

Kleinbach, Karlheinz

Hör-Spiele/Laut-Sprecher. Aspekte medialer Hörerziehung an der Schule für Geistigbehinderte

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Sonderpädagogik 29 (1999) 1, S. 40-46



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-115928

10.25656/01:11592

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115928>

<https://doi.org/10.25656/01:11592>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

HÖRSPIELE/LAUTSPRECHER

ASPEKTE MEDIALER HÖRERZIEHUNG AN DER SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE

von Karlheinz Kleinbach

Seine Liebe zu Lauten und Geräuschen taucht übrigens wieder darin auf, gerne russische Radiosender zu hören. Ob es die hörbare Anwesenheit von Welt ist, die ihn da beruhigt, oder eher deren Unausdeutbarkeit, ob da ein Romantiker dem so banalen wie geheimen Subtext des Lebens lauscht? Peter Bichsel hält sich eher an Komik: Er weiß, was Bleistift auf Russisch heißt. Es dauert, hat er festgestellt, durchschnittlich zwei Stunden, bis der Bleistift auftaucht. Dann schaltet Bichsel das Radio aus. (aus einer Zeitungsnotiz)

ZUSAMMENFASSUNG:

Sonderpädagogisch orientierter Unterricht thematisiert *Hören* auf dreierlei Weise: Innerhalb von *Artikulationsförderung* (Lautproduktion) geht es um die Unterscheidung, Wiederholung einzelner Phoneme oder Phonemgruppen, deren Zusammenbinden zu Wörtern, Sätzen usw. und damit um Aufbau und Stabilisierung auditiv-motorischer Regulationskreise bei der Sprachproduktion. In der *Wahrnehmungsförderung* geht es um Unterscheidung und Benennung von Klängen oder Geräuschen. Ansätze der *Medienerziehung* heben den Unterschied konservierter/vermittelter und tatsächlicher Klangereignisse hervor.

In allen drei Perspektiven geht es um die Ausbildung, Verbesserung, Schulung des Hörorgans und der darauf bezogenen kognitiven und sprachlichen Leistungen. Was dabei allerdings vernachlässigt bleibt ist der *ursprüngliche Weltbezug* des Hörens. Denn wir hören nicht an sich, sondern stets *irgendwas*. Der Klangcharakter der Welt (*Schläft ein Lied in allen Dingen*) ist nicht eine unverbindliche Metapher sondern korrespondiert mit unserer Fähigkeit zu hören.

Nachfolgend wird deshalb vorgeschlagen, Hören als Anliegen des Sachunterrichts zu begreifen und im Rahmen einer ästhetischen Elementarerziehung zu thematisieren. Einige Unterrichtsbeispiele illustrieren, welchen Ertrag eine solche Sicht hat. Dabei soll auch deutlich werden, daß Hörerziehung kein Additivum sein kann, sondern wichtiges Glied schulischer Kommunikationsförderung.



1. Einleitung

Gibt es einen besseren Beginn als eine Sequenz aus *Lisbon Story* von Wim Wenders? Rüdiger Vogler irrt als Toningenieur Johnny Winter mit Kopfhörer und bepelztem Balkenmikrofon durch die portugiesische Metropole auf der Suche nach Geräuschen – und nach seinem Auftraggeber, einem kauzigen Regisseur. Telefonisch hatte dieser den Tontechniker wegen eines Filmprojektes nach Lissabon bestellt. Doch bei seiner Ankunft findet Johnny Winter nur eine verlassene Wohnung vor. Irritiert und verärgert unternimmt er Spaziergänge durch die Stadt. Die dabei auf Band aufgezeichneten Geräusche der Stadt sind mehr als nur Ton-Spuren. Sie werden zu Suchspuren nach dem verschwundenen Auftraggeber. Das Tonbandgerät als Werkzeug der Aufzeichnung wird zum Medium, das Aufklärung ermöglicht. Wahrnehmungsdaten werden konserviert, doch werden daraus unversehens Versatzstücke, um ‚*die Geschichte*‘ zu verstehen.

