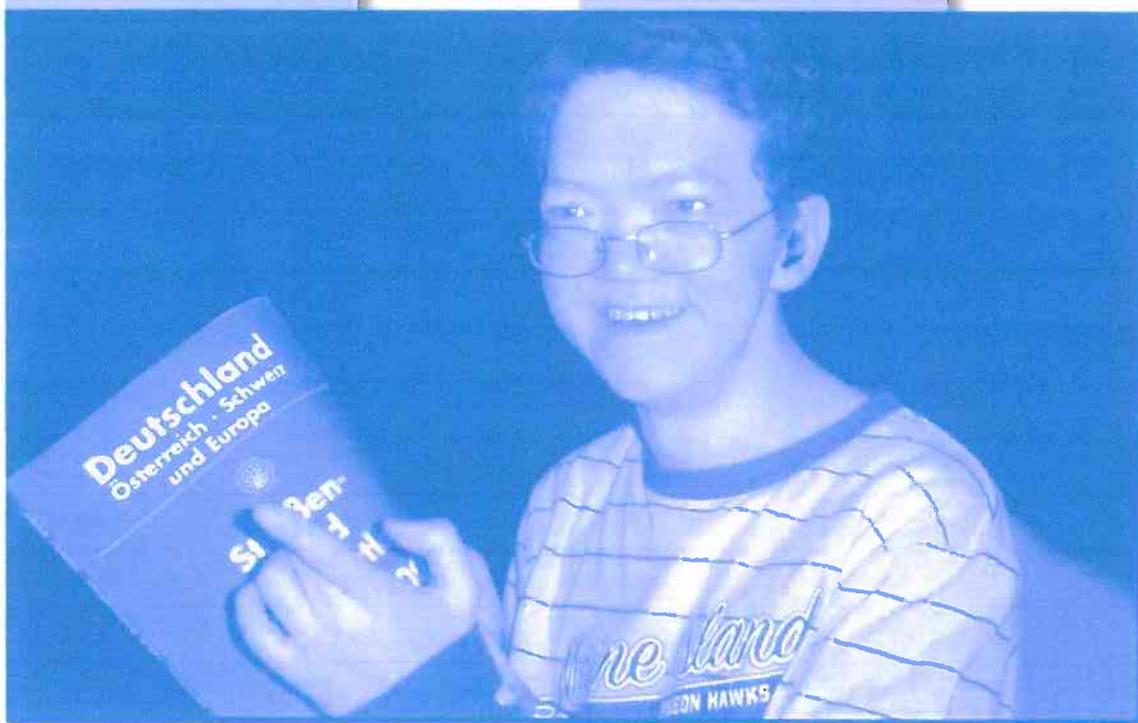


höringeschädigte Kinder erwachsene höringeschädigte



**Mehrfachbehinderung –
kein Hindernis für
Bildung**

Musik – nicht nur für die Ohren

MIT MEHRFACHBEEINTRÄCHTIGTEN HÖRGESCHÄDIGTEN KINDERN SINGEN UND MUSIZIEREN

ULRIKE STELZHAMMER-REICHHARDT

Kennen Sie Dr. Eckhart von Hirschhausen, Arzt und Kabarettist in Personalunion? Wenn ja, dann kennen Sie vielleicht auch seine Geschichte vom Pinguin – selbst erlebt – wie er beteuert: Hirschhausen sieht im Zoo einem Pinguin zu – wie der sich abplagt, mit seinen viel zu kurzen Beinen im Watschelgang vorwärts zu kommen – und denkt sich »was ist das für 'ne Fehlkonstruktion«. Doch dann erreicht der Pinguin endlich das Wasser, springt hinein und mit einer unbeschreiblichen Eleganz bewegt sich der Pinguin flink, wendig und äußert energiesparend durch »sein Element«. Hirschhausen hatte sich getäuscht – was er da sah, war keine Fehlkonstruktion, ganz im Gegenteil. Und er zieht aus dieser Beobachtung zwei wichtige Erkenntnisse. Erstens, dass wir uns viel zu schnell Vorurteilen hingeben, wenn wir Andere in nur einer bestimmten Situation erleben und zweitens, dass die Umgebung, in der sich jemand befindet – die Rahmenbedingungen – eine große Rolle spielt, ob jemand seine Fähigkeiten zum Einsatz bringen kann oder nicht (vgl. Hirschhausen 2009).

