

Musik als Weg zum Dialog bei hörbeeinträchtigten Kindern¹

Shirley Salmon

„...mit den Grundkräften der Künste, dem Zeichnerischen etwa,
dem Musikalischen,
sind alle elementar begabt; diese Kräfte sind zu entwickeln und auf ihnen,
somit auf der natürlichen Selbsttätigkeit, die Erziehung der
ganzen Person aufzubauen“

(Martin Buber²)

Welche Bedeutung kann Musik für Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung haben? In altgriechischen Zeiten gab es keinen Begriff für „Musik“ allein. Sprache, Musik und Tanz waren auf das Engste miteinander verbunden und als „musiké“ bezeichnet. Carl Orff erkannte Rhythmus als ihre „einigende Kraft“ und als ursprüngliche Ausdrucksform des Menschen.

Die Bedeutung von Musik wird klarer, wenn wir Musik als Elementare Musik verstehen: „Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in der man nicht nur als Hörer sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, sie ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kind gemäß.“³ Obwohl die musikpädagogischen Ideen von Carl Orff und Gunild Keetmann nicht speziell für Kinder mit Beeinträchtigungen konzipiert waren, wurde ihre Bedeutung für Kinder und Erwachsene mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen erkannt und verschiedene Ansätze weiterentwi-

¹ Überarbeiteter Vortrag gehalten am 13.05.2002 im Herbert von Karajan Centrum, Wien. Es wurden kurze Videobeispiele beim Vortrag gezeigt, auf die in der schriftlichen Form verzichtet werden muss.

² Martin Buber: *Reden über Erziehung*. Lambert Schneider, 9. Auflage Gerlingen 1998, S.15

³ Orff, Carl: *Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick*. In: Orff-Institut Jahrbuch 1963, Schott 1964, S. 16, Mainz.

ckelt.⁴ Innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik in Deutschland wurden in den 50er Jahren die Modelle des Orff-Schulwerks und das Instrumentarium von Karl Hofmarksrichter eingesetzt. „Elementare Musik“ wurde als „die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist“ gesehen⁵ und umgesetzt.

Ist eine Hörbeeinträchtigung vorstellbar? Audiobeispiele von veränderter auditiver Wahrnehmung wie bei Hörbeeinträchtigungen unterschiedlichen Grades können helfen, die Schädigung zu veranschaulichen. Solche Beispiele sind aber reine Kunstprodukte, die andere Parameter, die für das Verständnis notwendig sind, nicht zeigen können. Das sind der Reifezustand der zentralen Hörbahn, Assoziationsfelder, Intelligenz und Hörerfahrungen. Für die vollständige Kommunikation kommen Gestik, Mimik, Körperhaltung usw. dazu. Auch das Fehlen der Vibrationen, die vor allem im unteren Frequenzbereich besonders deutlich sind, beeinträchtigt das Verstehen-Können von Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung. Solche Beispiele können uns helfen, eine Vorstellung zu entwickeln, wie Menschen, die leicht schwerhörig sind, wahrnehmen, wie es wäre, schwerhörig zu sein. Ich bezweifle aber, dass es möglich ist, wirklich adäquate Vorstellungen davon zu haben, wie Menschen, die hochgradig schwerhörig oder gehörlos sind, wahrnehmen.

Unser Wissen und Unwissen über die Wahrnehmung von hörbeeinträchtigten Menschen sollen uns bewusst sein. Denn wenn wir mit Kindern, die hören, arbeiten, haben wir unsere eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Erlebnisse und Erinnerungen. In der Arbeit mit Kindern, die hörbeeinträchtigt sind, können wir nur aus der Praxis von und mit den Kindern und im Kontakt und Austausch mit Erwachsenen, die hörbeeinträchtigt sind, lernen. Es bedarf einer gewissen Bescheidenheit, denn ich muss mich fragen: "Welche Relevanz können meine Erfahrungen mit Hören, Spielen, Sprechen, Singen, Tanzen und Musizieren für die-

⁴ Siehe: Hofmarksrichter, K (1963), Orff Schulwerk bei Gehörlosen. In: Orff Schulwerk, Jahrbuch 1963, Schott 1964, Mainz Bang, C. (1978) und (1984), Wolfgart, Hans (Hg): Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. Berlin 1971. Wolfgart, Hans (Hg): Orff-Schulwerk und Therapie. Berlin 1975. Keller, Wilhelm (1996) Musikalische Lebenshilfe. Schott, Mainz. Salmon, Shirley / Schumacher, Karin (Hg.) (2001) Symposium Musikalische Lebenshilfe. Hamburg

⁵ Keller, Wilhelm: Elementare Musik von und mit Behinderten. In: Musik und Bildung. Schott, Mainz 12/1984

se Kinder haben? Wie können wir uns begegnen und vor allem: Wie können wir in Dialog kommen?"

Es ist für hörende Pädagogen und Therapeuten nicht möglich, sich auch nur eine annähernd adäquate Vorstellung von Gehörlosigkeit sowie der menschlichen Entwicklung unter diesen Bedingungen zu machen. Deshalb ist es nicht nur interessant, sondern für die pädagogische und therapeutische Arbeit unbedingt notwendig, mit den uns anvertrauten Kindern und Erwachsenen „in Dialog“ zu kommen und miteinander zu lernen, die Arbeit von erfahrenen Pädagogen und Therapeuten kennen zu lernen, aber auch über Erlebnisse von „betroffenen“ schwerhörigen oder gehörlosen Menschen zu erfahren.⁶

Welche Bedeutung kann Musik in der Entwicklung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen haben? Dazu drei Hypothesen:

1. Hörgeschädigte Kinder erleben oft Schwierigkeiten in der Entwicklung von Dialogfähigkeit.

Einerseits aufgrund ihrer Schädigung und der damit verbundenen verminderten auditiven Fähigkeit. Andererseits wird auch die Umgebung der Kinder - zuerst die nächsten Bezugspersonen - durch die Hörschädigung beeinflusst und herausgefordert. Eine Hörschädigung bedeutet nicht nur Verminderung oder Veränderung der Hörfähigkeit, sondern beeinflusst Wahrnehmung, Sprachentwicklung, Kommunikation, soziales Lernen und Identitätsentwicklung.

