



HÖREN

Entwicklungsbereich	Wahrnehmung
Titel/Thema	Textbaustein: Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Hören im inklusiven MUSIKUNTERRICHT
Verfasser(innen)	Dr. Simone Born, Daniela Hüffer
Erstellungsdatum	Juli 2019



Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Hören im inklusiven MUSIKUNTERRICHT

„Elementare Musik ist nie allein Musik, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in der man nicht nur als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist“ (CARL ORFF zit. n. SALMON 2006b, S. 119).

Diese Aussage von Carl Orff zu „elementarer Musik“ kann auch auf den Musikunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer Hörschädigung angewandt werden. Aufgrund ihrer Einschränkungen der auditiven Wahrnehmung ist die Musikwahrnehmung vermindert und es gilt umso mehr, Musik mit Bewegung, Tanz und Sprache zu verbinden.

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte für den Musikunterricht in einem inklusiven schulischen Setting unter nachstehenden Punkten skizziert:

- (1) Grundlagen der Rhythmik mit Blick auf hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler
- (2) die Bedeutung des Unterrichtsfachs Musik für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler
- (3) handlungsorientiertes, multi-sensorisches Lernen im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern
- (4) der Einsatz von Instrumenten im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern
- (5) Aktivitäten mit der Stimme im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern

(1) Grundlagen der Rhythmik mit Blick auf hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler

(vgl. BENARI 2006, FRIEDRICH 2006, NEUHÄUSEL et al. 2006)

Nach FRIEDRICH (2006) gilt es, als Lehrkraft für den Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern die vier Bereiche von Rhythmik „Raum“, „Zeit“, „Dynamik“ und „Form“ zu betrachten und in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Dies verhilft zu einem besseren Verstehen spezifischer Schwierigkeiten hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht einerseits und bildet die Grundlage für eine Ableitung wesentlicher Kriterien für den Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern andererseits.

Raum:

- hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler haben oft Schwierigkeiten in der Orientierung im Raum, da die auditiven Reize zur Erfassung des Raums durch die Hörschädigung gestört sind (z. B. Richtungs- und Entfernungshören, Eigenschaften des Raumes, ...)

Zeit:

- einige hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten mit ihrem eigenen, rhythmischen Zeitmaß

Dynamik:

- die Überempfindlichkeit von Störschall (= „eingeschränkter Dynamikbereich“) und zudem eventuell vorhandene Gleichgewichtsprobleme „... können die Entwicklung und Stabilisierung des Rhythmus-Gefühls beeinträchtigen oder verhindern“ (FRIEDRICH 2006, S. 229)
 - häufig Schwierigkeiten in der Kontrolle über die Dynamik des Körpers
 - Bewegungen sind möglicherweise ungesteuerter, schneller, heftiger oder langsamer und spannungsärmer
 - erfordert für die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler viel Konzentration und Energie, die Bewegungen wie vorgesehen auszuführen bzw. ihre Spannung und Aufmerksamkeit so lange aufrecht zu erhalten, bis die Bewegung(sfolge)/Handlung beendet ist (vgl. ebd.)

Form:

- bedingt durch die Schwierigkeiten in den anderen Teilbereichen (siehe oben) werden Strukturen und Ordnungsprinzipien möglicherweise nicht durchschaut
 - wesentlich ist ein Angebot ausreichender Wiederholungen

Am Beispiel einer Liederarbeitung im Musikunterricht werden etwa die besonderen Schwierigkeiten hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler in den Teilbereichen von Rhythmik beachtet, wenn

- Lieder mit einfacher und klarer musikalischer Struktur gewählt werden;
- kurze Strophen mit Wiederholungen und einfachen Phrasen gegeben sind;
- der rhythmische Aufbau des Liedes nur eine (!) Anforderung für die Schüler beinhaltet, d. h. etwa nur das Einhalten einer Pause oder nur ein Taktwechsel;
- das Tempo des Liedes an die rhythmischen und sprachlichen Fähigkeiten des hörgeschädigten Schülers oder der hörgeschädigten Schülerin angepasst wird (vgl. FRIEDRICH 2006).