Als ich die Geschichte vom Pinguin las, dachte ich unweigerlich an eine Erfahrung, die ich während eines Theaterprojektes machen konnte. Ich war eingeladen, gemeinsam mit einer Kollegin für und mit einer Klasse mehrfach beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler ein Musiktheater zu entwickeln. Ein Schüler – nennen wir ihn Klaus – stellte sich bald als wunderbarer Sänger heraus, er hatte eine kräftige, klare Stimme. Trotzdem konnte er die gemeinsam erarbeiteten Lieder nie richtig mitsingen – sie waren einfach zu komplex für ihn, das Tempo in Text und Rhythmus war für ihn nicht zu bewältigen. Wir machten uns auf die Suche nach »seinem Element« und fanden ein Lied, das wie für ihn geschaffen schien – das Lied von der Schnecke: »*Ei, wie*

langsam, ei, wie langsam – kommt die Schnecke von dem Fleck.« Mit diesem äußerst langsam vorzutragenden Lied konnte Klaus sein Potential voll ausspielen und in einem Solo seine Stimme zur Geltung bringen. Was im Gruppenmusizieren unmöglich schien, kam im Sologesang voll zur Entfaltung. Und so versuchten wir für jeden Schüler etwas zu finden, das die Stärken zum Vorschein bringt. Auch einem anderen Schüler – wir geben ihm dem Namen Thomas – war es nicht möglich, am Gruppenmusizieren teilzuhaben. Seine Bewegungen waren langsam und schwerfällig, an ein gleichzeitiges Spiel am Instrument in der Gruppe war nicht zu denken. Im gemeinsamen Experimentieren mit Klängen, fanden wir schließlich ein Instrument, das zu ihm passte. Es war eine kleine Tischharfe. Mit ihrem Klang wollten wir das Knabbern der Schildkröte an einem Blatt musikalisch darstellen. Die Tischharfe wurde für Thomas zu »seinem Element«. Bald hatte er die Struktur des Liedes erkannt: »*Die Schildkröt' krabbelt durch das Gras, das Wandern macht ihr großen Spaß*« – dieses Lied begleiteten einige Schüler mit regelmäßigem Schlägen auf die Klangbausteine – »*tripp – trapp – tripp – trapp*« und weiter hieß es im Lied: »*Und wenn sie einmal Hunger hat, dann frisst sie unterwegs ein Blatt...*« auf dieses Stichwort hin verstummten die »Schritte« und die Tischharfe wurde von Thomas zart und behutsam bespielt – ja, so klingt es, wenn eine Schildkröte an einem Blatt knabbert... nicht nur meine Kollegin und ich waren begeistert. Es war uns gelungen, für das jeweilige »Orchestermittglied« sein individuell passendes Instrument zu finden und schon schien das Unmögliche möglich zu werden. Wir konnten gemeinsam musizieren.

»40% der Kinder mit anhaltender Schwerhörigkeit haben eine zusätzliche



Beeinträchtigung« (Herrmannová 2008). Grund genug, meine Arbeit als Musik- und Bewegungspädagogin an einer Fördereinrichtung für schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche dahingehend zu reflektieren. Die anfängliche Literaturrecherche verwirrte mich mehr als sie mir helfen konnte, mein Arbeitsfeld zu analysieren. Es herrscht eine Vielfalt von Definitionen und Klassifizierungsversuchen. Selbst im Lexikon der Hörschäden findet sich nur eine sehr allgemeine Aussage: »Mehrfachbehinderte sind Menschen, bei denen gleichzeitig mehrere, in der Regel voneinander unabhängige Behinderungen durch körperliche, geistige oder seelische Gebrechen vorliegen, z. B. Schwerhörigkeit und Sehbehinderung: oder: Gleichgewichtsstörungen und Gesichtslähmung. Funktionelle Überschneidungen zwischen den einzelnen Behinderungen führen oft dazu, dass jede einzelne Behinderung in ihren Folgen noch verschlimmert wird, z. B. bei Lernbehinderung und gleichzeitiger Schwerhörigkeit« (Plath 1995).

