

Heilpädagogik

Die Fachzeitschrift im Internet

online

Beiträge:

Stefan Jeuk

Zweitspracherwerb bei Migrant*innenkindern.
Konsequenzen für die Sonderpädagogik

Jürgen Moosecker

Überprüfung der Menschenwürde: Die politische
Wende im bioethischen Feld der „Stammzell-
Debatte“

Anke Sodogé

Kooperation mit Eltern — (k)ein Thema in der
Schule für Sprachbehinderte?

Susanne Metzner

Touches bloquées. Zur psychoanalytischen
Musiktherapie mit einem sprachgestörten Jungen

Rezensionen

Veranstaltungshinweise

Inhalt

Editorial	2
Stefan Jeuk Zweitspracherwerb bei Migrant*innenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik	3
Jürgen Moosecker Überprüfung der Menschenwürde: Die politische Wende im bioethischen Feld der „Stammzell- Debatte“	27
Anke Sodogé Kooperation mit Eltern – (k)ein Thema in der Schule für Sprachbehinderte?	46
Susanne Metzner Touches bloquées. Zur psychoanalytischen Musiktherapie mit einem sprachgestörten Jungen	62
Rezensionen	93
Veranstaltungshinweise	102
Über die Autoren	108
Hinweise für Autoren	111
Leserbriefe, Forum und Gästebuch	112

Heilpädagogik online 02/ 04 ISSN 1610-613X		
Herausgeber und V.i.S.d.P.:		
Sebastian Barsch Lindenthalgürtel 94 50935 Köln	Tim Bendokat Hohenzollernstraße 18 44135 Dortmund	Markus Brück Lida-G.-Heymann-Str. 13 50321 Brühl
Erscheinungsweise: 4 mal jährlich http://www.heilpaedagogik-online.com		

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

es ist allgemein bekannt, dass Kinder ausländischer Familien an Sonderschulen überrepräsentiert sind. Dabei spielen insbesondere die Sprachprobleme dieser Kinder eine zentrale Rolle. Stefan Jeuk wendet sich dieser Thematik zu und untersucht den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten. Daraus leitet er Konsequenzen für die Sonderpädagogik ab.

Die Bundesministerin der Justiz, Brigitte Zypries, hat mit einer Rede zu ethischen und rechtlichen Fragen der Embryonenforschung für erhebliche Aufregung in der öffentlichen Bioethik-Debatte gesorgt. Jürgen Moosecker erörtert mögliche Folgen dieser Rede und bezieht dazu Stellung aus Sicht der Sonderpädagogik.

Anke Sodogé nimmt das vieldiskutierte Thema Elternarbeit in den Blick. Vor dem Hintergrund einer eigenen Studie zur Elterarbeit an Sprachheilschulen reflektiert sie problematische Aspekte und formuliert daraus zu ziehende Konsequenzen.

Susanne Metzner widmet sich der Musiktherapie. Anhand einer detaillierten Fallstudie über die musiktherapeutische Arbeit mit einem sprachbehinderten Jungen stellt sie die theoretischen Hintergründe einer psychoanalytisch orientierten Musiktherapie und deren Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis dar.

Es erwartet sie also auch mit dieser Ausgabe von Heilpädagogik online eine thematisch breit gefächerte und hoffentlich anregende Lektüre, bei der wir Ihnen viel Spaß wünschen!

Sebastian Barsch

Tim Bendokat

Markus Brück

Stefan Jeuk

Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen in Deutschland überproportional häufig Sonderschulen. Als ein wichtiger Grund hierfür werden Defizite in der deutschen Sprache genannt, die bei einigen Kindern bereits im Kindergarten beobachtet werden. Nur allzu oft werden diese Defizite als Eigenschaften eines Kindes definiert, ohne dass die Lern- und Lebensbedingungen hinreichend reflektiert werden.

In diesem Beitrag wird eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Aus den Ergebnissen der Untersuchung können Hinweise darauf abgeleitet werden, wie migrationssensibles Handeln in der Sonderpädagogik gestaltet werden kann.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Deutschland in Bezug auf ihre Bildungschancen besonders benachteiligt. In den 80er Jahren gab es einen Trend zu zunehmender Bildungspartizipation von Migrantenjugendlichen. Seit den 90er Jahren stagnieren die Zahlen jedoch (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2002, 193). Im Jahre 2002 besuchten z.B. in Baden-Württemberg ca. 5% aller Jugendlichen in den Klassen 5-9 eine Sonderschule, jedoch 10% aller türkischstämmigen Jugendlichen. Dafür besuchten nur 5% der türkischen Jugendlichen in den Klassen 5-9 das Gymnasium im Vergleich zu nahezu 30% der Gesamtschülerschaft (STATISTIK BADEN-WÜRTTEMBERG 2002). Nicht alle Migrantengruppen sind im gleichen Maße betroffen, für alle Kinder mit Migrationshintergrund ist jedoch das Risiko, in Deutschland keinen Bildungsabschluss zu erwerben, besonders hoch. Sprachdefizite in der Zweitsprache Deutsch werden als einer

der wichtigsten Faktoren für die mangelnde Bildung und Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund genannt.

Bereits im Kindergarten wird häufig beobachtet, dass Kinder mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache sehr langsam erwerben. Deshalb gibt es seit den 80er Jahren Modelle zur Sprachförderung, die regional in sehr unterschiedlicher Intensität umgesetzt werden. Eine Möglichkeit ist, dass Sprachförderinnen mehrere Stunden in der Woche in die Einrichtung kommen und Migrantenkinder in Kleingruppen gezielt fördern. Trotz dieser teilweise gut ausgebauten und engagiert durchgeführten Sprachförderung misslingt es jedoch immer wieder, die Kinder sprachlich so zu fördern, dass sie ohne weiteres zusammen mit einsprachig deutschen Kindern die Grundschule besuchen können. Von Eltern oder Erzieherinnen wird dann häufig die sonderpädagogische Beratungsstelle um Hilfe gebeten bzw. aufgesucht. Die Schwierigkeiten für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zeigen sich auf verschiedenen Ebenen:

(1) Probleme der Differentialdiagnose: Es gibt so gut wie keine sonderpädagogischen Diagnose- oder Fördermodelle, die Bedingungen mehrsprachiger Entwicklung angemessen berücksichtigen (vgl. KRACHT 2000). Deshalb ist es derzeit differentialdiagnostisch nicht möglich, zwischen Defiziten beim Erwerb einer zweiten Sprache und spezifischen Spracherwerbsstörungen im engeren Sinne eindeutig zu unterscheiden. Folglich ist es im Einzelfall auch nur schwer zu bestimmen, ob Defizite in der Zweitsprache Deutsch im Rahmen einer Spracherwerbsstörung oder als Probleme des Zweitspracherwerbs zu betrachten sind. Zudem kann auch beides der Fall sein. Dieses Problem könnte vermutlich nur gelöst werden, wenn Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen über weitreichende mehrsprachige Kompetenzen verfügen bzw. wenn zweisprachige Fachkräfte mit dieser Aufgabe betraut würden.

(2) Rahmenbedingungen des Zweitspracherwerbs: Suchen Eltern eine Beratungsstelle auf oder bitten Erzieherinnen um Unterstützung, so besteht die Gefahr, Sprachschwierigkeiten als Problem des einzelnen Kindes zu sehen und die Rahmenbedingungen, in denen es zwei Sprachen erwerben soll, nur unzureichend zu reflektieren. Es ist zwar hinreichend bekannt, dass Kinder zwei oder sogar mehr Sprachen lernen können, es ist jedoch auch bekannt, dass die Rahmenbedingungen hierfür günstig sein müssen. Dazu gehören lebensweltliche Aspekte wie z.B. die Sprachlernmotivation und ausreichende Gelegenheiten, beide Sprachen zu hören, zu verarbeiten und zu erproben. Wenn die Umwelt bzw. die Bildungseinrichtungen jedoch die nötige Sprachanregung nicht bereitstellen können, ist dann die Sonderpädagogik zuständig?

(3) Monolinguale Orientierung der Bildungseinrichtungen: Ein weiteres Problem besteht in der monolingualen Ausrichtung der Bildungseinrichtungen (vgl. GOGOLIN 1999). Die Kinder werden häufig allein aufgrund ihrer Defizite in der Zweitsprache Deutsch beurteilt und ihre Kompetenzen in der Herkunftssprache werden ignoriert. In den letzten Jahren sind zwar einige neuere Ansätze zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen entstanden, die insbesondere die Spezifität zwei- bzw. mehrsprachiger Entwicklung reflektieren (z.B. MILITZER u.a. 2000, JAMPERT 2002), diese setzen sich jedoch in der Praxis eher zögerlich durch.

(4) Die Frage nach dem Förderort ist höchst problematisch. So weisen GOMOLLA & RADTKE (2002) anhand der Untersuchung der Einschulungspraxis in Bielefeld nach, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund die Aufnahme in eine Förderschule in der Regel mit Sprachdefiziten der Kinder oder kultureller Fremdheit der Familien begründet wird, obwohl dies in den meisten Bundesländern laut Schulgesetz nicht zulässig ist. Andererseits scheinen

Grundschulen häufig nicht in der Lage zu sein, mit den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder, zumindest im Zusammenhang mit zunehmender Klassengröße, zurechtzukommen. So werden viele Kinder mit Migrationshintergrund bereits vor oder im Laufe der Grundschulzeit an eine Sonderschule überwiesen. Ein Grund dürfte darin bestehen, dass der Unterricht in der Grundschule (wie auch die Kindertageseinrichtungen) auf einsprachig deutsche Kinder ausgerichtet ist. So ist z.B. der Deutschunterricht in der Regel nach wie vor als „muttersprachlicher Unterricht“ angelegt, obwohl in vielen Klassen deutsche „Muttersprachler“ in der Minderheit sind (vgl. BELKE 2001). Eine Förderschule oder eine Schule für Sprachbehinderte scheint oft der einzige Ort, an dem die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden können. Dennoch setzt sich auch in den Sonderschulen und in sonderpädagogischen Beratungsstellen interkulturelles Arbeiten eher zögerlich durch.

(5) Folgerungen für die Sprachförderung: In Bezug auf die (Sprach-)Förderung stellt sich die Frage, ob und inwieweit Modelle der sonderpädagogischen Förderung oder der Sprachtherapie auf zweisprachige Kinder anwendbar sind. Darüber hinaus ist nicht hinreichend geklärt, wie bei der Zusammenarbeit mit Eltern der Migrationshintergrund der Familie berücksichtigt werden kann. Auch über Sprachförderung hinaus gibt es in der Sonderpädagogik nur wenige Ansätze, interkulturell zu arbeiten und z.B. migrationspezifische Belastungen der Familien in die Förderung und Beratung mit einzubeziehen (vgl. KAUCZOR 2002). So spielt in der Sonderschullehrerausbildung interkulturelle Kompetenz bestenfalls eine untergeordnete Rolle, obwohl einige Lehrer und Lehrerinnen hauptsächlich mit Kindern arbeiten werden, die in mehreren Kulturen und mit mehreren Sprachen aufwachsen.

Zur Lösung der genannten Probleme können Untersuchungen zum frühen Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen wichtige Hinweise geben.

Fragestellung und Untersuchungsmethode

Es gibt eine Fülle von Untersuchungen bei Kindern, die von Geburt an zwei Sprachen lernen. Aus diesen Untersuchungen ist bekannt, dass der Erwerb zweier Sprachen keine Gefährdung für die sprachliche und kognitive Entwicklung darstellt (TRACY 1996).

Viele Migrantenkinder kommen mit drei Jahren in den Kindergarten und hatten bis dahin noch wenig Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch. Einige dieser Kinder können möglicherweise etwas Deutsch, manche beherrschen bereits beide Sprachen weitestgehend. Für viele Kinder gilt jedoch, dass sie bis zu einem Alter von ungefähr drei Jahren die Sprache ihrer Eltern lernen und ab einem Alter von ca. drei Jahren in der Kindertageseinrichtung mit der Zweitsprache Deutsch konfrontiert werden. Dieser Erwerbskontext wird als sukzessiver Zweitspracherwerb bezeichnet. Zum sukzessiven Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen im Kindergartenalter gibt es bisher keine Untersuchung. Somit fehlen Daten, die Besonderheiten sukzessiver Zweitsprachentwicklung im Kontext der Migration berücksichtigen. Die im Folgenden vorgestellte Untersuchung soll dazu beitragen, diese Lücke zu füllen. Sie ist motiviert durch die Frage, wie Migrantenkinder im Vorschulalter sprachlich so gefördert werden können, dass sie nicht bereits zu Beginn ihrer Schulzeit benachteiligt sind. Anhand der Ergebnisse der Untersuchung soll versucht werden, die oben genannten Problemfelder zu bearbeiten.

Untersucht wird der Zweitspracherwerb bei neun Kinder türkischer Herkunft im Alter zwischen 3;2 und 4;8 Jahren (vgl. JEUK 2003).

Die Entscheidung, mit Kindern türkischer Herkunft zu arbeiten, hat insofern methodische Gründe, als zu türkischen Familien Kontakte in ausreichender Zahl hergestellt werden konnten. Außerdem sind Familien türkischer Herkunft die größte Migrantengruppe in Deutschland. Ziel der qualitativen Longitudinalstudie ist die Dokumentation und Analyse des sukzessiven Zweitspracherwerbs türkischer Migrantenkinder. Der Untersuchungszeitraum beträgt ein Kindergartenjahr. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf dem Wortschatzerwerb. Dies hat folgende Gründe: Erstens ist zu erwarten, dass auch der Zweitspracherwerb mit ersten Wörtern beginnt und sich beispielsweise grammatische Aspekte nicht von Beginn an beobachten lassen. Zweitens würde die ausführliche Darstellung aller sprachlichen Ebenen eine zu umfangreiche Untersuchung erfordern.

Zunächst wurde Kontakt mit den Familien aufgenommen und über mehrere Gespräche mit Eltern und Erzieherinnen wurden die lebensweltlichen Bedingungen der Kinder so genau wie möglich erfasst. In diesem Zusammenhang wurde auch versucht, so viel wie möglich über das Vorwissen der Kinder in beiden Sprachen zu erfahren. Erst als der Untersucher über seine Arbeit in der Kindertageseinrichtung einen positiven Kontakt zu den Kindern hergestellt hatte, wurde mit jedem Kind einmal in der Woche eine Spielsituation initiiert. Diese Erhebungssituation ist eine Form der „Teilnehmenden Beobachtung.“ Die Kommunikation in diesen Situationen, die zwischen 5 und 30 Minuten dauerten, wurde auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Gegenstand der Untersuchung sind die Aspekte der semantisch-lexikalischen Entwicklung, die der Analyse spontanen Sprachgebrauchs zugänglich sind. Wie sich zeigen wird, ist ein wesentlicher Punkt die Darstellung von Verhaltensweisen, die Kinder einsetzen, wenn sie ein Wort nicht wissen. Ein weiterer Teil der Analyse bezieht sich auf die Frage, ob

und auf welche Art und Weise die Kinder die beiden Sprachen mischen. Außerdem wird der Stand der grammatischen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch am Ende der Untersuchung erhoben.

In Anlehnung an BRUNER (1987) wird davon ausgegangen, dass das soziale Umfeld, in dem ein Kind aufwächst, der entscheidende Spracherwerbsfaktor ist. Folglich kommt der Sprache als dem wesentlichsten Interaktionsmittel im sozialen Umfeld auch eine besondere Rolle zu. Der Spracherwerb ist ein dialogisches Geschehen, an dem die Bezugspersonen einen ebenso großen Anteil haben wie das Kind selbst. Wenn ein Kind kommunizieren will und ihm entsprechende Wörter fehlen, hat es verschiedene Möglichkeiten, diese sogenannte semantische Lücke zu schließen, d.h. zu kommunizieren. Zu Beginn des Zweitspracherwerbs werden die Kinder aufgrund ihres geringen Wortschatzes hauptsächlich mit Pausen bzw. Schweigen auf ihr sprachliches Nichtwissen reagieren, nach und nach werden sie andere Verhaltensweisen einsetzen. Die Kreativität und Vielfalt dieser Verhaltensweisen, so die Annahme, müsste mit der Wortschatzzunahme korrespondieren. Verhaltensweisen mit dem Ziel, semantische Lücken zu schließen, sind Indizien für die Produktivität des Wortschatzerwerbs (vgl. MEIBAUER & ROTHWEILER 1999). Die untersuchten Verhaltensweisen zum Schließen semantischer Lücken sind: Suchverhalten (Gestik, Pausenfüller, Silbenverdopplungen, Lautmalereien, *Ja* als Floskel); Deixis (Zeigen in Form von gestischer Deixis und sprachlicher Deixis); Imitation; Ersetzung (Passe-par-tout-Wörter wie *machen*, Ersetzungen durch ähnliche Wörter, Wortneuschöpfungen); Fragen (z.B. *was ist das?* oder *wie heißt das?*); Selbstkorrekturen; metasprachliche Aspekte (Sprache thematisieren) sowie Bezüge zur Erstsprache des Kindes.

Im Forschungsprojekt wird die These vertreten, dass - jenseits der beobachtbaren Aspekte - beim Erwerb einer zweiten Sprache Bezüge zu vorhandenen Kompetenzen in der Familiensprache auf der emotionalen und motivationalen Ebene zentral für die Kinder sind. Indem sich der Kommunikationspartner (hier: der Untersucher) für die Sprache der Kinder öffnet, baut er den Kindern eine Brücke, sich der Sprache des Partners zu öffnen. Diese pädagogische Grundhaltung ist eine normative Vorentscheidung. Eine mögliche Konsequenz dieser Haltung ist, dass die Kinder dadurch auch zum vermehrten Einsatz von Sprachmischungen ermutigt werden. Sprachmischungen (Interferenzen) sind ein wesentliches Charakteristikum aller Zweitspracherwerbstypen. Sie sind das Ergebnis des Transfers sprachlicher Elemente der einen Sprache in eine andere (vgl. EXTRA et al. 1994). Die Ausprägungen von Interferenzen sind in Abhängigkeit von den beteiligten Sprachen, dem Alter des Lerners und den verschiedenen Strukturbereichen der Sprachen unterschiedlich. Eine der üblichen Transferleistungen ist, Wörter aus der einen Sprache in Satzstrukturen der anderen Sprache einzuflechten (Code-Mixing: Das ist ein araba (türk. für Auto)).

Es wird davon ausgegangen, dass Kinder dann Sprachen mischen, wenn sie in der Situation die entsprechende Form oder den Ausdruck in der Kommunikationssprache nicht kennen oder ihnen der Ausdruck oder die richtige sprachliche Form in der Zweitsprache im Moment nicht einfällt. Es kann sich sowohl um bewusste als auch um unbewusste Rückgriffe handeln. Bei Kindern, die zwei Sprachen von Geburt an erwerben, treten Sprachmischungen hauptsächlich in Form von Code-Mixing auf (DE HOUWER 1995). Die Sprachmischungen der Kinder müssen vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass ich selbst als der Untersucher und Kommunikationspartner der Kinder nur über rudimentäre Türkisch-

kenntnisse verfüge. Gleichwohl kann ich den Kindern als eine Person begegnen, die sich für ihre Sprache interessiert, die wissen will, wie etwas auf Türkisch heißt, die offen für das Lernen des Türkischen ist.

Ergebnisse der Untersuchung

Bei den untersuchten Kindern gibt es (bis auf eine Ausnahme) keinen Hinweis auf eine spezifische Spracherwerbsstörung in der Erstsprache. Die Erstsprache wurde jedoch nicht systematisch untersucht, die Aussage beruht auf unsystematischen Beobachtungen und informellen Analysen von Kinderäußerungen durch türkische Erstsprachlerinnen. In der Zweitsprache Deutsch haben auch die erfolgreicherer Kinder bis zum Ende der Untersuchung, nach einem Jahr im deutschen Kindergarten, keinen Sprachstand erreicht, der dem deutscher Kinder entspricht. Allem Anschein nach sind die Fähigkeiten in der Erstsprache deutlich besser als die in der Zweitsprache.

Diese Beobachtung stimmt mit den Resultaten von HEPSÖYLER & LIEBE-HARKORT (1991) überein, die zum *Zeitpunkt der Einschulung* bei türkischen Migrantenkindern ebenfalls unausgewogene Zweisprachigkeit feststellen: guten Kompetenzen in der Erstsprache Türkisch stehen Defizite in der Zweitsprache Deutsch gegenüber. Die Beobachtung, dass Migrantenkinder bei der Einschulung häufig Defizite in der deutschen Sprache haben, kann damit begründet werden, dass die Förderung in der Zweitsprache offenbar nicht ausreichend war. Defizite in *beiden* Sprachen bei Migrantenkindern *im späteren Schulalter* können damit begründet werden, dass sie in ihrer Erstsprache außerhalb der Familie nicht gefördert wurden (weder in der Schule noch im Kindergarten) und dass eine (schulische) Förderung in der Zweitsprache Deutsch

stattfindet, die sie aufgrund ihrer lebensweltlichen Bedingungen nicht ausreichend lernen konnten.

Im Hinblick auf die semantisch-lexikalische Entwicklung sind bei den untersuchten Kindern zwei Tendenzen erkennbar: Zum einen nutzen sie ebenso wie einsprachige Kinder verschiedene Verhaltensweisen, um semantische Lücken zu füllen. Dabei gibt es einige Verhaltensweisen, die der Zunahme des Wortschatzes eher förderlich sind. Dazu gehören Ersetzungen (*Bombe* für *Pistole*, *Tatütata* für *Feuerwehrauto*, *Hut* für *Fahrradhelm*), Fragen, Korrekturen (*Hast du dein äh deins genommen?*) und metasprachliche Aspekte (z.B. thematisieren einer ungewohnten Aussprache). Vermutlich bedingen verschiedene und vielfältige Verhaltensweisen ein größeres Wortschatzwachstum, was wiederum den Einsatz weiterer Verhaltensweisen begünstigt. Einige dieser Verhaltensweisen werden von den untersuchten Kindern in stärkerem Maße oder auf andere Art und Weise angewendet als dies bei Kindern im Erstspracherwerb der Fall ist. Es wird davon ausgegangen, dass Handlungsweisen, wie die Neubildung von Wörtern, der Einsatz von Fragen und der Einsatz von Korrekturen aus dem Erstspracherwerb bekannt sind und dementsprechend vergleichsweise früh und differenziert von den Kindern eingesetzt werden können. Der Erwerb der Zweitsprache baut auf erworbenen Kompetenzen in der Erstsprache auf.

Darüber hinaus lassen sich weitere Besonderheiten des Zweitspracherwerbs feststellen: Alle Kinder fügen einzelne türkische Wörter in die deutschen Äußerungen ein. Einige Kinder mischen die Sprachen zusätzlich in Form von Übersetzungen und Code-switching. Darin zeigen sich Kompetenzen der zweisprachigen Kinder, über die einsprachige Kinder nicht verfügen können. Die vorhandenen Begriffe und semantischen Netzwerke in der Erstsprache können über das Mischen für den Zweitspracherwerb

nutzbar gemacht werden. Nach TRACY (1996) verwenden Kinder die Strategie des Sprachenwechsels als „strukturellen Steigbügel“, da sie sich systematisch aus der einen Sprache das ausleihen, was ihnen in der anderen Sprache fehlt. Nicht alle Kinder mischen die Sprachen jedoch in gleichem Maße.

In Bezug auf die grammatische Entwicklung lässt sich zeigen, dass die Abweichungen von der Zielsprache in einigen Fällen Formen ähneln, wie sie auch aus dem Erstspracherwerb bekannt sind. Andere Bildungen scheinen spezifisch für den Zweitspracherwerb zu sein. Es lassen sich kaum Fehlbildungen finden, die eindeutig als Übertragung einer grammatischen Struktur aus der Erstsprache in die Zweitsprache zu interpretieren sind. Die Kinder können offenbar von Beginn an die beiden grammatischen Systeme trennen.

Die Unterschiede zwischen erfolgreicheren (drei der neun Kinder) und den weniger erfolgreichen Kindern zeigen sich auf semantischer, grammatischer und pragmatischer Ebene. Weniger erfolgreiche Kinder setzen weniger Verhaltensweisen zum Füllen semantischer Lücken ein, haben ein geringeres Wortschatzwachstum, stagnieren in der grammatischen Entwicklung und greifen häufiger auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück. Eines der untersuchten Kinder hat in der Erstsprache Schwierigkeiten in der Aussprache, die sich auch bei der Artikulation der Zweitsprache zeigen.

Über die Gründe, warum drei Kinder vergleichsweise große Fortschritte beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch machen und sechs Kinder deutlich weniger, kann nur spekuliert werden. Unterschiede lassen sich in den außersprachlichen Faktoren finden: Die erfolgreicheren Kinder haben ältere Geschwister, die mit ihnen auch Deutsch sprechen, d.h. die Zweitsprache Deutsch wird bei ihnen zu einer zweiten Familiensprache. Darüber hinaus bestehen in den Familien dieser Kinder eher Kontakte zur deutschen

Umgebung. Kinder, die mehr Gelegenheit haben, die Zweitsprache zu hören, zu verarbeiten und zu erproben, lernen diese Sprache leichter (vgl. RÖHR-SENDLMEIER 1985). Die Untersuchungsergebnisse legen nahe, dass, zumindest unter den spezifischen Bedingungen der beschriebenen Kindergärten, für viele Kinder kaum ausreichend Gelegenheit besteht, im Vorschulalter die deutsche Sprache angemessen zu erwerben. Die Kinder, die aufgrund ihrer lebensweltlichen Bedingungen bessere Voraussetzungen haben, haben bessere Entwicklungschancen in der Zweitsprache. Außerdem lassen sich bei den erfolgreicherer Kindern mehr Sprachmischungen beobachten als bei den anderen. Der Erfolg der Kinder in der Zweitsprache Deutsch ist jedoch unabhängig vom Gebrauch der Erstsprache in der Familie.

Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung kann vermutet werden, dass außer Persönlichkeitsfaktoren mehrere Bedingungen für den Erfolg im Erlernen der Zweitsprache Deutsch im Kindergarten gegeben sein müssen. Dazu gehören eine ausreichende Menge und Angemessenheit des Inputs in kommunikativ bedeutsamen Situationen im Alltag des Kindergartens, zusätzliche Sprach(förder)angebote, Sprachkontakte (Deutsch) über den Kindergarten hinaus, positive emotionale und motivationale Rahmenbedingungen und die didaktische Nutzung von Kompetenzen in der Erstsprache.

