

Spracherwerb unter erschwernten Bedingungen

Über den Spracherwerb bei Andershörigkeit oder Fremdsprachigkeit und über Fördermöglichkeiten mit Rhythmik

Brigitte Steinmann

1. Einleitung

Im Folgenden wird ein Bild von Menschen mit besonderen, aber höchst individuellen Einschränkungen des Seins und Werdens – nämlich das der Menschen mit schweren Hörbeeinträchtigungen – gezeichnet. Ohne die Ursachen zu beleuchten, wird es mit der Frage nach den medizinisch-technischen und pädagogischen Unterstützungsmöglichkeiten verbunden. Weiterhin wird ein Blick auf ein pädagogisch-künstlerischen Verfahren der Musikpädagogik – nämlich das der Rhythmik¹ – geworfen, das in besonderer Weise für schwer und anders hörende Menschen hilfreich sein kann. Dieses Gesamt wird folgend auf andere Menschen – nämlich Geflüchtete ohne deutsche Sprachkenntnisse – übertragen. Durchgängig geht es immer auch um die Frage von Inklusion. Dem Ganzen liegen diese Gedanken zugrunde: Wenn wir über unser Sein in Welt nachzudenken beginnen, stellen sich vielschichtige Fragen, naturwissenschaftliche, philosophische, technische, psychologische ... Dass offensichtlich drängenden Fragen nicht immer gründlich nachgegangen wird oder werden kann, hängt von vielen Faktoren ab. Einmal fehlt es an Einsicht und Weitblick, einmal an politischem Wille und finanziellen Mitteln, ein andermal an gesundem Menschenverstand oder historischem Bewusstsein, an Ausdauer und Entschiedenheit ... Es wird in alle Richtungen und aus

¹ Kurzfassung von „Musik und Bewegung/Rhythmik“, gleichbedeutend mit musikalisch-rhythmischer oder rhythmisch-musikalischer Erziehung. Zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit wird hier durchgängig der Begriff „Rhythmik“ verwendet.

den unterschiedlichsten Perspektiven geforscht, es werden Langzeitstudien oder zu kurz greifende Studien angelegt, es wird spekuliert, analysiert, Thesen werden aufgestellt und bewiesen oder wieder verworfen. Aus den Erkenntnissen werden logische oder fehlerhafte Schlüsse gezogen und auf den Ergebnissen werden nötige oder überflüssige Vorhaben aufgebaut. Immer geht es um das Selbst des Einzelnen und um das Sein und Werden Aller. Auch wenn wir meinen, der eine oder andere lebe „in seiner eigenen Welt“, die einen oder anderen hätten eine „eigene Kultur“, in der sie leben und die nicht mit einer anderen vereinbar sei, es bleibt beim eines jeden Einzelnen Leben auf unserer einen und einzigen Welt, die wir haben – wie weit wir sie denken wollen und können, ob und wie weit wir Grenzen ziehen, wie weit wir Abweichendes an uns heranlassen oder überhaupt zulassen, wie weit wir bereit sind, uns einzufühlen und uns einem Geschehen hinzugeben. Das alles entscheidet über Gleichheiten und Ungleichheiten, über kleinere oder größere Gemeinschaften. Immer geht es um das Ich, das Du und das Wir (vgl. Buber 1925). Und immer ist alles abhängig von der individuellen oder kollektiven Wahrnehmung von Welt, im Speziellen und im Allgemeinen (vgl. Maturana/Varela 1987). In diesem Sinne ist dieser Aufsatz zu verstehen.

2. Menschen mit Schwerhörigkeit und Andershörigkeit

Noch Anfang des 20. Jahrhunderts waren viele der Meinung, dass, wer nicht hören könne, keine Sprache habe und nicht verbal kommunizieren könne. Für Gehörlose gab es nur eine Verständigung über Mundablesen, Gesten, Gebärden, Mimik, Zeichen und Schrift. Trotzdem war längst bekannt, dass die Stimme unabhängig vom Hören da ist, und es musste irgendwann die Zeit kommen, Wege zu ihrer Nutzung als Kommunikationsmittel zu finden. Jedes Baby entdeckt von alleine seine Stimme. Ein Verstummen setzt nur dann ein, wenn die Lautäußerungen selbst nicht wahrgenommen werden können und wenn von außen keine Antwort oder eine Ermunterung zum Weiterprobieren erfolgt. Ein tatsächliches Verstummen kann sich später nur noch auf Grund eines gravierenden psychischen Traumas oder in Folge einer Verletzung des Stimmapparates ereignen.

Dank einer hochentwickelten Medizintechnik und der Früherfassung von Hörbeeinträchtigungen im Hörscreening innerhalb der ersten zehn Lebensstage eines Säuglings (seit 2009 gesetzliche Regelleistung) sind heute die Chancen für eine differenzierte Sprachentwicklung bei einem gehörlosen Menschen um vieles erhöht worden. Deshalb minimiert sich heute die Zahl der wirklich Gehörlosen zunehmend, und es gibt fast nur noch Menschen mit mehr oder weniger erschwerten Hörfähigkeiten. Heute nehmen allerdings Hörschäden bei jungen Menschen stark zu, weil häufig zu laute Musik gehört beziehungsweise ausgestrahlt und damit das Gehör geschädigt wird.² Da ist die Musikpädagogik dringend gefragt, die jungen Menschen für Lärm und Hintergrundmusik zu sensibilisieren, beispielsweise auch durch das Erspüren körperlicher Resonanzräume.

2.1 Hörhilfen

Fachleute raten dringend, nach der Feststellung einer Hörbeeinträchtigung zuerst alle Möglichkeiten der modernen Hörgeräteversorgung und die eines medizinisch-operativen Eingriffs³ zu prüfen. Die apparativen Hörhilfen wurden und werden ständig neu- und weiterentwickelt, so dass auch ein nur minimales Restgehör noch verstärkt werden kann. Erst wenn diese Maßnahmen keinen Erfolg bringen oder ausgeschlossen werden müssen, muss eine grundlegende Entscheidung für oder gegen ein Implantat getroffen werden, denn häufig können Knochenleitungs- und Mittelohr-Implantate gesetzt werden. Einen besonders signifikanten Erfolg bringt das Cochlea-Implantat, kurz CI genannt. Diese im Innenohr eingesetzten Geräte wurden erstmals 1978 bei gehörlosen Erwachsenen und werden seit 1988/89 auch bei gehörlosen Kleinkindern implantiert. Voraussetzung dafür ist aber ein intakter Hörnerv. Ein CI funktioniert nicht wie ein gesundes Gehör, sondern erzeugt elektrische Impulse, die

2 Altenmüller (2013) verweist auf qualifizierte Untersuchungen zur Abhängigkeit des Hörens vom Schallpegel. Beim Musikhören von leiser bis mittellauter Musik sind Details besser erkennbar, Entspannung und starke Gefühle werden möglich; auch das Denken und Agieren wird unterstützt. Hingegen werden bei sehr lauter Musik, abgesehen von Hörschäden durch lange Einwirkungszeiten, die Kontrolle über das Handeln und Lernerfolge reduziert; Stress- und Spaßgefühle vermischen sich.

3 Bei Operationen dürfen die gesunden Teile des Hörapparates, Mittel- und Innenohr, nicht berührt werden, damit vielleicht später einmal eine heute noch undenkbbare medizinisch-technische Neuentwicklung adaptiert werden kann.

über den Hörnerv an das Gehirn weitergeleitet werden. Als hörender Mensch kann man sich diese „Töne“ kaum vorstellen; sie klingen „anders“. Im äußerst seltenen Extremfall einer Nichtfunktion des Hörnervs oder einer sehr starken Schädigung des Innenohres an sich kann neuerdings ein Mittelhirn-Implantat (AMI) gesetzt werden, welches dazu befähigt, akustische Signale zu unterscheiden, und das Lippenablesen im Gespräch unterstützt.

Nur mit differenzierter, immer wieder zu überprüfender Anpassung und einem individuellen Hörtraining, das sehr viel Ausdauer und Disziplin verlangt, kann mit Implantaten Hören, Verstehen und Sprechen gelernt werden. Flankiert wird diese Entwicklung von medizinischer, logopädischer und wenn nötig psychologischer Betreuung, bei Kleinkindern auch von Frühpädagogik und intensiver Elternberatung und -schulung. Der Erfolg für die Sprach- und Sprechkompetenz und damit für die Kommunikationskompetenz ist letztlich abhängig davon, wann eine Schwerhörigkeit eingetreten ist, also ob überhaupt oder wieweit diese Kompetenzen zum Zeitpunkt einer Hörschädigung bereits entwickelt waren. Demnach ist heute nicht mehr der Grad der Schwerhörigkeit für die Sprachentwicklung ausschlaggebend, sondern das Maß der medizinisch-technischen Versorgung und der audiopädagogischen Begleitung.