Ein wichtiger Hinweis findet sich bei Annette Leonhardt (1998, 15): »Die besondere Problematik der Begriffsbestimmung im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik wurde lange Zeit auch durch die Diskussion geprägt, dass jeder von Geburt an Hörgeschädigte mehr oder weniger umfangreiche sprachliche Auffälligkeiten zeigt, (...).

Sprachliche Auffälligkeiten, Veränderungen und Abweichungen gehören jedoch zum allgemeinen Erscheinungsbild eines Hörgeschädigten und sind demzufolge nicht als ‚Mehrfachbehinderung, zu verstehen.«

In meiner praktischen Arbeit treffe ich aber meist genau an dieser Stelle auf den Unterschied zwischen »hörbeeinträchtigt« bzw. »hörgeschädigt« und »mehrfachbeeinträchtigt-hörgeschädigt«. Die Beeinträchtigungen, die zur Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit hinzukommen erschweren oftmals vor allem eins: Den Zugang zur Kommunikation. Zum Beispiel durch zusätzliche motorische bzw. körperliche Beeinträchtigungen die die (fein)motorischen Voraussetzungen für den Spracherwerb behindern, durch mentale Beeinträchtigungen oder zusätzliche Sinnesbeeinträchtigungen wie eine Sehschädigung, die kompensatorische Fertigkeiten wie das Ablesen des Mundbildes oder den Einsatz von manuellen Kommunikationsformen erschweren.

Ich möchte es im Folgenden wie Eckhart von Hirschhausen halten – ich möchte nicht nach Kategorien suchen, nicht nach Vergleichen und nicht nach »Konstruktionsfehlern«. Ich möchte den Menschen unvoreingenommen ansehen und seine Möglichkeiten erahnen – und darüber berichten, wie es gelingen kann, in der Musik eine gemeinsame Sprache zu finden.

Dabei möchte ich einige Punkte nennen, die mir wichtig geworden sind. Es besteht dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit, sondern es soll nur ein kleiner Einblick in die Möglichkeiten gegeben werden.

Singen

Fast bin ich verleitet zu sagen, alles Musizieren beginnt im Singen. Es ist die einfachste Form, zu musizieren. Wir brauchen dazu keine Instrumente und wir haben die Hände frei für Bewegung und für Körperkontakt. Schwerhörige Kinder reagieren oft spontan mit Blickkontakt, mit einer Änderung der Körperspannung oder mit einer Steigerung der Aufmerksamkeit, wenn ich beginne zu singen. Sie merken genau, dass sich das Singen vom Sprechen unterscheidet. Gehörlose Kinder erleben das Singen im Körperkontakt. Kleine Kinder können von den Bezugspersonen beim Singen getragen oder auf den Schoß ge-

nommen werden, sodass ein Körperkontakt zum Brustkorb entsteht. Mit älteren Kindern verwenden wir »Verstärker« wie z.B. eine afrikanische Trommel in die wir (umgedreht) hinein singen. Der Hohlraum verstärkt die Stimme, das Fell vibriert und so kann die Stimme über die Hand wahrgenommen werden. In einigen Einrichtungen gibt es manchmal auch Sitz- oder Liegeflächen, die Vibrationen übertragen können. Ich arbeite gerne mit einer solchen Vibrationsliege, die an eine Verstärkeranlage angeschlossen ist. Über ein Mikrofon können wir die Stimmen verstärken und in Vibration umwandeln. Oft erleben so die Kinder erstmals ihre eigene Stimme.

