

Luciana de Arêa Leão Borges

**Aufmerksamkeitsdefizit – Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und
Lernschwierigkeiten
Kinder im Diagnoseprozess**

Dissertation
Vorgelegt im Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft – Psychologie
der Universität Siegen
im Oktober 2010

Luciana de Arêa Leão Borges

**Aufmerksamkeitsdefizit – Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und
Lernschwierigkeiten.
Kinder im Diagnoseprozess**

Dissertation
Vorgelegt im Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft – Psychologie
der Universität Siegen
im Oktober 2010

Danksagung

“Wo der Verstand fehlt, können keine Blumen wachsen”
Yehuda Amijaf.

Für meine Grosseltern, Nilo und Dinah, ich vermisse Euch sehr

Mein Dank geht an alle die mir auf irgendeine Art und Weise bei dieser Studie geholfen haben. Dies sind Freunde, Arbeitskollegen und Betreuer. Einige intensiver als die anderen, aber ich behalte alle in Erinnerung, das ist mein grösster Schatz, alle Gespräche, und die Momente in denen wir zusammen waren. Mein Dank an alle.

Mein Danke an Frau Professor Maria Kron für die kritische Lektüre, Fragen und Orientierung zum ADS Syndrom (Aufmerksamkeitsdefizitstörung und Hyperaktivität).

Dank auch an Herrn Professor Dr. Bernd Fichtner von der Universität Siegen, der uns eine andere Perspektive in den Studien der Kindheit gezeigt hat. Fund für die Möglichkeit, die uns Doktoranden aus Brasilien gegeben wurde, ein bisschen mehr über die Erlebnisse von Lehrern und Schülern aus brasilianischen öffentlichen Schulen darzulegen.

Mein Dank an Frau Maria Benites, verantwortlich für die Weiterbildungskurse der INEED, für Ihre Ehrlichkeit, ihr Vertrauen und ihren Enthusiasmus, die Sie den Doktoranden vermittelt hat, für die Freundlichkeit und Geborgenheit, mit welcher unsere Familien während des Aufenthaltes in Deutschland aufgenommen wurden.

Mein Dank geht auch an Professor Dr. Wanderley Geraldi, dessen Weißheit und Orientierung meiner Arbeit eine Richtung gaben und mich zu größerer Erkenntnis brachten,

an die Mitarbeiter des INEED – Internationale Promotion Erziehungswissenschaft – Universität Siegen – Deutschland, insbesondere an Oliver, Anna, Alice Delorme und Moritz,

an Professor Roberto Monteiro und Ana Emilia für die ersten Lektüren, die sehr aufklärend waren,

an Professor Carlos Maldonado für die Aufmerksamkeit für die ersten Ideen und für die Hilfe bei der Verwirklichung dieser Studie. Mein Dank geht auch an die „öffentlichen Stellen wie SEDUC, SME und andere wie AMPAH und deren Mitarbeiter, die mit Ihrer Erfahrung das Projekt unterstützt haben,

an alle meine Kollegen vom Doktorat, Brasilianer und ausländische Kollegen, durch das Zusammenleben habe ich mich positiv weiter entwickelt; besonderen Dank an Gilberto und Mirna.

Ein Dank geht auch an meine besonderen Freunde in Deutschland, die meinen Aufenthalt viel angenehmer gemacht haben: Mitta, Nassan, Ralph, Maria, Giselle, Lucivania und Tobias, Ingo und Luciene, Markus und Cristiane, Kenia, Lourival und deren Söhne und Ralph Spone,

an die Betreuerinnen des Kindergartens der Universität Siegen,

an die Lehrer und Techniker des Kurses Kommunikationswissenschaft der Staatlichen Universität von Mato Grosso für deren Unterstützung. besonders an Mari und Javi.

an Frau Professor Dr. Lucia Helena Vandrúsculo für die Aufmerksamkeit und Unterstützung,

an die Freunde Wanderley Creder und Waldir Junior, und an die richtigen Freundinnen in den unsicheren Momenten: Veroka, Katita, Selma, Cris und Bia für die beständige Freundschaft und für die lustigen Momente und Geselligkeit,

an meine geliebten Brüder Marcelo, Flávio und Helo, an meine Lieben Eltern die mir den Weg des Wissens und des Glaubens gezeigt haben, was mir sehr viel Segen gebracht hat.

an Familie Moreira, vor allem an Duda für die Zuneigung,

an Jocely, mit all meinem Respekt und Bewunderung,

an meinen Ehemann Diélcio für unsere offenen Gespräche, mit immer viel Ruhe und Weisheit, für seine Aufmerksamkeit, Respekt und Verständnis in allen Momenten unseres Lebens,

an unsere Kinder, Tato, Déia, Amy und Bibi; durch das Zusammenleben habe ich sehr viel über den Sinn des Lebens gelernt.

Inhaltsverzeichnis

Einführung	08
Der Aufbau der Studie	12
Die Struktur der Studie	13
1. Das Forschungsprojekt	16
1.1. Der methodologische Weg	17
1.1.1 Vorgegangene Erfahrungen und Vorüberlegungen	17
1.1.2. Die qualitative sozialhistorische Forschung	24
1.1.3. Fallstudien und ihr Aufbau	27
1.1.4. Methode der Datensammlung	31
1.1.5. Analyseverfahren	33
1.2. Der Kontext des Forschungsprojekts	33
1.2.1. Das Forschungsthema - erste Aussagen	35
1.2.2. Der Effekt der Vitamine und anderer Umgangsweisen mit dem Problem	47
1.2.3. Krankenhaus: Weg oder Irrweg?	52
1.2.4. Das Kind und das Medikament	53
1.3. Die Schule	55
1.3.1. Einige Probleme des neuen Unterrichtssystems	56
1.3.2. Die Schule, die Schulleitung	57
1.3.3. Die Schule, die Lehrer	57
1.3.4. Die Schule, ihre Schüler	59
1.3.5. Die Beziehung als Gradmesser des Selbstwusstseins	60
1.3.6. Situationen im Klassenraum	62
1.3.7. Die Lehrerin und die Schüler der Klasse	64
1.3.8. Die schmutzige Zeichnung auf der Bank	66
1.3.9. Rosa Briefe	66
1.3.10. Melancholische Geschichten	66
1.3.11. Eine interessante Schulstunde	67
1.4. Diagnosen: Wege und Überweisungen	68
1.4.1. Wenn die Familie nicht antwortet	68
1.4.2. Die Suche nach einer Antwort	69
1.4.3. Das Verfahren bei der Verweisung an das Krankenhaus	71
1.4.4. Die Schule: Hat sie die Aufgabe, an das Krankenhaus zu verweisen?	72
1.4.5. Wenn die Diagnose die Medikamente angibt	74
1.5. Vitório und Willian: die "Forschungssubjekte"	78

2. Verstehens- und Interpretationsgrundlagen: die theoretische Basis der Studie	79
2.1. Blicke auf den Lernprozess	81
2.1.1. Der Lernprozess und Entwicklung: ein sozial-historischer Ansatz	81
2.1.2. Die in der Beziehung mit den Schülern konstruierte „double bind“	87
2.1.3. Die Emotion im Lernprozess	97
2.1.4. Die Schule und ihr Kontext	101
2.1.5. Der Schüler und seine Kontexte	116
2.2. Der Aufbau der Diagnose durch Schule und Medien	120
2.2.1. Von den sozialen Symptomen zur klinischen Diagnose	121
2.2.2. Die zeitgenössischen Subjekte und ihr „abweichendes“ Verhalten	126
2.2.3. Historische Entwicklung der Diagnose	137
2.2.4. Das mythenschaffende Ritual	145
2.2.5. Die Diagnose als pädagogische Aktivität	157
2.2.6. Die Diagnose über das Nichtlernen und das Verhalten	164
2.2.7. Ansätze, die Schüler zu verstehen	170
2.2.8. Die pädagogische Kultur und die Diagnose	178
2.2.9. Ausdrucksweisen, die das Lernen verneinen	186
2.2.10. Annäherung an die Schülerrakten	193
3. „Gegenstimmen“	197
3.1. Einführung	198
3.2. Vitório: Konvivenz mit dem Etikett	200
3.2.1 Schulbericht	200
3.2.2. Persönlichkeitsaspekte	200
3.2.3. Im Klassenzimmer	201
3.2.4. Vitório: Schulbericht des Jahres 2003	202
3.2.5. Vitório: Schulbericht des Jahres 2004	204
3.2.6. Zusammenfassung von Vitórios Schulberichten	205
3.2.7. Aussagen der Lehrerinnen über Vitório und seine Familie	205
3.2.8. Berichte der Eltern	207
3.2.9. Aussagen Vitórios über seine Familie und seine Schule	211
3.2.10. Zusammenfassung	214
3.3. Willian: Konvivenz mit dem Etikett	214
3.3.1. Schulbericht	214
3.3.2. Persönlichkeitsaspekte	215
3.3.3. Im Klassenzimmer	215

3.3.4. Willian: Schulbericht des Jahres 2003	216
3.3.5 Willian: Schulbericht des Jahres 2004	217
3.3.6. Zusammenfassung der Schulberichte des Schülers Willian	218
3.3.7. Aussagen der Lehrer über Willian und seine Familie	219
3.3.8. Berichte der Eltern	221
3.3.9. Aussagen Willians über Familie und Schule	226
3.3.10. Zusammenfassung	228
3.4. Die Entwicklung der Diagnose	229
3.4.1. Die Erstellung der Diagnose durch die Schule	229
3.4.2. Die Diagnose als beeinflussendes Element der Beziehung zwischen Familie und Schule	237
3.4.3 Die Schüler und ihre Umfelder	242
3.4.4 Das Leben mit dem Stigma	247
3.4.5. Licht am Ende des Tunnels	253
3.4.6 Zusammenfassung	257
4. Schlussbetrachtungen	265
5. Literaturverzeichnis	277
6. Anlagen	286

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 01 Struktur des Brasilianischen Bildungssystems bis 1971	33
Tabelle 02 Bildungssystem nach 1971	34
Tabelle 03 Bildungssystem nach 1996	34

Einführung

Das hohe Sozialprestige der Medizin und die Entwicklung des Arzneimittelmarkts haben viel dazu beigetragen, dass sich der sogenannte „Medizinisierungsprozess“ der Gesellschaft beschleunigt. Nonkonformes Verhalten als Krankheit zu begreifen und medikamentös kurieren zu wollen – obwohl Beweise für organische Ursachen bislang fehlen –, wird unter dem Stichwort "Medizinisierung" diskutiert. Ohne Zweifel ist dieser Prozess auch schon im Bildungswesen angekommen. Die Zahl der Schüler scheint zuzunehmen, die in und mit der Schule Probleme haben und daraufhin an einen Arzt verwiesen werden.

So hat die Verstärkung der Beziehungen zwischen der Pädagogik und dem Gesundheitswesen die Schule dazu veranlasst, sich Kenntnisse der Psychologie, Psychiatrie, Psychoanalyse und Medizin anzueignen, um etwas durchzuführen, das sie zu ihren pädagogischen Aufgaben zählt: die Schüler von Cuiabá mit Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren und sie an Fachkliniken zu verweisen. Ihre entsprechenden Fachkenntnisse stützen Schule und Lehrer unter anderem auf die Aussagen einiger Ärzte, Therapeuten und Vertreter anderer neuer paramedizinischer Berufe und sogar von Organisationen dieser Berufsstände, die beanspruchen, auch Ursachen für schlechte Schulleistungen erklären zu können. Wie es scheint, arbeiten alle diese Berufe mit der Existenz eines Defizits, eines Mangels, der den Menschen in seiner normalen Entwicklung behindert und zum Objekt von Fachsystemen macht. Meiner Ansicht nach ist diese Auffassung in unserer Gesellschaft weit verbreitet, sie wird von ihr gerechtfertigt und weiter entwickelt. Ihre Entstehung und Verbreitung beruht auf dem Zusammenwirken verschiedener Gründe. Daher soll die vorliegende Studie den Sinn dieser „klinischen“ Diagnose erforschen, die als pädagogische Maßnahme angesehen wird.

Zuerst lege ich dar, wie unsere heutige Welt die Menschen dazu veranlasst, sich von spezialisierten Systemen abhängig zu machen. Wer sich zum Beispiel für sein Wohlbefinden in eine solche Abhängigkeit begeben hat, kann seine Probleme nicht mehr ohne Medikamenteneinnahme, Therapien anderer Art oder ärztlichem Beistand lösen (Illich 1976; Giddens 2002). Hier ist auf die Kliniken, Arztpraxen und Krankenhäuser hinzuweisen, die immer notwendiger werden und voller Menschen sind, die Heilung und Antworten suchen. Daher kann man sagen, dass sich eine „Arzneimittelkultur“ bildet und konsolidiert, die auch von den großen Pharmazieunternehmen gefördert

wird, die beanspruchen, mit ihren Produkten könne man „unerwünschte“ Verhaltensweisen beherrschen.

Weiterhin ist das Problem zu untersuchen, dass einige wissenschaftliche Lehren der Medizin auch von Marketingfachleuten transportiert werden. Sie verwandeln komplexe medizinische Formeln in ein Handbuch für das Laienpublikum. Es findet anscheinend das statt, was Moscovici (1993) den Wechsel vom wissenschaftlichen Denken zum gesunden Menschenverstand nennt. Hinzu kommt ein Phänomen, das als „news you can use“ bezeichnet wird und im Massenjournalismus sehr stark verbreitet ist, d.h. es werden vor allem Nachrichten veröffentlicht, die dem Leser einen praktischen Nutzen bringen sollen. Inhaltlich wird darin nicht zwischen Ergebnissen journalistischer Recherchen und Werbematerial unterschieden. Die Hauptsache ist der vorgebliche Nutzen für den Leser. Und die Gesundheit gehört zu den Hauptthemen dieser Art von Journalismus.

Mit dem Argument, ein großer Teil der Probleme, die von neurologischer Störungen und Krankheiten verursacht werden, trete bei Kindern im Schulalter auf, und mit dem Versuch, Lehrer und Eltern davon zu überzeugen, dass sich hinter dem interesselosen oder unruhigen Verhalten eine neurologische Anomalie verbirgt, setzt sich die medizinische Sichtweise in der Schule immer mehr durch; dort „findet“ man jetzt so viele unruhige Kinder wie nie zuvor. Die Schule hat ihre Türen für die „Medizinisierung“ und für die Lehrer, die ärztliche Antworten wollen, weit geöffnet, denn so sind die Probleme keine Lehr- oder Lernprobleme mehr, sondern die Schwierigkeiten haben sich in Gesundheitsprobleme verwandelt, die in anderen sozialen Bereichen zu lösen sind. Mit Sicherheit wird damit auch die Verantwortung für den Misserfolg in der Schule neu verteilt.

Als Ergebnis einer strategisch geplanten Kommunikation, wie eine Krankheit und ihre Heilung zu propagieren sind, stößt das Arzneimittelmarketing in der Schule auf eine Marktnische, für die sie die Lern- und Verhaltensprobleme mit der Notwendigkeit einer medikamentösen Behandlung verbindet. Diese Art von Kommunikation ist in soweit wirksam, wie sie in der Schule eine Problemlage vorfindet, die insbesondere in ihrer mangelnden Fähigkeit besteht, mit den Lernproblemen und den als abweichend angesehenen Verhaltensweisen ihrer Schüler umzugehen. Wenn derartige Probleme auftauchen, befindet sich der Lehrer innerhalb der vier Wände des Klassenraums, die immer sein Herrschaftsbereich waren, nunmehr in einem „Konfliktbereich“.

Zu Opfern geworden, versinken die Lehrer in einem „Meer von Klagen“ über diese Schüler, ihre Auffälligkeiten und ihre strukturlosen Familien. Die komplexe Situation beeinflusst schließlich auch die Sichtweise der Lehrer und lässt sie die festgestellten Auswirkungen, die sie nicht beherrschen, einem äußeren Grund zuschreiben. Im Rahmen dieses Prozesses werden Urteile gefällt und Etikettierungen von Schülern vorgenommen; auch Probleme wie fehlendes Selbstbewusstsein, Subjektivität und mangelnde Vertrauensbeziehungen werden damit geschaffen. Die informellen Beurteilungen und Diagnosen in der Schule werden durch eine äußere Struktur von Medizin, Marketing und Medien unterstützt, welche die schulischen Vordiagnosen rechtfertigt und dadurch bewirkt, dass sich die sogenannten „self-fulfilling prophecies“ beim Lernen verwirklichen.

„Der Schüler kann nicht lernen.“ So lautet die Vorhersage. Liegt eine neurologische Störung vor, kann sie mit Medikamenten unter Kontrolle gebracht werden. Damit werden die Stützpfiler der Diagnoseerstellung über den Schüler errichtet, der „nicht lernt“, der unaufmerksam und hyperaktiv ist. Das Nicht-Lernen soll die Folge eines Funktionsfehlers, eines Mangels seines Organismus sein. Da die Schule mit Handbüchern, Vorträgen und Kursen belehrt wurde, wie sie angesichts dieser Funktionsfehler vorzugehen hat, macht sie nun ihrerseits ihre Hausaufgaben. Mit Überzeugung behaupten die Lehrer, dass bei einigen Schülern der Verdacht auf eine neurologische Insuffizienz besteht. Bestätigen kann Sie jedoch nur der Arzt. Er diagnostiziert die organische (Dis)Funktionalität und damit die angebliche Lern(Un)fähigkeit des Schülers und seine Lernfähigkeit.

Inmitten der reichen Fülle verschiedener Bezeichnungen wie Störung, geistige Behinderung, Defizit usw. herrscht der Begriff Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADHS) vor, der im Schulbereich recht bekannt ist. So tritt das ADHS, wie es allgemein genannt wird, in Form einer „Dysfunktion oder Störung“ auf, die mit Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten verbunden ist. Für das ADHS und seine typischen Symptome wie Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität ist die Schule ein Ort, wo leicht Kriterien gebildet und angewendet werden können, um dann damit eine Diagnose zu stellen. Mit Hilfe der Medien wird das ADHS als „Krankheit unseres Jahrhunderts“, als eine Art Epidemie bekannt gemacht, die Kinder im Schulalter zeigen. Ihre Kriterien sind in der Schule in hohem Maße gegeben und beeinflussen die Meinung des Lehrers über einige Schüler, die „nicht lernen“.

In diesem Sinne lässt sich nicht abstreiten, dass die Omnipräsenz von ADHS in den Medien dieses Syndrom als eine Störung publik gemacht hat, die die Grenzen der Schule überschreitet und Einzug in die Kultur und in soziale Interaktionen erhält. Auf diese Weise beeinflusst ADHS als soziale Konstruktion schon bis zu dem Grad das pädagogische Handeln, dass es zu Verschiebungen von Verantwortung kommt. In anderen Worten, schulische Probleme verlagern sich in den medizinischen Bereich. Zusätzlich hat die Bildung eines internationalen Rates, der als Zielsetzung die Legitimierung der Diagnose der Störung hat, dazu beigetragen, dass der Begriff ADHS noch mehr an Bedeutung gewonnen hat. Wie Caliman (2009) belegt, vertreten einige Wissenschaftler die Ansicht, ADHS sei im wirklichen Leben der Kinder und auch vieler Erwachsener präsent, und aus diesem Grund dürfe es keine Zweifel über die Existenz der Störung und die Glaubwürdigkeit ihrer Diagnose geben.

Während sich die Experten mit der Erforschung von ADHS als psychische Störung befassten, wurde die soziale Konstruktion von Lernproblemen als Folge der Aufmerksamkeitsdefizitstörung und Hyperaktivität durch die Darstellung in den Medien verstärkt. Die Häufigkeit nachgewiesener Fälle in den Schulen stieg an und folglich auch die Nachfrage medizinischer Behandlung als Lösung für Kinder mit schulischen Problemen. Ein Beispiel für diesen Anstieg der Nachfrage ist der zunehmende Verkauf des Medikaments Ritalin (Methylphenidat). Laut Caliman (2009) stellte die Zeitschrift New York Times in ihrer Januar-Ausgabe des Jahres 2009 einen Anstieg der Produktion von Ritalin um 700% fest – Ursache war die wachsende Zahl amerikanischer Kinder, die Probleme in der Schule hatten.

Durch den Anstieg der Häufigkeit und der Verbreitung von Informationen über hyperaktive Kinder sowie die durch Medikamenteneinsatz erzielten Verbesserungen kam es auch zur Veröffentlichung von Ratgebern zum Thema ADHS, die dabei helfen sollten, auffälligen Schülern die Störung nachzuweisen. Infolgedessen wurden nicht nur mehr Kinder medizinisch behandelt – viele Familien und selbst einige Lehrer hörten auf, nach der Ursache schulischer Probleme zu forschen und sahen in der medikamentösen Behandlung den Schlüssel zur Behebung unerwünschten Verhaltens. Als Resultat dieser Konstruktion von ADHS in Zusammenhang mit Lernproblemen stelle ich den Fall des schulischen Gesundheitsprogrammes des Unterrichtsnetzes der Stadtgemeinde Cuiabá im Bundesstaat Mato Grosso dar, wo meine Forschungsarbeit durchgeführt wurde. In einer von einigen Schulen des öffentlichen Netzes der Stadt sowie vom Stadtsekretariat für Erziehung und Bildung geförderten Studie wird berichtet, dass 23% der Kinder, die Schulen in den nördlichen und südlichen Regionen

der Stadt Cuiabá besuchen, psychologische Störungen aufweisen, die ihre Leistungsfähigkeit im Klassenraum beeinträchtigen. Laut den Ergebnissen, die in der Zeitung *Folha de Estado*¹ veröffentlicht wurden, werden diejenigen Kinder, die von Psychologen des Programms *Escola com Saúde (Schule mit Gesundheit)* betreut werden, von den Lehrern als undiszipliniert, hyperaktiv, zu schüchtern oder unkontrolliert beschrieben.

Der Aufbau der Studie

Bei der Mischung aus Marketing-Interessen, Familienproblemen, Journalisten, die Gesundheitsberatung leisten, und Schulen, die sich der Hegemonie anderer Wissenschaften unterwerfen, da ihnen Antworten auf die Erziehungsprobleme fehlen, wozu auch das manchmal unbeachtete Problem der nicht differenzierten Verhaltens- und Lernanforderungen für alle Kinder gehört, ist verständlich, dass Lernprobleme den Bereich der Pädagogen/Pädagogik verlassen und die Arztpraxen füllen. Hier sehe ich die Problematik, dass dadurch viele Kinder in den Verdacht kommen, „an Krankheiten zu leiden“, auch wenn das Problem eher beim Betrachter als beim Betrachteten liegt. Lernschwierigkeiten biologisch zu begründen bedeutet, soziale in biologische Fragen umzuwandeln (Collares und Moysés, 1996). Die Schule ist dadurch abhängig von der ärztlichen Diagnose geworden, um pädagogischen Maßnahmen zu ergreifen.

In diesem Komplex von Macht- und Wissensbeziehungen und Verschiebungen von einem Wissenschaftsbereich in den anderen lassen sich die Prozesse, die bei der Diagnostizierung von „biologisierten“ Schwierigkeiten ablaufen, in vier wesentliche Abschnitte aufteilen, die als Schwerpunkte dieser Untersuchung dienen können:

1. Das Gefühl und die Reaktion des Lehrers, wenn bei seinem Schüler keine Lernfortschritte sichtbar werden.
2. Das Verhalten der Schule, wenn sie den Schüler bzw. seine Eltern an den Arzt verweist und dabei in seiner Schülerakte einen Verdacht auf „Anomalität“ einträgt.
3. Die Reaktion der Familie, bei der man die Entscheidung der Eltern hinterfragen kann, das Kind zum Arzt zu bringen oder auf den Vorschlag der Schule einfach nicht zu antworten.
4. Die Art, wie der Schüler inmitten dieses Prozesses die Meinungen der anderen über sich wahrnimmt und verarbeitet, und wie er mit der Etikettierung und dem Stigma der Krankheit lebt, womit er versehen wurde.

¹ Folha do Estado. Cuiabá, April 27, 2009

Bei der Untersuchung der gesamten Problematik, die dieser Schüler erlebt, ist auch eine Analyse seiner alltäglichen Beziehungen erforderlich, ebenso die Analyse, wie seine Schwierigkeiten im familiären und schulischen Umfeld verstanden und diskutiert werden. Die Kommunikation zwischen der Schule und der Familie soll dem Schüler nützen. Wie es scheint, ist es aber oft so, dass der Schüler der Schule nützt, und - zum Teil - der Familie. Das lässt eine Situation schulischer Kontrolle erkennen, die Spannung und Angst, wenn nicht sogar Distanzierung erzeugt. Und welche Stellung nimmt der Schüler in diesem gesamten Prozess ein?

Also will diese Studie erforschen, wie der Diagnoseprozess im Schulalltag abläuft: die Feststellung des Klassenlehrers, der Weg durch die Entscheidungsinstanzen in der Schule und durch die bürokratischen Strukturen des Bildungswesens, das Werte- und Glaubenssystem der Familienmitglieder und schließlich das Selbstverständnis der Schüler, während sie diesem Prozess unterworfen sind.

Um diese Untersuchung durchzuführen, habe ich eine öffentliche Schule in der Stadt Cuiabá im mittleren Westen von Brasilien ausgewählt, die einen hohen Prozentsatz ihrer Schüler an die entsprechenden Fachkliniken verweist. In dieser Schule wurden Fallstudien zweier elfjährige Schüler einer Klasse durchgeführt: die Schule hatte die Diagnose erstellt; durch die Mitschüler, Familienangehörigen und Lehrer war diese Etikettierung erfolgt, aber die beiden Schüler wurden daraufhin trotzdem nicht von Ärzten behandelt. Die interne „Medizinisierung“ in der Schule selbst reichte aus, um sie mit dem Etikett zu versehen und die entsprechende Problematik für ihr Selbstbewusstsein zu schaffen, wie ich im Verlauf der Studie zu zeigen versuchen werde.

Die Struktur der Studie

Im ersten Kapitel wird der methodologische Weg vorgestellt, der bei der Untersuchung eingeschlagen wurde. Er umfasst das Forschungsgebiet, die Auswahl der Schule, die zwei Fallstudien und die Forschungsmethoden, die bei der Materialsammlung angewandt wurden. Interviews mit Pädagogen und Beamten des Gesundheitswesens, die nicht im untersuchten Bereich arbeiteten, waren für die allgemeine Lokalisierung des erforschten Problems und für die Analyse als Ganze erforderlich. Bei den untersuchten Schülern hatte die Schule beschlossen, sie sollten von Neurologen ärztlich untersucht werden, da sie Schwierigkeiten beim Lernen und im Betragen zeigten.

Im zweiten Kapitel „Ausgangspunkte“ befasst sich diese Studie mit drei Hauptthemen: Lernen, Diagnose und Medikamente. Das erste betrifft die Reaktion der Schule und der Familie, wenn bei einem Schüler Lernschwierigkeiten auftreten. Hier werden die verschiedenen Theorien über Lernprobleme erörtert. Nach Ansicht der Schule beruhen viele Probleme auf der wirtschaftlichen und emotionalen Situation der Familie und der fehlenden Betreuung der schulischen Aktivitäten ihrer Kinder durch die Eltern, oder sie liegen - wie schon erwähnt – beim Kind selbst, das kognitive Defizite haben soll, die seine „normale“ Entwicklung verhindern.

Vom Klassenlehrer werden die Gründe seiner Meinung über das „nicht Lernen“, über den Bereich dargelegt, in dem das „nicht Lernen“ und das unerwünschte Betragen miteinander verschmelzen und schließlich als organisches Problem angesehen werden. Die Eltern haben ebenfalls eine eigene Meinung über ihre Kinder, die sie sowohl auf das Verhalten in der Familie als auch darauf stützen, was die Schule über sie sagt. Aufgrund dieser beiden Ansichten - der Schule und der Familie - die das Kind wahrnimmt und interpretiert, bildet es sich dann sein Bild von sich selbst und seiner Lernfähigkeit.

Bei der Betrachtung der Diagnose wird versucht, den Glauben der Schule, dass Lernschwierigkeiten mit organischen Problemen in Verbindung stehen, aus historischer Sicht zu verstehen. So soll durch die Untersuchungen des Verhaltens des „Forschungsobjekts“ in der modernen Welt festgestellt werden, wie die sozialen Bedingungen Menschen und ihren Alltag beeinflusst und Räume für das Entstehen von Mythen schaffen, wie es beim Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom (ADHS) des unaufmerksamen, unruhigen Schülers der Fall ist.

In der Diskussion um die Verabreichung von Medikamenten erörtere ich anschließend unter Berücksichtigung des gesamten Hintergrunds der Diagnose, der sich viele Schüler ausgesetzt sehen, die Beziehungen des betroffenen Schülers in seinen verschiedenen Umfeldern, d. h. in der Familie und der Schule. Die Art, wie die Eltern das Kind und seine Welt sehen, stärkt oder schwächt das Selbstvertrauen des Kindes. Viele Kinder erleben in ihren Familien und in ihrer sozialen Umwelt unklare Situationen, die sie (nicht) erkennen lassen, welche Bedeutung ihre Probleme für die Familie haben.

Im dritten Kapitel werden die Analysen der Interviews sowie der Inhalt der Schülerakten der „Forschungsobjekte“ erörtert. Die Themen werden unter

verschiedenen Aspekten behandelt, die aufgrund der Tatsachen entwickelt wurden, die in den Aussagen der Schüler in den beiden Fallstudien, der entsprechenden Familien, der Rektorin, der pädagogischen Leiterin und der Lehrer zu Tage treten. Zusätzlich werden Aussagen und Erfahrungen von Fachleuten vorgestellt, die keine Verbindung zu der untersuchten Schule haben, aber direkt mit dem Thema der schulischen Diagnose arbeiten.

1 – Das Forschungsprojekt

In diesem Kapitel stelle ich die verschiedenen Phasen der Forschungsarbeit dar, von ihrer Konzeption bis hin zu ihrer Durchführung. Unter Punkt 1.1. führe ich die Argumente auf, die als Grundlage der Untersuchung dienten. Dabei wird die Anwendung der soziohistorischen qualitativen Forschung als Methodologie begründet, mit einer Betonung der soziohistorischen Perspektive Vygotskijs und den Fallstudien zweier Schüler als Forschungsstrategie. Weiterhin werden die zur Sammlung von Informationen angewandten Methoden dargestellt – beispielsweise Interviews, teilnehmende Beobachtung und Forschung anhand von Dokumenten. Ebenso wird die Vorgehensweise bei der Analyse des während der Forschung gesammelten Materials dargelegt.

Der Kontext der Forschung wird unter Punkt 1.2. behandelt und bezieht sich auf die Situationen, die als Eckpunkte dienten, die mich im Verlauf der Untersuchungen lenkten. Ich stelle einen Bericht vor über Kinder, bei denen die Aufmerksamkeits-Defizitstörung diagnostiziert wurde und die Medikamente einnehmen, was sich auf die Beziehungen dieser Kinder zu ihrer Familie und der Schule auswirkt.

Unter Punkt 1.3. beschreibe ich das schulische System, in dem die Forschungsarbeit durchgeführt wurde. Ich analysiere weiterhin das Unterrichtssystem, das von den jeweiligen Schulen vertreten wird, und wie sich die Verhältnisse in der Schule zwischen Schulleitern, Schülern und Lehrern gestalten. Ebenso beschreibe ich die Umgebung des Klassenraums sowie die Vorfälle, die sich während meiner Arbeit für teilnehmende Beobachterin ereigneten.

Die Argumente, die von der Schule vorgebracht wurden, um die Überweisung der Kinder an Kliniken durchzuführen und die offiziellen Verfahren, die eingeleitet wurden, um diese Überweisungen umzusetzen, werden unter Punkt 1.4. dargestellt. Unter 1.5. gehe ich näher auf die Schüler ein, die ich als die beiden Fallstudien dieser Arbeit gewählt habe.

1.1. Der methodologische Weg

1.1.1 Vorangegangene Erfahrungen und Vorüberlegungen

Die Entscheidung, zu erforschen, was mit Schülern geschieht, die in der Schule täglich mit einer Diagnose konfrontiert werden, fiel deswegen, weil wir mit Unbehagen festgestellt haben, dass man Lernschwierigkeiten mit neurobiologischen Problemen in Verbindung bringt. Vielen Lehrern wird „empfohlen“, ihre sogenannten „problematischen“ Schüler durch die „Brille“ psychischer Störungen zu betrachten. Was

sie dann „sehen“, wird in verschiedenster Weise interpretiert und geschildert. Zwischen der Wirklichkeit aus der Sicht der Schüler und aus dem Blickwinkel der Lehrer gibt es eine Zone, über die man schweigt, die man nicht verbalisiert, die manchmal sogar unbekannt ist oder ignoriert wird. In dieser Zone erklingen die Stimmen der Schüler, doch sie finden oft wenig Gehör.

Ich möchte im Folgenden kurz meinen persönlichen Erfahrungshintergrund mit der zentralen Problematik meiner Forschung skizzieren. Für die Abhandlung musste ich „den Fluss überqueren“, d. h. meinen Standort verlassen und dann die Betrachtung aus der Entfernung durchführen, in der ich mich befand. Der Blick aus der Distanz ließ mich die Kraft des Wortes, des Bildes und der Wiederholung, die von den Kommunikations- und Marketingtechniken bevorzugt eingesetzt wird, noch besser verstehen. Meine kurze Tätigkeit auf dem Arzneimittelmarkt und die Kenntnis seiner Kommunikationstechniken, bei denen er sich auf den Fachmann als Autorität berufen kann, und meine Lehrtätigkeit an der Universität im Bereich Kommunikation waren Erfahrungen, die mein Interesse für dieses Thema² weckten.

Ich studierte vier Jahre „Soziale Kommunikation“ an der Universität von Sao Paulo. Meine berufliche Tätigkeit gliedert sich in zwei Phasen: zuerst arbeitete ich in Privatunternehmen und danach an einer öffentlich-rechtlichen Universität, wo ich bis heute als Lehrkraft tätig bin. Die Arbeit in der Privatwirtschaft und danach an der Akademie war für mich von unschätzbarem Wert. Meine Tätigkeiten auf dem Arzneimittelmarkt vermittelten mir praktische Kenntnisse über die Methoden dieser Unternehmen bei der Marketing-Kommunikation, und meine Lehrtätigkeit brachte mir dann die theoretischen Kenntnisse, die mir eine umfassendere, kritischere Sicht der Praktiken des Marktes ermöglichten.

Begonnen habe ich meine Berufslaufbahn als Praktikantin bei einem großen internationalen Arzneimittelhersteller in den Abteilungen Vertrieb und Marketing. Später war ich mit schon konkreteren Aufgaben als Angestellte im selben Bereich tätig. Insgesamt arbeitete ich in drei multinationalen Unternehmen der Branche. Mit meinen Erfahrungen³ aus der Arbeit in den pharmazeutischen Großunternehmen konnte ich

² Die von der pharmazeutischen Industrie verwendeten Kommunikationsmittel verbinden das Produktmarketing mit der Öffentlichkeitsarbeit. Informationen über das Problem werden mit seiner Lösung durch Medikamente verkoppelt.

³ Bei meiner Arbeit in den Pharmazieunternehmen hatte ich direkten Kontakt zu Ärzten in Arztpraxen, Krankenhäusern und medizinischen Veranstaltungen. Das Kommunikations- und Vertriebsmaterial für die „Produkte“, d. h. die Medikamente, bestand üblicherweise aus einem Werbepaket, das bei jeder

vieles in der Praxis erleben, was ich bei meinem Studium der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung in der Theorie erlernt hatte.

Später erlaubte mir die Nähe zur Akademie, einen neuen Weg einzuschlagen. Ich begann meine Universitätskarriere als Stellvertretung im Fachbereich Soziale Kommunikation und gehörte anschließend zu den erfolgreichen Bewerbern bei einer Ausschreibung von Assistenzprofessuren. Daraufhin trat ich diese Tätigkeit an der Bundesuniversität Mato Grosso an und bin noch heute dort tätig.

Die akademischen Herausforderungen verlangten von mir einen vorsichtigen Blick auf eine andere Welt: den Bereich des Hörsaals und alle Aspekte der Lehre. Als Dozentin beobachtete ich nunmehr den Alltag in einem begrenzteren Raum, die Weitergabe von Erfahrungen und die Erzählungen der Studenten.

Die Entwicklung neuer Technologien und die Anforderungen des Marktes an das ideale berufliche Profil haben bei den Menschen innovative Formen hervorgerufen, wie sie mit dem Bildungsprozess umgehen. Im universitären Bereich ist das deutlich sichtbar.

Werbekampagne drei Monate lang zu benutzen war. Es umfasste Cocktails, Gratisproben von Arzneimitteln und medizinische Fachliteratur, die stets wissenschaftliche Forschungsarbeiten und Beweise für die Ergebnisse der Anwendung der Produkte bei Patienten enthielt.

Bei den Arztbesuchen bestand die Kommunikationsstrategie bzgl. der Medikamente neben mündlicher Propaganda in der Benutzung eines ganzen Apparats visueller Werbemittel, um die Marke und die Produkte beim Kunden zu fixieren. Abgesehen von einigen Ausnahmen waren die Besuche vorher vereinbart, und es gab einen monatlichen Besuchsplan, in den die Daten jedes Arztes und Krankenhauses einzutragen waren. Er diente sowohl dem Außendienstmitarbeiter selbst als auch dem Pharmaunternehmen zur Kontrolle. Die Zahl der ausgestellten Rezepte wurde mit Hilfe der Apotheken überwacht, welche die Verkaufszahlen für jedes Medikament registrierten.

Die technischen und wissenschaftlichen Informationen über die pharmazeutischen Erzeugnisse wurden durch Veröffentlichungen in der Fachpresse und im Internet verbreitet. Aber es waren die systematischen Werbebesuche, die persönlichen Kontakte, mit denen die Werbe- und Verkaufsstrategien gefestigt wurden. Die Gespräche mit den Ärzten fanden während der Sprechstunden in den Pausen zwischen den Konsultationen statt. Der besuchte Arzt bestimmte, wieviel Zeit er dem Außendienstmitarbeiter geben wollte, um die Vorteile und den Nutzen der Produkte herauszustellen.

In den Krankenhäusern arbeiten viele Ärzte – sie alle verschreiben Medikamente und müssen von den Vorzügen jedes Produkts und seinen Vorteilen gegenüber der Konkurrenz überzeugt werden. Die Ärzte sind hier zugänglich und empfänglich für Informationen.

Um dem gesamten Angebot von Medikamenten auf dem Markt und der starken Konkurrenz gewachsen zu sein, widmeten die Pharmazieunternehmen damals der Schulung der Verkäufer besondere Aufmerksamkeit. Die Unternehmen gaben einen großen Teil ihrer Mittel für die Produktentwicklung und für Kommunikationsstrategien aus, wofür eine „Direktion Produktmanagement“ zuständig war. Die Produktlinien wurden diversifiziert und in allen Teilen des Landes vertrieben und verkauft. Dazu musste der Außendienstmitarbeiter für jedes Arbeitsfeld besonders geschult werden.

Hinter dem gesamten Ritual, das gegenüber den Ärzten durchgeführt werden sollte, stand ein Zeitraum intensiver, strenger Schulung, der von Kommunikations- und Vertriebsfachleuten geleitet wurde, deren Aufgabe darin bestand, die Außendienstmitarbeiter für den Kontakt mit der Kundschaft und der Konkurrenz zu schulen. Die Anforderungen gingen von der Kenntnis der Erzeugnisse bis zu den mündlichen Kommunikationstechniken. Dabei sparten die Unternehmen keine Anstrengungen und Mühen, um ihre „Verkaufsstreitmacht“ zu trainieren, damit sie emotional und psychologisch in der Lage wäre, alle notwendigen Informationen aufzunehmen. Der Außendienstmitarbeiter sollte dafür geschult werden, die Ärzte, welche die Pharmakologie beherrschen, zu überzeugen, dieses oder jenes Medikament zu verschreiben.

Aber genau wie im Grund- und Sekundarschulunterricht begegnen die Lehrkräfte auch an den Universitäten demotivierten, zerstreuten, unaufmerksamen Studenten, was sich schließlich auf die Arbeit im Hörsaal auswirkt.

Nicht selten benötigen manche Studenten einige Zeit, bis sie wissen, für welchen Beruf sie geeignet sind und transformieren das z. B. in ein momentanes Gefühl der Unfähigkeit, in dem Bereich zu arbeiten. Einmal erklärte mir ein Student, den Zweifel an seiner Berufswahl befallen hatten, er fühle sich, als ob er „verdumme“, weil er seine Begeisterung für den Beruf noch nicht entdeckt hatte. Nicht selten kommen die Studenten voller Zweifel an die Universität, was sich auf ihre Begeisterung für das gewählte Studium auswirkt. Die Wahl des Studienfachs hängt vom „kulturellen und schulischen Kapital“ der Studenten und außerdem von ihrem Interesse für den Beruf, dem Arbeitsmarkt, einem wirtschaftliche Faktor wie der Aufbringung der direkten und indirekten Kosten, der Qualität der Lehrinstitute und der Unterstützung durch die Familie ab (Romanelli, 2003, S. 112).

Wenn ein junger Mensch entscheiden konnte, an welcher Universität und welches Fach er studieren wollte, und im Verlauf dieses Studium von Zweifeln geplagt wird, dass er „verdumme“, kann man fragen, inwieweit das auch mit einem Kind im Schulalter geschehen kann, das keinerlei solche Auswahlentscheidungen treffen durfte. Man spricht so viel von unaufmerksamen, hyperaktiven Schülern mit Wissenslücken, dass man nicht sicher sein kann, ob nicht auch sie an ihrer Eignung für die Anforderungen der Schule zweifeln, zumal sie ja schon wegen ihres Alters ständiger Motivation bedürfen. Da denke ich an meine Ausbildung in Sozialkommunikation und an meine Lehrpraxis und entdecke bei beiden eine Gemeinsamkeit: der Lehrer muss Nähe zu seinem Schüler herstellen, um ihn besser kennenzulernen und ihn beim Lernen und auch in seinen Zielen zu unterstützen. Der Schüler ist das Subjekt, mit dem er arbeitet, mit dem und zu dem er spricht und zu dem er eine Beziehung herstellt: er ist das Subjekt, von dem der Lehrer wünscht, es solle Erkenntnisse produzieren.

Die Regeln der Kommunikation und des Marketings sind im täglichen Leben der Menschen bereits so präsent, dass sie ihre Art zu leben, sich zu kleiden, zu denken und zu sprechen beeinflussen. Meine Erfahrungen im Hörsaal und mein Blick von außen veranlassten mich, auch kritischere Texte über das Verbrauchermarketing zu lesen. So begriff ich seine allgegenwärtige Macht, glauben zu machen, der Mensch leide, weil er Dinge nicht hat, die er nicht einmal kennt. Man sucht nach den latenten

Bedürfnissen der Menschen, nach den empfindlichen Punkten der zukünftigen Käufer, nach der halb geöffneten Tür für eine strategische Werbekampagne und für die Verbreitung von Ideen und Meinungen über irgendein Thema. Für das Marketing und die Kommunikation ist alles machbar, wenn die „*Schlacht*“ um den menschlichen Geist erfolgreich ist und damit bei den Menschen neue Konsumgewohnheiten geschaffen werden. „Der Geist des Durchschnittsbürgers ist schon wie ein vollgesaugter Schwamm, der nur dann weitere Informationen aufnehmen kann, wenn er sich von denen befreit, die er schon hat. Und trotzdem gießen wir weiter immer mehr Informationen über diesen bereits übervollen Schwamm aus und sind enttäuscht, wenn unsere Botschaften nicht ankommen“ (Ries & Trout, 1993, S. 6).

Es waren meine Tätigkeit als Studienkoordinatorin an der Universität und auch meine Erfahrung als Leiterin einiger Fortbildungsveranstaltungen, die mich näher mit Lehrern der Grund- und Sekundarschule in Kontakt brachte. Die ADHS (Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität) bei Kindern im Schulalter war eines der Themen, woran ich arbeitete. Das Seminar, das ich zu diesem Thema durchführte, stand unter der Leitung einer Erziehungspsychologin und hatte das Ziel, mit Lehrern über Möglichkeiten des Umgangs mit Kindern zu diskutieren, die diese Störung aufwiesen.

Diese Veranstaltung in Cuiabá führte ich nicht nur wegen meines persönlichen Interesses bzgl. des Aufmerksamkeitsmangels durch, da ich schon viel über dieses Thema gelesen hatte. Sie erweckte auch bei den Pädagogen den Wunsch, das Thema auf künftigen Veranstaltungen weiter zu vertiefen, was später mit offizieller Unterstützung des Staatsministeriums für Bildung in Cuiabá geschah. Die große Zahl der Teilnehmer, die sich über ADHS informieren wollten, und die vielen Unklarheiten und Fragen, die mir dabei begegneten, zeigten deutlich, welche große Besorgnis wegen der unaufmerksamen, hyperaktiven Kinder in den Klassenräumen herrschte, und ich fragte mich, wo genau das Problem lag: bei den Kindern oder bei der Unfähigkeit der Lehrer, mit ihnen umzugehen, denn das war ein Punkt, über den viele Teilnehmer klagten.

Je mehr man auf der Veranstaltung auf das Thema der Kinder und ihres unaufmerksamen, hyperaktiven Verhalten einging, um häufiger fiel der Name des berühmten-berühmten „Ritalin“, eines der meistverschriebenen Medikamente, um die „kleinen Nervensägen“ zu beruhigen und die „Träumer“ auf den Boden der Tatsachen zurückzuholen.

Die Betroffenheit der Lehrer, die keine Erklärung für das Schulversagen finden konnten, und die Selbstverständlichkeit, mit der sie die „Glückspille“ als Lösung für die Schulprobleme akzeptierten, machten mich so neugierig, dass ich dem Thema weiter nachging. Die große Nachfrage nach Behandlungen, umfangreiche Literatur über das Thema, Gespräche mit Fachleuten des Bildungs- und Gesundheitswesens und Besuche auf interaktiven Websites für ADHS-Patienten zeigten mir, dass das Thema sehr strittig war. Schon die Existenz von ADHS und die Idee, Kindern im schulpflichtigen Alter Medikamente zu verabreichen, damit sie ruhiger und disziplinierter wurden, erweckten Widerstand.

Angesichts der großen Zahl von Kommunikationen, welche die Existenz von ADHS bejahten, und der Tätigkeit der Internet-Communities, die sie unterstützen, konnte ich die Gründe dieser Kontroversen begreifen. Der kritische Flügel beanstandete, dass das Aufmerksamkeitsdefizit und das hyperaktive Verhalten von den Medien derart verbreitet werden, dass die Interpretationen durch den „gesunden Menschenverstand“ von Verallgemeinerungen und falschen Voraussetzungen ausgehen. Denn wenn ADHS eine neurologische Störung ist, die den Aufmerksamkeitsmangel hervorruft, das Verhalten des Schülers beeinflusst und ihn hyperaktiv macht, folgert man daraus, jedes unaufmerksame, lebhafte Kind leide an ADHS. Diese Schlussfolgerung ist schon rein logisch falsch. In dieser Hinsicht sind die Kritiken unerbittlich und beinhalten, es handele sich um eine sozial konstruierte Krankheit, die von medizinischen Vorschriften und von Arzneimittelmarkt gestützt werde. Denn nach Auskunft der Schule gibt es eine große Zahl von Kindern, die sofort zur medizinischen Untersuchung gebracht werden und Medikamente verschrieben erhalten, die ihr Verhalten verändern, wie zum Beispiel Ritalin. Und die Schule schickt sie keineswegs ohne eigene Motivation zum Arzt: auch die Schule ist gegen die Werbung der Labore nicht immun. Sie verbindet sie mit den Problemen, mit denen sie im Lehr- und Lernprozess zu kämpfen hat, und so wird die Schule zu einer großen „Marktnische“, da ADHS laut seiner Anhänger bei Schulkindern weit verbreitet ist und beim Lernen stört.

Wenn ADHS eine Störung ist, die bei 3–5 % der Kinder im Schulalter auftritt, wie es in der wissenschaftlichen und allgemeinbildenden Literatur heißt, und sich auf das Lernen auswirkt, fragte ich mich, inwieweit Informationen dieser Art die Beurteilung der Schüler durch der Lehrer beeinflussen können und wie die Schule mit den Verhaltensauffälligkeiten umgeht, die für ADHS symptomatisch sind.

Wie Yanaze (2007) bemerkt, schafft das Marketing keine Bedürfnisse, aber es verstärkt schon bestehende. Nichtsdestoweniger ist es eine Unternehmensstrategie, in diesem Fall die der Arzneimittelkonzerne. Im Fall von ADHS weicht die Schule von dem Kurs ab, dass sie bei Schülern, die im Unterricht versagen, ihren pädagogischen Ansatz überprüfen muss. Mit anderen Worten, der ganze Kommunikationsapparat über ADHS stützt sich in diesem Fall auf die These, dass der Schüler wegen der Hyperaktivität undiszipliniert ist, seine Lernprobleme von seiner Unaufmerksamkeit verursacht werden und diese Symptome der Grund seines Scheiterns sind.

Angesichts der Angaben in der Medizin über die ADHS-Symptomatologie und des Informationsapparats, der – von den Medien unterstützt - bis in die Schule reicht, frage ich mich auch, wie die Rektoren, pädagogischen Koordinatoren und Lehrer dazu stehen. Es besteht die Gefahr der Verallgemeinerung, so dass jeder Blick auf die Schüler durch den Gedanken an eine Gesundheitsstörung verzerrt wird. Auch wenn man nicht direkt von ADHS spricht, wird es doch durch seine angebliche allgegenwärtige Verbreitung mit dem hyperaktiven Verhalten und dem Symptom der Unaufmerksamkeit in Verbindung gebracht und ist damit ein Indiz einer Anomalität, die bei der Bewertung durch die Lehrer und die Beurteilung der Schule mitwirkt.

Die alarmierenden Angaben über die Zahl der Kinder, die Medikamente einnehmen (Época Nr 446, 2006) weil sie in der Schule versagen, zeigen, dass die Antworten heute in der Hyperaktivität, im schlechten Betragen und in der Existenz neurobiologischer Probleme gesehen werden. Reportagen und Berichte in den Medien bestärken ebenfalls die Vorstellung, dass das Kind an organischen Problemen leiden könnte, die seine Lernfähigkeit beeinflussen. Die Dramatisierung, mit der vieles konstruiert wird, wenn ein Kind nicht lernt, beeinflusst schließlich das Umfeld, in dem es seine Erfahrungen macht, und die Menschen, mit denen es täglich zusammenkommt und von denen es lernt, die Welt zu interpretieren, insbesondere die Schule und die Familie. Das Kind fängt an, als jemand zu gelten, der zu Problemen und Mängeln neigt. Wie in der Mechanik denkt man an Ursache und Wirkung: das Kind sitzt nicht still und passt nicht auf, es hat Probleme. Daher lernt es nicht und scheitert.

ADHS ist dann eine Antwort, um die Lernschwierigkeiten zu rechtfertigen. Zur Bestätigung muss man das Kind im Krankenhaus untersuchen lassen. In diesem Szenario wird die Medikamentenverschreibung immer bedeutender, da sie den Effekt

der „Beruhigung des Löwen“⁴ hat und glauben macht, das ruhige, konzentrierte, gehorsame, disziplinierte Kind sei ein nachahmenswertes Beispiel und entspreche der Normalität, da es lernt und die erwarteten Ergebnisse zeigt, obwohl es dafür den Preis zahlt, dass sein wahrer Charakter eines unangepassten Kindes unverändert bleibt.

1.1.2. Die qualitative sozialhistorische Forschung

Der geplante methodologische Weg für die Gliederung dieser Untersuchung ließ mich eine analytische Forschungsmethode anwenden, die zuerst eine diversifizierte Sammlung von Informationsmaterial über verschiedene Sachverhalte erforderte, das anschließend beschrieben und interpretiert wurde. Durch die Untersuchung der gewöhnlichen Situationen des Schulalltags war es möglich, das Verhalten der Schule gegenüber Schülern mit Lernproblemen und auch einige Folgen der Verweisungen an Kliniken zu verstehen, die in solchen Fällen stattfanden. Um den gesamten Prozess zu begreifen, waren schließlich die gesammelten Materialien, die Interviews, Beobachtungen, Schulberichte und andere für diese Untersuchung erhobenen Daten miteinander in Beziehung zu setzen. Das Forschungsprojekt erforderte von meiner Seite auch eine anfängliche Vision des Ganzen, wofür ich dann versuchte, die zahllosen Fragmente Schritt für Schritt zusammenzusetzen.

Dabei folgte ich Denzin und Lincoln (2006), die den qualitativen Forscher einen „bricoleur“, einen Patchworker, einen Produzenten von Bildfolgen nennen, die sich in Filme verwandeln. Auch die Definition des „bricoleur“ von Levi-Strauss (1997) entspricht meiner Vorgehensweise. Ich habe ebenfalls alles getan, Archive durchsucht, beobachtet und mit dem einen oder anderen gesprochen. Nach Denzin und Lincoln (2006) setzt die qualitative Forschung Fragmente der Realität, verschiedene Situationen und vielfältige Stimmen zusammen. Diese Montage soll den Forscher den Weg zur Interpretation finden lassen, die sich somit aus einem eher dialogisierten Prozess ergibt. Es handelt sich um eine Patchworkarbeit, um die gleichzeitige Anordnung verschiedener Situationen und Materialien, die den Austausch von Gedanken und unterschiedlichen Sichtweisen begünstigen. Diese „Flickerarbeit“ erweist sich dabei als Weg zum Verständnis und zur Zusammenarbeit bei der Validation der Interpretationen des hier untersuchten Phänomens: der Diagnose einer vermeintlichen Krankheit durch die Schule zur Erklärung von Lernproblemen. „Die objektive Realität kann niemals eingefangen werden. Wir können etwas nur durch

⁴ „Beruhigung des Löwen“ (sossega leão) ist ein volkstümlicher Ausdruck in Brasilien. Ist jemand sehr nervös und unkontrollierbar, sagt man „beruhige den Löwen!“. In diesem Sinne wird die Bezeichnung bei Medikamenten für Beruhigungsmittel gebraucht.

seine Darstellungen erkennen“ (Denzin und Lincoln 2006, S. 19). In diesem Sinn benutze ich ihre Definition der Daten-Triangulation als Form, um all diesen Reichtum des gesammelten Materials, der registrierten und beschriebenen Inhalte, der Aussagen, der Dokumente und der Beobachtungen verständlich zu machen:

Die Triangulation ist die gleichzeitige Darstellung vielfältiger, refrakterter Realitäten. Jede der Metaphern „handelt“ in dem Sinne, dass sie Gleichzeitigkeit und keine sequentielle oder lineare Aufeinanderfolge schafft. Die Leser und Zuhörer sind dann aufgefordert, die konkurrierenden Visionen im Zusammenhang zu erforschen, die auftauchen und zu neuen Realitäten verschmelzen, die nun verstanden werden müssen (Denzin und Lincoln 2006, S. 20).

Nach Ansicht dieser Autoren gibt es mehrere Arten von „Bricoleurs“. Wer sich einer interpretativen Arbeit widmet, erstellt eine „Bricolage“, eine Konstruktion, die sich in dem Maße verändert, wie je nach den Situationen neue Teile zu dem Forschungsthema eingefügt werden. So hat der *bricoleur* die Aufgabe, zu bauen und die Teile in einer reflexiven Weise mit dem Ganzen zu verbinden.

Das Ergebnis der Arbeit eines interpretativen „*bricoleur*“ ist eine komplexe „*bricolage*“ (die mit einer Patchwork-Decke vergleichbar ist), eine Collage, eine reflexive Montage – eine Gesamtheit veränderlicher, miteinander verbundener Bilder und Darstellungen. Ähnlich einer Patchwork-Decke, einer Text-*Performance*, ist diese *interpretative Struktur* eine Aufeinanderfolge von Darstellungen, welche die Teile mit dem Ganzen verbinden (Denzin und Lincoln 2006, S. 20 – *Kursivschreibung* von den Autoren).

Die qualitativen Forscher sind der Ansicht, man müsse verschiedene, miteinander in Wechselbeziehung stehende interpretative Methoden anwenden, um die Realität zu verstehen, die sie betrachten, reflektieren und untersuchen. Jede Beobachtung wird insoweit subjektiv, als sie in einen bestimmten sozialen Zusammenhang gestellt wird, der sich zwischen den Welten des Beobachters und des Beobachteten befindet.

Für die reflexive Forschung gibt es keinen anderen Weg als den Dialog mit dem Unbekannten. Die Beziehung zu ihm ist für den Aufbau der Untersuchung von entscheidender Bedeutung. In diesem Prozess von Suche und Verständnis sind die sprachlichen Äußerungen am wichtigsten. Also ist dem Dialog die größte Aufmerksamkeit zu widmen. Diese Art der Analyse ist anzuwenden, um das vertrauter zu machen, was dem Forscher fremd ist (Amorim, 2001, S. 26). Dazu benutzt die Autorin die Alterität als Verfahren zur Umwandlung des einen im Kontakt mit dem anderen. In der Gegenseitigkeit der Beziehung entsteht das andere gerade aus der Beziehung selbst. Es kommt dann zu einer Erkenntnis des Forschers aufgrund der Kenntnis des Erforschten:

Also verbinden wir mit der Alterität eine gewisse Fremdheit, weil es sich nicht um das einfache Erkennen eines Unterschieds, sondern um eine wirkliche Distanzierung handelt: Perplexität, Infragestellung, kurz gesagt, Außerkraftsetzung der Evidenz. Die Forschungstätigkeit wird damit zu einer Art von beabsichtigtem Exil, wo man versucht, gleichzeitig Gast und Gastgeber zu sein (Amorim, 2001, S. 26).

Amorim (2001) beschreibt, wie mit den Alteritäts-Beziehungen umzugehen ist. In der Forschung stehen sich der Forscher und das untersuchte Objekt von Angesicht zu Angesicht gegenüber. Der Unterschied zwischen dem einen und dem anderen ist eine Frage der Position. Das Subjekt, das für den Forscher das untersuchte Objekt ist, erfordert eine Alteritäts-Beziehung, einfach deshalb, weil dieses Subjekt für den Forscher der andere ist. Für den Forscher, der es zu untersuchen will, stellt sich das andere Subjekt als verborgen und unbekannt dar. Alterität bedeutet zugleich Distanz und gleichzeitig ein Eintauchen in das Forschungsgebiet in der Weise, dass es den Forscher befähigt, den Sinn der Worte in der Ausdrucksweise des anderen zu verstehen. Für Amorim ist das Verständnis das Ergebnis einer Vermittlung, in der die Beziehung zu dem anderen entsteht. Die Stimme des untersuchten Subjekts wird in die Stimme des Forschers übersetzt. Diese Alteritäts-Beziehung hat für Bachtin (2003 und 2004) einen polyphonen Aspekt. Auch Freitas (2002) befürwortet, dass in eine Forschungsarbeit bereichernde Elemente aufzunehmen sind, damit eine Diskussion entsteht. Die Heterogenität eröffnet Wege für die vielfältigen Ansichten und für die Kommunikation in Form eines Dialogs, die zur Schaffung des Wissens erforderlich sind.

Ich benutze eine sozialhistorische Perspektive, um die Beziehungen zwischen den beiden Schülern - den Forschungsobjekten - zu ihrer Familie, ihren Lehrern und ihren Klassenkameraden und auch zu der Autorin selbst in einer Situation zu untersuchen, in der sich die Schüler wegen ihres Schulversagens täglich einem Diagnoseprozess gegenübersehen. Beim Aufbau meiner Arbeit konnte ich mich auf Erfahrungen und Ergebnisse aus den sozialhistorischen Forschungsarbeiten von Vygotskij und Luria und auf Erkenntnisse von Bachtin stützen.

Die sozialhistorische Sichtweise, die Vygotskij in seinen Arbeiten anwendet, betrachtet das Individuum als „historisch-kulturelles“ Wesen, dessen Bewusstsein ein Reflex der Dynamik der materiellen Realität und der sozialen Beziehungen ist. Wie Freitas (2002) erklärt, besteht der Beitrag Vygotskij im Bereich der Psychologie in der Beschreibung und Erklärung von Phänomenen der verbalen Interaktion, während Bachtin - aus seiner dialogischen Perspektive - das linguistische Phänomen als Ergebnis der Interaktion

zwischen den Individuen untersucht. Für die Forschung bedeutet das, dass die Erforschung des Menschen in der Untersuchung seiner Aussagen in seinen Texten, seinen Worten, also letztendlich in seinen Mitteilungen durch Zeichen besteht.

Was die Arbeit des Forschers in den Humanwissenschaften betrifft, spricht Bachtin von dem Forschungsobjekt Mensch als „*Wesen, das sich äußert und spricht*“. Um ihn zu verstehen, muss der Forscher dessen Stimme untersuchen und sich des Dialogs bedienen. In der dialogischen Perspektive gibt es also eine Interaktionsbeziehung zwischen dem Forscher und dem Erforschten. In diesem Sinn stimme ich der Analyse von Freitas (2002) zu, für den das Verständnis des Menschen und seiner Handlungen durch den Dialog des Bewusstseins zweier Menschen erfolgt.