(2) Die Bedeutung des Unterrichtsfachs Musik für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler

(vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2001, BENARI 2006, SALMON 2006a, 2006b; LEONHARDT 2019)

Neben der Freude an Musik und Bewegung sowie der Förderung der Persönlichkeitsentfaltung leistet der Musikunterricht bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern einen Beitrag zur:

- ➔ Entwicklung und Förderung der **kommunikativen Fähigkeiten**, z. B.
 - durch vielfältige Dialog- und Ausdrucksmöglichkeiten
 - durch den nonverbalen Charakter, da auch bei sprachlichen Beeinträchtigungen ein „musikalischer Dialog“ möglich ist
 - durch eine Förderung der Wahrnehmung von Rhythmus, Dynamik und auch Tonalität – in Abhängigkeit von den individuellen Wahrnehmungsbedingungen der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler
- ➔ Förderung der Persönlichkeitsentfaltung bzw. der **personellen Kompetenz**, z. B.
 - durch die Förderung von Wahrnehmung und Konzentration
 - durch vielfältige gestalterische Möglichkeiten über praktisches Tun
- ➔ Förderung der **sozialen Kompetenzen**, z. B.
 - indem Musizieren (und Improvisieren) in der Gruppe sozial-kooperative Fähigkeiten fordert und fördert
- ➔ Förderung der **Methodenkompetenz**, z. B.
 - über die Förderung des auditiven Gedächtnisses und der Fähigkeit der Differenzierung akustischer Signale
 - über die Übung von phonetisch und klanglich gutem Sprechen durch das Singen im Musikunterricht
- ➔ Entwicklung und Förderung der **Fachkompetenz**, z. B.
 - über die Förderung des Strukturgedächtnisses und somit des Syntaxerwerbs
 - mittels eines Erfahrens und Reflektierens größerer sinnstiftender Zusammenhänge
 - durch das Erschaffen innerer Bilder und Repräsentationsebenen über einen nonverbalen Ausdruck von Musik und deren Umsetzung in Bewegung, Bilder etc.
(Anmerkung: für einige gehörlose Schülerinnen und Schüler erleichtert die Notenschrift ihr Musik- und Rhythmusverständnis)

Neben bereits Genanntem profitieren hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler in der schulischen Einzelinklusion von den gut hörenden Mitschülerinnen und Mitschülern und den daraus sich bildenden musikalischen Erfahrungen.

(3) Handlungsorientiertes, multi-sensorisches Lernen im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern

(a) Die Bedeutung und Ziele eines handlungsorientierten, multi-sensorischen Vorgehens im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern

Die Bedeutung eines handlungsorientierten, multi-sensorischen Lernens im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern ist vielschichtig und aus unterschiedlichen Perspektiven zu fordern.

*„Zwischen **Hören und Bewegen** bestehen gegenseitige Beziehungen: Einerseits gehen Schalleignisse stets auf Bewegungen zurück. Andererseits haben auditive Wahrnehmungen (in Form von Sprache, Musik, Rhythmen, einzelnen Signalen) oft eine bewegungs- und handlungsleitende Funktion“* (MARBACHER-WIDMER 1991, 23, zit. nach SALMON 2006b, S. 124)

Andere Wahrnehmungsbereiche (taktile, visuelle, kinästhetische) können den bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern eingeschränkten auditiven Sinn in Teilen kompensieren. So kann etwa die Wahrnehmung von Tönen auch über Haut, Muskeln und körperliche Resonanzräume ermöglicht werden.

Insbesondere die taktile Wahrnehmung spielt bei Hörgeschädigten eine besondere Rolle. Gemeint ist eine „**Fühlmusik**“ (SALMON 2006b, S. 124), also zum einen das „Kontaktfühlen“ (z. B. dem Körperkontakt mit dem Boden, Lautsprecher, Luftballons, Fellinstrumenten, ...) und zum anderen das „**Resonanzgefühl**“ (z. B. in Brust- und Bauchbereich).

Übungen aus dem Bereich der Bodypercussion, innerhalb derer der Körper als Resonanzraum erfahrbar gemacht werden kann, können bspw. das Rhythmusgefühl der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler fördern. Aufbauend auf solchen Übungseinheiten kann ein Lied erlebbar gemacht werden.

