



Fandrich, Nina
Kommunikationsförderung bei körperlich beeinträchtigten Kindern durch Musik
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.02.2012**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Kommunikationsförderung bei körperlich beeinträchtigten Kindern
durch Musik**

REFERENT: Prof. Dr. Hans Weiß

KOREFERENTIN: Akad. Mitarbeiterin Inga Brüseke

Name: Fandrich, Nina

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	III
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	III
Einleitung	- 1 -
Teil A.....	
Kommunikation und Kinder mit körperlicher Beeinträchtigung	- 3 -
1. Kommunikation.....	- 3 -
1.1 Begriffliche Annäherung.....	- 3 -
1.2 Verbale Kommunikation	- 5 -
1.3 Nonverbale Kommunikation	- 6 -
1.4 Bedürfnis nach Kommunikation	- 9 -
2. Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten	- 10 -
2.1 Voraussetzungen für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten	- 11 -
2.2 Erstes Lebensjahr	- 13 -
2.3 Zweites Lebensjahr	- 19 -
2.4 Drittes Lebensjahr	- 23 -
2.5 Zusammenfassung erworbener kommunikativer Fähigkeiten und Ausblick...-	26 -
3. Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen	- 29 -
3.1 Definition „Körperbehinderung“	- 29 -
3.2 Darstellung einiger Schädigungsformen	- 31 -
3.3 Folgen der körperlichen Schädigung für die Kommunikation.....	- 37 -
3.4 Folgen für Selbstverwirklichung und soziale Teilhabe.....	- 45 -
3.5 Bedürfnis nach Kommunikation	- 47 -
TEIL B.....	
Kommunikationsförderung bei schwer behinderten Kindern durch Musik.....	- 49 -
4. Begriffliche Klärungen.....	- 49 -
4.1 Verständnis von Kommunikationsförderung	- 49 -
4.2 Der Musikbegriff im Zusammenhang der Förderung	- 54 -
5. Musik als Mittel zur Kommunikationsförderung.....	- 56 -
5.1 Erleben von Musik	- 56 -
5.2 Zugangswege zur Musik	- 60 -
5.3 Förderung grundlegender kommunikativer Fähigkeiten durch Musik	- 62 -
5.4 Bedingungen zur Gestaltung musikalischer Angebote	- 68 -

Teil C.....	
Empirische Untersuchung an der Schule für Körperbehinderte in Markgröningen.....	- 71 -
6. Voraussetzungen der Untersuchung.....	- 71 -
6.1 Motiv und Fragestellung	- 71 -
6.2 Methodische Vorgehensweise.....	- 72 -
6.3 Rastererstellung zur Auswertung	- 75 -
7. Untersuchungsbedingungen	- 78 -
7.1 Beschreibung der Schule.....	- 78 -
7.2 Schülerbeschreibung	- 79 -
7.3 Beschreibung der Untersuchungssituation.....	- 80 -
8. Durchführung	- 81 -
8.1 Verlauf der einzelnen Untersuchungssituationen.....	- 81 -
8.2 Darstellung der Beobachtungen	- 81 -
9. Interpretation der Beobachtungen	- 94 -
9.1 Untersuchungssituation I, 08.12.2011	- 94 -
9.2 Untersuchungssituation II, 16.12.2011	- 102 -
9.3 Untersuchungssituation III, 22.12.2011	- 107 -
10. Folgerungen und abschließende Stellungnahme	- 113 -
10.1 Musik als Zugangsweg für schwer behinderte Kinder.....	- 113 -
10.2 Musik zur Förderung von grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten	- 114 -
10.3 Mögliche Bedingungen	- 118 -
10.4 Abschließende Stellungnahme	- 119 -
LITERATURVERZEICHNIS	IV
INTERNETQUELLEN	IX
SONSTIGE QUELLEN	IX
ANHANG.....	X
Anhang 1: Verlauf der einzelnen Untersuchungssituationen.....	X
Anhang 2: Einverständniserklärung der Schule	XV
Anhang 3: Einverständniserklärung der Eltern	XVI
VERSICHERUNG	XVII

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abb. 1: Ein Überblick über nonverbale Verhaltensaspekte
Abb. 2: Ganzheitliches Entwicklungsmodell nach Fröhlich und Haupt (1985)
Abb. 3: Zugangswege zur und durch Musik
Abb. 4: Grundlegende kommunikative Erfahrungen

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

- Abb.: Abbildung
Aufl.: Auflage
bP: beobachtende Person
bzw.: beziehungsweise
d.h.: das heißt
ebd.: ebenda
Ed.: Edition
et al.: et altera (und andere)
etc.: et cetera (und so weiter)
Hrsg.: Herausgeber
ICIDH(-2): International Classification of Impairment, Disability and Handicap (2., überarbeitete Version)
u.a.: unter anderem
usw.: und so weiter
u.U.: unter Umständen
WHO: World Health Organisation (Weltgesundheitsorganisation)
Verl.: Verlag
vgl.: vergleiche
z.B.: zum Beispiel

„Selbst da, wo jede andere Form menschlicher Kommunikation und Interaktion versagt,
kann ich mit Musik Einfluss nehmen.

„Musik überwindet Grenzen“ sagt ein Sprichwort.

Ich möchte hinzufügen: Musik überwindet nicht nur nationale, sprachliche und kulturelle
Grenzen, sondern auch die, die Menschen durch ihre Behinderung erleben.“

Spode (1995b, 19)

Einleitung

Vanessa ist sieben Jahre alt. Seit ihrer Geburt leidet sie unter einem Hydrocephalus, der spät diagnostiziert und eine Spastik des rechten Armes, allgemeine Entwicklungsverzögerung, Blindheit beider Augen sowie Epilepsie zur Folge hatte.

In ihrer Kommunikation zeigen sich lautliche Äußerungen, lautes Lachen, Weinen und Schreien. Mimische oder gestische Mittel sowie weitere Bewegungen des Körpers werden von Vanessa nur wenig genutzt. (Esser 1995, 9f).

Das Beispiel von Vanessa stellt keine Ausnahme dar. Körperlich beeinträchtigte Kinder sind meist darauf angewiesen, mit anderen Mitteln zu kommunizieren als Kinder ohne körperliche Beeinträchtigungen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit diesen veränderten Formen der Kommunikation und behandelt in diesem Zusammenhang eine mögliche Unterstützung körperlich beeinträchtigter Kinder durch die Förderung kommunikativer Fähigkeiten durch Musik.

Um der Frage nach einer möglichen Kommunikationsförderung durch Musik nachzugehen, muss im ersten Teil (**Teil A**) dieser Arbeit zunächst im **Kapitel eins** geklärt werden, was mit „Kommunikation“ gemeint ist. Darin finden sich auch Erläuterungen zu verbaler Kommunikation, nonverbaler Kommunikation und dem allgemeinen Bedürfnis von Menschen nach Kommunikation.

Im **zweiten Kapitel** wird die „normale“ Kommunikationsentwicklung eines Kindes in den ersten drei Lebensjahren dargestellt. Dabei wird verstärkt auf motorische und grundlegende kommunikative Fähigkeiten eingegangen, die in dieser Zeit erworben werden.

Das **dritte Kapitel** definiert zunächst den Begriff „Körperbehinderung“ und stellt einige Schädigungsformen vor, um sich dann damit zu beschäftigen, welche Folgen körperliche Beeinträchtigungen für die Kommunikation(entwicklung) haben können bzw. inwiefern kommunikative Verhaltensweisen verändert sind. Darüber hinaus werden Folgen für die Selbstverwirklichung und soziale Teilhabe diskutiert und der Frage nach dem Bedürfnis nach Kommunikation bei körperlich beeinträchtigten Kindern nachgegangen.

Daraufhin wird – im Hinblick auf die durchgeführte Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit - die in den folgenden Kapiteln als Schwerpunkt behandelte Personengruppe der schwer behinderten Kinder festgelegt.

Im zweiten Teil (**Teil B**) dieser Arbeit geht es um die Förderung von Kommunikation bei schwer behinderten Kindern.

Das **vierte Kapitel** beschäftigt sich mit weiteren Begriffsklärungen. So werden das Verständnis von „Kommunikationsförderung“ sowie das von „Musik“ für die vorliegende Arbeit erläutert.

In **Kapitel fünf** soll es um Potenziale von Musik als ein Mittel der Kommunikationsförderung gehen. Dabei wird zunächst auf das Erleben von Musik eingegangen. Nachfolgend werden Zugangswege zur Musik dargestellt und in musikalischen Situationen liegende Möglichkeiten für grundlegende kommunikative Erfahrungen präsentiert. Schließlich werden Überlegungen angestellt, welche möglichen Bedingungen sich für eine Kommunikationsförderung durch Musik ergeben können.

Darauf folgt **Teil C**, in dem die zuvor herausgearbeiteten Aspekte von Musik für eine Kommunikationsförderung schwer behinderter Kinder in einer empirischen Untersuchung erprobt werden sollen.

Die Vorstellung der Untersuchung dieser Arbeit wird im **sechsten Kapitel** unternommen. Zunächst werden als Voraussetzungen der Untersuchung Motiv und Fragestellung geklärt. Dann wird die methodische Vorgehensweise der Durchführung begründet und festgelegt, wie die Auswertung erfolgen soll.

Im **siebten Kapitel** folgen Ausführungen zu den Voraussetzungen der Untersuchung, d.h. Beschreibungen des Durchführungsortes (Schule für Körperbehinderte in Markgröningen), der schwer behinderten Schülerin Hülya sowie der Untersuchungssituation.

Das **achte Kapitel** beschreibt die konkrete Durchführung der Untersuchung anhand von Beschreibungen des Verlaufs der einzelnen Untersuchungssituationen und der Beobachtungen innerhalb dieser Situationen.

Im **neunten Kapitel** wird schließlich die Auswertung der Untersuchung – die Interpretation der Beobachtungen – vorgenommen, um schließlich in **Kapitel zehn** Folgerungen für die Musik als Mittel zur Kommunikationsförderung zu finden.

Teil A

Kommunikation und Kinder mit körperlicher Beeinträchtigung

1. Kommunikation

Grundlegend für diese Arbeit ist das Verständnis von Kommunikation. Bei der Frage, ob und inwiefern Kommunikation bei körperlich beeinträchtigten Kindern gefördert werden kann, ist es wichtig, sich damit auseinanderzusetzen, was „Kommunikation“ bedeutet. Des Weiteren stellt das Verständnis des Begriffs „Kommunikation“ eine Basis dar, auf die sich die Beobachtungen im Rahmen der Untersuchung dieser Arbeit stützen.

Durch die Definition des Begriffs „Kommunikation“ sowie durch den Bezug zu Begriffen wie „Interaktion“, „Verhalten“, „Sprache“, „sprechen“ und „Dialog“ soll eine Annäherung an die Bedeutung von „Kommunikation“ ermöglicht werden.

1.1 Begriffliche Annäherung

Der Begriff „Kommunikation“ wird in vielen Wissenschaftsdisziplinen wie beispielsweise der Linguistik, der Soziologie, der Psychologie oder der Pädagogik gebraucht und in diesen Kontexten unterschiedlich verstanden.

Somit ist es schwierig, den Begriff „Kommunikation“ in seiner Gesamtheit zu erfassen. Er soll daher hinsichtlich der Thematik dieser Arbeit aus einer sonderpädagogischen Perspektive, nämlich im Bezug auf die Personengruppe der körperlich beeinträchtigten Menschen, betrachtet werden.

Zur Annäherung an den Begriff „Kommunikation“ wird im Folgenden versucht, die Termini „Interaktion“ und „Verhalten“ zu beschreiben, um danach die spezifische Eigenschaft von Kommunikation herauszuarbeiten.

Unter „Interaktion“ sind alle menschlichen Verhaltensweisen, die in interpersonalen Kontexten stattfinden, zu verstehen (Braun 1994, 23). „Verhalten“ meint in diesem Zusammenhang jegliche Form von Aktivität in einer Situation.

Der Begriff „Kommunikation“ bezeichnet nach Wilken (2006, 4) „alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, mit denen wir mit anderen Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung treten.“ Dabei sind nicht alle Formen von Aktivität gemeint, sondern nur die

Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, die in wechselseitige Beziehungen eingebunden sind (ebd.). Dieses in Beziehung Treten ist das Spezifische an kommunikativen Verhaltensweisen. Es geht Wilken (2006, 4) um wechselseitig auftretende - d.h. von allen Kommunikationsteilnehmern gezeigte – Verhaltensweisen oder Ausdrucksformen, sprich um Formen, die etwas ausdrücken bzw. auf irgendeine Weise Informationen übermitteln. Auf diesen Aspekt geht auch Fröhlich (1998, 120) in seinem Verständnis von Kommunikation ein:

„Jegliche wechselseitige Äußerung von Individuen bezüglich innerer oder äußerer Zustände oder Prozesse mit Hilfe des eigenen Körpers in Form sprachlicher, mimischer, gestischer oder anderer motorischer Vorgänge. Die Inhalte oder die Art der verwendeten Zeichen der Mitteilung spielen zunächst ebensowenig (sic) eine Rolle wie das Verstandenwerden durch das Gegenüber“ (Fröhlich 1998, 120).

Kommunikative Verhaltensweisen sind für Fröhlich (1998, 120) also durch den eigenen Körper geäußerte innere oder äußere Zustände oder Prozesse, die in der Kommunikation wechselseitig auftreten.

Diese durch Fröhlich näher beschriebenen kommunikativen Verhaltensweisen werden Wilken (2006, 4) zufolge bewusst oder unbewusst gezeigt. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass auch unbewusst gesendete Informationen als kommunikative Verhaltensweisen gelten können.

Es soll hier betont werden, dass kommunikative Verhaltensweisen stets situationsgebunden und interpretationsbedürftig sind. Die Interpretation von kommunikativen Verhaltensweisen kann durch bestimmte Umstände (beispielsweise unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Kommunizierenden), größere Distanz oder spezielle Beeinträchtigungen erschwert werden (Wilken 2006, 4).

Durch Fröhlichs (1998, 120) Verständnis des Sich Äußerns mit Hilfe des eigenen Körpers wird deutlich, dass - vor allem in Anbetracht der Zielgruppe für diese Arbeit – bei kommunikativen Verhaltensweisen nicht nur Sprache gemeint sein darf. Das Verständnis von kommunikativen Verhaltensweisen muss auch auf Kinder zutreffen, die der Sprache nicht mächtig sind. Daher sollen auch nichtsprachliche Signale als Ausdrucksformen bzw. kommunikative Verhaltensweisen gelten.

Nonverbale Verhaltensweisen sind jedoch nicht so eindeutig zu interpretieren als eine sprachliche Äußerung. Der Grund hierfür ist, dass Sprache ein Kommunikationssystem ist, welches „auf festgelegten Symbolen beruht“ (Wilken 2006, 5). Die Symbole stehen für bestimmte Dinge, Handlungen, Abfolgen und Beziehungen und sind in ihrer Bedeutung daher

eindeutig (ebd.). Sprechen meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, eine Lautsprache hörbar zu produzieren. Sprechen bezeichnet also die Fähigkeit, sprachtypische Laute zu bilden, zu Wörtern zusammenzufügen, die Grammatik korrekt anzuwenden und die Wörter bedeutungsbezogen einzusetzen.

Ein Beispiel soll die Schwierigkeit der Interpretation nonverbaler Äußerungen verdeutlichen (Scherer 1976; in: Braun 1994, 24):

„So ist beispielsweise erhöhtes Stimmvolumen nur bedingt ein vereinbartes Signal für Ärger, sondern in erster Linie wohl zurückzuführen auf die durch autonome Erregungsprozesse hervorgerufenen Veränderungen der Atem- und Stimmorganmuskulatur. Da bei einer solchen intrinsischen Enkodierung sehr viele physiologische und psychologische Faktoren beteiligt sind, ist nicht gewährleistet, daß (sic) Ärger notwendigerweise zu höherem Stimmvolumen führt.“

In den Beschreibungen der Beobachtungen in dieser Arbeit wird sich häufig das Wort „Dialog“ wiederfinden. Der Dialog ist nicht nur, wie er in Konversationen von Erwachsenen häufig verwendet wird, im Zusammenhang mit Sprache zu sehen, sondern er meint jegliche kommunikative Verhaltensweisen, die wechselseitig auftreten (Reimann 2009, 9).

Zusammenfassend sei hier in Bezug auf Wilken (2006, 4) und Fröhlich (1998, 120) festgelegt: Kommunikation sei eine spezifische Interaktion, bei der Menschen durch Verhaltensweisen und Ausdrucksformen bewusst oder unbewusst miteinander wechselseitig in Beziehung treten. Die Verhaltensweisen und Ausdrucksformen beziehen sich laut Fröhlich (1998, 120) auf innere oder äußere Zustände oder Prozesse.

Im folgenden Kapitel werden nun die für die Kommunikation relevanten Verhaltensweisen und Ausdrucksformen der verbalen und nonverbalen Ebene näher beschrieben.

1.2 Verbale Kommunikation

Unter verbaler Kommunikation werden in Anlehnung an Braun (1994, 25) „alle Kommunikationsprozesse, die sich in Laut- oder Schriftsprache vollziehen“, verstanden. Aspekte der Sprachproduktion wie zum Beispiel Stimmvolumen, Stimmlage oder individuelle

Sprechweise werden hingegen der nonverbalen Kommunikation zugeordnet, da sie paralinguistische Merkmale darstellen (Graumann 1972, in: Braun 1994, 25) (vgl. Kapitel 1.3). Verbale Kommunikation ist aufgrund der zuvor genannten Eigenschaft von Sprache (eindeutige Bedeutung der sprachlichen Symbole) geeignet, um komplexe Inhalte, Zusammenhänge oder abstrakte Ideen eindeutig darzustellen.

Sprache wird im Sozialleben in sehr vielen kommunikativen Situationen genutzt: Streit, Tratsch, Diskussion, Gespräch, etc. Dies verkompliziert die Situation von nicht oder nur wenig sprechenden Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen, da sie sich nicht oder nur schwer mit der „gewöhnlichen Art zu kommunizieren“ ausdrücken können (ebd.).

1.3 Nonverbale Kommunikation

Bei der nonverbalen Kommunikation, d.h. der Kommunikation, die ohne Sprache abläuft, soll an dieser Stelle nochmals erwähnt werden, dass sich - im Gegensatz zu verbaler Kommunikation - nonverbale Verhaltensweisen nicht eindeutig deuten lassen, da sie im Allgemeinen keine festgelegten Symbole oder Zeichen besitzen (vgl. Kapitel 1.1). Daher ist die nonverbale Kommunikation besonders stark von der Situation, in der die Kommunikation stattfindet, abhängig und lässt das Vermitteln komplexer Zusammenhänge, wie beispielsweise zeitliche Aspekte einer Mitteilung, kaum zu. Dahingegen lassen sich mit Hilfe nonverbaler Verhaltensweisen komplexe emotionale Zustände leichter äußern als dies durch Sprache möglich wäre (Ellgring, in: Rosenbusch/Schober 2004, 14). Die Problematik der erschwerten Deutbarkeit nonverbaler Verhaltensweisen wird von Ellgring 2004 näher bestimmt, indem er auf mögliche Unklarheiten bezüglich Inhalt, Absicht, Ausdruck sowie Eindruck bei nonverbalen Kommunikationsformen eingeht. So ist häufig bei nonverbaler Kommunikation uneindeutig, was genau beispielsweise eine „abwertende Geste“ beinhaltet (z.B. im Vergleich zu einem sprachlich geäußerten Schimpfwort mit eindeutigem Inhalt). Außerdem ist häufig unklar, ob diese Geste nun an den Kommunikationspartner gerichtet oder nur eine unbeabsichtigte Bewegung war (Absicht) oder ob durch die gewählte Ausdrucksform der gewünschte Eindruck entsteht (Ausdruck und Eindruck).

Nonverbale Kommunikation wird von nichtbehinderten Menschen meist sprachbegleitend eingesetzt: „Im allgemeinen (sic) begleiten und unterstützen nichtverbale Elemente wie Gestik, Mimik, Körperhaltung u.a. die verbalen Äußerungen.“ (Baun 1981, 17). Weitere Funktionen der nonverbalen Kommunikation sind laut Baun (1981, 17f) das stetige

wechselseitige Signalisieren der Aufmerksamkeit von Gesprächspartnern und somit die Regelung des Ablaufs eines Gesprächs, das Ermöglichen von Rückmeldungen über die ankommenden Aussagen und das Übermitteln von Emotionen oder zwischenmenschlicher Einstellungen. Dabei geht Baun davon aus, dass nichtverbale Signale das Sprechen lediglich in begrenztem Maße, d.h. durch eine vereinbarte Zeichensprache wie die Gebärdensprache, ersetzen können (Argyle 1972, in: Baun 1981, 17).

Bei Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen, bei denen die Sprechfähigkeit eingeschränkt oder nicht vorhanden ist, muss allerdings nonverbale Kommunikation häufig als Erweiterung oder gar als Ersatz von verbaler Kommunikation fungieren (Braun/Kristen 2008, 5).

Daher wird Bauns Ansicht über die nur begrenzte Ersetzbarkeit sprachlicher durch nichtsprachliche Kommunikation den kommunikativen Bedürfnisse wenig oder nicht sprechender körperlich beeinträchtigter Kinder nicht gerecht. Für diese Arbeit ist aus diesem Grund die Möglichkeit, nonverbale Kommunikation als sprachunabhängige Form des Kommunizierens zu nutzen, besonders relevant.

Dazu wird im Folgenden nonverbale Kommunikation beschrieben und eine Einteilung der verschiedenen Verhaltensaspekte innerhalb nonverbaler Kommunikation vorgenommen, bei der auch sprachunabhängige nonverbale Kommunikation eine Rolle spielt.

Zur Einteilung der nonverbalen Kommunikation unterscheidet Braun (1994, 26) zunächst zwischen vokalen oder paralinguistischen Phänomenen und nonvokalen oder extralinguistischen Phänomenen. Ersteres, wie in Kapitel 1.2 angedeutet, umfasst die Aspekte der Sprachproduktion, also Stimmvolumen, Stimmlage oder individuelle Sprechweise. Bei Letzterem handelt es sich beispielsweise um Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickkontakt etc. Helfrich/Wallbott (1980, in: Braun 1994, 27) liefern in folgender Übersicht eine differenzierte Darstellung nonverbaler Verhaltensaspekte, die in nonverbale Kommunikation eingeschlossen sein können.

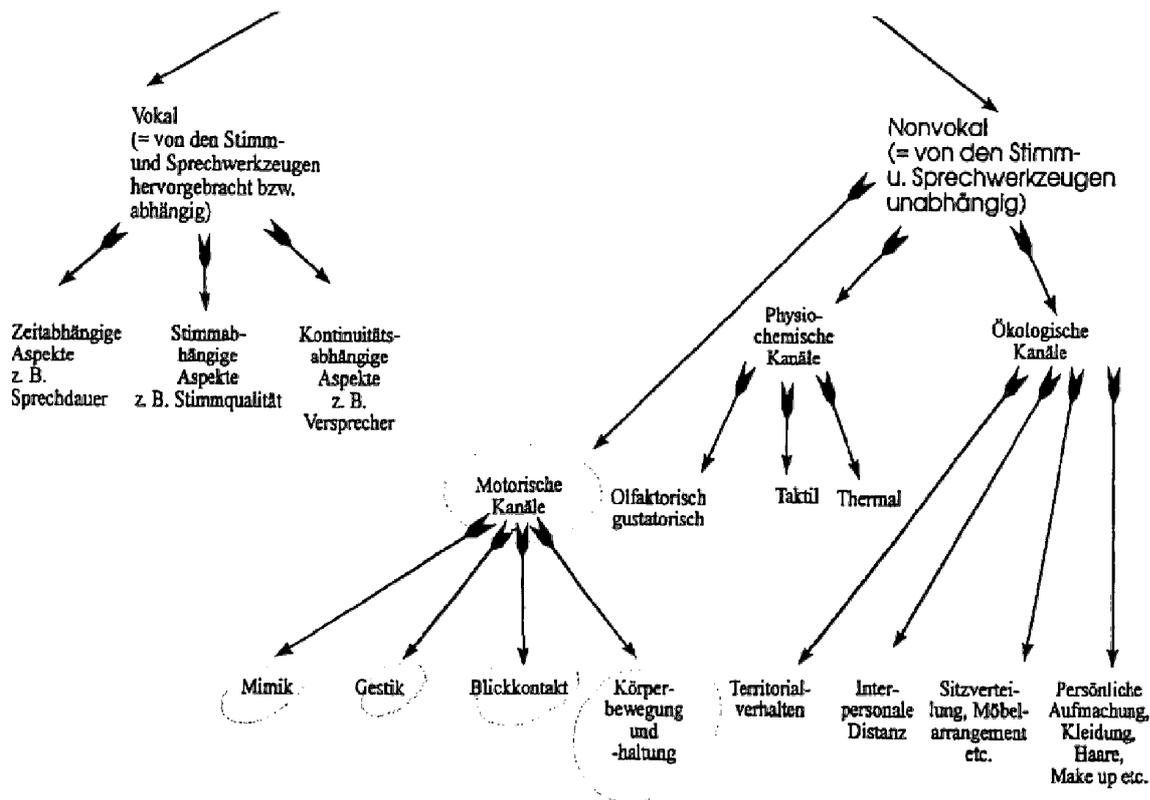


Abb. 1: Ein Überblick über nonverbale Verhaltensaspekte (Helfrich/Wallbitt 1980, in: Braun 1994, 27)

Weiterhin soll in Anlehnung an Ehlich/Rehbein (1981, in: Braun 1994, 26) bei nonverbaler Kommunikation unterschieden werden zwischen nonverbaler kommunikativer Handlung, die verbale Kommunikation begleitet („komitative nonverbale Kommunikation“) und „selbstständiger nonverbaler Kommunikation“, die unabhängig von verbaler Kommunikation ablaufen kann.

Wie bereits erwähnt liegt es im Hinblick auf die für diese Arbeit relevante Personengruppe der körperlich beeinträchtigten Kinder, insbesondere derer mit schweren Behinderungen und eingeschränkter oder nicht vorhandener verbaler Kommunikationsmöglichkeiten, nahe, sich hauptsächlich mit der „selbstständigen nonverbaler Kommunikation“ als direkte Handlungseinheit zu befassen.

Da oben beschriebene nonverbale Formen der Kommunikation hauptsächlich durch das Medium „Körper“ vermittelt werden, bringen Braun/Kristen (2008) den Begriff „körpereigene Kommunikationsformen“ ein. Unter „körpereigenen Kommunikationsformen“ verstehen sie z.B. folgende Möglichkeiten zur Kommunikation: Atmung, Muskelspannung, Körperhaltung, sensomotorische Aktivitäten, Zeige- oder Blickbewegungen, Lautäußerungen sowie mimische und gestische Zeichen zur Vermittlung emotionaler

Befindlichkeit, Vokalisationen sowie mimische und gestische Zeichen mit konventioneller Bedeutung (z.B. für „ja“, „nein“), Gebärden oder individuelle Systeme wie in die Luft Schreiben oder kodierte Buchstaben Klopfen.

Im Falle der durch körperliche Beeinträchtigungen eingeschränkten oder nicht vorhandenen Sprechfähigkeit, bei der nonverbale Kommunikation als Ergänzung oder Ersatz für die Lautsprache nötig wird, müssen diese körpereigenen Kommunikationsformen in viel ungewöhnlicherer und systematischerer Weise verwendet werden, als dies bei der sprachbegleitenden nonverbalen Kommunikation natürlichsprechender Menschen der Fall ist. Daher plädieren Braun/Kristen (2008) für eine Abgrenzung der Begriffe „nonverbale Kommunikation“ und „körpereigene Kommunikationsformen“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in dieser Arbeit hauptsächlich die selbstständige nonverbale Kommunikation als Ergänzung oder Ersatz der Lautsprache Beachtung findet. Weiterhin wird im Kapitel 3, welches die Kommunikation körperlich beeinträchtigter Kinder behandelt, hauptsächlich der Begriff der „körpereigenen Kommunikationsformen“ verwendet, da dieser den spezifischen Einsatz dieser nonverbalen Kommunikationsformen bei körperlich beeinträchtigten Kindern durch das Medium „Körper“ hervorhebt.

1.4 Bedürfnis nach Kommunikation

Wilken (2006, 1) sieht Kommunikation als ein menschliches Grundbedürfnis an, welches für das subjektive Erleben der Lebensqualität entscheidend sei. Kristen (1996, 10) geht von der Lebensnotwendigkeit von Kommunikation aus, da sie „Grundlage jedes Kontakts, jeder Beziehung, jeder Wechselbeziehung“ sei (ebd.). Braun (1994, 26) zeigt diese Notwendigkeit für das subjektive Erleben der Lebensqualität an einem Beispiel des schwer dysarthrischen US-Amerikaners Rick Creech auf:

„If you want to know what it is like not being able to speak, there is a way. Go to a party and don't talk. Play mute. Use your hands if you wish but don't use paper and pencil. Paper and pencil are not always handy for a mute person. Here is what you will find: people talking; talking behind, beside, around, over, under, through, and even for you. But never with you. You are ignored until finally you feel like a piece of furniture. If you are working with nonspeech people I challenge you to experience this. Then you will have an idea of what it is like for nonspeech people” (Musselwhite/St. Louis 1988, in: Braun 1994, 26).

Dieses Beispiel zeigt auch, wie wesentlich Kommunikation - hier verbale Kommunikation - für die soziale Partizipation und die Selbstbestimmung ist.

Kommunikation im sozialen Kontext befähigt einen Menschen, sich auszudrücken und auszutauschen. Diese Fähigkeit ist Wunsch bzw. Bedürfnis eines jeden Menschen. In Kontakt und Kommunikation mit anderen streben Menschen nach Selbstverwirklichung und persönlicher Entfaltung (Kristen 1996, 10). Da Mitteilung und Austausch von Gefühlen, Erlebnissen, Erfahrungen, Gedanken, etc. nur in sozialem Kontext, d.h. mit anderen Menschen, möglich ist, ist die Wirksamkeit und Effektivität von Kommunikation einerseits abhängig von der Deutlichkeit des Ausdrucks und andererseits von den Gesprächspartnern und deren Interpretation des Kommunizierten. Diese Interpretation wird beim Gesprächspartner durch dessen Aufmerksamkeit, Befindlichkeit, Denkfähigkeiten, Vorerfahrungen und Einstellungen beeinflusst.

Wichtig für jeden Menschen ist darüber hinaus die Erfahrung, dass es sich lohnt zu kommunizieren, dass Kommunikation als erfolgreich empfunden wird. Das bedeutet, der Kommunizierende muss sich verstanden und ernst genommen fühlen sowie das Gefühl haben, auf seine Umwelt einwirken zu können (Kristen 1996, 10f).

Dies ist wiederum der Ausgangspunkt dafür, dass Kommunikation Einfluss auf jedwede Entwicklung eines Menschen hat: „Dies sind Voraussetzungen dafür, daß (sic) wir uns unseren Anlagen gemäß entwickeln, uns angenommen fühlen und einen Platz in der Familie oder in der Gesellschaft finden können“ (Kristen 1996, 11).

2. Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, wie und unter welchen Bedingungen sich kommunikative Fähigkeiten entwickeln.

Zunächst wird allgemein geklärt, unter welchen Bedingungen ein Kind Kommunikation erleben und erlernen kann. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird daraufhin der „durchschnittliche“ Verlauf der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten vom ersten bis zum dritten Lebensjahr dargestellt. Dabei wird vor allem auf die vorsprachliche Kommunikationsentwicklung eingegangen, da diese den Erwerb von grundlegenden, sprachunabhängigen kommunikativen Fähigkeiten beinhaltet, die für körperlich beeinträchtigte Kinder - vor allem die mit schweren Behinderungen - besonders relevant sein können (vgl. Kapitel 1).

2.1 Voraussetzungen für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten

Es wird angenommen, dass die Kommunikations- und Sprachentwicklung „durch das Zusammenwirken von angeborenen Anlagen (z.B. für die Lautunterscheidung) und jeweils spezifischen Erfahrungen in der Ding- und sozialen Umwelt“ (Reimann 2009, 8) ermöglicht wird. Die angeborene Komponente sei Reimann (2009, 8) zufolge allerdings nicht hinreichend geklärt. Sicher sei jedoch, dass die kognitive Entwicklung - im Wechselspiel mit den Erfahrungen mit der Ding- und sozialen Umwelt - eine Rolle spiele.

Die oben erwähnten Erfahrungen mit der Ding- und sozialen Umwelt will das Kind schon als Neugeborenes machen: Es will sich seine neue Lebenswelt aneignen. Dazu nimmt es eine aktive Rolle ein: Es beobachtet, lauscht, fühlt und greift, um seine Umwelt zu erkunden. Primär ist das Neugeborene bei den Erfahrungen mit der Umwelt zunächst auf seine Eltern¹ angewiesen, denen die Aufgabe zukommt, dem Säugling seine Lebenswelt näher zu bringen. Dies kann durch Interaktion mit dem Kind geschehen (ebd., 7). Auch Bruner (1987) betont in seinem interaktionalen Entwicklungsmodell die Wechselwirkung von Kommunikationsprozessen zwischen dem Kind und der Umwelt.

Dabei ist es wichtig, dass „die Umwelt in ihren vielfältigen Beziehungen auf gefühlvolle Art und Weise vermittelt“ wird (Reimann 2009, 7ff). Folglich spielen die Qualität der erlebten Interaktionen sowie die aktuelle Lebenswelt des Kindes eine bedeutende Rolle für die Entwicklung (Haupt, 2006, 21).

Das Neugeborene kann seine Eltern beim Handeln, Sprechen, Singen und Spielen erleben und beobachten. Diese „Vorbildfunktion“ der Eltern innerhalb des Erwerbs kommunikativer Fähigkeiten ist Grundlage für das Erlernen gemeinsamer Kommunikation (Reimann 2009, 9). Die frühe Interaktion zwischen Eltern und Kind entsteht dadurch, dass die Eltern auf die noch nicht bewusst gesendeten Signale ihres Kindes - diese können zunächst beispielsweise Schreien, Lächeln oder Blickkontakt sein - reagieren, als würden sie dem Kind eine kommunikative Absicht unterstellen (Sarimski 1986, 11). Das Kind kann durch dieses Verhalten der Bezugspersonen die wichtige Erfahrung machen, dass das eigene Verhalten die Bezugspersonen beeinflussen kann, also dass es sich lohnt, zu kommunizieren (Kristen 1996, 12).

¹ wenn nicht spezifisch betont, sind in diesem Zusammenhang mit „Mutter“ oder „Eltern“ die primären Bezugspersonen gemeint

Bezugspersonen lassen in der frühen Interaktion Situationen entstehen, in der unter Einbeziehung aller Sinne kommuniziert wird, gemeinsame Aktivitäten zur Entdeckung der Umwelt durchgeführt werden, spielerisch Wissen über die Welt vermittelt und die Sprache auf kindgerechte Weise genutzt wird (Reimann 2009, 8).

Diese „kindgerechte Weise“ meint, dass sich die Bezugspersonen in ihrem Interaktions- und Kommunikationsverhalten auf das Kind einstellen und hierzu Formen der Vereinfachung, Verdeutlichung und Expressivität in ihrer Sprache nutzen. Man spricht bei diesem Phänomen auch von der „Motherese“ (Füssenich/Geisel 2008, 8). Die „Motherese“ stellt eine Art zu sprechen dar, die dem Entwicklungsniveau des Kindes angepasst ist und grundlegende Informationen über die Muttersprache vermittelt (z.B. Lautunterscheidung, Erkennen relevanter akustischer Merkmale, etc.) (Reimann 2009, 20f).

Anhand der oben beschriebenen Rolle der Eltern wird deutlich, dass die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten nicht ungeachtet der Entwicklung erster sozialer Beziehungen zu betrachten ist (Papousek 1994, 16).

Haupt (2006, 21) verweist außerdem auf die enge Vernetzung zwischen der Entwicklung von Sprache, Motorik, Wahrnehmung und Kognition. So bestünde eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen kognitiver, emotionaler und sprachlicher Entwicklung (Petermann et al. 2004, in: Haupt 2006, 21). Diesen Sachverhalt verdeutlicht Haupt am Beispiel der Bewegungsentwicklung:

„So steht die Bewegungsentwicklung nicht nur in engem Zusammenhang mit dem Bewegungs- und Lageempfinden. Die Interaktion mit den Bezugspersonen spielt eine große Rolle (z.B. hinwenden, abwenden, suchen, mittun). Kommunikatives Verhalten – nonverbal oder mit Lauten – ist Bewegung. Gefühle lösen Bewegungen aus. Bewegungen sind mit Gefühlen verbunden. Sinneswahrnehmungen führen zu Bewegungen. Bewegungen erlauben neue Sinneswahrnehmungen und Erfahrungen“ (Haupt, 2006, 21).

Auch Reimann (2009, 9) spricht von einem „engen Zusammenhang zwischen kommunikativen Verhaltensweisen, Wahrnehmungs- und Denkfähigkeiten“ insbesondere in den ersten Lebensjahren.

Aufgrund dieser angesprochenen engen Verflechtungen in der Entwicklung von Sprache, Motorik, Wahrnehmung und Kognition sowie der dargestellten Wichtigkeit der Interaktion mit den Bezugspersonen wird in der nachfolgenden Beschreibung des Verlaufs der Kommunikationsentwicklung immer wieder auf relevante Aspekte der Bezugspersonenrolle sowie der Entwicklung der oben genannten Bereiche eingegangen. Im Hinblick auf den Bezug

zu Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen finden dabei im Speziellen die motorischen Fähigkeiten Beachtung. Aus demselben Grund soll es nicht schwerpunktmäßig um den Erwerb der Sprache als Mittel zur Kommunikation gehen, sondern auch um Kompetenzen im nonverbalen Bereich, da es körperlich beeinträchtigte Kinder gibt, die die Sprache niemals (vollständig) erwerben können.

Nachfolgend soll die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten im Verlauf der ersten drei Lebensjahre herausgearbeitet werden. Dabei wird vor allem das erste Lebensjahr genauer betrachtet werden, da in diesem Zeitraum die elementarsten und wichtigsten Mittel zur Kommunikation erworben werden. Kennzeichnend für alle Phasen dieser Entwicklung ist folgende Beschreibung zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz von Sarimski (1986, 29):

„Aus den gegenstandsbezogenen Handlungen des Kindes werden in der sozialen Interaktion mit dem Erwachsenen kommunikative Situationen, in denen es sich mit zunehmender Präzision mit ihm zu verständigen lernt. Dieser Lernprozess setzt die Bereitschaft des Erwachsenen voraus, die Signale des Kindes aufzugreifen, auf sie zu reagieren und die kommunikativen Ansätze allmählich auszugestalten durch sprachliche Äußerungen, an denen sich das Kind orientieren kann“ (Sarimski 1986, 29).

Bei der Darstellung der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten wird auf Reimann (2009) Bezug genommen, der die ersten drei Lebensjahre in jeweils drei Altersabschnitte unterteilt, die wiederum jeweils einen Zeitraum von vier Monaten umschließen. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass diese Altersangaben keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit haben. So handelt es sich lediglich um Durchschnittswerte. Der Entwicklungsstand kann bei Gleichaltrigen unter Umständen deutlich variieren (Reimann 2009, 9).

2.2 Erstes Lebensjahr

Das erste Lebensjahr unterteilt Reimann in die Lebensmonate eins bis vier, fünf bis acht und neun bis zwölf.

In den **ersten vier Lebensmonaten** „bauen Eltern und Kind grundlegende Muster einer gegenseitigen Verständigung auf“ (Reimann 2009, 13). Das Kind ist noch nicht in der Lage,

bewusst bzw. intentional Informationen zu übermitteln. So verfolgt ein Baby zum Beispiel noch nicht die Intension, einen Erwachsenen herbeizurufen, wenn es schreit. Es handelt sich um den reinen Gefühlsausdruck des Kindes. Die Aufgabe, die vorbewusst gesendeten Signale des Kindes zu deuten und als kommunikative Handlung zu interpretieren, kommt den Eltern zu (Sarimski 1986, 26ff).

Die Eltern vermitteln dem Kind ihre Zuneigung und Freude, indem sie sich durch engen Körperkontakt, Liebkosen, Erfüllung der körperlichen Bedürfnisse sowie freudiges Ansprechen des Kindes, zeigen. Dadurch versuchen sie, die Aufmerksamkeit des Kindes, nämlich den Blickkontakt, die Konzentration des Kindes auf das menschliche Gesicht, zu gewinnen. Dies sei Reimann (2009, 13) zufolge „die erste und elementarste Phase gemeinsamer Interaktion“.

Im Zusammenhang mit dem Ansprechen des Kindes sei hierbei erneut der Aspekt der „Motherese“ erwähnt. Diese, von den Eltern intuitiv verwendete, Sprache ist unter anderem durch das Sprechen in höherer Tonlage, der klaren Segmentation, der langsameren Sprechgeschwindigkeit und der stereotypen melodischen Konturen gekennzeichnet (Szagun, 2006, 36). Fernald (1993) spricht von vier verschiedenen Funktionen der „Motherese“: Erstens erregen die Intonationsmuster der kindgerechten Sprache die Aufmerksamkeit des Kindes. Zweitens werden durch ebendiese Intonationsmuster kommunikative Absichten und Gefühle des Erwachsenen vermittelt. Drittens können durch die „Motherese“ Erregung und Emotion des Babys reguliert werden und viertens erleichtert es dem Baby die Sprachverarbeitung, indem es zum Beispiel durch die klare Segmentation und die Intonation Wörter hervorhebt (Fernald 1993, in Szagun 2006, 37).

Gegen Ende des ersten Lebensmonats beginnt das Kind erstmals zu lächeln. Bald darauf beginnt es, das Lächeln mit stimmlichen Beiträgen und körperlichen Bewegungen zu verbinden (z.B. bei Wiedersehensfreude bewegt ein Kind Arme und Beine, jauchzt und lächelt die Mutter an) (Reimann 2009, 15f). Dieses Verhalten ermöglicht es den Kindern ab ca. dem zweiten Lebensmonat, Kommunikation zu beginnen und aufrecht zu erhalten. Es entstehen somit erste „Dialoge“, indem ein Wechselspiel von Lächeln, ersten Lauten (auf Seiten des Kindes, das Aufgreifen dieser Laute auf Seiten der Mutter) aufkommt (Sarimski 1986, 28f). Neben dem Blickkontakt, dem Lächeln und dem Lautieren sind weitere elementare Verhaltensweisen das Aufhorchen oder Innehalten bei Äußerungen der Mutter (Reimann 2009, 16).

Kinder im zweiten und dritten Lebensmonat reagieren in Routinehandlungen, also alltäglichen, immer wiederkehrenden Situationen wie beispielsweise dem Wickeln, mit Blickkontakt und

Lächeln. Die Routinehandlungen sowie die engere Wohnumgebung dienen des Weiteren dazu, die Wahrnehmung für Bekanntes und Unbekanntes zu fördern und eine Erwartungshaltung auf die kommende Routinehandlung auszubilden (ebd.).

Der Blick des Kindes ist mit Vorliebe auf das menschliche Gesicht gerichtet. Zunächst schaut es auf das ganze Gesicht, später konzentriert es sich auf Details wie beispielsweise den sprechenden Mund oder die Brille. Das Kind beobachtet aber auch bestimmte, „interessant erscheinende“ Dinge, das heißt zum Beispiel Gegenstände mit kontrastreichen Farben oder Formen, in seiner direkten Umgebung. Auch auf akustischer Ebene wird das Kind auf vielerlei Reize aufmerksam und macht dies durch in der Bewegung Verharren und Kopfdrehen deutlich. Letztere Fähigkeit lässt auch auf motorische Entwicklungen während der ersten vier Lebensmonate schließen (Reimann 2009, 16ff). So verfügt das Kind bereits über „Saug-, Greif-, Schluck- und Pupillenreflex, die bei entsprechenden Reizungen ausgelöst werden“ (ebd., 19). Des Weiteren kann das Kind in verschiedenen Körperpositionen den Kopf aufrecht halten und sich in Bauchlage auf die Unterarme stützen, die Arme einem Gegenstand oder einem Gesicht entgegenstrecken, sich bewegenden Gegenständen mit den Augen folgen, sich von der Bauchlage auf die Rückenlage drehen und die Hände zusammenführen. Viele dieser motorischen Fähigkeiten werden für die Interaktion mit der Bezugsperson genutzt (Reimann 2009, 20).

Im **fünften bis achten Lebensmonat** tritt nun eine wichtige neue Form des miteinander Kommunizierens auf: Das Kind beginnt, sich für die dingliche Umgebung zu interessieren.

Hierzu nutzt es die erworbene motorische Fähigkeit, nach Objekten zu greifen. Diese werden dann mit dem Mund „erkundet“. Eltern unterstützen diesen Prozess, indem sie dem Kind Zugang zu Objekten verschaffen, das Kind mit Objekten aus dessen Umgebung vertraut machen; sie gehen also intuitiv auf das Interesse des Kindes ein. Dies führt dazu, dass das Kind zu verstehen beginnt, dass Erwachsene eine Hilfe darstellen können, um an ein begehrtes Objekt zu kommen (Reimann 2009, 27f). Diese Mittel – Zweck – Beziehung korrelierte Studien von Bates et al. (1977), Harding und Golinkoff (1979) sowie Sugarman (1978) zufolge mit dem Auftreten erster kommunikativen Handlungen von Kindern (in: Sarimski 1986, 27f). Es wird also auch hier deutlich, dass die kognitive Entwicklung und der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten in enger Wechselwirkung stehen. Ein typisches Beispiel für diesen Lernprozess ist, wenn das Kind einen nicht erreichbaren Gegenstand haben möchte und die Arme danach ausstreckt bzw. sich stimmlich äußert. Wilken (2006, 17) spricht hierbei von gezieltem Verhalten. Die Bezugsperson interpretiert dieses Verhalten des Kindes als

kommunikative Handlung, reicht dem Kind den Gegenstand und beginnt, eine Gesprächsstruktur aufzubauen, indem sie zum Beispiel den Gegenstand kommentiert.

Sarimski (1986, 29) beschreibt in Anlehnung an Seibert et al. (1982) das Hin- und Herwechseln des Blickes zwischen dem Objekt und der Bezugsperson ca. ab dem achten Lebensmonat.