Viele Spezialisten der Neurologie sehen die sehr frühe CI-Versorgung als die einzige Chance auf eine regelrechte Hörbahnreifung und Sprachentwicklung. Andere Fachleute jedoch sehen bei der sehr frühen Implantation eine zu hohe Belastung für das Baby und ein zu großes Operationsrisiko. Einig ist man sich aber generell darüber, dass der Einzelfall vor einer früheren oder späteren Entscheidung für ein CI in Kooperation von Betroffenen, Eltern, Ärzten, Frühförderern und Therapeuten ganz genau beleuchtet werden muss. Nicht jedes Umfeld ist für die Entwicklung eines hörbeeinträchtigten Kleinkindes förderlich und nicht jeder erwachsene Mensch ist bereit, die tiefgreifenden Veränderungen der Wahrnehmung zu akzeptieren und so viel Energie in ein Umlernen des Hörens zu investieren.

Bei allen Abwägungen spielt auch noch eine Rolle, inwieweit das Hören auf beiden Ohren eingeschränkt ist. Durchaus kann es auch sinnvoll sein, auf einer Seite ein CI und auf der anderen Seite ein Hörgerät einzusetzen. Die beidseitige, simultane Versorgung mit CI vor Abschluss des ersten Lebensjahres hat sich als vorteilhaft erwiesen, weil die Lallphase ausgenutzt werden kann, die Hörbahnreifung von Anfang an angeregt

und unterstützt wird und damit eine längere Hörerfahrung erreicht wird. Dadurch entwickelt sich zu einem frühen Zeitpunkt ein Wort- und Satzverständnis. Gegenüber den einseitig versorgten Kindern verläuft offenbar die gesamte Entwicklung leichter, die Sprachverständigung bei Störgeräuschen und das Richtungshören sind besser.

Unbedingt festzuhalten ist, dass Eltern von Babys und Kleinkindern, bei denen eine schwerwiegende Hörbeeinträchtigung festgestellt wird, vor einer enorm großen und schwierigen Entscheidung stehen: Wollen sie das Kind einer Operation aussetzen und haben sie die Kraft, sich und das Kind einem Weg des Spracherwerbs zu verpflichten, der von beiden Seiten unglaublich viel Durchhaltevermögen, intensives Arbeiten und strikte Konsequenz erfordert? Letztlich entscheidet der Elternwille und setzt die Weichen für die Zukunft des Kindes. Entscheiden sich also Eltern eines gehörlos geborenen Kindes nach intensiver Beratung und entgegen ärztlicher CI-Empfehlungen für eine Hörgeräte-Versorgung – was bisweilen auch aus religiösen Gründen vorkommt – und favorisieren sie die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel innerhalb der Familie und im engen Freundeskreis, können sie auch den legalen Anspruch durchsetzen, das Kind in die Regelschule einzuschulen. Die Folgen sind vielschichtig: Einerseits wird das Kind von einer fürsorglichen Gemeinschaft aufgenommen werden, die es in seinem Lebensrahmen immer unterstützen wird, andererseits wird dem Kind eine Teilhabe am Leben der Gesellschaft ohne eine Bezugsperson erschwert und gleichzeitig die Kommune durch hohe Kosten für Schulassistenten, Gebärdendolmetschende etc. belastet. An diesem Beispiel wird deutlich, vor welchen schwierigen Entscheidungen Eltern stehen, und wie schwierig, aber eben auch individuell problematisch die Umsetzung der Inklusionsbestimmung ist. Schon die finanziellen Mittel stehen meist nicht zur Verfügung, um außer dem besonders benötigten Personal jedes Schulgebäude oder jeden Neubau von vornherein mit allen eventuell notwendig werdenden technischen und persönlichen Hilfen auszustatten. Dazu gehören außer Barrierefreiheit für Schüler und Schülerinnen mit körperlichen Einschränkungen auch genügend Räumlichkeiten für begleitenden Förderunterricht o. ä., Wickel- und Waschräume, computergestützte Lernplätze, Kommunikationsanlagen aller Art, optimale Beleuchtung und visualisierter Unterricht, akustische Lernraumoptimierung mit kurzer Nachhallzeit, kleine Klassen. Kleine Veränderungen hingegen dürften keine Probleme machen und benötigen nur aufmerksame Lehrer: Sitzordnung mit geringen Abständen zwischen

Lehrenden und Lernenden und günstigem Lichteinfall, so dass Antlitzgerichtetheit von allen Seiten gewährleistet ist, sowie Achtung auf die Sprachlautstärke und Ordnung durch Spielregeln mit sicht- *und* hörbaren Zeichen.

2.2 Gebärdensprache

Extrem schwerhörige oder gehörlose Menschen, die nicht mit einem Implantat versehen werden, sind auf Gebärdensprache und räumliche technische Unterstützung angewiesen. Zur Kommunikation mit Hörenden müssen sie für das Mundablesen ausgebildet werden und benötigen eine ausgereifte logopädische Therapie und Begleitung für die Heranbildung und Pflege des Sprechens.

Ein Säugling ist, lange bevor die Sprachentwicklung einsetzt, fähig, Mimik und Zeichen zu verstehen. Diese frühe Phase nutzen heute viele Eltern unabhängig von Hörfähigkeiten eines Kindes, um mit dem Kleinkind zu kommunizieren und das Sprachverständnis anzubahnen. Insbesondere für Kinder mit geistigem Förderbedarf kann diese Form des Kommunizierens ein Schlüssel zum Verstehen, Interpretieren und Interagieren werden (vgl. König 2007). Sobald dann die Sprache zur Verfügung steht, werden die Gebärden zunehmend überflüssig. Marilyn Daniels (Pennsylvania State University) hat erforscht, dass hörende Kinder, die Gebärden benutzen, besser sprechen und bessere Kommunikationsfähigkeiten haben als diejenigen, die nicht gebärden. „Meine Forschungsergebnisse zeigen, dass orale Fähigkeiten gesteigert würden, wenn die einheimische Gebärdensprache zuerst unterrichtet wird. [...] Alle Menschen benötigen eine Sprache zur Kommunikation, aber sie brauchen auch eine Sprache zum Denken, um Informationen zu verarbeiten. Sprechen und Sprache sind zwei völlig verschiedene Dinge. Gehörlose Babys benötigen die Gebärdensprache; es ist ihre natürliche Sprache, und sie sollte eingeführt werden, bevor sie in Englisch oder Schwedisch unterrichtet werden.“ (Soddon 2000)⁴

⁴ Vgl. dazu Informationen zu „Signing Baby“ und ASL (Amerikanische Gebärdensprache).

Ein Dialog zwischen schwerhörigen und hörenden Menschen wird durch eine mit Gebärden unterstützte Sprache möglich⁵, notfalls auch unter Zuhilfenahme des Fingeralphabets. Das erfordert aber auf beiden Seiten große Bereitschaft und Konzentration und beinhaltet meist ein nicht geringes Risiko an Missverständnissen. Gehörlose unter sich verständigen sich in der Gebärdensprache. Das ist ein visuelles Sprachsystem mit eigener Grammatik, abhängig von Land und Sprache. Selbst innerhalb Deutschlands gibt es regionale Unterschiede, obwohl hier die Deutsche Gebärdensprache gilt, so, wie sie in Lehrbüchern festgehalten ist. Die Gebärdensprechenden selbst sehen sich als sprachliche Minderheit. Durch die Gebärdensprache hat sich nämlich eine eigene Gemeinschaft – zu der auch Hörende zählen, die der Gebärdensprache mächtig sind – und Kultur gebildet, die einerseits Sicherheit vermittelt und sich andererseits als einzelne Bevölkerungsgruppe abgrenzt. Hier zeigt sich deutlich, dass Inklusion der Bereitschaft aller Beteiligten bedarf und Exklusion nur eine Entscheidung eines betroffenen Individuums sein kann. Beide Möglichkeiten erfordern gegenseitige Toleranz und Akzeptanz. Nur so ist Inklusion als, hoffentlich in absehbarer Zeit vorübergehender, Vorgang hin zu einer humanen Gesellschaft zu verstehen.