Eine Einheit von Musik, Sprache und Bewegung kann bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern die Entwicklung der Klangwahrnehmung unterstützen, z. B. kann der Unterschied von „Stille“ zu „Klang“ durch eine „Nicht-Bewegung“ zu „Bewegung“ oder eine Veränderung in der Klanghöhe durch eine Hoch-Tief-Bewegung erfahrbar gemacht werden (vgl. NEUHÄUSEL et al. 2006, S. 198).

Folgende Zielbereiche des multi-sensorischen Ansatzes lassen sich für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht nach SALMON (2006b, S. 130) formulieren:

- ➔ Sensibilisierung
 - taktile/vibratorische, auditive oder visuelle Reize wahrnehmen und umsetzen
 - Musik als „Hörmusik“ oder „Fühlmusik“ wahrnehmen und umsetzen
 - Förderung von Körperwahrnehmung und -bewusstsein sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung
 - Orientierung in Raum und Zeit
 - Schulung verschiedener Fähigkeiten durch den Einsatz unterschiedlichster Materialien
- ➔ Persönlichkeitsentwicklung
 - Wahrnehmung schulen
 - sich einordnen, unter- und überordnen
 - Unterstützung von Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Selbstwertgefühl
 - kreative Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und entwickeln
 - gemeinsames Lösen von Aufgaben
- ➔ Unterstützung von Stimme, Sprache, Kommunikation
 - Atem- und Körperübungen
 - Körper als Resonanzkörper erleben
 - Freude am Kommunizieren, Sprechen und Singen
 - Verse, Lieder, Reime und Gedichte

➔ Musikalische Ziele

- Erfahrungen mit Körperinstrumenten und Klangerzeugern
- unterschiedliche Instrumente kennenlernen und einsetzen
- Kennenlernen und bewusstes Erleben und Gestalten sowie Weiterentwicklung musikalischer und tänzerischer Erscheinungs- und Ausdrucksformen

➔ Musik und Dialog

- es können in unterschiedlichsten Aktivitäten – mit und ohne Sprache – dialogische Handlungen angeboten werden

(b) Tanzen als ein Element eines handlungsorientierten, multi-sensorischen Vorgehens im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern

Tanzen fördert u. a. die Körper- und Raumwahrnehmung sowie das soziale Verhalten und ist Mittel zum Ausdruck – auch bei Schülerinnen und Schülern mit einer Hörschädigung. Dennoch stellen sich hier oftmals spezifische Schwierigkeiten beim Tanzen heraus. Mitunter haben sie Schwierigkeiten in ihrer Wahrnehmung des eigenen Pulses und in der Folge auch von möglichen rhythmische Variationen im Tanz (BENARI2006, S. 179). Als Übung bietet sich bspw. an, den eigenen Körperrhythmus (Herzschlag) erfühlen zu lassen und davon ausgehend den Rhythmus der Musik zu erarbeiten. Dies kann etwa mit Hilfe eines Luftballons, über Yoga- und/oder Atemübungen o. ä., erfahrbar gemacht werden. In inklusiven Klassen imitieren oftmals die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler die gut hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler beim Tanzen. Dies erleichtert ihnen den Zugang zur Musik und sollte unbedingt zugelassen werden.

Beachtet werden sollte auch, dass die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler beim Tanzen nicht gleichzeitig Anweisungen aufnehmen können. Wesentlich ist hierfür das Einüben von klaren Signalen (z. B. „Halt“-Geste).

Trotz der Erschwernisse, die den hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern beim Tanzen begegnen, zeigt sich nach BENARI (2006, S. 183) folgendes:

„Hörgeschädigte Kinder tanzen oft musikalischer als ihre hörenden Kameraden, die meist Popmusik mit ihrem anhaltenden und lauten harten Rhythmus gewöhnt sind, während das stark hörgeschädigte Kind, das Inner Rhythm [H.i.O.] gelernt hat, auf die Begleitung hört, auf Veränderungen in Tempo und Rhythmus, Akzente, Phrasen, Licht und Schatten, und dementsprechend tanzen wird, ob nun durch Spüren der Schwingungen, Beobachtung eines Trommelschlägels oder Hören“.

(c) Der Einsatz von Spielliedern mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern

(vgl. SALMON 2006c)

„Im Spiellied [H.i.O.] werden das Lied, Bewegungen und Elemente des szenischen Spiels kombiniert und integriert. [...] Musik, Bewegung, Sprache und Spiel stehen in wechselseitiger Beziehung, beeinflussen und verstärken einander“ (SALMON 2006c, S. 235).