1.1.3. Fallstudien und ihr Aufbau

Diese Forschungsarbeit enthält viele Reflexionen über meine eigenen persönlichen und beruflichen Erlebnisse. Tatsächlich unterscheide ich dabei nur zwischen Aktivitäten und Funktionen und nehme sonst keine genaue Trennung vor, da sich die in uns lebenden Personen - die anderen „ichs“ in unseren Stimmen, wie Bachtin sagt - schließlich doch an allen Orten und bei jeder Situation bemerkbar machen. Was wir sind, ergibt sich aus unseren Erlebnissen in der Interaktion mit den anderen. Was wir wahrnehmen und wie wir etwas interpretieren, resultiert daraus, was uns zu lernen und zu begreifen möglich war. Ich gebe zu, dass es keinen neutralen Forscher ohne eigene Geschichte gibt, und akzeptiere die Vielfältigkeit. Über die eigene Interpretation von den Daten zu schreiben, mit denen man sich dem Phänomen zu nähern versucht, befreit nicht von Genauigkeit und führt auch nicht zu einer Entfernung vom historischen Objekt. Daher kann der Forscher Freude über das eine und das andere zeigen, denn diese Abhandlung ist auch der Ausdruck dessen, was ich denke, der Erfahrungen, die mich wachsen ließen, und der Begrenzungen, die mich herausfordern, wenn ich mich mit einigen Umständen des Lebens auseinandersetze. Sie ist auch der Ausdruck meiner Analyse und Interpretation dessen, was ich lesen und erleben konnte, wobei ich mich bemüht habe, bei den Beschreibungen der notwendigen wissenschaftlichen Genauigkeit zu entsprechen: sie ist das Ergebnis einer Untersuchung mit zwei Fallstudien, deren Thema ich mich intensiv gewidmet habe.

Diese Abhandlung enthält auch Überlegungen zu einigen Regeln der medizinischen Wissenschaft mit ihrem Führungsanspruch bei der Definition des normalen und des pathologischen Verhaltens sowie über die Meinungen unserer Gesellschaft zu diesem Thema. Mit Fragen über die menschliche Vorstellung darüber, was als Tatsache gilt

und was man – auch mit Veränderungen - zu einer Tatsache machen möchte, um es dann wahrzunehmen und zu beurteilen, befassen sich viele Autoren. Sie forschen und analysieren, was hinter dem „gesunden Menschenverstand“ steht, der Einzeltatsachen in Verallgemeinerungen und in absolute Wahrheiten umwandelt.

Die Art, wie ADHS in den Medien, in den Schulen und gegenüber den Familien propagiert wird und wie schließlich die allgemeine Meinung über dieses Thema gebildet wird, sowie die Diskussion über die organische Störung sind Anlass, um das Verhalten der Schule, die Begründung der Diagnose für die Schüler und die Motive für die Entscheidung zu untersuchen, die Schüler in die Kliniken zu schicken.

Die Fallstudie ist eine umfassende Untersuchungsstrategie. „Es ist eine Forschungskategorie, die eine *Einheit* zum Gegenstand hat, die tiefgreifend analysiert wird.“ (Triviños, 1987, S. 33 – Schrägstellung durch den Autor). In jeder Situation kann der „Fall“ eine oder mehrere Menschen umfassen, die zu analysieren sind. Dabei kann die Situation immer komplexer werden, je weiter sich der Forscher in den Fall vertieft. Die Sammlung von Informationen kann sich auf zahllose Tatsachen stützen. Diese Vielzahl verschiedener Tatsachen ist erforderlich, um die Qualität der Forschungsarbeit zu gewährleisten. Dabei ist nicht nur die Gliederung der verschiedenen Tatsachen wie in einer Datenbank wichtig, sondern auch, wie sie miteinander verknüpft werden. Daher wird die oben erwähnte Triangulation nach Yin (2001, S. 120) zu einer „logischen Grundlage für die Nutzung verschiedener Tatsachenquellen“, wenn man dasselbe Phänomen unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. In seiner Beschreibung der Triangulation als Datensammlungstechnik für qualitative Untersuchungen erklärt Triviños:

Die Triangulationstechnik bezweckt, bei der Beschreibung, der Erklärung und dem Verständnis des zentralen Forschungsthemas die größtmögliche Tiefe zu erreichen. Sie geht davon aus, dass es unmöglich ist, ein soziales Phänomen isoliert, ohne historische Wurzeln, ohne kulturelle Bedeutungen und ohne enge, wesentliche Bindungen an eine soziale Makro-Realität zu begreifen. Diese komplexen, umfassenden theoretischen Verknüpfungen machen qualitative Studien nicht leicht (Triviños, 1987, S. 138).

Damit eine Fallstudie als solche angesehen werden kann, muss sie sich auf etwas Bedeutendes beziehen, etwas, das einige menschliche Verhaltensweisen aufzeigen und verständlich machen kann. Als Formen der Annäherung an zwei Schüler in diesen Fallstudien erbrachten die Beobachtung im Klassenraum und die Teilnahme am Alltag in ihrer schulischen Umgebung einige Informationen darüber, wie sie sich gegenüber

den schulischen Anforderungen verhalten, vor allem, wenn sie von der Lehrerin zur Mitarbeit aufgefordert werden, und wie sie – auch in den Pausen - mit den Lehrern und Mitschülern interagieren. In verschiedenen Situationen einen Blick auf die „Forschungssubjekte“ und ihre Behandlung durch die Schule zu werfen, war wichtig, um einige ihrer Verhaltensweisen in der Schule im Alltag mit Schülern und Lehrern zu begreifen. Man weiß, dass eine Forschungsarbeit, die eine oder mehrere Fallstudien enthält, den Forscher zu zahllosen Variablen, Tatsachen und anderen Informationen führt, die ihn dazu veranlassen, die soweit wie möglich die Datentriangulation zu benutzen, damit sie ihm bei der Validierung der gefundenen Interpretationen zu hilft (Yin, 2001).

Die Fallstudien als Forschungsstrategie sensibilisieren den Forscher für alle Tatsachen, die während des Forschungsprozesses auftauchen können. Die Materialsammlung bringt dem Forscher Klarheit über das zentrale Thema und die Umriss des erforschten Problems, was die Literaturliste über den Kontext ermöglicht, in den die Fallstudie eingefügt ist. Um die Wirklichkeit in diesem Fall möglichst tiefgehend wiederzugeben, mussten vielfältige Informationsquellen und auch Angaben über die Fälle von anderen Schülern zusammengetragen werden, die wegen Verhaltens- und Lernproblemen in Kliniken geschickt wurden.

Die Untersuchungen fanden in einer Schule in Cuiabá, der Hauptstadt des Staates Mato Grosso, im Mittleren Westen Brasiliens statt und bezogen sich auf zwei Schüler einer Klasse. Die Schule liegt am Rande von Cuiabá. Außer den beiden Schülern nahmen an der Schule auch die Rektorin, die pädagogische Leiterin und alle Lehrer, welche die zwei Schüler jemals unterrichtet hatten, d. h. die Klassenlehrerin und alle vorherigen Klassenleiter an dem Projekt teil. Zur besseren Lokalisierung des erforschten Problems sammelte ich zuerst einige wichtige Aussagen von Vertretern privater und staatlicher Einrichtungen, die sich mit der Problematik der Verweisung von Schülern mit Lernproblemen an die Krankenhäuser befassen.

Die Wahl gerade dieser Schule als Forschungsgebiet hängt mit der Zahl der Verweisungen von Schülern an Krankenhäuser zusammen, die von der Schulkonferenz gewünscht wurden. Die Durchsicht der Protokolle der Entscheidungen der Klassenkonferenz und die Interviews mit dem Rektor und der pädagogischen Leiterin zeigten, dass die Schule viele Verweisungen vorgenommen hat. Die beiden als

„Forschungsobjekte“ ausgewählten Schüler, die ich Vitório und Willian⁵ nenne, haben nach den offiziellen Lehrerberichten Lernschwierigkeiten. Auf Vorschlag der Schule sollten sie von ihren Eltern zum Arzt geschickt werden, damit sie klinisch untersucht würden. Beide Familien folgten dem Rat der Schule nicht, weil sie die ärztliche Untersuchung für unnötig hielten. Sie erklärten jedoch, sie hätten die Jungen beim Arzt zu einer Routineuntersuchung vorgestellt. Es wurden absichtlich zwei Fälle ausgewählt, in denen die Familie der Anregung der Schule nicht folgte, da so die Fragen der Entstehung von Bildern und Selbstbildern und des Auseinanderfallens der Auffassungen der Schule und der Familie und ihre Reaktionen auf die schulische Beurteilung ihrer Kinder in einer besonderen Form untersucht werden können.

Das Eintauchen in die Schumatmosphäre, ins Klassenzimmer und in das Gespräch mit den Lehrern, Schülern und Familien lieferten mir genaue Informationen über die täglichen Beziehungen dieser Schüler, die einem schulischen Diagnoseverfahren unterzogen worden waren. Die partizipative Beobachtung im Klassenraum gestattete, die Schüler bei ihren Aufgaben zu begleiten, verschiedene Beziehungssituationen festzustellen und zu beschreiben, sowie die Probleme zu erkennen, denen die Schule im Alltag gegenübersteht. Wie es bei Lüdke und André heißt:

Wir können sagen, dass die „qualitative“ oder „naturalistische“ Fallstudie ein großes Potential bietet, die Probleme der Schule besser kennenzulernen und zu begreifen. Bei der Beschreibung des Schulalltags in seinem gesamten Reichtum liefert diese Art von Studie kostbare Elemente für ein besseres Verständnis der Rolle der Schule und ihrer Beziehungen zu anderen Einrichtungen der Gesellschaft (Lüdke und André, 1986, S. 23).

Die Arbeit, zu beschreiben, was man beobachtet - von dem Verhalten der Beteiligten bis zu den Orten, an denen die Situationen ereignet - wird insoweit zu einer ständigen Herausforderung, als auch eine Darstellung des Umfelds erforderlich ist, um das Individuelle mit dem Gesellschaftlichen zu verbinden (Freitas, 2002)

Je wichtiger die Beziehung ist, die man in einer Beschreibung erfassen kann, umso leichter wird die Annäherung an den Kern des Forschungsobjekts durch das Verständnis seiner Eigenschaften und der seine inneren Gesetze bestimmenden Regeln. Je mehr man in einer Analyse den Reichtum seiner Eigenschaften bewahrt, umso leichter wird die Annäherung an die inneren Gesetze, die seine Existenz bestimmen (Freitas, 2002, S.28)

⁵ Wie mit der Schulleitung und den Eltern der Kinder vereinbart, sind die Namen frei erfunden. Über die beiden Schüler berichte ich später genauer

1.1.4 Methode der Datensammlung

1.1.4.1. Anmerkung

Die Beobachtung als wissenschaftliche Forschungsmethode erfordert eine minutiöse Planung. Der Beobachter plant, welches Material er zur Aufzeichnung der Informationen und auch für die gedankliche Verarbeitung benötigt. Dazu muss er die Ereignisse ständig aufmerksam verfolgen (Lüdke und André, 1986). Die Autoren sehen in einem direkteren Kontakt zwischen dem Forscher und dem erforschten Phänomen zahllose Vorteile, darunter die Möglichkeit, neue Entdeckungen zu dem Problem zu machen. Daher bringt die partizipative Beobachtung den Forscher in einer qualitativen Studie näher an die erforschten Subjekte heran und macht ihre Sichtweisen der Welt verständlicher. „In dem Maße, wie der Beobachter *vor Ort* die täglichen Erfahrungen der Forschungsobjekte begleitet, kann er ihre Sicht der Welt kennenlernen, d. h. die Bedeutung, die sie ihrer realen Umwelt und ihren eigenen Handlungen beimessen“ (Lüdke und André, 1986, S. 26 – *Kursivschrift* durch die Autoren).

Die Beobachtung verlangte von mir auch einige Mitarbeit im Klassenraum - zum Beispiel half ich den Schülern bei einigen Aufgaben und beteiligte mich an einigen Spielen - um dabei einige interessante Verhaltensweisen der Schüler, ihre Schwierigkeiten und ihre Möglichkeiten kennenzulernen. Mein Beruf als Wissenschaftlerin, die Gründe meiner Anwesenheit im Klassenzimmer und die Ziele der Untersuchung waren zuvor erklärt worden. Ich hatte Zugang zu den Schularchiven, und die Eltern hatten ihr Verständnis und ihre Zustimmung zu den Interviews ihrer Kinder und ihrer selbst bei sich zu Hause erklärt. Die Lehrerin hatte mir gestattet, solange am Unterricht teilzunehmen wie nötig. Insgesamt führte ich in der Schule sechs Wochen lang täglich Beobachtungen durch und begleitete dabei die Schüler im Klassenzimmer und in den Pausen. So konnte ich viele Situationen beobachten und beschreiben, welche die physikalischen Eigenschaften der Schule, des Klassenraums und anderer Komponenten betrafen, und ich konnte die Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern, das Verhalten der beiden „Forschungssubjekte“ und meine eigene Teilnahme als Beobachterin genau verfolgen.

1.1.4.2 Interviews

Die qualitative sozialhistorische Forschung erfordert ein Interview in Dialogform. Sein Sinn liegt in der direkten Beziehung zwischen dem Forscher und dem Interviewten, in den stimmlichen Nuancen, die in der Sprache der Forschungssubjekte vorhanden sind, und in der konkreten Situation, in der diese Beziehung stattfindet: „Der Sinn wird im Zwiegespräch geschaffen und hängt von der vom Forscher und seinem Interviewten

erlebten Situation und ihrer räumlichen Stellung ab“ (Freitas, 2000, S.29). Eine Interviewsituation ist stets interaktiv. Als Forschungsinstrument erleichtert das Interview die Erlangung direkterer Informationen und die besondere Vertiefung eines wichtigen Aspekts des Themas, und dabei vermittelt es dem Forscher neue Informationen und Entdeckungen (Denzin e Lincon, 2006; Bauer & Gaskell, 2002; Mucchielli, 1994). Im Vergleich mit anderen Forschungsinstrumenten „entsteht das Interview erst, wenn der Dialog zwischen dem Interviewer und dem Interviewten beginnt“ (Lüdke und André, 1986, S. 34).

Die geplanten Interviews zur Datensammlung wurden flexibel und zwanglos in der Form halbstrukturierter Interviews durchgeführt. Trotz der Flexibilität benötigt man jedoch für alle Interviews einen Plan, damit man aussagekräftige Daten erhält. So verlangt das mehr in Dialogform geführte Interview von Interviewer auch bestimmte eigene Verhaltensweisen, insbesondere die Fähigkeit, zuzuhören und gleichzeitig das Gespräch im Fluss zu halten. Damit erhält er ständig ein Klima des Vertrauens zwischen sich und dem Interviewten und kann dabei im Gespräch trotzdem auch weitere, nicht verbale Kommunikationsarten, wie z. B. Gesten, Lachen, Scherze und Schweigen beobachten, die in der Sprache der Kinder häufig sind (Lüdke und André, 1986).

Außerdem wurden auch Vertreter des Landesministeriums für Erziehung und der Institutionen interviewt, die mit Kindern arbeiten, bei denen die Aufmerksamkeitsstörung mit Hyperaktivität diagnostiziert wurde. In der Schule selbst erhielten wir Aussagen von der Rektorin, der pädagogischen Leiterin, der derzeitigen Klassenlehrerin und den vorherigen Lehrern der beiden Schüler. Die Besuche in der Schule fanden zu verschiedenen Zeiten statt. Mit den beiden Schülern gab es weniger formale Einzelgespräche, wozu die Genehmigung der Eltern und der Schulbehörden vorlag. Die Interviews mit den Familien wurden vorher vereinbart und fanden bei ihnen zu Hause statt. In allen Fällen wurden die Aussagen auf Tonband aufgenommen.

1.1.4.3. Analyse von Dokumenten

Untersucht wurden auch einige Unterlagen, welche die Schule zur Verfügung gestellt hatte, wie zum Beispiel Protokolle von Versammlungen des Lehrkörpers, Schreiben, in denen Schülern ärztliche Untersuchungen oder Beratungen empfohlen wurden und die Schülerberichte über die interviewten Schüler. Mit der Dokumentenanalyse als Forschungstechnik werden Materialien aus Informationsquellen und Tatsachen aus dem Umfeld des Forschungsobjekts gewonnen (Bardin, 2002). Sie wird mit Erfolg in Situationen angewendet, in denen man die Informationen überprüfen muss, die man in

den Interviews und Beobachtungen erhalten hat, wobei sowohl die festgestellten Übereinstimmungen als auch die Abweichungen wichtig sind. Mit den Interviews, den Beobachtungen und der Dokumentenanalyse konnten übereinstimmende Informationen darüber gewonnen werden, wie die beiden Schüler mit der Situation umgehen, dass in der Schule diagnostiziert wurde, sie könnten ein medizinisches Problem haben.

1.1.5. Analyseverfahren

In der Analyse wurden die Aussagen in folgende zwei Themenbereiche untergliedert:

1. Der erste Bereich umfasst die Daten aus den Schülerberichten der beiden untersuchten Schüler für die Jahre 2003 und 2004. In diesen Berichten ist die Art und Weise beschrieben, wie die Lehrer die schulische Entwicklung der Schüler sehen. Daraus habe ich einige häufig wiederkehrende Punkte entnommen, die Lernprobleme betreffen.

2. Der zweite Themenbereich behandelt die Entstehung der Diagnosen und die Verweisungen ans Krankenhaus. Er enthält die Aussagen zu folgenden Themen: „Die Erstellung der Diagnose durch die Schule“; „Die Diagnose als beeinflussendes Element der Beziehung zwischen Familie und Schule“; „Die Schüler und ihre Umfeldler“; „Das Leben mit dem Stigma“; „Licht am Ende des Tunnels“.

1.2. Der Kontext des Forschungsprojekts

Zum Beginn meiner Forschungsarbeit möchte ich die Geschichte des Unterrichtssystems in Brasilien kurz skizzieren. An der Basis dieses Systems unterstützen sich die brasilianischen Schulen – ob öffentlich oder privat – gegenseitig, um dessen Normen festzulegen. Das gegenwärtige brasilianische Bildungssystem ist das Ergebnis einiger wichtiger Veränderungen, die in den Jahren 1971, 1988 und 1996 vollzogen wurden⁶. Bis in die 1970er Jahre bestand Schulpflicht nur für die Grundschule, die lediglich vier Jahre dauerte, wie folgende Tabelle zeigt:

Tabelle 01. Struktur des Brasilianischen Bildungssystems bis 1971.

Schulform	Dauer	Altersstufe
Vorschule	3 Jahre	4 bis 6 Jahre
Grundschule	4 Jahre	7 bis 10 Jahre
Unterstufe (Sek I)	4 Jahre	11 bis 14 Jahre
Oberstufe (Sek II)	3 Jahre	15 bis 17 Jahre
Hochschule	Unterschiedlich	Ab 18 Jahren

Quelle: Ministerium für Erziehung - Gesetz n.º 4.024, vom 20. Dezember 1961, sowie Gesetz n.º 5.540, vom 28. November 1968.

⁶Nähere Informationen zu diesen Veränderungen sind abrufbar unter <http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>

Eine große Veränderung erfolgte mit dem Gesetz n° 5.692/71, wodurch die Grundschule mit dem *ginásio* zusammen gelegt wurde. Die neu entstandene Schulform, die als Erste Stufe (*Primeiro Grau*) bezeichnet wurde, umfasste den von nun an acht Jahre dauernden Pflichtunterricht. Für die ersten vier Schuljahre wurde weiterhin jeweils nur ein Lehrer pro Klasse vorausgesetzt, der über einen ersten Lehramtsabschluss verfügen musste (in Brasilien bezeichnet als *magistério*). Das *colégio* (Oberstufe), welches die letzten 3 Jahre der Schulbildung umfasste, wurde umbenannt in Zweite Stufe (*Segundo Grau*). Nach der Reform von 1971 erhielt das brasilianische Bildungswesen folgende Struktur:

Tabelle 02. Bildungssystem nach 1971

Schulform	Dauer	Altersstufe
Vorschule	3 Jahre	4 bis 6 Jahre
<i>Primeiro Grau</i> (verpflichtend)	8 Jahre	7 bis 14 Jahre
<i>Segundo Grau</i>	3 Jahre	15 bis 17 Jahre
Hochschule	verschieden	Ab 17 Jahren

Quelle: Ministerium für Erziehung

1988 wurde die Brasilianische Bundesverfassung erlassen, wodurch auch das System der Erziehung und Bildung einen Veränderungsprozess durchlief. Dieser Prozess gipfelte in der Genehmigung des Gesetzes über die Leitlinien und Grundlagen der Bildung in Brasilien (Gesetz n° 9.394/96), das zu weiteren Veränderungen im Schulsystem führte, wie folgende Tabelle verdeutlicht:

Tabelle 03. Bildungssystem nach 1996.

Stufen	Unterteilungen	Dauer	Altersstufe
Frühkindliche Erziehung / Vorsschule	Kinderkrippe	4 Jahre	0 bis 3 Jahre
	Vorschule	3 Jahre	4 bis 6 Jahre
Schulbildung	Elementarbildung	8 Jahre	7 bis 14 Jahre
	Oberstufe	3 Jahre	15 bis 17 Jahre
Hochschulbildung	verschiedene Fachrichtungen	verschieden	ab 17 Jahren

Quelle: Ministerium für Erziehung

Wie in der Tabelle dargestellt, umfasste die frühkindliche Erziehung Kinder zwischen 0 und 3 Jahren (Kinderkrippe) sowie zwischen 4 und 6 Jahren (Vorschule). Die Bezeichnungen Elementarbildung und Oberstufe ersetzen die älteren Bezeichnungen des *Primeiro Grau* bzw. Laut dem Gesetz über die Leitlinien und Grundlagen der

Bildung in Brasilien setzen sich die Stufen des brasilianischen Schulwesens zusammen aus der Schulbildung oder Grundbildung und der Hochschulbildung.

1.2.1. Das Forschungsthema - erste Aussagen

Meine Untersuchungen begannen 2004, und meine erste Forschungsstation war das Landesministerium für Erziehung in Cuiabá. In den Daten, die ich dort erhielt, war erkennbar, dass das Landesministerium ein Programm zur ärztlichen Behandlung von Erziehungsproblemen durchführte. Außerdem konnte ich ermitteln, welche enge Verbindung zwischen der schulischen Diagnose, welche die Lehrer bei den Schülern erheben, ihrer Verweisung an die Kliniken und dem starken Verdacht auf ADHS als einer Krankheit besteht, die sich negativ auf das Lernen und Betragen auswirkt.

Im Jahr 2003 hatte das Landesministerium in den Schulen der Gemeinde ein Programm für Kinder von sechs bis neun Jahren eingeführt, die vermutlich an der Aufmerksamkeitsstörung und an Hyperaktivität (ADHS) litten. In einem Interview mit einer örtlichen Zeitung erklärte der damalige Landesminister für Gesundheit, ein Arzt und Neurologe: „Ich schätze, unter den 18.000 Kindern werden wir etwa tausend Fälle finden“⁷. Nach Ansicht des Landesministeriums für Erziehung wäre die Diagnose der Störung der erste Schritt, um in Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern Lösungen auf den Weg zu bringen. In den Unterlagen zu dem Thema war auch angegeben, welche Verfahren das Landesministerium durchgeführt hatte, um „auffällige“ Kinder zu sammeln. 2004 wurde das Thema ADHS in Cuiabá noch wenig diskutiert, und die Medien brachten nur wenige Informationen darüber, wie z. B. in diesem Zeitungsartikel:

Nach Ermittlung der „elektrisierten“ Kinder sollen die Schulen zusammen mit den Eltern einen Fragebogen über ihr Verhalten ausfüllen und an die Kinderneurologie schicken. Die Ärztin wird dann Fall für Fall prüfen, auswählen und nur die Verdächtigen in ihrer Praxis untersuchen. Die auffälligen Kinder wird sie dann behandeln und gegebenenfalls auch Medikamente verschreiben (A GAZETA, 2003, 19. November).

Für das Programm des Landesministeriums für Erziehung mussten Lehrer geschult werden, damit sie die Symptome von ADHS bei den Schülern erkennen konnten. Dabei ging man folgendermaßen vor: die Lehrer der öffentlichen Schulen sollten auf

⁷ In dem Artikel der Zeitung A GAZETA vom 19.11.2003 stellt man fest, dass Kinder mit ADHS in der Regel mit negativen Wörtern beschrieben werden. Sie sind *Verdächtige*, und das gilt auch für ihr Verhalten: sind unruhig, passen niemals auf, ertragen kein *nein*, stören überall und machen die Eltern verrückt. Von den Lehrern gehasst, gelten die sogenannten „elektrisierten“ Kinder als *schlecht erzogene, unerträgliche Plagegeister*“ (*Kursivschrift* von mir).

einem Formblatt die Symptome angeben, die jedes Kind aufwies. Bei jedem „Verdacht“ sollte das Kind an das „Zentrum für medizinische Spezialgebiete“ des Landesministeriums für Gesundheit verwiesen werden, damit es von einem multidisziplinären Gremium untersucht wird, das dann die Diagnose bestätigt oder nicht. Damit wollte das Landesministerium für Erziehung u. a. feststellen, wie viele Kinder mit ADHS es in den Schulen gibt, und dann die öffentlichen Schulen so ausstatten, dass sie die Verweisung routinemäßig durchführen können.

Beamte des Landesministeriums für Erziehung verteilten in den Schulen ein Formblatt für die Verhaltensbewertung, um die mit Verdacht auf ADHS zu ermitteln. Das war eine Aufgabe der Lehrer. Die Anweisung lautete: bei jedem Symptom sollten sie eine Zahl über die Häufigkeit des Verhaltens des Kindes eintragen: 1 nie, fast nie, selten; 2 manchmal; 3 häufig; 4 dauernd.

Nach der Anweisung in dem Formblatt sollten die Lehrer den Schüler beobachten, ob er negative Verhaltensweisen zeigte: 1. Gewalttätig: er verletzt, misshandelt, schlägt ohne Grund. 2. Zerstörerisch: er zerbricht Spielsachen und Gegenstände. 3. Beleidigend: er beschimpft andere. 4. Jähzornig: er hat Schrei- und Wutanfälle. 5. Zänkerisch: er provoziert; 6. Überempfindlich: er ist schnell verletzt. 7. Ungezogen: er ist patzig. 8. Unzufrieden: er kritisiert heimlich. 9. Herrschsüchtig: er befiehlt anderen, er ist diktatorisch. 10. Rebellisch: er ist ungehorsam, erträgt keine Frustration. 11. Eigensinnig: er ist unnachgiebig. 12. Böseartig: er schadet heimlich den anderen. 13. Nachtragend: er verzeiht nicht. 14. Misstrauisch: er zeigt eine Abwehrhaltung. 15. Hyperaktiv: er kann nicht ruhig bleiben, ist immer wie elektrisiert; 16. Laut: er spricht laut, schreit viel herum.

Nach den Berichten über die Behandlung der Kinder mit „Verdacht auf Verhaltensstörung und Hyperaktivität“ nennen die Daten des Landesministeriums für Erziehung insgesamt 17.272 Kinder von sechs bis neun Jahren, die in 30 Schulen ermittelt wurden. Bei meinem Besuch im Landesministerium im August 2004 betrug die Zahl der Formblätter, die beim Team für Sondererziehung eingeschickt worden waren, etwa 1.300. Davon hatte die Kinderneurologin schon 224 ADHS-Verdachtsfälle geprüft (und die Kinder für eine ärztliche Untersuchung angemeldet). 159 Kinder hatten die Untersuchung bereits durchlaufen.

Hier scheint es so, als ob pädagogische Probleme nicht als solche analysiert wurden, sondern jegliche weitere pädagogische Maßnahme angesichts der Möglichkeit

eingestellt wurde, es handele sich um ein medizinisches Problem. Für den Schüler muss zuerst eine klinische Diagnose, wie eben ADHS, erstellt werden. So wartet man mit pädagogischen Maßnahmen, bis eine medizinische Antwort vorliegt, um dann mit dem Kind in der Schule richtig umzugehen. Nun ist aber der Zweck einer ärztlichen Untersuchung die Überprüfung der emotionalen und körperlichen Gesundheit und nicht das Lernen. Die Etiketten, mit denen das Kind aufgrund der schulischen Beurteilungen versehen wird, werden oftmals durch die medizinische Diagnose bestätigt. Der gesamte Prozess wurde schon bei der „Möglichkeit“ einer Störung in der Vorstellung der Pädagogen eingeleitet. Diese Vorstellung der Lehrer entstand nicht zufällig: sie wurde durch das Programm des Landesministeriums für Erziehung im Jahr 2003 gerade hervorgerufen oder verstärkt, das unter der ärztlichen Leitung einer Neurologin durchgeführt wurde, die damals Stellvertretende Landesministerin für Gesundheit war. So kommentiert eine Mitarbeiterin des Projekts in ein Interview mit mir:

Es wurde ein Mythos geschaffen, so dass alle Kinder, die sich abweichend benahmen, schon mit einem Etikett versehen waren, und zwar nicht nur wegen ADHS, wie es bei anderen Krankheiten der Fall ist. Wie ich schon sagte, konzentrieren sich die Lehrer leider noch sehr auf die Frage der schulischen Diagnose. Sie denken: „Ich muss eine schulische Diagnose haben, damit ich meine Maßnahmen einleiten kann (Kordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Wenn das Kind mit einem Etikett versehen ist, ist es auch mit einem Vorurteil belastet. Es wird durch die Brille der Erkrankung gesehen und so behandelt.

Wir mussten das Kind leider der Schule herausnehmen und in eine andere Schule schicken, denn an der Schule, wo sich das Kind befand, hatte es schon alle Etiketten erhalten, dort bestanden alle Vorurteile. Daher sind wir der Ansicht, dass es seine bisherige Schule trotz all der Arbeit, die wir leisten, nicht wohlwollend aufnehmen würde (Kordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Es scheint eine Meinung vorzuherrschen: das Kind hat dem erhofften Verhalten zu entsprechen. Tut es das nicht, wird es betrachtet, als ob es eine Anormalität aufwiese. Ist es sehr wild, leidet es an ADHS. Ist es sehr still, kann es Autist sein, wie folgende Aussage zeigt:

Wir haben auch Kinder, welche die schulische Diagnose als Autisten „etikettiert“, ohne daran zu denken, dass es ein schüchternes Kind sein könnte, das erstmals Kontakt zu fremden Menschen hat, ein Kind, welches das Recht hat, so zu sein, wie es ist. Also? Welche Maßnahmen kann dieser Pädagoge anwenden, damit es sich ändert? Wir blicken zu sehr auf die Diagnose, richtig? Also. „Ich brauche die ärztliche Diagnose von dem und dem Schüler, damit ich meine Maßnahmen ergreifen kann (Kordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Die Notwendigkeit einer Diagnose entsteht aufgrund eines konkreten Problems des Kindes, dessen Entstehung oftmals nicht der Schule, ihrer Arbeitsweise, dem Lehrer und seinen Unterrichtsmethoden zugeschrieben wird. Wenn sie der Familie zugeschrieben wird, konkretisiert sich das Problem in dem verdächtigen Kind, es wird von ihm verkörpert. Natürlich führt nicht jedes kleine Lernproblem eines Kindes zum Wunsch nach einer medizinischen Diagnose. Wenn dieser Wunsch entsteht, wird er vom Lehrer mit der Tatsache gerechtfertigt, er habe schon alles getan, damit das Kind lernt, damit es sich ordentlich benimmt, und hatte trotzdem keinen Erfolg. Erst dann wird das Kind - so sagt die Schule - zu seinem eigenen Besten ans Krankenhaus verwiesen, wie aus der nächsten Aussage hervorgeht:

Wenn uns die Diagnose dann darauf hinweist, dass es verstanden und begriffen werden muss, um glücklich zu sein, warum nicht? Denn auch wir sündigen viel... Wir sündigen viel, weil wir oftmals Verhaltensweisen rechtfertigen, auch wenn wir es durchfallen lassen, aber Du willst sie rechtfertigen, damit er sie hinnimmt. Das ist dann wirklich grausam (Koordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Es gibt Fälle, in denen die Notwendigkeit einer ärztlichen Diagnose ein Bedürfnis der Eltern erfüllt, ihr Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber dem Kind zu beseitigen. Das bringt Konflikte an die Oberfläche, wozu auch die persönliche Schwierigkeit gehört, mit den Verhaltensweisen umzugehen, die von denen abweichen, die allgemein für richtig halten, vor allem solcher, die sich stark gegen die „gesellschaftlichen Normen“ richten.

Das sagt für uns viel über die Mütter aus, denn wenn sie eine Diagnose brauchen, um das Verhalten ihres Kindes in dieser oder jener Situation zu rechtfertigen, um vor der Gesellschaft zu rechtfertigen, dass sie nicht der Erziehung und Betreuung des Kindes versagt haben, denn es wurden ja Regeln vereinbart, weil wir 24 Stunden gefordert sind, Regeln, nicht wahr? Wenn du dich in einer Situation siehst, die du nicht beherrschen kannst, ist es schwierig, jemanden gern zu haben, der einem Ärger bereiten und der mir Leiden verursachen wird (Koordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Im Falle der ärztlichen Diagnosen, die durchgeführt wurden, ist die medikamentöse Behandlung recht besorgniserregend. Diese Behandlung des Kindes und seiner Schwierigkeiten entspricht vor allem dem Wunsch seiner Eltern, Familienangehörigen und Lehrer. Die Medikation, die auf der Diagnose beruht, hat die Macht, das Verhalten und die Gefühle gegenüber einem Kind zu verändern. Obwohl die Liebe, die Zuneigung und die Zärtlichkeit nicht von Arzneimitteln abhängen dürften:

Diese Frage ist sehr besorgniserregend. Diese medikamentöse Behandlung beunruhigt mich sehr. Denn wir haben Fälle, wo bei dem Kind eine Störung diagnostiziert wurde, die aber aufgrund von Aktivitäten und

Verhaltensänderungen der Personen seiner Umgebung eingetreten ist. Ja, diese können es durchaus auch verändern (Koordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Daher ist die Verabreichung von Medikamenten im schulischen Bereich insoweit besorgniserregend, als man damit eine Verhaltensänderung des Kindes erhofft, damit es danach akzeptiert werden kann. Erst nach der Rückkehr des Kindes zu den herkömmlichen Verhaltensmustern wird die Einstellung ihm gegenüber geändert. Diese Problematik scheint in der Schule durchaus bekannt zu sein, wie folgende Aussage zeigt:

Verstehen ist für mich ein Akt der Liebe, ein Akt meines Wollens. Das kann ein Medikament nicht, nicht wahr, es stellt keinen Kontakt her, es vermittelt nicht das Gefühl auf der Haut. Kontakt bedeutet Hinsehen, Annäherung, Liebe, Zuneigung. Und das haben wir in den öffentlichen Schulen bewiesen, die Lehrer, die liebevoll sind, die Eltern, die liebevoll sind. Und durch dieses Medikament weiß man, dass es da ist und welche Wirkungen es in seinem Organismus hervorruft, es gelingt ihm, sich bemerkbar zu machen. Warum muss ich eine Droge schlucken lassen? Was ist ihre Wirkung des ersten und was ist die Wirkung des zweiten? Die des zweiten kennt man jedenfalls (Koordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Mit dem Kind muss ein ganzer Prozess bearbeitet werden: Es muss auch seine Grenzen gegenüber den anderen begreifen. Sich so zu verhalten, dass die anderen und ihre Rechte respektiert werden, kann das Kind durchaus lernen, und das ist nicht die Aufgabe eines Medikamentes. Damit das Kind die Regeln verstehen kann, muss sie ihm jemand aufzeigen. Diese Funktion hat das Medikament nicht.

Warum muss ich unter der Einwirkung eines Medikaments stehen, um zu begreifen, was meine Mutter wünscht? Aber durch den liebevollen Blick meiner Mutter kann ich begreifen, dass ich mich an einige Regeln gewöhnen muss, dass sie mich versteht und mich akzeptiert. Dann ändert sich das Kind von selbst, es arbeitet an sich, und man bemerkt, es besteht eine Harmonie. Das haben wir hier an den öffentlichen Schulen, diese Auffassung, die ich heute sehr wichtig finde, sie ist sehr gut, sehr schön (Koordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Bei den Lehrern und bei der Schule besteht jedoch insgesamt ein Gefühl der Ohnmacht, denn die Lösung vieler der Probleme, die in die Schule hineingetragen werden, gehört nicht zu ihrem Aufgabenbereich, auch nicht die ärztliche Diagnoseerstellung und Behandlung. Das hat sicher insoweit Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Lehrer, als ihnen Aufgaben zugewiesen wurden, für die sie nicht kompetent sind:

Ich sehe, dass die Schule tatsächlich viele Aufgaben übernimmt, für die sie manchmal nicht kompetent ist. Aufgrund eines sozialen Problems – und das müssten wir noch vertieft analysieren – sieht sich die Schule manchmal

Aufgaben gegenüber, die nicht zu ihrer Rolle und ihrer Funktion gehören. Dann steht sie vor dieser Schwäche und weiß nicht, was sie tun soll (Koordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Auch der Lehrer empfindet bei einigen Vorfällen in der Schule Gefühle der Ohnmacht und Unfähigkeit. Er ist ebenfalls nicht frei von einem Gefühl des Ausgeschlossenseins, was dann Teil seiner eigenen Geschichte wird.

Es ist ein sehr starkes Gefühl. Leider wird ein Fachmann – wie alle Fachleute – daran gemessen, was er zu produzieren vermag. Und wenn sie es in anderen Situationen nicht schaffen, ist es... dieser Bereich, sind es diese Situationen, in denen sie ihre Leistungsstärke beweisen, in denen sie sich auszeichnen. Natürlich leiden sie auch, wenn man sie als unzulänglich oder unfähig bezeichnet. Wie kann man dann den Lehrer anerkennen, wenn er sich selbst abgelehnt fühlt? Wie kann man von Integration sprechen, wenn er sich selbst ausgeschlossen fühlt? (Koordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Auch über die Situation der Schüler, die Lernprobleme haben, lieferte der Kontakt zum Landesministerium für Erziehung und sein Team für Sonderschulwesen interessante Informationen. Viele Schüler werden in die Sonderschulklassen überwiesen, als ob sie behindert wären. Nach Ansicht des Teams für Sonderschülerziehung haben viele von ihnen keine Lernprobleme, sondern Schwierigkeiten mit ihren Verhaltensweisen, durch die sie abgelenkt werden.

Das Staatssekretariat für Sonderschulwesen des Ministeriums für Erziehung hat ein Handbuch über das „Projekt lebendige Schule“⁸ verfasst, in dem es versucht, den Begriff „typische Verhaltensformen“ zu definieren, die eine ganze Reihe verschiedener Betragenweisen umfassen und will damit Verallgemeinerungen, Etikettierungen und Disqualifizierungen des Kindes verhindern. Dazu gehören „Betragenstörungen, Verhaltensstörungen, unterbrechendes Verhalten, fehlende soziale Anpassung, emotionale Störungen usw. Die Begriffe Verhaltensstörung und fehlende Anpassung scheinen dem so qualifizierten Schüler eine minderwertige Eigenschaft, einen Fehler, einen menschlichen Mangel zuzuschreiben“ (Projekt lebendige Schule, 2002, S. 9).

Nach dem Dokument „Analyse der Situation des Sonderschulwesens in Mato Grosso“⁹ besteht eine Kultur von Ungleichheiten, die sich schließlich darauf auswirkt, wie der Schüler angesehen wird. Es folgt ein Zitat aus diesem Dokument:

⁸ Projekt Lebendige Schule – Gewährleistung des Zugangs und der Schulausbildung für alle Schüler der Schule – Schüler, die besonderer pädagogischer Unterstützung bedürfen. Brasília, Ministerium für Erziehung, Staatssekretariat für Sonderschulwesen, C327 2002, Serie e.

⁹ Grundschülerziehung in Mato Grosso (2002), Politische Leitlinien für das Sonderschulwesen. Richtlinien für eine integrierende Pädagogik.

In der Schule spiegeln sich diese Ungleichheiten stärker wieder, wenn die Schüler Schwierigkeiten zeigen, nach den herkömmlichen Methoden zu lernen, und die verschiedensten Etikettierungen erhalten, weil sie als behindert und unfähig eingestuft werden. Die Akteure des Alphabetisierungsprozesses in der Schule versehen diese Schüler mit stereotypen, voreingenommene sozialen Bezeichnungen für ihre Beschränkungen und vergessen oft, welche Verantwortung die Schule selbst für das Auftreten und Fortbestehen ihrer Lernschwierigkeiten hat (2002, S. 11).

Ein Problem der Sonderschulerziehung betrifft die Fähigkeit des Lehrers, mit dieser ganzen Last fertig zu werden, die ihm nicht nur durch die Funktion auferlegt wird, die er ausübt, sondern auch durch den Druck und das Vorurteil, an dem er häufig selbst in der Gemeinschaft leidet, in erarbeitet. Nicht nur das Kind in der Sonderschulklasse leidet unter dem Vorurteil. Auch der Lehrer war schon das Ziel von „verächtlichen Blicken“:

Der Lehrer, der mit diesem Kind in der Sonderschulklasse arbeitete, war von den eigenen Arbeitskollegen ebenfalls mit einem bestimmten Etikett versehen worden. Und da fragte ich als Fachpädagogin: „Wo liegt die Sonderschulklasse?“ „Ach, die Klasse der kleinen Schwachköpfe?“ Das habe ich mehrmals erlebt. Also hat der Sonderschullehrer noch eine Arbeit zu erledigen, wie ich denke. Es muss nämlich bei seinen Kollegen in der Schule eine entsprechende Bewusstseinsbildung durchführen (Kordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Die Fälle, in denen die medizinische Behandlung schließlich die pädagogische Tätigkeit in den Hintergrund drängt, bereiten den Fachleuten für das Sonderschulwesen große Sorgen. Auch gibt es ziemlich strittige Fälle, in denen die Meinungen darüber auseinandergehen, ob der Schüler tatsächlich in eine Sonderschulklasse versetzt werden muss.

Oftmals wollte der Arzt so etwas durchsetzen, und nicht nur der Arzt. Da sind wir eingeschritten, wir als Pädagogen, die Lehrerinnen wissen das. Der Arzt hat sich viel an unserer Arbeit beteiligt, damit wir an ihn verweisen sollten. Aber häufig haben wir das nicht erlaubt. Die Ärzte haben selbst schon Versetzungen in die Sonderschulklasse vorgenommen¹⁰. Wir erhielten viele solche Versetzungen, denn einmal führten wir eben die Beurteilung durch und zum anderen kamen die Schüler dann gegebenenfalls in eine Sonderschulklasse in der Nähe seiner Praxis. Wir schafften ihm also Arbeit. Wenn wir eine Beurteilung durchführten, stellten wir daher oft fest, dass dieser Schüler nicht zu den „Sonderschulpatienten“ gehörte, wie der Arzt angeordnet hatte (Kordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Ich habe eine Untersuchung bei der „Associação Matogrossense de Amigos e Pais de Hiperativos - AMPAH“ (Verein der Freunde und Eltern von hyperaktiver Kinder von

¹⁰ Anlage I

Mato Grosso) durchgeführt. Er wird von der Gemeindebehörde für Erziehung (A Gazeta, 2003) unterstützt und ist an vielen Schulen wegen seiner pädagogischen Arbeit mit Kindern bekannt, die Lern- und Verhaltensprobleme zeigen. Der AMPAH wurde am 04.11.03 als nichtwirtschaftlicher Verein gegründet. Neben seiner erziehungspsychologischen Arbeit möchte der Verein Theater-, Musik- und Malwerkstätten und auch Sport anbieten. Mitglieder können Eltern und andere Personen werden, die sich für ADHS interessieren. Einige Vorfälle in der Schule, von denen Schüler mit Verhaltensproblemen und ADHS-Diagnosen betroffen waren, die daher einen Ausschlussprozess erlebten, führten zum Entstehen des AMPAH. Er bemüht sich, Eltern von Kindern mit ADHS-Diagnose zusammenzubringen, die denselben Problemen ausgesetzt sind, wie z. B. Vorurteilen und dem Ausschluss aus ihrem sozialen Umfeld. Sein Ziel ist, die Rechte dieser Kinder zu wahren: „ihr Recht, an einer ernsten medizinischen Gesundheitsstörung erkrankt zu sein, und ihr Recht auf Diagnose“ (Dokument des AMPAH).

Eines der Interviews wurde mit Joana, der Vertreterin der in dem Verein zusammengeschlossenen Mütter, durchgeführt, die über den Verein und auch über ihren jüngsten Sohn sprach, bei dem Hyperaktivität diagnostiziert worden war. Sie ist für die Organisation der Mütter-Treffen zuständig. In allen Interviews erhielten die Teilnehmer erfundene Namen.

Joana arbeitet im Verein. Sie veranstaltet die Mutter-und-Kind-Treffen, so dass sie die Nachfrage in diesem Bereich verfolgen kann. Der Verein wurde von drei Müttern gegründet und hat jetzt schon 80 weibliche Mitglieder. „Alle brauchen ihn für ihre Kinder“ berichtet Joana. Als eine der ersten Maßnahmen führte Joana eine Erhebung bei den öffentlichen Schulen der Gemeinde durch, in denen Schüler mit dem Verdacht auf ein Problem festgestellt worden waren, das der Untersuchung durch einen Facharzt bedurfte: „Die Frau Doktor stellte fest, welche Kinder hyperaktiv waren“, erklärte sie.

Der AMPAH entstand aufgrund eines Bedarfs bei den Familien und wurde später schließlich als Lösung bei der Verweisung von Kindern mit Verdacht auf ADHS betrachtet. In dem Maße, wie die Lehrer die Schüler angaben, lieferten die Ärzte die Diagnose, und es erschien schließlich wie eine Massenproduktion von Menschen, die sich bemühten, ihre Produktivität zu steigern und dem Teil der Gesellschaft Ergebnisse zu liefern, der an die Existenz von ADHS glaubt. Dazu bemühte sich der AMPAH um Zusammenarbeit mit den Landesministerien für Erziehung und Gesundheit, damit die

Kinder ohne Schwierigkeiten ärztlich untersucht werden könnten. Nach Joana war das Ziel, den Lehrern die Existenz einer unbekanntes Krankheit zur Kenntnis zu bringen, die das Lernen und das Verhalten des Kindes beeinträchtigt. Damit würden Etikettierungen wie Faulheit, Desinteresse und andere vermieden, die viele Kinder üblicherweise erhielten. „Die Mütter bitten um Hilfe“, erzählt die Vertreterin der Mütter.

Es bestand auch der Plan, dass Mitglieder des AMPAH in alle Schulen gehen und die Lehrer über eine Neuheit aufklären sollten, deren Name noch unbekannt war. „Es ist eine neue Krankheit, ein Phänomen unserer Zeit“ (Joana). Über die Unkenntnis der Lehrer zeigte sich Joana entrüstet, weil viele die Schüler verurteilen, die in der Schule versagen. Und sie fährt fort: „sie haben keine Ahnung, sie glauben, die Kinder sind unfähig, die Schule zu besuchen und zu lernen und müssen zu Hause bleiben“.

Auf Wunsch der Mütter des Vereins beschlossen die Landesministerien für Erziehung und Gesundheit, die Lehrer der öffentlichen Schulen über ADHS zu schulen. Vorgesehen war, in den Schulen Vorträge und Kurse von Fachleuten auf diesem Gebiet durchzuführen. Die Arbeit des AMPAH in den Schulen bestand darin, durch eine erziehungspsychologische Beurteilung die Verweisung an einen Neurologen zu vermitteln. Wie Joana kommentiert: „Die Schule schickt sie zu uns, wir schicken sie zu einem Psychologen, sie kommen in die Schule zurück, die Schule schickt sie zum Landesministerium für Erziehung, dort führen sie eine Beurteilung durch und schicken sie zum Neurologen“. Nach Joana steigt die Nachfrage nach Verweisungen für Kinder aufgrund der Teilnahme der Mütter an den Vereinsversammlungen:

Der AMPAH begann seine Tätigkeit beim ersten Treffen mit drei Müttern. Beim zweiten Treffen waren wir schon acht Mütter. „Beim dritten Treffen waren wir 80 Mütter, die alle Hilfe für ihre Kinder brauchten.“ „Innerhalb von vier Monaten entdeckte ich fast 300 hyperaktive Kinder (Joana, Mutter eines Kindes, bei dem ADHS diagnostiziert wurde. Vertreterin des Vereins der Eltern und Freunde hyperaktiver Kinder von Mato Grosso – AMPAH).

Die Aussage von Joana über den Plan, ADHS als „eine neue Krankheit, eine Krankheit unserer Zeit“ bekannt zu machen, das Bestreben und die Mühsal, wegen ADHS alle Schulen zu besuchen, und die Nachfrage von Eltern, die sich auf Bitten der Schule mit einem medizinischen Behandlungsplan an den Verein wenden, zeigen, dass an den Schulen der Glaube an die Existenz einer Krankheit besteht. Sie zeigen auch, dass er von vielen Eltern aus Verzweiflung für wahr gehalten wird.

In ihrer Aussage spricht Joana von ihrem persönlichen Gefühl, d. h. Mutter eines hyperaktiven Kindes zu sein. Sie vergleicht es mit anderen Kindern, um ihrem Herzen Luft zu machen: „Also es ist nicht leicht, Mutter eines hyperaktiven Kindes zu sein. Du verstehst schließlich die Situationen, du siehst, wo er anders ist (...) Es ist schwer zu arbeiten, er ist nicht begeistert davon, sie sind sehr zerstreut, er ist sehr nervös. „Man nimmt es so hin, aber manchmal betrachtet man die Situation und fühlt sich etwas frustriert“ erklärt sie. Was die Medikamente betrifft, einen sehr wichtigen Punkt bei diesem Problem, zeigt die Mutter eine gewisse Abneigung und Unsicherheit darüber, was kommen wird. „Ich wenigstens kämpfe darum, nicht irgendein Beruhigungsmittel zu geben, weil ich weiß, dass es später notwendig sein wird“.

Die Lage, in der sich das Kind befindet, ist ebenfalls nicht angenehm, denn in der Regel kommt es in Konfliktsituationen, die ein Gefühl der Ausgeschlossenheit, des Zurückbleibens hinter den anderen hervorrufen. Über die Lage ihres Sohnes sagt sie: „Er nimmt diese Situation nicht gut an, da er findet, die anderen kommen weiter, und er wird außen vor bleiben“.

Die Probleme, mit denen sich AMPAH befasst, sind verschiedener Art. Sie liegen nicht im Kind selbst, sondern in der Schwierigkeit, die viele Eltern mit der Situation haben. Joana gibt die Meinung vieler Eltern wieder, für die das Problem bald bei der Schule liegt, die nicht mit den hyperaktiven Kindern umgehen kann, und bald bei dem Kind, das nicht mehr zurechtkommt. In ihrer Aussage berichtet sie von ihren Erfahrungen mit anderen Müttern, die ähnlich Situationen erlebt haben:

Die Mütter nahmen die Kinder aus der Schule, die als hyperaktiv galten, da sie meinten, dass sie in diesem Jahr nicht versetzt würden und deswegen nicht weiter zu lernen brauchten (...) Es gibt die Fälle von drei Kindern in der Schule, welche die Mütter aus der Schule nahmen, weil sie glaubten, das Problem liege bei der Schule (...) Sie nahm den einen Jungen aus der Schule, weil er nichts lernte, und den andern aus der Vorschule, weil er auch nichts lernte. Aber das Problem liegt nicht bei der Schule. Das Problem liegt bei dem Kind (Joana, AMPAH).

Die Aussage von Joana war von großer Bedeutung für diese Untersuchung, denn sie zeigt die Konflikte, die eine Familie in ihrem Alltag erlebt, wenn das hyperaktive Verhalten und das Schulversagen zu einer ADHS-Diagnose führen. Joana berichtete, dass eine der Mütter ihre Arbeitsstelle außer Haus aufgab, um sich mehr um ihre zwei Söhne zu kümmern. Der jüngere, der als hyperaktiv diagnostiziert worden war, verlangte von der Mutter wegen seiner mangelnden Konzentration und seines fehlenden Interesses am Unterricht eine größere Aufmerksamkeit für die Schule. Daher

hat sich Joana das Ziel gesetzt, ihren Sohn ständig zu begleiten und zu ermuntern, keinen Unterricht zu versäumen, auch wenn er dann in der Klasse einschläft, wie sie erklärte.

Meiner ging in die Schule und schlief unter dem Stuhl, weil er kein Interesse hatte. Er hatte kein Medikament eingenommen, er konnte sich nicht konzentrieren. Denn wenn ihn etwas nicht interessiert, schlummert er direkt ein und schläft tief und fest. Es hat ihn nicht interessiert, da ist er gleich eingeschlafen. Wenn er Aufgaben macht, schläft er über dem Heft ein (Joana, AMPAH).

Eines der Merkmale der meisten Schüler, bei denen ADHS diagnostiziert wurde, ist ihre Unordentlichkeit, und diese ist besonders in Räumen lästig, die mit anderen geteilt werden. Joana schildert ihre Erfahrungen mit ihrem jüngsten Sohn:

Seine Schublade, er hat seine Sachen am liebsten auf dem Fußboden unter dem Bett. Wenn du seine Sachen aufgeräumt hast, wirft er darum alles gleich wieder heraus. Und dann hat er keine Schulsachen mehr. Das einzige, was er hat, sind der Ranzen und die Hefte, die schwer zu verlieren sind. Aber der Bleistift und der Radiergummi sind... wenn Du ihn gewähren lässt, ist es einer pro Tag. Lässt man ihn allein handeln, ist er auch nicht ordentlich, wenn er ein Heft vergessen hat, kommt er zurück und will es holen, dann weiß er nicht mehr, wo er es hingelegt hat, er hat es schon vergessen (Joana, AMPAH).

In diesem Fall versteht der ältere Bruder die Situation des hyperaktiven Jungen nicht. Das trägt insofern zu einer gespannten Situation bei, als sie sich täglich dieselben Räume teilen. Die Mutter bewertet die Beziehung zwischen den beiden Brüdern: „Das Verhältnis zu seinem Bruder ist sehr schlecht, nein, es ist nicht sehr erfreulich. Der Bruder versucht zu verstehen, warum er so ist“. Und sie wiederholt die Worte ihres ältesten Sohnes über seinen Bruder: „Er ist dumm.“ „Man denkt, er ist verrückt, Mutter.“ Die Mutter versuchte zu erklären: „Ich antwortete: „Er ist nicht verrückt, er ist nicht dumm, er ist begabt, du musst nur begreifen, dass seine Begabung nicht dieselbe ist wie deine.“

Die gesteigerte Aufmerksamkeit der Mutter für den Jüngsten wird zum Streitgegenstand und führt zu Eifersüchteleien zwischen den zwei Söhnen. Denn der Jüngere beschäftigt sich ständig mit irgendetwas, so dass er mehr Aufmerksamkeit der Mutter beansprucht. So berichtet Joana:

Weil der jüngere alles zerstört, was er kann. Aber er will es nicht beschädigen, er ist nur neugierig und will sehen, wie es funktioniert, und daher geraten sie in Streit. Einer ist ordentlicher als der andere. Dem Jüngeren ist es gleich, ob er mit oder ohne Bettlaken schläft, mit Kissen, mit Bezug, ohne Bezug, das ist ihm gleich, wenn er nur liegt, er ist nicht wählerisch... Er kann ... noch nicht unterscheiden. Und ich weiß auch nicht, ob er es lernen wird (Joana, AMPAH).

Die Freundschaften mit Mitschülern dauern nicht lange. Wenn sie merken, der Junge ist hyperaktiv, anders, ändern sie ihre Haltung. Nach der Ansicht Joanas gehen diese Freundschaften bis zu einem bestimmten Punkt. Danach schließen ihn die Klassenkameraden aus, weil sie finden, dass er anders ist, dass er nicht so viel kann wie sie:

Er hat seine Freunde, aber auch seine Freunde schließen ihn schon aus. Auf der Straße kann er mit einigen Mädchen spielen, die ihm etwas ähnlich sind, kindlich. Aber in der Schule ist er nicht der Anführer der Kinder, das verstehe ich nicht. Ich weiß nicht warum, vielleicht weil er da klein ist und sie ihn so nehmen, wie er ist, denn seine Mitschüler – er hat Mitschüler von fast zwölf Jahren und ist selbst erst acht, und da denke ich, dass sie ihn vielleicht verstehen und mit ihm spielen. Einige Mädchen merken bereits, dass er nicht so begabt ist, wie sie (Joana, AMPAH).

Im Allgemeinen ist die Beziehung der Eltern sehr hilfreich für das Verständnis der Probleme des Kindes. Joana berichtet, dass der Vater zwar nicht die ganze Zeit bei seinem Sohn ist, aber versucht, das Problem durch Untersuchungen und Literatur über andere Fälle von ADHS zu verfolgen. Die Mutter versucht ihrerseits, ihrem Mann alles über das Verhalten ihres Sohnes zu berichten. Sie wollen sich über das Thema informieren, um besser mit der Situation umgehen zu können. Joana berichtet von dem Bemühen ihres Mannes, Antworten für einige Verhaltensweisen ihres Sohnes zu finden.

Also, sein Vater hat sich noch nicht völlig mit der Situation abgefunden, aber ich bin sehr überrascht, er hat angefangen, im Internet zu forschen, und wenn ich etwas mit ihm etwas besprochen habe, wusste er dazu etwas Neues. (...) Der Vater versucht es, er weiß schon, dass das Problem bis zum Alter von 15 Jahren oder auch das ganze Leben lang dauern kann. Das ist ihm schon bekannt. Weil er sich informiert und alles sieht, habe ich ihm nie etwas verheimlicht, was geschehen ist, und kommentiere alles, damit er sieht, dass ich ihm nichts vortäusche. Das tue ich, damit er später keine Überraschungen erlebt. Dann versucht er es, aber manchmal hat er noch Rückfälle, weil er meint, dass wir weder von meiner noch von seiner Seite irgendjemanden kennen, bei dem dieses Problem aufgetreten wäre (Joana, AMPAH).

Die Anwesenheit des Vaters bringt Ruhe in das Verhalten seines hyperaktiven Sohnes. Die Mutter, die stets zugegen ist, bewirkt gerade das Gegenteil. Das hat ihre Ansichten etwas beeinflusst. Nach Ansicht Joanas hilft die Anwesenheit des Vaters, weil es durch die männliche Präsenz eine Identifizierung zwischen Vater und Sohn gibt, die dem Sohn bei seinem Verhalten hilft; an dieser Situation hat die Mutter keinen Anteil, wie sie sagt. Der Vater kann die Situation und daher auch das Verhalten des Kindes unter Kontrolle behalten. Der Vater ist nicht nur körperlich anwesend. Er setzt sich in der Beziehung zu den Söhnen mit Spielen und interaktiven Tätigkeiten ein.

Beim Vater ist er ruhiger als bei mir, ich weiß nicht, warum ich 24 Stunden lang wenig tun kann, ich habe bei ihm keine so große Chance, aber bei seinem Vater ist er viel ruhiger, aber es ist eben eine Beziehung von Mann zu Mann. (...) Wie alle Kinder benimmt er sich gegenüber dem Vater ganz anders. Ein Grund liegt darin, dass sie gern erwachsen sein wollen. Wenn der Vater zu Hause ist, bleiben sie den ganzen Tag zu Hause bei ihrem Vater, sie spielen, erzählen Geschichten, erzählen Witze, sehen einen Film, spielen Domino, solche Sachen. Der Vater ist auch so, er hat sich vollkommen unter Kontrolle (Joana, AMPAH)

1.2.2. Der Effekt der Vitamine und anderer Umgangsweisen mit dem Problem

Obwohl Joana erklärte, sie gebe ihrem Sohn keine Medikamente, verrät sie schließlich doch, dass ihr Sohn Vitamine einnimmt. Das Wort Medikament benutzt sie nicht. Die Einnahme von Vitaminen änderte nach ihrem Eindruck anfangs die biologische Uhr ihres Sohnes, aber er brachte bessere Ergebnisse und Noten aus der Schule mit.

Es war ein Unterschied wie Tag und Nacht, als er anfang, die Vitamine zu essen. Er hat die Alphabetisierung in der ersten Klasse nicht geschafft. Aber von dem Augenblick an, als er Vitamine nahm, sah ich das in seinen Heften. Früher waren seine Prüfungsergebnisse nett, aber die Noten blieben immer gleich rot. Seit er jedoch Vitamine nimmt, schafft er es. In den ersten zwei Monaten des Schuljahrs hat er sie noch nicht eingenommen. In den nächsten beiden Monaten aß er Vitamine, und seine Noten waren jetzt alle in blauer Tinte geschrieben (Joana, AMPAH).