Unabhängig davon, welcher Entwicklungsweg und welche Kommunikationsform gewählt wurden, ist es für das Kind unabdingbar, dass es eine Muttersprache gibt, die von den nahen Bezugspersonen beherrscht wird. Das kann sowohl eine Laut- als auch eine Gebärdensprache oder überhaupt eine am Wohnort fremde Sprache sein. Als Muttersprache gilt, wenn sich der oder die Sprechende damit identifiziert und in erster Linie damit kommuniziert. Zweisprachigkeit stellt zum Zeitpunkt des ersten Erwerbs (bis zum dritten/vierten Lebensjahr) in der Regel kein Problem dar, egal ob das zwei verschiedene Landessprachen oder eine Gebärden- und eine Lautsprache sind. Die Lautsprache kann beispielsweise für einen gehörlosen gebärdenden Menschen die beste Möglichkeit sein, an der Kultur der Hörenden teilzunehmen, und wird doch als Parallel- oder Zweitsprache empfunden. Es geht um die Sprachkompetenz und die Identifikation mit gleichartigen Menschen sowie gleichzeitig um das Recht, anders zu sein oder zu sprechen, mithin um die Erlangung und

5 Lautsprachbegleitende Gebärdensprache (LBG).

Erhaltung eines Selbst, der Eigen- und Fremdwahrnehmung, des Ich als Persönlichkeit und zugleich Teil einer Gemeinschaft von ungleichen Einzelnen mit eigenen Identitäten und gemeinsamer Verantwortung.

2.3 Multisensorik

Außer der sehr früh ausgereiften auditiven Wahrnehmungsfähigkeit (bereits im vierten Schwangerschaftsmonat) stehen dem Säugling normalerweise alle Sinne bei der Geburt zur Verfügung und warten auf Ansprache. Mit allen Sinnen wird die nächste Umgebung aufgenommen und jedes Defizit an Wärme, Hautkontakt (Berührung, Druck, Luftbewegung), Duft, Geschmack, Bewegungsrhythmus, Körperlage und Klang hemmt die gesamte Reifung des kleinen Wesens.

Die Art der Bildung und Vernetzung des Nervensystems, die Neuroplastizität des Gehirns, ist umso vielseitiger und verändert sich auch noch im fortgeschrittenen Alter, je vielseitiger die Möglichkeiten von Sinneswahrnehmungen genutzt werden. Auch das Hören Lernen ist ein multisensorisches Geschehen. Repräsentationen von verarbeiteten Wahrnehmungen können je nach genutzten Nervenbahnen und den damit verbundenen, beispielsweise körperlichen Aktionen in unterschiedlichen Arealen nachgewiesen werden. Interessant sind die Ergebnisse aus amerikanischen Studien: Sie belegen, dass das Vibrationsempfinden von Hörenden und Gehörlosen in demselben Areal repräsentiert wird, aber bei Gehörlosen zusätzlich in dem Bereich, wo sonst Gehörtes verarbeitet wird (Stelzhammer-Reichhardt 2008, S. 44).

Menschen mit Hörbeeinträchtigungen holen sich hilfreiche Informationen auch über die Berührung der Bezugsperson am Kopf, an Mund, Hals, Brust und Bauch, wo Stimme, einzelne Laute und Sprache durch die Vibration von Knochen und in Resonanzräumen erfühlt werden können. Ist der Sehsinn intakt, wird dieser für anders hörende Menschen zu einem ganz wichtigen Sinn, da er eine Fülle von zusätzlich benötigten Informationen für die Erkundung von Welt und zur Kommunikation liefert. Durch die hohe Beanspruchung wird er im Laufe der Entwicklung immer differenzierter eingesetzt, so dass man meinen könnte, er sei dem des normal hörenden Menschen von Anfang an überlegen gewesen. Diese verschärfte Wahrnehmungsfähigkeit der Restsinne zeigt aber nur, wozu wir in der Lage wären, wenn von Geburt an und ein Leben lang der ganze

Mensch (Körper, Seele und Geist) mit den unzähligen Möglichkeiten von Reifung und immer wieder angeregtem Aufbau von Neuem in Anspruch genommen würde.

Kommt zur Hörschädigung noch eine weitere Sinnesbeeinträchtigung hinzu, werden die Erfassung von Welt, die Entwicklung eines Selbstwertgefühls und der Aufbau von Kommunikationskompetenzen immer komplizierter. Taubblindheit ist die schwerwiegendste Einschränkung. Davon Betroffene bedürfen neben den medizinisch-technischen Hilfen eines besonders hohen Maßes an pädagogisch-psychologischer Betreuung. Generell benötigen Menschen mit einer Sinnesbeeinträchtigung eine besonders sorgfältige Begleitung, die auch speziell ausgerichtet ist auf die Entwicklung der Selbstwahrnehmung des Körpers (Propriozeption) und die Entwicklung der Motorik. Diese Förderung ist entscheidend für ein Leben in Harmonie in sich selbst und Voraussetzung für die Ausschöpfung aller Ressourcen für ein Leben in der Gesellschaft. Trotzdem sollten sich Eltern und Erziehende immer bewusst sein, dass Entwicklung nicht nur gefördert werden muss, sondern das Kind genügend Spielraum und Zeit haben muss, um aus sich selbst heraus die Welt zu entdecken. Martin Buber nennt das den „Urhebertrieb“ als das Verlangen des Kindes, am „Werden der Dinge“ Anteil zu haben (Buber 1925). Und dies wiederum ist im Buberschen Sinne nur erfolgreich, wenn der Mensch daraus heraus in den Dialog mit anderen Menschen tritt.

2.4 Musikerleben

Unabhängig von irgendwelchen Beeinträchtigungen oder Lebensumständen ist der Mensch fähig, Musik als Musik wahrzunehmen. Ähnlich wie beispielsweise Wärme und Kälte von allen Menschen in unterschiedlichen Intensitäten und mit unterschiedlichen, auch gesundheitlichen, Auswirkungen wahrgenommen werden und emotionale Empfindungen auslösen, trifft Musik auf den menschlichen Körper. Die Beschreibung dieses Vorgangs fällt aber ungleich schwerer. Reaktionen auf Musik sind oft sichtbar (Zucken in den Gliedmaßen o. ä.), aber zumindest mit geschultem Auge und in bildgebenden Verfahren erkennbar. Die Musik kann demnach ab jedem Zeitpunkt der menschlichen Entwicklung ankommen und Musikpädagogik kann jederzeit wirksam werden. Letztere schafft Gelegenheiten, allmählich differenzierter hinzuhören und daraus

Erkenntnisse gewinnen zu können, vermittelt Wissen, schult das Reden über Musik und regt die Erforschung und eigene (künstlerische) Gestaltung von Musik an.

Für das Musikerleben ist nicht die messbare Hörfähigkeit entscheidend. Es kommt mehr an als das, was das Ohr wahrnehmen kann. Berührende oder mitreißende Musik wirkt sich direkt auf den ganzen Körper aus; auch Kehlkopf und Stimmbänder schwingen mit. Interessanterweise berichten Andershörende, dass sie Dissonanzen intensiver empfinden als Harmonien. Hoch empfindsame Musikhörende legen sogar ihre Hörgeräte und Schuhe beim Musizieren ab, um vollkommen in der Musik aufgehen zu können. (Glennie 2000, S. 40 ff.)

Menschen mit einem CI-Implantat müssen nicht nur Sprache verstehen lernen, sondern auch Musik hören lernen. Das wird manchmal noch vergessen, weil die Sprache natürlich für die Wiedereingliederung spät ertaubter Kinder und Erwachsener in erster Linie entscheidend ist. Wird das Musikhören aber gleichwertig einbezogen und trainiert, werden erstaunliche Resultate erzielt: Erkennen von Intervallen, Melodien, Tongeschlechtern, Akkordabfolgen, Stimmlagen und Instrumenten. Das motiviert zum selbst Singen und kommt wiederum dem Sprachverständnis zugute.

Live dargebotene Musik wird in der Regel – wenn die Lautstärke nicht an die Grenze von Schmerz reicht – intensiver wahrgenommen und miterlebt. Die Forschungen von Stelzhammer-Reichhardt (2008, S. 88 ff.) zu der Wirkung von ultraschallreicher Musik belegen die Beobachtung, dass Live-Musik allgemein nicht nur durch das visuelle Erlebnis mehr beeindruckt als eine Reproduktion über einen Tonträger: Das Klangspektrum und die dynamische Spannbreite sind größer. Stelzhammer-Reichhardt verweist auch auf die Intensivierung des Musikerlebens beim eigenen Spiel eines Instrumentes: Die Verbindung zwischen Körper und Instrument verstärkt die Schwingungen. Die Griffmuster in Verbindung mit dem Bewegungsablauf und dem Notenbild lassen bei anders Hörenden einen Gesamteindruck von Musik entstehen, der dem der Hörenden gleicht.