„Spiellieder sind besonders geeignet als Ausgangspunkt für unterschiedliche Aktivitäten mit Musik und Bewegung in heterogenen Gruppen. Es können mehrere Zielbereiche angesprochen, unterschiedliche Gestaltungsschwerpunkte gesetzt und diverse Handlungsformen verwendet werden. Die Arbeit kann fächerübergreifend gesehen und integrativ gestaltet werden, wenn innerhalb eines Themas innere Differenzierung stattfindet. Das Gestaltungskonzept wird aus den individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Kinder entwickelt“ [H.i.O.] (ebd., S. 252).

Nach SALMON (2006c, S. 237ff.) werden folgende Formen von Spielliedern unterschieden:

- durchkomponierte Lieder
- Situationslieder in und aus einer Situation heraus, z. B. als Reaktionen und Antworten der Schülerinnen und Schüler – diese
 - regen an zum Spielen, Nachdenken und Kommunizieren
 - können die Schülerinnen und Schüler in ihrem Tun begleiten und
 - zur Interpretation und zum Begreifen von Erlebnissen beitragen
- Begrüßungs- und Abschiedslieder als „Rahmen der Stunde“
- Spiellieder aus Alltagssituationen, z. B. zum Wetter, zu Wochentagen
- Gebärdenlieder (auch für inklusive Klassen)

„Bei song signing [H.i.O.] wird das gesungene Lied simultan mit Liedgebärden begleitet. Grundlage dazu ist die Ausbildung eines rhythmischen Empfindens durch rhythmische Bewegung des ganzen Körpers (swaying [H.i.O.]). Die Musik und der Inhalt eines Liedes werden durch die Visualisierung zusammen mit auditiv-taktiler Wahrnehmung vermittelt“ (vgl. PRAUSE 2001 nach ebd., S. 239).

Spiellieder beinhalten verschiedenste Gestaltungsschwerpunkte, die je nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und angeregt durch das jeweilige Lied unterschiedlich umgesetzt werden können. Diese Schwerpunkte beziehen sich auf die Aspekte „Raum“, „Tanz“, „Bewegung“, „Spielmaterialien“, „Stimme/Sprache“, „soziale Spielformen“, „Musiktheater“, „Visualisierung“, „Hören“ und „Körper“ (SALMON 2006c, S. 243). Innerhalb dieser Schwerpunkte können die Schülerinnen und Schüler verschiedene Handlungsformen ausüben, wie Wahrnehmen, Erkunden, Kommunizieren, Imitieren, Variieren, Darstellen, Erfinden, Gestalten, Üben, ...

WARUM Spiellieder für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler? (vgl. SALMON 2006c, S. 240)
Aufgrund ihrer handlungsorientierten, multi-sensorischen Beschaffenheit eignen sich Spiellieder besonders für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler in heterogenen Gruppen, um ihnen Musik erfahrbar zu machen. Im Vordergrund stehen insbesondere die Freude am Tun, das Spielerische und das Ritual. Außerdem werden durch Spiellieder verschiedenste Bereiche gefördert, wie etwa

- die auditive, visuelle, kinästhetische und vestibuläre Wahrnehmung
- die Motorik und Körperwahrnehmung (z. B. das Körperbewusstsein, die Fein- und Grobmotorik, koordinative Fähigkeiten)
- die Stimme und Sprache (z. B. Rhythmisierung und Intonation; Wortschatzerweiterung; Phrasen und Satzstrukturen; Weiterentwicklung von Stimmumfang, Stimmqualität und Sprachmelodie)
- die dialogisch-kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. Kontaktaufnahme, Beziehungsregulation, Ausdruck von Emotionen und Bedürfnissen, Mimik, Gestik, Körpersprache)
- das soziale Lernen (z. B. Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit)
- die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Erleben von Stimmungen und Emotionen, Aufmerksamkeitsfokussierung, Aktivierung, Ausdrucksfähigkeit, Förderung von Kreativität) und
- musikalische Ziele (z. B. bewusstes Erleben verschiedener musikalischer Erscheinungs- und Ausdrucksformen, musikalisches Improvisieren und Gestalten, Üben und Weiterentwickeln musikalischer Fähig- und Fertigkeiten)

Aufgrund ihrer Gestaltungsschwerpunkte und Beschaffenheit eignen sich Spiellieder insbesondere in inklusiven, heterogenen Schülerinnen- und Schülergruppen.