Der Sohn will keine Mittel nehmen, aber die Mutter versucht, ihn zu überzeugen, dass er sich mit der Medikation besser fühlt, und erinnert ihn deswegen häufig daran:

Er merkt den Unterschied, und das gibt er nicht zu. Er gibt es überhaupt nicht zu, dass es da einen Unterschied gibt, aber ich versuche es weiter. Er mag das Mittel kein bisschen, aber er schafft es schon, rechtzeitig aufzustehen. „Und vergiss nicht, dass Du es nachmittags wieder nehmen musst“. Ich versuche, ihn dazu zu bringen, und er nimmt es, ohne zu widersprechen, denn er fühlt sich gut, wenn er es nimmt (Joana, AMPAH).

Im Verein AMPAH sprach ich auch mit Lúcia, einer Erziehungspsychologin, die dort tätig ist und die Kinder mit ADHS-Diagnose und ihre Familien betreut, die in der Mehrzahl von den Müttern vertreten werden. Nachdem Lúcia ihre Erfahrungen mit den Kindern mit ADHS-Diagnose dargelegt hatte, berichtete sie auch von den Maßnahmen des AMPAH, welche die Verweisung durch die Erziehungspsychologen und die klinische Behandlung betreffen.

In ihrer Aussage betont sie bei den Symptomen von ADHS etwas mehr die Hyperaktivität und weniger das Aufmerksamkeitsdefizit. Sie hält die Hyperaktivität für eine neurologische Störung, die das Leben des Kindes so stark beeinflusst, dass sie es beeinträchtigt. Ihrer Meinung nach wird das Thema ADHS weder von den Schulen

noch von der Gesellschaft mit der verdienten Aufmerksamkeit behandelt. Denn die Gesellschaft erstrebt ein Verhalten, in welches das hyperaktive Kind nicht passt, und daher wird es schlecht verstanden und angegriffen, und zwar in der Form des Ausschlusses. Sie findet, die Schule müsse sich mehr für das Thema interessieren und auf die Symptome achten, die beim Lernen stören.

Die Hyperaktivität ist eine neurologische Störung. Man sagt zwar, dass die Diagnose von Hyperaktivität dem Kind sehr schadet (...) Ich sehe, dass man die Hyperaktivität mit Verachtung behandelt. Die Kinder werden nicht verstanden, weder in der Schule noch in der Gesellschaft im Allgemeinen. Denn üblicherweise gefällt das Betragen von Kindern, die ruhig sind. Und das Kind, das diese Störung aufweist, das nicht ruhig bleiben kann, wird deswegen sogar verletzt, angegriffen, manchmal wegen fehlendem Verständnis. (...) Um mit einem hyperaktiven Kind zu arbeiten, musst du die Hyperaktivität, alle ihre Symptome, das, was das Lernen dieses Kindes beeinträchtigt, und die Familie kennen. Die Schule, die Lehrerin, die Schulleitung, alle müssen von der Hyperaktivität wissen (Lúcia, Erziehungspsychologin des Vereins der Eltern und Freunde hyperaktiver Kinder von Mato Grosso – AMPAH).

Nach Meinung der Erziehungspsychologin ist die Medikamenteneinnahme insoweit zu vermeiden, als sie Veränderungen im Organismus und bei den körperlichen Bewegungen des Kindes hervorrufen kann.

Wir vermeiden soweit wie mögliche drastische Maßnahmen. Nur wenn notwendig, denn es ist schlimm, ein Kind zu sehen, was ständig Medikamente nehmen muss. Ein intelligentes Kind wird gedopt und sogar schwerfällig, wenn es so viele Medikamente einnimmt (Lúcia, AMPAH).

Es gibt die kategorische Behauptung, die Hyperaktivität sei eine neurologische Störung. Trotzdem hält die Erziehungspsychologin die Anwendung von Medikamenten für eine „drastische Maßnahme“. Die Uneindeutigkeit ihrer Aussagen wird in dem Widerspruch bei der Definition als Krankheit und der Behandlung durch Medikamente offenbar. Die Hyperaktivität wird als physische (neurologische) Störung betrachtet, aber zu ihrer Behandlung sind keine chemischen Medikamente¹¹ erforderlich.

Lúcia spricht von der Einstellung der Eltern gegenüber der Medikamenteneinnahme. Die hyperaktiven Kinder, welche die Medikamente einnehmen, zeigen ein langsames Verhalten, das sich von ihrem früheren unterscheidet, was bei einigen Eltern Befremden hervorrufft. Daher empfinden sie ein Schuldgefühl. Andere sind geteilter

¹¹ Bei so großer Besorgnis wegen der Medikamente in den Aussagen frage ich: Wenn die Gabe von Medikamenten bei psychiatrischen Behandlungen nicht für unangemessen gehalten wird, warum sollten sie dann bei der Behandlung einer bestimmten neurologischen Störung entbehrlich sein? Die Frage würde sich nur dann nicht stellen, wenn das Medikament und nicht die Behandlung mit Medikamenten gemeint ist.

Meinung über die Notwendigkeit und die Art, wie das Kind reagiert, wenn es die Medikamente nimmt. Davon sprechen einige Reaktionen der Eltern:

Einige ja, andere halten sie für notwendig, geben sie und achten darauf. Andere Kinder benötigen sie sogar, aber die Eltern geben nicht alle, weil das Kind so langsam wird. Wir empfehlen, dem ärztlichen Rezept zu folgen. Aber viele Mütter verabreichen sie nicht, sie haben Mitleid mit dem Kind. Jede Mutter reagiert anders. Bei einigen tritt durch das Medikament statt einer Verbesserung sogar eine Verschlechterung ein. Sie werden noch aktiver. Es scheint der gegenteilige Effekt einzutreten. Wir sagen dann, sie sollen nochmals zum Arzt gehen. Das tun sie in der Regel (Lúcia, AMPAH).

Wenn die Fälle, die von den Ärzten diagnostiziert wurden, zum AMPAH gelangen, werden die Kinder erziehungspsychologisch behandelt. Obwohl das Verhalten des Kindes ruhiger ist, wenn es Medikamente nimmt, muss das Lernen besser betreut werden. Wenn die Eltern zu lange Zeit verstreichen lassen, bis sie Hilfe suchen, treten bei dem Kind Lücken auf. Es liegt nicht an dem Kind, aber sein Umfeld ist dabei oft nicht hilfreich. Lúcia spricht von dem Gemütszustand vieler Mütter, die sich an den Verein wenden. Sie wollen nur ein wenig Orientierung, wie sie mit dem Problem umzugehen haben.

Ich weiß nicht, ob es wegen der Tatsache ist, dass die Mütter zurzeit Probleme mit ihrem Kind haben, oder ob sie immer so ist, denn ich lerne sie erst kennen, wenn sie hierher kommen. Sie suchen hier jemanden, der irgendetwas Gutes dazu sagen kann, aber gehen dann stets recht erleichtert weg. Für die halbe Stunde Gespräch, in der wir über die pädagogische Seite, die Beziehung zwischen Schule und Familie sprechen, bedanken sie sich ganz herzlich, und wenn ich Schule sage, meine ich die Lehrer und die ganze Schule (Lúcia, AMPAH).

Außer der Problematik, die das Kind mit der Diagnose betrifft, gibt es im Rahmen der Familie eine Reihe Faktoren, welche die Situation erschweren. Für viele Mütter ist es schwer, alle Ereignisse zu verarbeiten, ihre Selbstachtung unverändert zu behalten und obendrein die Sicherheit zu haben, auf dem richtigen Weg zu sein und dazu zu den Söhnen auf Distanz gehen und Grenzen setzen zu müssen.

Viele Mütter kommen und erklären mutig, dass sie es nicht schaffen und die Söhne nicht schlagen können, und erzählen die Gründe. Viele sind alleinerziehende Mütter, ohne Ehemann, die arbeiten müssen, um das Kind zu ernähren. Andererseits fühlen sie sich schuldig und arbeiten viel, um das Beste zu geben. Aber viele arbeiten und können trotzdem nichts geben. Wieder andere arbeiten, geben zu viel und verziehen das Kind schließlich. Ich bezeichne das nicht als Schuld, aber es sind einfach Kinder, die keine Grenzen kennen. Aber man kann sie ändern (Lúcia, AMPAH).

Der AMPAH wird in dem Sinne tätig, dass er die Familie über die Bedeutung ihrer Zusammenarbeit mit der Schule informiert, was dem Kind sehr hilft. Nach der

Erfahrung von Lúcia hängt die Reaktion jedes einzelnen von der Fähigkeit der Familie ab, mit dem Problem umzugehen. Jede reagiert anders auf die Diagnose. Viele Mütter fühlen sich unfähig, mit der gesamten Problematik umzugehen, denn die Diagnose bei einem Kind ändert die Familienbeziehungen insgesamt.

In ihrer Aussage erklärt Lúcia, dass das Thema Hyperaktivität bei den Schulen immer noch einiges Unbehagen verursacht. Viele Lehrer meinen, Hyperaktivität bedeute immer das Fehlen von Grenzen. Aufgrund ihrer Erfahrung mit hyperaktiven Kindern findet Lúcia, dass neben der Liebe zum Lehrerberuf die Bereitschaft und die Ausbildung für den Umgang mit diesen hyperaktiven Kindern wichtige Werkzeuge sind, die das Szenario verändern können. Eins kommt zum anderen. Wenn der Lehrer Liebe, den festen Willen und die Ausbildung mitbringt, kann er das Kind annehmen, und es wird fähig, Beziehungen herzustellen.

Wenn es gut angenommen wird, fühlt es sich wohl. Es kann seinen Gefühlen freien Lauf lassen, sich eingliedern und viele Beziehungen herstellen. Wenn es angenommen wird. Genau dafür arbeiten wir, dass das Kind akzeptiert wird (Lúcia, AMPAH).

Nach Lucias Erfahrung bemüht sich die Schule, die Herausforderung anzunehmen und hyperaktive Kinder in ihren Klassen zu lassen. Für die Lehrer ist die Arbeit mit diesen Schülern ein Problem, denn sie machen viel Mühe. Daher rät man ihnen, den Kindern Aufgaben zu geben, bei denen sie ihre Kreativität möglichst stark nutzen können, damit sie mehr Freude daran haben, sie zu erledigen. Das hyperaktive Kind muss ständig ermuntert werden, damit es aufmerksam bleibt und beenden kann, was es angefangen hat. So kann es stillsitzen, um etwas zu lernen. Die Kommunikation mit diesen Kindern muss klar sein und Grenzen setzen, die einzuhalten sind.

Grenzen setzen bedeutet anzugeben, wann sie bestimmte Dinge tun dürfen und wann nicht. Man muss Regeln für den Kontakt mit ihnen aufstellen, Regeln für das Verhalten in der Klasse. Wichtig sind Zeit, Kreativität und guter Wille des Lehrers. Sehr wichtig ist die Kommunikation des Lehrers mit dem Schüler. Die Schule ist der Schlüssel. Für den Schüler ist der Lehrer ein Leitbild. Er ist für den Schüler alles. Kommuniziert er gut mit dem Schüler, wird dieser gut arbeiten. Es ist diese Kommunikation, die fehlt (Lucia, AMPAH).

Nach ihrer Aussage haben viele Lehrer Schulungskurse über ADHS absolviert. Die Lehrer erkennen diese Kinder in der Klasse und informieren die Eltern, damit sie besonders auf sie achten. Ihrer Meinung nach geht die große Herausforderung über die Unterrichtsmethoden hinaus:

Man sagt: heute hat die Schule mit ihren Unterrichtsmethoden keine Probleme mehr. Das Problem besteht darin, auch das Andersartige anzunehmen, und das hyperaktive Kind ist anders. (...) Und wenn der Lehrer keine Ausbildung, keine Liebe hat, die eben fehlt, wenn er das Kind hasserfüllt ansieht, weiß es, dass er es nicht unterstützen, sondern ihm Ärger bereiten wird (Lucia, AMPAH).

Nach der Erfahrung der Erziehungspsychologin unterscheidet sich das Betragen des hyperaktiven Kindes von dem der anderen, was in seinem Umfeld Folgen hat. Weil seine „Erkrankung“ an ADHS nicht bekannt ist, leidet es unter der Etikettierung als schlecht erzogen, unter der Ungeduld von Lehrern und - oftmals - unter dem Schuldgefühl der Familie. Hat ein Kind mit ADHS beim Lernen Schwierigkeiten, ist es nach Meinung dieser Psychologien der Grund, dass es nicht stillsitzen kann, um zuzuhören und dann zu lernen. Es scheitert in der Schule. Aber keineswegs jedes Scheitern in der Schule liegt nach ihrer Ansicht daran, dass ein Kind an ADHS leidet. Es gibt noch andere Gründe, die Lernschwierigkeiten verursachen können, aber da sie eben eines der Symptome von ADHS sind, werden alle Kinder mit Lernschwierigkeiten an die Krankenhäuser verwiesen, auch wenn das Problem pädagogischer und nicht medizinischer Art ist.

Ferner ist nach Meinung der Psychologie der Verlust an Selbstbewusstsein für das Kind unvermeidlich, genau wie das Gefühl des Ausschlusses. Auf einem Leidensweg wandere das Kind von Schule zu Schule und versuche, akzeptiert zu werden. Damit werde sein Lernerfolg beeinträchtigt. Zu einer Krankheit der Gesellschaft werde ADHS insoweit, als die Kinder heute nicht mehr herumrennen, draußen spielen und seilspringen können. Heute spiele man mit der Technik, mit Computern und Fernbedienungen. Ermöglicht werde das nicht zuletzt von den Familien, die alle nur möglichen technischen Geräte in den Kinderzimmern installieren und sich dann über mangelndes Interesse am Lernen beklagen. Es bestehe ein großer Gegensatz zwischen dem, was ein Kind für seine Entwicklung braucht, und dem, was der technische Verbrauchermarkt zur Förderung der Geschicklichkeit und Schnelligkeit für die Hausaufgaben anbietet. Dort sei alles schon fertig.

Zum Schluss ihrer Aussage bestätigt Lucia, dass ADHS, was die Beziehungen angeht, insbesondere die Beziehungen in der Familie, von einem Defizit an Liebe und Freiheit begleitet sein kann. Das hyperaktive Verhalten solle Aufmerksamkeit erwecken. Es signalisiere, dass im Leben dieses Kindes etwas Wichtiges fehlt. Lucia meint, deswegen müsse nicht das Kind, sondern das gesamte Umfeld, vor allem das familiäre Umfeld, behandelt werden. Außer dem Informationsmangel bestehe zusätzlich eine

Begriffsverwirrung über den Grund der Hyperaktivität. Dazu, was die Lehrer über ADHS denken, erklärt Lucia:

Man erhält eine medizinische Diagnose über MZD, einen Lernrückstand mit einem anderen komplizierten Namen, der mir jetzt nicht einfällt, aber sie benutzen diese Bezeichnung noch. Wir im Bildungswesen gebrauchen diese Bezeichnung nicht mehr, aber viele Leute benutzen sie noch. Tatsächlich macht das keinen großen Unterschied, denn die Hyperaktivität ist dasselbe, was früher minimale zerebrale Dysfunktion, Dyslexie, hieß. Das ist eine Lese- und Rechtschreibschwäche. Aber Kinder mit dieser Schwäche sind nicht immer hyperaktiv (Lucia, AMPAH).

1.2.3. Krankenhaus: Weg oder Irrweg?

Das „Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPSI“ (Zentrum für psychosoziale Betreuung von Kindern) ist eine Behörde des Landesministeriums für Gesundheit des Bundesstaates Mato Grosso. Es betreut Kinder mit seelischen Störungen. In diesem Zentrum werden Kinder mit ADHS und anderen schweren psychischen Störungen wie Autismus, Schizophrenie, bipolarer Störung und Panikattacken und außerdem mit massiven Essstörungen wie Anorexie und Bulimie behandelt. Auf den Gedanken, mich an das CAPSI zu wenden, hatten mich die Empfehlungen einiger Erzieher gebracht, welche die Arbeit dieser Behörde an einigen öffentlichen Schulen schon kennen gelernt hatten. Das Interview im CAPSI fand vor dem ersten Besuch an der Schule statt, wo ich meine Untersuchungen durchführte. Ich interviewte dort eine der Psychologinnen. Die Information über die Tätigkeit des Zentrums half mir bei der Auswahl der Schule und bei den beiden Fallstudien.

Zur Arbeit des CAPSI gehören bei Bedarf Besuche in den Schulen der betreuten Kinder. In Gesprächen mit den Lehrern wird über die Behandlung gesprochen. Hausbesuche bei den Familien finden ebenfalls statt. Um eine Behandlung zu beginnen, braucht man keine Überweisung eines Arztes. Die Behandlung erfolgt durch ein multidisziplinäres Team, das entsprechend der notwendigen Behandlung des Patienten zusammengestellt wird. Zurzeit betreut das CAPSI etwa 150 Kinder und Jugendliche im Monat. Die Behandlung variiert je nach dem Einzelfall. Sie beginnt mit einem Gruppengespräch, und dabei können sich die Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten sowie die Kinder bzw. Jugendlichen äußern. Anschließend wird jeder Fall geprüft und mit einer als angemessen erachteten Behandlung weitergeführt. Sie besteht in Gesprächen mit Psychologen, der Verordnung von Medikamenten, Haus- oder Schulbesuchen, Gruppentherapie, Einzeltherapie und Lerntherapie.

Nachdem ich mich als Wissenschaftlerin vorgestellt hatte, wurde ich von einer zweiten Psychologin empfangen, die mich sofort einlud, als Zuhörerin an einem Treffen mit Eltern von zwei Schulkindern teilzunehmen, die an das CAPSI verwiesen worden waren. Nach Information der Psychologin nehmen die Kinder Medikamente, was von den Ärzten des CAPSI nicht empfohlen wird. Sie wurden von anderen Ärzten verschrieben, denn die Psychologen und Ärzte, welche die Kinder betreuen, sind der Meinung, es liege keine Diagnose einer Störung vor, welche die Gabe von Medikamenten rechtfertigen würde.

An dem Treffen nahmen außer den Eltern die für die Fälle verantwortliche Psychologin und eine Krankenschwester teil. Gleich zu Beginn der Unterhaltung versuchte die Psychologin, einige Haltungen und Verhaltensweisen zu erklären, die ein Kind mit ADHS zeigt, und betonte das Problem der fehlenden Konzentration als Hauptcharakteristikum. Sie hob hervor, dass ein Kind ohne Aufmerksamkeitsdefizit kein ADHS hat. Anschließend erläuterte sie vor den Eltern, dass sich ein Kind durchaus sehr unruhig verhalten kann, aber wenn es sich gut konzentriert, ist seine Aufmerksamkeit normal. Bei ADHS ist das anders, da ist jeder äußere Anreiz für das Kind ein Grund, seine augenblickliche Tätigkeit zu unterbrechen.

Wie aus den Angaben der Psychologin und aus ihrem Verhalten in dem Treffen hervorgeht und was in den nächsten Kapiteln behandelt wird, widmet diese Spezialeinrichtung ADHS besondere Aufmerksamkeit und vermeidet dabei unnötige Etikettierungen und Behandlungen.

1.2.4. Das Kind und das Medikament

Die Mutter der sechsjährigen Patty erklärte, ihre Tochter sei hyperaktiv und erhalte deswegen Ritalin. Wie sie berichtete, hat sich das Mädchen stark gebessert, seit sie das Medikament nimmt. „Es ist, als ob sich ihrer Schwierigkeiten stärker bewusst geworden wäre“, erläuterte die Mutter. Sie fährt fort: „Manchmal ist Patty aggressiv. Sie schreibt viele Buchstaben in Spiegelschrift, aber ich sage immer, sie solle richtig schreiben, dann schreibt sie richtig“. Und sie ergänzt: „In der Schule tut Patty alles, um ihren Freundinnen zu gefallen. Ich glaube, im Grunde fühlt sie sich abgelehnt. Sie gibt ihren Freundinnen sogar ihr Schulbrot. In der Schule benimmt sie sich ganz anders.“ Laut ihrer Mutter hält die Schule Patty nicht für hyperaktiv, teilte aber mit, Patty tue alles, um akzeptiert zu werden. Patty nimmt Ritalin auf ärztliche Anordnung hin. Nach den Angaben der Mutter weiß das Mädchen, dass das Medikament dazu dient, dass sie sich bei ihren Arbeiten besser konzentriert.

Pattys Mutter erklärte in dem Treffen mit der Psychologin, dass ihre Tochter sehr ungeschickt ist, Sachen verliert und alles in ihrem Zimmer und im ganzen Haus verstreut. Einmal kam die Mutter nach Hause und fand eine große Unordnung vor: alles war ausgeräumt, die Stühle umgestoßen, als ob ein Wirbelsturm durchs Haus gegangen wäre. Dann benutzte Pattys Mutter die Gelegenheit, um zu fragen, welche Grenzen man unordentlichen Kindern setzen müsse. Die Psychologin antwortete, wichtig sei, festzubleiben und die Regeln einzuhalten. Die Mutter bemerkte noch, seitdem das Mädchen das Medikament nehme, mache es alles richtig. Ihre Tochter sei mit dem Medikament motivierter geworden. Die Psychologin erklärte, ADHS beeinflusse die Motivation nicht. Was sie motivieren könne, sei die Art und Weise, wie sie behandelt und verstanden werde.

Die Mutter kommentierte schließlich auch noch Worte der Lehrerin. Sie hätte gesagt, Patty möge sie nicht, weil sie schwarz sei. Verärgert über die Mitteilung der Lehrerin sagte Pattys Mutter: „Das ist absurd, meine Tochter mochte immer Schwarze. Wenn sie zwischen einer Weißen und einer Schwarzen wählen müsste, würde sie die Schwarze wählen, da bin ich mir sicher.“ Für die Fachleute vom CAPSI weist das Mädchen nicht alle Symptome auf, wonach sie zweifelsfrei an ADHS leiden würde, obwohl die Mutter auf dem Gegenteil beharrt.

Ein anderer Fall, über den auf dem Treffen berichtet wurde, betrifft einen Jungen in einer ähnlichen Situation. Der Vater von Danilo ist als Vertreter seiner Familie gekommen. Am Anfang zeigte es sich etwas beschämt über das Verhalten seines Sohnes. Er sprach von seiner Kindheit und sagte, nach Meinung des Großvaters des Kindes benehme sich Danilo genauso wie früher sein Vater, d.h. er selbst. Er erklärt, sein Sohn sei ziemlich aggressiv. Seitdem er die Medikamente nähme, habe er sich jedoch stark gebessert. Ob der Sohn hyperaktiv ist oder nicht, kann er nicht sagen, aber er findet, er könne sich überhaupt nicht konzentrieren. Jede Stunde fängt er etwas anderes, ohne das Vorherige zu beenden.

Er berichtete, seit sein Sohn Medikamente nehme, spiele er nicht mehr wie früher auf der Straße, denn jetzt schlafe er mehr. Er gibt zu, er selbst habe auch Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren, wie sein Sohn. So habe er neulich bei der Arbeit 25 Minuten lang nach einer Zange gesucht, dabei war die Zange in seiner Tasche! Er ärgere sich über seine Vergesslichkeit. Über die Schule sagte er, nach Meinung der Lehrerin besserte sich Danilo wegen der Medikamente, aber trotzdem wünschten die Lehrer eine ärztliche Diagnose. Der Vater kam dann auf die Aggressivität seines Sohnes

zurück, insbesondere beim Sprechen, und ergänzte: „Ich wüsste gern, wo all diese Aggressivität herkommt.“ Er sagte, in diesen Augenblicken versuche er, ruhig zu bleiben, er schlage nicht gern, weil er es danach sofort bereue. Er glaubt, der Sohn trage ein Stigma und ärgere sich darüber.

Als die Sitzung beendet war, verabschiedeten sich die Eltern, und ich konnte mich noch etwas mit der Psychologin und der Krankenschwester unterhalten. Nach ihrer Ansicht akzeptiert die Mutter von Patty das Medikament, weil sich die Tochter ruhiger verhält. Im Fall von Danilo ist die Situation, die der Vater den Fachkräften vom CAPSI berichtet hat, sehr konfus und beunruhigend. Nach dem Krankenblatt ist der Vater Alkoholiker und der Sohn nimmt ein Antidepressivum. Wie die Psychologin vom CAPSI erklärt, gibt es weder eine vorherige Diagnose noch ein ärztliches Rezept, das die Notwendigkeit der medikamentösen Behandlung beweist. „Er schläft deswegen den ganzen Tag“, sagt die Krankenschwester.

Die geschilderte Situation zeigt zwei Fälle von Kindern, die als hyperaktiv angesehen werden und Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zeigen. Ihnen wurden Medikamente verschrieben und sie wurden ärztlich betreut. Aus Sicht der Eltern veränderte das Medikament das Verhalten ihrer Kinder; es machte sie ruhiger. Ich verwende diese Situation als Beispiel für einen breiteren Kontext, in dem unzählige Kinder, deren Verhalten sich für Eltern und Lehrer als unerwünscht darstellt, von der Medizin als krank oder problematisch diagnostiziert werden. Ihnen werden kontrollierende Medikamente mit dem Versprechen verschrieben, dass sie zu besser angepassten Kindern werden, was den Druck von Eltern und Lehrern nimmt. In der Tat dienen die Medikamente nicht nur der Beruhigung, sondern sorgen dafür, dass die Kinder nicht mehr sie selbst, in ihrem natürlichen Zustand sind. Einigen Eltern bereitet dies Sorgen, andere fühlen sich erleichtert, da sie mit der Unruhe ihrer Kinder nicht zurechtkommen. Es ist in der Tat notwendig, über die Verantwortung von Eltern und Schulen zu reflektieren, wenn diese die Problemlösung in Medikamenten sehen und dabei kulturelle, soziale und historische Aspekte missachten, die in der Entwicklung des Kindes allgegenwärtig sind.

1.3. Die Schule

Wie schon in Kap.1.1.3 erwähnt, liegt die Schule, in der diese Forschungsarbeit durchgeführt wurde, in einer Vorstadt von Cuiabá. Es handelt sich um eine öffentliche

Schule des Bundesstaates, in der Unterricht zurzeit in zwei Zyklen durchgeführt wird¹². Die Schule hat 24 Lehrer und 558 Schüler, die den Unterricht, der in Vorschule, Grundschule und Sekundarschule aufgeteilt ist, vormittags oder nachmittags besuchen. Die Beschreibung der Schule stammt von der Rektorin, der pädagogischen Leiterin und den Lehrern. Ausgewählt wurde diese Schule aufgrund vorher festgelegter Kriterien, insbesondere wegen der Zahl der Verweisungen von Schülern an Entscheidungsinstanzen wie den Jugendhilferat und an Behörden wie das CAPSI. Sie verrät Probleme mit Schülern, mit denen die Schule nicht umgehen kann.

1.3.1. Einige Probleme des neuen Unterrichtssystems

Als die Schule das neue Zyklussystem einführte, gab es – vor allem wegen der mangelnden Vorbereitung des Lehrkörpers auf die Arbeit mit dem neu geschaffenen Klassensystem – einige Anfangsschwierigkeiten. Kritisiert wird die Art und Weise, wie das neue System vorbereitet wurde, das die Lehrer sofort anwenden mussten, obwohl sie nicht ausreichend geschult worden waren. Die Schule ist jedoch optimistisch und glaubt, die Veränderung sei gut für den Schüler, für den Lehrer und für die Schule.

Also, bisher gab es bei der Einführung des Zyklussystems keine Hilfe. Wir erhielten keine Vorbereitung, alles, was wir über die Zyklen in Erfahrung brachten, geschah auf eigene Initiative. Wir haben uns die Informationen selbst besorgt“ (Rektorin der Schule).

Aber die Art, wie es in den Schulen eingeführt wurde, wie es den Schulen vermittelt wurde, wir wollen es mal so sagen, war falsch, denn es gab keine Vorbereitung, die Lehrer wurde an den Schulen vorher nicht informiert, und es fehlte ein Schulungskurs, wie mit dem neuen System umzugehen ist. Das verursachte sogar bei den Fachkräften, d.h. den Lehrern und den Schulen, eine Reihe von Problemen und Konflikten (Pädagogische Leiterin der Schule).

Die Schule bemühte sich um Anpassung an das System, aber von einigen Problemen wird doch berichtet:

Unsere größte Schwierigkeit waren die neuen Schülerberichte. Denn die Lehrer kannten sie bisher nicht, und als wir sie nun anfertigten, war es wirklich sehr schwierig. Ich habe selbst viel gelernt, als ich diese Berichte anfertigte, Denn man sieht den Schüler als Ganzes. In den Schulzyklen sieht man den Schüler als Ganzes, man sieht ihn auch als Mensch, denn früher in den Zeugnissen bekam er eben 10 Punkte oder nur 9 und fertig. Und im Zyklussystem sieht man ihn als Ganzes. Ich denke, mit diesem System wollen sie in dieser Hinsicht etwas ändern, hinter dem Zyklussystem steht dieser Gedanke (Rektorin der Schule).

¹² Nach Auskunft des Landesministeriums für Erziehung sind die neuen Schulzyklen Teil des reformierten Schulsystems gemäß Gesetz LDB Nr. 9.294, Art. 23, wonach die Schulen ihre Struktur ihrem Bedarf entsprechend selbst gestalten können. Mato Grosso ist dem Beispiel anderer brasilianischer Bundesstaaten gefolgt und hat die Gliederung in Schulzyklen eingeführt. Schulzyklen sind inhaltlich organisierte längere Lerneinheiten.

Auch bei der Bevölkerung bestand Erklärungsbedarf über die neue Bewertung der Schüler:

Die Leute verstehen nicht, warum ein Kind von einem Schuljahr ins nächste versetzt wird, obwohl es noch nicht lesen kann, weil die Familie den Lernerfolg mit einem anderen Maßstab misst. In dem alten System wäre der Schüler sitzengeblieben. Im Zyklussystem gibt es das nicht mehr (Pädagogische Leiterin der Schule).

1.3.2. Die Schule, die Schulleitung

Die derzeitige Schulleitung ist stolz auf die erreichten Ergebnisse. Sie hat eine eigene Methode entwickelt, die bisherigen Probleme bei Lehrmitteln und Schulsachen zu überwinden und kann jetzt den Schülern helfen, welche die grundlegenden Lernmittel nicht mitbringen. Musste der Lehrer früher oft in die eigene Tasche greifen, um diese Schüler mit dem Nötigsten auszustatten, hat die Schule die erforderlichen Lernmittel jetzt selbst erworben, um alle zu versorgen.

Es gibt Fälle, da können sich die Kinder sich nicht einmal einen Bleistift kaufen, aber die Schule verteilt durchschnittlich 15 bis 20 Bleistifte pro Tag. Sie bringen keine mit. Sie können das auch sehen, wenn der Lehrer bei einer Arbeit Buntstifte benutzt. Kein Schüler hat welche. Da haben wir Buntstiftpakete zusammengestellt, damit der Lehrer alle in der Klasse versorgen kann. Heute können wir ihnen all dieses Material zur Verfügung stellen“ (Rektorin der Schule). Jetzt haben wir in unserer Schule praktisch alles, all die Sachen, die uns bei meinem Amtsantritt noch große Schwierigkeiten verursachten. Wenn man früher ein Papier, einen Buntstift oder ein Stück Pappkarton benötigte, musste man alles aus eigener Tasche bezahlen, und heute braucht der Lehrer kein einziges Blatt Papier mehr selbst kaufen (Rektorin der Schule).

1.3.3. Die Schule, die Lehrer

Das Verhältnis zwischen der Schulleitung und den Lehrern besteht in gegenseitiger Unterstützung. Zusammen bemühen sie sich, den Schülern laufend bei der Bewältigung von auftretenden Problemen zu helfen. Nach Ansicht der Rektorin gibt es bei der Zusammenarbeit und dem Einsatz des Lehrkörpers keine Schwierigkeiten.

An dieser Schule sehe ich, dass die Lehrer sehr menschlich sind und sich viel um die Schüler bemühen. Sie suchen soweit wie möglich nach Alternativen, damit die Probleme, die mit den Schülern auftauchen, durch uns geheilt werden (sic). Was würde geschehen, wenn wir uns nicht intensiv darum bemühen, diese Probleme der Schüler zu heilen? Sie würden weitergeschoben, nicht wahr, bis in die achte Klasse und wären noch Analphabeten, wenn sie dann in die Sekundarschule kämen (Rektorin der Schule).

Für die Beziehungen zwischen den Lehrern fordert Zeine, eine Lehrerin, mehr Kollegialität, und dieses Problem müsse gelöst werden. Sie glaubt nicht an individuelle

Einzelleistungen. Sie findet, es sollte Meinungs austausch und Solidarität geben, obwohl sie zugibt, dass da noch einiger Widerstand besteht:

Aber damit wir diese Situation überwinden, können wir in der schulischen Umgebung niemals allein arbeiten, wir sind ein Kollektiv, ich brauche dich, und du brauchst mich. Heute kann ich ein gigantisches Problem haben, und du hilfst mir, diese Lücke, diese Leere zu füllen, und morgen geht es mir so, und so geht es weiter. Und die Schule muss mit dieser Kollegialität, mit diesem Austausch von Zuneigung, Dialog und Nächstenliebe arbeiten, den wir hier im Klassenraum haben und benötigen, nicht zuletzt weil es Kollegen gibt, die einst in derselben Situation waren wie dieser bedürftige Schüler, Lehrer die aus einer armen Familie kommen“ (Zeine, Lehrerin).

In der Schule gibt es auch Probleme, die vom Lehrer ausgehen und auf die Schüler einwirken. Nicht selten nehmen Lehrer ihre persönlichen Probleme mit in das Klassenzimmer, wo sie dann ihre Beziehungen zu den Schülern beeinflussen. Aggressivität und Stimmlage verraten häufig, wie schwach der Lehrer ist, wenn er mit den Problemen in seiner Klasse umgehen muss. Es gibt sogar Extremfälle, die über die Schulmauern hinausgehen und in denen andere Behörden eingeschaltet werden müssen. So berichtet die Rektorin über eine ehemalige Lehrerin:

Es war wegen Berichten von Lehrern, die dabei gewesen waren, und von den Schülern selbst, und auch ich habe nachgeforscht und selbst gehört, dass sie sich ziemlich aggressiv verhielt, und ich weiß nicht, wo diese Lehrerin heute ist, aber es läuft ein Verfahren (Rektorin der Schule).

Die Kritik der Schule an der Lehrerin betrifft nicht nur ihr aggressives Verhalten, sondern auch ihr häufiges Fehlen und ihre Unterrichtsmethoden.

Also, wie die Schüler erzählten, schlug sie manchmal zu, schlug sie, also die Schüler, mit der Faust und schlug sie auch mit dem Buch auf den Kopf. Sie ergriff sie an den Armen und zwang sie, sich zu setzen. Sie warf sie auf die Bänke. Da verfasste ich einen Bericht über die Vorfälle und leitete ihn weiter. Da verschwand sie ohne ein Wort der Entschuldigung von der Schule. Sie schickte uns lediglich eine Mitteilung, dass sie ein Verfahren gegen mich und die pädagogische Leiterin eingeleitet hätte. Von da an trafen wir uns mit Anwälten in Gerichtsverhandlungen. Außer dem unverantwortlichen Verhalten, dass sie ständig fehlte, des Problems, dass sie den Unterricht nicht vorbereitete, was man wöchentlich tun muss, verließ sie auch oft das Klassenzimmer. Die Kinder waren so unmotiviert und wurden so wenig respektiert, dass wir damals deswegen drei Schüler an andere Schulen verloren (Rektorin der Schule).

Die Klasse, von der die Rektorin sprach, war eine sogenannte Sonderschulklasse. Darin waren alle Schüler zusammengefasst, die man innerhalb der Schule ausgeschlossen hatte. Das heißt, sie waren Schüler wie die anderen, durften aber nicht mit ihnen zusammen lernen. In der Schule mit dem Zyklussystem gibt es keine

Sonderschulklasse mehr, aber viele Lehrer wenden zurzeit noch überholte Methoden an:

Wir haben Lehrer, die benutzen noch die veralteten Verfahren und Methoden und wollen sich unter keinen Umständen auf das Neue umstellen. Wir stoßen auf große Hindernisse, weil sie es nicht akzeptieren und so wie früher weitermachen wollen (Rektorin der Schule).

Wenn das bei einigen Lehrern wirklich so ist, warum werden dann die Schüler mit dem Argument ans Krankenhaus verwiesen, dass sie unfähig sind, zu lernen. Nach Ansicht der pädagogischen Leiterin fehlen der Schule Anleitungen und Schulungen, um die spezifischen Probleme des Lernens zu lösen.

Unsere Probleme sind normalerweise diese Kinder mit Lernschwierigkeiten. Aber das ist eben kein Problem. Ich würde so sagen: der Lehrer stößt auf eine Schwierigkeit und sucht Hilfe, weil er diesen Kindern in der Klasse helfen will, die nicht lernen, die nicht in die Schule kommen, die fehlen, die nicht von ihren Familie unterstützt werden. Dann will der Lehrer eine Lösung finden. Man setzt sich hin, ändert sein pädagogisches Konzept, sucht die Familie auf und spricht mit dem Kind. Ich sehe es so: das größte Problem ist der Mangel an Weiterbildung durch das Schulsystem, Schulungskurse, die dieses Problem der Schule behandeln, keine allgemeinen Kurse über irgendein allgemeines Thema, sondern über unsere spezifischen Schwierigkeiten hier in der Schule. Das fehlt manchmal, ja. Aber ich sehe, dass der Lehrer sich engagiert, dass er Interesse daran hat, gute Arbeit zu leisten (Pädagogische Leiterin der Schule).

Über das Verhalten der Lehrer besteht zwischen der Rektorin und der pädagogischen Koordinatorin ein leichter Meinungsunterschied. Während die Koordinatorin meint, die Lehrer bemühten sich, das Beste zu erreichen, gibt es für die Rektorin welche, die keine Veränderungen akzeptieren wollen. Aber in den beiden Aussagen bemerkt man auch etwas Gemeinsames: die ideale Familie, die von der Schule gewünscht wird, eine Familie mit genügend freier Zeit, die sich für Schulangelegenheiten interessiert und ihren Kindern stets nahe ist, stimmt nicht mit der Familie der Schüler überein. Für Eltern, die den ganzen Tag arbeiten, ist es immer schwierig, in die Schule zu kommen. Könnte sich die Schule nicht ein wenig darauf einstellen und sich an die soziale Situation anpassen, in die sie eingegliedert ist?

1.3.4. Die Schule, ihre Schüler

Die Rektorin erzählt von ihren persönlichen Erfahrungen mit einigen Schülern und berichtet, dass sie von ihnen viel gelernt habe. An einigen Stellen des Berichts bemerkt man ihre Emotion. Sie bemerkt, sie fühle sich gehindert, näher mit den Schülern in Kontakt zu treten, weil sie einen Verwaltungsposten in der Schule innehatte.

Sie nennen mich Mutter. Warum? Weil ich bei ihnen bin, ich schließe sie in die Arme, ich küsse sie, und ich tadele sie. Wenn es nötig ist zu tadeln, tadele ich. Ich tadele sie gehörig. Alle respektieren mich. Ich fand es interessant, wie es eine neue Kollegin formulierte, die hierher versetzt wurde. Sie sagte folgendes: Ich finde es so interessant, wie Sie tadeln. Während Sie ernst sind, lachen sie gleichzeitig. Und sie respektieren und akzeptieren Sie wirklich. Es ist die Art und Weise, denn ich kann sowohl geben als auch einfordern. So habe ich es immer gehalten, auch als ich noch Lehrerin einer Klasse war (Rektorin der Schule).

Ihr emotionales Verhältnis zu den Schülern schildert sie anhand des Falles von zwei Schülern, zwei Brüdern, die sehr arm sind.

Als sie zu unserer Schule kamen, warteten sie auf den Behälter mit den Suppentassen, worin ihnen die Schulspeisung serviert wird, die aus der Klasse kommen. Sie stellen sie in die Klassen, sie holen dann wieder heraus und setzen sie nahe der Küche ab. Ich habe geweint, weil ich mit eigenen Augen sah, dass einer die Reste aus einem Behälter in die anderen schüttete. Wie schön! Er schüttet es zusammen, damit er es dem Küchenpersonal alles schon säuberlich getrennt übergeben kann. Aber als er fertig war, wollte er es alles verzehren, und das habe ich nicht zugelassen. Ich fragte: willst du mehr haben? Ja, antwortete er. Da ging ich in die Küche und gab ihn einmal, zweimal, dreimal, viermal, und er aß an diesem Tag alles auf. Daraufhin habe ich in der Küche angeordnet, ihm so oft Nachschlag anzubieten, wie er wolle. Die Reste von den anderen sollten sie ihn aber nicht aufessen lassen, weil diese ihn beobachteten. Von da an unterließen sie das. Dann fragte ich ihn, warum er das tue. Weil es seine einzige Mahlzeit am Tag war. Solche Situationen erlebt man nicht zweimal (Rektorin der Schule).

1.3.5. Die Beziehung als Gradmesser des Selbstbewusstseins

Die Schulleitung berichtet, dass sie auch auf die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen den Schülern achtet. In der Art, wie sie sich betragen, würden einige Schwierigkeiten offenbar, zum Beispiel wenn sie sich die Hand geben, sich zum Abschied umarmen oder etwas tun, wobei sie Gefühle zeigen. Nach Ansicht der Rektorin entstehen die Gefühlsprobleme in der Familie. Sie erzählt, viele Schüler würden zu Hause mit Aggressivität behandelt, man spreche wenig mit ihnen und zeige ihnen gegenüber wenig Gefühle.

Sie sagen, sie hören nicht zu, erheben gleich die Hand, nur Schläge, das sagen sie (Rektorin der Schule).

Wegen ihres Interesses für das Problem der Kontakte, der Berührung, schlug die Rektorin der Philosophielehrerin vor, in der Klasse Themen wie Liebe, Gemeinschaftsgefühl und Vergebung zu behandeln, um die Ausdrucksfähigkeit der Schüler in diesem Bereich zu fördern. Sie hält es für wichtig zu versuchen, etwas auszugleichen, was ihnen zu Hause fehlt.

Es ist der Kontakt. Daher versuchen wir, im Fach Philosophie darüber zu sprechen. Obwohl es nicht im Lehrplan vorgesehen ist, wollen wir Themen wie Liebe, Gemeinschaftsgefühl, Vergebung und Hass behandeln. Warum auch den Hass? Weil sie sehr hasserfüllt sind, da sie Tag für Tag damit zu tun haben. Sie lernen das zu Hause. In dieser Woche war ich in der Aufnahme und sagte zu ihnen, es sei so schön zu lachen. Es gibt Kinder, die lachen nicht. Du kannst sehen, dass sein Gesicht, sein Aussehen traurig und verschlossen ist und das Kind nicht lacht. Da willst du wissen, warum es nicht lacht. Dann erzählt es dir, dass es zu Hause allein ist, die Mutter früh das Haus verlässt und es sein Essen selbst aufwärmt. Viele leiden auch unter der Gewalt älterer Schüler, weil sie allein sind. Also kommen mehrere Faktoren zusammen, damit ein Kind so wird. Es ist das Selbstbewusstsein, wofür wir fast täglich arbeiten (Rektorin der Schule).

Zum Beruf des Pädagogen gehört, dass er in der Klasse mit Situationen konfrontiert wird, die von ihm die Anwendung seiner erlernten Fähigkeiten verlangen. Vom Pädagogen wird erwartet, dass er der Personen gewahr wird, die in den Schülern „wohnen“. Alle haben eine Lebensgeschichte, und sie kann in gewisser Weise durch die Verhaltensäußerungen verstanden werden. Abweichende Verhaltensweisen stören: von den sehr schwatzhaften bis zu den zu schweigsamen, von den hyperaktiven, unruhigen bis zu den extrem stillen Kindern. Welche Charakteristika helfen nun dem Lehrer, ein Problem auszumachen? Die Lehrerin Zeine spricht von ihren Erfahrungen:

Ob Du willst oder nicht, es ist deine Arbeit, du musst ein Ziel haben. Wenn du in die Klasse gehst, stört dieser ängstliche Junge hier oder der unruhige Junge dort, oder jener allzu ruhige Junge da drüben, er stört mich, er stört mich sehr. Ich kann nicht arbeiten, wenn er ruhig in seiner Ecke sitzt und ich rede und er nicht zuhört, es läuft etwas falsch, du kannst nicht einfach ruhig bleiben, ein Kind spricht, ein Kind schreit, ein Kind streitet, dann stoßen wir sie leicht an, um sie diskret zur Ordnung zu rufen.

Es sind menschliche Wesen, nicht wahr? Es sind menschliche Wesen, es sind bedürftige Kinder. Wenn du dich hinsetzt und jedes dieser Kinder genau analysierst, dann kannst du sie unterrichten, verstehst du, denn ich habe da Kinder, die plötzlich Opfer von Misshandlungen, von Gewalt jeder Art in der Familie, werden. Da man hier schon viele solche Kinder erlebt und 25 Schüler zu unterrichten hat, dann muss man darauf achten, dass einem Kind nichts geschieht, dass es mitarbeitet und hauptsächlich etwas lernt, und nicht zuletzt weil man es auf die nächste Klasse vorbereitet, wird man es niemals außen vor lassen (Zeine, Lehrerin).

Aber nicht alle Lehrer handeln gleich. Sie finden es schwierig, in einigen Verhaltensweisen der Schüler einen Hilferuf zu sehen, und schon ist der Konflikt da:

Plötzlich hat diese Lehrerin Schwierigkeiten, mit einem Kind wie diesem umzugehen. Was wird geschehen, was denken Sie, kann geschehen? Sie öffnet sich nicht, sie spricht nur, sie vermittelt nur Kenntnisse, und dieses Kind bräuhete noch mehr. Plötzlich ist die Situation festgefahren, verstehst du? Dann gerät man da aneinander, es ist sehr schwer für uns Lehrer (Zeine, Lehrerin).

Sie fährt fort: „Der Schüler wird dem entsprechen, was du ihm vermittelst. Du bist der Spiegel.“ Die Lehrerin ist recht kommunikativ und versucht, diese Fähigkeiten bei ihren Schülern einzusetzen. Sie erzählt, welche Talente sie hat und wie sie diese nutzt, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln und mehr Macht über die Klasse zu gewinnen. Die Lehrerin ist der Ansicht, ein liebevoller Lehrer könne helfen, das Betragen des Schülers zu ändern.

Ja, jeder von uns hat seine Talente. Plötzlich fällt dir ein Scherz ein, du gibst ihnen einen Text und verwandelst ihn zum Teil in ein kleines Lied. Das rebellische Kind braucht das sehr und auch deine Zuneigung, und dass du es in den Arm nimmst, und ich kann das, ich habe hier schon viele Kinder ändern können. Es ist die Fähigkeit, die du besitzt, deine ganz persönliche Art, die den Unterschied macht. Gerade dieses kleine bisschen macht den Unterschied (Zeine, Lehrerin).

1.3.6. Situationen im Klassenraum

Bevor ich meine Beobachtungstätigkeit im Klassenraum begann, sprach die pädagogische Leiterin erneut von dem Problem der Verweisungen der Schüler an das Krankenhaus und beklagte die fehlende Reaktion der Familien: „Leider erhalten wir nicht immer eine Reaktion.“ Sie wies mich auf zwei Schüler mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten hin. Ich erklärte ihr mein Forschungsprojekt und welche Art von Schülern ich untersuchen wollte. Da hörte ich viele Namen von Schülern, welche die Schule für „problematisch“ hielt.

Ich folgte dem Vorschlag der Rektorin der Schule, die mir zwei Klassen angegeben und gestattet hatte, an ihrem Unterricht teilzunehmen, damit ich mit meinen Beobachtungen beginnen könne. So begab ich mich in die erste der beiden Klassen, in der die Schüler bei einer Vertretungslehrerin Unterricht hatten. Neugierige Blicke trafen mich, und man fragte sich wahrscheinlich, was ich da wollte. Die Schüler im Alter von acht bis zehn Jahren stießen sich gegenseitig an und zeigten lachend auf mich. Einige waren etwas schüchtern. Gewöhnlich stört die Anwesenheit eines Fremden anfangs den Unterricht. Angesichts des Durcheinanders wollte die Lehrerin einschreiten und sagte: „Könnt ihr euch nicht einmal bei einem Besuch benehmen?“

Bei der Beobachtung der Schüler überlegte ich mir, was wohl in Ihren Köpfen so vor sich ging. Viele trugen ziemlich schmutzige Kleidung. Einige gingen barfuß in der Klasse herum, als ob sie zu Hause wären. Eine Schülerin fragte, ob ich Lehrerin sei und sie unterrichten würde. Ich verneinte. „Ich lerne eure Schule kennen“ „Warum fragst Du?“ „Weil wir diese Lehrerin nicht mögen, sie schreit viele Kinder an“ antwortete

das Mädchen. Die Lehrerin, von der sie sprach, arbeitete als befristete Vertretung einer fest angestellten Lehrerin an der Schule.

Von einigen Schülerinnen erhielt ich kleine Willkommensbriefchen, alle bunt, mit gemalten Herzen und Sätzen wie „Ich habe Dich gern“, „Du bist schön“ und „Ich möchte Deine Freundin sein“. Aber einer erweckte bei mir besondere Aufmerksamkeit, nicht wegen seines Inhalts, sondern wegen des Blicks und der Art, wie die Schülerin ihn mir übergab. Es war, als ob sie sofort eine Antwort erwartete. Im Brief stand: „ich wünschte, Sie wären unsere Lehrerin“. Das Interessante an diesen Briefchen war, dass nur eine Schülerin mit dem Schreiben anzufangen brauchte, und schon machten es die anderen nach. Da ich zum ersten Mal in der Klasse war, erweckte ich einige Neugier. Obwohl sie mich gerade erst kennengelernt hatten, kamen sie, um mich zu umarmen, wann immer sich eine Gelegenheit bot. Sie fassten in mein Haar, als ob sie mich bitten wollten, bei ihnen das gleiche zu tun.

Im Gegenteil zu den Worten der Rektorin zeigten sich die Kinder zumindest in dieser Klasse keineswegs scheu und näherten sich der Autorin, die ihnen fremd war, mit ziemlicher Ungezwungenheit. Während sie Zuneigung suchten, wollten sie gleichzeitig Zuneigung geben. Denkt man an den Plan der Rektorin, die Zuneigung bei den Schülern zu fördern, muss man auch nach dem Grad der Zuneigung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern fragen. Zumindest in dieser Klasse schrie die Vertretungslehrerin die Schüler an und nannte sie jedenfalls in Gegenwart der Autorin abschätzend „ohne Erziehung“ und „mit schlechtem Betragen“. Daher bedeutete meine Anwesenheit für diese Kinder vielleicht eine Feuerpause vor noch lauterem, häufigeren Schimpfkanonaden.

Nach dieser Erfahrung mit den Schülern im ersten Klassenraum ging ich in den zweiten, den die Rektorin vorgeschlagen hatte, eine Klasse der 1. Phase des 1. Zyklus mit 27 Schülern. Nachdem ich das lebhaftes Treiben gesehen hatte, wählte ich diese Klasse für meine Forschungsarbeit aus. Meine Gründe werde ich noch im Einzelnen darlegen. In dieser Klasse ist das größte Problem für die Lehrerin, dass die Schüler keine Hausaufgaben machen.

Über 50 % der Klasse macht die Hausaufgaben nicht. Ich versuche so sehr, sie dazu zu bringen, und manchmal frage ich gar nicht danach. Früher machte ich immer einen Stempel ins Heft, und die Eltern mussten unterschreiben. Anfangs nahmen sie den Stempel mit nach Hause und hatten Angst. Später nicht mehr. Jetzt finde ich es leichter, zu schreiben, dass die Aufgaben nicht gemacht

wurden. Viele Schüler vergessen die Blätter mit den Hausaufgaben, die sie ins Heft legen sollen. Die große Mehrheit macht keine (Lucineide, Lehrerin)

Was die Lernprobleme angeht, bereiten vor allem zwei Schüler der Schule und auch der Lehrerin Sorgen. Sie haben Schwierigkeiten, die Aufgaben in der Klasse zu machen, weil sie sich weder konzentrieren noch den Lehrstoff merken können. Nach Meinung der Schule übersteigt die Lösung des Problems die Zuständigkeit der Pädagogen. Über diese beiden Fälle werde ich noch sprechen.

1.3.7. Die Lehrerin und die Schüler der Klasse

Die Lehrerin dieser Klasse redete mit ihren Schülern klar und verständlich. Sie gab sich große Mühe, erklärte geduldig die Aufgaben und rechtfertigte jeden Punkt, sie lobte und bat, wenn nötig, um Aufmerksamkeit. Sie war gut gelaunt, zeigte aber auch eine gewisse Reizbarkeit, wenn sie es nicht schaffte, die Klasse unter Kontrolle zu halten.

Die Achtung vor dem anderen, die Verantwortung jedes Einzelnen und die Verpflichtungen gegenüber der Schule, diese Worte führte die Lehrerin ständig im Mund. Sie zeigte deutlich, wenn sie sich frustriert oder enttäuscht fühlte, vor allem wenn die Schüler ihre Aufgaben nicht machten. Sie förderte das Gespräch in der Klasse stets sehr überlegt. Bei den Schülern genoss sie Autorität. Sie spornte sie zur Zusammenarbeit und zur gegenseitigen Hilfe bei den Aufgaben an. Die Schüler zeigten Respekt und Zuneigung zur Lehrerin. Diese wollte sich vor allem sicher sein, dass die Schüler verstanden, was gesagt wurde. Sie berichtete, wie es ihr gelingt, die Klasse zu führen und mit den Schwierigkeiten ihrer Schüler umzugehen, besonders mit der fehlenden Aufmerksamkeit:

Man muss dieser Art von Schüler so nahe wie möglich sein. Denn stehst du neben ihm, kannst du ihn anleiten und verhindern, dass er sich sehr ablenken lässt (Lucineide, Lehrerin).

In der beobachteten Klasse lernten 27 Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren. Alle waren Schüler der ersten Phase des zweiten Schulzyklus. Die hölzernen Schulbänke waren in Reihen aufgestellt. Die Mehrzahl der Schüler hatte einen festen Platz. Im Klassenzimmer stand außerdem hinten ein Metallschrank, worin die Lehrerin das Lehrmaterial aufbewahrte. Ihr Pult befand sich gegenüber der Eingangstür. Der Raum hatte große Fenster, durch die man auf eine Seite der Schule blickte, wo viele Bäume standen.

Aus vielen Gesten der Kinder, die zumeist aus armen Familien stammen, konnte ich erkennen, dass sie gern hier waren. Obwohl die Mehrzahl nach den Worten ihrer Lehrerin keine Hausaufgaben machte, kein Schulmaterial wie Heft und Bleistift hatte, fehlten sie selten. Es war, als ob die Schule für sie Freizeit wäre, eine Gelegenheit, sich mit den Klassenkameraden zu treffen, eine Gelegenheit, die Mahlzeit des Tages zu erhalten, die einige zu Hause nicht bekamen. Die Lehrerin erzählte, wie viele in der Schule ankommen:

Eines der Dinge die man am meisten bemerkt, ist die fehlende Hygiene. Einige baden nicht einmal, bevor sie zu Bett gehen. Sie spielen, schwitzen, gehen so schlafen und kommen in die Schule. Dazu kommt ein weiteres Problem: viele schlafen zu zweit oder dritt auf einer Matratze. Nässt einer ein, riechen auch die anderen danach. Einige kommen in derselben Kleidung, in der sie geschlafen haben, und kämmen sich nicht. Sie pflegen ihre Zähne nicht, und ich sehe, dass sie vieles aus ihren Leben mit in die Klasse bringen. Ihre Lebensbedingungen sind sehr schlecht. Viele wohnen in einfachen Hütten (Lucineide, Lehrerin).

Man darf nicht vergessen, dass die Schule in einer Gegend liegt, in der es früher viele Grundstücksbesetzungen¹³ gab. Dort leben arme Familien in schlechten Wohnverhältnissen und ernähren sich sehr schlecht. Ein großer Teil der Schüler der Schule, an der ich meine Forschungsarbeit durchführte, kommt aus diesen Familien.

Die Lehrerin dieser Schule hat eine sehr positive Meinung von ihren Schülern, wenn sie von deren kritischer Einstellung und der Verteidigung ihrer Recht spricht. Indessen zeigt sie sich besorgt über den Einfluss des familiären Umfelds als Faktor, der die Zukunft dieser Kinder bestimmt:

Die große Mehrheit hat gute Anlagen, aber in der Umgebung, in der sie leben, laufen sie Gefahr, sich nicht so zu entwickeln, wie man es wünschen würde. Einige werden jedoch trotz ihres Umfelds studieren. Man kann nicht garantieren, dass sie später Erfolg haben werden (Lucineide, Lehrerin).

In der Klasse spornt sie zur Hilfe für die Klassenkameraden an. Dazu berichtet sie, dass das den Schülern nicht schwerfällt:

Ich sehe, dass sie sehr hilfsbereit sind. All hat den guten Willen zu helfen. Ich versuche, das so viel wie möglich zu verstärken. Dass der andere ein Klassenkamerad ist und ich ihm helfen kann, wenn er ein Problem hat, denn niemand ist besser als der andere, denn wenn ich heute helfe, kann ich morgen Hilfe erhalten (Lucineide, Lehrerin).

Untereinander haben sie freundschaftliche Beziehungen. In dieser Schulstufe provozieren sie sich gegenseitig, machen Späße miteinander und werden nicht immer akzeptiert. Die Lehrerin lobt, wie sie versuchen, ihre Probleme untereinander zu lösen:

¹³ „Grilos“ sind besetzte öffentliche Grundstücke

Bisher wenden sie Aggressionen an. Das ist eine meiner Sorgen, denn man löst Probleme nicht mit Aggression. Ihre erste Reaktion ist hinzugehen und zuzuschlagen. Es gibt Kinder, die provozieren gern beim Spielen. Aber der andere nimmt es dann ernst. Er beleidigt die Mutter des anderen, der Streit beginnt. Plötzlich streiten sie. Ich finde es sehr besorgniserregend, dass sie nur diese Form der Problemlösung kennen (Luncineide, Lehrerin).

1.3.8. Die schmutzige Zeichnung auf der Bank

Als ich mir eine Bank ausgesucht hatte, um mich dort hinzusetzen, kamen zwei Schüler zu mir und sagten: „Nein Tante, setz dich nicht dorthin. Da ist es schmutzig.“ Ich blickte herum, sah aber keinen Schmutz. Ein Mädchen zeigte schon auf eine andere Bank, wo ich mich hinsetzen sollte. Ich verstand weiterhin nichts und fragte mich: Wo ist sie schmutzig? Ich sehe nichts. Ein wenig verschämt deuteten sie auf eine Zeichnung eines männlichen Geschlechtsorgans, worunter ein obszöner Ausdruck stand. Ich reagierte, als ob mir das nichts ausmache, und antwortete: „Das macht nichts, lasst nur“.

1.3.9 Rosa Briefe

In dieser Klasse erhielt ich zwei besondere Briefchen mit liebevollen Worten von Schülerinnen und dieses Mal auch einen von einem Jungen. Wir hatten erst wenige Worte gewechselt, aber wahrscheinlich hatte er mich auch beobachtet. Da Weihnachten und Neujahr schon nahe waren, sandten mir die Kinder in Briefen gute Wünsche, andere ähnelten Abschiedsbriefen.

Hier gebe ich einige Sätze daraus wieder:

„Ich habe mich sehr gefreut, dass Du hierher in meine Klasse gekommen bist.“

„Ich finde dich ganz toll, aber Du wirst Ade sagen müssen. Warum gehst Du fort?“

„In unserer Freundschaft kann es ein Komma geben, aber niemals einen Schlusspunkt.“

„Ich würde mich freuen, wenn Du unsere Lehrerin wärst.“

„Ich mag dich.“

1.3.10. Melancholische Geschichten

Eine Schülerin kam zu mir und zeigte mir ihr Heft mit einer fertigen Aufgabe. Ich durchblätterte es und stieß zwischen den leeren Seiten auf einen einzelnen Satz: „Mutter, ich will nicht zu Hause leben, weil ich Dir Probleme bereite“. Tatiane, die den Brief geschrieben hatte, ist ein sanftes, liebevolles Mädchen. Sie war immer in meiner Nähe und wollte sich mit mir unterhalten. Sie gehörte zu denen, die gern an jemandem

„kleben“. Fröhlich erzählte sie immer, was sie gern tat, essen. Sie hat noch Geschwister, welche die Schule ebenfalls besuchen, aber sie erklärte, es seien lediglich Halbgeschwister mütterlicherseits.

Marcos, 12 Jahre alt, kommt aus einer Familie mit fünf Geschwistern, die auch diese Schule besuchen, und alle haben Sprachprobleme: sie erhalten Sprachtherapie vom Landesministerium für Erziehung. Marcos setzte sich recht unbefangen neben mich und erzählte, wie er sich in den Finger geschnitten hatte. Er schien den Schmerz durch den tiefen Messerschnitt zu ertragen, als ob er bereits den ganzen Finger nicht mehr spürte. Das Blut war geronnen, der Finger war weder gereinigt noch verbunden worden. Angesichts seiner Lebensgeschichte schien ihm der Schmerz an dem Finger gering im Vergleich zu dem Leid, das ihm das Leben schon zugefügt hatte.