Gerade im Zusammenhang mit dem Interesse des Kindes an Objekten seiner direkten Umgebung stellt ein weiterer Schritt in der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten in dieser Phase das Kennen lernen von Verboten dar. Durch die Änderung des Tonfalls und das außer Reichweite Legen des Objektes durch die Bezugsperson wird dem Kind erstmals ein eingeschränkter Handlungsspielraum aufgezeigt (Reimann 2009, 28).

Mit dem etwa im siebten Lebensmonat interessant werdenden Versteckspiel, typischerweise dem „Guck-Guck-Spiel“, werden dem Kind Erfahrungen darin verschafft, dass Sprache eine Ankündigungsfunktion hat. Es soll etwas suchen, lokalisieren und erkennen, nachdem es einen sprachlichen Reiz (meist den eigenen Namen) vermittelt bekam. Außerdem werden erstmals in elementarer Form Dimensionen der Zukunft und Vergangenheit durch Sprache ausgedrückt (Das Gesicht war weg, dann kommt es wieder) (Reimann 2009, 34).

Das „Fremdeln“ in dieser Entwicklungsphase zeigt, dass ein Kind seine Bezugsperson(en) von fremden Personen unterscheiden kann, weil es bestimmte Merkmale wie Stimme, Ansprechweisen oder Gesichtszüge verinnerlicht hat.

Im achten Monat beginnt das rezeptive Sprachverständnis beim Kind. So kann ein Kind zwei Wochen nach dem Hören dreier Kindergeschichten zwischen Wörtern unterscheiden, die es in den Geschichten gehört und nicht gehört hat (ebd.).

Durch das im siebten oder achten Monat erworbene Kriechen und Krabbeln werden neue Raumerfahrungen ermöglicht, durch die sich folglich auch vermehrt Dialogsituationen über im Raum erreichte Gegenstände ergeben.

Schon zu Beginn des vierten Monats verändern sich die lautlichen Äußerungen des Kindes hörbar. Im siebten und achten Monat treten dann vermehrt Lautverbindungen auf, die zwar noch kein bedeutungsvolles Sprechen darstellen, sich aber mehr und mehr den Lautverbindungen der Muttersprache annähern (Reimann 2009, 39).

Die Entwicklung der visuellen, auditiven und taktilen Wahrnehmung zwischen dem fünften und achten Monat ist eng mit der erworbenen Fähigkeit des Greifens und der gesamtkörperlichen Bewegungsfähigkeit verbunden. Hierbei können das visuelle Verfolgen von Gegenständen in der Hand bzw. das Führen zum Mund, das orale Erkunden und das Aufhorchen beim Geräusch eines Gegenstands mit folgendem Ergreifen als Beispiel dienen.

Folglich spielt auch hier die motorische Entwicklung eine wichtige Rolle. Eine kurze Darstellung der entwickelten motorischen Fähigkeiten im fünften bis achten Lebensmonat eines Kindes soll diese Rolle verdeutlichen:

Die Motorik in dieser Phase der Entwicklung ist hauptsächlich durch das Greifen - dies schließt auch die Koordination von Sehen und Greifen mit ein – sowie durch eine Zunahme der gesamtkörperlichen Mobilität gekennzeichnet. Im siebten bis achten Monat entwickelt sich der Pinzettengriff, das heißt das Kind kann mit Hilfe von Daumen und Zeigefinger nach kleineren Gegenständen greifen. Nachdem sich das Kind im fünften Monat in Bauchlage zunächst auf den Handflächen abstützt, beginnt es ca. im achten Monat das Kriechen und Krabbeln. Auch das stabile Sitzen und Vorbeugen ist dann möglich (Reimann 2009, 31f).

Die Entwicklung der Motorik wird von Reifungsprozessen im Zentralnervensystem bestimmt, jedoch auch von äußeren Stimulierungen gefördert. Diese Stimulierungen geschehen immer in kommunikativen Kontexten bzw. Handlungen, also in „Gesprächen“ zwischen Bezugsperson und Kind über ein Objekt (z.B. das Zeigen und Reden über einen Gegenstand) (Reimann 2009, 32). Darüber hinaus geht Reimann (2009, 32) von folgendem Sachverhalt aus: „Je vielfältigere Greiferfahrungen das Kind in solchen Situationen machen kann, desto sicherer wird es bei der Unterscheidung von Objekten und im Umgang mit ihnen“.

Im **neunten bis zwölften Monat** wenden die Bezugspersonen des Kindes ihr Sprach- und Spielangebot weiterhin intuitiv richtig an. Sie kommen dem Bedürfnis des Kindes, durch Beobachten, Ergreifen und Probieren zu lernen, entgegen. Die Bezugspersonen zeigen dem Kind viel, verweisen nun auch schon auf nicht direkt im Umfeld des Kindes befindliche Gegenstände, nennen die Namen der gezeigten Objekte und führen ihre Funktionen vor. Durch das Benennen von Objekten lernt das Kind, dass es einen Zusammenhang zwischen einem gesprochenen Wort und dem Erscheinen eines Gegenstandes gibt, was wiederum förderlich für den Worterwerb ist (Reimann 2009, 41; 44). Letzterer beginnt ungefähr im neunten Lebensmonat und ist in dieser Zeit meist mit konkreten Handlungen und Erleben des Kindes verbunden. Auch lernt das Kind erste Funktionen von Gegenständen kennen. Da das Kind diese Funktionen aber noch nicht auf das Objekt selbst beziehen kann, kommt es zu übergeneralisierter Verwendung dieser Funktion: Die Einzelfunktion des einen Gegenstands wird aufgrund optischer Ähnlichkeit auf einen anderen Gegenstand übertragen (z.B. ein Brummkreisel wird wie ein Telefon ans Ohr gehalten).

Durch Handeln des Kindes wird weiterhin ein Gefühl für den zeitlichen Aspekt von Handlungen ausgebildet. So lernt das Kind beispielsweise, dass durch Umblättern einer Seite

in einem Bilderbuch ein neues Bild sichtbar wird, also die Aktion des Umblätterns zu einer Veränderung führt (Reimann 2009, 41f).

Eine in dieser Phase weitere wichtige Fähigkeit stellt das Memorieren dar. So kann das Kind zum Beispiel Gegenstände wieder erkennen, auch wenn sie sich an einer anderen Position befinden, sie aus einer anderen Perspektive zu sehen sind, im Kontext mit anderen Gegenständen sind oder nicht sichtbar sind. Man spricht bei dieser Fähigkeit auch von der Objektpermanenz (Piaget 1975, in: Reimann 2009, 42). Das Kind muss die Gegenstände allerdings noch vor sich sehen, hat folglich noch keine bildliche Vorstellung des Gegenstandes im Gedächtnis (ebd.). Verschiedene Blickperspektiven auf Objekte werden durch körperliche Bewegung des Kindes hergestellt.

In der konkreten Kommunikation mit der Bezugsperson entwickeln sich langsam „Frage – Antwort – Gespräche“, „Geben – Nehmen – Spiele“ und „Bitte - Danke – Dialoge“. Bei diesen Formen von Gesprächen antwortet das Kind noch nicht unbedingt durch eine lautliche Äußerung. Bei der Frage „Wo ist...?“ beispielsweise antwortet das Kind noch häufig durch eine Zeigegeste, die nach und nach immer regelmäßiger mit einer Lautäußerung verbunden ist. Fragen sind für solche Gespräche sehr förderlich, da sie sprachlich gesehen - vor allem durch die aufsteigende Melodie am Satzende - eine Antwort fordern (Reimann 2009, 50).

Weiterhin kommentiert die Bezugsperson viele alltägliche Handlungen mit Sprache (z.B. beim Öffnen oder Schließen einer Flasche sagt sie „Auf“ bzw. „Zu“). Dies ermöglicht dem Kind die Erfahrung, dass Sprache ein Begleiter alltäglicher Handlungen ist und dass bestimmte sprachliche Äußerungen mit stets gleichen Handlungen, d.h. Routinehandlungen, produziert werden.

Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt stellt die Nutzung von Lauten oder Lautverbindungen gemeinsam mit Gesten beim Kommunizieren des Kindes dar. Auch sucht das Kind aktiv die Kommunikation, indem es der Bezugsperson Gegenstände entgegenstreckt und diese Handlung mit einer lautlichen Äußerung verbindet, so als wolle es sagen: „Was ist das?“ (ebd., 55). Es kann also auf elementare Weise eine sprachliche Antwort der Bezugsperson fordern (z.B. Benennung des Gegenstands, Kommentar) (Sarimski 1986, 29). Die lautlichen Äußerungen werden außerdem denen der Elternsprache immer ähnlicher. Reimann (2009, 59) nennt zur Verdeutlichung die von vielen Kindern früh genutzte Lautverbindung „da“, die allerdings noch nicht auf den Gegenstand bezogen ist, sondern eher andeutet, dass das Kind den Gegenstand gerne haben würde.

Auffällig in dieser Phase der Kommunikations- und Sprachentwicklung ist ebenfalls, dass das Kind beginnt, Gesagtes der Bezugsperson nachzuahmen. In den meisten Fällen stimmt diese

Nachahmung des Kindes, vor allem bei mehrsilbigen Wörtern, noch nicht mit dem Wort der Bezugsperson überein. Während die Lautgestalt noch nicht identisch ist, wird die Silbenanzahl meist schon korrekt eingehalten wird (Reimann 2009, 60). Bei solchen „Protowörtern“ kann es sich auch um lautmalerische Wörter wie /brumbrum/ für Auto oder spontane Lautäußerungen wie /ai/ handeln (Dittmann 2006, 26).

Für die Motorik stellt die Phase vom neunten bis zwölften Lebensmonat eines Kindes auch eine wichtige Entwicklungszeit dar. So kann sich das Kind mit ca. acht Monaten erstmals an etwas hochziehen und kommt zum Stehen. Der nächste Schritt stellt das Laufen entlang von Möbeln oder an der Hand von Erwachsenen dar. Mit ungefähr zwölf Monaten können manche Kinder schon für kurze Zeit ohne Festhalten laufen oder frei stehen. Die Feinmotorik differenziert sich in diesen vier Monaten weiter aus, sodass das Kind mit den Fingern das Drehen, Festhalten und Bewegen von Gegenständen immer besser beherrscht (Reimann 2009, 47f). Durch diese „Mobilisierung“ in der motorischen Entwicklung werden erweiterte Raumerfahrungen möglich, die wie bereits oben erwähnt von der Bezugsperson unterstützt werden (z.B. „Wo ist der Ball?“, Rufen des Namens oder „Komm zu mir!“).

2.3 Zweites Lebensjahr

Das zweite Lebensjahr wird von Reimann (2009) in die Phasen 13. bis 16., 17. bis 20. und 21. bis 24. Monat unterteilt.

Zunächst zum Zeitraum des **13. bis 16. Monats**:

Das Sprachverständnis des Kindes ist in dieser Entwicklungsphase schon recht gut; beispielsweise kann es Aufforderungen der Bezugsperson, ein Objekt zu holen, verstehen und richtig umsetzen.

Der Eigenanteil an Erkundungen durch Handlungen nimmt weiter zu. Dabei treten noch Übergeneralisierungen von bestimmten Handlungen auf. „Aufräumen“ kann für ein Kind zum Beispiel noch das Werfen von Spielsachen in alle möglichen Behältnisse wie den Wäschekorb oder den Mülleimer bedeuten. Auch erste Wörter wie „Dall“ für „Ball“ werden noch für andere Gegenstände mit gleichem Merkmal (in diesem Fall das Merkmal „rund“, also Apfel, Kugel, Ballon, etc.) verwendet. Durch die oben genannten Handlungen beginnt das Kind auch ein Verständnis für Handlungseffekte aufzubauen (Reimann 2009, 65ff).

Die Bezugsperson geht wiederum auf diese Aktivitäten des Kindes ein, indem sie bittet, mitteilt, auffordert und Handlungen beschreibt. Auch erste Warnungen werden ausgesprochen (z.B. „Das ist das Messer, das ist spitz!“; Reimann 2009, 72).

Zunächst sind die Antworten des Kindes wie in den letzten vier Monaten des ersten Lebensjahres noch nicht immer lautlicher Natur, sondern z.B. nur Zeigegesten. Im 16. Monat kommen dann vermehrt sprachliche Antworten vor (z.B. „Wie macht die Ente?“ – „Gak Gak.“ (Reimann 2009, 71)). Das Kind ergreift weiterhin häufig die Initiative und „fragt“ seine Bezugsperson nach Bezeichnungen von Gegenständen, indem es sie hochhält und dazu eine lautliche Äußerung von sich gibt.

Für diese Entwicklungsphase ist charakterisierend, dass ein größeres Sprachverständnis im Vergleich zur Sprachproduktion vorhanden ist. Die Fähigkeit zur Produktion von Wörtern bei Kindern in dieser Phase kann sehr unterschiedlich sein (Reimann 2009, 75). So können erste Worte laut Reimann bereits Ende des ersten Lebensjahres oder aber erst mit dem 15. oder 16. Monat auftreten.

Nachahmungen nehmen bei der Sprachproduktion den Hauptteil der geäußerten Wörter ein, wobei sie nicht immer lautlich korrekt imitiert werden (ebd., 77).

In der Motorik lassen sich weitere Fortschritte in der Feinmotorik durch oben genannte vermehrte Eigenhandlungen des Kindes verzeichnen. Des Weiteren läuft das Kind nun ohne Unterstützung und weist eine aktivere und wendigere Ganzkörperbewegung auf.

Im 17. bis 20. Lebensmonat wird der Dialog zwischen Bezugsperson und Kind immer umfangreicher. Es handelt sich nicht mehr nur um beispielsweise Frage – Antwort – Dialoge, sondern die Bezugsperson geht wieder auf den gelieferten Beitrag des Kindes ein.

Auch die einzelnen Äußerungen der Bezugspersonen werden umfassender. So kommen nun auch Äußerungen mit Mitteilungs-, Hinweis-, Aufforderungs- oder Korrekturcharakter hinzu. Auch alltägliche Handlungen werden weiterhin kommentiert bzw. angekündigt.

Diese Formen der Unterstützung fördern das Sprachverständnis des Kindes. „Schau mal, ein großer Bagger! Der hat Sand aufgeladen.“ Dies bringt dem Kind beispielsweise Eigenschaften (hier: „groß“) und Funktionsweisen (hier: „Sand aufladen“) näher. Aufforderungen wie „Leg den Ball in die Kiste!“ zeigen dem Kind, welche Handlungen mit Objekten vollzogen werden können und gibt im Speziellen Anhaltspunkte über das Verständnis von Tunwörtern (Reimann 2009, 81ff).

Ein Kind im 17. bis 20. Lebensmonat weitet seine Beobachtungsaktivität aus und versucht, Objekte sprachlich zu erklären, indem es sie spontan benennt. Dies ergibt nicht immer

korrekte Wörter, da sich das Kind bei der Benennung noch an der Optik eines Gegenstandes oder der Funktion orientiert. So kann eine Kofferhalterung (anhand deren Aussehen) beim Kind schon einmal als „Ampel“ bezeichnet werden (ebd. 83f).

Die Objektpermanenz wird in dieser Phase vollständig erworben. Reimann (2009, 81) beschreibt hierzu, dass die Abwesenheit eines Objektes „[...] durch die Anwesenheit eines Vorstellungsbildes (später Symbols) ersetzt“ wird.

Das Kind hat die „Gesprächsstruktur“ eines Dialogs nun erfasst. Es weiß, dass wechselseitig gesprochen bzw. gehandelt wird und erwartet daher stets eine Reaktion des Gegenübers. Die Gesprächsinitiative des Kindes läuft häufig nonverbal oder auf einfache sprachliche Weise ab: Das Kind zeigt der Mutter einen Gegenstand, hält ihn ihr hin oder fügt dieser Handlung ein Wort wie beispielsweise „da“ hinzu. Es macht auf Dinge aufmerksam. Die Mutter geht darauf ein, indem sie, wie oben erwähnt, kommentiert, mitteilt, auf etwas hinweist, etc. (Reimann 2009, 89f).

Der aktive Wortschatz eines 17 bis 20 Monate alten Kindes erweitert sich erheblich, wobei die Lautgestalt der Wörter häufig noch nicht mit der korrekten übereinstimmt. Es handelt sich um eine vereinfachte Lautgestalt, mit der deutlich auf etwas hingewiesen werden kann (ebd., 93f). Nachahmungen werden häufiger. Vor allem sprachlich betonte Wörter aus dem vorhergegangenen Satz der Bezugsperson werden nachgeahmt. Dies bedeutet aber nicht gleichzeitig, dass das Kind versteht, was es „nachplappert“.

Im 20. Lebensmonat sind die ersten Zweiwortsätze möglich, wobei die Einwortsätze weiter vorrangig genutzt werden (Reimann 2009, 94ff).

In der Motorik lässt sich beobachten, dass das Kind viel Freude und zunehmende Sicherheit beim Laufen gewinnt. Vor allem das Rennen bereitet dem Kind viel Vergnügen. Die Koordination in der Feinmotorik nimmt weiter zu (ebd., 86).

Für den **21. bis 24. Lebensmonat** eines Kindes ist kennzeichnend, dass die Wortverwendung weiter ausdifferenziert wird. Im 17. bis 20. Lebensmonat wird ein Wort noch übergeneralisiert verwendet, d.h. auf Ähnlichkeitsmerkmale wie Form, Farbe, Ort oder Funktion bezogen. Im Laufe des 21. bis 24. Lebensmonats „engt“ sich der Objektbegriff des Kindes weiter ein. Reimann (2009, 97ff) zeigt diesen Vorgang am Beispiel des Begriffs „Auto“ auf: Im zehnten oder elften Lebensmonat verbindet das Kind mit dem Begriff „Auto“ (oder mit vereinfachter Lautstruktur „Atta“) Dinge, die es ergreifen kann, die etwas Rundes aufweisen und zu denen es sich hinbewegen kann. Ein nächster Schritt gegen Ende des zweiten Lebensjahres ist die Einsicht, dass ein Auto mehr als „etwas Rundes“ hat (z.B. einen autoähnlichen „Überbau“ wie

auch bei einem Kinderwagen). Wenn der Begriff ‚Auto‘ entwickelt ist, wird das Wort ‚Auto nur noch für Autos und autoähnliche Objekte verwendet“ (Reimann 2009, 100).

Des Weiteren lässt sich in dieser Phase beobachten, dass das Kind Handlungszusammenhänge im Bezug auf das Objekt durchschaut. So weiß es beispielsweise, dass an Autos ein Anhänger gehängt werden kann oder dass sie getankt werden müssen. Es zeigt sich erstes Weltwissen beim Kind (ebd., 101).

Das Kind ist bereit, mehr Wissen anzunehmen. Darauf geht die Bezugsperson ein, indem sie Wissen im Dialog bei vielfältigen Gelegenheiten, wie zum Beispiel in Spielsituationen, bei Bilderbuchbetrachtungen oder in Situationen in fremden Umgebungen, vermittelt. Dazu gehören z.B. zeitliche Relationen wie „erst“–„dann“- Formulierungen oder Bestätigung und Ergänzung (z.B. „Ja, das ist eine Kuh. Die frisst Gras.“). In dieser Phase ergibt sich in der kognitiven Entwicklung das Verständnis für Zeitrelationen, das sich beim Kind z.B. durch Fragen über die Vergangenheit zeigt.

Dies ist ein Hinweis darauf, „ [...] dass sich der kindliche Sprachgebrauch allmählich von seiner unmittelbaren räumlichen und zeitlichen Gebundenheit an das Hier und Jetzt löst.“ (Reimann 2009, 110)

Das Kind zeigt Aufforderungen in dieser Phase meist durch Benennung des gewünschten Gegenstandes gemeinsam mit einer Geste, die aufzeigt, dass das Kind den Gegenstand haben möchte.

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres treten immer häufiger Zwei-, Drei- oder später auch Vierwortsätze auf, was ein besseres Verstehen der Sätze ermöglicht und somit eine Einschränkung der Interpretationsmöglichkeiten darstellt. In Zwei- oder Dreiwortsätzen zeigen sich erstmals grammatische Strukturen.

Neben dem Hinweisen auf die Existenz eines Objekts durch dessen Benennung bezieht sich das Kind auf Handlungen (meist durch einzelne Verben wie beispielsweise „tsubatte“ für „zumachen“), auf Eigenschaften eines Gegenstandes oder einer Person (z.B. „Da, Mama Tatuch fuszi“ für „Da, Mama Taschentuch schmutzig“) und auf Ereignisse (z.B. „Dinner Sassa piel“ für „Kinder Wasser spielen“). Auch das Nichtexistieren wird von einem Kind zwischen dem 21. und 24. Lebensmonat ausgedrückt. Hierzu nutzt das Kind das Mittel der Verneinung (z.B. „alle alle“, „weg“, „keine“) (ebd., 112ff). Des Weiteren kann das Kind darauf verweisen, wenn mehr als ein gleiches Objekt vorhanden ist (z.B. „viele“, „mehr“).

Die sprachlichen Äußerungen eines 21 bis 24 Monate alten Kindes nähern sich weiter der Elternsprache an, sodass nun die Silbenstruktur stets eingehalten wird, jedoch einzelne Laute noch weggelassen oder durch andere ersetzt werden (z.B. „Didalter“ für

„Lichtschalter“ oder „Bube“ für „TUBE“). Auch in dieser Phase spielt das Nachahmen noch eine wichtige Rolle. Dabei werden meist direkt nach einem an das Kind gerichteten Satz eines Erwachsenen, aber auch bei Unterhaltungen, die das Kind nicht mit einbeziehen, Lautverbindungen, Wörter oder kurze Sätze nachgeahmt.

2.4 Drittes Lebensjahr

Das dritte Lebensjahr des Kindes wird von Reimann (2009) in die Phase 25. bis 28. Monat, 29. bis 32. Monat und 33. bis 36. Monat eingeteilt.

Im dritten Lebensjahr nimmt das Kind eine aktivere Rolle in Gesprächen ein und kann sich mit sprachlichen Mitteln immer differenzierter ausdrücken. Es lernt, nicht nur selbst zu sprechen, sondern auch zuzuhören, wie die Bezugspersonen Wünsche oder Befindlichkeiten ausdrücken; es passt sich an einige Regeln des sozialen Miteinanders an.

Im ersten Drittel des 3. Lebensjahres, dem **25. bis 28. Lebensmonat**, liegt das Interesse des Kindes neben den bisher gängigen Namen von Dingen, Personen oder Tieren auch auf Orten und Handlungen. Um dieser Tatsache zu entsprechen, geht die Bezugsperson im Dialog mit dem Kind häufiger auf Tätigkeiten oder Ereignisse mit dem Kind ein (Reimann 2009, 124f).

Bei spielerischen Tätigkeiten des Kindes wird deutlich, dass das Kind Gegenstände einsetzt, die im Spiel für etwas anderes stehen (z.B. ein Bauklotz für ein Auto); das Symbolspiel wird genutzt.

Eine weitere hinzukommende Fähigkeit in dieser Phase stellt das sich Erinnern an zurückliegende Erlebnisse und Beobachtungen, die das Kind erlebt bzw. mit angesehen hat, dar. Noch ist der sprachliche Ausdruck für solche Begebenheiten jedoch nur in Ansätzen vorhanden (Reimann 2009, 133ff).

Das Kind stellt nun häufiger aus Eigeninitiative kommunikative Situationen mit seinen Bezugspersonen her und beginnt, vermehrt Fragen zu stellen. Auch fordert es die Bezugspersonen auf, etwas zu tun (z.B. „Papa ma tick machen“ für „Papa mal Musik machen“). Weiterhin äußert das Kind einerseits spontan – initiativ Sprache, die meistens zur Dialogeröffnung genutzt wird, andererseits nachgeahmte Sprache, indem das Kind gerade gehörte (Teile von) Äußerungen wiederholt. Bei den Nachahmungen im 25. bis 28 Lebensmonat handelt es sich häufig schon um zwei Wörter oder sogar um die vollständige Äußerung.

Was zuvor dem förderlichen Beitrag der Bezugspersonen entsprochen hatte, übernimmt nun das Kind: Es kommentiert und beschreibt, was es sieht oder erlebt. Die Aufgabe der Bezugspersonen besteht nun darin, das vom Kind angesprochene „Thema“ aufzugreifen und zu erweitern, indem weitere Informationen hinzugefügt werden.

Bei der Verarbeitung von Sprache lassen sich zwei Formen finden: Die erste Form beinhaltet das Vergleichen lautlich ähnlicher Wörter (z.B. Propeller - Teller). Die zweite Form wird durch das Wiedererkennen eines Wortes aus früher gehörtem Zusammenhang deutlich. So wird beispielsweise ein im Bilderbuch dargestellter Löcher grabender Maulwurf als Bagger bezeichnet, da das Kind aus einem anderen Zusammenhang weiß, dass ein Bagger Löcher gräbt.

Der Wortschatz eines 25 – 28 Monate alten Kindes erweitert sich rapide. Die Lautstruktur der Wörter wird bis auf die „neuen“ Worte schon fast immer korrekt umgesetzt. Reimann (2009, 141) merkt allerdings an, dass es eine „relativ breite Streuung bezüglich Art, Anzahl und zeitlichem Auftreten von entwicklungsbedingten Aussprachebesonderheiten“ gebe.

Bei der Satzbildung nimmt insgesamt die Anzahl der gebrauchten Wörter im Satz zu, jedoch ist der Satzbau meist noch nicht korrekt. Außerdem lassen sich Fortschritte bei der Konjugation von Verben und bei der Deklination von Substantiven erkennen. So markiert das Kind beispielsweise bei Verben die Vergangenheit und bei Substantiven den Plural, wobei bei Verben die Kennzeichen der Beugung –t/ge- überverwendet und bei den Substantiven häufig inkorrekte Pluralmarkierungen genutzt werden (Reimann 2009, 145).

In diesem Alter zeigen sich weiterhin deutliche Fortschritte in der Feinmotorik. Zum Beispiel kann das Kind Buchseiten einzeln wenden, schwerere Gegenstände verrücken oder größere Türme bauen (ebd., 129).

Im Alter von **29 bis 32 Monaten** zeigen sich folgende Veränderungen bei den Dialogen zwischen Kind und Bezugsperson:

Die Dialoge sind insgesamt länger. Das Kind kann sich im Gespräch länger mit einem Thema beschäftigen und geht auf Aussagen der Bezugsperson ein. Die Bezugsperson erweitert das Wissen des Kindes durch Hinzufügungen und korrigiert bezüglich Lautstruktur oder Wortbedeutung. Das Kind erzählt nicht nur noch von Dingen, an denen die Bezugsperson beteiligt ist, sondern vermittelt auch Inhalte, die Informationswert tragen. Dies sind Inhalte, die die Bezugsperson nicht aus der Situation erschließen kann (Reimann 2009, 161; 151).

Längere Handlungsketten, zum Beispiel in Bilderbüchern, werden vom Kind nachvollzogen. Des Weiteren gewinnen Gespräche über vergangene Ereignisse an Bedeutung. Reimann

(2009, 156) geht von einer positiven Auswirkung solcher Gespräche auf die spätere Erzählfähigkeit des Kindes aus.

Die Häufigkeit der Gesprächsinitiativen verlagert sich weiter in Richtung des Kindes. Es stellt nach wie vor viele Fragen und erzählt von Ereignissen, die es selbst erlebt oder beobachtet hat. Da das Kind in dieser Phase noch nicht über jegliche grammatische Mittel verfügt, sind seine Aussagen häufig noch unverständlich bzw. mehrdeutig (Reimann 2009, 159). Daher muss für den Zuhörer häufig noch der Kontext zur richtigen Interpretation des Satzes verfügbar sein. Weiterhin bestätigen Eltern Äußerungen, ergänzen sie und verbessern wenn nötig (z.B. „nicht deschiebt sondern geschoben“). Nachahmungen werden nach wie vor vollzogen, jedoch erfolgt die Artikulation in immer deutlicherer Weise (ebd., 162).

Der Wortschatz erweitert sich zusehends, indem Bezeichnungen für Objekte, mit denen das Kind häufig konfrontiert ist, hinzukommen. Dabei können auch Wortneuschöpfungen erkannt werden, die entweder aus zwei bekannten Wörtern (z.B. „Zugmann“ für „Lokführer“) oder aus der Ableitung von einem bekannten Wort (z.B. „das Auto lichtet“ für „Das Auto blinkt.“) entstehen (ebd., 165f).

Die Lautstruktur der kindlichen Äußerungen nähert sich immer weiter der Lautstruktur der Umgebung an. Die Wortstellung in Sätzen ist nach wie vor noch nicht regelkonform. Auffällig sind vor allem Auslassungen von Funktionswörtern wie beispielsweise Präpositionen oder Präfixe.

In diesem Alter werden Objekte in sprachlichen Äußerungen häufig nicht nur benannt, sondern auch durch Mengen-, Orts- oder Eigenschaftsmerkmale näher bestimmt (z.B. „Das Moped hat Krach gemacht.“) (Reimann 2009, 167ff). Dies macht das Verständnis kindlicher Äußerungen außerhalb des situativen Kontexts der Aussagen möglich.

Die Motorik während dem 29. bis 32. Monat weist erweiterte gesamtkörperliche und feinmotorische Gewandtheit auf: Das Kind ist unter anderem in der Lage, einen Ball zu fangen und zu werfen, einen schnellen Wechsel zwischen Sitzen und Stehen zu vollziehen sowie zu ziehen und zu stoßen.

Im letzten Drittel des dritten Lebensjahres, dem **33. bis 36. Lebensmonats**, vervielfältigen sich die Gesprächsbeiträge und – themen beim Kind nochmals deutlich. Die Gesprächseröffnung liegt nun zu einem Großteil beim Kind. Die Vorbildfunktion der elterlichen Sprache besteht in dieser Phase hauptsächlich darin, dem Kind noch fehlende grammatische Mittel, sowie den Ausdruck von Gefühlen und Wertungen näher zu bringen. Dadurch werden auch soziale Normen vermittelt.

Das vom Kind Geäußerte verlangt nun in den meisten Fällen zum Verstehen nicht mehr nach der Kenntnis der Situation (Reimann 2009, 171). Das Kind gestaltet Beziehungen im Spiel nach und macht somit deutlich, dass es Funktionsverständnis von vielen Wörtern erworben hat (z.B. fährt das Auto im Spiel in die Garage).

Nachahmungen werden vom Kind in dieser Phase nur noch selten genutzt. Der Umfang des erworbenen Wortschatzes des Kindes variiere laut Reimann (2009) von Kind zu Kind stark und sei abhängig von vorangegangener Intensität, Häufigkeit oder Altersangemessenheit sprachlicher Interaktionen (vgl. Kap. 2.1).

Bei der Lautbildung werden häufig gebrauchte Bezeichnungen korrekt produziert. Nur seltener gebrauchte Wörter werden ab und zu noch falsch artikuliert. Der Satzbau ist weiterhin nicht immer regelkonform, was in manchen Fällen die Notwendigkeit von Situationswissen auf Seiten des Hörers nach sich zieht.

Bei der Flexion lassen sich bei Verben nur noch bei selten verwendeten Verben falsche Konjugationen feststellen (z.B. „Hab schon auf-e-gesst.“). Bei der Pluralmarkierung von Substantiven findet sich eine Überverwendung von /s/. Artikel werden häufig noch falsch eingesetzt. Reimann (2009, 185) spricht hierbei von einem langen Lernprozess, der sich bis ins Schulalter ausdehnen könne.

In der Motorik ereignet sich ein weiterer Ausbau der Grob- und Feinmotorik. So kann das Kind zum Beispiel klettern, einen Stift sicher festhalten, Schuhe anziehen oder mit beiden Beinen abspringen und nach vorne hüpfen (ebd., 172f).

2.5 Zusammenfassung erworbener kommunikativer Fähigkeiten und Ausblick

Aus den Informationen des vorhergegangenen Kapitels lassen sich grundlegende kommunikative Fähigkeiten zusammenfassen, die sich beim Kind in den ersten drei Lebensjahren entwickeln. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird dann noch ein Ausblick auf weitere Fähigkeiten nach dem dritten Lebensjahr gegeben, die im Zusammenhang mit Kommunikation erworben werden.

Zusammenfassung erworbener kommunikativer Fähigkeiten

Die erworbenen kommunikativen Fähigkeiten lassen sich in etwa chronologischer Erwerbsfolge zusammenfassen.

Im ersten Lebensmonat steht der Blickkontakt im Mittelpunkt. Durch Blickkontakt zeigt das Kind erstmals seine Aufmerksamkeit. Ende des ersten Lebensmonats kommt das erste Lächeln hinzu, wenig später gekoppelt mit stimmlichen und körperlichen Reaktionen (d.h. lautliche Äußerungen und körperliche Aktivität wie beispielsweise Strampeln) auf die Aufmerksamkeitsregung durch die Bezugspersonen. Das Grundmuster der Kommunikation in den ersten beiden Lebensmonaten gestaltet sich dadurch, dass die Mutter zunächst auf sich aufmerksam macht und das Kind dann mit beschriebenen Fähigkeiten seine Aufmerksamkeit zeigt. Dies erreicht es in dieser Phase hauptsächlich durch das Kommunikationsmuster „Blickkontakt und stimmliche Reaktion“. Auch die motorische Entwicklung unterstützt diese kommunikativen Fähigkeiten. So kann das Kind bis zum vierten Lebensmonat den Kopf in verschiedenen Körperpositionen aufrecht halten und ist in der Lage, etwas mit dem Blick zu verfolgen. Außerdem kann es die Arme heben und einer Bezugsperson entgegenstrecken sowie selbständig von der Bauch- in die Rückenlage gelangen.

Im fünften bis achten Lebensmonat spielt das Greifen nach Gegenständen und deren „Erkundung“ mit dem Mund eine wichtige Rolle. Im Laufe dieser Phase verbessert sich die Auge-Hand-Koordination des Kindes zusehends. In der Motorik reagiert das Kind auf Geräusche durch Drehen des Kopfes in die entsprechende Richtung. Auch das visuelle Verfolgen eines Gegenstandes wird durch Drehen des Kopfes verbessert. Beim Greifen kommt im Verlauf dieser Phase der Pinzettengriff zustande und das Kind beginnt zu Kriechen und zu Krabbeln. Außerdem macht das Kind der Bezugsperson deutlich, wenn es etwas haben will, indem es diese durch Blick auf das Objekt und, ausgestreckte Arme in Richtung des Objekts und lautliche Äußerung „anspricht“.

Im neunten bis zwölften Monat entwickeln sich erste Frage-Antwort-Dialoge. Die Antworten des Kindes sind meist noch nonverbaler Natur (z.B. Zeigegeste bei Wo-Fragen), im Laufe der Zeit aber immer öfter mit lautlicher Äußerung verbunden. Des Weiteren kann das Kind die Bedeutung weniger Wörter durch Verbindung mit einer konkreten Handlung verstehen. Das Kind ergreift auch immer öfter die Gesprächsinitiative, indem es die Bezugsperson auf ein Objekt aufmerksam macht. Dabei weist es gegen Ende des ersten Lebensjahres den „triangulären Blickkontakt“ (Zollinger 1999, 21) auf, d.h. das Kind kann zwischen dem Objekt und der Bezugsperson hin und her blicken und vergisst in diesem Moment nicht, dass das jeweils nicht angeschaute auch präsent ist. In der Motorik kommt das Stehen und Laufen hinzu.

Im Laufe der nächsten zwei Lebensjahre differenzieren sich Fein- und Grobmotorik, Sprachverständnis sowie Sprachproduktion (von Erproben von Lauten über sprachlich korrekte Lautverbindungen zu Ein-, Zwei- und Mehrwortsätzen) weiter aus.

Diese Vorgänge werden durch geeignete Unterstützung der Bezugspersonen vorangetrieben, sodass ein Kind mit der Vollendung des dritten Lebensjahres nonverbale Fähigkeiten sowie bereits begrenzte Fähigkeiten, sich verbal auszudrücken, besitzt.

Entwicklungsausblick

In den ersten drei Lebensjahren vollzieht sich, wie oben beschrieben, eine Entwicklung bereits sehr vielfältiger Formen kommunikativer Fähigkeiten. Im folgenden Abschnitt soll nun kurz erläutert werden, was im weiteren Verlauf der Entwicklung noch erworben wird.

Mit drei bis vier Jahren besitzt das Kind schon ein gutes Verständnis von Sprache aus seiner näheren Erfahrungswelt. Es kann bereits einige lexikalisch–semantische Mittel anwenden und ist in der Lage, einfache Sachverhalte meist grammatisch korrekt wiederzugeben.

Nun ist für einen vollständigen Erwerb von kommunikativen Fähigkeiten – hier von Sprache als Kommunikationsmittel – unverzichtbar, dass das Kind seine lexikalisch – semantischen Fähigkeiten und seine Grammatik weiter ausbaut, damit es sich innerhalb der eigenen Sprachgemeinschaft verständlich machen kann. Da Sprache im Kontext mit anderen Menschen steht, müssen darüber hinaus weitere Regeln zum Sprachgebrauch erworben werden. Hierbei wären unter anderem Anrede- und Höflichkeitsformen sowie das Sprechen nur dann, „wenn man dran ist“, zu erwähnen (Reimann 2009, 188f). In der Kommunikationsentwicklung des Kindes werden also nach dem dritten Lebensjahr beim Sprachgebrauch gesellschaftliche Normen immer mehr hinzugezogen. Außerdem entwickelt sich der Ausdruck des Kindes weiter, sodass sich Gestik, Mimik und andere körpereigene Kommunikationsformen im Laufe der Zeit als sprachunterstützende Mittel etablieren.

3. Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen

3.1 Definition „Körperbehinderung“

Leyendecker (2000, 22) definiert eine Person als körperbehindert, „die in Folge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist.“

Er orientiert sich dabei an der 1980 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) getroffenen und 1998 im Sinne einer stärkeren Ressourcenorientierung überarbeiteten begrifflichen Definition durch die Unterscheidung zwischen Impairment (Schädigung einer körperlichen Struktur oder Funktion), Disability (Beeinträchtigung einer Fähigkeit aufgrund der Schädigung) und Handicap (Behinderung im Sinne sozialer Benachteiligung, die sich aus der Schädigung oder Funktionsbeeinträchtigung ergibt) (ICIDH). In der neueren Fassung aus dem Jahre 1998 wird in ähnlicher Weise eingeteilt. So gibt es die Kategorien Körperfunktionen, Aktivitäten und Partizipation (ICIDH-2). Diese Kategorien werden wiederum in positive und negative Aspekte aufgeteilt (Funktionsfähigkeit, d.h. körperliche Integrität, Ausübung von Aktivitäten, soziale Teilhabe vs. Behinderung, d.h. körperliche Schädigung, Beeinträchtigung der Aktivität, Beeinträchtigung sozialer Teilhabe) (Bergeest 2006, 57). Die Ressourcenorientierung wird durch diese Unterscheidung zwischen positiven und negativen Aspekten deutlich.

Leyendecker bezieht diese drei Kategorien inhaltlich in seine Definition mit ein, sodass sich bei der Beschreibung des Begriffs „Körperbehinderung“ zwischen einer medizinischen bzw. biologischen, einer psychologisch-funktionellen sowie einer sozialen Ebene unterscheiden lässt (Leyendecker 2000, 20).

Kritisch zu betrachten ist in Leyendeckers Definition allerdings seine etwas zu pauschal formulierte Aussage, dass eine Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, eine anderen organische Schädigung oder chronische Krankheit zu eingeschränkten Verhaltensmöglichkeiten und erschwerter Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion führt. Diese Aussage impliziert, dass alle Schädigungen bzw. Krankheiten zu ebendiesen Einschränkungen führen. Es geht daraus nicht hervor, dass nicht jede Form der Schädigung zwangsweise zu diesen Einschränkungen führt. Vor allem chronische Krankheiten bringen nicht immer eine „Behinderung“ oder „Beeinträchtigung“ in oben beschriebenem Sinne mit sich.

Im Aufbau des dritten Kapitels dieser Arbeit finden sich die drei Kategorien „körperliche Schädigung“ (Impairment), „mögliche Beeinträchtigungen der Fähigkeiten bzw. Aktivitäten“ (disability bzw. activity limitation) sowie „Beeinträchtigung sozialer Teilhabe“ (handicap bzw. participation restriction) wieder:

Zunächst werden einige Schädigungsformen vorgestellt. Im darauf folgenden Kapitel geht es um die Folgen einer körperlichen Schädigung für die Fähigkeiten zur Kommunikation. Das nächste Thema stellt die Frage nach der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung in der sozialen Interaktion und zur sozialen Teilhabe dar. Im letzten Unterkapitel wird der Frage nach dem Bedürfnis körperlich beeinträchtigter Kindern nach Kommunikation nachgegangen.

In Kapitel drei wird verstärkt auf die Ebene der psychologisch-funktionellen Beeinträchtigungen eingegangen, d.h. in diesem Fall auf beeinträchtigte Kommunikationsfähigkeiten von körperlich beeinträchtigten Kindern.

Das Wort „Beeinträchtigung“ im Titel der Arbeit („Disability“ = Beeinträchtigung einer Fähigkeit aufgrund einer körperlichen Schädigung) wurde aus diesem Grund gewählt. Im Hinblick auf eine Förderung der Kommunikation liegt es nahe, bei der Formulierung einen Fokus auf die Beeinträchtigung einer Fähigkeit aufgrund von einer körperlichen Schädigung zu legen.

Durch die Schädigung einer körperlichen Struktur oder Funktion kann es nicht nur zu einer Beeinträchtigung der Kommunikationsfähigkeit kommen, sondern es können sich auch Beeinträchtigungen im Bereich der Motorik, der Wahrnehmung, der Kognition oder des Lernens ergeben. Auf diese Aspekte kann in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Es wird auf einschlägige Literatur verwiesen.²

² Die Darstellung der Fähigkeiten in oben genannten Bereichen wird u.a. in folgender Literatur vorgenommen:

Leyendecker, C.: Geschädigter Körper, behindertes Selbst oder: „In erster Linie bin ich Mensch“. Eine Einführung zum Verständnis und systematischer Überblick zu Körperschädigungen und Behinderungen. In: Kallenbach, K. (Hrsg.) (2000): Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bergeest, H. (2006, 3. Aufl.): Körperbehindertenpädagogik. Studium und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haupt, U. (1996): Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Lernen.

Allerdings ist die Entwicklung von Fähigkeiten in diesen Bereichen eng mit der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten verflochten (siehe auch Kapitel 2).

Daher wird bei der Darstellung von kommunikativen Fähigkeiten bei Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen in Kapitel 3.3 mehrfach auf diese Bereiche hingewiesen.

3.2 Darstellung einiger Schädigungsformen

Bei der nachfolgenden Darstellung von Schädigungsformen sollen, aufgrund der großen Vielfalt und im Hinblick auf den an einer Körperbehindertenschule durchgeführten Praxisteil, Beispiele herausgegriffen werden, die in Körperbehindertenschulen (am häufigsten) vorkommen.

Hierzu werden Hedderichs Darstellungen einiger Formen von Körperbehinderung (1999, 18ff) sowie Bergeests Ausführungen (2006, 60ff) zur Personengruppe der Körperbehindertenpädagogik zu Rate gezogen.

Die Beschreibung der Schädigungsformen beschränkt sich auf das Schädigungsbild und die Symptomatik. Auf weitere Aspekte der Beschreibung wie beispielsweise die Ätiologie wird verzichtet, da Schädigungsbild und Symptomatik Ausgangspunkt für jedwede Überlegung hinsichtlich des Vorhandenseins von Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation sind.

Cerebrale Bewegungsstörungen

Wie der Begriff „cerebral“ (lat. cerebrum = Gehirn) andeutet, handelt es sich um eine Hirnschädigung, die entweder zwischen dem sechsten Schwangerschaftsmonat bis zum dritten bis sechsten Lebensjahr oder später, z.B. durch ein Schädel-Hirn-Trauma erworben werden kann. In ersterem Fall wird von infantiler Cerebralparese gesprochen (Leyendecker 2000, 20). Weitere Bezeichnungen waren zerebrale Kinderlähmung oder Little'sche Krankheit, die heute jedoch nicht mehr verwendet werden (Kallenbach 2000, 55). Da sich diese Arbeit auf Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen bezieht und des Weiteren eine im Säuglings- oder Kindesalter entstehende cerebrale Bewegungsstörung Auswirkungen auf die Entwicklung eines Kindes hat, beschränkt sich diese Beschreibung auf die infantile Cerebralparese.

Die Hirnschädigungen bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen liegen im Bereich des Kleinhirns, des Stammhirns oder des Großhirns. Die Folgen sind im Wesentlichen sensomotorische Störungen sowie Ausfälle bei der Haltungs- und Bewegungsfähigkeit, bei

der Bewegungskontrolle und -koordination und beim Muskeltonus (Kallenbach 2000, 55f). Diese Störungen bzw. Ausfälle können bei betroffenen Personen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Ausschlaggebend hierfür sind sicherlich mitunter auch Zeitpunkt des Schädigungseintritts (prä-, peri-, oder postnatal), Ursache sowie Lokalisation der Hirnschädigung (Groß-, Klein- oder Stammhirn).

Grundlegend lassen sich bei der klinischen Symptomatik im Bereich der Motorik drei Störungstypen unterscheiden: Spastizität, Athetose und Ataxie. Diese treten allerdings oftmals als Mischformen auf. Bei der infantilen Cerebralparese können verschiedenste „Kombinationen“ betroffener Körperteile vorkommen: Alle vier Gliedmaßen, inklusive Rumpf, Hals und Kopf (Tetraplegie), alle vier Gliedmaßen mit stärkerer Beteiligung der unteren Extremitäten (Diplegie), die symmetrischen oberen oder unteren Extremitäten (Paraplegie), die Gliedmaßen einer Körperhälfte, d.h. Arm und Bein (Hemiplegie) sowie eine Extremität, d.h. Arm oder Bein (Monoplegie) (Kallenbach 2000, 56f).

Im Folgenden werden die Störungstypen Spastizität, Athetose und Ataxie kurz geklärt werden. Bei der Spastizität oder Spastik handelt es sich um eine hypertone Funktionsstörung, bei der ständig eine zu hohe Muskelspannung (Hypertonus) vorliegt, die sich bei Aktivität, Stimulation, Leistungsdruck oder Aufregung meist noch steigert. Willkürmotorik ist aufgrund des Hypertonus erheblich erschwert. Auch die allgemeine Bewegungsfähigkeit ist eingeschränkt (ebd., 57).