„Spiellieder können eine Vielfalt an Handlungsformen anbieten, die es allen [H.i.O.] Kindern ermöglichen, sich auf individuelle Weise handelnd mit dem Lied auseinanderzusetzen“ (SALMON 2006c, S. 241).

Die entsprechenden Aktivitäten können mit der ganzen Gruppe, in Kleingruppen, mit Partner/in oder einzeln durchgeführt und in unterschiedliche Lernsituationen eingebettet werden, z. B. in kommunikative Situationen (Partner/innen beziehen sich aufeinander), in komplementäre Situationen (Partner/innen helfen sich gegenseitig), in koexistente Situationen (Schülerinnen und Schüler agieren nebeneinander) oder in kooperative Situationen (Schülerinnen und Schüler agieren miteinander) (ebd.). Somit kommen sie einer Individualisierung, Differenzierung, kooperativen Tätigkeit und einer Arbeit am gemeinsamen Gegenstand nach (vgl. FEUSER 2001 zum integrativen Unterricht).

Im Folgenden sollen Umsetzungsmöglichkeiten eines Spiellieds exemplarisch dargelegt werden:

Spiellied am Beispiel eines Jahreszeitenliedes (vgl. SALMON 2006c)

Sensorische Sensibilisierung, z. B.

- Herbstobjekte suchen und nach Farben/Formen/Größe ordnen (z. B. Blätter, Kastanien, Tannenzapfen)
- Objekte entdecken, erfahren, erkennen – z. B. nach Oberfläche, Form, Gewicht, Farbe, Geruch
- Klänge, Geräusche oder Bewegungen mit den Objekten entdecken, vor- und nachzeigen
- Objekte am und mit dem Körper erfahren, z. B. spüren, rollen, werfen, balancieren, massieren – alleine, mit dem/der Partner/in, in der Kleingruppe
- mit geschlossenen Augen Wind an unterschiedlichen Körperteilen erleben – durch Atmen, Bewegen von Materialien (z. B. mittels Tüchern, Kartons)
- am Platz / auf Teppichfliesen balancieren – im Sitzen, auf einem Fuß, mit geschlossenen Augen usw.
- mit unterschiedlichen Körperhaltungen/Positionen experimentieren – z. B. wie ein Blatt, wie eine Kastanie

Bewegung, z. B.

- Wind mit Gebärden/Gesten darstellen
- Bewegungen beobachten und imitieren (mit den Händen, mit dem ganzen Körper), z. B. das Fallen eines Blattes, das Wachsen einer Pflanze
- Bewegungen in Zeit, Dynamik, Raum, Ausdruck variieren
- Gebärden zuordnen und verkleinern/vergrößern (z. B. für die Begriffe „Blätter“, „Wind“, „Regen“, „Baum“)
- aus Gebärden Bewegungen zu einer Sequenz entwickeln (alleine, mit dem/der Partner/in, in der Kleingruppe)

Raum, z. B.

- jede/r Schüler/in stellt ein Blatt dar – Lehrkraft (später der/die Schüler/in) ahmt Wind durch Bewegungen mit einem Tuch nach – „Blätter“ bewegen sich → je nach Hörschädigung, evtl. Wind begleiten mit einer Ocean-Drum oder durch Schleifen über das Fell einer Trommel
- Partneraufgabe: ein/e Schüler/in stellt das Blatt dar, der /die andere den Wind → Wind-Schüler/in gibt Kraft und Bewegungsrichtung vor für den/die Blatt-Schüler/in
- mit unterschiedlichen Raumbewegungen das fliegende Blatt imitieren, z. B. kurvig, zackig, als Spirale → Raumwege und Kombination von Raumwegen ausprobieren, einen Ablauf malen, weitere Abläufe testen

Tanz, z. B.

