wurden die ersten ihrer Art bei gehörlosen Erwachsenen, später auch bei gehörlosen Kindern, vorgenommen. Diese Hörhilfe, die in das Innenohr eingesetzt wird, ist jedoch nicht für alle Betroffenen immer empfehlenswert. Allein durch eine Transplantation und Anpassung des Sprachprozessors kann ein*e Betroffene*r noch nicht hören oder verstehen. Voraussetzung ist ein intakter Hörnerv (vgl. STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 10). Im Allgemeinen sind Cochlea-Implantate vor allem für ein möglichst gutes Sprachverständnis ausgelegt und optimiert, daher kann das Tragen zur Folge haben, dass Musik als „Klangbrei“ wahrgenommen wird (vgl. STELZHAMMER-REICHHARDT 2008, S. 37f.). Sollte es aufgrund einer derart geschädigten Cochlea nicht möglich sein, mit CIs zu versorgen, da diese beispielsweise keine akustischen Signale mehr übermitteln können, kann im weiteren ein Hirnstammimplantat eingesetzt werden. Mit einem auditorischen Hirnstammimplantat ist es möglich, durch elektrische Stimulation des zweiten Neuron der Hörbahn den Verlust der Hörnerv- und Innenohrfunktion ansatzweise zu kompensieren. „Bei enger Dynamik (das ist der Bereich zwischen Hörschwelle und Unbehaglichkeitsschwelle) kann die Hörsystemanpassung schwierig sein, weil leicht Verzerrungen auftreten“ (Kap 4. 1.) (LEONHARDT 2022, S. 55). Im Kindergarten oder auch im (Musik-)Schulunterricht können teils sogenannte Audio-Anschlüsse (Audioschuhe) verwendet werden. Mit ihnen ist es möglich, an eine Höranlage im Raum direkt anzukoppeln, um dadurch „das Nutz-Störschallverhältnis durch eine Nahmikrophonbesprechung gegenüber einem Hören mit Hörgerät im freien Schallfeld [zu verbessern]“ (vgl. ebd., S. 112). Hörsysteme werden stets weiterentwickelt, wodurch sie sich in den letzten Jahrzehnten maßgeblich verbessert haben. Dadurch sind hörbeeinträchtigte Menschen in der Lage, in ihrer Freizeit Musik zu hören oder gar selbst zu musizieren.

Hieraus eröffnen sich gleichsam neue Potentiale in der musikpädagogischen Arbeit mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Schüler*innen (vgl. REICHENBERGER 2021, S. 3).

5. Multisensorischer Zugang zur Musik

Menschen mit und ohne Hörschädigung können in der Musik ihre eigene Persönlichkeit entdecken, sich mit ihr identifizieren und ihre eigene Persönlichkeit in die Musik hineingeben. Darüber hinaus belegen amerikanische Studien, dass sich die musikalische Begabung bei hörenden und gehörlosen Menschen nicht unterscheidet (vgl. WICKEL/HARTOGH 2006, S. 142f.). Der Umstand, dass hörbeeinträchtigte und gehörlose Menschen im Musikunterricht den zentralen Unterrichtsgegenstand, die Musik selbst, nur beschränkt wahrnehmen können, spiegelt sich in sämtlichen Vorüberlegungen zur Stundenplanung wider (REICHENBERGER 2021, S. 39). „Demnach muss ein guter Musikunterricht mit hörbeeinträchtigten Schüler*innen einerseits die etwaig vorhandenen Hörfähigkeiten voll ausschöpfen und sich andererseits für unkonventionelle Möglichkeiten der Musikwahrnehmung öffnen, um das Potential zu einer möglichst umfangreichen und mehrdimensionalen Musikwahrnehmung zu entfalten“ (ebd.). Daher ist es für hörbeeinträchtigte Menschen von großer Wichtigkeit, die Musik in ihrer Vielgestaltigkeit auf möglichst viele verschiedene Weisen zu beleuchten und zu erleben. Nach Möglichkeit sollten alle Sinne angesprochen werden (vgl. STELZHAMMER-REICHHARDT 2008, S. 41). „Durch diese multisensorischen Impulse ist es möglich, auch da noch anzusetzen, wo ein wichtiges Sinnesorgan ausfällt oder geschädigt ist“ (ORFF 1974, S. 9). Eine besondere Bedeutung ist hierbei dem taktilen Wahrnehmen beizumessen. „Musik mit allen Sinnen erleben ist die Basis für ein umfassendes Musikverständnis. Oder wie Joseph Beuys (1921-1986) es ausdrückte: ‚Kunst ist Denken mit dem ganzen Körper‘. In Anlehnung an diesen Gedanken muss es auch für Musik als künstlerisches Ausdrucksmittel heißen: Musik ist Denken mit dem ganzen Körper. Die Aufgabe der Musikpädagogik ist es, dies zu vermitteln“ und zu ermöglichen (STELZHAMMER-REICHHARDT 2008, S. 95).

5. 1. Hören

Musik und Lautsprache sind sich in ihren physikalischen Parametern auf den ersten Blick sehr ähnlich: „Beide sind hochgradig organisierte Kombinationen von Tonhöhe, Klangfarbe, Akzentuierung und Rhythmus, die bestimmten Regeln folgen“ (STELZHAMMER-REICHHARDT 2006, S. 111). Weiter legt Stelzhammer-Reichardt dar, dass der Sprachbereich (ca. 200-5500 Hz) nur ein kleiner Ausschnitt unseres Hörvermögens sei: „Der Musikbereich ist im Vergleich dazu viel größer. Das Schallfeld der Musik ist sowohl im Frequenzbereich als auch in der Intensität viel größer als das Schallfeld der Sprache. Selbst wenn eine Hörstörung vorhanden ist, die die Wahrnehmung von Sprache bereits massiv beeinträchtigt, kann immer noch – wenn auch eingeschränkt – Musik auditiv wahrgenommen werden“ (STELZHAMMER-REICHHARDT 2008, S. 34).

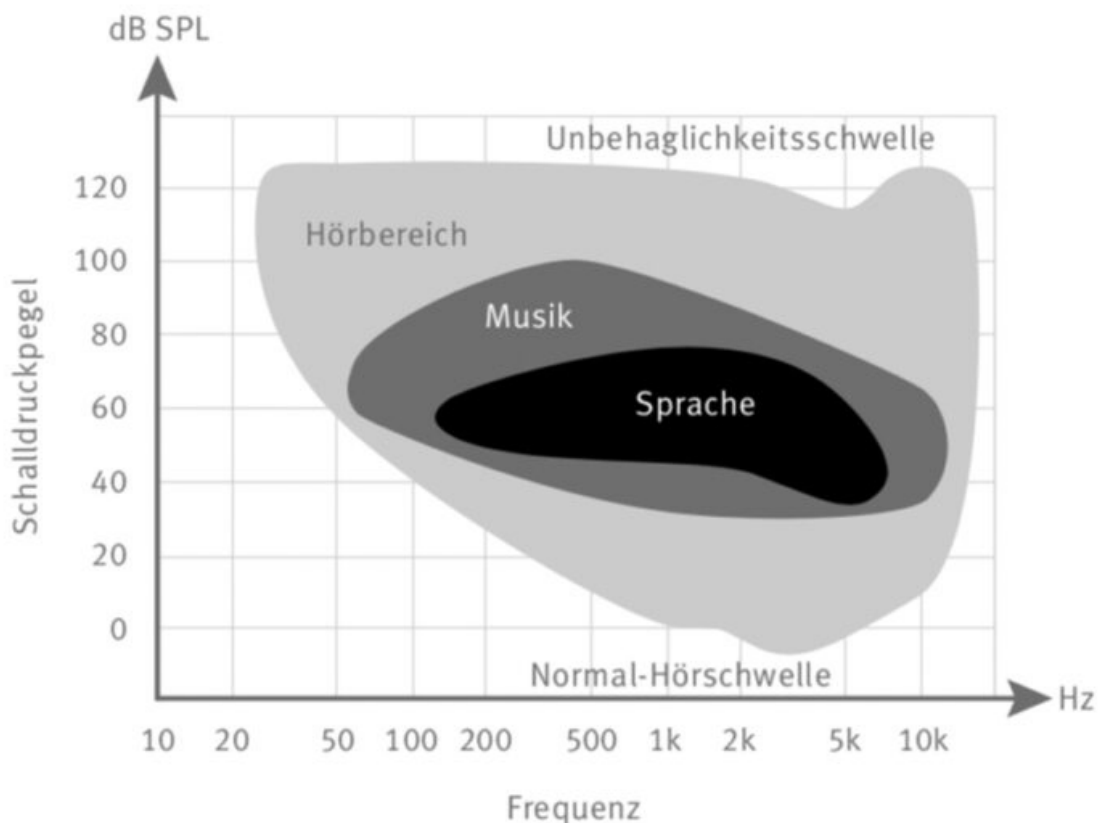


Abb. 1: Der Hörbereich Normalhörender inkl. die ungefähren Bereiche für Sprache und Musik (aus: SONIMUNDUS o. D.)

Aufgrund der oben genannten Punkte ist es somit gerade in der Elementaren Musizierpraxis mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Menschen von größter Bedeutung, dass der Lehrperson die Art der Hörschädigung einschließlich der individuellen Hörbeeinträchtigungen (v. a. beim Musikhören) der Betroffenen bekannt und bewusst sind (vgl. REICHENBERGER 2021, S. 27f.).

5. 2. Fühlen

„Musik berührt die Menschen über den hörbaren Schall hinaus“ (STELZHAMMER-REICHHARDT 2008, S. 19). Schon im vorgeburtlichen Alter von sechseinhalb Wochen sind laut Decker-Voigt Reaktionen des Embryo durch äußerliche Berührungen zu erkennen. Die Antwort des Embryo auf „Berührung von Nahrung, Berührung von anderer Haut anderer Lebewesen“ sind beispielsweise an der Mundpartie, später auch an Ganzkörperbewegungen, zu erkennen. Decker-Voigt stellt durch dieses Phänomen einen Zusammenhang zwischen den taktilen und den durch akustische erzeugten auditiven Schwingungen her: „Obwohl ein Embryo in dieser Phase noch nicht ‚hören‘ kann, erlebt er vermutlich in dieser frühesten Zeit schon rhythmische Vibrationen um sich herum“ (vgl. DECKER-VOIGT 2008, S. 25). Der HNO-Arzt und Professor für Audio-Psycho-Phonologie Alfred Tomatis beschreibt das Hören im Mutterleib als eine ganzheitliche Erfahrung. Dabei dient die Wirbelsäule als vibrierende Sehne zwischen Kehlkopf und Becken. Das Becken ist der Resonanzraum. Das Hören funktioniert über die Knochen in einem riesigen Klangraum (vgl. KREUSCH-JACOB 1999, S. 13). Auch im Laufe des Lebens gibt es immer wieder Berichte von hörbeeinträchtigten und gehörlosen Menschen, die ihre besonderen Zugänge zur Musik beschreiben. Gleichmaßen wie beim Embryo scheint der Körper, der als Sinnesorgan, das Musik wahrnehmen kann, fungiert, eine große Rolle zu spielen. Evelyn Glennie, britische Schlagzeugin und Komponistin, ertaubte bereits im jungen Alter. Auf die Frage nach ihrer Art des Hörens antwortet sie: „Klang ist vibrierende Luft und Hören eine spezialisierte Form der Berührung“ (STELZHAMMER-REICHHARDT 2008, S. 12). Allgemein bekannt ist, dass durch den Wegfall eines Sinnesorgans die Konzentration auf alle weiteren gleichmaßen gesteigert ist. Auch Reichenberger bestätigt die These: „Wie Hör- und Tastsinn bei blinden Menschen stärker ausgeprägt sind, so verlagert sich die Musik-Wahrnehmung bei Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung auf das Vibrationsempfinden. Das Vibrationsempfinden kann trainiert werden und so zu