Folgerungen für die Sonderpädagogik

(1) Probleme der Differentialdiagnose: Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung kann *kein* differentialdiagnostisches System entwickelt werden, das in der Lage wäre, spezifische Spracherwerbsstörungen von migrationsbedingten Sprachschwierigkeiten zu unterscheiden. Hierfür müssten Daten über den Erstspracherwerb

der Kinder vorliegen, die auf die je individuelle Migrationssituation übertragbar sind. Außerdem müssten Daten über Sprachstörungen in der Erstsprache Türkisch vorliegen (vgl. ROTHWEILER u.a. 2004). Um zu identifizieren, ob den Sprachschwierigkeiten im Deutschen möglicherweise eine Sprachbehinderung zu Grunde liegt, die sich auch in der Erstsprache zeigen müsste, ist der Einbezug der Kompetenzen in der Erstsprache unerlässlich (vgl. KRACHT 2000, 395ff).

Stehen keine zweisprachigen Fachkräfte für die Diagnostik zur Verfügung, muss in Bezug auf eine mögliche spezifische Spracherwerbsstörung in der Erstsprache zurückhaltend geurteilt werden. Allzu häufig wird von Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen pauschal auf Spracherwerbsstörungen geschlossen, ohne dass diese Interpretation durch Analyseergebnisse belegt werden kann. Außerdem wird von Eltern oder Großeltern immer wieder berichtet, dass ein Kind bestimmte Begriffe in der Erstsprache nicht kenne. Dies muss keineswegs ein Hinweis auf ein Sprachdefizit sein. Kinder kennen Wortschatzbereiche in einer Sprache dann, wenn diese Bestandteil des jeweiligen lebensweltlichen Zusammenhangs sind. Wenn Kinder bestimmte Tätigkeiten (z.B. Spiel mit der Puppenstube) mit einem Kommunikationspartner in einer bestimmten Sprache erleben, werden sie die dazu gehörigen Begriffe eben auch in dieser Sprache kennen und nicht in einer anderen. Da Migrantenkinder ab drei Jahren einen (monolingual) deutschen Kindergarten besuchen, kann es kaum ausbleiben, dass sich bestimmte Wortschatzbereiche in der Erstsprache nicht so entwickeln, wie dies bei monolingualen türkischen Kindern, die in der Türkei Kindertageseinrichtungen besuchen, der Fall ist.

Hinweise aus der Umwelt müssen im Rückgriff auf lebensweltliche Bedingungen des Kindes sensibel interpretiert werden (Aussagen von Eltern, Verwandten und Erzieherinnen, Beobachtung kommuni-

kativen Verhaltens mit anderen Kindern, eigenes Wissen über die Erstsprache des Kindes). So lässt sich eine Aussprachestörung bei einem Kind mit türkischer Erstsprache unter Umständen identifizieren, da die phonematische Struktur des Türkischen relativ eindeutig ist. Eine Symptomatik im Bereich der grammatischen Entwicklung ist hingegen nur zu ermitteln, wenn fundiertes Wissen über den Spracherwerb im Türkischen vorliegt.

Aufgrund der Untersuchung zeigt sich, dass eine differenzierte, am Einzelfall orientierte Erhebung des Sprachstandes in der Zweitsprache durchaus in der Lage ist, Bedürfnisse, Fähigkeiten und Entwicklungswege des Kindes in Bezug auf den *Zweitspracherwerb* zu identifizieren. Eine so verstandene Sprachstandserhebung ist fester Bestandteil der Förderung und hat die lebensweltliche Zweisprachigkeit des Kindes zum Gegenstand. Auch in diesem Zusammenhang ist es wünschenswert, so weitgehend wie möglich die Erstsprache des Kindes einzubeziehen. Ein Verfahren, das in der Lage ist, Sprachentwicklungswege und Potentiale eines mehrsprachigen Kindes zu erkennen, ist der Beobachtungsbogen SISMİK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, ULICH & MAYR 2003). Ziel des Bogens ist es, die kindliche Motivation, die sprachliche Aktivität, sprachliche Kompetenzen und den Umgang mit verschiedenen Sprachen aufgrund von Beobachtungen zu erfahren. Pädagogische Bezugspersonen sollen sich fragen, wie ihr Angebot bei den Kindern ankommt, wie sie Lust auf Sprache wecken und wie sie in verschiedenen Situationen Sprache fördern können. Zentraler Bestandteil des Bogens ist die Beobachtung der Bedeutung der Familiensprache, auch aus der Sicht der Eltern und die Erfragung der Lebenssituation des Kindes. Der Bogen ist geeignet, wesentliche Aspekte der *Förderung der Zweitsprache Deutsch* unter

Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit eines Kindes zu dokumentieren.

(2) Rahmenbedingungen des Zweitspracherwerbs: Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass Kinder, die über den Kindergarten hinaus Sprachanregung in der deutschen Sprache haben (ältere Geschwister, Kontakte zum deutschsprachigen Umfeld), erfolgreicher im frühen Erwerb der Zweitsprache sind als Kinder, die diesen Kontakt nicht haben. Der Besuch des Kindergartens allein reicht möglicherweise nicht aus, damit die Kinder Deutsch lernen können. Es kann also vermutet werden, dass die Sprachlernbedingungen in vielen Kindertageseinrichtungen nicht optimal sind. Dazu gehört sicherlich auch die Höhe des Anteils mehrsprachiger Kinder in der Einrichtung. Außerdem sind die Kenntnisse von Erzieherinnen im Bereich der frühkindlichen Sprachentwicklung, der Mehrsprachigkeit, der Methoden der Sprachförderung und der interkulturellen Pädagogik vermutlich nicht immer ausreichend (vgl. BEAUFTRAGTE 2002, 195). Es muss den pädagogischen Bezugspersonen klar sein, dass sie die wichtigsten Sprachvorbilder in der Zweitsprache für viele Kinder sind. Das bedeutet, dass prinzipiell jede Situation, die sprachliches Handeln ermöglicht, auch sprachliche Förderung beinhalten kann. Hierzu muss die Erzieherin ihr sprachliches Handeln auch im Alltag bewusst gestalten und vermehrt Situationen schaffen, in denen sprachliches Handeln möglich ist (vgl. JEUK 2004b). Kindertageseinrichtungen müssen sich verstärkt über ihre zentrale Rolle als Sprachvermittler bewusst werden. Darüber hinaus ist es notwendig, auch gezielt Situationen, in denen die deutsche Sprache gefördert wird, zu initiieren.

Allerdings scheint in letzter Zeit ein Umdenken einzusetzen. In fast allen Bundesländern werden Sprachförderprogramme für das Vorschulalter aufgelegt. Die Mehrzahl dieser Programme setzt

jedoch erst im Alter von fünf Jahren an und hat zunächst diagnostische Ziele, um den Förderbedarf zu ermitteln. Dies mag fiskalpolitisch sinnvoll sein, aus sprachpädagogischer Sicht ist der Einsatz von Fördermaßnahmen in einem Alter von fünf Jahren, die sich zudem nur an die Kinder mit sichtbaren Defiziten richten, der falsche Ansatz. Vielmehr sollte danach getrachtet werden, die Sprachlernbedingungen vom Moment des Eintritts in den Kindergarten zu verbessern. Dies ist jedoch nicht für einen minimalen Mitteleinsatz in Form einiger Förderstunden zu haben. Auch der verstärkte Einsatz von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund sollte angestrebt werden. Dadurch wird nicht nur die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Einstellungen, Werten und Normen gefördert, sondern es ergeben sich auch vermehrt Möglichkeiten, die Herkunftssprachen der Kinder in die Förderung des Deutschen einzubeziehen.

Sonderpädagogische Frühförderung kann nicht grundsätzliche Defizite der Frühpädagogik beheben (vgl. KLEIN 2002). Deshalb sollte ein wichtiger Schwerpunkt sonderpädagogischer Frühförderung die Qualifizierung, Beratung und Unterstützung von Erzieherinnen in Regeleinrichtungen sein.

(3) Monolingualer Habitus der Bildungseinrichtungen: Das Mischen von Sprachen ist auch im Vorschulalter *kein* Hinweis auf Sprachdefizite. Die erfolgreicheren Kinder der Untersuchung mischen mehr und häufiger die Sprachen als die weniger erfolgreichen. Die Mehrzahl der Mischungen sind Einfügungen eines Wortes der Erstsprache in eine deutsche Äußerung. Die Kinder wurden in der Untersuchung dazu ermuntert, ihre Erstsprache zu gebrauchen. Bildungseinrichtungen in Deutschland sind tendenziell monolingual ausgerichtet. Ansätze von Zweisprachigkeit werden oft nicht als Fähigkeit und Leistung gesehen, sondern in erster Linie als Defizit markiert (vgl. BEAUFTRAGTE 2002, 194). Das Bewusstsein, dass

Sprachmischungen substantielle Bestandteile des Zweitspracherwerbs und nicht schädlich sind, hat sich in der Praxis noch wenig durchgesetzt. Möglicherweise steckt die Angst dahinter, dass die Kinder nicht lernen, die Sprachen zu trennen. Die Ergebnisse meiner und anderer Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass die Gefahr der mangelnden Trennungsfähigkeit gering ist, weil die Kinder diese vermutlich von Beginn an besitzen (vgl. DE HOUWER 1995). Durch das Einfügen von Wörtern aus der Erstsprache bleibt die grammatische Struktur des Deutschen in der Regel unangetastet, die Kommunikation wird aufrecht erhalten und das Kind kann auf Konzepte der Erstsprache zurückgreifen. Lässt man den Gebrauch der Erstsprache jedoch nicht zu, beschneidet man eine wichtige Quelle sprachlichen Wissens, die mehrsprachige Kinder effektiv nutzen können. Außerdem kommt ein Verbot der Erstsprache zu Beginn des Zweitspracherwerbs einem Sprachverbot gleich.

Ein weiterer Punkt betrifft die Emotionalität sprachlichen Lernens. Einiges deutet darauf hin, dass motivationale Aspekte wesentlich für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb sind. Indem sich Bezugspersonen dem sprachlichen Wissen der Kinder öffnen, signalisieren sie Offenheit und Anerkennung. Die Wertschätzung der Fähigkeiten der Kinder in ihrer Erstsprache ist ein wesentlicher Beitrag zum Aufbau einer positiven Einstellung bzw. Motivation der Kinder gegenüber dem Lernen der Zweitsprache Deutsch (vgl. JEUK 2004a).

Der Einbezug der Herkunftssprache der Kinder gelingt meines Erachtens besonders gut im Rahmen von interkulturellen Konzeptionen. Hierzu liegen eine Reihe von Modellen vor, die sich in der Praxis allerdings noch durchsetzen müssen. Interkulturelle Pädagogik hat zum Ziel, Kinder darin zu unterstützen, weltoffen und kulturell aufgeschlossen zu werden und solidarisch und

verantwortungsbewusst handeln zu lernen (vgl. ULICH u.a. 2001). Es wird eine Kultur der Akzeptanz propagiert, die für Vielfalt und Heterogenität sensibilisieren soll. Dabei geht es um die Gleichberechtigung von Menschen in verschiedenen Lebenswelten. Nicht Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund sollen bearbeitet werden, sondern die Wahrnehmung und Wertschätzung von Differenzen. Dabei kommt Erzieherinnen und anderen pädagogischen Bezugspersonen die Rolle von Kulturvermittlern zu. Auch Sonderschulen und Beratungsstellen sind tendenziell monolingual ausgerichtet (vgl. KAUCZOR 2002). Insbesondere in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern besteht ein erheblicher Nachholbedarf (vgl. LANFRANCHI 1995).

(4) Die Frage nach dem Förderort: Wenn es, wie oben erläutert, kaum möglich ist, ohne differenzierte Kenntnisse in der Erstsprache der Kinder differentialdiagnostisch zwischen spezifischen Spracherwerbsstörungen und migrationsbedingten Sprachschwierigkeiten zu unterscheiden, ist auch die Frage nach dem Förderort kaum zu klären. Allerdings ist auch bei monolingual deutschen Kindern häufig nicht einwandfrei zu klären, ob im Einzelfall eine spezifische Sprachentwicklungsstörung oder behindernde lebensweltliche Bedingungen vorliegen. Solche Interpretationen sind außerdem theorieabhängig und nicht unumstritten (vgl. DANNENBAUER 1999). Es kann angenommen werden, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund an Sprachförderkindergärten in ihrem Zweitspracherwerb gut gefördert werden könnten, weil dort die notwendigen Kapazitäten und das Wissen vorhanden sind, sprachliche Entwicklung auch individuell zu fördern. Dies ist jedoch insofern problematisch, weil sich sonderpädagogische Einrichtungen eigentlich behinderten Kindern zuwenden und viele Kinder mit Migrationshintergrund zwar nicht behindert

sind, sehr wohl aber in ihrer zweisprachigen Entwicklung behindert werden.

Das Problem des Förderortes kann nicht pauschal gelöst werden. Entscheidend scheint mir, dass Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen sensibel für die lebensweltlichen und sprachlichen Bedingungen mehrsprachig aufwachsender Kinder sind und diese Informationen sorgfältig in ihre Entscheidungsprozesse mit einbeziehen. Sofern irgend möglich sollten zweisprachige Pädagogen bzw. Pädagoginnen herangezogen werden. Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei Zweisprachigkeit lassen sich nicht allein aufgrund der Analyse sprachlicher Strukturen erkennen, sondern nur im Rückbezug auf die lebensweltliche Zweisprachigkeit eines Kindes (vgl. KRACHT 2000, 400).

Sonderpädagogische Einrichtungen können, wie gesagt, nicht gesellschaftliche und institutionelle Defizite aufheben. Andererseits zeigen Analysen, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Rahmen von Entscheidungsprozessen (Pflicht zum Besuch der Sonderschule) durchaus dazu neigen, kulturelle Vorurteile in ihre Argumentationen einzubauen (GOMOLLA & RADTKE 2002, 217f).

(5) Folgerungen für die Sprachförderung: Aufgrund der Analyse der Daten lässt sich zeigen, dass Kinder dann erfolgreich beim Erwerb einer zweiten Sprache sind, wenn sie aktiv Hypothesen generieren, überprüfen und revidieren können. Sprachförderung muss dies berücksichtigen und darf nicht zu Mustertraining oder Nachsprechübungen führen. Ziel der Sprachförderung in der Zweitsprache muss es sein, die sprachliche Handlungsfähigkeit eines Kindes weiterzuentwickeln. Hierzu bedarf es einer gut strukturierten und an den individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnissen der Kinder orientierten Förderung. Hierbei können durchaus Konzeptionen zum Tragen kommen, die sich bei der Förderung monolingualer Kinder bewährt haben, wie die

kooperative Sprachtherapie (KRACHT 2000) oder die entwicklungsproximale Sprachtherapie (DANNENBAUER 1999). Entwicklungsproximale Sprachtherapie hat zum Ziel, die Rahmenbedingungen des Spracherwerbs zu optimieren und die Eigenaktivitäten des Kindes zu fördern. Gemeinsame motivierende Aktivitäten mit einer responsiven und kooperativen Person stehen im Mittelpunkt der Förderung. Durch bewusste Gestaltung des sprachlichen Inputs kann eine Therapeutin dem Kind zu eigenaktiver Hypothesenbildung verhelfen. Hierbei kommt, wie anhand der beschriebenen Untersuchung gezeigt werden kann, metasprachlichen Verhaltensweisen wie Korrekturen, Fragen und Gesprächen über Sprache eine zentrale Aufgabe zu. Dies gilt auch insbesondere für den Wortschatzerwerb. So kann eine neugierig-fragende Haltung der Bezugsperson das Kind selbst zum Stellen von Fragen ermuntern.

Bei zweisprachigen Kindern muss darüber hinaus die lebensweltliche Mehrsprachigkeit mit bedacht werden. Anhand der Untersuchung kann gezeigt werden, dass Bezüge zur Erstsprache des Kindes, insbesondere im semantischen Bereich, keinesfalls schädlich, sondern vielmehr förderlich beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch sind. Die Zweisprachigkeit sollte so weit wie möglich bei der Auswahl des Therapiegegenstandes mit berücksichtigt werden. KRACHT (2000, 403f) zeigt dies am Beispiel einer Therapieeinheit mit einem siebenjährigen zweisprachigen Mädchen anhand des Therapiegegenstands „Einkauf in türkischen und deutschen Lebensmittelgeschäften“. Das Beispiel zeigt, dass auch dann, wenn die Therapeutin vergleichsweise wenige Kompetenzen in der Erstsprache des Kindes hat, die lebensweltliche Zweisprachigkeit des Kindes in die Förderung einbezogen werden kann. Insbesondere beim Wortschatzerwerb in der Zweitsprache kann diese Herangehensweise das Kind beim Aufbau begrifflicher

Netzwerke nachhaltig unterstützen. Auch in Bezug auf metasprachliches Reflektieren kann die Erstsprache des Kindes relevant werden. So können Wörter und Begriffe der beteiligten Sprachen verglichen werden (*auf Türkisch heißt das...*) oder bestimmte Rituale in beiden Sprachen gebraucht werden (*merhaba, hallo,...*). Bei älteren Kindern können auch Wörter oder Wendungen übersetzt werden. Elementare Sprachkenntnisse seitens der pädagogischen Bezugsperson sind hierbei sehr hilfreich.

Entscheidend scheint mir jedoch die neugierige Haltung der Bezugspersonen gegenüber den mehrsprachigen Fähigkeiten des Kindes. Wenn wir uns der Sprachlichkeit des Kindes öffnen, können wir eher darauf bauen, dass das Kind sich der Zweitsprache Deutsch öffnet.

Zusammenfassung

Anhand der Analyse des frühen Zweitspracherwerbs bei türkischen Migrant*innenkindern im Alter von drei bis vier Jahren kann gezeigt werden, dass der vielfältige und differenzierte Einsatz bestimmter sprachlicher Verhaltensweisen mit der Zunahme des Wortschatzes korrespondiert. Zu diesen Verhaltensweisen gehören Fragen, Korrekturen, metasprachliche Verhaltensweisen und der Einsatz sprachlichen Wissens aus der Erstsprache. Für die Förderung bedeutet dies zum einen, dass Förderkonzepte, die an der Eigentätigkeit des Kindes ansetzen, besonders geeignet sind, den Zweitspracherwerb zu fördern. Außerdem ist der Einbezug der Herkunftssprache in die Förderung ein wichtiges Element.

Sprachliches Wissen aus der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund wird in deutschen Bildungsinstitutionen bisher wenig berücksichtigt. Die Sonder- und Heilpädagogik bildet hier keine Ausnahme. Gute Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit bei Kindern

mit Migrationshintergrund angemessen zu würdigen, liegen in interkulturellen Konzeptionen. In Bezug auf die Sonderpädagogik sind Konzepte interkulturellen Arbeitens bisher wenig verbreitet. Hier besteht erheblicher Handlungsbedarf!

Spezifische Spracherwerbsstörungen bei zweisprachigen Kindern sollten nur von zweisprachigen Fachkräften diagnostiziert werden. Auch die wünschenswerte Förderung der Zweisprachigkeit ist von monolingualen Fachkräften nicht zu leisten. Leider stehen mehrsprachige Expertinnen und Experten bei weitem nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung. Abgesehen davon ist ein an der lebensweltlichen Zweisprachigkeit der Kinder orientierter Ansatz, der sprachliche Handlungsfähigkeit des Kindes zum Ziel hat, durchaus in der Lage, die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch bei Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern.

Literatur

- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG INTEGRATION, MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin und Bonn 2000. Auch als download unter [online] www.integrationsbeauftragte.de
- BELKE, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2001
- BRUNER, J. S.: Wie das Kind sprechen lernt. Bern 1987
- DANNENBAUER, F. M.: Grammatik. In: Baumgartner, S., Füsse-
nich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern, 4. völlig
überarbeitete und erweiterte Auflage. München 1999
- DE HOUWER, A.: Bilingual Language Acquisition. In: Fletcher, P.,
MacWhinney, B. (Hrsg.): Handbook of Child Language. Oxford
1995
- EXTRA, G., VERHOEVEN, L. (Hrsg.): The cross-linguistic study of
bilingual development. Amsterdam 1994
- GOGOLIN, I.: Sprache rein halten – eine Obsession. In: Gogolin,
I., Groop, S., List, G. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen
1999
- GOMOLLA, M., RADTKE, F.-O.: Institutionelle Diskriminierung. Die
Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002

- HEPSÖYLER, E., LIEBE-HARKORT, K.: Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration – Ein Vergleich. Frankfurt 1991
- JAMPERT, K.: Schlüsselsituation Sprache. Opladen 2002
- JEUK, S.: Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung des Spracherwerbs türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg 2003
- JEUK, S.: Zur Bedeutung emotionaler Faktoren beim frühen Zweitspracherwerb. In: Kautter, H., Munz, W. (Hrsg.): Schule und Emotion. Heidelberg 2004a
- JEUK, S.: Die Erzieherin als Sprachvorbild. In: Theorie & Praxis der Sozialpädagogik 4/2004, 14-19 (2004b)
- KAUCZOR, C.: Zur transkulturellen Öffnung der deutschen Behindertenhilfe – Warum ist sie so wichtig und worin liegt das Handicap? In: Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt 2/2002, 58-65
- KLEIN, G.: Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart 2002
- KRACHT, A.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster 2000
- LANFRANCHI, A.: Vom Kulturschock zum Behinderungsschock. In: Eisner-Binkert, B. (Hrsg.): Heilpädagogische Früherziehung im Aufbruch. Luzern 1995
- MEIBAUER, J., ROTHWEILER, M.: Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen 1999
- MILITZER, R., DEMANDEWITZ, H., FUCHS, R.: Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten. Gutachten für die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Berlin und Bonn 2000. Zu beziehen auch als pdf-download unter www.integrationsbeauftragte.de
- ROTHWEILER, M.; KOFFKE, S., BERNREUTER, M.: Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Voraussetzungen und Fragen. In: Die Sprachheilarbeit 49/1, 25-31
- RÖHR-SENDLMEIER, U. M.: Zweitsprachenerwerb und Sozialisationsbedingungen. Frankfurt 1985
- STATISTIK BADEN WÜRTTEMBERG (2000, 2003): Statistisches Jahrbuch 1999, 2002, Stuttgart. Auch einzusehen in: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/>
- TRACY, R.: Vom Ganzen und seinen Teilen. Überlegungen zum doppelten L1 Erwerb. In: Sprache & Kognition 15/1996, 70 – 92
- ULICH, M., OBERHUEMER, P., SOLTENDIECK, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied 2001

ULICH, M., MAYR, T.: SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg 2003

Zu zitieren als:

JEUK, Stefan: Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik, in: Heilpädagogik online 02/04, 3-26
http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0204.pdf,
Stand: 30.03.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Jürgen Moosecker

Überprüfung der Menschenwürde: Die politische Wende im bioethischen Feld der „Stammzell-Debatte“

Die Rede der Justizministerin B. Zypries zu Fragen der ethischen und rechtlichen Stellung des Embryos birgt eine biopolitische Wende, die das Potential in sich bergen könnte, den Bioethik-Konsens in der Stammzell-Debatte wieder ins Wanken zu bringen. Der Kernpunkt ihrer Rede ist das tendenzielle Absprechen einer (rechtlichen) Zuerkennung der Menschenwürde für den „in vitro“ gezeugten Embryo.

Im Anschluss an die Skizzierung des aktuellen Standes in der Diskussion um embryonale, humane Stammzellen und dem Aufgreifen essentieller Thesen und Positionen der Rede Zypries folgt eine Darstellung der Auseinandersetzungen im Spiegel sonderpädagogischer Reflexion: auf der einen Seite im Hinblick auf die Reaktionen im Anschluss an die Rede, auf der anderen Seite gerichtet auf Diskussionen des grundrechtlichen Schutzes des Embryos.

„Meine sehr geehrten Damen und Herren,

Die großen Fortschritte in der Genetik und der Biomedizin haben dazu geführt, dass die „Handlungsoptionen der Individuen“ enorm gestiegen sind. (...) Je mehr wir in der Lage sind, Dinge zu tun, die in Grenzbereiche dessen vorstoßen, was bislang möglich war, desto mehr müssen wir uns darüber klar sein, ob wir auch wirklich alles tun wollen was wir könnten – und warum wir möglicherweise etwas bewusst nicht tun wollen“ (2003, 1).

B. ZYPRIES, Bundesministerin der Justiz

Das ist der Beginn der Rede von B. ZYPRIES „Vom Zeugen zum Erzeugen? Verfassungsrechtliche und rechtspolitische Fragen zur Bioethik“ beim Humboldt-Forum der Humboldt-Universität zu Berlin am 29. Oktober 2003. Der Beginn wirft Fragen auf, die wir uns alle

stellen: Wo liegen die Grenzen der Forschung? Wie sieht der Schutz des Menschen im Zuge dieser Forschung aus?

Einen kurzen, aber heftigen Aufschrei lösten die Äußerungen der Ministerin im Anschluss an die Rede in der Humboldt-Universität aus. Begleitet wurde dieser Protest auch durch Zustimmung und Unterstützung. Warum diese heftige Gegenreaktion? Was für eine Wende soll eingeleitet sein?

Auch Bundespräsident Johannes RAU hielt seine Berliner Rede 2001 „Wird alles gut? - Für einen Fortschritt nach menschlichem Maß“ (gehalten am 18.05.2001) zur Thematik der Möglichkeiten und Grenzen des biomedizinischen Fortschritts: „Fast täglich erreichen uns atemberaubende Meldungen aus Wissenschaft und Forschung. Gerade die so genannten Lebenswissenschaften lassen uns staunen, in welche Bereiche der Natur wir vordringen können. Lange schon hat uns der Fortschritt in Biologie und Medizin nicht mehr so stark bewegt wie heute. (...) Gleichzeitig werden Ängste wach. (...) Manche fragen besorgt: Werden wir zu Zauberlehrlingen, die Entwicklungen in Gang setzen, deren Folgen wir weder überblicken noch beherrschen können? Neue wissenschaftliche Erkenntnisse und technische Möglichkeiten stellen uns vor grundsätzliche Fragen: Wie gehen wir mit der Natur um? Wie gehen wir mit der Gattung Mensch um? Was bedeutet Fortschritt heute?“ (2001)

Beide Redner werfen Fragen auf im Hinblick auf die Grenzen des biowissenschaftlichen Forscherdrangs, doch kommen beide zu unterschiedlichen Schlüssen.

Eine zentrale Frage berühren beide jeweils in ihrer Rede tiefgreifend: Was ist der moralische Status menschlicher Embryonen? Diese Frage ist zentral in der Bioethikdiskussion. Die Stammzelldebatte spaltet sich an der Differenz des grundsätzlichen Standpunktes – mit der Folge für die Zulassung der Forschung an und des

Verbrauchs von menschlichen Embryonen - welcher „moralische Status“ dem Embryo zukommt.

Diesen Fragen und Positionen wird im Folgenden nachgegangen, betrachtet aus einer sonderpädagogischen Perspektive.

Wie lassen sich embryonale Stammzellen kennzeichnen?