- freie tänzerische Aktivitäten (mit Bewegungsbegleitung oder ausgewählten Musikstücken), z. B. wirbelnde Blätter, tanzende Schneeflocken
- Ideen der Schülerinnen und Schüler sammeln und ausprobieren
- Gehschritte und Hüpfschritte zum Lied im Raum und im Kreis erproben
- vorgegebene Form für den Refrain lernen, z. B. im Kreis sechs Schritte nach rechts, dann vier Schritte nach vorn, einmal drehen, zweimal klatschen, ...
- Herbst-Strophe: alle Blätter drehen sich, tanzen und wirbeln (ggf. Variationen in Dynamik)
- Frühlingsstrophe: Blätter und Blumen fangen zu wachsen an und beginnen im Wind zu schweben
- Sommerstrophe: Vögel fliegen
- Winterstrophe: Schneeflocken fallen und tanzen

Materialien, z. B.

- Materialien, z. B. getrocknete Blätter, Blätter aus Seidenpapier, Säckchen mit Nüssen, Eicheln, Blätter
- mit Band/Papier/Tuch experimentieren, z. B. schweben, fallen, drehen, fliegen, pusten lassen
- Fliegen eines Tuches beobachten und beschreiben lassen und/oder mit Stimme begleiten, evtl. anschließend mit dem Körper imitieren
- paarweise Tücher miteinander tanzen lassen (ggf. Variationen in Tempo, Dynamik, Raum) → jedes Paar sucht sich z. B. drei Bewegungen aus und führt diese synchron aus
- Kleingruppen erfinden Form zu einer Liedstrophe
- Schülerinnen und Schüler bewegen sich nacheinander mit dem Tuch in die Kreismitte und legen die Tücher zu einem gemeinsamen Bild

(Körper-)Instrumente, z. B.

- Klangobjekte und einfache Instrumente basteln, z. B. Windspiel mit Nusskastagnetten, Nusstrommeln
- Ideen für die Strophen sammeln, selbstgemachte und andere Instrumente ausprobieren und den Jahreszeiten zuordnen (z. B. Welche Instrumente eignen sich für Schneeflocken? ... für wirbelnde Herbstblätter? ... für den Sonnenschein?)
- Schüler/in (Dirigent/in) zeigt an, welche Jahreszeit dargestellt wird (Variationen laut-leise, schnell-langsam)
- Klangbilder für jede Jahreszeit
- Lied mit Klanggesten begleiten (Klatschen, Patschen, Stampfen, Schnalzen), z. B. Metrum patschen / den Rhythmus klatschen
- Ostinato spielen °° - oder °° °° ° -
- Instrumenteneinsatz für rhythmische Begleitung und Klangbilder

Stimme und Sprache, z. B.

- Fallen eines Blattes (mit echtem Blatt oder gestisch zeigen) mit Stimme imitieren und dabei bspw. unterschiedliche Vokale austesten
- mehrere Blätter „fallen lassen“ und stimmlich begleiten
- stimmliche Klänge für bestimmte Begriffe erzeugen und als Spiel einsetzen, z. B. Wind, wirbelnde Blätter/Schneeflocken, fallende Nüsse (Beachte: stimmlose/stimmhafte Laute bewusst einsetzen und unterscheiden)
- Wörter als ostinati sprechen, z. B. viele Blätter °° °°, Wirbelwind °° °-, komm tanz mit mir ° - ° - ° ° °
- Refrain lernen und rhythmisch sprechen (evtl. mit Gebärden) und mit Klanggesten begleiten (ggf. auch kleine Textveränderungen)
- Wörter für jeweilige Jahreszeit mit Schülerinnen und Schülern sammeln – neue Strophen erfinden und aufschreiben

Hören, z. B.

- mit Herbstobjekten Klänge entdecken und unterschiedliche Spielweisen ausprobieren, vor- und nachmachen
- Klänge als rhythmische Begleitung zum Refrain
- akustische Wahrnehmung von Herbstobjekten, wie Kastanien, Nüsse, Blätter
- Objekte an bestimmten Liedstellen einsetzen, z. B. zu „draußen auf der Wiese“
- rhythmische Bausteine im Lied klatschen, spielen usw., z. B. zu „komm und tanz mit mir“ → Bausteine wiedererkennen, spielen, neu zusammensetzen
- Teile der Melodie bewusst hören und gestalten, z. B. die Hände wie Blätter tanzen lassen, beim Refrain wieder im Kreis sein und mit Klanggesten begleiten
- Melodieverlauf, z. B. auf einem Instrument wahrnehmen, mitzeigen
- Ausschnitte aus „Herbst“ (Vier Jahreszeiten von A. Vivaldi) hören → musikalische Ereignisse erkennen, z. B. viele/wenige Instrumente, laut/leise, schnell/langsam, Wiederholungen

Soziale Spielformen, z. B.