Oder soll ich beginnen mit einem Abschnitt aus dem Roman *My first Sony* von Benny Barbasch? Ein Junge bekommt von seinem Vater einen *walkman* geschenkt. Allerdings verwendet er diesen nicht zum Abspielen von gekauften Hörspieltassetten. Neugierig nimmt er mit dem Gerät Geräusche seiner Umgebung und Gespräche der Erwachsenen auf. Der Junge kann sich auf sein O-Ton-Material nicht immer einen Reim machen. Und so werden die gesammelten *soundsapes*

zusammen mit den naiven Kommentaren des Jungen zu explosiven Tonmischung für den erwachsenen Leser.

Vor zwei Jahren bekam der Schweizer David Zoppetti in Japan den Subaru-Literaturpreis für seine auf Japanisch geschriebene Erzählung ‚*Ichigen-San*‘. Zoppetti erzählt, wie ein europäischer Student, der in Kyoto japanische Literatur studiert, eine blinde Japanerin kennenlernt. Die Frau liebt Literatur und sucht jemanden, der ihr Bücher vorliest. Der Student übernimmt diese Aufgabe. Im Alltag wird er von seiner Umwelt immer nur als Ausländer behandelt, obwohl er sich in der Kultur Kyotos auskennt und sehr gut Japanisch spricht. Nur in der Beziehung zu der blinden Frau fühlt er sich wohl, denn seine Stimme, die Literatur in ihr weibliches Ohr transportiert, trifft hier auf keine Mauer. Durch die Stimme des Fremden wiederum lernt die Japanerin ihre eigene Stadt kennen.

Aber hat dies überhaupt mit *Hörerziehung* zu tun, was Wim Wenders, Benny Barbasch und David Zoppetti beschreiben? Sind nicht viel eher das Ravensburger Geräuschkonzept *Was hörst Du da?* oder Löschers *HörSpiele* - dort wo es um unterrichtliche Zugänge und eine didaktische Fundierung von Hörerziehung geht – pädagogisch seriöse und deshalb vertrauenswürdigen Instanzen?

In der O-Ton Reportage *Erste Sehnsucht* von Lorenz Rollhäuser (1997) stellt ein Mädchen ihre Lieblingsbeschäftigung vor: sie *covert* Sprecher und Sprecherinnen von Popmusik-Sendungen im Radio, schneidet auf ihrem Cassettenrekorder entsprechende *charts* und spielt sich diese Toncollagen selbst immer wieder vor. Ihr Vater begegnet einer solchen Freizeitbeschäftigung seiner Tochter mit völligem Unverständnis: „Es gibt so viele schöne Dinge, die man machen kann. Auch als Blinder.“ *Erste Sehnsucht* enthält - gewissermaßen als unser eigenes Hör-Modell - die drei Aspekte auf die es im nachfolgenden Text ankommt: Mediennutzung, Behinderung, Wahrnehmungsformen.

Ausgang und Anlaß, über Hörerziehung im eigenen Unterrichtszusammenhang nachzudenken, ist nicht nur der Status, den das Hören in gegenwärtigen Konzepten der Wahrnehmungsförderung hat. Vielmehr geht es um das Hör-Verständnis des Bildungsplans in der Gegenüberstellung tatsächlicher Hörgewohnheiten unserer Schülerinnen und Schüler (vgl. Kleinbach 1994, Hansen 1993). Im Themenbereich 'Umgang mit Medien' des baden-württembergischen Bildungsplanes der Schule für Geistigbehinderte heißt u.a., daß „über den Umgang mit Medien Interessen geweckt und gefördert werden (können)“ (Bildungsplan, 65). Damit kann jedoch nicht gemeint sein, daß die Medienwelt (hier: Hörspielcassetten) ungefiltert in die Schule hereinbricht.