Embryonale Stammzellen werden der inneren Zellmasse früher Embryonen im sogenannten Blastozystenstadium entnommen. Das Verfahren führt zum Absterben der restlichen Embryonalzellen (MERKEL 2002, 13). „Dies bedeutet, dass für die Gewinnung solcher Stammzellen lebende menschliche Embryonen im frühesten Stadium ‚verbraucht‘, also abgetötet werden“ (ebd.).

Zur Entstehung und zum derzeitigen Stand der „Stammzell-Debatte“:

Grundsätzlich ist es durch das 1990 verabschiedete Embryonenschutzgesetz verboten, an Embryonen zu forschen. Die erste zentrale Empfehlung eines durch den Bundestag initiierten Expertengremiums zur Frage, ob embryonale humane Stammzellen zur Forschung importiert werden dürfen, stammt von der Enquete-Kommission RECHT UND ETHIK DER MODERNEN MEDIZIN (einberufen am 24.03.2000). Diese stimmt mit deutlicher Mehrheit gegen einen Import von humanen Stammzellen (GROß et al. 2002, 6). Nur wenige Wochen später, am 29. November 2001, kommt der NATIONALE ETHIKRAT (von der Bundesregierung eingesetzt, tritt erstmals am 08.06.2001 zusammen) mehrheitlich zu einem ganz anderen Ergebnis: 15 der 25 Mitglieder sprechen sich dafür aus, einen vorläufigen, befristeten und an strenge Bedingungen gebundenen Import humaner embryonaler Stammzellen zuzulassen (NATIONALER ETHIKRAT 2002).

Mit den Empfehlungen der beiden Kommissionen trat die Diskussion sowohl in den Medien, als auch unter den Mitgliedern des Bundestages in eine Entscheidungsphase. Die Weichenstellung erfolgte am 30.01.2002 im Deutschen Bundestag. Eine klare Mehrheit fand unter Aufhebung des Fraktionszwangs der Antrag eines begrenzten Imports von Stammzellen unter außergewöhnlichen Bedingungen (einer der Bedingungen: die „Stichtagsregelung“: Nur schon zum Stichtag – Tag der Beschlussfassung – vorliegende Stammzelllinien dürfen importiert werden). Das „Stammzellgesetz“ wurde schließlich am 25.04.2002 mit klarer Mehrheit verabschiedet.

Damals hat der Bundestag im sogenannten „Bioethik-Konsens“ einen Spagat versucht: Einerseits sollte das „Embryonenschutzgesetz“ weiterhin gelten, andererseits wollte das Parlament gleichzeitig das Grundrecht auf Forschungsfreiheit nicht beschränken und beschneiden. So lässt sich zusammenfassen, dass der Bundestag die Frage, ob und in welcher Weise in Deutschland an menschlichen embryonalen Stammzellen geforscht werden darf, mit einem klaren „Jein“ im „Stammzellengesetz“ beantwortet hat.

Die Gesetzeslage ab 2002 ist, dass Stammzellen in Deutschland zwar nicht hergestellt, aber diejenigen importiert werden dürfen, die vor 2002 entstanden sind.

Ein grundsätzlicher Konsens wurde trotz der schwierigen „Verbietungen“ nicht aufgegeben: Sowohl im Embryonenschutzgesetz, als auch im Stammzellgesetz geht der Gesetzgeber grundsätzlich davon aus, dass befruchtete Eizellen den generellen grundgesetzlichen Schutz genießen. So heißt es im Embryonenschutzgesetz: „Als Embryo im Sinne dieses Gesetzes gilt bereits die befruchtete, entwicklungsfähige menschliche Eizelle vom Zeitpunkt der Kernverschmelzung an, ferner jede einem Embryo entnommene totipotente Zelle, die sich bei Vorliegen der dafür erforderlichen

weiteren Voraussetzungen zu teilen und zu einem Individuum zu entwickeln vermag.“ Das „Stammzellgesetz“ hat auch noch diesen Grundsatz, setzt diesen jedoch in Bezug zur Berücksichtigung der Freiheit der Forschung.

Zur Rede von Ministerin B. ZYPRIES

Die Rede von ZYPRIES setzt nun an diesem schwierigen „Bioethik-Konsens“ an. Sie entfaltet Gedanken zu drei Fragestellungen: der Präimplantationsdiagnostik (PID), der Forschung mit Embryonen und embryonalen Stammzellen und der anonymen Samenspende. Im Folgenden möchte ich jedoch nur auf Aspekte zu embryonalen Stammzellen und der PID eingehen.

Ihre zentrale These ist: Solange sich der Embryo in vitro befindet, fehlt ihm eine wesentliche Voraussetzung dafür, sich „als“ Mensch zu entwickeln. „Die lediglich abstrakte Möglichkeit, sich in diesem Sinne weiterzuentwickeln, reicht für die Zuerkennung von Menschenwürde nicht aus“ (ZYPRIES 2003, 6).

Zwar spricht ZYPRIES das grundgesetzlich verbrieftete Recht auf Leben den In-vitro-Embryonen zu: „Auch in vitro ist der Embryo kein beliebiger Zellhaufen, über den Eltern, Mediziner und Forscher nach Gutdünken verfügen könnten. Sie dürfen ihre grundrechtliche Freiheit nicht losgelöst von der Verantwortung für den Embryo ausüben“ (5). Jedoch stellt sie den Schutz des Embryos in Frage durch ihre Auslegung der rechtlichen Bezugsnorm: „Das Recht auf Leben wird durch das Grundgesetz jedoch nicht absolut geschützt“ (ebd.). Weil eine künstliche befruchtete Eizelle nicht die Möglichkeit besitzt, „sich aus sich heraus zum Menschen zu entwickeln“ (6), hat der Embryo in der Petrischale „lediglich die Perspektive der Menschenwürde“ (ebd.). Der Embryo ist also angewiesen auf eine „austragungsbereite Frau“ (ebd.). Erfüllen könne diese Perspektive

somit auch nicht der Staat: „Hierzu [zur Austragung, J.M.] kann der Staat niemanden verpflichten“ (ebd.). Die Folge ist, dass sich nach ZYPRIES „Spielraum für Abwägungen mit den Grundrechten der Eltern und Forscher“ (5) ergibt.

Gefordert hat ZYPRIES damit noch nicht, das Stammzellgesetz umzuformulieren. Gefordert hat sie aber sehr wohl zu prüfen, ob das Stammzellgesetz reicht, um freie Forschung zu ermöglichen. Wie diese Prüfung ausfallen würde, wenn Stammzellforscher gefragt werden, ist allerdings eindeutig: Diese hatten schon bei Verabschiedung des Stammzellgesetzes kritisiert, dass die bis 2002 vorliegenden Stammzell-Linien nicht ausreichen würden, verunreinigt seien und deshalb auf Dauer keine eindeutigen Forschungsergebnisse liefern würden.

Kritische Politiker weisen darauf hin, dass „egal wie wir das Gesetz formulieren: Den Forschern wird das nie ausreichen“ (W. WODARG, zit. n. KAUTZ 2003). Des Weiteren ist nicht selten Grund für den Forscherdrang innerhalb der Wissenschaft weniger der Wissensdrang oder der Versuch, neue medizinische Anwendungen zu finden, sondern vielmehr das Bedürfnis, Patente zu erlangen: „Diesen Anreiz müssen wir abschaffen. Die Ministerin sollte darauf hinwirken, dass keine Patente auf Stammzellen erteilt werden dürften. Wir haben genug Stammzellen. Weitere Forschung ist auch anders möglich“ (ebd.).

Im Hinblick auf das zweite Thema ihrer Rede, die äußerst umstrittene Präimplantationsdiagnostik nimmt ZYPRIES eine eindeutige Position ein: Für eine Zulassung der PID sieht sie den verfassungsrechtlichen Spielraum des Gesetzgebers überschritten. Entgegen der Auffassung ihrer Kabinettskolleginnen E. BULMAHN, U. SCHMIDT und R. SCHMIDT, die eine begrenzte Zulassung der PID begrüßen (NETZEITUNG 2003b), kommt ZYPRIES zu dem überzeu-

genden Ergebnis: „Für mich überwiegen letztlich die Gründe, es beim Verbot der PID zu belassen“ (2003, 9).

Zusammenfassend lässt sich die Intention der Grundsatzrede von Ministerin ZYPRIES, bezogen auf den Schutz von Embryonen kristallisieren: Die Menschenwürde eines Embryos in vitro (im Reagenzglas) steht in Frage. So ist der Umstand, ob bereits dem Embryo in vitro Menschenwürde zukomme, „besonders sorgfältig [zu] prüfen“ (5). Ihre Amtsvorgängerin Herta DÄUBLER-GMELIN hat diese Frage bereits sorgfältig geprüft. Dabei ist sie zu dem Urteil gekommen, dass die Menschenwürde vom ersten Moment menschlichen Lebens, in der Verschmelzung von Ei und Samenzelle, Bestand habe. Dagegen ist Ministerin ZYPRIES der Ansicht, dass dem Embryo in der Petrischale die wesentliche Voraussetzung des „Mutterleibs“ fehlt, um sich „aus sich heraus“ zum Menschen zu entwickeln.

Diskussion

Die Süddeutsche Zeitung titelt am 31.10.2003: „ZYPRIES löst Kontroverse aus“. Die Reaktionen auf die Rede gehen von Kritik und Empörung bis hin zur Zustimmung.

Begrüßend aufgenommen hat sie die DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG). Deren Präsident E. WINNACKER sieht „keinen Dambruch“ beim Embryonenschutz und spricht von einer ausgewogenen Darstellung (SZ vom 31.10.03). Der Vorsitzende des Nationalen Ethikrates SIMITIS spricht von „kein Tabubruch“, die Politik müsse jedoch kontinuierlich auf die neuen Entwicklungen in der Gentechnik reagieren (ebd.).

Eine kritische Position nehmen vielfältige Gruppen ein. Der Vorsitzende der Bundestags-Enquetekommission zur Bioethik, R. RÖSPEL (SPD) sagt, er teile die Auffassung der Ministerin nicht,

dass im Reagenzglas erzeugte Embryonen vor Einpflanzung in den Mutterleib nach dem Grundgesetz nicht zwingend die staatliche Menschenwürde-Garantie zugebilligt werden müsse (ebd.). Baden-Württembergs Ministerpräsident E. TEUFEL vertritt die Ansicht, wer wie Ministerin ZYPRIES bestimmten befruchteten menschlichen Eizellen die Menschenwürde verweigert, verstößt gegen elementare Grundsätze der Verfassung (ebd.). Sogar Bundesärztekammer-Präsident J.-D. HOPPE warnt vor einem Kurswechsel in der Bioethik; so verurteilt er es, die verfassungsrechtlichen Grenzen der Gentechnik neu zu ziehen. „Menschlichem Leben den Grundrechtsschutz auf Menschenwürde abzusprechen, heißt menschliches Leben in die willkürliche Verfügbarkeit Dritter zu stellen“, warnte HOPPE. Das könnte dann dazu führen, dass Embryonen nach genetisch erwünschten Eigenschaften selektiert würden (Ärzte Zeitung 2003). Dabei ist sich die Ärzteschaft jedoch nicht einig: Der Präsident der Deutschen Gesellschaft für Gynäkologie und Geburtshilfe (DGGG), K. DIETRICH, begrüßt den ZYPRIES'SCHEN Vorstoß.

Die Deutsche Bischofskonferenz zeigte sich in einer veröffentlichten Erklärung sehr besorgt darüber, dass ZYPRIES Zweifel daran habe, im Reagenzglas gezeugten Embryonen Menschenwürde zuzuerkennen. Mit dieser verfassungsrechtlichen Interpretation bestehe die Gefahr „einer Absenkung der Schutzstandards auch in anderen Bereichen der Bio- und Gentechnik Tür und Tor zu öffnen“ (zit. n. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2003).

Warum kommt es zu diesem Vorstoß? Den Grund und die Intention des Vorstoßes der Ministerin bringt die Südwest Presse (2003) aus Ulm auf den Punkt: „Die Justizministerin startet einen Versuchsballon. Mit ihm soll ausgelotet werden, wie stark die Widerstände gegen biomedizinische Verfahren in der deutschen Gesellschaft

noch sind. Mit ihren Einlassungen gibt sie allerdings zu verstehen, dass im Reagenzglas erzeugte Embryos erst später - beim Einpflanzen der befruchteten Eizelle in den Mutterleib - die Menschenwürde erlangen. Das ist eine höchst merkwürdige Interpretation der Grundrechte. Die Ministerin verabschiedet sich vom Prinzip der Unteilbarkeit dieser Normen“ (5).

Grundsätzliche Aspekte und die Frage der Interessen

Biologisch und auch grundrechtlich beginnt jeder Mensch nach Abschluss der Befruchtung als menschlicher Einzeller. Der Arzt ODUNCU sieht den Embryo bereits als Einzeller mit einem „*Formpotential*“ ausgestattet, um sich bei über die Zeit sich durchhaltender Selbigkeit der zugrunde liegenden Substanz durch kontinuierliche Differenzierung und Veränderung zur menschlichen Endgestalt weiterzuentwickeln“ (2003, 215, Hervorhebung im Original). Bezeichnet wird der Aspekt auch als „Potentialitäts- und Kontinuumsargument“ (PRÜFER/STOLLORZ 2003, 42).

Diesen Grundgedanken nimmt das Embryonenschutzgesetz auf, dass 1990 verabschiedet wurde. Dieses Gesetz verfolgt strafrechtlich die missbräuchliche Anwendung von Fortpflanzungstechniken und die missbräuchliche Verwendung von Embryonen, für die Selektion nach dem Geschlecht bei der extrakorporalen Befruchtung, die künstliche Veränderung menschlicher Keimzellen, das Klonen sowie die Bildung von Chimären und Hybriden (ISENSEE 2002, 44).

Gerade deswegen unterminieren die Versuche, die Entstehung des Menschen nicht mehr an der Verschmelzung von Ei und Samen festzumachen, die Menschenwürde der befruchteten Eizelle. Der Versuch ist, diesen Zeitpunkt nach hinten zu verschieben,

beispielsweise durch den Biologen H. MARKL: „Die eigentliche ‚biologische Entscheidung‘ zur Menschwerdung fällt daher tatsächlich mit der Einnistung im Uterus, nicht schon mit der Befruchtung“ (zit. n. HÖFFE 2002, 129).

Die Nachfrage sollte auch lauten: Warum setzt sich die Biowissenschaft so vehement für eine Neujustierung in der Frage der „Menschwerdung“ ein? Letztlich bleiben wohl nur forschungspolitische und wirtschaftliche Gründe. Der forschungsbezogene Grund mag ja die Intention einer Weiterentwicklung der Biowissenschaft mit potentiell möglichen neuen Errungenschaften für die Medizin sein. Diese stehen jedoch - und das muss immer wieder betont werden - unter einer Voraussetzung, die Bundespräsident Rau verdeutlicht: „Nicht jedem scheint klar zu sein, was das über diese spezielle Debatte hinaus bedeutet. Es würde bedeuten, das ethisch Verantwortbare stets neu den technischen Möglichkeiten anzupassen. Auch hochrangige Ziele medizinischer Forschung dürfen nicht darüber bestimmen, ab wann menschliches Leben geschützt werden soll.“ (RAU 2001)

Genauso sieht es mit wirtschaftlichen Normen aus: „Wo die Menschenwürde berührt ist, zählen keine wirtschaftlichen Argumente“ (ebd.).

Der grundrechtliche Status des Embryos

In der Grundrechtsordnung ist der einzelne Mensch „als Person unverfügbar der Staatsgewalt vorgegeben“ (ISENSEE 2002, 49). Diese steht im Dienst grundrechtlicher Zwecke: Würde und Leben, Freiheit des Menschen zu wahren und zu schützen. Diese grundrechtlichen Güter sind ursprunghaft und grundsätzlich schrankenlos (ebd.). Die „Würde“ des Einzelnen nennt dabei das Bundesverfas-

sungsgericht „obersten Wert“ und „tragendes Konstitutionselement“ des Grundgesetzes (DREIER 2001, 232).

Die Maßstäbe der Verfassung erscheinen hochabstrakt, wie es ihrem fundamentalen Inhalt entspricht. Doch sind auch die Probleme, die sich aus der Bio- und Gentechnologie ergeben, von fundamentaler Natur: Sie führen an den biologischen Kern des Menschen mit der Gefahr einer Verschiebung und Veränderung hin zu einer Neudefinition des Menschen. Dabei gewinnt der Umstand an Bedeutung, dass die Grenzen des Lebens sich als „genuine Rechtsfragen“ (ISENSEE 2002, 43) zeigen.

ISENSEE sieht in diesem Zusammenhang jedoch eine Illusion, die zu bedenken ist: „Die naiven Hoffnungen auf die Verfassung sehen in dem sicheren Hort bleibender Werte des Gemeinwesens gleichsam den Felsen, der dem Strom der Zeit trotzt. Doch die Vorstellung trügt. Die Verfassung legt sich nicht selber aus. Sie bedarf der Interpretation“ (ebd.).

Gerade lässt sich auch im Bereich der Interpretation auf rechtlichem Gebiet eine Neujustierung beobachten. In der neuen Auflage des geradezu autoritativen Grundgesetzkommentars „MAUNZ/DÜRIG“ ist von dem Bonner Rechtswissenschaftler HERDEGEN eine Neukommentierung vorgenommen worden (vgl. LEICHT 2003). Grundsätzlich kam dem Schutz der Menschenwürde immer eine „axiomatische Ewigkeitsentscheidung“ als grundsätzlichstes Grundrecht zu, also „unantastbar“. Die neue Interpretation durch HERDEGEN vertritt nun die Position, dass von einer „ewigen und unantastbaren Substanz“, die „keinerlei Abwägungen zugänglich ist“ nicht uneingeschränkt gesprochen werden kann (ebd.). Dieser abstrakte und doch weitreichende rechtswissenschaftlicher Streit ist noch in einer breiten Diskussion.

Noch ist die Akzeptanz einer darüber hinaus gehenden Position, die dem Embryo den „qualifizierten Lebensschutz“ abspricht - und die auch HERDEGEN nicht mittragen würde - wenig verbreitet. Einer der Vorreiter ist N. HOERSTER, für den die Folge seiner Position, „dass dem Embryo als ungeborenem menschlichem Individuum das Menschenrecht auf Leben noch nicht zusteht, (...) vor allem zweierlei [bedeutet, J.M.]. Erstens scheidet der Embryo automatisch aus dem Schutzbereich unserer Verfassung aus. Und zweitens entfällt jeder Grund, dem Embryo durch Normen außerhalb der Verfassung jenen *qualifizierten* Lebensschutz einzuräumen, der mit dem Recht auf Leben Hand in Hand geht“ (2002). Diese Position kann einer radikalen Sichtweise zugerechnet werden, die glücklicherweise kaum Zustimmung findet. Jedoch zeigt die Aufweichung in der Kommentierung des Grundgesetzes eine Tendenz, die Sorgen bereitet.

Die zu verteidigende Würde des Embryos im Spiegel sonderpädagogischer Reflexion?

Ein Konstitutivum liegt allen Normen und Rechtswerten zu Grunde, auch den Grundrechten (ISENSEE 2002, 67): „Die Menschenwürde hat absoluten Charakter“ (ebd.) Sie ist der Grund der Grundrechte. Nach HÖFFE ist die Menschenwürde „höchstes Moral- und Rechtsprinzip“ (2002, 114). Weder muss man für die Begründung und Anerkennung dieses Prinzips auf eine bestimmte Religion, auf eine Weltanschauung oder eine strittige Metaphysik einlassen (112).

HAEFFNER präzisiert den Grundsatz: „Würde wird durch Achtung nicht erst hergestellt, sondern Würde ist zu achten. (...) Es gehört zur Menschenwürde also wesentlich, dass sie jedem Zugriff gegenüber transzendent bleibt“ (1994, 79-107).

Zwei zentrale Argumente führt ZYPRIES im Hinblick auf eine nicht zwangsläufige Zuerkennung der Menschenwürde gegenüber dem extrakorporal gezeugten Embryo an:

Sie postuliert erstens den „Wert“, gegen den das Lebensrecht des Embryos abgewogen werden soll, als das Grundrecht der Forschungsfreiheit. Dieses Grundrecht der Freiheit der Forschung kollidiert mit dem Grundrecht auf Leben des Embryos und muss daher gegeneinander gewichtet werden (SPAEMANN 2003, 39). Auf die Abwegigkeit dieses Modells hat nach SPAEMANN der Staatsrechtler KRIELE mehrfach hingewiesen: Zwar dürfen vorbehaltlose Grundrechte, wie das der Forschungs- oder der Wissenschaftsfreiheit, nicht durch den Gesetzgeber eingeschränkt werden. Jedoch ergibt sich ihre Begrenzung „sozusagen von selbst aus der Achtung vor den Rechten anderer und der Rechtsgemeinschaft“ (ebd.).

Zweitens spricht ZYPRIES von der nur „abstrakten Möglichkeit“ der Entwicklung des Embryos, da ihm die wesentliche Voraussetzung des Mutterleibs fehle. Dazu ist auf der einen Seite einzuwenden, dass ja erst die Erzeugung in vitro den Embryo in die unnatürliche Lage, ohne Mutterleib zu existieren, bringt (SPAEMANN 2003, 39). Aus der entzogenen natürlichen Bedingung lässt sich jedoch nach SPAEMANN kein Lebensrecht absprechen. Auf der anderen Seite, was heißt überhaupt: „nur ‚abstrakte Möglichkeit‘“? Die Notwendigkeit, auf die ständige Unterstützung erwachsener Menschen für seine Entwicklung angewiesen zu sein, kommt nicht nur dem Embryo zu, auch das Kleinkind hat nur eine „abstrakte Möglichkeit“ sich zu entwickeln (ebd.).

Aus einer sonderpädagogischen Perspektive zeigt sich bei Betrachtung verschiedener „Kontroversen wie diejenige um die Stammzellforschung oder die PID“ (DEDERICH 2003, 360), dass sich

„gegenwärtig gerade im Bereich der ‚Biomedizin‘ und ‚Bioethik‘ eine zunehmende Relativierung des Menschen konstatieren lässt“ (ebd.). Diese beruht auf einem grundsätzlichen Konflikt zwischen einem zunehmenden Auseinanderdriften „zweier fundamentaler Werte und Rechtsgüter, nämlich dem Menschenleben und der Menschenwürde“ (ebd.). DEDERICH verdeutlicht – beziehend auf PICKER (2002) – , dass bei der Menschenwürde tendenziell von einer uneingeschränkten Geltung gesprochen wird, es lässt sich sogar eine Expansion ihres Geltungsbereiches feststellen (Im Hinblick auf die interpretative Wende von ZYPRIES muss dieses jedoch unter Vorbehalt gesehen werden). Im Gegensatz zur Menschenwürde ist jedoch das Menschenleben mehr denn je in seiner fundamentalrechtlichen Absicherung in Frage gestellt, „verhandelbar [...] und utilitaristischen Erwägungen unterstellt“ (ebd.). Im Ergebnis zeigt sich, dass die Menschenwürde, zumindest theoretisch und in der ‚westlichen‘ Welt, „absolut und uneingeschränkt“ gilt, „während dies für den Träger dieser Würde, das Menschenleben, nicht gilt“ (ebd.). Tendenzial zeigt sich dies auch im parteiübergreifenden Konsens zur „Stammzellforschung“: Die menschliche Würde für das befruchtete Ei steht nicht in Frage, jedoch kann die Forschung an importierten menschlichen Stammzellen (vor dem Stichtag angelegten Zellreihen) durchgeführt werden.

Wie lange lässt sich dieser grundsätzliche Spagat durchhalten?

Die sonderpädagogische Perspektive steht nach JANTZEN (2003) (im Blickwinkel einer postmodernen Ethik) unter den „zwingenden Gründe[n], Embryonen vor jeder Form von Verdinglichung zu bewahren, um eine überindividuelle Sphäre der Menschenwürde zu sichern und nicht zu naturalisieren“ (78 f.). Es „könnte ihnen ein

Rechtsstatus von mit Würde ausgestatteter Individualität zuerkannt werden, die für die Forschung unverfügbar bleiben muss“ (79).

Letztlich bleibt die Notwendigkeit, die Forderungen der Menschenwürde auch an den Schutz des Menschenlebens wieder anzukoppeln. Bundespräsident RAU spricht dabei auch von einem Preis, der dabei aufgebracht werden muss: „Die Erinnerung daran ist ein immerwährender Appell: Nichts darf über die Würde des einzelnen Menschen gestellt werden. Sein Recht auf Freiheit, auf Selbstbestimmung und auf Achtung seiner Würde darf keinem Zweck geopfert werden. Eine Ethik, die auf diesen Grundsätzen beruht, gibt es freilich nicht umsonst. Es hat einen Preis, wenn wir nach ethischen Grundsätzen handeln“ (2001).

Ausblick

Die Rede der Bundesministerin der Justiz Brigitte ZYPRIES erscheint als eine Zäsur und könnte Entwicklungen in Gang gesetzt haben, deren Auswirkungen die Zukunft zeigen wird.

Den Konsens über den Status des exkorporal erzeugten Embryos stellt ZYPRIES in Frage, sein Recht auf Leben ist künftig von Abwägungen abhängig. Diese Abwägungen folgen wohl spezifischen Interessen. Es ist wohl nicht zu negieren, dass die deutsche Gesetzgebung in Fragen der Bioethik - vom Schwangerschaftsabbruch bis zum Stammzellimport - nicht ohne Wertungswidersprüche dasteht. Indem aber Ministerin ZYPRIES eine neue Interpretation des Grundgesetz-Artikel 1 initiiert, setzt sie den Hebel beim fragilen parteiübergreifenden Konsens in der Biomedizin an.

Weitere Auswirkungen können sich im Hinblick auf internationale Bemühungen zeigen. So fürchtet das EU-Parlament gar, wie die Zeitung *DIE WELT* schreibt, ein „Scheitern des weltweiten Klonver-

bots“. Der Vorstoß, beim im Reagenzglas gezeugten Embryo nicht länger vom Zeitpunkt der Verschmelzung von Ei- und Samenzelle die Menschenwürde anzuerkennen, mache „die Bemühungen zunichte, in der Uno ein weltweites Klonverbot durchzusetzen“, so der Bioethik-Experte im Europaparlament, P. LIESE (NETZEITUNG 2003a).