Die Lieder, die wir singen, sind nach einigen Kriterien ausgewählt. So ist die Musik klar in ihrer rhythmischen und melodischen Struktur und beinhaltet Wiederholungen. Die Texte zeichnen sich durch eine einfache, direkte Sprache aus. Wir singen davon, was wir gerade machen. Die Lieder sind so gehalten, dass sie immer die Möglichkeiten für individuelle Gestaltung schaffen. Zum Beispiel den Namen des Kindes einzusetzen oder neue Strophen zu erfinden. Unser Begrüßungslied z.B. lädt die Kinder ein, etwas beizutragen: »Komm wir singen, denn es ist Liederzeit – lasst uns fröhlich sein...« Dann greifen wir die Ideen der Kinder auf. Wir können z.B. ihre Bewegungen beobachten, versprachlichen und mit der Gruppe wiederholen: »Komm wir winken, klatschen, trommeln,...« (Rocca & Stelzhammer-Reichhardt 2010).

Dass es jedoch keine Rezepte in der Arbeit mit Kindern gibt, zeigt folgendes Beispiel: In einer meiner Familiengruppen war ein Mädchen, das an dieser Art von Liedern so gar keine rechte Freude zu haben schien. Da der Vater aber sehr gerne sang und begeistert an der Musikstunde teilnahm, kam mir eines Tages die Idee, ein »Familienlied« zu gestalten. Ich nahm ein Liederbuch aus meiner eigenen Jugendzeit mit und der Vater suchte sich darin einen alten Schlager aus. Mit Klavier, Rasseln und Trommeln begleitet begannen wir zu singen, ja richtiggehend zu »rocken«. Und plötzlich war aus dem unruhigen Mädchen, das bei keiner unserer gemeinsamen musikalischen Aktivitäten bisher lange dabei bleiben konnte, eine interessierte, aufmerksame ZuhörerIn geworden. Sie begann im Rhythmus mitzuwippen und später tanzte sie zu unserem Lied und wollte, dass wir es wiederholen. Wir hat-

ten wohl ihr »Element« entdeckt.

Bewegung

Fast bin ich verleitet zu sagen, alle Musik ist Bewegung. Nur wenn sich etwas bewegt, entsteht ein Ton, Klang oder Geräusch – das Trommelfell vibriert, die Saite schwingt. Die Kinder erleben Tempo, Rhythmus, Metrum aber auch Melodie durch die Bewegung im Raum.

Musik wird sichtbar im Raum, im Tun, in der Bewegung: Wir stehen oder sitzen um die große Tischtrommel. Einige Kinder laufen zu unserem Trommelspiel im Raum. Spielen wir schnell und heftig, laufen die Kinder schnell – spielen wir langsam, gehen die Kinder langsam wie die Schnecken. Stoppen wir, so kommen die Kinder an die Trommel zurück und wir können die Rollen tauschen. Die große Trommel und die Dynamik der Bewegung der Trommler machen den Klang spürbar und sichtbar. Es entsteht im Raum eine starke motivierende Atmosphäre und es braucht keiner Worte, um das Spiel zu verstehen. Die Kinder können selbst entscheiden, welche Rolle sie übernehmen möchten und jedes Kind wird sich seinen Bedürfnissen und Fertigkeiten entsprechend entscheiden.

Eine meiner Schülerinnen konnte sich durch eine zusätzliche Lernbeeinträchtigung keine längeren musikalischen Begleitmuster merken. Wir bauten deshalb mit Hilfe von Stühlen eine Gasse auf und stellten so ein rhythmisches Muster im Raum dar (Steinmann & Pollicino 2009). Durch das Abschreiten entlang der Stuhlreihen und dabei »Bespielen« derselben mit Schlägeln (je nach Rhythmus auf der Lehne oder Sitzfläche), konnten wir eine musikalische Gestaltung finden. Der Rhythmus wurde durch die Aufstellung der Stühle im Raum förmlich sichtbar und die raumgreifende Bewegung beim Musizieren half der Schülerin, ein langes Begleitmuster durchzuspielen.

Ein anderer Schüler konnte in einem Boot – aus Matten und Reifen gebaut und von mir geschaukelt – erstmals die Ruhe finden, die es ihm erlaubte, seine Aufmerksamkeit auf den Klang meiner Stimme zu richten und meinem Gesang zu lauschen.

Instrumente

»Jedem Kind ein Instrument« – so heißt ein ehrgeiziges Projekt, das, ausgehend

vom Ruhrgebiet, immer mehr Regionen Deutschlands erfassen soll. Aber welches Instrument entspricht den Bedürfnissen und Fertigkeiten eines mehrfachbeeinträchtigten hörgeschädigten Kindes? Wieder kann es keine Patentantwort geben. Es gibt eine Vielzahl von Instrumenten, die ein gemeinsames musikalisches Gestalten ermöglichen. Die elementaren Instrumente bieten sich zuerst an. Damit sind jene Instrumente gemeint, die einfach in der Handhabung sind und die es erlauben, die Entstehung des Tones oder Klanges, aber auch die Dynamik im Musizieren zu sehen und mit zu verfolgen. Manchmal braucht es noch zusätzlich Ideen. Schlägel mit dicken Griffen aus Moosgummi sind auch für motorisch schwache Musiker gut zu halten. Eine spezielle Tischharfe stellt auf Knopfdruck die passenden Töne eines Akkordes zur Verfügung – die sogenannte *autoharp*. Ein fester Hut mit Krempe, an den die Klangstäbe eines Windspiels (Bastelbedarf) genäht werden, bringt Musik ganz nah ans Ohr. Finanziell aufwendiger und deshalb vermutlich nur für Therapie- und Fördereinrichtungen möglich, aber ganz bestimmt lohnend, sind Großinstrumente wie Klavier, Tischtrommel oder Klangwiege. Wer je in einer Klangwiege lag und sich einhüllen lassen konnte vom Klang der Saiten, der weiß, was es heißt, Musik mit allen Sinnen zu erleben.

Eine Tischtrommel ermöglicht es Rollstuhlfahrern gleichberechtigt, am Gruppenmusizieren teilzunehmen. Kleinere Kinder bauen sich darunter eine Höhle, auf die der »Regen« prasselt. Und wenn der Regen aufhört, kommen alle hervor und gehen im Sonnenlicht aus Triangelklängen spazieren.

Besonders gerne gestalte ich Klangräume. Wir begeben uns auf die Suche nach Klängen. Dabei verwenden wir verschiedenste Materialien in der Kombination mit elementaren Instrumenten wie das kleine Schlagwerk. Nur ein Beispiel aus vielen: Nüsse und Handtrommeln beschäftigen uns über mehrere Musikeinheiten hinweg – immer finden wir neue Klänge, wenn wir die Nüsse in die Handtrommel schütten, sie schüttern und springen lassen, sie aus der Trommel auf den Boden leeren, sie gegeneinander schlagen oder von hoch oben auf die Trommel fallen lassen. Eine Nuss in der Trommel klingt anders als viele Nüsse. Einmal sind alle Nüsse in meiner Trommel, einmal in deiner. Dazu singen wir: »Was ist das, was ist

das – was hör' ich da, was hör' ich da?« Später singen wir ein Lied vom »Nüsse schütteln«: Ein Kind ist der Baum und hält in beiden Händen so viele Nüsse wie möglich. Im Verlauf des Liedes wird der »Baum« geschüttelt und alle Nüsse fallen »klackerdick« auf den Boden. Nach der Ernte (die Handtrommeln sind unsere Körbe) werden die Nüsse geknackt und gegessen. Nachdem wir alle satt sind, bauen wir aus den Nussschalen eine Nussklapper.

Instrumente mit allen Sinnen zu erleben heißt, sie anfassen zu dürfen, den Klang zu spüren und sehen zu können. Instrumente auch einmal »unüblich« zum Klingeln zu bringen wie im Beispiel mit den Nüssen in der Handtrommel – und schon können alle gleichberechtigt mit machen.