einem verhältnismäßig differenzierten Musik-Erleben verhelfen“ (REICHENBERGER 2021, S. 28). Der Grad der Differenzierbarkeit vibratorischer Wahrnehmungen ist dabei abhängig von dem Modus der Übertragung: Je direkter die Vibrationen auf den Körper übertragen werden, desto präziser lassen sich die Signale differenzieren (vgl. PRAUSE 2007, S. 68f.). Die Auswertung von Erfahrungsberichten lässt eine relativ präzise Lokalisierung der Vibrationsempfindungen unterschiedlicher Frequenzen zu: Frequenzen zwischen 40-80 Hz werden im Bauch, solche zwischen 80-130 Hz in der Brust wahrgenommen. Frequenzen zwischen 130-250 Hz können im oberen Brustbereich, solche zwischen 250-500 Hz in der Kehle als Vibrationen gespürt werden (vgl. ebd., S. 68). „Durch die Vibrationsempfindungen können hörbeeinträchtigte Menschen den Zeitpunkt, die Tondauer und damit den Rhythmus von Musik erkennen. Veränderungen in der Frequenz lassen Tonhöhe und Melodie verfolgen und Veränderungen des Schalldrucks machen die Tonstärke, also die Dynamik der Musik deutlich. Voraussetzung für diese sensible und umfassende Musikwahrnehmung ist ein langer Übungsweg, der bei der Entdeckung des Hörens oder/und der Vibrationen beginnt“ (STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 18). Wie Manuela-Carmen Prause bereits zuvor erwähnte, spielt das Erlernen von Empfindungen verschiedener Schwingungen eine große Rolle. Auch hörbeeinträchtigte und gehörlose Schüler*innen müssen im Elementarunterricht in einem ersten Schritt an das Erfühlen von Schwingungen herangeführt werden. Dies geschieht zunächst über den Kontakt mit dem ganzen Körper an einem Instrument. Erwachsene oder auch erfahrene Schüler*innen können bereits mit nur wenig Körperteilen, beispielsweise den Handflächen, die Vibrationen einer akustische Quelle (Instrument, Stereoanlage) mithilfe einer Handtrommel aufnehmen. Mit der Zeit kann der Abstand immer weiter vergrößert werden (vgl. ebd., S. 34). Interessant zu beobachten ist, dass Schüler*innen akustische Instrumente, wie zum Beispiel das Klavier, den elektrischen Instrumenten, wie zum Beispiel dem Keyboard, immer wieder vorziehen. Der hochgradig schwerhörig geborene und im Alter von 11 Jahren ertaubte Musiker Paul Whittaker erklärt den schwierigen Umgang mit elektronischen Instrumenten: „Gleichgültig, welchen Ton man auf dem elektronischen Keyboard anschlägt, das „Gefühl“ bleibt stets im Wesentlichen gleich“ (WHITTAKER 2006, S. 40). Auch Manfred Spitzer, Neurowissenschaftler und Psychiater, betont, dass kein noch so guter, elektrisch erzeugter Ton diese sinnlichen Erfahrungen natürlich erzeugter Töne ersetzen kann: „Beginnen die Kinder zu musizieren, so sollten sie Töne so leibhaftig wie möglich erleben. Die Luft aus den eigenen Lungen, das Vibrieren der Saiten an den Fingern oder einfach das Hören der

eigenen Stimme sind wichtige Erlebnisse, die nur sehr abgeschwächt oder gar nicht durch elektronische Klangerzeugung nachgeahmt werden können“ (SPITZER 2004, S. 333). Die Livemusik ist immer der Musik von Tonträgern vorzuziehen. Aus technischen Gründen werden die Ultraschallanteile in Musikstücken auf Tonträgern weggefiltert. Untersuchungen einer japanischen Forschungsgruppe ergaben, dass Musik mit ihren Ultraschallanteilen von den getesteten Personen als angenehmer wahrgenommen wurde. Außerdem ist die Hirnaktivität bei Livemusik höher als bei gefilterter Musik (vgl. STELZHAMMER-REICHHARDT 2006, S. 116). „Die sensible Auswahl von Musikinstrumenten unter Berücksichtigung der möglichen Frequenzspektren auch im Hochton- und Ultraschallbereich kann gehörlose und schwerhörige Schüler zu einem tieferen und intensiveren Klangerlebnis führen, das in weiterer Folge die musikalische und persönliche Entwicklung positiv anregt“ (STELZHAMMER-REICHHARDT 2008, S. 91).

5. 3. Rolle der Augen

Im vorigen Kapitel erwähnte ich bereits die verstärkte Wahrnehmung der Sinne als Folge des Wegfallens eines der entsprechenden Organe. Zwar bedeutet dies für Menschen mit einer Hörschädigung eine Beeinträchtigung der auditiven Perzeption von Lautsprache, jedoch „bieten die beim Sprechen sichtbaren Bewegungen [...] eine gewisse Möglichkeit, die Einschränkung oder den Ausfall des auditiven Analysators zu kompensieren“ (vgl. LEONHARDT 2022, S. 163). Die visuelle Verwendung dieser Sprechbewegungen wird als „visuelle Lautsprachperzeption“ oder „Absehen“ bezeichnet (vgl. ebd.). Leonhardt nennt bestimmte Faktoren, die für das Gelingen von Absehen besonders wichtig sind (vgl. ebd., S. 164f.):

- a) Das Gesicht ist dem Absehenden zuzuwenden und zugewendet zu halten, solange man spricht
- b) Der Mund des Sprechers soll gut beleuchtet sein (jedoch kein zu grelles Licht, da es die Konturen des Gesichts verflacht) und sich gegen dunklen Hintergrund abheben
- c) Die Entfernung zwischen dem Absehenden und Sprechenden soll 0,5 bis 3,5 m betragen
- d) Sprechender und Absehender sollen sich auf gleicher Augenhöhe befinden

- e) Der Sprecher soll mit natürlichem Mundbild sprechen
- f) Das Sprechtempo ist leicht herabzusetzen
- g) Bartwuchs, auffällige Brillengestelle, individuelle Gestaltungen des Gesichts, hängende Ohringe, Piercings und Tattoos im Gesicht können das Absehen erschweren bzw. bedürfen beim Absehenden einer längeren Eingewöhnungszeit

Neben dem Absehen gibt es auch das sogenannte „Bewegungssehen“. Täglich lassen sich vor allem junge Menschen in der Öffentlichkeit beobachten, die über ihren Kopfhörer Musik hören und dabei ihren Kopf oder gar ihren ganzen Körper entsprechend bewegen. In der Regel stimmen die Bewegungen mit dem Rhythmus der Musik überein. Im Rahmen der Elementaren Musikpädagogik kann eine rhythmisch-musikalische Erziehung zum Ziel haben, Schüler*innen mit einer Hörbeeinträchtigung bzw. Gehörlosigkeit sensorisch zu schulen sowie die Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung sozialer Kompetenz zu fördern (vgl. LEONHARDT 2022, S. 157ff.). „Da man die Bewegungen sehen kann, geschieht gleichzeitig eine Transformation des Klanglichen auf die visuelle Ebene“ (WICKEL/HARTOGH 2006, S. 143). Laura Marie Schwengber ist seit 2011 für ihre Interpretation von Musik mit Gebärdensprache bekannt. Die Gebärdensprachdolmetscherin beschränkt sich bei der Wiedergabe von Musik in Bewegung im Gegensatz zu anderen nicht nur auf die Parameter Rhythmus und Text, sondern übersetzt darüber hinaus auch weitere Parameter wie Melodik, Dynamik und Klangfarbe, wofür sie deutschlandweit sehr gefragt und erfolgreich ist (vgl. REICHENBERGER 2021, S. 30).

Zusammenfassend lässt sich zum gesamten Kapitel sagen, dass die Rezeption von Musik ein mehrdimensionaler Vorgang ist, der sich nicht auf die auditive Wahrnehmung beschränkt. Die Musikrezeption ist vor allem für gehörlose Menschen ein Zusammenspiel von Kontaktfühlen, indirekter Vibrationsrezeption, Resonanzfühlen, der etwaigen Resthörigkeit sowie dem Bewegungssehen (vgl. WICKEL/HARTOGH 2006, S. 144f.).

6. Unterrichtsgestaltung

Laut Shirley Salmon, einer Lehrerin am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg, bieten sogenannte „Spiellieder“ vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten an, die für Kinder (speziell solchen mit Hörbeeinträchtigungen) im Vorschul- und Grundschulalter bereichernd sein können (vgl. SALMON 2008, S. 98f.). „Es können dabei vielfältige Zielbereiche angesprochen werden – sowohl solche, die Musik betreffen als auch andere Entwicklungsfelder“ (SALMON 2006, S. 235). Dem Wortlaut gemäß vereint das „Spiellied“ in sich „zwei Komponenten – das Lied und das Spiel [...]“.

Merkmale des Spiels im Spiellied können sein:

- a) die Möglichkeit, Fertigkeiten spielerisch zu üben
- b) Kreativität und Fantasie zu fördern
- c) im Spiel neue Lebensenergie zu tanken
- d) im Spiel seelische Nöte aufzulösen
- e) durch das Spiel in Beziehung zu Mitspielern treten zu können
- f) Umgang mit Spielregeln zu lernen

Typische Liedmerkmale von vielen Spielliedern sind:

- a) kleiner Tonumfang und leicht reproduzierbare Melodie
 - b) die Melodie spiegelt den Versrhythmus und den Strophenbau des Textes [wider]
 - c) klare Struktur
 - d) Begleitung, wenn vorhanden, durch die harmonischen Hauptstufen
 - e) rhythmisch leicht erfassbar
 - f) kindgerechte Texte, um Inhalte leicht verständlich übermitteln zu können“
- (SALMON 2008, S. 98f.)

Nachdem „Spiellieder“ thematisch bedingt vor allem, aber nicht ausschließlich, in der Arbeit mit Kindern sinnvoll angewandt werden können, sind für ältere Teilnehmer*innen vor allem Lieder geeignet, die ähnlich simple musikalische Merkmale wie „Spiellieder“ aufweisen, inhaltlich aber alters- und interessengemäß angepasst sind (z. B. Volkslieder).

Eine intermediale Erarbeitungs- und Spielweise mit dem ausgewählten musikalischen Material ermöglicht den Teilnehmenden durch die gleichzeitige Ansprache verschiedener Sinne einen individuellen Zugang entsprechend der persönlichen sensorischen Möglichkeiten (vgl. SALMON 2006, S. 235).

6. 1. Gestaltungsschwerpunkte

Salmon unterteilt die Gestaltungsschwerpunkte des Spielliedes in folgende Bereiche: Bewegung, Raum, Tanz, Materialien, (Körper-)Instrumente, Stimme und Sprache, Hören, Soziale Spielformen, Visualisierung und Musiktheater. Diese Schwerpunkte können allein oder intermedial wirksam werden (vgl. ebd., S. 242). In der Stundenplanung lässt man sich von Liedmelodie, thematischem Inhalt und den oben genannten Bereichen anregen, konzipiert verschiedene Aktivitäten zu jedem Schwerpunkt, um sich schließlich für jene zu entscheiden, die sowohl bzgl. des Inhalts als auch der momentanen Möglichkeiten und Bedürfnissen der Gruppe bzw. der Kinder entsprechen (vgl. ebd.). „Handlungsformen, die von den Kindern [teils selbstständig, teils mit Hilfestellung] ausgeübt werden können, sind: wahrnehmen, erkunden, experimentieren, spielen, kommunizieren, erkennen, erinnern, imitieren, variieren, darstellen, differenzieren, entscheiden, erfinden, üben und gestalten“ (ebd., S. 243).