Kennzeichnend für Athetosen (griech. athetos = ohne feste Stellung) ist eine wechselnde Muskelspannung. In Ruhe ist der Tonus eher niedrig (hypoton). Bei körperlicher Aktivität treten Hypo- und Hypertonus im Wechsel auf, sodass Bewegungen unregelmäßig, unkontrolliert und überschüssig sind (Bergeest 2006, 62). Aus dieser Problematik ergeben sich konkrete Folgen wie beispielsweise erschwerte Kopfkontrolle, Schwierigkeiten bei Nahrungsaufnahme und Artikulation sowie beeinträchtigte Gleichgewichtskontrolle (Hedderich 1999, 22).

Die Ataxie (griechisch: ohne Takt/ohne Ordnung) besteht in den meisten Fällen als Begleiterscheinung von Spastik oder Athetose. Bei der Ataxie sind die sensomotorische Koordination und die Steuerung der Gleichgewichtsreaktion betroffen. Die Muskelspannung ist niedrig und verbunden mit Schwäche und rascher Ermüdbarkeit der Muskulatur. Für die Bewegung von Kindern mit Ataxie bedeutet dies, dass sie Schwierigkeiten bei zielgerichteten Handlungen haben. So sind ihre Bewegungen zittrig, verwackelt und schießen über das Ziel hinaus. Außerdem ergeben sich erhebliche Gleichgewichtsstörungen und häufig sprachliche Schwierigkeiten (Hedderich 1999, 23).

Diese „Hauptformen der cerebralen Bewegungsstörungen“ (Bergeest 2006, 62) weisen häufig Begleiterscheinungen auf. Diese sind beispielsweise Störungen des Sehens und Hörens, Epilepsien, Störungen der Nahrungsaufnahme und des Sprechens sowie vegetative Störungen.

Spina Bifida

Spina Bifida (Wirbelsäulenspalte) entsteht Ende des ersten Schwangerschaftsmonats, wenn sich die Neuralrinne nicht vollständig zum Neuralrohr schließt. Bei diesem Vorgang kommt es zu Veränderungen des Gehirns, des Rückenmarks und der Rückenmarkshäute. Die entstehende Fehlbildung kann überall an der Wirbelsäule auftreten und es können unterschiedlich viele Wirbelsäulensegmente betroffen sein (Haupt 2000, 173).

Insbesondere an der Stelle des unvollständigen Verschlusses zeigt sich dabei eine Ausstülpung (Cele) (Bergeest 2006, 70).

Spina Bifida tritt in unterschiedlichen Erscheinungsformen auf: So kann sich erstens eine Meningocele ausbilden, bei der die Ausstülpung aus Rückenmarkshäuten und Liquor besteht. Bei der zweiten Erscheinungsform, der Myelomeningocele, treten aus dem Wirbelspalt Rückenmarkshäute, Rückenmark und Liquor aus. Die dritte Erscheinungsform nennt sich Myelocele. Bei dieser Form wölbt sich freiliegendes Rückenmark vor (Haupt 2000, 173).

Entsprechend dieser Erscheinungsformen sind die Auswirkungen von Spina Bifida sehr unterschiedlich. Bei der Erscheinungsform „Myelomeningocele“ tritt beispielsweise bei 80% der Betroffenen ein Hydrocephalus (Wasserkopf) auf. In schweren Fällen kommt ein Chiari-Syndrom Typ II hinzu, bei dem Hirnabschnitte im Bereich der hinteren Schädelgrube falsch angelegt sind und bis tief in den Rückenmarkskanal reichen (Bergeest 2006, 71).

Außerdem können durch die Fehlbildungen „vollständige, sensible und motorische Lähmungen mit Blasen- und Mastdarmlähmung, Lähmung der Beine und Rollstuhlabhängigkeit“ entstehen (Haupt 2000, 174). Weitere Begleiterscheinungen können Fehlstellungen der Füße oder Beine, Hüftprobleme, Schwierigkeiten mit der Aufrichtung der Wirbelsäule, feinmotorische Koordinationsstörungen und Epilepsie (bei 10-15%) sein (ebd.).

Epilepsie

Epilepsie ist eine Anfallskrankheit, die als Ergebnis einer Störung elektrisch-chemischer Vorgänge in den Nervenzellen des Gehirns anzusehen ist. Es handelt sich dabei um „eine episodische Antwort der Nervenzellen auf einen schädigenden, störenden oder zumindest irritierenden Reiz, der auf das Gehirn einwirkt“ (Schneble 1999, in: Bergeest 2006, 79).

Bei epileptischen Anfällen finden stets Hirnentladungen statt, die entweder im ganzen Gehirn oder in bestimmten Arealen stattfinden.

Epilepsie wird im Kontext der Sonderpädagogik selten als Primärerkrankung betrachtet, sondern eher als Begleiterscheinung von Schädigungen des Zentralnervensystems. Es gibt vielerlei Erscheinungsformen von Epilepsie, auf die in dieser Arbeit im Einzelnen nicht eingegangen werden kann. In Bergeest (2006, 81f) findet sich eine Übersicht dieser Formen.

„Symptome des Anfalls sind je nach Epilepsieform bzw. betroffenem Hirnareal zum Beispiel Zuckungen, Krämpfe, ziellose Bewegungen, Bewusstseinsverlust, Verwirrtheit und/oder unkontrollierte sprachliche Äußerungen“ (ebd., 80). Meist werden Anfälle unbewusst erlebt.

In vielen Fällen lassen sich in bestimmten Zeiträumen vor einem Anfall spezifische Zeichen – auch Aura genannt – entdecken, die den Anfall sozusagen ankündigen. Dies kann zum Beispiel ein seltsam verzerrtes Grinsen oder Lachen oder plötzliches Erstarren sein.

Da Epilepsie häufig in Verbindung mit anderen hirnorganischen Schädigungen steht, sind mögliche Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern schwer auszumachen. Bei bestimmten Formen ist dies aber anzunehmen (Bergeest 2006, 85).

Chronische Krankheiten

Im Bereich der Körperbehindertenpädagogik sind chronische Krankheiten Erkrankungen mit häufig schleichendem Beginn und verlängerter Dauer, bei der eine Behandlung lediglich erleichternde Wirkung haben kann. Darüber hinaus ist die Prognose einer chronischen Krankheit ungünstig (Bergeest 2006, 87).

Bergeest nennt für den Kontext der Körperbehindertenpädagogik folgende chronische Erkrankungen: Asthma, Neurodermitis/Allergien, Rheuma, Diabetes, Herzkrankheiten, Hämophilie, Niereninsuffizienz und Zöliakie. Diese chronischen Erkrankungen bringen häufig „permanente Empfindungen von Schmerzen, Juckreiz, Atemnot und körperlicher Schwächung mit sich“ (ebd.). Außerdem gehen sie mit dem Verlust körperlicher Autonomie einher. Beispiele für körperliche Auswirkungen chronischer Krankheiten sind Atemnot bei Asthma, Bewegungseinschränkung an den Gelenken bei Rheuma oder Beeinträchtigung der Wahrnehmung und Wachstumsstörungen bei Niereninsuffizienz.

Beim kognitiven Erleben eines betroffenen Kindes machen sich weitgehende Gegenwartsbezogenheit, irrationale Konstruktion von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen und damit verbundene Schuldgefühle (z.B. Krankheit als Strafe für etwas) bemerkbar (ebd., 88). Häufig kommt es zu kognitiver Regression, das heißt Leistungen wie Sprache und

Abstraktionsvermögen können verloren gehen. Auch die altersgemäße kognitive Entwicklung und die Erkundung der Welt eines Kindes können eingeschränkt sein (ebd.).

Progrediente Krankheiten

Progrediente Erkrankungen werden als unheilbar angesehen und verschlechtern sich im Verlauf zunehmend, bis hin zum frühen Tod.

Im Rahmen der Körperbehindertenschule sind progressive Muskelerkrankungen wie Muskeldystrophie, Sekretanomalien wie Mukoviszidose sowie nicht heilbare onkologische Erkrankungen wie Krebs, HIV-Infektionen oder Multiple Sklerose (Bergeest 2006, 102).

Neben extremen psychischen Belastungen auf Seiten des Kindes und der Angehörigen, vor allem aufgrund der notwendigen Auseinandersetzung mit dem Tod, kommt es im Verlauf dieser progredienten Erkrankungen meist zu erheblichen Einschränkungen, die im Folgenden beispielhaft dargestellt werden.

Bei Muskeldystrophie lässt die Bewegungsfähigkeit und –aktivität nach, sodass im Verlauf zunächst unsichere Bewegungen und schlechtes Gehen auftreten, bis dann im letzten Stadium Bettlägerigkeit sowie Probleme beim Sprechen und Atmen bestehen (Ortmann 1998, 57; Jerusalem/Zierz 1991, 170; Forst 2000, 196ff; in: Bergeest 2006, 106).

Bei der Mukoviszidose besteht Flüssigkeitsarmut an Sekreten aller schleimbildenden Drüsen, sodass z.B. das Verdauen erschwert sowie die Luftwege durch zähflüssigen Schleim „verstopft“ sind und somit einen Nährboden für Infektionen bieten. Im Verlauf der Krankheit verschlechtern sich außerdem Lungen- und Kreislaufleistung (ebd., 108).

Krebserkrankungen sind und durch „schwere Verläufe gekennzeichnet“ (ebd., 109). Dabei zerstören Krebszellen befallenes Gewebe und vermehren sich unkontrolliert. Krebskranke Kinder sind häufig durch Krankheit und Therapie geschwächt. Oft sind sie „verlangsamt im Verhalten und im Lernen“ (ebd., 110).

Bei Multipler Sklerose können Nervenimpulse (aufgrund von im Gehirn und Rückenmark zerstörten Myelinschichten der Nervenzellen) nicht weitergeleitet werden, sodass im Verlauf der Krankheit motorische Fähigkeiten mehr und mehr verloren gehen. Weitere, damit einhergehende, körperliche Probleme können sein: Einschränkungen der Blasenfunktion, der Menstruation, der Sexualfunktion (physisch und psychisch bedingt), Entzündungen der Harnwege und Lunge sowie Druckgeschwüre.

Körperliche Fehlbildungen

Da körperliche Fehlbildungen eine „Abweichung der äußeren, körperlichen Norm“ innerhalb der Gesellschaft darstellen, sind Betroffene hinsichtlich sozial-emotionaler Entwicklungsstörungen stark gefährdet. „Formen von Fehlbildungen“ können zum Beispiel Kleinwuchs, Gliedmaßenfehlbildungen, Fehlbildungen im Gesicht und die Glasknochenerkrankung sein. Im Bezug auf mögliche Folgen für die Kommunikationsfähigkeit seien an dieser Stelle einige Beispiele von Symptomen körperlicher Fehlbildungen genannt: So kommen bei kleinwüchsigen Menschen häufig Schwerhörigkeit, bei Gesichtsfehlbildungen Atmungs- und Sprechschwierigkeiten vor. Bei der Glasknochenkrankheit kann es je nach klinischem Typ der Erkrankungen zu Muskelhypotonie, Schwerhörigkeit oder Verkrümmung der Extremitäten kommen.

Mit dem Wissen über Formen körperlicher Schädigung können nun in Kapitel 3.3 Bezüge zu Auswirkungen auf die Kommunikation körperlich beeinträchtigter Kinder hergestellt werden. Wie bereits erwähnt wird dabei, wenn nötig, auf die Entwicklungsbereiche Motorik, Wahrnehmung und Kognition eingegangen, da diese mit der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten eng verflochten sind.

Besondere Beachtung soll bei der Darstellung kommunikativer Fähigkeiten bei körperlich beeinträchtigten Kindern den **schwersten Behinderungen** zukommen.

Der Begriff „Schwerstbehinderung“ sei laut Bergeest (2006 123f) schwer zu fassen und seine Definition vor allem im Hinblick auf die erwünschte Ressourcenorientierung bei körperlich beeinträchtigten Menschen problematisch. Dies macht sich auch durch weitere, in diesem Zusammenhang gehandelte, Begriffe wie „Mehrfachbehinderung“, „Intensivbehinderung“, „Schwerstkörperbehinderung“ oder „schwere Mehrfachbehinderung“, bemerkbar. Aufgrund der schweren Fassbarkeit des Begriffs „schwerste Behinderung“ sei eine Zuordnung von bestimmten Schädigungsformen erschwert (ebd.). Bergeest (2006, 123) nennt in diesem Zusammenhang jedoch Kinder mit extrem schweren cerebralen Bewegungsstörungen. Diese „scheinen außerordentliche Schwierigkeiten zu haben, sich von der eigenen beschädigten Körperlichkeit zu lösen und in Kontakt mit der Welt zu treten“ (ebd.) und seien in jeglicher Hinsicht hilfebedürftig.

„In der Körperbehindertenpädagogik weist die Mehrheit der Kinder mit schwersten Behinderungen cerebrale Bewegungsstörungen in sehr ausgeprägter Form auf.“, bestätigt auch Hedderich (2000, 132). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird nicht zwischen den Begriffen „schwere“ oder „schwerste Behinderung“ unterschieden.

Besonders relevant für die Auseinandersetzung mit kommunikativen Fähigkeiten bei Kindern mit schwer(st)er Behinderung ist bei schwersten cerebralen Bewegungsstörungen beispielsweise, dass bei betroffenen Kindern mit einer Häufigkeit von 60-80% Sprechstörungen auftreten (ebd., 133f) (Genauerer vgl. Kapitel 3.3).

Anhand der in Teil C beschriebenen schwer behinderten Schülerin, liegt es darüber hinaus nahe, den Fokus bei den Betrachtungen der Kommunikationsfähigkeit auf schwere Behinderungen zu legen.

3.3 Folgen der körperlichen Schädigung für die Kommunikation

Für dieses Kapitel ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass die Gruppe der körperbehinderten Kinder sehr heterogen ist. Daher lässt sich nicht pauschal erklären, welche Folgen sich allgemein durch eine körperliche Schädigung für die Kommunikation ergeben können. Es kann sich hier nur um eine beispielhafte Darstellung von möglichen Folgen handeln, die wiederum individuell unterschiedlich sind. So kann zum Beispiel nicht behauptet werden, dass Kinder mit einer cerebralen Bewegungsstörung generell keinen Blickkontakt aufnehmen und halten können oder dass Kinder mit schweren Behinderungen stets ganz ohne Sprache auskommen müssen. Vielmehr sollen in diesem Kapitel mögliche Verhaltens einschränkungen und Folgen für die Entwicklung aufgezählt werden, die sich durch körperliche Schädigungen ergeben können.

Die Folgen von körperlichen Beeinträchtigungen können sich schon im frühesten Kindesalter zeigen. In Anlehnung an die in Kapitel 2 dargestellte Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten bei nichtbehinderten Kindern soll nun in einer beispielhaften Darstellung gezeigt werden, welche Auswirkungen körperliche Beeinträchtigungen auf die Kommunikationsfähigkeit von Kindern haben können.

Fröhlich (1985) und Haupt (1985) nehmen in ihrem ganzheitlichen Entwicklungsmodell an, dass die Erfahrungen in den Hauptentwicklungsbereichen eines Kindes aktiv in der Begegnung mit dem eigenen Körper sowie mit der materiellen und sozialen Umwelt gemacht werden (Fröhlich 1989, 14f). Hauptentwicklungsbereiche sind für Fröhlich und Haupt Kognition, Bewegung, Körpererfahrung, Gefühle, Sozialerfahrung, Wahrnehmung und Kommunikation. Sie heben die Gleichgewichtigkeit, Gleichwertigkeit und Gleichzeitigkeit aller Entwicklungsbereiche hervor, die es nötig machen, sich auch mit diesen Bereichen

auseinanderzusetzen, wenn es um die Folgen körperlicher Beeinträchtigungen in der Kommunikation gehen soll (ebd.). Es wird darauf hingewiesen, dass nicht der Anspruch bestehen darf, jegliche möglichen Bezüge zu den Entwicklungsbereichen herzustellen.

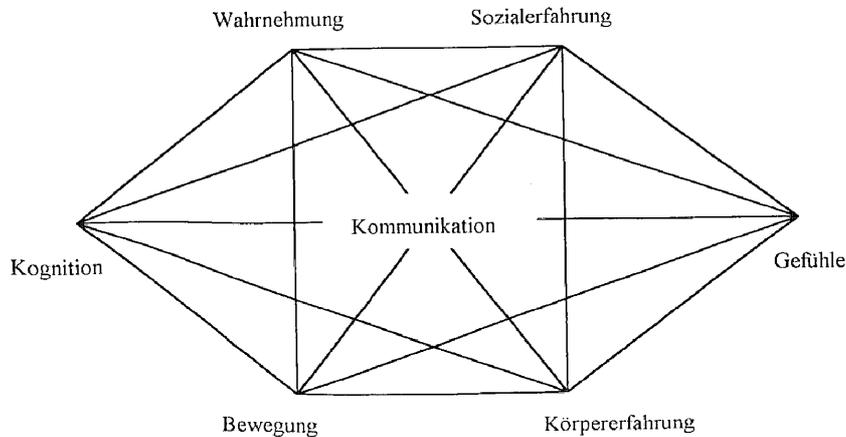


Abb. 2: Ganzheitliches Entwicklungsmodell nach Fröhlich und Haupt (1985) (Esser 1997, 149)

In der vorsprachlichen Kommunikation eines Kindes sind, wie in Kapitel 2 aufgezählt, beispielsweise Fähigkeiten wie Kopf- und Augenkontrolle für den Blickkontakt, mimische Veränderungen, das Produzieren von Lauten sowie Bewegungen wie das Zeigen oder Greifen wichtig. Im Folgenden werden mögliche Auswirkungen auf die Kommunikation bei körperlich beeinträchtigten Kindern dargestellt, die – aufgrund der Interdependenz aller Entwicklungsbereiche - auch die oben genannten Entwicklungsbereiche betreffen.

Schon die „erste und elementarste Form der gemeinsamen Interaktion“ (Reimann 2009, 13), der Blickkontakt, kann durch eine körperliche Schädigung erschwert sein, wenn nämlich die Hals- und Augenmotorik beispielsweise aufgrund einer cerebraler Bewegungsstörung gestört ist. Dies verhindert die Möglichkeit eines Kindes, dem Interaktionspartner ins Gesicht zu sehen und die Mundbewegungen zu beobachten. Auch das optische Verfolgen einer Lautquelle kann dadurch erschwert sein. Des Weiteren wird meist durch das Drehen des Kopfes und den Blickkontakt mit dem Gegenüber ein Dialog initiiert, aufrechterhalten oder beendet. Dieser Vorgang kann bei Beeinträchtigungen der Hals- und Augenmotorik ebenfalls wegfallen, sodass das Kind andere Wege suchen muss, Kontakt mit seinen Bezugspersonen herzustellen. Lächeln kann u. U. bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen nicht zustande kommen, da ihre Gesichtszüge, z.B. aufgrund einer Spastik, verzerrt sind. Insgesamt können sich dadurch mimische Veränderungen ergeben, die keinen oder nur geringen

Spielraum für einen Ausdruck durch Mimik lassen. Somit können Gefühle durch Mimik kaum oder nicht ausgedrückt werden. (Kristen 1996, 12).

Mangelnde Bewegungskontrolle z.B. bei Spastikern schränkt die Möglichkeit von Kindern ein, auf sich aufmerksam zu machen oder den Körper selbst als Ausdrucksorgan einzusetzen. Gestische Aspekte wie z.B. das Ausstrecken der Hand nach einem Objekt, das bei einer regelhaften Entwicklung etwa mit dem dritten Lebensmonat erworben wird, können wegfallen. Denkbar wäre eine solche Einschränkung bei Kindern mit cerebraler Bewegungsstörung, aber auch bei Kindern mit Muskelerkrankungen. Somit sind Befindlichkeiten des Kindes eventuell nicht durch Bewegung erschließbar. Bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen kann beispielsweise nicht vom Muskeltonus auf Wachheit oder Interesse geschlossen werden (Kane 1992, 305). „Normalerweise“ interpretieren Eltern in das Verhalten ihres Kindes kommunikative Absichten - z.B. das Strampeln mit den Beinen als freudige Erregung. Dies ist bei den abweichenden Formen der Bewegung von körperlich beeinträchtigten Kindern (z.B. ruckartige, unkoordinierte Bewegungen der Extremitäten bei spastischen Kindern) meist schwierig, da diese anders ausfallen und daher nicht eindeutig zuzuordnen sind.

Ferner ist es möglich, dass Kinder mit körperlichen Einschränkungen nicht oder nur eingeschränkt fähig sind, sich räumlich vom Gegenüber zu entfernen oder aber Körperkontakt aus eigener Initiative heraus aufzunehmen. Damit verbunden kann die nicht oder nur teilweise vorhandene Fähigkeit, eine Position wie beispielsweise Liegen oder Sitzen frei zu wählen, sein (Kristen 1996, 12).

Sarimski (1986, 50) spricht bei Kindern mit neuromotorischen Schädigungen von häufigen Verzögerungen in der Lautbildung.

Weiterhin kann die in Kapitel 2 beschriebene Wichtigkeit der Erkundung der Umwelt für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten durch körperliche Beeinträchtigungen erschwert sein. Durch Sinneseindrücke werden Kinder auf ihre Umwelt aufmerksam (Mall 1990, 23). So hören sie Geräusche, sehen oder fühlen Gegenstände, riechen Gerüche usw. Geht mit einer körperlichen Schädigung eine Wahrnehmungsstörung einher, ist dem Kind das Erkunden der Umwelt u. U. nur bedingt bzw. eingeschränkt möglich. Kane (1992, 307) spricht beispielsweise bei blinden Kindern von einer verzögerten Greifentwicklung, da ihnen erstens der optische Greifanreiz fehlt und zweitens die auf akustische Reize reagierende Hand-Ohr-Koordination sehr viel später erworben wird als die Auge-Hand-Koordination. Bei Schwerhörigkeit spricht sie von fehlenden Erfahrungen des Aufmerksam-werdens durch

akustische Signale (ebd., 309). Auch motorische Einschränkungen können Auswirkungen auf die Erkundung der Umwelt haben:

Ist ein Kind zum Beispiel aufgrund einer ataktischen Bewegungsstörung nicht in der Lage, den Kopf aufrecht zu halten, kann es seine visuellen Erkundungen des direkten Umfeldes schwerer durchführen. Ist die Augenmotorik mit betroffen, so kann ein visuelles Verfolgen von Objekten oder Personen nicht oder nur begrenzt stattfinden. Kinder mit Querschnittslähmungen oder schweren cerebralen Bewegungsstörungen erlernen möglicherweise nie das Kriechen, Krabbeln, Stehen oder gar das Gehen. Damit ist der Erfahrungsraum bei diesen Kindern häufig auf das direkte Umfeld beschränkt. Auch das mehrperspektivische Betrachten von Objekten (vgl. Kapitel 2) kann durch diese Bewegungseinschränkung verhindert werden.

Sind Kinder motorisch nicht in der Lage, etwas zu ergreifen, eine Tätigkeit nachzuahmen, nach etwas die Hand auszustrecken oder ein Objekt zum Mund zu führen und zu erkunden (vgl. motorische Fähigkeiten zur Erkundung der Umwelt in Kapitel 2), so fehlen ihnen u.U. Möglichkeiten, „durch Einsatz von sensomotorischen Schemata ihre Umgebung zu explorieren [...]“ (Sarimski 1986, 50). Dies bedeutet, dass Erfahrungen mit dem eigenen Körper eingeschränkt sind.

Dieser Mangel an Körpererfahrung schließt auch Mängel in allen Wahrnehmungs- und Sinnesbereichen mit ein, die sich durch Bewegungsprobleme ergeben (Fröhlich 1989, 21).

Die geringeren Erfahrungen mit dem eigenen Körper und der Wahrnehmung können wiederum auf die Ausbildung von Denkprozessen Einfluss haben, da durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt Wissen über diese Umwelt erworben und Zusammenhänge (wie Funktionen von Gegenständen, Mittel-Zweck-Beziehungen, etc.) erschlossen werden (vgl. Kapitel 2).

Das Sprachverständnis wird durch konkrete Handlungen an einem Objekt und später durch das Abstrahieren bzw. das Übertragen auf nicht-konkrete Handlungen erworben (Kane 1992, 315; vgl. Kapitel 2). Wenn das Kind nicht oder nur beschränkt in der Lage ist, Handlungen durchzuführen, kann sich das Sprachverständnis unter Umständen nicht oder nicht ausreichend entwickeln. Kristen (1996, 14) spricht in diesem Zusammenhang von einem großen „Erfahrungs- und Begriffsmangel“. Hildebrand-Nilshorn (1989, 61) führt jedoch in ihren Ausführungen zu Kommunikation und Behinderung an, dass passives Sprachverständnis sich auch ohne Handlungserfahrung entwickle und dass sie selbst einige Kinder mit schwerer körperlicher Behinderung kenne, die ein hoch entwickeltes Sprachverständnis haben. Sarimski (1986, 50) äußert sich dazu, indem er davon ausgeht, dass Kinder mit körperlichen

Beeinträchtigungen „andere Wege“ finden, sich Umwelt anzueignen. Als Argument führt er die Objektpermanenz an, die bei bewegungsgestörten Kindern nicht später als bei anderen Kindern erworben werde (Fetters 1981, Gouin-Decarie 1969; in: Sarimski 1986, 50). Trotzdem kann das Sprachverständnis bei schweren Behinderungen beeinträchtigt sein. „Ein Hinweis darauf könnte sein, dass ein Kind allenfalls auf seine Bezugsperson und den gesamten situativen Kontext reagiert, aber mit Wörtern, mit Sprache noch nicht Sinn und Bedeutung verbindet.“ (Haupt 1996, 111). Auch hier zeigt sich, dass nicht allgemein von einem Sprachverständnis bei körperbehinderten Kindern gesprochen werden kann, sondern dass individuelle Unterschiede bestehen können.

Den Beginn der kognitiven Entwicklung sei laut Haupt (1996, 114) in neueren Arbeiten wie beispielsweise von Pearce in der bezogenen Interaktion zwischen Mutter und Kind begründet. Diese Interaktion sei die Basis für die „umfassende Auseinandersetzung des Kindes mit Menschen, Natur, Dingen und Kultur“, mit Hilfe derer sich grundlegende Gehirnmuster für alle Verarbeitungs- und Abstraktionsprozesse ausbilden können (ebd.).

Gerade bei dieser Basis besteht aber durch die oben beschriebenen Einschränkungen als Folge körperlicher Beeinträchtigungen die Gefahr einer gestörten Interaktion (Sarimski 1986, 54).

In Kapitel 2 wurde bereits die Interaktion zwischen Eltern und Kind als Bedingung genannt, um kommunikative Situationen herzustellen und sich dadurch die Umwelt anzueignen sowie Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation zu entwickeln. Die Gefahr einer gestörten Interaktion zeigt sich bei Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen auf vielfältige Weise: Schon kurz nach der Geburt können sich bei körperlich beeinträchtigten Kindern Probleme bei der Kontaktaufnahme mit den Eltern ergeben, da viele Säuglinge länger in einer Klinik bleiben müssen und so der Kontakt durch Klinikroutinen wie Besuchszeiten, feste Fütterzeiten oder technische Barrieren wie einem „Brutkasten“ beschränkt wird. Somit ergibt sich rein quantitativ eine Verminderung der Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme wodurch die Eltern seltener die Gelegenheit haben, die Signale ihres Kindes zu deuten und darauf zu reagieren (Kane 1992, 305). Darüber hinaus kann sich bei den Eltern durch die Diagnose und die oben beschriebene Trennung vom Kind Unsicherheit ergeben, die wiederum keine optimale Voraussetzung für die intuitiven Reaktionen der Eltern auf die Signale des Kindes (vgl. Kapitel 2) darstellt.

Bei der Kontaktaufnahme kommen neben der Verunsicherung der Eltern oben beschriebene Aspekte der körperlichen Beeinträchtigungen des Kindes hinzu, die sich negativ auswirken können. Schon die ersten Formen der konkreten Kontaktaufnahme mit dem Kind können

durch fehlende oder erschwerte Möglichkeit zum Aufbau und Halten von Blickkontakt sowie zum Drehen des Kopfes in Richtung des Interaktionspartners gestört sein (Sarimski 1986, 49). Die Signale des Kindes sind so verändert, dass es den Eltern häufig schwerer fällt zu erkennen, wann das Kind in Kontakt treten möchte und wann nicht. Folglich kann das Kind unter Umständen bereits in dieser sehr frühen Phase die Erfahrung machen, dass seine Bedürfnisse nicht befriedigt werden, seine Signale also ineffektiv sind, da die Eltern nicht adäquat darauf eingehen und helfend eingreifen können.

Eine weitere Problematik in der frühen Interaktion kann sich beim Dialogaufbau ergeben. Beim Dialog mit dem Kind gehen die Eltern stets auf die Angebote des Kindes ein, indem sie diese nachahmen, variieren oder etwas Neues erwidern (vgl. Kapitel 2). Vor allem Kinder mit schwer(st)en Behinderungen neigen jedoch dazu, eher passiv und ruhig zu sein, sich scheinbar weniger für ihre Umgebung zu interessieren. Auf Anregungen reagieren sie geringer und senden weniger Signale an den Interaktionspartner aus, sodass sich keine wirkliche Abwechslung innerhalb des Dialogs ergeben kann. (Kane 1992, 305). Daraus ergibt sich, dass die Eltern ihre Anregungen kaum verändern, sie stattdessen eher stereotyp wiederholen, da sie sich „bei ihren Angeboten nicht an Aktivitäten anpassen müssen, die das Kind gerade vollzieht.“ (Walker 1982, in: Sarimski 1986, 50).

Aus Kapitel 2 geht hervor, dass ein Kind in der Entdeckung der Umwelt primär auf die Interaktion mit seinen Eltern angewiesen ist. Die Erfahrung, z.B. durch das Ausstrecken der Arme nach einem begehrten Objekt einen Dialog zu eröffnen, kann bei Kindern, denen diese Bewegung nicht möglich ist, unter Umständen verwehrt bleiben. Auch das Ausbleiben des gerichteten Blicks auf eine Sache im direkten Umfeld, des Greifens nach etwas, des Herstellens von Körperkontakt zur Bezugsperson sowie des Mitteilens von Gefühlen durch Mimik oder Körperspannung können verhindern, dass die Bezugsperson eine „Antwort“ auf das jeweilige Bedürfnis des Kindes gibt. Auch bei diesen Formen des Dialogaufbaus treten bei Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen veränderte Signale auf, die von den Eltern schwer zu deuten sind (Sarimski 1986, 50). Fröhlich (1989, 17) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Verstörung der primären Bezugsperson als Reaktion des „abnormen“ Kommunikationsverhaltens des Kindes und nennt dafür einige Beispiele: „Die Mimik eines Kindes mit Athetose, der Speichelfluß [sic] eines medikamentös eingestellten Kindes mit Epilepsie, der Hydrocephalus mit veränderter Augenstellung beim Kind mit Spina-bifida [sic], die verlangsamten Gesichtsbewegungen eines adipösen Jungen mit Muskeldystrophie [...]“ (ebd., 17f).

Ein weiteres Problem im gegenseitigen Verständnis kann sich daraus ergeben, dass es dem Kind aufgrund der körperlichen Einschränkungen häufig nicht möglich ist, seine Signale so zu verändern - also auf andere Weise zu vermitteln - dass die Eltern verstehen können, was es mitteilen möchte (Kristen 1996, 13). Somit machen weder die Eltern noch das Kind die grundlegenden Erfahrungen „Ich kann mein Kind verstehen“ bzw. „Meine Signale finden Antwort“ (Kane 1992, 306).

Aus den veränderten Signalen des Kindes und der damit einhergehenden möglichen Fehlinterpretationen und Missverständnissen in der Interaktion ergeben sich unterschiedliche Umgangsweisen der Eltern. So beschreibt Sarimski (1986, 50) eine Form der Interaktion mit dem körperlich beeinträchtigten Kind, in der bei niedriger allgemeiner Aktivität und Reaktionsbereitschaft des Kindes (bei Mitbetreffen der geistigen Entwicklung) vermehrte Anregungen von Seiten der Eltern vorgenommen werden, sodass eine ungleichgewichtige Interaktion entsteht. Bei extremer Passivität des Kindes spricht er von abwechselnden „Zeiten der ‚Funkstille‘ [...] und außerordentlich heftigen Spielangeboten (taktilen und auditiven Reize), mit denen die Eltern das Kind zu erreichen versuchen.“ (ebd.). Bei Versuchen der stärkeren Aktivierung von Seiten der Eltern ist es möglich, dass das Kind nicht den Zusammenhang zwischen eigenem gezieltem Tun und elterlicher Hilfe erlebt, wie zum Beispiel wenn das Kind die Hand nach etwas ausstreckt und die Bezugsperson es ihm gibt. Dies schränkt das Verständnis dafür ein, dass eigene Verhaltensweisen des Kindes Einfluss auf die Umwelt haben können (Kane 1992, 307). Es erlebt also nicht, dass es sich lohnt zu kommunizieren (Kristen 1996, 10). Dies kann zu noch größerer Passivität des Kindes führen, da zu wenig Eigenaktivität gefordert ist (Sarimski 1986, 50).

Kane (1992, 307) nennt eine weitere Form der Eltern, mit der geringen Aktivität ihres Kindes umzugehen: Sie verringern ihre Interaktionsangebote und stellen sie schließlich sogar ein, da sie die Erfahrung machen, dass sie keine oder kaum Antwort vom Kind erhalten. Dies führt beim Kind zu einem Mangel an wichtigen Entwicklungsanregungen (Entwicklungsanregungen vgl. Kapitel 2).

Soweit zur nonverbalen Kommunikation eines Kindes mit körperlichen Beeinträchtigungen. Schädigungen des Körpers können ebenso auf die sprachliche Kommunikation Einfluss haben. Durch Beeinträchtigungen aufgrund der körperlichen Schädigungen im Bereich der Atem-, Kehlkopf-, Gaumensegel-, Kiefer-, Zungen- und Lippenbewegungen sowie der damit einhergehenden eingeschränkten Möglichkeit zur Erfahrung von spielerischen Bewegungen im Mundraum, kann das Produzieren von (verschiedenen) Lauten beeinträchtigt oder - bei

schweren neurologischen Schädigungen - unmöglich sein. Dies kann bei spastischen, athetotischen und ataktischen Störungen, aber auch bei hohen Querschnittslähmungen, Muskelerkrankungen oder auch posttraumatischen Zuständen der Fall sein (Fröhlich 1989, 16f).

Bei schweren neurologischen Schädigungen können die Artikulationsmuskulatur oder ganze Sprachzentren des Gehirns betroffen sein, sodass Sprachproduktion nur bedingt oder gar nicht möglich ist (Sarimski 1986, 51). Wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, gehen bei 60-80% der von schwersten cerebralen Bewegungsstörungen Betroffenen Sprechstörungen mit einher.

Es kann zu Dysarthrien, das heißt Störungen der Aussprache aufgrund der cerebralen Schädigung, die sich auf die Artikulationsmuskulatur auswirkt, kommen. Bei dieser Sprechstörung werden einzelne Laute nicht oder falsch gebildet sowie manche durch andere ersetzt (Kristen 1996, 13). Auch Anarthrien sind bei schweren Behinderungen nicht unüblich. Dabei handelt es sich um eine schwere cerebrale Hirnschädigung, bei der das betroffene Kind zu keiner Lautsprache fähig ist. Eine Sprachstörung, bei der die Schädigung im Sprachzentrum im Gehirn vorliegt, heißt Aphasie (Hedderich 2000, 133f).

Viele Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen, vor allem der große Anteil der von schwerer Behinderung und damit einhergehenden Sprech- oder Sprachstörungen betroffenen Kinder, sind daher verstärkt auf nonverbale Verhaltensweisen angewiesen.

In Kapitel 1.3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass nonverbale Kommunikation weniger eindeutig zu verstehen ist als verbale Kommunikation. Hinzu kommt, dass, wie im oberen Abschnitt erläutert, die nonverbalen Signale der Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen oftmals verändert sind und folglich eine Interpretation zusätzlich erschwert wird.

In diesem Zusammenhang geht Fröhlich (1993, 21) davon aus, dass das Kind seine ganze Körperlichkeit nutzt, um sich auszudrücken und mitzuteilen. Dies kann also neben „normalen“ nonverbalen Mitteln (z.B. Mimik, Gestik) auch die Körperspannung, Temperatur, Atmung, etc. sein. Auch Pfeffer (1988, 31) spricht davon, dass Kinder mit schweren Behinderungen ihre Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche oder Gedanken schwer ausdrücken können. „Jedoch teilen sie sich in und durch ihre leibliche Erscheinung mit, die es zu verstehen gilt.“ (ebd.).

Im nächsten Unterkapitel wird auf mögliche Folgen der eingeschränkten für die Selbstverwirklichung und soziale Teilhabe eingegangen.

3.4 Folgen für Selbstverwirklichung und soziale Teilhabe

Leyendecker plädiert zunächst dafür, dass die (oben beschriebenen) möglichen Verhaltensbeeinträchtigungen aufgrund einer körperlichen Schädigung nicht zwingend dazu führen müssen, dass ein betroffener Mensch sich als behindert wahrnimmt. „Der Mensch mit einer Körperschädigung kann sich trotz Verhaltenseinschränkung als nichtbehindert erleben und handeln.“ (Leyendecker 2000, 36).

Er geht also davon aus, dass eine Behinderung nicht nur durch individuelle Probleme entsteht, sondern auch ein Produkt von sozialen Vorgängen ist. Daher soll nun in diesem Kapitel geklärt werden, welche Folgen eine körperliche Schädigung für die Selbstverwirklichung und soziale Teilhabe im Allgemeinen haben kann.

Zunächst zu erschwerenden individuellen Aspekten der Selbstverwirklichung:

Die Darstellung von möglichen Folgen für die Kommunikation bei körperlichen Beeinträchtigungen von Kindern zeigt auf, dass sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation bei Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen erschwert sein kann (s. Kapitel 3.3). Körperbehinderte Kinder sind in ihrer Kommunikation daher meist verstärkt auf ihr Umfeld angewiesen sind (Kristen 1996, 10). Für das Umfeld ergeben sich aber unter Umständen Schwierigkeiten, ein Kind mit körperlichen Beeinträchtigungen zu verstehen, da seine kommunikativen Verhaltensweisen bzw. Signale verändert und schwerer zu deuten sind. Dadurch entstehen in der Kommunikation vom Kind und seinem Gegenüber häufig Missverständnisse und Fehlinterpretationen, die – sowohl im häuslichen Alltag als auch in der Schule - in Fremdbestimmung „ausarten“ können (Haupt 1996, 109). Kann das Kind zum Beispiel keinen Protest gegen eine Maßnahme, die an ihm vorgenommen werden soll, äußern, wird seine Meinung übergangen und die Maßnahme trotzdem durchgeführt. Wird die Äußerung des Kindes fälschlicherweise als ein „Ja“ gedeutet, obwohl es „Nein“ ausdrücken will, wird ebenfalls von außen bestimmt, was geschieht (ebd.).

Wenn Aktivitäten, die bei körperlich beeinträchtigten Kindern übersehen werden, da sie anders ausfallen als bei anderen Kindern, nicht beachtet oder bekräftigt werden, kann dies Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Kommunikation wird dann als erfolgreich wahrgenommen, wenn ein Kind sich verstanden fühlt, wenn es erfahren kann, dass es verstanden wird, dass es sich ernst genommen fühlt und dass es durch seine Signale die Umwelt beeinflussen kann.

Beim Kind mit körperlicher Beeinträchtigung kann es aber passieren, dass es kein Zutrauen in eigene Fähigkeiten entwickelt, da es nicht die Erfahrung macht, seine Umwelt beeinflussen zu können. Auch die oben erwähnten möglichen Missverständnisse und Fehlinterpretationen durch ihre Äußerungen können beim Kind ein Bewusstsein dafür wecken, dass es seine Bedürfnisse nicht vermitteln kann. Somit sind zahlreiche frustrierende kommunikative Situationen möglich, die sich negativ auf die Ausbildung eines gesunden Selbstbewusstseins auswirken können (Kristen 1996, 14).

Ohne Selbstvertrauen ergibt sich allerdings keine Exploration der Umwelt, das Kind verliert unter Umständen die Motivation über Dinge zu kommunizieren bzw. das Verständnis dafür, dass Kommunikation lohnenswert ist.

Das Erleben von erfolgreicher Kommunikation ist also Voraussetzung dafür, „daß [sic] wir uns unseren Anlagen gemäß entwickeln, uns angenommen und geliebt fühlen und einen Platz in der Familie oder in der Gesellschaft finden können“ (ebd., 11).

Es gibt aber soziale Prozesse, die zu einer Stigmatisierung führen können, die die Persönlichkeitsentwicklung erschweren und zu einer eingeschränkten sozialen Teilhabe führen können.

„Eine körperliche Schädigung stellt eine Abweichung von Normvorstellungen dar.“ Diese Aussage von Leyendecker (2000, 36) legt das Grundgerüst für eine Stigmatisierung und für eine erschwerte Identitätsentwicklung eines Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen.

Die Stigmatisierung ergibt sich durch negative Bewertung der Abweichung und durch über die körperliche Schädigung hinausreichenden, negativ zugeschriebenen Eigenschaften. Im Falle der Einschränkung kommunikativer Fähigkeiten wäre zum Beispiel folgende Zuschreibung denkbar: „Dieser Mensch kann nicht sprechen, er ist geistig zurückgeblieben.“

In Interaktionssituationen zwischen körperbehinderten und nichtbehinderten Menschen wird die Identität des Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung also über die körperliche Abweichung definiert und nicht auf Basis der Individualität seiner Person.

Leyendecker (2000, 37) geht bei den Reaktionen der Umwelt davon aus, dass sie abhängig von der Sichtbarkeit der körperlichen Schädigung ist. Er hebt dabei beispielsweise Abweichungen im Bereich des kommunikativen Ausdrucks (z.B. Mimik, Gestik, Körpersprache) hervor.

In der Interaktion mit Nichtbehinderten kann es einerseits zu Mitleid, andererseits zu „Aus-dem-Weg-Gehen“ kommen. Grund dafür sei laut Leyendecker (2000, 39) eine entstehende Spannung durch die Reaktion auf das Stigma der Körperschädigung („Gebanntsein vom

physischen Stigma“, ebd.) auf Seiten der Nichtbehinderten und – auf Seiten der Behinderten – durch die berechnete Erwartung des körperlich beeinträchtigten Menschen, in seiner ganzen Person gesehen zu werden.

So findet sich laut einer Studie von Tröster 1988 im Interaktionsverhalten von Nichtbehinderten eine Widersprüchlichkeit: „Während im intentionalen sprachlichen Verhalten das Bemühen um eine freundliche und zuvorkommende Haltung gegenüber dem körperbehinderten Interaktionspartner deutlich wurde, kamen im nonverbalen Verhalten Spannungs- und Vermeidungstendenzen (reduzierter Blickkontakt, selbstmanipulative Hand-, Armbewegungen und größere räumliche Distanz) zum Ausdruck.“ (Leyendecker 2000, 40.).

3.5 Bedürfnis nach Kommunikation

Wie bereits beim allgemeinen Bedürfnis nach Kommunikation (Kapitel 1.4) dargelegt wurde, haben alle Menschen das Bedürfnis, sich mitzuteilen oder auszutauschen. Aufgrund der in Kapitel 3.3 erläuterten möglichen Einschränkungen in der Kommunikation bei körperlich beeinträchtigten Kindern ist es möglich, dass dieser Wunsch nur begrenzt oder gar nicht erfüllbar ist.

Die Effektivität und Wirksamkeit von Kommunikation ist einerseits abhängig von der Deutlichkeit des Ausdrucks, der bei körperbehinderten Kindern, insbesondere derer mit schweren Behinderungen, erschwert sein kann (vgl. Kapitel 3.3). Andererseits ist gelungene Kommunikation auf die (korrekte) Interpretation des Partners angewiesen. Diese kann wiederum durch die erschwerte Ausdrucksmöglichkeit des Kindes beeinträchtigt sein, da Signale im Vergleich zu anderen Kindern auf ungewöhnliche Weise gesendet werden.

Die dadurch entstehende Gefahr von Missverständnissen und Fehlinterpretationen sowie von Fremdbestimmung kann die Erfahrung von nicht lohnenswerter Kommunikation zur Folge haben. Als Konsequenz ist es möglich, dass das Kind seine kommunikativen Bemühungen einstellt.

In der Entwicklung eines Kindes sind kommunikative Situationen aber sehr wichtig, um sich den individuellen Anlagen entsprechend zu entwickeln (Kristen 1996, 11). Somit kann dies zu einer Beeinträchtigung der Entwicklung in allen Bereichen führen (vgl. „Ganzheitliches Entwicklungsmodell“ nach Fröhlich (1985) und Haupt (1985), Kapitel 3.3).

Eine weitere Schwierigkeit kann sich dadurch ergeben, dass sich ein Mensch durch Kontakt und Kommunikation selbst verwirklichen und entfalten möchte (Kristen 1996, 10). Die

Begegnung von behinderten und nichtbehinderten Menschen ist allerdings - durch die möglichen Verhaltenseinschränkungen sowie die Reaktionen von Nichtbehinderten auf die körperliche Schädigung in der sozialen Interaktion – problembehaftet (vgl. Kapitel 3.3; 3.4).

Da jeder Mensch dasselbe Bedürfnis nach Kommunikation hat, kann bei körperlich beeinträchtigten Kindern nicht unbedingt von einem „besonderen Bedürfnis“ nach Kommunikation gesprochen werden.

Jedoch ergibt sich bei dieser Personengruppe aufgrund der oben aufgeführten möglichen Erschwernisse der Kommunikation eine Notwendigkeit, Kommunikation zu fördern, sodass diese Erschwernisse abgemildert oder sogar ausgeräumt werden können.

TEIL B

Kommunikationsförderung bei schwer behinderten Kindern durch Musik

4. Begriffliche Klärungen

In den folgenden Unterkapiteln werden das Verständnis von „Kommunikationsförderung“ im Zusammenhang mit schwer behinderten Kindern sowie das Verständnis von „Musik“ für diese Arbeit erläutert.