Ein positives Element der Rede von Ministerin ZYPRIES muss jedoch deutlich herausgestellt werden, da es in der hitzigen Diskussion allzu oft keine Beachtung fand oder einfach unterging. ZYPRIES spricht sich deutlich gegen die Präimplantationsdiagnostik (PID) aus. Sie stellt sich damit sowohl gegen die Empfehlungen des NATIONALEN ETHIKRATES, als auch gegen die geäußerten Voten ihrer Ministerkolleginnen: „Die Zulassung der PID berührt jedoch unvermeidlich das Lebensrecht eines Embryos (...) mit grundlegende[n] Auswirkungen auf den Umgang unserer gesamten Gesellschaft mit Krankheit und Behinderung“ (2003, 9). Damit setzt sie auf einem anderen umstrittenen biotechnologischen Gebiet (vgl. MOOSECKER 2003) ein wichtiges Zeichen gegen eine neue höchst problematische Technologie, an der viele Interessen hängen.

Menschliches Leben wird im Zeitalter der Biotechnik verfügbar wie nie zuvor – ganz besonders bei seiner Entstehung. Dabei hat man gegenwärtig das Gefühl, dass enorme Interessen daran arbeiten auch frühes menschliches Leben vom Schutz vor Zugriff zu befreien. Der Wissenschaftshistoriker E.P. FISCHER zeichnet den Horizont vor: „Die moderne Naturwissenschaft strebt jedoch in eine andere Richtung; sie ergründet die Gesetze der Natur mit dem Ziel, diese zu unterwerfen“ (2002, 122). Letztlich drängt sich der Verdacht auf, dass neben Interessen verschiedenster Natur die Suche nach einer vermeintlichen Perfektion die Triebfeder ist.

Dabei warnte schon der Philosoph Isaiah BERLIN: „Ich glaube, es gibt nichts, was für das menschliche Leben destruktiver ist als ein fanatischer Glaube an das vollkommene Leben.“

Literatur

- ÄRZTE ZEITUNG: Hoppe kritisiert Zypries. Online veröffentlicht unter:
http://www.aerztezeitung.de/docs/2003/10/31/197a0104.asp?cat=/magazin/ethik_in_der_medizin. Datum der Veröffentlichung 31.10.2003. Abgerufen am 08.11.2003 um 12.30 Uhr
- DEDERICH, M.: Behinderung. Medizin. Ethik. Behindertenpädagogische Reflexionen zu Grenzsituationen am Anfang und am Ende des Lebens. Bad Heilbrunn 2000
- DEDERICH, M.: Kritische Anmerkungen zur Präimplantationsdiagnostik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2003, 356-362
- DREIER, H.: Konsens und Dissens bei der Interpretation der Menschenwürde. Eine verfassungsrechtlich Skizze. In: Geyer, C. (Hrsg.) Biopolitik. Die Positionen. Frankfurt 2001
- GROß, D./KEIL, G./RAPP, U. (Hrsg.): Ethische Fragen zur Stammzellforschung. Import oder ‚Eigenbau‘. Würzburg 2002
- HÖFFE, O.: Menschenwürde als ethisches Prinzip. In: Höffe, O. / Honnefelder, L. et al. (Hrsg.): Gentechnik und Menschenwürde. An den Grenzen von Ethik und Recht. Köln 2002
- HOERSTER, N.: Ethik des Embryonenschutzes. Ein rechtsphilosophisches Essay. Stuttgart 2002
- FISCHER, E.P.: Der alte Traum vom neuen Menschen. In: GEO-WISSEN: Die neuen Wege der Medizin. Nr. 30/2002
- ISENSEE, J.: Der grundrechtliche Status des Embryos - Menschenwürde und Recht auf Leben als Determinanten der Gentechnik. In: Höffe, O. / Honnefelder, L. / et al. (Hrsg.): Gentechnik und Menschenwürde. An den Grenzen von Ethik und Recht. Köln 2002
- JANTZEN, W.: Postmoderne Ethik und Embryonenschutz. In: Dederich, M. (Hrsg.): Bioethik und Behinderung. Bad Heilbrunn 2003
- KAUTZ, H.: Zypries stellt einen wackeligen Konsens in Frage. In: Ärzte Zeitung vom 31.10.03.
<http://www.aerztezeitung.de/docs/2003/10/31/197a0602.asp>
- KURMANN, M.: Wohin des Weges? Zur Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen in der Fortpflanzungsmedizin. In: Zusammen 20 (2000) 7, 29-31
- LEICHT, R.: Wahret die Anfänge. In: DIE ZEIT vom 11.09.2003, Nr. 38/03

- MERKEL, R.: Forschungsobjekt Embryo. Verfassungsrechtliche und ethische Grundlagen der Forschung an menschlichen embryonalen Stammzellen. München 2002
- MOOSECKER, J.: Präimplantationsdiagnostik – Ethisches Dilemma oder Dammbbruch. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54 (2003) 6, 234-239
- NATIONALER ETHIKRAT: Zum Import menschlicher embryonaler Stammzellen. Stellungnahme. Berlin 2002
- NETZEITUNG: Eu-Parlament: Zypries gefährdet Klonverbot. Online veröffentlicht unter:
<http://www.netzeitung.de/wissenschaft/259886.html>. Datum der Veröffentlichung 29.10.2003(a). Abgerufen am 11.11.2003 um 16.55 Uhr
- NETZEITUNG: Zulassungs-Empfehlung für PID spaltet Gesellschaft. Online veröffentlicht unter:
<http://www.netzeitung.de/spezial/genethikdebatte/223913.html>. Datum der Veröffentlichung 23.01.2003(b). Abgerufen am 11.11.2003 um 16.55 Uhr
- ODUNCU, F.: Moralischer Status von Embryonen. Frankfurt 2003
- PRÜFER, T./STOLLORZ, V.: Bioethik. Hamburg 2003
- RAU, J.: "Wird alles gut? - Für einen Fortschritt nach menschlichem Maß." Berliner Rede 2001 des Bundespräsidenten in der Staatsbibliothek zu Berlin am 18. Mai 2001
- SPAEMANN, R.: Freiheit der Forschung oder Schutz des Embryos?. In: DIE ZEIT vom 20.11.2003, Nr. 48/03
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG: „Bedauerlich“ und „schockierend“. Online veröffentlicht unter:
<http://www.sueddeutsche.de/deutschland/artikel/606/20586/>. Datum der Veröffentlichung: 30.10.2003. Abgerufen am 14.11.2003 um 18.20 Uhr
- SÜDWEST PRESSE: Vom Zeugen zum Erzeugen. Online veröffentlicht unter <http://www.suedwest-aktiv.de/landundwelt>. Datum der Veröffentlichung 31.10.2003. Abgerufen am 08.11.2003 um 12.10 Uhr
- ZYPRIES, B.: „Vom Zeugen zum Erzeugen? Verfassungsrechtliche und rechtspolitische Fragen zur Bioethik“. Rede im Rahmen des Humboldt-Forums der Humboldt-Universität zu Berlin am 29. Oktober 2003. Herausgegeben vom Referat Presse und Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums der Justiz (verantwortlich: Eva Schmierer). Rede als Pdf-Datei online veröffentlicht unter:
www.n-tv.de/pdf/200310/5191240_Rede_Bioethik_011029.pdf. Abgerufen am 10.11.2003 um 11.30 Uhr

Zu zitieren als:

Moosecker, Jürgen: Überprüfung der Menschenwürde: Die politische Wende im bioethischen Feld der „Stammzell-Debatte“, in: Heilpädagogik online 02/04, 27-45
http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0204.pdf
Stand: 30.03.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Anke Sodogé

Kooperation mit Eltern – (k)ein Thema in der Schule für Sprachbehinderte?

Die Zusammenarbeit mit Eltern als Belastungsfaktor der Lehrerarbeit an der Schule für Sprachbehinderte

Die Kooperation mit den Eltern ist eine der zahlreichen Aufgabenstellungen von Sonderschullehrern der Schule für Sprachbehinderte. Im Kontext veränderter heilpädagogischer Leitideen sowie aktueller schulpolitischer Entwicklungen hat diese Aufgabe an Bedeutung gewonnen. Einblicke in die Praxis der Schule für Sprachbehinderte zeigen aber, dass die Pädagogen die Zusammenarbeit mit Eltern als belastend erleben. Nach einer ausführlichen Darstellung der Qualität der Belastungen durch die Kooperation mit Eltern wird der Frage nachgegangen, wie es gelingen kann, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Sonderschullehrern der Schule für Sprachbehinderte zu einer Bereicherung der pädagogischen Arbeit werden kann.

Die Lehrer der Schule für Sprachbehinderte sehen sich in ihrem beruflichen Alltag mit zahlreichen und hohen Anforderungen an ihre Professionalität konfrontiert. Eine der vielfältigen Aufgaben der Lehrerarbeit, die nach TERHART (1996, 172) „zwar immer schwieriger, zugleich aber auch wichtiger und verantwortungsvoller geworden [ist]“, stellt die Kooperation mit den Eltern dar. Die Orientierung der Sonderpädagogik an neuen Leitbegriffen wie Lebenswelt, soziales Netzwerk für Behinderte, Lebensqualität, Integration und neues Wertebewusstsein (ANTOR 1989, 2001, BLEIDICK 1994, 1997, 1998) führt zu veränderten Arbeitsbedingungen und Arbeitsaufgaben für Sonderschullehrer. Lehrer der Schule für Sprachbehinderte sollen und wollen den Förderbedürfnissen einer veränderten Schülerschaft an verschiedenen Förderorten professionell begegnen. Die Planung und Realisierung allgemeiner und sprachspezifischer Lern- und Entwicklungsanregungen

muss unter Berücksichtigung der komplexen Wechselwirkungsprozesse zwischen der selbstgesteuerten Entwicklung des Schülers und der ihn umgebenden Lebensbereiche erfolgen. Sowohl die Lebensgeschichte als auch die aktuelle Lebenssituation eines Schülers müssen zur Konzeption von (sprachspezifischen) Förderangeboten herangezogen werden. Dieser Aufgabenstellung kann ohne Kooperation und Vernetzung der unterschiedlichen Arbeitsgebiete kaum noch entsprochen werden. Die Kooperation mit den Eltern hat m.E. in diesem Kontext einen hohen Stellenwert. Sie wird aber, wie die Ergebnisse einer Fallstudie zur Belastung und Professionalisierung von Lehrern der Schule für Sprachbehinderte (SODOGÉ 2003) zeigen, von Sprachheillehrern als belastend eingestuft. Abweichend von den sehr professionellen Reaktionen auf andere herausfordernde und potentiell belastende berufliche Aufgaben reagieren die Pädagogen auf die Schwierigkeiten in der Kooperation mit Eltern vornehmlich mit Rückzug aus dem Aufgabengebiet und beschränken ihre Suche nach Lösungen auf den Bereich der direkten Interaktion mit den Schülern.

Welchen Stellenwert Belastung durch die Kooperation mit den Eltern für die Sprachheillehrer im Kontext der gesamten beruflichen Belastung hat und wie diese sich im Bereich der Kooperation mit den Eltern im Einzelnen darstellt, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Belastung und Bewältigung der Lehrerarbeit an der Schule für Sprachbehinderte

Viele Sonderschullehrer fühlen sich durch die erhöhten oder zumindest gewandelten Ansprüche an ihre Arbeit belastet. Reaktionen auf berufliche Belastungen können nach dem Belastungs-Beanspruchungsmodell von RUDOW (1994) sowohl

positiver als auch negativer Natur sein. Im negativen Fall entsteht durch die Unzufriedenheit mit den Arbeitsergebnissen, die weder den eigenen noch den von außen formulierten Erwartungen entsprechen, ein Gefühl der Überforderung. Als Reaktion auf Belastungen kann es zur Verminderung des eigenen Anspruchs an die pädagogische Arbeit, zur Entmutigung und zum Sinnverlust bezüglich der Arbeit in der Schule oder sogar zum Burnout kommen. Berufliche Belastungen können also der Professionalität der Berufsinhaber entgegenstehen. Positive Konsequenzen haben Belastungen dann, wenn sie als Herausforderungen begriffen und z.B. mit erhöhtem Engagement und der kreativen Suche nach einer Lösung des Problems beantwortet werden. Dieses führt für den Einzelnen zur Erhöhung seiner beruflichen Zufriedenheit und für den Berufsstand als Ganzes zur Weiterentwicklung der Professionalität.

Meine Untersuchung zur Belastung und Professionalisierung von Lehrern der Schule für Sprachbehinderte wurde als Fallstudie an einer Schule für Sprachbehinderte in NRW durchgeführt. Als Forschungsinstrumente wurden Unterrichts- und Konferenzbeobachtungen, ein standardisierter Fragebogen für alle Lehrer der Schule und fünf qualitative Interviews eingesetzt. Die Untersuchungsergebnisse (SODOGÉ 2003) machen deutlich, dass Sprachheillehrer vielen Anforderungen ihres Berufes mit hoher professioneller Kompetenz begegnen. Sie reagieren auf potentielle Belastungen häufig nicht mit Verminderung der Aktivität, Rückzug oder Entmutigung, sondern begreifen diese als Herausforderung und steigern durch die wiederholte erfolgreiche Bewältigung belastender beruflicher Situationen ihre Professionalität. Derartige Reaktionen zeigen die Lehrer der Schule für Sprachbehinderte insbesondere dann, wenn es um die kognitive, emotionale und sprachliche Förderung der Schüler geht. Sie betrachten diese in der Regel als

Herausforderung und reagieren mit einem breiten und passend zur Lehrerpersönlichkeit individuell ausgeprägten Handlungsrepertoire. Einschränkend muss allerdings festgehalten werden, dass dies vornehmlich dann gilt, wenn die besonderen Anforderungen von den befragten Lehrern als für das „Störungsbild Sprachbehinderung“ typisch eingeordnet werden.

Demgegenüber stehen berufliche Belastungen, auf die die Lehrer der Schule für Sprachbehinderte nicht mit entsprechenden Bewältigungsstrategien reagieren. Diese können als Belastungen im negativen Sinne bezeichnet werden und somit die professionelle Berufsausübung be- bzw. verhindern. Für das Entstehen dieser Belastungen werden in der Untersuchung zwei zentrale Prinzipien erkennbar (SODOGÉ 2003, 285,287):

- a) Die Differenz zwischen den persönlichen Vorstellungen von und Ansprüchen an die Erfüllung des Arbeitsauftrages und den strukturellen sowie aktuellen Möglichkeiten der Umsetzung dieser Vorstellungen.*

Hier lassen sich alle Belastungen, die aus den Veränderungen der Schülerschaft an der Schule für Sprachbehinderte erwachsen, unterordnen. Darüber hinaus gehören hierzu Belastungen, die dadurch entstehen, dass der pädagogische Anspruch der Lehrer in den Widerspruch zur Normorientierung der Schule gerät sowie solche, die durch strukturellen und aktuellen Rahmenbedingungen der Schulform entstehen.

b) Die Erledigung von Arbeitsaufgaben ohne unmittelbaren Gewinn für die Arbeit in der eigenen Klasse.

Dieses sind Belastungen durch organisatorische und konzeptionelle Arbeiten, die die Schule als Ganzes betreffen, und solche, die durch die Kooperation mit den Eltern entstehen.

Belastungen durch die Kooperation mit Eltern

Die Belastungen, die nach Aussagen der Lehrer der Schule für Sprachbehinderte im Zusammenhang mit der Kooperation mit Eltern genannt werden, lassen sich in die Kategorien Zeit, psychische Belastung, Beziehungsprobleme und Kompetenzprobleme einteilen.

➤ **Zeitliche Belastung**

Die Kooperation mit Eltern erfordert zusätzliche Arbeitszeit. Dieser erhöhte Zeitaufwand wird von den Interviewpartnern insbesondere deswegen als belastend bewertet, weil die Zusammenkünfte mit Eltern häufig in den späten Nachmittags- oder in den Abendstunden stattfinden. Diese Zeiten kollidieren teilweise mit familiären Pflichten und rauben Zeit für Freizeit und Regeneration. Eine Interviewpartnerin führte hierzu aus¹:

„[...] ich habe heute von 16, ja, von 16 bis 18 Uhr 'n Hausbesuch gemacht. Das sind alles Dinge, die sind wichtig gewesen. Ich mach morgen einen Hausbesuch das ist nachmittags. Und nachmittags heißt eben für mich immer eigentlich dann meine Kinder zurückstellen, wo ich mir denke, es ist genug dann mittags so. Also irgendwie möchte ich denn dann, wenn ich mittags zu Hause bin ab drei nach dem Mittagessen und nach meiner Pause, bin ich erst mal für die Kinder hier zuständig. Und das nimmt mir Zeit dafür.“

¹ Die Interviewpassagen sind der unveröffentlichten Fassung der Dissertation mit dem Titel: Belastung und Professionalisierung von Sonderschullehrern. Fallstudie an einer Schule für Sprachbehinderte entnommen und können auf Wunsch nach Anfrage bei der Verfasserin eingesehen werden.

➤ **Psychische Belastung**

Lehrer der Schule für Sprachbehinderte bewerten es als sehr belastend, wenn sie den Eindruck haben, dass ihre Schüler in einer schwierigen, ihrer Entwicklung abträglichen häuslichen Situation leben. Dies kann von einer nicht ausreichenden Versorgung der Kinder mit Nahrung, Kleidung oder Körperpflege bis zum Verdacht auf Misshandlung oder Missbrauch gehen. Angesichts begrenzter Möglichkeiten die häusliche Situation der Schüler dauerhaft zum Besseren zu verändern, erleben die Lehrer Gefühle der Hilflosigkeit. Hierzu die Interviewpartner:

„Einmal wenn ich merke, dass Eltern nicht liebevoll mit ihren Kindern umgehen, und ich auch da merke, es ist irgendwas im Busch, was ich aber als Außenstehende gar nicht verändern kann, wo ich also irgendwo die Konsequenz zieh und sage, also diesen Schonraum kann ich in der Schule bieten, aber ich kann das System Familie nicht verändern, weiß aber, welche gravierenden Auswirkungen das hat. Das finde ich belastend.“

„Und das belastet einen dann schon, wenn man nichts machen kann, wenn eigentlich das an den Eltern liegt, dass mit dem Kind nichts passiert. Und das ist so' ne Sache, wo ich da auch dann selber nicht weiter weiß und dann vier-, fünfmal 'n Termin mache und die Eltern nicht erscheinen mit dem Kind. Da kann ich das Kind ja nicht aus der Familie holen und mit dem Kind zum Psychologen gehen, also das ist ja schon 'ne Sache dann der Mutter oder des Vaters, da mitzukommen und mitzuziehen. Und es gibt eben auch Eltern, die nicht mitziehen.“

➤ **Belastungen durch Beziehungsprobleme**

Die Lehrer der Schule für Sprachbehinderte haben den Eindruck, dass die Eltern ihrer Schüler häufig nur geringes Interesse an der schulischen Arbeit haben. Sie fühlen sich in ihrem Anliegen einer optimalen Bildung und Erziehung der sprachbehinderten Schüler von Elternseite wenig unterstützt. Dieses elterliche Verhalten bewerten sie als geringe Wertschätzung der Arbeit der Sonderpädagogen. Dass die Verantwortung für die schulische Förderung der

Kinder gänzlich an die Schule bzw. die Lehrer delegiert wird, stellt für die Lehrer eine Belastung dar. Die Interviewpartner stellen fest:

„Wenn man eine Klasse hat wie meine letzte, da ist das Elterninteresse sehr gering. Die geben ihre Kinder in der Schule ab, und alles liegt in meiner Verantwortung. Und die Eltern kommen nur, um zu motivieren. Das ist sehr frustrierend.“

„Wenn ich Eltern habe, die eigentlich alles besser wissen und eigentlich von mir was verlangen, wenn dieses Anspruchsdenken ist, als ob ich ein Dienstleistungsgewerbe bin, ne, und ich hab hier irgendwelche Leistungen zu vollbringen und die Eltern haben 'n Recht darauf, das find ich nicht gut.“

Schulische Veranstaltungen haben bei den Eltern der sprachbehinderten Schüler häufig nur wenig Resonanz. Die wiederholte Erfahrung, dass zu Elternabenden, Stammtischen, Bastelnachmittagen immer nur wenige Eltern erscheinen, trägt zu dem von den Lehrern artikulierten Gefühl der mangelnden Wertschätzung von Schule bei. Zudem müssen sie auf hilfreiche Unterstützung der Eltern bei schulischen Aktivitäten, wie sie in der Grundschule selbstverständlich sind und dort von zahlreichen Eltern geleistet wird, verzichten.

„Und sonst finden in der Schule ja mit den Eltern fast gar keine Sachen statt so wie in der Grundschule, wo Eltern auch mitarbeiten. Das ist ja hier fast gar nicht. Das kam mal vor, aber in dieser Klasse nicht. Die kommen wohl, wenn man Aktionen macht .. so wie Laterne basteln, da waren schon mal zwei Väter da. Die andern waren enttäuscht und haben gedacht, och, hier ist jetzt alles voller Eltern so wie im Kindergarten. Aber das ist hier nicht, es kommen, wenn man Glück hat, zwei. Dann haben wir Weihnachtsbasteln gemacht, waren wieder zwei andere da. Da bin ich schon mal froh und dankbar. Aber das sind auch meistens die Kinder, um die sich die Eltern auch so kümmern, ne, und die, wo die Eltern sich nicht kümmern, die kommen auch nicht in die Schule. Und da ist es eigentlich am nötigsten.“

Als extrem belastend bewerten die Lehrer, wenn die Erziehungs- und Bildungsziele der Eltern sehr stark von denen in der Schule vertretenen abweichen, es damit aus der Perspektive der Lehrer zu einer Arbeit gegen die Schule kommt.

„Ja, belastend wäre, und das hab ich auch schon erlebt, wenn also Eltern sich gegen das stellen, was man in der Schule mit den Kindern macht. Und am dollsten war' dann einmal, dass 'n Vater dann andere Eltern angerufen hat und dann so hinter meinem Rücken da Stimmung gemacht hat, ne, obwohl man sich gerade um dieses Kind furchtbar Mühe gegeben hat, ja.“

➤ **Belastungen durch Kompetenzprobleme**

Belastungen in der Kooperation mit Eltern entstehen natürlich dann, wenn den Lehrern zur Lösung der anstehenden Probleme kein adäquates Handlungsrepertoire zur Verfügung steht, sie an die Grenzen ihrer professionellen Kompetenz gelangen. Zur Verdeutlichung das Zitat eines Interviewpartners:

„Hier gibt es ja auch zum Beispiel den Anton, um das noch mal zu nennen, die Mutter auf der Sonderschule, Vater auch und dann. Wie geht man dann mit solchen Eltern um, ne (?).“

Bewältigung und Unterstützung im Kontext der Kooperation mit Eltern

Auf die zahlreichen Belastungen durch die Kooperation mit den Eltern reagieren die Lehrer der Schule für Sprachbehinderte vornehmlich mit Rückzug. Sie bewerten ihre Erfahrungen mit Kooperation mit Eltern als frustrierend und reduzieren ihr Engagement in diesem Arbeitsbereich. Hierzu zwei Zitate aus den Interviews:

„Und im Endeffekt hab ich mich also immer mehr zurückgenommen, und solche Sachen hab ich hinterher nicht mehr gemacht. Ich biete den Eltern meine Hilfe an, und wer es haben will, kann sie kriegen, und ich dräng mich gar nicht mehr auf.“

„Aber man kann also nicht jeden Problemfall immer mit sich rumtragen. Da wird man selber krank. Und das hab ich auch so 'n bisschen versucht, jetzt so für mich so 'ne Barriere aufzubauen, dass ich sage, nee, also wenn die Eltern nicht wollen, dann kann ich auch nicht mehr, ne, dann ist meine Arbeit da zu Ende.“

Die einzige aktive Bewältigungsstrategie, die von den Interviewpartnern der Schule für Sprachbehinderte genannt wurde, ist die Idee durch Öffentlichkeitsarbeit Vorbehalte der Eltern gegen die Sonderschule abzubauen und so den Eltern von Schulanfängern einen vorurteilsfreieren Zugang zur Schule zu ermöglichen. Als unterstützend für ihre Arbeit im Sinne einer emotionalen Unterstützung bewerten die Lehrer, wenn Eltern Fortschritte der Schüler wahrnehmen und ihnen dieses zurückmelden. Auch hierzu ein kurzer Interviewausschnitt:

„Schön ist es, wenn Eltern also sehen, was an das Kind dran kommt, obwohl es nur kleine Fortschritte macht. Das kommt auch vor, ne, dass die Eltern sehen, ihr Kind ist behindert in gewisser Weise, und sich dann über Fortschritte freuen können“.

Die zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse zur Belastung und Belastungsbewältigung der Sprachheillehrer für den Bereich Kooperation mit Eltern macht deutlich, dass zahlreiche – wahrscheinlich sogar die zentralen – belastenden Aspekte dieses Arbeitsgebiets auf der Beziehungsebene angesiedelt sind. Aus dem Blickwinkel der Lehrer ist die niedrige Teilnahmequote der Eltern bei schulischen Veranstaltungen wie Elternabenden, Elternnachmittagen etc. ein Zeichen für mangelndes Interesse der Eltern an der Schule und damit letztlich an der Bildung- und Erziehung der eigenen Kinder. Die Lehrer bewerten dieses Verhalten zumindest implizit als mangelnde Wertschätzung ihrer Arbeit, möglicherweise auch der Schulform. Dies wird besonders deutlich, wenn Vergleiche mit der Präsenz der Eltern und Unterstützung der schulischen Arbeit durch sie, wie sie an Grundschulen oder weiterführenden Schulen üblicherweise anzutreffen sind, angestellt werden. Die Zurückweisung oder Nichtbeachtung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten der Lehrer durch die Eltern verstärkt diese Wahrnehmung und lässt die Lehrer relativ hilflos und resigniert

zurück. Eine Interviewpartnerin drückt dieses Gefühl treffend aus, indem sie sagt: „...also wenn die Eltern nicht wollen, dann kann ich auch nicht mehr, dann ist meine Arbeit da zu Ende.“ Die Sprachheillehrer, denen, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, die Bildung und Erziehung der Schüler in der eigenen Klasse sehr am Herzen liegt, investieren für diese Arbeitsaufgaben viel Energie und entwickeln Kreativität für die Planung und Durchführung einer optimalen schulischen Förderung der Schüler. Da sie von den Eltern häufig weder Unterstützung noch die entsprechende Wertschätzung dieses Anliegens erfahren, bewerten sie Kooperation mit den Eltern in der Regel nicht als hilfreich und reduzieren dementsprechend, aus diesem Blickwinkel betrachtet durchaus konsequent, ihr Engagement in dem Bereich, um „Kraft für die eigentliche Arbeit“ (Zitat aus einem Interview) zu sparen.