6. 1. 1. Bewegung

„Für [die Sozialarbeiterin, Lehrerin und Psychologin] Marianne Frostig ist Körperbewusstsein eine wesentliche Voraussetzung für eine normale seelische und körperliche Entwicklung“ (SALMON 2008, S. 156f). Eine gesunde Beziehung zum eigenen Körper ist Voraussetzung für den selbstbewussten Umgang mit der Außenwelt und anderen Menschen. Gerade wenn eine Sinneswahrnehmung geschwächt ist oder gar entfällt, ist es von enormer Wichtigkeit, sich auf den Körper und die verbleibenden Sinne verlassen und stützen zu können (vgl. ebd., S. 156). „Aufgrund der Hörbeeinträchtigung und fehlender oder mangelhafter Bewegungserfahrungen haben manche Kinder nicht immer eine gute Beziehung zu ihre[m eigenen Körper]. Das Körperbewusstsein, das im Zusammenhang mit der Ich-Identität steht, ist manchmal unterentwickelt“ (ebd.).

Körpernahe Arbeit sollte demnach ein wesentliches Prinzip elementarer Arbeit, vor allem bei hörbeeinträchtigten und gehörlosen Menschen, sein (vgl. SALMON 2008, S. 156f).

6. 1. 2. Raum

Die Rolle der Beschaffenheit des Raums für das sinnliche und atmosphärische Erleben beim Musizieren wird häufig unterschätzt. Auch bei kurzen Musizereinheiten sollten der Raum bzw. die Raumaufteilung, die Möbel und Materialien entsprechend geräumt und geordnet werden (vgl. ARNOLD-JOPPICH 2017, S. 121). Vielleicht lohnt es sich hier, mehrere Möglichkeiten auszuprobieren und das jeweilige Gelingen zu vergleichen. In jedem Fall muss ausreichend Platz für Bewegung in verschiedenen Tempi vorhanden sein, außerdem muss es in dem Raum möglich sein, Sprache und Musik rein und ohne Echo zu hören. Gerade in Kitas findet Musikalische Früherziehung in Turnsälen statt, die zwar ausreichend Platz bieten, wegen ihrer Überakustik aber eher ungeeignet sind (vgl. SALMON 2008, S. 166f.). „Für die Übertragung von Vibrationen ist ein Schwingboden optimal. Für die Wahrnehmung von Vibrationen in den Hohlräumen des Körpers ist es manchmal notwendig, den Schwingboden zu dämpfen. Es kann z. B. Kinder auch stören, wenn sie über den Boden die Vibrationen von den Füßen anderer ständig wahrnehmen müssen. Hier ist ein zusammenrollbarer Teppich, der fast so groß wie der Raum sein soll, besonders wertvoll. Lautsprecher sollen auf dem Boden stehen, einerseits um Vibrationen über den Boden zu übertragen, andererseits können Kinder die Lautsprecher direkt angreifen und z. B. einen Luftballon oder eine Handtrommel in die Nähe der Lautsprecher halten, um die Vibrationen zu spüren“ (ebd., S. 167). Stühle, Hocker u. ä. werden nicht benötigt, alternativ eignen sich Sitzkissen.

6. 1. 3. Tanz

Das Tanzen im Elementarunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, von Ausdruckstanz ohne Musik über improvisiertes Tanzen/Bewegen zur Musik bis hin zu Paar-, Reihen- oder Kreistänzen. Dabei gilt es Salmon zufolge, „die Funktion und die Art der Musik genau [zu] hinterfragen“ (vgl. ebd., S. 157). Auf der Internetseite der Grazer Tanzschule „Social Dancing Academy“ ist von „isoliertem Üben“ – in elementarpädagogischem Kontext eher isoliertem Erlernen oder Ausprobieren – die Rede. Es wird empfohlen, ungewohnte Bewegungen vorerst ohne Musik zu üben, um die Aufmerksamkeit gänzlich auf das

Körpergefühl fokussieren zu können. Mit zunehmender Körperkontrolle könne schrittweise langsamere, später schnellere Musik hinzugenommen werden, um den sogenannten „Flow“ zu erreichen (vgl. SDB 2020) Viele Anregungen zum Tanz ohne Musik sind auch in der Arbeit von Naomi Benari, einer Tanzpädagogin, zu finden. „Der Tanz muss nicht durch Musik ‚aus der Konserve‘ entstehen, sondern z. B. aus dem inneren Rhythmus heraus. Klang (Vibration) und Bewegung können als Einheit erlebt werden, z. B. wenn die Kinder sich im Raum bewegen und dabei gleichzeitig Instrumente spielen. Wenn man Musik von Tonträgern verwendet, ist es notwendig, über das Hörvermögen der Kinder informiert zu sein und nicht-auditive Wahrnehmungsmöglichkeiten wie z. B. über den vibro-taktilen Sinn zu nützen“ (SALMON 2008, S. 157).

6. 1. 4. Materialien

Als besonders wertvoll beschreibt Salmon den „Einsatz von Spielmaterialien [...] für hörbeeinträchtigte Kinder“ (ebd., S. 156). Von Kontext und gegebenenfalls Materialart her angepasst, lässt sich das auf ältere Lernende selbstverständlich übertragen. „Neue sinnliche Erfahrungen können gemacht werden und die Gesetzmäßigkeit des jeweiligen Materials, die Möglichkeiten und die Grenzen erfasst werden“ (ebd.). Im Spiel mit Materialien steht die Lautsprachkompetenz nicht im Fokus. Sie können nonverbal eingeführt, exploriert, bespielt und erfahren werden. Laut Salmon dient der Einsatz von Materialien in der musikpädagogischen Arbeit folgenden Zielen:

- „die Sinneswahrnehmung, das Reaktionsvermögen, die Raumerfassung, die Orientierung, das Gedächtnis, die Geschicklichkeit (Behutsamkeit, Fein- und Grobmotorik, Gleichgewicht), das Formempfinden (legen/zeigen, merken, nachmachen), das Ordnen (unterscheiden, vergleichen, zuordnen nach Farben, Formen, Klängen, Geräuschen, Oberfläche)“ zu schulen
- „Kommunikation und Interaktion“ zu fördern
- „eine Brücke zwischen eigener Innen- und Außenwelt zu schaffen (Eindruck – Ausdruck)“ sowie
- „Kreativität und Fantasie“ anzuregen (ebd.).

Als besonders wertvolles Material benennt er Luftballons: „Sie übertragen Vibrationen, wenn Musik gespielt wird. Wenn wir singen oder sprechen, lassen sich die Vibrationen

genau spüren und differenzieren“ (SALMON 2008, S. 156). Weitere von Salmon empfohlene Materialien (Schlaghölzer, farbige Rhythmik-Stäbchen, Chiffon-Tücher, Kreisel, japanische Papierbälle, Bleischnüre, Kastanien, Steine, usw.) bieten unterschiedliche Qualitäten und können dem Stundenthema entsprechend ausgewählt für vielfältige sensorische Erfahrungen sorgen. Nach Spiel- und Explorationsphase können die Materialien intermedial ins musikalische Unterrichtsgeschehen integriert werden (vgl. ebd.).

6. 1. 5. (Körper-)Instrumente

„Je mehr Möglichkeiten [Menschen] haben, Musik mit allen Sinnen zu erleben, umso reichhaltiger wird ihr Hörgedächtnis. Mit allen Sinnen bedeutet, selbst zu musizieren, mit Klängen experimentieren zu können, Instrumente zu bauen und in einer Gruppe Musik zu machen“ (STELZHAMMER-REICHHARDT 2009, S. 183). Die Integration des Instrumentalspiels in das Unterrichtsgeschehen ist demzufolge auch für die musikalische Schulung Hörbeeinträchtigter unerlässlich. Die Perspektiven und Möglichkeiten dieses Gestaltungsschwerpunkts sind sehr vielseitig. Es kann sowohl mit dem Instrument „Körper“ als auch mit herkömmlichen Instrumenten musiziert werden. Auch der Selbstbau von Instrumenten („Tontopfxylophon, Dosenxylophon, Windspiel mit Nägeln, Papprohr-Gitarre, Murmelklangspiel, Dosenrassel, Jogurtbecherrassel, Regenmacher, Waldteufel, Zupfbecher, Kazoo, Blumentopftrommel, Glockenschneebesen, Nusskastagnetten, Nussrassel, Nusstrommel, Glühbirnenrassel“ (SALMON 2006, S. 127)) ist pädagogisch empfehlenswert, um die Entstehung von Klang zu erleben und, im wahrsten Sinne des Wortes, zu erfassen, das Hören von Klangqualitäten zu intensivieren, zum eigenen Musizieren zu motivieren und die Wertschätzung von Musikinstrumenten zu stärken (vgl. STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 36). Zu Beginn der elementaren musikpädagogischen Arbeit mit Hörbeeinträchtigten sind vor allem „Handtrommeln und andere kleinere Instrumente, mit denen das Kind seine eigenen Bewegungen begleiten kann“ (SALMON 2008, S. 159) empfehlenswert. Gerade bei Fellinstrumenten sind Vibrationen von Stimme oder Instrumenten gut spürbar, indem eine Hand auf das Fell gelegt wird während Live-Musik in unmittelbarer Nähe erklingt (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum Spiel von Blasinstrumenten, welchem trotz der verstärkten akusto-vibratorischen Informationszufuhr hinsichtlich der Intonation (Obertöne werden teils nicht wahrgenommen) gerade unerfahrenen hörgeschädigten Instrumentalisten starke Grenzen gesetzt sind, eignen sich

Tasteninstrumente wie das Klavier oder das Keyboard außerordentlich gut für den Einsatz beim Gruppenmusizieren mit hörbeeinträchtigten Schüler*innen, da bei diesen „neben der taktilen noch die Möglichkeit der optischen Tonhöhenkontrolle hinzukommt“ (vgl. PRAUSE 2007, S. 278). Das gemeinsame Musizieren kann dadurch erleichtert werden, dass die Instrumente durch Mikrofone verstärkt bzw. Keyboards eingesetzt werden, deren Klang durch Kopfhörer oder über eine Höranlage leichter hörbar gemacht werden kann. Nicht zuletzt sei auf den Einsatz eigener Körpergeräusche und Körperklänge (Bodypercussion) hingewiesen. Diese Klänge korrespondieren in besonderem Maß mit der taktilen Wahrnehmung und „werden anders gehört, weil sie über die Knochen und Hohlräume im Körper weitergeleitet werden und die innere Resonanz direkter und intensiver ansprechen“ (STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 37). Wie zuvor im Bezug auf Materialien beschrieben, ist die ausgiebige Möglichkeit zur Exploration und Improvisation mit Instrumenten jedweder Art sehr wichtig. Die Explorationsphase ermöglicht einen individuellen Zugang zum jeweiligen Instrument, während die Improvisation eine geschützte Atmosphäre zur erstmaligen Präsentation gefundener Klänge bietet (vgl. SALMON 2006, S. 126). In der Literatur existieren zwei Ansätze zur Durchführung einer musikpraktischen Arbeit mit Hörbeeinträchtigten und Gehörlosen. Der erste Ansatz beginnt bei der Ausbildung und Kontrolle des Rhythmusgefühls durch die Zuhilfenahme von körpereigenen Instrumenten. Anschließend erfolgt der Transfer auf Perkussionsinstrumente und erst im letzten Schritt werden Melodieinstrumente hinzugezogen. Der zweite Ansatz genau andersherum vor und beginnt also seine intensive Arbeit auf Melodieinstrumenten, um später erst Perkussionsinstrumente hinzuzuziehen (vgl. PRAUSE 2007, S. 272f).