Eines Tages war er sehr aufgebracht. Er durchstach sein Heftblatt und zerschnitt seinen Radiergummi. Unterhalten wollte er sich gar nicht. Ich versuchte, etwas zu ihm zu sagen, aber er antwortete nicht. Er ließ lange den Kopf hängen, während die Lehrerin etwas erklärte. Plötzlich warf er seinen Anspitzer auf den Boden und trat darauf. Marcos trug löcherige Schuhe und schmutzige, zerrissene Kleidung, aber an den meisten Tagen hatte er ein Lächeln im Gesicht. Wie die Lehrerin berichtete, litt er zu Hause Not. Am letzten Schultag gab es ein kleines Fest, und da erhielt ich von ihm einen Ohrring als Geschenk.

1.3.11. Eine interessante Schulstunde

Wie für die Altersstufe typisch, war die Klasse sehr laut und lebhaft, aber fröhlich und lerneifrig. Das Schuljahr ging seinem Ende zu. Mit einer Fotografin hatte ich einen Workshop-Tag mit der Klasse organisiert. Der Vorschlag hatte zuerst ich der Lehrerin unterbreitet, weil sie die pädagogische Leitung übernehmen sollte. Nachdem sie zugestimmt hatte, setzte sie einen Tag in ihrem Terminkalender fest und ermahnte die Kinder, nicht zu fehlen, weil ein ganz besonderer Tag stattfinden würde. Die Schüler sollten nämlich aus ihren alltäglichen Materialien Kameras zusammenbasteln. Eine handwerkliche Tätigkeit, die eine gewisse Konzentration erforderte. Da es sich um eine künstlerische Arbeit handelte, bei der die üblichen Regeln im Klassenraum aufgehoben waren, ergab sich ein unvermeidliches Durcheinander, denn sie mussten sich die Materialien wie z. B. Leim, Pappe und andere miteinander teilen. Aber jeder hatte seine eigene Kamera herzustellen.

Die Schüler erlebten wirklich einen ganz besonderen Tag. Was mich jedoch am meisten fesselte, war die Tatsache, dass die Kinder, die in den Schulstunden am

meisten „störten“, ein völlig anderes Verhalten zeigten. Der Workshop war ein Erfolg! Man konnte die Begeisterung und Aufmerksamkeit der Schüler bei jedem Arbeitsschritt sehen. Von den 27 Schülern fehlten an diesem Tag nur zwei. Einer davon, Willian, eines der „Forschungsobjekte“ meiner Forschungsarbeit, war krank. Aber Vitório, der andere Schüler, auf den sich meine Untersuchungen bezogen, verhielt sich sehr ungewöhnlich. Er war interessiert und aufmerksam und arbeitete viel mit seinen Klassenkameraden zusammen. Er war so ruhig, als ob er ein Spiel spielte. Es gab keinerlei Spannungen, welche die Situation im Klassenraum bei den Schülern sonst oft hervorruft.

1.4. Diagnosen: Wege und Überweisungen

Schon bei den ersten Kontaktaufnahmen hatten die Rektorin und die pädagogische Leiterin von vielen Problemen berichtet, mit denen die Schule zu kämpfen hatte. Meine Information, dass viele Verweisungen ans Krankenhaus erfolgten, wurde bestätigt, denn die Schule hielt es für wichtig, Schüler ärztlich untersuchen zu lassen. Nach dem Inhalt der entsprechenden Schulkorrespondenz betreffen viele Schwierigkeiten, denen sie im Schulalltag gegenübersteht, Lern- und Verhaltensprobleme der Schüler. Aus den Schreiben, mit denen die Schüler ans Krankenhaus verwiesen wurden, habe ich einige Passagen kopiert, welche die Gründe enthalten, warum sich die Schule entschieden hatte, fachliche Hilfe von außerhalb zu suchen.

1.4.1 Wenn die Familie nicht antwortet

Nach Ansicht der Schule sind die Familien das größte Problem bei den Schülern, weil sie den Anregungen der Schule nicht folgen. Wenn es um den Unterricht und das Lernen geht, wird die Familie als Schuldige betrachtet, und die Schule nimmt die Stellung eines Opfers und nicht einer Lehranstalt ein. Wie die Rektorin meint, erleidet die Schule eine „Masseninvasion“ problematischer Schüler, deren Familien sich ihrer Verantwortung nicht bewusst sind.

Und bei dem Problem der Schüler ist es der Faktor Familie. Das ist immer unsere größte Schwierigkeit. Denn alle unsere Schüler weisen Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen auf. Man wendet sich an die Familie und erhält keine Reaktion. Das ist das Problem. Die Familie erfüllt ihre Rolle nicht mehr. Sie überträgt die ganze Last der Verantwortung auf die Schule, und die Schule ist nicht vorbereitet und nicht dafür eingerichtet. Wir Pädagogen haben täglich mit ihnen zu tun, wir sind nicht vorbereitet, die ganze Last der Verantwortung zu übernehmen (Rektorin der Schule).

Wenn die Familie in den Fällen unkontrollierbaren Verhaltens nicht reagiert, schaltet die Schule andere Behörden ein.

Wir wenden uns bei unseren Bemühungen zuerst an die Familie. Und wenn den Familien keine entsprechende Reaktion erfolgt, wenden wir uns an die nächste Instanz und suchen Hilfe beim Jugendhilferat der Gemeinde (Rektorin der Schule).

Um zu den Aussagen der Rektorin und der pädagogischen Leiterin zurückzukehren, die von den Versuchen, die Familien der Schüler zu besuchen, die nicht in die Schule kommen, und von der Arbeit der Lehrer berichten, kann man fragen, warum es in dieser Schule so viele Verweisungen ans Krankenhaus und so viele Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen gibt? Vielleicht verschaffen uns die Erklärungen von Zeine, einer Lehrerin, Aufschluss. Sie möchte die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule verbessern und die Existenz von „intern Ausgeschlossenen“ vermeiden, d.h. von Schülern, gegen die sich die Aggressivität einiger Lehrer richtet. Sollten diese Kinder zusätzlich zu den sozialen Problemen, mit denen sie zu kämpfen haben, tatsächlich einer ärztlichen Untersuchung unterzogen werden, damit Ärzte und nicht Pädagogen über ihr Lernen entscheiden? Die Situation wird insoweit besorgniserregend, als nach Meinung der Rektorin alle Schüler Lern- und Verhaltensprobleme haben und die Familien dieser Schüler ebenfalls ein Problem darstellen.

1.4.2. Die Suche nach einer Antwort

Nach der Erfahrung der pädagogischen Leiterin kommen die Familien am häufigsten in die Schule, deren Kinder keinerlei Schwierigkeiten irgendwelcher Art zeigen. Aber die Eltern von Kindern mit Problemen antworten auf die Einladungen der Schule normalerweise nicht.

Die Angehörigen der Kinder ohne Probleme kennen wir, diese Familien kommen. Bei einem Kind mit Schwierigkeiten, mit Problemen, sogar mit Verhaltensproblemen, kommt die Familie nicht, wenn man sie darum bittet (Pädagogische Leiterin der Schule).

Für den Fall, dass die Eltern trotz einer Aufforderung nicht kommen, sieht die Schule einen Hausbesuch vor, damit eine Annäherung erreicht wird.

Diesen Besuch machen wir erst, nachdem alle Versuche fehlgeschlagen sind, dass die Familie in die Schule kommt. Wir hier von der Schule besuchen sie auf unsere eigenen Kosten mit unserem Auto oder zu Fuß (Pädagogische Leiterin der Schule).

Der Hausbesuch bei den Schülern vermittelt der Schule Anhaltspunkte für die Bewertung des familiären Umfelds und der Lebensbedingungen des Kindes:

Dann besuchst du die Familie. Da stellst du fest, dass das Kind eine Problemfamilie hat. Oder manchmal gar nicht bei seiner Familie wohnt. Du machst also einen Besuch, und da siehst du, dass die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen jämmerlich sind. Das Milieu, in dem es lebt, macht ja auch viel aus. Und dieses Problem kann man dann manchmal nicht lösen (Pädagogische Leiterin der Schule).

Nach diesen Aussagen wendet die Schule alle verfügbaren Mittel an, um eine Annäherung an die Familie zu fördern. Da die Schule weit vom Stadtzentrum entfernt in einem Vorort liegt, wohnen viele Schüler in ihrer Umgebung und kennen sich. Das erleichtert die Herstellung von Kontakten zu den Familien.

Zu einem Besuch in der Schule lädt man die Familie schriftlich, telefonisch oder durch Boten ein. Manchmal benutzen wir Dritte, damit sie die Einladung überbringen, und nur im äußersten Fall, wenn die Familie nicht kommt, entscheiden wir uns für einen Besuch (Pädagogische Leiterin der Schule).

Wie die Schule meint, gibt es verschiedene Arten von Lernproblemen. Lehrer und Schulleitung wissen, dass es wichtig ist, das familiäre Umfeld zu kennen. Man muss wissen, was den Kindern zu Hause fehlt, damit man die Gründe für ihre Schwierigkeiten in der Schule kennt. Die Rektorin führt als Beispiel die Familie mit fünf Kindern an, von der schon die Rede war. Alle haben dasselbe Lernproblem, und zwei machen eine logopädische Behandlung.

Sie schlafen zu fünft oder sechst in einem Bett, eines der Kinder nässt ein und macht die anderen nass, sie kommen in die Schule und baden vorher nicht einmal, sie kommen in die Klasse und riechen nach Urin, manchmal werden sie deswegen sogar von ihren Klassenkameraden gemieden (Pädagogische Leiterin der Schule).

Die Kenntnis der Schwierigkeiten, mit denen die Familie zu kämpfen hat, ist für die schulische Diagnose des Schülers mit Lernproblemen sehr wichtig. Die Lehrer fühlen sich frustriert und ohnmächtig, da sie derartige Probleme nicht lösen können. Aber die sozialen Probleme sollten nicht nur ein wesentlicher Aspekt bei der Erklärung der Lernschwierigkeiten eines Schülers sein, sondern stellen auch eine Herausforderung für die Pädagogik dar.

Ja, die Probleme, die ich da sehe, sind entsetzlich für diese Kinder, die verständlicherweise Lern- und überhaupt Schulschwierigkeiten haben. Dieses Problem versuchen wir bei unserer Arbeit zu lösen, und dabei merkt man, dass man sich manchmal machtlos und unfähig fühlt, weil dieses Kind zu uns mit einer großen Last, also mit Problemen, kommt. Und wenn es hier ist, versucht man zu bewirken, dass dieses Kind das gleiche erreicht wie die anderen,... das Klassenziel, das die Schule festgesetzt hat. Und manchmal fühlt man sich frustriert, weil es das Kind nicht schafft“ (Pädagogische Leiterin der Schule).

1.4.3. Das Verfahren bei der Verweisung an das Krankenhaus

Ist es nicht möglich, das Problem des Schülers innerhalb der Klasse bzw. der Schule zu lösen, beschließt die Schulleitung, andere Mittel einzusetzen, um ihm zu helfen. Die Maßnahmen bestehen darin, sich an andere Instanzen zu wenden, die der Schule helfen können, den Schüler zu unterstützen, der nichts lernt. Nach Angaben der Schulleitung geschieht alles mit der Zustimmung der Familie:

Das CAPSI funktioniert folgendermaßen: sobald der Lehrer entdeckt, dass es dem Schüler schwerfällt, etwas zu behalten, wird er zur pädagogischen Leitung geschickt. Von dort aus wird er einer schulischen Diagnose unterzogen, die wir mit unseren Kenntnissen durchführen, und danach benachrichtigen wir die Familie, zuerst die Familie, um zu sehen, ob sie damit einverstanden ist, ihn ins CAPSI zu bringen, ihr Kind dabei zu begleiten, damit es den Fachkräften vorgestellt werden kann, die dort tätig sind.

Sehen Sie, seit ich vor drei Jahren mein Amt übernahm, haben wir nach Mitteln und Wegen gesucht, denn wir hatten damals einen Schüler, der seit zwei Jahren durch die Schule wanderte, von Tür zu Tür, von Fenster zu Fenster, und die anderen Klassen störte. Und wir versuchten, für die Problematik dieses Schülers eine Lösung zu finden. Wir forschten aus eigener Initiative nach Mitteln und Wegen, und da stießen wir auf das CAPSI und auf den Jugendhilferat der Gemeinde (Rektorin der Schule).

Die Schule erstellt die Vor-Diagnose und veranlasst die weiteren Maßnahmen für die Verweisung ans Krankenhaus. Die pädagogische Leiterin bedauert, dass viele Eltern der Aufforderung der Schule dann nicht folgen. Ihrer Meinung nach sollte es eine Sozialhelferin geben, irgendjemanden vom Landesministerium für Erziehung, um diese Fälle zu begleiten und sicherzustellen, dass das Kind ärztlich untersucht wird.

Sehen Sie, bei den Kindern, die hingeschickt und von ihren Eltern dorthin begleitet wurden und dann die Behandlung fortgesetzt haben, erhielten wir die Bestätigung, dass es tatsächlich Fälle von Hyperaktivität waren. Leider können wir nicht garantieren, dass die Familien ihre Kinder zur Untersuchung dorthin bringen. Wir haben dafür keine Sozialhelfer, das fände ich aber ideal. Einen Sozialhelfer zu haben, der sicherstellt, dass die Familie das Kind ins Krankenhaus bringt, wo dann über das Vorliegen der Krankheit entschieden wird (Pädagogische Leiterin der Schule).

Welche Kenntnisse müssen den Lehrern vermittelt werden, damit sie die Verweisungen vornehmen können. Rechtfertigt das unkontrollierbare Verhalten des Schülers die Bitte um Unterstützung für die Verweisung ans Krankenhaus? Ohne genaue Beantwortung dieser Fragen ist davon auszugehen, dass die Werbung der Pharmaindustrie der Pädagogik vorgibt, wie sie vorzugehen hat, wenn ein Lernproblem besteht.

Die Schule erklärt, dass sie wegen der Dringlichkeit der Probleme viele Verweisungen an das Krankenhaus vorgenommen hat. Als Rechtfertigung dienen Schwierigkeiten wie hyperaktives Verhalten und Lernprobleme. Das Thema Hyperaktivität hat sich im Schulbereich schon zu einem besorgniserregenden Problem entwickelt:

Sehen Sie, allein dieses Jahr haben wir etwa fünfzehn Kinder an das Krankenhaus verwiesen. Das Hauptproblem ist die Hyperaktivität, aber neben den hyperaktiven Kindern gibt es auch nicht-hyperaktive mit wirklich großen Lernschwierigkeiten.

Wir stellen fest, dass das Problem in allen Schulen sehr dringlich ist und dass es im Bildungswesen des Bundesstaates Mato Grosso noch keine Maßnahme gibt, um diesen Kindern zu helfen (Pädagogische Leiterin der Schule).

Obwohl die Repräsentanten der Schule die soziale Situation kennengelernt haben, in der ihre Schüler leben – die prekäre wirtschaftliche Lage der Familie und die ungünstigen Wohnverhältnisse – vergessen sie diese Probleme, wenn sie Lernschwierigkeiten diagnostizieren. Anscheinend ist die Präsenz der „Krankheit“ stärker als die Existenz von Not und Elend. Wie es scheint, haben diese mit den Schwierigkeiten des Schülers in der Schule nichts zu tun, die alle in der gleichen Weise unterrichtet werden, ohne ihre individuelle Situation zu berücksichtigen.

1.4.4. Die Schule: Hat sie die Aufgabe, an das Krankenhaus zu verweisen?

Wie die pädagogische Leiterin erklärt, sendet die Schule deswegen Kinder zu Stellen, weil es keine Behörde gibt, die sich um Kinder mit Lernproblemen oder Hyperaktivität kümmert.

Dann verweist Du einmal an das CAPSI und ein andermal an das Zentrum für Rehabilitation. Und die sind auch nicht darauf vorbereitet. Sie erklären, sie seien nicht dafür eingerichtet, diese Kinder zu behandeln, nicht zuletzt weil das CAPSI ernstere Störungen betreuen soll, würde ich sagen. Das Zentrum für Rehabilitation hat ebenfalls nicht die Aufgabe, ein hyperaktives Kind zu behandeln. Also gibt es für die Behandlung dieser Kinder keine zuständig Stelle (Pädagogische Leiterin der Schule).

Laut dieser Aussage wird den Familien geraten, ihre Kinder zu Stellen zu bringen, von denen sie glauben, dass sie nicht darauf vorbereitet sind, die Probleme zu lösen, derentwegen die Verweisung erfolgte. Und wenn die Schule die Vor-Diagnose durchführt und die Familie ihr Kind im Krankenhaus vorstellt, wird sie von den Ärzten bestätigt:

Und bei den Kindern, welche die Familien zum Arzt gebracht haben, hat er tatsächlich unsere, sagen wir mal, Vor-Diagnose bestätigt (Pädagogische Leiterin der Schule)

Außer den Verweisungen erhebt sich für die Schule gegebenenfalls die Frage, ob dann die Behandlung auch fortgesetzt wird. Die Schule erhält wenig zustimmende Reaktionen. Für die Eltern ist es schwer zu akzeptieren, dass ihr Kind Medikamente einnimmt. Die Schule hält die Verweisung ans Krankenhaus auch nur für den Beginn einer Lösung. Sie darf sich nach Auffassung der Pädagogischen Leiterin dem nicht entziehen, was sie für ihre Aufgabe hält.

Die Fortsetzung der Behandlung stellt ein weiteres Problem dar. Unter all den Verweisungen, die vorgenommen wurden, sind wir bis heute nur bei einem Kind sicher, dass es die Behandlung fortsetzt. Andere Familien akzeptieren nicht, dass das Kind Medikamente nehmen muss, weil die Hyperaktivität – nicht in allen Fällen, aber in der Mehrzahl – auch mit Ritalin behandelt wird. Damit sind viele Familien nicht einverstanden, und die Familie stellt selbst die Behandlung ein. Und auch die Betreuung durch einen Psychologen, die das Kind haben soll, setzen sie schließlich nicht fort. Das verläuft dann im Sande, aber ich denke, die Schule muss so handeln. Die Schule kann deswegen nicht damit aufhören (Pädagogische Leiterin der Schule).

Gegen die Aufforderungen an die Familien, ihre Kinder in die Gesundheitszentren zu schicken, scheint es Widerstand zu geben:

Von diesen Verweisungen brachte ein beträchtlicher Prozentsatz das Kind nicht ins CAPSI. Von denen, die es dort vorstellten, akzeptierte ein weiterer Teil die Diagnose nicht, dass das Kind ein Problem hat. Es gibt einen sehr großen Widerstand zu akzeptieren, dass das Kind dieses Problem hat (Pädagogische Leiterin der Schule).

Nach Ansicht der Schule schadet es dem Kind, wenn die Familie nicht versteht, welche Art Hilfe das Kind benötigt. Schüler mit diesen Problemen leben mit Gruppen zusammen, von denen sie oftmals nicht akzeptiert werden. Nach Ansicht der Koordinatorin kann man das Kind nicht dafür verantwortlich machen, dass es Lernprobleme hat oder an einer Störung leidet, wegen der es sich hyperaktiv verhält. Es wird von allen Seiten zurückgewiesen, weil es keine Stelle gibt, die ihm helfen kann: die Familie kennt sein Problem nicht, die Schulkameraden können nicht mit dem unterschiedlichen Betragen umgehen, und der Lehrer ist für den Umgang mit der Situation nicht geschult:

Ich stelle fest, dass das Kind sehr leidet, weil es ein Problem hat, das nicht von seinem Willen abhängt und sich in seinem Verhalten manifestiert. Es ist da, und das Kind muss mit den Gruppen zusammenleben, und es wird in den Gruppen nicht akzeptiert, weil es sich – ich würde sagen – nicht unangepasst, aber anders als die meisten anderen Kinder verhält. Dann wird das Kind von seiner eigenen Gruppe zurückgewiesen und leidet noch zusätzlich wegen der Lehrer, weil die Lehrer nicht geschult sind, mit einem hyperaktiven Kind zu arbeiten. Die Schule, die Klasse, in der das hyperaktive Kind lernt, sollte nicht so überfüllt sein, wie sie

mit dieser großen Zahl von Schülern tatsächlich ist, weil es eine individuelle Behandlung braucht (Pädagogische Leiterin der Schule).

Eine fast ausweglose Situation für die Schüler, die an das Krankenhaus verwiesen werden „müssten“, entsteht dem nach durch das mangelnde Wissen der Familie über sein Problem. Die Familie folgt den Empfehlungen der Schule nicht, ist aber gleichzeitig auch nicht in der Lage, ihren Kindern selbst zu helfen.

Weil es die Familie nicht kennt und sie nicht weiß, dass es ein Problem ist, und weil sie nicht damit umgehen kann, behandelt sie das Kind schließlich schlecht. Ja, die Familie kann es nicht lösen. Da sie nicht weiß wie, da sie es nicht akzeptieren kann, da sie nicht das Wissen dazu hat, ist sie unfähig dazu und bittet die Schule um Hilfe. Und dann bleibt es bei dieser anscheinend ausweglosen Situation (Pädagogische Leiterin der Schule).

1.4.5. Wenn die Diagnose die Medikamente vorschreibt

Durch die schulischen Vor-Diagnosen, Untersuchungsergebnisse, Gespräche der Schule mit der Familie und sogar durch die Verweisungen an das Krankenhaus wird eine ganze Geschichte im Leben dieser Kinder konstruiert. Viele Kinder wissen, dass sie nach Ansicht der Schule und ihrer Eltern eine ärztliche Behandlung benötigen, und andere Kinder, die bereits behandelt werden, geben zu, dass die Behandlung wichtig ist, damit sie bessere Noten haben und sich besser betragen:

Sehen Sie, die Kinder, die ärztlich untersucht wurden, kommen zurück und sagen, sie hätten entdeckt, dass sie ein kleines Problem hätten, und dass dieses Problem behandelt werden kann (Pädagogische Leiterin der Schule).

Bei den vielen Schülern mit schlechten Leistungen, die ihren Klassenkameraden nicht folgen konnten und schon einmal eine Sonderschulklasse besucht haben, war die Schulleitung der Ansicht, dass einige ihrer Probleme neurologischer Art waren und andere Fähigkeiten der Schüler beeinträchtigten. Mit der Umstellung auf das Zyklussystem wurde die Sonderschulklasse an dieser Schule abgeschafft, so dass die Schüler, die an einen Arzt verwiesen werden, weiter ihre normalen Klassen besuchen. Als pädagogische Maßnahme bietet die Schule nachmittags Förderstunden an.

Von diesen Problemschülern haben 80 % neben dem familiären Problem noch andere Probleme, neuropsychologische Probleme, Sprachprobleme. Sie wurden bereits untersucht und entdeckt. Viele werden bereits behandelt. Das Ergebnis dieser Behandlung lässt jedoch etwas auf sich warten (Pädagogische Leiterin der Schule).

Welche Schüler in anderen Schulen noch in die Sonderschulklasse geschickt werden, geht aus der Aussage der Koordinatorin für das Sonderschulwesen im Landesministerium für Erziehung hervor:

Die Schüler, die diagnostiziert und in die Sonderschulklasse geschickt werden, sind Kinder mit sehr großen Schwierigkeiten oder mit einer Beschränkung der geistigen Entwicklung. Die Sonderschulklasse ist auch für Kinder mit Sehbehinderung u. ä. bestimmt, welche die Grundbegriffe der Mathematik mit der Blindenschrift erlernen (Koordinatorin für das Sonderschulwesen des Landesministeriums für Erziehung).

Bei den Schülern, die irgendeine Art von Medikament nehmen, zeigt die Erfahrung der Schule, dass sie produktiver werden, mehr lernen, weil sie ruhiger werden, und besser aufpassen. Durch die Wirkung der Medikamente verhält sich ein Kind auch anders. Die Wirkung hat für die Eltern eine mehr emotionale Bedeutung:

Es treten die Nebenwirkungen auf. Was geschieht dann? Wir haben viele Fälle, in denen der Vater die Medikamente absetzte, weil er fand, sie machten seinen Sohn zu dumm (Rektorin der Schule).

Über andere Fälle von Schülern, die sich Behandlungen mit Medikamenten unterziehen, sagt die Rektorin, dass das ruhige, aufmerksame Betragen die Leistungen beim Lernen verbessert hat.

Von dem Augenblick an, als die Behandlung begann, wurde es ruhiger, um zu lernen. Es geschieht folgendes: sie sind nie ruhig. Wenn ein Kind an diesem Verhalten leidet, läuft es ständig herum, schwätzt die ganze Zeit, streitet mit dem einem und streitet mit dem anderen. Sobald es Medikamente einnimmt, wird es ruhig, um zuzuhören, um zu lernen. Genau das geschieht (Rektorin der Schule).

Die Familien, deren Kinder mit Medikamenten behandelt werden, sind der Rektorin der Schule bekannt. In vielen Familien gibt es keine Familienprobleme, was sich positiv auf das Leben des Kindes in der Schule auswirkt. Andererseits haben andere Kinder, die eine Behandlung erhalten, früher traumatische Erfahrungen gemacht und empfinden Furcht vor ihren Eltern. Die häuslichen Probleme schlagen sich in Verhaltensweisen nieder, welche die Aufmerksamkeit der Schule erregen. Die Rektorin beruft sich dabei auf die Gespräche mit einigen Familien. Über den Vater eines Schülers berichtet sie: „Er löst alles mit Schlägen.“ Als sie dem Schüler sagte, sie würde seinen Vater zu einem Gespräch in die Schule bitten, reagierte dieser folgendermaßen: „Als wir ihm erklärten, dass wir seinen Vater in die Schule bitten würden, begann er zu zittern und flehte, das nicht zu tun, denn der Vater sei sehr gewalttätig“. Die Rektorin zitierte auch die Worte einer Mutter über ihre Versuche, ihren Sohn zu erziehen: „Ich weiß nicht mehr, was ich tun soll. Schlagen, ich schlage ihn jeden Tag“.

In einem anderen Fall hatte sich ein Schüler eine Tätowierung auf einem Arm angebracht, was gegen die Prinzipien des Vaters verstieß.

Er wohnte bei dem Vater, und der regelte alles nur mit Schlägen. Vor einigen Tagen war er von zu Hause geflüchtet, weil er sich eine Tätowierung auf dem Arm anbringen wollte, und der Vater so etwas nicht erlaubte. Er sagte zu ihm, er solle alles, wie auch immer, wieder entfernen. Der Schüler schabte seine Haut ab, aber er konnte es nicht beseitigen. Da ging der Vater auf ihn zu und verkündete, dann werde er ihm den Arm abschneiden, Als der Vater sagte, er werde ihm den Arm abschneiden, sprang der Schüler aus dem Fenster und verschwand (Rektorin der Schule).

Es gibt auch Situationen, die für die Schule recht kritisch sind. Nicht immer ist der Kontakt mit der Familie hilfreich und positiv und hilft dem Schüler, seine Probleme zu überwinden. Viele Eltern akzeptieren nicht, dass ihr Kind mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat und psychologische Hilfe und Unterstützung von außerhalb der Schule braucht. Sie denken, der beste Weg zur Besserung des Kindes seien harte Strafen, die Spuren hinterlassen, die traumatisieren, die so schmerzhaft sein müssen, damit sie einen weiteren Regelverstoß verhindern. Nehmen wir zum Beispiel den Fall von Jade. Da wurde der Vater von der Schulleitung gebeten, mit seiner Tochter zu sprechen, die durch ihr Verhalten ständig den Unterricht störte. Später erfuhr die Schule, welche Methode, die der Vater angewandt hatte, um seine Tochter zu bessern. Die Rektorin berichtete entrüstet, was ihr der Vater erzählt hatte:

Jeden Morgen nahm sie ihr Bad, zog die Schuluniform an schnallte den Ranzen auf, und er befahl, sie solle unter das Bett kriechen und dort bis 11 Uhr bleiben. Da sehen Sie, dass die Lage schwierig ist. Seitdem verzichteten wir darauf, ihn in die Schule zu bitten. Wir informieren ihn nicht mehr über das Verhalten in der Schule, denn was wird er dann wohl tun? (Rektorin der Schule).

Die Probleme sind äußerst vielfältig. Die Rektorin ist der Ansicht, dass bei allen Problemen, die in der Schule vor allem mit den Schülern aufgetreten sind, die Unterstützung durch das Landesministerium für Erziehung zu wünschen übrig lässt.

Sehr schwierig, die Behörden arbeiten sehr langsam. Wenn man etwas benötigt, muss man hinterherlaufen, und es dauert. Manchmal verstreicht ein ganzes Jahr bis zu einer Antwort, und sie geben den Schulen nicht viele Freiheiten (Rektorin der Schule).

Die Koordinatorin für das Sonderschulwesen im Landesministerium für Erziehung erkennt an, dass es schwierig ist, alle Anforderungen zu erfüllen. Zu einigen Schülern mit Problemen erklärt sie:

Unsere große Schwierigkeit besteht darin, dass wir die Empfehlungen aussprechen, aber die Angelegenheit dann oftmals aus Zeitmangel nicht weiter verfolgen. Wir verfolgen den Fall nicht weiter und leisten keine Betreuung (Koordinatorin für das Sonderschulwesen des Landesministeriums für Erziehung).

Wird das Landesministerium für Erziehung in Situationen, die Schüler mit Problemen betreffen, um eine Empfehlung gebeten, kommt ein Team aus Psychologen, Pädagogen, Erziehungspsychologen und manchmal auch Ärzten in die Schule. Von der Schule ist ein Fragebogen für den Antrag auf Verweisung an einen Arzt auszufüllen, damit die Beurteilung durch das Team des Landesministeriums für Erziehung durchgeführt wird. Es erfolgt eine Analyse des gesamten schulischen Umfelds und der Familie, damit dann ein pädagogisches Gutachten ausgestellt wird. Aufgrund des Gutachtens findet danach ein ganzes Verfahren statt, wie die Koordinatorin des Landesministeriums erklärt:

Dieses Gutachten gibt die Indikation für den Schüler an, und welche Art Hilfe wir ihm bieten können. Oft bleibt der Schüler in seiner Klasse und erhält keinerlei besondere Hilfe, wie z. B. in einer Förderklasse. Wir führen einige Befragungen durch, und danach erklärt der Lehrer, er habe bereits alles versucht, aber nicht selten hat er doch noch nicht alles getan. Es gibt Lehrer, die erklären, sie hätten bereits alles versucht, aber im Gespräch mit ihnen merkt man, dass die Lehrer doch noch nicht alles getan haben (Koordinatorin für das Sonderschulwesen des Landesministeriums für Erziehung).

Angesichts so vieler Probleme in so vielen Schulen ist es wahrscheinlich, dass eine Unterstützung im System fehlt. Während die Schule argumentiert, dass sie nicht die Hilfe erhält, die sie braucht, lautet ein Gegenargument, dass es nicht genug Teams gebe, um alle Anfragen von Schulen zu bearbeiten und ihnen nachzukommen. Viele davon könne die Schule allein selbständiger lösen. Und darauf und auf den Einsatz des Lehrers scheint das Landesministerium für Erziehung zu setzen.

Wenn sich der Lehrer wirklich für seinen Schüler einsetzt, diese Verantwortung hat und sich für diese Veränderung wirklich engagiert, versucht er danach alles (Koordinatorin für Sonderschulwesen des Landesministeriums für Erziehung).

Aber was sind die Grenzen dieser Selbständigkeit? Den Schüler sofort direkt an das Krankenhaus oder an den Jugendhilferat der Gemeinde zu verweisen? Wenn die Schule das Landesministerium für Erziehung ruft, damit es durch ein Team eine pädagogische Beurteilung durchführt, die bei der Verweisung von Kindern an das Krankenhaus behilflich sein kann, liegt der Grund darin, dass sie sich nicht in allen Fällen sicher fühlt. Wie die Rektorin aussagte, wird eine Bewertung nur mit den Kenntnissen durchgeführt, welche die Schule hat und die stark beschränkt sind. So steht die Schule in einem Dilemma: sie verweist, ohne vollständig für diese Tätigkeit vorbereitet zu sein, sie bittet um Hilfe und erhält sie nicht in vollem Umfang. Also beurteilt sie die Schüler selbst und verweist sie an die Krankenhäuser.

1.5. Vitório und Willian: die „Forschungssubjekte“

Von den vielen Vorfällen hier an der Schule, die zu Verweisungen führten, die oftmals von den Familienangehörigen befürwortet werden, zogen zwei meine besondere Aufmerksamkeit auf sich, da sie in ihrer schulischen und familiären Vorgeschichte einige Gemeinsamkeiten aufweisen. Erstens befolgten beide Familien den Vorschlag der Schule nicht, ihre Kinder ärztlich untersuchen zu lassen. Zweitens gaben die Eltern zwar zu, dass ihre Kinder Schulschwierigkeiten hatten, glaubten aber nicht, dass dafür die Ärzte und die Schule zuständig wären. Drittens versuchten sie, den Glauben aufrechtzuerhalten, dass sich das Kind selbst darum bemühen müsse, seine Probleme zu überwinden. Viertens meinten die Familien, die Schule und die Lehrer hätten keinerlei Verantwortung für das Schulversagen ihrer Kinder: „sie tun, was sie können“.

Als ich mit der Klassenlehrerin über die Ziele meiner Forschungsarbeit sprach, zeigte sie – obwohl sie täglich mit einer Klasse von 25 Schülern arbeitete und Probleme verschiedener Art zu lösen hatte – besonderes Interesse für die Entwicklung von Vitório und Willian, was das Lernen und das unaufmerksame Betragen im Klassenzimmer betrifft. Die Meinung ihrer jetzigen Lehrerin stimmt mit der Ansicht ihrer früheren Lehrerinnen überein, denn die Schülerberichte aus den Vorjahren bestätigten, dass sie sehr zerstreut sind und viele Schwierigkeiten haben, sich zu konzentrieren und Informationen zu behalten. Sie erledigten ihre Aufgaben mit einer gewissen Mühe, benötigen aber in der Schule bei den Aufgaben keine Einzelbetreuung. Die vorigen Lehrer stimmten darin überein, dass die ärztliche Diagnose vielleicht Anhaltspunkte eines unbekanntem Problems offenbaren könnte, das die Kompetenzen der Schule und der Lehrer übersteigt. Aufgrund der Aussagen der Lehrerinnen und meiner ersten Beobachtungen interessierte ich mich besonders für die Lebenssituation dieser beiden Schüler. Sie wird in Kapitel 3 beschrieben.

2. Verstehens- und Interpretationsgrundlagen: die theoretische Basis der Studie

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Herangehensweisen verschiedener Autoren in ihrer Diskussion des Lernens herausgearbeitet. Der Fokus liegt hier auf der soziohistorischen Sichtweise, wobei die Perspektive Vygotskijs als Weg zum Verständnis des Kindes und seiner Entwicklung, besonders in Lehrumgebungen, betrachtet wird. Ich diskutiere ebenfalls, wie Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern auf vieldeutige Weise konstruiert werden. Die Emotion wird hier nach Vygotskij als etwas Inneres behandelt, das das Verhalten steuert und daher grundlegend für das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist. Ich nehme Bezug auf die Diskussion über die Schule und ihren Kontext sowie den Kontext der Schüler mit all den Problemen, die sie umgeben. Eine andere Thematik, die in diesem Kapitel diskutiert wird, handelt von der Konstruktion der schulischen Diagnose und von den Situationen, in denen die Schule sich Problemen gegenüber sieht und auf die Medizin zurückgreift, um Lernprobleme zu lösen.

Unter Punkt 2.2. stelle ich die Konstruktion der Diagnose der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung dar, die Interpretationen der Wissenschaft sowie die eines Alltagsdenkens. Die Art und Weise, wie hyperaktives Verhalten von Individuen in der Gegenwart erklärt wird, oder anders ausgedrückt, der Umgang mit so vielen Funktionen zur gleichen Zeit und auf schnelle Weise ist nach Meinung vieler das Resultat einer Lebensweise oder einer Kultur, die von einem beschleunigten Informationsfluss und einer Flüchtigkeit oder Vergänglichkeit von Ereignissen geprägt ist. Viele dieser beschleunigten Verhaltensweisen werden mit der Aufmerksamkeitsdefizitstörung assoziiert.

In dieser Perspektive versuche ich anhand verschiedener Studien die Grundlagen zu begreifen, auf denen ADHS konstruiert und popularisiert wurde. ADHS ist in den Schulen zu einem "populären" Begriff geworden und somit ist nun die Diagnose Teil pädagogischen Handelns. In Bezug auf diesen Gesichtspunkt diskutiere ich in diesem Kapitel Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme ebenfalls als etwas, das unmittelbar mit dieser Störung assoziiert worden ist. Ich reflektiere darüber, wie die Lehrer ein Verständnis ihrer Schüler und ihrer neuen Lernarten konstruieren und hinterfrage das Verhältnis eines solchen Verhaltens zur schulischen Kultur und der Lehrkultur, die in der pädagogischen Umgebung vorherrschen. Die Art und Weise, wie das Verhalten dieser Schüler interpretiert wird, ist Folge der Art und Weise, wie deren Lehrer gelernt haben, diese zu sehen.

2.1. Blicke auf den Lernprozess

In den Schulen besteht sehr wohl eine Beziehung zwischen dem Diagnoseaufbau von Schülern mit Lerndefiziten, deren undisziplinierten Verhaltensweisen und der erschreckenden Zahl von Schulkindern, die Medikamente zur Verhaltenskontrolle und zur Aufmerksamkeitssteigerung und -verlängerung einnehmen. Um sich das vorstellen zu können, muss nur gesagt werden, dass zwischen den Jahren 2000 und 2004 der Absatz von Methylphenidat, einer für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) empfohlenen Droge, um 940% gestiegen ist.¹⁴ Spezialisten meinen, dass eine derartige Steigerung des Absatzes sich ganz einfach der hohen Marketing- und Werbeinvestitionen der Pharmaindustrie verdankt. Dies erklärt auch, warum die Medien erst in den letzten Jahren begannen, sich so intensiv für das Thema ADHS zu interessieren. Heute ist die ADHS in der Schule und zu Hause schon sehr bekannt und fungiert wie ein Zeichen, das hyperaktiven und zerstreuten Individuen aufgeprägt werden muss.

Obwohl hier verschiedene Blicke auf den Lernprozess vorgestellt werden, folgt diese Studie Lew Vygotskijs (2001a, 2001b, 2002) Theorie, die davon ausgeht, dass ein von einem aufgeklärten Menschen begleiteter und orientierter Lernprozess wesentlich ist, denn dies schafft die notwendigen Bedingungen für die psychische Entwicklung des Kindes, wenn es mit anderen Menschen interagiert. Vygotskijs Konzept „Zone der nächsten Entwicklung“ ist die Triebfeder in jedem Lehr-Lern-Kontext, insofern es dem Lehrer oder Verantwortlichen dabei helfen kann, den Lernprozess des Schülers zu orientieren und sein Potential zu entdecken. Die Einschätzung des Schülers geschieht also nicht aufgrund dessen, was er ohne Hilfe zustande bringt, sondern aufgrund dessen, was er unter Begleitung imstande ist zu verwirklichen. So ziehen wir zu Schulmilieu und Klassenzimmer auch noch den familiären Bereich als den Lernprozess und die Entwicklung der Kinder beeinflussende Kontexte hinzu.

2.1.1. Der Lernprozess und Entwicklung: ein sozial-historischer Ansatz

Die Lektüre von Lurias Texten lenkte meine Aufmerksamkeit auf das, was er über Vygotskij sagt: „Es interessierten mich vor allem seine Tugenden und nicht seine Mängel“ (Luria, 1992, S. 57). Ausgangspunkt Vygotskijs Studien war seine Sorge um die menschliche Existenz, und darum bemühte er sich, eine Psychologie zu schaffen, die den Menschen in seinem ganzen Umfang, in seiner täglichen Wirklichkeit an der Arbeit, Schule und Klinik zu verstehen erlaubt. Es komme also darauf an, sich mit einer

¹⁴ Vgl. <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=3¬icia=76>. Letzter Zugriff: 22.02.2009.

Wirklichkeit zu befassen, die Wege zur Entwicklung der Menschheit ermöglichen würde oder, nach Luria, die menschlichen Fähigkeiten als Ausgangspunkt zur Entwicklung des Menschen zu nehmen.

Die sozial-historischen Konzepte über den Lernprozess und die Entwicklung in einem bestimmten sozialen Kontext behaupten, dass es keine Entwicklung beim Fehlen der den Lernprozess begünstigenden Situationen gibt. Diese Situationen entspringen der sozial-kulturelle Umgebung selbst, in der das Kind eingebettet ist. Der tägliche Kontakt mit anderen in der gleichen Umgebung ermöglicht eine Stimulation der inneren, mit der Entwicklung zusammenhängenden Prozesse. Aufgrund von Vygotskijs Behauptungen und mit von diesem Verfasser übernommener Betonung der sozial-historischen Prozesse definiert Oliveira (1997) den Lernprozess folgendermaßen:

Es ist der Prozess, durch den das Individuum sich Informationen, Fertigkeiten, Haltungen, Werte usw. aneignet, und zwar durch seinen Kontakt zur Wirklichkeit, zur Umwelt und zu anderen Menschen. Es ist ein Prozess, der sich unterscheidet von den angeborenen Faktoren (z.B., der Verdauungsfähigkeit, die schon dem Individuum von Geburt an eigen ist) und von den Reifungsprozesse des Organismus, die von der Umgebung unabhängig sind (z.B., der sexuellen Reifung). Bei Vygotskij, eben wegen seiner Betonung der sozial-historischen Prozesse, schließt der Gedanke des Erlernens die gegenseitige Abhängigkeit der am Prozess beteiligten mit ein). (...) Wir wählen hier den Begriff „Erlernen“, der nicht so geläufig ist wie Lernprozess, damit der Leser besser in Erinnerung behält, dass bei Vygotskij diese Vorstellung einen umfassenderen Sinn hat, und zwar stets die soziale Interaktion einbeziehend (Oliveira, 1997, S. 57).

Nach Vygotskij wird der Lernprozess, wenn er einigermaßen organisiert verläuft, zu einer Entwicklungsquelle, die das Kind zur Erweiterung seiner mentalen Fähigkeiten und zum steigenden und zukunftsorientierten Weitergehen anleitet. „Was das Kind jetzt mit Hilfe des Erwachsenen macht, wird es Morgen aus eigener Kraft machen“ (Vygotskij, 2001a, S. 480). Dabei sei es wichtig, nicht nur das vom Kind schon erreichte Niveau, sondern auch das, was sich in Entwicklung befindet, in Betracht zu ziehen. Um das „entwicklungsmäßige Niveau“ des Individuums besorgt, hat der Verfasser zwei Ebenen der Entwicklung identifiziert, die aufmerksam von den Gutachtern des Kindes ins Auge gefasst werden müssen. Darauf bedacht, formuliert er das Konzept der „Zone der unmittelbaren oder nächsten Entwicklung“, als mächtiges Instrument zur Förderung der mentalen Entwicklung in Bezug auf das Aufgabenlösen.

Es ist die Distanz zwischen dem Niveau der aktuellen Entwicklung, wie es durch unabhängiges Problemlösen gegeben ist, und dem Niveau der möglichen

Entwicklung, wie es gegeben ist durch ein Problemlösen unter Anleitung von Erwachsenen oder in Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen (Vygotskij, 2001a, S. 502).

Es besteht also eine Distanz zwischen Fähigkeiten, Erkenntnissen und Ausführungen, wenn das Kind die Aufgabe mit oder ohne Begleitung eines Erwachsenen erledigt. Das erste Niveau der Entwicklung, das Niveau des Wirklichen, ergibt sich, wenn das Kind imstande ist, eine Operation aus eigener Kraft, ohne Begleitung noch mit Hilfe eines Erwachsenen auszuführen. Das zweite Niveau der Entwicklung, von Vygotskij das unmittelbare/proximale Niveau genannt, ergibt sich, wenn das Kind es noch nicht schafft, aus eigener Kraft die gestellte Aufgabe zu erledigen, es wohl aber erfolgreich mit Hilfe anderer Menschen tut. Hier wird der Lernprozess mit einem flexibleren Blick betrachtet (Vygotskij, 2001a).

Tudge (1990, S. 152) bediente sich dieser Perspektive Vygotskijs, und zwar der Zone der nächsten Entwicklung, um ihre Implikationen für die Klassenzimmerpraxis zu analysieren. Er widmete seine Aufmerksamkeit der Frage der „Zusammenarbeit mit Gleichen“ mit dem Argument, dass, obwohl die gegenseitige Hilfe unter Schülern nicht gerade gefördert werde, ihre Bedeutung dennoch nicht unterschätzt werden darf. Der Verfasser vertritt folgende Auffassung: Wenn die Zusammenarbeit als eine Technik der Unterweisung angewandt wird, dann sei die Interaktion zwischen den Teilnehmern und dem Kontext, in dem sich alles abspielt, grundlegend für den Lernprozess und die Entwicklung. Die allerersten Aktivitäten werden aufgrund dessen entwickelt, was das Kind schon kann. Dies ist der Ausgangspunkt, von dem aus sich das Kind unter Anleitung des Lehrers zu dem hin bewegen kann, was es noch nicht weiß. Im Blick auf das zukünftige Lernen des Kindes im Blick, schreibt Vygotskij:

Das Wichtigste für die Schule ist nicht so sehr das, was das Kind schon gelernt hat, sondern eher was es zu erlernen fähig ist, und es ist die Zone der nächsten Entwicklung, welche die Möglichkeiten des Kindes bestimmt, und zwar auf der Ebene der Assimilation dessen, was es noch nicht beherrscht und der Assimilation unter Aufsicht, mit Hilfe, mit Anleitung und in Zusammenarbeit (Vygotskij, 2001a, S. 505).

Für Vygotskij regt die unmittelbare Ebene die inneren Prozesse der Entwicklung an, denn ihre Grenzen werden durch interaktive Prozesse erweitert. Die häusliche Umgebung mit den Eltern oder Verantwortlichen, die Schule mit den Lehrern und Kollegen, die Gruppenarbeiten bieten günstige Gelegenheiten zur Beobachtung der unmittelbaren Entwicklung, das heißt, des ganzen Potentials des Individuums. Es handelt sich um ein Instrument, das die mentale Entwicklung eines Kindes anzeigt, denn es operiert auf zwei Ebenen: der Ebene des Wirklichen, der ohne Mitwirkung

eines Erwachsenen ausgeführten Operation, und der unmittelbaren Ebene, die auf Mithilfe zur Ausführung angewiesen ist. Es muss also darauf geachtet werden, dass Vygotskijs Konzepte von Entwicklung und Lernprozess sozial zu verstehen sind, und zwar von den sozialen Beziehungen her, in denen ein Individuum jede ihm noch unbekannt Aktivität beginnt.

Die Zone der nächsten Entwicklung definiert jene Funktionen, die noch nicht herangereift sind, die sich aber im Reifungsprozess befinden, jene Funktionen, die morgen zwar heranreifen werden, die sich gegenwärtig aber noch in einem embryonalen Zustand befinden. Diese Funktionen könnten 'Keime' oder 'Knospen' der Entwicklung, statt 'Früchte' der Entwicklung genannt werden. Die Ebene der realen Entwicklung charakterisiert die mentale Entwicklung retrospektiv, die Zone der nächsten Entwicklung dagegen charakterisiert die mentale Entwicklung prospektiv (Vygotskij, 2002, S. 113).

Nach dem Denken dieses Verfassers würde nur die Analyse der zwei genannten Ebenen, der realen und der potentiellen, eine Diagnose von Lernschwierigkeiten eines Kindes als sinnvoll erscheinen lassen.

Die Vorstellung der Zone der nächsten Entwicklung verweist uns auf eine genaue Lektüre des Lernkontextes und der ganzen von den Lehrern vorgetragenen Problematik. Es ist also sehr wichtig, die Kultur der Schüler als Mittelpunkt zu betrachten und an erster Stelle den Rang zu suchen, den der Lernprozess im Leben dieser Kinder einnimmt, und die ihnen von ihrer kulturellen Umwelt verliehenen und gebotenen Gelegenheiten zum Weitergehen zu identifizieren. Das Kind sollte im Blick auf die „Zone seiner nächsten Entwicklung“ gesehen werden, deren Funktion sich mit der einer Mandacaru-Pflanze¹⁵ vergleichen lässt, deren Blüten zur Befeuchtung des verdorrten Bodens der nordöstlichen Region Brasiliens und als Nahrungsmittel dienen. Die gleiche Bedeutung hat die Kultur in der Schule, im häuslichen Kontext, in der Gesellschaft: sie ist Bewässerungsquelle der menschlichen Entwicklung. Die von den Erwachsenen zurückgelegten Wege, ihre Erfahrungen, werden die Wege der Lernweisen beim Zusammenleben bewässern. Der Rang, der das Lernen im zukünftigen Leben des Kindes und ihren Errungenschaften einnehmen wird, ist also

¹⁵ „Mandacaru, eine einheimische Kaktuspflanze, die Wasser im Stengel und in den Dornen sammelt und damit lange Perioden der Dürre im Sertão [Halbwüstenland] aushalten kann, ist eine mögliche Lösung für eins von der Dürre verursachten Probleme. (...) Weil der Mandacaru widerstandsfähiger ist als manche Pflanze, wird er auch während der Dürre wachsen, womit dem Bauer eine zusätzliche Proteinquelle als Nahrung für sein Vieh zur Verfügung steht. (...) Viele kleine Viehzüchter entfernen einfach den Mandacaru aus der einheimischen Vegetation und sorgen nicht für den Ersatz der Pflanzung. Aus diesem Grund, fällt es sehr schwer, ihn ausfindig zu machen: die Viehzüchter sind gezwungen, große Entfernungen zurückzulegen, um an diese Nahrungsquelle für ihr Vieh heranzukommen. (...) Um den Mandacaru anzulegen genügt es, eine Mutterpflanze zu haben, Stücke von ihren Zweigen abzuschneiden, bis zum nächsten Tag trocknen lassen und dann ein Ende in den Boden zu vergraben. Innerhalb eines Jahres wird die Produktion schon ausreichend sein, um die Tiere zu ernähren und Samen zu erzeugen, um die Pflanzung weiter zu entwickeln.“ Siehe: www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2006/09/19/materia.2006-09-19.3940947332/view. Letzter Zugriff: 06.04.2009.

unmittelbar abhängig von den durch die kulturelle Umwelt angebotenen „Bewässerungsmöglichkeiten“.

Vygotskij's Psychologie geht davon aus, dass der Lernprozess und die menschliche Entwicklung einzig anhand von Studien über die Tätigkeit der menschlichen Psyche und ihrer Funktionen, von ihm „höhere Funktionen“ genannt, verstanden werden können. Höhere mentale Prozesse befähigen den Menschen zu planen, zu kontrollieren, alle Aktivitäten mit Absicht zu tun, und zwar dank der ihm zur Verfügung stehenden kulturellen und sozialen Instrumente. Um diese Funktionen, vor allem die Formen des bewussten Verhaltens zu verstehen, bediente sich Vygotskij zuerst der Studien über den Ursprung der menschlichen Spezies, über ihre Kultur und ihre sozialen Beziehungen, denn der „Mensch ist nicht nur Produkt der Umwelt, sondern auch aktiver Agent dieser Umwelt“. Darum, so versteht es der Verfasser, ist es die psychologische Aktivität des Menschen, die sein Verhalten bestimmt und muss also unter der „kulturellen“, der „instrumentalen“ und der „historischen“ Perspektive verstanden werden (Luria, 1992, S. 48).

Nach Vygotskij werden alle psychologischen Funktionen des Menschen von „psychologischen Instrumenten“ vermittelt. Die instrumentale Natur bezieht sich auf die Veränderungen, die an den komplexeren Funktionen der menschlichen Psyche stattfinden, wenn sie Anregungen aufnimmt. Diese Veränderungen sind Instrumente des menschlichen Verhaltens. Die Sprache ist ein vom Menschen geschaffenes „Schlüsselinstrument“, um sein Denken zu ordnen und bildet den kulturellen Aspekt der menschlichen Aktivität. Diese kulturelle Charakteristik folgt aus der Form der Strukturierung und Konstituierung der Gesellschaft. Sie ist Folge, z.B., der Möglichkeiten, die dem Kind angeboten werden, damit es die ihm aufgetragenen Aufgaben beherrschen kann. Die Beherrschung ist Erlernen, die Entwicklung ist Konsequenz davon. Die von Vygotskij aufgezeigte historische Charakteristik ist mit der Erweiterung der menschlichen Fähigkeiten verbunden. Über sozialen Interaktionen und Sprachübungen hat der Mensch seine Fähigkeiten zunehmend perfektioniert (Luria, 1992, S. 49).

Das Kind beginnt mit seinen Interaktionen in dem Moment, in dem es das Licht der Welt erblickt. Von seiner Geburt an macht es Erfahrungen, Lernprozesse, und zwar über seine Beziehungen zur Familie und später zu anderen Menschen. Diese Interaktionen sind es, die seine inneren Entwicklungsprozesse aufwecken werden, angeregt durch die Aktivitäten, die zu tun das Kind orientiert und motiviert wird. Was

sind diese inneren Prozesse? Es sind von Vygotskij als „höhere psychologische Funktionen“ bezeichnet, Mechanismen wie, z.B. die freiwillige Aufmerksamkeit, das Gedächtnis, die Abstraktion, das absichtliche Verhalten, die über die Beziehungen des Kindes zu seiner Umwelt aktiviert werden. Anfangs zeigt das Kind nur biologisch geerbten Verhaltensweisen, die von natürlichen Prozessen des menschlichen Organismus getätigt werden. Wenn es aber mit erwachsenen Personen interagiert und zusammenlebt, werden seine höheren psychologischen Prozesse gemäß der Vermittlungen der Erwachsenen geformt. Diese Formung verweist auf eine Anpassung des Kindes an seine Lebenswelt.

Im Verlauf der Zeit und der kindlichen Entwicklung werden die Interaktionsprozesse, die das Kind mit den Erwachsenen durchgemacht hat, auch in den Kontakt mit anderen Kindern integriert. Vygotskij nannte dies den interpsychischen Prozess, d.h. den zwischen Individuen stattfindenden Prozess. Sobald er vom Kind integriert worden ist, verwandelt er sich in einen innerpsychischen Prozess durch eine Bewegung der Internalisierung oder Verinnerlichung, d.h., er schlägt sich von da an im Kind nieder und beeinflusst seine komplexeren Funktionen: „Wir nennen Internalisierung die innere Rekonstruktion einer äußeren Operation“ (Vygotskij, 2002, S. 74). Wenn das Kind dann seine psychologischen Operationen einsetzt, legt es sehr eigene Verhalten und Benehmen an den Tag, die kulturell im Verlauf seine sozialen Beziehungen konstruiert worden sind. So schreibt der Verfasser:

Jede höhere psychische Funktion in der Entwicklung des Kindes tritt zweimal auf: das erste Mal als kollektive, soziale Aktivität, d.h., als interpsychische Funktion; das zweite Mal als individuelle Aktivität, als innere Denkmodus des Kindes, als innerpsychische Funktion (Vygotskij, 2002, S. 483).

Vygotskij lag es daran, die sozialen Interaktionen von Erwachsenen und Kindern zu erforschen und zwar sowohl bei formellen Unterrichtssituationen als auch bei nicht formellen Situationen. Die alltäglichen und die wissenschaftlichen Begriffe sind für ihn miteinander verknüpft und voneinander abhängig. Die Kinder verstehen die wissenschaftlichen Begriffe anhand der alltäglichen Begriffe. Diese erleichtern die Vermittlung der wissenschaftlichen Begriffe und integrieren sie letztendlich, indem sie diese der persönlichen Erfahrung des Individuums zurechnen und ihnen so einen Sinn verleihen. Auf dieser Weise werden die alltäglichen Begriffe auf ein höheres Niveau gehoben zu den wissenschaftlichen Begriffen hin und tragen zur Beherrschung der alltäglichen Begriffe bei.

Im Schulunterricht soll also den Alltagsaktivitäten einen Sinn gegeben, die Grenzen

des Klassenzimmers überschritten und einen täglich steigenden Weg angeboten werden. Anhand der sozialen Interaktionen bei der Lösung von spezifischen Problemen erwerben die Kinder ihre intellektuellen Fertigkeiten. Der Entwicklungskurs des Kindes hängt mit den elementaren psychologischen Funktionen zusammen, die biologisch angelegt sind und mit dem Erwachen der höheren komplexen Funktionen, die kulturell angelegt sind. So werden die „inneren Prozesse der Entwicklung“ in Bewegung gesetzt, wenn das Kind Situationen begegnet, die eine Interaktion mit anderen Menschen erlauben (Vygotskij, 2002, S. 117). Diese Situationen sind entscheidend für die psychische Entwicklung des Kindes, bei der sich sein ganzes Beziehungssystem organisiert.

Wesentlich für Vygotskijs These über den Lernprozess und die Entwicklung ist, dass das Erlernen auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ verweist. Die Interaktionen lösen innere Entwicklungsprozesse im Kind aus. Wenn sie einmal internalisiert worden sind, gehören sie zu seiner Entwicklung. So gesehen: „lernen ist nicht gleich entwickeln“. Allerdings, wenn ein Lernprozess angeboten und organisiert wird, regt er sehr wohl den mentalen Entwicklungsprozess des Kindes an. Lernen heißt, die kulturell organisierten psychologischen Funktionen zur Entwicklung anzuleiten. Der Entwicklungsprozess geht langsamer voran als das Lernen. Eine Aufgaben beherrschen heißt noch lange nicht, dass der Entwicklungsprozess schon zu Ende ist. Die Entwicklung hält nie Schritt mit dem Lernen. Das Kind geht spezifische Beziehungen zu jedem in der Schule aufgegebenen Thema ein und dieses beeinflusst seinerseits seine Entwicklung. Einige Themen bereiten dem Kind größere Schwierigkeiten als andere. Die so eingegangene Beziehung verändert sich während das Kind von einem Stadium in das andere fortschreitet (Vygotskij, 2002, S. 119).

2.1.2. Die in der Beziehung mit den Schülern konstruierte „double bind“

Im Bereich der menschlichen Beziehungen gibt es eine Form der Kommunikation, der alle Individuen in ihren Alltag ausgesetzt sind und die den zwischenmenschlichen Kommunikationsfluss in vielen Situationen in gewisser Weise beeinflusst und zwar in den Freundeskreisen, in der Familie, in der Schule oder in jeder Umgebung, die eine Interaktion erforderlich macht. Es handelt sich dabei um die paradoxe Kommunikation, die den Beziehungen, vor allem jenen, die aus einer hierarchischen Struktur bestehen, sehr schädlich ist. In diesem Sinne legen die Studien von Watzlawick, Beavin und Jackson über die Pragmatik der menschlichen Kommunikation dar, wie unhaltbar eine

Situation sein kann, wenn sie durch eine paradoxen Beziehung hergestellt wird. So schreiben die Verfasser:

Die Paradoxie kann nicht nur in die Interaktion eindringen und dabei unser Verhalten sowie unsere mentale Gesundheit treffen, sondern auch unser Glauben an die Kohärenz und so die Grundfestigkeit unseres Universums in Frage stellen (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007, S. 168).

Die Verfasser definieren drei Arten von Paradoxien. Sie können folgendermaßen untergliedert werden: logisch-mathematische Paradoxien (Antinomien), paradoxe Definitionen (semantische Antinomien) und pragmatische Paradoxien (paradoxe Aufforderungen und paradoxe Prognosen). Diese Studie richtet sich nach den Erklärungen über die in der zwischenmenschlichen Beziehung vorkommenden paradoxen Aufforderungen. Ein pragmatisches Paradoxon (mit Wirkung auf das Verhalten) stellt sich in Situationen ein, bei denen eine starke interaktive Beziehung in hierarchischer Ordnung vorkommt. Gute Beispiele sind die Mutter-Sohn-, Arbeitgeber-Arbeitnehmer-, Lehrer-Schüler-Beziehungen. Wenn sich in diesen Beziehungen ein paradoxer Bestandteil einstellt, bekommt man folgendes Szenario: eine Person ist der anderen unterstellt und bekommt einen Befehl oder eine Anweisung, dem oder der "man gehorchen muss, aber nicht gehorchen kann, wenn man gehorchen will" (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007, S. 176), das heißt, also, das die Befehle sich gegenseitig widersprechen.

Wichtig für die Erforschung der menschlichen Kommunikation ist aber nur die Darstellung jener Paradoxien, welche die alltäglichen Interaktionen, vor allem im Bereich der Schule und der Familie durchdringen und das Verhalten der betroffenen Subjekte berühren. Es sind die pragmatischen Paradoxien. Die Verfasser behaupten, dass es eben dieser pragmatische Aspekt ist, der seine Wirkungen auf das menschliche Verhalten im Falle einer Situation der Interaktion zweier oder mehrerer Subjekte ausübt. Aus diesem Grund betonen sie, dass „Kommunikation“ und „Verhalten“ hier als synonyme Begriffe aufgefasst werden können.