Zur Bedeutung der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

Kinder und Schulen sind keine Inseln. Das heißt, es ist aus meiner Sicht fraglich, ob die von den Sprachheillehrern intendierte positive Sprach-, Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler ohne Vernetzung der Systeme Schule und Elternhaus dauerhaft initiiert werden kann. BRONFENBRENNER (1981) arbeitet in seiner „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ den hohen Stellenwert der Wechselwirkungsprozesse zwischen der sich entwickelnden Person und der sie umgebenden Umwelten für die menschliche Entwicklung heraus. Der Autor (1981, 19) definiert „Entwicklung [...] als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt.“ Der Begriff Umwelt aus ökologischer Sicht meint mehr als den direkten Lebensbereich, der eine Person umgibt. „Man muss sich die Umwelt

aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen vorstellen. Diese Strukturen werden als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet“ (BRONFENBRENNER 1981, 38). Mit Mikrosystemen sind die Lebensbereiche gemeint, an denen der Mensch direkt beteiligt ist. Im Hinblick auf die Frage der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus sind die Familie und die Schule je ein Beispiel eines Mikrosystems. „Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (ders. 1981, 41). Hiermit sind u.a. die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus gemeint. Exosysteme sind Bereiche, an denen die Person selbst nicht partizipiert, die aber die Mikrosysteme beeinflussen können. Dies kann z.B. der Arbeitsplatz oder der Freundeskreis der Eltern oder die Familie der Lehrerin sein. „Unter Makrosystemen sind übergreifende soziale, politische oder kulturelle Zusammenhänge zu verstehen, die auf die genannten (kleineren) Systeme indirekt einwirken, z.B. sozio-ökonomische, ethnische oder religiöse Systeme (allgemeine Armut, kulturelle Traditionen, religiös gebundene Moral).“ (SPECK 2003, 273). BRONFENBRENNER (1981, 199ff.) geht davon aus, dass die Quantität und Qualität der Tätigkeiten und Beziehungen im Mikrosystem von großer Bedeutung für die Entwicklung einer Person sind. Darüber hinaus hat auch das Mesosystem, wie es der Systemverbund Schule und Familie darstellt, eine wichtige Funktion als entwicklungsförderndes Potential. Neben den Primärverbindungen zwischen den Lebensbereichen, mit denen die Verbindung durch den Schüler selbst gemeint ist, haben ergänzende Verbindungen wesentlichen Einfluss. Ergänzende Verbindungen stellen z.B. die Teilnahme der Eltern am Schulleben und Besuche der Lehrer in der Familie dar. Um entwicklungsförderlich zu wirken,

sollten die Verbindungen qualitativ durch die Merkmale gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung, Zielübereinstimmung sowie wechselseitige offene Kommunikationsformen gekennzeichnet sein. Aus quantitativer Perspektive wirken sich die Häufigkeit und die Anzahl der Interaktionen positiv auf die Entwicklung aus. Andererseits gilt das Fehlen ergänzender Verbindungen zwischen den Lebensbereichen oder das Mislingen der wechselseitigen Kommunikation als ungünstige Variable für die Entwicklung. SPECK (2003, 273) schlussfolgert: „Die heute vielfach beobachteten Entfremdungen und Vereinsamungen von Kindern und Jugendlichen gegenüber ihrer Umgebung mit den bekannten destruktiven Folgen (zunehmende Gewalt, vermehrter Drogenkonsum u.ä.) werden über den Verlust oder das Ausfallen von *Mesosystemen* erklärbar. Die Aufspaltung (Segmentierung) und Verselbständigung der verschiedenen Lebensbereiche (Systeme) wird zum Entwicklungsrisiko. Die *ökologischen Übergänge und Verbindungen von Lebensbereich zu Lebensbereich* sind für die Entwicklung und Förderung des Kindes und Jugendlichen von zentraler Bedeutung.“

Konsequenzen für die Gestaltung der Kooperation mit Eltern im schulischen Kontext

Wenn einerseits die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus enormes entwicklungsförderndes Potential birgt, andererseits Lehrer der Schule für Sprachbehinderte diesen Arbeitsbereich als so belastend einstufen, dass sie sich daraus zurückziehen, entsteht die Frage nach der Entwicklung alternativer Kooperationsformen und zwar solchen, die von Lehrern wie Eltern als bereichernd erlebt werden. Es ist von Interesse zu erfahren, was genau dazu beitragen könnte, dass Sprachheillehrer die Zusammenarbeit mit Eltern mehr als Ressource für ihre Arbeit in der Schule und weniger

als Belastung erleben. Denn, geht man von Ergebnissen der Belastungsuntersuchung aus, so wird klar, dass „die individuellen Sinngewandungen und Zielsetzungen der Lehrerarbeit [...] für die Belastungsbewältigung und Professionalisierung eine enorme Bedeutung [haben]. Die der pädagogischen Freiheit innewohnende Möglichkeit zur Gestaltung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit entsprechend der individuellen pädagogischen Schwerpunkte und Überzeugungen hat großes Gewicht für die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen.“ (SODOGÉ 2003, 291) Von gleicher Bedeutung ist es zu erfahren, was Eltern dazu motivieren kann, ein verstärktes Interesse an der Zusammenarbeit mit den Lehrern ihrer Kinder zu entwickeln. Eine Veränderung im Sinne einer Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus kann nur mit den Beteiligten, d.h. Lehrern, Eltern und soweit möglich auch Schülern gemeinsam entwickelt werden. Überträgt man die Erkenntnisse von BRONFENBRENNER (1981) auf die entwicklungsförderliche Gestaltung der Lebensbereiche Schule und Familie im Sinne einer unterstützenden Verbindung ergeben sich die folgenden und sicherlich auch noch weitere Fragen:

1. Wie kann es gelingen, dass Lehrer und Eltern häufige, regelmäßige und unterschiedlich gestaltete Formen des Kontaktes miteinander pflegen?

Welche Formen des Kontaktes haben sich bis jetzt als förderlich erwiesen? Wie können die Kontakte intensiviert werden, ohne dass es auf beiden Seiten zu einer zeitlichen Überlastung kommt? Welche alternativen, neuen Formen des Kontaktes sind für die Lehrer/Eltern denkbar bzw. werden gewünscht? Was könnte die Lehrer/Eltern dabei unterstützen, Kontakte zu intensivieren? Unter wel-

chen Bedingungen erleben Lehrer/Eltern Kontakte als sinnvoll und bereichernd? Welche Formen des Kontaktes sind insbesondere der sprachspezifischen Förderung der Schüler nützlich?

2. Wie kann es gelingen, dass die Begegnungen zwischen Lehrern und Eltern sowohl im Lebensbereich Schule als auch im Lebensbereich Familie stattfinden und gemeinsame Tätigkeiten in den verschiedenen Lebensbereichen ermöglichen?

Welche gemeinsamen Aktivitäten/Tätigkeiten von Eltern und Lehrern gibt es bereits, welche weiteren wären denkbar/wünschenswert? Was könnte Lehrer/Eltern dabei unterstützen häufiger am Lebensbereich der Familie/Schule zu partizipieren? Welche Formen der gemeinsamen Tätigkeiten im Lebensbereich der Familie/der Schule ist für Eltern/Lehrer wünschenswert und unterstützend? Welche Formen der gemeinsamen Tätigkeiten und Aktivitäten bieten sich als Forum für sprachspezifische Förderung an?

3. Wie kann es gelingen, die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern offen und vertrauensvoll zu gestalten und einen wechselseitigen Austausch zu ermöglichen?

Was genau verstehen Lehrer/Eltern unter vertrauensvoller Kommunikation? Welche Kommunikationssituationen haben Lehrer und Eltern bereits erlebt, die sie als förderlich/vertrauensvoll beschreiben würden? Welche positiven Erfahrungen aus gelungener Kommunikation können zur Weiterentwicklung genutzt werden? Was können Eltern als Experten für ihre Kinder/die Sprache ihrer Kinder, was

Lehrer als Experten für Unterricht/sprachspezifische Förderung in die Kommunikation einbringen?

4. Wie kann es gelingen, dass Lehrer und Eltern sich über die Erziehungs- und Bildungsziele verständigen, bzw. diese in einem gemeinsamen Prozess im Rahmen des gegebenen Spielraums und im Hinblick auf die Bedürfnisse der Schüler verhandeln?

Welche Erziehungs- und Bildungsziele sind überhaupt verhandelbar? Welche sprachspezifischen Förderziele können für die Schüler gemeinsam mit den Eltern (und den Schülern) entwickelt werden? Was kann dazu beitragen, dass der Prozess so gestaltet ist, dass alle daran teilnehmen können? Welche positiven Erfahrungen haben Lehrer/Eltern mit fachlicher Zusammenarbeit gemacht? Wer oder was könnte Lehrer und Eltern in diesem Prozess unterstützen? Wo sehen die Lehrer/Eltern Grenzen?

Diese Fragen können als hilfreiche Anregung für die Konzeption neuer Kooperationsformen zwischen Elternhaus und Schule in der Praxis genutzt werden. Darüber hinaus werden sie im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Kooperation von Schulen bzw. außerschulischen Institutionen mit Eltern an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln vertiefend bearbeitet.

Literatur

ANTOR, G.: Lebenswelt - ein neuer Begriff und seine Bedeutung in der Sonderpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 58/1989, 243-254

- ANTOR, G.: Lebenswelt. In: Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart 2001, 202-205
- BLEIDICK, U.: Pädagogik der Behinderten auf dem Weg in die Postmoderne. In: Die Sonderschule 39/1994, 2-17
- BLEIDICK, U.: Nachdenken über Heilpädagogik – Ein Plädoyer für Kontingenz. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 66/1997, 140-162
- BLEIDICK, U.: Die deutsche Sonderschullehrerbildung im Rückblick. In: Die neue Sonderschule 43/1998, 336-361
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- GROHNFELDT, M.: Strukturwandel der Sprachheilpädagogik in einem sich ändernden Kontext. In: Die Sprachheilarbeit 45/2000, 4-10
- RUDOW, B.: Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern 1994
- SODOGÉ, A.: Belastung und Professionalisierung von Sonderschullehrern an der Schule für Sprachbehinderte, Aachen 2003
- SPECK, O.: System Heilpädagogik. 5., neu bearbeitete Auflage. München, Basel 2003
- TERHART, E.: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim 1996, 171-201.

Zu zitieren als:

SODOGÉ, Anke: Kooperation mit Eltern - (k)ein Thema in der Schule für Sprachbehinderte?, in: Heilpädagogik online 02/04, 46-61

http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0204.pdf ,

Stand: 30.03.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Susanne Metzner

Touches bloquées. Zur psychoanalytischen Musiktherapie mit einem sprachgestörten Jungen

Im vorliegenden Artikel wird die musiktherapeutische Arbeit mit einem sprachgestörten Jungen dargestellt und vor einem psychoanalytischen Theoriehintergrund reflektiert. Allgemeine Informationen und Erläuterungen zur Musiktherapie sind abschnittsweise in den Text integriert. Auf diese Weise wird das in Therapien erst nach und nach zu durchschauende Gefüge mehrerer sich überschneidender Strukturen nachgezeichnet.

In der ersten Therapiestunde mit Christoph² schlage ich vor, dass wir uns erst einmal etwas näher kennen lernen und dass wir das mit Instrumenten tun können, die wir ausprobieren und spielen. Christoph sagt daraufhin (fehlerfrei), er kenne schon fast alle Instrumente. Seine Stimme klingt etwas kehlig und in meinen Ohren angenehm. Statt einer Erwiderung greife ich zur Kalimba³ und spiele vor mich hin. Er spielt ein bisschen hier, ein bisschen da, meist zu zaghaft, so dass die Instrumente nicht richtig zum Klingen kommen. So drückt er auch die Klaviertasten, ohne dass ein Ton herauskommt. Als ich die Kalimba weglege und etwas anderes spiele, greift er zu dem Instrument. Beiläufig erwähne ich, wie es heißt. So folgt Christoph mir von Instrument zu Instrument, kehrt aber zwischendurch immer wieder zur Kalimba zurück. Phasenweise spielen wir zusammen, kleine ulkige Passagen, z.B. er Trommel, ich Cornamuse⁴. Dabei fällt mir auf, dass er sich leicht im Rhythmus verhaspelt und dass er dann schnell das Instrument wechselt. Es stellt sich heraus, dass dies immer dann passiert, wenn ich mich

² Eigennamen im Fallbeispiel sind geändert.

³ Ein afrikanisches Instrument bestehend aus einem Resonanzkörper auf dem Metallzungen befestigt sind, die mit den Daumen angeschlagen werden.

⁴ Ein mittelalterliches, mit dem Krummhorn verwandtes Rohrblattinstrument.

auf seinen Rhythmus einstelle. Dennoch kommt nach und nach ein wenn auch lockerer Kontakt zwischen uns zustande.

Zum Schluss spielt Christoph noch Gitarre, indem er die leeren Saiten schlägt. Er übernimmt dabei den Part des musikalischen Fundaments, was ja eigentlich eher die haltgebende Funktion der Therapeutin wäre. Mir bleibt es zu trommeln und zu singen, was ihm zu gefallen scheint, denn ich mache allerhand kapriziöse Experimente mit meiner Stimme. Ein bisschen verkehrte Welt ist das schon. Obwohl er sich bei seinem Gitarrenspiel immer wieder rhythmisch vertut, gibt uns dieses Arrangement als "Pop-Band" aber doch genügend sicheren Halt, um eine ganze Zeitlang weiterspielen zu können.

Insgesamt klingt alles nicht einmal dissonant, eher leise.

Musiktherapie - Entwicklung und Profilierung des Faches (Teil I)

Gern werden Abhandlungen zur Musiktherapie mit dem Alten Testament und den Gesängen Davids vor dem König Saul eröffnet, denn die Geschichte der Musiktherapie ist so alt wie das Wissen um die Wirkung von Musik auf den Menschen. Dennoch ist Musiktherapie eine sehr junge Disziplin, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand und seitdem in einer enormen wissenschaftlichen und professionellen Entwicklung begriffen ist.

Wie in der Psychotherapie bildeten sich im Laufe der Jahre verschiedene, teils stark divergierende musiktherapeutische Strömungen und unterschiedliche theoretische und praxeologische Konzepte. Der Begriff "Musiktherapie" ist daher als eine summarische Bezeichnung zu verstehen. Für Außenstehende ist dies nicht immer leicht nachzuvollziehen. Doch wenn man bedenkt, dass auch in der Psychotherapie die tiefenpsychologischen, verhaltenstherapeutisch-lerntheoretischen, systemischen, humanistischen Theoriebildungen einschließlich der dazugehörigen Handlungskonzepte nebeneinander existieren, ist dies nicht verwunderlich. In der Musiktherapie kommen noch anthroposophische und an die Heilpädagogik angrenzende Konzepte hinzu (vgl. DECKER-VOIGT 2001). Allen gemeinsam ist jedoch die Auffassung, dass sich Musiktherapie in der Konstituierung eines therapeutischen Settings

begründet und an die Entwicklung einer therapeutischen Beziehung gebunden ist (vgl. KASSELER KONFERENZ 1998). Insbesondere der letzte Punkt impliziert die Abgrenzung zu anderen therapeutischen Ansätzen, in denen ebenfalls Musik eingesetzt wird.

2. Sitzung

Während der zweiten Therapiestunde taut Christoph immer mehr auf. Der schmale, achtjährige Junge probiert nun auch ausgeprägtere Ausdrucksarten, allerdings bleibt die zaghaft-leise, inzwischen auf mich zuweilen traurig wirkende Musik vorherrschend. Er versucht sich immer wieder mit „Alle meine Entchen“, möchte gern „richtige“ Musik machen, dabei klingt das, was wir frei erfinden, interessant und schön. Christoph hat ein feines Gespür für Klang und Harmonie. Allerdings gerät sein Rhythmus sehr leicht aus den Fugen. Ich bin nicht überzeugt davon, dass die Ursache allein auf motorische Ungeschicklichkeiten zurückzuführen ist. Sie wären relativ leicht aufzufangen gewesen. Vielmehr scheint es um ein Interaktionsgeschehen zu gehen, und gerade das Verhaspeln, das Unterbrechen scheinen darin einen Sinn zu haben. Dies spiegelt sich auch in der Tatsache, dass Christoph selten länger als 2-3 Minuten bei einer Musik bleibt.

Zwischendurch spreche ich Christoph an, frage ihn etwas oder gebe einen Kommentar. Er versteht es, mir mimisch zu verstehen zu geben, wie er darüber denkt.

Musiktherapie - Entwicklung und Profilierung des Faches (Teil II)

Musiktherapie bildet Schnittflächen mit angrenzenden Wissenschaftsbereichen, insbesondere der Medizin, der Psychologie, der Pädagogik, den Gesellschaftswissenschaften und der Musikwissenschaft. Ausgehend von einem bio-psycho-sozialen Krankheitsverständnis werden in der Musiktherapie psychologische Mittel zur Erreichung therapeutischer, rehabilitativer und präventiver Ziele eingesetzt. Mit Beginn der 70er Jahre etablierten sich in Europa

staatliche und privatrechtliche Aus- und Weiterbildungen sowie berufsständische Vertretungen, die sich im Jahr 1994 zur sog. Kasseler Konferenz musiktherapeutischer Vereinigungen zusammengeschlossen haben. Dies hatte Auswirkungen auf die Profilierung des Berufsbildes, auf die professionellen Qualitätsstandards bei der Berufsausübung und auf die Forschung. Im Jahr 1996 deklarierte die Weltgesundheitsorganisation WHO Musiktherapie als einen förderungswürdig anerkannten Gesundheitsberuf.

Seit einiger Zeit beginnt der Ansatz der Salutogenese sich auch im Bereich der Musiktherapie mehr und mehr durchzusetzen. Dies hängt nur zu einem Teil mit einem generell zu bemerkenden Paradigmenwechsel der Denktraditionen im Gesundheitswesen zusammen, zum anderen Teil mit der seit Verabschiedung des Psychotherapeutengesetzes im Jahr 1999 eingetretenen fehlenden Möglichkeit, Musiktherapie als ambulante Psychotherapie krankenkassenfinanziert durchzuführen.

Auch die für 2004 geplante Novellierung des SGB IX wird voraussichtlich Einschränkungen der Kostenübernahme für Förderung und Frühförderung von behinderten Menschen durch Musiktherapie nach sich ziehen. Diese Umstände tragen dazu bei, dass Musiktherapie nur selten im ambulanten und eher in Institutionen des Sozial- und Gesundheitswesens vorzufinden ist. Hier ist allerdings ein wachsendes Interesse aufseiten der Leitungen und der jeweils betreuten Klientel und ihrer Angehörigen zu verzeichnen. Insbesondere in der neurologischen Rehabilitation, in vielen Einrichtungen für behinderte Menschen angefangen bei schwerstmehrfachbehinderten, autistischen oder hörgeschädigten Kindern und Erwachsenen, aber auch in onkologischen, dermatologischen und kardiologischen Kliniken und schließlich den eher klassischen Bereichen der Psychosomatik und der Psychiatrie gehören ausgebildete MusiktherapeutInnen zum interdisziplinären Team.

Der besondere Nutzen von Musiktherapie wird insbesondere in der Anregung zur Kreativität und zur nonverbalen Kommunikation gesehen. Der Einsatz von Musik folgt dabei keinem monokausalen Wirkprinzip, vielmehr wird Musik als ein Medium und als ein Bezugspunkt für den Patienten und den Therapeuten angesehen, und zwar unabhängig davon, ob in der Musiktherapie aktiv Klänge produziert werden (Aktive Musiktherapie) oder ob Musik gehört wird (Rezeptive Musiktherapie).

3. Sitzung

Zur dritten Therapiestunde kommt Christoph allein die Treppe herauf. Als ich ihn frage, ob seine Mutter ihn hier wieder abholen

wird (bisher wurde er immer gebracht und abgeholt), nickt er. Langsam zieht er Jacke und Schuhe aus – komisch, ich habe das Gefühl, dass er sie lieber hingepfeffert hätte und denke mir, dass er vielleicht versucht, brav zu sein, denn heute ist die dritte Probestunde. Schlagartig ist mir klar, dass er gerne kommt.

Mit der Bravheit ist es in der Stunde dann bald vorbei. Heute erfindet Christoph ein Spiel, bei dem Ping-Pong-Bälle über das Xylophon geschnipst werden. Der jeweils andere muss versuchen, sie aufzufangen. Das Spiel ist noch einigermaßen gesittet, obwohl schon zu merken ist, dass Christoph Freude daran hat, mich zu necken und zu foppen. Hinterher sind wir eine Rock-Band, Christoph an der Gitarre selbstbewusst, mit rockigen Gesten, ich am selbstgebauten Schlagzeug und mit Gesang.

Als Frau Meyer kommt, um ihren Sohn wieder abzuholen, bringt sie mir den Arztbericht von der phoniatischen Ambulanz des sozialpädiatrischen Zentrums mit. Er enthält eine Reihe von Informationen, die im Erstkontakt⁵ vor der ersten Therapiestunde noch nicht zur Sprache gekommen waren.

Christoph sei nach einem regelrechten Schwangerschaftsverlauf 11 Tage nach dem errechneten Termin mit normalem Gewicht und Maßen zur Welt gekommen. Er sei 7 Monate lang gestillt worden und gut gediehen.

An Kinderkrankheiten habe Christoph bisher Keuchhusten und Windpocken durchgemacht, sein Asthma beruhe auf einer Pollen-Allergie. Im Alter von 4 Jahren erlitt er zusammen mit dem Bruder und dem Vater einen Autounfall. Wegen einer Commotio cerebri und verschiedenen Schnittwunden war er 14 Tage lang im

⁵ Ich habe in diesem Artikel aus "dramaturgischen" Gründen auf die Darstellung des Erstkontaktes verzichtet. Er kam durch die Empfehlung der Ärztin zustande, auf die hin sich die Mutter von Christoph, Frau Meyer bei mir gemeldet hatte. In ihm wurde ein anamnestisches Vorgespräch

Krankenhaus. Bald danach sei erstmals das Stottern aufgefallen. In der Familie kam ein starkes Stottern bei einem Bruder des Vaters vor.

Laut Auskunft der Mutter gäbe es keine besonderen Erziehungs- und Verhaltensprobleme. Sie versuche Christoph zu helfen, wenn er sprachlich stecken bliebe. Christoph käme in der Schule gut mit, lediglich im Turnen sei er etwas unsicher. Christoph habe deswegen ein Jahr lang Krankengymnastik erhalten. Darüber hinaus sei er bei einem Sprachheillehrer in Behandlung gewesen, habe dort jedoch nach einigen Monaten nicht mehr hingehen mögen.

In der ärztlichen Untersuchung fällt eine generelle Langsamkeit und eine geringfügige motorische Ungeschicklichkeit auf. Die phoniatri-sche Untersuchung ergibt, dass Christoph zwar langsam kurze Sätze nachsprechen kann, beim freien Sprechen jedoch stottert. Es kommen sowohl Silben- und Wortwiederholungen als auch Blocks vor, allerdings keine Mitbewegungen. Auch seine Mundmotorik ist unauffällig. Die entstehenden langen Pausen, in denen er noch Worten zu suchen scheint, füllt er mit wiederholtem "äh". Christophs Gedächtnis für Sprache ist deutlich eingeschränkt. Es gelingt ihm nicht, 6 Unsinnsilben wiederzugeben.

Christoph zeigt insgesamt eine gute Bereitschaft zur Mitarbeit. Allerdings ist seine schnell nachlassende Konzentrationsfähigkeit auffallend.

Die Kombination der verschiedenen Symptome, die Wortfindestörung, die eingeschränkte Gedächtnisleistung für Sprache, die Konzentrationsstörung, die generelle Langsamkeit und die motorische Ungeschicklichkeit, lassen ärztlicherseits eine logopädische Behandlung nicht sinnvoll, hingegen eine eher „ganzheitliche“, musiktherapeutische Behandlung als indiziert erscheinen.

durchgeführt, und es kam zu einer ersten musikalischen Kontaktaufnahme zwischen Christoph und mir. Am Ende wurden drei probatorische Sitzungen vereinbart.

4. Sitzung

Nach den drei zufriedenstellend verlaufenen probatorischen Sitzungen vereinbarten Christoph, Frau Meyer und ich eine musiktherapeutische Behandlung in einem Umfang von 40 Sitzungen à 30 Minuten im wöchentlichen Abstand. Doch die dreiwöchige Weihnachtspause führt erst einmal zu einer deutlich spürbaren Unterbrechung unserer Arbeit. Unsere Spiele der letzten Stunde, Ping-Pong-Spiel und die Rockmusik sind vergessen. Ich bin irritiert und unsicher⁶, mir fehlt so etwas wie ein Bezugspunkt, der in unserer gemeinsam erlebten Geschichte liegt. Jeder von uns beiden probiert hier und da mit den Instrumenten herum. Ich habe das Gefühl, dass etwas los ist, ich aber nicht fragen kann. Als ich versuche, mit ihm etwas direkter in Kontakt zu treten, indem ich mit ihm gemeinsam am Xylophon spielen will, flieht er regelrecht. Das ist wohl heute zu nah. Wir machen beide gute Miene zum bösen Spiel - wieso eigentlich böse? - aber auf diese Weise kommen wir über die 30 Minuten.

Zum Musikbegriff in der Musiktherapie

In der Musiktherapie, besonders in der aktiven Musiktherapie herrscht ein sehr weit gefasster, vom herrschenden Musikbetrieb weitgehend losgelöster Musikbegriff. Demzufolge ist Musik ein ästhetischer, nicht aber zwangsläufig harmonisch-geordneter Gegenstand; sie ist ein im weitesten Sinne akustisches und zeitstrukturierendes Geschehen, das vom Menschen gestaltet ist. In diese Definition eingeschlossen sind nicht nur Klänge, Rhythmen, Harmonien und Melodien, sondern auch Geräusche. In der Musiktherapie zählen sogar unbeabsichtigte Geräusche dazu, sofern diese nachträglich als bedeutsam wahrgenommen werden. Denn, dies ist der entscheidende Punkt, es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Musik eine Artikulation menschlichen Erlebens ist und somit eine subjektive Bedeutung hat, die sich

⁶ In dem hier vertretenen Musiktherapie-Konzept werden die emotionalen Reaktionen der Therapeutin als bedeutsam erachtet und für die Gegenübertragungsanalyse herangezogen.

wiederum in einem Spannungsverhältnis zu dem gesellschaftlich-kulturellen Kontext befindet (vgl. KASSELER KONFERENZ 1998).

5. Sitzung

Kein Herumprobieren heute, wir beginnen gleich mit Gitarre, Handtrommel und Gesang. Das Zusammenspiel ist sehr stimmig, kein Anflug einer Irritation. Schon wieder so, als wäre die letzte Stunde nicht gewesen! Aber diese Art von Stunde ist mir und sicher auch Christoph alle Mal lieber. Es entstehen sogar eine Rondo-Form und der erste gemeinsame Schluss! Ich bin zwar immer noch die einzige, die spricht, aber die Begeisterung über die gemeinsame Musik können wir auch nonverbal teilen. Ich schlage vor, unsere Musik von nun an auf Tonband aufnehmen, und Christoph hat nichts dagegen. Doch leider misslingt die Aufnahme. Unsere Verzagtheit bringen wir mit Streichpsalter und Spieluhr zum Ausdruck. Dann ein erneuter Versuch: Christoph ist nun Rock-Pianist, ich bin die Tontechnikerin. Er spielt mit kräftigem Anschlag, rhythmisch viel sicherer als sonst und mit zahlreichen Synkopen⁷. Die Bandaufnahme gefällt ihm, und als seine Mutter ihn abholen kommt, soll sie sie auch gleich anhören. Ich merke, dass mir das nicht so recht ist, mache aber gute Miene und Frau Meyer gleich auch noch, denn natürlich ist die Aufnahme nicht wirklich repräsentabel.

Musiktherapeutische Methoden (Teil I)

Musiktherapie gibt es sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting und zwar in Form der sog. aktiven Musiktherapie und der sog. rezeptiven Musiktherapie. Als *aktive Musiktherapie* wird jene Arbeitsform bezeichnet, bei der die Patientin/Klientin selbst mit Instrumenten und/oder seiner Stimme handelnd beteiligt ist. Musikalische Vorkenntnisse sind nicht erforderlich, denn es wird ein breitgefächertes Instrumentarium angeboten, das voraussetzungs-

⁷ rhythmische Verschiebungen

los spielbar ist. In den meisten speziell für Musiktherapie eingerichteten Räumen befinden sich eine Vielzahl von Instrumenten, bei deren Zusammenstellung die Bedürfnisse der jeweiligen Klientel berücksichtigt werden. Sie decken ein breites Spektrum klanglicher Ausdrucksmöglichkeiten ab und laden ein zu explorativem und kreativem Handeln. Sowohl Patientin als auch Therapeutin wählen ihre Instrumente frei aus, und wechseln sie bei Bedarf. Darin liegt bereits die Anregung zur Introspektion und zur Auseinandersetzung mit den eigenen Motivationen, mit den Erwartungen und Einstellungen.

6. Sitzung

Christoph hat heute mit seinem Asthma zu tun. Unschlüssig steht er im Raum. Er sagt, etwas würde in ihm klingen, aber er könne es noch nicht fassen. Mir erscheint das rätselhaft, und helfen kann ich ihm in dieser Situation nicht. Vor lauter Ratlosigkeit machen wir Musik. Ich spiegele die Unschlüssigkeit auf dem Streichpsalter, er probiert die Flöte. Beides zusammen klingt kläglich und schauerlich. Obwohl dies der richtige Weg zu sein scheint, den eigenen Gefühlen näher zu kommen, legt er die Flöte fort und greift auf die bewährte Gitarre und auf das Klavier zurück. Dort benutzt er inzwischen ein großes Spektrum an klanglichen Möglichkeiten, die gesamte Spannbreite an Tonhöhen und Dynamik. Er greift in die vollen, doch ausschließlich die weißen Tasten, verwendet Cluster und Glissandi. Indes die Unschlüssigkeit schimmert auch hier immer noch durch. Ich begleite sein Spiel auf der Gitarre mit einem Bordun-Ton auf der tiefen Saite. Dieser Bezugspunkt soll so etwas wie Sicherheit vermitteln und ist wider Erwarten auch die ganze Zeit zu hören. Aber im Grunde drückt er nichts anderes als Warten aus. Ein Warten auf etwas, von dem man nicht mal weiß, was es sein könnte, so dass man am Ende zweifelt, ob es überhaupt etwas gibt, worauf zu warten sich lohnt.

Musiktherapeutische Methoden (Teil II)

Ein Merkmal der aktiven Musiktherapie ist der Wechsel von Improvisationen und Gesprächsphasen. In Bezug auf die Strukturierung der Therapiestunden gibt es unterschiedliche Neigungen und Auffassungen. Manche MusiktherapeutInnen entscheiden sich für eine Minimalstrukturierung, andere bevorzugen wiederkehrende Stunden-Abläufe, beziehen Rituale ein und/oder geben Improvisations-Anleitungen (z.B. assoziative Themen, soziale Interaktionsformen, musikalisch-formale Vorgaben). Während der Improvisationen ist die Therapeutin in den meisten Fällen eine aktiv agierende und gestaltende Spielpartnerin, also ein reales Gegenüber, das begleitend, stützend, verstärkend oder konfrontierend in das Geschehen eingreift.

In einer Sonderform der aktiven Musiktherapie wird komponierte Musik verwendet wie z.B. Lieder oder Tänze. Das Augenmerk liegt dabei weniger auf das zu gestaltende Endprodukt als vielmehr auf dem Prozess des Musizierens.

Ebenfalls mit komponierter Musik arbeitet die sog. *rezeptive Musiktherapie*, bei der das gemeinsame Hören und Erleben von Musik vom Tonträger und die Reflexion der durch sie ausgelösten Prozesse im Mittelpunkt des Geschehens stehen. Was immer an körperlichen Sensationen, emotionaler Gestimmtheit, an Assoziationen oder Erinnerungen geweckt wird, wird als bedeutsam erachtet und gibt Anlass für eine gesprächspsychotherapeutisch gelenkte verbale Aufarbeitung. Vorausgesetzt ein Gespräch ist überhaupt möglich. In einer anderen Spielart der rezeptiven Musiktherapie wird keine komponierte Musik verwendet, sondern die Therapeutin spielt oder singt live für die schwerkranke, bettlägerige Patientin. Um die Improvisationen individuell und situationsangemessen zu gestalten, werden jegliche Patientenäußerungen (Atem, Mimik, Körperbewegungen) beachtet und einbezogen, um über diese Form der Resonanz die Beziehung des Patienten zu sich selbst, zum Therapeuten und zur umgebenden Welt (wieder-)herzustellen. In die Sparte der rezeptiven Musiktherapie gehören auch die als Klangtherapie, Klangtrance, Klangmeditation bezeichneten Therapieformen.

7. Sitzung

Christoph kommt mit einem Bleistift und einem kleinen Zettel in die Stunde. Er will darauf sogleich seine Lieblingstasten auf dem Klavier notieren und mit nach Hause nehmen. Er nimmt sich Zeit dafür, um sie herauszufinden. Schließlich bleibt es bei den Tasten

Nr. 14, 15 und 16. Ich bin zwar insgeheim etwas amüsiert, merke aber gleichzeitig seine Ernsthaftigkeit und würde mir eher die Zunge abbeißen als eine witzige Bemerkung machen. Danach improvisieren wir. Erstmals spielt Christoph heute auch schwarze Tasten an. Es entstehen ungewohnte, dissonante Klänge, vor denen er etwas zurückschreckt. Aber sie sind nun einmal gespielt, und können nicht zurückgenommen werden, somit gehören sie fortan zum Repertoire. Er ist heute ungewohnt redselig, denn außer der kurzen Erklärung zu Beginn, stellt er von sich aus noch eine Frage: „Fällt Dir etwas auf, wenn ich Schluss mache?“ fragt er. Ich weiß nicht so recht, was er meint, und gebe das auch zu. Es scheint genau die richtige Antwort zu sein.

Den kundigen LeserInnen wird nicht entgangen sein, dass die begonnene Darstellung meiner musiktherapeutischen Arbeit mit Christoph auf einem psychoanalytischen Konzept beruht. Hierzu einige grundlegende Erläuterungen:

Psychoanalytische Musiktherapie

Psychoanalytische Musiktherapie basiert auf der Psychoanalyse, der Lehre vom unbewusst Psychischen, die Sigmund FREUD (1856-1939) begründet und als erster ausgearbeitet hat. Ausgehend von FREUDs umfangreichem Werk hat sich die Psychoanalyse zu einer geistigen Bewegung entfaltet, welche die Kultur des zwanzigsten Jahrhunderts nachhaltig geprägt hat. Nicht nur in der Psychotherapie haben sich völlig neue Perspektiven eröffnet, sondern das psychoanalytische Denken hat auch der Literatur und Kunst wesentliche Impulse vermittelt.

Die Psychoanalyse ist eine ausdifferenzierte Theorie des psychischen Lebens und Erlebens. Ausgehend von dem Ort, wo sie entwickelt wurde – der Krankenbehandlung, setzt sie sich im wesentlichen aus den Theorien zur Dynamik unbewusster Vorgänge (Trieb- und Konflikttheorie), der Selbst- und Objektbeziehungspsychologie sowie der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie und Psychopathologie zusammen. Dabei handelt es sich keines-

wegs um in jeder Hinsicht aufeinander abgestimmte Teilbereiche, sondern vielmehr um verschiedene Perspektiven auf das Seelische. Als Gegenstand ist das Seelische indes niemals konkret zu fassen, sondern es zeigt sich stets nur in seinen Bewegungen und Wirkungen. Somit ist die Psychoanalyse als Erkenntnismethode eine Methode der Interpretation menschlichen Erlebens und Handelns. Der häufig betonte, explorative Ansatz (was, wann, wie und in welchem Kontext wird etwas mitgeteilt?) stellt nur einen Teilaspekt dieses Erkennens dar. Vielmehr geht es um das Verstehen einer Mitteilung, das aus dem emotionalen Nachvollzug durch einen Rezipienten einerseits und einer sich darauf beziehenden theoriegeleiteten Reflexion andererseits erwächst. Im wissenschaftlichen Diskurs steht die Psychoanalyse der Hermeneutik, d.h. der Auslegung von "Texten", und der qualitativen Forschungsmethodik näher als den experimentellen Methoden der empirischen Psychologie.

Neben der psychoanalytischen Theorie und Erkenntnismethodik gibt es die Psychoanalyse als Behandlungsmethode zur Verarbeitung psychischer Konflikte, die in der sog. Übertragungsbeziehung der Patientin zur Analytikerin reaktiviert werden. In der Therapie hat der psychoanalytische Ansatz zum Ziel, dass die Patientin sich verstanden fühlen kann und dass sie sich selbst versteht. Gemeint ist weniger eine rationale als vielmehr eine emotionale, sinnlich erlebte Einsicht als Voraussetzung für eine Veränderung, für das Nachlassen des Leidens und für eine befriedigendere und so weit wie möglich selbstbestimmte Lebensgestaltung.

Heilung ist hierbei nicht identisch mit Symptombefreiung, auch nicht mit Aufhebung von Behinderungen. Symptome werden als sinnvolle äußere, wenn auch nicht leicht durchschaubare Erscheinungen für ein unbewältigtes psychisches Geschehen aufgefasst, die sich dann erübrigen und wegfallen, wenn ihre Ursachen, z.B. ungelöste Konflikte erkannt und gelöst sind. Im heilpädagogischen Zusammenhang mag einzuwenden sein, dass Behinderungen auf objektiv vorhandenen körperlichen und/oder geistigen Einschränkungen, Defiziten, Läsionen beruhen. Aus psychoanalytischer Sicht jedoch bilden diese primären Einschränkungen zusammen mit sekundären psychosozialen Symptomen, die aus scheiternden Bewältigungsversuchen des Individuums und seiner familiären und gesellschaftlichen Umwelt mit der Behinderung resultieren, ein Konglomerat.

Verstehen und Verstandenwerden sind nicht unabhängig von der therapeutischen Beziehung zu sehen. Sie sind das Ergebnis einer längeren und in jedem Fall gemeinsamen Suchbewegung von Therapeutin und Patientin. Vor dem Hintergrund der durch Übertragungen ausgelösten Gegenübertragung bietet die Analytikerin der Patientin ihre Einfälle, Fragen, Interpretationen oder

Deutungen unter sorgfältiger Abwägung der Verträglichkeit in Bezug auf den Zeitpunkt, den Inhalt und die therapeutische Beziehung an. Diese tendenzielle Zurückhaltung beruht auf dem Wissen, dass der Wunsch der Patientin, verstanden zu werden nicht immer stärker ist als die Angst vor dem Erkanntwerden oder der Veränderung und dass jedes Forcieren von Einsicht eine Gegenbewegung auslöst. Erst diese beständige und geduldige Suchbewegung ermöglicht der Patientin schrittweise, sich selbst zu verstehen.

Aus der klassischen, d.h. langdauernden und hochfrequenten Psychoanalyse, bei der die Patientin auf der Couch liegt, sind aufgrund der Notwendigkeit, sich auf unterschiedliche Klientel und variable äußere Bedingungen anzupassen, eine Vielzahl verschiedener psychoanalytischer Behandlungsansätze hervorgegangen, die ebenso wie die psychoanalytische Musiktherapie als Spezialformen der Psychoanalyse oder besser noch: als angewandte Psychoanalyse zu verstehen sind (METZNER 1999, 2001).

Für die psychoanalytische Musiktherapie ist nicht die Wahl der musiktherapeutischen Methode -- Musikhören oder -spielen, Improvisationen mit oder ohne Vorgabe, Gruppen- oder Einzeltherapie etc. charakteristisch, sondern der psychoanalytische Umgang mit dem musikalischen Material und mit den interpersonellen und intrapsychischen Prozessen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Musik.

Grundsätzlich wird mit dem Material gearbeitet, das der Patient oder die Patientin für die Bearbeitung wählt. Wenn dies die Musik ist, was in der Erwachsenentherapie sehr häufig in der Kindertherapie jedoch seltener der Fall ist, werden auch die speziell durch das Musikmachen bzw. -hören ausgelösten intrapsychischen und interpersonellen Prozesse in die psychoanalytische Reflexion einbezogen. Der theoretische Diskurs hierfür leitet sich im wesentlichen von der psychoanalytischen Symboltheorie (Lorenzer) sowie der Theorie der Übergangsphänomene her (Winnicott). Doch auch die spezifischen Materialeigenschaften des Mediums Musik sind zu berücksichtigen ebenso wie der kulturelle Kontext, in den nicht nur jedes komponierte Stück sondern jeder auch noch so unbeholfen produzierte Ton einer freien Improvisation eingebettet ist. Somit sind stets auch musikwissenschaftliche Themenstellungen berührt, wie z.B. die kulturspezifische Ausprägung musikalischer Formbildungen in Geschichte und Gegenwart, die Instrumentenkunde, die gesellschaftliche Relevanz bestimmter Musikstile sowie Fragen der Ästhetik.

Vor diesem Hintergrund möchte ich nun den weiteren, insgesamt 40 Stunden umfassenden Therapieverlauf mit Christoph zusammenfassen. Es würde den Rahmen sprengen, wenn ich auf alle im vorangegangenen Abschnitt zur psychoanalytischen Musiktherapie genannten Aspekte näher eingehen würde. Ich konzentriere mich daher auf die wichtigsten Stationen und theoretischen Überlegungen, wohlwissend, dass auch das aus Platzgründen ausgelassene Material zum Heilungsprozess beigetragen hat. Überschrieben habe ich den Fallbericht mit ‚Touches bloquées‘ (‚Blockierte Anschläge‘), dem Titel einer der ‚Études pour piano‘ (Premier livre, 1985) von György LIGETI. Es ist ein kurzes kraftvolles Stück, dessen rhythmische Struktur beim Hörer ein Gefühl des Stolperns auslöst. Die vermeintliche Störung ist jedoch nichts anderes als ein kompliziert zusammengesetztes, beim ersten Höreindruck nicht zu durchschauendes Gefüge mehrerer sich überschneidender rhythmisch-melodischer Spuren.

Therapieverlauf: 8.-11. Sitzung

In der achten Therapiesitzung hat Christoph seinen Notizzettel dabei, zählt die Klaviertasten ab und ist befriedigt, dass sein System funktioniert hat. Die Verbindung zwischen zwei Stunden ist hergestellt. Auch ein Lied hat er mitgebracht: „Unsere Schule hat keine Segel“. Vielleicht der Versuch noch anderes zu verbinden. Er singt es ohne Sprachfehler. Ich versuche eine Gitarrenbegleitung, doch die bringt ihn völlig aus dem Konzept. Er traut sich, mir zu sagen, dass ich damit aufhören soll. Danach geht ihm wieder etwas im Kopf herum, was er nicht zu fassen bekommt. Ich habe die eigenartige Phantasie, dass ich ihm in den Mund greifen müsste, um es herauszuziehen, äußere dies aber nicht. Wir spielen absichtlich eine Chaos-Improvisation und plötzlich hat er’s: „Lasst

uns froh und munter sein". Danach improvisieren wir wieder, diesmal nicht ganz so chaotisch aber ziemlich verstimmt. Mitten-drin unterbricht Christoph sein Spiel und sagt, dass er immer gerne kommt. Ich nicke, wir spielen weiter, gemeinsamer Schluss. Christoph kommentiert: „Schön aber zu kurz“. Dann stellt er sich ein Schlagzeug zusammen und trommelt drauflos. Es gelingt ihm, längere, rhythmisch stabile Passagen zu halten. Ich habe den Impuls zu tanzen, tue es aber nicht, weil ich mich doch irgendwie gedämpft fühle.

In den folgenden Sitzungen wiederholt sich häufig die Szene, in der Christoph lange überlegt, was er spielen, was er ausdrücken möchte. Er steht dann im Raum herum und blickt sich unschlüssig um. Es scheint wichtig zu sein, ihm Zeit zu geben und keine Vorschläge zu machen, auch wenn das Warten mitunter quälend ist. Lautes, langanhaltendes Krachschlagen auf dem Schlagzeug scheinen der Ausgleich für ihn zu sein.

Reflexion:

Immer wieder geht es um Impulse und den Umgang mit ihnen, unterdrücken, nachspüren, ausleben. Neu ist die Fähigkeit, etwas zu machen, was vielleicht lächerlich scheint, aber dennoch einen Sinn macht, nämlich das festzuhalten, was wichtig ist, und damit Verbindungen herzustellen, dazu die Fähigkeit, irritierende Gefühle ins Musikalische zu bringen. Darauf bauen andere Fähigkeiten auf, nämlich etwas zu kommentieren und mich zu kritisieren. Der Liedeinfall "Lasst uns froh und munter sein" wirkt wie eine ironische Verarbeitung des "Gute Miene zum bösen Spiel machen", und führt zu dem freimütigen Bekenntnis: ich komme gerne hier her.

Frau Meyer hatte mir im letzten Eltern-Gespräch erzählt, dass Christoph des öfteren Wutanfälle habe und dass er manchmal wie

in einer Traumwelt verharren würde. In beiden Fällen sei er nicht erreichbar. Bei dem Motiv der „Nicht-Erreichbarkeit“, kommt es mir so vor, als würde es eine innere Verwandtschaft geben mit mehreren Szenen aus der Therapie bei denen es um Unerreichbarkeit, um Unüberwindlichkeit oder um Nichtwahrhaben ging.

Therapieverlauf: 12.- 19.Sitzung

Es entsteht ein neues Spiel, das uns über einen langen Therapiezeitraum in immer neuen Varianten beschäftigen wird: Christoph bestimmt den Schluss unserer Improvisationen, indem er aufhört zu spielen und von mir dasselbe verlangt. Ich verstehe nicht immer, wann Schluss sein soll, kleckere nach. Er ist geduldig, wir probieren es immer wieder. Doch meistens falle ich herein. Er scheint ambivalent: einerseits vergnügt es ihn, dass ich ihm auf den Leim gehe, andererseits will er aber, dass ich sozusagen gehorche.

Hin und wieder bringt Christoph kleine Zettel mit, auf denen er sich zwischen den Therapiestunden Notizen gemacht hat, was er gerne ausprobieren möchte. Es entstehen Situationen, in denen er mich ausschließt und etwas für sich allein tun möchte. In gewisser Weise ähneln diese Situationen jenen Leerzeiten, in denen Christoph lange überlegt, was er als nächstes tun möchte. Mein Part besteht darin zu warten und die klare Trennung zwischen uns auszuhalten. Kontrapunktiert werden die Situationen des Getrenntseins von gemeinsamen Improvisationen, die von interessanten instrumentalen Arrangements geprägt sind, Klangexperimenten, musikalischen Dialogen und sich konsolidierenden rhythmischen Abstimmungen. Eine ferienbedingte Unterbrechung bildet wieder einen gravierenden Einschnitt. Zwischen der 14. und 19. Sitzung scheinen wir komplett auf der Stelle zu treten. Alles mögliche wird ausprobiert,

neue Instrumente, neue Spielideen. Sie bringen zwar punktuell Erleichterung, scheinen uns aber nicht wirklich voranzubringen. In der 17. Sitzung fällt Christoph der Kanon „Frère Jacques“ ein. Der passt wirklich gut, weil er sich melodisch-harmonisch so wie wir im Kreis dreht und weil der Text genau dieses „Nicht-in-Gang-Kommen“ ausdrückt: Schläfst Du noch, hörst Du nicht die Glocken? Ich vermute, dass Christoph glaubt, in einer Musiktherapie immer Musik machen zu müssen, ich bemerke beiläufig, dass wir nicht immer mit Instrumenten spielen müssen. Spontan fällt ihm daraufhin ein, dass er die Tischtennisbälle mit Gesichtern bemalen möchte. Daraus werden nun Frau Sonnenschein, Meckerheini, Angstwilli und Kicherotto, die in den folgenden Stunden einiges erleben. Besonders Angstwilli und Meckerheini sehen am Ende reichlich zerbeult aus von den Schlägen, die ihnen Christoph verpasst.

Zu meinem Erstaunen berichtet in dieser Phase Frau Meyer von den erstaunlichen Fortschritten, die Christoph gemacht hat. Er würde fast überhaupt nicht mehr Stottern, und seine Konzentration, seine motorische Geschicklichkeit und sein Selbstbewusstsein seien spürbar gewachsen. Auch seine Klassenlehrerin würde dies bemerkt haben. Angesichts der Tatsache, dass die Blockierung zwar nicht mehr in der Symptomatik der Sprachstörung vorliegt, sondern interaktionell in der Beziehung mit mir ausgehandelt wird und damit noch längst nicht gelöst sein kann, rate ich dazu, die Therapie unbedingt fortzusetzen.

Therapieverlauf: 20.-27. Sitzung

Die Information hat mich in dem Gefühl bestärkt, auf dem richtigen Weg zu sein. Immer wieder spielen wir auf Christophs Wunsch hin das „Schluss-Spiel“, bei dem er ein wachsendes Vergnügen

entwickelt, mich hereinzulegen. Es entsteht ein Kontakt zwischen uns durch die Andersartigkeit und durch die Unerreichbarkeit. Das klingt zwar paradox, scheint aber genau das zu sein, worauf Christoph schon seit langem zusteuert: die eigene Identität durch das Anderssein abzusichern. Nach und nach gelingt es mir immer besser, auf die unvermittelten Schlüsse zu reagieren. Aus einem Einfall heraus, schlage ich in der 24. Sitzung einen Rollentausch vor, auf den sich Christoph einlässt. Natürlich spiele ich die Schlüsse so, dass er sie schaffen kann. Er scheint zu merken, dass er sich in meine Musik einschwingen muss, was mit geschlossenen Augen besser gelingt. Ein paar Mal klappt es, er strahlt.

Zu diesem Spiel ist seit der 22. Sitzung ein neues Spiel gekommen. Christoph wirft die Schlägel auf das Trommelfell. Zunächst geht es um Klangexperimente mit verschiedenen Schlägeln, dann aber zunehmend darum, ob der andere den Schlägel abbekommt. Christoph scheint große Angst zu haben, getroffen zu werden. Das wirkt etwas unverhältnismäßig, weil die abprallenden Schlägel ja keine Wucht mehr haben. Doch schon bald verschärft Christoph seine Würfe, und nun muss ich richtig aufpassen, dass bei mir nichts ins Auge geht. Ich habe das Gefühl, dass sich Christoph darauf einstellt, aggressive Impulse gegen mich zu richten und dies immer direkter. Damit ich Aggressionen nicht mit Gegen-Aggressionen erwidere, variiere ich das Spiel. Anstatt die Schlägel zurückzuwerfen, bringe ich sie ihm und lasse mir jedes Mal etwas einfallen, auf welche Weise ich dies tue: mal als Eis am Stiel, mal als Mikrofon, oder als Handbesen, den ich ihm verkaufe. Um Antworten ist Christoph nicht verlegen.

In die 27. Sitzung, die letzte vor den Sommerferien bringt Christoph unangemeldet seinen Freund Stefan mit, was mir eigentlich nicht recht ist, doch ich mache „gute Miene“... Stefan dominiert alle Spiele. Christoph nutzt seinen „Heimvorteil“ nicht

aus, zeigt sich sehr genügsam mit dem, was Stefan ihm im Spiel zuteilt. Auf diese Weise erhalte ich zwar einen Einblick in Christophs Beziehungsgestaltung mit einem Gleichaltrigen, dennoch bin ich besorgt, wie sich diese Stunde auf Christophs Compliance auswirken wird.

Therapieverlauf: 28.-34. Sitzung

Nach der Sommerpause kommt Christoph frisch und munter in die 28. Sitzung. Er erzählt viel und unter anderem auch, dass es seinem Freund Stefan hier mächtig gut gefallen habe. Dann greift er zur Spieluhr (Die kleine Nachtmusik) und meint, er hätte die Musik im Fernsehen gehört. Danach das Schlägel-auf-Trommel-Wurfspiel, bei dem ich wieder die Rolle der Vertreterin einnehmen soll, die ihm alle möglichen Dinge andrehen will. Diesmal will Christoph nichts von mir haben. Verbal sehr eloquent wirft er wirft mich hochkantig hinaus. Dann kommt es zu einem „Klapper-Schlangen-Verfolgungs-Spiel“ mit Kalebasse und einem afrikanischen Instrument, bei dem viele Holzplättchen aufgefädelt sind, so dass es aussieht wie eine Schlange. Am Ende tötet Christoph meine Klapperschlange. Danach schlägt er enormen Krach mit seiner Kalebasse und mit den Zimbeln und freut sich, wenn ich zusammenzucke. Als er davon genug hat, baut er aus Instrumenten ein Tor, in das ich Glöckchen schießen soll. Das Tor ist so schmal, dass ich kaum eine Chance habe. Christoph freut sich über seine Abgrenzung. Darum geht es freilich schon die ganze Stunde. Und schließlich auch beim vierhändigen Klavierspiel. Christoph hält meine Hand fest, als ich ein bisschen zu weit an seine Grenze gerate. Dies ist unser erster Körperkontakt.