6. 1. 6. Stimme und Sprache

Das Singen in Gruppen mit hörbeeinträchtigten Personen ist ein besonderes Erlebnis. Vorurteilen (bezüglich dieses Handicaps) zum Trotz singen hörbeeinträchtigte Menschen – sogar Gehörlose – ebenso gern wie Normalhörende. „Sie können den Rhythmus eines Liedes lernen sowie das Auf und Ab der Melodie“ (SALMON 2008, S. 158). Da eine eigene auditive Überprüfung der Tonhöhe, geschweige denn der Intonation, beim Singen in den meisten Fällen nicht möglich ist, klingt „das Gruppensingen [...] für [Normalhörende] manchmal wie ein Cluster, das sich rhythmisch mit der Melodie auf und ab bewegt“ (vgl. ebd.). „Ausnahmen können Kinder sein, die früh mit einem Cochlea-Implantat versorgt wurden, das ihnen Wahrnehmungen über den funktionsfähigen Gehörnerv ermöglicht.“

Aber auch manche gehörlose Kinder können mittels entsprechender Instrumente wie Klavier oder Bassxylophon lernen, eine Melodie zu singen“ (SALMON 2008, S. 158). Das Singen ist für die Betroffenen sowohl seelisch als auch aus musikpädagogischer Sicht wertvoll: Neben stark vibratorischen Angeboten, die beim Instrumentalspiel wahrgenommen werden können, lebt auch das Singen von Schwingung und Resonanz des eigenen Körpers. Durch das Tönen in eine Handtrommel, Röhre oder die eigene Hand kann diese Schwingung noch intensiver erlebt werden. Auch das Befühlen des eigenen Kehlkopfs oder dem des Lehrenden beim Singen oder Sprechen bietet interessante Erfahrungen (vgl. STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 22).

Eine Besonderheit in der Arbeit mit Hörbeeinträchtigten und Gehörlosen, die in EMP-Gruppen mit Normalhörenden in der Regel nicht zur Verfügung steht, ist die Gebärdensprache. Sie ist gerade beim Singen analog zu herkömmlichen (Klang-)Gesten anwendbar und hat sich in den USA „nicht nur [in] Gruppen von Kindern mit und ohne Hörbeeinträchtigung [...], sondern auch für Kinder mit anderen Behinderungen“ bewährt (vgl. SALMON 2008, S. 158). Die Auswahl an Liederbüchern mit Gebärden im deutschsprachigen Raum ist leider noch sehr klein. Zur Synchronisation ist „das gemeinsame Singen oder Sprechen – auch von Kanons – [in Verbindung mit Bewegung] gut möglich“. Instrumente können unterstützend hinzugezogen werden. Allerdings ist auf den bisherigen Erfahrungsstand der Gruppe zu achten (vgl. ebd.).

6. 1. 7. Hören

Der pädagogisch sinnvolle Einsatz des Hörens als Gestaltungsschwerpunkt in der Arbeit mit hörbeeinträchtigten Schüler*innen hängt stark von den individuellen Hörprofilen der einzelnen Teilnehmer*innen ab. Wie bereits mehrfach erwähnt, muss die Lehrperson also gut über die jeweiligen Einschränkungen der Teilnehmenden informiert sein. Zudem benennt Reichenberger das Vibrationsempfinden und das Bewegungssehen als zu beachtende Faktoren bezüglich effektiver Musikrezeption in genanntem Kontext (vgl. REICHENBERGER 2021, S. 39f.). In Bezug auf die Musikrezeption kann es zu starken Differenzen zwischen schwerhörigen und gehörlosen Teilnehmenden kommen, wenn beispielsweise „die Offenlegung der Wahrnehmungsgrenzen von Musik und der Beeinträchtigungen für gehörlose Schüler*innen ohne Hörsystem zu Frustration führen“ (ebd., S. 61). Reichenberger schlägt vor, die Gruppe während dieser Unterrichtsabschnitte zu teilen (vgl. ebd.). „Je nach Art der Hörschädigung bzw. des Hörprofils [können

bestimmte Instrumente] besser, schlechter oder gar nicht wahrgenommen werden. Auch große Pegelunterschiede und zu [schnelle] Tempi werden zu Beginn als problematisch angesehen“ (REICHENBERGER 2021, S. 40). Besonders gut können Stücke wahrgenommen werden, die von einer kleinen Besetzung, im Idealfall solistisch, und vor allem live musiziert werden (vgl. ebd.). Häufige Beobachtungen, die Musikpädagogen(-pädagoginnen und Musiktherapeuten(-therapeutinnen) in der Arbeit mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen machen, sind (vgl. STELZHAMMER-REICHHARDT 2008, S. 18):

- a) Vorliebe für dissonante Klänge
- b) Wahl von Instrumenten, deren Klangspektrum subjektiv außerhalb des gemessenen Hörbereiches des jeweiligen Kindes liegt
- c) Vorliebe für live bzw. unplugged gespielte Instrumente sowie
- d) wenig Interesse für Tonträger

Entscheidet man sich wiederum für die Verwendung eines Tonträgers, sind Reichenberger zufolge „vor allem die Besetzung (Klangfarbe, Frequenz, Qualitative Ebene), die Dynamik (Lautstärke (-unterschiede)), Quantitative Ebene), das Tempo und die Größe der Besetzung (klangliche Komplexität) zu berücksichtigen“ (REICHENBERGER 2021, S. 40).

6. 1. 8. Soziale Spielformen

Die Vielgestaltigkeit sozialer Spielformen, also die verschiedenen Arten und Grade sozialer Interaktion, sind im Buch „Elementare Musikpädagogik“ der Musikpädagogin, Wissenschaftlerin und Professorin Juliane Ribke anschaulich zusammengetragen. Im Wesentlichen unterscheidet sie zwischen dem Individuum und der Gruppe, die während des Unterrichtsprozesses in verschiedenen Konstellationen (miteinander) interagieren und auch voneinander lernen und profitieren können.


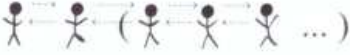
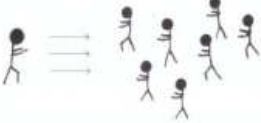

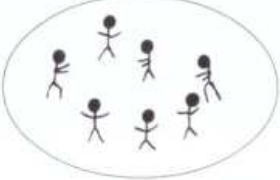
Interaktive Konstellation	Spielformen
I  Ich	Alleinspiel
II  Ich – (Du, Du, Du ...)	Parallelspiel
III  Ich – Ihr (= Massendu)	Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) Regelspiel
IV  Ich – Du	Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) Regelspiel
V  Ich – Du – Wir	Team

Abb. 2: Interaktionsmodi nach Juliane Ribke (aus: RIBKE 2018, S. 162)

Im folgenden sind oben abgebildete Konstellationen erläutert:

Konstellation I: Alleinspiel – Ich

In Spielen, die sich der sensorischen Sensibilisierung widmen, erleben Teilnehmende Momente des Alleinspiels. Diese Augenblicke sind individuell wertvoll, da sie in Gruppenunterricht tendenziell selten vorkommen. Für einen Moment, beispielsweise wenn mit geschlossenen Augen Klängen gelauscht oder Gegenstände betastet werden,

können alle weiteren Personen ausgeklammert werden und die eigene Empfindung steht im Fokus (vgl. RIBKE 2018, S. 161)

Konstellation II: Parallelspiel – Ich – (Du, Du, Du, ...)

Konstellation II bezieht sich auf Spielsituationen, in der das Individuum eigene Vorstellungen, Wünsche und Ideen ausleben kann, bewusst oder unbewusst aber zeitgleich auch einzelne andere Individuen und deren Tun wahrnimmt. Dies „ist z. B. für Explorationsphasen charakteristisch, wenn jeder Teilnehmer die Möglichkeiten eines Instruments oder Materials ausprobiert und die anderen Anwesenden durchaus peripher wahrnimmt, so daß Beeinflussungen stattfinden können“ (ebd.)

Konstellation III: Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) / Regelspiel – Ich – Ihr (= Massendu)

Die Gruppe agiert in dieser Spielform als von Ribke bezeichnetes „Massendu“. Sie basiert auf der „Beobachtung, daß es Kindern meist leichter fällt, sich ideenreich vor der Gruppe zu produzieren als in einen echten Interaktionsprozeß mit einem einzelnen Partner einzutreten“ (ebd., S. 162) Dem Individuum gegenüber steht also eine Art „vervielfältigter Partner“, der in Nachahm- oder Frage-Antwort-Spielen möglichst einheitlich auf den Impuls des Individuums reagiert (vgl. ebd.). „Auch Erwachsene tun sich oft schwer darin, mit einem Partner sensibel zu interagieren. Hier kommt es offensichtlich auf den Grad der Vertrautheit miteinander an; ist dieser gering, kann Nähe überfordern und das ‚Massendu‘ als neutraler empfunden werden, zumal der Blickkontakt sich nicht auf eine Bezugsperson beschränken muß“ (ebd.).

Konstellation IV: Rollenspiel (mit wechselnden Rollen) / Regelspiel – Ich – Du

Im Unterschied zu Konstellation III handelt es sich bei dieser Spielform um direkte Partnerarbeit. Zwei Individuen mit eigenen Ideen und Vorstellungen treffen aufeinander und sollen miteinander agieren. Für dieses Zusammenwirken kann es entweder eine von der Lehrperson vorgegebene konkrete Aktion geben, die partnerschaftlich ausgeführt werden soll, z. B. Körperberührungen zu einem Vers, oder eine kreative Gestaltungsaufgabe, die anschließend vielleicht sogar von der Gruppe präsentiert werden kann. Diese Spielform verlangt unter Umständen ein gewisses Maß an Vertrauen. Daher kann es je nach Aufgabenstellung sinnvoll sein, Paare entweder nach Wunsch oder aber absichtlich nach dem Zufallsprinzip zusammenzustellen (vgl. ebd., S. 162).

Konstellation V: Team – (Ich – Du – Wir)

Konstellation V bietet mit Abstand das höchste Energiepotenzial aller bisher erläuterten Interaktionsmodi. Sie lebt vom gemeinsamen Agieren aller Teilnehmenden und steht und fällt mit der Motivation jedes Einzelnen. Da in der EMP Gruppenbildung und soziale Aspekte einen großen Stellenwert genießen, wird diese Spielform häufiger als andere in die Unterrichtsgestaltung einbezogen. Hier erhält jede*r Teilnehmende die Chance, sich selbst wie auch sein Gegenüber wahrzunehmen und als Teil der Gruppe zu erleben (vgl. RIBKE 2018, S. 162).