4.1 Verständnis von Kommunikationsförderung

In Kapitel 3.2 wird darauf verwiesen, dass in dieser Arbeit die Kinder mit schwer(st)en Behinderungen schwerpunktmäßig betrachtet werden. Auch das Verständnis von „Kommunikationsförderung“ soll in Bezug auf diese Personengruppe beschrieben werden.

Hierzu wird wie folgt vorgegangen: Zunächst wird das allgemeine Verständnis von „Förderung“ mit schwer behinderten Kindern sowie ihre Inhalte und Ziele dargelegt. Dann wird der Begriff der „Kommunikationsförderung“ näher bestimmt und zuletzt auf konkrete Aspekte eingegangen, die in der Praxis berücksichtigt werden sollten.

Der Begriff „Kommunikation“ wurde bereits in Kapitel 1 dieser Arbeit geklärt. In Kapitel 3 wurde Kommunikation als Teil des Ganzheitlichen Entwicklungsmodells nach Fröhlich (1985) und Haupt (1985) beschrieben. Das Ganzheitliche Entwicklungsmodell macht deutlich, dass alle Entwicklungsbereiche (vgl. Abbildung 2: Wahrnehmung, Sozialerfahrung, Kognition, Gefühle, Bewegung, Körpererfahrung und Kommunikation) miteinander in Verbindung stehen und aufeinander einwirken, sodass isoliert in einem Bereich weder Erfahrungen gemacht werden noch Aktivitäten entstehen können.

In diesem Zusammenhang wird es bei der Betrachtung des Begriffes „Kommunikationsförderung“ notwendig, sich erneut bewusst zu machen, dass eine Förderung im Bereich der Kommunikation niemals isoliert geschehen kann, sondern stets auf die anderen Entwicklungsbereiche mit einwirkt bzw. umgekehrt.

Diesen Sachverhalt belegt Oskamp (1989, 90) recht deutlich: „Wenn hier von der Förderung kommunikativer Fähigkeiten [...] die Rede ist, ist stets der Zusammenhang mit dem

Wahrnehmen der Sinneseindrücke, dem Fortbewegen, dem Greifen, dem Denken, dem sozialen Verhalten, dem Empfinden zu bedenken.“

Beim Verständnis von „Förderung“ soll eine klare Abgrenzung zur Therapie vorgenommen werden. Der Begriff „Therapie“, der ursprünglich dem medizinischen Bereich entstammt, orientiert sich an einem eher an Defiziten anknüpfenden Modell von Behinderung (Helbig 2004, 209f). Obwohl sich die oben beschriebene Ganzheitlichkeit auch im therapeutischen Kontext finde, werde laut Fröhlich (1991, 158) bei der Therapie „stets eine Intervention zur Behebung oder Veränderung eines – wie auch immer – als ‚krank‘ eingeschätzten Zustands“ bezweckt. Die synonyme Verwendung von „krank“ und „behindert“ sei jedoch unzulässig.

Stattdessen soll es bei einer Förderung darum gehen, günstige Bedingungen herzustellen, die Erfahrungen in einem bestimmten Bereich – hier der Kommunikation – ermöglichen:

„Im Sinne eines humanistischen Konzeptes gilt die Vorstellung, dass auch sehr schwer beeinträchtigte Menschen ihre Entwicklung selbst organisieren. Eine Förderung kann nur in der Beschaffung möglichst günstiger Bedingungen bestehen, die dem Individuum helfen, Erfahrungen zu sammeln, Erfahrungen miteinander zu verknüpfen und daraus neue Strukturen zu entwickeln.“ (Esser 1997, 150)

Fröhlich (1991, 157) spricht von massiven Einschränkungen in der Entwicklung von schwer behinderten Kindern, die Hemmnisse für eine selbstorganisierte Entwicklung darstellen. Daher benötigen diese Kinder mehr als andere Kinder die „einfühlsame und kenntnisreiche Unterstützung Erwachsener.“ (ebd.).

Dies spiegelt das Verständnis der Förderung für diese Arbeit wider.

Wie sieht eine Förderung bei Kindern mit schweren Behinderungen im Allgemeinen aus?

Die Förderung schwer behinderter Kinder bedient sich elementarer Förderangebote, da „[...] schwere Behinderung die individuellen Möglichkeiten der Entwicklung einschränkt.“ (Fröhlich 1991, 158). Auch Esser (1997, 150) spricht von einer Strukturierung des Alltagsgeschehens, sodass es „mit den elementaren Fähigkeiten des körpernahen Wahrnehmens dieser Personengruppe überhaupt erfahrbar“ wird. „Daher ist es von besonderer Wichtigkeit, daß (sic) die nicht behinderte Umgebung sich in ihrer Kommunikation und Interaktion auf Schnelligkeit, Rhythmus und Wahrnehmungs-

möglichkeiten der sehr schwer behinderten Menschen einstellt.“ (Haupt/Fröhlich 1983 und Haupt 1993; in: Esser 1997, 150).

Beispielhaft seien folglich für eine Förderung schwer behinderter Kinder in Anlehnung an Fröhlich (1991, 163ff) folgende Förderinhalte genannt:

- Vibratorische Anregung: Sie ermöglicht Körpererfahrungen und kann zu weiteren Fähigkeiten überführen (z.B. die Verbindung von Ausatmung und Vibration, die zu Stimmgebung führen kann oder die auditive Wahrnehmung beim Übergang von gespürter Schwingung (Vibration) in Schwingung im Sinne von Schallwellen)
- Somatische Anregung: Sie vermittelt Informationen über die Körperoberfläche, das heißt über Haut, aber auch Muskulatur. Beispiele sind Berührungen, Streicheln, Variation von Temperatur, unterschiedliche Textilien auf der Haut oder durch eigene Bewegungen herbeigeführte Berührungs-, Druck-, Temperatur- und Bewegungsinformationen
- Vestibuläre Anregung: Dazu gehört u.a. die Variation von Positionen für das Erleben von Schwerkraft, verschiedene Bewegungen wie Drehen, Anhalten, Auf und Ab, etc. für eine bessere Bewegungssteuerung oder für Wachheit und Tonusverbesserung

Ziele einer pädagogischen Förderung können in größerer Autonomie in Lebensführung und Lebensgestaltung gesehen werden (Fröhlich 1991, 159).

Diese Ziele schließen die Notwendigkeit einer Förderung der kommunikativen Fähigkeiten von Kindern mit schweren Behinderungen mit ein, da Kommunikation eine wichtige Voraussetzung für die Autonomie eines Menschen darstellt (vgl. Kapitel 1.4; 3.5). Im Folgenden werden spezifische Aufgaben einer Kommunikationsförderung erläutert.

Die Förderbedürfnisse im Bereich der Kommunikation sind abhängig von den Körper- und Kommunikationsbehinderungen eines Kindes (Oskamp 1989, 81). Auch Hedderich (1992, 2) formuliert, dass „jegliche kommunikative Förderung [...] an den kommunikativen Voraussetzungen des einzelnen Schülers ansetzen“ muss, sodass der jeweilige Entwicklungsstand eines Kindes eine Vielfalt in der Kommunikationsförderung ergibt.

Wichtig ist, dass die in der Förderung angebotene Hilfe keine Abhängigkeit vom Förderer erzeugt, sondern eine größtmögliche Eigenständigkeit hervorhebt (Oskamp 1989, 87). Die Eigenständigkeit - durch das Erfahren von Individualität und Entscheidungsmöglichkeiten - ist grundlegend für die Ausdrucksfähigkeit (Hedderich 1992, 14).

Auch deshalb soll die Förderung in situative, lebensnahe Bedingungen eingebettet sein. Somit kann sich das Kind nicht als be-handelter Mensch, sondern als handelnder Mensch erfahren (Oskamp 1989, 93). Auch Hedderich (1992, 2) hebt die Wichtigkeit des lebensnahen Umfelds für Förderbemühungen hervor. Dadurch kann das Kind die Fertigkeiten in sein Alltagshandeln integrieren (Oskamp 1989, 90).

Bei der Förderung der Kommunikation muss ein Bemühen bestehen, „das Kind in seinen existentiellen Bedingungen zu verstehen“. Daher spielt die pädagogische Grundhaltung, eine Beziehung zum Kind aufzubauen, eine wichtige Rolle (ebd., 87).

Natürlich darf auch bei der Förderung der Kommunikation nicht der Aspekt der Ganzheitlichkeit vernachlässigt werden, sodass die Bereiche Motorik, Kognition, Wahrnehmung, Sozialverhalten, Emotion und der lebenspraktische Bereich Beachtung finden müssen (Hedderich 1992, 14).

Wie bereits angesprochen, ergibt sich durch die Orientierung an den individuellen Voraussetzungen der Kinder eine große Vielfalt in der Kommunikationsförderung. Es lässt sich schwerlich pauschal sagen, für welche Voraussetzungen, die ein Kind mitbringt, welche Fördermaßnahmen anzuwenden sind. Diese Problematik kann sich bereits bei der Diagnostik von kommunikativen Fähigkeiten zeigen, wenn Erscheinungsbilder gleich, jedoch die jeweiligen Ursachen, d.h. das Entwicklungsniveau, vollkommen unterschiedlich ist (Oskamp 1989, 91). Dies fordert erneut die Auseinandersetzung mit der Gesamtentwicklung eines Kindes.

Nichtsprechende, schwer behinderte Kinder müssen hauptsächlich mit körpereigenen Kommunikationsformen auskommen. Diese Tatsache muss bei der Förderung von Kommunikation berücksichtigt werden.

Es gibt bereits Konzepte der Förderung, die versuchen, diese Grundsätze umzusetzen. Dazu zählen beispielsweise die Basale Stimulation (nach Fröhlich u.a. 1977 u. 1996), die Basale Kommunikation (nach Mall 1984, 1995) und die Unterstützte Kommunikation. Basale Stimulation bedient sich Maßnahmen, mit denen sich die Förderperson und der schwerstbehinderte Mensch umfassend gegenseitig erfahren können. D.h. es soll auf der Grundlage sensomotorischer Aktivitäten ein basaler Dialog ermöglicht werden (Braun/Kristen 2008, 4). Ein ähnliches Konzept stellt die Basale Kommunikation dar. Diese befasst sich ebenfalls mit sensomotorischen Aktivitäten und stellt dabei die Kommunikation über körpernahe Begegnungen in den Mittelpunkt. Besondere Bedeutung kommt bei der Basalen Kommunikation dem Atem als kommunikative Möglichkeit zu (ebd.). Die Unterstützte

Kommunikation konzentriert sich hauptsächlich auf das Gelingen von Kommunikationsprozessen, indem sie neben der Nutzung körpereigener Kommunikationsformen auch elektronische oder nichtelektronische Hilfsmittel bereitstellt (ebd., 4f).

Diesen Konzepten ist gemeinsam, dass sie sich um einen kommunikativen Zugang zueinander bzw. um die Anbahnung und Förderung kommunikativer Möglichkeiten bemühen (Braun/Kristen 2008, 3).

Das Verständnis von „Kommunikationsförderung“ innerhalb dieser Arbeit orientiert sich an dieser zentralen Zielsetzung. Daher soll es, in Anbetracht der durchgeführten Untersuchung mit einer schwer behinderten Schülerin, die u.a. auch in ihrer geistigen Entwicklung und ihren Kommunikationsfähigkeiten stark eingeschränkt ist, um **Möglichkeiten des Zugangs und um grundlegende kommunikative Fähigkeiten** gehen.

Ausgehend von den ersten Kommunikationsprozessen von Kindern, wie sie in Kapitel 2 ausführlich beschrieben sind, wird deutlich, dass zunächst grundlegende Formen der Kontaktaufnahme erworben werden und ein elementares Sprachverständnis aufgebaut wird. „Mit diesem Grundrepertoire [...] könnte ein Kind in die Lage versetzt werden, mit anderen Menschen in Beziehung zu treten, Wünsche und Gefühle zu äußern. Dazu könnte es durch seine sprachliche Aufnahmefähigkeit die Um- und Mitwelt besser verstehen, auf Ankündigungen, Bitten oder Aufforderungen besser reagieren.“ (Fröhlich/Haupt 1982, 135).

Vor allem bei Kindern mit schweren Behinderungen, bei denen kein eindeutiges Sprachverständnis vorliegt, kann ein Zugang durch Sprache erschwert sein. Deshalb muss ein anderer Weg gefunden werden, einen Zugang zum Kind zu finden (Hedderich 1992, 2). Davon gehen auch Esser, Hahnen, Hausmann-Hirsch und Scharrenberg (1995, 2) aus:

„Die Kommunikation zwischen dem schwerstbehinderten Kind und seiner Umwelt ist erheblich gestört. Die Sprache und herkömmliche Interpretationsmuster von Gestik, Mimik und Verhaltensweisen reichen nur teilweise aus. Neue Wege müssen aufgetan, und neue Kommunikationsstrukturen müssen gefunden werden.“

In dieser Arbeit soll dieser kommunikative Zugang durch Musik versucht werden (Genauerer s. Kapitel 5.2; 6.3).

Was ist bei der praktischen Umsetzung jedweder Kommunikationsförderung grundlegend zu beachten?

Durch den Aufbau einer Beziehung soll es möglich werden, die kommunikativen Signale eines Kindes verstehen zu lernen (Hedderich 1992, 2) Auch Adam (1991, 172) schlägt in Anlehnung an Mall (1984) vor, zu lernen, „die Mitteilungen des Gegenübers zu verstehen, dann kann versucht werden, andere kommunikative Verhaltensweisen anzubahnen.“

Pfeffer (1988, 144f) verweist in diesem Zusammenhang darauf, „alles Verhalten als Mitteilung zu verstehen“, obwohl das Kind dies vermutlich nicht beabsichtige.

Nach dem Aufbau einer Beziehung zum Kind sowie des Bemühens, die Mitteilungen des Kindes verstehen zu lernen, können weitere kommunikative Verhaltensweisen wie beispielsweise der Aufbau von Intentionalität durch das Erleben von Selbstwirksamkeit gefördert werden (Adam, in: Fröhlich 1991, 171). Kann ein Kind beispielsweise den Blick zwischen einem begehrten Objekt und einer Person hin und her bewegen, so hat es gelernt, dass Menschen aus dem Umfeld eine Hilfe darstellen können, etwas zu bekommen.

Auch erste dialogische Formen der Kommunikation sind bei einer Förderung grundlegender kommunikativer Verhaltensweisen denkbar.

Zusammenfassend liegt der Schwerpunkt der Kommunikationsförderung für diese Arbeit auf der Herstellung eines kommunikativen Zugangs und günstiger Bedingungen für die Erfahrung mit grundlegenden kommunikativen Verhaltensweisen.

4.2 Der Musikbegriff im Zusammenhang der Förderung

Laut Goll (2006, 181f) sei Musik „ein allgemein menschliches Phänomen, das in allen Kulturen, seien es Natur- oder Industrievölker, zu finden ist“.

Der Musikbegriff allerdings – also die Auffassung dessen, welche Phänomene als Musik gelten - wird und wurde zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Kulturen und innerhalb einer einzelnen Kultur unterschiedlich verstanden.

So herrscht beispielsweise bei verschiedenen Naturvölkern die Auffassung, dass auch die Geräusche der Natur als musikalische Phänomene gelten, während in westlichen Kulturen die „tonale Musik“, gespielt mit traditionellen Musikinstrumenten, im Vordergrund steht. Diese wird vom Hörer als „schön“ und „wohlklingend“ empfunden wird.

Auch historisch gesehen zeigen sich innerhalb einer Kultur Unterschiede im Verständnis von Musik. Während Beethovens Musik in früheren Zeiten nicht als Musik akzeptiert wurde, wird sie heute als „wohlklingende“ Musik empfunden. In heutigen Zeiten hingegen werden bestimmte Stile der Musik wie zum Beispiel Jazz, Zwölfton-Kompositionen oder Musique Concrète von vielen Menschen als „Krach“ abgetan.

Aufgrund dieser interkulturell, intrakulturell und historisch unterschiedlichen Auffassungen davon, welche Phänomene als Musik bezeichnet werden, wird deutlich, dass es keinen allgemein akzeptierten Musikbegriff geben kann (Goll 2006, 182).

Goll (2006, 183) unterscheidet daher zwischen einem gesellschaftlichen und einem wissenschaftlichen Musikbegriff. Der gesellschaftliche Musikbegriff ist eher eng gefasst und umfasst in unserer westlichen Kultur fast ausschließlich die oben erwähnte „tonale Musik“.

Der weniger verbreitete wissenschaftliche Musikbegriff ist weiter gefasst, sodass über die traditionelle „tonale Musik“ hinaus insbesondere Spielarten der so genannten „Neuen Musik“, das heißt zum Beispiel atonale, serielle und aleatorische Stilrichtungen, dazu gezählt werden können. Diese Klänge der „Neuen Musik“ werden oftmals mit nicht-traditionellen Musikinstrumenten gespielt und erzeugt. Goll (2006, 183) nennt beispielhaft das Umfunktionieren alltäglicher Gegenstände wie Staubsauger oder Kochtöpfe zu Musikinstrumenten, die Verwendung von Alltagsgeräuschen (z.B. Telefonklingeln, Maschinenlärm) oder den Einsatz von unterschiedlichen stimmlichen Äußerungen (z.B. Atmen, Husten, Schreien). Dieser weiter gefasste Musikbegriff ermöglicht es, kulturunabhängig von „Musik“ zu sprechen, da er jegliche Varianten der Musik einbezieht (ebd.).

Beide Musikbegriffe beschränken sich jedoch auf akustische Phänomene.

Schwer(st) behinderte Menschen sind häufig verstärkt auf ihre Nahsinne angewiesen, weshalb das Verständnis von Musik in dieser Arbeit über akustische Phänomene hinaus, auf weitere Möglichkeiten der musikalischen Wahrnehmung bezogen sein muss (Helbig 2004, 209).

So kann Musik nicht nur durch akustische Phänomene, sondern auch beispielsweise durch Rhythmus oder Vibration erlebt werden. Trotz der Tatsache, dass Musik ein primär akustisches Phänomen ist, darf also – vor allem bei Menschen mit schweren körperlichen und geistigen Behinderungen - die Wahrnehmungstätigkeit über den eigenen Körper nicht ausgeschlossen werden.

Grundlegend muss gelten, dass jeder Mensch prinzipiell dazu in der Lage ist, Musik zu erleben und in diesem Sinne „musikalisch“ ist (Probst 1991, 23).

Goll bezeichnet ein solches Verständnis als „Musik im weitesten Sinne“. An diesem weit gefassten Musikbegriff orientiert sich auch das Verständnis in dieser Arbeit.

Im nachfolgenden Kapitel sollen Überlegungen angestellt werden, welche Aspekte der Musik für eine Förderung der Kommunikation hilfreich sein können.

5. Musik als Mittel zur Kommunikationsförderung

Nachdem nun die Begriffe „Kommunikationsförderung“ und „Musik“ in den vorhergegangenen Kapiteln geklärt wurden, soll in diesem Kapitel zunächst versucht werden, das Erleben von Musik anhand ihrer Wirkungen auf Menschen und der mit Musik verbundenen Fähigkeiten herauszustellen. Nachfolgend soll es darum gehen, inwiefern Musik ein Weg sein kann, einen kommunikativen Zugang zu einem schwer behinderten Kind herzustellen. Die Überlegungen im letzten Unterkapitel beziehen sich auf die Möglichkeiten zur Anbahnung grundlegender kommunikativer Fähigkeiten durch musikalische Angebote.

5.1 Erleben von Musik

Wie bereits durch Probst (1991, 23) angemerkt (vgl. Kapitel 4.2), muss zur Durchführung einer Förderung mit Musik zunächst die Annahme gelten, dass jeder Mensch Musik erleben kann:

„Jeder Mensch, ohne Einschränkung, kann sich von Musik berühren lassen und in einen Dialog mit ihr treten. Um einen Zugang zur Musik zu erhalten, braucht es weder ein besonderes Wissen, eine besondere Intelligenz noch Sprache. Als nonverbales Kommunikationsmittel steht sie jedem Menschen offen, weil sie ganz auf der gefühlshen Ebene und jenseits von intellektuell zu verarbeitenden Informationen agiert. Das ist es, was Musik in der Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern so wertvoll macht. Musik ist nicht an Voraussetzungen gebunden. Es genügt, ihr als Individuum mit den eigenen Kompetenzen gegenüber zu treten.“ (Helbig 2004, 208).

Merkt (1998, 4) sagt in diesem Zusammenhang, dass es nicht „die“ Wirkung oder „das“ Musikerleben gibt, da jeder Mensch Musik unterschiedlich wahrnimmt, unterschiedlich auf sie reagiert, sie emotional unterschiedlich erlebt, sie kognitiv anders verarbeitet, etc.

Dies macht darüber hinaus deutlich, dass Musik den ganzen Menschen anspricht. Sie ermöglicht Lerngewinne in allen Entwicklungsbereichen (Helbig 2004, 210).

Ruoff (1998, 148) geht davon aus, dass auch schwer behinderte Kinder auf musikalische Angebote ansprechen.

Das Erleben bzw. die Wirkung von Musik kann sich auf vielfältige Weise zeigen.

Zunächst gehen Esser et al. (1995, 2) davon aus, dass Musik auf emotionaler Ebene erlebt werde, was auch für schwer behinderte Kinder unumschränkt zutreffe: „Nun können wir wirklich verstehen, was Musik ausdrücken will: Es kommt darauf an, was ihr empfindet, wenn ihr die Musik hört“ (Bernstein 1985; in: Esser et al. 1995, 2). Auch Merkt (1998, 4f) hebt emotionale Reaktionen durch Musik, wie beispielsweise Furcht, Freude oder Trauer, hervor.

Weiterhin geht sie auf Reaktionen des Körpers ein, die zum Beispiel Veränderungen im Bereich des Herzschlags, der Bewegung sowie der Anspannung oder Entspannung zur Folge haben können.

Amrhein (1993, 570) beschreibt vier Fähigkeiten, die von Musik angesprochen werden und von denen er annimmt, dass jeder Mensch darüber verfügt – und seien sie noch so eingeschränkt. Diese sind Wahrnehmung, Bewegung, Ausdruck und Kommunikation. Er weist darauf hin, dass sich die Behinderung eines Kindes auch in diesen Fähigkeiten zeige und geht davon aus, dass sie durch Musik gefördert werden können.

Die Wahrnehmung vermittelt dem Organismus durch die Sinne Informationen über Veränderungen in der Innen- und Außenwelt und stellt somit eine Form des Erlebens von Musik dar. Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass Musik – rein physikalisch betrachtet organisierter Schall - nicht nur mit dem Hörorgan, sondern auch mit dem ganzen Körper aufgenommen wird (Merkt 1998, 4).

Dies bestätigt Spode (1995b, 17): Musik rege nicht nur das Gehör, sondern auch viele andere Sinne an. Er spricht von „multisensoriellem Erleben“ und beschreibt die Möglichkeit, durch Musik verschiedene Sinne anzusprechen. Auch Helbig (2004, 210) erachtet Musik als multisensorisches Phänomen. Für Kinder mit schweren Behinderungen stellt neben der

akustischen Wahrnehmung vor allem das Spüren der Musik mit dem ganzen Körper in Form von vestibulären Impulsen und Vibrationen (s. Kapitel 4.1; 4.2) eine wichtige Möglichkeit der Wahrnehmung dar. Spode (1995b, 17f) ergänzt für den Umgang mit Instrumenten den Tast- und Geschmackssinn, da ein schwer behindertes Kind ein Instrument auf jede erdenkliche Weise erkunden will. Amrhein (1993, 576) nennt den seltenen auditiven Wahrnehmungstyp („der nur mit den Ohren hört“), den häufig anzutreffenden visuellen Typ („der auch mit den Augen hört“) und den sehr häufig zu findenden motorischen Wahrnehmungstyp, für den Hören vor allem mit Bewegungsvorstellungen verbunden ist („der mit dem ganzen Körper hört“). Vor allem der propriozeptiven Wahrnehmung, der Tiefensensibilität, wird dabei hohe Relevanz zugesprochen („jener ständige unbewusste Fluß (sic) von Informationen, (sic) über die beweglichen Teile unseres Körpers (Muskeln, Sehnen, Gelenke) [...]“ (Sacks 1987; in: Amrhein 1993, 576)). Dadurch wird deutlich, dass Wahrnehmung und Bewegung eng miteinander verbunden sind.

Musik kann nicht ohne Bewegung sein. Amrhein (1993, 572) stellt dies heraus: „Bewegung und Körperausdruck [sind] der unmittelbarste Auslöser von und die direkteste Antwort auf Musik.“ So kann einerseits ohne Bewegung – sei sie reflexhaft oder bewusst gestaltet – kein Ton entstehen (Amrhein 1993, 572). Andererseits gibt Musik beispielsweise im Umgang mit Instrumenten oder dem Bewegen zur Musik am Platz oder im Raum vielfältige Anlässe zur Bewegung (Helbig 2004, 210).

Sowohl das Musikmachen als auch das Wahrnehmen von Musik hängt mit Bewegungsvorgängen zusammen. Dies bestätigen auch die Neurophysiologie und – psychologie, die eine enge Verbindung zwischen Gehör- und Bewegungssinn (durch Lokalisation von Bewegungs- und Gleichgewichtssinn im Innenohr) sowie zwischen sensorischen und motorischen Verarbeitungszentren im Gehirn feststellen konnten. Willkürbewegungen werden durch das Zusammenwirken von Sinneseindruck und Bewegungsantwort ermöglicht. Durch Musik kann ebendieser Zusammenhang zwischen Sensorik und Motorik zu Bewegungserfahrungen anregen (Amrhein 1993, 572ff).

Die dritte mit Musik verbundene Fähigkeit stellt der Ausdruck dar. Amrhein (1993, 574) beschreibt diesen als Fähigkeit, „psychische Gehalte (Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle, Willensakte) mit den Medien Stimme, Bewegung, Gestik und Mimik sowie mit Hilfe von Materialien und Instrumenten nach außen – zum Ausdruck zu bringen.“

Musik sei laut Spode (1995b, 19) eine Form außersprachlicher Kommunikation. Klang und Bewegung sind sowohl für den menschlichen Ausdruck als auch für die Musik grundlegende Elemente. „Sieht man von der gesprochenen Sprache ab, so eignet menschlichem Ausdruck stets etwas Musikalisches“ (Amrhein 1993, 574).

Beim Ausdruck durch Stimme gehen Bewegungs- und Klangebene der Bedeutungsebene voraus. Die motorische Ebene stellt dabei die Bewegung der Mundwerkzeuge zur Artikulation, die klangliche Ebene den emotionalen Ausdrucksgehalt dar. Diese Ebenen können durch Musik - beim Umgang mit der Stimme - gefördert werden (Amrhein 1993, 574). Diese nichtsprachliche Form hat für die Förderung schwer behinderter Kinder große Bedeutung: „Da die Musik eine vorwiegend emotional geprägte Kommunikationsform, ein nonverbales bzw. präverbales Kommunikationsmittel darstellt, hat sie gerade dort ihre Bedeutung [...] wo eine verbale Kommunikation nicht bzw. noch nicht oder nicht ausschließlich möglich ist“ (Strobel/Hauptmann 1978, in: Ruoff 1998, 148).

Darüber hinaus nennt Amrhein (1993, 575) das Ausdrucksmedium „Instrument“ worunter unter pädagogischen Gesichtspunkten entwickelte, wie z.B. eine Klangschaukel (Helbig 2004, 212), aus Alltagsmaterialien hergestellte und traditionelle Instrumente zählen. Als wichtigstes Ausdrucksmedium gilt jedoch der Körper. Bei schwer behinderten Kindern ist dieser Aspekt besonders relevant, da ihr Körper „sich oft nur begrenzt bewegt, unverständlich sich ausdrückt, schlapp oder energiegeladen und wie auch immer Ausdruck der individuellen Befindlichkeit und der persönlichen Daseinsweise ist.“ (Breitinger/Soldner 1998, 169). Auch im Hinblick auf Bewegungen des Körpers ist davon auszugehen, dass diese stets etwas ausdrücken – wie auch Musik etwas ausdrückt, jedoch ohne Bewegung nicht denkbar ist (Amrhein 1993, 575).

Die letzte Fähigkeit, die einer Förderung durch Musik obliegt, ist die Kommunikationsfähigkeit. Unter Kommunikationsfähigkeit versteht Amrhein (1993, 577), dass eine Verbindung zur Umwelt hergestellt und sich mitgeteilt werden kann, indem sich genannter Ausdrucksmedien wie Bewegung, Stimme und Instrumenten bedient wird. Das Besondere an einer Kommunikationsförderung durch Musik ist, dass - wie bereits erwähnt – bei der Musik „auf der gefühlshen Ebene und jenseits von intellektuell zu verarbeitenden Informationen agiert“ (Helbig 2004, 208) wird. Auf die Kommunikationsfähigkeit wird in Kapitel 5.3 näher eingegangen.

Für Amrhein (1993, 572) steht fest, dass die vier Fähigkeiten „[...] in einem unauflösbaren Abhängigkeits- und Wechselverhältnis“ stehen.

So wird deutlich, dass eine isolierte Kommunikationsförderung in diesem Sinne nicht möglich ist. Es werden stets auch die anderen (musikalischen) Fähigkeiten angesprochen.

Jedoch lassen ebendiese sich für die in Kapitel 4.1 festgelegten Aufgaben der Kommunikationsförderung, nämlich den Zugang zu Kindern und die Förderung grundlegender kommunikativer Fähigkeiten gewinnbringend nutzen. Dies soll in den beiden folgenden Unterkapiteln erläutert werden.

5.2 Zugangswege zur Musik

Der kommunikative Zugang zu Kindern mit schweren Behinderungen scheint dadurch erschwert, dass Sprache und herkömmliche Interpretationsmuster von nonverbalen Kommunikationsformen wie Mimik, Gestik oder anderen Verhaltensweisen nur teilweise ausreichen (Esser et al. 1995, 2). Kinder mit schweren cerebralen Bewegungsstörungen, die weitgehend unbeweglich sind, „[...] reagieren nicht sichtbar auf Kontakt, auf Ansprache, sprechen nicht, verstehen Sprache, soweit man beobachten kann, nicht“. (Haupt 1978; in: Fröhlich 1998, 116).

Es müssen folglich Zugangswege ermöglicht werden, die auf sprachlich-inhaltliche sowie auf rein visuell-auditive Vermittlung verzichten können.

Welche Zugangswege kann Musik anbieten?

Bei Überlegungen zu Zugangswegen durch Musik unterscheidet Helbig (2004, 211) grundsätzlich zwischen **rezeptiven und aktiven Zugangswegen**, wobei sie hervorhebt, dass bei der Förderung schwerstbehinderter Kinder prinzipiell immer ein aktiver Zugangsweg gesucht werden soll, damit sich das Kind als selbst handelnd erfahren kann (vgl. Kapitel 4.1). Außerdem seien beide Wege in der Praxis nicht isoliert voneinander zu betrachten. Daher versteht beispielsweise Eder (1994, in: Helbig 2004, 211) rezeptive Phasen als Voraussetzung für aktive Phasen.

Rezeptive Möglichkeiten sind nicht auf das Hören von Musik zu beschränken. Stattdessen soll es darum gehen, die oben beschriebenen vielfältigen Wahrnehmungsmöglichkeiten von Musik zu nutzen. Somit wäre zum Beispiel für schwer behinderte Kinder, die in ihrer Wahrnehmung noch sehr auf körpernahes Empfinden angewiesen sind, denkbar, das **Hören**

von Musikaufnahmen durch eine Beschallung mit einer großen Lautsprecherbox zu erweitern. Diese ermöglicht das zusätzliche Wahrnehmen durch Vibration (Helbig 2004, 211). Auch durch **Instrumente** - vor allem die aus dem Bereich des Rhythmus oder die eigens für das „multisensorielle Erleben“ von Musik hergestellten - kann ein Zugang versucht werden. Kinder können dabei erfahren, „dass musikalische Objekte Geräusche, Klänge und Töne erzeugen, dass Instrumente einen spezifischen Klang haben, eine besondere Klangfarbe oder dass fühlbare Schwingungen von ihnen ausgehen“ (Perovic-Kniesel, in: Helbig 2004, 212).

Des Weiteren kann durch **Stimme** Musik erlebbar gemacht werden. Allein durch die klangliche Ebene der Stimme können Gefühle, Stimmungen, Interessen ausgedrückt, kann Zuwendung zum Kind gezeigt werden (ebd.; vgl. auch Amrhein 1993, 574). Auch die vielfältigen Möglichkeiten, Stimme einzusetzen können ein Kind ansprechen und Kontakt zu ihm aufbauen. Hier seien nur einige wenige Möglichkeiten aufgezählt: Summen, Brummen, Laute, Lautverbindungen, laut, leise, schrill, hart, weich, hoch, tief, Spiele mit den Sprechwerkzeugen, mit Stimme wie Lippenprusten oder Zungenschmalzen, etc. (Ruoff 1998, 149).

Des Weiteren stellt das **Bewegt-werden** zu Musik eine rezeptive Erlebensweise dar. Dies soll Kindern mit schweren Behinderungen helfen, „die Bewegungsimpulse, die die Musik gibt, zu verwirklichen“ (Helbig 2004, 212). Das Bewegt-werden kann auch dazu führen, dass durch die unterstützte Bewegung Klänge entstehen, indem sich Förderperson und Kind beispielsweise auf einem Knistersack hin und her bewegen (ebd.).

Schließlich kann auch der **eigene Körper** des Kindes als Instrument genutzt werden. Dies kann etwa durch das „Betrommeln“ der Oberschenkel, Klatschen mit den Händen des Kindes oder in die Hände des Kindes mit den eigenen, sowie rein somatische Aktionen, die nicht hörbar sind (z.B. Streicheln, Anblasen des Körpers), geschehen.

Diese Möglichkeiten des rezeptiven Erlebens sind aber nicht als passiver Vorgang zu sehen, sondern können nur aktiv erfolgen, da das Kind die musikalischen Phänomene aufnimmt, sie in Beziehung zueinander setzt und seinen Vorerfahrungen entsprechend in sinnvolle Strukturen umsetzt (Probst 1991, 24).

Bei den aktiven Möglichkeiten geht es beim Kind konkret um das Produzieren von Musik. Das Kind erlebt sich somit in seiner Selbstwirksamkeit: Es kann selbst eine Wirkung verursachen, nämlich die eines Klanges oder Geräusches. Da (mit dem geeigneten Instrument) bereits durch einfache **motorische Aktivitäten** Erfolgserlebnisse erfahren werden können, hat das **Spielen von Instrumenten** einen hohen Motivationsgrad für schwer(st) behinderte

Kinder (Spode 1995b, 18). Bei Instrumenten wird erneut der „multisensorielle“ Charakter beim Umgang mit Musik deutlich. Schwerstbehinderte Kinder erkunden ein Instrument auf jede erdenkliche Weise, mit möglichst vielen Sinnen (Spode 1995a, 14). Das Kind schmeckt, riecht, hört, fühlt und sieht das Instrument. Für individuelle Anforderungen, beispielsweise in der Motorik oder der Sensorik, können entsprechende Instrumente ausgewählt werden oder auch in ihrer Spielweise adaptiert werden. Zum Beispiel ist es möglich, einen Schellenkranz um den Arm eines Kindes zu binden, das das Instrument nicht greifen könnte, oder einem Kind eine Trommel zu geben, die neben dem akustischen Reiz auch Vibration spüren lässt.

„Als unser ureigenstes Instrument ist als weiterer aktiver Zugangsweg zur Musik die eigene **Stimme** zu nennen. Sie bietet vielfältigste verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten“ (Helbig 2004, 213). Rehberger (1990; in: Helbig 2004, 213) sieht beispielsweise im Spielen mit Blas- und Brummgeräuschen sowie im Lautieren von Lauten und Lautverbindungen Vorstufen des Singens. Darüber hinaus können Kinder durch dieses Spielen – ähnlich wie nichtbehinderte Kleinkinder – ihre Sprechwerkzeuge „austesten“. Papoušek (1994, in: Helbig 2004, 13) hebt weiterhin die ähnlichen Grundmuster von vorsprachlicher Kommunikation und Musik hervor. Musikalische Elemente fanden sich auch in der Säuglingssprache. Als Zugangsweg für schwerstbehinderte Kinder bietet sich daher an, jegliche Äußerungen des Kindes zu beantworten. Auf diesen Aspekt geht auch Pfeffer (1988, 163) ein, der vom Erleben der „Übereinstimmung zwischen [dem kindlichen] Tun und Ereignissen in der Umwelt“ spricht, wenn das Gegenüber Bewegungen und Ausdruckshandlungen rhythmisch oder melodisch imitiert. Noch dazu lerne das Kind, zwischen seinem Selbst und der Welt zu unterscheiden und erlebe, dass die Umwelt auf das eigene Tun eingeht. Die Ausdrucksformen des Gegenübers sollten dabei vielfältig sein, sodass das Kind zu weiteren Reaktionen angeregt wird und sich ein musikalischer Dialog aufbauen kann (Helbig 2004, 213).

5.3 Förderung grundlegender kommunikativer Fähigkeiten durch Musik

Nun kann das Kind durch Musik Anregungen erhalten, die grundlegende kommunikative Fähigkeiten fördern. Dazu gibt es verschiedenste Formen, die im Folgenden in Anlehnung an Theilen (2004) vorgestellt werden.

„Das gemeinsame Erleben und Gestalten von Musik ist ein kommunikativer Prozess. In und mit der Musik nehmen Schüler und Lehrkraft zueinander Kontakt auf und variieren

ihn“ (Theilen 2004, 10). Ein Kind mit schwerer Behinderung macht musikalische Erfahrungen, indem sie ihm auf eine bestimmte Weise durch andere nahe gebracht werden. Die Welt der Musik erschließt sich somit über den Partner, Wir-Erfahrungen können gemacht werden, die stets auch Ich-Anderer-Erfahrungen sind (ebd.).

Ein erster kommunikativer Schritt ist, ein vom Gegenüber gegebenes **Angebot zuzulassen oder abzulehnen**. Dies zeigt ein Kind auf ganz individuelle Weise. Ein Zulassen des Angebots könne laut Theilen (2004, 10) auch dann schon interpretiert werden, wenn es zunächst scheint, als beachte das schwer behinderte Kind die Anregung nicht. Dies könne als abwartende Haltung ausgelegt werden. Sowohl Ablehnen als auch Zulassen können durch kleinste Verhaltensänderungen deutlich werden. Das Ablehnen kann etwa durch Atemanhalten angezeigt werden, während das Zulassen und Sich-Öffnen für die Anregung z.B. durch ein Sinken der Muskelspannung des Kindes geäußert werden kann. Es ist also sehr wichtig, diese erste Mitteilung des Kindes zu verstehen.

Ein weiterer Schritt innerhalb einer musikalischen Fördersituation kann das Innehalten in der Bewegung des Kindes darstellen. Solche Bewegungen können beispielsweise stereotype Handlungsmuster sein wie das Spielen mit den Händen, dem Mund oder einem Objekt. Das Innehalten ist häufig nur von kurzer Dauer, es zeigt aber an, dass das Kind wahrgenommen hat: Da war etwas (Theilen 2004, 11). Das schwer behinderte Kind zeigt kurz seine **Aufmerksamkeit** für das Angebot. Auch Pfeffer (1988, 162) verweist darauf, dass das Aufmerksam-werden z.B. durch das rhythmische oder gesangliche Begleiten einer stereotypen Bewegung erreicht werden könne, indem das Kind seine Bewegungen aufgibt und zum Lauschen innehält. Er stellt allerdings heraus, dass unter Umständen viel Zeit und viele Wiederholungen nötig sind, um dies zu erreichen.

Die Aufmerksamkeit eines schwer behinderten Kindes für ein musikalisches Angebot kann aber auch deutlicher ausfallen, indem das Kind durch **Lächeln, Blick, Laute oder Bewegung** anzeigt: „Das gefällt mir.“ Auch hierbei ist es stark von dem einzelnen Kind abhängig, wie ausgeprägt diese Äußerungen positiver Gefühlsanregungen sind. Die Förderperson sollte die Mitteilungen des Kindes erkennen und sie bekräftigen und bestärken, indem sie diese zum Beispiel durch zurück Lächeln, intensiven Blickkontakt oder Berührung erwidert (Theilen 2004, 11f). Manche Kinder produzieren in solchen Situationen sogar Laute, die sie im außermusikalischen Kontext nicht machen.

Eine weitere Nachricht von Seiten des Kindes, dass der Versuch eines Zugangs erfolgreich ist, kann sich durch das offensichtliche **Hinwenden zum Partner** zeigen. Dabei bezieht sich das Kind aus eigener Initiative auf den Partner oder das musikalische Objekt. Erneut ist hierbei

die Offensichtlichkeit abhängig von den Bewegungsmöglichkeiten des Kindes. Mögliche Formen, um sein Interesse zu zeigen, liegen beispielsweise im Drehen des Körpers zur Seite des Partners, im Blickkontakt, im Ausstrecken der Hand nach dem Objekt oder der Person gegenüber oder gar im Hinbewegen zum Geschehen (ebd., 12).

Bei vielen Zugangswegen zum Kind durch Musik, wie beim Umgang mit einem Instrument, dem Spiel mit der Stimme oder beim Sich-Bewegen oder Bewegt-Werden, hat das Kind die Möglichkeit, die vollzogenen Handlungen **mitzuvollziehen oder selbst zu handeln**. Führt die Förderperson etwa die Hand des Kindes über ein Instrument und bringt es dadurch zum Klingen, so kann das Kind die Bewegung mitvollziehen und schafft es zusätzlich, einen Klang hervorzubringen. Dies könne das schwer(st) behinderte Kind Theilen (2004, 12) zufolge eventuell irgendwann dazu bringen, den Übergang in die eigene Bewegung zu schaffen, da es dabei seine vorhandenen motorischen Möglichkeiten einsetze und neue erlernen könne. Dies, oder auch zum Beispiel das Bewegt-Werden, seien als Vorstufe der **Nachahmung** aufzufassen (ebd., 17). Sowohl durch das Mitvollziehen einer Bewegung als auch durch eigenes Handeln kann das Kind seine **Selbstwirksamkeit** erfahren sowie **Motivation** fürs Spielen aufbauen, denn schon durch einfachste motorische Aktivitäten kann das Kind Erfolgserlebnisse machen - d.h. Klänge hervorzubringen (Spode 1995b, 17).

Für jegliches Tun gilt, dass die Förderperson in ihren Angeboten eine gewisse **Struktur** hat, die immer gleich ist. Innerhalb dieser Ordnung kann dann **wiederholt und variiert** werden. „Mit jeder Wiederholung entdeckt [das schwer behinderte Kind] Bekanntes und kann sich zunehmend auf das Kommende einstellen“ (Theilen 2004, 21). Wenn zum Beispiel während des Einstiegsliedes, dessen Verlauf aus dem Unterricht bekannt ist, eine überraschende Pause entsteht, könnte diese Variation dem Kind auffallen: Es zeigt eine Reaktion wie z.B. Lachen. Im „Babytalk“ (vgl. Kapitel 2: „Motherese“) finden sich ebenfalls variantenreiche Wiederholungen und ritualisierte Kontaktaufnahmen, die mit der Zeit vertraut werden, also wieder erkannt werden können (Papoušek 1994; Stern 1992; in: Theilen 2004, 20f).

Eine weitere Möglichkeit zur Kommunikation – des miteinander in Beziehung Tretens – stellt die **Gefühlsabstimmung** dar. Durch Musik können Gefühle, Aufmerksamkeit oder Absichten geteilt werden. Dies sei Stern (1992; in: Theilen 2004, 20) zufolge vergleichbar mit der Interaktion in der frühen Mutter-Kind-Beziehung. Beim Abstimmen der Gefühle versucht die Förderperson also, den Gefühlsausdruck des Kindes in seinem Intensitätsniveau zu verstehen und zu verdeutlichen und die Veränderungen im Verhalten des schwer behinderten Kindes aufzunehmen (z.B. Lautstärke, Kraftaufwand beim Betätigen eines Instruments, etc.).

Die Möglichkeit, eine musikalische Situation **selbst zu initiieren** stellt eine weitere Form von grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten dar. Das schwer(st) behinderte Kind kann beispielsweise durch das Fordern einer Wiederholung sein Gegenüber dazu bringen, den soeben eingebrachten Beitrag zu wiederholen. Abermals abhängig von den individuellen Möglichkeiten des Kindes, kann es etwa nach dem Instrument greifen, den Kopf nah zur Förderperson bringen oder lautieren. Durch diesen Vorgang ist es ebenfalls möglich, dass das Kind sich beim Einfordern der Wiederholung auf etwas bezieht, das Teil der Situation ist (z.B. wenn das Gegenüber singt und das Kind nach Beendigung lautiert) (Theilen 2004, 12f). Wenn die Förderperson dann auf die Forderung eingeht, indem sie den Beitrag wiederholt, kann das Kind die „Manipulierbarkeit des Erwachsenen“ (Fröhlich 1998, 127f) erleben, d.h. verstehen lernen, dass es **mit seinen Äußerungen die Umwelt beeinflussen kann**. Adam (1991, 171) bezeichnet diese Fähigkeit als **Intentionalität**. Darüber hinaus ist es möglich, dass eine Erwartungshaltung auf Kommendes beim Kind ausgebildet wird. Es weiß, welche Tätigkeiten mit der musikalischen Situation verbunden sind (z.B. Kopf Hinhalten beim Ins-Ohr-singen). Insofern können musikalische Phänomene beim Kind als **Zeichen** für etwas Kommendes fungieren, was wiederum eine wichtige Voraussetzung für das Aneignen von Symbolen darstellt (Pfeffer 1988, 164).