In der folgenden Stunde musizieren Christoph und ich auf eine Weise, wie es uns noch nie zuvor gelungen ist. Wir harmonieren

rhythmisch, harmonisch und dynamisch – China-Musik betitelt er das Werk. Seine Fähigkeit zur Übereinstimmung wächst entsprechend seiner Fähigkeiten sich abzugrenzen. Inzwischen werden die Musikinstrumente nicht mehr allein gebraucht, um Musik zu machen sondern z.B. auch um Burgen daraus zu bauen. Einmal kommt es dazu, dass Christoph meinen Schutzwall abbaut und die Instrumente bei sich integriert. Aus seiner Festung heraus wirft er mit Ping-Pong-Bällen, die ich mit einem Tambourin abfangen soll. Dann singt Christoph: „Alles, was Du kannst, das kann ich viel besser – 1.000x, 10.000x, 100 Millionen mal“ usw. Ich halte dagegen: „Kannst Du nicht“, „kann ich doch“. Christoph zeigt viel Ausdauer darin, hat Lust, so richtig zu übertreiben. So besteht eine Steigerung darin, dass wir uns gegenseitig die Zunge rausstrecken und ulkige Geräusche mit Instrumenten machen, überwiegend Anal-Geräusche. Dabei erweisen sich die Kokos-Schalen als sehr nützlich, die man als Schalltrichter benutzen kann.

Dann entdeckt Christoph in der 32. Sitzung, dass in der einen Hälfte immer das Bohrloch ist, durch das er Schlägelstiele stecken kann. Wir fechten erst eine Weile mit zwei selbstgebastelten Degen, dann jedoch kommt es zu einer Umdeutung: Die Schalen werden zu Gesichtern, und die nicht ganz so weit durchgesteckten Schlägel zu Zungen, kleine Tücher, die herumgewickelt werden – fertig sind die Handpuppen. Die Monster kämpfen miteinander, und wir übertreffen uns mit der vokalen Ausgestaltung der Kampf- und Stöhngeräusche. Das Spiel hat eine sexuelle Anmutung. Ähnlich ein anderes Spiel in der 33. Stunde: Ich soll die Katze sein, er die Maus. Die Maus, d.h. seine Hand, krabbelt über die Indianer-Trommel, die Katze soll sie fangen. Das ist eigentlich mehr ein Kinderspiel, aber der zwischen uns entstehende Kontakt hat doch eine deutlich andere Konnotation: Obwohl die Maus blitzschnell ist, gelingt es mir, also der Katze, einige Male, Christophs

Hand zu erhaschen. Er wehrt sich überhaupt nicht, zieht sie bloß sehr langsam weg, so dass ich den Eindruck habe, dass er nicht ungern festgehalten wird. Das wäre dann die Kehrseite der Abgrenzung. Nach der Stunde fragt Frau Meyer Christoph: „Na, habt ihr wieder Musik gemacht?“ Von Christoph ist nur ein Brummen zu hören. Es gibt ein erstes Geheimnis vor seiner Mutter.

Theoretische Reflexion:

Schon lange hat Christian seine Mutter nicht mehr in den Therapie-raum gebeten, um ihr irgendetwas zu zeigen oder vorzuspielen. Ausgehend von dieser Beobachtung verstehe ich nun das Phänomen des Stotterns, dieses „Etwas-nicht-herausbringen“ als den unbewussten, d.h. dem bewussten Wollen entgegenstehenden Versuch, etwas bei sich zu behalten. Das Symptom deutet auf einen für Christoph unlösbaren und belastenden Konflikt zwischen Behalten bzw. Dichthalten einerseits und Herausbringen bzw. Artikulieren andererseits. Zuvor war es Christoph nicht möglich, ihn auf eine der jeweiligen Situation angemessene Weise zu lösen. Immer, wenn er besonders viel erzählen wollte, trat die Redefluss- und Wortfindestörung am stärksten auf. Zwar sicherte das Stottern ihn sozusagen davor, zuviel zu erzählen aber es behinderte ihn auch erheblich und hatte zudem den Preis, dass die Mutter über seine Grenzen ging, wenn sie versuchte, die Worte für ihn zu finden (vgl. meine eigenartige Phantasie in der 8. Sitzung, dass ich ihm in den Mund greifen müsste, um etwas herauszuziehen).

In der Therapie, im interaktionellen Aushandeln, hat Christoph zielstrebig Spiele erfunden, die das Thema „Dichthalten“ zum Thema haben. So hat er beim Schluss-Spiel wieder und wieder geübt, sich abzugrenzen und im Vertreterinnen-Spiel, sich nichts andrehen zu lassen. Doch die Abgrenzung ist nicht hermetisch:

Beim Bau des Schutzwalls weiß er meine "Bausteine" für sich zu nutzen. Und in dem Spiel mit der Maus, die gefangen werden will, findet er eine kompromisshaften Interaktionsform, die den verborgenen Wunsch nach Gehaltenwerden enthält. Bei genauerem Hinsehen, ist freilich auch das Schluss-Spiel nur ein vorläufiger und nicht dauerhaft tragfähiger Kompromiss, wenn auch ein besserer als das Stottern: Das Nicht-Dichthalten-Können wird musikalisch im Nachkleckern ausgehandelt. Ich bin es, die ihre Töne nicht bei sich behalten kann. Auf Christophs Seite jedoch erbringt allein die Fähigkeit, sich abzugrenzen, einen Schluss zu setzen, ohne die Übereinstimmung mit dem Anderen im gemeinsamen Anhalten, kurzfristig allenfalls Schadenfreude und das Gefühl der Überlegenheit, aber nicht wirkliche Lust in einer dynamischen Beziehung. Die bisher nicht gemeisterte Entwicklungsaufgabe lautet, Gemeinsamkeit und Übereinstimmung erleben zu können, und dabei nicht die Autonomie zu verlieren. Die Entwicklungsaufgabe heißt auch, Übergriffe abwenden zu können ohne gleichzeitig das Bedürfnis nach Gehaltenwerden abwehren zu müssen, und sie beinhaltet situationsangemessen dichthalten- und etwas herausbringen zu können.

Es bleibt die Frage, wie es dazu kam, dass Christoph diese Entwicklungsaufgaben bisher nicht wirklich gemeistert hat.

Nachdem die 34. Sitzung wegen eines Magen-Darm-Infekts, der die gesamte Familie ergriffen hat, abgesagt werden muss, verabrede ich mich zu einem längeren Gespräch mit Frau Meyer. Es wird ein Gespräch, in dem sie sehr viel von sich erzählt: Christoph sei im Gegensatz zu seinem Bruder ein richtiges Wunschkind gewesen. Sie wollte alles besonders richtig machen, z.B. immer hingehen, wenn er als Baby schrie. Das hätte sie beim ersten Sohn noch nicht gemacht. Doch Christoph war als Baby kaum zu trösten,

er lehnte sie, besonders aber seinen Vater ab. An dieser Stelle unseres Gespräches bricht die ganze Verzweiflung aus ihr heraus. Die quälende Frage - Was mache ich nur falsch? - wird fast von Anfang an zu dem bestimmenden mütterlichen Gefühl gegenüber Christoph. Es bringt sie dazu, ihre Bemühungen zu intensivieren, zu versuchen alles noch besser zu machen und verringert gleichzeitig ihre Fähigkeit, Christophs Abgrenzungssignale zu akzeptieren. Ich vermittele Frau Meyer, wie schwer es für sie gewesen sein muss, was sie dankbar annimmt, denn sie hatte wohl eher mit Vorwürfen oder wenigstens mit den guten Ratschlägen der Expertin gerechnet. Sie sagt dann von selbst, dass es wohl wichtig sei, Christophs Abgrenzungswünsche wahrzunehmen. Aber für ihren Mann sei das nahezu unmöglich, er reagiere seinerseits häufig mit Ablehnung. Anscheinend geht es jedoch nicht nur um Abgrenzung sondern um das Ringen um Autonomie, denn Frau Meyer berichtet von folgendem Ereignis: Die Familie befand sich auf einer Wanderung, als Christoph stürzt und sich das Knie verletzt. Der Vater will sich das Knie ansehen, doch Christoph verweigert dies. Stattdessen sucht er sich einen Stock, den er als Krücke benutzen will. Doch der Stock ist morsch und bricht sofort, worauf Christoph einen seiner Wutanfälle gegen die gesamte Familie entwickelt und der Vater wortlos davon stapft. Frau Meyer meint, sie selbst stünde immer zwischen den beiden, bemühe sich um Vermittlung, doch im Grunde fühle sie sich damit überfordert. Das einzige, was Vater und Sohn noch verbinde, sei das Basteln.

Ich erkundige mich nach dem Unfall. Ihr Mann sei der Verursacher des Unfalls gewesen, habe die Rechts-vor-links-Vorfahrt nicht beachtet. Zum Glück seien beide Fahrzeuge nicht schnell gefahren. Christoph sei der einzige gewesen, der Verletzungen davon getragen habe und deswegen ins Krankenhaus musste. Herr Meyer war sehr zerknirscht, habe sein Auto reparieren lassen aber kein

Wort über den Unfall verloren und Christoph auch nicht im Krankenhaus besucht. An der Art, wie Frau Meyer diese Begebenheit schildert, merke ich, dass das Tabu zu fragen und über die Gefühle zu sprechen noch sehr mächtig ist. Sie wirkt wie gefangen, wie eingeklemmt zwischen Schrecken und Sorge einerseits und Vorwurf aber auch Mitleid gegenüber ihrem Mann andererseits. Es scheint mir ratsam, das Gespräch hier nicht zu vertiefen, zumal es unseren heute gesteckten Zeitrahmen sprengen würde, und stelle in Aussicht, dass wir ein andermal darüber sprechen könnten, wenn Frau Meyer dies wünsche.

Dann fragt Frau Meyer, ob ich glaube, dass die Therapie mit Christoph verlängert werden sollte. Sie habe inzwischen verstanden, dass Musiktherapie so etwas sei wie eine Psychotherapie. Ich erwidere daraufhin, dass wir beide abwarten sollten, ob Christoph Signale in dieser Richtung abgibt. Sonst würden wir beide ja versuchen, schon wieder alles noch richtiger als richtig zu machen. Das leuchtet Frau Meyer unmittelbar ein.

Reflexion:

Das Gespräch hat eine Reihe von Details erbracht, die die in der Therapie entstandenen Szenen und Gegenübertragungsreaktionen verstehbar machen. Besonders deutlich geworden ist, dass das interaktionelle Aushandeln von Gehaltenwerden und Sich-Abgrenzen zwischen Eltern und Kind schon früh entgleist ist, nicht erst nach dem Verkehrsunfall. Dies mag vor allem mit dem Wunsch zusammenhängen, diesmal alles richtig zu machen. Doch war dieser grundsätzlich ja verständliche Wunsch unterminiert von dem Schuldgefühl, beim anderen, gehörgeschädigten Sohn nicht alles richtig gemacht zu haben, und vor allem sich diesen ersten Sohn nicht gewünscht zu haben. Christoph, dessen feines Gespür mir

schon zu Beginn der Therapie aufgefallen war, wird gemerkt haben, dass mit den Bemühungen seiner Eltern etwas nicht stimmt und hat wohl mit Abgrenzung reagiert. Dies wiederum hat vermutlich Insuffizienzgefühle bei den Eltern ausgelöst, die auf unterschiedliche Art und Weise abgewehrt wurden. Zum einen mit der Intensivierung der Bemühungen, zum andern mit Abwendung oder gar Ablehnung.

Erhellend sind auch die berichteten Vorfälle, die möglicherweise prototypisch für die Interaktionen in der Familie Meyer sind. Bei der Krückstock-Geschichte ebenso wie beim Umgang mit dem Verkehrsunfall ist die Wortlosigkeit auffallend, mit der das Scheitern und die damit verbundenen Gefühle des Versagthabens unterdrückt werden. Ein Wutanfall, der alle aus der Reserve hätte locken können, wird nicht geduldet. Das Auto wird zähneknirschend repariert, die Gehirnerschütterung überstanden, doch es geht um mehr als um einen Blechschaden. Ein nicht so glimpflicher Unfall hätte die Familie auseinanderreißen können. Über diesen Schrecken hätte geredet werden müssen, um ihn zu verarbeiten. Anstelle dessen wird diese Bedrohung in der stillschweigenden Übereinkunft gebannt. In der Stummheit, im Dichthalten sind die Familienmitglieder vereint. Kurz darauf tritt Christophs Sprachstörung auf. Das Verbot der Symbolisierung des Schreckens und der Wut zeigt sich in Form einer Wortfindestörung – das, was man mitteilen möchte, ist unauffindbar. Somit ist Christophs Sprachstörung ein Symptom für die Überforderung, schweigen zu müssen, es aber nicht zu können, erzählen zu wollen es aber nicht zu dürfen.

Der tragische Unfall ereignet sich zudem zu einem Zeitpunkt, an dem es an der Reihe gewesen wäre sich aus der Kleinkind-Elternbeziehung zu lösen, was allein schon aufgrund der früh aufgetretenen Irritationen schwer genug gewesen wäre, und in das

ödipal-libidinöse Dreieck einzutreten. Auch hier gerät Christoph im Alter von gut vier Jahren im wahrsten Sinne des Wortes ins Stottern. Christoph hängt bedingt durch den versperrten Weg zum Vater an seiner Mutter fest, die ihrerseits durch unlösbare Loyalitätskonflikte blockiert ist und im Grunde nichts mehr richtig machen kann. So gesehen ist das Symptom als ein psychosozialer Kompromiss anzusehen: Einerseits fesselt es Christoph an eine vor-ödipale Mutter-Sohn-Beziehung, in der die Notwendigkeit ihrer Fürsorge- und Pflegehandlungen und damit auch die orale Abhängigkeit verlängert wird. Dies ist gerade auch für die Mutter durchaus befriedigend, weil sie ihre Bemühungen um Christophs Wohlergehen fortsetzen kann. Andererseits ist im Stottern Christophs Individuationsversuch zu erkennen, denn im Stocken des Redeflusses, im Nicht-Herausbringen der Wörter tut sich eine Kluft zwischen beiden auf. Diese Kluft kann die fehlende Abgrenzung bzw. die Deidentifikation des Sohnes von seiner Mutter freilich nicht ersetzen. Zwischen Bindung und Abgrenzung, Abhängigkeit und Autonomie herrscht kein flexibles und dynamisches Gleichgewicht, sondern eine Pattsituation ohne Bewegungs- und ohne Entscheidungsfreiheiten.

Neben diesen Überlegungen, die mir Klarheit bezüglich der bisherigen und der zu erwartenden Beziehungsgestaltung in der Therapie verschaffen, scheint mir entscheidend für den weiteren Therapieverlauf zu sein, dass Frau Meyer begonnen hat, sich aus der eigenen blockierten Situation zu befreien, und dass sie das (Ver-)Schweigen beendet und den eigenen Emotionen, dem eigenen Leid Raum gegeben hat. Daher bin ich am Ende des Gespräches recht zuversichtlich, dass sich dies positiv in der Familie auswirken wird.

Therapieverlauf: 35.-40. Sitzung

Dass sich meine Einschätzungen bestätigen, zeigt sich im letzten Therapie-Abschnitt. Christoph entwickelt szenische Spielsequenzen, die für sich sprechen und keiner weiteren Interpretation bedürfen.

Die 35. Sitzung findet nach 2 Wochen Herbstferien statt. Zu Beginn sage ich Christoph, dass wir nur noch 6 Stunden vor uns haben. Er nimmt es ohne erkennbare Regung zur Kenntnis. Auch die hinter uns liegende Pause wirkt sich diesmal nicht merklich aus. Christoph steuert sehr zielbewusst auf unsere heutigen Spiele und auf die letzte Therapiephase zu. Zunächst baut er sich aus der Kokosnuss-Hälfte, einem Schlägel und einem Tuch den "Kokosnuss-Vogel". Ich soll die "Maraca-Hexe" sein: Die mit einem Netz aus Samenkörnern bespannte Kalebasse hat am Stiel oben ein ziemlich großes Loch. Das ist der Mund, zwei grüne Klebepunkte dienen als Augen, ein Tüchlein als Kopftuch. Der Kokosnuss-Vogel und die Maraca-Hexe kämpfen miteinander. Ich mache wilde Geräusche mit einem weit aufgerissenen Mund ohne Zähne, den Ausdruck der Hexe imitierend. Mitten im Kampf verliert der Vogel plötzlich sein Tuch und ist ganz nackt. Aus Rache klebt Christoph der Hexe den Mund mit Klebeband zu. Nun kann sie nur noch mit zusammengepressten Lippen wimmern. Inzwischen wird das Tuch wieder arrangiert. Dann reißt Christoph der Hexe das Klebeband wieder ab, amüsiert sich über ihr zahnloses Zetern über den Knebel, klebt ihr den Mund aber dann wieder zu.

In der darauffolgenden Sitzung reißt Christoph das Klebeband wieder ab und stopft anstelle dessen alles mögliche in das Maul der Hexe. Nichts darf sie wieder ausspucken, nur alle möglichen sehr sprachbehindert klingenden Laute von sich geben. Dann mutiert der Kokosnussvogel zum gefährlichen Drachen, die Hexe zum Maultier. Der Drache hat nichts anderes im Sinn, als das Maultier

zu erschrecken und ihm möglichst viele Dinge, zerrissene Papiertaschentücher, Schlägel etc. in den weitaufgerissenen Mund zu stopfen. Ich, die das Maultier spiele, frage mich, ob ich alles über mich ergehen lassen soll oder ob es richtig wäre, mich zu wehren. Das Lernen am Beispiel hatte sich ja beim Mauerbau auch schon sehr bewährt. Doch ich entscheide mich, Christophs „Regie-Anweisungen“ abzuwarten. Auch da mir partout nichts anderes einfällt, als auf alle erdenkliche Arten zu jammern, zu wimmern, zu krächzen und zu klagen, bleibt mir nichts anderes übrig. Bei allen Lauten scheint es darauf anzukommen, dass der Mund nicht mehr geschlossen werden kann. Das Maultier kann nicht dichthalten. Aber es kann klagen und seine Gefühle zum Ausdruck bringen. Und das nimmt Christoph sehr aufmerksam zur Kenntnis, für ihn ist es sehr amüsant.

In der 38. Sitzung schließen der Drache und das Maultier überraschenderweise Frieden. (Ich hatte mich auf eine etwas längere Leidenszeit des Maultiers eingestellt.) Christoph hat von zu Hause etwas mitgebracht: aus grünem Papier zurechtgeschnittene Zähne, die er dem Maultier anklebt. Nun kann es richtig sprechen, den Mund zumachen und kauen. Lustvoll beißt es in einen Schlägel, den Christoph ihm als einen Jahrmarktsapfel anbietet. Dann veranstaltet der Drache ein gehöriges Gewitter auf dem Gong. Er verbreitet noch einmal Angst und Schrecken, vertreibt die Geister. Das Maultier hat aber nichts zu befürchten, beruhigt Christoph mich. Es kann ja nun richtig sprechen und beißen, da kann ihm das Gewitter nichts anhaben. Nach der Sitzung erzählt Frau Meyer, während Christoph sich die Jacke anzieht, dass die Familie ausführlich über ihre Schwierigkeiten miteinander und vor allem über den Unfall gesprochen hat.

Dann beginnt die vorletzte Stunde. Gleich zu Anfang werde ich mit Tischtennis-Bällen beworfen. Es sind scharfe Schüsse, die ziemlich

weh tun. Diesmal verstelle ich meine Stimme nicht, sondern äußere realistisch meinen Schmerz, was den Übergang von der Übertragungs- zur Realbeziehung markiert. Außerdem füge ich hinzu, dass der Abschied wohl wehtut, auch dass man sauer darüber sein kann. Christoph hört auf zu werfen und fordert mich auf, die Augen zu schließen. Dazu bin ich nicht bereit, befürchte die nächste Heimtücke, doch Christoph meint, ich könne ihm vertrauen. Also gut. Er kramt ausführlich herum. Als ich die Augen wieder aufmachen darf, hat er sich hinter einer Mauer aus Instrumenten verschanzt, so dass ich ihn nicht sehen kann. Weg ist er. Ich soll fühlen, wie es ist, wenn er bald nicht mehr da ist, geht es mir durch den Kopf, doch ich behalte diese Deutung für mich. Stattdessen frage ich: „Geht es jetzt wieder mit dem Beschuss weiter?“ Nein. Ich soll noch mal die Augen zumachen, und den Mund auf. Papier knistert, Christoph steckt mir einen Bonbon in den Mund. Er selbst steckt sich auch einen in den Mund, und dann improvisieren wir laut lutschend und schmatzend vierhändig am Klavier. Es wird eine sehr wilde und ausgelassene Musik.

In unserer letzten Sitzung blicken Christoph und ich zurück. Fast ein Jahr ist vergangen. Wie schon einige Male zuvor meint Christoph, er sei sehr gern hier gewesen. Dass es nun zu Ende sei, würde er eigentlich erst heute begreifen. Ich frage ihn, ob er traurig sei. Stummes Nicken, wir schweigen einen Moment. Dann holt er ein Geschenk für mich aus der Tasche. Es ist ein aus grünem Papier gefertigter Tannenbaum zum Aufhängen. Die Farbe des Papiers und die Zacken der Tanne erinnern mich an die Zähne, die er dem Maultier verpasst hat. Christoph bittet mich, seiner Mutter nichts von dem Tannenbaum zu sagen, er habe den gleichen für sie gebastelt. Ich denke daran, dass das Basteln ihn mit dem Vater verbindet und sage, dass es in der bevorstehenden

Weihnachtszeit ja auch viele Geheimnisse gibt, die am Ende doch Freude bringen.

Wir schauen noch mal den Drachen und das Maultier an, auch Meckerheini, Angstwilli und die anderen. Sie liegen im Regal und werden nicht mehr hervorgeholt. Zum Abschluss spielt Christoph noch eine lange Improvisation auf dem Klavier. Zwischendrin einige Stolperstellen, doch er kann sich selbst wieder fangen.

Nachklänge:

1. Frau Meyer, die schon bald nach Ende der Therapie einen Teilzeitjob in einem Zeitungsladen angenommen hat, und die ich dort hin und wieder treffe, erwähnt, dass es der Familie gut gehe, und dass Christoph nur in Ausnahmesituationen noch Sprachstörungen hat.

2. Durch eine Nachlässigkeit oder durch einen dummen Zufall – gibt es den? überspiele ich kurz nach Beendigung der Therapie alle Kassetten, die Christoph und ich aufgenommen hatten. Auf diese Weise verwirklicht sich das Dichthalten nochmals, diesmal in einer Fehlhandlung auf meiner Seite. Ich kann nichts „herausbringen“, d.h. nicht veröffentlichen und akzeptiere dies letztlich auch aus Scham über mein Versehen. Erst ganze 15 Jahre später scheint es an der Zeit zu sein, die Sprachlosigkeit zu überwinden und das Geheimnis zu lüften. Christoph wird inzwischen 23 Jahre alt sein.

Literatur

DECKER-VOIGT, H.-H. et al (Hrsg.): Lexikon Musiktherapie. Göttingen, Bern 1996

DECKER-VOIGT, H.-H. (Hrsg.): Schulen der Musiktherapie. München 2001

KASSELER KONFERENZ: Thesen der Kasseler Konferenz. In: Musiktherapeutische Umschau Bd. 19/ 1998, 232-235

METZNER, S.: Tabu und Turbulenz. Göttingen 1999

METZNER, S.: Psychoanalytische Musiktherapie. In: Decker-Voigt (Hrsg.): Schulen der Musiktherapie. München 2001

Zu zitieren als: METZNER, Susanne: Touches bloquées. Zur psychoanalytischen Musiktherapie mit einem sprachgestörten Jungen, in: Heilpädagogik online 02/04, 62-92
http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0204.pdf,
Stand: 30.03.2004

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Rezensionen

Leonhardt, A. (Hg.): Wie perfekt muss der Mensch sein? Behinderung, molekulare Medizin und Ethik. München 2004



Preis: 24,90 €
ISBN: 3-497-01658-6

Bücher zum Themenbereich der Bioethik gibt es in der Heilpädagogik schon recht viele. Dennoch ist dieses Werk eher ungewöhnlich. Denn endlich einmal wagt die Heil- und Sonderpädagogik beim Thema Ethik/ Bioethik den Blick über den eigenen Tellerrand und tritt in den Dialog mit Vertretern anderer Disziplinen, deren Positionen nicht immer nach dem Geschmack vieler Heilpädagogen sein dürften.

Das vorliegende Buch versammelt die Beiträge einer Veranstaltungsreihe zum Thema „Ethik - Molekulare Medizin – Behinderung“, welche von November 2002 bis Juli 2003 an der Ludwig-Maximilians-Universität München stattgefunden hat. Als Veranstalter fungierte der Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik und dessen Inhaberin Prof. Annette Leonhardt, welche als Herausgeberin dieses Buches das Vorwort verfasst. Die Liste der Autoren ist prominent besetzt: Neben Otto Speck (übrigens der einzige Heilpädagoge in diesem Band) treten mit Eberhard Schockenhoff, Jens Georg Reich und Wolfgang van den Daele gleich drei Mitglieder des Nationalen Ethikrates auf. Aber auch die anderen Namen dürften dem einen oder anderen Leser bekannt vorkommen. Das Buch bietet damit Vertretern höchst unterschied-

licher Disziplinen einen Rahmen für ihre Positionen. Neben der durch Speck vertretenen Heilpädagogik werden z.B. moraltheologische, philosophische, ökonomische, medizinische, juristische und sogar sprachwissenschaftliche Blickwinkel angeführt und erörtert. Auch die Politik findet mit Wolfgang Schäubles Beitrag über die „Grenzen der Machbarkeit“ (201 ff.) einen Vertreter.

Diese Vielfalt ist es, die das Buch m. E. besonders lesenswert und für jeden an Ethik interessierten Sonderpädagogen zur Pflichtlektüre macht. Die meisten ausschließlich heilpädagogisch besetzten Publikationen zu diesem Thema zeichnen sich dadurch aus, dass die immer gleichen Positionen formuliert werden, wonach die Heilpädagogik den neuen Entwicklungen auf dem Gebiet der Humangenetik/ molekularen Medizin mit Misstrauen und Protest gegenüber zu stehen habe. Schließlich drohen nach Ansicht vieler Heilpädagogen durch diese Entwicklungen Diskriminierung, Abwertung und Ausgrenzung behinderter Menschen.

Diese Position findet sich auch im vorliegenden Buch, vertreten durch Otto Speck, der sich sehr skeptisch gegenüber den neuen Entwicklungen und Möglichkeiten auf dem Gebiet der genetischen Diagnostik positioniert und befürchtet, dass mit diesen Entwicklungen neue Tendenzen der Ausgrenzung und Abwertung behinderter Menschen einhergehen werden. Mit Blick auf die Möglichkeiten der Präimplantationsdiagnostik (PID) schreibt Speck: „Es ist dies der Einstieg in die Eugenik und damit in die Unterscheidung von „lebenswert“ und „nicht lebenswert““ (39).