6. 1. 9. Visualisierung

Wir brauchen Ohr und Auge, um die Welt der Musik in der uns möglichen Erlebnistiefe zu durchdringen: Was sehen wir, wenn wir Musik hören? Was hören wir, wenn wir Bilder sehen? Anliegen dieses Inhaltsbereichs ist es, die Vielfalt der Verknüpfungsmöglichkeiten von Musik mit visuellen Vorstellungen und Bildern aufzuzeigen und damit zur Differenzierung des musikalischen Erlebens und Verstehens beizutragen (vgl. KRÄMER 2011, o. S.). Ein Beispiel hierfür bietet das sogenannte „Liedgebärden“ (song signing): es bedeutet das Übersetzen und Interpretieren eines Liedtextes, ohne dabei zu singen. Auch könnten Bilder in Bewegungen umgesetzt und diese auf Instrumente übertragen werden. Das Legen einer Bildpartitur könnte diesen Prozess unterstützen. STEINMANN legt nahe, „zur Verdeutlichung der Empfindung von Vibrationen [...] die Schwingungen der Instrumente oder der Musikanlage zusätzlich sichtbar“ zu machen, indem ein leichter Gegenstand (z. B. Papierschnipsel) auf ein besonders großes Fellinstrument gelegt wird. „Die Gegenstände ‚tanzen‘ schon bei der kleinsten Schwingung und springen in die Höhe bei einem starken Anschlag. Möglicherweise kommen Kinder mit solchen zusätzlichen visuellen Informationen besser zur Nutzung des Restgehörs, weil sie durch die Verbindung der Empfindungen verstehen, dass es etwas zu ‚hören‘ gibt, auch wenn nur einzelne Frequenzen auditiv wahrnehmbar sind“ (vgl. STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 35)

6. 1. 10. Musiktheater

Erfahrungsgemäß wird die Integration musiktheatralischer Inhalte und Aktionen mit Begeisterung angenommen. Die Möglichkeit, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, ergreifen nicht nur Kinder gern. Eine bestimmte Rolle spielend, fühlen sich viele Menschen

freier, ungewohnte Aktionen selbstbewusst auszuführen. Eine allgemein kreativ-freudige und offene Stimmung ist die Folge. Eine beispielhafte Herangehensweise ist in POLLICINO beschrieben: Gemeinsam können Ideen und Begriffe zu einem bestimmten Thema gefunden werden (z. B. Sommerurlaub). Passend dazu können kleine Geschichten erfunden und erzählt werden (in Lautsprache und/oder Gebärdensprache). Ist der Ablauf klar, improvisiert beispielsweise die Lehrperson eine Klavierbegleitung dazu, wobei die Bewegungen der Kinder die Impulse und den zeitlichen Rahmen für die Musik vorgeben können. Alternativ sucht man nach einem Bilderbuch oder Gedicht und definiert Rollen und Begriffe. Am Ende folgt das Umsetzen der Begriffe in Bewegungen. Es können Materialien und Requisiten verwendet werden. Das pantomimische Darstellen der Rollen kann mit Klängen unterstützt werden. Bestimmte Rollen lassen sich auch mit der Stimme darstellen (vgl. STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 177).

6. 2. Kommunikation und Körpersprache

Kommunikation ist für den Menschen lebensnotwendiger Bestandteil des Seins und des Miteinanderagierens. Fehlender Kontakt zur Außenwelt führt langfristig zu Unwohlsein, Abschottung, Isolation und persönlichem Zerfall. Der Mensch braucht den Austausch mit anderen, sowohl um eigene Bedürfnisse mitzuteilen als auch zur seelischen Weiterentwicklung. Ist nun die Art der Kommunikation gestört oder erschwert, gilt es, andere Wege des Austauschs zu finden. Das heutzutage weit verbreitete Phänomen der Altersschwerhörigkeit ist den meisten geläufig. Schon hier stoßen Normalhörende nicht selten an ihre Grenzen, wenn es darum geht, über einen längeren Zeitraum laut, langsam und übermäßig deutlich sprechen zu müssen, um ein verbales Gespräch mit den Seniorinnen und Senioren zu ermöglichen, die sich zudem aus Scham oder mangelnder Einsicht der Hörgeräteversorgung verweigern oder die bereits vorhandenen Systeme schlichtweg nicht tragen. Bei Menschen, deren Hörschädigung früher eintritt oder die gar mit eingeschränktem Hörvermögen (bis hin zur Gehörlosigkeit) auf die Welt kamen, gestaltet sich die Kommunikation via Lautsprache entsprechend schwieriger. Durch intensive spezifische Förderung kann mittels des „Absehens“ (Kap. 5. 3.) die Lautsprache erlernt werden. Die Schwierigkeit hierbei besteht darin, dass die Gehörlosen über nahezu keine Möglichkeit der auditiven Selbstkontrolle verfügen (vgl. LEONHARDT 2022, S. 82). Da der Spracherwerb für Hörbeeinträchtigte, vor allem prälingual Ertaubte, aufgrund

dessen sehr schwer ist, gestaltet sich der verbale Austausch meist als anstrengend und unzufriedenstellend. Möglicherweise klingt die Sprechweise fremd, ist schwer verständlich und nicht selten kommt es, auch beim so genannten „Mundablesen“, zu Missverständnissen (vgl. STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 9f.). Gerade bei Kindern können Wahrnehmungs- und Kommunikationsbeeinträchtigungen „zu weiteren Problemen führen wie Konzentrationsschwäche und Unsicherheiten beim Erkennen der Gefühle anderer Menschen. Die nicht wahrgenommenen und nicht verstandenen Signale verursachen Ängste und der Hörbeeinträchtigte zieht sich zurück oder verhält sich auffällig“ (ebd., S. 17). Daher ist es sehr wichtig, betroffenen Menschen und deren Bezugspersonen alternative Kanäle zur Kommunikation anzubieten und zu eröffnen. Eine Möglichkeit bietet die Gebärdensprache. Sie „ist eine eigenständige, vollwertige Sprache, die allen sprachfunktionalen Anforderungen genügt. Sie verfügt über eine autarke lexikalische und grammatische Strukturierung, die nicht mit der der Lautsprache identisch ist“ (LEONHARDT 2022, S. 90). Wie in manchen Kapiteln schon erwähnt, ist diese Sprache weit verbreitet und findet bereits Einzug in die (musik-)pädagogische Arbeit mit Hörbeeinträchtigten. Eine weitere Sprache, die mindestens ebenso verbreitet, jedoch weitaus weniger anerkannt ist, ist die Körpersprache. Ihre psychologisch gesehen enorme Kommunikationsstärke wird weitgehend unterschätzt. Welche emotionalen Aussagen ein Blick, ein Händedruck, die generelle Körperhaltung oder allein schon das leichte Verziehen eines Mundwinkels machen kann, ist enorm. Die Körpersprache einer anderen Person zu lesen, erfordert Offenheit und Sensibilität. Kinder, vor allem solche mit Hörbeeinträchtigung, reagieren noch instinktiv auf die Körpersprache ihrer direkten Bezugspersonen. Besonders stark ausgeprägt ist diese Kommunikationsweise bei Säuglingen und Kleinkindern vor dem Spracherwerb. Abgesehen von schriftlichen oder rein auditiven Kommunikationsformen ist die Körpersprache im Austausch mit anderen Menschen allgegenwärtig. Doch ist sie je nach Verständigungsform unterschiedlich stark ausgeprägt. Die folgende Abbildung visualisiert den körpersprachlichen Anteil der verschiedenen Kommunikationsformen:

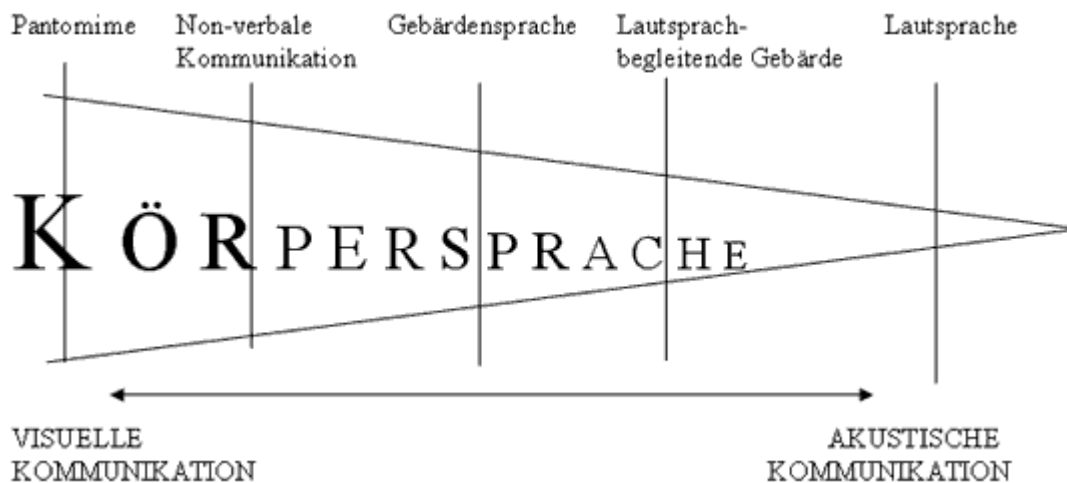


Abb. 3: Mimik, Gestik, Bewegung, Blickkontakt usw. sind unterschiedliche Faktoren, die bei den verschiedenen Kommunikationsformen unterschiedlich gelagert sind (aus: SALMON 2008, S. 126)

Es zeigt sich, dass sich mit Hinwendung zur akustischen Kommunikation der Anteil der Körpersprache minimiert (vgl. ebd.). Eine weitere Kommunikationsform, die unter musikpädagogischem Aspekt besonders wichtig ist, ist die Musik selbst. Auch „Musik und Bewegung [können] als nonverbale Sprachen zur Kommunikation eingesetzt werden, um Beziehungen zwischen den Menschen aufzubauen. Dabei geht es um die Vermittlung emotionaler Signale, den Aufbau von Sicherheit in der Körpersprache, die mimische Ausdrucksfähigkeit und den musikalischen Dialog“ (STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 17f.). Ähnlich der Körpersprache dienen Körper und Stimme hier als vom Hören weitgehend unabhängige Ausdrucks- und Interaktionsmittel (ebd., S. 18). „Die Erfahrung und das Erkennen eines Begriffes über den Körper [ist] sehr viel leichter und eindrücklicher als eine komplizierte verbale Erklärung (beispielsweise ‚waagrecht – senkrecht‘). Oft, insbesondere für den Ausdruck in Musik oder Bewegung, ist das Umgehen damit wichtiger als die Benennung (das Wort oder die Gebärde) des Begriffes selbst. Es geht beispielsweise nicht darum zu wissen, was laut oder leise ist, sondern darum, mit dem eigenen Körper laut und leise sein zu können oder auch die Lautstärke lautlos darstellen zu können“ (ebd., S. 47). Die elementare musikpädagogische Arbeitsweise bietet also ein ideales Medium, um mit Hörbeeinträchtigten und Gehörlosen in Kontakt zu treten, sie zu fördern und zu bilden. Für eine erfolgversprechende Arbeit mit den Betroffenen ist es nicht notwendig, Gebärdensprache zu erlernen. Selbstverständlich kann sie unterstützend hinzugezogen werden.

6. 3. Exemplarische Gestaltungsansätze

Um die vielfältigen Möglichkeiten zu verdeutlichen, wird hier exemplarisch eine Sammlung einiger Gestaltungsansätze beschrieben, die einem oder mehreren Bereichen zuzuordnen sind. Die genannten Ideen sollen inspirieren und zu eigenen Gestaltungsprozessen über mehrere Stunden mit Kindern anregen, wobei nicht alle Schwerpunkte vorkommen müssen. Die ausgewählten Aktivitäten und die Gestaltungsprozesse sollen sich nach der Reife der Kinder, der Konstellation der Gruppe, sowie der Unterrichtssituation richten. Ausgangspunkt ist das folgende (Spiel-)Lied:

M. + T.: aus Israel

Tzadik Katamar (Regenlied)

Es reg - net, es reg - net, es reg-net gar so sehr. Der

Wind be-wegt die Bäu - me, die Bäu-me hin und her. Es

blitzt und es don-ner-t, es blitzt und es don-ner-t, ich schau und

seh-den Re-gen-bo-gen. Es bo-gen.