In musikalischen Interaktionen können alle Beteiligten sowohl **Führende als auch Folgende** sein. Die Form der Äußerung spielt dabei keine Rolle: Ausdruck kann durch den Leib, durch Mimik, Blick, Stimme oder Instrument erfolgen. Der jeweils Führende gibt dabei etwas vor, der Folgende orientiert sich daran. Bei diesem Führen und Folgen kann sich sowohl die Förderperson an den Äußerungen des Kindes orientieren, indem sie diese beispielsweise aufgreift, wiederholt und variiert, als auch das Kind sich auf die Äußerungen der Förderperson beziehen (Theilen 2004, 17f). Somit kann einerseits gleichzeitiges Tun entstehen, andererseits kann wechselseitiges Tun – ein Dialog - ermöglicht werden (ebd., 15f). Dazu gibt es zwei Möglichkeiten, eine solche kommunikative Situation entstehen zu lassen: Zunächst sind Kind und Gegenüber **direkt aufeinander bezogen**, d.h. im Mittelpunkt steht der jeweils andere, die gemeinsame Bewegung, das gemeinsame Musizieren, der Blickkontakt, etc. (ebd., 18f). Neben dem direkten Aufeinander-Bezogen-Sein gibt es die Möglichkeit, in eine kommunikative Situation durch Musik zu treten, in der ein **Instrument als „gemeinsames Drittes“** im Mittelpunkt des Interesses steht. Wenn ein Instrument in die Fördersituation eingebracht wird, ergibt sich die Gelegenheit für das schwer behinderte Kind, seine Aufmerksamkeit zwischen der anderen Person und dem Instrument zu wechseln. Dies ist die Voraussetzung dafür, am Instrument gemeinsam zu handeln und sich so über das

Instrument auszutauschen (Theilen 2004, 19f). Darauf verweist auch Pfeffer (1988, 163), der davon ausgeht, dass sich aus der Kontaktaufnahme eine Situation ergeben kann, in der das musikalische Ereignis für sich selbst steht; „es wird zum Dialog, indem das Kind auf das musikalische Ereignis selbst reagiert, das der Erzieher produziert, und indem der Erzieher auf das reagiert, was das Kind musikalisch hervorbringt“ (ebd.).

Innerhalb des gemeinsamen Erlebens und Gestaltens von Musik kann **Gleichzeitigkeit** entstehen. „Gleichzeitigkeit des eigenen Tuns mit dem des Partners ist eine grundlegende kommunikative Erfahrung.“ (Theilen 2004, 15). Diese lässt sich innerhalb der Musik verwirklichen, indem gleichzeitig musikalische Beiträge geliefert werden. Die musikalischen Beiträge erfolgen dabei nicht zwingend mit den gleichen (nonverbalen) Mitteln, sodass Gleichzeitigkeit auch entstehen kann, wenn etwa die Förderperson zu Gitarrenspiel singt und das schwer behinderte Kind sich dazu bewegt. Dabei orientiert sich das Kind in Beginn und Ende seiner Äußerungen an denen des Gegenübers. Auch in dieser Situation stellt sich die Förderperson auf die Äußerungen des Kindes ein, nimmt eventuell bei ihrem Spiel den körpereigenen Rhythmus des Kindes auf oder orientiert sich auf andere Weise in ihrem Spiel an den Äußerungen des Kindes (ebd., 16).

Das gemeinsame Erleben und Gestalten kann auch - in Form von abwechselnden Äußerungen – zu einem **Dialog** führen (s.o.), bei dem sich Frage und Antwort abwechseln und sich aufeinander beziehen (Theilen 2004, 16). Auch hier müssen die Beiträge nicht mit gleichen Mitteln erfolgen. Ein Dialog geht von der Förderperson aus, indem sie entweder einen Beitrag – beispielsweise durch ein Instrument oder Singen und Bewegung zur Musik – liefert und dann eine Pause für die Mitteilung des Kindes einräumt, oder indem sie eine Äußerung des Kindes aufgreift (durch Wiederholung oder Variation, s.o.). Die Antwort des schwer behinderten Kindes erfolgt im Rahmen seiner Möglichkeiten, beispielsweise durch die oben beschriebenen Formen des Aufmerksam-Werdens (Bewegung, Lachen, Laut, etc.). Diese Möglichkeit besteht auch durch rezeptive Zugangswege wie zum Beispiel geführten Bewegungen. Ein grundlegendes Verständnis für kommunikative Verhaltensweisen wird dadurch erfahren: „Ein Beitrag ist an mich gerichtet, und bezieht sich auf mein Handeln, es ist eine Antwort gefordert.“ Theilen (2004, 17) hebt besonders „abwechslungsreiche“ Dialoge hervor, bei denen mit Nachahmungen (Ich schlage auf das Becken, du schlägst auf das Becken), mit Widersprüchen (Ich mache es leise, du machst es laut) oder mit überraschenden Veränderungen (Du schüttelst die Rassel, ich klopfe mit meiner Rassel gegen deine) „gespielt“ wird.

Auch „**Schüler-Schüler-Interaktionen**“ (Theilen 2004, 21) sind durch Musik erschließbar. Dabei ist es notwendig, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich mit den vorhandenen Fähigkeiten untereinander wahrzunehmen und zu einem Miteinander zu kommen. Dazu reicht es nicht aus, einfach nur räumliche Nähe zwischen den Beteiligten zu schaffen. Vielmehr müssen Anregungen gegeben werden, die Wahrnehmung und ein Miteinander ermöglichen. Dies kann beispielsweise durch das gemeinsame Bewegt-werden oder das gemeinsame Erkunden eines Instruments geschehen, wobei die Kinder hierbei auch wahrnehmen sollten, was das jeweils andere Kind tut. Beim Sich-Bewegen ist es wichtig, dass sich die Kinder bei ihren Bewegungen berühren. Als Instrumente bieten sich zum Beispiel eine Tischtrommel oder eine große Pauke an. Zudem geht Merkt (1998, 6) davon aus: „Umgang mit Musik heißt Umgang mit sich selbst und auch Umgang mit anderen.“ Musik trage soziale Spielregeln gleichsam in sich. „Jetzt komme ich dran, jetzt kommst du dran, jetzt wir beide...“ (ebd.).

Neben diesen vielfältigen Möglichkeiten, durch das nonverbale Kommunikationsmittel „Musik“ grundlegende kommunikative Erfahrungen zu machen, kann sie auch dazu beitragen, **situatives Sprachverständnis** aufzubauen. Pfeffer (1988, 163) nennt in diesem Zusammenhang beispielhaft das Spiel mit einem Instrument, bei dem die Aufforderungen „Spiele laut“ – „Spiele leise“ unterschieden werden. Die Bedeutung erschließt sich dabei aus dem Kontext, genauer aus der aktionsbegleitenden Bedeutung. Sprache sollte dabei als „Bedeutungsstütze“ (Ruoff 1998, 155) eingesetzt werden. Situatives Sprachverständnis, das vom Kind auch „aus Tonfall, Mimik, Gesten und der Situation erschlossen werden kann“ (Kane 1992, 315) stellt die Grundlage für ein „symbolisches“ Wortverständnis dar (ebd.).

Darüber hinaus geht Theilen (2004, 165) davon aus, dass **Elemente der Musik** – darunter wird u.a. Klangfarbe, Tonhöhe, Lautstärke, Dauer, Tempo, Rhythmus, Melodie oder Harmonie verstanden – bei sowohl rezeptiven als auch aktiven Zugangswegen zur Musik erfahrbar werden. Diese Elemente finden sich auch in der nonverbalen Kommunikation wieder, bei der zum Beispiel Sprachmelodie, Stimmlage, Lautstärke Betonung, Tempo oder Rhythmus eingesetzt werden (vgl. Kapitel 1.3). Die Lautsprache bedient sich ebenfalls dieser Mittel, wobei sich manche – z.B. Intensität, Dauer, Rhythmus oder Form – nicht nur durch auditive, sondern durch alle Wahrnehmungsbereiche erfahrbar sind.

5.4 Bedingungen zur Gestaltung musikalischer Angebote

Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Möglichkeiten, Kindern grundlegende kommunikative Erfahrungen zu ermöglichen, sind eher allgemein formuliert. Eine Förderung möchte Angebote machen, die günstige Bedingungen herstellen, um dem Individuum zu helfen, „Erfahrungen zu machen, Erfahrungen miteinander zu verknüpfen und daraus neue Strukturen zu entwickeln“ (Esser 1997, 150). Dabei muss sie sich stets an den individuellen Fähigkeiten des zu fördernden Kindes orientieren.

Bei der Auswahl von musikalischen Angeboten müssen daher zunächst Überlegungen angestellt werden, wie diese gestaltet werden können und welche Bedingungen gegeben sein müssen.

Zunächst gehen Ostertag/Mellin (1998, 7) davon aus, dass eine Fördersituation einem schwer behinderten Kind Sicherheit geben müsse. Dies sei die Voraussetzung dafür, dass es mit der Umwelt Kontakt aufnehmen und Reize wahrnehmen, einordnen und integrieren könne. Reize müssen laut Ostertag/Mellin (1998, 7f) daher eine emotionale Komponente aufweisen, die „eine entspannte Basis schafft, um weitere Reizaufnahme zu ermöglichen“ (ebd., 8). Musik übermittelt und erregt Gefühle (Bernstein 1985; in: Esser et. al 1995, 2; Amrhein 1993, 574), kann also eine solche Voraussetzung schaffen.

Des Weiteren darf ein musikalisches Angebot weder als eine „Fütterung mit Höreindrücken“ (Schneider 1969; in: Ruoff 1998, 149) verstanden werden, noch plötzliche Schallereignisse beinhalten, die eine erschreckende Wirkung auf das schwer(st) behinderte Kind haben könnten. Ostertag/Mellin (1998, 8) sprechen allerdings von einer nötigen „großen Reizintensität und starkem Kontrast“. Darüber hinaus fordern sie Reize, die komplex sind, jedoch die Möglichkeiten des Kindes, diese aufzulösen und zu identifizieren, nicht übersteigen (ebd.). In diesem Zusammenhang steht die Überlegung, dass zu viele musikalische Reize zu einer „Überflutung“ führen können, die wiederum Verwirrung beim Kind zur Folge haben kann (Ruoff 1998, 149).

Wenn die Förderperson in Kontakt mit dem schwer(st) behinderten Kind treten möchte, muss sie sich der nonverbalen Mitteilungen bewusst machen, die sie aussendet. So kann allein der Körper dem Kind durch Nähe oder Distanz, Körperbewegungen (z.B. „eckig“ oder fließend) sowie die Art des körperlichen Kontakts wie z.B. Spannung oder Entspannung etwas über die Einstellungen und Stimmungen der Förderperson vermitteln. Auch Stimme und Tonfall verraten dem Kind etwas über Stimmung und Respekt der Förderperson vor dem Kind. Geruch, Geschmack und Temperatur der Förderperson werden vom Kind genauso

wahrgenommen wie Berührungen. Leichte streichende Berührungen etwa können als Schreck auslösend erlebt werden, während festes Berühren eher Sicherheit vermittelt (Fröhlich 1998, 132).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der bei schwer behinderten Kindern beachtet werden sollte, ist, dass dem Kind Pausen verschafft werden müssen. „Diese Pause gibt [dem Kind] genügend Zeit, auf das Gehörte, Gesehene, Gespürte mit seinen Möglichkeiten zu antworten.“ (Theilen 2004, 16).

Zudem darf nicht ignoriert werden, dass die „Tagesform“ eines Kindes darüber entscheiden kann, wie kontaktfreudig ein Kind ist und welche Art von Kontaktannahme es akzeptieren kann (Theilen 2004, 19). Auch generell sollten die musikalischen Angebote an die (klanglichen) Präferenzen und Bedürfnisse des Kindes angepasst sein.

Daher ist es sehr wichtig, sich für das zu fördernde schwer(st) behinderte Kind genau zu überlegen, wie ein musikalisches Angebot aussehen könnte.

Dazu gehören beispielsweise Überlegungen zur Örtlichkeit, zur Lagerung des Kindes, zu den (motorischen) Fähigkeiten des Kindes, in Kontakt zu treten bzw. sich auszudrücken, zu bevorzugten Wahrnehmungstätigkeiten usw.

Um das Kind durch Musik anzusprechen, sollte zunächst herausgefunden werden, welcher Weg des Zugangs für das Kind - welche musikalischen Signale - die Motivation des Kindes, in Kontakt zu treten, fördern könnten (Ruoff; in: Dittmann/Klöpfer 1998, 149). Dazu sind Kenntnis der möglichen Zugangswege und Wissen über die mögliche Bevorzugung des Kindes von bestimmten „Wegen“ nötig.

Bei dem Vorspielen von Musikaufnahmen beispielsweise ist praktisch jede Musikrichtung denkbar, die dem jeweiligen Kind gefällt. Beckedorf 1999 (in: Helbig 2004, 211) geht auf die wohltuende Wirkung der Musik Mozarts ein, dessen innerer Rhythmus dem menschlichen Herzschlag ähnele. Andere Autoren (Perovic-Kniesel 1997; in: Helbig 2004, 211) verweisen auf verschiedene Richtungen aus der E- und U-Musik.

Die Stimme ist ein sehr variables Mittel für einen Zugang. Elemente der Musik wie Tempo oder Dynamik können gut erlebbar gemacht werden. Die vielen möglichen Variationen in der Nutzung der Stimme (z.B. Stimmhöhe, beim Lippenprusten oder Zungenschnalzen, Qualitäten der Stimme wie schrill, weich, hart oder Formen wie Summen, Singen, Sprechgesang) machen viele Formen des Zugangs möglich.

Bei der Nutzung von Instrumenten kann zunächst überlegt werden, welche Art von Klängen das Kind bevorzugt. Metallinstrumente können zum Beispiel vielfältige Klänge hervorrufen (z.B. helle Glockentöne oder sonore Beckenklänge), Holzinstrumente bringen eher kurze,

helle oder dunkle Töne hervor, fellbespannte Instrumente ermöglichen neben ihren häufig dumpfen Klängen die zusätzliche Wahrnehmung durch Vibration und Instrumente mit „Füllungen“ wie Rasseln produzieren vielfältige Klänge, die von schrill und laut bis gedämpft und weich reichen können (Ruoff 1998, 149). Harrer 1975 (in: Ruoff 1998, 150) zufolge bieten sich langsam verklingende Töne für die sensorische Wahrnehmung an, „denn jeder Klang ist ein Ereignis in der Zeit [und] muß (sic) ein Minimum an Dauer haben, [...] um erkennbar zu sein.“

Außerdem sollten Instrumente so ausgewählt werden, dass sie in der Fördersituation zu dem angestrebten Ziel führen. Will ich beispielsweise ein Kind durch eigene Bewegung dazu bringen, einen Klang zu produzieren, muss es das Instrument durch Beschaffenheit oder Aufbau ermöglichen, durch einfachste motorische Aktivität des Kindes dieses Ziel zu erreichen. Zudem empfiehlt Ruoff (1998, 150), Instrumente zu wählen, die spieltechnisch einfach zu handhaben sind, damit die Förderperson ihre Aufmerksamkeit auf das Kind richten kann.

Fortführende Überlegungen können die Nähe oder Distanz zum Kind in der Fördersituation betreffen. Auch muss berücksichtigt werden, welche zeitliche Abfolge der musikalischen Signale bestehen soll oder aus welcher Richtung sie kommen (z.B. von einem Standort aus, während des Bewegens im Raum oder an einer bestimmten Position wie über dem Kind, neben dem Kind, etc.). Zudem könnte die Sichtbarkeit des Auslösers des Klangs sowie des Klangträgers bedeutsam sein (Ruoff 1998, 150f).

In der konkreten Fördersituation schließlich gilt als Grundvoraussetzung, „daß (sic) die Erwachsenen lernen, die Verhaltensweisen der Kinder als Botschaften zu deuten“ (Kane 1992, 316). Dabei ist es wichtig, auf alternative und auch unerwartete Formen der Erwiderng aufmerksam zu werden, derer sich das Kind vielleicht bedient (Theilen 2004, 11).

Teil C

Empirische Untersuchung an der Schule für Körperbehinderte in Markgröningen

6. Voraussetzungen der Untersuchung

In diesem Kapitel werden zunächst Motiv und Fragestellung der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Daran anknüpfend wird die methodische Vorgehensweise der Untersuchung erläutert und begründet. Schließlich, ausgehend von den in Kapitel 5 erarbeiteten Zusammenhängen von Musik und Kommunikation, wird ein Raster erstellt, das für die Auswertung der einzelnen Untersuchungseinheiten herangezogen wird.

6.1 Motiv und Fragestellung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass im Umgang mit schwer behinderten Kindern konventionelle Begegnungs- und Anregungsformen überwunden werden müssen. Es sind neue Wege nötig, um mit Kindern in Beziehung zu treten.

Daher soll in dieser Untersuchung das Phänomen „Musik“ auf die Anwendbarkeit für eine Kommunikationsförderung bei körperlich beeinträchtigten – Schwerpunkt schwer behinderten - Kindern geprüft werden. Die dargestellten Bezüge von Musik und Kommunikation sollen dabei in der konkreten Praxis erprobt werden.

Konkret ergeben sich aus den vorhergehenden theoretischen Annahmen über Aspekte der Musik, die bei schwer behinderten Kindern für eine Kommunikationsförderung geeignet sein können, folgende Annahmen für die Untersuchung.

Annahme 1: Grundlegend wird angenommen, dass durch Musik günstige Bedingungen geschaffen werden, die eine Förderung im Bereich der Kommunikation ermöglichen können.

Annahme 2: Diese günstigen Bedingungen sind erstens durch das Erleben und die Wirkung von Musik gegeben (vgl. Kapitel 5.1).

Annahme 3: Zweitens eröffnet Musik Zugangswege zu schwer behinderten Kindern und schafft Gelegenheiten für grundlegende kommunikative Erfahrungen (vgl. Kapitel 5.2; 5.3)

Annahme 4: Zuletzt werden Bedingungen angenommen, die bei einer Kommunikationsförderung durch Musik beachtet werden müssen (vgl. Kapitel 5.4).

Die Untersuchung setzt sich also mit der Frage auseinander, ob – im Sinne einer Kommunikationsförderung - durch Musik günstige Bedingungen geschaffen werden können, mit Hilfe derer für Kinder mit schweren Behinderungen Erfahrungen im Bereich der Kommunikation ermöglicht werden. Dazu gehören das Erleben von Musik und die Möglichkeiten im Bereich der Zugangswege und der grundlegenden kommunikativen Erfahrungen. Zudem sollen die Beobachtungen dazu dienen, Bedingungen aufzuzeigen, unter denen musikalische Angebote (für das individuelle Kind) besonders wirksam sein können.

Bei der Überlegung zur Durchführung einer Untersuchung, die sich dieser Fragestellung widmet, muss im Folgenden festgelegt werden, wie die Datenerhebung und die Auswertung dieser Daten verlaufen sollen.

6.2 Methodische Vorgehensweise

Die Prüfung von Hypothesen an der Realität ist das charakteristische Merkmal empirischer Forschung (Roth 1991; in: Gudjons 2008, 60). Da die Untersuchung die oben genannten Annahmen an der Realität überprüfen will, erscheint die empirische Forschung als zielführend für die vorliegende Fragestellung.

Die Untersuchung wird hierzu an der Schule für Körperbehinderte in Markgröningen durchgeführt, in der u.a. schwer behinderte Kinder unterrichtet werden. Die Untersuchungen werden mit der Schülerin Hülya² aus der Klasse 7b durchgeführt. (Genauere Beschreibungen: vgl. Kapitel 7).

In drei Einzelfördersituationen sollen dabei die theoretischen Annahmen überprüft werden.

Um dies zu erreichen, soll das Verhalten des schwer behinderten Kindes erfasst und interpretiert werden.

² Die Einverständniserklärung der Schule sowie die von Hülya Eltern finden sich im Anhang 2 dieser Arbeit

„Durch Beobachtung wird das manifeste Verhalten von Personen und/oder Personengruppen erfasst“ (Abel/Möller/Treumann 1998, 62). Somit bietet sich für die Erhebung und Beschreibung von Verhalten eine Beobachtung an.

Da schwer behinderte Kinder – wie auch im Falle von Hülya - häufig nicht über Verbalsprache und/oder die kognitive Disposition verfügen, um über eigenes Verhalten zu sprechen, kann eine Befragung als Möglichkeit, Verhalten zu erfassen, ausgeschlossen werden. Darüber hinaus werden die Informationen bei einer Befragung zweifach gefiltert; nämlich einerseits durch den Gebrauch von Sprache, andererseits durch die Informationen, die als Meinung der Befragten formuliert sind. Daher ergibt sich häufig eine Diskrepanz zwischen Gesagtem und dem tatsächlichen Verhalten, das in dieser Untersuchung jedoch erfasst werden soll (Abel et al. 1998, 52).

Auch das Untersuchen anhand von (standardisierten) Tests erweist sich als ungeeignet, da auch diese nicht das tatsächliche Verhalten von schwer behinderten Kindern erfassen. Sie erlauben eine „quantitative Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ wie z.B. über Persönlichkeitsmerkmale (Abel et al. 1998, 61). Darüber hinaus gibt es keine (standardisierten) Tests zu der gegebenen Fragestellung.

Die Beobachtung des Verhaltens von Hülya erfolgt unter Teilnahme der Forschungsperson und ist unstrukturiert (d.h. „möglichst viel mit einer freischwebenden, nicht vorstrukturierten Aufmerksamkeit wahrnehmen [...]“ (Schröer 1997; in: Pfeiffer/Püttmann 2006, 53)). Somit ist die beobachtende Person in den Untersuchungssituationen gleichzeitig die Förderperson der Schülerin.

Die Teilnahme ermöglicht es dem Forscher, mit dem schwer behinderten Kind selbst in Kommunikation zu treten und so eher die Perspektive der Schülerin einnehmen zu können (Abel et al. 1998, 159). Der Forscher dokumentiert die Beobachtungen dabei in relativ unstrukturierter Beschreibung der Verhaltensweisen der Untersuchungsteilnehmer (ebd.).

Bei der unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung handelt es sich um eine qualitative Erhebungsmethode, die die Beschreibung des Verhaltens in sozialen Situationen ermöglicht. Die Untersuchungen werden dabei unter wirklichkeitsnahen Bedingungen realisiert, was auch für diese Untersuchung gilt (ebd.).

Das Besondere bei qualitativen Methoden ist, „dass die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen [...] als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden wird.“ (Flick/von Kardorff/ Steinke 2009, 21). Dieses Prinzip wird auch in dieser Untersuchung angewendet,

indem die beobachtende Person das Verhalten des Kindes in den Situationen hinsichtlich der theoretischen Annahmen interpretiert (Genauerer zur Auswertung: vgl. Kapitel 6.3).

Bei quantitativen Erhebungsmethoden werden eher vergleichend-statistische Auswertungen durchgeführt. Daher sind sie auf ein hohes Maß an Standardisierung der Datenerhebung angewiesen (ebd., 25). Für die Fragestellung dieser Untersuchung kommt eine solche Methode nicht in Frage, da die Standardisierung der Datenerhebung sowie quantitative Auswertungen für die Phänomene „Kommunikation“ und „Musik“ nicht geeignet sind: Eine Fördersituation muss offen gestaltet sein, sich an den individuellen Voraussetzungen und den situativen Gegebenheiten orientieren (vgl. Kapitel 4.1). Zudem sind „Kommunikation“ und „Musik“ keine messbaren Phänomene.

Einschränkungen der Methode der Beobachtung ergeben sich beispielsweise daraus, dass sie zeitlich begrenzt sind und daher „immer nur Ausschnitte aus der sozialen Realität“ (Lamnek 1993, 246) erfassen können. Außerdem ist sie abhängig von der Wahrnehmung der beobachtenden Person und muss deshalb räumlich begrenzt – im Rahmen der Reichweite menschlicher Sinnesorgane – stattfinden. Darüber hinaus kann der Forscher aus verschiedensten Gründen nicht alle Verhaltensweisen beobachten (ebd.). Weitere Einschränkungen bestehen in der Unfähigkeit, innere Vorgänge der Untersuchungsteilnehmer zu erfassen („Motive, Einstellungen usw., die das Verhalten steuern, sind nicht beobachtbar“ (Abel et al. 1998, 62). Diese können lediglich vermutet werden.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass bei der Beschreibung zwar ohne explizites Beobachtungsschema vorgegangen wird (Lamnek 1993, 310), jedoch lediglich die der beobachtenden Person relevant erscheinenden Beobachtungen beschrieben werden. Die Beschreibung jeglicher Geschehnisse und Verhaltensweisen innerhalb der Fördersituationen, die allesamt nicht unter einer halben Stunde dauern, würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Somit wird aber deutlich, dass bei den Beschreibungen bereits eine subjektive Vorauswahl getroffen wird.

Dieser Sachverhalt soll hier nicht unerwähnt bleiben, da die beschriebenen Beobachtungen festlegen, was ausgewertet und in die Diskussion der Ergebnisse eingebracht wird.

Die Beobachtungen in den jeweiligen Untersuchungssituationen werden unterstützt durch Videoaufnahmen, damit Verhaltensweisen der Schülerin bei der Auswertung der Beobachtungen erneut betrachtet werden können.

6.3 Rastererstellung zur Auswertung

Um die Beobachtungen für die Auswertung zu strukturieren und einzuordnen, wird in diesem Kapitel ein Raster erstellt. Das Raster umfasst die in Kapitel 5.2 und 5.3 anhand von Fachliteratur herausgearbeiteten Bereiche „Zugangswege“ und „grundlegende kommunikative Erfahrungen“.

Zur Überschaubarkeit und besseren Visualisierung wird diese Zusammenfassung durch zwei Tabellen dargestellt, die jeweils mögliches Verhalten oder Erfahrungen innerhalb der Situation gegenüberstellen. Diese sollen helfen, die Verhaltensweisen in den jeweiligen Situationen zu deuten und zu verstehen.

Die zwei Kategorien „Zugangswege“ und „grundlegende kommunikative Erfahrungen“ sind jedoch untrennbar miteinander verbunden, denn in und durch Zugangswege(n) bestehen Möglichkeiten zu grundlegenden kommunikativen Erfahrungen (vgl. Kapitel 5.3).

	Zugangswege zur und durch Musik	Mögliches Verhalten/mögliche Erfahrungen des schwer behinderten Kindes
Rezeptive Zugangswege	Musikaufnahmen	- („multisensorielle“) Wahrnehmungstätigkeit
	Instrument	- („multisensorielle“) Wahrnehmungstätigkeit - Erleben von verschiedenen Klängen, Tönen, Geräuschen, Schwingungen
	Stimme	- Ausdruck von Gefühlen, Stimmungen, Interessen, Zuwendung - Erleben von verschiedenen Klängen, Tönen, Geräuschen, Schwingungen
	Bewegt-werden	- Möglichkeit, Bewegungsimpulse zu verwirklichen - Klänge produzieren
	Eigener Körper	- Elemente der Musik am eigenen Körper spürbar: Dauer, Tempo, Rhythmus, etc.
Aktive	Spielen von Instrumenten	- Selbstwirksamkeit

Zugangswege		<ul style="list-style-type: none"> - Motivation, Aufforderungscharakter - „multisensorielles“ Erkunden (riechen, schmecken, fühlen, hören, sehen) - Ausdrucksmöglichkeit
	Stimme nutzen	<ul style="list-style-type: none"> - „Vorstufen des Singens“ (Spiel mit Sprechwerkzeugen) - Ausdrucksmöglichkeit, vor allem emotionaler Ausdruck
	Bewegungen durchführen	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstwirksamkeit - Sensomotorische Erfahrungen

Abb. 3: Zugangswege zur und durch Musik

Grundlegende kommunikative Erfahrungen	Mögliches Verhalten/mögliche Erfahrungen des schwer behinderten Kindes
Kontaktaufnahme	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Angebot zulassen/ablehnen - Innehalten in der Bewegung - Lächeln, Blick, Bewegung, (ungewöhnliche) Laute - Sich-Hinwenden zum Partner
Gefühlsabstimmung	<ul style="list-style-type: none"> - Erleben, dass sich Verhalten der Bezugsperson auf eigenen Gefühlszustand bezieht
Struktur: Wiederholung und Variation	<ul style="list-style-type: none"> - Erleben von Sicherheit in der Situation durch Struktur - Erfahren von Bekanntem durch Wiederholung → Erwartungshaltung - Musik als „Zeichen“ für etwas kommendes - Variation führt zu Entdecken von Neuem
Elemente der Musik erleben	<ul style="list-style-type: none"> - Elemente von verbaler und nonverbaler Kommunikation erleben (Sprachmelodie, Rhythmus, Dauer, Tonhöhe, etc.)
Direkt aufeinander bezogen sein	<ul style="list-style-type: none"> - z.B. gemeinsames „Singen“, Blickkontakt, gemeinsame Bewegung, etc.
Selbst initiieren	<ul style="list-style-type: none"> - Fordern einer Wiederholung - Erfahren, dass mit kommunikativen Handlungen die Umwelt beeinflusst werden kann - Erwartungshaltung auf Kommendes (durch

	Aufnehmen einer mit der Situation verbundenen Tätigkeit) zeigen
Führen und Folgen	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahren, dass auf eigene Äußerung eingegangen wird - Entstehen von Übereinstimmung zwischen kindlichem Tun und Umwelt - Unterscheidung zwischen einem Selbst und der Welt
Mitvollziehen und selbst handeln	<ul style="list-style-type: none"> - Evtl. Übergang in eigene Bewegung durch Führen → Vorstufe der (motorischen) Nachahmung - Selbstwirksamkeit - Motivation - Sensomotorische Erfahrungen
Instrument als „gemeinsames Drittes“	<ul style="list-style-type: none"> - Wechsel der Aufmerksamkeit zwischen Gegenüber und Instrument - Gemeinsamer oder wechselseitiger Austausch durch das Instrument
Gleichzeitigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Gleichzeitige gemeinsame musikalische Beiträge, übereinstimmend in möglichst vielen Elementen wie Dauer, Rhythmus, Tempo, Intensität, etc.
Dialog	<ul style="list-style-type: none"> - „musikalische Antworten“ des Kindes auf Beiträge des Gegenübers - Erfahrung: „Beiträge sind an mich gerichtet, verlangen nach einer Antwort und auf meine Beiträge wird geantwortet“ - Möglichkeit des Nachahmens
Situatives Sprachverständnis	<ul style="list-style-type: none"> - Verstehen eines gesprochenen Wortes durch musikalisches Phänomen (z.B. „laut“-„leise“ oder „Musikunterricht“ durch Begrüßungsliedmelodie) - Musik als Zeichen für etwas - z.B. Verständnis von Verboten, Tadel durch Sprachmelodie, Tonhöhe, etc.
Schüler-Schüler-Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> - Sich untereinander wahrnehmen durch musikalische Beiträge - Miteinander musizieren - Erfahren von sozialen Regeln

Abb. 4: Grundlegende kommunikative Erfahrungen

In der Auswertung werden die durchgeführten Fördermaßnahmen mit Hilfe der Tabelle zunächst innerhalb der verschiedenen möglichen Zugangswege eingeordnet.

Nachfolgend werden die beobachteten Verhaltensweisen von Hülya - in einem Versuch, sie zu deuten und zu verstehen - in Bezug auf die oben genannten Annahmen interpretiert (vgl. Kapitel 6.1). In einer abschließenden Stellungnahme wird schließlich darauf eingegangen, inwiefern Musik eine Möglichkeit darstellt, Kommunikation bei schwer behinderten Kindern zu fördern.

7. Untersuchungsbedingungen

In diesem Kapitel wird der Untersuchungsrahmen, d.h. die Schule, die Untersuchungsteilnehmerin aus der Klasse 7b – Hülya - sowie das Zustandekommen der Untersuchungssituationen beschrieben.

7.1 Beschreibung der Schule

Der Internetseite der Körperbehindertenschule in Markgröningen sind folgende Informationen zu entnehmen:

Die August-Hermann-Werner-Schule (AHW-Schule) ist eine Einrichtung für Kinder mit körperlichen Behinderungen und motorischen Beeinträchtigungen, die eine besondere sonderpädagogische Förderung benötigen.

Der Unterricht in der AHW-Schule ist ganzheitlich-handlungsorientiert und geht nach den Bildungsplänen der GHS, der Förderschule und der Schule für Geistigbehinderte vor. Das Einzugsgebiet der Einrichtung ist der Landkreis Ludwigsburg und der Rems-Murr-Kreis. Schüler, die in das Internat der Schule aufgenommen werden, kommen aus ganz Baden-Württemberg. Neben dem Internat bietet die Schule weitere Einrichtungen und Dienste an: eine Sonderpädagogische Beratungsstelle zur Frühförderung, psychologischen Dienst, Einschulungsberatung, Kooperationsberatung, einen Schulkindergarten und ein Beratungszentrum für Computer- und Kommunikationshilfen.

Das Team der Schule besteht aus Sonderschullehrer/-innen, Fachlehrer/-innen mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung, Fachlehrer/-innen mit Ausbildung in Physio- oder Ergotherapie sowie aus Unterrichtshelfer/innen.

Die Grundstufe umfasst die Klassen eins bis sechs. Bei der Klassenbildung sollen Schüler/innen mit unterschiedlich starken körperlichen Beeinträchtigungen und ähnlichen Lernvoraussetzungen (z.B. für das Lesen, Schreiben und Rechnen) integriert werden, damit dem Prinzip der Integration oder Kooperation nachgekommen werden kann. Als Grundsatz dient der handlungsorientierte Unterricht, bei dem lebenspraktische Dinge und selbstständiges Handeln mit Beachtung der Differenzierung und Individualisierung im Mittelpunkt stehen.

Die Hauptstufe umfasst die Klassen sieben bis neun, kann im Einzelfall verlängert werden und konzentriert sich bei den Lerninhalten auf das Leben nach der Schule (mögliche Orientierung, Aufzeigen von Lebensperspektiven). Je nach Voraussetzungen der Schüler/innen wird sich am Bildungsplan für Förder-, Haupt- oder Geistigbehindertenschule orientiert.

Die dreijährige Abschlussstufe ist für Schüler/innen konzipiert, die nach Beendigung der Hauptstufe nicht in eine Ausbildung, Berufstätigkeit, Beschäftigung oder andere angemessene Maßnahme eintreten werden. Inhalte der Abschlussstufe sind Alltagsorientierung, vor allem im Bereich des Arbeitens, des Wohnens, der Freizeit, der Partnerschaft, der Selbstversorgung sowie im Bereich der kulturellen und öffentlichen Teilhabe (http://www.ahwerner-schule.de/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=64

[Stand: 22.11.2011]).

7.2 Schülerbeschreibung

Hülya (Name geändert)

Hülya ist ein schwer behindertes Kind, das neben einer lumbalen Skoliose und einem Toraxrundrücken eine starke Spastik des ganzen Körpers aufweist, die es Betreuern schwer macht, Hülya umzulagern. Ihr geistiges Alter wird von der Klassenlehrerin auf etwa 6 Monate geschätzt.

Sie sitzt im Rollstuhl, der sie an der Brust mit einem Gurt stützt, sodass sie mit dem Oberkörper nicht nach vorne kippen kann. Außerhalb des Rollstuhls, mit dem sie sich - hauptsächlich einhändig – langsam fortbewegen kann, ist Hülya in der Lage, sich von der Rücken- in die Bauchlage zu befördern. Von der Bauchlage aus schafft sie es, in den Vierfüßlerstand und von dort in den Fersensitz zu gelangen. Die Fortbewegung außerhalb des Rollstuhls vollzieht Hülya robbend im Vierfüßlerstand oder sitzend, während sie sich mit den Armen vorwärts zieht. Die Füße werden jeweils nachgezogen.

Hülya greift gern nach ihren Spielsachen, betastet sie mit den Händen oder „erkundet“ sie mit dem Mund. Dabei ist sie stark auf das Spielzeug fixiert und lässt ihre Aufmerksamkeit in diesen Situationen nur schwer auf ihr Umfeld lenken. Das Greifen erfolgt recht koordiniert. Auch verfolgt sie einen Gegenstand, der ihr weggenommen wurde, mit ihrem Blick und äußert ihren Widerwillen. Dies tut sie auf nicht-sprachliche Weise. Sie äußert ihr/e Unbehagen/Freude lediglich durch Mimik und Laute. Besonders gerne produziert sie lang anhaltende Laute, die nur durch Öffnen und Schließen des Mundes variiert werden. Auch spielt sie manchmal mit ihrer Zunge, während sie lautiert. Des Weiteren kommen Vokal-Konsonanten-Verbindungen wie „mamamama“ vor.

Im Kontakt zu Erwachsenen zeigt sich häufig, dass Hülya deren Hand zu ihrem Hinterkopf führt, damit sie sie dort kraulen, was Hülya Freude bereitet und häufig mit Lachen begleitet wird. In ihrer Wahrnehmung findet Hülya an starken Reizen Gefallen. So scheint sie laute Geräusche und starke Berührungen wie beispielsweise das Kraulen ihres Hinterkopfes zu bevorzugen.

Hülya weist stereotype Bewegungsmuster auf. So führt sie häufig „Zitterbewegungen“ mit den Händen und Armen aus oder macht Kussgeräusche mit den Lippen. Des Weiteren kann sie Objekte oder Menschen gut mit ihrem Blick fixieren.

7.3 Beschreibung der Untersuchungssituation

Die drei **Einzelsituationen** mit der Schülerin Hülya werden von der Autorin dieser Arbeit selbst geplant und durchgeführt.

Im Frühjahr 2011 wurde bereits ein Blockpraktikum in der Klasse 7b absolviert. Im Vorfeld der Untersuchung fanden drei Hospitationen im Musikunterricht der Klasse statt, um die Schülerinnen und Schüler in ihrer gewohnten Umgebung und ihrem Verhalten im Musikunterricht erneut kennen zu lernen. Diese Besuche verhalfen zu der Entscheidung, mit Hülya die Einzelförderstunden durchzuführen, da diese sichtlich von Musik beeindruckt ist und auch zur Autorin schnell Vertrauen aufbauen konnte. Nach der Entscheidung für die Schülerin Hülya beobachtete die Autorin sie in den verbleibenden Hospitationen, um dadurch Hülyas Verhaltensweisen kennen und verstehen zu lernen. Weitere Orientierung bot darüber hinaus die Schulakte von Hülya, die von der Schule freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurde.

Bei der Planung der Einzelförderstunden orientiert sich die Autorin dieser Arbeit an dem Grundsatz der Förderung, zunächst eine Beziehung zum Kind aufzubauen, um sein Verhalten verstehen zu lernen (vgl. Kapitel 4.1). Dies zeigen die im Vorfeld gemachten Erfahrungen mit Hülya.

Auch bei der Durchführung der Stunden wurden die in Kapitel 4.1 erarbeiteten Grundsätze einer Kommunikationsförderung (z.B. jedes Verhalten als Mitteilung zu deuten) beachtet.

Für die durchgeführten Fördersituationen sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die stattfindende Förderung keinen Anspruch auf Vollständigkeit im Sinne eines eigens konzipierten Förderkonzepts oder einer Systematik entsprechend einer ganzheitlichen Förderung erhebt, wie es beispielsweise Hedderich (1992, 14) fordert.

Die drei Untersuchungssituationen innerhalb der empirischen Untersuchung sind daher lediglich als eine beschränkte Auswahl an Maßnahmen für eine mögliche Kommunikationsförderung durch Musik zu betrachten.

Die Untersuchungen finden innerhalb eines Zeitraums von drei Wochen statt. Die einzelnen Fördersituationen dauern jeweils mindestens eine halbe Stunde. Sie finden in für Hülya bekanntem Umfeld (Klassenzimmer) statt und bedienen sich größtenteils bereits vertrauter Materialien aus dem Klassenzimmer.

8. Durchführung

8.1 Verlauf der einzelnen Untersuchungssituationen

Die Beschreibungen zum Verlauf der einzelnen Untersuchungssituationen finden sich im Anhang unter „Anhang 1“.

8.2 Darstellung der Beobachtungen

Untersuchungssituation I, 08.12.2011

In der ersten Untersuchungssituation befinden sich Hülya und die beobachtende Person (bP) allein im Klassenzimmer. Hülya sitzt in ihrem Rollstuhl und hat ihr Lieblingsspielzeug in der Hand.

Zunächst rasselt die bP mit der Eierrassel so, dass Hülya sie sehen kann. Das Rasseln erfolgt jeweils in unterschiedlicher Dauer und Intensität, jedoch immer so, dass es deutlich hörbar ist. Beim ersten Rasseln der bP schaut Hülya auf und heftet ihren Blick auf die bP. Sie lacht. Beim zweiten Rasseln der bP beginnt Hülya, kehlig zu lautieren und dabei den Mund auf und zu zu machen, sodass es sich anhört, als produziere sie die Lautverbindung „hea“. Die bP wechselt ihre Position, sie begibt sich in einem Abstand von ca. zwei Metern von der linken Seite auf die rechte Seite von Hülya und rasselt erneut. Hülyas Blick gleitet sofort wieder in Richtung der Geräuschquelle. Ihre Körperhaltung ist aufrecht, der Kopf gerade. Die bP ändert nun die Geschwindigkeit, die Lautstärke sowie das Tempo des Rasselrhythmus. Einmal in regelmäßigen Abständen, jedoch mit längeren Pausen dazwischen, einmal durchgehend und laut in schnellem Tempo. Hülya zeigt bei der schnellen und lauten Variante eine deutlichere Verhaltensänderung. Sie bewegt ruckartig den Kopf nach oben und schaut auf die bP.

Danach ändert die bP wieder ihre Position. Dieses Mal steht sie seitlich hinter Hülya. Sie rasselt. Hülyas Kopf dreht sich in die entsprechende Richtung, ihr Blick ist auf die bP gerichtet. Die bP geht nun langsam um Hülya herum und betätigt dabei durchgehend die Rassel. Hülya dreht daraufhin den Kopf auf die andere Seite und blickt abwartend in die Richtung, in der sie das Rasselgeräusch vermutet, auch wenn sie die bP noch nicht sehen kann. Die bP nähert sich Hülya langsam, hält die Rassel an Hülyas Ohr und betätigt sie. Hülyas rechter Arm bewegt sich sofort in diese Richtung und ihre Hand ergreift die Rassel. Die bP lässt nicht sofort los, sondern vollzieht die Rasselbewegung zusammen mit Hülyas Hand. Hülya lacht bei dieser Handlung. Die bP sagt: „Schüttel mal, Hülya!“ und ahmt die Rasselbewegung mit ihrer leeren Hand nach. Hülya schaut kurz auf die sich bewegende Hand der bP und schüttelt dann die Rassel. (Ihr Spielzeug befindet sich dabei in der anderen Hand.) Die bP lächelt Hülya an und lobt sie.

Hülya lächelt und beginnt zu lautieren. Dies macht sie mit hauptsächlich geschlossenem Mund. „Hmmm“ wird zu „Aaaah“, wenn sie ab und zu den Mund öffnet. Meist beginnt sie mit einem relativ hohen Ton, den sie dann in einem Glissando „nach unten zieht“. Zwischendurch gleichen ihre Lautierungen dem Lallen von Kindern, wenn sie den Mund öffnet und gleich wieder schließt. Dann klingt es wie die Lautverbindung „AaaiiiiAaaaiiiiAaaaiiii“. Die bP geht auf Hülyas Äußerungen ein, indem sie sie imitiert und ihre Äußerungen variiert. Zum Beispiel wechselt sie zwischen aufsteigender und abfallender Tonhöhe. Hülya stimmt in den Singsang der bP mit ein, indem sie ihrerseits oben genannte Äußerungen hören lässt. Das Lachen von Hülya erwidert die bP. Die bP orientiert sich an den „Sing“-Pausen der Schülerin.

Nun führt die bP den eigentlichen Teil der Stunde weiter, indem sie die Rassel erneut in etwa zwei Metern Abstand zu Hülya betätigt. Hülyas Blick ist sofort wieder auf die bP gerichtet. Sie versucht mit der rechten Hand, ihr Rollstuhlrاد zu drehen, sodass sie sich fortbewegt. Die bP geht darauf ein, indem sie die Bremsen des Rollstuhls löst. Sie rasselt in regelmäßigem Rhythmus weiter, während Hülya versucht, sich mit ihrem Rollstuhl in die Richtung der bP zu bewegen. Da sie nur eine Hand zum Fahren mit dem Rollstuhl verwendet, fährt sie zunächst in eine abweichende Richtung. Sie versucht zu korrigieren, bewegt sich aber eher weg von dem Geräusch. Die bP positioniert den Rollstuhl daraufhin so, dass sie auch nur mit einer Hand in die richtige Richtung fahren kann. Als Hülya vor der bP, die immer noch die Rassel betätigt, zum Stehen kommt, streckt sie die Hand aus. Die bP gibt ihr die Rassel. Hülya „erkundet“ die Rassel (Wechsel von einer in andere Hand, Rasselbewegung, Klopfen an Zähne, etc.), während die bP den CD-Player vorbereitet.

Als das „Laternenfestlied“ erklingt, hört Hülya plötzlich auf, mit der Rassel zu hantieren, hebt den Kopf und schaut zum CD-Player. Nach etwa einer halben Minute lacht sie kurz auf. Danach sitzt sie weiterhin fast regungslos in ihrem Rollstuhl und blickt mit aufrechter Körperhaltung in Richtung des CD-Players. Plötzlich stoppt die bP die Musik. Hülya schaut zunächst regungslos in Richtung des CD-Players. Dann schüttelt sie kurz den Kopf, um dann intensiv den Kopf sowie den Oberkörper vor und zurück zu bewegen. Nachdem sie diese Handlung beendet hat, verharrt sie erneut sekundenlang. Dann wendet sie sich ihrem Ärmel der Jeansjacke zu und greift mit der Hand danach. Die bP spielt daraufhin die Musik wieder ab und sofort hebt Hülya wieder den Kopf und blickt mit gehobenem Kopf starr geradeaus. Während die Musik läuft lässt sie sich nicht ablenken, sie schaut weiterhin geradeaus und vermittelt damit, dass sie der Musik zuhört.

Als die bP die Musik erneut pausieren lässt, „erwacht“ Hülya förmlich aus ihrer Starre, blickt im Raum umher, führt ihren Handrücken zum Mund, „küsst“ ihn so, dass Schmatzgeräusche entstehen und schmatzt ohne die Hand zu benutzen mit den Lippen. Dann atmet sie mit Stimme aus, sodass es sich wie ein Seufzer anhört.

Erneut lässt die bP die Musik laufen, stoppt sie allerdings schon nach etwa 10 Sekunden wieder. Während der Musik verharrt Hülya abermals regungslos. In der Stillephase schüttelt sie unvermittelt den Kopf und beginnt zu lautieren („Hmmm“ mit abfallender Tonhöhe). Wieder macht sie mit dem Kopf intensive Nickbewegungen, bei denen sich der Oberkörper mitbewegt.

Als die bP dieses Mal die Musik wieder anmacht lautiert Hülya von Anfang an mit und verändert dabei häufig die Mundstellung sowie die Tonhöhe ihrer Äußerungen. Die bP nimmt dies zum Anlass, um mit Hülya zu „singen“.

Die bP gibt Hülya die Eierrassel in die Hand. Sie setzt sich rechts neben Hülyas Rollstuhl in die Hocke und summt das komplette Lied einmal. Hülya wirkt dabei sehr aufmerksam. Sie schaut durchgehend zur bP, dreht den Kopf zu ihr hin und streckt von Zeit zu Zeit den rechten Arm nach ihr aus. Beim zweiten Durchgang beugt sich die bP zu Hülya hinunter und singt ihr direkt „ins Gesicht“. Hülya schaut die bP zunächst an, dann wendet sie abrupt den Kopf zur gegenüberliegenden Seite und beginnt zu lautieren. Sie lässt dabei den Mund zu und spielt auffällig stark mit der Tonhöhe („Mmmh“). Sie wechselt zwischen zwei Tönen hin und her, lässt die Tonhöhe durch Glissandi steigen und fallen. Auf eine kurze Pause des Singens folgt ein Lachen Hülyas. Als die bP das Lied erneut anstimmt, setzt Hülya sofort wieder mit ein. Teilweise zieht sie die Luft ein, lautiert gleichzeitig und es entsteht ein kratziger Ton. Dann setzt sie wieder hoch an und zieht den Ton mit einem „Mmmh“ nach unten. In dieser Weise variiert sie ihre Beiträge während des Singens fortlaufend.

Nach dem Lied beginnt die bP, einzelne Töne auf dem Vokal „a“ zu singen und lang auszuhalten. Dabei variiert sie in Tonhöhe, Lautstärke und Nähe zu Hülya. Als die bP sich während des Singens eines tiefen Tones Hülya nähert, fängt diese an zu lachen. Das Lachen hält an und verstärkt sich, je näher die bP ihr kommt. Die bP singt nun einen hohen Ton. Hülya weicht zunächst zurück, indem sie den Kopf zur Seite dreht. Als der Ton verklingt lacht sie abermals. Beim dritten gesungenen Ton der bP stimmt Hülya mit ein und „singt“ einen einzelnen gehaltenen Ton, den sie lediglich durch unterschiedliche Mundstellung leicht variiert. Als die bP verstummt, stoppt auch Hülya. Sie wendet den Kopf ab und lacht laut auf. Dabei versteift sich ihr gesamter Körper. Die bP lobt sie für ihren Gesang. Sie nimmt Hülyas Hand, singt erneut das „Laternenfestlied“ und schwenkt dabei ihren Arm neben Hülyas Rollstuhl hin und her. Hülyas Lachen intensiviert sich. Kurz entreißt sie der bP ihre Hand um sie ihr dann wieder freiwillig zu geben und erneut die Arme zu schwenken. Ein letztes Mal singt die bP verschieden hohe einzelne Töne. Hülya lacht nun dauerhaft. Ihr Blick richtet sich vor allem bei den höheren Tönen auf die bP.

Im nächsten Schritt nimmt die bP eine Gitarre zur Hand und setzt sich wieder neben Hülya. Schon bei der Vorbereitung, d.h. dem Aufstellen des Stuhls und dem Holen der Gitarre hat die bP Hülyas ungeteilte Aufmerksamkeit. Sie folgt jeder Bewegung der bP mit den Augen. Die bP setzt sich zunächst mit einem Abstand neben Hülya, der Hülya das Erreichen der Gitarre nicht ermöglicht. Hülya blickt unentwegt auf die Gitarre, ihr Oberkörper ist leicht in die

entsprechende Richtung gedreht und ihre Hand liegt locker auf dem Rollstuhlradsattel. Die bP spielt in unterschiedlichen Lautstärken einzelne Akkorde. Es sind aber keine Anzeichen von stärkerer Reaktion auf laute Akkorde bei Hülya zu beobachten, obwohl alle betreuenden Personen stets betonen, dass Hülya im Allgemeinen starke Reize braucht.

Als die bP in ihrem Spiel pausiert, beginnt Hülya die Eierrassel zu schütteln. Sie führt die Rassel zum Mund. In diesem Moment fängt die bP wieder an zu spielen und Hülya lacht auf und senkt ihre Hand wieder ab in Richtung Schoß. Mit der anderen Hand versucht sie, die Gitarre zu erreichen. Bei einer zweiten Pause lautiert sie mit geschlossenem Mund („Hmmm“). Die bP geht darauf ein, indem sie erneut zu spielen beginnt.

Nun spielt die bP die Akkorde des Begrüßungsliedes der Klasse. Hülya erweckt durch ihren aufmerksamen Blick und ihr praktisch regloses Dasitzen den Eindruck, als würde sie zuhören. Danach begleitet die bP ihr Gitarrenspiel mit leisem Singen. Hülya blickt erneut aufmerksam vor sich auf den Boden und beginnt nach kurzer Zeit zurückhaltend zu lachen.

Direkt nachdem das Lied zu Ende ist, gibt Hülya lautliche Äußerungen von sich. Sie wendet sich dabei mit Kopf und Oberkörper von der bP ab. Ihre Äußerung gipfelt in einem Lachen, während dessen sie sich wieder der bP zuwendet. Dann blickt sie sekundenlang starr auf die Gitarre, um dann mit ihrer linken Hand erneut die Eierrassel zu betätigen. Dies macht sie mit ruckartigen, dynamischen Bewegungen.

Die bP singt und spielt das Lied erneut, dieses Mal lauter und schneller. Hülya verharrt zunächst in ihren Bewegungen und blickt starr geradeaus, dann lacht sie laut und bewegt dabei den Kopf sowie die Extremitäten hin und her. Nach dem Ende des Liedes lautiert Hülya erneut.

Die bP setzt sich nun näher an Hülya heran, damit die Gitarre für sie in Reichweite ist. Prompt greift Hülya zum Gitarrenhals und zieht ihn zu sich her. Die bP lässt sich von Hülya „herziehen“. Hülya lacht, während die bP ihr die Gitarre auf den Schoß legt. Kurz greift sie in die Saiten, dann drückt sie die Gitarre weg. Die bP nimmt die Gitarre zurück, sagt: „Soll ich?“ und spielt erneut die Akkorde des Begrüßungsliedes. Danach zieht Hülya die Gitarre wieder zu sich heran, um sie kurz darauf wieder von sich wegzustoßen.

Daraufhin zieht die bP ihren Stuhl näher zu Hülya und legt die Gitarre flach auf ihren Schoß, damit Hülya die Möglichkeit hat, ihre rechte Hand auf die Gitarre zu legen. Sie fährt einmal mit der Hand über die Saiten, sodass sich Töne ergeben. Dann wartet sie ab. Hülya senkt den Kopf, um ihren Blick auf die Handlung der bP zu konzentrieren. Nachdem die bP aufgehört hat, ihre Handlung durchzuführen, lacht Hülya kurz auf, lässt ihr Lachen in eine Lautierung auf „aaah“ übergehen und legt ihre Hand gezielt auf die Saiten der Gitarre. Die bP streicht

daraufhin über die Saiten, sodass Hülya die Vibration spürt. Ihre Antwort äußert sich in einem Lachen. Kurz darauf legt sie die Hand auf das Holz neben den Saiten. Erneut bringt die bP die Saiten zum Schwingen. Sofort bewegt sich Hülyas Hand daraufhin wieder zu den Saiten. Eine Zeit lang lässt sie ihre Hand auf den Saiten liegen, bewegt die Finger leicht und lautiert dazu mit oben beschriebenen Variationen. Die bP stimmt mit ein, indem sie Hülyas Äußerungen nachahmt.

Die Kombination aus Vormachen der Streichbewegung von der bP und der darauf folgenden Nachahmung von Hülya, indem sie ihre Hand auf die Saiten legt oder die versucht, die Saiten zu umgreifen, wiederholt sich einige Male. Nach mehreren Abläufen dieser Kombination ergreift Hülya die Hand der bP und schaukelt ihren Arm hin und her, sodass die Arme der beiden über den Saiten hin und her schweben. Die bP „hilft nach“, indem sie ihre Finger ausstreckt, sodass diese über die Saiten gleiten. Hülya lacht und lässt die Hand der bP los. Diese legt ihre Hand wieder auf die Gitarre. Hülya ergreift sie erneut und die gemeinsame Handlung wird erneut durchgeführt. Hülya lacht abermals auf. Am Ende der Stunde singt die bP nochmals das Begrüßungslied „Hallo Hülya, schön dass du da bist“. Hülya lautiert und lacht mit und legt die Hand auf den Gitarrenhals.

Untersuchungssituation II, 16.12.2011

In der zweiten Einzelförderstunde mit Hülya werden zunächst einige Teile der Vorgehensweise aus der ersten Stunde übertragen. Hülya sitzt erneut im Rollstuhl. Dieses Mal wird eine Glocke mit Handgriff als Musikinstrument verwendet. Die bP stellt sich links von Hülya in einem Abstand von ca. zweieinhalb Metern auf, sodass Hülya den Kopf drehen muss, um Blickkontakt herzustellen. Zunächst wird mit dem Betätigen der Glocke Hülyas Aufmerksamkeit erregt: Hülya dreht den Kopf und blickt zur bP. Sobald die bP aufhört, mit der Glocke zu klingeln, verfällt Hülya wieder in ihre zuvor ausgeführte Handlung zurück. Sie greift nach ihrem Zopf und zieht an Haaren und Haargummi. Beim erneuten Erklängen der Glocke hört sie auf, sich mit ihren Haaren zu beschäftigen. Die bP löst die Bremsen des Rollstuhls und begibt sich wieder auf ihre vorherige Position. Wieder läutet sie die Glocke. Hülya legt ihre rechte Hand an das Rollstuhlrads und bringt es zum Rollen, sodass sie sich langsam in Richtung der bP bewegt. Nach kurzer Zeit ändert sich allerdings ihre „Fahrtrichtung“, da sie nur mit einer Hand lenken kann. Stattdessen vollführt Hülya eine Drehung um ca. 280° und bleibt vor den Schränken des Klassenzimmers stehen. Die bP kommt ihr daraufhin entgegen und stellt sich so vor Hülya auf, sodass diese sie sehen und mit einigen Schwüngen der Räder ihres Rollstuhls erreichen kann. Sie betätigt erneut die Glocke

und legt diese dann auf einem Stuhl ab. Hülya bewegt sich zielstrebig darauf zu und greift nach der Glocke. Sie nimmt die Glocke in die rechte Hand, hält sie zunächst nicht am Stiel sondern an der Glocke selbst fest und wechselt immer wieder die Hand, in der sie die Glocke hält. Als nächstes nimmt sie den Griff der Glocke in den Mund. Dann greift sie direkt in die Glocke, hebt sie hoch und schüttelt sie mit ihrer stereotypen „Zitterbewegung“. Es kommt kein Ton zustande.

Die bP holt sich eine zweite Glocke und läutet sie direkt vor Hülya stehend. Zunächst schüttelt Hülya erneut wieder so, dass kein Ton entsteht. Die bP wartet ab. Hülya lacht auf, legt die Glocke auf ihren Schoß und ergreift sie am Griff. Dann hält sie sie nach oben und schüttelt, sodass sich ein Ton ergibt. Die bP antwortet mit einem Klingeln der anderen Glocke. Daraufhin fährt Hülya mit ihrem Rollstuhl der bP entgegen und nimmt der bP die Glocke aus der Hand.

Die bP holt sich eine dritte Glocke und lässt diese erklingen. Hülya hat zu diesem Zeitpunkt beide Glocken in ihrer linken Hand und hält diese an ihren Mund, um sie mit der Zunge zu erkunden. Beim Erklingen der dritten Glocke lacht sie kurz auf und richtet ihren Blick auf die bP. Nach kurzer Zeit senkt sie die Glocken auf ihren Schoß hinab, ergreift beide Glocken an ihren Griffen (sie nimmt in jede Hand eine) und betätigt die Glocke in ihrer linken Hand. Die bP gibt ihr eine musikalische Antwort durch das Läuten der dritten Glocke. Hülya gibt einen weiteren Beitrag ab, indem sie die Glocke der linken Hand auf die Glocke der rechten Hand schlägt. Dies ruft kürzere und dumpfere, jedoch gut hörbare Töne hervor. Sie schließt ihren Beitrag, indem sie die Glocke der linken Hand erneut hebt und sie schüttelt. Es handelt sich hierbei nicht um eine stereotype Bewegung, da sie weniger schnell und ausladender ist als ihre übliche „Zitterbewegung“. Als die bP wieder durch Klingeln antwortet lacht Hülya auf. Die bP stimmt in ihr Lachen ein und lobt Hülya.

Nun gibt Hülya einen neuen Anlass für einen Dialog. Sie schlägt kurz die beiden Glocken aneinander und schwenkt dann wieder den linken Arm, um den Glockenton zu produzieren. Dann steckt sie sich den Griff der Glocke aus der rechten Hand in den Mund. Dabei fällt die andere Glocke hinunter auf den Boden. Die bP antwortet mit einem Klingeln der Glocke. Hülya reagiert prompt, nimmt die Glocke aus dem Mund und schüttelt sie – allerdings hält sie sie falsch herum, weshalb kein Ton produziert wird. Hülya wechselt die Hand, greift aber erneut zur Glocke selbst, sodass sich beim nachfolgenden Schütteln wieder kein Ton ergibt. Dann setzt sie an, sich die Glocke wieder in den Mund zu stecken. Die bP, die zuvor abgewartet hatte, klingelt erneut mit ihrer Glocke. Kurz verharrt Hülya daraufhin in ihrer Bewegung, ergreift die Glocke dann mit der anderen Hand am Griff und klopft sie gegen das

Rad ihres Rollstuhls. Dadurch ergibt sich ein lauter Ton, den die bP abermals erwidert. So ergibt sich ein Hin und Her der beiden Beteiligten, das sich über ungefähr vier Minuten erstreckt. Während dieses Dialogs sind oben beschriebene Phänomene zu beobachten: Zunächst nimmt Hülya nach ihrem Beitrag die Glocke häufig in den Mund oder greift um, sodass der Glocke beim nächsten Beitrag keine Töne entspringen. Auffällig ist jedoch im Verlauf, dass die bP immer kürzer auf Hülyas Beiträge warten muss, da Hülya die Glocke mehr und mehr direkt nach dem Klingeln der bP so nimmt, dass ein Ton produziert werden kann. Nachdem Hülya die Glocke z.B. zunächst lange im Mund hatte, greift sie zuletzt praktisch sofort zum Griff der Glocke und betätigt sie danach. Somit entstehen weniger Pausen im Dialog und es kommt ein direkterer Bezug der beiden Beteiligten zustande.

Der nächste Teil der Stunde besteht wie in der ersten Stunde aus dem Vorspielen des „Laternenfestlieds“ aus dem Musikunterricht. Als das Lied beginnt, hat Hülya gerade eine Glocke im Mund. Zunächst verharrt sie kurz in ihren Bewegungen und schaut geradeaus. Dann nimmt sie die Glocke aus ihrem Mund und hebt den Kopf. Sie schaut zur bP hinüber. Kurz darauf wendet sie sich wieder der Glocke zu und senkt den Kopf.

Im nächsten Schritt wird die Musik gestoppt. Dabei ist zu beobachten, dass Hülya ihren Kopf hebt und nach vorne zur bP schaut (Diese befindet sich etwa zwei Meter entfernt vor dem CD-Player). Nach ungefähr fünf Sekunden wendet sie sich wieder ihrer Glocke zu und senkt dabei den Kopf. Als die bP die Musik wieder abspielen lässt, hebt sie abermals den Kopf und schaut nach vorne. Ein leichtes Lächeln umspielt kurz ihren Mund. Dann greift sie nach ihrer Glocke und läutet. Sie betätigt die Glocke lang anhaltend und blickt dabei mit nach oben gerecktem Kopf fordernd zur bP hinüber. Diese stoppt die Musik. Wieder lässt sich beobachten, dass Hülya den Kopf hebt und aufmerksam nach vorne zur bP schaut. Danach wendet sie sich abermals ihrer Glocke zu und nimmt diese in den Mund. Beim Fortsetzen des Liedes schaut sie wieder auf, nimmt den Griff der Glocke in die Hand und klingelt. Auch hier schaut sie wieder mit hoch erhobenem Kopf zur bP, verharrt nach ihrem Klingeln kurz in ihrer Bewegung mit anhaltendem Blick auf die bP und senkt dann wieder den Kopf, um die Glocke in den Mund zu nehmen. Auch beim dritten Stopp des Liedes blickt sie erwartungsvoll auf, als sie keine Musik mehr hört, wendet sich dieses Mal aber noch schneller als bei den vorhergehenden Malen wieder ihrem „Mundspiel“ mit der Glocke zu. Als die Musik wieder erklingt, blickt sie erneut kurz auf, ist danach aber wieder auf die Glocke konzentriert. Allerdings läutet sie die Glocke in diesem Durchgang auffällig häufig. Auch nach Ende des Liedes schaut sie kurz starr auf den Boden und verharrt in ihren Bewegungen.

Dann klingelt sie mit ihrer Glocke, führt sie danach zum Mund, greift aber sofort wieder um und klingelt erneut.

Als nächstes folgt der Teil der Stunde, in dem gemeinsam gesungen werden soll. Erst leitet die bP den Teil der Stunde ein, indem sie Hülya das Lied einmal auf den Vokal „a“ vorsingt. Hülya, die immer noch die Glocke in der Hand hat, wechselt dabei schnell zwischen Glocke im Mund und Glocke Schütteln hin und her, zeigt daher auch eine verstärkte motorische Aktivität. Nach diesem ersten Durchgang nimmt die bP in einem unbeobachteten Moment die Glocke von Hülya Schoß und legt sie außer Sichtweite von dieser. Nach kurzer Zeit zeigt Hülya ihr Unbehagen, dass sie nichts mehr in der Hand hat. Dies äußert sich durch einen hohen, lauten Schrei, bei dem sich ihr ganzer Körper anspannt. Die bP singt zunächst weiter. Hülya zeigt dieses Verhalten aber immer wieder. Die bP versucht dann, Hülyas Aufmerksamkeit durch das Experimentieren und Variieren mit der Stimme zu gewinnen. Zunächst singt sie einen Ton in mittlerer Lage. Hülya schaut die bP an, gibt lang gezogene vokale Äußerungen von sich, die immer wieder in „Unbehagensschreie“ übergehen. Die bP probiert weiter aus, was Hülya von dem Fehlen eines Objekts ablenken könnte. Sobald sie die Äußerungen von Hülya nachahmt, geht Hülya meist durch abermalige Unbehagensschreie darauf ein. Als Hülya Schmatzgeräusche macht und zur bP hinüber schaut, nimmt diese Hülyas Verhalten auf und gibt Antwort, indem sie zurück schmatzt. Hülya dreht den Kopf zur bP hinüber und schaut ihr ins Gesicht. Nachdem die bP ihre Äußerung beendet hat, dreht Hülya den Kopf zur Mitte, hält kurz inne und nimmt dann ihre Hand vor die Nase. Sie streckt die Zunge zwischen die Lippen und stößt die Luft aus ihrem Mund aus sodass sich ein prustendes Geräusch ergibt. Danach schaut sie erneut zur bP und dreht dabei den Kopf. Die bP tut ihr diese Handlung abermals nach. Daraufhin lacht Hülya kurz auf.

Dann fängt die bP nochmals zu singen an. Hülya lautiert mit, indem sie einen Ton anstimmt und dabei den Mund auf und zu macht, sodass sich eine Lautverbindung ergibt, die ähnlich eines „Aio“ klingt. Danach singt die bP einen tiefen Ton. Hülya schaut sie an und stimmt mit ein, indem sie einen einzelnen Ton produziert, den sie lange aushält. Die bP produziert weitere Töne. Hülya beginnt erneut, mit den Lippen zu schmatzen und die bP erwidert diesen Beitrag. Plötzlich zeigt Hülya ein neues Verhalten: Sie lautiert genau wie bei einem ihrer Unbehagensschreie, die in ihrer Tonhöhe stets sehr hoch ansetzen und langsam leiser und tiefer werden. Jedoch streckt sie dieses Mal die Zunge zwischen ihre Lippen, sodass sich ein vibrierender Ton ergibt. Ihre Körperspannung nimmt dabei wie bei einem ihrer Unbehagensschreie zu. Im Verlauf des folgenden Dialogs, bei dem die bP erneut ihre Beiträge

derer von Hülya angleicht und variiert, häufen sich Hülyas Unbehagensschreie so drastisch, dass die bP zum nächsten Teil der Stunde übergeht.

Sie setzt sich mit einer Gitarre neben Hülya, dieses Mal zu ihrer Linken. Hülya dreht sofort den Kopf in ihre Richtung und blickt auf die Gitarre. Nach kurzer Pause beginnt die bP, Akkorde zu spielen. Sie produziert einige leise und andere lauter. Hülya wendet dabei den Blick nicht ab. Als die bP aufhört zu spielen, nimmt Hülya nach kurzem Verharren ihren rechten Zeigefinger in den Mund und kaut darauf herum. Die bP stimmt einen weiteren Akkord an. Sofort nimmt Hülya den Finger aus dem Mund und dreht den Kopf wieder zur bP und der Gitarre. Nun spielt die bP das Begrüßungslied („Hallo ihr alle“) auf der Gitarre. Hülya schaut starr geradeaus und scheint zuzuhören. Ab und zu berührt sie mit der linken Hand den Gitarrenhals, zieht sie aber immer wieder zurück. Im nächsten Schritt singt die bP das Lied mit. Hülya lächelt. Als das Lied zu Ende ist greift Hülya nach dem Gitarrenhals und zieht ihn in ihre Richtung. Die bP legt daraufhin die Gitarre auf Hülyas Schoß. Hülya legt die Hand auf die Saiten und die bP streicht mit ihren Fingern über die Saiten. Erneut lächelt Hülya. Dieser Vorgang, gekoppelt mit vergleichbaren Erwidern von Seiten Hülyas, wiederholt sich noch einige Male.

Der letzte Schritt in der zweiten Untersuchungssituation stellt das Vorspielen verschiedener Musikrichtungen dar. Zunächst bekommt Hülya das Kinderlied „Hänschen klein“ auf einer Cd, gesungen von einem jungen Mädchen, vorgespielt. Danach hört sie ein Rock- bzw. Metallied, bei dem nur wenig Melodie vorkommt und der Gesang ebenfalls weniger melodios, sondern eher geschrien ist. Zum Schluss wird noch ein Lied aus der Richtung Pop abgespielt, das einen lauten, regelmäßigen Rhythmus durch das Schlagzeug vorgibt und von einer Frau gesungen wird.

Bei dem Kinderlied richtet Hülya ihren Oberkörper auf, reckt den Kopf nach oben und schaut aufmerksam geradeaus. Während der ersten 30 Sekunden bleibt sie in dieser Position und schwenkt nur den Kopf leicht hin und her. Dann senkt sie den Kopf und greift sich in die Haare.

Beim Metallied scheint es, als reagiere Hülya zunächst überhaupt nicht. Erst als etwa nach 30 Sekunden eine isolierte Melodiespur zu hören ist, blickt sie auf und hebt den Kopf an.

Bei dem Popstück scheint Hülya nicht aufmerksam zu werden. Sie bewegt den Kopf hin und her und zeigt ihre stereotype Bewegungsaktivität. Schon nach ca. fünf Sekunden beginnt sie sich wieder mit ihren Haaren zu beschäftigen und zeigt keinerlei Zeichen mehr, dass sie zuhört.

Untersuchungssituation III, 22.12.2011

Zu Beginn der dritten Unterrichtsstunde mit Hülya sitzt die Schülerin in der „Spielecke“ im Klassenzimmer auf dem Boden und hält zwei kleine Becher in den Händen. Hülya blickt mit gesenktem Kopf nach unten auf die Gegenstände in ihren Händen und hantiert mit ihnen. Als die bP das „Laternenfestlied“ auf dem CD-Player abspielen lässt hebt sie den Kopf und schaut die bP an, die sich in diesem Moment neben sie setzt. Dann senkt Hülya wieder den Kopf und widmet sich den Bechern. Die bP beginnt, die Melodie mitzusummen. Daraufhin hebt Hülya abrupt den Kopf und schaut die bP an. Nun streicht die bP leicht über Hülyas Arm. Hülya, die - ihre Beine nach vorne gestreckt - mit einem Rundrücken auf dem Boden sitzt, bewegt den Oberkörper zur entgegengesetzten Seite und stützt sich dann mit dem Ellbogen auf. Als Nächstes wiegt die bP ihren Oberkörper hin und her und summt weiter zur Musik. Hülya senkt langsam den Kopf nach unten, ihr Blick scheint dabei allerdings auf die bP gerichtet zu sein. Sie drückt sich mit dem Ellbogen ab und bringt ihren Oberkörper wieder in eine aufrechte Position. Daraufhin bringt sich die bP in dieselbe Sitzposition und rückt näher an Hülya heran. Hülya begegnet dieser Handlung, indem sie sich erneut zur entgegengesetzten Richtung beugt und sich mit dem Ellbogen abstützt. Sie senkt erneut den Kopf, beschäftigt sich kurz mit ihren Bechern, um dann abermals den Blick auf die bP auszurichten. Das Gesicht zeigt dabei allerdings wie zuvor Richtung Boden, sodass es wie ein „versteckter Blick“ aussieht. Nun wiegt die bP erneut im Takt der Musik, legt ihre Hände dabei flach auf den Boden und reibt vor und zurück. Dabei berührt sie bei jeder Vorwärtsbewegung Hülyas Oberschenkel. Dies wiederholt sie einige Male. Hülya blickt von ihrer Beschäftigung mit den Bechern auf. Sie klopft die Becher aneinander, hat aber weiterhin die bP im Auge. Die bP geht nun dazu über, die Streichbewegungen auf dem Boden auf Hülyas Oberschenkel fortzuführen. Daraufhin fällt auf, dass Hülya ihre Position beibehält aber ihre Klopfbewegungen sich deutlich verschnellern. Kurz darauf richtet sie sich unvermittelt ruckartig auf, streckt den Kopf kurz nach oben, öffnet den Mund leicht und schaut starr geradeaus. Dann lässt sie sich wieder in ihre abgewandte Position fallen, schlägt das linke Bein, das der bP näher ist, über das andere und rückt mit Hilfe des Ellbogens ein Stück weg von der bP. Bis zum Ende des Liedes zeigt Hülya immer wieder den Wechsel zwischen sich Abwenden und Entgegenkommen. Häufig blickt sie von ihren Bechern wie oben beschrieben auf, ohne den Kopf zu heben.

Nach Ende des Liedes summt die bP das Lied ohne die Begleitung der CD. Dabei wiegt sie ihren Oberkörper erneut hin und her. Hülya sitzt aufrecht, streckt den Kopf nach oben, öffnet

den Mund ein Stück und schaut der bP ins Gesicht. Immer wieder senkt sie ruckartig ihren Kopf nach unten, um ihn dann sofort wieder zu heben.

Nach ca. 30 Sekunden Gesang stoppt die bP. Hülya verharnt daraufhin kurz in ihren Bewegungen, um sich dann mit dem Oberkörper zur Seite der bP zu bewegen und den Kopf auf den Schenkel der bP zu legen. Die bP beginnt daraufhin wieder zu singen. Hülya verbleibt etwa drei Sekunden in dieser Stellung und drückt sich dann mit der linken Hand wieder nach oben. Kaum in aufrechter Position angekommen, lässt sie sich erneut mit dem Kopf voran auf den Schoß der bP gleiten. Im Liegen greift sie nach der Hand der bP und führt sie an ihren Hinterkopf, wo sie die bP anschließend krault. Schon nach wenigen Sekunden geht Hülya mit ihrem Oberkörper wieder in eine aufrechte Position über. Dieser Vorgang des Hinlegens und wieder Aufrichtens wiederholt sich einige Male, dann wendet sich Hülya nach dem Aufrichten mit dem Oberkörper ab.

Die bP hört deshalb auf zu singen, woraufhin Hülya kurz „erstarrt“ und sich dann wieder in aufrechte Position bringt. Dort angekommen sitzt sie mit leicht gesenktem Kopf, jedoch geradeaus blickenden, aufmerksamen Augen. Dann legt sie sich wieder mit dem Kopf auf den Schoß der bP. In diesem Moment beginnt die bP wieder zu singen. Erneut wechselt Hülya schnell zwischen Hinlegen und Aufrichten hin und her und führt beim Liegen die Hand der bP zu ihrem Hinterkopf, damit diese ihn krault. Auf diesen Wechsel geht die bP musikalisch ein, indem sie verstummt, wenn Hülya sich aufrichtet und zu singen beginnt, sobald sie sich hinlegt. Dieser Vorgang wiederholt sich mehrmals. So ergibt sich ein Wechselspiel zwischen den beiden Beteiligten, indem beide immer die gleiche Handlung durchführen. Nach einer Weile beendet die bP die wechselseitigen Beiträge, indem sie aufhört zu singen.

Ein letzter Schritt innerhalb des Versuchs einer Kontaktaufnahme durch Musik und Bewegung beinhaltet das hintereinander Sitzen und sich gemeinsame Bewegungen. Die bP setzt sich hinter Hülya und positioniert auf jeder Seite von Hülya ein Bein, sodass Hülya „umschlossen“ ist vom Körper der bP. Sie beginnt, das Lied zu summen und hin und her zu wiegen. Sie legt ihre Arme über die von Hülya und wiegt weiter. Hülya hebt den Kopf, sodass sie der bP ins Gesicht schauen kann. Dann entwindet sie sich der Berührung und bewegt den Oberkörper weg von der bP. Die bP summt weiter und Hülya kommt zurück in die gerade sitzende Position. Erneut streckt sie den Kopf nach oben und blickt der bP ins Gesicht. Dann wendet sie sich wieder ab. Die bP unterbricht an dieser Stelle diesen Teil der Stunde.

Sie holt dann eine Gitarre und legt sie sich auf den Oberschenkel. Hülya, die zu diesem Zeitpunkt gerade sitzt, lässt sich sofort auf den linken Ellbogen sinken, sodass sie der Gitarre näher ist, hält den Kopf gerade und blickt auf die Gitarre. Die bP gibt Hülya etwas Zeit, die

Gitarre zu betrachten, dann spielt sie einen einzelnen, tiefen Ton. Hülyas aufmerksamer Blick intensiviert sich. Als die bP einen zweiten Ton spielt, lacht sie leise auf und nickt dabei kurz ruckartig mit dem Kopf. Auch bei den danach gespielten einzelnen Tönen reagiert Hülya mit Blick auf die Gitarre und Kopfrecken.

Anschließend legt die bP die Gitarre zwischen sich und Hülya auf den Boden. Hülya verfolgt mit den Augen das Geschehen. Nach kurzer Pause klopft die bP drei Mal auf das Holz der Gitarre. Hülya blickt die Gitarre an, lautiert kurz („hm“) und bewegt nach kurzem Zögern ihre Hand zur Gitarre. Die bP ahmt ihre Äußerung nach. Hülya greift nach den Saiten und zieht die Gitarre zu sich her. Dann legt sie die Hand an den Rand des Korpus und drückt sie weg, um sie dann wieder an den Saiten zu sich zu ziehen. Als Nächstes greift sie erneut mit einer Hand nach dem Korpusrand und dreht die Gitarre um. Die bP dreht sie wieder auf die Rückseite, sodass die Saiten sichtbar sind. Nun legt sie die Gitarre auf Hülyas Beine, sodass sie es leichter hat, die Gitarre mit den Händen zu erreichen. Erneut klopft die bP auf das Holz der Gitarre. Hülya scheint anhand ihrer zugewandten Körperhaltung und ihrer Blickrichtung zuzuhören. Die bP klopft mehrere Male, bis Hülya aus eigenem Antrieb ihre Hand auf die Saiten der Gitarre legt. Als sie sie wieder wegzieht, erklingen die Saiten leise. Die bP geht auf dieses Geräusch ein, indem sie ihrerseits leicht über die Saiten streicht, sodass sich ein leiser Klang ergibt. Hülya legt abermals die Hand auf die Saiten und umgreift sie. Dabei ergibt sich kein Ton. Wenn die bP mit Hilfe der Gitarre ein Geräusch produziert, erwidert Hülya ihrerseits eine Handlung an der Gitarre. Zum Beispiel legt sie die Hand auf die Saiten oder umgreift sie, fährt auf dem Korpus der Gitarre entlang oder dreht sie um.

Anschließend nimmt die bP Hülyas Hand und führt sie sachte über die Saiten. Hülya zieht schnell die Hand weg. Beim zweiten Versuch der bP zieht Hülya ihre Hand sofort weg, sodass die bP sie nicht zur Gitarre führen kann. Dann stützt sich Hülya mit dem Ellbogen auf der anderen Seite ab, sodass sie weiter von der bP entfernt ist. Daraufhin bricht diese den Versuch ab.

Nun spielt sie das Begrüßungslied „Hallo ihr alle“. Hülya macht durch ihre oben beschriebene Körperhaltung und Blickrichtung deutlich, dass sie zuhört. Sie setzt sich wieder gerade hin und blickt zur Gitarre. Nach dem Ende des Liedes greift sie mit ihrer rechten Hand zum Gitarrenhals und zieht daran. Die bP lässt dies zu und spielt während Hülya die Gitarre umfasst noch einmal das Lied.

Im nächsten Teil der Stunde legt die bP drei verschiedene Instrumente auf dem Boden aus: Eine Glocke mit Griff, eine Eiterrassel und einen Glockenkranz. Zielstrebig greift Hülya ohne zu zögern nach der Glocke mit Griff und greift sogleich um, sodass sie die Glocke betätigen

kann und ein Ton produziert wird. Die bP „antwortet“ durch ein „Ooooh“ mit bewunderndem Klang, d.h. mit absinkender Tonhöhe. Dann holt sie eine zweite Glocke und klingelt damit. Hülya lacht auf und betätigt ihrerseits ihre Glocke. Im Folgenden werden wechselseitig Beiträge durch die Glocken gebracht. Nach Hülyas Beiträgen greift sie häufig um und hält die Glocke dann so, dass sie beim Schütteln keinen Ton ergibt. In diesen Fällen nimmt sie die Glocke dann am Griff und schüttelt sie erneut. Dann ergibt sich ein Ton, auf den die bP sofort antwortet. Auffällig ist bei diesem Dialog, dass keine Pausen entstehen. Hülya versucht, stets direkt nach dem Beitrag der bP eine Antwort zu geben (auch wenn es manchmal aufgrund des falschen Haltens der Glocke zuerst nicht funktioniert.)

Nach etwa einer Minute, in der Hülyas „Antworten“ stets prompt oder direkt nach dem Umgreifen stattfinden, variiert die bP ihre Beiträge, indem sie, statt die Glocke zu läuten, einzelne Töne auf den Vokal „a“ singt und mit Vibrato aushält. Hülya antwortet auch auf diese Beiträge sofort mit dem Läuten ihrer Glocke. Auch auf ein Geräusch der bP, bei dem sie lautiert und gleichzeitig die Zunge zwischen den Lippen vibrieren lässt, „antwortet“ Hülya; bei diesem Geräusch mit zusätzlichem Lachen. Beim Pfeifen der bP gibt Hülya auch eine Erwiderung von sich.

Zum Abschluss der Stunde entfernt die bP die Instrumente aus Hülyas Sichtfeld und spricht sie an: „Jetzt machen wir für heute Schluss.“ Dann singt sie das Abschlusslied aus dem Musikunterricht.

9. Interpretation der Beobachtungen

In diesem Kapitel wird das beobachtete Verhalten anhand der in Kapitel 6.3 beschriebenen Vorgehensweise interpretiert.

9.1 Untersuchungssituation I, 08.12.2011

Das Rasseln der bP stellt einen rezeptiven Zugangsweg dar, bei dem Hülya auf das Geräusch, das hier ausschließlich die akustische Wahrnehmung anspricht (Amrhein 1993, 576), aufmerksam werden soll. Dies erfolgt sowohl unter visueller Unterstützung, d.h. so, dass Hülya die bP sehen kann, als auch nur als rein akustischer Reiz. Hülyas aufrechte Körperhaltung, ihre Ausrichtung des Kopfes in Richtung des Geräusches und ihre

Blickrichtung zeigen deutlich, dass sie das musikalische Angebot zulässt (Theilen 2004, 10), ja sogar durch ihre Verhaltensweisen weitere „Formen“ des Aufmerksam-werdens beobachten lässt. So schaut sie beim ersten Rasseln der bP auf und lacht. Darüber hinaus beginnt sie beim zweiten Rasseln, Lautverbindungen („hea“) zu produzieren. Auch dieses Verhalten deutet darauf hin, dass Hülya bereit ist, das Angebot zuzulassen und in Kontakt zu treten. Theilen (2004, 11f) verweist auf solche Verhaltensweisen (z.B. Lächeln, Blick, Bewegungen), mit denen schwer behinderte Kinder ihre Zugewandtheit und ihr Interesse zeigen können. Dies sei bereits ein erster kommunikativer Schritt (ebd.) und stelle laut Reimann (2009, 13) auch bei nichtbehinderten Kindern bereits die „erste und elementarste Form gemeinsamer Interaktion“ dar.

In dieser ersten Situation entsteht bereits der Eindruck, dass Hülya eine Gemeinsamkeit, ein gleichzeitiges Musizieren hervorrufen möchte (Theilen 2004, 15). Sie initiiert diese Gleichzeitigkeit selbst, indem sie Beiträge liefert (Theilen 2004, 12). Zudem orientiert sie sich in ihren Lautierungen an der Dauer des Rasseln der bP und kann somit die Erfahrung machen, dass sich die Beiträge der Förderperson auf die ihren beziehen und umgekehrt (ebd., 18).

Auch auf das dritte Rasseln ohne direkte Sichtbarkeit der bP und des Geräuschträgers wird Hülya aufmerksam. Dies zeigt sie, indem sie den Kopf in die entsprechende Richtung dreht und erneut Blickkontakt aufbaut (Theilen 2004, 11). Das Rasseln scheint folglich ein Zugangsweg zu Hülya zu sein, der sie anspricht, sie aufmerksam werden lässt. Dabei scheint es keine Voraussetzung zu sein, dass Hülya das Instrument oder die Person, die es betätigt, sieht.

Im nächsten Schritt erprobt die bP das Ansprechen Hülyas auf verschiedene Elemente der Musik, indem sie Rhythmus, Dauer, Intensität bzw. Dynamik und Tempo des Rasseln variiert. Für Hülya zeigt sich anhand ihres Verhaltens, dass sie ein schnelles, lautes, intensives und lang anhaltendes Rasseln am besten anspricht: Ihr Kopf geht ruckartig nach oben, sie schaut auf und lächelt.

Nun bewegt sich die Förderperson während ihres Spiels und geht dabei um Hülya herum. Hülya scheint die Bewegung des Rasselgeräuschs mit dem Kopf mitzuverfolgen. Sie nutzt dabei ihre akustische Wahrnehmung. Als die bP ungefähr auf gleicher Höhe hinter Hülya steht, dreht sie den Kopf auf die andere Seite in der Erwartung, dass sich das Geräusch in diese Richtung bewegt. Es wird hier also deutlich, dass die Bewegung des Geräuschs Hülya dazu bringt, ihrerseits die Bewegung nachzuvollziehen, was sie mit dem Drehen ihres Kopfes verdeutlicht (Helbig 2004, 210). Als die bP Hülya dann schließlich bei gleich bleibendem Spiel näher kommt, zeigt sich deutlich Hülyas Motivation, selbst zu handeln (Theilen 2004,

12). Als die Rassel auf Höhe von Hülyas Ohr angelangt ist, streckt sie ihren Arm aus und greift nach der Rassel. Der rezeptive Zugangsweg des Vorspielens eines Instruments und des gemeinsamen Rasseln geht in dieser Situation in einen aktiven über, indem Hülya selbst handelt (Helbig 2004, 211). Zunächst kann Hülya durch das „Bewegt-werden“ beim gemeinsamen Rasseln, bei der die bP Hülyas Hand führt, die Bewegung nachvollziehen. Dies könnte Theilen (2004, 17) zufolge als Übergang zur Nachahmung interpretiert werden, zumal Hülya direkt im Anschluss statt ihr gewöhnliches orales Erkunden eines Gegenstandes durchzuführen, die Hand wechselt und eine Rasselbewegung durchführt. Zuvor macht die bP die Rasselbewegung mit leerer Hand vor. Hülya beobachtet die Handbewegung der bP offensichtlich - Kopfhaltung und Blickrichtung verraten dies. Dann führt sie die Rasselbewegung durch. Es kann ausgeschlossen werden, dass diese Rasselbewegung Hülyas stereotyper „Zitterbewegung“ entspricht, da sie die Bewegung deutlich langsamer und „eckiger“ vollzieht. Darüber hinaus zeigt sich in dieser Situation, dass sich das Instrument hier als „gemeinsames Drittes“ (Theilen 2004, 19) verstehen lässt, bei dem Hülya ihre Aufmerksamkeit zwischen dem Instrument und der bP wechselt.

Dem Lob der bP mit aufsteigender Sprachmelodie begegnet Hülya mit einem leichten Lächeln. Es scheint, als verstünde Hülya, dass sie für ihre Handlung gelobt wird. Auf diesen Aspekt des situativen Sprachverständnisses z.B. durch Sprachmelodie geht auch Kane (1992, 315) ein. Außerdem ist hierbei die Erfahrung für Hülya möglich, dass ihr Gegenüber auf ihre Verhaltensweisen oder Äußerungen eingeht (Theilen 2004, 17).

Ihr Lächeln geht in Lautieren über, was die bP nutzt, um mit Hülya ein gemeinsames Singen zu verwirklichen. Die Vorstufe des Singens sei laut Rehberger (1990; in: Helbig 2004, 213) das Lautieren und Spielen mit den Sprechwerkzeugen. Die bP imitiert und variiert die Lautierungen Hülyas und orientiert sich dabei an deren Dauer, Intensität usw., sodass eine Gleichzeitigkeit (Theilen 2004, 15) entstehen kann. Das Erwidern und Eingehen auf die Äußerungen eines Kindes lässt sich auch beim Verhalten der Eltern in der vorsprachlichen Kommunikation beobachten (vgl. Kapitel 2) und gelte Perovic-Kniesel (1997; in: Helbig 2004, 213) zufolge vor allem für lautliche Äußerungen des Kindes. Die bP orientiert sich hier an deren Forderung, ein „möglichst reichhaltiges Repertoire an stimmlichen Ausdrucksformen“ zu nutzen, damit das Kind zu neuen Reaktionen ermuntert werden kann (ebd.).

Hülyas Lautierungen werden von der Förderperson als Ausdruck ihrer Gefühle (Amrhein 1993, 574) verstanden und werden daher von ihr aufgegriffen, indem sie z.B. ihr Lachen erwidert. Hülya erfährt dabei, dass Gefühle geteilt werden können und dass sich ihr

Gegenüber auf ihren Gefühlszustand bezieht (Theilen 2004, 20). Diese Erfahrung durch Musik ist vergleichbar mit der schon früh in der Mutter-Kind-Interaktion stattfindenden Gefühlsabstimmung (Reimann 2009, 13).

Bei der nachfolgenden Sequenz beobachtet die bP die Motivation Hülyas, mit dem Instrument selbst zu handeln. Sie löst Hülyas Bremsen am Rollstuhl und stellt sich erneut mit Abstand vor Hülya auf. Sie beginnt zu rasseln und wieder zeigt sich das oben beschriebene Aufmerksam-werden bei Hülya. Dieses Mal greift sie nach ihrem Rollstuhlrads und bewegt sich fort. Ihr Blick ist dabei stets auf die Förderperson bzw. das Instrument gerichtet, sodass davon auszugehen ist, dass sie dort hinfahren möchte. Im Schulalltag lässt sich bei Hülya selten beobachten, dass sie sich im Rollstuhl aus eigener Initiative fortbewegt, zumal es für sie mit einer Hand sehr beschwerlich ist. Diese Tatsache lässt keinen Zweifel daran, wie hoch ihre Motivation ist, an die Eierrassel zu gelangen und zu musizieren, da sie selbst durch einfache motorische Aktivität Geräusche hervorbringen und sich so in ihrer Selbstwirksamkeit erleben kann (Spode 1995b, 17). Das Ausstrecken des Arms und die „Antwort“ der bP (sie gibt ihr die Rassel) lassen Hülya die Erfahrung machen, dass sie auf ihre Umwelt durch ihr Verhalten Einfluss ausüben kann (Fröhlich 1998, 127f). Welche Freude dies in ihr hervorruft zeigt sich jedes Mal, wenn sie der Rassel Geräusche entlockt (z.B. durch Lachen). Dafür steht auch Merkts (1998, 4f) Annahme, dass Musik emotionale Reaktionen hervorrufen kann.

In der nächsten „Szene“ kommt ein weiterer rezeptiver Zugangsweg durch das Vorspielen einer Musikaufnahme zum Einsatz (Helbig 2004, 211). Dies stellt erneut einen Zugangsweg dar, der nur über akustische Reize eine Wahrnehmungstätigkeit fordert. Dass Hülya direkt nach dem Beginn des Kinderliedes in ihrer Erkundung der Rassel innehält, lässt sich als Innehalten in einer Bewegung und somit als Zeigen der Aufmerksamkeit deuten (Theilen 2004, 11). Ihr Lachen könnte wieder ein Beweis dafür darstellen, dass der Umgang mit Musik Gefühle weckt (Merkt 1998, 4f). Die bP befindet sich dabei nicht in Hülyas direkter Nähe. Außer dass Hülya zeigt, dass sie die abgespielte Musik wahrnimmt und darauf aufmerksam wird, ergibt sich allerdings keine kommunikative Situation. In einer musikalischen Fördersituation reicht es folglich nicht aus, lediglich Musik abzuspielen. Dies stellt auch Ruoff (1998, 149) fest. Als die bP die Musik stoppt, lässt sich bei Hülya aber deutlich kommunikatives Verhalten erkennen. Wenn man Kanes (1992, 316) Grundsatz folgt, jedes Verhalten eines schwer behinderten Kindes bei einer Förderung der Kommunikation als eine Botschaft zu deuten, so könnte man folgern, dass sich Hülya hier mit ihrem Körper (Bewegungen mit Kopf und Oberkörper) ausdrückt und vermittelt: „Da fehlt etwas.“ Eine

weitergehende Interpretationsmöglichkeit könnte auch das Fordern einer Wiederholung von Hülya darstellen.

Dass Hülya sich nach kurzer Zeit ihrer Jeansjacke zuwendet, lässt vermuten, dass die Entwicklung der Objektpermanenz (Piaget 1975; in: Reimann 2009, 42) bei Hülya noch nicht abgeschlossen ist.

Beim erneuten Abspielen des Kinderliedes verharrt Hülya erneut in ihrer Bewegung, sodass sich ohne Zweifel sagen lässt, dass das Hören der Musik Hülya anspricht und sie zum Lauschen animiert. Eine kommunikative Situation wird dadurch jedoch abermals nicht hergestellt, da die bP keine Gelegenheit hat, auf Hülyas Signale einzugehen.

Das im Folgenden wiederholte Abspielen und Stoppen der Musik läuft ähnlich ab. In den Pausen scheint Hülya deutlich zu merken, „dass etwas fehlt“ und ihre jeweiligen Verhaltensweisen („Schmatzen“ mit Mund und Handrücken, starkes Kopfnicken, Lautieren) lassen die Vermutung zu, dass sie „es“ (die Musik) wiederhaben möchte. Vor allem ihre Lautierungen zeugen davon, dass sie die Musik hören, ja sogar selbst musizieren möchte.

Somit kann die bP, auf dieser Motivation aufbauend, eine kommunikative Situation herstellen, indem sie – direkt neben dem Rollstuhl – Hülyas Äußerungen aufgreift um erneut mit ihr gemeinsam zu singen. Zunächst summt die bP das Lied einmal, um Hülya auf das Kommende vorzubereiten. Hülya scheint anhand von Körperhaltung und Blickrichtung genau zuzuhören und passt sich in ihren folgenden Äußerungen der bP an: Wenn diese einen einzelnen, lang gehaltenen Ton singt, verändert Hülya ihren eigenen in seiner Höhe auch nicht. Wenn die bP einfache Melodien singt, wechselt auch Hülya – ähnlich wie bei Wechselnoten – die Töne und wenn die bP aufhört, zu singen, so tut Hülya es ihr nach. Auch gemeinsames Einsteigen findet beim Singen statt. Man kann hierbei von wechselseitigem Führen und Folgen sprechen, bei dem sich beide Kommunikationsteilnehmer in ihren Äußerungen aufeinander beziehen (Theilen 2004, 17f). Es findet erneut eine kommunikative Situation statt, in der gleichzeitig etwas getan wird. Dies stelle laut Theilen (2004, 15) die Voraussetzung für einen Dialog dar, bei dem wechselseitig Beiträge gebracht werden.

Dabei macht Hülya auch die Erfahrung, dass auf ihre Äußerungen eingegangen wird (ebd.), also dass es sich lohnt, zu kommunizieren. Pfeffer (1988, 164) spricht bei einer solchen Situation davon, dass zwischen dem kindlichen Tun und der Umwelt eine Übereinstimmung hergestellt wird und dass gleichzeitig eine Unterscheidung zwischen dem Selbst und der Welt vorgenommen werden kann.

Dass Hülya auf die Beiträge der bP eingeht, zeigt sich vor allem darin, dass Hülya sehr unterschiedlich lautiert, indem sie beispielsweise die Tonhöhe ihrer Laute deutlich verändert.

Im Alltag sind Hülyas stimmliche Äußerungen jedoch eher monoton. Das gemeinsame Singen regt Hülya zu neuen, im außermusikalischen Alltag nicht vollzogenen, Äußerungen an (Theilen 2004, 11).

Die unterschiedlich gesungenen Tonhöhen und Lautstärken mit unterschiedlicher Nähe der Förderperson zu Hülya können Aufschluss über Hülyas bevorzugte Art des Zugangs durch die Stimme geben. Tiefe Töne direkt an Hülyas Ohr scheinen ihr gut zu gefallen (sie lacht). Da Hülya generell starke Reize braucht, ist es denkbar, dass sie darauf reagiert, weil die Schallwellen des tiefen Tones direkt in ihr Ohr gelangen und daher anregender sind als von weitem gesungene tiefe Töne. Ein hoher Ton direkt an Hülyas Ohr erschreckt sie zunächst, da er eventuell auch zu unvermittelt kommt (Ruoff 1998, 149). Bei allen weiteren Tönen in höherer Lage reagiert Hülya allerdings unabhängig von Lautstärke und der körperlichen Nähe der bP.

Im nächsten Schritt der Stunde wird ein weiterer rezeptiver Zugangsweg zu Hülya untersucht. Die Schülerin soll im Umgang mit einer Gitarre Klänge und Vibration wahrnehmen können. Hülyas verstärkte Aufmerksamkeit für die Gitarre als solche kann aufgrund der Vertrautheit aus dem Musikunterricht angenommen werden, bei dem die Begrüßungslieder stets mit Gitarre begleitet werden. Hülyas Verhalten zeugt von starker Zugewandtheit. Allein ihr leicht gedrehter Oberkörper spricht für ihre Aufmerksamkeit gegenüber der Situation (Theilen 2004, 12). Auffällig ist außerdem, dass Hülya die Eiterrassel, die sie noch in der Hand hält, nicht beachtet, obwohl sie normalerweise stets mit etwas hantieren oder es in den Mund nehmen will (vgl. Kapitel 7.2).

Beim unterschiedlich lauten Spielen einzelner Akkorde zeigt sich in Hülyas Verhalten nicht wie erwartet, dass sie von lauterem Klängen stärker angesprochen wird, da sie im Alltag eher an starken Reizen Gefallen zu finden scheint (vgl. Kapitel 7.2). Zu bedenken ist jedoch für diese Situation, dass die akustischen Reize isoliert und nicht von allgemeinen Alltagsgeräuschen in der Schule umgeben sind. Damit könnte sich ihr gleich bleibendes Verhalten in dieser Situation erklären lassen.

In der folgenden Spielpause interpretiert die Förderperson Hülyas Rasseln als Fordern einer Wiederholung, das sie mit dem erneuten Erklingen eines Akkordes beantwortet. Es scheint, als empfinde Hülya diese Antwort als Eingehen auf ihren Beitrag (Theilen 2004, 17), den sie nun abbricht, indem sie ihre Hand wieder sinken lässt und lacht. In der zweiten Spielpause bestätigt sich diese Vermutung: Hülya überträgt ihre zuvor gemachte Erfahrung und beginnt, mit geschlossenem Mund zu lautieren. Die bP interpretiert dies abermals als Aufforderung und erzeugt einen Gitarrenklang.

Als die bP nun die Akkorde des Begrüßungsliedes spielt, zeigt sich in Hülyas Verhalten zunächst wie zuvor, dass sie dem Spiel lauscht. Nach dem Lied zeigt Hülya eine auffällige motorische Unruhe, die darauf schließen lässt, dass sie das Ende des Liedes bemerkt und eventuell sogar eine Wiederholung fordert (z.B. durch ruckartige Kopfbewegungen, Lautieren und Rasseln). Vor allem ihr immer wieder beobachtetes Lachen könnte ein Hinweis auf die Forderung einer Wiederholung sein: Im Musikunterricht wird während des Eingangsliedes immer wieder eine Pause gemacht, die nur beendet wird, wenn Hülya sich äußert. Dies tut sie meist in Form von Lachen. Somit ist es sehr wahrscheinlich, dass Hülya aus dieser bekannten Struktur weiß: „Wenn ich lache, geht es weiter.“

Als die bP im nächsten Schritt dann das Spiel mit Gesang verbindet zeigt sich anhand Hülyas Verhalten deutlich, dass sie diese Situation wieder erkennt. Vor allem beim zweiten Singen zeugt ihr Lachen von Freude über die bekannte Struktur. Solch vertraute Strukturen können dazu führen, dass musikalische Phänomene Zeichencharakter erhalten und für etwas Kommendes stehen. Erstens erlebt Hülya in der Situation Sicherheit, weil sie ihr vertraut ist (Theilen 2004, 21). Zweitens baut sich bei ihr eine Erwartungshaltung auf, weil sie weiß, welches Vorgehen mit dem musikalischen Phänomen verbunden ist. Auf diesen Sachverhalt verweisen Pfeffer (1988, 164) und Theilen (2004, 21).

Im Folgenden findet ein Versuch statt, den rezeptiven Zugangsweg des Spielens und Singens der bP zu einem aktiven übergehen zu lassen, indem die bP Hülya die Möglichkeit bietet, die Gitarre selbst zu erkunden. Hülya geht darauf ein, indem sie, sobald die Gitarre in Reichweite ist, danach greift. Sie nutzt ihre Hand, um die Gitarre zu erkunden, greift in die Saiten und drückt sie dann wieder von sich weg. Spode (1995a, 14) beschreibt solche Vorgänge des Erkundens von Instrumenten, bei dem schwer behinderte Kinder vielfältige Sinneserfahrungen machen können.

Die bP interpretiert Hülyas Verhalten so, dass diese das erneute Spiel der Gitarre hören möchte. Als sie dies tut, scheint sich bei Hülya erneut die Motivation zum eigenen Handeln an der Gitarre einzustellen, da sie die Gitarre erneut zu sich herzieht. Man könnte aus der Eigenschaft von Instrumenten, Töne hervorzubringen, schließen, dass sie für eine Erkundung der dinglichen Umwelt besonders geeignet sind, da sie ebendiesen Reiz haben und auf multisensorielle Weise erfahrbar gemacht werden können (Spode 1995a, 14).

Das Positionieren der Gitarre direkt neben Hülyas Arm erleichtert es ihr, mit ihrer Hand die Gitarre zu berühren und zu erleben. Anhand von Hülyas Blickrichtung ist davon auszugehen, dass sie das Verhalten der bP mit der Gitarre aufmerksam folgt. Das Streichen der bP über die Saiten der Gitarre scheint Hülya zur Nachahmung anzuregen. Auch wenn sie das Verhalten

der bP nicht eins zu eins wiederholt, kann ihr Verhalten als Imitieren der Handlung der bP interpretiert werden. Ihre Blickrichtung zeigt deutlich, dass sie das Tun der bP verfolgt. Außerdem vollzieht Hülya ihre Handlung direkt nach der bP und sie legt ihre Hand nicht irgendwo auf der Gitarre ab, sondern – wie die bP - direkt auf den Saiten. Durch diese Nachahmung bestätigt sich des Weiteren Helbig's (2004, 210) These, die besagt, dass Musik Anlässe zu Bewegungserfahrungen gibt.

Hülyas Beitrag (Legen der Hand auf die Saiten) nutzt die bP nun für einen weiteren rezeptiven Zugangsweg. Sie streicht mit ihrer Hand über die Saiten, sodass Hülya den Klang nicht nur durch seine damit verbundene Bewegung sehen und hören kann, sondern auch durch Vibration spürt. Ihr darauf folgendes Lachen kann als Reaktion auf ihre Wahrnehmungstätigkeit gedeutet werden. Hedderich (1992, 14) geht davon aus, dass „Lachen als eindeutige Reaktion schon als deutlicher Erfolg zahlreicher Förderbemühungen angesehen werden kann“. Somit kann das Sehen, Hören und Spüren des Gitarrenklangs als geeigneter Zugangsweg für Hülya gesehen werden. Dass Hülya ihre Hand beim erneuten Erklängen der Gitarre wieder auf die Saiten legt, deutet darauf hin, dass ihr die Wahrnehmung der Vibration gefällt. Außerdem zeigt das mehrmalige Wiederholen dieser Verhaltensweise, dass sie die Mittel-Zweck-Beziehung durchschaut zu haben scheint, dass sie die Vibration (am besten) auf den Saiten spüren kann und daher die Hand darauf legen muss.

In der letzten „Szene“ dieser Untersuchungssituation lässt sich das von Theilen (2004, 17) erläuterte Prinzip des Führens und Folgens beobachten. In diesem Fall stellt Hülya die Führende dar, die aus eigener Initiative die Hand der bP ergreift und sie hin und her schwenkt. Dieses Verhalten zeigt sich der Kenntnis der Förderperson zufolge bei Hülya im außermusikalischen Kontext nicht. Hülya ergreift die Hand von Personen in ihrem direkten Umfeld in der Regel ausschließlich, um sie zu ihrem Hinterkopf zu führen mit dem Ziel, dass die Person sie dort kratzt. Das gemeinsame Schwenken der Arme stellt folglich eine Verhaltensweise dar, die sich nur durch die Musik ergibt. Dass die Bewegung durch das Ausstrecken der Finger der bP Klänge hervorbringt, macht für Hülya erfahrbar, dass durch die Bewegung etwas bewirkt werden kann.

9.2 Untersuchungssituation II, 16.12.2011

Der ähnliche Ablauf zu Beginn der zweiten Stunde bestätigt nochmals, dass Hülya sich von rezeptiven Zugangswegen für musikalische Angebote – hier das akustische Wahrnehmen des Klingelns der Glocke – ansprechen lässt. In diesem Fall wird anhand ihres Verhaltens sogar deutlich, dass das musikalische Ereignis zum Zeichen wird, um mit der zuvor durchgeführten Bewegung (Hantieren mit Haar und Haargummi) aufzuhören (Ruoff 1998, 151). Auf dieses Phänomen geht auch Pfeffer (1988, 162) ein: Durch musikalisches Begleiten einer (stereotypen) Bewegung des schwer behinderten Kindes könne es beispielsweise möglich sein, dass das Kind diese aufgibt, um seine Aufmerksamkeit auf das musikalische Angebot zu lenken.

Dass Hülya wie in der Stunde zuvor offensichtlich zu der bP bzw. zu der Glocke gelangen möchte, zeugt erneut von dem motivierenden Charakter der Klänge und des Spielens von Instrumenten (Spode 1995b, 18). Außerdem zeigt sich hier, wie ein rezeptiver Zugangsweg zum schwer behinderten Kind zu einem aktiven führen kann: Hülya möchte selbst handeln. Theilen (2004, 12) hebt allerdings hervor, dass schwer behinderte Kinder auch bei rezeptiven Zugangswegen nicht passiv sind, sie setzen sich aktiv mit dem Erlebten auseinander und zeigen zum Beispiel ihre Aufmerksamkeit für das Geschehen. Darüber hinaus erfährt Hülya hier ein sehr helles, fast schon schrilles Klangerlebnis, was einen deutlichen Kontrast zu den Geräuschen, die sie im Alltag umgeben, darstellt. Dies scheint eine Bedingung zu sein, die Hülya besonders auf den Ton ansprechen lässt (Ostertag/Mellin 1998, 8).

Hülyas Erkunden der Glocke (in verschiedene Händen halten, schütteln, in den Mund nehmen, etc.) zeigt deutlich, dass das Instrument großes Interesse bei ihr weckt. Spode (1995c, 22) spricht in diesem Zusammenhang von einem Aufforderungscharakter von Instrumenten, der sie dazu bringt, ihre (motorischen) Fertigkeiten immer neu zu erproben und eventuell zu erweitern. Zunächst ergibt sich bei Hülya beim Schütteln der Glocke kein Klang, da sie die Glocke „verkehrt herum“ hält. Die Förderperson fungiert hier als „Vorbild“, indem sie sich eine zweite Glocke nimmt und diese zum Klingen bringt. Hülya zeigt hierauf zunächst durch Lachen, dass sie aufmerksam wird (Theilen 2004, 11). Ihr darauf folgendes Schütteln der Glocke könnte als Versuch einer Antwort ausgelegt werden, zumal sie beim zweiten Durchgang dieses Vorgangs die Glocke direkt am Griff nimmt. Zuvor zeigt sich jedoch erneut der Aufforderungscharakter, der von der Glocke ausgeht, indem Hülya nach der zweiten, von der bP genutzten, Glocke greift.

Sowohl zu Beginn der Untersuchungssituation wie auch in dieser Phase ist die bP relativ weit von der Schülerin entfernt, sodass die Annahme, dass beim Zugang durch Musik bei schwer behinderten Kindern zur Kontaktaufnahme nicht zwingend körpernaher Kontakt nötig ist, um sich aufeinander zu beziehen (Theilen 2004, 19). Darauf verweist auch Pfeffer (1988, 164).

In der folgenden Sequenz der Untersuchungssituation baut sich ein dialogisches Miteinander auf, bei dem angenommen werden kann, dass im Verlauf ein Übergang vom aufeinander Bezogen-Sein der teilnehmenden Personen auf ein direktes Bezogen-Sein auf die einzelnen Beiträge stattfindet (Pfeffer 1988, 163). Hülyas Läuten der Glocke wird von der bP durch ein nachgeahmtes Läuten beantwortet. Es baut sich ein wechselseitiges musikalisches Hin und Her auf, bei dem Hülya stets auf eine bestimmte Weise mit den beiden Glocken antwortet (z.B. aufeinander Schlagen der Glocken). So kann Hülya erneut die Erfahrung machen, dass ihre Signale Antwort finden, dass auf sie eingegangen wird (Theilen 2004, 17). Dass diese Erfahrung Freude in ihr hervorruft, lässt sich anhand ihres Lachens vermuten. Auch auf Hülyas Lachen geht die bP ein, indem sie es erwidert und ein Lob ausspricht. Diese Szene macht deutlich, dass es sich beim Versuch einer kommunikativen Förderung stets anbietet, jegliche Äußerungen des schwer(st) behinderten Kindes auf eine Weise zu erwidern (Helbig 2004, 213).

Im weiteren Verlauf der Stunde ergeben sich immer promptere musikalische Antworten von Hülya, da sie mehr und mehr Einsicht in die Spielweise der Glocke zu bekommen scheint. Man kann diesen Vorgang dahingehend deuten, dass durch das häufige Erproben und Ausführen der motorischen Tätigkeit, die mit dem Läuten der Glocke verbunden ist, Hülyas Bewegungsabläufe sicherer und verinnerlicht werden. Daher stellt dieses sicherere Umgehen mit dem Instrument einen Zuwachs im Bereich von Hülyas sensomotorischen Fähigkeiten dar, von dem auch Amrhein (1993, 578) beim Umgang mit Musik ausgeht. Außerdem wird deutlich, dass die Förderperson innerhalb einer solchen Situation dem schwer behinderten Kind stets genügend Zeit geben muss, um zu „antworten“. Auf diesen Aspekt geht auch Theilen (2004, 16) ein.

Beim Abspielen der Musikaufnahme zeigt sich abermals, dass Hülya diesen akustischen Reiz wahrnimmt und darauf aufmerksam wird (Verharren in der Bewegung) (Theilen 2004, 11). Jedoch verfällt sie nach kurzer Zeit wieder in ihre vorherige Tätigkeit. Die Annahme aus der ersten Stunde, dass durch das reine Vorspielen von Musikaufnahmen aus dem CD-Player noch keine kommunikative Situation ermöglicht werden kann, wird bestätigt. Vielmehr wird deutlich, dass Hülya mit der Förderperson durch diesen Zugang keinen Kontakt aufnehmen und grundlegende kommunikative Erfahrungen sammeln kann. Da auch in der

Kommunikationsentwicklung nichtbehinderter Kinder einer der ersten kommunikativen Fähigkeiten das Aufmerksamkeit bzw. Kontakt Zeigen, Halten und Beenden darstellt (Reimann 2009, 13) und vor allem das Kontakt Halten durch das Vorspielen von Musikaufnahmen nicht gewährleistet zu sein scheint, ist es in dieser Form einer Kommunikationsförderung nicht dienlich. Im nächsten Schritt versucht die bP daher, Formen zu finden, wie die Musikaufnahme zu einer kommunikativen Situation zwischen ihr und Hülya führen kann. Sie stoppt die Musik und beobachtet Hülyas Reaktion. Wie in der ersten Stunde zeigt ihr Verhalten, dass sie merkt, „dass etwas fehlt“. In einigen Vorspielphasen lässt sie dann ihre Glocke durch ein Schütteln erklingen. Zu beobachten ist dabei, dass sie bei fortschreitenden Wiederholungen der Spiel- und Stoppphasen immer häufiger die Spielphasen mit ihrem „Glockenspiel“ begleitet. Daraus könnte man schließen, dass Hülya in dieser Szene mehr und mehr Gefallen daran findet, die im Begleiten der Musik erfahrbare „Übereinstimmung zwischen dem kindlichen Tun und der Umwelt“ (Pfeffer 1988, 163) zu erleben. Jedoch ergibt sich auch bei dieser Form des Vorspielens noch keine direkte Kommunikation mit der bP, da die beiden Personen nicht wechselseitig in Beziehung miteinander treten (Wilken 2006, 4) bzw. keine wechselseitigen Äußerungen innerer oder äußerer Zustände oder Prozesse (Fröhlich 1998, 120) gezeigt werden. Die Szene lässt jedoch auch vermuten, dass Hülya in den Spielpausen der Musik ein Ereignis von Seiten der bP erwartet, da sie den Blick stets in deren Richtung richtet, wenn die Musik stoppt. Da die bP in dieser Situation jedoch passiv bleibt, kann sich auch keine Wechselseitigkeit ergeben. Insofern stellt sich die Szene als eher kontraproduktiv dar, da die bP, um in eine Kommunikation mit Hülya zu treten, zusätzlich zu den Anregungen durch die Musikstopps Beiträge bringen muss. In diesem Fall geht die bP folglich nicht adäquat auf Hülyas offensichtliche Erwartung einer Äußerung ihres Gegenübers (Heben des Kopfes, Blick zur bP) ein. Dadurch wird jedoch abermals deutlich, wie wichtig es ist, die Äußerungen des Kindes in der Situation zu verstehen und darauf einzugehen.

Den nächsten Schritt innerhalb der Untersuchungssituation bildet erneut der Versuch, eine Gleichzeitigkeit beim gemeinsamen Singen herzustellen (Theilen 2004, 15). Hierzu nutzt die bP zunächst wieder einen rezeptiven Zugangsweg durch das Vorsingen des „Laternenfestliedes“ aus dem Musikunterricht, der Hülya anregen soll, mit einzustimmen, d.h. mit der bP gemeinsam zu handeln. Die Glocke wird, da sie bei der Konzentration auf das Singen eine Ablenkung darstellen könnte, unauffällig von der bP entfernt. Dass es Hülya Unbehagen bereitet, nichts mehr in der Hand zu haben, zeigt sich durch ihr Verhalten. Hülyas Unbehagen, kann durch den (Schul-) Alltag Hülyas begründet werden. Sie hat in der Regel

stets ein Spielzeug oder ähnliches in der Hand, um damit zu hantieren. Dies scheint Hülya Sicherheit zu geben und daher Unbehagen auszulösen, wenn sie nichts in der Hand hält. Je nach Tagesform lässt sie sich allerdings vom Fehlen eines Objekts in ihrer Hand ablenken. Beim durchgeführten Singen (mit dem Vokal „a“ und der ihr bekannten Melodie) scheint dies am heutigen Tag jedoch nicht zu gelingen. Erst als die bP sich direkt auf Hülyas Äußerungen bezieht, lässt sie langsam von ihren Unbehagensbekundungen ab und lacht sogar. Daraus wird erneut deutlich, wie wichtig es für eine Förderung ist, sich auf die Äußerungen des schwer behinderten Kindes zu beziehen und auch auszuprobieren, welcher Zugangsweg in der gegebenen Situation geeignet ist, um Kontakt zu ihm aufzubauen

In dieser Situation hat die bP schließlich Erfolg. Nach längerem Ausprobieren erlangt sie durch das Imitieren von Hülyas Schmatzen und nonvokalen „Zungenprusten“ Hülyas Aufmerksamkeit. Dies zeigt sich beispielsweise durch ihr Lachen und das Zuwenden des Oberkörpers und des Kopfes (Theilen 2004, 11f). Hier kann von einem erfolgreichen musikalischen Zugang zum Kind ausgegangen werden, da Hülya sich im Folgenden wieder ganz auf die bP konzentriert und keine Unbehagensäußerungen mehr von sich gibt.

Die bP beginnt erneut zu singen. Dieses Mal gelingt es, eine Gleichzeitigkeit herzustellen: Hülya steigt mit ein, indem sie lautiert und dabei mit der Öffnung ihres Mundes „experimentiert“, sodass sich unterschiedliche Laute bilden. Es lässt sich wie bei der ersten Untersuchungssituation vermuten, dass Hülya der „Vorgabe“ der bP in ihren Beiträgen folgt. Dies zeigt sich beispielsweise, als die bP einen gleich bleibenden, lang gehaltenen Ton singt und Hülya es ihr gleich tut, indem sie ihren Ton ebenfalls lange aushält und nicht in der Tonhöhe variiert. Dann zeigt Hülya eine neue Verhaltensweise innerhalb des gemeinsamen Singens (vgl. Kapitel 8.2). Theilen (2004, 11) verweist auf die Möglichkeit, dass sich innerhalb musikalischer Situationen Äußerungen des Kindes ergeben, die das Kind im außermusikalischen Kontext nicht von sich gibt. (Dass Hülyas Äußerung „neu“ ist, konnte von einer Pflegekraft der Schule bestätigt werden.) Hülyas Zurückfallen in ihre Unbehagensäußerungen zeugt davon, dass ihre Aufmerksamkeit für das gemeinsame Singen nachlässt. Dies ist sicherlich auch abhängig von ihrer Tagesform, auf deren Abhängigkeit eine Fördersituation im Allgemeinen auch Theilen (2004, 19) hinweist.

Im Folgenden erprobt die Förderperson einen weiteren Zugangsweg zu Hülya. Die bP nutzt erneut den Zugangsweg durch ein Instrument (Helbig 2004, 211) – die Gitarre. Sie beginnt mit einem rezeptiven Zugang durch das Spielen von Akkorden, geht über in das Begleiten des Spiels durch Singen und leitet dann über zu einer zusätzlichen Wahrnehmungstätigkeit für Hülya, indem sie das Spüren der Vibration der Gitarre ermöglicht.

Beim Spielen von lauten und leisen Akkorden mit der Gitarre lässt sich erneut vermuten, dass Hülya gleichermaßen aufmerksam wird. Ihr Blick und ihr zugewandter Oberkörper verraten dies. Bei der Spielpause zeigt Hülyas Verhalten (Finger in den Mund, Abwenden des Blickes) nach kurzer Zeit, dass die bP ohne die Klänge der Gitarre Hülyas Aufmerksamkeit nicht auf sich halten kann. Dass das Aufmerksam-werden nicht durch andere Anregungen aus der Umwelt gegeben sein kann, zeigt sich, als die bP wieder beginnt, zu spielen. Hülya nimmt ihren Finger sofort aus dem Mund und wendet Kopf und Blickrichtung erneut der bP zu. Auch beim Spiel des Begrüßungsliedes aus dem Musikunterricht zeigt Hülya dieses Verhalten, ein Wiedererkennen der Situation wird allerdings nicht deutlich. Dass sie der Musik lauscht, lässt sich aber anhand ihres Verhaltens stark vermuten. Außerdem berührt sie mit ihrer Hand einige Male den Gitarrenhals. Dass sie die Hand stets schnell wieder weg zieht deutet darauf hin, dass Hülya von der plötzlich gespürten Vibration überrascht wird, jedoch eine Motivation vorliegt, sich dem Instrument zuzuwenden. Als die bP dann – wie aus dem Musikunterricht bekannt – zu dem Lied singt, lächelt Hülya. Sie scheint diese Struktur wieder zu erkennen. Sowohl Pfeffer (1988, 164) als auch Theilen (2004, 12f) bestätigen diesen „Wiedererkennungswert“ von Musik, wenn die Struktur immer gleich gehalten wird.

Dass Hülya in der Situation mit der Gitarre ihre Unbehagensäußerungen komplett aufgibt, kann dahingehend gedeutet werden, dass die Musik hier eine beruhigende Wirkung auf Hülya hat. Zu bedenken wäre hierbei auch, dass der Gewöhnungsgrad an diese Situation recht hoch ist, da das Lied stets im Musikunterricht in dieser Form (Gitarre und Gesang) vorgetragen wird. Es lässt sich also vermuten, dass die Vertrautheit einer Situation einem schwer(st) behinderten Kind Sicherheit geben kann und somit beruhigende Wirkung hat (Theilen 2004, 21).

Im Anschluss kann Hülya - wie bereits in der ersten Untersuchungssituation - erleben, dass die bP die Saiten zum Schwingen bringt, wenn sie ihre Hand darauf legt. Außerdem bereitet ihr das Spüren der Vibration erneut Freude, was sich an ihrem Verhalten (Lächeln) deutlich zeigt. Das mehrmalige Wiederholen dieses Verhaltens zeugt davon, dass Hülya diese Mittel-Zweck-Beziehung, bzw. ihr mögliches Einwirken auf ihre Umwelt, verstanden hat (Fröhlich 1998, 127f).

Im letzten Teil der Untersuchungssituation wird Hülyas Ansprechen auf bestimmte Musikrichtungen anhand des Vorspielens verschiedener Musikaufnahmen erprobt. Es handelt sich also um einen rezeptiven Zugangsweg (Helbig 2004, 211), bei dem die effektivste Form für die Schülerin herausgefunden werden soll.

Hülyas Verhalten bei den einzelnen Liedern zeigt, dass sie am deutlichsten auf das Kinderlied anspricht, das sich durch eine klare Melodie und wenig Begleitung auszeichnet. Dass Hülya bei dem Metallied lediglich aufmerksam wird, als in der Bridge des Liedes eine recht isolierte Melodie zu hören ist lässt die Vermutung zu, dass eine klare, hörbare Melodie innerhalb einer vorgespielten Musikaufnahme für Hülya ein geeigneter Zugang darstellt, um Kontakt mit ihr aufzunehmen. Dies ist jedoch nur eine Vermutung anhand einer einzelnen Durchführung und bedarf daher weiterer Erprobungen, um als gesichert zu gelten.

9.3 Untersuchungssituation III, 22.12.2011

Im Hinblick auf die Inhalte dieser Stunde bietet es sich an, sie in einer sitzenden Position auf dem Boden mit Hülya durchzuführen. Die Lagerung des schwer behinderten Kindes sollte bei einem Fördervorhaben also bedacht werden.

Zu Beginn der dritten Untersuchungssituation nutzt die bP einen rezeptiven Zugangsweg durch das Vorspielen des Kinderliedes. Dieser wird nach kurzer Zeit durch Einsatz der Stimme ergänzt. Während des Summens der bP beginnt sie, sich zu bewegen. Der rezeptive Zugangsweg soll zunächst Hülyas Aufmerksamkeit wecken. Wie in den anderen beiden Untersuchungssituationen lässt sich anhand von Hülyas Verhalten erkennen, dass dies gelingt: Sie verharrt in ihrer Bewegung, hebt den Kopf und blickt in Richtung der Schallquelle (Theilen 2004, 11f). Im nächsten Schritt beginnt die bP langsam und vorsichtig, körperlichen Kontakt zu Hülya aufzubauen. Dies versucht sie durch rhythmisches Streichen über Hülyas Arme und Beine. Zunächst lehnt Hülya diesen rezeptiven Zugangsweg (Rhythmus am eigenen Körper) ab: Sie bewegt den Oberkörper weg von der bP, so als wolle sie den Berührungen entgehen. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da Hülya auch im Alltag körperliche Berührungen, vor allem im Bereich der Arme und Beine, fast immer abwehrt. Die bP führt daraufhin ihr Summen und Wiegen fort, um den Versuch eines Körperkontakts zu Hülya weiter fortzuführen und sie auf das Kommende vorzubereiten. Dass Hülya ihren Blick trotzdem nicht von der bP abwendet, kann darauf zurückzuführen sein, dass sie an den Vorgängen interessiert ist. Dies bestätigt ihr darauf folgendes Verhalten: Sie wendet sich der bP wieder zu. Als die bP sich direkt neben sie setzt, scheint es, als sei ihr diese Nähe erneut „zu viel“. Die körperliche Nähe wirkt auf Hülya erschreckend, da sie sich abermals abrupt von der bP abwendet. Die bP versucht nun noch behutsamer, den Kontakt aufzubauen, indem sie die auf dem Boden gelegten Arme im Takt der Musik vor und zurück bewegt und dabei in

der Vorwärtsbewegung Hülyas Oberschenkel berührt. Nachdem Hülya diese Anregung anzunehmen scheint (sie blickt zur bP und entzieht sich der Berührungen nicht), vollzieht die bP die Streichbewegungen dann direkt auf Hülyas Oberschenkeln. Dies ermöglicht Hülya neben dem Spüren der Berührung das Erleben des Rhythmus der vorgespielten Musik (Theilen 2004, 165). Hülyas schneller werdende Klopfbewegungen mit den Bechern in ihren Händen verraten, dass die Berührung der bP sie in Stress versetzt. Bestätigt wird dies anhand des darauf folgenden Abwendens von Hülya. Trotzdem wendet sie sich der bP bei der wiederholten Durchführung dieser Anregung immer wieder zu. Es ließe sich daher vermuten, dass Hülya das rhythmische Streichen über ihre Oberschenkel verwirrt, sodass sie nicht weiß, wie sie reagieren soll. Daraus könnte sich ihr Wechsel zwischen Zu- und Abwenden ergeben. Durch diese Vorgänge wird deutlich, dass bei einem körpernahen, rezeptiven Zugangsweg durch rhythmisches Berühren besonders einfühlsam und geduldig vorgegangen werden muss, da Hülya die Zuwendung nicht grundsätzlich ablehnt, jedoch viel Zeit zu brauchen scheint, um sich daran zu gewöhnen. Dies zeigt sich auch daran, dass die bP den zuvor geplanten Verlauf der Stunde stark an Hülyas Verhalten anpassen muss.

Im nächsten Teil der Stunde wird der rezeptive Zugangsweg mit der Stimme versucht. Nachdem die bP in ihrem Summen pausiert, zeigt sich bei Hülya – wie bereits in den vorhergehenden Stunden –, dass sie die Veränderung bemerkt (Verharren und Blick). Ihr folgendes Verhalten ist bemerkenswert: Sie beugt sich zur Seite der Förderperson und legt den Kopf auf deren Schenkel. Obwohl der rezeptive Zugangsweg mit der Stimme der bP schon in den zwei ersten Stunden erprobt wurde, zeigt sich hier ein komplett neues Verhalten. Sie initiiert eine Kontaktaufnahme, indem sie Körperkontakt zur bP aufnimmt (Theilen 2004, 12). Dass Hülya beim Singen in den vorhergehenden Stunden nicht den Körperkontakt zur bP gesucht hat, zeigt, dass sie die Berührungen aus der ersten Situation dieser Stunde auf diese Situation überträgt. Teile der musikalischen Situation werden hier auf eine andere übertragen. Theilen (2004, 12) und Pfeffer (1988, 164) verweisen auf diese Möglichkeit, die durch musikalische Angebote hervorgebracht werden kann. So kann die deutliche Zuwendung Hülyas als eine Aufforderung angesehen werden, die vorherige musikalische Situation erneut herzustellen bzw. ein bestimmtes Tun innerhalb der Situation, d.h. das Berühren, zu wiederholen (Theilen 2004, 12).

Die Forderung einer Berührung zeigt Hülya in den folgenden Wiederholungen des Vorgangs sogar noch deutlicher, indem sie die Hand der bP ergreift und sie zu ihrem Hinterkopf führt. Obwohl sie diese Handführung zu ihrem Hinterkopf auch im außermusikalischen Kontext

häufig anwendet, kann davon ausgegangen werden, dass es sich in dieser Situation speziell um das Fordern einer Berührung handelt.

Das mehrmalige Wiederholen dieses Vorgangs (Kopf auf Schoß legen – berührt werden) ermöglicht für Hülya die Erfahrung, dass sie durch eine von ihr initiierte Handlung etwas in ihrem Umfeld bewirken kann. Somit erfährt sie sich in ihrer Selbstwirksamkeit und erlebt, dass durch ihr Handeln das Umfeld beeinflusst werden kann (Fröhlich 1998, 127f). Außerdem kann Hülya durch die Wiederholungen Bekanntes wiederfinden und dadurch eine Erwartungshaltung auf das Kommende (Berührung, wenn sie den Kopf auf den Schoß legt) aufbauen. Dass Hülya sich nach einiger Zeit abwendet zeugt davon, dass die Berührungen von ihr immer noch als sehr aufregend empfunden werden und sie deswegen eine „Pause innerhalb der Anregung“ braucht. Die bP hört daraufhin auf zu singen und wartet Hülyas Reaktion ab. Wieder lässt sich beobachten, dass sich Hülya aus eigener Initiative der bP zuwendet und sogar Körperkontakt aufnimmt, was die bP als Aufforderung interpretiert, weiter zu singen. Die Förderperson beginnt, eine Wenn-Dann-Situation aufzubauen, in der sie immer nur singt, wenn Hülya ihren Kopf in den Schoß der bP legt. So macht Hülya erneut die Erfahrung, dass sie durch ihre Handlung die Umwelt beeinflussen kann (Fröhlich 1998, 127f) und dass ihre Handlung immer mit der gleichen „Antwort“ der bP verbunden ist, sodass sich eine Erwartungshaltung auf Kommendes ausbilden kann (Pfeffer 1988, 164; Theilen 2004, 12f).

Im folgenden Teil der Stunde wird ein rezeptiver Zugangsweg durch die Kombination Stimme (Summen) und bewegt-Werden versucht (Helbig 2004, 212). Durch das „Umschließen“ von Hülyas Körper und die direkte Berührung an Hülyas Rücken und Beinen sowie den Armen kann Hülya die Körperwärme der bP spüren. Das leise Summen soll eine beruhigende Wirkung haben (Amrhein 1993, 574). Darüber hinaus kann Hülya durch den Körperkontakt auch das Schwingen des Körpers der bP fühlen. Dazu kommt noch das Wiegen der bP, an dem diese Hülya teilhaben lässt. Hülyas Verhalten zeigt in diesem Teil der Stunde deutlich, dass sie mit diesen vielfältigen Eindrücke nicht umgehen kann. Sie zeigt extrem widersprüchliches Verhalten, indem sie sich einerseits mit dem Körper der Berührung entzieht, andererseits den Blick nicht von der bP löst. Die bP spürt Hülyas Überforderung und bricht die Situation ab. Es kann angenommen werden, dass es die Kombination aus drei verschiedenen rezeptiven Zugangswegen (d.h. Stimme, Berührung des eigenen Körpers und Bewegt-werden) Hülya erschwert, die vielen Eindrücke aufzunehmen und zu verarbeiten. Es ist daher davon auszugehen, dass für einen solchen kommunikativen Zugang zu Hülya viel mehr Zeit aufgewendet und langsamer auf die Situation vorbereitet werden muss. Es wird also

deutlich, dass ein Zugang durch Musik u. U. mit sehr viel Zeit und Wiederholungen verbunden sein muss, damit das schwer behinderte Kind Sicherheit in der Situation spüren kann (Theilen 2004, 21).

Im nächsten Teil der Untersuchungssituation wird versucht, durch die Gitarre miteinander in Beziehung zu treten. Das Instrument soll als „gemeinsames Drittes“ fungieren (Theilen 2004, 19f), d.h. das gemeinsame Interesse der beiden Personen darstellen. Dadurch soll dann durch wechselseitige oder gleichzeitige musikalische Beiträge ein direkter Bezug zueinander hergestellt werden.

Allein das visuelle Wahrnehmen der Gitarre veranlasst Hülya, sich dem Geschehen zuzuwenden und sich ganz auf das Objekt zu konzentrieren (Blick und Kopfausrichtung). Auf die einzeln gespielten Töne der bP mit jeweiligem zeitlichem Abstand „antwortet“ Hülya, indem sie entweder lacht oder durch ihre Körperhaltung Aufmerksamkeit zeigt. Die bP interpretiert dies jeweils als Zeichen dafür, dass Hülya die akustischen Reize gefallen und wiederholt sie. Dieses Vorspielen der Gitarrenklänge ist zunächst ein rezeptiver Zugangsweg und dient dem aufmerksam Werden Hülyas sowie dem Herstellen einer Bereitschaft für ein gemeinsames Tun. Hülyas zugewandte Körperhaltung und ihr unverwandter Blick auf die Gitarre zeigen, dass dies gelingt. Dabei ergibt sich schon hier, dass die Gitarre das gemeinsame Interesse der Förderperson und Hülya darstellt. Beide beschäftigen sich mit der Gitarre und handeln wechselseitig an ihr, sodass durch das gemeinsame Tun an der Gitarre eine dialogische Form entsteht. Im nächsten Schritt handelt die bP zuerst und klopft auf die Gitarre. Nach dem Klopfen der bP auf die Gitarre erkundet Hülya die Gitarre (Umdrehen, Ergreifen der Saiten, etc.), was ihren Gleichgewichtssinn anspricht. Spode (1995b, 18) geht davon aus, dass das Erkunden von Instrumenten den Gleichgewichtssinn ansprechen kann, indem nicht nur die Funktion als Klangträger interessant ist. So wird beispielsweise die Kraft am Widerstand des Instruments gemessen oder die Größe in Bezug zur eigenen Körpergröße gebracht; es werden, neben den klanglichen, alle möglichen Eigenschaften des Instruments erkundet. Das Instrument als „gemeinsames Drittes“ lässt sich in dieser Situation erfolgreich herstellen. Durch die Handlungen der bP an der Gitarre (z.B. Klopfen) besteht für Hülya außerdem die Möglichkeit, ihre Aufmerksamkeit zwischen dem Objekt und der Förderperson hin und her zu wechseln (Theilen 2004, 19f) sowie das Handeln der Umwelt von ihrem eigenen zu unterscheiden (Pfeffer 1988, 163).

Der im Anschluss versuchte rezeptive Zugangsweg des bewegt-Werdens (Helbig 2004, 212) durch das Führen der Hand über die Saiten der Gitarre lässt sich nicht verwirklichen. Hülya verschließt sich diesem Angebot mehr und mehr, indem sie sich zuletzt sogar mit dem ganzen

Körper von der bP entfernt (Wegrutschen mit Hilfe der Arme). Ein möglicher Grund könnte sein, dass Hülya die erneute Berührung der bP nicht als angenehm empfindet bzw. dass sie diesen direkten Kontakt nicht gewöhnt ist. Darüber hinaus handelt es sich beim Führen der Hand um eine leichte Berührung. Hülya hingegen bevorzugt im Allgemeinen eher starke Berührungen (vgl. Kapitel 7.2).

Beim abermaligen Erproben des rezeptiven Zugangswegs durch das Spielen des Begrüßungsliedes aus dem Musikunterricht zeigt sich anhand von Hülyas Verhalten (Blickrichtung, Bewegungsstarre, etc.) wie zuvor, dass sie aufmerksam lauscht. Erneut lässt sich gegen Ende des Liedes feststellen, dass sie sich auf die Handlung der bP bezieht, indem sie nach der Gitarre greift. Hülya initiiert die musikalische Situation, indem sie den Teil der musikalischen Situation (hier: die Gitarre) in ihr Tun mit einbezieht (Theilen 2004, 12). Die bP interpretiert Hülyas Verhalten als Forderung einer Wiederholung und spielt das Lied erneut vor.

Im nächsten Teil der Situation wird Hülya ein zunächst rein visuelles Angebot gemacht: Ihr werden drei verschiedene Instrumente präsentiert (vgl. Kapitel 8.2). Hülya greift zielstrebig nach der Glocke. Die bP wertet dies als eindeutige Präferenz dieses Instruments und legt daher die anderen Instrumente außer Reich- und Sichtweite. Nun folgt ein aktiver Zugangsweg, indem Hülya die Möglichkeit erhält, mit dem erwähnten Instrument zu musizieren (Helbig 2004, 211). Hülya ist die Glocke bekannt, da sie es auch im Rahmen des regulären Unterrichts schon kennen lernen konnte. Trotzdem verwundert es, dass Hülya die Glocke gleich beim ersten Mal am Griff hält und ihr erstes Verhalten das Läuten der Glocke darstellt. Sie konzentriert sich hier sofort auf die Funktionsweise der Glocke und somit auf ihre klangliche Eigenschaft. Die bP bezieht sich auf Hülyas Äußerung, indem sie stimmlich kommentiert („Ooooh“). Dann führt sie das Geschehen an, indem sie ihrerseits eine Glocke ergreift und damit läutet. Hülyas Lachen, ihr Blick und ihre aufrechte, zugewandte Körperhaltung verraten, dass sie diese Art des Zugangs genießt. Jedoch zeigt Hülya nicht nur die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme mit der Förderperson (Theilen 2004, 10f), sondern sie bezieht sich direkt auf das Tun der bP und klingelt als Antwort mit ihrer Glocke. Die im Folgenden wechselseitig auftretenden Beiträge von Hülya und der bP können als Dialog bezeichnet werden (Theilen 2004, 16). Ein zufälliges Antworten Hülyas ist ausgeschlossen, da sie stets direkt nach der bP die Glocke betätigt. Dabei spielt keine Rolle, dass sie meist erst noch umgreifen muss, damit die Glocke klingen kann. Dass keine Pausen zwischen den Handlungen der beiden Beteiligten bestehen, zeugt davon, dass sie sich direkt aufeinander beziehen. Wie in den vorherigen Untersuchungssituationen, in denen ein Dialog zustande kam,

kann Hülya hier auf elementare Weise erfahren, dass auf ihre Mitteilungen eingegangen wird (Theilen 2004, 17f). Dies bereitet ihr sichtlich Freude. Außerdem scheint sie verstanden zu haben, dass sich die Äußerungen der bP auf ihre beziehen und dass sie nach einer Antwort verlangen. Dies wird vor allem dadurch hervorgehoben, dass Hülya ohne zu Zögern auf das Klingeln der Förderperson antwortet. Neben dieser grundlegenden kommunikativen Erfahrung erlebt Hülya außerdem die soziale Regel, dass in einem Dialog immer abwechselnd gehandelt wird (Merkt 1998, 6).

Der Dialog wird nun fortgesetzt, jedoch beginnt die bP, ihre Beiträge zu variieren. Zunächst imitiert sie das Klingeln der Glocke, indem sie auf „a“ einen Ton mit Vibrato produziert. Die variationsreichen Beiträge der bP werden von Hülya mit dem Läuten ihrer Glocke beantwortet. Vor allem der Ton, bei dem die bP gleichzeitig mit ihrer Zunge spielt, ruft dabei Begeisterung bei Hülya hervor. Theilen (2004, 17) betont die Freude an dialogischen Spielen, bei denen die Beiträge der Beteiligten variieren. Dies bestätigt Hülyas Verhalten innerhalb dieser Situation. Die Situation zeigt darüber hinaus, dass Musik eine Möglichkeit darstellt, mit schwer behinderten Kindern auch ohne direkten Körperkontakt in Beziehung zu treten und wechselseitig Mitteilungen machen zu können. Musik scheint Kommunikation auch in angemessener Distanz realisierbar zu machen (Pfeffer 1988, 164). Für Hülya macht sie das zu einem wichtigen Mittel, mit anderen in Kontakt zu treten, da sie die Möglichkeit des körpernahen Dialogs eher abzuschrecken scheint (s.o.).