Von Musik-Tanzveranstaltungen mit elektronischer Musik (Rave, Techno) werden junge Menschen mit Hörbeeinträchtigungen besonders angesprochen, weil die Luft, der Boden und die Menschenmenge vibrieren. Ein überhöhtes Erlebnis wird daraus, wenn solche Events für die Gebärdengemeinschaft mit einer Gebärdenperformance zum Textverständ-

nis ausgerichtet werden. Ähnlich ansprechend sind die Gebärdenchöre, die entweder aus singenden und gebärdenden Hörenden bestehen oder die zusätzlich zu einem singenden Chor inszeniert werden, so dass daraus ein Konzerterlebnis für alle Anwesenden wird.

Eine Besonderheit bilden Musikwerke, die nicht nur wegen der Rahmenbedingungen, unter denen sie entstehen, spannend sind: Sensibel Hörende überraschen die Kompositionen von Helmut Oehring (2011). Als Kind gehörloser Eltern ist Oehrings Muttersprache die Gebärdensprache; das hatte nicht nur Auswirkungen auf seine Sozialisation, sondern in seinen Werken ist eine besondere Klanggestaltung zu hören und manchmal auch zu sehen. Sie klingen eben „anders“. Und seit etwa 2014 beschäftigen sich hörende Komponisten mit der Komposition von Musikwerken speziell für CI-Tragende oder mit Werken, die sowohl für Hörende als auch CI-Tragende gemeinsam und gleichzeitig im Konzert wahrnehmbar sind.⁶ Das kann man dann wohl als Optimum einer Inklusion bezeichnen.

2.5 Sprache und Musik

In erster Linie wurde das Cochlea-Implantat für das Sprachverständnis entwickelt. Dabei war die Differenzierung im Frequenzbereich von Sprache wichtiger als in den Bereichen Dynamik und Tonhöhen, sodass Musik oft verschwommen ankam und nur durch ausgeprägte Rhythmik hörens Wert wurde. Unterdessen ist aber auch das Musikhören ein wichtiges Anliegen geworden. Wie Erwachsene mit einer spät erworbenen hochgradigen Schwerhörigkeit berichten, bringt eine Versorgung mit einem Implantat auf der einen Seite und einem konventionellen Hörgerät auf der anderen Seite beim Musikhören z. Zt. die besten Ergebnisse, weil damit ähnliche Musikerlebnisse wie vor Eintritt der Hörschädigung ermöglicht werden.

Wenn man Musikhören als multisensorisches Ereignis begreift, kann Musik nicht unwesentlich für den Spracherwerb sein. Und die direkteste Verbindung zwischen Musik und Sprache sind die Stimme und das

⁶ Unter der Projektleitung von Waldo Nogueira (Prof. für Auditorische Prothetik, Medizinische Hochschule Hannover) wurden 2015 in Zusammenarbeit mit Komponisten der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover die ersten Werke mit elektronischen Mitteln produziert und in Konzerten aufgeführt. Zu hören in der Mediathek des Deutschen Hörzentrums Hannover (DHZ) über www.mh-hannover.de.

Singen. Die Melodie und der Rhythmus des Singsangs oder Liedes machen aus, dass sich das Baby geborgen fühlt und die enge emotionale Bindung zwischen Eltern und Kind wächst. Gleichzeitig wird damit die Grundlage für den Spracherwerb gelegt. Durch Melodie, Klang und Rhythmus der Sprache – erzeugt durch Heben und Senken der Stimme, die Tonlage, Längen und Kürzen, Dynamik, Pausen und Betonungen – werden früh grammatikalische Strukturen erfasst. Wird ein Reim oder ein Lied im lockeren Spiel direkt mit Berührungen, Finger- und Armgesten oder Ganzkörperbewegungen verbunden, intensiviert sich das emotionale Erleben. Gleichzeitig wird das Nervensystem in verschiedenen Arealen aktiviert und die Hör-, Bewegungs- und Sprachzentren werden vernetzt, womit auch die Gedächtnisleistung konstanter wird.

Altenmüller (2004) und andere vermuten, dass Singen die menschliche Ursprache und evolutionsmäßig vor der Sprache entstanden ist. Singen und Musik sei emotionaler Ausdruck und feste soziale Bindungen. „Kein anderes Medium kann derartige starke emotionale Reaktionen auslösen“, in jedem Alter und weltweit. Erst die vielseitigere Organisation und Ausprägung von Arbeit habe die Entwicklung von Sprache benötigt. Musik als Vorbereitung und Unterstützung des hören Lernens eignet sich auch deshalb besonders gut, weil sie einen viel größeren Frequenzumfang hat als die Sprache. Die Schallwellen treffen auf den ganzen Körper als Resonanzkörper. Je nach Frequenz werden Räume und Knochen in Schwingungen versetzt, so dass Musikhören auch ohne direkten Hautkontakt zur Schallquelle erlernt werden kann und damit ein intensiveres ganzkörperliches Erleben und geistiges Erfassen gelingt. Im Anschluss an Bewegen und Singen wird die Melodie auf die Sprachmelodie reduziert und der Sprachrhythmus eingeübnet, wodurch die Betonungen und das Heben und Senken der Stimme erhalten bleiben. Dieses auditive Erfassen von Sprache ist Voraussetzung für das spätere Lesen können, wobei ja die lesende Person die Gewichtung der Satzteile und die Silbenbetonungen zur Sinnerschließung selbst vornehmen muss. Damit einhergehen muss natürlich auch das schreiben Lernen; später auch die kognitive Erfassung von erweiterten Regeln, Grammatik etc.

2.6 Sprache und Kommunikation

Lautsprachentwicklung ist abhängig von der Beziehung zur Bindungsperson und zum engeren Bezugskreis. Ausgehend von dem Bedürfnis beider Seiten zu interagieren entsteht sehr früh eine Form von Dialog, der mit der sogenannten Motherese bezeichnet wird: Diese meint eine prosodische Sprechweise der erwachsenen Bezugsperson in einer um zwei bis drei Halbtöne erhöhten Tonlage, die sowohl die Bindung untermauert als auch den noch unreifen Hörnerv anspricht. Mit der Art und Weise, in der diese Person im Sprechgesang die Signale des Babys interpretiert, wiedergibt und weiterspinnt, bekommt der Dialog Bedeutung und auch alle gleichzeitig ablaufenden Bewegungen des Kindes im Hautkontakt mit der Mutter lösen Sicherheitsgefühle aus und bestätigen das gewollt Sein.

Für die „Audio-verbale Erziehung“ der andershörigen Kleinkinder während der ersten drei Lebensjahre – entsprechend der Zeit der Sprachentwicklung von hörenden Kleinkindern – brauchen die Eltern eine intensive Unterstützung von ausgebildeten Fachleuten, die den Einsatz von Sprache und Gebärden in Spiel und Alltag begleiten. Wichtig ist dabei, dass das Kind während des Spielens lernt zu hören, zu verstehen und Geräusche zuzuordnen. Die Entwicklung des Hörens und der Spracherwerb verlaufen dann wie bei allen Kindern, abhängig von Lernsituationen und Umweltbedingungen. Die Sprache wird so nicht über einzelne Laute (sog. konstruktive Methode) aufgebaut, sondern nach dem auditiv-verbale Ansatz⁷, früher unisensorische Methode genannt, mit sprachlicher Begleitung des Spiels; zwar auch mit animierenden Lauten und Worten, aber vornehmlich in ganzen Sätzen, die für das Ohr wiedergeben, was getan wird und was das Auge sieht. Eine tieffrequente und melodische Stimmgebung ist vorteilhaft. Der Blickkontakt dient als Signal für die Zuwendung, Lippenlesen wird nicht angestrebt. Dieser Prozess der Sprachanbahnung und basalen Sprachentwicklung findet am besten zu Hause in der gewohnten Umgebung und zusammen mit der engsten Bezugsperson

⁷ Die ersten Überlegungen dazu gehen bis ins 18. Jahrhundert zurück, reiften aber erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Amerika, als allmählich die technischen Hörhilfen besser wurden. Nach Europa kam diese Hörerziehungsmethode nach dem zweiten Weltkrieg und mit umfassenden Erfolgen nach den ersten CI-Versorgungen von Kleinkindern. Als Pionierin in Europa gilt Susann Schmid-Giovannini, die bereits ab 1949 gehörlose Kinder in einem Wiener Kindergarten inklusiv zum Sprechen anleitete. Vgl. LKHD (2008), S. 14 ff.

statt. Die Atmosphäre des häuslich-familiären Alltags sollte nie zu einer Therapie-Sitzung oder zum Hörtraining umfunktioniert werden, sondern Hören und Sprechen sollten für das Kind eine Selbstverständlichkeit sein. Ziel ist es nicht, das schwerhörige Kind zum hörenden Kind zu machen, sondern als verfolgtes Ziel gilt, das Kind zu einer Persönlichkeit mit einem breiten Spektrum an selbständigen Entscheidungsmöglichkeiten und Kommunikationsfähigkeit in einem selbst gewählten Berufs- und Kulturkreis zu erziehen. Dazu gehört auch eine Beschulung in der Regelschule und in den allgemeinen weiterführenden Bildungseinrichtungen.