Abb. 4: Tzadik Katamar (Regenlied) (aus: ARNOLD-JOPPICH 2017, S. 279)

Bewegung

- Den Wind mit Gesten zeigen, mit den Händen und mit dem ganzen Körper im Raum darstellen
- Bewegungen beobachten und mit den Händen bzw. mit dem ganzen Körper imitieren
- Die Bewegungen unter den folgenden Aspekten variieren: Zeit, Dynamik, Raum, Ausdruck
- Bewegungen zu einer Sequenz (allein/zu zweit) entwickeln. Die Ausgangs- und Schlussposition beachten

Raum

- Jedes Kind stellt mit einem Tuch einen Regentropfen dar. Die Lehrperson (und später ein Kind) ahmt den Wind durch Bewegungen nach. Die Regentropfen bewegen sich danach und lassen sich von einem Platz zum anderen bewegen (Je nach Hörvermögen kann der Wind durch eine Ocean-Drum oder durch Schleifen über das Fell einer großen Trommel dargestellt werden)
- Partneraufgabe: Ein Kind stellt den Regentropfen dar, das zweite den Wind. Die Bewegungen des Windes zeigen Kraft und Richtung für den bewegenden Tropfen
- Mit unterschiedlichen Raumwegen für den fliegenden Tropfen experimentieren: gerade, kurvig, zackig, im Kreis, in einer Spirale. Raumwege ausprobieren und malen
- Eine Kombination von Raumwegen ausprobieren; einen Ablauf malen; einen anderen Ablauf in Bewegung umsetzen

Tanz

- Freie tänzerische Aktivitäten (z. B. tanzende Regentropfen, bewegte Bäume) mit Bewegungsbegleitung oder ausgesuchten Musikstücken
- Ideen der Kinder sammeln und gemeinsam ausprobieren
- Eine Form bzw. Reihenfolge festlegen („Regentanz“)

Materialien

- Mit Chiffontüchern experimentieren (z. B. fallen, schweben, drehen, blasen, fliegen lassen)

- Das Fliegen des eigenen Tuchs beobachten, die Bewegung mit eigener Bewegung und/oder mit der Stimme begleiten; die Endform am Boden betrachten, mit dem Körper imitieren

(Körper-)Instrumente

- An einer Tischtrommel, an der sich alle Kinder befinden, dürfen alle Kinder reihum einen Rhythmus machen, alle anderen imitieren
- Alle spielen gleichzeitig in der gleichen Art und Weise: Tippen, streichen, mit der flachen Hand schlagen, schnell, leise (Blitz, Donner, Wind, ...). Sobald jemand die Spielweise ändert, machen es ihm alle nach. Jeder kann jederzeit und sollte sich gleichzeitig jederzeit anpassen
- Klangobjekte und einfache Instrumente basteln, z. B. Kazoos, Windspiel mit Nägeln, etc.
- Selbstgemachte und andere Instrumente ausprobieren und dem jeweiligen Wetter zuordnen, z. B. welche Instrumente spielen den Regen, den Wind, den Blitz, den Donner?
- Ein*e Dirigent*in zeigt, welches Wetter spielerisch dargestellt wird, wie laut oder wie leise
- Das Lied mit Klanggesten (Klatschen, Patschen, Schnalzen, Stampfen) begleiten, z. B. das Metrum patschen
- Das Lied mit einem Bordun begleiten (Töne G und D am Anfang jedes Taktes), z. B. mit Großbass- und Bassklangstäben aus Holz
- Bei einer Wiederholung des Liedes kann zwischen dem ersten und zweiten Durchlauf über ein Bordun improvisiert werden (quasi A-B-A-Form)

Stimme und Sprache

- Den Wind mit der Stimme imitieren – dabei unterschiedliche Vokale ausprobieren und mit Bewegung unterstützen
- Mit der Stimme Klänge für bestimmte Begriffe erzeugen und als Zwischenspiele einsetzen: z. B. Regen, Wind, Blitz, Donner (darauf achten, ob die Laute stimmlos/stimmhaft sind)
- Wörter als Ostinati sprechen, z. B. es regnet; der Wind
- Das Lied lernen, rhythmisch sprechen (evtl. mit Gebärden) und mit Klanggesten begleiten

Hören

- Verlauf der Melodie (gespielt auf einem gut wahrnehmbaren Instrument) wahrnehmen, mitzeigen, einer graphischen Notation folgen
- Fühlen der Musik über eine Handtrommel und Umsetzung in Bewegung
- Hören von Musik passend zum Thema, z. B. Ausschnitte aus der „Sturmsonate“ von Beethoven; bestimmte musikalische Ereignisse wahrnehmen, z. B. laut/leise, Wiederholungen, schnell/langsam, viele/wenige Instrumente

Soziale Spielformen

- Die Kinder stellen Wind dar, die ihren eigenen Wege frei im Raum tanzen, ohne einander zu stören
- Partneraufgabe: Ein Kind bewegt sich als Wind im Raum, das andere bewegt sich in gleicher Weise hinter dem ersten Kind. Wenn das Paar stehen bleibt und sich umdreht, übernimmt das zweite Kind die Führung
- Alle Kinder stellen Bäume dar, verteilt im ganzen Raum. Ein Kind stellt den Wind dar und bewegt sich in unterschiedlichen Tempi und Richtungen durch den Raum. Die Bäume, an denen es vorbeikommt, bewegen sich entsprechend. Bleibt das Kind neben einem Baum stehen, verwandelt es sich selbst in einen, der danebenstehende Baum wird zum Wind

Visualisierung

- Am Platz im Metrum seitlich leicht schwingen
- Den Liedrhythmus wahrnehmen (der Rhythmus wird eventuell auf einer Trommel mitgespielt) und durch Handbewegungen sichtbar machen
- Den Rhythmus großräumig in die Luft malen, mit den Füßen gehen oder am Boden „malen“
- Den Liedrhythmus mit graphischen Zeichen malen
- Rhythmische Bausteine des Liedes erkennen
- Die Melodie wird auf einem gut wahrnehmbaren Stabspiel oder Klavier gespielt. Die Kinder nehmen die Melodie taktil, akustisch und visuell wahr
- Das Lied wird in einer kleinen Tanzform visualisiert

Musiktheater

- Begriffe und Ideen zum Thema Regen werden von und mit den Kindern gesammelt
- Eine Regengeschichte wird erzählt oder erfunden
- Ein Bilderbuch oder Gedicht zum Thema Regen wird gesucht, und mögliche Begriffe/Rollen werden notiert
- Die Kinder überlegen, wie sie die Begriffe in Bewegung umsetzen könnten
- Es werden verschiedene Rollen ausgedacht (Regentropfen, Wind, Blitz, Donner, Regenbogen)
- Requisiten und Materialien zur Darstellung der Rollen werden gesucht
- Die pantomimische Darstellung der Rollen wird mit Klängen unterstützt
- Bestimmte Rollen lassen sich auch mit der Stimme darstellen, z. B. durch Geräusche (Wind, Regen), aber auch durch Sprache (kurze Texte, Reime, Gedichte)

6. 4. Ziele

Da diese Arbeit primär auf das Musizieren mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Menschen abzielt, ist bei der Definition des Ziels bzw. der Ziele im Bereich des multisensorischen Ansatzes (Kap. 5) zu beginnen. Ich werde also nicht konkret auf Ziele der Elementaren Musikpädagogik eingehen. Allerdings ist die Tätigkeit als Elementare Musikpädagogin bzw. Elementarer Musikpädagoge eine optimale Voraussetzung für das Musizieren in diesem besonderen Bereich (Kap. 3), weil ohnehin eine weitgehend nonverbale Vermittlung von Inhalten angestrebt wird. Auch sind im Laufe der Arbeit Möglichkeiten genannt, die zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts beitragen können und welches Vorwissen die Stundenplanung voraussetzt. In einem Artikel von Shirley Salmon sind die Zielbereiche des multisensorischen Ansatzes wie folgt zusammengetragen (SALMON 2008, S. 153f.):

Wahrnehmung erweitern

- Taktile und vibratorische Reize wahrnehmen, aufnehmen und umsetzen
- Optische Zeichen und Symbole erfassen, verstehen und umsetzen
- Lautdiskriminierung und Hörtraining: Akustische Reize wahrnehmen, unterscheiden und deuten

- Musik als ordnendes Element erleben und gestalten: metrische, dynamische, rhythmische und räumliche Ordnung
- Körperwahrnehmung: Entwicklung von Körperschema, Körperbewusstsein, Fein- und Grobmotorik, Koordination und innerem Rhythmus

Stimme, Sprache, Kommunikation fördern

- Freude an Stimme und Sprache (Lautsprache bzw. Gebärdensprache) entwickeln
- Sprach- und Sprechfähigkeit unterstützen
- Rhythmisierung der Lautsprache, Phrasen und Satzstrukturen erleben, üben und einsetzen
- Stimmumfang und Stimmqualität, Sprachmelodie, Sprachrhythmus weiterentwickeln
- Einsatz von Gebärden, Gestik, Mimik entwickeln
- Körpersprache, Gestik, Mimik entwickeln
- Wortschatz entwickeln

Persönlichkeitsentwicklung

- Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Selbstwertgefühl unterstützen
- Anpassungsfähigkeit aufbauen und entwickeln
- Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und entwickeln
- Soziales Lernen und Kommunikationsmöglichkeiten entwickeln
- Kreativität entdecken und entwickeln
- Gedächtnis, Konzentration und Begriffsbildung entwickeln

Musikalische und tänzerische Ziele

- Kennenlernen und bewusstes Erleben musikalischer und tänzerischer Erscheinungs- und Ausdrucksformen
- Umgang und Erfahrung mit der Stimme, mit Instrumenten, mit Bewegung und Tanz
- Teilhaben an den sozialen und kulturellen Werten der Lieder, Tänze, Musikstücke etc.
- Üben von musikalischen und tänzerischen Fertigkeiten
- Improvisieren und Gestalten
- Den eigenen Ausdruck finden

Betrachtet man Menge und Vielfalt der hier aufgeführten (musik-)pädagogischen Ziele, ist offensichtlich, dass viele Bereiche nicht in großem Maß ausgebaut oder gar fundiert werden können. Je nach Ausprägung und Langfristigkeit des musikalischen Angebots, aber auch stark abhängig von der Bereitschaft der Teilnehmenden, ist es dennoch sehr gut möglich, eine persönliche (musikalische) Entwicklung anzuregen und voranzutreiben.

7. Referenzen

Im Rahmen meines Studiums beschäftigte ich mich oft mit dem Thema Musik und Hörbeeinträchtigung. Bisher – mit Ausnahme meines Praktikums an der Westkampfschule Bielefeld (Kap. 7. 2.) - hatte ich jedoch noch nicht die Gelegenheit, mein Wissen in die Praxis umzusetzen. Die folgenden Referenzen sind meiner Meinung nach Belege für diese theoretisch verfasste Arbeit.