Nicht nur die Worten und ihre Bedeutungen, sondern auch die nonverbalen Komponenten und die Körpersprache gehören zur pragmatischen Sicht. Zuletzt muss auch noch jede verhaltensmäßige Aktion dazu gerechnet werden, die andere Kommunikationen bezüglich des Kontextes in dem sie geschehen, voraussetzt. Jedes Verhalten mit pragmatischer Perspektive ist ein Akt der Kommunikation und jeder Akt der Kommunikation, so unpersönlich wie er auch sei, wirkt sich im Verhalten der Betroffenen aus. Auf dieser Linie formulieren die Verfasser folgende Definition des

Begriffes: „Die Paradoxie kann definiert werden als einen Widerspruch, der aus der richtigen Folgerung aus kohärenten Prämissen resultiert“. Und sie fügen hinzu. „Die kohärenten Prämissen von heute werden vielleicht die Trugschlüsse oder Fehlschlüsse von morgen sein“ (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007, S. 169; Hervorhebung im Original).

Die Person, die sich in der untergeordneten Position befindet, kann sich vom Paradoxon nicht befreien oder es selbst ihn kritisieren oder einfach die Situation, die sie durchlebt, kommentieren. Dies käme dem Versuch gleich, ungehorsam zu sein. Jedoch wäre der ideale Ausweg doch dieser: das Paradoxon dadurch zu lösen, dass die absurde Situation kommentiert wird. Wenn jemand sich in einer Situation befindet, aus der er nicht herauskommen kann, wird sie für ihn unerträglich (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007).

Die Verfasser sprechen von Metakommunikation, wenn die Kommunikation nicht zum Kommunizieren verwendet wird, sondern dazu, *über* Kommunikation zu kommunizieren. Die Kommunikation kann befallen sein von vielen Situationen der „Verwechslung oder Kontamination“ zwischen der Ebene der Kommunikation und der Ebene der Metakommunikation. „Die Fähigkeit, adäquat zu metakommunizieren ist nicht nur die Bedingung *sine qua non* der erfolgreichen Kommunikation, sondern hängt auch eng mit dem großen Problem des Bewusstseins des Selbst und der Anderen zusammen“ (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007, S. 49).

Die Effekte der paradoxen Kommunikation auf das Verhalten des Subjekts hängen davon ab, wie es mit der Situation umgehen wird. Wenn das untergeordnete Subjekt in der von seinem Vorgesetzten aufgezwungen Situation verbleibt, wird es folgende Auswege finden: die Anweisungen genau befolgen und somit versuchen zu zeigen, dass ihm etwas Unmögliches abverlangt worden ist, oder sich weigern, die Aufgabe auszuführen. Wie auch immer es sich entscheidet, wird es leiden, denn solche Benehmen können leicht als Mangel an Kompetenz angesichts der nicht ausgeführten Aufgabe ausgelegt werden. Es kann einfach behauptet werden, dass es gerade deswegen nicht fähig oder undiszipliniert ist, und dass er außerdem keinen „guten Willen“ zum Arbeiten zeigt.

Nach den Verfassern wäre eine übliche Reaktion der untergeordneten Person zu denken, dass, angesichts des von ihrem Vorgesetzten verlangten Unsinn, diese dabei sei, ihre Entlassung auszuhecken, oder er leide unter einem Problem, das seine

Urteilkraft beeinträchtigt. So bildet sich im Kopf des Opfers, als Resultat seiner Vermutungen über seinen Vorgesetzten, ein Gefühl des Argwohns aus, nämlich, dass dieser ihn durch eine Schikane loswerden will (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007).

Die Verfasser argumentieren, dass solche Situationen anders verlaufen können, wenn das untergeordnete Subjekt ein Ventil findet und die Unmöglichkeit der Ausführung der erhaltenen Anweisungen kommentieren (also metakommunizieren) kann. Allerdings zeigen die Studien, dass dies auch eine sehr schwierige Angelegenheit ist: „es fällt schwer, über Kommunikation zu kommunizieren“ (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007, S. 178). Bekanntlich kann es vorkommen, dass die übergeordnete Person die angewandte Metasprache nicht akzeptiert und das Verhalten des anderen als Frechheit auffasst.

Weitere Beispiele aus dem Bereich der Pragmatik der Kommunikation beziehen sich auf die spontanen Verhaltensweisen. Die Verfasser bemerken, dass es Situationen gibt, bei denen das Subjekt Spontaneität bereits haben muss, um eine bestimmte Aufgabe erledigen zu können. In der menschlichen Kommunikation manifestieren sich die Paradoxien in jenen „Aufforderungen“, die vom Subjekt ein spezifisches Verhalten verlangen, das er aber nur freiwillig zeigen könnte. Genannte Aufforderungen beeinflussen aber das Verhalten des anderen in einer Weise, die den Aspekt der Freiwilligkeit einfach ausschließt. Wie z. B. bei folgenden Beispielen: „Du musst mich lieb haben“; „Du solltest gerne mit Kindern spielen, wie es die anderen Eltern tun“; „Du bist total frei zu gehen, mein Lieber; mach dir keine Sorge, wenn ich jetzt weine“¹⁶ (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007, S. 180).

Die Erklärung geht dahin, dass diese Kommunikationsakte von Paradoxien durchdrungen sind. Was eine einfache Bitte sein könnte, wird zu einer Mahnung, die die gemahnte Person in die „unerträgliche Zone“ versetzt, denn es ist nicht möglich, spontan zu handeln in einer Situation, die Unterordnung und Gehorsam verlangt. Diese Verhaltensweisen sind unvereinbar mit Spontaneität.

Dies bedeutet also, dass diese Aufforderungen paradox sind, weil sie die Erwidern des Anderen als Unterordnung verlangen, wobei diese Entsprechung nicht als Akt des Gehorsams, sondern als spontane Handlung erscheinen soll. Angesichts dieser Tatsache beschreiben die Verfasser die Wirkung von Freiheit und Spontaneität im

¹⁶ Es handelt sich hier um Zitate aus einem Roman von W. Styron (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007, S. 180).

Leben des Subjekts: „Die Spontaneität blüht in Freiheit und verschwindet unter restriktiven Auflagen“ (Watzlawick, Beavin und Jackson, 2007, S. 181). Die Verfasser fügen noch hinzu, wie die Freiheit im Paradoxon enthalten sein kann¹⁷:

Die Freiheit selbst ist mit dem Paradoxon verwandt. Für Sartre ist die einzige Freiheit, die wir nicht haben, die Freiheit, nicht frei zu sein. Ähnlich legt das Schweizer Bürgerliche Gesetzbuch, eins der aufgeklärtesten Europas, im Artikel 27 fest: '(...) Niemand darf auf seine Freiheit verzichten noch sie in der Weise einschränken, dass er gegen das Gesetz oder die Moral verstößt.

Und Berdjajew, Dostojewskijs Denken zusammenfassend, schreibt folgendes:

Freiheit kann nicht mit Güte, Wahrheit oder Vollkommenheit identifiziert werden; sie ist von Natur aus autonom; sie ist Freiheit, nicht Güte. Jedweder Identifizierung oder Verwechslung von Freiheit mit Güte oder Vollkommenheit impliziert Verneinung der Freiheit und Stärkung der Zwangsmethoden; obligatorische Güte ist eben darum keine Güte mehr, weil sie Folge des Zwanges ist (vgl. Berdjajew nach Watzlawick, Beavin und Jackson, 2007, S. 181)

Die Wirkungen des Paradoxon in der menschlichen Interaktion wurden als erste von Bateson, Jackson, Haley und Weakland in einem Aufsatz mit dem Titel „Toward a Theory of Schizophrenia“, aus dem Jahr 1956, beschrieben. Die Summe der Analyse ist, dass alles, was auf Paradoxien basiert, existiert um nicht zu funktionieren. „Immer wenn das Paradoxon die menschlichen Beziehungen kontaminiert, entsteht die Krankheit“ (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007, S. 182). Das Phänomen der schizophrenen Kommunikation ist eins der Themen, die von den Forschern aus verschiedenen Perspektiven behandeln werden.

Mit dem neuen Ansatz von Bateson und seiner Mitarbeiter wird versucht, die Sequenzen der persönlichen Erfahrung nicht als Ursache, sondern als Anreger eines Verhaltens, das die Diagnose auf Schizophrenie rechtfertigen könne, zu erforschen. Die Studien über die Welt der Schizophrenen behaupten, dass es „ein Universum geben muss, in dem die Sequenzen der Geschehnisse so beschaffen sind, dass ihre unkonventionellen kommunikativen Gewohnheiten in gewissem Sinn als adäquat erscheinen“ (Watzlawick, Beavin und Jackson, 2007, S. 191). Nach Bateson sind die Gewohnheiten Resultat des Zusammenschlusses vieler Rückkopplungsschaltungen, bei denen viele Menschen Lösungen für ihre Probleme finden. Und er schreibt: „Die Theorie der doppelten Bindung behauptet, es gebe einen erfahrungsmäßigen Bestandteil in der Bestimmung oder Ätiologie der schizophrenen Symptomen und

¹⁷ Die Zitate beziehen sich auf Gedanken Rubaschows, der Hauptgestalt von Arthur Koestlers Roman „Darkness at Noon“ [deutsch: „Sonnenfinsternis“].

verwandter Verhaltensmuster, wie z.B. des Humors, der Kunst, der Dichtung usw.“ (Bateson, 1991, S. 302).

Seine Forschungen zeigen, dass diese Art Kommunikation in Beziehungen vorkommt, die als normal gelten, ohne jeden mit der Schizophrenie zusammenhängenden Bestandteil.

Gemäß unseres Gesichtspunktes, gehen wir von der Prämisse aus, dass die Schizophrenie gewisse allgemeine Grundsätze impliziert, welche für jede Kommunikation wichtig sind und also viele informativen Ähnlichkeiten mit der 'normalen' Kommunikationslagen an den Tag legen (Bateson, 1991, S. 251).

Jemand, der sich in einer Situation der doppelten Bindung gefangen fühlt, nimmt eine dem Schizophrenen ähnliche Haltung ein. Beim Versuch, sich zu verteidigen, reagiert das Individuum wörtlich auf eine metaphorische Botschaft. Dies geschieht, wenn die Situation anzeigt, dass die Antwort unumgänglich ist, wenn die Botschaften widersprüchlich ausfallen, und wenn er sich unfähig fühlt, sie zu kommentieren.

Nach den von Bateson (1991, S. 238) formulierten Hypothesen verursachen die Wirkungen der doppelten Bindung „einen Kollaps der Fähigkeit des Individuums“, so dass es nicht mehr imstande ist, logische Typen zu unterscheiden und zwar immer wenn der vom Opfer geteilte Kontexte folgende Charakteristiken aufweist: 1. Die vom Individuum erlebte Beziehung ist sehr intensiv für ihn und darum ist es wesentlich, dass er die an ihn gerichteten Botschaften auseinander hält, um ihnen adäquat entsprechen zu können; 2. Das Individuum fühlt sich in einer Situation gefangen, in der alle in die Beziehung eingreifenden Personen einander widersprechenden Botschaften Ausdruck geben; 3. Angesichts dieser Situation, ist das Individuum nicht fähig, diese Botschaften zu kommentieren, sie auseinander zu halten und noch weniger zu verstehen, um eine Metakommunikation zu formulieren.

Die Forschungen ließen Bateson darauf schließen, dass die Doppelbindungssituation Ergebnis ganz bestimmter Ereignisse ist, bei denen zwei oder mehreren Personen in einem zwischenmenschlichen Kommunikationsprozess verwickelt sind, wobei eine von ihnen als „Opfer“ des Prozesses definiert wird, weil sie sich in einer untergeordneten Stellung befindet. Die Erfahrungen der doppelten Bindung sind sehr üblich im familiären Bereich, also zwischen Eltern und Kindern, aber kommen auch in anderen intensiven, hierarchisch bestimmten Beziehungen außerhalb der Familie vor, wie z.B. den zwischen Vorgesetzten und Angestellten, Lehrern und Schülern, oder auch noch in Situationen, die eine gewisse finanzielle Abhängigkeit, Glauben, Ideologie,

Freundschaft, Liebe, Krankheit und dergleichen einschließen. Unter den so in Beziehung stehenden Leuten „geht es stark um das physische und/oder psychologische Überleben“ (Watzlawick, Beavin und Jackson, 2007, S. 191); dieses Gefühl kann sich in der Beziehung zu einer Person, zu mehreren oder zu allen einstellen. Die Kontexte, in denen sich solche Situation ergibt, werden mit sozialen Regeln und Normen umzäunt.

Bateson vermutet, dass die vom Opfer erlebten Erfahrungen nicht nur ein Trauma ausmachen, sondern sich so oft wiederholen, dass sie als gewöhnlich erwarten werden, was zu einer typischen Doppelbindungssituation führt. Die Person, mit der jemand eine Beziehung eingeht, befindet in einer Situation, in der die von ihr vermittelten Botschaften zugleich Aufnahme (Liebe, Zuneigung, Zärtlichkeit) und Zurückweisung (Verachtung, Gleichgültigkeit) ausdrücken, wie im Folgenden gezeigt wird: Es wird dem Opfer einen Befehl gegeben, dessen Ausführung oder Unterlassung gleichermaßen bestraft werden wird. Bateson wählt den Kontext des Lernens aus, ohne diesen Schritt formal zu begründen. Der Verfasser argumentiert wohl, dass man in diesem Kontext eher versucht, strafende Haltungen zu vermeiden als Belohnungen zu erhalten. Die Strafe wäre dabei der Entzug der Liebe oder gereizte Gesten mit verheerender Wirkung, welche z.B. den Eindruck der Verlassenheit oder Schutzlosigkeit seitens der Eltern vermitteln.

Der zweite Befehl widerspricht dem ersten auf einer abstrakteren Ebene. Der erste Befehl erfolgt als Strafmaßnahme, der zweite drückt sich über nonverbale Wege aus, wie z.B. Haltungen, Gesten, Stimme, Benehmen. Die Folgen dieser Akte sind in der verbalen Kommunikation versteckt und können genereller dazu gebraucht werden, um abstrakte Botschaften zu vermitteln. Der zweite Befehl kann sich mit dem Element ersten Ranges stoßen, d.h. ihm widersprechen. Die Verbalisierung des zweiten, z.B. durch Gesten erfolgten Befehls kann verschiedenen Formulierungen annehmen: „Nimm das nicht als Strafe hin“; „Bezweifle nicht, dass ich dich lieb habe“. In diesem Fall, drückt die Mutter ihre Gereiztheit gegenüber dem Kind aus, das sich sowieso schon bestraft fühlt, unabhängig davon, ob es die Liebe seiner Mutter bezweifelt oder nicht. Oder wenn der Lehrer zum Schüler sagt: „Obwohl du nicht fähig bist, wie die anderen zu lernen, musst du dennoch vorbereitet werden, die Prüfung machen und dich wie die übrigen benehmen“.

Der dritte, negative Befehl verhindert, dass das Opfer seinen Platz verlässt, denn die erhaltenen Beteuerungen haben einen drohenden Aspekt, so dass es in eine ausweglose Situation gerät. Wie der brasilianische Volksmund sagt: „Renne ich davon werde ich erwischt, bleibe ich stehen, werde ich gefressen“ oder geläufiger: sich zwischen Hammer und Amboss befinden. Was anscheinend geschieht ist, dass keinen Ausweg aus der Situation für das Opfer konkret ermöglicht wird. Und die vom Opfer erlebte Situation wiederholt sich oft, womit es lernt, Doppelbindungssituationen zu erkennen. Die Art und Weise, wie sich die Situation sequenziell einstellt, lässt panische Gefühle in ihm aufkommen. Die halluzinatorischen Stimmen, die sich im Fall von Schizophrenen im Opfer hörbar machen, hängen mit der von ihm erhaltenen paradoxen Botschaft zusammen.

Die oben genannte Situation führt das Individuum in eine Sackgasse. Nach dem Konzept von Bateson (1991) entsteht das schizophrene Symptom, um das Opfer von der Situation, in der es sich befindet, zu entfremden, damit es sich nicht zu sehr gefährdet fühlt. Es geschieht also eine Art „mentaler Entfremdung“. Die Schwierigkeiten, Botschaften zu interpretieren, die sich in der Doppelbindungssituation einstellen, verschärfen noch mehr die Lage, denn das Paradoxon verursacht Kommunikationsstörungen. Die doppelte Bindung kann ausgehen von der Familie, von der Mutter, vom Vater, von beiden zusammen oder getrennt, von den Geschwistern oder von jeder anderen Person, zu der das Opfer sich in einer untergeordneten Stellung befindet. Solche Situation kann nicht nur von einem Trauma, sondern auch aus einem Kontext, in dem die Doppelbindungssituation wiederholt auftritt, herrühren. Ein Individuum, das einer Doppelbindungssituation ausgesetzt ist, kann nicht zeigen, dass es den Widerspruch der erhaltenen Botschaften wahrnimmt, denn eben dies kann bestraft werden. Aus diesem Grund, fühlt es sich daran gehindert, jedwede Bemerkung über die Botschaften von sich zu geben, d. h. zu metakommunizieren. Wenn es einen Ausweg erblickt, geht es dazu über, die Botschaft zu kommentieren und Einfluss auf sie zu nehmen, indem es weitere Erklärungen über sie erbittet.

Die Doppelbindungssituation kann bei ständiger Wiederholung das Individuum zu einer pathologischen Situation führen, in der es nicht mehr weiß, ob seine Antworten metaphorisch oder nicht metaphorisch sind. Um einen metaphorischen Ausdruck als solchen zu erkennen, muss dem Opfer bewusst werden, dass es dabei ist, sich zu verteidigen und damit Angst vor den anderen hat. Für das Opfer würde dies dennoch

bedeuten, dass es gegen die andere Person klagt und damit eine Katastrophe auslösen kann. Das Erlebnis einer Beziehung der doppelten Bindung nach einem psychotischen Zusammenbruch verläuft nach einem ganz bestimmten Muster. Das persönliche System der Metakommunikation – Kommunikation der Kommunikation – löst sich auf und das Opfer wird unfähig, die Art der Botschaften zu bestimmen. Im Falle der Schizophrenen stellt sich eine Unfähigkeit ein, metaphorische Botschaften von anderen zu unterscheiden, denn sie verstehen alles wörtlich. Diese zweideutige Situation führt am Ende zu einer Krise, woraus sich eine andere Person erhebt, geschieden von der realen Welt und von den Umständen, denen sie vorher entgegentreten müsste. Der Ausweg aus einer Doppelbindungssituation ist die Entfremdung von allem, was einen umgibt.

Bateson schließt, dass diese Verhaltensweisen einem Verlust der Fähigkeit der Selbstregulierung gleichkommen, welche die kybernetischen Systeme und besonders die Lebewesen charakterisiert. Die zwischenmenschlichen Beziehungen bestehen aus folgenden Aktivitäten: Botschaften empfangen, kommentieren und zurückschicken in der Form von Metabotschaften. Schizophrenie ist die Unfähigkeit zu metakommunizieren. Für das Opfer einer Doppelbindungssituation ist es besser und sicherer, sich der metaphorischen Ebene einer Botschaft zuzuwenden; in einer unmöglichen Situation, ist es besser und sicherer, sich zu verstellen und sich als jemanden anders ausgeben oder an irgendeinem anderen Ort zu sein behaupten.

Eliseo Verón behauptet, dass das Phänomen der doppelte Bindung eine „universelle pathogene Situation“ darstellt (2004, S. 22), und zwar eine, die häufiger vorkommt als man denkt. Seine These lautet: die doppelte Bindung reicht über eine Theorie der Schizophrenie hinaus und legt die Basis für andere pathogenen Situationen. Er betrachtet sie in Zusammenhang mit dem Lernprozess als das vorherrschende Modell zur Bestimmung der Natur der Bewältigung seitens des Kindes in der konfliktreichen Entscheidung zwischen abhängig oder nicht abhängig sein von seinen Eltern in einer bestimmten Situation. In den ersten Etappen des Lernprozesses lernt das Kind, dass es Verhaltenskategorien gibt, bei denen es Antworten zu der Frage finden kann, ob etwas richtig oder falsch ist. Mit der Zeit passt sich das Kind diesem Code an, mit welchen es seine Weltsicht aufbauen wird. Wie es in jedem Lernprozess der Fall ist, gibt es Regeln, die im Lernprozess selbst inbegriffen sind, so dass sich hier eine

„Prädisposition (der Lernprozess insgesamt)“ manifestiert, die Bateson „Deutero-Lernprozess“¹⁸ nennt, das heißt, Lernprozess des Lernens. Verón sagt weiter:

Der 'Lernprozess des Lernens' gehört einer höheren logischen Ebene an als der 'Lernprozess' und liegt folglich auf der Ebene der Metabotschaften, die Strukturen oder Klassen von Situationen und Botschaften enthalten. (Verón, 2004, S. 25)

Viele Menschen werden von Geschehnissen überrascht, die ihnen das Gefühl der doppelten Bindung vermitteln. In der Familie, in der Schule, in der Arbeit und sogar in den ungewöhnlichsten Situationen werden sie mit ausweglosen Lagen, Verhaftungen, Bestrafungen und Belohnungen konfrontiert. Die Lage ist stets die gleiche: Wir sind unvermeidbar Gefangene der Widersprüche, der Konflikte und der Abhängigkeit. Die kapitalistische Gesellschaft zwingt uns „Beziehungen auf, die sich in Waren verwandeln“ (Geraldi, Fichtner und Benites, 2007). Es werden die Mittel der Kommunikation und der Propaganda eingesetzt, um den Jugendlichen Konsumverhaltensmuster vorzuschreiben, welche ihnen neue Kleidungs-, Verhaltens- und Lebensweisen aufdrängen. Den Forschern zufolge kann die doppelte Bindung sowohl innerhalb als auch außerhalb des familiären Bereiches, d. h. auch in anderen Beziehungen liegen. In Wahrheit liegt sie möglicherweise im Grenzbereich zwischen zwei Beziehungen, so wie eine einzige Tür, die mit zwei verschiedenen Schlüsseln geöffnet werden kann.

Wenn eine kurze Pause eingelegt wird, um über das Vorkommen der doppelten Bindung im Leben der Menschen, in den Schulen, in den Klassenzimmern, kurz, in den Beziehungen, die die Kontexte der Ausbildung und der Familie einschließen, nachzudenken, kommen womöglich mehrere Fragen auf. Geraldi, Fichtner und Benites sind um die doppelte Bindung in den Ausbildungsinstitutionen und den Beziehungen innerhalb des Lehr-Lern-Prozesses besorgt und wecken unsere Aufmerksamkeit für den Wert der Fragestellung, des Zweifels und der Reaktion angesichts einer Situation, die uns aufgezwungen wird und uns abhängig macht. Sie schreiben folgendes:

Es kann auch gefragt werden, ob unsere Organisation des Lehr-Lern-Prozesses nicht auch diese Struktur der doppelten Bindung mit dem Kommando: 'Lerne' aufweist. Oder wir können auf das bekannte Beispiel der 'Logik des Stockes' zurückgreifen – der Lehrer zeigt dem Schüler den Stock

¹⁸ Der Begriff „Prädisposition“, von der experimentellen Psychologie des Lernprozesses benutzt, bezieht sich auf eine Lage, in der das Subjekt wiederholt einer bestimmten Situation des Lernprozesses ausgesetzt wird, um die Zahl der Versuchen und Fehlern bei den nächsten Malen nach und nach zu verringern. Bateson nennt diese Situation „Deutero-Learning“. Hier werden die Informationen auf zwei Ebenen bearbeitet: dem Inhalt der betreffenden Situation und der höheren logischen Ebene bezüglich der Aufgabe.

und sagt: wenn du sagst, dass dieser Stock nicht wirklich ist, werde ich dich mit ihm schlagen. Und wenn du nichts sagst, werde ich dich ebenso mit dem Stock schlagen. Wenn der Schüler also innerhalb des vom Lehrer vorgeschlagenen Lösungen bleibt, wird er immer den Verlust davon tragen.

Beim Beispiel des Stockes ist die falsche Lösung die ungerechte Strafe hinnehmen zum Schaden der Würde und Identität des Schülers oder schizophren werden, indem eine unmöglich zu akzeptierende Wirklichkeit verneint wird. Die einzige Lösung für den Schüler wäre diese: dem Lehrer den Stock aus der Hand nehmen und ihn zerbrechen. Ironisch bemerkt Bateson, dass die Fähigkeit, einen geschlossenen Kontext aufzubrechen oder ihn zu verlassen, um einen neuen aufzubauen, vielleicht eine nicht nur den Engeln vorbehaltene Eigenschaft sei.

Diese Fähigkeit, den Stock zu brechen, die Wahrheit in Zweifel zu ziehen, nach den Gründen eines Problems und ihren Lösungen zu fragen, diese Fähigkeit nicht nur innerhalb der vorgezeichneten Kontextes zu reagieren, diese Fähigkeit, die Logik des schon Festgesetzten zu brechen, nennen wir expansiven Lernprozess (Geraldi, Fichtner, Benites, 2007, S. 59).

Auf der Grundlage von Batesons Theorien, der Überlegungen von Verfassern wie Geraldi, Fichtner und Benites und der Weiterleitung der nicht lernenden Schülern an Kliniken können wir folgende Frage stellen: sind Schulen und Lehrer nicht gerade dabei, eine Doppelbindungsbeziehung mit ihren Schülern aufzubauen? Der Gedankengang wäre folgender: die Schüler werden weitergeleitet, denn nach der Auffassung der Schule lernen sie nicht, eben weil man an organische Probleme glaubt. Jedoch werden die Bewertungen unter den gleichen Kriterien geführt, die für die lernfähigen Schüler angewandt werden, die man dann nicht weiterleitet. Aber wieso verwendet man die gleichen Bewertungskriterien für Schüler, die sich in unterschiedlichen Lernniveaus befinden? Auf dieser Linie könnte man denken, dass eine doppelte Bindung mit diesen Schülern konstruiert wird, indem von ihnen etwas verlangt wird, was man sie nicht für fähig hält zu leisten, d. h. wie die übrigen zu lernen. Es ist wie wenn ihnen folgendes gesagt würde: 1. Du musst so lernen wie die übrigen es auch tun; 2. Du bist krank und wirst nicht wie die anderen lernen können; 3. Obwohl du krank bist und nicht wie die anderen lernen wirst, musst dennoch wie die übrigen bewertet werden. In diesem Fall befindet sich der Schüler in einer Sackgasse, da er nicht imstande ist, die Ordnung in Frage zu stellen, das zu hinterfragen, was zu ihm gesagt wird, d.h. er solle wie die lernfähigen lernen und dennoch an Kliniken weitergeleitet werden. Mit anderen Worten: Er wird wie die übrigen bewertet und dennoch weitergeleitet, weil er nicht lernt.

2.1.3. Die Emotion im Lernprozess

Wie schon erwähnt, verlangt die „Zone der nächsten Entwicklung“ die Vermittlung des

Anderen und setzt eine kommunikative Beziehung in Gang, die innerhalb des Lernprozesses Bedingung der Entwicklung des Individuums ist. Leont'ev erklärt, dass diese kommunikative Beziehung dem Erwerb menschlicher Eignungen, der „Organe seiner Individualität“ zu verdanken sind; diese sind erworben, denn das Individuum eignet sich ihrer durch seine Lebenserfahrungen mit anderen Personen an. In dem Maße wie das Kind Beziehungen zu den es umgebenden Phänomenen aufnimmt, interagiert und kommuniziert es mit ihnen, nimmt also Kontakt auf mit den es umgebenden Phänomenen und erlernt eine bestimmte Aktivität. Die Vermittlung des Anderen ist entscheidend, damit das Individuum seine Eignungen gebrauchen und die ihm aufgetragenen Aktivitäten ausführen kann.

Vygotskij zeigt, dass die Probleme beim Lernen, die von der Schule als Schwierigkeiten eingestuft werden, nicht von den Erfahrungen des Kindes getrennt werden können. Beachtet werden müssen der soziale Kontext des Kindes, sein bisheriger Lebenslauf, die Geschichte seiner übrigen Lernerfahrungen, die Versuche, das Versagen und die Erfolge seines vorherigen Schulganges (Vygotskij, 2002). Fertigkeiten sowie Schwierigkeiten sind soziokulturelle Phänomene und werden geschwächt oder verstärkt durch das alltägliche Miteinander. Die Fertigkeiten können angeregt, verstärkt oder gehemmt werden durch den Kontext, in dem das Individuum eingebettet ist.

Der Lernprozess ist eine kollektive Aktion. Das Lernen geschieht durch die Vermittlung des Anderen. Es handelt sich also um eine gemeinsame, soziale, interaktive Aktivität, an der das Individuum als Ganzes teilnimmt: als Bewusstsein und Körper. Der Übergang vom organischen zum psychischen Leben begünstigt die Entwicklung zweier mentalen Funktionen: Affektivität und Intelligenz, also zweier wichtigen Elemente in der Entwicklung der Persönlichkeit. Es handelt sich dabei um ein dialektisches Verhältnis, innerhalb dessen Emotion und Intelligenz identifiziert werden können, insofern zwischen beiden „eine Entfaltung gegenseitiger Aktionen und Reaktionen“ vorhanden ist. Die Ausbildung von Vernunft und Emotion im Menschen kann gut die sich im Menschen vollziehenden Verhaltensschwankungen erklären, wenn er dieses Mal bedachter, das andere Mal emotionaler auftritt (Wallon nach Almeida, 2003, S. 28).

Indem sie Wallons Gedanken interpretiert, betont Almeida die Persönlichkeit als Verbindung des Physischen mit dem Psychischen, die eine ganz bestimmte Verhaltensweise zeitigt. Nach Almeida stellt die Persönlichkeit zwei Funktionen dar: Affektivität und Intelligenz. Die Persönlichkeit bildet sich progressiv aus und ist mit den

inneren Empfindungen bezüglich der sozialen Welt verbunden. Die Intelligenz verbindet sich mit den äußeren Empfindungen bezüglich einer konkreteren Welt. Nach Wallon hängt die Entwicklung der mentalen Aktivität von den im sozialen Bereich verfügbaren Instrumenten ab, wie der Sprache, den Symbolen und anderen. So gehen Affektivität und Intelligenz Hand in Hand bei der psychischen Entwicklung des Individuums, denn sie haben genau festgelegten Funktionen und, wenn integriert, orientieren sie das Kind in seiner Entwicklung (Wallon nach Almeida, 2003, S. 51).

Am Anfang des Lebens ist die Affektivität eng mit dem organischen Leben verbunden und manifestiert sich entsprechend dem Wohlbefinden oder Nichtwohlbefinden des Organismus, indem sie durch Impulsivität die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse zu erreichen sucht. Nach und nach aber, dem Phasenverlauf ihrer Evolution folgend, geht die Affektivität zum Bereich der menschlichen Beziehungen über. Aus diesem Grund ist die Umwelt extrem wichtig für die Entwicklung der Emotionen und somit des Kindes, das in den Beziehungen zu anderen den Gelegenheiten begegnet, um sich affektiv zu organisieren. Die familiären Beziehungen orientieren das Kind in seinem affektiven Leben. Die in der Schule und anderen Umgebungen geknüpften Beziehungen stellen sehr diverse Mittel dar, womit das Kind die affektiven Grundlagen seiner Entwicklung legt (Almeida, 2003).

Es ist wichtig zu präzisieren, dass Affektivität nicht einfach Gefühl, Leidenschaft oder Emotion bedeutet. Der Begriff der Affektivität hat einen umfassenderen Sinn, denn er drückt subjektive Zustände aus, wie, z.B. Emotion. Empfindungen sind Elemente, die das Kind mit seiner Umwelt verbinden und den Weg zur Entwicklung seiner mentalen Funktionen bahnen. Almeida (2003, S. 63) bezieht sich hier auf Zazzo für den alle sozialen Lebensbedingungen an die biologischen Fähigkeiten des Individuums gekoppelt sind. Die Mittel zur Entwicklung dieser Fähigkeiten stehen dem Individuum allerdings erst im sozialen Milieu zur Verfügung. Die Emotionen bilden sich in den Beziehungen der Individuen zueinander aus und ermöglichen zugleich diese Beziehungen, denn sie haben einen kollektiven und ansteckenden Charakter, sie sind eine Art Körpersprache, eine nonverbale Kommunikation. Sie können nicht von der Vernunft getrennt werden, weil beide, Vernunft und Emotion, zusammen das Individuum in seiner Entwicklung orientieren (Almeida, 2003).

So knüpft die Anwesenheit des Anderen das Band zwischen Emotion und Intelligenz und verstärkt es zugleich. Der mentale Prozess löst an den Körper gerichtete

Reaktionen aus, die den emotional-körperlichen Zustand sowie mentale Veränderung verursachen. Die Emotionen sind im menschlichen Leben nötig, denn sie orientieren die kognitive Aktivität und vermitteln Sinngebungen; sie können also keineswegs als „Luxus“ betrachtet werden (vgl. Damásio, 2001, S. 145). Damásio nennt den Prozess, der die Dynamik von Körper und Denken simultan einbezieht, das Wesen des Gefühls. Eine Emotion oder Gemütsregung besteht aus einer Verbindung von Körperveränderungen und Bewegungen des durch mentale Bildern aktivierten Hirnsystems. Eine Emotion erfahren heißt also so viel wie alle diese von neurochemischen Substanzen eingeleiteten kognitiven Veränderung durchzumachen (Damásio, 2001, S. 151). Und weiter nach Damásio:

Es ist wichtig sich bewusst zu machen, dass die konkrete Definition von Emotion und Gefühl aus der kognitiven und neuronalen Sicht weder ihre Schönheit oder ihren Schreck noch ihren Status innerhalb der Dichtung oder der Musik schmälern. Zu verstehen wie wir sehen oder wie wir reden wertet nicht das, was gesehen oder gesagt wird, ab. Die die Emotionen und Gefühle untermauernden biologischen Mechanismen zu verstehen ist durchaus mit einer romantischen Sicht ihres Wertes für die Menschen vereinbar (Damásio, 2001, S. 177).

Nach Vygotskij sind die Emotionen reflexive Reaktionen, die stets den Anregungen entsprechen, die wir gerade empfangen. Emotionen und Verhaltensweisen stehen in Beziehung zu den bewussten Erfahrungen unseres Lebens. Die Interaktion von Organismus und Umwelt geschieht innerhalb eines verhaltensmäßigen Prozesses. Die Entwicklung des emotionalen Verhaltens hängt von einer Korrelation von sich abwechselnden Fakten ab. Manchmal bewältigt der Organismus die ihm von der Umwelt abverlangten Aufgaben, woraus eine gewisse Anpassung resultiert. Es gibt wiederum Momente, die einen größeren Energieverbrauch erfordern, denn es stellen sich Anpassungsschwierigkeiten seitens des Organismus ein. Es gibt aber auch Momente, in denen sich ein verhältnismäßiges Gleichgewicht zwischen Organismus und Milieu ergibt, ohne dass eine Seite die „Vorherrschaft“ über die andere erlangt (Vygotskij, 2001b, S. 135).

So gesehen, übernimmt die Emotion die Rolle der inneren Organisatorin des Verhaltens, insofern sie alle möglichen Reaktionen des Organismus kontrolliert. Es handelt sich um ein direkt an das Verhalten, d. h. an die gesamte mentale Aktivität des Individuums angeschlossenes System. Nach Vygotskij übt die Emotion einen starken Einfluss auf den Erziehungsprozess des Individuums aus, denn sie betrifft sein Denken; dieses soll so stimuliert werden, dass es der Emotion möglichst viel abgewinnt.

Die Emotion ist als Agent dem Denken nicht unterlegen. Die Arbeit des Pädagogen besteht nicht daraus, die Schüler dazu zu bringen, Geographie nur zu denken und zu verarbeiten, sondern auch sie zu fühlen. (...) die emotionalen Reaktionen sind es eben, die die Grundlage des Erziehungsprozesses bilden müssen. Bevor der Lehrer diesen oder jenen Sinn vermittelt, sollte er die entsprechende Emotion beim Schüler wecken und dafür sorgen, dass diese Emotion mit einer neuen Erkenntnis verbunden wird (Vygotskij, 2001b, S. 144).

2.1.4. Die Schule und ihr Kontext

Es ist eine sehr verbreitete Vorstellung, dass Kinder mit niedriger Schulleistung sich oft nicht konzentrieren können. Ihre Erinnerungen sind flüchtig. Und selbst wenn sie sich sehr beim Lernen bemühen, behalten sie sie nicht lange im Gedächtnis. Für ein Lehrkonzept, das den Lernprozess als Vermittlung und Aufnahme von Informationen auffasst, hat die Erkenntnis Anfang und Ende. Den Erwartungen der Schule nachzukommen bedeutet demnach, vorherbestimmte, wohlgeordnete Ergebnisse zu erzielen. Werden die Erwartungen nicht erfüllt, wird diese Tatsache mit dem Nicht-Lernen-Können des Schülers oder mit seiner niedrigen kognitiven Fähigkeit, seinen emotionalen Problemen oder Verhaltensstörungen gerechtfertigt. Aus diesem Grund beschränken sich viele Schuldiagnosen darauf, den Schüler mit Etiketten zu versehen.

Es ist üblich, Kinder mit Konzentrationsproblemen anzutreffen. Einige schicken wir zur Nachhilfeklasse. Sie sind aber eigentlich nicht so. Würde der Lehrer seine Arbeit so tun, wie es sein sollte, hätten sie vielleicht eine Chance, das Problem zu überwinden. Hinterher stellt man fest, dass der Schüler eine Lebensgeschichte hat mit Schuljahrwiederholung, Etikettierung als nicht fähig (Kordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Gerade im schulischen Kontext kommt dem sogenannten Aufmerksamkeitsdefizit interpretiert als kognitiver Mangel, besonderer Bedeutung zu. Die als „unaufmerksam“ aufgefassten Kinder können sich nicht konzentrieren und vermeiden die äußeren Impulse. Üblicherweise werden diese Kinder als „leicht ablenkbar“ und „zerstreut“ charakterisiert, Adjektive, die in abwertenden Tönen laut werden, um das, was von der Regel, vom Vorherbestimmten abweicht, zu charakterisieren. Obwohl „leicht ablenkbar sein“ und „zerstreut sein“ zwei verschiedenen Sinnbereichen angehören, klingen sie nacheinander ausgesprochen wie Synonyme: „er ist doch sehr ablenkbar, zerstreut, unaufmerksam“. Was hier beurteilt werden soll ist die Frage, wie diese „Weisen des Befindens“ sich in dem Verhalten reflektieren, Aufgaben nicht auszuführen und dem Aufgetragenen nicht zu entsprechen.

Vygotskij erklärt, dass aus psychologischer Sicht zwei im Schulalltag anzutreffende Aspekte der Ablenkung unterschieden werden.

(...) die Ablenkungsart, mit der der Pädagoge öfter zu tun hat, manifestiert sich bei jedem Schritt des normalen Menschen und ist ein gleichzeitiges und nützliches Element der Aufmerksamkeit. (...) Auf etwas aufmerksam zu sein impliziert notwendigerweise, sich von allem und jedem anderen ablenken zu lassen (Vygotskij, 2001b, S. 157).

Nach Kastrup (2004) bedeutet sich zerstreuen, den Fokus der Aufmerksamkeit wiederholt nacheinander zu wechseln, was die Konzentration auf die verlangte Aufgabe unmöglich macht. Sich ablenken heißt, sich auf einen anderen Brennpunkt zu konzentrieren. Wer abgelenkt ist, ist also auf etwas anderes konzentriert. Seine Aufmerksamkeit ist einem anderen Bereich zugewandt. Es handelt sich dabei also nicht um Mangel an Aufmerksamkeit. Die Verfasserin denkt, dass die Prozesse der Konzentration und der Fokussierung sich nicht überlappen. Es ist durchaus möglich, den Fokus zu behalten ohne sich dabei zu konzentrieren. Man kann andererseits auch ohne einen bestimmten Fokus aufmerksam sein. Kastrup spricht auch davon, dass das Problem der Unaufmerksamkeit normalerweise als eine Störung aufgefasst wird, die ohne Ausnahme klinisch behandelt werden muss.

Das Problem wird noch akuter, denn im Bereich der Schule zum Beispiel ist die Gleichsetzung zur Regel geworden. Das Phänomen der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) ist ein Beispiel dafür, wie schnell der Weg der „Ultraverallgemeinerung“ im Sinne von Heller (2000) eingeschlagen wird. Die klinische Lösung als eine Art „Kreuzweg“ kommt mit einer „ausgesprochen anpassungsorientierte“ Funktion auf, „die zur Ausführung von Aufgaben nötige Aufmerksamkeitsfähigkeit wiederherzustellen“ (Kastrup, 2004). Oder sie entsteht, um einer möglichen „Produktion des Nichtlernens“ entgegenzutreten (Schäffer & Barros, 2003), wenn das nach der Sicht der Lehrer plagende Vorkommen des Aufmerksamkeitsdefizits in den Klassenzimmern betrachtet wird.

Heller (2000) geht davon aus, dass das alltägliche Denken Verhalten impliziert. Die Ultraverallgemeinerung¹⁹ geschieht, wenn wir Stereotypen, Analogien und fertige Konzepte aufnehmen, was uns oft gar nicht bewusst wird. Es gehört zu unserem alltäglichen Leben, dass viele Gedanken und Verhaltensweisen auf Wahrscheinlichkeitserwägungen basieren. Heller behauptet, dass jede Ultraverallgemeinerung, obwohl sie im Verlauf der Zeit Veränderungen durchmacht, „ein provisorisches Verhaltensurteil oder eine provisorische Verhaltensregel darstellt:

¹⁹ Der Fachbegriff „Ultraverallgemeinerung“ von Heller (2000,p.44) meint: „ein vorläufiges Urteil oder einer vorläufige Verhaltensregel; sie antizipiert eine mögliche Handlung und trifft nicht immer ‚eine Bestätigung in dem unabschließbaren Prozess einer Praxis“.

provisorisch weil es/sie der möglichen Aktivität zuvorkommt und nicht immer – ganz im Gegenteil – im unendlichen Prozess der Praxis seine/ihre Bestätigung findet“ (Heller, 2000, S. 44). Die Ultraverallgemeinerung als Denk- und Verhaltensform ist das Fundament, das uns erlaubt, die Produktion des Schulversagens und die Herausbildung des ADHS-Phänomens in den Schulen als Ursache des „Nichtlernens“ zu verstehen.

Vygotskij beschreibt, dass am Anfang des Kinderlebens der Akt der Aufmerksamkeit noch einen „instinktiv-reflexiven“ Charakter hat. Nach und nach, als Ergebnis eines langen und komplexen Prozesses, wird die Aufmerksamkeit zu einer dem persönlichen Willen entspringenden Haltung, die den Bedürfnissen des Organismus untergeordnet ist und das Verhalten ausrichtet:

Die Aufmerksamkeit des Kindes ist fast ausschließlich an seinem Interesse orientiert und darum ist die natürliche Ursache der Unaufmerksamkeit beim Kind immer die fehlende Übereinstimmung zweier Linien der pädagogischen Fragestellung: des eigentlichen Interesses mit jenen als obligatorisch aufgegebenen Beschäftigungen (Vygotskij, 2001b, S. 162).

Auf dieser Linie ist das Lernen nur möglich, wenn es ein Interesse des Kindes trifft. Angesichts dieser Tatsache, schlägt Vygotskij vor, dass in Situationen des Lernprozesses, in denen die Aufmerksamkeit seitens des Kindes wesentlich ist, die Pädagogik auf die Organisationsform des kindlichen Milieus und Lebens einwirkt, und zwar so, dass es möglich wird, die Entwicklung der Interessen der Schüler und somit ihr Verhalten zu beeinflussen. Die Idee ist, der Erwartung des Kindes den Vorrang zu geben, und das heißt, sein Organismus für eine bestimmte zu entwickelnde Aktion vorzubereiten (Vygotskij, 2001b).

Für Vygotskij ist die grundsätzliche Aufgabe des Lehrers, die Einstellung des Schülers in einer Weise auszurichten, dass sein Interesse für die wichtigen Punkte der Schulstunde geweckt wird. Es ist wichtig, dass der Lehrer seine Aufmerksamkeit nicht nur den offenkundigen Reaktionen, sondern auch der unmerklichen, sich hinter jenen versteckenden Reaktionen des Schülers zuwendet. Damit dies geschieht, ist es Sache des Lehrers, für die Schaffung von Bedingungen, das heißt für Anregungen zur Entwicklung des Schülers zu sorgen, so dass er Einfluss auf ihn gewinnt und die Unaufmerksamkeit in ein Fokus der Aufmerksamkeit des Schülers auf die Lehrstunde verwandelt kann. Dazu schreibt Vygotskij:

Irrt sehr der Meister der die Unaufmerksamkeit als seinen grimmigsten Feind betrachtet und die einfache Wahrheit, dass sein aufmerksamster Schüler auch

der unaufmerksamste sein kann, nicht versteht. Das Geheimnis der Verwandlung der Unaufmerksamkeit bezüglich eines Objektes in Aufmerksamkeit bezüglich eines anderen wird durch das gewöhnliche erzieherische Vorgehen der Verbindung beider Objekte ermittelt. Darin besteht die wesentliche Arbeit der Entwicklung von Aufmerksamkeit und der Verwandlung der unfreiwilligen äußeren Aufmerksamkeit in freiwillige Aufmerksamkeit (Vygotskij, 2001b, S. 169).

Die Problematik des Aufmerksamkeitsdefizits seitens der Schüler hat noch eine weitere Dimension, die ebenfalls untersucht werden muss. Manchmal löst eine im Klassenzimmer aufkommenden Konfliktsituation einen Prozess der Entfokussierung von der Lernfrage und Fokussierung auf die Fragen des Schulversagens, Mängel, Krankheiten usw. aus. Manche Lehrer fühlen sich in ihren Lehrprojekten weder geachtet noch gebührend angesehen und gehen zu den berühmten „Rügen oder Abkanzelnungen“ über, die von den Schülern in den Klassenzimmeralltag integriert werden. Die tadelnden Stimmen werden dann schon nicht mehr von den Schülern gehört. Die Emotionen beherrschen die Szene und sind „ausbruchbereit“. Vygotskij gibt dazu Orientierung: „Das Spiel ist der beste Mechanismus, um den Instinkt zu erziehen, und zugleich die beste Form, das emotionale Verhalten zu organisieren“ (Vygotskij, 2001, S. 147).

Im Lernprozess aufkommende Probleme und mit Undiszipliniertheit einhergehende Verhaltensweisen kommen in die gleichen Dossiers, und zwar als Versuch, Elemente zur Rechtfertigung der Ohnmachtgefühle des Lehrers zu sammeln. Die Lehrerarbeit leidet unter der Vorstellung, dass sie mit „Nicht-Schülern“ (Schäffer und Barros, 2003) zu tun habe, und „sich mit dem unordentlichen Verhalten des Schülers zu beschäftigen wird zu einer täglichen Schwierigkeit der Schularbeit: Durcheinander, Tumult, Grenzlosigkeit, ungehöriges Benehmen, Respektlosigkeit gegenüber Autoritätspersonen“ (Aquino, 1996, S. 40).

Dies ist die Perspektive, in der die Schwierigkeiten des Lehrers beim Umgang mit den Verhaltensweisen des Schülers zunächst betrachtet werden müssen. Der Umgang mit dem Unerwarteten, mit dem Nicht-Geplanten, mit dem Unvorhersehbaren, mit der uninteressierten Haltung, mit der Unaufmerksamkeit, mit den Zerstreuungen, mit der Hyperaktivität, kurz, mit allem, was den glatten Ablauf der Lehrstunde verhindert, verlangt alternative pädagogische Vorgehen. Eine in ihrem Ablauf unterbrochene Klassenstunde versetzt den Lehrer von seiner „Zone der Sicherheit“ in eine „Zone der Turbulenz“ (Penteado, 2001, S. 16). Die Lehrer fühlen sich eingeschüchtert, denn die Erziehung, durch die sie in ihrer Ausbildung gegangen sind, war voller Normen und

Maßregelungen, die heute revidiert werden müssen. Das Verhalten der Schüler ist ein klares Zeichen, dass etwas innerhalb des Schulumilieus oder außerhalb der Schule nicht in Ordnung ist. Lehrer sind erschrocken angesichts des von den Schülern gezeigten Widerstandes gegen „stereotypen Sichtweisen“. Nach Arroyo ruft dieses Schreckgefühl selbst die Sehnsucht nach den Zeiten der „Knetklümpchen“ hervor. So schreibt der Verfasser:

(...) die Pädagogik der weichen Knetklümpchen war doch so wohligh! Sogar die Kinder verwandelten sich in vom Leben abgehärteten Massen. Es ist nicht mehr so leicht, sie zu manipulieren oder zu modellieren. Das Bild der Kinder/Heranwachsenden als weiche Knetklümpchen, die von den Händen der Meister und Künstler geformt werden, hat seinen Sinn verloren (Arroyo, 2004, S. 55).

Diese von Arroyo erwähnte „Pädagogik des Knetklümpchens“ ist ein altes Kapitel der Geschichte der Erziehung ohne Anrecht auf Wiederholung, denn die Gestalten und ihre Geschichten gehören einer anderen Zeit und einem anderen Raum an. Angesichts heutiger Vielfalt ist kein Platz mehr da für „Knetklümpchen-Schüler“ oder „Schreibblock-Körper“, die an den Schulbänken fixiert werden könnten, damit das Gehirn in Betrieb gesetzt werden kann (Fernandez, 1987, S. 63). Es ist nötig, die Schüler mit einem neuen Blick zu betrachten, eine Aufgabe, die nicht dem Zufall entspringt, sondern einem Wissen darüber, wie man hinschauen und sehen soll. Es ist nötig, „eingewurzelten und sogar automatisierten Seinsweisen zu deaktivieren“ (Penteado: 2001, S. 14). Es muss gelernt werden, die Stellung zu erkennen, die das Problem des Lernprozesses im kulturellen Kontext des Kindes einnimmt und immer schon eingenommen hat. Außerdem muss daran erinnert werden, dass die alltägliche Vorläufigkeit des Schülerlebens auch eine Bedingung des Lebens dessen ist, der sich das Lehren vornimmt, denn auch er befindet sich im provisorischen Zustand des Schülerseins. Der Schüler muss als Person, als Bürger betrachtet werden, so Luftis Ansicht:

(...) ihn in seiner Dimension als Person, als Bürger zu sehen und daran zu denken, dass wir etwas sehr Wertvolles an ihm berühren: seine Sprache. Daran zu denken, dass wir seine Individualität berühren, seine Sicherheit oder Unsicherheit zu sagen, was er denkt, die Art und Weise wie er sein Denken orientiert, starke Gefühle ausdrückt, erst jetzt erfahrene, noch verworrene Gefühle; dass wir die Form wie er seine Gedanken organisiert angesichts ein zu lösendes Problem berühren (Lutfi, 2001, S. 147).

Arroyo (2004) kommentiert die „gebrochene Bilder“, die Bilder der Kindheit, des Heranwachsenden- und des Jugendalters, und die Bilder, die der Lehrer von sich selber macht. Er erwähnt das Unbehagen, das sich in die schulischen Beziehungen, in die Klassenzimmer und in die Form, wie die unruhigeren Schüler begutachtet werden,

eingeschlichen hat. Die manchmal harte Form dieses Miteinanders hinterlässt ihre Spuren in der Subjektivität der Schüler und Lehrer. Um diesen Problemen zu begegnen, schlägt der Arroyo eine neue Pädagogik vor, die von der Wiedererfindung des Zusammenlebens im erzieherischen Kontext ausgeht. Er schlägt einen Bruch mit den von der vergangenen Erziehungsweise geformten alten Bildern ihrer Schüler und mit den von den Lehrern von sich selber gemachten Bildern vor. Arroyo glaubt, dass dieser Bruch mit den überholten Bildern und die aktuelle Kenntnis über die menschlichen Wandlungen und über die neuen, der Schüler eigenen Weisen des Verstehens und Seins die Voraussetzungen für die Entwicklung einer neuen Reiseroute für Schüler und Lehrer sind.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung spiegelt sich in der Subjektivität von beiden in einer Weise, die schwerlich genau zu ermessen ist. Jede Aktion ist Ergebnis ihrer beiderseitigen Interaktion. Auf der Bühne des Klassenzimmers sind Lehrer und Schüler Teil einer responsiven Beziehung, die nach Bachtin das Verstehen der Rede des Anderen verlangt.

(...) diese responsive Einstellung des Hörers bildet sich im Verlauf eines ganzen Prozesses des Hörens und Verstehens heraus, und zwar von Anfang an, manchmal sogar wörtlich vom ersten Wort des Sprechenden an (Bachtin, 2003, S. 271).

Es kann wohl ein verspätetes responsives Verstehen geben; so schreibt der Verfasser: „früher oder später wird das, was aktiv gehört und verstanden worden ist, in der folgenden Rede oder dem Verhalten des Hörers nachhallen“ (Bachtin, 2003, S. 272). Im Bereich der Rede über die aus dem Alltag erfolgende responsive Beziehung verdienen die affektiven Vorkommnisse im Kontext des Klassenzimmers eingehend diskutiert zu werden. Penteadó (2001) schreibt über den Wahrnehmungswandel bezüglich Schüler und Lehrer als Subjekte der pädagogischen Beziehung, in der beide im Klassenzimmer eingebettet sind. Der Lehrer als Kommunikator und der Schüler als Rezipient werden zu responsiven Subjekten anhand „der Information mit der sie operieren und in Bezug auf der sie interagieren, Stellung beziehen, leben, Erfahrungen und Kenntnisse austauschen, kurz, lehren/lernen. Sie kommunizieren erziehungsmäßig. Sie erziehen kommunikationsmäßig“ (Penteadó, 2001, S. 18).

Freires (1996) Denken über die Erziehungspraxis, was die Verbindung der Erfahrungen von Schüler und Lehrer im Alltag angeht, geht dahin, dass der Lehrer sich „als soziales, historisches Wesen, als denkendes, kommunizierendes, verwandelndes, schaffendes, traumerfüllendes Wesen akzeptieren soll, ein Wesen, das fähig ist, zornig

zu werden weil es fähig zu lieben. Uns selbst akzeptieren bedeutet nicht andere ausschließen. Das 'Anderssein' des 'Nicht-Ich' oder des Du veranlasst mich, die Radikalität meines Ich zu akzeptieren“ (Freire, 1996, S. 41). Das Akzeptieren, von dem Freire hier spricht, ist vor allem ein Weg zur Kenntnis der menschlichen Fähigkeit, den Anderen zu verstehen und, im Fall des Erziehers, zu erkennen, was er alles im Leben des zu Erziehenden darstellt, wie sehr er in sein Selbstgefühl eingreifen kann, damit dieser seine schaffende Fähigkeit annehmen und die Herausforderungen des Alltags überwinden kann. Dazu ist die Kenntnis des Erziehers vom sozialen Lebenskontext des zu Erziehenden und von der Rolle, die er darin spielt, sowie die gebührende Anerkennung der Wichtigkeit der von ihm eingenommenen Stellung in diesem Kontext entscheidend, um ihn zu motivieren und zu ermutigen auf der Suche nach Würde und nach seinen Rechten als Bürger und Schüler.

Ich greife den „Schüler zentrierten Ansatz“ (Freire, 1996 und Carl Rogers, 2001) auf, als eine zwischen Erzieher und zu Erziehenden durch Respekt, Dialog und Kommunikation gekennzeichnete Beziehung, die dem zu Erziehenden die Mittel in die Hand gibt, um seinen eigenen Lernprozess zu leiten. Nach Freire sind es diese Elemente, die den „gesunden Menschenverstand“ des Erziehers aufleuchten lassen und auf die Notwendigkeit aufmerksam machen, das Verhalten der Schüler zu verstehen.

Es gilt diese Verhaltensweisen zu verstehen, besonders wenn wir auch noch die von jeder Person gelebten Erfahrungen hinzuziehen, das heißt, die von uns allen schon erlebte Welt, die wir im Ranzen in die Schule mitbringen. Wir sprechen hier von einem durch den Dialog erleichterten Verständnis, das Freire als horizontale Beziehung²⁰ auffasst, frei von jeder autoritären Spur, die manchmal in den schulischen Machtverhältnissen, zwischen Lehrer und Schüler, sichtbar wird, wobei die Schule dann einen für Unterdrückter und Unterdrückten, für den zum Schweigen Bringenden und den zum Schweigen Gebrachten reservierten Raum darstellt. Die verhaltene, um seine Lautstärke gebrachte Stimme des Unterdrückten ist Ergebnis eines vertikalen Dialogs, der ihn missachtet und seine individuellen, stets aus einer sozialen Praxis entspringenden Ausdrucksweisen zurechtstutzt. Diese einseitige und autoritäre Perspektive gewährt dem zu Erziehenden ein einziges „Recht“: hören und gehorchen;

²⁰ Nach Freire basiert eine horizontale Beziehung auf den Dialog und den Respekt zwischen den Individuen. „Sie nährt sich von Liebe, Bescheidenheit, Hoffnung, Glaube und Vertrauen“. Es handelt sich um eine „dialogisch-erzieherische“ Beziehung, die in der Wirklichkeit des Schülers, d.h., in seiner ganzen gelebten Welt, die Bausteine für den [Aufbau neuer Erkenntnisse und einer neuen Kultur sucht](#) (Gadotti, 1985, S. 33).

auf dieser Weise wird in ihm ein naives Bewusstsein anerzogen und er wird zum Glauben verleitet, ein unwissendes und unfähiges Wesen zu sein (Gadotti, 1985).

In seinem Buch *Pädagogik der Unterdrückten*, stellt Freire seine Ideen über den Unterdrücker und den Unterdrückten dar. Nach dem Verfasser, nimmt das Bewusstsein des Unterdrückten das Bewusstsein des Unterdrückers samt seiner ganzen Ideologie und Werte in sich auf. Der Wunsch, sich von seinem Unterdrücker zu befreien, löst im unterdrückten Individuum einen inneren Kampf aus. Dieser Kampf gewinnt nur an Intensität und Antrieb wenn er von der individuellen zur kollektiven Ebene übergeht: „niemand befreit niemand, niemand befreit sich allein: die Menschen befreien sich gemeinschaftlich“ (Freire, 1996).

Freire unterscheidet zwei entgegengesetzte Erziehungskonzepte: das „Bankiers-Konzept“ und das „problematisierende“ Konzept. Das Bankiers-Konzept erhärtet das autoritäre Vorhaben der Eliten mittels der zum Schweigen bringende Stimme der Erzieher, die an die zum Schweigen gebrachten, an die zu Erziehenden, gerichtet ist. Dieses Modell erlaubt die Praxis des Dialogs nicht, es herrscht der autoritäre Diskurs. „Die Erziehung wird zu einem Akt des Einzahlens (wie auf der Bank)“. (Gadotti, 1985, p.35) Da es ein vertikaler Akt ist, werden weder Wirklichkeit noch Erfahrung noch Wissen des zu Erziehenden anerkannt. Er und seine Geschichte werden einfach missachtet. Es wird dabei nicht eingesehen, dass der Erzieher beim Lehren auch vom zu Erziehenden, mit dem er viel zu reden hat, lernt (die Dialogizität wird verneint). Die „problematisierende Erziehung (die Methode der Problematisierung) fasst die Beziehung zwischen Erzieher und zu Erziehenden als eine ‘dialogisch-dialektische’ Beziehung auf, als eine von einer solchen Synergie durchdrungene Beziehung, die Erzieher und zu Erziehenden zu beiderseitigem Lernen führt“ (Gadotti, 1985, S. 35). In diesem Sinne, schreibt Gadotti: „Der Dialog ist also eine existentielle Forderung, welche die Kommunikation ermöglicht und erlaubt, über das unmittelbar Gelebte hinauszugehen“ (Gadotti, 1985.p.35).

Für jemand von außen scheint es einfach zu sein, dass ein Lehrer die Position des Schülers einnimmt. Dieses Einnehmen der Position des Schülers erfordert jedoch zugleich, dass er sich mit dem Bild seiner selbst konfrontiert sieht und einen authentischen Wunsch nach Veränderung hegt. In dieser Hinsicht empfiehlt sich eine Revidierung der „Ortsbeziehungen“²¹ zwischen Lehrer und Schüler in Richtung einer

²¹ Eine Wandlung im Erziehungsprozess verlangt nach Jacques Marpeau (2002) die Schaffung von Bedingungen, die es dem Schüler-Subjekt erlauben, sich dem Neuen, dem Udenkbaren, dem Nicht-

von Marpeau (2002, S. 35-36) so bezeichneten „Pädagogik der Öffnung“. Die Beziehung wird zu einer erzieherischen, sobald sich eine Öffnung für „neue Spielarten von Ortsbeziehungen“ einstellt; diese neuen Spielarten werden eine „Deinstallierung“ aller Organisationsformen des Subjekts mit sich selber und mit anderen erlauben:

Wenn der Erzieher eine auf den Schwächen des Anderen basierende Vorstellung des Anderen hat, nimmt er die Stellung von dem ein, der den Anderen nach seinem eigenen Projekt formen will. Die betreute Person kann weder die Vorschläge des Erziehers zurückweisen noch braucht sie Ihre eignen Projekte zu erarbeiten. Das Zurückweisen kommt dann in der Wiederholung eines versagenden Verhaltens zum Ausdruck (Marpeau, 2002, S. 37).

Die Effekte der „Ortsbeziehungen“ zwischen Subjekten im Erziehungsprozess sind mit der neuen Stellung des Erziehers verbunden, die ihm eine neue Perspektive gewährt. Diese ermöglicht ihm eine neue Sicht seiner selbst und einen weiten Blick auf alle Instanzen, die den Prozess einschließen, an dem er beteiligt ist. Die gewonnenen Erfahrungen selbst, der vom familiären und institutionellen System in der Erziehungsbeziehung eingenommenen Ort und letzten Endes das pädagogische Projekt nach welchem der Erzieher sich orientiert, stellen untrennbare Fragen dar. Um das Erzieherische in seinem ganzen Umfang zu bestimmen, schlägt Marpeau (2002, S. 45) eine Nachprüfung der Aufbauform des Subjekts in seinen Interaktionen mit seiner Umwelt vor. Seine Feststellungen weisen darauf hin, dass die Schüler sich Veränderungen leichter anschließen, insofern die Dynamik der Ortsbeziehungen zu verstehen erlaubt, wie das Subjekt sich innerhalb seiner sozialen Beziehungen und für sich selbst erzieht und strukturiert. Davon ausgehend ist es nötig zu verstehen, wie die Situationen der affektiven und kommunikativen Interaktion zu Bezugspunkte werden, auf die das Subjekt bei seiner Strukturierung zurückgreifen kann.

In peripheren Stadtvierteln gehört die Mehrheit der Schüler einer niedrigeren sozialen Klasse an. Es sind Schüler die „Auszeichnungen“ sammeln, wie z.B.: „sie sind anders als die andere, unfähig, undiszipliniert und eben deswegen ungleich behandelt“ (Feltrin, 2004, S. 25). Inmitten so vieler Turbulenzen im Klassenzimmer verschwindet das Lernen und alles, was dazugehört, hinter dem Störenden, Irritierenden, Lärmenden, das dem Lehrer die Konzentration nimmt: Es sind die sogenannten

Offensichtlichen, dem außerhalb des ihn begrenzenden Liegenden zuwenden kann. Die Beziehung zwischen Erzieher und zu Erziehenden wird vom Verfasser als eine intersubjektiv konstituierte „Gesamtheit von Ortsbeziehungen“, deren Vorstellungen sich auch als Vorstellungen des Ich konstituieren. Der Verfasser operiert mit dem Gedanken der Rekonstruktion der Ortsbeziehungen (nicht mit der Ersetzung von schlechten Beziehungen durch gute Beziehungen), damit der Erziehungsprozess zu einen Weg zur Selbstüberwindung des Subjekts wird.

„Unruhe stiftenden Verhaltensstörungen“²², die mit Lernschwierigkeiten verwechselt werden (Garcia, 1998, S. 74). Das Ergebnis davon sind unzählige Verzerrungen. Es nimmt nicht nur dem Lehrer die Konzentration auf den Lernprozess der Schüler, sondern speist auch noch den Inhalt so vieler Dossiers, die Überweisungen von Schülern an Kliniken als Disziplinarverfahren legitimieren.

Wenn heute viele Schulen die Konvivenz mit solchen Schülern als eine Last empfinden, wird es Zeit, die menschlichen Beziehungen zu überdenken und ihnen eine wichtigere Rolle im pädagogischen Kontext zuzuschreiben. Die Schule ist ein Milieu der Konvivenz, der alltäglichen, von zwischenmenschlichen Konflikten durchdrungenen Vorfälle. Anscheinend greift jede Menge von Konflikten dieser Art in den Alltag des Klassenzimmers ein, insofern die Schüler, zumindest aus einer disziplinarischen Sicht, sich nicht so verhalten, wie sie es sollten, d.h. als Schüler. Nach Heller sind es die Stereotypen, die darlegen, was ein Schüler machen soll. Ein Schüler soll also ein schulmäßiges, braves Benehmen, gemäß der moralischen Vorschriften, des Sein-Sollens, der Ausübung einer Rolle zeigen. Das Sein-Sollen ist eine Funktion, die sich der Anforderungen einer gegebenen Situation anpasst. Die vorgegebenen Rollenausübung zu verweigern löst das, was Heller „moralischen Konflikt“ nennt aus:

Aus diesem Grund sind die Vertreter der Rollentheorie unversöhnliche Feinde jeder Art von Konflikten. Sie interpretieren die Konflikte als ‘Organisationsfehler’, als korrigierbare Funktionsstörungen; einige gehen so weit, sie als ‘Komplexe’, als psychische Störungen zu erklären. Der Konflikt ist jedoch bewusst oder unbewusst die Rebellion der gesunden Bestrebungen. (Das kann offensichtlich nicht von jedweder Art von Konflikten ausgesagt werden) (Heller, 2000, S. 96).

In diesem Sinn ist die Sozialisierung ein möglicher und nötiger pädagogischer Weg, insofern sie es den Subjekten erlaubt, „ihre Sensibilitäten neu zu erziehen“, und zwar mit Betonung der Gruppendimension, der Kollektivdimension (Arroyo, 2004, S. 323). Die Aufwertung dieser Begegnung von Angesicht zu Angesicht ist eine Form, die zwischenmenschliche Seite der menschlichen Kommunikation zurück zu gewinnen, die Harry Pross „primäre Medien“ nennt²³. Würde die Schule als ein Raum der

²² Das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV ordnet unter den Verhaltensstörungen z.B. die Aufmerksamkeitsdefizit- und die Hyperaktivitätsstörung. Es handelt sich um Störungen, die anfänglich im Kindes- oder Heranwachsendenalter vorkommen und einen Verhaltensmuster präsentieren, bei dem Kinder und Heranwachsenden Schwierigkeiten zeigen, die Aufmerksamkeit und die Impulskontrolle, sowie die motorische Verhaltensregelung als Antwort auf die Anforderungen ihrer Lage zu entwickeln (Pross nach Abastopoulos und Barkley, bei Garcia, 1998, S. 74).

²³ Harry Pross, für den alle Kommunikation mit den primären Medien beginnt „und wird zu ihnen zurückkehren“, schlägt folgende Unterteilung des Mediensystems vor: „primäre, sekundäre und tertiäre Medien“. Die primären Medien bestehen, für den Verfasser, aus der Begegnung von Angesicht zu Angesicht, in leibhaftigem Zugegen-Sein der Menschen, wo alle Kommunikation ihren Anfang hat. Die primären Medien manifestieren sich in der ganzen Expressivität des Körpers mit der Artikulation aller

Sozialisierung betrachtet, wäre die zwischenmenschliche Beziehung eine Dolmetscherin der Intentionalität derer, die sich ihrer als ein „handhabbares Werkzeug“²⁴ (Illich, 1973, S. 40) bedienen könnten.

Eine neue Erziehung der Sensibilitäten (Arroyo) oder eine Konvivenz in der Schule (Illich) stellen Vorschläge dar, einem ungünstigen sozialen Milieu zu begegnen, das die aktuellen sozialen Verhältnisse aufrecht erhält. Als Beispiel kann der starke Einfluss der Pharmaindustrie im Bereich der Erziehung und in dem, was heute die „Pathologisierung des Lernprozesses“ genannt wird, dienen. Die Art und Weise, wie sich die Medikalisierung des Lehrens (Collares und Moysés, 1996), der ungezügelter Konsum von Medikamenten gegen jedes Übel und das Fehlen einer effektiven Kontrolle darstellt, zeigt, dass die Kräfteverhältnisse sehr ungleich sind in dieser auf Konsum getrimmten, Fabeln und Berichten zugewandten Gesellschaft, wie Certeau sagt:

Unsere Gesellschaft hat sich in eine *rezitierte* Gesellschaft verwandelt, und zwar in dreifachem Sinn: sie wird bestimmt zugleich von *Berichten* (die Fabeln unserer Werbungen und Informationen), von *Zitaten* und ihrer unaufhörlichen *Rezitation*. Diese Berichte haben die doppelte und seltsame Macht, das Sehen in Glauben zu verwandeln und das Wirkliche aus dem Schein zu fabrizieren (Certeau, 2004, S. 288; Hervorhebung vom Verfasser).

Illichs Kritik trifft auch auf einen obligatorischen Konsum, der als eine Form der sozialen Kontrolle das Individuum abhängig macht und ihm keine andere Möglichkeiten lässt. „Die Erziehung produziert wettbewerbsfähigen Konsumenten, die Medizin erhält sie am Leben in dem dafür instrumentierten Milieu, das sie nicht mehr entbehren kann; dabei spiegelt die Bürokratie das Bedürfnis einer Kontrolle seitens des sozialen Organismus über die einer unsinnigen Arbeit geweihten Individuen“ (Illich, 1976, S. 63). Nach Illichs Konzeption ist also kein wirkliches Zusammenleben vorhanden, sondern ein So-tun-als-ob, eine taktischen Erfindung, die sich in die alltäglichen

Sinnesorganen und in dem gesprochenen Wort (Pross, nach Beitelto Junior, 2001). Die sekundären Medien bestehen aus den Kommunikationsmittel, die materiellen Apparate bedürfen, um die Botschaften des Senders an den Empfänger zu bringen: Flaggen, Logos, Gemälde, Plakate und andere. Mit Hilfe dieser Apparate verlängert der Sender die Wirkung der Botschaften in Zeit und Raum. Tertiäre Medien sind diejenige Kommunikationsmittel, die nicht ohne Sender- und Empfangsgeräten funktionieren: das telefonische System, das Rundfunksystem, das Fernsehsystem und andere.

²⁴ Nach Illich (1976, S. 23), „hat die Beherrschung des Menschen durch das Werkzeug die Beherrschung des Werkzeugs durch den Menschen ersetzt“. Es ist eine ungerechte Beziehung, insofern das Werkzeug den Menschen zum Sklaven gemacht, ihm seinen Arbeitsplatz genommen und ihn abhängig gemacht hat. So verweigert das Werkzeug dem Menschen, das heute in der industriellen Gesellschaft über ihn verfügt, jedes Recht, seiner Zweckbestimmungen nachzugehen. Illich glaubt, dass die Mehrheit der Werkzeuge in den Dienst der Konvivenz gestellt werden kann, wozu aber eine Umkehrung in der industriellen Institutionen und einen Wiederaufbau der Gesellschaft nötig sei. Der Verfasser unterscheidet zwischen handhabbarem Werkzeug, das vom Menschen beherrscht wird, und manipulierbarem Werkzeug, das die Kontrolle des Menschen über sich selbst reduziert. „Das Werkzeug im Dienst der Konvivenz ist jenes, das jede Person ohne Schwierigkeiten benutzen kann, so oft oder so wenig er möchte, zu Zwecken die er selbst bestimmt“ (Illich, 1976, S. 39).

Beziehungen eingeschlichen hat. Dies bringt uns wieder zu der Problematik der Diagnose des Schulversagens und seine Beziehung zu den neurobiologischen Störungen zurück.

Über die Anwesenheit der Medizin im Lernprozess mit Einwilligung der Gesellschaft, argumentiert Moysés wie folgt:

Mit Einwilligung der Gesellschaft, die der Medizin die Aufgabe delegiert, das Leben zu normieren, gesetzlich zu regeln und zu überwachen, wurden die historischen Bedingungen der Medikalisierung des Verhaltens und des Lernprozesses gesetzt (Moysés, 2001, S. 171).

Sie fügt noch hinzu, dass nach einer „Adjustierung“ des klinischen Blickes auf den Lernprozess einige weitere Fragestellungen in das diagnostische Verfahren integriert worden sind, welche die Lern-, Verhaltens- und Intelligenzprobleme in biologische voneinander untrennbare Problemen verwandeln.

Lernprozess, Verhalten, Intelligenz sind nur Beispiele für Fragestellungen, die in das Denken und die Aktivität der Ärzten integriert worden sind, wobei fast unmöglich ist, sie genau abzugrenzen, voneinander zu isolieren und den Raum zu bestimmen, dem jeder einzelnen in diesem Prozess biologischer Verwandlung zukommt. Hand in Hand mit diesen Kategorien sozusagen mit dem Ziel, sie zu artikulieren, entstehen die *Eignungen*, der unmissverständlichste Ausdruck der Vorstellungswelt des genetischen Determinismus bezüglich der Lebensbedingungen und des Zugangs zu den materiellen und nicht-materiellen von der Gesellschaft produzierten Gütern (Moysés, 2001, S. 177; Hervorhebung von der Verfasserin).

Vielleicht stellt das Verhalten der Schüler ein Hilferuf dar, der von einer gewissen Impulsivität oder Defokussierung im Klassenzimmer motiviert ist. Dieses Verhalten wäre zu vergleichen etwa mit der Anstrengung eines Seiltänzers, auf dem Seil die Balance zu halten. Der Schüler „ertüfelt“ seinen Alltag wie es ihm gerade möglich ist etwa in der Art eines Rettungsschwimmers. Auf dieser Linie zeigt Certeau (2004), dass wir sehr wohl fähig sind, unsere Anstrengungen bis zur Grenze zu treiben und trotz der Kontrolle der industriellen Gesellschaft, trotz der Unmöglichkeit einer wirklichen Konvivenz (nach Illich) zu überleben. Mit dem Alltag umgehen bedeutet sich in die Welt der Sein- und Lebenskunst zu begeben. Es handelt sich dabei um eine taktische Bewegung, die Certeau als die von den Schwachen entwickelte Kunst des Umgangs mit den von der Macht aufgezwungenen Strategien beschreibt.

Die Strategie ist eine berechnende Manipulation der Kräfteverhältnisse. Sie setzt nach Certeau einen eigenen Raum der Machtausübung voraus, während

der Taktik kein eigener Raum reserviert ist. Ihr Raum ist der des Anderen, ein fremder, unbekannter und ferner Raum; sie ist Bewegung, kalkulierte Aktion, in Sichtweite des Feindes. Sie operiert bei Gelegenheit, nutzt die vom Anderen gebotenen Chancen aus. Sie ist Hinterlist wenn sie vom wachsam auf den anderen lauenden Blick motiviert wird. Sie sorgt für Überraschungen, kann unverhofft erscheinen wo keiner es erwartet (Certeau, 2004, S. 100).

Die Konflikte im Klassenzimmer wirken sich negativ auf die zwischenmenschlichen Beziehungen aus und verursachen das von Arroyo (2004) erwähnten Unbehagen. Sie führen zu der Überlegung, dass die als Problem betrachtete disziplinarische Dimension ein Symptom des erzieherischen Prozesses bezüglich der schulischen Beziehungen ist. Die Intensität ihrer Nachwirkung in den Klassenzimmern schlägt sich auf andere Erziehungsfragen nieder. Wenn die Schulstunden glatt ablaufen, ist die Begründung, dass Disziplin in der Klasse herrscht. Wenn nicht, dann weil die Schüler nicht kooperieren: sie sind dann undiszipliniert. So wird die Undiszipliniertheit als ein Verhalten verstanden, das eine Unfähigkeit des Schülers oder einer Gruppe an den Tag legt, „sich den Normen und Mustern erwarteter Verhaltensweisen anzupassen. Die Disziplin scheint dagegen als blinder Gehorsam gegenüber einer Menge Vorschriften zu gelten, und dazu noch als Vorbedingung guter Verwertung dessen, was die Schule anbietet, betrachtet zu werden“ (Rego, 1996, S. 85). Die entscheidende Frage ist das zu identifizieren, was hinter den Anpassungsschwierigkeiten an genannten Normen liegt.

Welchen Platz besetzt der Lernprozess dieser Schüler in diesem Szenario? Wenn der Schulkontext für diese Kinder eine andere Welt bedeutet, welche Bedeutung hat er genau für sie, und wie fühlen sie sich in diesem „anderen“ Platz? Unabhängig von den Nuancen, die sich stets von Fall zu Fall feststellen lassen, muss dieser „andere“ Platz, die Schule, in der Beziehung zur seiner Exteriorität gedacht werden. Seine Bedeutung wird also gemäß dieser Exteriorität variieren; diese kann von zwei verschiedenen Perspektiven her betrachtet werden: einerseits, von den sozialen Bedingungen her, die so viele Kinder in Angst und Unsicherheit versetzen, vor allem diejenigen, die aus Familien der niedrigeren Volksklassen stammen, denen ein von Elend und Gewalt gekennzeichnetes Leben nicht erspart bleibt. Andererseits von der Schule her, und zwar als einem strukturierten, organisierten, normalisierten Raum, der genau bestimmte hierarchische Beziehungen beinhaltet und gerade deswegen genau vorgeschriebenes Verhalten erfordert, die das Kind sonst nicht erlebt. In diesem sozialen Milieu bildet sich die Hierarchie anhand der Stärke und der List heraus. Aber in der Schule wird dieses Kind auch von Unsicherheit und Angst überwältigt, jetzt nicht mehr durch den Zwang der sozialen Bedingungen, sondern durch die unbekannt

Spielregeln. Von dem unter diesen sozialen Bedingungen lebenden, dem autoritären Charakter der familiären Beziehungen untergeordneten, durch die Rede des Älteren oder Stärkeren zum Schweigen gebrachten, dem Gehorsam und der Unfreiheit, seine eigene Wege zu bahnen, ausgelieferten Kind verlangt die Welt der Schule Initiative. Sie zwingt es, für seine Aufgaben Verantwortung zu übernehmen und seine Zeit innerhalb der ihm gewidmete Zeitspanne zu ordnen. Sie fordert seine Aufmerksamkeit.

Die soziale Ungleichheit gewährt den Familien ärmerer Klassen keine Verschnaufpause. Die Schulflucht, das Versagen beim Lernen, die Vorwegnahme der Verantwortung für die Arbeit sind im Leben der Kinder einige der Faktoren, die sie in eine nachteilige Situation bringen. Für diese Kinder kann die „andere Welt“, die Schule, nicht einfach eine Erweiterung ihrer heimlichen Welt sein, „einen Ort der sozialen Anerkennung, einen normalen Ort wo sich ein Kind in unserer Kultur aufhält“ (Jerusalinsky in Schäffer und Barros, 2003, S. 70). Die Zeit der armen Kinder drängt und die Schule kann Zeitverschwendung bedeuten, die dringend abgeschafft werden muss. Die Kinder der armen Familien übernehmen schon im frühen Alter Verantwortung für die Familie, sei es beim Lebensunterhalt, sei es beim Haushalt oder der Versorgung jüngerer Geschwister. Für sie „wird die Schule zu einem Ort, wo sie die Zeit ‘totschlagen’, statt sie als Mittel dazu zu nutzen, ihr Selbst und ihr soziales Leben zu kräftigen. Wenn diese Schüler dennoch etwas lernen, tun sie es trotz des sozialen Verfalls, von dem sie Opfer sind“ (McLaren, 1997, S. 21.)

In seinem Buch *Das Leben in den Schulen* präsentiert McLaren eine Untersuchung der Situation der nordamerikanischen öffentlichen Schulen aufgrund seiner Erfahrungen als Lehrer einer Peripherieschule, an der er das Leben und den Kampf vieler Kinder miterlebt hat. Darum kreisen seine Reflexionen u. a. um die im Alltag dieser Schulen vorkommenden Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten, um die Art und Weise, wie die schulischen Institutionen die vorherrschende Kultur reproduzieren, was diesen Kindern nichts anderes übrig lässt, als die Schule zu verlassen.

Sie sind auf der Suche nach einem Platz, wo sie das Gefühl haben, dass ihre Fähigkeiten geschätzt werden. Diese Schüler sind Opfer der Herrschaft einer Kultur, die nach eigenen Normen zwischen Individuen unterscheidet. Diese Schüler gehen in ihrem alltäglichen Leben in der Schule durch die verschiedenartigsten Formen der Unterdrückung, die mit „unbewussten Vermutungen und Reaktionen seitens wohlmeinender Leuten in den gemeinsamen Interaktionen, mit Kultur- und

Medienstereotypen und mit strukturellen Charakteristiken einer bürokratischen Hierarchie und Marktmechanismen, kurz, mit den natürlichen Prozessen des alltäglichen Lebens“ zusammenhängt (Young, bei McLaren, 1997, S. 31). Die von dem Verfasser erwähnte Unterdrückung, die so sehr das Leben vieler Schüler berührt, zeigt sich in verschiedenen Facetten²⁵, wie z.B.: Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, Kulturimperialismus und Gewalt (Young, bei McLaren, 1997, S. 31-34).

McLaren kritisiert die Erziehungspraxis, die wie ein „Rankingsystem“ funktioniert und nur die Ungleichheiten verstärkt, indem sie die auf Attribute wie Rasse, Geschlecht und soziale Macht basierende Unterschiede legitimiert. Angesichts dieser Lage stehen die Chancen nicht gut, dass aus ärmeren sozialen Klassen stammende Kindern ein glücklicheres und unbeschwerteres Lernen erleben. Die Schule reproduziert den sozialen Darwinismus²⁶ mit Hilfe von psychologisierenden Argumenten und lastet so dem Opfer, dem Schüler, die Schuld für sein Versagen an. Im Spiel der Kräfte überleben jene, die sich sozial anpassungsfähiger zeigen und so die höheren Positionen zuerst besetzen. Obwohl der soziale Darwinismus als wissenschaftliche Theorie in Verruf geriet, kreist er noch insgeheim und als soziale Ideologie getarnt in den verschiedenen sozialen Sphären (Sternberg und Greigorenko, 2003, S. 72). Wenn das Kind zu dem Knotenpunkt wird, in dem alle Defizite, Probleme und Störungen zusammentreffen, sind immer schon die Dimensionen vorhanden, die eine Diagnose rechtfertigen. So schreibt Gerald:

²⁵ Iris Marion Young (bei McLaren, 1997) spricht von Unterdrückungen als alltägliche Praktiken, die in der Mehrheit der Institutionen systematisch reproduziert werden. Sie sind Bestandteil der Grundtextur des sozialen Lebens. Die Facetten der Unterdrückung nach Meinung der Verfasserin erscheinen in folgenden Formen: – Ausbeutung: Die ungleichen Beziehungen und die Klassentrennung werden durch die von den Reichen ausgeübten Herrschaftsform reproduziert, welche die Arbeitskraft der Arbeiterklasse zu seinem Vorteil ausnutzt; – Marginalisierung: Trifft Leute, die unter materiellen Entbehrung leiden, von ihren Arbeitsstellen entlassen und von der Teilnahme am sozialen Leben ausgeschlossen worden sind; – Machtlosigkeit: Betrifft Leute ohne Autonomie bei der Arbeit, die nicht angemessen anerkannt noch geschätzt wird; – Kulturimperialismus: Hier wird die Herrschaft von der Gruppe ausgeübt, die größere kulturelle Macht besitzt, deren Normen im Dienst der eigenen Vergünstigung stehen; – Gewalt: Es herrscht dabei die Angst vor der gegen spezifischen Gruppen gerichteten Gewalt, wie gegen Ausländer, Schwarze, Homosexuelle und andere (Iris Marion Young, *Five Faces of Oppression*; Thomas E. Württemberg [Hg.], *Rethinking Power*, Albany - NY, State University of New York Press, 1992).

²⁶ Der Ausdruck sozialer Darwinismus wurde vom englischen Philosoph und Soziologe Herbert Spencer (1820-1903) gebildet. Spencer hat sich mit Darwins Evolutionsgesetzen beschäftigt und daraufhin das evolutionäre Prinzip auf seine Gesellschaftsforschungen angewandt, die ihren schriftlichen Ausdruck im Werk *Die Prinzipien der Soziologie* gefunden hat. Für Darwin befinden sich die verschiedenen Spezies um zu überleben in steter Transformation und, im Falle eines Zusammenstoßes, überleben jene, die sich besser den neuen Umständen anpassen. Als Anhänger der Gedanken August Comtes hat Spencer die Gesellschaft als ein funktionales und rein organisches System definiert. Auf die Gesellschaft angewandt ergibt diese Perspektive den sozialen Darwinismus, für den die sozialen Konflikte absolut notwendig für die Transformation der Gesellschaft und somit für ihre Evolution sind. Es überleben die Stärkeren und Entwickelteren. Transformation bedeutet Bewegung von einem unteren zu einem höheren Stadium. Die evolutionären Konzepte wurden auf die soziale Ordnung angewandt, um die Gesetze des Überlebens und den von ökonomisch mächtigen Gruppen getragenen Imperialismus zu rechtfertigen. So wie es in einer Kampfsituation zwischen Lebewesen geschieht, überlebt jener, der sich als der Stärkere erweist (DeFleur und Rokeach, 1993, S. 169).

Wenn die Diagnose positiv ausfällt vermag sie die von einem Schüler, der in der Schule nicht lernt, verursachten Konflikte zu beruhigen, vor allem in der Schule, aber auch im Schoß der Familie. Wenn die Diagnose aber negativ ausfällt, kann sie unterschiedliche Wege einschlagen: meistens von der Schule zurück gewiesen, weil sie Überzeugungen und Vorurteile nicht bestätigt, kann sie von den Krieger-Jungs als Flagge benutzt werden (Geraldi, 2001, S. 10).

Viele die Schule besuchende Kinder finden sich nicht gerade „spontan“ zum Lernen motiviert. Der Schüler ist der Existenzgrund jedweder Lehranstalt und eben deswegen muss die Schule sich als ein besonderer Ort, als eine „Oase“ (Perrenoud, 2004, S. 57), als einen Ort zum Träumen und Glücklichein konstituieren. Die Schulperiode ist die Zeit, in der der Alltag mit aller Intensität gelebt wird, in dem die seltsamsten Erfahrungen für immer in der Erinnerung bleiben. Das Vorhandensein von erzieherischen Maßnahmen setzt weder die Distanzierung noch die Abkapselung der Schule mit ihren unüberwindbaren und für fremden Augen unsichtbaren Mauern voraus, zumal die Unsichtbarkeit sich anscheinend auf Abstraktes und nicht auf das Konkrete der im Schulalltag und in den Sozialisierungsprozessen sich konstituierende Beziehungen stützt. Dies ist die entscheidende Frage, wie Perrenoud sie stellt, als er von der Schule als einem Ort spricht, in dem die Ängste „suspendiert“ werden:

Man kann die Anforderungen und Aufgaben für sie adaptieren, damit die Last nicht zu schwer wird. Aktiver kann man versuchen, die Schule in eine Art 'Oase' zu verwandeln, wo die Ängste 'suspendiert' werden, wo sie wie Kleider in der Garderobe aufbewahrt und beim Ausgang wieder abgeholt werden. Der Mensch ist ausreichend komplex, um manchmal schizophren zu leben, um das, was sein Innern zernagt, zu vergessen oder in Klammern zu setzen. Manchmal ist gerade dies seine Rettung (Perrenoud, 2004, S. 57).

Canário (2006) schreibt über diese Distanzierung der Schule und zeigt sich um die Tatsache besorgt, dass die Schule „in sich selbst verschlossen“ sei, als ob sie nicht ein sozialer Raum, ein Ort der alltäglich Begegnung vielfältiger Identitäten und Kulturen wäre. Nach dem Verfasser verdankt sich diese Abkapselung der Unfähigkeit der Schule und auch des ihm übergeordneten Systems, der kulturellen Vielfalt ihres Publikums zu entsprechen. Es geht nicht darum, die Schule „dem Milieu zu öffnen“, „Brücken zu bauen“ zwischen zwei Welten, die der Schule und die des Lebens (Canário, 2006, S. 96). Es geht wohl darum, den Aufforderungen der Gemeinde von ihrem Kontext aus eine Antwort zu geben (Canário, 2006, S. 97).

2.1.5. Der Schüler und seine Kontexte

Die Eltern besetzen vielleicht nicht den ihnen gebührenden Platz im Schuluniversum. Meistens wird ihre Anwesenheit nur erbeten, um der Schule bei Lernschwierigkeiten behilflich zu sein oder wegen nicht erledigten Schulaufgaben oder weil sich ihre Kinder schlecht benommen haben. Anscheinend werden sie nicht gerufen, um ihre Meinung

über die Erziehungsprogramme für ihre Kinder zu äußern geschweige an ihnen teilzunehmen. (Dies zu tun würde m.E. eine präventive Maßnahme gegen zukünftige Probleme darstellen).

Die Distanzierung des schulischen Kinderlebens vom normalen Leben kann verschiedene Formen annehmen. Wenn es um Familien schwächerer sozialer Klassen geht, ist in der Regel der Grund des Schulversagens die Abwesenheit wegen Zeitmangel und exzessiver Arbeitslast, nicht Fahrlässigkeit. Weil sie die „ideale Familie“ zum Maßstab macht, kommt die Schule nicht dazu, ihre pädagogischen Methoden zu revidieren, und zwar unabhängig davon, was die Familie für den Schüler darstellt.

(...) seltsam ist die Art und Weise wie die Schule ihre Interaktionen mit der Familie situiert. Eltern zu haben, die imstande sind an der Schulerziehung teilzunehmen, ist Vorbedingung, damit das Kind lernt (Collares und Moyses, 1996, S. 166, 167).

In folgender Aussage einer Schullehrerin finden wir den Versuch, die Verantwortlichkeit bei der Familie zu lokalisieren:

(...) es gibt keine Begleitung der Familie; es ist jene bequeme, angepasste Familie, die vielleicht mit dem Haushalt voll beschäftigt ist und das Kind vernachlässigt. Es verlangt nichts von der Familie, akzeptiert alles, was mit ihm geschieht. Wenn du ihn aufsuchst, akzeptiert er es, wenn nicht, ist es auch gut so. Es gibt viele Schwierigkeiten (Lehrerin Zeine).

Die Interpretationen der familiären Welt als entstrukturierter oder unvollständiger Bereich folgen einer problematischen Interpretation des freudianischen Modells. In diesen Interpretationen erscheint die Familie, vor allem aber die Mutter-Kind-Beziehung, als Erzeugerin von gesunden, glücklichen, vor allem emotionell ausgewogenen Kindern, sodass der Ursprung aller möglichen Unausgewogenheiten und Verhaltensabweichungen im familiären Bereich zu suchen sei. Hier lägen z-B. die Ursachen des verbrecherischen Verhaltens und des Schulversagens. Zymanski (2006) sagt hierzu

(...) die familiäre Welt ist Bühne für vielfältige Interpretationen. Sie produziert zweideutige und unvollständige 'Theorien', die jene partikuläre Beziehungswelt beschreiben. Beispiele solcher Verallgemeinerungen: 'Frauen sind...'; 'Männer sind...'; 'Kinder müssen...'; 'Liebe ist nur da wenn... unbeschränkte Übereinstimmung herrscht', oder: 'wenn das Gefühl so und so ausgedrückt wird...', oder: 'wenn ich immer brav bin und immer nachgebe'; 'Ehe ist...' und so fort. Dieser Diskurs wird nach und nach in der familiären Welt aufgebaut und bekommt ein eigenes Gesicht, auch wenn es unter einem einzigen Modell existiert (Szymanski, 2006, S. 25).

Die Kinder sind so, wie sie sind, weil sie mit Hilfe der ihnen in ihrem Alltag zur Verfügung stehenden Mittel lernen. Sie reproduzieren das, was sie als Subjekte ihrer

Kultur lernen. Ihre kognitive Fähigkeit, die Entwicklung ihre Lernkapazität, hängt entscheidend von den ihnen zur Verfügung gestellten Mitteln ab. Nach Tedesco²⁷ liegt die Effektivität der auf jeder möglichen Lernebene angewandten Veränderungskraft nicht bei der Kompetenz der Informationsvermittlung, sondern bei der besseren Weise, diese Information derart an die Schüler zu bringen, dass „die Wissensbegierde angesichts der in unserer Gesellschaft vorhandenen exzessiven Information gefördert wird und gezeigt wird, wie Bezugsstandards zur Bearbeitung des verfügbaren Information konstituiert werden können“ (Tedesco, 1999, S. 41; Hervorhebung vom Verfasser).

Historische und soziologische Studien über die Kindheit, und zwar über den Alltag und die Kultur der Kinder zeigen, dass die Kindheit so aufgefasst werden muss, wie sie tatsächlich ist, in ihrer eigenen Ausdrucks- und Interaktionsweise, in der Weise wie sie sich der vom Milieu angebotenen Kultur aneignet, in der Weise wie sie ihre Identität in den Konvivenz mit den Erwachsenen ausbildet: „die Kindheit kann nicht nur im Lichte dessen, was die Institutionen der Erwachsenen von ihr erwarten (Kinder als potentielle, werdende Erwachsene), sondern muss auch als spezifische, das soziale Leben produzierende und reproduzierende Gruppe behandelt werden“ (Pinto, 1999, S. 14). Der Verfasser warnt, dass die vom sozialen Kontext reproduzierte Wirklichkeit zu einer paradoxen Situation für das Kind wird, das in seinem Alltag öfters Turbulenzen durchmachen muss. Wo bleibt da sein „sicherer Hafen“? Damit die Gesellschaft nicht weiter die Kindheit als etwas Unsichtbares behandelt, lädt Pinto (1999) den Leser ein, sich genau „die in den Schülern wohnenden Menschen anzuschauen“, eine soziologische Untersuchung der Erfahrungen der Kinder und ihrer im Alltag durch das soziale Milieu gewährten Vermittlungen durchzuführen.

Der Verfasser macht sich Sorgen um die „Einseitigkeit und Geradlinigkeit“ als Charakteristiken des historischen Prozesses wenn die Frage des Lernens und Lehrens besprochen wird. Er sucht in Paulo Freires Kritik der „Bankiers-Erziehung“ ein Mahnwort gegen die Verewigung dieses Modells, denn es handelt sich um einen anhaltenden Prozess, der auch in einem System anhält, das die Stimmen der Schüler „unhörbar“ macht (Pinto, 1999, S. 12).

²⁷ Juan Carlos Tedesco, Regionaldirektor des Internationalen Institutes für Erziehungsplanung in Buenos Aires, Argentinien, behandelt in einem in der Stadt Porto am 8. Juli 1999 gehaltenen Vortrag das Thema *Schulmodell und Persönlichkeitsveränderung*. Er bespricht die Beziehung zwischen Erziehung und Ausbildung der Persönlichkeit als vorherrschende sozialpolitische Ebene. Dieser Vortrag kann bei Pinto, Tedesco, Pais und Relvas (1999) verifiziert werden.

Heywood (2004, S. 21) untersucht, wie in anderen Epochen die Kindheit aufgefasst wurde und betont das Entstehen eines neuen Paradigmas für die Soziologie der Kindheit. Dieses Paradigma sieht die Kindheit als „ein soziales Konstrukt, das sich im Laufe der Zeit verändert und, nicht weniger wichtig, von einer sozialen und ethnischen Gruppe zur anderen innerhalb jeder Gesellschaft variiert“. Der Verfasser spricht auch von einer Art Unsichtbarkeit der Erwachsenen bezüglich der Kindheit: „(...) es lassen sich in verschiedenen Gesellschaften verschiedene Richtungen in Bezug auf die Kindheitsvorstellung erblicken. Die Kindheit ist also in hohem Maß Ergebnis der Erwartung der Erwachsenen“ (Tucker, Nicholas, in Heywood, 2004, S. 21). Die Vorstellungen über die Kindheit variieren im Verlauf der verschiedenen Geschichtsperioden. Einige Forscher sind jedoch der Ansicht, dass die Meinungen eine gewisse Flexibilität an den Tag legen. „Sehr leicht schwankt man zwischen der Auffassung, Kinder als Engelchen oder als kleine Dämonen zu halten oder zwischen der Pflicht, sie zu schützen, und der Angst, von ihnen aufgefressen zu werden“²⁸ (Heywood, 2004, S. 49).

Im Verlauf meiner Beobachtungsaktivität im Klassenzimmer, im Zusammenleben mit den Schülern, wurde mir bewusst, vor welchen Herausforderungen das Leben ein Kind von seiner Geburt an stellen kann. „Engelchen oder Dämonen“, wie Heywood sagt es wird bestimmt nicht an Leuten fehlen, bei denen dieser Zweifel in einer Situation der Undiszipliniertheit sowohl in der Schule als auch im häuslichen Bereich aufkommen wird. Das Entscheidende ist, ob die Erwachsenen, Eltern und Lehrer, danach fragen, was sich möglicherweise hinter dem Verhalten eines Kindes verbirgt. Streit in der Familie, Kritik, Diskriminierung, Unverständnis, Mangel an Affektivität, Etikettierung und Spitznamen, alles Mögliche kann sich hinter dem Lachen und den in dieser Phase typischen drolligen Spielen verbergen. Es ist gut möglich, dass es viele innere, unsichtbare Wunden gibt, die nicht sichtbar werden und so die Anderen nicht stören, weil sie sich nicht als Narben dem Körper aufgeprägt haben. Sie haben sich lautlos im Innern angesammelt, um in einem bestimmten Augenblick aufzubrechen und

²⁸ Heywood (2004) behandelt den Einfluss des Hl. Augustins auf die Vorstellung der Kindheit. Die Frage der Unreinheit oder Unschuld des Kindes begann sozusagen mit Adam und Eva: „Siehe, ich bin als Sünder geboren, und meine Mutter hat mich in Sünden empfangen“ (Psalm 51,7). Hl. Augustin (354-430) stützte sich auf die christliche Lehre der Erbsünde in seinem Glauben, dass die Sünde auf die folgenden Generationen übertragen werde. Augustins Position „warf auf die Schulter des Kindes die ungeheure Last des christlichen Dogmas“. Mit eigenem Willen versehen, unterschied sich das Kind kaum von einem Erwachsenen. Die Taufe sei seine einzige Rettung, sonst wäre sein Leben der Hölle geweiht. Der von Martin Luther repräsentierte Protestantismus behauptet ebenfalls, dass die Erbsünde in den Kindern verwurzelt ist. Eine Predigt in deutscher Sprache aus dem Jahr 1520 versicherte: „Die Herzen der Kinder dürsteten nach Ehebruch, Unzucht, unreiner Begierde, Wollust, Götzendienst, Zauberei, Feindseligkeit, Widerstreit, Leidenschaft, Wut, Disput, Widerspruch, Parteigeist, Hass, Mord, Trunkenheit, Gefräßigkeit“ (Heywood, 2004, S. 50).

auszulaufen, wer weiß wie, wo und wann. Diese Schüler sind wahrhafte Helden. Darüber sagt eine Lehrerin aus ihren Erfahrungen heraus:

Es sind Menschen, bedürftige Kinder. Wenn du dich hinsetzt um darüber nachzudenken, wirst du nicht mehr unterrichten können. Denn es befinden sich unter ihnen auch Kinder, die vergewaltigt werden und jede Sorte Gewalt in der Familie erleiden (Lehrerin Zeine).

Das sozial gebrandmarkte Individuum verleibt sich soziale Muster ein, willigt ein in die mangelhafte Form, wie der andere ihn sieht, und somit glaubt es am Ende an seine Unterlegenheit, die sogar von einem gewissen Schamgefühl begleitet ist, weil es glaubt bestimmte Attribute nicht zu haben. So lebt das gebrandmarkte Individuum in ständiger Unsicherheit, denn es kann sich nie sicher sein, wie die anderen es definieren werden, ob sie es aufgrund der sozialen Makel oder aufgrund seiner wirklichen Lebensbedingungen ohne Geringschätzung beurteilen. Dieses Individuum hat ein erhöhtes Annahmebedürfnis seitens der um es herum lebenden Personen. Es erwartet von ihnen ein respektvolles und achtendes Verhalten betreffs „der von der Makel nicht angesteckten Aspekten seiner sozialen Identität“ (Goffman, 1988, S. 18).

Das unter dem Makel der Unfähigkeit des Lernens und der Undiszipliniertheit leidende Kind hat mit Sicherheit nicht die nötigen Anregungen bekommen und seine Bemühungen sind wohl auch nicht gebührend hoch geschätzt worden. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass ein Lehrsystem, das nicht erlaubt, an erster Stelle die Person des Schülers und erst dann seine Ergebnissen zu sehen, Erwachsene, Eltern und Lehrer bei den Fragen behilflich sein kann, was genau das Kind *nicht* lernt, mit wem es *nicht* lernt und auf welcher Weise es *nicht* lernt. Die Betonung des Wortes *nicht* signalisiert, dass die Dimension des „Nicht-Lernens“ weder die obigen Fragen in Betracht zieht noch die umgekehrte Perspektive, was das Kind denn eigentlich lernt, hoch schätzt. Das Bild des in der Schule versagenden Kindes ist vom ständig wiederholten „Nein“ gekennzeichnet, womit die nicht lernenden Subjekte gebrandmarkt werden (Schäffer und Barros, 2003, S. 65). Die Folgen dieser Etiketten im alltäglichen Leben des Kindes sind sehr schmerzvolle Situationen, mit denen sie ständig umgehen müssen: „sie reduzieren die Subjektivität des Schülers auf ein Nein und verallgemeinern seine Subjektivität durch Vermischung seines Namens mit anderen“ (Schäffer und Barros, 2003, S. 65).

2.2. Der Aufbau der Diagnose durch Schule und Medien

In diesem Teil werden wir über die Art und Weise reflektieren, wie in verschiedenen Sphären der Gesellschaft das Individuum betrachtet wird, besonders wie die Schulen

ihre Schüler und die Ärzte ihre Patienten behandeln. Es ist zwar schon allgemein bekannt, dass der gegenwärtige Lebensstil, die modernen Technologien und was sonst noch dazugehört unsere Existenz-, Verhaltens-, Lebens- und Lernweisen geändert haben. Einige zur Struktur der Gesellschaft gehörende Sphären scheinen jedoch diesem zeitgenössischen Profil zu widerstehen und verpassen ihm lieber sofort die Diagnose des abweichenden Verhaltens, der Abnormität.

Mein Blick richtet sich auf den erzieherischen Kontext, auf das Klassenzimmer, letzten Endes auf das Schulversagen, auf eine Situation und eine Art Urteil, dem so viele Kinder unterliegen. Obwohl die Kinder sich auf individuellen Lernniveaus befinden, werden sie einer Standardbewertung unterzogen. Bei dieser Bewertung werden ihr Selbstgefühl, ihre Subjektivität und ihre alltäglichen Beziehungen aufs Spiel gesetzt. Inmitten der im Schulalltag möglichen informellen Urteile und Diagnosen steht auch eine medizinische Markt- und Medienstruktur bereit, um die Diagnose in der Schule anzuregen und somit der sogenannten „sich selbst verwirklichenden Prophezeiungen“ des Lernens konkrete Gestalt zu geben.

Angesichts dieser Situation, nehme ich die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) als „Abnormität“-Beispiel. Diese Störung wird häufig mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensabweichungen in Beziehung gesetzt, ohne dass es dafür schlüssige klinische Beweise gäbe. Es werden zwar stets Verdachtsmomente vorgezeigt, die sich aber stärker auf Kommunikations- und Marketingfaktoren der Pharmaindustrie als auf von den Kindern stammende Elemente stützen. Unter Beachtung der Art und Weise, wie die ADHS von den Medien ausgebeutet wird, wende ich mich dem von den Schulen gemachten Gebrauch von Medieninformationen zu und versuche, den Einfluss dieser Informationen auf die Diagnose jener unaufmerksamen und hyperaktiven Schüler, die vermeintlich nicht lernen, zu bestimmen.

2.2.1. Von den sozialen Symptomen zur klinischen Diagnose

In verschiedenen Sphären der Gesellschaft werden einige Kinder mit Blicken bedacht, die in der Schule die Gruppe der nicht lernenden und sich nicht benehmenden Schüler konstituieren und deswegen an den Arzt verwiesen werden. Der diagnostische Eintrag lautet, dass sie unter einer Art von Störung leiden. Dies suggeriert der Familie die Möglichkeit einer organischen Abnormität, um das Schulversagen ihrer Kinder zu rechtfertigen. Diese Kinder sind leichte „Beute“ der schulischen und klinischen Diagnosen, der die Selbstachtung vernichtenden Etiketten, der Vorurteile, kurz, sie werden zu gebrandmarkten Kindern gemacht, einfach weil sie die herkömmlichen

Existenzweisen der Gesellschaft herausfordern.

Wenn der Kontext, in dem die kritischen Situationen vorkommen, in Betracht gezogen wird, scheint die Grenze zwischen normal und pathologisch sehr dünn zu sein. Nach Canguilhem (2007, S. 135) kann ein Kontext, der dem Individuum das Gefühl der Ohnmacht und der Unfähigkeit vermittelt, die ihm zustehenden Aufgaben zu erledigen, sehr leicht zu einer pathologischen Situation werden, insofern leidet das Individuum. Das Leiden hängt mit der Art und Weise zusammen, wie die Gefühle der Kinder von den es umgebenden Erwachsenen behandelt werden. Das, was als pathologisch betrachtet werden kann, impliziert, Ohnmacht und stellt gerade deswegen eine abnormale Situation dar. Umgekehrt kann jedoch das Abnormale nicht ohne Weiteres als pathologisch aufgefasst werden.

„Der normale Mensch ist der normative Mensch, der neue, auch organisch neue Normen einführen kann“ (Canguilhem, 2007, S. 98). Nach Canguilhem repräsentiert die Krankheit einen abnormalen Zustand, insofern aus der Not heraus ein Kampf gegen sie geführt wird. Das Ziel dieses Kampfes ist, das Leben zu erhalten. Am Leben zu bleiben ist die eigentliche Norm, die vom Weg der Frustration und der Möglichkeit, sich unfähig zu fühlen, abbringt (Canguilhem, 2007)

Canguilhem (2007) spricht von der Beziehung zwischen Organismus und Milieu und von der ihr entsprechenden Norm. Wenn der Organismus in eine Situation des Leidens gerät, löst er eine Reaktion aus, die diese Beziehung ins Wanken bringt und sie letzten Endes verändert. Das, was für diesen Organismus als normal schien, ist es von da an nicht mehr, denn er hat sich ebenfalls verändert. Bald kommen dann die pathologischen Symptome auf, die dieses Ungleichgewicht zum Ausdruck bringen. Jede Veränderung des Organismus sowie seine Reaktionen innerhalb des schon veränderten Milieus lösen einen kranken Zustand aus. So stellt dieser kranke Zustand ein Verhalten dar, das aus dem Gleichschritt des Organismus heraus fällt.

Dem Menschen wird seine Normalität erst bewusst, wenn er mit der Möglichkeit, von einer Abnormität befallen zu werden, in Berührung kommt, das heißt, wenn er anfällig für eine Krankheit wird und zugleich imstande ist, sie zu vermeiden. Canguilhem schreibt darüber: „Damit der normale Mensch sich als solcher betrachten und an seine Normalität glauben kann, braucht er nicht ein Vorgeschmack der Krankheit, sondern nur, dass diese ihren Schatten nach vorne wirft“ (2007, S. 247).

Canguilhem versteht den Begriff „normal“ als das, was das allgemeine Gefühl darstellt, eine Denkkategorie für das, was der Mensch fühlt. Die Normalisierung wird von den verschiedenen Instanzen der Gesellschaft durchgeführt. Z. B. verkörpern die Pädagogik und die Medizin den kollektiven Wunsch und bestimmen die zwischenmenschlichen Beziehungen. Was also als normal erscheint ist die in der Norm enthaltene Forderung:

So wie eine Normalschule die ist, in der das Lernen gelehrt wird, d. h., wo pädagogische Methoden experimentell eingeführt werden, so ist ein normaler Tropfenzähler jener, der so eingerichtet ist, dass er ein Gramm destillierten Wassers in 20 frei fallenden Tropfen unterteilt, damit die pharmakodynamische Wirkung einer aufgelösten Substanz nach der Verschreibung eines ärztlichen Rezepts dosiert werden kann (Canguilhem, 2007, S. 200).

Ein normales Individuum sei jemand, der an die von seinem sozialen Milieu geförderten Existenzweisen angepasst ist. Allerdings handelt es sich hier um eine psychosoziale Bestimmung des Normalen, für die der Maßstab der Normalität die Anpassung des Individuums an die kollektiven Normen ist. Im Sinne Canguilhems wäre dies eher eine Unterordnungsbereitschaft des Individuums, die von der Gesellschaft insgesamt Adaptation genannt wird. Canguilhem schreibt, dass weder die organische Medizin noch die Physiopathologie darum besorgt sind, den genauen Sinn von „normal“ anzugeben. Meistens sind es die Kranken, die – nach den unterschiedlichsten Gesichtspunkten – urteilen, ob sie noch normal sind oder ob sie es eines Tages wieder werden. „Wieder normal werden“ heißt, sich den individuellen Geschmacksrichtungen oder den dem Milieu eigenen sozialen Werten zu fügen. Der Verfasser fährt fort: „Das Wort ‘krank’ stellt einen so allgemeinen Nicht-Wert-Begriff dar, dass es alle nur möglichen negativen Werten umfasst. Krank sein heißt schädlich oder unerwünscht oder sozial entwertet sein“ (Canguilhem, 2007, S. 83).

Die Medizin verfolgt die Heilung, damit der Organismus zu seiner physiologischen Normalität zurückkehren kann, wovon der Arzt als Bezugspunkt eine wissenschaftlich fundierte Norm und eine konkrete Vorstellung hat. Dies ist der Sinn von Heilung für die Medizin. Die Physiologie gibt dem Arzt wissenschaftliche Kenntnisse in die Hand, um den normalen Menschen zu behandeln, wobei er seine organischen Funktionen und das, was das soziale Milieu für normal hält, in Betracht zieht. Canguilhem schreibt noch: „Die Bestimmung dessen, was ‘Krankheit’ genannt wird, verdankt sich weniger der ärztlichen Meinungen als der Wertschätzungen der Patienten und der im sozialen Milieu vorherrschenden Vorstellungen“ (2007, S. 83). Der Sinn von Krankheit entsteht im Wissen des Arztes und wandert in das Gewissen des Menschen. Unabhängig davon, ob sie sich als Kranke fühlen oder nicht, werden die Patienten durch die

ärztlichen Informationen und die Laborbefunde dazu gebracht, sich als solche zu betrachten.

In seinen Studien betont Canguilhem, dass die menschlichen Normen nicht von Natur und Kultur getrennt sind, welche die organischen Normen in ihrer psychosomatischen Beziehung bestimmen. Die Funktion des menschlichen Organismus richtet sich nicht nur nach den von ihrem Milieu aufgedrängten Bedingungen, sondern drückt sich auch durch eine aufgrund von sozialen Ordnungen adaptierte Lebensweise aus.

Das sogenannte ADHS, dessen Symptom ein als abweichend betrachtetes Verhalten sei, kann hier als ein Beispiel jener „Abnormität“ genommen werden, die als organisch betrachtet und als Nichtadaptation an das soziale Milieu beschrieben werden kann. Der Verdacht der Lehrer bzgl. der Lern(un)fähigkeit eines Schülers hat sich vor allem in der Funktionsfähigkeit der Organe verankert, deren Nachweis zwar in die Zuständigkeit der Medizin fällt, den sie aber nicht erbringen kann. Unter Beachtung der Art und Weise wie die ADHS von den Medien verbreitet wird, wie diese Vorstellung in den Schulen an Boden gewinnt, diese Informationen interpretiert und wie die Blicke der Lehrer auf die Schüler davon beeinflusst werden, sagt die Schule – egal ob der Schüler unaufmerksam, unruhig oder hyperaktiv ist –, dass er Lernschwierigkeiten habe. Im Lichte solcher Annäherung zwischen den Bereichen der Pädagogik und der Gesundheit bzw. Krankheit, angesichts der Regelmäßigkeit, mit der viele Schulen ihre Schüler an Kliniken überweisen und unter Beachtung der die Schuldiagnose leitenden Motivationen und Bedürfnissen kann gefragt werden, ob diese Aktivitäten nicht schon voll in das pädagogische Vorgehen der Schule integriert worden sind

Nach den Grundsätzen der biologischen Wissenschaften liegt das Problem nicht nur auf der kognitiven Ebene sondern in seinen organischen Grundlagen. Es muss eine konkrete Reparatur vorgenommen werden, damit alles „normal“ funktionieren kann, d.h., damit die Aufmerksamkeits- und Unaufmerksamkeitskommandos leid- und mühelos aus- und angeschaltet werden können. Es müssen Mechanismen der Reorganisation des ganzen kognitiven „Leitungsnetzes“ gefunden werden, welches das momentan unerwünschte Benehmen, das in neurologischer Auffassung eher einen Kurzschluss der „Exekutivfunktionen“²⁹ darstellt, verhindert wird. (Barkley in Lima,

²⁹ Die Exekutivfunktionen spielen sich auf der zerebralen Ebene ab und hängen mit der verhaltensmäßigen Selbstkontrolle des Individuums zusammen. Sie ermöglichen ihm die Selbstregulierung. Im Verlauf der Entwicklung des Kindes machen diese Funktionen einen Reifungsprozess durch, der es dem Individuum ermöglicht, die Ausführung seiner Aktionen selbst zu kontrollieren.

2005, S. 88). Betroffene Personen werden als weniger intelligent betrachtet, weil sie nicht den Erwartungen wie erwartet entsprechen. Sie seien nicht weniger intelligent, sondern hätten wegen des Aufmerksamkeitsdefizits eine „verwickelte“ Intelligenz, die für die erwähnten, ihre Leistung beeinträchtigende Kurzschlüsse anfällig sei (Hallowell und Ratey, 1999, S. 18).

Kastrup (2004) bemerkt, dass nach Ansicht vieler Verfasser das ADHS teils von der aktuellen Gesellschaft, teils von der genetischen Erbanlage verursacht wird. Das zeitgenössische Leben sei vom technologischen Konsum durchdrungen und habe somit eine mitreißende Wirkung auf das Leben und selbst den Körper des Individuums, was hohe Leistungen von ihm verlangt. Oder: Das zeitgenössische Subjekt sei mit einem „biokybernetischen Körper“³⁰ versehen (Santaella, 2004, S. 54), dessen Funktionen mit einem Raum-Zeit-Rhythmus Schritt halten müsse. Geladen mit Emotionen, Wünschen und Verlangen betritt der Körper die Bühne und verwandelt sich in Benehmen und Verhaltensweisen, die ihm ein anderes Aussehen verleihen. Er müsse sich an das Milieu anpassen, ein „angeschlossenen Körper“³¹ sein (Santaella, 2004, S. 98) und unaufhörlich in Bewegung bleiben, um den eintreffenden Aufrufen nachzukommen.

Dieses Profil des „angeschlossenen Körpers“, wie Santaella sagt, ist nach seiner Auffassung mit aufmerksamen und unaufmerksamen kulturellen Verhaltensweisen verbunden, welche sich um die Körperbiologie des Individuums drehen. Der Häufigkeit und Intensität ihres Vorkommens gemäß werden sie vor allem klinisch, aber jetzt auch schon allgemein Aufmerksamkeitsdefizit- /Hyperaktivitätsstörung (ADHS) genannt. Die Aufmerksamkeit und die Unaufmerksamkeit des zeitgenössischen Subjektes nehmen Räume ein, die von einer sehr dünnen Scheidewand getrennt werden. Wenn das im biokybernetischen Körper wohnende Subjekt es nicht schafft, allen Forderungen des Alltags nachzukommen, wird es von einer Art „temporalen Myopie“ (Lima, 2005)³² befallen, einem Symptom, das die Kontrolle und den Einfluss auf sein eigenes Verhalten an die von außen kommenden Anforderungen abgibt. Dieses Subjekt lässt

³⁰ Santaella bestimmt als biokybernetisch (biologisch und kybernetisch) einen Körper, dessen technologischen Veränderung eine Antwort auf das Aufkommen des „Nachmenschlichen“ ist; mit diesem letzten Begriff bezeichnet die Verfasserin die von den Technologien am wirklichen Körper verursachenden Mutationen, die dabei sind, ontologische und metaphysische Gewissheiten abzubauen.

³¹ Angeschlossener Körper: „Es ist der mit dem Cyberspace interfacierte Körper der Cyborgs. Es handelt sich um Benutzer, die sich durch den Cyberspace bewegen solange ihre Körper am Computer angeschlossen bleiben, um Informationen einzugeben und zu empfangen“ (Santaella, 2004, S. 98).

³² Der von der Verfasserin gebrauchten Ausdruck „temporale Myopie“ bezeichnet den typischen Mangel an Voraussicht von Individuen, die unter dem Aufmerksamkeitsdefizit leiden. Diese Individuen lassen sich immer bloß von den aktuellen Ereignissen lenken.

sich von der Schwierigkeit verschlingen, vom Erlernten zu schöpfen, um kommende, vor allem langfristigen Aktionen zu planen: es wird von einem Gefühl der mangelnden Voraussicht befallen, wie Lima es ausdrückt:

Sie schaffen es nicht, eine gegenwärtige Unannehmlichkeit zu ertragen, um ein späteres, günstigeres Ergebnis zu erreichen. Außerdem werden sie von den Anregungen des unmittelbaren Milieus kontrolliert, was zur Unterbrechung ihres Verhaltens führt und die Rückkehr zu der vorherigen Aktivität zu einer schweren Aufgabe macht (Lima, 2005, S. 91).

2.2.2. Die zeitgenössischen Subjekte und ihr „abweichendes“ Verhalten

Lima beobachtet Analoges an den zeitgenössischen Subjektivitäten und an dem als „ADHS-Befallener“ diagnostizierten Individuum und zeigt Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen auf, die Teil der Strategien des sozialen Aufbaus dieses Phänomens sind. Es gibt dazu ein ganzes „kulturelles Arrangement“, das die Vorstellung der Störung des zeitgenössischen Subjekts stützt und verewigt. Der Verfasser untersucht die von einem der berühmtesten Vertreter der ADHS-These, Russell Barkley, angewandten Ausdrücken, für den die ADHS eine die Zeitwahrnehmung des Individuums verändernde Entwicklungsstörung ist (Lima, 2005, S. 77); Lima kommt zu dem Schluss, dass es sich um die gleichen Ausdrücke handelt, die zur Beschreibung der Arbeit im von Sennett sogenannten neuen Kapitalismus gebraucht werden. Für Sennett (2002) hängen einige den neuen Kapitalismus bezeichnende Veränderungen mit der Zeitfragmentierung zusammen, die u.a. den Aufbau von persönlichen Erzählungen in Frage stellt und einen Konflikt zwischen den Charakter und der Erfahrung des Individuums aufkommen lässt. Sennett meint, dass der Ausfall einer langfristigen Perspektive die „Korrosion des Charakters“ zur unvermeidlichen Folge hat: „er desorientiert die langfristige Aktion, lockert die Bänder des Vertrauens und der Verpflichtung und scheidet Wille und Verhalten“ (Sennett 2002, S. 33).

Die Sprachaffinität beider Beschreibungen, der des mit ADHS-behafteten Individuums und der des zeitgenössischen Individuums, zeigt, dass es sich um eine „paradigmatischen Pathologie“ handelt, welche die allgemein gewordene Überzeugung nährt. Aus dieser Sicht leiden das „ADHS-Individuum“ und das zeitgenössischen Individuum unter demselben temporalen, routinemäßigen Übel, das sie dazu veranlasst, den Fokus ihrer Aufmerksamkeit abzulenken und ihr Leben in Fragmenten und ohne Kontinuität zu verbringen. Da es Individuen sind, die „Empfindungen konsumieren“, sind die Folgen davon für Schule und Arbeit nicht zu vermeiden (Lima,

2005, S. 118). Es ist das Profil des „flexiblen“³³ zeitgenössischen Individuums, das dank der kulturellen Einwirkungen sich von Immediatismus nährt und großen Einfluss auf das Subjekt und seiner Beziehungen zum Anderen ausübt.

Die von Sennett (2002) gestellten Fragen spiegeln den inneren Konflikt wider, der sich in jenen Menschen eingenistet hat, die sich nach langfristigen Zielen und nach der Loyalität zu gegenseitigen Verpflichtungen richten und kraft der Umstände sich den flexiblen Existenzweisen des aktuellen kapitalistischen Modells fügen müssen. In diesem Modell sind Rastlosigkeit und Impulsivität, Dinge „anmachen“ und „neu machen“, die kurze Frist und der Immediatismus viel anziehender. Diese Einstellung ist scheinbar der Weltansichten der „ADHS-Befallenen“ sehr ähnlich. Beim Versuch, die zeitgenössischen Grenzen zwischen Raum und Zeit neu zu zeichnen, lassen sich diese Menschen von einer gewissen Flexibilität und kreativen Impulsivität leiten, wobei sie sich als „bahnbrechende, aktivistische (workaholic), künstlerische und performative“ Individuen erscheinen und diese Eigenschaften in ihren Charakter integrieren (Silva 2003, S. 106). Sennet schreibt folgendes über den Charakterbegriff:

Der Begriff des Charakters konzentriert sich in erster Linie auf den Aspekt der Langfristigkeit unserer emotionalen Erfahrung. Er manifestiert sich in der Loyalität und gegenseitigen Verpflichtung, in der Verfolgung langfristiger Ziele oder in der Praxis, die momentane Befriedigung im Tausch gegen eine Zukunft (...) hinauszuschieben. Der Charakter definiert die persönlichen Züge, die wir an uns selbst schätzen und von den Anderen an uns geschätzt wissen wollen (Sennet, 2002, S. 10.)

Was die das zeitgenössische Individuum umgebende Beweglichkeit angeht, begünstigt „der Prozess der Entleerung von Zeit und Raum“, nach dem es sich richtet, eine Art Entbettung³⁴ der sozialen Beziehungen aus den lokalen Kontexten (Giddens, 2002, S. 24). Es gibt keine Geschichte mehr, nur „kurzlebige Erinnerungen“, die dem „Hier und Jetzt“ die Vorherrschaft gewähren. Wenn nach Barkleys Theorie, die ADHS als eine „Pathologie der Temporalität“ (Lima, 2005, S. 118-120) und der Kontemporaneität entsteht, zeigt das von ihr befallene Subjekt in der Tat die gleichen Charakteristiken wie das sogenannte „zeitgenössische“ Subjekt. Dieses ist imstande, um des sofortigen Genusses willen die Vergangenheit aufzuheben, abzubrechen und in Fragmente

³³ Die Vorstellung der Flexibilität ist dem Werk von Richard Sennet (2002, S. 54) entnommen. Der Verfasser beschreibt die vom neuen Kapitalismus eingeführte Flexibilität in Analogie zu einem Baum, dessen Zweige sich unter dem Druck des Sturmes zwar biegen, aber hinterher wieder zu ihrer normalen Position zurückkehren. So beschreibt der Ausdruck „Flexibilität“ eine menschliche Fähigkeit, sich den alltäglichen Situationen anzupassen, ihre Entfaltungen zu konfrontieren und sich hinterher zu erholen und wiederherzustellen.

³⁴ Bei Giddens benennt der Begriff „Entbettung [*disembedding*]“ eine Verschiebung der sozialen Beziehungen, die imstande ist, die von der Moderne gebrachte Distanzierung zwischen Zeit und Raum zu erklären.

aufzulösen, wobei es sich in einer ständigen temporalen Verwirrung in Bezug auf die Reihenfolge der Ereignisse befindet. Wie Hallowell und Ratey behaupten: „Statt sich an diskrete Aktivitäten zu halten, die das Gefühl getrennt erlebter Momente schaffen, ist die Person unfähig, den unaufhörlichen Fluss der Ereignisse anzuhalten. Alles geschieht gleichzeitig zügel- und hemmungslos“ (2000, S. 335).

Bei der Behandlung dieses Themas spricht Richard DeGrandpre von einer „Schnellfeuer-Kultur“³⁵ (2000, S. 36) als dramatischem Ergebnis, das sich für viele Individuen einstellt, die sich chronisch von einer in ständige Aktion und Bewegung geratenen Welt nähren. DeGrandpre führt aus, dass zur „Schnellfeuer-Kultur“ eine Angewohnheit und eine Abhängigkeit von ständigen äußeren Anregungen gehört, was auf eine Unfähigkeit des Individuums, mit der Langsamkeit einiger Ereignisse umzugehen, schließen lässt. Daraus resultiert dann eine Veränderung des Bewusstseins und der Fähigkeit, sich selbst zu kontrollieren. Im Kern dieses Entwicklungsproblems sitzt eine innere Erfahrung, die durch Rastlosigkeit, ängstliche Erwartung und Impulsivität gekennzeichnet ist. Diese Art Situationen beeinflussen das emotionale Leben der Menschen und ihre Konvivenz. DeGrandpre geht davon aus, dass die Beschleunigung der Kultur die Beschleunigung des Bewusstseins begünstigt. Die sich im menschlichen Bewusstsein ereignende Veränderungen modifizieren den zerebralen chemischen Prozess und somit auch das Verhalten. Die Entwicklung vollzieht sich in gewisser Abhängigkeit von Reizen, die den Genuss ermöglichen.

Die Suche nach Sinnesreizen, ob von Kindern oder Erwachsenen, bedeutet eine Störung des bewussten Erlebens, bei der die betroffene Person unfähig ist, mit *Langsamkeit* umzugehen. Indem die Schnellfeuer-Kultur ein Schnellfeuer-Bewusstsein prägt – und bei Kindern die Unfähigkeit, ihr eigenes Verhalten zu kontrollieren –, entwickeln sich Reizabhängigkeiten, die unser Verhalten animieren, nach mehr Stimuli zu suchen (DeGrandpre, 2000, S. 37; Hervorhebung vom Verfasser).

In Bezug auf das ADHS-Phänomen hinterfragt DeGrandpre einige Probleme, die sich in der Kultur festsetzen und am Ende eine psychische Dimension annehmen. Er stellt die Frage, wie kulturelle Probleme in psychische Probleme umschlagen. Laut DeGrandpre gibt ein ängstliches Bestreben danach, einer Welt voller Aktionen und Abenteuer zu entsprechen. Dies ist eine der Konsequenzen der Schnellfeuer-Kultur, die für ein Kind manchmal einen dramatischen Charakter annimmt. Anders als es bei den reduktionistischen biologischen Erklärungen der ADHS geschieht, wird es hier für möglich gehalten, dass die Entwicklung einer Störung, die das Verhalten eines Kindes,

³⁵ DeGrandpre bezeichnet als „Schnellfeuer-Kultur“ eine beschleunigte Kultur, in der die Menschen nicht mehr willig noch fähig sind, sich auf langsame Ereignissen einzulassen.

sei es im Klassenzimmer sei es in der Familie, derart beeinflusst, direkt mit der Kultur zusammenhängt, in der es eingebettet ist.

In diesem Sinn gibt es wohl Kinder, die ein unaufmerksames, unruhiges, wechselhaftes Verhalten an den Tag legen, die manchmal dazu noch den Anschein geben, keine Verpflichtung mit alltäglichen Aktivitäten und Beziehungen eingehen zu wollen. Diese Verhaltensweise entspricht genau der Welt, die ihnen in der Familie und später in der Schule vorgeführt worden ist. Es handelt sich um ein dem von Sennet erwähnten zeitgenössischen Individuum analoges Verhalten. Man merkt nach Sennett (2002), dass in den modernen Institutionen die Beziehungen nur für kurze Zeit geknüpft werden, d.h. sie sind durch die „Kraft der schwachen Bänder“ charakterisiert, „die sich in der Teamarbeit konkretisieren, in deren Verlauf das Team von einer Aufgabe zur andern schreitet und das Personal dauernd wechselt“. Nach Sennett, wird das emotionale Leben konkret von dem Sinn beeinflusst, den der neue Kapitalismus den Leuten außerhalb ihrer Arbeit mit auf den Weg gibt. Wenn z.B. das Motto „Nichts Langfristiges“ auf den familiären Bereich angewandt wird (Sennett, 2002, S. 25), beeinflusst es die gegenseitige Verpflichtung und das Vertrauen, denn es beraubt das Individuum von einigen Tugenden seines Charakters, die seine Beziehung zu anderen vermitteln und jedem Individuum „ein tragfähiges Identitätsgefühl“ verleihen. (Giddens, 2002, S. 25-27)

Lima gebraucht die Begriffe „Entwurzelung“ und „Ausgliederung“³⁶ (2005, S. 23) um die Herrschaft des Immediatismus und Provisorischen samt der Tendenz zur Adaptation, um die Pflege des Vergangenen und die Pläne für die Zukunft zu erklären. Der provisorische Charakter der Kontemporaneität kommt einem Freiheitswunsch nach, der von der in vergangenen Epochen vorherrschenden Autorität und Tradition auf die lange Bank geschoben wurde. Im modernen sozialen Leben verlieren beide ihre Herrschaft und so wird das Individuum mit einer Vielfalt von „Lebensstilen“³⁷ (Giddens, 2002, S. 81) konfrontiert, die mit spezifischen Milieus zusammenhängen; somit muss es sich für einen bestimmten Existenz- und Lebensstil entscheiden. Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass für Giddens der Lebensstil eine aus Gewohnheiten und Ausrichtungen bestehenden Einheit impliziert, die dem Individuum eine „ontologische

³⁶ Der Verfasser greift auf den Begriff der Ausgliederung von Robert Castel (2001) zurück, der ihn in seinen Werken benutzt, um Arbeitssituationen zu untersuchen, bei denen die Individuen sich derart integrieren und verwundbar werden, dass sie ihre soziale Existenz aufgeben. Lima ist der Meinung, dass der gleiche Prozess in Bezug auf Zeit und Raum im Leben des zeitgenössischen Individuums stattfindet und ihm eine neue Konfiguration bietet, um sein alltägliches Leben zu führen.

³⁷ Giddens (2002) erklärt die „Lebensstile“ als im Alltag angewandte Praktiken, die in Existenz- und Handlungsweisen, in den Weisen wie man konsumiert und sich mit anderen in Beziehung setzt integriert werden und eine Entscheidung darüber manifestieren, wer das Individuum sein möchte.

Sicherheit“ (Giddens, 2002, S. 223) gibt, die von der täglichen Routine aufrechterhalten wird. Der Begriff wird vom Verfasser definiert als ein „Sinn für Kontinuität und Ordnung in den Ereignissen, einschließlich in jenen, die sich nicht im unmittelbaren Wahrnehmungskreis des Individuums befinden“ (2002, S. 223).

Anscheinend können die von den eben erwähnten Verfassern (vor allem Giddens, Sennett, Lima und DeGrandpre) behandelten Fragestellungen einzig für Kinder angewandt werden, die in der Welt des neuen Kapitalismus leben, die also von Technologien umgeben in reichen Familien aufwachsen. Allerdings sind die neuen Arbeitsverhältnisse samt Arbeitslosigkeit und fehlende Aussicht auf Stabilität und gesicherte Zukunft oder das Verschwinden einer Kontinuität der familiären Geschichte, in der die Fabrik von dem nach 40 Jahren Dienst in den Ruhestand gehenden Vater auf seinen Sohn übertragen wird, auch für die niedrigeren Volksklassen Realität. Für diesen Klassen ist die Konvivenz mit dem Provisorischen, mit dem Unsteten, mit dem Unmittelbaren, mit dem Aufkommenden, mit dem Fragment, mit der Überraschung keine Virtualität. Es ist konkretes Leben. Aus diesem Grund, obwohl die Menschen der Peripherie ihr Recht, auf die neuen vom Kapitalismus produzierten Technologien Zugang zu haben, nicht verwirklichen können, bekommen sie dennoch unmittelbarer den Einfluss dieser neuen Wirklichkeiten zu spüren als jene Menschen, die von Virtualität herbeiführenden Maschinen abhängen, um das Provisorische, das Unverhoffte und das Fragmentarische zu erleben.

Der Ideenkreis des ADHS verbreitet in Bezug auf die zeitgenössischen Subjekte, dass ihre Existenzweise so etwas wie ein „Überraschkästchen“ ist. Sie seien „Sammler von Empfindungen“³⁸ (Bauman, 1998, S. 222). Sie kümmern sich eher darum, ihre Erfahrungen in Fülle zu erleben und sie unbesorgt, mit höchstmöglicher Diskontinuität in Zeit und Raum zu genießen, obwohl sie sich immer nach ungewissen Umständen richten müssen. Für diese unstete Subjekte werden die „Identitätsfachmänner“ bereit gestellt, also Professionelle, welche die Qualität der Anstrengungen des Subjekts regeln oder Techniken und Produkte verschreiben, die dabei „helfen, Empfindungen zu steigern, zu vertiefen oder zu intensivieren“. Wenn aber das „Überraschungs“-Verhalten in den Schulalltag, in das Klassenzimmer gebracht wird, stößt es auf Unverständnis. Vielleicht erklärt dies die Überweisung der „schwer zu kontrollierenden“

³⁸ Bauman spricht von postmoderner Gesellschaft, die den Konsumenten dazu verurteilt, Empfindungen aufzuhäufen und stets seiner selbst bestätigenden Erfahrungen zu suchen. Es schwebt ein ständiges Gefühl des Zweifels und Verdachts in Bezug auf sich selbst in der Luft, welches das Individuum zur einer immer intensiveren Suche antreibt, und zwar nach dem, was ihn dabei hilft, „die Empfindungen zu steigern, zu vertiefen und zu intensivieren“ (Bauman, 1998, S. 222).

Schüler an die „spezialisierten Systemen“³⁹ (Giddens, 2002, S. 24), nämlich, an Psychologen, Logopäden, Neurologen, u.a.

Wie auch immer das pädagogische Team sich anstrengt, ist die Praxis der Überweisung der Schüler an die medizinische Aufsicht keinesfalls Ergebnis eines flexiblen Impulses⁴⁰ (Sennett, 2002, S. 53-54), sondern stellt meistens eine Maßnahme zur Kontrolle dieser Schüler dar. Sie spiegelt wohl eher eine gewisse Unfähigkeit der Lehrer wider, mit anderen Weisen des Seins, des Lernens, der Aneignung und der Beziehung unabhängig von jeder klinischen Diagnose umzugehen. Die in dieser Untersuchung beobachteten Daten veranlassen mich zu der Überzeugung, dass es an einer Bindung mancher Erwachsenen mit den Kindern, mancher Lehrer mit ihren Schüler mangelt, die auf eine Lösung in der Beziehung selbst, in dem, was sich gerade geschieht, und nicht in dem, was man geschehen sollte, verweist. Sogar die Vertreter der ADHS erkennen die Last eines solchen Etiketts für jene Kinder, die Lernprobleme haben, an.

Das Bild eines Kindes, das zwar einen guten Anfang in der Schule macht, aber dann immer schlechtere Leistungen erbringt, während die Lehrer immer moralisierender in ihren Erklärungen werden, wird stets die Möglichkeit einer ADS [= Aufmerksamkeitsdefizitstörung] suggerieren (Hallowell und Ratey, 1999, S. 89).

Im zeitgenössischen sozialen Leben findet eine rege Suche nach psychischer Sicherheit, nach Wohlbefinden statt. Giddens schreibt, dass „die Menschen im persönlichen Leben das suchen, was ihnen auf den öffentlichen Bühnen vorenthalten wird“ (2002, S. 158) und schreibt diesen Zustand einer kapitalistischen Kultur zu. Der Kapitalismus verwandelt Konsumenten, Bedürfnissen und sogar Krankheiten in Produkte. Es wird so eine „Kultur der Abhängigkeit“ von spezialisierten Systemen geschaffen; dies erklärt das Gefühl der Unfähigkeit, das aufkommt, wenn Eltern ihre Rollen als Familienversorger übernehmen. Es entsteht dabei ein „Kult der Spezialisierung“, ein „neuer Paternalismus“, eine neue Lebensweise, die den sozial legitimierte Spezialisten die Befriedigung der Bedürfnissen von Eltern und ihren Kindern anvertraut (Giddens, 2002, S. 160). Lima vertritt die These, dass dies die halboffene Tür zur offenkundigen Akzeptanz der ADHS in der zeitgenössischen Kultur

³⁹ Der Verfasser bezeichnet als spezialisierte Systeme jene Systeme, die über technisches Wissen verfügen und die virtuell und intensiv auf das Leben der Menschen einwirken. „Sie beschränken sich nicht auf die technologischen Bereichen, sondern vermitteln auch die sozialen Beziehungen und die Intimität des Individuums. Der Arzt, der Psychoanalytiker und der Therapeut sind genauso wichtig für die spezialisierten Systemen der Moderne wie der Wissenschaftler, der Techniker oder der Ingenieur“ (Giddens, 2002, S. 24).

⁴⁰ Für den Verfasser heißt Flexibilität nicht, Bedingungen zur Befreiung des Individuums von versklavenden Routinen zu schaffen, sondern eine neue Weise der Machtausübung und der Kontrolle einzuführen.

liegt, wie aus folgendem Zitat zu ersehen ist:

(...) die Leute bekommen von den Professionellen, außer der allgegenwärtigen Ritalin⁴¹, das Angebot einer Struktur, einer minimalen Routine – also, letzten Endes, eines Fahrplanes. (Lima, 2005, S. 121)

Das von diesem Verfasser Gesagte scheint eher auf Familien der Mittelklasse zu passen, in denen die Eltern über Finanzmitteln verfügen, um die Kinder zu unterhalten, bis sie zu einer zufriedenstellenden Anstellung in der von ihnen gewünschten Branche des Arbeitsmarktes erreichen. Es ist aber nun einmal so, dass die Eltern in der Peripherie sich auch um das Wohlergehen ihres Nachwuchses sorgen, nur in einem anderen Sinn: die Kinder sollen keinen Mangel betreffs der elementaren Bedürfnisse, wie z.B. Essen, Wohnung, Medikamente haben. Angesichts dieser Tatsache geschieht es, dass die Akzeptanz der ADHS seitens der weniger wohlhabenden sozialen Klassen eher den einseitigen Informationen, die sie von den besuchten Ärzten bekommen, zu verdanken ist.

Ich frage mich, ob diese auf dem Spezialistenkult basierende Lebensweise nicht auch eine Form ist, das Phänomen der ADHS zu stabilisieren? Für Individuen mit mentalen Störungen gibt es eine „therapeutische Kontrolle“, die mit dem Ziel operiert, einen gewissen Grad an „angemessenem sozialen Funktionieren“ aufrechtzuerhalten (Giddens, 2002, S. 166). Eine therapeutische Kontrolle kann auch kollektiv sein. In dieser Hinsicht spricht Lima im Zusammenhang mit ADHS von „Biosozialität“, die von Gruppen getragen wird, welche „die Tendenz zur subjektiven Veroberflächigung als Triebfeder ihres Erfolges haben“ (Lima, 2005, S. 124). Sie bilden „Biogemeinden“ aus „biomilitanten“ Mitgliedern, die anhand eines „Bioaktivismus“ einen ihre Rechte absichernden sozialen Machtfaktor konstituieren. Es handelt sich um die Rechte derer, die an einer „genetisch-zerebralen Krankheit“ leiden. (Lima, 2005)

Als Biogemeinden gelten Gruppen wie die 1987 gegründete nordamerikanische Organisation CHADD (Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder), die im Jahr 2003 schon 20 Tausend Mitgliedern zählte. Mit Hilfe von politischen Kräften ist das mit Lernschwierigkeiten zusammenhängende ADHS in “The Individuals with Disabilities Education Improvement Act” (IDEA) aufgenommen worden. Dies bedeutet, dass die von ADHS Betroffenen besondere Berücksichtigung erfahren und die gleichen Rechte wie die Schüler der Sonderschule geltend machen können

⁴¹ Ritalin ist der kommerzielle Name des Wirkstoffes Methylphenidat. Es sind in Brasilien auch noch andere Substanzen mit anderen Wirkstoffen vorhanden, die ebenfalls in der Behandlung von Störungen angewandt werden. Ritalin ist jedoch zu einem Synonym für stimulierendes Medikament zur Behandlung der ADHS geworden (Lima, 2005, S. 22).

(Lima, 2004, S. 124, 125).

Eine kurze Reflexion über die Diagnoseschwemme und die hohe Zahl der Überweisung von Schulkindern an die Kliniken bringt die Nebeneffekte dieses „Bioaktivismus“ auf die Identität des Subjekts zum Vorschein. Seinen eigenen Wünschen enthoben, wird der Diagnostizierte vorsätzlich in die „Biogemeinde“ der ADHS eingefügt. Gemäß der „bioaktivistischen“ Überzeugungen, die diese regelrechte ADHS-Wallfahrt fördern, wird diesem Subjekt vorgeschrieben, dass ihm keine andere Wahl bleibt, als sich durch die „Linsen der Störung“ zu betrachten und zu erkennen. Als Gegenleistung wird sein ganzes unaufmerksames, hyperaktives und der Zukunftsplanung unfähiges Leben gerettet. Die von Lima sogenannte „neurologische Absolution“ konstituiert eine unter anderen „Oasen“, die den „ADHS-Befallenen“ versprochen werden. Die Medikamente gehen direkt in den Körper, welcher als der „enigmatische Tempel“ aller Schmerzen und Konflikte betrachtet wird.

Die Erzieher machen die verschiedensten Erfahrungen mit Schülern, die Medikamente wegen Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit einnehmen. Medikamente einzunehmen ist zwar ärztliche Empfehlung, es ist aber der Eltern überlassen, sich für oder gegen die vorgeschlagene therapeutische Behandlung zu entscheiden. Von dem Kind ein „normales“, den vorher festgelegten Mustern entsprechendes Verhalten zu erzwingen beraubt es seiner eigenen Normalität und macht aus ihm erst einen anormalen, außergewöhnlichen oder einfach kranken Menschen. Die Psychopädagogin und Direktorin der Schule, in der die Umfrage gemacht worden ist, spricht von der magischen Kraft der „Kügelchen“: „Es ist unangenehm, ein Kind unter Medikamenten zu sehen. Ein intelligentes Kind wird gedopt, es wird sogar schwerfällig von all den Pillen, die es schluckt“ (Lucia, AMPAH).

Wenn die Wirkung der Medikation einsetzt bringt sie wenig oder anders, wird das Kind anders, nämlich ein bisschen zu ruhig oder zu wenig munter. Es sind die Nebeneffekte. Was geschieht dann? Wir haben hier viele Fälle, wo der Vater die Medikation unterbrochen hat, weil er meinte, sein Sohn sei dadurch verblödet. (Rektorin der Schule)

Lima spricht von einem kulturellen Paradoxon, das darin besteht, dass dem Unaufmerksamen, Zerstreuten und Hyperaktiven die Entfaltungsräume vorenthalten werden und gleichzeitig von ihm als Voraussetzung für ein blühendes und erfolgreiches Leben ein dynamisches, fragmentiertes, gebrochenes Verhalten abverlangt wird, das ihm erlaubt, auf momentane Reize zu reagieren und sich impulsiv den aufkommenden Sachverhalten zu stellen. Allerdings mit folgendem Vorbehalt: Er muss ein „bioidentitäres“ Profil haben, was nach Limas Ansicht die Störungsvorstellung nährt.

Die Aufmerksamkeit braucht einen gewissen Grad von Unaufmerksamkeit, um die Wendigkeit zu Feldern höheren Interesses zu ermöglichen. Dies ist das Profil des „ADHS-Arbeiters“, für den die Ereignisse ständig von anderen, neu aufkommenden unterbrochen werden. Es entsteht so eine neue Identität, das ADHS, innerhalb derer alles seine Erklärung findet. Sie ist die typische Repräsentation des zeitgenössischen Individuums, nämlich des kreativen, hyperaktiven, unaufmerksamen und impulsiven Menschen, der fähig ist, jedes routinemäßiges Benehmen zu verscheuchen. Darüber schreibt Lima folgendes:

Die ADHS qualifiziert sich als die körperliche Figur mit der es sich identifiziert, als Fixierungspunkt der ermöglicht, dass hyperaktive, unaufmerksame und impulsive Verhaltensweise nicht aufhören müssen, eben dies zu sein, weil gerade anhand der Beschreibungen der Störung die Betroffenen entdecken, wer sie eigentlich sind. (Lima, 2005, S. 128.)

Wenn das Profil des unaufmerksamen, dösen Menschen in Kultur und Biologie einmal eingezeichnet ist, wird es zu einer dem Subjekt wesentlichen Eigenschaft. Sein Benehmen, seine Aktionen werden stets durch ein Symptom, eine Krankheit gerechtfertigt, die er nicht für sich bestellt hat. Sobald das Individuum in die Kategorie der ADHS eingeordnet ist, einer, wenn auch klinisch „kontrollierbare“ Pathologie, hat es keine andere Alternative, als sich den von den medizinischen Wissenschaften und ihrer neuen Entdeckungen festgestellten biologischen Anlagen seines Lebens zu fügen.

Weder EKG noch Tomographie registrieren Hyperaktivität. Der Arzt wird sagen, ob das Kind Medikamente braucht. Nach dem, was ich so lese und in den Büchern steht, hilft die Medikation sehr, wenn die Störung diagnostiziert wird. Wenn das Kind die Behandlung mitmacht, fühlt es sich wohl (Lucia, AMPAH).

Es gibt aber eine Krise, die der Diagnose der ADHS dicht auf den Fersen folgt, die mit der Ungenauigkeit der Diagnose zu tun hat. Die Krise „sitzt im Herzen der ADHS“ (Lima, 2005, S. 41). Der „Erfolg“ der ADHS nährt sich von den widersprüchlichen Ansichten über das Phänomen der Aufmerksamkeit im zeitgenössischen Leben und über das, was Halowell und Ratey als Störung definieren (1999, S. 18)⁴². Das sogenannte „Pseudo-ADHS“, sei als ein entscheidenden „biologischer Indikator“ in der Kultur seiner Zeit erschienen (vgl. Lima, 2005, S. 142). In der Schule und in den verantwortlichen Familien gibt es wachsame Blicke, die über das unaufmerksame oder hyperaktive Verhalten Mutmaßungen anstellen. Die „Selbstexpertise“ (Lima, 2005, S. 142) findet sich auch schon bei den Kindern, damit sie ihr abweichendes Benehmen

⁴² Nach Hallowell ist ADS oder ADHS ein neurologisches Syndrom, bei dem Symptome wie Energieüberfluss, impulsives Verhalten, Konzentrationsmangel und Hyperaktivität zusammenkommen. Die Verfasser vertreten die These, dass es sich dabei nicht um eine kinderspezifische Störung handelt, sondern in allen Phasen des Lebens, in jeder ethnischen und sozial-ökonomischen Gruppe, in jeder Schuljahrgang und jedem Intelligenzniveau vorkommt.

kontrollieren können. So wird die Kontrolle der Verhaltensweise zur Kontrolle der Technologie, die man auf sich selbst, auf die eigenen Aktionen anwendet.

Der Lehrer ist es, der auf das Problem aufmerksam macht. Und die Schule ist eigentlich der Ort, an dem man merkt, ob ein Kind hyperaktiv ist. (...) Schule und Lehrer sind es, die aus ihren überfüllten Klassenzimmern heraus die Eltern kommen lassen. Diese beobachten dann auch, dass das Kind sich nicht so benimmt, wie es eigentlich sollte. Jedes Kind klettert zwar über Mauern, aber das hyperaktive Kind tut es viel öfter, als es eigentlich tun sollte (Lucia, AMPAH).

Man muss sich vorstellen, dass angesichts so großer Informationsmengen und so vieler Unsicherheiten in der zeitgenössischen Welt die Individuen bei der Neubeschreibung ihrer selbst die Sicherheit in dem finden, was ihre Verhaltensweisen stützt. Mit der Herrschaft der Biologie über die Regulierung des Körpers, des Verhaltens, der Aktionen und sogar des Denkens, setzt sich das ADHS in den verschiedensten kulturellen Hohlräumen fest und, sowie der Schauspieler hinter seinem Status her läuft, erobert sich Raum in den verschiedensten Instanzen⁴³, in welchem die Anwarter mit einer gewissen Bioidentität ihre eigene Geschichte schreiben müssen.

Jede Veröffentlichung über die Aufmerksamkeitsdefizitstörung bringt eine immense Liste von Verhaltenstypologien, die, einmal identifiziert, als Kriterien in der Diagnose von ADHS dienen. Es handelt sich dabei um für Laien bestimmte, gedruckte und virtuelle Veröffentlichungen. Sie funktionieren wie eine Orientierungshilfe für einen Selbsttest, der auch von Eltern an ihren Kindern oder von Lehrern an ihren Schüler gemacht werden kann. Als Beispiel bringe ich hier einige Kriterien zur Diagnose von Schülern, die schon Lehrern in öffentlichen Schulen präsentiert worden sind. Die folgenden thematischen Punkte gehören zu einem Protokoll⁴⁴, das an Vertreter von 78 öffentlichen Schulen auf bundesstaatlicher Ebene während eines Treffens zwischen Erziehern und einer Neurologin verteilt wurde. Das Treffen wurde mit dem Ziel organisiert, die Lehrer über ADHS aufzuklären und über die Kriterien zu informieren, die Sie anwenden sollten, um ein Kind als suspekt zu identifizieren. Die Untersuchung

⁴³ Z.B. die 1987 gegründete Organisation CHADD (Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) zählt zur Zeit 27 Tausend Mitglieder (<http://www.chadd.org>; Lima, 2005, S. 124). Es gibt auch andere interaktive, von Ärzten, Psychologen und Pädagogen organisierten Internetseiten, die verschiedene Diskussionen mit diagnostizierten Erwachsenen und ihren Familienangehörigen veranstalten. Siehe z. B. www.hiperatividade.com.br und www.tdah.org.br.

⁴⁴ Es muss hier gesagt werden, dass den Lehrern zwei Dokumente unterschiedlichen Inhaltes zur Beurteilung der Schüler ausgeteilt worden sind: das erste wurde vom Stadtsekretariat ausgearbeitet und das andere entspricht den Kriterien des DSM-IV und des ICD-10.

zeigt, dass die Kriterien mit denen von DSM-IV⁴⁵ und ICD-10 übereinstimmen und zur Vorauswahl benutzt werden, wobei die Lehrer dann die Daten über ihre eigenen Schüler auszufüllen haben. Die objektiven Fragen sind in zwei Typen unterteilt: hyperaktiv und unaufmerksam, wobei dem Lehrer für jede Frage vier mögliche Antworten zur Verfügung standen: (1) Nie; (2) Manchmal; (3) Oft; (4) Immer.

I. SUBTYP HYPERAKTIV: 1. Es bewegt unaufhörlich Füße und Hände beim Sitzen; 2. Es fällt ihm schwer, sitzen zu bleiben wenn dies von ihm erwartet wird (Klassenzimmer, Esstisch etc.); 3. Es rennt oft oder klettert auf Sachen oder Hindernissen, wenn dies unangemessen ist; 4. Es fällt ihm schwer, an Freizeitaktivitäten (Spiele) teilzunehmen; 5. Es scheint von einem elektrischen Motor getrieben zu sein und ist „immer mächtig aufgedreht“; 6. Es redet zu viel; 7. Es antwortet auf Fragen schon bevor sie vollständig ausgesprochen wurden; 8. Es pflegt zu antworten, ohne die Fragen bis zu Ende gelesen zu haben; 9. Es kann nicht warten bis es dran ist (bei Spielen, im Klassenzimmer, beim Schlagenstehen usw.); 10. Es unterbricht oft die Anderen bei ihren Aktivitäten oder Gesprächen.

2. SUBTYP UNAUFMERKSAM: 1. Es merkt sich keine Details und macht Fehler wegen mangelnder Aufmerksamkeit; 2. Es hat Konzentrationsschwierigkeiten (sowohl bei den Hausaufgaben und im Klassenzimmer, als auch beim Spielen); 3. Während eines Gespräches scheint es seine Aufmerksamkeit anderen Dingen zuzuwenden; 4. Es fällt ihm schwer, Instruktionen bis zu Ende zu folgen oder belässt Aufgaben und Pflichten unvollendet; 5. Es hat Schwierigkeiten, sich zu organisieren um etwas zu tun oder eine Aktivität zu planen; 6. Es zeigt Widerwille oder Abneigung gegen Hausaufgaben oder Aufgaben, die länger anhaltenden mentale Anstrengung erfordern; 7. Es pflegt, seine wertvollsten Sachen zu verlieren oder Verabredungen zu verpassen; 8. Es lässt sich allzu leicht von Sachen um ihm herum oder von seinen eigenen Gedanken ablenken; 9. Eltern und Lehrer klagen oft, dass dieses Kind anscheinend „im wachen Zustand träumt“; 10. Es vergisst alltägliche Dinge.

⁴⁵ Nach der Verfasserin basierten die Prozeduren zur Herstellung der Diagnose auf das *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* (DSM-IV) und auf die *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD-10). „Um ADHS nach den Kriterien des DSM-IV zu diagnostizieren müssen mindestens sechs der neun Kriterien für Hyperaktivität, mindestens sechs Kriterien für Unaufmerksamkeit und folgende vier zusätzliche Kriterien zutreffen: Einsetzen der Symptomen vor dem siebten Lebensjahr, Vorkommen der Symptomen in mehr als nur einem Milieu, deutliche Evidenz einer Beeinträchtigung der sozialen, akademischen oder beruflichen Funktion, wobei keine andere Ursache zur Erklärung der Störung erbracht werden kann“. (Siqueira, 2005)

Es folgt einen Abschnitt des Ergebnisberichtes über das Treffen der Lehrer zum Thema ADHS. Die Zahl der eingesandten Formulare, welche die Kriterien zur Beurteilung von ADHS zum Gegenstand hatten, entspricht der Zahl der Kinder, die aus der Sicht der Lehrer unter dem Verdacht stehen, von der Störung befallen zu sein.

Am Schluss des Treffens wurden alle anwesenden Lehrern gebeten, in ihrem Klassenzimmer ein einzelnes Formular für jedes ADHS-suspekte Kind auszufüllen. Dreißig Tage später erhielt die Verfasserin 346 ausgefüllte Formulare; die entsprechenden Schüler sind dann zu einer neurologischen Beurteilung in Anwesenheit der Verfasserin an die Neurologische Ambulanz, das Zentrum für medizinische Besonderheiten von Cuiabá (CEM) und das Institut für Spezialität des Bundesstaates Mato Grosso verwiesen worden (Siqueira, 2005, S. 22).

2.2.3. Historische Entwicklung der Diagnose

Auch früher stand das Kind schon unter ärztlichem Verdacht in Bezug auf sein Benehmen, falls es von den Regeln abweichende Verhaltensweisen an den Tag legte. Mit George Frederic Stills Untersuchungen, die auf seiner medizinischen Praxis basierten und 1902 Verbreitung fanden, wurde die Hypothese aufgestellt, dass schwer zu kontrollierende und als negativ zu betrachtende kindliche Verhaltensweisen wie Undiszipliniertheit, Aggressivität und Impulsivität der Norm nicht entsprechen und somit als biologisches Erbe oder als Folgen von bei der Geburt erlittenen Verletzungen zu betrachten seien. Nicht kontrollierbare Verhaltensweisen wären dem Fehlen eines „inhibitorischen Willens“ (Hallowell und Ratey, 1999; Lima, 2005, S. 62) zu verdanken.

Viele klinische Begriffe wurden geschaffen, um die Verhaltensstörungen zu erklären, wie z.B. die Kategorie des minimalen Gehirnschadens, die 1947 von Strauss und Lehtinen eingeführt und von da an als Erklärung für Verhaltens-, Sprach- und Lernstörungen verwendet wird. Aber wegen der Ungenauigkeit dieses Begriffes und der Schwierigkeit, die Gehirnschäden präzise zu identifizieren, kam eine neue Bezeichnung für die Verhaltensstörungen auf: die minimale zerebrale Dysfunktion. Das Wort hat eine durchschlagende Verbreitung in den USA in den 1960er und 1970er Jahren erfahren. Es erfreute sich der Anerkennung sowohl der Ärzte als auch der ganzen Gesellschaft. Für die wachsamen Augen jener, die sie beschrieben, waren also alle Kinder die ein hyperaktives oder unaufmerksames Verhalten an den Tag legten und Lernschwierigkeiten hatten, von irgend einer Abnormität befallen (Lima, 2005, S. 62).

Diese Konzeption der minimalen zerebralen Dysfunktion rief andere Instanzen der

Diagnose und Behandlung hervor. Die Psychopädagogik festigte sich in Brasilien in dem Bereich zwischen Psychiatrie und Psychologie. Sie tritt im Bereich der Schule und der Familie auf und institutionalisiert die spezifischen Lernschwierigkeiten; damit festigt sie das Diagnosemodell, das den „Körper“⁴⁶ als Katalysator der Pathologien ansieht (Patto, 1990) (Werner Jr., bei Lima, 2005, S. 64). Es verbreitete sich auch die Psychomotorik als Umerziehungstechnik zur Korrektur von Dysfunktionen der motorischen Koordinierung des Körpers und die Neurologie als Spezialität zur Behandlung der zerebralen Funktionen, deren Dysfunktionen anhand von Medikamenten kontrolliert werden. Mit diesem ganzen medizinischen Apparat zur Verfügung dauert es nicht lange, bis die Pädagogik in der medikamentösen Therapie die Lösung für die disziplinäre Kontrolle fand (Lima, 2005).

In der befragten Schule nehmen einige Schüler Medikamente aufgrund von ärztlicher Verschreibung. Nach der Aussage der Rektorin war die Wirkung davon hinsichtlich des Verhaltens positiv:

Als er mit der Behandlung einsetzte fand er Ruhe zum Lernen. Das Problem ist ja gerade, dass sie nicht ruhig bleiben. Wenn das Kind dieses Verhalten zeigt, läuft es die ganze Zeit herum, plaudert die ganze Zeit, spricht diesen an, spricht jenen an. Von dem Moment an, in dem er Medikamente nimmt, hält er inne und hört zu, hält er zum Lernen inne (Rektorin der Schule).

Wegen der diagnostischen Ungenauigkeit der minimalen zerebralen Dysfunktion kamen andere Bezeichnungen auf und es wurde weiter geforscht. Mitte der 1970er Jahre fing Virginia Douglas damit an, das Hyperaktivitätssyndrom mit allen zu seinem klinischen Bild dazugehörenden Symptomen zu erforschen. Unter diesen seien folgende genannt: „Aufmerksamkeits- und Anstrengungsdefizit; Hyperaktivität; Probleme mit der Regulierung des Wachzustandes und das Bedürfnis der sofortigen Lernhilfe“ (Hallowell und Ratey, 1999, S. 27).

Ein neuer Impuls bekamen Forschung und Diagnosen mit der dritten Auflage des DSM (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders) im Jahr 1980, das die Bezeichnung „Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS)“ eingeführt hat, und zwar mit zwei

⁴⁶ In Bezug auf den Lernprozess, bespricht Fernandez den „Ort des Körpers im Lernen“ und kommt zu diesem Schluss: „Vom Anfang bis zum Ende geht das Lernen über den Körper“ (1997, S. 57-59). In diesem Prozess sind folgende Elemente in verschiedenen Graden impliziert: Organismus, Körper, Intelligenz und Wunsch. Er greift auf Pain zurück, um die Vorstellungen von Körper und Organismus zu unterscheiden: „Der Organismus ist ein ausgeprägtes System der Selbstregulierung, während der Körper Vermittlungsinstanz und seinerseits Synthetisierer effektiver Verhaltensweisen ist“. Pain behauptet: „Der Körper sammelt Erfahrungen, eignet sich neue Fertigkeiten an, automatisiert Bewegungen, sodass neue originelle und kulturelle Verhaltensprogrammierungen geschaffen werden. Der Organismus kann grundsätzlich als Programmierung, als auf die anatomischen Morphologie der verschiedenen Organen gestütztes Gedächtnis angesehen werden.“ (Pain, 1984 bei Fernandez, 1991, S. 58).

Subtypen: der eine *mit*, der andere *ohne* Hyperaktivität. Damit konnte die Diagnose auf Schüler erweitert werden, die Aufmerksamkeitsschwierigkeiten hatten, obwohl sie nicht hyperaktiv waren. Die Erwachsene wurde damit auch zum Zielpublikum gerechnet (Lima, 2005, S. 67-68).

Erweiterung und Umfang der Diagnose fanden auch in einigen Marktteilbereichen statt. Die Vergrößerung der Symptomensammlung, die das Aufmerksamkeitsdefizit charakterisiert, führte auch zur Erweiterung des Marktes für Produkte wie z. B. Ritalin. So wurde die ADHS-Diagnose sofort mit der Verschreibung von Ritalin in Verbindung gesetzt, wie Lima sagt (2005, S. 68): „Die Feststellung jener wird immer mehr zur Verschreibung dieser führen“. Die Medizin ist die legitimierende Instanz der Existenz von ADHS, denn nur den ärztlichen Professionellen steht es zu, klinische Diagnosen zu erstellen und Medikamente zu verschreiben. Die Marketingstrategien der Pharmaindustrie setzten jedoch, um die Kenntnis über die ADHS zu verbreiten, noch auf weitere Schwerpunkte als nur auf die fachwissenschaftliche und medizinische Kompetenz. Ihre Adressaten sind Sozialpädagogen des Gesundheitswesens und Lehrer. Folgende Aussage der Psychopädagogin zeigt die Macht der Medizin über das diagnostizierte Kind, das ein normales Leben in der Schule führen muss:

„Es liegt beim Arzt, ob es ruhiger zurückkehrt und vom einen Psychopädagogen begleitet wird, um den unterbrochenen Lernprozess wieder aufzuholen. Alle von mir betreuten Kinder hatten Zeichen der Hyperaktivität, alle haben schon eine ärztliche Diagnose, denn der Arzt ist der einzige, der darüber eine Aussage machen kann“ (Lucia, AMPAH).

Die medizinischen Wissenschaften und ihr immenses Forschungsfeld bildet die „interface“ zwischen dem Produktions- und dem Konsumverhältnis. Vorherrschend in der Beziehung zwischen dem Produzent und dem Konsument ist die „immaterielle“ Eigenschaft (Lazzarato und Negri, 2001, S. 46), die in den Beziehungen der postindustriellen Wirtschaft präsent ist. Ausgehend von dieser Voraussetzung kann man den ganzen technologischen und kommunikationstechnischen Apparat in Betracht ziehen, der im Dienst der Pharmaindustrie für die Beziehung dieses Segmentes mit dem Endverbraucher verantwortlich zeichnet. Der strategische Informationsinhalt, um den Verbraucher zum Kauf eines bestimmten Produktes zu verführen, kommt von dieser Immaterialität der Kommunikation, die eine für den Verbraucher ständig verführerische Gestalt behält. Das auf Krankheit abzielende und somit potentielle und viel versprechende Marktziel umfasst die zukünftigen ADHS-Kandidaten.

Nach der Revision und Neuauflage des DSM-III im Jahr 1987 kam die Bezeichnung „Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung“ auf. Schon die vierte Auflage des

Jahres 1994 präsentiert folgende Subtypen: *vorwiegend unaufmerksam, hyperaktiv/impulsiv und kombiniert*. Der Faktor der Hyperaktivität sollte jedoch gemäß dem ICD der Weltgesundheitsorganisation beibehalten werden. Die Veröffentlichung von ICD-10 im Jahr 1992 bringt den Ausdruck „hyperkinetische Störung“ und nicht den Ausdruck „Aufmerksamkeitsdefizit“ mit der Begründung, dass letzteres psychologische Prozesse beinhaltet, worüber noch kein zuverlässiges Wissen zur Verfügung steht. Die Weltgesundheitsorganisation, vermittelt über ICD-10, gibt den Rat, dass Kinder mit bestimmten Symptomen wie z.B. Ängstlichkeit, Phobien, Traumzustände und Apathie in die Diagnose einbezogen werden sollen (Lima, 2005, S. 69).

Eine Vermutung bezüglich der psychiatrischen Klassifizierungen könnte sein, dass die unterschiedlichen Beschreibungen der Pathologien Ausdruck einer Suche nach ihre Existenz rechtfertigenden Symptomen zu sein scheinen. Immer wenn eine Diagnose erforderlich ist, sind die kulturellen Differenzen in den aktuellen Klassifizierungen sehr präsent. Die Kriterien der Diagnose sind unterschiedlich, weil sie den Prinzipien und Werten der Gesellschaft entsprechen. So sorgen widersprüchliche Daten, wie z.B. jene über den wirksamen Gebrauch von Medikamenten und die Ursachen der Störung, dafür, dass die Prävalenz der ADHS als universelle Wesenheit dekonstruiert wird. Das ADHS erscheint als „natürliche“, „unhistorische“ und „unkulturelle“ Wesenheit (Lima, 2005, S. 69-70), deren eigentliche Störung den aktuellen wissenschaftlichen Entdeckungen der psychiatrischen Forschungen entspricht. Sie ist Resultat einer „reduktionistische Unternehmung“, so dass „der ganze Terminus so viele Metamorphosen durchgemacht“ hat, „dass man hinsichtlich der begrifflichen Sauberkeit nur von einer Katastrophe sprechen kann“ (DeGrandpre, 2000, S. 78). Die Aussage der Psychopädagogin bestätigt nur das, was dieser Verfasser beschreibt:

Wir bekommen manchmal noch Diagnosen auf minimale zerebrale Dysfunktion, auf Lernverzögerung oder einer anderen komplizierten Bezeichnung, die mir jetzt nicht einfällt; die Ärzte benutzen noch diese Begriffe. Wir als Erzieher benutzen diese Worte zwar nicht mehr, aber viele Leute benutzen sie noch. In Wahrheit ist der Unterschied nicht sehr groß, denn mit Hyperaktivität wird dasselbe bezeichnet, was früher minimale zerebrale Dysfunktion, Dyslexie oder Lernschwierigkeit beim Lesen und Schreiben hieß. Allerdings nicht immer ist das Kind mit dieser Schwierigkeit auch hyperaktiv (Lucia, AMPAH).

Viele Psychiater sind der Ansicht, dass Umwelt- und Kulturfaktoren einen bloß sekundären Einfluss auf Probleme haben, die mit der Biologie des Gehirns zusammenhängen. Aber sogar Vertreter der biologischen Ursachen, wie z.B. Hallowell und Ratey, sehen ein, dass es einen Zusammenhang zwischen ADHS und sozialem Milieu gibt. DeGrandpre (2000) ist der Meinung, dass die Hyperaktivität und die Unaufmerksamkeit Produkte einer beschleunigten Kultur sind, die rhythmische

Veränderungen im menschlichen Bewusstsein verursacht. Allerdings passt die Schaffung von Etiketten wie ADHS oder ADS eher zu einer kranken Gesellschaft, die ein Abhängigkeitsverhältnis mit Medikamenten als Heilmittel eingegangen ist.

In Bezug auf diese Frage übt schon Illich (1976) Kritik an der Medizin in dem Sinne, dass die Leute es lernen, die von Ärzten diktierten Modekrankheiten auch zu bekommen. Er beschreibt Gesundheit als Ware, als Produkt des sozialen Konsums, das die heiß ersehnten medizinischen Erfolge zu schätzen hilft. Nach Illich gibt es eine paradoxe Beziehung, die verschiedene Stufen der Abhängigkeit der Bevölkerung vom Arzt beinhaltet. Die von der medizinischen Institution unterhaltene Vielfältigkeit der Spezialisierung versucht die Behandlung und die Abhängigkeit der Patienten möglichst lange hinaus zu ziehen.

„Die Medizin hat sich zu einer komplexen Organisation von Spezialisten entwickelt. Sie wird von einem Kollektiv finanziert und gestützt, bemüht sich, eine *bessere* Gesundheit zu produzieren. An Kunden hat es ihr nicht gefehlt, noch an Freiwilligen für alle Experimente. Im Ergebnis hat der Mensch das Recht eingebüßt, sich als krank zu erklären – er muss ein medizinisches Attest vorlegen. Mehr noch: heute steht es dem Arzt als Vertreter der Gesellschaft zu, die Todesstunde eines Patienten zu bestimmen. Ähnlich einem zur Todesstrafe Verurteilten, wird der Kranke peinlich bewacht, damit der Tod ihn nicht findet, wenn er ihn abholen kommt“ (Illich, 1976, S. 19; Hervorhebung vom Verfasser).

Das ADHS als Etikett einer Krankheit wird legitimiert von der medizinisch-wissenschaftlichen Sphäre und von Hilfsorganisationen wie z.B. der Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA [Brasilianischer Verein für das Aufmerksamkeitsdefizit], der American Medical Association – AMA, und dem Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder – CHADD. All die aufkommenden Störungen mit unbekanntem, „biomentalen“ Ursachen (Lima, 2005), die auch das ADHS umfassen, stellen sich als eine Kette dar, welche den von ihr Betroffenen wie eine Identifikationsmarke aufgeprägt ist. Es sind Gruppen, die sich dank einer auf der Ähnlichkeit der Symptome gründenden Affinität bilden. Um die Betroffenen zu trösten, wird gesagt, dass die psychologischen Charakteristiken der ADHS/ADS-Leuten auch anzutreffen sei bei anderen Persönlichkeiten mit „unbestreitbarer Genialität, wie Mozart, Einstein, Henry Ford, Leonardo da Vinci, Van Gogh und vieler anderen“ (Silva, 2003, S. 92).

Lima (2005, S. 90) beschreibt und erklärt Barkleys Theorie der ADHS, welche das Problem in der Biologie des Gehirns situiert und darauf beschränkt. Barkley erklärt die ADHS als „verhaltensmäßige Hemmung“ (als innere temporale Lücke), die sich bei den Exekutivfunktionen manifestiert, und zwar folgendermaßen: 1. Sie beeinträchtigt die

Fähigkeit des Individuums, einige vergangene Ereignissen im Gedächtnis zu behalten, so dass sie ihm bei der Planung zukünftiger Ereignissen behilflich sein können (nonverbales Arbeitsgedächtnis); 2. Was die Verinnerlichung der Sprache und die Konstituierung des inneren Regeln angeht, wird sie verbales Gedächtnis genannt; 3. Sie beeinträchtigt die Selbstregulierung der Affektivität, der Motivation und der Wachsamkeitsgrade (emotionale Selbstkontrolle); 4. Sie beeinträchtigt die Fähigkeit, vorhergehende Erfahrungen neu zu organisieren und Strategien zur Behebung von Hindernissen zu entwickeln.

Barkley glaubt, dass die Exekutivfunktionen Ergebnis von Verhaltens- und Emotionsverinnerlichungen seit alters sind: sie bilden den Sinn für Zeitlichkeit, der die zukunftsorientierte Verhaltensweisen erlaubt. So ist für den Verfasser die Zeit die „Exekutivzentrale“. Das mit gut regulierten Exekutivfunktionen ausgestattete Individuum zeigt auch die größere Fähigkeit, korrekt die Reihenfolge der Ereignisse in seinem Arbeitsgedächtnis zu behalten, wozu es frühere Bilder, Informationen und Erfahrungen zur Zukunftsplanung benutzt. Es macht das dergestalt, dass es die Zeit rationell benutzt und die langfristigen gegen die unmittelbaren Vorteile austauscht. In diesem Sinne stellt in Barkleys Theorie die ADHS eine „temporale Kurzsichtigkeit“ dar, welche die Betroffenen dazu verleitet, von ihren derzeitigen Kontext so beeinflusst zu werden, dass sie von ihrer schon fertig gestellten Planung abweichen.

Lima schreibt über Schmerz und Übereifer jener, die unter der temporalen Kurzsichtigkeit leiden und sich mit einem Alltag konfrontieren sehen, der von ihnen Aufgaben in einer bestimmten Reihenfolge abverlangt:

Sie scheitern, wenn sie etwas im Voraus planen oder sich für ein kommendes Ereignis vorbereiten müssen. Sie tolerieren kein momentanes Unbehagen, auch nicht wenn es einem späteren günstigeren Ergebnis zugute kommt. Außerdem werden sie von aus dem unmittelbaren Milieu kommenden Anregungen kommandiert und unterbrechen das, was sie gerade tun, wobei eine Rückkehr zu ihrer vorherigen Aktivität zu einer schwierigen Angelegenheit wird. Da sie angesichts ihrer schwachen Motivation sofortige Belohnungen brauchen, um bei ihren Aufgaben zu bleiben, bekommen sie Schwierigkeiten wenn die Aktivität nicht besonders interessant für sie ist oder in einer bestimmten Reihenfolge in Richtung fern liegender Ziele erledigt werden muss, und weichen sehr leicht von dem Ziel ab (Lima, 2005, S. 91-92).

Indem Barkley die ADHS als in der Biologie des Gehirns situierte, „pathologische Wesenheit“ beschreibt, nimmt er Vorstellungen auf, die das soziale Milieu des Individuums in den Hintergrund versetzen. Er akzeptiert, dass Probleme, die in der familiären Konvivenz ihren Ursprung haben, die Symptome verstärken, aber niemals als ihre Ursache erscheinen können. Im Falle der Familie kann die Verwechslung der

Milieus aufgrund der Anwesenheit der ADHS als genetischen Faktor erklärt werden. Darüber hat sich Barkley sehr emphatisch ausgedrückt, als er anlässlich einer internationalen Veranstaltung folgendes über die ADHS geschrieben hat:

Zahlreiche Studien über Zwillinge beweisen, dass das Milieu keine bedeutende und gesonderte Unterscheidung in deren Zügen produziert. Das besagt keineswegs, dass die häusliche Atmosphäre, die elterliche Fähigkeiten zur Erziehung des Kindes, die für Spannung sorgenden Ereignisse des Lebens und die anormalen Beziehungen zu ihresgleichen für die unter dieser Störung leidenden Individuen nicht so wichtig wären oder überhaupt keinen Einfluss auf sie hätten; ganz im Gegenteil. Die genetischen Tendenzen manifestieren sich in der Interaktion mit dem Milieu. Die unter ADHS Leidenden haben oft auch andere Störungen und sie begleitende Probleme, unter ihnen auch einige, die ganz deutlich mit der sozialen Umwelt im Zusammenhang stehen. Die diesen Abschnitt einleitende Behauptung besagt jedoch, dass die von der ADHS umfassten psychologische Mängel weder einzig noch hauptsächlich das Ergebnis dieser Umweltfaktoren sind. Das ist der Grund warum die wichtigsten internationalen Wissenschaftler wie die Unterzeichnenden zunehmend die neurologische und genetische Evidenz dieser Störung anerkennen (Barkley, 2002, S. 3).

Geleitet von den medizinischen Diskursen und von jenem wissenschaftlichen Flügel, welcher der Biologie das zuschreibt, was auch von der sozial-historischen Perspektive umfasst werden könnte, entsteht die ADHS als „Ventil“, das Schule und Familie von der Mitverantwortung für die Problematik befreit, mit der sich der Schüler konfrontiert sieht. Diese Kapitulation der Schule vor dem Diskurs der Klinik bewirkt nichts anderes als die Stimulation und Antizipation von Lehrerwünschen und die Förderung einer Praxis der Subdiagnose, die von einem Ermüdungszustand motiviert nur hinsieht, beobachtet, identifiziert und am Ende das offizielle Urteil ausstellt. So gehandhabt, entfernt sich die Diagnose von ihrem ursprünglichen Ziel und wird auf das Etikettieren ausgerichtet.

Der neuralgische Punkt dieser Praxis, die wir als diagnostische Aktivität bezeichnen, ist, dass sie sich anscheinend an einen „Passagier“-Blick hält, der jedes Mal dieselbe Strecke fährt. Dieser Blick fällt auf den Schüler und seine Problematik immer in derselben Weise, ohne sich um andere Wege zu kümmern. Die Augen sind einzig und allein auf ihn gerichtet. Und welchen Platz nimmt der diagnostische Prozess innerhalb des Kontextes ein, in dem sich alles abspielt? Die diagnostische Praxis muss mehr als nur eine Perspektive beinhalten. Sie ist eingebettet in einen Prozess des „Erkennens durch Perspektiven“, in dem Schule und Familie verwickelt sind, wie Fernandez (1991, S. 91) sagt, ohne dass vorzeitig und verallgemeinernd ein Urteil gefällt wird.

Wenn die Erzieher eine Diagnose aufgrund von verhaltensmäßigen Symptomen

erstellen und sich dabei z.B. nicht imstande fühlen, mit bestimmten Situationen umzugehen, kann es leicht geschehen, dass sie dazu übergehen, die Situation oder sogar den Anderen aus der Perspektive der Störung zu beschreiben, wobei sie dann die klinischen Kriterien als Bezugspunkt wählen. Im Zweifelsfall lassen sie sich von einem Arzt beraten, in dessen Händen dann das Schicksal des Schülers liegt, im „Klub der ADHS“ aufgenommen zu werden oder nicht (Lima, 2005, S. 79)⁴⁷.

Lima (2005) ist der Ansicht, dass die von den Erfindern der ADHS gebrauchten kommunikativen Strategien, welche ihr solche Popularität beschert haben, auf der „Behauptung einer biologischen Ätiologie“ basieren, für deren Verbreitung die „Medien, Schulen, Eltern- und Betroffenengruppen und die an Laien gerichtete Literatur“ mitverantwortlich sind. Dahinter steckt die Idee, Individuen, Familien und Lehrer davon zu überzeugen, dass die von einem unaufmerksamen oder hyperaktiven Individuum gezeigten Symptomen nicht der familiären Struktur oder dem sozial-kulturellen Milieu, in dem es eingebettet ist, zur Last gelegt werden können. Nach Lima ist diese Denkweise so sehr in die Kultur eingedrungen und hat sich derart dem sozialen Leben aufgeprägt, dass die Leute anfangen, sich selbst oder ihre Kinder als letzten Endes biologisch in ihrem Verhalten bestimmt neu zu beschreiben. Außerdem entspannen sich die Individuen aufgrund der Vorstellung, dass sie nicht als faul, geistesabwesend oder zerstreut beschuldigt werden können, denn bei ihrer Neubeschreibung lernen sie, dass es eine Bezeichnung für diese Verhaltensweisen gibt, was eine Erleichterung für sie ist (Lima, 2005, S. 97).

Nichts ist tröstlicher für jemand der sich mit ADHS entdeckt, als sich von den Makeln befreien zu können, die seiner Persönlichkeit schon früh anhafteten. Früher als 'unerzogen', 'träge', 'faul', 'geistesabwesend' und 'Unruhestifter' gehalten, wissen jetzt alle, dass dies alles Folge ihrer angeborenen biologischen Konstitution ist; sie lässt sie eine Störung haben. In Wahrheit drückt *haben* das Phänomen nicht präzise aus: bei der Konstruktion dieser Bioidentität werden wir beobachten, wie die Erfahrung, von der Störung 'befallen' zu sein, sich subtil und notwendigerweise in die Erfahrung, einen ADHS-Befallener *zu sein*, verwandelt (Lima, 2005, S. 101-102; Hervorhebung vom Verfasser).

So wie es mit verschiedenen sozialen, religiösen und sportlichen Gruppen geschieht, bedeutet Teil der ADHS-Gruppe⁴⁸ zu sein so viel wie ein neues soziales Zusammenleben zu suchen und zwar angezogen von der Vorstellung, dass diese Zugehörigkeit eine ausgezeichnete Seite hat. Die genannten Gruppen haben sich sehr

⁴⁷ Anhang I bringt ein Beispiel medizinischer Diagnose und ihres Eingriffes in den pädagogischen Prozess.

⁴⁸ Ich meine hier die Gruppen, die aus diagnostizierten oder sich als ADHS-befallenen betrachtenden Personen gebildet sind. Es handelt sich um Gruppen, die sich virtuell oder konkret versammeln, um das persönliche und berufliche Leben ihrer Mitglieder in Bezug auf die Störung zu besprechen.

vermehrt durch Treffen, Vorträge und Chats, wo es immer die Möglichkeit gibt, mit anderen von ADHS „befallenen“ Leuten Erfahrungen zu tauschen. Außerdem gibt es eine Vielfalt von Debatten über die Symptome, die Unterstützung seitens verschiedener das Thema behandelnder Institutionen, was zur Knüpfung neuer Beziehungen Anlass gibt. In diesem Sinne stellt die Kapitulation vor der ADHS einen „bioidentitären Zufluchtsort“ für die Individuen dar, die nicht von der Gesellschaft verstanden werden und eine Art Stütze brauchen, um mit dem Thema fertig zu werden (Lima, 2005).

2.2.4. Das mythenschaffende Ritual

Kritisch eingestellte Forscher wie DeGrandpre (2000), Armstrong (2007) und Hüther (2002) sind der Ansicht, dass die Symptome des Aufmerksamkeitsdefizits verschiedene Ursachen haben. Die Macht der ökonomischen Interessen verwandelt sie strategisch in sozial konstruierte und kulturell ausgeklügelte Sachverhalte wie ADHS/ADS. Dank der Unterstützung der Kommunikationsmittel verwandeln sich diese Marken in ein mythisches Phänomen, dessen Geschichte, früher auf Fachkräfte der medizinischen Branche beschränkt, jetzt einen erheblichen Teil der Bevölkerung anzieht. Um die Gründe der Kritik zu verstehen, die von oben genannten Verfassern an der Banalisierung der Symptome der Unaufmerksamkeit und der Hyperaktivität geübt wird, muss dargestellt werden, wie diese Konstruktion im Alltag geschieht und wie sie sich in den Bereichen der Schule und der Familie auswirkt.

Thomas Armstrong (2007) schreibt, dass die Konstruktion der ADHS sich auf einen Modetrend stützt. Nach diesem Verfasser handelt es sich um eine Form der „Modediagnose“, deren Ausbreitung sich eine, momentanen Tendenz verdankt, die Welt mit kranken Blicken zu sehen. Er geht davon aus, dass die ADHS einer Vielfalt von ökonomischen Interessen nachkommt. Seine Erfahrungen mit Familien, deren Kinder Aufmerksamkeits- oder Verhaltensproblemen aufweisen, besagen, dass auf allen eine traurige Geschichte lastet. Der Grund, warum die ADHS-Diagnose eine Erleichterung für die Familie bedeutet, ist ganz einfach: es handelt sich dann um einen neurologischen Zustand, an dem kein Mensch Schuld ist. Alle können von da an in Ruhe schlafen, denn es gibt nun weder emotionale Bürden noch unangemessene Erziehung.

Nach Armstrong wird die Diagnose attraktiv, weil sie ein sehr unangenehmes Problem neutralisiert. Gleichzeitig wird dem Problem diagnostisch aber auch einen Defizits- oder Krankheitsunterton verliehen. Er erhebt Kritik an diesem „defizitären“ Unterton,

womit das Thema der ADHS verbreitet wird, wobei ständig von etwas Ungesundem, Anormalem, Krankhaftem oder Verstörtem geredet wird. Auf den Faktor der Entwicklung des Kindes wird kaum Wert gelegt⁴⁹. Für den Verfasser ist ADHS ein Etikett, welches die Subjekte nicht nötig haben. Es sind Märchen die, in der Form wie sie gefördert werden, einzig in der Einbildung einiger Menschen existieren. Er übernimmt Illichs These⁵⁰, dass jede Gesellschaft ihre Krankheiten selbst definiert.