Sich Zeit nehmen, sich von den Ideen der Kinder inspirieren lassen und immer wieder Wiederholungen mit kleinen Variationen anbieten, gibt den Kindern Sicherheit und Freude am Umgang mit Instrumenten.

Rituale

Ob zu Hause oder in einer Fördereinrichtung – Rituale geben Sicherheit und können einen Rahmen schaffen, in dem Entwicklung möglich wird. Eine Musikstunde enthält zum Beispiel gleichbleibend wiederkehrende Elemente wie die Begrüßung und den Abschied. Aber auch temporär gleichbleibende Elemente wie zum Beispiel ein Lied, das für einige Wochen als zentrales Thema einer Stunde gleichbleibt. Innerhalb des über einige Wochen gleichbleibenden Themas (z.B. Frühling) werden die Inhalte dann unterschiedlich gestaltet. So gibt es einmal einen Frühlingstanz, einmal eine instrumentale Gestaltung des Themenliedes und das nächste Mal ein Bewegungsspiel zum Thema. Das themenzentrierte Arbeiten gibt die Sicherheit, innerhalb dessen sich der Einzelne individuell einbringen kann (Salmon & Kallós 2010).

Auch innerhalb der Familie findet Musik in ritualisierter Form sehr unkompliziert Eingang in den Alltag. Das kann ein Lied zum Aufstehen sein, ein Lied zum Schlafengehen, ein Marschlied auf dem Weg ins Bad oder das Zumklingenbringen eines Windspiels an der Tür, wenn wir nach Hause kommen oder weggehen.

Der Weg zu meinem Musikzimmer ist im ersten Stock. Einige Kinder bestehen immer darauf, dass wir dabei ein Lied von der Eisenbahn singen.

Wenn wir Musik als etwas auffassen, das über das fertige, auf Papier oder CD vorliegende Stück, hinausgeht – wenn wir Musik als etwas Lebendiges, sich im gemeinsamen Tun Entfaltendes verstehen – und wenn wir Musik erleben, indem wir mit Klängen und Liedern gestalterisch in Dialog miteinander treten, dann gibt es keine Schranken, keine Barriere (Stelzhammer-Reichhardt & Salmon 2008). Es gilt nur für jeden, »sein Element« zu finden. Der Weg dorthin ist spannend, nicht immer geradlinig und einfach, aber in jedem Falle lohnend.

Literatur und Quellen

- Herrmannová, Dagmar (2008): *Children with Complex Needs – CI Candidates and Users* – unveröffentlichter Vortrag im Dezember 2008 an der Charité – Benjamin Franklin, Berlin.
- Hirschhausen, Eckhard von (2009): Glück kommt selten allein. Rowohlt: Reinbek.
<http://www.hirschhausen.com/glueck/pinguengeschichte.php>
- Leonhardt, Annette (1998): Mehrfachbehinderte mit Hörschäden. Weinheim/Basel: Beltz.
- Plath, Peter (1995): Lexikon der Hörschäden. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Rocca, Chris & Stelzhammer-Reichhardt, Ulrike (2010): Music Time – Zeit für Musik. Spiellieder für hörbeeinträchtigte Kinder. The Ear Foundation. Mary Hare Training Services, Advanced Bionics (2. überarb. Auflage).
- Salmon, Shirley & Kallós, Coloman (2010): Zwischen Freiraum und Ritual – Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung. DVD, Universität Mozarteum Abteilung für Musik und Tanzpädagogik, Orff-Institut: Salzburg.
- Steinmann, Brigitte & Pollicino, Karin (2009): Musikhören mit dem Körper – Rhythmik in der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigungen. Zeitpunkt Musik. Reichert: Wiesbaden.
- Stelzhammer-Reichhardt und Shirley Salmon (2008): »Schläft ein Lied in allen Dingen« – Musikwahrnehmung und Spiellied bei Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. Reichert: Wiesbaden.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Ulrike Stelzhammer-Reichhardt
STELZHAMMER & PARTNER OG
Neutorstraße 21
5020 Salzburg
Österreich
ulrike@stelzhammer.eu