Zuletzt schließt die bP die Untersuchungssituation mit dem Satz „Jetzt machen wir für heute Schluss“ und singt das Schlusslied aus dem Musikunterricht. Solche ritualisierten Situationen, die immer zu einer bestimmten Zeit auf eine bestimmte Weise durchgeführt werden, können Hülya Orientierung geben (Theilen 2004, 21). Des Weiteren kann sich durch stets Wiederholtes auch ein situatives Sprachverständnis ergeben. In diesem Falle kann das Lied, das immer kurz vor Schluss einer Musikstunde gesungen wird, zum Zeichen für das Ende der Stunde werden (Pfeffer 1988, 163). Auch Wörter wie hier „Schluss“ können durch stetes Wiederkehren in derselben Situation für das schwer behinderte Kind eine Bedeutung tragen (ebd.).

10. Folgerungen und abschließende Stellungnahme

Aus den Beobachtungen des Verhaltens von Hülya und deren Interpretation ergeben sich Folgerungen für die Fragestellung dieser Untersuchung.

Zunächst wird über die mit Hülya erprobten Zugangswege durch bzw. zur Musik und das damit verbundene Erleben von Musik reflektiert. Gleichmaßen wird bei den in den Untersuchungssituationen hergestellten Möglichkeiten zu grundlegenden kommunikativen Erfahrungen und möglichen Bedingungen, die für den Erfolg einer Fördersituation entscheidend sein können, vorgegangen.

Schließlich soll in einer abschließenden Stellungnahme betrachtet werden, ob sich Musik für eine Kommunikationsförderung bei schwer behinderten Kindern anbietet, d.h. ob durch musikalische Angebote günstige Bedingungen geschaffen werden können, die Erfahrungen im Bereich der Kommunikation ermöglichen.

10.1 Musik als Zugangsweg für schwer behinderte Kinder

Die drei Untersuchungssituationen beinhalten einige mögliche rezeptive und aktive Zugangswege zur und durch Musik. Dabei können die musikalischen Angebote auf unterschiedliche Weise erlebt und dabei Fähigkeiten angesprochen werden.

Die erprobten rezeptiven Zugangswege erweisen sich - ausgehend von Hülyas gezeigten Verhaltensweisen - in vielfacher Weise als erfolgreich. Hülya spricht auf rein visuelle oder akustische Anregungen durch Musik an. So kann beispielsweise allein der Anblick einer Gitarre bei Hülya schon bewirken, dass sie ihre Aufmerksamkeit dem musikalischen Angebot durch die Förderperson zuwendet. Auch an Hülyas Verhalten beim Hören einer Musikaufnahme oder dem Spielen eines Instruments ohne Sichtbarkeit der bP kann gezeigt werden, dass sie durch ein rein akustisches Angebot ihre Kontaktbereitschaft zeigt. Vor allem die Kombination aus visuellen und akustischen Eindrücken - bei Gesang und Gitarrenspiel - scheint Hülya stark anzusprechen und ihre Aufmerksamkeit zu fordern. Das Wahrnehmen von Vibration eines Klangs ruft Verhaltensweisen bei Hülya hervor, die als erfolgreiche Kontaktaufnahme gelten können. Zudem lassen sie bei Hülya den Wunsch entstehen, diese Wahrnehmungstätigkeit erneut zu erfahren. Sowohl das Erleben von Stimme als auch das von Instrumenten sind folglich in vielen Fällen für eine Kontaktaufnahme mit Hülya geeignet.

Darüber hinaus werden rezeptive Zugänge durch Bewegt-werden und das Erfahren von Elementen wie Rhythmus, Tempo oder Dauer versucht, bei denen sich jedoch herausstellt, dass Hülya direkten Körperkontakt eher ablehnt. Es gibt nur wenige Berührungen, die Hülya bereitwillig zulässt und die sie selbst herbeiführt (vgl. Kapitel 7.2).

Aktive Zugangswege werden u.a. durch das Spielen von Instrumenten, das Nutzen der eigenen Stimme und durch musikalisch angeregte Bewegungen erprobt. Musik als ein Anlass zur Bewegung wird im Rahmen eines rezeptiven Zugangs (Bewegt-werden, s.o.) erprobt und im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel genutzt. Allein das Spielen von Instrumenten erweist sich dabei als Potenzial, um Bewegungsabläufe zu üben und neue zu erschließen.

Vor allem beim Nutzen der Stimme zeigt sich deutlich, dass Musik ein Mittel des (nonverbalen) Ausdrucks darstellen kann, indem die Förderperson und Hülya ihre Gefühle gegenseitig abstimmen. Beim Umgang mit Instrumenten lässt sich bemerken, dass Hülya ein Instrument mit vielen Sinnen erkundet. So erprobt sie durch Umdrehen der Gitarre ihren Gleichgewichtssinn, lässt die Glocke erklingen, „schmeckt“ und erfühlt ihre Form mit dem Mund oder betastet Instrumente mit ihren Händen.

Der Übergang von rezeptiven in aktive Zugangswege, der in der Literatur beschrieben wird, zeigt sich in vielen Situationen. Das Singen der Förderperson wird beispielsweise mehrmals für Hülya zum Anlass, in das Singen mit einzustimmen, d.h. ihre Stimme zu nutzen. Auch das Spielen einer Gitarre erweist sich als Möglichkeit, zu einem aktiven Zugangsweg überzugehen, indem Hülya z.B. die Gitarre berührt oder selbst bespielt (teilweise mit geführter Hand). Das Spielen mit Rassel und Glocke scheint für Hülya ebenfalls einen hohen Aufforderungscharakter zu haben, der sie stets zum Handeln motiviert.

Bei den unterschiedlichen Zugangswegen bestätigt sich die Annahme, dass das Erleben von Musik Gefühle hervorrufen kann, was sich bei Hülya in vielen Situationen z.B. durch Lachen zeigt. Ihre körperlichen Reaktionen auf Musik können anhand des beobachteten Verhaltens schwerlich beurteilt werden, jedoch scheint sie teilweise motorisch unruhiger zu werden, was auf Aufregung bezüglich des musikalischen Angebots zurückzuführen sein kann.

10.2 Musik zur Förderung von grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten

In den hergestellten gemeinsamen musikalischen Situationen kann Hülya vorhandene kommunikative Fähigkeiten einsetzen (z.B. ihre Beobachtungsgabe, ihre Stimme oder ihre gestischen Fähigkeiten (vgl. Kapitel 7.2)). Auch ergeben sich Möglichkeiten, ihre

kommunikativen Fähigkeiten auszuweiten oder auch einfach gelungene und für sie zufrieden stellende Kommunikation zu erleben.

Durch die oben beschriebenen Zugangswege zu Hülya kann auf vielfältige Weise eine Kontaktaufnahme zu ihr erfolgen. Dabei zeigen sich in Hülyas Verhaltensweisen einige der in Kapitel 5.3 beschriebenen Formen, um Aufmerksamkeit bzw. die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme zu zeigen. Dies sind bereits elementare Formen der frühen Interaktion (vgl. Kapitel 2). Rezeptive Zugangswege bewirken beispielsweise das Öffnen des Innenraums in ihren Bewegungen, das Sich-Hinwenden zum Partner oder auch Verhaltensweisen wie Lächeln, Blickkontakt zur Förderperson, Laute oder Bewegungen (z.B. das Greifen nach dem Gitarrenhals).

Zu grundlegenden kommunikativen Erfahrungen zählen beispielsweise gleichzeitige musikalische Tätigkeiten wie das gemeinsame Singen. Dabei beziehen sich die bP und Hülya direkt aufeinander und die bP nimmt Hülyas durch Stimme geäußerte Gefühle in ihre eigenen Lautierungen auf, um Hülya das Gefühl zu geben, dass sich die bP auf ihren Gefühlszustand bezieht. Nicht nur die Gefühlsabstimmung machen erfahrbar, dass sich die Äußerungen des Gegenübers auf die eigenen beziehen, sondern auch das gemeinsame Tun mit übereinstimmenden Elementen wie z.B. Dauer des Beitrags, Intensität oder Rhythmus. Wenn sich die Förderperson in ihrem Tun von Hülyas Verhalten führen lässt, erfährt Hülya ebenfalls den direkten Bezug zu ihren eigenen Mitteilungen. Dies zeigt sich zum Beispiel, als die bP auf Hülyas Äußerungen mit der Glocke mit imitierten oder variierten (musikalischen) Beiträgen antwortet. Dass Hülya diese gemeinsamen Erfahrungen als befriedigend erlebt, beweisen ihre Verhaltensweisen (Lachen, zugewandter Oberkörper, etc.).

Die musikalischen Situationen selbst können für Hülya durch mehrmaliges Wiederholen Sicherheit vermitteln und sie daher zu eigenem Handeln motivieren. So können sich Zeichen dafür finden lassen, dass sie dem wiederholten Läuten der Glocke von Seiten der Förderperson folgt, indem sie ihrerseits eine Glocke schüttelt. Außerdem lässt sich beobachten, dass durch wiederholte Durchführungen einzelner musikalischer Anregungen das musikalische Ereignis an sich zu einem Zeichen für etwas Kommendes werden kann. Dadurch bildet Hülya eine Erwartungshaltung, z.B. auf den folgenden Beitrag der bP, aus. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass Hülya bei manchen musikalischen Angeboten die Möglichkeit hat, ein situatives Verständnis für Sprache aufzubauen. Die musikalische Begleitung eines Wortes, die stets im Zusammenhang mit diesem Wort auftaucht, kann für Hülya in dieser Situation eine Bedeutung tragen. Dies zeigt in den Untersuchungssituationen

vor allem das aus dem Musikunterricht stammende Schlusslied, das stets mit dem Wort „Schluss“ in Verbindung steht.

Des Weiteren können sich Zeichen dafür finden lassen, dass im Laufe von Wiederholungen derselben Tätigkeit Hülyas Bewegungsabläufe zunehmend sicherer werden. Dies bestätigt sich insbesondere beim dialogischen Glockenläuten von Hülya und der Förderperson, bei dem Hülya die Klingelbewegung scheinbar mit jeder Wiederholung prompter durchführen kann. Auch kann bei einigen musikalischen Angeboten beobachtet werden, dass sie Hülya zu Bewegungen veranlassen. Das Vorspielen und –Singen des Begrüßungsliedes aus dem Musikunterricht scheint Hülya beispielsweise dazu anzuregen, selbst zu handeln, indem sie ihre Hand auf die Gitarre legt. Bei solchen Gelegenheiten zeigt sich auch der starke Aufforderungscharakter von Musikinstrumenten. So lassen sich bei Hülya häufig Verhaltensweisen feststellen, die darauf hindeuten, dass sie die Instrumente mit vielen Sinnen erkundet (z.B. das Schmecken und Befühlen der Glocke mit dem Mund, das Betasten und Umdrehen der Gitarre oder das Fühlen der Vibration durch die auf die Saiten gelegte Hand; s.o.).

Durch rezeptive Zugangswege entsteht häufig die Motivation, kommunikative Situationen selbst zu initiieren. Aus Hülyas Verhaltensweisen kann beispielsweise häufig geschlossen werden, dass sie eine Wiederholung des eben erlebten Angebots fordert. Dazu zählen u.a. das Greifen nach dem Gitarrenhals oder die motorische Unruhe in einer Spielpause einer Musikaufnahme. Weitere aktive Zugangswege bestehen im Spielen von Instrumenten. Auch hierbei sind vielerlei Bewegungsaktivitäten von Seiten Hülyas auszumachen. Beim Rasseln in der ersten Untersuchungssituation zeigt sich, dass Hülya die von der Förderperson vorgemachte Rasselbewegung genau beobachtet und im Anschluss nachahmt. Neben der möglichen Kontaktaufnahme durch Instrumente (s.o.) wird deutlich, dass ein Instrument als gemeinsames Drittes fungieren kann, d.h. das Interesse beider Beteiligter auf sich zieht. Dabei wechselt Hülya vor allem beim gemeinsamen Erkunden der Rassel, aber auch im Umgang mit der Gitarre ihre Aufmerksamkeit zwischen dem Objekt und der Förderperson hin und her. Eine weitere kommunikative Fähigkeit erschließt sich durch musikalische Angebote – vor allem im Zusammenhang mit Instrumenten und Stimme - einige Male: Das Nachahmen (vgl. Kapitel 2). Streicht die bP über die Saiten der Gitarre, so tut Hülya es ihr nach (wenn auch nicht identisch). Führt die Förderperson eine Rasselbewegung durch, vollzieht auch Hülya eine - entgegen ihrer sonstigen stereotypen „Zitterbewegung“ – schüttelnde Bewegung. Auch das melodiose bzw. eintönige Singen der bP wird von Hülya übernommen.

Beispielsweise durch das Instrumentalspiel mit Glocken entstehen musikalische Dialoge, bei denen sich die Beteiligten wechselseitig auf die Mitteilungen des anderen beziehen. Diese Erfahrungen – vor allem die durch Imitation und Variation abwechslungsreich gestalteten – bereiten Hülya viel Freude, was sich an ihren Verhaltensweisen (z.B. Lachen, Halten der Aufmerksamkeit) innerhalb der Situationen zeigt. Sie hat in den Fördersituationen mit der bP dabei die Gelegenheit, festzustellen, dass die Beiträge des Gegenübers an sie gerichtet sind und nach einer Antwort verlangen. Außerdem kann Hülya erkennen, dass sich die Antworten der Förderperson stets an den ihren orientieren (z.B. bei Imitation). Dadurch wird ihr bewusst, dass sie durch ihr Verhalten auf die Umwelt Einfluss nehmen kann. Auch in anderen musikalischen Situationen kann Hülya zu einer solchen Erkenntnis kommen. Als Hülya z.B. den Arm nach der Rassel ausstreckt, gibt die bP ihr die Rassel. Auch auf das Fordern einer Wiederholung der musikalischen Anregung erhält sie Antwort, indem die bP den musikalischen Beitrag wiederholt.

Die in Kapitel 5.3 angesprochenen Möglichkeiten der Schüler-Schüler-Interaktionen können im Rahmen dieser Untersuchung nicht erprobt werden, da ausschließlich Einzelsituationen zwischen der Förderperson und einer einzelnen Schülerin hergestellt werden. Jedoch können auch in diesen Situationen soziale Regeln erfahrbar werden. Vor allem in den Dialogen kann Hülya dabei das wechselseitige in Beziehung Treten von Kommunikation erleben. An dieser sozialen Regel des „Jetzt bin ich dran, dann kommst du“ hält sich Hülya stets, eventuell auch weil sie auf den folgenden Beitrag der bP gespannt ist.

In den Untersuchungen zeigt sich - entsprechend des Verständnisses von Kommunikation (vgl. Kapitel 1.1) - häufig, dass Hülya und die Förderperson miteinander in Beziehung treten und sich gegenseitig durch ihre Verhaltensweisen Mitteilungen machen. Das kommunikative Ziel der musikalischen Situationen, Kontakt mit dem schwer behinderten Kind aufzunehmen und sich etwas mitzuteilen, kann innerhalb der Untersuchungssituationen in fast allen Fällen als erreicht gewertet werden.

Jedoch zeigt die Untersuchung einige Bedingungen auf, die sich für den Erfolg von durch Musik hergestellten kommunikativen Situationen mit Hülya als wichtig erweisen. Diese müssen bei der Auswahl und Gestaltung eines musikalischen Angebots bedacht werden und dürfen auch während der Durchführung nicht außer Acht gelassen werden.

10.3 Mögliche Bedingungen

Bezüglich der möglichen Bedingungen für eine erfolgreiche Kommunikationsförderung durch Musik bei schwer behinderten Kindern ist wohl die wichtigste Erkenntnis aus den Untersuchungen, dass Musik offensichtlich nicht nur körpernahen Kontakt zu schwer behinderten Kindern ermöglicht. Musikalische Angebote scheinen so vielfältig und ansprechend zu sein, dass auch in (angemessener) Distanz eine kommunikative Situation zwischen den Beteiligten hergestellt werden kann. Bei Hülya zeigt sich dies in sehr vielen Situationen, z.B. im Dialog über bzw. mit Glocken, bei dem keinerlei Körperkontakt zu der bP besteht. Vor allem für Hülya, für die Berührungen eine eher abschreckende Wirkung haben, scheint Musik daher geeignet, kommunikative Situationen herzustellen. Der misslungene Versuch der bP, zu Hülya Kontakt durch das Bewegt-werden, d.h. durch Körperkontakt, herzustellen, macht deutlich, dass es nötig ist, zunächst beliebte bzw. besonders geeignete Zugangswege des schwer behinderten Kindes herauszufinden.

Die Förderperson erprobt bei Hülya hierzu einige Gestaltungsmöglichkeiten von musikalischen Angeboten: Die Sichtbarkeit der spielenden Person oder des Objektes scheint für Hülya keine bedeutende Rolle zu spielen, da sie sowohl auf rein akustische als auch auf akustisch und visuell wahrgenommene Klänge anspricht (s.o.). Auf laute Töne, die nahe ihrem Ohr produziert werden, reagiert sie beispielsweise verstärkt und belohnt dieses Angebot häufig mit Lachen. Bei den Tonhöhen lässt sich anhand von Hülyas Verhalten keine offensichtliche Präferenz von tieferen oder höheren Tönen feststellen. Bei stimmlichen Angeboten bestätigt sich, dass die Lautierungen, die denen Hülyas ähnlich sind (z.B. das vokale Prusten mit der Zunge oder Schmatzgeräusche), von ihr mit großer Begeisterung begegnet werden.

Diese Tatsache stellt die Wichtigkeit heraus, jegliche Verhaltensweisen des schwer behinderten Kindes als Botschaft zu deuten und zu beantworten. In vielerlei Situationen wird hierbei deutlich, dass das Verstehen bzw. das richtige Interpretieren der Mitteilung dabei wichtig und ein Eingehen darauf für Hülya sehr zufrieden stellend ist. So interpretiert die Förderperson beispielsweise Hülyas auffällige motorische Unruhe in einer Spielpause der Musikaufnahme als Forderung einer Wiederholung oder versteht ihre lautlichen Äußerungen als Ausdruck von Gefühlen. Darauf geht die Förderperson ein, indem sie eine entsprechende Erwiderung einbringt (hier: das Abspielen der Musikaufnahme oder das Aufnehmen des ausgedrückten Gefühls in die eigene Äußerung). Dieses Eingehen auf Äußerungen des Kindes,

besonders abwechslungsreiche Beiträge durch Imitation und Variation der bP, scheinen dabei sehr erfreulich für Hülya.

Bei den aus dem Musikunterricht bekannten Zugangswegen, z.B. das Spielen und Singen des Begrüßungsliedes, zeigt sich deutlich, dass Hülya die Situationen wieder erkennt (z.B. aufgeregtes Lachen) und daher besonders stark darauf anspricht. Dieses Wissen um bereits vertraute Instrumente aus dem Musikunterricht erleichtert der Förderperson auch die Auswahl von geeigneten Instrumenten für Hülya.

Mit viel Zeit und unzähligen Wiederholungen - der Musiklehrer spricht im Falle des Begrüßungsliedes von 8 Jahren, in denen er stets das gleiche Begrüßungslied sang – wurden Hülya solche Situationen so vertraut, dass sie sie auch im Rahmen dieser Untersuchung sofort wieder erkennt. Die Wichtigkeit der Aspekte „Zeit“ und „Wiederholungen“ zeigen sich auch innerhalb der Untersuchungssituationen. So ist beispielsweise vor allem in den Dialogen mit den Glocken wichtig, dass die bP Hülya genügend Zeit gibt, um das musikalische Angebot anzunehmen und darauf zu reagieren. Dadurch kann sich dann im Verlauf des Dialogs, nach mehrmaligen Wiederholungen des „Frage-Antwort-Spiels“, Hülyas Erwartung von einer Antwort der Förderperson einstellen. Darüber hinaus übt sie sich in dem Bewegungsablauf, der mit dem Glockenläuten verbunden ist (s.o.).

Die „Tagesform“ der Schülerin scheint, vor allem in der dritten Untersuchungssituation, Auswirkungen auf Hülyas Aufmerksamkeitsspanne für ein musikalisches Angebot und auf die allgemeinen Reaktionen auf dieses zu haben. So kann Hülyas Aufmerksamkeit – ausgehend von ihrem gezeigten Verhalten - in der dritten Untersuchungssituation erst nach dem Ausprobieren unterschiedlicher Zugangswege gewonnen werden. Auch eine leichtere Ablenkbarkeit und somit eine verkürzte Aufmerksamkeitsspanne machen sich durch ihre Unbehagensäußerungen in der dritten Untersuchungssituation bemerkbar.

10.4 Abschließende Stellungnahme

Die Untersuchungen dieser Arbeit zeigen, dass Musik viele Aspekte vereint, die Erfahrungen im Bereich der Kommunikation ermöglichen. So beinhaltet Musik in ihren Gestaltungsmöglichkeiten ein vielfältiges Erleben sowie die Gelegenheit zur Kontaktaufnahme und zu grundlegenden kommunikativen Erfahrungen für das schwer behinderte Kind.

Die im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigten Möglichkeiten können dabei nur eine kleine Auswahl liefern, jedoch verweisen sie auf das große Potenzial musikalischer Angebote im Zusammenhang mit Kommunikationsförderung schwer behinderter Kinder.

Die Grenzen dieser Arbeit liegen darin begründet, dass sich die Untersuchungen auf Einzelfördersituationen zwischen der Förderperson und der Schülerin beschränken. Somit können in dieser Arbeit keine Aussagen über die Potenziale von Musik hinsichtlich einer Kommunikationsförderung schwer behinderter Kinder in Gruppen gemacht werden. Um dies zu ermöglichen, wären weitere Untersuchungen nötig.

Darüber hinaus werden die Untersuchungen lediglich mit einem schwer behinderten Kind durchgeführt. Eine Übertragbarkeit der hier aufgezeigten Potenziale von Musik für eine Kommunikationsförderung auf alle schwer behinderten Kinder kann folglich nur vermutet werden.

Eingangs wurde Spodes (1995) Aussage, dass Musik da Einfluss nehmen könne, wo jegliche andere Form menschlicher Kommunikation und Interaktion versage, zitiert. Die Grenzen, die Menschen durch ihre Behinderung erfahren, können durch Musik überwunden werden.

Die Untersuchung dieser Arbeit zeigt in einigen Beispielen, wie die Schülerin ihre Aufmerksamkeit durch musikalische Angebote auf ihre personale oder dingliche Umwelt lenkt und in Beziehung mit ihr tritt. Wo andere Formen menschlicher Kommunikation und Interaktion (z.B. Sprache) eventuell versagen, kann Musik folglich zu dem schwer behinderten Kind durchdringen und in Beziehung mit ihm treten, Kontakt aufbauen. Darüber hinaus ermöglichen die musikalischen Angebote - wenn sie sich in der Gestaltung am individuellen Kind orientieren - grundlegende Erfahrungen mit Kommunikation.

Somit erweist sich Musik als sehr vielseitiges Mittel für eine Kommunikationsförderung schwer behinderter Kinder. Es kann daher stark vermutet werden, dass sich durch Musik und ihre Vielfalt in der Nutzung für eine Kommunikationsförderung ein Weg finden lässt, diese „Grenzen der Behinderung“ für alle schwer behinderten Kinder zu überwinden, wenn die jeweilige Förderung passend für das individuelle Kind gestaltet wird.

LITERATURVERZEICHNIS

Abel, J.; Möller, R.; Treumann, K.-P. (1998) : Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln : Kohlhammer.

Adam, H. (1991) : Hilfen bei spezifischen Entwicklungsbedürfnissen – Kommunikationsförderung. In : Fröhlich, A. (Hrsg.) : Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin : Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.

Amrhein, F. (1993) : Bewegungs-, Ausdrucks-, und Kommunikationsförderung mit Musik. In : Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 570-589.

Baun, M. (1981): Kommunikationsförderung bei Geistigbehinderten. Sprache durch Handeln. Berlin : Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.

Bergeest, H. (2006) : Körperbehindertenpädagogik. Studium und Praxis. 3. Aufl., Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Braun, U. (1994) : Kinder Unterstützte Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer schweren Dysarthrie. Eine Studie zur Effektivität tragbarer Sprachcomputer im Vergleich zu Kommunikationstafeln. Frankfurt a. M. : Peter Lang Europ. Verlag der Wissenschaften.

Braun, U; Kristen, U. (2008) : Körpereigene Kommunikationsformen. Jordan, S. (Red.): Handbuch der unterstützten Kommunikation. Karlsruhe/Rheinbach : Loeper-Literaturverlag/ISAAC.

Dittmann, J. (2006) : Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. 2. Aufl., München : Verlag C.H. Beck oHG.

Esser, M. (1997) : Schwerste Behinderung. In : Hansen, G.; Stein, R. (Hrsg.) : Sonderpädagogik konkret. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Esser, S.; Hahnen, P.; Hausmann-Hirsch, P.; Scharrenberg, C. (1995) : Musik mit Schwerstbehinderten. In: Lernen Konkret, 4, Themenheft: Musik mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern, 2-9.

Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2009): Qualitative Forschung. 7. Aufl., Hamburg : Rowohlt.

Fröhlich, A.; Haupt, U. (1982) : Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Mainz : v. Hase & Köhler Verlag.

Fröhlich, A. (Hrsg.) (1989) : Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund : Verlag Modernes Lernen.

Fröhlich, A. (Hrsg.) (1991) : Handbuch der Sonderpädagogik. Band 12. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin : Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.

Fröhlich, A. (1993) : Lebensräume – Lebensträume. In: Fröhlich, A. (Hrsg.) : Lebensräume – Förderung und Lebensbegleitung schwerstbehinderter Menschen in Europa. Luzern : Ed. SZH, 9-19.

Fröhlich, A. (1998) : Die Förderung schwerst (körper) behinderter Kinder – Aspekte einer Kommunikationsförderung. In : Dittmann, W.; Klöpfer, S. (Hrsg.) : Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. 3. Aufl., Heidelberg : Winter, Programm Edition Schindele.

Füssenich, I./Geisel, C (2008) : Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München : Reinhardt Verlag.

Goll, H. (2006) : Das Phänomen Musik in Gesellschaft und Therapie – Heilpädagogische Musiktherapie unter besonderer Berücksichtigung historischer Grundlagentexte. In : Theunissen, G.; Großwendt, U. (Hrsg.) : Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen, Ästhetische Praxis, Theaterarbeit, Kunst- und Musiktherapie. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Gudjons, H. (2008) : Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 10. Aufl., Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Haupt, U. (1996) : Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnose und Förderung. Düsseldorf : Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Haupt, U. (2000) : Kinder mit Spina Bifida. In : Kallenbach, K. (Hrsg.) : Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Haupt, U. (2006) : Wie Lernen beginnt: Grundfragen der Entwicklung und Förderung schwer behinderter Kinder. Stuttgart : Kohlhammer.

Hedderich, I. (1992) : Kommunikative Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen. In : Geistige Behinderung, 4, 1-22.

Hedderich, I. (1999) : Einführung in die Körperbehindertenpädagogik : mit 4 Tabellen. München, Basel : E. Reinhardt.

Hedderich (2000) : Kinder mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen. In : Kallenbach (Hrsg.) : Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Helbig, A. (2004) : Zugangswege zur Musik mit schwerstbehinderten Kindern. In : Zeitschrift für Heilpädagogik, 4, 208-215.

Hildebrand-Nilshorn, M. (1989) : Sprachentwicklung des körperbehinderten Kindes. In : Fröhlich, A. (1989) : Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund : modernes lernen.

Kallenbach, K. (Hrsg.) (2000) : Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Kane, G. (1992) : Entwicklung früher Kommunikation und Beginn des Sprechens. In : Geistige Behinderung, 4, 303-315.

Kristen, U. (1999) : Kommunikation und Entfaltung der Persönlichkeit. In: Braun, U. (Hrsg.) : Unterstützte Kommunikation. 2. Aufl., Düsseldorf : Selbstbestimmtes Leben.

Lamnek, S. (1993) : Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 2. Aufl., Weinheim : Beltz.

Leyendecker, C. (2000) : Geschädigter Körper, behindertes Selbst oder: „In erster Linie bin ich Mensch“. Eine Einführung zum Verständnis und systematischer Überblick zu Körperschädigungen und Behinderungen. In : Kallenbach, K. (Hrsg.) : Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Mall, W. (1990) : Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen. Ein Werkheft. Heidelberg : Ed. Schindele.

Merkt, I. (1998) : Musik als Lebensgefühl. In : Zusammen, 3, 4-6.

Oskamp, U. (1989) : Aufgaben der Kommunikationsförderung Körperbehinderter. In : Fröhlich, A. (Hrsg.) : Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder. Dortmund : modernes Lernen. 81-99.

Ostertag, I.; Mellin, M. (1998) : „Hier bin ich!“ Musik und Rhythmus als Hilfe zur Kommunikation. In : Lernen Konkret, 4, Themenheft: Musik mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern, 5-9.

Papoušek, M. (1994) : Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern : Hans Huber Verlag.

Pfeffer, W. (1988) : Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg : Ed. Bentheim.

Pfeiffer, D. K.; Püttmann, C. (2006) : Methoden der empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein einführendes Lehrbuch. Baltmannsweiler : Schneider.

Probst, W. (1991) : Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz : Schott.

Reimann, B. (2009) : Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren. Berlin/Düsseldorf : Cornelsen Verlag.

Ruoff, E. (1998) : Die Anregung von Kommunikationsprozessen bei schwerstbehinderten Kindern durch musikalische Zeichen. In : Dittmann, W; Klöpfer, S. (Hrsg.) : Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. 3. Aufl., Heidelberg : Winter, Programm Edition Schindele.

Sarimski, K. (1986) : Interaktion mit behinderten Kleinkindern. Entwicklung und Störung früher Interaktionsprozesse. München/Basel : E. Reinhardt.

Spode, W. (1995a) : Instrumente nicht nur zum Musizieren. In : Lernen Konkret, 4, Themenheft: Musik mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern, 14-17.

Spode, W. (1995b) : Ganz Ohr sein: Das Instrumentarium als ganzheitliches Angebot. In : Lernen Konkret, 4, Themenheft: Musik mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern, 17-19.

Spode, W. (1995c) : Musik ist überall. In : Lernen Konkret, 4, Themenheft: Musik mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern, 21-23.

Szgun, G. (2006) : Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim/Basel : Beltz Verlag.

Theilen, U. (2004) : Mach Musik! Rhythmische und musikalische Angebote für Menschen mit schweren Behinderungen. München : Ernst Reinhardt.

Wilken, E. (2006) : Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis. 2. Aufl., Stuttgart : Kohlhammer.

Zollinger, B. (1999) : Die Entdeckung der Sprache. 4. Aufl., Bern/Stuttgart/Wien : Haupt.

INTERNETQUELLEN

August-Hermann-Werner-Schule: Über uns. URL: http://www.ahwerner-schule.de/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=64

[Stand: 22.11.2011, 11.30 Uhr]

SONSTIGE QUELLEN

Schülerakten der Schüler aus Klasse 7b der AHW-Schule aus dem Schuljahr 2010/2011

ANHANG

Anhang 1: Verlauf der einzelnen Untersuchungssituationen

Die beobachtende Person (bP) legt einen groben Ablaufplan der Stunde fest, der sich, wie bereits erwähnt, an dem Wissen aus Blockpraktikum, Hospitationen und Schülerakte orientiert.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass der jeweilige Ablauf der Untersuchungssituationen unter Umständen stark von der ursprünglichen Planung abweichen kann, da die bP sich in den Fördersituationen ganz auf Hülya einstellt und auf deren Verhalten eingeht.

Untersuchungssituation I, 08.12.2011

Hülya befindet sich in ihrem Rollstuhl. Die Situation ist in drei Teile gegliedert.

1. Hülya reagiert auf laute Geräusche. Daher wählt die bP eine eiförmige Rassel aus, die bei geringer Bewegung recht laute Geräusche von sich gibt. Zunächst wird die Rassel in verschiedenen Positionen im Raum betätigt. Hülya soll sich dabei in Richtung des Geräusches orientieren, d.h. den Blick und wenn nötig den Kopf in Richtung des Geräusches ausrichten. Dies soll erstens Hülyas auditive Wahrnehmung anregen und zweitens die Aufmerksamkeit für ein Geräusch wecken. Auch die Körperhaltung spielt dabei eine Rolle, da Hülya, wenn sie auf etwas aufmerksam wird, ihren Körper in eine aufrechte Haltung bringt. Außerdem soll bei diesem Vorgehen abgewartet werden, ob Hülya Interesse an dem Instrument zeigt und es einfordern möchte.

2. Ein zweiter Schritt innerhalb der Untersuchung stellt das Darbieten unterschiedlicher Zugangswege zur Musik dar. So werden Hülya drei „Formen“ von Musik vorgetragen. Zunächst spielt die bP Musik von einem Tonträger ab. Es handelt sich hierbei um das ihr bekannte „Laternenfestlied“ aus dem Musikunterricht (Kinderlied). Während des Abspielens stoppt die bP das Lied mehrmals und wartet die Reaktion von Hülya ab. Es soll versucht werden, ob Hülya bemerkt, dass die Musik stoppt und ob sie eventuell eine Fortsetzung fordert.

Die zweite „Form“ von Musik ist das Singen des Liedes. Die bP singt das Lied zunächst mit Text, später dann mit dem Vokal „a“, der den Lautierungen von Hülya nahe kommt. Beim Singen ist das Ziel, Hülya zum Mitsingen zu animieren um dadurch einerseits den Aspekt der

Gemeinsamkeit beim Kommunizieren zu verdeutlichen, indem die bP auf die Äußerungen von Hülya eingeht und andererseits Hülya die Möglichkeit zu geben, ihre Sprechwerkzeuge spielerisch auszuprobieren und damit z.B. auch Stimmumfang, -volumen und -beherrschung erleben zu lassen.

Die letzte Vortragsweise von Musik ist das Spielen der Gitarre, das Hülya durch den ritualisierten Einstieg innerhalb des Musikunterrichts vertraut ist (Begrüßungslied „Wieder in der Schule“). Dabei spielt die bP zunächst einzelne Töne mit unterschiedlichen Tonhöhen und Lautstärken, dann Akkorde, die sie schließlich in das Begrüßungslied des Musikunterrichts übergehen lässt. Diese Vorgänge geschehen allesamt ohne Gesang. Zum Schluss soll noch das Gitarrenspiel mit Gesang begleitet werden. Dies repräsentiert für Hülya den aus dem Musikunterricht gewohnten Zugangsweg zur oder durch Musik.

Die verschiedenen Vortragsformen von Musik sollen erstens Aufschluss über eine für Hülya ansprechende und daher für die Förderung günstige Bedingung durch den Zugangsweg zur Musik (hier: elektronisch wiedergegebene, gesungene und mit Instrument vorgetragene Musik) geben, andererseits Vermutungen über die Wichtigkeit des Gewöhnungsgrades musikalischer Angebote zulassen.

3. Der dritte Teil der Stunde beschäftigt sich mit sensomotorischen Aspekten der Förderung. Die bP nimmt hierzu abermals die Gitarre als Hilfsmittel. Zunächst setzt sie sich direkt vor Hülyas Rollstuhl und spielt erneut einige Akkorde, um Hülyas Aufmerksamkeit zu gewinnen. Dann wartet sie ab, ob Hülya auf den gegebenen Anreiz eingeht, indem sie lauscht oder sogar mit der Hand die Gitarre berührt. Hier soll abermals ihre Motivation, mit der bP in Beziehung zu treten, getestet werden. Die sensomotorische Aktivität besteht darin, dass Hülya die Gitarrensaiten mit ihrer Hand entlangfährt oder ihre Hand auf die Gitarre hält, um die Vibration zu spüren. Durch diese Vorgänge sollen Selbstwahrnehmung sowie sensomotorische Erfahrungen ermöglicht werden. Außerdem kann Hülya die Ursache – Wirkung – Beziehung erkennen, dass sich ein Ton ergibt, wenn sie eine Bewegung ausführt. Es geht bei diesem Teil der Stunde also auch darum, Hülyas Selbstwirksamkeit zu fördern.

Untersuchungssituation II, 16.12.2011

In der zweiten Untersuchungssituation wird, ähnlich wie in der Stunde vom 08.12.2011, verfahren. Hülya sitzt wieder im Rollstuhl.

1. Die bP wählt dieses Mal Glocken mit verschiedenen Klanghöhen aus. Sie stellt sich wieder in verschiedenen Positionen um Hülya herum auf und betätigt eine Glocke. Hülya soll aufhorchen, aufmerksam werden und die Motivation zeigen, in Kontakt durch die Glocke zu

treten. Der nächste Schritt besteht darin, mit Hülya einen Dialog über die Glocke zu eröffnen. Hierzu nimmt die bP eine zweite Glocke hinzu und lässt diese erklingen. Das Ziel ist es, dass Hülya „antwortet“, indem sie ihrerseits ihre Glocke spielt.

2. Der zweite Schritt stellt abermals das Ausprobieren von verschiedenen Vortragsformen von Musik dar. Erneut soll hierbei festgestellt werden, welcher Zugangsweg zur Musik ansprechend und somit für eine Förderung geeignet sein könnte. Außerdem kann dadurch die Frage geklärt werden, ob Musik vorzuspielen als kommunikativer Anreiz genügt oder ob weitere Bedingungen zu bedenken sind. Bei den einzelnen Vortragsformen sollen des Weiteren kommunikative Situationen hergestellt werden. Zum Beispiel durch Pausen innerhalb des Vortrags sowie der Anregung durch laute/leise oder hohe/tiefe Töne beim Singen sollen Anreize zum Kommunizieren gegeben werden.

3. Im dritten Teil der Stunde stehen erneut sensomotorische Erfahrungen im Vordergrund. Dabei erhält Hülya die Möglichkeit, die Vibration der Gitarre beim Anschlagen der Saiten zu spüren bzw. ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren, indem sie der Gitarre selbst Töne entlockt. Auch hier soll wieder eine kommunikative Situation initiiert werden, indem wechselseitig aufeinander Bezug genommen wird und das Instrument als „gemeinsames Drittes“ fungiert (Theilen 2004, 19).

4. Ein letzter Versuch besteht im Vorspielen unterschiedlicher Musikrichtungen durch einen CD-Player. So bekommt Hülya „Hänschen klein“, ein Rock- bzw. Metallied und ein Popstück vorgetragen und die jeweiligen Reaktionen bzw. das Ansprechen der Lieder auf Hülya sollen beobachtet werden. Somit können weitere günstige Bedingungen für die Kommunikationsförderung durch Musik herausgestellt werden.

Untersuchungssituation III, 22.12.2011

Hülya sitzt in dieser Stunde auf dem Boden.

In einem ersten Schritt wird versucht, mit Hülya durch das Vorspielen und der Bewegung zu Musik Kontakt aufzunehmen. Hierzu spielt die bP das „Laternenfestlied“ (aus dem Musikunterricht) ab und beginnt, mit Hülya langsam Körperkontakt aufzubauen. Die bP schaukelt zur Musik mit dem Oberkörper und berührt Hülya dabei immer wieder an Beinen oder Armen. Langsam nähert sich die bP Hülya, sodass diese die Bewegung der bP spüren kann. Wenn Hülya es zulässt, soll dann der Arm um sie gelegt werden, sodass sie die Wiegebewegung mit vollziehen kann. Um Hülyas Aufmerksamkeit zu erregen und aufrechtzuerhalten, singt die bP bei dem Lied mit. Musik soll hier dazu verhelfen, Körperkontakt herzustellen.

Danach wird die Musik aus dem CD-Player gestoppt und ohne Begleitung gesungen. So kann Hülya die Melodie isoliert hören. Ob dies besser funktioniert als mit Begleitung durch einen Tonträger, soll nebenbei erprobt werden. Beim Singen kommt die bP der Schülerin näher und singt einmal laut, einmal leise das Lied in Hülyas Ohr. Hierbei sollen im Zusammenhang mit der Lautstärke der musikalischen Einwirkungen günstige Bedingungen für eine Förderung durch Musik beobachtet werden. Auch beim Singen ohne Tonträger soll versucht werden, mit Hülya in körperlichen Kontakt zu treten, indem die bP sich ihr langsam nähert, um sich gemeinsam mit der Musik zu wiegen. Diese Schritte sollen es Hülya ermöglichen, ihre Bewegung zu spüren und durch den Körper und dessen Bewegung Kontakt zur bP aufzunehmen, in Beziehung zu treten. Auch soll sich dadurch herausstellen, ob durch Musik Kontakt durch gemeinsames Bewegen des Körpers ermöglicht werden kann.

Als Nächstes soll die Gitarre eingesetzt werden: Die bP setzt sich neben Hülya und spielt zunächst einzelne Töne, um Hülya auf die Gitarre aufmerksam zu machen. Danach legt sie die Gitarre zwischen sich und Hülya. Sie gibt einen Impuls für einen Dialog vor, indem sie auf die Gitarre klopft. Dann wartet sie ab, ob Hülya eine Antwort gibt. Bei Bedarf wiederholt sie die Klopfhandlung mehrmals und wartet danach auf Hülyas Erwiderung. Wenn Hülya nicht auf den Gesprächsanlass eingeht, hilft die bP nach. Sie führt Hülyas Hand zur Gitarre und klopft. Dabei soll sie die Bewegung mit vollziehen und bemerken, dass ein Klopfgeräusch entsteht, wenn sie ihre Hand gegen die Gitarre schlägt (Selbstwirksamkeit). Auch dieser Vorgang wird wiederholt und die bP gibt jeweils Antwort, indem sie ihrerseits auf die Gitarre klopft.

Das gleiche Prinzip wird bei einem weiteren Schritt mit dem Streichen über die Saiten angewendet. Die bP streicht über die Saiten und wartet ab. Dies tut sie mehrere Male und nimmt, falls Hülya nicht reagiert, Hülyas Hand und führt sie über die Saiten. Neben dem Versuch des Aufbaus eines Dialogs sollen durch das Klopfen und das Erklingen der Saiten zwei mögliche Geräuschformen getestet werden, d.h. welche der beiden Geräusche ansprechender für Hülya ist.

Ein letzter Schritt innerhalb dieser Stunde stellt das Auswählen und Ablehnen von Instrumenten dar. Hierzu gibt die bP drei verschiedene Instrumente zur Auswahl vor: eine einzelne Glocke mit Griff, eine Eierrassel und ein Glockenkranz. Hülya werden diese Instrumente gleichzeitig angeboten. Da Hülya in der Regel nur mit einem Arm greift, können die beiden Instrumente, die beim ersten Greifen nicht ausgewählt werden, als abgelehnt angesehen werden.

Erneut soll im Folgenden versucht werden, einen Dialog mit Hülya aufzubauen, bei dem wechselseitig Beiträge gebracht werden. In diesem Dialog steht im Mittelpunkt, dass die bP ihre Beiträge in Dauer, Dynamik oder Form variiert. Sie wechselt zwischen längeren und kürzeren, lauterem und leiserem sowie zwischen unterschiedlichen Formen der Äußerungen wie zum Beispiel Singen und Spielen mit verschiedenen Instrumenten. Durch diese Form des Dialogs, bei dem ständiger Wechsel und dynamisches Tun im Vordergrund stehen, soll herausgefunden werden, ob Hülya trotz unterschiedlicher musikalischer Beiträge der bP die Dialogform beibehält.

Anhang 2: Einverständniserklärung der Schule



Seite 1 von 1

Einverständniserklärung

Im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit hat

Frau / Herr Nina Fandrich

folgendes Datenmaterial erhoben:
(bitte ankreuzen)

- Interviewaufzeichnung
- Fotos
- Videos
- Sonstiges: _____

Mit folgender (in Textdokumenten) anonymisierten Verwendung des Datenmaterials erkläre ich mich einverstanden:
(bitte ankreuzen)

- Verwendung für die wissenschaftliche Arbeit von o.g. Autor/in
- Verwendung für Seminare und Vorträge an der Hochschule
- Verwendung für Fortbildungen und Vorträge außerhalb der Hochschule
- Verwendung für weitere wissenschaftliche Arbeiten

Anmerkung: Sind Kinder bei der Erhebung des Materials beteiligt, erteilen deren Erziehungsberechtigte die Freigabe.

Mit der Verwendung des Datenmaterials im angegebenen Rahmen erkläre ich mich einverstanden.

Markgröningen, 10.11.2011
Ort/Datum

Paus Muschel
Unterschrift

Anhang 3: Einverständniserklärung der Eltern

Wissenschaftliche Untersuchung in der Klasse 7a/b

Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Wissenschaftlichen Examensarbeit für das Lehramt an Sonderschulen würde ich gerne in der Klasse Ihres Kindes eine wissenschaftliche Untersuchung durchführen. Das Thema meiner Arbeit lautet „Kommunikationsförderung bei körperlich beeinträchtigten Kindern durch Musik“.

Ziel der Untersuchung soll es sein, während mehrerer Unterrichtsstunden das Kommunikationsverhalten der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht zu beobachten. Als Hilfe zur Analyse würde ich von den Musikstunden gerne Videoaufnahmen machen, die nur mir zur Verfügung stehen sollen.

Ich versichere Ihnen, mich an die Datenschutzrichtlinien zu halten, sodass in meiner Arbeit jegliche Beteiligten an der Beobachtung anonymisiert würden.

Ich bitte Sie, mein wissenschaftliches Vorhaben zu unterstützen.

Mit freundlichen Grüßen

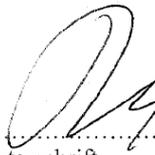
Nina Fandrich, Studierende an der PH Ludwigsburg

Bitte Kreuzen Sie entsprechenden Kreis an:

- Ich bin mit der Beobachtung meines Kindes einverstanden.
- Ich lehne eine Beobachtung meines Kindes ab.

Namwesth von 18.1.12

Ort, Datum



Unterschrift

VERSICHERUNG

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 01.02.2012

Nina Fandrich