2. Jeder Mensch, auch der Mensch mit einer Hörschädigung, braucht den Dialog, um sich weiterzuentwickeln.

Speziell für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen kann und muss der Dialog auch den präverbalen und non-verbalen Dialog einschließen. Hörbeeinträchtigte Kinder benötigen besondere Unterstützung in der Entwicklung der Dialogfähigkeit.

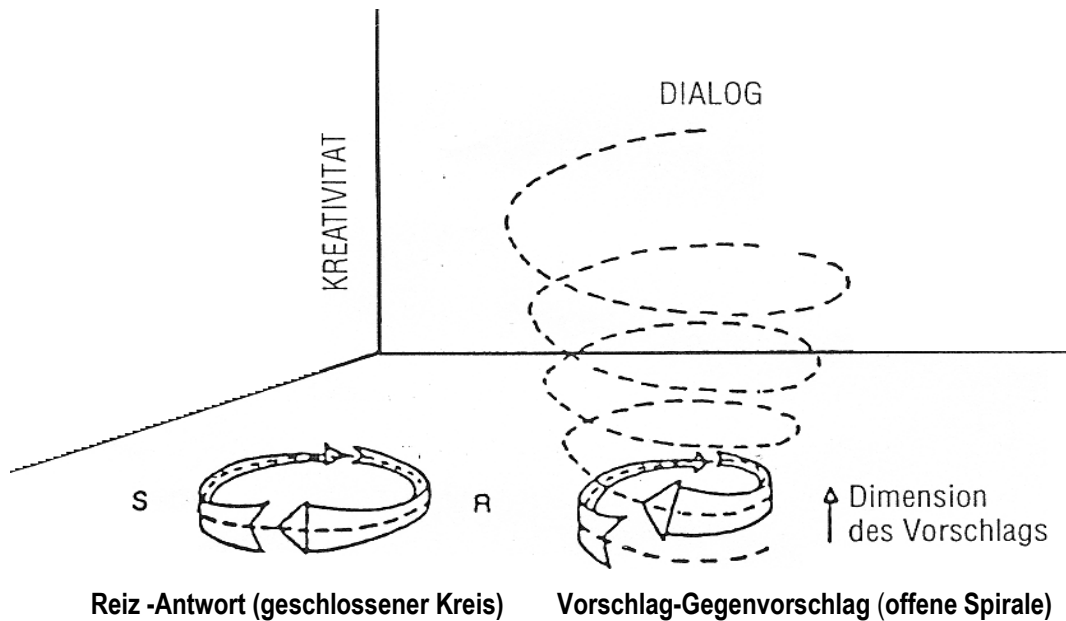
⁶ wie z.B. von Evelyn Glennie, die weltbekannte Schlagzeugin, die zwischen dem 8. und 12. Lebensjahr ertaubt ist; Emanuelle Laborit, die französische Schauspielerin, die gehörlos geboren wurde; Helen Keller (1880 – 1968), die mit 18 Monaten nach einer Krankheit erblindet und ertaubt ist.

3. Ein multi-sensorischer Ansatz kann die Entwicklung von Dialogfähigkeit und somit die Gesamtentwicklung unterstützen.

Ein multi-sensorischer Zugang mit Musik und Bewegung fördert das Zusammenspiel und das In-Beziehung-Setzen von Musik, Bewegung, Sprache und Materialien. Es geht immer um aktive Auseinandersetzung für den Einzelnen, in Paaren, in Klein- oder Großgruppen. Der Zugang über mehrere Sinne ermöglicht unterschiedlichste Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten und kann somit die Entwicklung von Dialog fördern.

Vorüberlegungen

Der Dialog und der emotionale Austausch mit anderen sind entscheidende Kriterien für die menschliche Entwicklung. Für Georg Feuser (1996) ist Dialog „die allgemeinste, basalste und fundamentalste Form des Austausches“. René Spitz (1988) sieht den non-verbalen Dialog innerhalb der Dyade von Mutter und Kind als Tun und Reagieren in Form eines Kreisprozesses, als einen wechselseitigen stimulierenden Rückkopplungsprozess, in dem die emotionale Komponente eine besondere Rolle spielt. Am deutlichsten finde ich die Definition und Darstellung von A. Milani Comparetti (1975), der Dialog als „das Zusammenspiel mit dem Partner (den Partnern), um zu gemeinsamen, nicht vorhersehbaren, auch für die Beteiligten selbst immer wieder überraschenden Resultaten zu gelangen“ sieht. In Milani Comparettis Abbild wird der echte Dialog mit seinen kreativen Anteilen dargestellt. Der Unterschied zwischen diesem echten Dialog und eingeübten Frage-Antwort-Spielen, die oft als Dialog bezeichnet werden, wird hier deutlich. Diese Sicht des Dialoges kann bei präverbalem sowie bei sprachlichem (lautsprachlichem oder gebärdensprachlichem) Austausch, aber genauso auch bei nicht verbalen Medien wie beim Musizieren, Tanzen oder Bewegen zutreffen. In der dialogischen Gestaltung mit diesen Medien spielt die Improvisation eine große Rolle.