Auch wenn es möglich ist, dass Kinder mit CI-Versorgung eine Sprachentwicklung wie normal hörende Kinder durchlaufen, ist dies laut einer Untersuchung in den Jahren 1996–2000 von Szagun (2006) und Team der Universität Oldenburg nur für die Hälfte der Betroffenen zutreffend. Bei der anderen Hälfte verlief die Entwicklung sehr langsam und teilweise wurde auch nach dreieinhalb Jahren nicht in ganzen Sätzen gesprochen. Weiter ergab die Studie, dass CI-Tragende mehr nachahmen, mehr vokalisieren und meist eine von Hörenden abweichende Aussprache haben.

3. Rhythmik

Der Ansatz der Rhythmik liegt in dem Verständnis von Musik und Bewegung als unabdingbare Einheit. Das eine ist ohne das andere sozusagen nicht existent und beide ereignen sich als formal fassbare Abläufe innerhalb eines beschreibbaren Raumes (Bewegungs- und Schallraum), sind zeitlich gebunden (Rhythmus) und energieabhängig (Dynamik). Nicht immer werden diese Elemente von den Ausübenden und den Rezipierenden gleichwertig wahrgenommen, aber sie sind immer da; beispielsweise ist innere Bewegtheit nicht immer sichtbar und leise Töne sind nicht von allen hörbar.

Ein zeitlicher Ablauf ist durch eine gewisse Strukturierung und einen fortschreitenden Puls erfahrbar. An Menschen, die durch eine körperliche Einschränkung sich nicht gehend fortbewegen können, ist eventuell beim Musizieren abzulesen, wie schwer es für sie ist, ein Metrum, also einen durchlaufenden Puls zu finden. Es fehlt ihnen das, was für andere selbstverständlich ist, nämlich das stetige Erleben von Regelmäßigkeit in der Fortbewegung. Alle rhythmischen und dynamischen Veränderungen werden am leichtesten in der eigenen Fortbewegung wahrgenom-

men. Diesen Vorgang bewusst zu machen, ist eine primäre Aufgabe des Rhythmikunterrichts, damit der Körper frei wird für ein strukturiertes Spiel mit Rhythmen und dynamischen Differenzierungen unter bestmöglicher Ausnutzung möglicher Klang- und Bewegungsräume. Die folgenden zwei einfachen Beispiele können das Zusammenwirken von Musik und Bewegung verdeutlichen:

Beispiel 1: Jedes Mitglied (M) einer Gruppe soll im Übungsraum gehen und seine ganz eigenen Wege wählen, sozusagen „spazieren gehen“ auf einer imaginären Straßenkarte. Die geübte Lehrperson (L) kann nach sehr kurzer Zeit ein annähernd gleiches Schrittempo sehen und für alle mit der Stimme oder einem Instrument hörbar machen und daraus weitere Aufgaben entwickeln.

Beispiel 2: Eine Gruppe von etwa 8–12 M sitzt im Kreis und soll gemeinsam klatschen. Wie im ersten Beispiel wird sich schnell und ohne Dirigent ein gemeinsames Metrum einstellen. Im nächsten Schritt soll auf ein Zeichen der L das Weiterklatschen in der Form erfolgen, dass ohne Dirigat oder eine andere körperlich sicht- oder hörbare Tempoangabe der Reihe nach von jeder Person nur einmal geklatscht wird.

Im Beispiel 1 denken die Teilnehmenden nicht darüber nach, ob das Tempo der einsetzenden Musik passt, weil der Grundpuls schon längst da ist. Dieses Prinzip, dass ähnliche Bewegungen ähnliche rhythmische Grundmuster erzeugen und sich eine Synchronisation der beteiligten Menschen meist von alleine einstellt, ermöglicht, Musik jeglicher Art unmittelbar körperlich erfahr- und erlebbar zu machen. Musiker und Musikerinnen wissen, dass ein Ensemblespiel nur gelingt, wenn alle Mitspielenden im gleichen Puls schwingen. Diese Fähigkeit ist im Menschen angelegt, aber es bedarf der Gelegenheiten, dies zu entdecken oder sich davon mittragen zu lassen, um damit bewusst umgehen zu können. Das zeigt das Ergebnis in Beispiel 2: Mit Sicherheit werden nach dem Übergang in ein Nacheinander ganz schnell Tempo-Schwankungen auftreten, weil nicht alle die Basis ohne Wahrnehmungshilfe fühlen können. Würde man dieselbe Aufgabe im Gehen statt Sitzen durchführen, würde sie sicher besser gelingen.

Rhythmik zielt verbal unabhängig in erster Linie auf die Entdeckung von Musik als Ereignis und auf das Erkennen je eigener persönlicher Mög-

lichkeiten musikalischen Handelns und sich Bewegens. Diesbezügliche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden entwickelt und geschult. Gleichzeitig werden die Eindrücke zu individuellen Gestaltungen in Form von musikalischer Bewegung und anderen künstlerischen Äußerungen geführt. Das heißt, hier geht es um einen prozessorientierten Unterricht mit künstlerischen Qualitäten. Die Vorteile einer multisensorischen Wahrnehmung, die vielseitige neurologische Vernetzungen zur Folge hat, werden innerhalb eines sozialen Gefüges von Menschen mit allen möglichen Vorzügen und Nachteilen im bewegten Spiel nebeneinander und miteinander genutzt. Methodisch wird eine Aufgabenstellung bevorzugt, die divergentes Denken und Handeln ermöglicht, indem immer mehrere Lösungswege je nach Individualität und Fähigkeiten des Einzelnen aufgenommen werden können.

Anfangs ist der Auslöser solcher Prozesse anstelle einer verbalen Anweisung oft ein Spiel mit einfachen, mehrdeutigen Spielgegenständen wie Bällen, Reifen oder Stäben in Natur- oder Grundfarben. Ohne Vorgaben, aber schon in Bewegung lösen die Geräte Reaktionen aus, stiften Gemeinsamkeiten unter Einzelpersonen und sind leicht mit Musik in Verbindung zu bringen. Teilnehmende sind agierend ganz direkt am Geschehen beteiligt und lösen durch den Gegenstand Geräusche und Klänge aus, die in Rhythmus und Charakter durch die spontan dazu improvisierte Musik der Lehrperson verstärkt werden. Dadurch entsteht eine multisensorische Einheit des Erfahrens, Wahrnehmens und im angestrebten Falle auch des Verarbeitens, Wissens und zur Verfügung Stehens.

3.1 Rhythmik mit schwer und anders hörenden Menschen

3.1.1 *Rückblick*

Vor mehr als hundert Jahren berichtete Emile Jaques-Dalcroze (1865–1950), der Begründer der Rhythmik, von seinen Beobachtungen an gehörlosen Menschen, wie sie Musik hören (1988, S. 60 und 206). Und er regte an, gerade bei ihnen durch die Verbindung von Sinnes- und Körperwahrnehmung einen Zugang zur Musik zu schaffen. Seine Schüler begannen alsbald, auch Menschen mit Behinderungen in ihren Rhythmikunterricht einzubeziehen. Darunter ist wohl die Schweizerin Mimi Scheiblauer

(1891–1968) mit ihrer Arbeit u. a. in der „Taubstummenanstalt Zürich“ am bekanntesten. Erstmals berichtete sie selbst 1926 über ihren Ansatz. In den 1960er Jahren trug sie beispielsweise in der Sonderschule für Gehörlose in Bremen dazu bei, den Sprachunterricht im Wesentlichen auf den Rhythmikunterricht aufzubauen, in dem nicht nur die körperliche Ausdrucksfähigkeit geschult und musikalische Inhalte vermittelt wurden, sondern gezielt die Schulung und Benutzung aller Sinne zur Erfassung von Sprache in Tempo, Dynamik, Rhythmus und Melodie betont wurde, so dass Sprach- und Sprechtraining ständig ineinander übergingen. Einen guten Einblick in ihr pädagogisches Schaffen, verbunden mit ihren besonderen künstlerischen Eigenschaften, geben die Filme, die in den Jahren 1954–1966 mit und über sie gedreht wurden. Darunter ist auch ein Krippenspiel mit gehörlosen Schülern und Schülerinnen.⁸

3.1.2 *Heutige Ausrichtung*

Grundsätzlich ändert sich an der Rhythmik nichts, wenn sie als pädagogisch-künstlerisches Verfahren unter unterschiedlichen Bedingungen und mit unterschiedlichen Menschen praktiziert wird. Ihre Ziele können auch weit über die der Musikpädagogik hinausgehen; der Bewegung und Bewegungsschulung wird eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Sie ist altersunabhängig und ohne spezifische Ausrichtung einsetzbar, weil sie immer von der einzelnen Gegebenheit, den individuellen Persönlichkeiten oder Bedürfnissen ausgeht und sich, die allgemeine Entwicklung und Reifung betreffend, an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen orientiert.