7. 1. Thementag Hannover

Der am 11. Mai 2019 in der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTM) stattgefundenen Thementag „Musizieren mit Hörschädigung – wie geht das?“ hat Musiklehrkräften, Menschen mit und ohne Hörschädigung, Expertinnen und Experten sowie Studierenden ein innovatives Forum für Information, Austausch und Weiterbildung zu diesem wichtigen, aber bisher vernachlässigten Thema, geboten. Ursprung dieser These war die Tatsache, dass ca. 15 Millionen Menschen in Deutschland von einer Hörschädigung betroffen sind, von denen jedoch einige musikalisch interessiert sind und darüber hinaus den Wunsch haben, zu musizieren. Konzipiert und geleitet wurde die Veranstaltung durch Roswitha Rother, der Vorsitzenden der Hannoverschen Cochlea Implantat Gesellschaft, Dr. Claus-Jürgen Schulz, der trotz starker Hörbeeinträchtigung aktiv in Laienensembles musiziert und sich für Inklusion einsetzt und Dr. Andrea Welte, der Professorin für Musikpädagogik an der HMTM.

Folgende Themen sind im Plenum thematisiert worden:

- Wie lässt sich Musik mit CI besser hören? (Marina Imsiecke)
- Musikhören mit CI – Herausforderungen und Übungsmöglichkeiten in der Rehabilitation (Tabea Otte)
- Musik machen mit Hörbehinderung – Tipps aus der Praxis und für die Praxis (Sebastian Fehr und Dr. Claus-Jürgen Schulz)
- Musizieren geht auch mit Hörschädigung: Zur Neuroplastizität des auditiven Systems (Prof. Dr. Eckart Altenmüller)

Folgende Workshops sind den Teilnehmenden angeboten worden:

- Instrumente ausprobieren (Prof. Dr. Andrea Welte und Team)
- Musik hören und trainieren mit CI (Roswitha Rother)
- Durch Bewegung zum Klang (Christine Löbbert)
- Sing and move – Kann das gemeinsame Singen von Bewegungselementen unterstützt werden? Ja. Und wie? (Prof. Elisa Läubin)
- Musikalische Begabungen bei Menschen mit Hörschädigung entwickeln und fördern (Dr. Claus-Jürgen Schulz und Sebastian Fehr)

Am Thementag haben ca. 90 Gäste in nahezu jedem Alter teilgenommen. Eindrücke, die ich heute noch in meinem Kopf behalten habe, sind ältere Damen mit Cochlea-Implantaten, die zum ersten Mal in ihrem Leben eine Geige in der Hand halten, das Instrument über verschiedene Sinne erleben durften und plötzlich begannen zu weinen. Das hat mich sehr berührt. Andere berichteten, dass, als sie vor ca. 50 Jahren ein Instrument lernen wollten, Pädagoginnen und Pädagogen ihnen das Spielen von Instrumenten verwehrten, „denn Menschen, die nichts hören, seien nicht in der Lage, Musik zu machen“ (aus Notizen des Verfassers am 11.05.2019).

7. 2. Praktikum in der Westkampschule Bielefeld

Der Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) ist Schulträger von insgesamt 35 Förderschulen. Im Rahmen meines Studiums zum Elementaren Musikpädagogen (Bachelor of Music) besuchte ich im Sommersemester 2022 ein Praktikum an der Westkampschule Bielefeld. Sie ist eine der LWL-Förderschulen mit dem Schwerpunkt Hören und Kommunikation. Leonhardt empfiehlt für jede Klasse eine Anzahl von „vier und sechs Schüler[n], was eine sehr individuelle Förderung ermöglicht“ (LEONHARDT 2022, S. 204). Der Unterricht berücksichtigt die erschwerten Lernbedingungen und den individuellen Förderbedarf der Schüler*innen. Ziel der Förderung ist es, den Schüler*innen die Sprache in Laut- und Schriftform so weit wie möglich verfügbar zu machen. Die Kommunikation findet je nach den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen in Laut-, Schrift- oder Gebärdensprache statt. Die Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft und auf das Berufs- und Arbeitsleben sind besondere Schwerpunkte im Unterricht. Für die theoretische, sowie praktische und wissenschaftliche Umsetzung bedarf es einer speziellen Pädagogik: der Sonderpädagogik. Diese wird „auch als Behindertenpädagogik, Förderpädagogik, Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik und ferner als Rehabilitation, Normalisierung, Integration und zunehmend als inklusive Pädagogik bezeichnet“. [...] Gemeinsam benennen sie [...] den Tatbestand des pädagogischen Bemühens, Menschen mit Behinderungen bei ihrem Hineinwachsen und Leben in der Gesellschaft zu unterstützen (ebd., S. 32). Die Praktikumsgruppe wurde von insgesamt zwei Mentorinnen und einem Mentor betreut: Einer Sonderpädagogin mit dem Schwerpunkt Gehörlosen- und Lernbehindertenpädagogik (zuvor Grundschullehramt für Deutsch, Mathematik, Musik und Kunst), einer Sonderpädagogin mit den Förderschwerpunkten Hören und Kommunikation sowie Lernen und einem Integrationshelfer, der Kindern und Jugendlichen mit geistiger, seelischer oder körperlicher Behinderung hilft, am Schulunterricht teilzunehmen. Die von mir besuchte Gruppe bestand aus sieben Kindern einer fünften Klasse. Alle trugen in irgendeiner Form Hörsysteme, seien es einfache Hörgeräte oder Cochlea-Implantate. Zu diesem Zeitpunkt waren zwei der Kinder gehörlos, alle anderen konnten mit ihren Systemen Sprache mehr oder weniger gut verstehen und selbst auch wiedergeben, wenn auch teils undeutlich und abgehackt. Die Leistungsstände wiesen gravierende Unterschiede auf. Bei der Liederarbeitung stand der Text im Mittelpunkt und wurde sowohl gesprochen bzw. gesungen, als auch gleichzeitig gebärdet. Beim Musizieren mit Instrumenten wurde vorwiegend

Instrumentarium aus dem Schlagwerkbereich verwendet. Das ganzheitliche Erleben eines Liedes wurde durch die dazugehörige Bewegung (oder Gebärde) ermöglicht. Freie Tänze bzw. Bewegungen fanden häufig im Zusammenhang mit vom Tonträger abgespielter Musik statt. Beim Hören von Musik wurde unter anderem herausgefunden, ob sich bestimmte Motive eines Musikstücks wiederholten, oder überlegt, wie sich die Musik generell beschreiben lässt. In einer „Beethoven-Stunde“ wurde die fünfte Sinfonie des Komponisten anhand einer eigens aufgeschriebenen, rhythmischen Notation auf unterschiedlich großen Trommeln wiedergegeben. Jedes System der Skizze enthielt vier Notenzeilen. Die erste Notenzeile wurde von besonders hoch-klingenden, die letzte Zeile von besonders tief-klingenden Trommeln gespielt. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, ihre Trommeln jeweils dann zu spielen, sobald sie erkannten, dass ihre Stimme dran war, sodass das Stück quasi nachgespielt wurde. Im Hinblick auf die Spielformen des Musizierens nach Arnold-Joppich waren folgende Methoden zu beobachten: „Vormachen – Nachmachen, Einzelne, wenige, alle – Musizieren nach Dirigat“ (ARNOLD-JOPPICH 2017, S. 80ff.). Inhaltliche Wünsche der Kinder wurden gelegentlich in den Unterricht einbezogen. Die Covid-19-Pandemie und die damit verbundene Regelung der Mund- und Nasenbedeckung erschwerte die Kommunikation, zumal schwerhörige sowie gehörlose Kinder unter anderem auf das Lippenablesen angewiesen sind (Kap. 5. 3.). Mir war bis dato nicht bewusst, dass Musik nicht nur positive, sondern auch negative Schwingungen auf die Spielenden übertragen kann. Eine der beiden gehörlosen Schülerinnen hatte in einer Sitzung vom Musizieren auf Trommeln Bauchschmerzen bekommen und musste sich während der Zeit des Ensemblespiels außerhalb des Raums aufhalten. Bei einer Recherche las ich, dass Schwingungen, die unterhalb unseres Hörfeldes (ca. 20 – 20 000 Hz) liegen, als Infraschall bezeichnet werden und bei entsprechender Intensität Vibrationen wahrnehmbar sind. Hierbei können Reaktionen wie Unwohlsein oder Angstgefühle entstehen (vgl. BERGLUND/HASSMEN/SOAMES-JOB 1996, o. S.). Sehr schön zu beobachten war, dass ein synchrones Musizieren trotz Schwerhörigkeit bzw. Gehörlosigkeit möglich ist. Interessant waren die persönlichen Meinungen der Kinder, warum ihnen ein bestimmtes Lied besonders gut gefiel: „das Lied beginnt langsam und wird dann schnell“, hat einen aussagekräftigen Text („ich finde den Text toll“) oder „man kann gut zu dem Lied tanzen“. Die bevorzugten Genres waren Rock, Pop und Rap. Im Rahmen meines Praktikums hatte ich als lernende Person aus dem elementaren, musikpädagogischen Bereich den Eindruck, dass ich fachlich gut aufgestellt bin und

eigene Projekte mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Menschen auf die Beine stellen kann.

7. 3. Interview mit Christine Löbbert

Christine Löbbert studierte neben Violoncello auch Lehramt für Musik, Englisch und Deutsch an der Hochschule für Musik in Freiburg. Durch einen Berufsunfall erblindete sie im Alter von ca. 30 Jahren. Lange Zeit arbeitete Christine Löbbert als Fachlehrerin für Musik am Bildungs- und Beratungszentrum (BBZ) für Hörgeschädigte in Stegen, beendete aber aufgrund ihrer derzeitigen Dissertation die Tätigkeit. Das BBZ ist ein überregionales staatliches sonderpädagogisches Zentrum mit Internat, dessen Spezialisierung im Förderschwerpunkt Hören liegt. Hier entwickelte Christine Löbbert ein Konzept für einen ganzheitlichen Musikunterricht. Sie unterrichtete sowohl hörgeschädigte, als auch gehörlose Jugendliche der fünften bis zehnten Klasse im Fach Musik. Auch wenn es paradox klingen mag, dass eine Blinde Hörgeschädigte in Musik unterrichtet, schien ihr Unterricht völlig normal zu laufen. Da ihre Schüler*innen alle noch über ein gewisses Resthörvermögen verfügten, konnte Christine Löbbert mit ihnen sprechen und musste sich nicht der Gebärdensprache bedienen. Meine Frage, ob Sie die Gebärdensprache trotz dessen gelernt hätte, verneinte sie und begründete dies damit, dass „die Schule großen Wert auf Lautsprachlichkeit legt“. Im Musikunterricht musste sie die Gehörlosen nicht außergewöhnlich behandeln, denn „die Musik wurde von den Gehörlosen über die Schwingungen wahrgenommen und gehört.“ Ergänzend erwähnt sie: „Wir haben einfach gesungen und musiziert“. Eine Besonderheit dieser Schule war, dass Schüler*innen mit und ohne Hörschädigung gemeinsam mit- und voneinander lernen konnten. Für dieses Inklusionskonzept stand jedoch nur bedingt weiteres Personal zur Verfügung. Löbbert revidiert: „Manchmal war eine weitere Person dabei, aber nicht immer, und sie hatte mehr eine beratende Funktion was die Sache der Raumakustik, Hörgerätetechnik und -funktion betrifft.“ In der Realschule gab es unter anderem das Fach „Hörgeschädigtenkunde“, thematisiert wurden hier jedoch nur einführende Informationen zu Hörsystemen und wie man beispielsweise mit jemandem kommuniziert, der Cochlea-Implantate trägt. Interessant fand ich unsere Diskussion meiner vorliegenden Arbeit. Auf ihren Wunsch hin das Thema meiner Bachelorarbeit genannt, ärgerte sie sich beinahe darüber, dass eine Beeinträchtigung bzw. Behinderung gleich mit dem „Elementaren“ in Verbindung gebracht

wird. „Einige Pädagoginnen und Pädagogen assoziieren mit dem Elementaren das Musizieren mit behinderten Menschen bzw. Menschen mit einem Handicap“ (aus einem Gespräch des Verfassers mit Christine Löbbert am 23.05.2023; vgl. auch KASTNING 2014). Mir schien es, als wüsste sie nicht die genaue Definition von Elementarer Musikpädagogik. Diese bedeutet ein Erleben, Erfahren und künstlerisches Tun vor dem Kognitiven und bildet damit eine Abgrenzung zur Schulmusik. Mit Fokus auf eine körperliche und nonverbale Kommunikation können wir als Pädagoginnen und Pädagogen einen einfachen Zugang zu den entsprechenden Zielpersonen schaffen.