2. HörSachen

Gehörprophylaxe in Industriebetrieben, Lärmdruck durch Verkehr und die Überschreitung psychoakustische Belastungsgrenzen durch Discomusik sind in Gesprächsrunden und Veröffentlichungen über Umweltbelastungen inzwischen fast vertraute Stichworte. Aus Gründen der Lärmbekämpfung mag das *sound design* entstanden sein, die Erkenntnis nämlich, daß die Verminderung von Lärm mehr ist als bloße Schalldämpfung. Zwar muß man nicht so genau hinhören um Lärm zu vernehmen. Aber mit fehlenden Geräuschen fallen auch Kontrollmechanismen weg. Das lautlose Auto müßte pausenlos hupen. Funktion, Form und Gebrauch von Objekten schließt immer auch eine akustische Dimension ein. Zahlreichen Tagungen und Veranstaltungen zu dieser Thematik dokumentieren eine neue Aufmerksamkeit: *Forum für Klanglandschaft, Klanghütte Dresden, Drittes Ohr* (E. J. Berendt), *GanzOhr* (Hessischer Rundfunk), *Sonambiente* (Akademie der Künste), *Geräusche* (Museum für Gestaltung Basel), *Der Riese schläft nur* (Völklingen), *Klang der Dinge* (Desing Zentrum München). Im Oktober 1998 wird Murray Schaffers *soundscape* ‚*Winter diary*‘ auf den Donaueschinger Musiktagen als Hörspiel des Jahres ausgezeichnet. In diesem Hörspiel, Schaffer nennet es ein ‚Geräusch-Tagebuch‘, wird nicht im herkömmlichen Sinn eine Geschichte erzählt. Vielmehr sind Aufnahmen von Geräuschen und Klängen einer kanadischen Gegend so geschnitten, daß für den Hörer ein sog. *soundday profile* entsteht. „Ich schlage nichts neues vor, wenn ich sage, man muß das Hören selbst zum Thema des Mediums machen, das Entziffern, das Entdecken. Ich schlage vor, den Klang der Kanalisation zu senden, die Geräusche der Großküchen, den Taxifunk aus Finnland, den Zoo bei Nacht...“

(Heiner Goebbels: Rede zur Eröffnung der Woche des Hörspiels, Akademie der Künste Berlin 9.11.1997). Wolfgang Welsch kann gar vom „Großprogramm einer auditiven Kulturrevolution“ (Welsch 1993, 87) sprechen und sieht in dieser Aufmerksamkeit für das Hören eine Bewegung gegen die Prävalenz des Visuellen. Es geht, so die neue kulturtheoretische Position, nicht mehr allein um visuelle Medienkompetenz sondern um *auditory competence* (Eisenberg)¹. Wir leben in einer Gegenwart, in der ‚Sphärenmusik‘ ist nicht mehr nur ein pythagoräisches Postulat ist, sondern sich tatsächlich hörbar machen läßt: Plusare schlagen, Sonnenstrahlung rauscht, Wale und Fische produzieren Verständigungslaute. Und das akustische Profil, der ‚ferne Klang‘ geografischer, historischer, sozialer Konstellationen können rekonstruiert werden (Samuel Fleiner, Schweizerisches Forum für Klanglandschaft). Wir begreifen zunehmend, daß Kirchenglocken, Milchkannen, Eisenbahnen, Autos, Flugzeuge, Telefon, Rundfunk und Fernsehen, Computer zu spezifischen Klangwelten gehören. Wandeln sich diese Konstellationen so kommt es auch zu entsprechenden akustische Begleiterscheinungen. Auf vielfältige Weise sind Klänge und Geräusche Teil unserer gegenwärtigen sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeit, in Natur und Kultur, in Technik und Zivilisation. Von daher erscheint für mich für eine Ergänzung der Hörerziehung um die sachunterrichtliche Perspektive zwingend notwendig.