Je nach Entwicklungsstadium wird immer sehr großer Wert darauf gelegt, dass ein Kind in erster Linie ein Selbstwertgefühl aufbaut, d. h. sich selbst als Teil einer Gemeinschaft kennenlernt. Die Eigenwahrnehmung geschieht dabei in Bezug zur Fremdwahrnehmung. Das Kind lernt seine Positionen im sozialen Gefüge kennen und übt gleichzeitig die ihm nicht so geläufigen Rollen. Beispielsweise erlebt das schüchterne Kind seine Kraft, wenn es einmal als Dirigent alle anderen Kinder zum Laufen oder Stehenbleiben anleiten kann, oder ein anderes Kind, das immer das erste sein will, lernt zu warten, wenn es die Aufgabe übernimmt, den Schluss-

⁸ Auf DVDs über www.musikbewegung.de.

punkt eines Musikstückes zu setzen. Im sozialen Kontext lernen alle, ihre körperlichen Fähigkeiten zu differenzieren und finden zu ihrer je eigenen künstlerischen und musikalischen Ausdrucksfähigkeit in der Bewegung, mit der Stimme oder einem Instrument.

Es versteht sich von selbst, dass im Falle einer Einschränkung eines Sinnes die restlichen Sinne besonders angesprochen werden müssen, um ein möglichst breites Wahrnehmungsband entstehen zu lassen. Das geschieht nicht von alleine, sondern bedarf gezielter Schulung; ähnlich wie bei normal Hörenden, die im Musikunterricht erst lernen, aufmerksam zuzuhören, muss auch ein Mensch mit einer prä- oder irgendwann post-natal erworbenen Hörbeeinträchtigung lernen, Klänge präzisen Aktionen, Zeichnungen oder Begriffen zuzuordnen. Er muss lernen, Parameter in ihren Einzelheiten, formale Qualitäten und viele andere Eigenschaften von Musik zu erkennen und anschließend damit eigenständig umzugehen.

Es ist der Weg des Erkundens von Welt, den die Rhythmiklehrenden konsequent und unabhängig von äußeren Bedingungen begehen und der gerade Menschen im Stadium des Eroberns der Hör- und Sprachwelt entgegenkommt: Im Sinne von Hans Aebli (1923–1990) ist es methodisches Prinzip, Handeln mit Denken zu verknüpfen. Der Handlungsorientierte Unterricht schafft Gelegenheiten, Dinge zu erfahren, Zusammenhänge und Verhältnisse selbständig zu entdecken und zu erkennen und letztlich mit einem sprachlichen Begriff zu belegen.⁹ In diesem Sinne von Begriffsbildung bahnt Rhythmik den (Laut-)Spracherwerb an und unterstützt ihn mit einer unerschöpflichen Fülle an (sprach-)rhythmischen Aufgaben. Das reicht von den einfachsten Dingen wie Formen (Kugel, Kreis, rund, rollen ...), Farben und Raumlagebezeichnungen (in/auf/vor/hinter ...) bis zu komplexeren oder abstrakten Begriffen (waagrecht-senkrecht, Auf- und Untergang, Tongeschlechter, Ab- und Zuneigung etc.).

Geschickt angelegt entstehen viele Erkenntnisse und Begriffe wie von selbst, wenn sie sich im Spiel verbunden mit musikalischen Motiven und Begleitungen ereignen. Spuren, die im bewegten Spielen beim gleichzeitigen Hören von Musik und Sprache im Gehirn hinterlassen werden, lassen aus vielen Varianten Regelmäßiges und Wiederholungen erkennen. Zum Beispiel lassen sich die Begriffe „rollen“ und „springen“ einfach er-

⁹ Vertieft zu verfolgen ist dieser elementare Ansatz im „Hermeneutischen Zirkel“ von Hans-Georg Gadamer (eher als Spirale zu verstehen).

schließen, wenn ein Ball zwischen zwei Kindern hin und her gerollt wird und dazu ein um einen Zentralton kreisendes legato-Motiv erklingt, während wechselnd im Gegensatz dazu der hin und her geprellte Ball mit einem staccato-Motiv begleitet wird. Natürlich reicht für die Festlegung eines Begriffes nicht ein einzelnes Spiel, sondern erst die Vielfalt der Spiele regt das Denken an und lässt Rückschlüsse auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Dingen, Aktionen und Klangereignissen zu. Schon lange bevor ein Begriff gewusst wird oder verbal zur Verfügung steht, wird empfunden und verstanden, worum es geht. Zum Beispiel übernimmt in einem Frage-Antwort-Gesang zwischen zwei Personen die eine oft un bemerkt die gleiche Phrasenlänge und denselben Grundton der anderen. Also verstehen beide, was eine Phrase und ein Grundton ist. Die Erklärung kann dann ganz kurz folgen und bald danach erfolgt auch das Erkennen einer musikalischen Periode.

Voraussetzungen und Bereiche eines derart ausgerichteten Unterrichts decken sich mit denen auf Seite 146 f. unter Spiegelstrichen aufgeführten Aufgaben. Die Aufgaben dazu müssen natürlich jeweils der Altersgruppe und den individuellen Bedürfnissen angepasst werden. Eine Absprache und ein Austausch mit allen beteiligten Personen wie Eltern, Pädagogen und Therapeuten sind unbedingt notwendig.

3.2 Rhythmik mit geflüchteten Menschen

Der Schritt von Inhalten und Zielen eines Rhythmikunterrichts mit anders Hörenden zu dem mit geflüchteten Menschen ist nicht allzu weit, wenn auch auf den ersten Blick eine völlig andere Ausgangslage vorliegt. Eine Verbindung besteht einfach schon darin, dass der Rhythmik ein Menschenbild zu Grunde liegt, das grundsätzlich jeden Menschen für mit Musik und Bewegung ansprechbar hält, und dass sie per se inklusiv angelegt ist. Der Unterricht findet immer in einem sozialen Kontext statt – nur in Ausnahmefällen ist eine nur auf eine Lehrperson und einen Schüler oder eine Schülerin beschränkte Situation als Eingangsstufe sinnvoll. Zudem wird immer davon ausgegangen, dass der Mensch auf Entwicklung angelegt ist und auf Anregung zur Entwicklung mehr oder weniger, zumindest aber von der Geburt bis ins jugendliche Alter, angewiesen ist.

Weil der Einstieg ins Erobern einer Fremdsprache über Singen, Musizieren, Hören und Tanzen in einer sozialen Gemeinschaft leichter gelingt als über Vokabeln und Grammatik, bekommt auch der multisensorische Aspekt der Rhythmik als Begleitung des Sprachlernens eine wichtige Rolle. Neuronale Repräsentation und Vernetzung werden damit in Gang gesetzt. Die Wiederholungen der Worte und ein bestimmter Bewegungsablauf in der Gruppe machen Freude, die durch kleine Wortabwandlungen oder Reihungen (Wochentage, Namen etc.) und eine immer wieder neu zu variierende Bewegungsfolge innerhalb des eigenen Körpers oder der Raumordnung der Gruppe aufrechterhalten wird.

Altenmüllers (2004) Darstellungen bestätigen die Annahme, Geflüchtete könnten sich leichter mit Musik und Bewegung im neuen Lebenskontext eingewöhnen:

„Werden alle bisher zur Verfügung stehenden Forschungsergebnisse gesichtet und verglichen, so zeigt sich, dass die Großhirnaktivierung beim Singen insgesamt sehr viel variabler ist und ausgedehntere Querverbindungen der neuronalen Netzwerke bestehen als beim Sprechen. [...] Und warum hören wir [...] so gerne Lieder und Gesang? Die archaischen, einst das Überleben sichernden Strukturen unseres Emotionssystems werden heute in der Kunst zu etwas zunächst vollkommen Zweckfreiem genutzt. Aber die dadurch erzeugten positiven Emotionen aktivieren das Belohnungssystem unseres Gehirns und machen so das Leben reicher“.

Gemeinsamkeiten in einem den Spracherwerb begleitenden Rhythmikunterricht mit den beiden in sich unterschiedlichen Zielgruppen, Andershörige und Geflüchtete, gibt es viele, sowohl bei den Voraussetzungen als auch bei den Inhalten, Bedürfnissen und Zielsetzungen. Die wichtigsten seien hier genannt:

- Notwendig ist ein Raum mit freiem Platz für Bewegung. Vorteilhaft ausgestattet ist er, wenn möglich, mit Musikinstrumenten (Klavier, Schlagwerk etc.), mit Spielgeräten sowie eventuell mit einem Tonträger (Aufnahme/Wiedergabe).
- Damit Musik und Sprache deutlich ankommen, sollte er nur eine kurze Nachhallzeit aufweisen.

- Einfache Spielsachen (z. B. Zeitungspapier, Kartons und ausgediente Tennisbälle sind kostenneutral) verleiten zum gemeinsamen Spielen und Experimentieren und lassen ein lockeres Arbeiten entstehen. Eine emotional positiv besetzte Atmosphäre und Stimmung unter den Teilnehmenden ist für ein unbeschwertes und schnelles Lernen ganz wichtig.
- Handlungsorientierung steht im Vordergrund, d. h. in erster Linie wird sich bewegt, gespielt, gesungen, musiziert.
- Eine unkomplizierte Kontaktaufnahme geschieht durch eine non-verbale Kommunikation und Interaktion mit Musik (vom einzelnen Ton als Signal bis zu längeren Melodien) und mit Bewegung (Gesten, Zeichen, Körperstellungen, Mimik etc.). Die nonverbale Kommunikation stößt nur an Grenzen bei direkten körperlichen Berührungen.
- Ggf. Anbahnung und Begleitung (noch) nicht vorhandener Lese- und Schreibfähigkeit.
- Sensibilisierung der Eigen- und Fremdwahrnehmung, insbesondere bezüglich der Körperlichkeit und Körpersprache.
- Erkennen und Üben von gesellschaftlichen Rollen: Entgegennehmen und Ausführen von Aufträgen, Erteilen von Aufträgen und in beiden Fällen Übernahme von Verantwortung für sich und die anderen sowie sich Einordnen in eine kleinere oder größere Gruppe.
- Stimmbildung und Entdecken des Singens als eine Qualität des Stimmeneinsatzes. Stimme als künstlerisches Ausdrucksmittel unbelastet von sprachlichem Verstehen.
- Wiederholungen und vielseitige Abwandlungen der erlernten Lieder in deutscher Sprache, um prozedurales Lernen zu unterstützen.
- Grafische Symbole und Piktogramme sind wie musikalische Motive zu verwenden, um den sprachlichen Austausch zu erleichtern und gleichzeitig das Sprachlernen zu unterstützen.
- Selbstbau einfacher Instrumente zur Entdeckung von Klangerzeugung.

Besonderheiten sind aber unübersehbar und müssen in der Vorbereitung von Aktionen bedacht werden. Sie erfordern seitens der Leitungsperson während des Geschehens eine sensible, scharfe Beobachtung aller Teilnehmenden. Fern jeder Gleichmacherei ist entscheidend, in welchem Rahmen ein solches Angebot für geflüchtete Menschen aus ganz anderen

Lebensbereichen stattfinden soll. Inklusion ist sicher nicht einfach, wenn Fremdheiten überwunden werden müssen, und es ist legitim und unabdingbar, genau hinzuschauen, wer mit wem an einem Rhythmikangebot teilnimmt. Sowohl bei der Auswahl der Inhalte als auch bei der Gruppenzusammensetzung gilt es viel zu bedenken. Einige Punkte dazu:

- In der Heimat der Teilnehmenden wird unter Umständen anders oder Anderes wahrgenommen, da Einzelheiten im Leben eine andere Rolle spielen.
- Lernen ist bei erwachsenen Menschen abhängig von früheren Lernerfahrungen und Lernsituationen, so dass je nach Qualität und Länge einer vorherigen Schulbildung Neues mehr oder weniger leicht gelernt wird.
- Außer völkerübergreifenden Gesten und emotionalen Äußerungen wie Lachen und Weinen können Äußerlichkeiten wie Kleidung, körpersprachliche und paralinguistische Signale missverständlich sein.
- Körperlichkeit wird unterschiedlich empfunden. Hemmungen, sich frei im Raum zu bewegen, haben viele Menschen aus den unterschiedlichsten Gründen. Körperübungen können anfangs schwerfallen, Körperberührungen sind möglicherweise brisant (Foltererfahrungen, religiöse Gebote).
- Rahmenbedingungen, Inhalte und Ziele sollten im Vorfeld und parallel mit den Teilnehmenden und am Lernprozess beteiligten Sprachlehrenden, Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen etc. abgeklärt werden. Damit können Ziele sowohl formuliert als auch kontrolliert werden und dem Abgleiten in eine wenig gehaltvolle Animationsveranstaltung wird vorgebeugt.
- Um Konflikte zu vermeiden, kann es sinnvoll sein, homogene Gruppen zu bilden: Nur Frauen oder nur Männer, Mütter und/oder Väter mit Kindern, jüngere oder schulpflichtige Kinder, männliche oder weibliche Jugendliche.
- Mit Sicherheit sind Geflüchtete aus fernen Ländern musikalisch anders sozialisiert als Deutsche. Um an Bekanntem und Gekanntem anknüpfen zu können, gilt es, die vorhandenen, mitgebrachten Ressourcen zu entdecken: Welche Bewegungen, Tanzschritte und Gesten machen und verstehen alle? Was wird mitgebracht an Spielen, Rhythmen, Tänzern, Liedgut und Instrumenten? Soweit

körperlich möglich, bringen alle einen Grundschatz an Fortbewegungsmöglichkeiten wie Gehen, Laufen, Hüpfen etc. mit, aus denen sich Tanzgestaltungen entwickeln lassen.

- Wird von der Lehrperson deutsches Liedgut eingebracht, ist auf Aktualität sowohl der Sprache als auch des Inhalts zu achten (Seemannslieder sind vielleicht wenig sinnvoll). Oft muss der Text durch kleine Abänderungen modernisiert oder angepasst werden, damit er vor oder nach dem Singen im Sprachunterricht eingesetzt werden kann. Dafür eignen sich auch Lieder in „Einfacher Sprache“.
- Bei Verständigungsproblemen hilft manchmal ein Baby-Gebärdensprachbuch mehr als ein Wörterbuch, weil darin Abbildungen mit Begriffen und Gebärden verbunden dargestellt werden.
- Ab dem Schulalter muss gleichzeitig mit dem Erlernen der neuen Sprache auch oft die Umstellung auf eine ganz neue Schrift bewältigt werden. Grobmotorische Vorübungen sind dabei hilfreich.
- Schwerpunkte in der Auswahl von Spielen und Aufgaben bilden:
 - Rhythmen, die sich in der deutschen Sprache abbilden, z. B. in einzelnen Worten oder ganzen Sätzen, in Reimen und Gedichten,
 - Begriffsbildung zur Anbahnung oder als Ergänzung des Fremdsprachenerwerbs,
 - Schulung und Verfeinerung der auditiven Wahrnehmung, um sprachliche Details wie Endungen, Vokale, Betonung und Melodie erkennen zu können.