Abbild aus Milani Comparetti (1998) Fetale und neonatale Ursprünge des Seins und der Zugehörigkeit zur Welt. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1/1998 Graz

Kommunikation wird von verminderter auditiver Wahrnehmung beeinflusst. Die Möglichkeit für hörbeeinträchtigte Kinder, ihre Dialogkompetenz zu entwickeln, ist stark von ihrer Umgebung und möglichen Kommunikationsformen abhängig. Der präverbale Dialog, der zwischen der engsten Bezugsperson und dem Kind stattfindet, kann auch durch die Hörschädigung und die psychische Reaktion des Erwachsenen auf die Schädigung negativ beeinflusst werden. Frühe Mutter-Kinder-Spiele sind multi-sensorisch und bieten Kindern propriozeptive (körpereigene), taktile, akustische und visuelle Empfindungen und Sinneseindrücke koordiniert an. Sie wirken durch die emotionale Beteiligung des Erwachsenen und können als „die biologische Fundierung des Körperbewusstseins, Selbstbewusstseins und sozialen Bewusstseins gesehen werden.“⁷ Es ist entscheidend, ob man überhaupt gemeinsame Kommunikationsformen findet.

Sir Karl Popper sieht die menschliche Sprache als ein Instrument, ein „darwinistisches Evolutionsprodukt“ - ein Werkzeug. Er nennt drei Funktionen der

⁷ Verden-Zöller in: Maturana, Humberto R./ Verden-Zöller, Gerda (1994²): Liebe und Spiel: die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Auer, Heidelberg

menschlichen Sprache: Ausdrucksfunktion, Kommunikationsfunktion und, am wichtigsten, die Darstellungsfunktion.⁸

Kinder lernen Sprache nicht nur durch Hören (bzw. bei Gebärdensprache durch Schauen), sondern indem sie Sprechversuche machen. Spaß am gemeinsamen Spielen ist ein bedeutender Faktor. Sprache fördern heißt nicht, Worte und Sprechen üben, sondern Freude am Spielen erzeugen mit Vokabeln (Rhythmus, Intensität und Form), die beide Spieler verstehen.⁹ Aktive Sprechversuche bedeuten eine Art Neuschöpfung der Sprache durch jedes Kind. Aktive Versuche, Neuschöpfungen mit Musik, Tanz und Materialien zu gestalten, sind ebenfalls ein Weg, um die „Sprache“ des Mediums kennen zu lernen, mit ihr umzugehen und sie zu verwenden.

Wahrnehmung

Wahrnehmung und Bewegung stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander - ihre Bedeutung entsteht aus ihrer Wechselwirkung. Der Kreislauf von Bewegung und Wahrnehmung wird als Sensomotorik bezeichnet. In der sensomotorischen Phase (nach Piaget) entwickelt sich die sensomotorische Intelligenz, die die Basis des menschlichen Denkens darstellt. Dazu ist eine Balance zwischen Wahrnehmung und Bewegung notwendig. „Motorik und Sensorik passen normalerweise aufeinander wie Schlüssel und Schloss: Bewegung ermöglicht Wahrnehmung. Wahrnehmung setzt Bewegung in Gang“.¹⁰ Wenn das Kind auf Sinneswahrnehmungen angemessen reagieren kann und die Integration von Sensorik und Motorik gelingt, empfindet es Befriedigung, Lust und Spaß.

Kinder mit Hörbeeinträchtigungen wie auch hörende Kinder entdecken die Welt und sich selbst in ihrer aktiven Auseinandersetzung ihrer Perzeptionen durch die verschiedenen Wahrnehmungsbereiche. „Zwischen Hören und Bewegen bestehen gegenseitige Beziehungen: Einerseits gehen Schallereignisse stets auf Bewegungen zurück. Andererseits haben auditive Wahrnehmungen (in Form von Sprache,

⁸ K. Popper und K. Lorenz (1985) Die Zukunft ist offen. Piper, München, S. 95

⁹ vgl. Schumacher (2001), S. 21

¹⁰ vgl. Marbacher-Widmer (1991), S. 19

Musik, Rhythmen, einzelnen Signalen) oft eine bewegungs- und handlungsleitende Funktion".¹¹

Aufgrund einer Hörbeeinträchtigung wird die auditive Wahrnehmung reduziert bzw. verändert. Dabei können andere Wahrnehmungsbereiche - wie taktile, visuelle oder kinästhetische - weiterentwickelt werden und für den fehlenden oder reduzierten auditiven Sinn kompensieren. Bewegung und Wahrnehmung, Motorik und Sensorik gehören zusammen. Sie sind ein übergeordnetes Ganzes, das seine Wirkung auf Grund der Gegenseitigkeit entfalten kann. Wenn andere Wahrnehmungsbereiche für die fehlende auditive Wahrnehmung nicht kompensieren können, gibt es möglicherweise Einflüsse auf die Gesamtentwicklung des Kindes.

Musikwahrnehmung:

„Zuhören ist etwas Aktives. Es braucht deine ganze Aufmerksamkeit und verwendet alle Sinne - hören, sehen, tasten. Für einen Musiker ist der wichtigste Sinn der Tastsinn.“¹² In der Wahrnehmung von Musik bei hörgeschädigten Menschen werden *Fühlmusik* und *Hörmusik* unterschieden. Bei Menschen mit einer starken Hörbeeinträchtigung spielt die taktile Wahrnehmung eine große Rolle. Bei Gehörlosen besteht eine „Fühlmusik“-erstens aus dem Kontaktfühlen (z.B. dem Körperkontakt mit dem Boden, Lautsprecher, Luftballons oder Fellinstrumenten)¹³; zweitens aus dem Resonanzgefühl, bei dem Hohlräume des Körpers (z.B. im Brustbereich oder Bauch) mitschwingen und auf diese Weise die Vibrationen wahrnehmen. Mimi Scheiblauer (1891 - 1968) setzte das Klavier, Luftballons und Fellinstrumente ein, um das Vibrationsempfinden der Kinder zu schulen.

¹¹ Marbacher-Widmer, a.a.O. (1991), S. 23

¹² Glennie 2004

¹³ Dazu Helen Keller: „Die Musik des Pianos genieße ich am meisten, wenn ich das Instrument berühre. Wenn ich meine Hand auf dem Gehäuse liegen lasse, entdecke ich ein zartes Erdbeben, ich fühle melodische Widerklänge und die Stille, die darauf folgt.“ Keller, H. o.J., S.19

Der ganze Körper wird beim Musikwahrnehmen einbezogen. Evelyn Glennie berichtet, dass sie schon neun Jahre während ihrer Teenager-Zeit Hörgeräte trug, die aber eher nur die Lautstärke und nicht die Klangqualität verbesserten. Für ihr Musizieren und Percussions-Studium brauchte sie saubere, sehr differenzierte Klänge. Deshalb legte sie die Hörhilfen allmählich ab und konzentrierte sich auf das Hören, wie sie es dann verstand. „Ich entdeckte während eines längeren Zeitraums meinen Leib als Resonanzkörper, wie eine Orgelpfeife. Ich versuchte, buchstäblich mit meinem ganzen Körper die verschiedenen Töne und Klänge zu unterscheiden, nicht nur mit meinen Ohren.“¹⁴ In Thomas Riedelsheimers Film „Touch the Sound. A sound journey with Evelyn Glennie“ wird dies visuell und akustisch beeindruckend dargestellt.¹⁵

Das Musikhören und -wahrnehmen können hörbeeinträchtigte Kinder genauso genießen, jedoch mit Verstärkung bestimmter Frequenzbereiche und/oder mit passenden Hilfsmitteln, die die Vibrationen stark übertragen bzw. die Musik oder Aspekte davon (wie Rhythmus, Klangfarbe, Tonhöhe) visualisieren. Bei Gehörlosigkeit können meist einzelne, tiefe Töne wahrgenommen werden, weniger jedoch die Harmonien oder die Tonalität eines Musikstückes. Rhythmen auf tiefen Frequenzen sind aber gut wahrnehmbar. Bei Schwerhörigen hängt die akustische Wahrnehmung der Harmonie von der Schwere und Art der Hörschädigung ab. Die Vibrationen spielen eine weniger wichtige Rolle in der Musikwahrnehmung, die vorwiegend auditiv ist, die aber nicht unbedingt der der Hörenden entspricht. Die Wahrnehmung ist individuell.¹⁶ Es können verschiedene Sinnesmodalitäten zusammenarbeiten und sich gegenseitig verstärken und unterstützen. Diese integrierte Wahrnehmung findet über verschiedene Sinne statt, sodass Musik nicht nur auditiv, sondern auch visuell, kinästhetisch und taktil wahrgenommen wird.¹⁷

¹⁴ Glennie (2000), S. 42f.

¹⁵ <http://www.evelyn.co.uk/touchthesound.htm>

¹⁶ Evelyn Glennie betont, dass jede Person anders wahrnimmt „Das wird niemand jemals genau wissen können, auch nicht mit all den neuen technischen Möglichkeiten, um die Hörfähigkeit zu testen. Das heißt noch immer nicht, dass jemand zuhören und wahrnehmen kann.“ (Glennie 2004, S. 61) Siehe dazu http://www.evelyn.co.uk/live/hearing_essay.htm

¹⁷ Siehe dazu Prause (1995)

Der multi-sensorische Ansatz

Um Musik als Weg zum Dialog einzusetzen, bedarf es eines multisensorischen Ansatzes. Dieser soll entwicklungsorientiert, integrativ und dialogisch sein. Der Ansatz ist kein Lernprogramm, sondern bietet unterschiedliche Aktivitäten an, die die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes berücksichtigen. Ein multi-sensorischer Zugang mit Musik und Bewegung fördert das Zusammenspiel und das In-Beziehung-Setzen von Musik, Bewegung, Sprache und Materialien. Es geht immer um aktive Auseinandersetzung des Einzelnen, in Paaren, in Klein- oder Großgruppen. Der Zugang über mehrere Sinne ermöglicht unterschiedlichste Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, kann die Entwicklung von Dialog fördern und unterstützt somit die Gesamtentwicklung des Kindes. Eine breite Palette von Wahrnehmungsmöglichkeiten kann angeboten werden. Vielfältige Möglichkeiten, spielerisch und kommunikativ mit Musik, Bewegung, Sprache und Materialien umzugehen, werden entdeckt und entwickelt. Dies gilt gleichermaßen für den individuellen kreativen Ausdruck in der Gruppe.

Die Auswahl der **Instrumente**, klingenden Objekte und Materialien richtet sich nach dem individuellen Wahrnehmungsvermögen, dem Entwicklungsstand und den Interessen der Kinder. Körpereigene Instrumente werden durch andere Instrumente und klingende Objekte ergänzt:

Rhythmusinstrumente

- Membranophone aller Art: Pauken, Trommeln, Bongos, Congas, Bombo, Djembe
- Lateinamerikanische Rhythmusinstrumente: Claves, Maracas, Afuché, Guiro, Kastagnetten, Agogo-Bell, Cowbell, Schüttelrohr
- Idiophone: Holzblock, Becken, Gong, Triangel, Regenmacher, Stampfröhren
- Effektinstrumente: Instrumente zum Nachahmen von Tierstimmen, Vibraslap, Waldteufel...
- verschiedene Materialien, z. B. Schlaghölze, Spielzeuge

Melodieinstrumente

- Melodika, Kazoo, Flöten verschiedener Art, Schlitztrommel, Klangstäbe, Stabspiele wie Xylophon, Metallophon, Glockenspiel
- Streichinstrumente: Veeh-Harfe, Streichpsalter, Kantele, Leier

Harmonieinstrumente

- Klavier, Akkordeon, Keyboard, Gitarre

Besonders Stabspiele (klingende Stäbe, Glockenspiele, Xylophone, Metallophone) und Rhythmusinstrumente eignen sich für das Musizieren bei hörbeeinträchtigten Kindern. Einerseits sind Spielweise, Metrum oder Rhythmus sichtbar, andererseits sind tiefe Fellinstrumente, Bass-Xylophone und tief klingende Stäbe aus Holz durch ihre starken Vibrationen in tiefen Frequenzbereichen gut wahrnehmbar. Bei manchen Instrumenten ist es auch noch möglich, sich zu bewegen und gleichzeitig zu spielen, sodass man die eigenen Bewegungen begleiten oder ergänzen kann. Beim metrisch-gebundenen Spielen im Ensemble ist ein Dirigent oft weniger effektiv. Dadurch, dass alle Kinder die Vibrationen der tieferen Frequenzen wahrnehmen, kann man das Metrum effektiver auf einem Bassklangstab oder einer Pauke spielen. Die aktive und vor allem kreative Auseinandersetzung mit dem Instrument wie z.B. beim Experimentieren und Improvisieren ist wesentlich.¹⁸

Der Einsatz unterschiedlichster **Materialien** (wie z.B. japanische Papierbälle, Kreisel, Tücher, Zeitungspapier, Luftballons u.v.m.) in Verbindung mit Musik und Bewegung trägt zur Förderung und zum kreativem Gestalten bei. Mit Materialien können neue sinnliche Erfahrungen gemacht, die Funktionsmöglichkeiten des jeweiligen Materials erfasst und angemessenes Handeln mit dem Material (das „Be-greifen“) entwickelt werden. Verschiedene Fähigkeiten können geschult werden wie z.B. Sensibilisierung der Sinneswahrnehmung, Reaktionsvermögen, Raumerfassung, Orientierung, Gedächtnisleistung, Geschicklichkeit und Form-

¹⁸ Evelyn Glennie betont: „Phantasie kann man nicht lehren. Sie muss genährt und gefördert werden. Sie ist in keinem Lehrbuch zu finden, und man findet auch nicht immer einen Lehrer, der sich Zeit dafür nimmt. Aber wenn die Phantasie stimuliert wird, dann entdecken die Schüler, was sie alles mit ihrem Instrument machen können, und dann arbeiten sie selbst in dieser Weise weiter.“ (Glennie, 2004, S. 62)

empfinden. Kommunikation und Interaktion werden ebenso geübt sowie Kreativität und Phantasie angeregt.

Kinder entdecken, erproben und entwickeln Gestaltungsmöglichkeiten mit Materialien in Verbindung mit Musik, Bewegung und Stimme. Sie gestalten und improvisieren allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe. Die Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit sowie die Freude an eigenen Lösungen werden gefördert und die Kinder lernen Respekt vor den Lösungen anderer. Gestalten umfasst spontane Lösungen und Improvisationen sowie geplante und geübte Formen des Ausdrucks.

Instrumentenbau¹⁹ hat bei hörbeeinträchtigten Kindern eine besondere Bedeutung. Dieser ermöglicht es nicht nur, die Tonerzeugung bewusst zu erleben, sondern regt zum Ausprobieren, Vergleichen, Spielen und Gestalten an. Die Entdeckung von Klang als Vibration und Schwingung kann für alle Kinder interessant sein und ist für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen besonders wichtig. Das Bauen und Gestalten eigener Instrumente beeinflusst nicht nur die Zuwendung zum Instrument, sondern auch zu Klängen und zu Musik. Der Weg des Instrumentenbaus führt durch den hautnahen Umgang mit verschiedenen Materialien, durch Experimentieren, über das Herstellen bis zur Ausgestaltung eigener Instrumente.

In einigen Instrumentenbauprojekten mit hörenden und hörbeeinträchtigten Kindern wurden folgende Instrumente begeistert gebaut: Tontopfxylophon, Dosenxylophon, Windspiel mit Nägeln, Papprohr-Gitarre, Murmelklangspiel, Dosenrassel, Jogurtbecherrassel, Regenmacher, Waldteufel, Zupfbecher, Kazoo, Blumentopftrommel, Glockenschneebesen, Nusskastagnetten, Nussrassel, Nusstrommel, Glühbirnenrassel. Durch den spielerischen Umgang mit Instrumenten in unterschiedlichen Aktivitäten konnte „klanglicher“ Kontakt hergestellt werden und Kommunikation unabhängig von Sprache erfolgen.

¹⁹ Für Anregungen siehe: Kreusch-Jakob, Dorothee (2003²), Martini, Ulrich (2001⁹), Widmer, Manuela (1997)

Instrumente sind zum Entdecken, Erfinden, zum Musizieren da, um Lieder zu begleiten, Klanggeschichten zu spielen, zum Improvisieren, um Bewegung anzuregen, zu begleiten und vieles mehr. Sie können aber auch andere Funktionen übernehmen.

Gertrud Orff sieht Instrumente zusätzlich als Sinnträger, indem „jedes Instrument (...) eine mehrdimensionale Funktion: taktile, optische, akustische“ hat (...). „Die Assoziation eines Instruments mit einem Ding oder einer Handlung erweitert die Sinneskapazität. Sie hat kommunikativen Charakter.“²⁰ Das Kind wird mit dem Instrumentarium konfrontiert, „die Sinne werden in dreifacher Weise angesprochen, das Kind reagiert in dreifacher Weise, sehend, hören, tuend. Wir können mit unserem Material einen Kreis schließen zwischen diesen menschlichen Sinnen.“²¹ Dies ist besonders wichtig für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen.

In Pädagogik und Therapie können Instrumente und Materialien aktivieren, ermutigen und motivieren. Instrumente oder Objekte sind ein *Handlungsmedium* und können eine Brücke zwischen der eigenen Innen- und der Außenwelt schaffen. Sie vermitteln nicht nur sinnliche Eindrücke, sondern ermöglichen individuellen Ausdruck. Sie können der Kontaktaufnahme (zu sich selbst, zum Objekt und zu anderen) dienen sowie die Begegnung und vor allem non-verbale Kommunikation mit anderen bereichern. Sie können auch die Phantasie anregen und uns neue Spiel- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen.

Bewegung und körpernahes Erleben sind wesentliche Arbeitsprinzipien bei Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. Einige dieser Kinder entwickeln hervorragende tänzerische oder pantomimische Fähigkeiten. Aufgrund der Hörbeeinträchtigung und fehlender oder mangelhafter Bewegungserfahrungen haben manche Kinder aber nicht immer eine gute Beziehung zu ihrem Körper, sodass ihr Körperbewusstsein bisweilen unterentwickelt ist. Nach Frostig steht das Körper-Bewusstsein im Zusammenhang mit der Ich-Identität und ist eine wesentliche Vorausset-

²⁰ Gertrud Orff (1974), S. 22

²¹ ebd., S. 29

zung für eine normale seelische und körperliche Entwicklung. "Vom Körper aus", "aus der inneren Bewegung", "mit dem inneren Rhythmus" sind wichtige Hinweise für die pädagogische und therapeutische Arbeit.

In diesem Zusammenhang finde ich die Arbeit der schon verstorbenen Veronica Sherborne „Developmental Movement“²² sehr anregend. Sherborne betonte die Entwicklung von Körperbewusstsein. Kinder sollen das Gefühl bekommen, in ihren eigenen Körpern "zu Hause" zu sein. Andererseits wird der Aufbau von Beziehungen - zu sich selbst und zu anderen - über Körperarbeit (ohne Musik) angestrebt. Die Aktivitäten haben unterschiedliche Schwerpunkte: *füreinander, miteinander und gegeneinander*. Dieser Ansatz scheint mir für viele Kinder wertvoll, weil er das Hören (und Sprechen) nicht in den Mittelpunkt stellt. Die Kinder können dabei grundlegende Erfahrungen in integrativen Gruppen machen.

Beim **Tanzen** gibt es Grenzen in der Anwendung von Musik. Man muss die Funktion und die Art der Musik genau hinterfragen und sie nicht für uns Hörende, sondern für die tanzenden hörbeeinträchtigten Kinder einsetzen oder auch nicht. Naomi Benari hat sich mit dem Begriff „Inner Rhythm“ (innerer Rhythmus) auseinander gesetzt. Benari will den Kindern Rhythmen im eigenen Körper bewusster machen, damit sie dann den Rhythmus, die Dynamik, den Atem und die Phrasierung jeder Tanzbewegung besser wahrnehmen können. Der Tanz muss nicht über Musik aus der Konserve entstehen, sondern kann aus dem inneren Rhythmus kommen. Synchronisierte Bewegungen können nur entstehen durch gemeinsames Atmen. Klang (Vibration) und Bewegung können als Einheit erlebt werden, z.B. wenn die Kinder sich im Raum bewegen und dabei gleichzeitig Instrumente spielen. Dialoge sind auch in Bewegung oder Tanz möglich.

Aktivitäten mit der **Stimme** beschränken sich keineswegs nur auf das Singen. Im spielerischen Umgang mit rhythmischen Elementen können Kinder vielfältige Möglichkeiten, sich stimmlich, sprachlich, mit dem gesamten Körper und in Form von Gesten und Gebärden auszudrücken und mitzuteilen entdecken. Es ist wesentlich, dass die Atmung bewusst erlebt und dosiert werden kann und dass

²² V. Sherborne (1998): Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. E. Reinhardt, München

Kinder ihren eigenen Körper als Resonanzkörper entdecken und erleben. Hier bieten sich Spiele und Experimente mit Stimme und Sprache an.²³

Einige Aktivitäten werden aus Mutter-Kinder-Spielen und Fingerspielen entwickelt. Auch Reime, Gedichte und Lieder (alte und neue Lieder sowie Lieder aus der Erfahrungswelt der Kinder, Lieder mit Bewegung usw.) werden eingesetzt, jeweils unter Berücksichtigung des Hör- und Sprachvermögens sowie des Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder. Wesentlich ist, dass die Kinder aktiv beteiligt sind und selber mitgestalten dürfen. Da der Lied- oder Versrhythmus nicht immer den natürlichen Sprechrhythmus übernimmt, ist es manchmal sinnvoll, den Rhythmus dem natürlichen Sprachrhythmus anzugleichen.

Kinder mit Hörbeeinträchtigungen singen gern. Sie können sowohl den Rhythmus eines Liedes lernen als auch die Melodie bzw. das „Auf und Ab“ der Melodie. Meist können gehörlose Kinder ihre Stimme auditiv nicht überprüfen. Sie können nicht wahrnehmen, ob sie die gleichen Töne singen wie andere oder den gleichen, den ein bestimmtes Instrument spielt. Das Gruppensingen klingt oft wie ein Cluster, das sich rhythmisch mit der Melodie auf- und abbewegend klingt. Verse oder Lieder mit einem Refrain sind besonders brauchbar, und wenn der Rhythmus „sitzt“, sind die Kinder meist sehr motiviert, eigene Strophen zu erfinden und auf dieser Weise „ihr Lied“ zu gestalten.

Als **Zielbereiche** dieses multi-sensorischen Ansatzes sind zu nennen:

1. Sensibilisierung

- Taktil/vibratorische, auditive oder visuelle Reize wahrnehmen und umsetzen
- Musik als „Hörmusik“ oder als „Fühlmusik“ wahrnehmen und umsetzen
- Körperwahrnehmung und Körperbewusstsein fördern
- Selbst- und Fremdwahrnehmung fördern
- Orientierung durch Ordnung in Raum und Zeit
- Schulung verschiedener Fähigkeiten durch den Einsatz unterschiedlicher Materialien

²³ Wie z.B. bei Stöcklin-Meier (1980), Murray Schaefer (1972) oder Keller (2002)

2. Persönlichkeitsentwicklung, z.B.

- sich und andere wahrnehmen, sich auf andere einstellen
- einordnen, unterordnen, überordnen
- Selbstvertrauen, Selbständigkeit, Selbstwertgefühl unterstützen
- Kreativität und Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und entwickeln
- eigene Ideen einbringen
- Aufgaben gemeinsam lösen

3. Stimme, Sprache und Kommunikation unterstützen, z.B.

- Voraussetzungen für den Einsatz der Stimme schaffen durch Atem- und Körperübungen
- den Körper als Resonanzkörper erleben
- die Freude am Kommunizieren, Sprechen und Singen wecken und fördern
- Verse, Reime, Gedichte und Lieder gestalten

4. Musikalische Ziele, z.B.

- Erfahrungen mit Körperinstrumenten und Klangerzeugern sammeln
- Kennenlernen und Einsetzen von unterschiedlichen Instrumenten
- Kennenlernen, bewusstes Erleben und Gestalten musikalischer bzw. tänzerischer Erscheinungs- und Ausdrucksformen
- musikalische und/oder tänzerische Fähigkeiten ansprechen und entwickeln

Musik und Dialog

In unterschiedlichen Aktivitäten (mit und ohne Sprache) können dialogische Haltung und Gestaltungsmöglichkeiten angeboten werden. Die Art der Vermittlung von Aufgaben oder Spielregeln richtet sich nach den Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder. Wesentlich ist, dass Aufgaben in einer Form vermittelt werden, dass alle Kinder alles verstehen dürfen und dass niemand aufgrund der Hörbeeinträchtigung benachteiligt wird. In manchen Gruppen wird Lautsprache für alle Kinder angemessen sein, in anderen lautsprachbegleitende oder lautsprachunterstützende Gebärde oder die jeweilige Gebärdensprache. In manchen Gruppen wird man mehrere Kommunikationsformen verwenden müssen oder auch zusätzliche visuelle Hilfen (z.B. Bilder, Karten, graphische Notation).

Der dialogische Einsatz von Musik bei Kindern mit Hörbeeinträchtigungen ist elementar und soll den Urhebertrieb der Kinder ansprechen. Dabei ist das **Elementare** als „ursprünglich Hervorbringende zu verstehen, als das aus sich selbst Tätige, das aus sich Wirkende, sich selbst Organisierende, sich selbst Erneuernde, als sich selbst setzendes Ereignis.“²⁴ Mit diesem Potenzial, mit der Berücksichtigung von individuellen Möglichkeiten und Kompetenzen können passende Inhalte für das einzelne Kind oder für die Gruppe entdeckt und entwickelt werden. Es kommt auf Spielformen an, in denen das Kind mitgestaltet und **eigene Erfahrungen** machen kann.

Der musikalische Dialog kann in der Einzelarbeit, aber auch in Gruppen ange-regt werden. In integrativen Projekten mit hörenden und hörbeeinträchtigten Kindern konnte ich erleben, wie der musikalische Dialog zur Begegnung, zu Pro- zessen und zur individuellen und gemeinsamen Gestaltung führen konnte, die eine Bereicherung für alle Kinder war. Förderung und Bildung mit Musik und Bewegung müsste gerade für Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung eine Selbst- verständlichkeit sein. Dabei ist der musikalische Dialog Ergebnis und Motor zu- gleich.