- Schülerinnen und Schüler stellen Blätter dar, die frei im Raum tanzen
- Partneraufgabe: ein Schüler / eine Schülerin bewegt sich als Blatt im Raum, der andere Schüler / die andere Schülerin bewegt sich in gleicher Weise hinter dem ersten – Partnertausch
- Rollen von Wind und Blatt ausprobieren: zu zweit werden ein Wind und ein Blatt dargestellt
- Kleingruppe entscheidet sich z.B. für einen Herbstbegriff und sucht entsprechende Instrumente dazu aus → Strophe wird neu gedichtet, gesungen und begleitet und evtl. dazu improvisiert

Visualisierung, z. B.

- am Platz im Metrum seitlich leicht schwingen
- Liedrhythmus wahrnehmen und durch Handbewegungen visualisieren
- Rhythmus großräumig in Luft malen / mit Füßen gehen / am Boden „malen“
- Liedrhythmus mit graphischen Zeichen und später Notationen malen → Schüler/innen zeichnen in der Luft mit
- rhythmische Bausteine des Liedes erkennen
- Gebärden für Schlüsselbegriffe (evtl. sich eigene Gebärden überlegen)
- Melodie auf einem gut sichtbaren Stabspiel (z. B. Bass-Xylophon) spielen → Schüler/innen nehmen Melodie taktil, akustisch und visuell wahr
- Melodie wird in Noten mitgelesen, in Teilen wird die Tonhöhe der Melodie gestisch angezeigt
- Teile des Liedes tänzerisch umsetzen und so visualisieren

Musiktheater, z. B.

- Begriffe und Ideen zum Thema Herbst sammeln
- Herbstgeschichte erzählen oder erfinden
- Bilderbuch oder Gedicht zum Thema Herbst bearbeiten
- Schülerinnen und Schüler überlegen sich, wie sie Begriffe in Bewegung umsetzen können
- verschiedene Rollen ausdenken – als Gruppen- oder Soloaufgaben (z.B. Blätter, Wind)
- Requisiten und Materialien zur Rollendarstellung suchen
- pantomimische Darstellung der Rollen mit Klängen unterstützen
- bestimmte Rollen stimmlich darstellen (z. B. durch Geräusche wie Wind, Blätter; durch Sprache wie kurze Reime, Texte, Gedichte, Liedstrophen)

(4) Der Einsatz von Instrumenten im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern (vgl. NEUHÄUSEL et al. 2006, SALMON 2006b)

Im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern gilt für den Einsatz mit Instrumenten grundsätzlich, dass Live-Musik besser geeignet ist als Tonträger, da

- die Vibrationen am Instrument zu erspüren sind
- eine visuelle Wahrnehmung der Instrumente hinzukommt
- Live-Musik flexibler an den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angepasst werden kann (z. B. im Tempo).

Bei einem Instrumenteneinsatz ist zu prüfen, inwieweit die Schwingungen der entsprechenden Instrumente von der jeweiligen hörgeschädigten Schülerin / dem jeweiligen hörgeschädigten Schüler wahrgenommen werden können.

Bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern eignen sich in der Regel besonders (vgl. SALMON 2006b, 126-127)

- Stabspiele und Rhythmusinstrumente, da Spielweise, Metrum und Rhythmus sichtbar sind
- tiefe Fellinstrumente, Bass-Xylophone und tief klingende Stäbe aus Holz durch ihre starken Vibrationen aufgrund ihrer tiefen Frequenzbereiche
- Instrumente, bei denen man sich beim Instrumentalspiel auch bewegen kann;
- unterschiedlichste Materialien, wie japanische Papierbälle, Kreisel, Luftballons, Zeitungspapier, ... (fördert das kreative Gestalten; eröffnet sinnliche Erfahrungen und einen entdeckenden, handelnden Umgang mit dem Material).

Entscheidet man sich gegen Live-Musik, so ist zu empfehlen, die Lautsprecher des Tonträgers auf den Boden zu stellen, so dass die Vibrationen über den Bodenkontakt deutlich zu spüren sind.