Abschließend sei hier ein praktisches Beispiel aufgezeigt, wie eine Unterrichtsphase vor dem Deutschunterricht aussehen könnte:

Während eines freien Spiels mit (alten) Tennisbällen, in das vielfältige Ideen der Teilnehmenden (T) und schon bekannte Lieder einfließen und einige Aktionen von der Lehrperson (L) mit ihrem Instrument begleitet werden können, stellt die L fest, über welche gemeinsamen Fertigkeiten die T verfügen: Werfen, Prellen, Rollen, Zuwerfen, Fangen, Treffen ... Je nachdem finden sich alle mit der L sitzend oder stehend in einem Kreis zusammen. Ohne Ankündigung reicht die L einen Ball an einen Nachbarn oder eine Nachbarin weiter und ermuntert mimisch, so weiter zu machen. Kommt der Ball wieder bei ihr an, ruft sie im Moment des Nehmens „hü“ und gibt ihn auf die andere Seite zurück. Ein paar Stationen weiter ruft

sie wieder „hü“; mit den unregelmäßigen Rufen im weiteren Verlauf wird eingespielt, dass „hü“ ein Richtungswechsel bedeutet. Kommt der Ball wieder einmal zur L, ruft sie „bo“ und prellt dann den Ball einmal vor sich auf den Boden, bevor sie ihn in die gleiche Richtung weitergibt. Einige Stationen weiter wiederholt sie „bo“, dann kommt aber auch wieder das „hü“ dazu, das Tempo im Weitergeben wird gesteigert und die Rufe kommen öfter und auch einmal im gleichen Moment „bohü“. Je nach Geschicklichkeit, Reaktions- und Merkfähigkeit kommen weitere Signale dazu: „ho“ bedeutet vielleicht, den Ball einmal zum Übernächsten zu werfen, oder „hi“, den Ball sich selbst hinter dem eigenen Rücken in die andere Hand zu geben, oder „hu“, einmal unter dem eigenen Knie durch weiterzugeben. Geschickte T können statt mit zwei Händen den Ball zu fangen je nach Kreisrichtung abwechselnd mit links oder rechts hantieren. Als Erschwerung werden zusätzliche Bälle ins Spiel gebracht und mit einem gesprochenen Reim oder einer Liedmelodie das Metrum synchronisiert, so dass die Laut-Signale der L für alle gelten und gleichzeitig befolgt werden können; z. B. im $\frac{2}{4}$ -Takt: „(wir) | ge-ben (und) neh-men | immer wei-ter (von) | Hand (zu) Hand (im) | Kreis(e he-)rum“.

Dieses Spiel ist beliebig zu variieren und den Fähigkeiten der T anzupassen. Es geht so lange, wie alle konzentriert dabei sind. Die L kann ihre Rolle auch an jemanden abgeben, der ihm einfallsreich und gewandt erscheint, so dass sie frei ist, das Spiel eventuell mit ihrem Instrument zu begleiten. Rollt der Ball einmal weg, ist das unwichtig, und wird irgendwann alles zu schnell und zu kompliziert, endet das Spiel meist fröhlich und geht wieder über in freies Spiel oder es schließt sich sonst eine lockere Bewegungsphase an.

Im Deutschunterricht wird dann aus dem „hü“ ein „zurück“ oder „ich gebe zurück in die andere Richtung“, aus „bo“ wird „auf den Boden“, aus „hi“ wird „hinter meinem Rücken“ und aus „hu“ wird „unter meinem Knie“. Aus einem zusätzlichen „hoo“ für das einmalige Aufwerfen des Balles vor dem Weitergeben wird vielleicht „ich werfe den Ball vor meinem Bauch hoch in die Luft“. Worte können durchdekliniert bzw. konjugiert werden. Die Sätze werden in Fragesätze und Antwortsätze mit der passenden Melodieführung umgewandelt, wobei jeweils bei der Frage der Ball geworfen und bei der Antwort auf den Boden geprellt wird. Die Sinnggebung eines Satzes wird durch andere Betonung(en) verändert, wobei mit dem auf den Boden geprellten Ball ein Schwerpunkt angezeigt wird. Die Sätze werden aufgeschrieben und gelesen.

Literatur

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1983.

Altenmüller, Eckart: Singen – die Ursprache? Zur Evolution und Hirnphysiologie des Gesanges. In: Hickmann, Ellen/Eichmann, Ricardo (Hg.): Musikarchäologische Quellengruppe. Rahden/Westfalen 2004, S. 3–9.

Altenmüller, Eckart/Kopiez, Reinhard: Starke Emotionen und Gänsehaut beim Musikhören. Evolutionäre und musikphysiologische Aspekte. In: Zeitschrift für Audiologie. Sonderheft 1/2013. Heidelberg 2013, S. 51–58.

Buber, Martin: Über das Erzieherische. Vortrag von 1925. In: Buber, Martin. Reden über Erziehung. 9. Aufl. Heidelberg 1969.

Glennie, Evelyne: Im Gespräch mit der Weltklasse-Percussionistin. In: HörPäd 1/2000. Heidelberg 2000.

Jaques-Dalcroze, Emile: Rhythmus, Musik und Erziehung. Basel 1921. Reprint Seelze-Velber 1988.

Lautsprachlich Kommunizierende Hörgeschädigte Deutschland (LKHD) e. V.: Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Rehabilitation hörgeschädigter Kinder. Kongressbericht. Planegg 2008.

Maturana, Umberto R./Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern/München 1987.

Oehring, Helmut: Mit anderen Augen. Vom Kind gehörloser Eltern zum Komponisten. München 2011.

Scheiblaue, Mimi: Die Rhythmik als Hilfsmittel bei der Erziehung anormaler Kinder. In: Feudel, Elfriede: Rhythmik. München 1926. Reprint Wolfenbüttel 1982.

Soddon, Kirsten (2000): <http://www.kleine-haende.info/forschungundentwicklung/signbabysign/index.html>. (Letzter Zugriff am 12. 08. 2016).

Steinmann, Brigitte/Pollicino, Karin: Musikhören mit dem Körper. Rhythmik in der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigungen (zeitpunkt musik). Wiesbaden 2009.

Stelzhammer-Reichhardt, Ulrike/Salmon, Shirley: „Schläft ein Lied in allen Dingen ...“. Musikwahrnehmung bei Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit (zeitpunkt musik). Wiesbaden 2008.

Szagan, Gisela: Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. www.kestner.de/n/elternhilfe/verschiedenes/szagan_CI_Spra_Final.pdf (Letzter Zugriff am 12. 08. 2016).

Welte, Andrea (Hg.): Kann man Hören lernen? (Monographien des Instituts für musikpädagogische Forschung). Hochschule für Musik, Theater und Medien. Hannover 2015.

Literaturempfehlungen zum Thema

Ahrbeck, Bernd: Inklusion. Eine Kritik. 3. aktual. Aufl. Stuttgart 2016.

Diller, Gottfried/Graser, Peter: CI-Rehabilitation prälingual gehörloser Kinder. Heidelberg 2005.

Diller, Gottfried/Matsch, Anke: Migration und Hörschädigung. Ergebnisse und Perspektiven zur Sprachentwicklung türkischer Kinder mit CI. Heidelberg 2012.

Feuser, Georg: Entwicklung und Lernen. (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik). Stuttgart 2013.

Feuser, Georg/Kutscher, Joachim u. a.: Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen 2016.

Frerichs, Hajo: Audiopädagogik. Theoretische Grundlagen einer Förderung auditiv stimulierbarer Hörbeeinträchtigter. (Reihe Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen WB XLVII). Villingen-Schwenningen 1998.

Fritsche, Olaf/Kestner, Karin: Diagnose Hörgeschädigt. Was Eltern hörgeschädigter Kinder wissen müssen. Schauenburg 2003.

König, Vivian: Das große Buch der Babyzeichen. Mit Babys kommunizieren bevor sie sprechen können. 10. Aufl. Schauenburg 2015. (Siehe auch www.kestner.de).

Leber, Irene/Spiegelhalter, Jörg: Mit den Händen singen. Ein Kinderliederbuch für Groß und Klein mit Gebärden aus DGS, MAKATON oder „Schau doch meine Hände an“. Karlsruhe 2013. (Siehe auch weitere Liederbücher im Literaturverlag Loeper Karlsruhe).

Prause, Manuela-Carmen: Musik und Gehörlosigkeit. Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter besonderer Berücksichtigung des anglo-amerikanischen Forschungsgebietes. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie, Bd. 5. Köln-Rheinkassel 2001.

Salmon, Shirley (Hg.): Hören – Spüren – Spielen (zeitpunkt musik). Wiesbaden 2006.

Szagon, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Überarbeitet 2013, neu ausgestattete Aufl. Weinheim/Basel 2016.

Verband deutscher Musikschulen (Hg.): Spektrum Rhythmik – Musik und Bewegung/Tanz in der Praxis. Arbeitshilfe. Bonn 2013.

Brigitte Steinmann hat in Zürich bei Mimi Scheiblauer Rhythmik (Diplom) und in Dortmund Sonderpädagogik (Lehramt) studiert. Sie hat eine reiche Berufserfahrung, konzipierte und leitete unterschiedlichste Fort- und Weiterbildungen in Rhythmik mit musik- oder sonderpädagogischen sowie künstlerischen Schwerpunkten im In- und Ausland. 1989 wurde sie als Professorin für Rhythmik an die Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover berufen. Ihre Veröffentlichungen befassen sich sowohl mit theoretischen als auch mit praktischen Themen der Rhythmik. Heute ist sie im Ruhestand.