8. Schlusswort

„Musik und Hörbeeinträchtigung schließen sich keinesfalls aus. [Wie in den vergangenen Kapiteln aufgeführt gibt es] viele Wege zur Musik, die für Schwerhörige und auch für vollständig Gehörlose erleb-, erkenn- und verstehbar sind. Die nonverbale Kommunikation, die durch Musik und Bewegung möglich ist, [erfährt] gerade in der Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen eine besondere Bedeutung. Mit Musik – auch wenn sie nur bruchstückhaft oder auf Vibrationen reduziert ist – sind alle Menschen erreichbar“ (STEINMANN/POLLICINO 2009, S. 16). Im Kontext eines inklusiven Musikunterrichts gilt der Anspruch, „allen Menschen Zugang zu musikalischer Bildung zu ermöglichen, unabhängig von den Differenzen, die ihnen je nach Situation und Kontext zugesprochen werden“ (STÖGER 2017, S. 120). Auch Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung haben ein Recht auf ihre eigenen Erlebnisse, Erfahrungen, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten mit Musik und Bewegung. Dabei sollen die Inhalte von den Bedürfnissen und Fähigkeiten der hörbeeinträchtigten Kinder ausgehen und nicht nur blasse Kopien von Inhalten, die hörenden Kindern angeboten werden, sein. Dabei scheint es wichtig, zum Begriff des „Elementaren“ zurückzukehren, denn die Möglichkeit, sich elementar auszudrücken, ist in jedem Menschen vorhanden. Wenn dies durch Musik geschieht, wird vom elementaren Musizieren bzw. von elementarer Musik gesprochen und als die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist, verstanden (vgl. KELLER 1984, o. S.). Zwar gibt es an Musikschulen die sogenannten „Instrumentenkarussells“, bei denen meist junge

und vor allem normalhörende Kinder die Möglichkeit erhalten, verschiedene Instrumente klanglich zu erleben und auszuprobieren. Jedoch ist mir ein vergleichbares Angebot für Hörbeeinträchtigte und Gehörlose, die die verschiedenen Farben von Instrumenten wahrnehmen und fühlen können, nicht bekannt. Dies geschieht meines Wissens nur im Rahmen der Förderschulen oder im Rahmen von Kooperationen, eventuell noch im Bereich JeKits – jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen (die Betonung liegt auf JEDEM). „Eine Musikschule für alle“ oder wie heißt es immer so schön? Nach der Musikerin und Erziehungswissenschaftlerin Sigrid Köck-Hatzmann lassen sich die Anliegen sämtlicher Pädagogen und Wissenschaftler wie folgt zusammenfassen (vgl. KÖCK-HATZMANN 2006, S. 61f.):

1. Entwicklung kann Wirklichkeit werden, wenn wir die Möglichkeiten dafür eröffnen
2. Was der Möglichkeit nach aus einem Menschen WERDEN kann, ist bedeutsam, nicht der IST-Zustand
3. Die Orientierung an der Kompetenz, nicht am Defekt

9. Literaturverzeichnis

ARNOLD-JOPPICH, Heike (Hrsg.). (2017): *Toni im Kindergarten. Vokales Musizieren mit 4- bis 6-jährigen Kindern* (3. Aufl.). Dortmund: ChorVerband NRW e. V.

ARNOLD-JOPPICH, Heike (Hrsg.). (2020): *Die Rolle der Elementaren Musikpädagogik im Musikkindergarten Detmold. Zum Forschungs- und Diskussionsstand*. In: ARNOLD-JOPPICH, Heike; BRENK, Markus (Hrsg.): *Der Musikkindergarten Detmold – ein pädagogisches Porträt. Ergebnisse der wissenschaftlich-künstlerischen Begleitung (2013 bis 2018)*. Düren: Shaker

BERGLUND, Birgitta; HASSMEN, Peter; SOAMES-JOB, Raymond Franklin (1996): *Sources and effects low-frequency noise*. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 99(5), o. Seitenangabe

DARTSCH, Michael (2010): *Musikalische Bildung in der Elementarstufe/Grundstufe. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik*. In: VERBAND DEUTSCHER MUSIKSCHULEN (VdM): *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe*. Bonn: VdM

DECKER-VOIGT, Hans Helmut (2008): *Mit Musik ins Leben*. München: Reinhardt

HAUSENBLAS, Michael (2020, 21. September): *Helene Jarmer: „Natürlich fluchen auch Gehörlose“*. <https://derstandard.de/story/2000119862471/helene-jarmer-natuerlich-fluchen-auch-gehoerlose> [abgerufen am: 04.06.2023]

HMTM, Hochschule für Musik und Theater München (o. D.): *Was ist EMP? Was ist Elementare Musikpädagogik?* <https://emp.hmtm.de/index.php/2016-06-02-08-01-28> [abgerufen am: 10.06.2023]

KASTNING, Matz (2014, 10. November): *Schwerpunkt Hören mit Handicap*. <https://docplayer.org/51007868-Swr2-cluster-schwerpunkt-hoeren-mit-handicap->

musikmacher-im-sendegebiet-christine-loebbert-autor-matz-kastning-sendedatum.html

[abgerufen am: 23.05.2023]

KELLER, Wilhelm (1984): *Elementare Musik von und mit Behinderten*. In: *Musik und Bildung*, H. 12, o. S.

KLOCKAU, Alexandra (2021, 2. März): *Rund 1,6 Milliarden Menschen weltweit leben mit Hörverlust*. <https://www.br.de/nachrichten/wissen/rund-1-6-milliarden-menschen-weltweit-leben-mit-hoerverlust,SQUgycE> [abgerufen am: 03.06.2023]

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (1996, 10. Mai): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Beschluss der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_05_10-FS-Hoeren.pdf [abgerufen am: 28.05.2023]

KÖCK-HATZMANN, Sigrid (2006): *Entwicklung: Über Wirklichkeiten, die Möglichkeiten eröffnen – über Möglichkeiten, die Wirklichkeiten schaffen. Einleitende Bemerkungen und Problemaufriss*. In: SALMON, Shirley (Hrsg.): *Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern*. Wiesbaden: Reichert

KRÄMER, Oliver (2011): *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik*. Augsburg: Wißner

KREUSCH-JACOB, Dorothee (1999): *Musik macht klug*. München: Kösel

LENARZ, Thomas; BOENNINGHAUS, Hans-Georg (2012): *Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde* (14. Aufl.). Berlin: Springer

LEONHARDT, Annette (2022): *Grundwissen Hörgeschädigtenpädagogik* (5. Aufl.). München: Reinhardt

NICKISCH, Andreas (2010): *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)*. In: *Pädiatrische HNO-Heilkunde*. München: Elsevier, Urban & Fischer

ORFF, Gertrud (1974): *Die Orff-Musiktherapie*. München: Kindler

PÖHLE, Karl-Heinz (1994): *Grundlagen der Pädagogik Hörbehinderter*. Potsdam: Inst. für Sonderpädagogik

PRAUSE, Manuela-Carmen (2007): *Musik und Gehörlosigkeit. Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter besonderer Berücksichtigung des angloamerikanischen Forschungsgebietes* (2. Aufl.). Köln-Rheinkassel: Dohr

REICHENBERGER, Sebastian (2021): *Inklusiver Musikunterricht für Schüler*innen mit Hörbeeinträchtigung. Theoretische Grundlagen und Bausteine für die musikpädagogische Praxis*. München: Grin

RIBKE, Juliane (2018): *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept* (5. Aufl.). Regensburg: ConBrio

SACKS, Oliver (1992): *Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

SALMON, Shirley (Hrsg.). (2006): *Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern*. Wiesbaden: Reichert

SALMON, Shirley (2008): *Die Bedeutung von Spielliedern für Kinder mit Hörbeeinträchtigung*. In: STELZHAMMER-REICHHARDT, Ulrike; SALMON, Shirley: *Schläft ein Lied in allen Dingen... . Musikwahrnehmung und Spiellieder bei Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit*. Wiesbaden: Reichert

SDB, Social Dancing Academy (2020, 10. Dezember): *Tanzen ohne Musik*. <https://socialdancingacademy.com/tanzen-ohne-musik/> [abgerufen am: 28.06.2023]

SONIMUNDUS (o. D.): *Psychoakustik. Der Hörbereich*. <https://sonimundus.de/eine-kurze-geschichte-der-hoerakustik/2-5-psychoakustik/> [abgerufen am: 04.06.2023]

SPITZER, Manfred (2004): *Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netz* (4. korr. Nachdr.). Stuttgart: Schattauer

STEINMANN, Brigitte; POLLICINO, Karin (2009): *Musikhören mit dem Körper. Rhythmik der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigungen*. Wiesbaden: Reichert

STELZHAMMER-REICHHARDT, Ulrike (2006): *Zwischen Musikpädagogik und Naturwissenschaft. Einblicke in die Erforschung der Musikwahrnehmung des (hörbeeinträchtigten) Menschen*. In: SALMON, Shirley (Hrsg.): *Hören, Spüren, Spielen. Musik und Bewegung mit schwerhörigen und gehörlosen Kindern*. Wiesbaden: Reichert

STELZHAMMER-REICHHARDT, Ulrike; SALMON, Shirley (2008): *Schläft ein Lied in allen Dingen... . Musikwahrnehmung und Spiellieder bei Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit*. Wiesbaden: Reichert

STÖGER, Christine (2017): *Inklusive Fachdidaktik Musik*. In: ZIEMEN, Kerstin (Hrsg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

WHITTAKER, Paul (2006): *Music and the Deaf*. In: SALMON, Shirley (Hrsg.): *Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern*. Wiesbaden: Reichert

WICKEL, Hans Hermann; HARTOGH, Theo (2006): *Musik und Hörschäden. Grundlagen für Prävention und Intervention in sozialen Berufsfeldern*. Weinheim: Juventa

ZENNER, Hans-Peter (o. D.): *Beethovens Taubheit: „Wie ein Verbannter muß ich leben“*. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/34009/Beethovens-Taubheit-Wie-ein-Verbannter-muss-ich-leben> [abgerufen am: 13.05.2023]

ZIEGER, Andreas (1996): *Wieviel Gehirn braucht der Mensch?* In: DOERING, Waltraud; DOERING, Winfried; DOSE, Gude; STADELMANN, Mario (Hrsg.): *Sinn und Sinne im Dialog*. Dortmund: Borgmann

10. Eidesstattliche Erklärung

(bestätigt den Ausschluss unzulässiger fremder Hilfe und die selbstständige Bearbeitung)

Hiermit erkläre ich an Eides statt, die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt zu haben. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift