

Musik als Weg zum Dialog bei hörbeeinträchtigten Kindern¹

Shirley Salmon

In: Musik & Medizin 2002: Musik – Kommunikation – Therapie. Zusammenfassung der Vorträge 2002. Herbert von Karajan Centrum, Kärntner Ring 4, 1010 Wien

„Die Musik ist eine Sprache jenseits der Worte, sie ist universell. Sie ist die schönste Kunst, die es gibt, sie schafft es, den menschlichen Körper leibhaftig in Schwingungen zu versetzen... .

Das geht im Inneren des Körpers vor sich. Es sind Noten, die anfangen zu tanzen. Wie Kaminfeuer. Das Feuer, das rhythmisch groß, klein, groß, schneller, langsamer wird. (...) Schwingungen, Emotionen, Farben in magischem Rhythmus.“²

Dieses Zitat ist für mich deswegen so bemerkenswert, weil es von Emanuelle Laborit, einer Schauspielerin, stammt, die gehörlos geboren wurde und die erst mit sechs Jahren mittels der französischen Gebärdensprache zu kommunizieren lernte. Welche Bedeutung kann Musik für Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung haben? Die Bedeutung wird klar, 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. Sie ist eine Musik, in der man nicht nur als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Elementare Musik ist vorgeistig, kennt keine große Form, ist erdnah, naturhaft, körperlich für jeden erlernbar, dem Kinde gemäß“³

Das vorgespielte Audiobeispiel eines Märchens sollte veränderte auditive Wahrnehmung bei Kindern mit Hörbeeinträchtigungen veranschaulichen. Zuerst wurden zunehmend Frequenzen aus dem unteren Bereich weggefiltert, so dass zum Schluss nur die höchsten Frequenzen wahrnehmbar waren, wie dies bei einer Tieftonschwerhörigkeit der Fall ist. Nachdem der Text normal zu hören war, wurden die höheren Frequenzen zunehmend weggeschnitten, so dass zum Schluss nur die tiefsten Frequenzen hörbar bzw. spürbar waren. Das sind die Frequenzen, die Menschen, die wir als gehörlos bezeichnen, meist wahrnehmen können⁴.

Solche Beispiele können uns helfen, eine Vorstellung zu entwickeln, wie Menschen, die leicht schwerhörig sind, wahrnehmen, wie es wäre, leicht 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. Wir wissen noch sehr wenig, wie Menschen mit Hörbeeinträchtigungen über die verschiedenen Sinne Musik wahrnehmen. Nehmen z.B. Menschen, die gehörlos und gebärdensprachkompetent sind, Tanz anders wahr

¹ Vortrag gehalten am 13.5.2002 im Herbert von Karajan Centrum, Wien

² Laborit, Emanuelle (1995) S.24-25

³ Orff, C. (1964): Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in Orff-Institut, Jahrbuch 1963, Mainz

⁴ Solch ein Beispiel ist ein reines Kunstprodukt, das andere Parameter, die für das Verständnis notwendig sind, nicht zeigen kann. Das sind der Reifezustand der zentralen Hörbahn, Assoziationsfelder, Intelligenz und Hörerfahrungen. Für Total Communication kommen Gestik, Mimik, Körperhaltung usw. dazu. Auch das Fehlen der Vibrationen, die vor allem in unteren Frequenzbereich besonders deutlich sind, beeinträchtigt das Verstehenkönnen von Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung.

durch ihren hochentwickelten visuellen Sinn? Haben Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung möglicherweise ein anderes Rhythmusgefühl als Hörende?

Unser Wissen und Unwissen über die Wahrnehmung von gehörlosen Menschen soll uns bewusst sein. Denn wenn wir mit Kindern, die hören, arbeiten, haben wir eigene Erfahrungen, Wahrnehmungen, Erlebnisse und Erinnerungen. In der Arbeit mit Kindern, die hörgeschädigt sind, können wir nur aus der Praxis von und mit den Kindern und im Kontakt und Austausch mit Erwachsenen, die hörbeeinträchtigt sind, lernen. Es bedarf einer gewissen Bescheidenheit, denn ich muss mich fragen: "Welche Relevanz können meine Erfahrungen mit Hören, Spielen, Tanzen und Musizieren für diese Kinder haben? Wie können wir uns begegnen und vor allem: Wie können wir in Dialog kommen?"

Da es für normalhörende PädagogInnen und TherapeutInnen nicht möglich ist, auch noch eine annähernd adäquate Vorstellung von Gehörlosigkeit sowie die menschliche Entwicklung unter diesen Bedingungen zu haben, ist es nicht nur interessant, sondern für die pädagogische und therapeutische Arbeit unbedingt notwendig, über Erlebnisse von „betroffenen“ schwerhörigen oder gehörlosen Menschen zu erfahren 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 ist; Helen Keller (1880 – 1968), die mit 18 Monaten nach einer Krankheit erblindet und ertaubt ist.

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 Hörbeeinträchtigung bedeutet nicht nur Verminderung oder Veränderung der Hörfähigkeit, sondern beeinflusst Wahrnehmung, Sprachentwicklung, Kommunikation, soziales Lernen und Identitätsentwicklung.

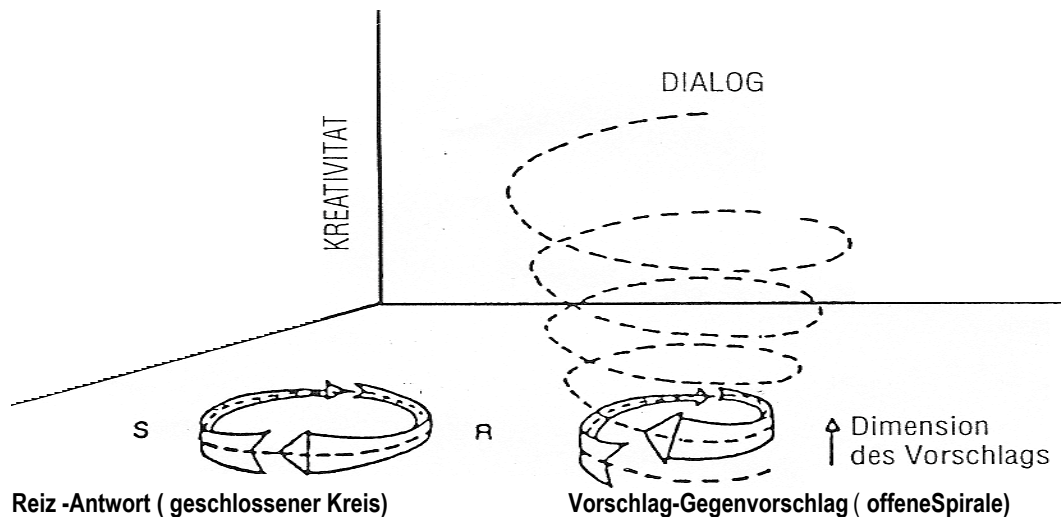
2. Jeder Mensch, auch der Mensch mit einer Hörbeeinträchtigung, braucht den Dialog, um sich weiterzuentwickeln.

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.

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

Vorüberlegungen

Der Dialog und der emotionale Austausch mit anderen sind entscheidende Kriterien für die menschliche Entwicklung. Für Georg Feuser ist Dialog „die allgemeinste, basalste und fundamentalste Form des Austausches“. Rene Spitz definiert Dialog als „ein wechselseitiger stimulierender Rückkopplungsprozeß innerhalb der Dyade von Mutter und Kind, in dem die emotionale Komponente eine besondere Rolle spielt.“ A. Milani Comparetti stellt Dialog graphisch und sprachlich dar. Dialog ist „das Zusammenspiel mit dem Partner (den Partnern), um zu gemeinsamen, nicht vorhersehbaren, auch für die Beteiligten selbst immer wieder überraschenden Resultaten zu gelangen.“



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 hörgeschädigte Kinder, ihre Dialogkompetenz zu entwickeln, ist stark von ihrer Umgebung und möglichen Kommunikationsformen abhängig. Der präverbale Dialog, der zwischen Mutter und Kind stattfindet, kann auch durch die Hörschädigung und die psychische Reaktion der Mutter auf die Schädigung negativ beeinflusst werden. Es ist entscheidend, ob man überhaupt gemeinsame Kommunikationsformen findet, ob in Lautsprache oder Gebärdensprache. In diesem Zusammenhang nennt Sir Karl Popper 3 Funktionen der menschlichen Sprache: Ausdrucksfunktion, Kommunikationsfunktion und, am wichtigsten, die Darstellungsfunktion.⁵

Dialog wird zuerst als lautsprachlicher Dialog verstanden. Dieser bleibt für viele Kinder mit Hörschädigungen auch später etwas mühsam bis sehr schwierig. Dialog kann aber hier genauso Dialog in Gebärdensprache⁶ bedeuten. Der Spracherwerb kann den Erwerb von gesprochener Sprache (= Lautsprache) oder den Erwerb von Gebärdensprache bedeuten. Die menschliche Sprache ist ein Instrument und wurde von Sir Karl Popper als ein „darwinistisches Evolutionsprodukt“ angesehen – als ein Werkzeug.⁷ So ist es nicht erstaunlich, dass es aus dem Bedürfnis nach Sprache und nach Kommunikation für gehörlose Babys ganz normal ist, in beiden Lallphasen (im 2. Lebensmonat und später zwischen dem 6. und 9. Lebensmonat) auch zu lallen, obwohl sie die Laute nicht hören. Dieses Lallen wird dann zum Großteil aufgegeben und wird in gehörlosen Familien durch Gesten/Bewegungen ersetzt. Kinder lernen Sprache nicht nur durch Hören (bzw. bei Gebärdensprache durch Schauen), sondern indem sie Sprechversuche machen. Diese aktiven Sprechversuche bedeuten dann 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 kennenzulernen, mit ihr umzugehen und sie zu verwenden.

Wahrnehmung

Wahrnehmung und Bewegung stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander und ihre Bedeutung entsteht aus ihrer Wechselwirkung. Der Kreislauf von Bewegung und Wahrnehmung wird als Sensomotorik bezeichnet. In der sensomotorischen Phase (nach

⁵ K. Popper und K. Lorenz (1985) Die Zukunft ist offen. Piper, München S.95

⁶ Charles Michel Abbe de l'Épée gründete 1755 die erste staatliche Schule für Gehörlose der Welt in Paris, Frankreich und gab 1776 ein Buch über die Erziehung von Gehörlosen durch die methodische Verwendung von Gebärdenzeichen heraus.

⁷ Popper, Karl und Lorenz, Konrad (1985) Die Zukunft ist offen. Piper, München

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“. ⁸ Wenn das Kind auf Sinneswahrnehmungen angemessen reagieren kann und die Integration von Sensorik und Motorik gelingt, empfindet es Befriedigung, Lust und Spaß.

Hören ist die zentrale auditive Wahrnehmung von aufgenommener akustischer Information. Akustische Information erreicht das Ohr in Form von Schallwellen. Die ungestörte Entwicklung des akustischen Sinnessystems ist in den frühen Lebensphasen des Menschen die grundlegende neurobiologische Basis für die späte Verarbeitung komplexer Signale wie Sprache und Musik. Vorgeburtliche sensorische Erfahrungen, der Zeitpunkt und die Art der Schädigung sowie die Förderung und Therapie sind entscheidende Faktoren für die Entwicklung des auditiven Wahrnehmens.

Kinder mit Hörbeeinträchtigungen, wie auch normalhörende 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, Musik, Rhythmen, einzelnen Signalen) oft eine bewegungs- und handlungsleitende Funktion“ ⁹ Aufgrund einer Hörbeeinträchtigung wird die auditive Wahrnehmung reduziert bzw. verändert. Dabei können andere Wahrnehmungsbereiche wie der 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:

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) ¹⁰; zweitens aus dem Resonanzgefühl, bei dem Hohlräume des Körpers (z.B. im Brustbereich oder Bauch) mitschwingen und auf diese Weise die Vibrationen wahrnehmen.

Evelyn Glennie berichtet, dass sie schon 9 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.“ ¹¹

⁸ vgl. Marbacher Widmer (1991) *Bewegen und Malen. Zusammenhänge – Psychomotorik – Urformen – Körper- und Raumerfahrung*. Borgmann publishing. Broadstairs, Großbritannien S.19

⁹ a.a.O. 1991, S.23.

¹⁰ „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

¹¹ Glennie 2000 S.42f

Musik hören und wahrnehmen – das können hörgeschädigte Kinder genauso genießen jedoch mit Verstärkung bestimmter Frequenzbereiche und mit passenden Hilfsmitteln, die die Vibrationen stark übertragen. Kinder können oft den genauen Ort des Spürens nennen: „ich höre mit dem Bauch, mit den Füßen“¹². Bei Gehörlosigkeit können einzelne, tiefe Töne wahrgenommen werden, weniger jedoch die Harmonien oder die Tonalität eines Musikstückes. Rhythmen, wenn 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, aber immer nicht gleich wie bei Normalhörenden. Emanuelle Laborit berichtet weiter aus ihrer Jugendzeit: „Der Tanz, das ist der Körper. Als Jugendliche bin ich wahnsinnig gerne mit meinen gehörlosen Freunden abends in Diskotheken gegangen. Das ist der einzige Ort, wo man die Musik auf volle Lautstärke stellen kann, ohne an die anderen zu denken. Ich habe die ganze Nacht getanzt, den Körper an die Barrieren gedrängt. Im Rhythmus vibrierend. Die anderen, die Hörenden, sahen mich erstaunt an. Sie müssen geglaubt haben, ich sei verrückt“¹³.

Einige Hörgeschädigtenpädagogen erkannten, dass die verschiedenen Sinnesmodalitäten zusammenarbeiten können und sich gegenseitig verstärken und unterstützen. Diese integrierte Wahrnehmung findet über verschiedene Sinne statt. Musik wird nicht nur auditiv sondern auch visuell, kinästhetisch und taktil wahrgenommen. Dazu werden gut vibrierende Instrumente und Klangerzeuger vor allem mit tiefen Frequenzen eingesetzt.¹⁴ Mimi Scheiblauer versuchte schon 1920 Musik und Bewegung zur Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen einzusetzen. Seit damals wurden mehrere unterschiedliche Ansätze entwickelt wie z.B. von Karl Hofmarksrichter, Antonius van Uden, Claus Bang, Clive und Carol Robbins, Susanne Schmidt-Giovannini, Veronica Sherborne und Naomi Benari.

Bewegung

Ein wesentliches Arbeitsprinzip bei Kindern mit Hörschädigungen ist, sie körpernah agieren zu lassen. Manche dieser Kinder entwickeln hervorragende tänzerische oder pantomimische Fähigkeiten. Aufgrund der Hörbeeinträchtigung und fehlender oder mangelhafter Bewegungserfahrungen haben manche Kinder nicht immer eine gute Beziehung zu ihren Körpern, sodass ihr Körperbewusstsein manchmal unterentwickelt ist. Nach Frostig steht das Körper-Bewusstsein im Zusammenhang mit der Ich-Identität und ist eine wesentliche Voraussetzung 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“¹⁵ 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

¹² „Eines Tages erregte im Speisesaal eines Hotels eine Dissonanz meine Aufmerksamkeit. Ich saß still und horchte mit meinen Füßen. Da fand ich, dass zwei Kellner hin und her gingen, aber nicht im gleichen Schritt. Ein Orchester spielte, und ich konnte die musikalischen Wellen fühlen, wie sie über den Fußboden flossen.“

Keller, H o.J.S.13

¹³ Laborit 1995, S.26

¹⁴ M. Pause (1995) beschreibt z.B. ein multisensorisches Klanglaboratorium (Multisensory Sound Lab), das von Oval Window Audio vor einigen Jahren in den USA entwickelt wurde und in der Gallaudet Universität für Gehörlose in Washington D.C. installiert wurde. Dieses Klanglabor ist "ein spezielles Audiosystem, das, gleichzeitig zu der Amplifikation von Klang durch Lautsprecher, Klang in Bodenvibrationen transformiert. Diese Schwingungen können auf taktilem Zuweg durch den Körper wahrgenommen und mittels farbenreicher visueller Hilfsgeräte gesehen werden. Rhythmus, Lautstärke und Tonhöhe von Klängen, Musik und Sprache können durch den vibrierenden Boden, auf dem Personen stehen oder sitzen, perzipiert werden.“

¹⁵ V. Sherborne (1998): Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. E. Reinhardt, München

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 hörgeschädigten Kinder einsetzen oder auch nicht. Die Tänzerin Naomi Benari, die in England mit gehörlosen Kindern arbeitet, hat sich mit dem Begriff „Inner Rhythm“ (innerer Rhythmus) auseinandergesetzt.¹⁶ Ausgehend von der Annahme, dass gehörlose Kinder weder Musik, noch Metrum noch rhythmische Variationen wahrnehmen können, will Benari den Kindern Rhythmen im 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 aus dem inneren Rhythmus. Klang (Vibration) und Bewegung können als Einheit erlebt werden, z.B. wenn die Kinder sich im Raum bewegen und dabei gleichzeitig Instrumente spielen.

„Rhythmus kann man nur lösen, entbinden. Rhythmus ist kein Abstraktum, Rhythmus ist das Leben selbst. Rhythmus wirkt und bewirkt, er ist die einigende Kraft von Sprache, Musik und Bewegung.“¹⁷

Der multi-sensorische Ansatz

Mein multisensorischer Ansatz ist entwicklungsorientiert, integrativ und dialogisch. 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, wie sie in der Musik- und Bewegungserziehung Carl Orffs zu finden ist, ermöglicht und fördert das Zusammenspiel von Klang und Bewegung. Aktives Tun in der Bewegung, mit Instrumenten und mit der Stimme wird unterstützt. Der Zugang über mehrere Sinne ermöglicht unterschiedlichste Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, fördert die Entwicklung von Dialog und unterstützt somit die Gesamtentwicklung des Kindes. Eine breite Palette von Wahrnehmungsmöglichkeiten kann angeboten werden, während vielfältige Möglichkeiten, spielerisch mit Musik, Bewegung, Sprache und Materialien umzugehen, entdeckt und entwickelt werden sowie individueller kreativer Ausdruck in der Gruppe.

Instrumente und Materialien

Die Auswahl der Instrumente, klingenden Objekte und Materialien richtet sich nach ihrer Bedeutung für die Wahrnehmung. Stabspiele (klingende Stäbe, Glockenspiele, Xylophone, Metallophone), kleines Schlagwerk und Fellinstrumente des Orff-Instrumentariums eignen sich besonders gut für das Musizieren bei hörbeeinträchtigten Kindern. Einerseits sind Spielweise, Metrum oder Rhythmus sichtbar, andererseits sind tiefe Fellinstrumente, Bass Xylophone und tiefe klingende Stäbe durch ihre starke Vibrationen im tiefen Frequenzbereich gut wahrnehmbar. Beim kleinen Schlagwerk ist auch noch möglich, sich zu bewegen und gleichzeitig zu spielen, sodass man die eigenen Bewegungen begleiten kann. Beim metrisch-gebundenen Spielen im Ensemble ist ein Dirigent weniger effektiv. Dadurch, dass alle Kinder die Vibrationen der tieferen Frequenzen wahrnehmen, kann man das Metrum effektiver auf einem Bassklangstab oder einer Pauke spielen.

Als Ergänzung zum Orff-Instrumentarium dienen auch andere Instrumente von Latin Percussion (wie z.B. Agogo Bell, Guiro) und aus Afrika (wie z.B. Talking drum). Blasinstrumente (wie z.B. Kazoos, Lotusflöten, einfache Pfeifen und Reed horns - ein Stimmflötenhorn mit auswechselbarem Mundstück) können ebenfalls eingesetzt werden. Die Entwicklung von vielen neuen Instrumenten mit unterschiedlicher Klangerzeugung - wie z.B. Schlitztrommel, Riesenkalimba, Tischtrommel, Klangstuhl, Klangwiege, Tischtrommel,

¹⁶ N. Benari (1995): Inner Rhythm. Harwood Academic Publishers. Chur, Schweiz + Begleitvideo.

¹⁷ Orff. Dokumentation III Tutzing, S. 17

Stampfröhre - öffnen neue Möglichkeiten. „Klingende Objekte“ wie Naturobjekte (z.B. Steine) oder Alltagsgegenstände (z.B. Küchentöpfe) erzeugen auch deutlich erkennbare Klänge.

Der Einsatz unterschiedlichster Materialien (wie z.B. japanische Papierbälle, Kreisel, Tücher, Zeitungspapier, Luftballons) trägt auch zur Förderung bei. Durch Materialien können neue sinnliche Erfahrungen gemacht und die Gesetzmäßigkeit des jeweiligen Materials, die Möglichkeiten und Grenzen erfasst werden. Diese Erfahrungen müssen nicht von der Lautsprachkompetenz abhängig sein. Durch Spielen mit den Materialien können verschiedene Fähigkeiten wie z.B. die Sinneswahrnehmung, das Reaktionsvermögen, die Raumerfassung, die Geschicklichkeit geschult werden. Kommunikation und Interaktion werden geübt und Kreativität und Phantasie angeregt.

Zielbereiche dieses multi-sensorischen Ansatzes sind:

1. Wahrnehmung erweitern z.B.

- Taktil/vibratorische Reize wahrnehmen, aufnehmen und umsetzen
- Musik als ordnendes Element erleben ob als „Hörmusik“ oder als „Fühlmusik“
- Körperwahrnehmung unterstützen

2. Persönlichkeitsentwicklung z.B.

- Selbstvertrauen, Selbständigkeit, Selbstwertgefühl unterstützen
- Kreativität und Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und entwickeln
- Soziales Lernen und Kommunikationsmöglichkeiten entwickeln

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

- Sprach- und Sprechfähigkeit entwickeln sowie Freude an der Stimme
- Körpersprache, Gestik, Mimik entwickeln

4. Musikalische und tänzerische Ziele z.B.

- Kennenlernen und bewusstes Erleben musikalischer Erscheinungs- und Ausdrucksformen
- musikalische und/oder tänzerische Fähigkeiten ansprechen und entwickeln
- Experimentieren, Improvisieren, Üben und Gestalten

Aktivitäten

Kurze Video-Beispiele aus der Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen von hörbeeinträchtigten Kindern zwischen 5 und 11 Jahren veranschaulichten die Zielbereiche dieses Ansatzes. In den Aktivitäten waren die dialogische Haltung und Gestaltung, die Vermittlung von Aufgaben oder Spielregeln und die Kreativität der Kinder wesentlich:

- Instrumentenbau: mit den Materialien spielen, Klangmöglichkeiten entdecken und einfache Instrumente herstellen
- Freie und gebundene Spielformen mit einfachen Instrumenten und Klangobjekten (Regenmacher, Kazoo, Rassel, Murmelspiel) in einer Kleingruppe
- Entdecken der Qualitäten unterschiedlicher Materialien (Kreisel, japanische Papierbälle, Schlaghölzer) sowie eigene Gestaltungsmöglichkeiten
- Ein Tanzstück wurde über einen Holzboden und über das Ohr wahrgenommen. Die 2 Teile der Musik wurden in verschiedenen sozialen Konstellationen gestaltet.
- „Hallo Kinder wir sind da“ - ein Begrüßungslied, das gesungen und mit Gebärden begleitet wurde. Nach jeder Strophe improvisierten 2 Kinder auf Congas, spielten zusammen und fanden einen gemeinsamen Abschluss.
- Das Ausgestalten des „Uhu-Lieds“¹⁸ durch verschiedene Spielformen mit vielen Möglichkeiten für Wahrnehmen, Erleben, Handeln und Kommunizieren.

¹⁸ G. Bächli „Der 1000 Füßler“ Musik Hug Verlage, Zürich 1977

Musikalische Aktivitäten für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen beziehen sich auf das **elementare Musizieren und Tanzen**, auf das Potenzial, das in jedem Menschen angelegt ist.¹⁹ 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. In integrativen Projekten mit hörenden und hörbeeinträchtigten Kindern konnte ich erleben, wie der musikalische Dialog zur Begegnung und zu gemeinsamen Gestaltungen führen kann. Auch Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung haben ein Recht auf Musik und Tanz, auf ihre eigenen Erlebnisse, Erfahrungen, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Förderung durch Musik und Bewegung müsste gerade für Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung eine Selbstverständlichkeit sein. Dabei ist der musikalische Dialog Ergebnis und Motor zugleich.

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. 2. Auflage. Berlin 1978
- Bang, Claus (1984) Eine Welt von Klang und Musik. Sonderdruck von Hörgeschädigten 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
- Glennie, Evelyn (2000) Interview in Hörgeschädigten Pädagogik. Julius Groos Verlag, Heidelberg 1/2000
- Hofmarksrichter, Karl (1963) Orff Schulwerk bei Gehörlosen. in: Orff Schulwerk Jahrbuch 1963. Salzburg.
- Keller, Helen (ohne Jahresangabe) Meine Welt. Der Grüne Zweig 116. Hrsg. Die Grüne Kraft. Löhrbach.
- Keller, Wilhelm (1996) Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Schott, Mainz
- Laborit, Emmanuel (1995) Der Schrei der Möwe. Gustav Lübbe Verlag, Bergisch Gladbach
- 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
- Neumann, Katrin (2001) Hörphysiologie und Hörstörungen – ein Überblick. In: Musiktherapeutische Umschau Band 22. 4/2001 Göttingen
- 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/Rheinkaasel; Verlag Christoph Dohr.
- Robbins, Clive und
- Robbins, Carol (1980) Music for the Hearing Impaired. A recourse 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://www2.uibk.ac.at/bidok/library/schule/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.
- Sherborne, Veronica (1998) Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. E. Reinhard, München

© Shirley Salmon 2002

Kontakt:

Floraweg 1, A-8071 Grambach (shirley.salmon@moz.ac.at)

¹⁹ „Elementare Musik wollen wir daher die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist, nennen“ W. Keller. Referat in: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion „Orff-Schulwerk“. Salzburg 1980