Das heißt nicht, daß dadurch (sprach-)therapeutische und/oder Aspekte basaler Förderung in bezug auf Hörwahrnehmung obsolet werden. Stichwortartig möchte ich daran erinnern, daß sich in ontogenetischer Hinsicht Hör- und Bewegungssinn zuerst entwickeln. Bereits nach viereinhalb Monaten reagiert der Fötus auf akustische Reize. Die anatomische Entwicklung des Ohrs ist zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen. Das Kind hört Herzschlag, Blutkreislauf und Darm, Stimme der Mutter aber auch von ferne die von anderen Menschen. Lange bevor wir die Bedeutung eines Wortes erlernt haben sind wir in der Lage, aus der Stimme etwas über die Stimmung des Sprechenden zu erfahren. Daß wir uns beim Sprechen selbst hören ist selbstverständlich, solange und wenn dieser Regelkreis elementarer Selbstwahrnehmung (Selbstvernahme) funktioniert. Und keine Gemeinschaft entsteht, ohne daß deren Mitglieder lernen einander zuzuhören (sozialer Sinn). Über den Hörsinn entwickelt sich Räumlichkeit: nicht nur nehmen wir wahr was *neben*, *hinten*, *vor* und *über* uns ist. Im Ohr liegt auch der Gleichgewichtssinn mit dem wir unseren aufrechten Gang sichern. Hören ist eine *zeitliche* Abfolge, d.h. indem wir Geräusche, Klänge Sprechen *nacheinander* hören, entsteht so etwas wie elementare Zeit. So treffen im Hörsinn Gleichgewicht, Räumlichkeit und Zeitlichkeit aufeinander verstärken oder irritieren sich gegenseitig. Im Gegensatz zum Auge kann sich das Ohr nicht verschließen. Es fokussiert nicht wie das Auge, sondern nimmt eher diffus wahr.²

3. Sachunterrichtlicher Zugang

Ist Hören eine *Sache*? Was rechtfertigt eine sachunterrichtliche Sicht- und Zugangsweise? Wird damit der in Sprachtherapie und Basale Förderung hinterlegte sonderpädagogische Zugang nicht verstellt?

Wenn nachfolgend darauf zu antworten versucht wird, so unter der Voraussetzung, daß es gegenwärtig weder eine eigenständige Didaktik des Sachunterrichts an der Schule für Geistigbehinderte gibt, noch eine Bezugnahme auf die gegenwärtige Theoriediskussion zum Sachunterricht an der Grundschule³. Hinsichtlich integrativer und kooperativer Formen der Zusammenarbeit beider Schularten ist diese theoretische Abstinenz erstaunlich. Neben Deutsch und Mathematik ist Sachunterricht ein Kernfach an der Grundschule. Jedoch wird „sein Beitrag zur grundlegenden Bildung (...) im Bewußtsein vieler Lehrkräfte und Eltern im Vergleich zur Vermittlung der Kulturtechniken des Schreibens, Lesens und Rechnens eher gering erachtet“ (Marquardt-Mau 1998, 11). Diese Position findet sich übrigens auch bei jenen Lehrkräften, die im Rahmen von Aussenklassen an Grundschulen miteinander kooperieren (Erfahrungsbericht Aussenklassen des baden-württembergischen Kultusministeriums 1997)

Im Unterricht einer Sache nahezukommen heißt, daß es gelingt, eine Brücke zu schlagen zwischen dem, was ein Kind interessiert (womit es sich im Spiel beschäftigt) und der komplexen Wirklichkeit seiner Lebenswelt, die „nicht allein durch selbständiges Probieren verstanden werden kann“ (Duncker 1994, 7). Eine solche zunächst auf die Grundschule bezogene Position, findet im

Bereich der Sonderschule nicht ungeteilte Zustimmung. Hier orientiert man sich gegenwärtig eher an der Lebensunmittelbarkeit. Dabei wird häufig übersehen, daß lebensunmittelbares Lernen nicht bereits von sich aus die Wirklichkeit verständlich macht, sondern auf Routine und Habitualisierung abzielt. Um eine Sache zu verstehen reichen sinnlicher Eindruck und unmittelbares Erleben allein nicht aus. Vielmehr muß man notwendig von der Sache abrücken, sich von ihr distanzieren, damit ein inneres Bild (Weltbild) gewonnen werden kann und man nicht im Sinnenreiz hängenbleibt (Dittmann 1997, 216). Der sachunterrichtliche Fokus wäre also, aufmerksam zu machen über den „Schnitt zwischen Welt und Weltbild“ (Duncker 1994, 34). Es geht dabei nicht nur um die Sache, sondern um die Wahl der Aufmerksamkeit auf diese, die Art und Weise des Bildes (der Vorstellung), die ich von der Sache habe. Und damit auch um die Bedingungen (innere und äußere), die meine Aufmerksamkeit auf die Sache beeinflussen. Der Unterricht hat deshalb nicht nur die Aufgabe, an einer Sache neue Horizonte zu eröffnen, sondern auch, den Schüler *urteilsfähig* zu machen. Dabei sollte man nicht immer an ein Urteil *richtig/falsch* denken. Urteile können auch etwas in der Schwebe lassen, offenhalten, korrigierbar lassen und darin eine prinzipielle Fehlbarkeit einräumen („Es hätte auch anders sein können“).