Dass man zu dieser Thematik auch eine ganz andere Meinung haben kann, wird bei der Lektüre des Buches schnell deutlich. So mag Wolfgang van den Daele nicht so einfach einen Kausalzusammenhang zwischen genetischer Diagnostik und Diskriminierung Behinderter sehen. Vielmehr geht es ihm darum, zwischen einer Ablehnung bzw. Negativwertung von Behinderung und einer

tatsächlich Abwertung bzw. Diskriminierung behinderter Menschen genau zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang äußert er sich auch kritisch zu den in der Sonderpädagogik oder auch bei den diversen Behindertenverbänden populären Normalisierungstendenzen von Behinderung, welche Nichtbehinderte „höchstens zur Kenntnis aber kaum nachvollziehen, geschweige denn teilen können“ (186). Darüber hinaus macht er auf folgenden Sachverhalt aufmerksam: „Es ist anzunehmen, dass auch Behinderte die Behinderungen, von denen sie nicht betroffen sind, nach dem Defizitmodell wahrnehmen. Ein Querschnittgelähmter wird eine drohende Erblindung nicht deshalb als "normal" und nicht als Verlust erleben, weil seine Lähmung für ihn Normalität ist“ (ebd.).

Die beiden genannten Beispiele mögen dem Leser als Pole der Spannbreite dienen, innerhalb derer sich die in diesem Buch vertretenen Positionen bewegen. Da es zudem allen Autoren gelingt, ihr Anliegen in einer gut zu lesenden Sprache vorzubringen, kann die Lektüre des vorliegenden Buches nur als gewinnbringend für den interessierten Leser bewertet werden. Es ist m.E. auch nicht erforderlich, vor der Lektüre über ein fundiertes Vorwissen zu verfügen. Vielmehr eignet sich die Machart der Beiträge auch zum Einstieg in die Thematik. Dass die verschiedenen Autoren sehr unterschiedliche und teils gegensätzliche Positionen vertreten, mag zwar den einen oder anderen Leser anfangs verwirren, kann der Bildung einer eigenen Meinung jedoch letztlich nur dienlich sein.

Bleibt abschließend zu sagen: Es handelt sich um ein wichtiges Buch, dem eine große Leserschaft zu wünschen ist!

Tim Bendokat

Buchka, Maximilian: Ältere Menschen mit geistiger Behinderung. Bildung, Begleitung, Sozialtherapie. München 2003

Preis: 29,50 €
ISBN: 3-497-01684-5



Die Forschung im Bereich der Heilpädagogik konzentriert sich auffallend auf Kinder oder Jugendliche. Dies mag damit zusammenhängen, dass die heilpädagogischen Fakultäten in erster Linie zur Lehrerausbildung konzipiert wurden. Damit jedoch ist eine große Anzahl an Personen aus dem primären Forschungsblickwinkel ausgeschlossen: ältere und alte Menschen. Diesen Missstand versucht Maximilian BUCHKA für den Personenkreis der geistig behinderten Menschen aufzuheben. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass BUCHKA Professor für Sozial- und Heilpädagogik an der Fachhochschule NRW in Köln ist, und somit in Verantwortung für die Ausbildung von Sozialpädagogen, also nicht von Lehrern, steht.

Wie es sich für ein wissenschaftliches Buch aus dem weiten Feld der Sozialwissenschaften gehört, entwirft BUCHKA einen neuen methodischen Ansatz, den er mit einem bisher selten genutzten Fachausdruck bezeichnet: Sozialagogik. Die Sozialagogik versteht sich gemäß der lateinischen bzw. griechischen Wortableitung als ein Entwurf der „Menschenbegleitung“. Dieser Entwurf ist so zu verstehen, dass BUCHKA die Position vertritt, dass für Menschen im Erwachsenenalter keine heilerzieherischen Maßnahmen angebracht sind, wenn davon ausgegangen wird, dass dieser Personenkreis bereits über ein gewisses Maß an Selbstbestimmung verfügt. Es handelt sich also bei der Sozialagogik, dies wird im gesamten Buch deutlich, nicht um einen vielen Pädagogen eigenen Neologismus

zur Steigerung der eigenen Wichtigkeit, sondern um ein sinnvolles und erwachsenorientiertes Konzept im Rahmen der Heilpädagogik.

BUCHKA beginnt sein Werk zunächst mit einem Kapitel, in dem er den Personenkreis seiner Forschung eingrenzt sowie die fachspezifische Sichtweisen der geistigen Behinderung aufzeigt. Weiter macht er darauf aufmerksam, dass Erwachsensein „weder statistisch mit dem Erreichen des 18. Lebensjahres bestimmt“ wird (27), noch sich durch eine Abgrenzung von der Kindheit oder der Jugendphase definiert, sondern ein individueller Weg auf dem Weg zur Autonomie ist. Darüber hinaus zeigt er, dass Persönlichkeitsentwicklung und die Möglichkeit lebenslangen Lernens genauso selbstverständlich für Menschen mit geistiger Behinderung gelten wie für Nichtbehinderte.

Kapitel 2 widmet sich der Theorie der Sozialagogik. In den weiteren Kapiteln vermittelt BUCHKA die praktische Ebene seines Ansatzes, wobei er den aktuellen Stand der heilpädagogischen Erwachsenenbildung einbezieht. Darüber hinaus verweist er auf die grundlegenden Elemente der systemischen Erwachsenenbildung und erklärt das Konzept der integrativen Erwachsenenbildung als ein solches, welches nicht „Verstehen um jeden Preis“, sondern die „Anerkennung von Differenz, von Vielfalt und Pluralität“ (110) zur Grundlage hat.

Besonders wertvoll ist m.E. Kapitel 4, welches intensiv auf die sozialagogische Lebensbegleitung von Menschen mit geistiger Behinderung eingeht und neben alltagsorientierten Aspekten wie Wohnen auch das Thema „Sterbebegleitung“ anspricht.

Macht das Buch bisher einen umfassenden Eindruck, der sich der Thematik von verschiedenen Blickwinkel her nähert, so stellt sich Kapitel 5, welches die Grundlagen der Sozialtherapie bzw. der sozialagogischen Therapie bei Menschen mit geistiger Behinderung darstellen soll, recht einseitig dar. Ist die kurze theoretische Einführung noch recht neutral gehalten, beziehen sich die Konzeptbeispiele auf den folgenden knapp dreißig Seiten ausschließlich auf die berühmt-berüchtigten „Camphill-Dorfgemeinschaften“. So wird denn fleissig Steiner zitiert, und seine zahlreichen Jünger, die dasselbe in anderen Worten sagen, bekommen ebenfalls reichlich Zeilen geschenkt. Glücklicherweise wird mit der „Biographiearbeit“ u.a. basierend auf den Überlegungen von Dilthey ein Konzeptbeispiel gebracht, welches nicht der Anthroposophie entspringt. Aber leider findet sich auch hier ein Hauch von Esoterik, wenn BUCHKA feststellt, dass „der Mensch nicht nur sein irdisches Leben vom Anfang bis zum Ende durchlebt, sondern es als eine Lebens-Schicksalsaufgabe versteht“ (277). Der Satz klingt auch voll ausgeschrieben im Original gewöhnungsbedürftig.

Die zum Schluss vorgetragene Kritik soll aber nicht im Sinne einer allgemeinen Abwertung des Buches verstanden werden. In einer wissenschaftlichen und dennoch angenehmen Sprache entwirft BUCHKA ein interessantes Konzept zur professionellen Begleitung älterer Menschen mit einer geistigen Behinderung. Und berücksichtigt man die Tatsache, dass der Autor ein *Kölner* Heilpädagoge ist, zeichnet sich „Ältere Menschen mit geistiger Behinderung“ trotz der erwähnten esoterischen Anwandlungen durch eine geradezu herausragende Sachlichkeit aus. Nur der Preis scheint mir mit 29,90 Euro recht üppig.

Sebastian Barsch

Mürner, Christian: Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung. Weinheim 2003

Preis: 29,50 €

ISBN: 3-407-57200-X



Behinderung als Abweichung von Normalität veranlasste Menschen zu allen Zeiten zu einer besonderen Art von Darstellung und Deutung von Behinderung. Christian MÜRNER nimmt dieses Phänomen zum Ausgangspunkt seiner Medien- und Kulturgeschichte.

Leider, dies sei vorweg zugleich vermerkt, gelingt ihm gerade nicht, so etwas wie eine Geschichte der kulturellen Deutung und medialen Darstellung von Behinderung bzw. behinderter Menschen zu entwerfen. Dazu sind seine Ausführungen zuwenig systematisch. Sie ähneln einer Aneinanderreihung unterschiedlicher, vielleicht exemplarischer, vielleicht zufällig heraus gegriffener historischer Phänomene medialer und kultureller Art, denen MÜRNER jedoch ohne verbindende Begrifflichkeiten oder Kategorien, nicht einmal unter einer einheitlichen deutenden Perspektive begegnet. Dies entspricht der Entstehung des Buches aus zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kontexten publizierten Aufsätzen. Gleichwohl hätte eine die inhaltlich und systematisch fehlenden Aspekte ergänzende Bearbeitung dringend Not getan.

Was ist aber MÜRNERs Ausgangspunkt?

Das Auftauchen behinderter Menschen in Kultur und Medien beruht für MÜRNER auf dem problemgeschichtlichen Horizont der Hervorhebung der Behinderung bzw. der Menschen mit Behinderung als vom Fundament einer Norm abweichend. Seine Fragestellung nun ist: Warum überwiegt in der Medien- und Kulturgeschich-

te behinderter Menschen das Seltsame und nicht das Selbstverständliche?

Dazu trägt er Materialien und Quellen zusammen, die - mit wenigen Ausnahmen - etwa seit Beginn der Neuzeit um 1500 herum entstanden sind: Er stellt Flugblätter des 16. und 17. Jahrhunderts, auf denen in vielen Fällen Wundergeburten text- und bildlich massenmedial verarbeitet wurden ebenso dar, wie er auf Fotografien behinderter Menschen im Kontext sozialdarwinistischen und rassenhygienischen Gedankenguts eingeht. Auch massenmediale Phänomene des 20. Jahrhunderts in Film und Fernsehen wie zum Beispiel eine Reihe in den letzten Jahren entstandener Spielfilme mit einem Bezug zu behinderten Menschen (etwa „Rain Man“, „Der Glöckner von Notre Dame“, „Am achten Tag“ oder „Idioten“) streift MÜRNER. Zudem geht er unter anderem auf die mediale Darstellung und damit verbundene kulturelle Deutung des ungeborenen Kindes, die Werbung mit behinderten Kindern von Benetton vor einigen Jahren, Outsider-Kunst behinderter oder psychisch kranker Menschen sowie die Idee und Geschichte der Kompensation ein.

Diese tatsächlich wahllos erscheinende Auswahl von Themen, Medien und kulturellen Phänomenen verwirrt den Leser und wird auch vom Autor anscheinend nur ungenügend reflektiert. So stellt MÜRNER immer wieder Zusammenhänge her, die dringend erklärungsbedürftig sind. Eine Erklärung bekommt der Leser zumeist nicht.

In seinem ersten Kapitel „Flugblätter und Fachbücher“ geht MÜRNER recht ausführlich auf das Aufkommen von Flugblättern über „Wundergeburten“ zu Beginn der Neuzeit ein. Unter der Fragestellung: „Kann vorbehaltlos von einem Fortschritt in der Darstellung und der Betrachtungsweise [behinderter Menschen] durch die Jahrhunderte ausgegangen werden?“ vergleicht er mit

diesen Flugblättern dann zum einen gegenwärtige Presseberichte über den (kleinwüchsigen) Jazz-Pianisten Michel Petrucciani, zum anderen die Darstellung behinderter Menschen in einem humangenetischen Ratgeber („Erbkrankheiten rechtzeitig erkennen“) von 1997. Allerdings reflektiert MÜRNER gerade nicht die ganz unterschiedlichen Bedingungen, Absichten und Kontexte, in denen die hier aufgeführten massenmedialen (?) Phänomene einzuordnen wären und die einen direkten Vergleich sicherlich problematisch werden lassen. Denn es mag durchaus stimmen, dass mit einer bestimmten Art der Darstellung behinderter Kinder im Kontext von Humangenetik versucht wird, zur Abtreibung behinderter Kinder bzw. entsprechender Vorsorge zu motivieren. Ob frühneuzeitliche Flugblätter irgendwie ähnlich verstanden oder interpretiert werden sollten, darf durchaus bezweifelt werden.

Des Weiteren, und dies sei abschließend bemerkt, zeichnet sich das Buch MÜRNERs durch eine an vielen Stellen unklare Sprache, überlange und unnötig komplizierte Sätze aus. Oftmals erschließt sich der Sinn auch dem bemühten Leser nicht: „Eine Medien- und Kulturgeschichte von Menschen mit Behinderungen kann der Dominanz der Abschreckungsbilder oder der medizinhistorischen Konzentration des Phänomens Behinderung mit der sozialgeschichtlichen und gesellschaftlichen Bedeutung und dem Kommunikationswert des Besonderen widersprechen. Wird die Geschichte der Ablehnung und des Opferstatus durch die Perspektive der Präsenz und Biografie behinderter Menschen ergänzt, ist vor allem die Beteiligung durch Bewertungen zu beachten, da diese in den Medien mit Beschönigungen verknüpft ist.“

Markus Brück

Veranstaltungshinweise

April 2004

Let's talk about gender!

20.04. bis 02.12. 2004

Ort: Göttingen

Erziehung und Bildung finden nicht im geschlechtsneutralen Raum statt. Mädchen- und Jungenarbeit basieren auf der Sichtweise, dass die Bedürfnisse von Jungen und Mädchen durchaus unterschiedlich sein können und dass sie dementsprechend auch geschlechtsbezogene Angebote brauchen. Doch Erziehung – ob im Elternhaus, in Schule oder Jugend- und Sozialarbeit – findet überwiegend im gemischtgeschlechtlichen Rahmen statt. In der koedukativen Pädagogik fehlt allerdings der geschlechterbewusste Blick häufig noch.

Mehr Informationen zu dieser Veranstaltungsreihe:

<http://www.slu.info/contents/event246.html>

Mail: goettingen@vnb.de

Arbeit und Begleitung von traumatisierten Kindern

21.04. 2004

Ort: Hannover

Arbeit und Begleitung von traumatisierten Kinder und Jugendlichen im Bereich der Jugendhilfe.
Einführungsseminar

Anmeldung und weitere Infos:

Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV)

Flüggestr. 21

30161 Hannover

Tel.: 05 11 - 3 90 88 10

Fax: 05 11 - 39 08 81 16

Mail: info@erev.de

Junge-Sein – Männlichkeit – Mann-Sein
26.04. 2004

Ort: Hannover

Anmeldung und weitere Infos unter:

Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV)

Flüggestr. 21

30161 Hannover

Tel.: 05 11 - 3 90 88 10

Fax: 05 11 - 39 08 81 16

Mail: info@erev.de

Friedrichshainer Kolloquium 2003 / 2004

Das [Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft](#) veranstaltet bis zum Sommer wieder einige interessante Veranstaltungen unter der Reihe „Friedrichshainer Kolloquium“. Die Veranstaltung im April:

Pränataldiagnostik, "selective abortion" und das Problem der bedingten Anerkennung

Dienstag, 27.04. 2004, 16.00 - 19.00

Konsequenzen aus dem Wegfall der embryopathischen Indikation

PD Dr. Heidemarie Neitzel, Humangenetikerin, Charité Berlin

Pränataldiagnostik und medizinische Indikation aus verfassungsrechtlicher Sicht

N.N.

Veranstaltungsort:

Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft GmbH

Warschauer Straße 58 a

2. Hinterhof, 4. Stock

10243 Berlin-Friedrichshain

Anmeldung und weitere Informationen:

Dr. Sigrid Graumann

Telefon: +49 (0)30 / 293817 -70 / -79

Mail: graumann@imew.de

Internet: <http://www.imew.de/index.php/action/article/aid/53>

Mai 2004

Seminar Fragiles-X-Syndrom

01.05. 2004 bis Sonntag 02.05. 2004

Ort: Bad Harzburg

Das Seminar bietet wichtige Grundinformationen über das Fragile-X-Syndrom, seine spezifischen Besonderheiten und den Unterstützungsbedarf der Kinder und Eltern.

Referenten:

Prof. Schwinger, Humangen. Institut in Lübeck

Fr. Antje Hansen, Krankengymnastin (SI)

Fr.Schuster, Logopädin

Fr. Thiedig, Ergotherapeutin

Fr.Susanne Ester, Fr.Birte Lehmann, Sonderpädagoginnen

Hr.Künne, Lebenshilfe Stormann

Mehr Informationen:

<http://www.frax.de/deutsch/termine/termin.asp?nr=179>

Mail: ulrike.janoth@frax.de

Teilhabe als Leitziel

Welche Qualifikationen benötigen die Fachkräfte?

06.-07.05. 2004

7. Fachtagung der Fachschule für Sozialpädagogik der Johannes-Anstalten Mosbach

Informationen und Anmeldung:

Frau Konrad,

Tel.: 06261-88707 (vormittags)

Fax: 06261-88778

Mail: Ulrike.Konrad@jamos.de

**Lernen in der Kindheit
Internationales und Interdisziplinäres Symposium an der
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
14.-15.05. 2004**

Tagungsleitung:

Prof. Dr. Günther Opp, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Prof. Dr. Luc Stevens, Utrecht University, Faculty of Social Sciences
(NL)

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Th. Hellbrügge, Internationale Akademie
für Entwicklungs-Rehabilitation und Theodor-Hellbrügge-Stiftung
München

Versagt das deutsche Schulsystem? Die Schule der Gegenwart ist in der Diskussion. Geht sie an den Fähigkeiten, Möglichkeiten, Interessen ihrer Schüler vorbei? Vor welchen Anforderungen stehen unsere Schulen? Was ist zu tun? Lernen ist ein Prozess, der sich in der frühen Kindheit, im Kindergartenalter, in der Familie und in der Schule vollzieht. Es ist deshalb die Absicht dieses Symposiums, die Diskussion um Schule durch interdisziplinäre Perspektiven zu bereichern. Der Prozess des Lernens soll unter den Schwerpunkten Lernen im frühen Kindesalter, Lernen in der Schule, das Schulleben in der Grundschule und kindgerechte Schule wissenschaftlicher und praxisorientierter Reflexion unterzogen werden. Zum Symposium sind Lehrerinnen und Lehrer, Kinder- und Schulpsychologen, Erzieherinnen und Erzieher, Heilpädagogen und weitere mit der Erziehung von Kindern betraute Berufsgruppen eingeladen, gemeinsam mit international renommierten Pädagogen diese Themen zu diskutieren.

Der Tagungsbeitrag von 25,- Euro (bei Anmeldung bis 30. März: 15,- Euro, GEW-Mitglieder 5,- Euro) sollte überwiesen werden auf:
Budnik/ Skale

Kontonr.: 467 143 134

BLZ: 800 537 62 Stadt- und Saalkreissparkasse Halle

Kennwort: Name/ Tagung Lernen

Anfragen unter: 0345/5523754 oder unter
schmitz@paedagogik.uni-halle.de

9. Bayerisches Integrationssymposium

15.05.2004, 09.30 Uhr bis 18.00 Uhr

Ort: Universität Augsburg

Veranstalter:

Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Bayern
Gemeinsam Leben - Gemeinsam Lernen e.V.
Universität Augsburg – Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt
Grundschuldidaktik
Caritasverband für die Diözese Augsburg e.V.
Kontaktstelle für Integrationsfragen

Vorläufiges Programm:

Fachvortrag durch Prof. Dr. Sabine Stengel-Rutkowski, (LMU München): "Fähigkeiten und Erziehungsbedürfnisse von Kindern mit Genveränderungen"
Talkrunde zu verschiedenen Integrationsmodellen im In- und Ausland
Arbeits- und Gesprächskreise zu den verschiedensten Bereichen der Integration (Kindergarten, Hort, Schule, Arbeit, Lehrerbildung, Zukunftsplanung)

Informationen zum Symposium bei:

Martina Buchschuster, LAG Bayern Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen

Wiesengrundweg 3 - 86482 Aystetten Tel: 0821 - 4862858 Fax: 0821 - 4862807

Mail: buchschuster@t-online.de

oder (für Studierende) bei:

Dr. Pius Thoma, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Grundschuldidaktik

86159 Augsburg, Tel: 0821-5985-602, Fax: 0821-5982-615,

Mail: pius.thoma@phil.uni-augsburg.de

Anmeldung bei:

Anita Leeman, Caritasverband für die Diözese Augsburg e.V., Postf. 101420, 86004 Augsburg,

Tel: 0821 – 3156-275, Fax: 0821 – 3156-360,

Mail: a.leeman@caritas-augsburg.de

Juni 2004

Friedrichshainer Kolloquium 2003 / 2004

Das [Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft](#) veranstaltet bis zum Sommer wieder einige interessante Veranstaltungen unter der Reihe „Friedrichshainer Kolloquium“. Die Veranstaltung im Juni:

"Lebensqualität" und psychische Erkrankung Dienstag, 01.06. 2004, 16.00 - 19.00

Ist eine objektive Beurteilung von Lebensqualität möglich?

Dr. Thomas Schramme, Philosoph, Universität Mannheim

Gesellschaftliche Bedingungen für die Lebensqualität psychisch Kranker

Prof. Dr. Morus Markard, Psychologe, Freie Universität Berlin

Veranstaltungsort:

Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft GmbH

Warschauer Straße 58 a

2. Hinterhof, 4. Stock

10243 Berlin-Friedrichshain

Anmeldung und weitere Informationen:

Dr. Sigrid Graumann

Telefon: +49 (0)30 / 293817 -70 / -79

Mail: graumann@imew.de

Internet: <http://www.imew.de/index.php/action/article/aid/53>

Über die Autoren

Stefan Jeuk

Dr. paed. Stefan Jeuk, Jahrgang 1962, fünf Jahre lang Sonderschullehrer an Schulen für Sprachbehinderte und Förderschulen. Dozent für Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen. Arbeitsschwerpunkte sind Sprachwissenschaft, Spracherwerb und Zweitspracherwerb, Sprachförderung und Sprachunterricht bei mehrsprachigen Kindern und Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen.

Kontakt:

E-Mail: Jeuk_Stefan@ph-ludwigsburg.de

Home: http://www.sprrt.ph-ludwigsburg.de/fak/spb_pers.htm

Jürgen Moosecker

Dipl. Päd. Jürgen Moosecker, Studium der Diplompädagogik und des Lehramts an Sonderschulen für die Fachrichtungen Körper- und Verhaltensgestörtenpädagogik an der Universität Würzburg. Preisträger des Deutschen Studienpreises 2002 mit der Arbeit „Entstellter Körper – beschädigte Identität? Ein pädagogischer Ansatz, um einen Teufelskreis zu durchbrechen“. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Körperbehindertenpädagogik der Universität Würzburg.

Kontakt:

Jürgen Moosecker; Lehrstuhl Sonderpädagogik II – Prof. Dr. R. Lelgemann; Universität Würzburg; Wittelsbacherplatz 1; 97074 Würzburg

E-Mail: juergen.moosecker@mail.uni-wuerzburg.de

Anke Sodogé

Dr. päd. Anke Sodogé, Lehrerin für Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Sprachbehindertenpädagogik und Lernbehindertenpädagogik, Fachleiterin für das Wahlfach Deutsch und die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik am Studienseminar Köln, zur Zeit Vertretungsprofessorin am Lehrstuhl für Allgemeine Heilpädagogik der Universität zu Köln. Promotion zum Thema Belastung und Professionalisierung von Sonderschullehrern im Jahr 2002. Forschungsprojekte 2003/2004: Kooperation zwischen Eltern und Fachleuten in Sonderschulen und in außerschulischen Einrichtungen, Förderung der Lesekompetenz von Jugendlichen, die von funktionalem Analphabetismus bedroht sind.

Kontakt:

Dr. Anke Sodogé; Universität zu Köln; Lehrstuhl für Allgemeine Heilpädagogik; Frangenheimstr. 4b; 50931 Köln
Tel.: 0221/470-2116
E-Mail: a.sodoge@uni-koeln.de

Susanne Metzner

Prof. Dr. sc.mus. Susanne Metzner, 1958, Diplom-Musiktherapeutin, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin, hat ein Sozialpädagogik-, ein Musiktherapie- und ein Musikstudium absolviert. Sie verfügt über langjährige klinische Erfahrungen (Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Arbeit mit behinderten Menschen, Erwachsenen-Psychiatrie). Seit 1989 ist sie in der akademischen Lehre tätig, seit 2001 an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Zu ihren Spezialgebieten, zu denen zahlreiche Publikationen vorliegen, gehört die psychoanalytische Theoriebildung für MusiktherapeutInnen, die psychodynamische Psychotherapie mit psychiatrisch erkrankten Menschen, die Theorie und Praxis der Improvisation und die Bedeutung des Körpers in der Psychotherapie. In ihrer wissenschaftlichen Forschung hat sie sich mit triadischen Interaktionsstrukturen beschäftigt und ein triadisches Strukturmodell zur Diagnostik und Therapie von Störungen entwickelt. Neben ihrer langjährigen freiberuflichen Tätigkeit als Supervisorin insbesondere im Bereich der Kindertherapie hält sie Vorträge und Seminare im In- und Ausland, zuletzt u.a. in Seoul, Südkorea. Von 1994-2003 war sie im Vorstand des Berufsverbandes der Musiktherapeutinnen und Musiktherapeuten e.V. und seit 2003 im Vorstand der Magdeburger Akademie für praxisorientierte Psychologie e.V. (www.mapp-ev.org).

Kontakt:

Prof. Dr. Susanne Metzner; Hochschule Magdeburg-Stendal; Studiengang Musiktherapie; Postfach 3655; 39011 Magdeburg
E-Mail: Susanne.Metzner@sgw.hs-magdeburg.de
Internet: <http://www.sozialwesen.hs-magdeburg.de/musik/>

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Bitte senden Sie die Texte als reine ASCII-Datei, d.h. als unformatierter Text (meist mit der Endung .txt). Ausnahmen sind vorher abzuklären.

Bilder sollten im jpg-Format vorliegen. Falls ein Text Grafiken enthält, wäre es sinnvoll, zusätzlich zum ASCII-Text einen im Rich-Text-Format (RTF) formatierten Text zu senden, aus dem die Positionierung der Bilder deutlich wird.

Sie können natürlich auch Ausdrucke an uns senden, die Adressen finden Sie unter dem Inhaltsverzeichnis.

Leserbriefe, Forum und Gästebuch

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://www.heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Einträge in das Forum von Heilpädagogik online sollten grundsätzlich einen klaren Bezug zu dieser Zeitschrift erkennen lassen. Einträge, die sich nicht auf Heilpädagogik online beziehen, werden von uns gelöscht.

Zu guter Letzt möchten wir Sie auf unser neues Gästebuch aufmerksam machen. Anregungen, Kritik, Grüße etc. können Sie dort eintragen.

<http://www.heilpaedagogik-online.com/guestbook>