(5) Aktivitäten mit der Stimme im Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2001)

Hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler singen oftmals gerne, können aber ihre Stimme häufig auditiv lediglich in Teilen oder gänzlich nicht überprüfen. Aufgrund dessen sollte beim Singen mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern keinesfalls die Tonreinheit, sondern verstärkt die Freude daran angestrebt werden.

Bei Aktivitäten mit der Stimme eignen sich insbesondere Verse und Lieder mit Refrain, um diese auch für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen. Ein bewusstes Erleben der Atmung und des eigenen Körpers als Resonanzkörper (Spiele und Experimente mit Stimme und Sprache) erleichtert ihnen den Einsatz ihrer eigenen Stimme.

Es empfiehlt sich außerdem den Gesang mit Instrumenten, Tanzbewegungen und rhythmischen Gebärdenfolgen zu begleiten.

Gegebenenfalls und in Absprache mit der jeweiligen hörgeschädigten Schülerin / dem jeweiligen hörgeschädigten Schüler, kann man anbieten, seinen Liedvortrag als Sprechgesang vorzutragen. Grundsätzlich kann jedoch auch gänzlich darauf verzichtet werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass der Musikunterricht für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Moment der Förderung darstellt, der nicht nur die Wahrnehmung von Musik und das eigene Erzeugen von musikalischen Elementen schult, sondern sich auf viele Bereiche, wie das Sozialverhalten, die Körperwahrnehmung, das Selbstbewusstsein etc. nachhaltig auswirkt.

Die Thematisierung von Musik und Hörschädigung im inklusiven Unterricht, z. B. anhand der Vorstellung hörgeschädigter Musiker wie Ludwig van Beethoven, Ralph Vaughan-Williams, Evelyn Glennie oder Mischa Gohlke kann helfen, ein positives Bild vom Umgang mit Musik trotz oder gerade wegen der Hörschädigung zu schaffen. Es kann hier gelingen, bei betroffenen und nicht betroffenen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen ein Bewusstsein zu schaffen, dass ein Leben mit und für Musik auch hörgeschädigten Menschen offen steht, wenn sie entsprechend gefördert werden und Unterstützung von frühester Kindheit an erhalten.

Beginnt man schon frühzeitig, spätestens im Vorschulalter mit gezielter rhythmisch-musikalischer Erziehung, welche sich später bei inklusiver Beschulung durch den Musikunterricht fortsetzt, können wertvolle, für das weitere Leben bedeutsame Kenntnisse erworben werden (vgl. LEONHARDT 2019, S. 147-150).

→ **Schlussfolgerungen für den Musikunterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern:**

- Berücksichtigung der individuellen Wahrnehmungs- und Erlebnisqualitäten
- bei Bedarf Einsatz von technischen Hilfen (z. B. Schall- und Vibrationsverstärker) sowie visueller Hilfen
- Raum- und Zeitordnung erfahrbar machen
- schüler- und handlungsorientierter Unterricht mit verschiedensten Momenten der Bewegung, Handlung und Visualisierung

Literatur:

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. 2001 http://www.isb.bayern.de/download/11860/hoeren_gs.pdf - Letzter Zugriff: 07.02.2019

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an dem Förderschwerpunkt Hören. 2007 http://www.isb.bayern.de/download/8514/lp_hauptschule_adaption_hoeren.pdf - Letzter Zugriff: 07.02.2019

BENARI, NAOMI: Inner Rhythm – der Rhythmus in uns. In: SALMON, SHIRLEY (Hrsg.): Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Wiesbaden: Reichert Verlag, 2006, S. 177–184

CREMASCHI TROVES, GIULIA: Musiktherapie mit gehörlosen Kindern. In: SALMON, SHIRLEY (Hrsg.): Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Wiesbaden: Reichert Verlag, 2006, S. 157–176

FERNER, KATHARINA / STELZHAMMER, ULRIKE: Musik und Sprache – Ein Impulsprojekt für Familien mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. In: SALMON, SHIRLEY (Hrsg.): Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Wiesbaden: Reichert Verlag, 2006, S. 209–226

FEUSER, GEORG: Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 2/2001. Graz: Reha Druck, 2001, S. 25-29

FRIEDRICH, WOLFGANG: Lieder in einfacher Sprache. In: SALMON, SHIRLEY (Hrsg.): Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Wiesbaden: Reichert Verlag, 2006, S. 227–234

LEONHARDT, ANNETTE (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2018