Literaturhinweise

- Bang, Claus (1978): Ein Weg zum vollen Erlebnis und zur Selbstverwirklichung für gehörlose Kinder. in: H. Wolfgart (Hrsg.): Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. Berlin 1978²
- Bang, Claus (1984): Eine Welt von Klang und Musik. Sonderdruck von Hörge- schädigten Pädagogik. 38. Jg. April 1984. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Benari, Naomi (1995): Inner Rhythm - Dance Training for the Deaf. Harwood academic publishers. Chur.
- Brunner-Danuser, F. (1984): Mimi-Scheiblauber – Musik und Bewegung. Atlantis Musik-Buchverlag, Zürich.
- Feuser, Georg (1996): Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration – „Geistigbehinderte gibt es nicht!“. Vortrag im Österreichischen Parlament am 29.10.1996 in Wien. Veröffentlicht im Internet bei bidok: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>

²⁴ Jungmair, Ulrike (1992): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis. Schott, Mainz. S.136 (Kursivdruck im Original)

- Frostig, Marianne (1992): Bewegungserziehung. Neue Wege der Heilpädagogik. E. Reinhardt, München.
- Glennie, Evelyn (2000): Interview in Hörgeschädigten Pädagogik. Julius Groos Verlag, Heidelberg 1/2000.
- Glennie, Evelyn (2004): Interview. In: Orff-Schulwerk-Informationen Nr. 73, Winter 2004. Herausgegeben von: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst "Mozarteum" in Salzburg, "Orff-Institut" und Orff-Schulwerk Forum Salzburg; Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg.
- Hofmarksrichter, Karl (1963): Orff Schulwerk bei Gehörlosen. in: Orff Schulwerk Jahrbuch 1963. Salzburg.
- Jungmair, Ulrike (1992): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis. Schott, Mainz.
- Keller, Helen (o. J.) Meine Welt. Der Grüne Zweig 116. Hrsg. Die Grüne Kraft. Löhrbach.
- Keller, Wilhelm: Elementare Musik von und mit Behinderten. In: Musik und Bildung, Schott, Mainz 12/1984.
- Keller, Wilhelm (1996): Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Schott, Mainz
- Keller, Wilhelm (2002): Sprachspiele. Buch incl. CD. Neubearbeitet: Für die Früh- bis Späterziehung in der Vor- Zwischen und Nachschulzeit. Fidula Verlag, Boppard/Rhein.
- Kreusch-Jakob, Dorothee (2003 2. Auflage): Klangwerkstatt für Kinder. Miteinander Instrumente bauen und Musik machen. Don Bosco, München
- Laborit, Emmanuel (1995): Der Schrei der Möwe. Gustav Lübke Verlag, Bergisch Gladbach.
- Marbacher-Widmer, Pia (1991): Bewegen und Malen. Zusammenhänge – Psychomotorik – Urformen – Körper- und Raumerfahrung. Borgmann publishing. Broadstairs, Großbritannien.
- Martini, Ulrich (2001⁹): Musikinstrumente – erfinden, bauen, spielen. Klett, Stuttgart-Düsseldorf-Leipzig.
- Maturana, Humberto R. / Veden-Zöller, G. (1994²): Liebe und Spiel: die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Auer, Heidelberg.
- Milani Comparetti, Adriano (1995) Von der „Medizin der Krankheit“ zu einer „Medizin der Gesundheit“. In: Janssen, Edda/Lüpke, Hans, von: Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Konzept einer am Kind orientierten Gesundheitsförderung von Prof. Adriano Milani Comparetti, Frankfurt/Main 1995.
- Milani-Comparetti, A. (1998): Fetale und neonatale Ursprünge des Seins und der Zugehörigkeit zur Welt. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1/1998 Graz.
- Murray, Schäfer, R. (1972): When words sing. Universal Edition, London.

- Neumann, Katrin (2001): Hörphysiologie und Hörstörungen – ein Überblick. In: Musiktherapeutische Umschau Band 22. 4/2001 Göttingen.
- Orff, Gertrud (1974): Die Orff-Musiktherapie. Kindler, München.
- Popper, K. und Lorenz, K. (1985): Die Zukunft ist offen. Piper, München.
- Prause, Manuela (1995): Möglichkeiten eines multisensorischen Ansatzes in den USA zur Steigerung der Wahrnehmung von Musik, Klang und Sprache. in Hörgeschädigten Pädagogik. Heidelberg 49. Jg. 1/1995.
- Prause, Manuela-Carmen (2001): Musik und Gehörlosigkeit. Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter Berücksichtigung des angloamerikanischen Forschungsgebietes. Köln/Rheinkassel; Verlag Christoph Dohr.
- Robbins, Clive und Robbins, Carol (1980): Music for the Hearing Impaired. A re-course manual and curriculum guide. Magnamusic-Baton, USA.
- Sacks, Oliver (1992): Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Salmon, Shirley (1992) Musik und Bewegung mit schwerhörigen Kindern in Kooperationsklassen. in: Orff-Schulwerk Informationen 50. Orff-Institut/ Orff-Schulwerk Forum, Salzburg. Wiederveröffentlichung im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-musik.html>
- Salmon, Shirley (2001): Wege zum Dialog – Erfahrungen mit hörgeschädigten Kindern in integrativen Gruppen. In. S. Salmon und K. Schumacher (Hrsg.): Symposion Musikalische Lebenshilfe. Hamburg.
- Schumacher, Karin (1999): Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie. In: Orff-Schulwerk Informationen 62. Salzburg, Sommer 1999.
- Schumacher, Karin (2001): Ammenscherze und Sprachentwicklung. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse für die Arbeit mit noch nicht sprechenden und sprachgestörten Kindern. In: Orff-Schulwerk Informationen Nr.66 Hrsg. Universität Mozarteum in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik/Orff-Schulwerk Forum Salzburg.
- Sherborne, Veronica (1998): Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. E. Reinhardt, München.
- Spitz, René, A. (1988): Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rollen in der Persönlichkeitsbildung. Deutscher Taschenbuchverlag München.
- Stöcklin-Meier, Susanne (1980): Sprechen und Spielen. Otto Maier Verlag, Regensburg.
- Widmer, Manuela (1997): Alles was klingt. Elementares Musizieren im Kindergarten. Herder Verlag. Freiburg im Breisgau.