Wenn wir ehrlich sind müssen wir zugeben, daß es uns mit unseren Interessen nicht anders geht als den Kindern: meist können wir gar nicht sagen weshalb uns eine Sache interessiert (oder wir plötzlich das Interesse an ihr verlieren). Interessen richten sich immer auf *etwas* oder *jemanden*. Interesse an einer Sache haben bedeutet: eine Sache in gewisser Hinsicht zu fassen. Weil jedoch das Interesse an einer Sache prinzipiell unverfügbar ist, gilt es, den Aspektreichtum an der Sache erfahrbar zu machen und damit Interessen zu *dynamisieren*, d.h. seine Einlinigkeit zu ergänzen und zu erweitern. Darin stellt die Sache an den Interessierten neue Aufgaben und Herausforderungen, die er zunächst so nicht übersieht (etwa in ihren Konsequenzen).

Hierbei ist allerdings auch anzuerkennen, daß es dabei nicht nur um faßbare Einzelgegenstände geht, sondern auch um Medien. Wohl eher zufällig, aber immer: ein einziges Mal verwendet der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte von *Interessen* des Kindes, nämlich im Themenbereich ‚Umgang mit Medien‘ (s.o.; Bildungsplan, 65). Wir übersehen allzu leicht die Tatsache, daß für uns alle Medienkommunikation, also die Vermittlung einer Sache durch ein Medium, einen ganz selbstverständlichen Vorrang vor anderen Wahrnehmungen hat. Wenn man ein kleines Kind beobachtet, so kann man leicht erkennen, Schrift fasziniert mehr als Bäume. Dies darf man nun nicht vorschnell unter dem Titel ‚Verschwinden von Realgegenständen‘ verbuchen. Vielmehr entgeht uns häufig, in welchem Umfang unsere Lebenswelten bereits als Medienwelten ausgelegt sind. Unter Medien verstehe ich dabei nicht nur die ‚Massenkommunikationsmittel‘. Medien sind vielmehr all jene Systeme, mit denen wir uns in unserer jeweiligen Lebenswelt orientieren.. Für unsere Gesellschaft ist charakteristisch, daß Medienwahrnehmung immer mehr an die Stelle der Weltwahrnehmung tritt. Oder anders gesagt: „Was Welt ist, erfahren wir aus den Medien“ (Norbert Bolz).

Hören im Rahmen von Sachunterricht zu begreifen meint, den Dingen über ihre akustische Dimension nahekommen. Telefon und Cassettenrekorder sind Geräte, die in der alltäglichen Lebenswelt unserer Schüler nicht nur vorkommen, sondern die sie häufig mit großer Selbstverständlichkeit nutzen (Kleinbach 1994b, Hansen 1993, Heidtmann 1992). Gerade bei diesen Geräten zeigt sich besonders deutlich, daß eine Verlängerung alltäglicher Nutzung etwa unter dem Etikett ‚lebensunmittelbares Lernen‘ nicht Aufgabe von Unterricht sein kann. Denn hier wird zunehmend fraglich, ob ‚das Leben bilde‘. Vielmehr geht es hier um die modifizierte Fortsetzung und Erweiterung eines Interesses. Sie können dann selbständig werden, wenn man ihnen Einsichten und Entscheidungen ermöglicht. Dabei bleibt der Lehrer verantwortlich für die Abschätzung möglicher Folgen. In der Formulierung *Erziehung zur Selbständigkeit* steckt also ein systematischer Widerspruch mit dem Lehrer und Schüler leben müssen (und auch können, wenn wir unser eigenes Tun reflektieren, so eine Art ‚Pädagogikfolgen-Abschätzung‘ betreiben).

4. Hörspiele

Einige Hörspiele sollen nachfolgend illustrieren, worin der sachunterrichtlich Schwerpunkt einer so verstandenen Hörerziehung liegt. Dabei kommt es auf den mit der Schreibweise angezeigten

doppelten Imperativ an: *hör!* und *spiele!* Alle Beispiele sind in den vergangenen Jahren zusammen mit Schülern der Mittel- und Oberstufe der Rossentalschule entstanden.

Soundscapes: So wie die Photographie visuelle Bilder konserviert, so kann die Phonographie Räume und Szenen akustisch festhalten. Tonspuren unseres Praktikums, ein Waldspaziergang, ein Telefonat, aktuelle Telefonansagen, die Radioberichterstattung zur Bundesliga am Samstagnachmittag oder die Baustelle mit Kran und Betonmischmaschine, die Heizungsanlage der Schule, eine Zugfahrt nach Tübingen und die Ankunft des Schulbusses. So werden mit Hilfe aufgenommener Geräusche, Klänge, Stimmen werden Erlebnisse rekonstruierbar. Wir können uns erinnern und beginnen zu erzählen, so als betrachten wir Fotos in unserem Album. In der Ausstellung ‚*Geräusche*‘ des Museums für Gestaltung in Basel lernen wir die Möglichkeit kennen, mit solche Tonspuren nicht nur dokumentarisch umzugehen, sondern sie frei zu variieren und damit fiktionale Räume und Erzählungen zu schaffen.

Verstehe wer kann: Schüler lernen von Rundfunkprofis wie man ein Tonband bedient und wie man auf der Straße Interviews macht. Dazu gehören u.a. auch bestimmte Redewendungen, wie man jemanden auf der Straße anspricht und um ein Interview bittet und wie man ein Interview beendet. So erwerben Schüler über den Umgang mit dem Gerät die Fertigkeit, selbst zu entscheiden, wann sie einen Gesprächskontakt beenden möchten. Für die Schüler mit geistiger Behinderung ist dies etwas absolut Neues. Denn Menschen mit geistiger Behinderung machen - auch und gerade dort wo es um Kommunikationsförderung geht - eine eigenartige Erfahrung. Sie erfahren die rhetorische Überlegenheit des Kommunikationspartners. Beginn und Ende, Inhalte und Ausgestaltung eines Gesprächs wird dank ‚Feldüberlegenheit‘ fast ausschließlich vom Nichtbehinderten bestimmt. Dieser dominiert das Gespräch, bestimmt Inhalt, Verlauf und Beendigung. Doch was passiert, wenn Menschen mit geistiger Behinderung ein Instrument zur Hand bekommen und bedienen können, das ihnen ermöglicht, ihrerseits das Gespräch zu lenken, Fragen zu stellen und das Gespräch dann zu beenden, wenn sie den Gesprächspartner einfach nicht mehr verstehen oder ihm nicht mehr zuhören wollen weil sie finden, daß ihre Frage unbeantwortet bleibt?

Oman-Projekt: Die Schüler der Mittelstufe stellen ein Hörspiel über die Geschichte der Heiligen drei Könige her. Allerdings können wir diese nicht ‚am Stück‘ nacherzählen. Ein Schüler in der Rolle eines Radioreporters begleitet die drei Sterndeuter und stellt Fragen. Dabei genügt es, daß dieser Reporter den Erzählfluß mit der einfachen Frage ‚*und dann?*‘ in Gang hält. ‚Anschließend überlegen wir, welche Geräusche wohl an den unterschiedlichen Handlungsorten der Geschichte zu hören sind. Können wir solche Tonräume inszenieren? Was hören die Sterndeuter im Stall? Wie klingen ihre Stimmen, wenn sie sich auf ihrer Reise abends zu Ruhe legen? Welche Geräusche hören sie im Palast von Herodes?’

Schachtel-Welt: Mit geringem Aufwand und minimalem Geschick lassen sich batteriegespeiste Geräuschmodule mit Druckschaltern in Schachteln einbauen. Es gibt zwischenzeitlich eine Vielzahl mehr oder weniger kurzer Geräusche (Tierstimmen, Klingeln, Motoren, Glasbruch, Telefonklingeln u.ä.). Wir können diese Schachteln verschieden anordnen und so jeweils andere Geräusch-Erzählungen komponieren.

5. Abschluß

Solche Hörspiele schließen an den Interessen der Schüler (Cassettenhören) an und erweitern diese durch den Einbezug weiterer kultureller Bestände. Es gibt nicht eine einfache Aufmerksamkeit für das Hören, die es zu entwickeln und fördern gilt. Diese Aufmerksamkeit besteht im Zuhören⁴, Hinhören, Wiedererkennen, Neues wahrnehmen und von Bekanntem unterscheiden. Anders als in gegenwärtigen Konzepten zur Hörerziehung und auditiver Wahrnehmungsförderung geht es dabei nicht nur um ein Unterscheiden und Wiedererkennen von Ereignissen. Das gefundene *Unerhörte* ist dabei ebenso zu vernehmen wie *Erfundenes*. Eine sachunterrichtliche Zugangsweise kann die vertraute Förderkulisse aus Geräuschallerlei und Lautdiskriminierung („Tanne oder Kanne?“ - „Ich tann’s!“) zur Seite schieben und sich extra-pädagogische Hörräume eröffnet (etwa *soundscapes, radiophone Produktionen und Kompositionen*).

Zusammen mit unseren Schülern können wir uns so neue Hörpraxen erschließen. Hörerziehung wird dann zu einer ästhetischen Elementarerziehung. In den alltäglichen Vollzügen, soweit sie in unseren Beispielen schulisch thematisiert werden, geht es um Freizeit, Kommunikation, Erzählung und Erinnerung. Was in den HörSpielen unterrichtlich entsteht, bleibt gewissermaßen *in Rufweite*, bleibt zurückgebunden an die eigenen alltäglichen Lebensvollzüge. Es bringt aber durch die Spielformen die Grenzen dieser Vollzüge zum Klingen und schafft so möglicherweise neue Resonanzen (bringt etwas anderes als den puren Vollzug dieses Alltags uns zum Klingen).

LITERATURHINWEISE

Bildungsplan (1982)	Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (Lehrplanheft C/IV)
Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg (1997)	Dokumentation über Außenklassen der Schule für geistigbehinderte an Grundschulen, Stuttgart
Corbin, A (1995)	Die Sprache der Glocken, dt. Frankfurt
Dittmann, W (1997)	Lebensunmittelbarkeit und Veranschaulichung. Zwei Verfahren schulischen Lernens für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung; in S. Klöpfer (Hg.) Sonderpädagogik praktisch, Reutlingen, 209-218
Hansen, L. (1993) und Manzke, G.	Hexen und Monster im Kinderzimmer - Ergebnisse einer Befragung zum Gebrauch von Hörspielcassetten/Spiele zum Hören, Remscheid (= Medienpraxis RAT - Remscheider Arbeitshilfen und Texte)
Heidtmann, H. (1992)	Kindermedien, Stuttgart
Duncker, L. (1994)	Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts; in L. Duncker, W. Popp (Hg.) Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim-München, 29-40.
Fischer, E.(1996)	Vorhaben und Unterrichtseinheiten in der Schule für Geistigbehinderte, Dortmund (2.Aufl.)
Kamper, D. (1984)	Vom Hörensagen. Kleines Plädoyer für eine Sozio-Akustik. in: D. Kamper und Chr. Wulf (Hg.)Das Schwinden der Sinne, Frankfurt, 112-114.
Kleinbach, K. (1994a)	Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn; insbesondere Kapitel 4: Über Stimme, 100-135
Kleinbach, K. (1994b)	O-Ton und Heidi: Zur Verwendung des Cassettenrecorders an der Schule für Geistigbehinderte; <i>Sonderpädagogik</i> 24.Jg. 1994, Heft 4, 224-230
Marquardt-Mau, Brunhilde (1998) und Helmut Schreier (Hg.)	Grundlegende Bildung im Sachunterricht, Bad Heilbrunn (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Bd. 8)
Museum für Gestaltung Basel (1994)	Geräusche. Katalog und CD zur Ausstellung vom 4.12.93 bis 26.6.94
Schick, August (1993)	Noise and sounds as objects and means of artistic design <i>J.Acoust.Soc.Jpn. (E)</i> 14,3 (1993), 127-131
Schöning, K. (1994)	Spuren akustischer Kunst; <i>Neue Zeitschrift für Musik</i> , Januar 1994, 8-14
Straßmeier, W. (1997)	Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern, München
Welsch, W. (1993)	Auf dem Weg zu einer Kultur des Hörens? <i>Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie</i> 2(1993), 87-103

Winkler, J. (1997)	Beobachtungen zu den Horizonten der Klanglandschaft, in G. Böhme und G. Schiemann (Hg.) Phänomenologie der Natur, Frankfurt, 273-290
--------------------	--

Adressen:

CONCEPT NOUVEAU Klangdesign
Samuel Fleiner und Sophia Wagner

ehem. Schloßgärtnerei Langenzell
D-69257 Wiesenbach/Baden
Tel. 06223/9970051

Schweizerisches Forum für Klanglandschaft
soundscape newsletter

Herrenwingert
8886 Mädris-Vermol

Museum für Gestaltung Basel in Weil

Im Schwarzenbach 6
D-79576 Weil am Rhein
Tel. 07621-799270

Sound & Noise im internet: <http://sysx.apana.org.au/Links/links.cgi?AREA=SND>

Eine Cassette mit Ausschnitten unserer Unterrichtsproduktion senden wir bei Unkostenerstattung gerne zu. Bestellung über Kleinbach@acco.net

 Endnoten

¹ So neu ist diese Aufmerksamkeit für das Hören, für *acoustic design* und Klangökologie nun auch wieder nicht. Aspekte des Auditiven wurden in der bildenden Kunst ab der Jahrhundertwende vom Bauhaus und vom italienischen Futurismus thematisiert (u.a. Luigi Russolos Manifest "Die Kunst des Lärms" von 1913 und die Emanzipation des Alltagsgeräusches in die Musik durch Arthur Honegger (Schick 1993). Voraussetzung dafür die Entwicklung der beiden Medien Film und Radio. Dziga Vertov hatte bereits 1916 ein 'Laboratorium des Gehörs' gegründet, in dem er dokumentarische Kompositionen wie auch musikalisch-literarische Wortmontagen realisierte. Er sprach dabei vom "Fotografieren der Klänge und Geräusche" und vom "Radio-Film", "Radio-Auge", "Akustischer Film" (Schöning 1994, 9). Hierher gehört auch die Geschichte der Kirchenglocken (Corbin 1995) und des Verkehrs (Winkler 1997). Auch im Zeitalter elektronischer Medien gilt das Geräuschmonopol: Wer Macht hat lärmt.

² Eine ausführliche Zusammenfassung Darstellung der sozio-genetischen, philosophiegeschichtlichen und anthropologischen Aspekte des Hörens ist an dieser Stelle nicht möglich; ich verweise dazu auf Kleinbach 1994a, 100-135;

³ zur Didaktik der Schule für Geistigbehinderte sind hier zu nennen Fischer 1996 und Straßmeier 1997); zu Sachunterricht an der Grundschule Duncker/Popp (1994) und Marquardt-Mau (1998)

⁴ Die sachunterrichtliche Perspektive vernachlässigt, daß Hören auch der Modus ist, in dem ich mich auf den anderen Menschen, dem man *zu(ge)hört*, beziehe. Diesem Hören geht es nicht um fixierte Besitzstände (*Hörigkeit*), sondern um ein *Zuerst* des anderen Menschen. Die formale Struktur des Vernehmens von *Nichteigenem vor dem eigenen Sprechen* ist ethisch relevant.