Döpfner (2005) vertritt die Ansicht, dass alle Erwartungen bezüglich eines Verhaltensmusters mit einer entsprechenden Kultur zusammenhängen. Wenn das Verhalten diesen Erwartungen nicht entspricht, wird es als anormal betrachtet. Die dem Individuum abverlangten Fertigkeiten entsprechen der Kultur, in der es eingebettet ist. Wenn es sie also nicht gemäß eines bestimmten Musters zeigt, wird es als defizitär, als krankhaft angesehen. Auf dieser Linie hält er die ADHS für ein Produkt unserer Kultur und vertritt folgende Ansicht in einer Internetdebatte:

Generell gilt Verhalten immer dann als psychisch auffällig, wenn es nicht die Erwartungen der Umgebung erfüllt. Und diese sind gesellschaftsspezifisch. Unsere Kultur beruht auf Lesen, Schreiben sowie lang dauernder geistiger Aufmerksamkeit und legt entsprechend großen Wert darauf. In diesem Sinne ist ADHS auch ein Produkt unserer Kultur. Wenn wir hingegen in einer Stabhochspringerkultur lebten, gäbe es sicher viele Kinder mit einem Stabhochsprungdefizit, das entsprechend als Krankheit definiert und behandelt würde (Döpfner, 2005).

Nach DeGrandpre (2000, S. 88) haben viele Kritiker schon gemerkt, dass es eine ständige Suche nach einer biologischen Ursache gibt, die so konstant ist, wie die unerschütterliche Neigung dazu, das Problem des Kindes klinisch zu erklären. DeGrandpre zitiert Alfie Kohn, der über den Mythos der ADHS/ADS sagt, dass:

die medizinischen Fachzeitschriften voll sind von dem Müll ausrangierter Theorien, die vorgeben, die Ruhelosigkeit bei Kindern als Symptom einer Erkrankung zu erklären. (...) Bemerkenswert ist hier weniger das fortgesetzte Versagen im Auffinden einer biologischen Ursache, sondern die Hartnäckigkeit, mit der diese Forschungsrichtung weiterverfolgt wird (Kohl bei DeGrandpre, 2000, S. 89).

⁴⁹ Armstrong (2007) sagt folgendes: „Was mich an diesem Phänomen ADS wahrscheinlich am meisten stört, ist die Betonung des Defizitären. Wir sprechen dabei über Krankheit und Störung; wir sprechen über eine psychiatrische Erkrankung. Wollen wir solche schwerwiegenden Etikettierungen wirklich so ausschweifend gebrauchen?“ (In: <http://www.ads-kritik.de/ADS-Kritik14.htm>. – Letzter Zugang: 26.06.2007).

⁵⁰ Ein Zitat von Ivan Illich verdeutlicht die These von Armstrong: „Jede Gesellschaft definiert ihre Krankheiten selbst. Für das Symptom zwanghaften Stehlens können Menschen hingerichtet, zu Tode gefoltert, ins Exil verbannt, zu einer stationären psychiatrischen Behandlung gezwungen oder mit Almosen oder Steuergeldern beschenkt werden.“ (In: <http://www.ads-kritik.de/ADS-Kritik14.htm>. – Letzter Zugang: 26.06.2007

Einige medizinische Konzeptionen behaupten, dass die ADHS eine biologische Ursache hat, auch wenn dies nicht bewiesen werden könne. DeGrandpre (2000) ist der Ansicht, dass, solange auf wissenschaftliche Beweise gewartet wird, die Meinungen neutral sein sollten und alle Möglichkeiten in Betracht zu ziehen seien. In diesem Fall kritisiert der Verfasser z.B. die American Academy of Pediatrics [Nordamerikanische Akademie der Kinderheilkunde], die selbst bei noch fehlenden Antworten folgendes alternative Vorgehen befürwortet: von ADHS betroffenen und als solche diagnostizierten Kinder und Erwachsenen werden als unter einer Entwicklungsstörung leidenden Menschen betrachtet. So gesehen gibt es ein klares Paradoxon: ADHS soll fraglos ein biologisches Problem sein, auch wenn seine Ursachen noch nicht klar erforscht sind, wie DeGrandpre (2000, S. 89) schreibt:

Doch stattdessen hören wir vom medizinischen Establishment (und jetzt von den Medien) die paradoxe Behauptung, ADS sei fraglos ein biomedizinisches Problem, auch wenn seine Ursachen nicht klar erforscht sind.

DeGrandpre (2000) kritisiert diese Diagnose per Dekret und die nordamerikanische Psychiatrie in Bezug auf ihren Einfluss, der eher sozial-politischer als wissenschaftlicher Natur ist. Mit biologischen Argumenten behauptet sie, was die Mehrheit der Ärzte für wahr hält, nämlich dass die Merkmale der mit ADHS diagnostizierten Personen sich aus neurobiologischen Dysfunktionen ergäben. Sie bitten um ein Vertrauensvotum, denn es fehlt ihnen die wissenschaftliche Beglaubigung, die ihre Sicht belegen könnte: „Vertraut uns, wir wissen, was für euch gut ist“ (DeGrandpre, 2000, S. 89).

Dieses von DeGrandpre erwähnte Vertrauensvotum für die medizinische Diagnose wird schon offen in dem schulischen und dem familiären Bereich praktiziert, wenn es um das unaufmerksame, hyperaktive Kind und die ADHS geht. Der medizinische Ausdruck ist populär geworden und gehört zum allgemeinen Wortschatz, ist also nicht mehr auf den medizinischen Bereich beschränkt. Er gehört außerdem auch zum Leben der Kinder, die unter dem Makel der Unaufmerksamkeit und der Hyperaktivität leiden.

Über die von Aufmerksamkeit und Impulsivität angewandten Untersuchungen gibt es z.B. nichts Zuverlässiges außer den Fall des Kindes, der natürlich Berichte der Familie und des Lehrers enthält. Hallowell und Ratey (1999, S. 63) sind allerdings der Meinung, dass der Vergleich zwischen Kindern einen möglichen Weg zeigen kann:

Es gibt keine klare Abgrenzungslinie zwischen ADS und normales Verhalten; es ist besser, ein Urteil aufgrund des Vergleiches zwischen dem Kind als Individuum und seiner Mitmenschengruppe zu fällen (Hallowell und Ratey, 1999, S. 63).

Zur Kritik seitens einiger Verfasser an der ADHS als mythischem Zeichen muss erklärt werden, wie die Konstruktion eines Mythos und seine soziale Nachwirkung vor sich gehen. Dazu greife ich auf verschiedene theoretische Beiträge zurück, und zwar auf die von Barthes (1972), Campbell (1989), Randazzo (1997), Ianni (2000) und Bachtin (2004). Die Bezeichnungen ADHS und ADS stellen Zeichen dar, sind also ideologisch besetzt und können gut den Diagnoseaufbau der Lehrer beeinflussen: „Alles Ideologische ist *Zeichen*“ (Bachtin, 2004, S. 31; Hervorhebung vom Verfasser).

Während ihrer sozialen Konstruktion, ist die ADHS zu einem Werkzeug geworden, dessen Sinn über die unaufmerksamen und hyperaktiven Verhaltensweisen hinausgeht. Sie wird stets sofort mit den Lernschwierigkeiten in Verbindung gebracht. Als Zeichen ist die ADHS auch ein „ideologisches Produkt“ und bestätigt einige wissenschaftlich-medizinischen Vorstellungen, wie z.B. folgenden Bericht von Amen (2000), eines klinischen Neurowissenschaftlers und Psychiaters. Ausgehend von seinen diagnostizierten Patienten, erklärt der Verfasser folgendes:

Ich sah, wie diese Medikamente das Leben von Menschen veränderten. Ich machte SPECT-Untersuchungen⁵¹ an einem zehnjährigen von ADS betroffenen Jungen mit und ohne Medikation. Zehn Milligramm Ritalin dreimal am Tag haben ihm einen deutlich stärkeren Zugang zur Aktivität des präfrontalen Kortex ermöglicht und daraufhin wuchs die Fähigkeit, sich zu konzentrieren, Ziele zu setzen, sich zu organisieren, planen und seine Impulse zu kontrollieren (Amen, 2000, S. 156).

Geraldi urteilt, dass bei Amen die Elemente, welche die ideologische Funktionsweise eines Zeichens darstellen, explizit werden, das heißt, sie sind in ihren „vagen“ Bedeutungen enthalten: „*‘einen deutlich stärkeren Zugang’* haben oder *‘wurde immer fähiger’* sind vergleichende Ausdrücke, bei denen die Parameter oder die Basis für die Behauptung des Plus nicht verdeutlicht wird“. Geraldi besteht noch auf den ideologischen Wert von chiffrierten Zeichen, die „dem Laien unzugänglich sind, wie *SPECT* oder *Aktivität des präfrontalen Kortex*“. Nach Geraldi schaffen normal gebräuchlichen Fachausdrücke beim Laien einen mythischen Wahrheitssinn. Dazu kommt noch das Gewicht der Meinung eines Wissenschaftlers und das rettende spezifische Rezept:⁵²

Die Zeichen ADHS behalten zwar den Sinn von unaufmerksamen und hyperaktiven Verhaltensweisen, repräsentieren aber darüber hinaus auch diagnostischen Kategorien, die mit vom Normalen abweichenden Verhaltensweisen

⁵¹ Nach Amen (2000) ist die Single Photon Emission Computed Tomography – SPECT eine Untersuchung im Bereich der nuklearen Medizin, die den Blutfluss und das zerebrale Aktivitätsniveau misst.

⁵² Geraldis Analysen fanden im Gespräch mit der Verfasserin statt.

zusammenhängen. Sie spiegeln die Wirklichkeit gebrochen und verzerrt wider. Diese Zeichen werden einer ideologischen Beurteilung unterworfen, die auf den von der Psychiatrie und den mit ihr verbundenen Vereinen beschriebenen Prinzipien basiert. *“Alles Ideologische hat einen semiotischen Wert“*, sagt Bachtin (2004, S. 32; Hervorhebung vom Verfasser). Das Phänomen der ADHS als ideologisches Zeichen verwirklicht sich auch in seinem Schriftbild. Da nach Bachtin (2004, S. 33) das „Zeichen ein Phänomen der Außenwelt“ ist, das den Aktionen und Reaktionen des sozialen Milieus unterliegt, wäre ADHS nicht auch ein aufkommendes Zeichen der Vorstellung der Ärzte, der Psychologen und dann aber auch der Familie und des Diagnostizierten selbst? Insofern dieses Zeichen von sozial anerkannten und geschätzten Redeweisen begleitet wird, da es ja seinen Ursprung in der sozial als nutzbringend anerkannten Institutionen der Medizin und der Wissenschaft hat, würde jeder andere den gleichen Symptomen gegebenen Sinn einem Bekenntnis gleichkommen, dass man die als Krankheit konstruierten Wirklichkeit noch nicht verstanden hat.

Die Zeichen ADHS werden populär, weil sie in eine ideologische Kette eingespannt worden sind, die in verschiedenen Bereichen präsent ist und von einem literarischen Apparat, aus virtuellen Veröffentlichungen und traditionellen Medien bestehend, unterstützt wird. Diese Abkürzung wurde zu einer geläufigen Bezeichnung vor allem weil sie aus der Medizin kommt, d.h., aus einer sozial anerkannten und hoch geschätzten Institution. Bachtin (2004) ist der Ansicht, dass die Zeichen aus dem Interaktionsprozess verschiedener Bewusstseinssebenen, verschiedener sozial organisierten Gruppen stammen. „Es handelt sich um eine ideologische Kette, die sich von einem individuellen Bewusstsein zum anderen individuellen Bewusstsein erstreckt“ (Bachtin, 2002, S. 34). In dieser Hinsicht scheinen die Medizin, die Psychologie, die Psychopädagogik und die Pädagogik viel engere Beziehungen eingegangen zu sein und ihre Interaktionen intensiviert zu haben, vor allem wenn es um das menschliche Verhalten geht.

Die im kollektiven Bewusstsein vorhandenen Zeichen tragen einen ideologischen Inhalt mit sich. So „kann das individuelle Bewusstsein nicht nur erklären, sondern muss im Gegenteil selbst vom sozialen ideologischen Milieu her, vom sozialen ideologischen Inhalt her erklärt werden“ (Bachtin, 2004, S. 35). Um die Ursprünge des Denkens von Lehrern und Familie über die ADHS herauszufinden ist es unumgänglich, die Bereiche und Wissensfelder der medizinischen und ökonomischen Wissenschaften als

begründende Mächte zu beschreiben. In der Perspektive Bachtins entwickelt sich das individuelle Bewusstsein aus dem kollektiven. „Das individuelle Bewusstsein ist nicht der Architekt dieses ideologischen Überbaus, sondern nur einen Mieter des sozialen Gebäudes der ideologischen Zeichen“ (Bachtin, 2004, S. 36).

Bachtin (2004, S. 46) führt aus: „(...) in jedem ideologischen Zeichen konfrontieren sich Anzeiger widersprüchlicher Werte“. Die Zeichen der ADHS werden von einer sozialen Konfrontation, von einer sozialen Spannung genährt, in der ihre Legitimität umkämpft wird. Obwohl diese Zeichen gemäß der Vorstellungen ihrer Formulierer in eine Kategorie der biologischen Abnormität eingezeichnet sind, muss doch ihr allgegenwärtiger, intelligenter und schöpferischer Charakter, welchen die Diagnostizierten gemein haben, strategisch betont werden. Dies erscheint als ermutigender Aspekt für die Betroffenen. Mit dieser neuen Bekleidung gehen die Zeichen ADHS über die Frage der unaufmerksamen und hyperaktiven Verhaltensweisen hinaus. Die neuen Werten Intelligenz und Kreativität, die den ADHS-Individuen nun beigemessen werden, sind genau die, die nach Meinung ihrer Vertreter zur Legitimität des Status Quo die Oberhand behalten sollen.

Man muss aber nach dem Grund dieser Wertschätzung fragen. Wenn die Zeichen ADHS ihren Wert einerseits von der Medizin gesichert bekommen, sind sie andererseits durchdrungen von einer sozialen Sinnggebung: Krankheit stellt besonders unter ökonomisch-produktivem Gesichtspunkt keinen Wert dar. Und die mit der Psyche zusammenhängenden Krankheiten (Geisteskrankheiten) leiden unter einem starken sozialen Vorurteil. Die Sinnggebung schlägt hier zwei Richtungen ein: es ist zwar etwas Biologisches, von dem darum keine „Normalität“ verlangt werden kann, aber es ist auch etwas Mentales und darum dem sozialen Vorurteil unterworfen. Wie ist dem einen Wert beizumessen?

Aus diesem Grund bekommen die Zeichen ADHS als Phänomene eine Identität, die ihre Träger als legitime Vertreter der unaufmerksamen, hyperaktiven und impulsiven und kreativen Personen definiert, und zwar oft unabhängig von einer klinischen Diagnose. Die Verhaltensweisen reichen an sich vollständig aus, das Etikett anzubringen. So wie ein Produkt konsumiert werden muss, so muss auch die ADHS als mythisches Zeichen konsumiert werden. Dazu müssen mit Fleiß ihre Bedeutungen bearbeitet werden und zwar besonders jene, die zur gewünschten Identität beitragen können, um ihre Präsenz bei den Konsumenten zu verstärken. Einerseits wird die ADHS als neurologischer Mangel in der Kategorie der mentalen Störungen gehandelt;

andererseits ist es üblich, dass intelligente und kreative Personen von ihr betroffen sind. Die populären Veröffentlichungen über das Thema erscheinen als Versuche, diesen zweiten Sinn aufzuwerten. Es handelt sich dabei um die Erwartung eines genialen Streiches: aus dem „Abnormalen“ würde das Genie kommen, das Dinge sieht, die normale Menschen nicht sehen. In demselben Maße, wie die ganze wissenschaftliche oder künstlerische Produktion von ihren sozialen Bedingungen abgeschnitten wird, wächst auch der Glaube an das Genie, das ohne Anstrengung noch Arbeit seine Entdeckungen und Erfindungen macht. Der von ADHS Betroffene ist womöglich ein Prädestinierter, ein Newton mit seinem Apfel.

Es kann behauptet werden, dass der ganze in der ADHS enthaltene Sinn nicht unabhängig von ihrem Zeichen existiert. Bachtin schreibt, dass „die mentale Aktivität sich auf dem semiotischen Terrain manifestieren muss“ (Bachtin, 2004, S. 51), sodass die gesamte diagnostische Aktivität durch das Zeichen verstanden und analysiert werden kann. So bekommt die schulische Diagnose als Aktivität einen Sinn, der anhand von ideologischen Prinzipien des medizinischen Bereiches und nicht der Pädagogik erfasst wird. Die ganze Assimilation dieser ADHS-Ideologie geschieht von außen nach innen. Auf dieser Weise bildet sich ein Denken aus, das abhängig ist vom ideologischen und zeichenmäßigen Gesamtsystem.

Wenn wir von einem diagnostischen Vorgehen der Schule oder der Lehrer sprechen, wenn wir vom Verdacht eines neurobiologischen Mangels oder vom Bestehen der ADHS als motivierendes Element reden, müssen wir im Auge behalten, dass dieses Vorgehen nicht individuell, bloß dem Lehrer oder der Schule eigen ist. Der Verdacht schöpfende Blick des Lehrers, der ihn dazu verleitet, das Verhalten des Schülers mit der ADHS in Verbindung zu bringen, ist sowohl individuell als auch sozial. Das ADHS ist ein ideologisches Produkt, ein soziales Zeichen. Seine semiotische Natur wird in der Psyche konkret: „Das ideologische Zeichen bekommt Leben, insofern es sich in der Psyche verwirklicht“ (Bachtin, 2000, S. 64).

Um als Mythos angesehen zu werden, muss der Mythos sich einer angemessenen Sprache bedienen, denn es handelt sich um eine Botschaft, um ein Kommunikationssystem (Barthes, 1972, S. 131). In Bezug auf die ADHS z.B. verfolgt die entsprechende mythische Rede das Ziel der kommunikativen Wirksamkeit. „Alle Rohstoffe des Mythos, seien sie darstellend oder graphisch, setzen ein signifikantes Bewusstsein voraus, und dies ist eben der Grund, warum man unabhängig von ihrer materiellen Substanz über sie nachsinnen kann“ (Barthes, 1972, S. 132).

Um ADHS als ein mythisches Zeichen zu verstehen, ist es nötig, das ganze spezifisch von ihr getragene semiologische System kennen zu lernen (Barthes, 1972, S. 136). Auf dieser Linie können wir behaupten, dass das Zeichen ADHS das Element darstellt, das einen klinischen Begriff (Gesamtsymptomen) mit einem Bild (die Bezeichnung, die das Symptomenbild zusammenfasst) im ersten System verbindet und sich in einen Signifikanten im zweiten System verwandelt. Das erste semiologische System ist das Sprachsystem, die vom Mythos gebrauchte *Objektsprache* mit dem Ziel, ihr eigenes System zu bilden. Dies ist die Art und Weise wie das ADHS von den Ärzten abgebildet und angeeignet und dann an die Laien weitergeleitet wird, nämlich, an das diagnostizierte Kind, an die am Prozess teilnehmende Familie, an die Lehrer, kurz, an die Allgemeinheit. Das zweite System ist die „Metasprache“ (Barthes, 1972), das heißt, eine Sprache, die gebraucht wird, um über die erste zu reden. Im Fall des ADHS ist die Metasprache die Form, in der sie öffentlich vorgestellt wird mit Hilfe der Medien und des gesamten Werbeapparates, was ihren ursprünglichen Sinn völlig verändert.

Im mythischen System ist der sogenannte *Signifikant* mit seinem *Sinn* und seiner *Form* dergestalt verbunden, dass er zweideutig erscheint. Als *Sinn* verbindet sich der *Signifikant* des ADHS mit seiner Assimilationsform. Das ADHS hat einen historischen Sinn, es hat ein *Signifikat*, das an die ersten wissenschaftlichen Aussagen angebunden ist und mit dem Problem der unaufmerksamen, hyperaktiven und impulsiven Verhaltensweisen zusammenhängt. Wie Barthes sagt: „Der Sinn ist schon vollständig, er behauptet ein Wissen, eine Vergangenheit, ein Gedächtnis, eine vergleichende Ordnung von Fakten, Ideen und Entscheidungen“ (Barthes, 1972, S. 139).

Wenn der Sinn des mit dem unaufmerksamen, hyperaktiven und impulsiven Verhalten zusammenhängenden Problems anhand von Bezeichnungen wie ADHS/ADS gekürzt wird, lässt gerade diese Form die Tür offen für neue Interpretationen. Nach Barthes gibt es eine „paradoxe Umstellung“ der Leseoperation des Sprachzeichens mit der Leseoperation des mythischen Zeichens (Barthes, 1972, S. 140). Mit dem Aufkommen der Form (der Bezeichnung ADHS) bekamen die im Sinne des Verhaltens an sich eingebetteten Werte, Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität, ein anderes Signifikat. Es ist jetzt nämlich das, was als Konsumobjekt dienen soll, d.h., der Mythos selbst. So beschränkt sich die ADHS nicht nur auf unaufmerksame und hyperaktive Verhaltensweisen, sondern erstreckt sich auf neurologische Störungen, Krankheiten, Abnormitäten, Unannehmlichkeit, Unfähigkeit, Lernschwierigkeiten, Medikation usw. Es handelt sich nun um einen ganzen „Regenschirm“ von Attributen, die in der ADHS

zusammengefasst werden, deren Zeichen eine Reihe von Signifikanten umfasst, die ihren Sinn angesichts der Banalisierung und Verallgemeinerung der Frage entstellen.

So ist leicht einzusehen, dass das Kürzel ADHS als Form eines Zeichens nicht nur in den Begriffen der dieses Problem als neurobiologischen Faktor erforschenden medizinischen Wissenschaften, sondern auch in den Begriffen verankert ist, die den Markt stärken, da er ja das Gegenmittel gegen die störenden Verhaltensweisen anbietet. Die Modernisierung der Psychiatrie und die Aktualisierung des DSM-IV sowie die ganze Förderung seitens der Medien bewirkt, dass die Frage der Unaufmerksamkeit und der Hyperaktivität grundsätzlich in ihrem Sinn entfremdet, banalisiert und entstellt wird, damit ihre Geschichte neu erzählt wird (Lima, 2005). ADHS wurde ja in die klinischen Kategorie der mentalen Verstörungen eingetragen, wurde aber dann paradoxerweise auch als Ikone verwendet, um intelligente und kreative Individuen zu repräsentieren, womit versucht wurde, sie in neuer Perspektive zu sehen. Obwohl dieser Blick einen positiven Aspekt aufdeckt, schafft er es nicht, sich von den brandmarkenden Etikettierungen zu distanzieren.

In seinen Studien über Freud und Jung schreibt Campbell, dass die Helden und Heldentaten des Mythos auch im modernen Zeitalter noch lebendig sind. Weiterhin führt er aus, dass im Reich des modernen Mythos die Figur des modernen Arztes vorkommt, und zwar als die eines Meisters, der die ganze Weisheit und die Formeln der geheimen Wege beherrscht. Er hat die Funktion, Anweisungen an den Helden zu geben, damit er die vorgeschriebenen Aufgaben heil überstehen kann: „Er verbindet die fast fatalen Wunden mit dem heilsamen Balsam und am Ende, nach einem großen Abenteuer in der Nacht voller Zauber, bringt den Eroberer zurück in die Welt des normalen Lebens“ (Campbell, 1989, S. 20). Nach dem Verfasser funktionieren die Mythen so, dass ihre Symbole von der menschlichen Psyche spontan bearbeitet werden können; jeder Mythos trägt in sich unversehrt die schöpferische Kraft seiner Quellen. Und seine Funktion, wie es ja auch die der Riten ist diese: den menschlichen Geist durch die Symbolen zu erhöhen.

Campbell vertritt die Ansicht, dass die Neurosenepidemie, welche die Menschheit befallen hat, dem Fehlen von Symbolen als wirksamer geistlicher Hilfe zu verdanken ist. Er meint damit die von Mythos und Ritus von außen her gelieferten Bilder, welche die Psyche nähren und sie von einer „aus der Mode gekommenen“ Welt befreien (Campbell, 1989, S. 21-23). Vielleicht ist dieses das mythische Geheimnis der ADHS: dass sie als Phänomen nährt. Unaufmerksame, hyperaktive und impulsive

Verhaltensweisen hat es immer gegeben und sie weckten bis vor kurzer Zeit überhaupt kein klinisches Interesse. In den letzten Zeiten jedoch nehmen die mentalen Störungen viel Raum in den psychiatrischen Forschungen ein, wobei sie in verschiedenen Kategorien unterteilt werden. Jeder Verhaltenstyp bekommt eine neue Bezeichnung.

Das Paradoxon dieser doppelten Bewegung wird klar durch den Gebrauch von Medikamenten dargestellt: wenn sich diese Verhaltensweisen durch Kreativität und Intelligenz auszeichnen, warum versucht man sie zu normalisieren, auszulöschen? Vielleicht könnte man ironisch sagen, dass angesichts der aktuellen Statistiken die Menschheit solche hohe Zahlen von Genies nicht verkraften würde.

Es reicht, einige Zahlen bezüglich schon diagnostizierter Fälle nachzuprüfen. In seiner Untersuchung bringt Lima (2005) einige Zahlen als Beispiel für ADHS-Betroffene. Lima bezieht sich hier auf unterschiedliche Studien. Nach der ersten Studie sind drei bis fünf Prozent der nordamerikanischen Kinder von einer Störung betroffen. Die andere Studie zeigt, dass 10% ADHS haben. In Brasilien kommt die ADHS in 5,8% der Heranwachsenden vor. Eine Studie zeigt ein Vorkommen von 17,8% und in Spanien von 15% bis 20% der Schulgemeinde (vgl. insgesamt Lima 2005,79). So ergänzen sich die klinischen Konzepte, die Aktion des pharmazeutischen Marktes und die Gutgläubigkeit der Lehrer und der Familie bei der sozialen Konstruktion der ADHS.

Der Prozess der sozialen Konstruktion von ADHS hat für mich viel gemeinsam mit der Konstruktion eines Mythos wie schon in Kap 2.2.4. ausgeführt. Autoren, die über die Schaffung von Mythen und ihrer Symbole arbeiten, schreiben, dass es wichtig ist, ein emotionales Band zwischen der Marke und dem Zielpublikum zu schaffen, und zwar anhand der Humanisierung des zu konsumierenden Produktes. In dieser Hinsicht ist ADHS als mythisches Zeichen eine „perzeptorische Wesenheit“, die irgendwie eine Anziehungskraft auf die Leute ausübt (Randazzo, 1997, S. 45). Obwohl der Verfasser das Wort „mythologisieren“ im publizistischen Sinn gebraucht, „schließt dies alle Formen der symbolischen erzählenden Beschreibung ein und zeigt sich wiederholende universelle und kollektive Muster von psychischen Antworten auf die Erfahrungen des Lebens“ (Heisig in Randwanze, 1997, S. 59). In Bezug auf die ADHS sollen die sie umgebenden Informationen an die Sensibilität appellieren und die kulturellen Werte des Zielpublikums widerspiegeln. Randwanze profitiert von Campbell und beschreibt die verschiedenen Ebenen der mythischen Handlung. Diese Ebenen können auch dem ADHS-Mythos zugeschrieben werden:

Mystische Funktion: (...) wir nehmen das Wunderbare am Universum und das Wunderbare an uns selbst wahr und lassen uns von den Mysterien faszinieren; kosmologische Funktion: Hilft dabei, das Universum und den von uns in ihm eingenommenen Platz zu verstehen; soziologische Funktion: Unterstützt und verteidigt eine gewisse soziale Ordnung; pädagogische Funktion: (...) Wie wir unser Leben unter jedweden Bedingungen verbringen sollen (Randwanze, 1997, S. 59).

Während früher in den vortechnologischen Kulturen die Schamane und Gesundheitsbeter die Mythen schafften, liegt es in der zeitgenössischen Welt in den Händen der Medien und der mythischen Figuren, deren Namen dazu gebraucht werden, um eine Identität, um psychologische und emotionalen Bänder „zwischen dem Zielpublikum und dem, was konsumiert werden soll“ herzustellen (Randwanze, 1997, S. 195). Silva (2002, S. 114) behandelt einige der Menschheitsgeschichte angehörende mythische Figuren, die gemäß seiner Untersuchung „Verhaltensweisen an den Tag legen, deren Merkmale eine mit ADS behaftete mentale Funktion suggerieren“. Er schreibt folgendes dazu:

Als ob ihrer Biographie, einmal veröffentlicht, die Bildung eines bestimmten Typs 'fiktiver Gestalt' mit typischem ADS-Profil anregen könnte. (...) Albert Einstein – *„Eine keineswegs relative Intuition“*; Fernando Pessoa – *„Ein Navigator verschiedener Seelen“*; Henry Ford – *„Ein Bahnbrecher der Zukunftsstraße“*; James Dean – *„Ein Star bei Höchstgeschwindigkeit“*; Leonardo da Vinci – *„Grenzenlose Vorstellungskraft“*; Ludwig van Beethoven – *„Der Dirigent, der Stille in Musik verwandelt hat“*; Marlon Brando – *„Licht, Kamera und Emotion“*; Vincent van Gogh – *„Die eindrucksvollen Farben der Sensibilität“* (Silva, 2002, S. 114).

Gianni (2000) beschreibt ein emblematisches Individuum, das als Teil des Modernitätsdilemmas aufgefasst wird, als ein Hauptdarsteller der menschlichen Beziehungen in den sozialen Prozessen und Strukturen. Dieses Individuum erscheint stets als Figur oder Figurant in verschiedene künstlerischen Bereichen, wobei es sich als Mythos oder Mythenschöpfer zu erkennen gibt. Mit ihm kommen die „typologischen Konstruktionen“ auf (Gianni, 2000, S. 267), welche die Wirklichkeit an das Konzept oder an den „Archetyp“ anpassen wollen. Viele Typen oder Typologien sind von „außergewöhnlichen“ Individuen, „markanten“ Institutionen oder „einmaligen“ Epochen inspiriert worden, obwohl ihren Darstellern dies nicht immer bewusst ist. Es handelt sich um Konstruktionen, um etwas, was aufgrund eines Ideals aufgebaut wird und sich von Legenden, Studien über die Seins-, Handelns-, Gefühls-, Denk-, Einbildungs- und Dichtungsweisen.

Laut Gianni verfolgen die Sozialwissenschaften die Praxis, die Hauptzüge und die Grundtendenzen, oder die Zeichen, Symbole und Embleme zu tachygraphieren,

anhand deren die Typen und Typologien⁵³ konstruiert werden (Ianni, 2000, S. 281-282). Es handelt sich hier um eine Kategorie, um ein System der Klassifizierung, das u.a. die Aussonderung von idealen Persönlichkeiten möglich macht. Die Typologien beruhen auf der Volkseinbildung und der Einbildung der Sozialwissenschaftler. „Sie wandern von Populären zum Gelehrten und umgekehrt“. Sie gehen von einem sozial-kulturellen Prozess aus und können ihren Ursprung in der Konvivenzerfahrungen eines Kollektivs, bestimmter sozialer Gruppen haben. Das moderne Individuum ist Hauptthema vieler Studien und Diskussionen und bewegt sich in den Fluren der wissenschaftlichen Erkenntnis in dem Versuch, sie in allen ihren erzählenden Formen zu begreifen:

Das Individuum ist ja nicht immer dasselbe im Verlauf und in den Windungen des modernen Zeitalters. Es kann sich sowohl als plural, vielfältig und widersprüchlich, wie auch als erratisch und besessen erweisen. Monochord oder polyphon. Es sieht sich herausgefordert von den Spannungen und Gegensätzen, die es selbst im Bereich der Gemeinde und der Gesellschaft verursacht. Es modifiziert sich ständig, wiederholt und periodisch, indem es sich durch Arbeit produziert und reproduziert, in der Gegenüberstellung von Praxis und Objektivierung, Entfremdung und Emanzipation, Schöpfer und Geschöpf (Ianni, 2000, S. 268).

Ianni (2000) Überlegungen zeigen, dass die unheilvollen Umstände des modernen Zeitalters das Individuum dazu verurteilen, sich mit verschiedenen Gesichtern zu präsentieren. So lebt das moderne Individuum im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, als Gefangener der Abenteuer, die ihm von seiner eigenen Welt aufgedrängt werden und ihn zu Metamorphosen seiner selbst zwingen“. So wird vom ADHS-Individuum erzählt, dass es eine markante Figur ist, dank seiner Existenzweise zu verschiedenartigsten Offenbarungen fähig. Über die Mythen, ihre geschichtliche Entwicklungen und Sinngewandlungen schreibt Ianni:

Einige Mythen überfließen die Manipulationen. Sie können andere überraschende Signifikate und Konnotationen annehmen. Es ist immer schwer oder sogar unmöglich, vollständig die Form zu erfassen, mit der Individuen und Kollektive, soziale Klassen und Gruppen, verschiedene Ethnien und Geschlechter die von den Befehlshaber manipulierten Figuren und Figurationen aufnehmen oder umarbeiten, zurückweisen oder neu schaffen. (...) Sie nehmen überraschende Signifikate und Konnotationen, die sich sozusagen von Zeit zu Zeit oder von Generation zu Generation erneuern, und zwar nach den historisch-kulturellen Konfigurationen in der sich Leser und Leserinnen befinden, nach den Figuren jener, die hören, sehen, lesen, beobachten (Ianni, 2000, S. 288).

⁵³ Ianni definiert Typen und Typologien als Teile von Abstraktionen, idealen Modellen einer konstruierten Wirklichkeit. Diese Konstruktionen können empirisch, theoretisch oder praktisch-kritisch sein. Sie sind Teile eines Kräfteverhältnisses. „Sie beinhalten immer Klassifizierungen und Hierarchien, Verschiedenheit und Ungleichheit, Spannungen und Widersprüche. Die Typen und Typologien geben der sozial-kulturellen, psychosozialen und politisch-ökonomischen Wirklichkeit, sowie der ökonomischen Konfigurationen jeder Epoche den ihnen entsprechenden Sinn“ (Ianni, 2000, S. 281, 282). Die Typologien sind immer explizit oder diffus präsent in der Volkseinbildung, sowie sie explizit präsent sind in der Einbildung der Sozialwissenschaften.

Ianni spricht von den Pilgerfahrten der Mythen und Mythologien, die in diesen modernen Zeiten vor sich gehen. Sie manifestieren sich in der Massenkultur mit aller Wucht der Kommunikationsmittel, der Unternehmen im Allgemeinen. Die Medien erscheinen als eine mächtige Kraft, als eine „Fabrik von Mythen und Mythologien“, welche auf der Kulturindustrie gründen. Und das, was von dieser Kulturindustrie erwartet wird, ist mit dem produktiven Sektor und seinem Objekt, dem Konsument, verbunden. „Der Konsument ist nicht König, wie die Kulturindustrie uns weismachen will, er ist nicht Subjekt, sondern Objekt dieser Industrie.“ (Ianni, 2000, S. 298).

Obwohl nach Iannis Ansicht die Kulturindustrie nicht „monolithisch“ ist, „wird in ihrem Wesen einen Krieg um die Vorherrschaft der Zeichen, Symbole und Mythen einer vorherrschenden Klasse geführt, jener Klasse also, welche über die materiellen Produktionsmittel verfügt, welche die dominierende Kraft der Gesellschaft und zugleich ihrer dominierende spirituelle Kraft ist.“ (Ianni, 2000, S. 298)

Ianni vertritt die Ansicht, dass die konstruierte Wirklichkeit, also das Resultat der Einbildungs- und Denkkraft eine vom Individuum oder von Kollektiven tachygraphierte Wirklichkeit ist. Er führt aus, dass der Typus und der Mythos Fabeln sein können, Sache der Einbildung, die der Kultur aufgeprägt und in die Wirklichkeit aufgelöst worden sind. In anderen Fällen erscheinen sie als modulierende Elemente dieser Wirklichkeit, die unter dem sozial-kulturellen Gesichtspunkt durch Zeichen, Symbole und Embleme vermittelt werden, die in Kultur und Wirklichkeit umgehen. Für andere ist die „Wirklichkeit“ mit dem ganzen Sprachuniversum verbunden, das Typen und Mythen umfasst, anhand deren Individuen und Kollektive sich selber erklären und neu beschreiben (Ianni, 2000, S. 304).

2.2.5. Die Diagnose als pädagogische Aktivität

Studien wie die von Schäffer und Barros (2003), Collares und Moysés (1996) u.a. zeigen, dass Fragestellungen zu Verhaltensabweichungen und Misserfolg beim Lernen sich einer Art Behandlung ergeben haben, die sich nach den medizinischen und neuropsychologischen Modellen richtet⁵⁴ (Vivas, 2003, S. 48). Hier werden nach Vivas

⁵⁴ Das medizinische Modell geht von der Voraussetzung aus, dass die von den Individuen an den Tag gelegten Defizite und Beschränktheiten organischen Charakter haben. Die Anwendung dieses Modells ist klinisch und die diagnostische Aktivität beschränkt sich auf Eintragungen psychophysiologischer Natur und in einigen Fällen werden zusätzlich Tests appliziert. Das neuropsychologische Modell basiert auf physischen Parametern, anhand möglicher organisch-sensorischen und neurologischen Störungen des Subjekts. Es stellt eine Beziehung her zwischen dem Verhalten und dem Funktionieren des Organismus. In diesem Fall sind die Diagnostiktechniken von den medizinischen Wissenschaften abhängig und hängen mit der Kenntnis des zentralen Nervensystems, seiner neurologischen Prozesse und mit der Diagnose der kognitiven Prozesse zusammen (Vivas, 2003, S. 48).

die schulische Diagnose und die klinischen Überweisungen als eine Aktivitätsform verstanden, die allmählich einen systematischen Charakter annimmt und den Blick des Lehrers weg vom pädagogischen Problem auf ein anderes lenkt, nämlich auf den Zweifel über die Gesundheit des Schülers. Es ist bekannt, dass Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität die schulische Leistung beeinträchtigen können und dass sie in bestimmten Phasen auch generell vorkommen. Nach dem Inhalt der Informationen, die den Lehrern geliefert werden, scheinen diese davon überzeugt, dass es tatsächlich einen biologischen Mangel gibt, der vom Schüler ins Klassenzimmer mitgebracht wird und der die pädagogischen Grenzen überschreitet.

Die soziale Konzeption von Diagnosen im Bereich der Erziehung beinhaltet einen Prozess der Entscheidung mit dem Ziel, in die Situation einzugreifen (Salmeron bei Vivas, 2003, S. 18). Traditionelle, von der Erziehung gelenkte Diagnosevorschläge und -modelle stammen aus der Psychologie und sehen die Notwendigkeit ihrer Durchführung in jenen Situationen vor, in denen ein zu korrigierendes Lerndefizit auftritt. In diesem Fall ist der Schüler der Mittelpunkt der Diagnose, mittels derer eine Erklärung gesucht wird für die Problematik, mit der er sich konfrontiert sieht. Inzwischen haben neuere, integrative Diagnosekonzeptionen Fuß gefasst. Diese neuen Vorschläge weisen die Beurteilungstechniken ab, die das Ziel haben, Lernprobleme einseitig bei den Schülern zu verankern.

Den Schulberichten, in denen eine Überweisung von Kindern an Kliniken vorgeschlagen wird, ist zu entnehmen, dass dieses Vorgehen schon in die pädagogische Praxis integriert worden ist. Ich werde den Schuldiagnoseprozess als Gesamtaktivität betrachten, der folgendes beinhaltet: Beobachtung und Überwachung des Schülers, Berichterstattung durch die entsprechenden Lehrer, die offizielle Entscheidung durch den Schulrat und die Überweisung an eine Klinik zur Begutachtung. In Leont'evs Sinne werden wir hier dieses Vorgehen der Schule als diagnostische „Aktivität“ bezeichnen; es handelt sich um einen kollektiven Prozess, der Vertreter des Schulrates, aus Direktoren bestehend, pädagogische Koordinatoren und den Lehrkörper und zuletzt die Familie umfasst.

Das pädagogische Problem, das Sache der Schule ist, wird vertuscht durch die Vortäuschung eines Gesundheitsproblems, das Sache des Kindes ist. Wenn ADHS als ein Alarm an Eltern und Lehrer behandelt wird, wie es üblich geworden ist, wird die Kommunikation Trägerin der Interessen einer dominierenden Kultur, nämlich der Kultur

der Krankheitsideologie; so fasst es Bourdieu auf:

Die ideologische Wirkung wird von der dominierende Kultur produziert, welche die Funktion der Teilung durch die Funktion der Kommunikation verstellt: die Kultur, die verbindet ist auch die Kultur, die trennt (Unterscheidungsinstrument) und die Unterscheidungen legitimiert, indem sie alle Kulturen (jetzt Subkulturen genannt) zwingt, sich aufgrund ihrer Entfernung zur dominierende Kultur zu definieren (Bourdieu, 2004, S. 11).

In diesem Sinne wird die in der Kommunikation enthaltene symbolische Macht gegen die ausgeübt, die sich ihr unterwerfen, ergeben, preisgeben. Indem die Schule das pädagogische Problem an die Medizin überträgt, wird sie selbst zum Lieferant dieser symbolischen Macht. Sie definiert sich darüber und produziert und reproduziert so ihre Überzeugung (Bourdieu, 2004, S. 14). Wenn ich von der Diagnose als einer an klinischen Vorschriften vorherlaufende pädagogischen Aktivität rede, meine ich, dass die Konstruktion dieser Beziehung sich nach einem Kommunikationsmodell richtet, das weder Dialog noch Reflexion produziert noch alle verfügbaren Informationen teilt.

Darüber kehre ich jetzt zu Bourdieu (1997, S. 38) zurück, wenn er „die Dringlichkeit des Fast Thinking“ behandelt. Es ist eine Situation gemeint, in der jede an die Lehrer gerichtete Information, die ihre Gemüter in Bezug auf die Problem-Schüler beruhigen kann, sie in eine Dringlichkeit versetzt, eine Entscheidung dahingehend zu treffen, ob sie den Schüler an die Klinik überweisen oder nicht. Dies zu tun heißt so viel wie zuzugeben, dass der pädagogische Körper der Schule alle ihm zur Verfügung stehenden Mittel in Bezug auf jenen Problem-Schüler erschöpft hat. Es kommt aber die kritische Frage auf, ob sich die Schule Zeit genommen hat, um über ihre pädagogischen Anstrengungen nachzudenken und sie zu hinterfragen. Oder inwiefern erlauben die Beziehungen zwischen Gesundheit und Pädagogik den Lehrern eine Selbstreflexion?

Bourdieu behauptet, dass es ein Verbindungsglied zwischen Denken und Zeit gibt. Er zitiert Flaubert und meint damit die „idées reçues“, „Gemeinplätze“ oder „gemeine Phrasen“, jene banalen, gemeine Gedanken, die mit einer vorhergehenden kollektiven Anerkennung rechnen können, jene Gedanken, die der Allgemeinheit als Wahrheiten gelten. Die von Verfasser gestellte Frage über diese Kommunikationsart hat mit den Bedingungen der Rezeption zu tun, die es dem Hörer oder Empfänger erlauben, den Code des Senders der Information zu entziffern. Die „angenommene Idee“ oder der Gemeinplatz tut so, als ob dieses Problem schon gelöst wäre. Es findet eine augenblickliche Kommunikation statt, in der das Denken keinen Platz hat, denn es wird ihm keine Zeit gegeben:

Das Denken ist schon von seiner Bestimmung her subversiv: es fängt notwendigerweise mit der Demontage der 'Gemeinplätze' an und muss sodann den Beweis bringen. Wenn Descartes von Beweisführung redet meint er lange Begründungsketten. Dies braucht Zeit; es muss eine ganze Reihe von Aussagen hergestellt werden, die mit 'also', 'folglich', 'deshalb', 'demzufolge' verbunden sind. (...) Nun ist diese Entfaltung des denkenden Denkens intrinsisch mit der Zeit verbunden (Bourdieu, 1997, S. 41).

Es ist bekannt, dass die Medizin nicht alleine die Debatten über die klinische Konzeption der Probleme um die Verhaltensabweichungen und Lernschwierigkeiten führt. Die Medienkommunikation ist stets sprunghaft und bringt die für sie typische „Dringlichkeitseffekte“ (Bourdieu, 1997, S. 62) mit ein. Ich meine hier alle Kommunikationsmittel, die ihre Fähigkeit ausüben, das Kollektive zu beeinflussen und die dazu neigen, die Phänomene zu homogenisieren und zu banalisieren. Unter diesen Bedingungen der „fast thinker“ und Empfänger sehe ich die Lehrer stehen und den ganzen pädagogischen Körper der Schule in der Ausübung einer Aktivität der sofortigen Diagnose und klinischen Überweisung.

Ich suche in Leont'evs Theorie eine Weise, die diagnostische Aktivität zu erklären. Das Konzept von Aktivität im historisch-dialektischen Materialismus behauptet, dass die menschliche Aktivität Ergebnis der zwischenmenschlichen sozialen Beziehungen ist. Sie ist mit dem Bewusstsein verbunden, das ein Produkt der Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt ist. Unter den Bedingungen der kollektiven Arbeit bekommt die Aktion, also die „Haupteinheit“ nach der sich die Aktivität richtet, einen menschlichen und rationellen Sinn. Die menschlichen Handlungen müssen einen solchen Sinn haben, dass der Mensch ihn bewusst aufnehmen kann. „So verwirklicht sich das Sinnbewusstsein einer Handlung in der Form einer Widerspiegelung ihres Objektes als bewusstes Ziel“ (Leont'ev, 2004, S. 86).

Der bewusste Inhalt unterliegt Veränderungen und Verwandlungen im Verlauf der Entwicklung der unterschiedlichen Formen menschlicher Aktivität. So kommen die Entwicklungsphasen des Menschen voran: Bewusstsein und Existenz sind untereinander abhängig. Die Struktur, die das menschliche Bewusstsein umgibt ist die gleiche, welche die menschliche Aktivitäten umfasst, denn alle Aktivität ist mit den Formen der menschlichen und sozialen Beziehungen verbunden (Leont'ev, 2004, S. 106). Dies geschieht in der kollektiven Arbeit, bei der der zwischenmenschliche kommunikative Austausch wie ein Getriebe funktioniert, das ihrer Entwicklung zugutekommt. Der Mensch handelt kollektiv bezüglich der Natur, insofern er soziale

Beziehung mit anderen Menschen knüpft. Die gesamte produktive Arbeit ist also Produkt einer kollektiven Handlung (Marx nach Leont'ev, 2004, S. 81).

Das Bewusstsein ist die psychische Widerspiegelung der Wirklichkeit. Das Bewusstsein und ihre Ausbildung zu studieren heißt, die menschliche Lebensweise zu untersuchen, also ihre sozialen Beziehungen und die sozial-historischen Bedingungen, die solche Beziehungen ermöglicht haben. Um das individuelle Bewusstsein zu verstehen gehen wir also von der Kenntnis über die Ausbildungsweisen des sozialen Bewusstseins aus. Dies hängt insofern mit der menschlichen Aktivität zusammen, als die Struktur des menschlichen Bewusstseins sich gemäß der Struktur seiner Aktivität bewegt. Bewusstsein und Aktivität stehen in einer dialektischen Beziehung. (Leont'ev, 2004, S. 98).

Die innere Aktivität konstituiert sich von der praktischen Aktivität her – zuerst von der sozialen, dann von der individuellen Aktivität her. So ist jeder psychische Reflex das Ergebnis einer Interaktion zwischen dem Subjekt und der gesamten ihn umgebenden Wirklichkeit, sowohl der materiellen als auch der immateriellen. Beim Übergang vom kollektiven zum individuellen Bewusstsein, wenn die Konstruktion des Sprachsinns erfolgt, spielen Sprache und kollektive Aktivität eine wesentliche Rolle. Es ist wichtig zu verstehen, dass das soziale Bewusstsein aus Sinngewebungen besteht, die aus der verallgemeinerten und reflektierten Form resultieren, wie der Mensch die Erfahrungen vergangener Generationen assimiliert. Leont'ev schreibt dazu:

Sinngewebung ist die Verallgemeinerung der Wirklichkeit, die in einem sinnlichen Vektor, für gewöhnlich in einem Wort oder einer Redewendung kristallisiert und fixiert wird. Es ist die ideale, spirituelle Form der Kristallisation der sozialen Erfahrung und Praxis der Menschheit. (...) Die Sinngewebung gehört also vor allem zur Welt der objektiv historischen Phänomene. Die Sinngewebung vermittelt die Widerspiegelung der Welt durch den Menschen insofern die Welt ihm bewusst ist, d.h., insofern seine Widerspiegelung in der Welt sich auf die soziale praktische Erfahrung stützt und sie integriert. Psychologisch gesehen ist also die Sinngewebung das Eingehen der Wirklichkeit in mein Bewusstsein (mehr oder weniger vollständig und unter allen Aspekten), die verallgemeinerte Widerspiegelung der Wirklichkeit, und zwar in der von der Menschheit erarbeitete Form von Konzepten eines Wissens oder gar eines Machen-Könnens (einer verallgemeinerten „Aktionsweise“, einer Verhaltensnorm usw.) (Leont'ev, 2004, S. 101-102).

Die Beziehung des Individuums zu anderen Mitgliedern des Kollektivs verwandelt sich in Aktivität, wenn ein Zusammenhang zwischen Motiv und Objekt einer bestimmten Aktion besteht, der sich aus den objektiven sozialen Beziehungen herleiten lässt. Die menschliche Aktivität steht in Zusammenhang mit seinen sozialen Beziehungen und ist somit Teil der Ausbildung des menschlichen Bewusstseins. Wenn die Menschen in

diesen Beziehungen eine bestimmte Aktivität kollektiv ausführen, sind sie auf der Suche nach Befriedigung eines bestimmten Bedürfnisses. Die menschlichen Aktivitäten haben verschiedenartige Beweggründe und obwohl sie sich in Bezug auf das Objekt der Aktion (Zweck) unterscheiden, stellt doch jedes Objekt das Motiv dar, das alle Aktivität in Gang setzt. Damit ein Bedürfnis befriedigt werden kann, muss es dazu ein Objekt und ein Motiv geben. Jedes Bedürfnis ist gerichtet auf ein Objekt, z.B. das Bedürfnis sich zu ernähren auf das Nahrungsmittel. Wenn sich das Motiv (den Hunger stillen) der Aktivität auf das Objekt (das Nahrungsmittel) der Aktion (Nahrung suchen) überträgt, verwandelt sich die Aktion in Aktivität. Jede Aktivität impliziert einen sowohl persönlichen als auch kollektiven Sinn. Es besteht ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Zweck und Motiv. Wenn es nur um Aktionen geht, fallen Objekt und Motiv nicht zusammen (Leont'ev, 2004, S. 82).

Nach Leont'ev (2004) ist die Aktion nur möglich mittels eines kollektiven Prozesses. Die individuelle Befriedigung entspricht einer Befriedigung des Kollektivs, die ihrerseits noch einem individuellen angelernten Bedürfnis entspricht. Ich mache hier eine Analogie zwischen Leont'evs Denken und die Aktivität des Lehrers. Seine Wachsamkeit im Klassenzimmer ist schon der Anfang eines diagnostischen Prozesses, der mit der Überweisung des Schülers an die Klinik seinem Höhepunkt erreichen wird. Die Verbindung, die zwischen der diagnostischen Arbeit des Lehrers und der pädagogischen Arbeit der Schule besteht, stammt von der Beziehung beider zum ganzen Erziehungssystem. Es handelt sich also um eine kollektive Arbeit. Damit der Lehrer seine diagnostische Funktion übernehmen kann, ist es nötig, dass seine Aktionen einen Sinn haben und dass dem Lehrer diesen Sinn bewusst ist. Wie es bei Leont'ev (2004, S. 86) heißt: das Bewusstsein des Sinnes einer Aktion verwirklicht sich in der Form einer Widerspiegelung seines Objektes als eines bewussten Zweckes.

Die erste Bedingung aller Aktivität ist ein Bedürfnis. Das Bedürfnis kann dennoch an und für sich die konkrete Ausrichtung einer Aktivität nicht bestimmen, denn sie erfährt ihre Bestimmung nur im Objekt der Aktivität: sie muss sich sozusagen in ihm auffinden lassen. Sobald das Bedürfnis ihre Bestimmung im Objekt gefunden hat (sich also in ihm „objektiviert“ hat), wird das genannte Objekt zum Motiv der Aktivität, zu dem also, was diese stimuliert (Leont'ev, 2004, S. 15).

Die Diagnose ist eine von der Schule gefundene pädagogische Lösung, die von den kollektiven Bedürfnissen ihrer Vertreter in Beziehung zu ihren „nicht lernenden“ und undisziplinierten Schüler ausgeht. Die Seinsweise dieser Schüler ist das Motiv des gesamten Aktivitätsprozesses. Als Aktivität der Schule werden die Maßnahmen durch offizielle Entscheidung des Schulrates verwirklicht. Während der offiziellen Treffen

engagieren sich alle in einer Entscheidung über das Schulleben des Schülers, d.h. alle stützen sich auf eine schon konstruierte Diagnose, die durch die einzuleitenden Maßnahmen dann legitimiert wird. Die Konflikte der Lehrer, die ja im Bereich des Klassenzimmers, im alltäglichen Kontakt mit dem Schülern entstehen, nenne ich hier das Bedürfnis des Lehrers in Bezug auf die „nicht lernenden“ und undisziplinierten Schüler. So ist jeder Schulprozess, der eine diagnostische Aktivität beinhaltet, kollektiven Ursprungs, d.h. er fängt mit den Schulvertretern, mit den Lehrern und Koordinatoren an. Die Beobachtung allein löst den Konflikt zwischen Lehrern und den nicht befriedigenden Schülern nicht. Isoliert gesehen handelt es sich um eine bloße Aktion, die das Terrain für die Maßnahmen vorbereitet. Es kann aber behauptet werden, dass der ganze Prozess der diagnostischen Aktivität sich an dieser Quelle orientieren wird, nachdem die Möglichkeit einer neurobiologischen Störung in Zusammenhang mit den Verhaltensweisen des Schülers gebracht worden ist.

Es besteht ein berechtigtes Interesse seitens des Lehrkörpers, den Sinn der diagnostischen Aktivität in der Schule zu verstehen. Nach Leont´ev enthüllt der bewusste Sinn aller Aktion die in ihr enthaltenen Motive (das Stimulierende) und ihren Zweck oder ihr Ziel (die Objekte). Der Sinn hängt vom Motiv ab, das die in der Aktion sich verwirklichenden Aktivität stimuliert. Der Sinn besteht für das Bewusstsein und äußert sich in den Sinngewebungen. Leont´ev meint, dass Sinn und Sinngewebung unterschiedliche Konzepte sind, obwohl einen Zusammenhang zwischen beiden sicher auch bestehe. Die Tatsache, dass die Sinngewebung eines bestimmten Geschehens erfasst werden kann bedeutet nicht, dass ihr Sinn nicht doch unterschiedlich für den Menschen ausfallen könne. Der Sinn ist nicht etwas Statisches. Er bewegt sich im Laufe der Zeit und verwandelt sich gemäß der Erfahrungen und des sozialen Kontextes des Individuums (Leont´ev, 2004, S. 104).

Welcher ist der persönliche Sinn der Diagnose für den Lehrer? Auf welcher Basis wird die Aktivität der Diagnose und der Überweisung in der Schule aufgebaut? Die Art und Weise wie die Schule ihre diagnostische Aktivität ausübt entspricht der sozialen und kulturellen Form, in der die Gesellschaft organisiert ist und das Problem der Schüler wahrnimmt. Die Diagnose durch den Lehrer und die kollektive Entscheidung, Schüler an die Klinik weiterzuleiten, basieren auf der Aneignung und Reproduktion einer historischen, sozialen und kulturellen Form, die Lernschwierigkeiten und die undisziplinierten Verhaltensweisen zu betrachten. Der Lehrer hat gemäß seiner eigenen Ausbildung, seiner Geschichte und der im Verlauf seines Lebens erfahrenen

Vermittlungen gelernt, wie er seine Schüler zu beobachten und wie er seine Urteile darüber zu fällen hat.

Der Lernprozess, der zu den Seins- und Handlungsweisen führt, erscheint mit der Kultur und wird durch die soziale zwischenmenschliche Kommunikation wiedergegeben. Um dieses Vorgehen zu verinnerlichen, konstituiert sich einen Prozess der Verwandlung von einer kollektiven in eine individuelle Aktivität. So gesehen, basiert die diagnostische Aktivität auf einem kollektiven und einem persönlichen Sinn der Lehrer, des Schulrates und des gesamten Lehrsystems. Wenn das System festlegt, dass ein Schüler, der nicht den vom Schulsystem auferlegten Forderungen nachkommt, unter dem Verdacht steht, Träger eines organischen Problems zu sein, ist es die Pflicht der Schule, eine von einem Spezialisten erstellte, also eine klinische Diagnose zu verlangen. Die Rechtfertigung für die Diagnose wird also außerhalb des Schulsystems gesucht und gefunden. Durch die Informationen des medizinischen Diskurses untermauert, verewigt sich dann der ganze Prozess der diagnostischen Aktivität. Es handelt sich um eine kulturelle Aneignung und Reproduktion innerhalb einer Gesellschaft, die der Medizin ein Problem anheimstellt, das einen ganz anderen Ursprung haben kann.

Die diagnostische Aktivität richtet sich nach dem Bedürfnis der Lehrer, besser mit den Seinsweisen ihrer Schüler umzugehen. Die Redeweise des Schulrates gibt das in einigen Segmenten der Gesellschaft verbreitete Argument wieder, das so formuliert werden kann: „unaufmerksame und hyperaktive Verhaltensweisen, Misserfolg beim Lernen können einen neurologischen Ursprung haben“. So folgt die wachsame Beobachtung der Schüler seitens der Lehrer der Hypothese, dass womöglich ein neurobiologisches Defizit vorhanden ist, womit ein breiter Weg offen steht, um die entsprechenden Maßnahmen in Gang zu setzen. Ausgehend von der ADHS wird mit der Überzeugung operiert, dass der Misserfolg beim Lernen und die Undiszipliniertheit unter ärztliche Kompetenz fallen.

2.2.6. Die Diagnose über das Nichtlernen und das Verhalten

Die „Diagnose in der Schule“ als Objekt der Forschung zu betrachten heißt, eine Verknüpfung von zusammengehörenden Geschehnissen zu begleiten. Meine Erfahrung als Dozentin und der Kontakt mit Lehrern öffentlicher Schule haben mir einen starken Impuls gegeben. Ich kann dennoch den Einfluss einiger Erfahrungen aus meiner persönlichen Lebensgeschichte nicht verleugnen. Ich meine die Erfahrungen, die ich in einer öffentlichen Schule in den längst vergangenen Tagen meiner Kindheit

gemacht habe. Damals, Mitte der 1970er Jahre begann die Verbreitung der „*technizistischen*“⁵⁵ pädagogischen Tendenz in Brasilien unter der Regie des im Jahr 1964 an die Macht gekommenen Militärregimes. Wenn wir die vergangene mit der gegenwärtigen Epoche im Bereich der Schule vergleichen, werden wir feststellen, dass viele Sichtweisen von damals heute noch bestehen, denn es handelt sich ja um etwas, was in der Schulkultur fest verwurzelt ist. Selbstverständlich sind es heute nicht dieselben Leute von damals, aber die Sichtweisen scheinen sich manchmal von vergangenen Zeiten nicht distanziert zu haben.

Studien wie z.B. die von Collares und Moysés (1996) und Moysés (2001) zeigen das Gewicht dieser noch nicht geänderten Perspektiven auf, die eben deswegen noch nicht zu einem vollen Verständnis des Schülers, seiner Zeit, seines Raumes, kurz, seines Alltags gelangt sind. In ihren Untersuchungen behandeln die Verfasserinnen, wie sehr das Schulversagen noch von dem Vorurteil gegen diese von den Schülern im Klassenzimmer erfahrenen Problematik durchdrungen ist. Ein Beispiel sind die in den 1970er Jahren üblichen Verallgemeinerungen in Bezug auf neurologische Probleme wie minimale zerebrale Dysfunktionen, die „nicht lernenden“ Kinder „befallen“ haben. Heutzutage haften diese Dysfunktionen noch fest in der Einbildung einiger Lehrer, die unter marktmäßigen Einflüssen stehen, wobei sie andere schon oft geänderten Bezeichnungen übernommen haben. Die Vorstellung der biologischen Dysfunktion im Zusammenhang mit dem Misserfolg beim Lernen und der Undiszipliniertheit hält sich wie eine Legende, die nur überlebt, weil sie noch am Schulversagen ihre Nahrung findet.

Eine andere Frage, die mit der Wiederkehr im Verlauf der Zeit zu tun hat, und die m.E. Gegenstand der Reflexion sein muss, bezieht sich nicht nur auf die Verewigung von fehlerhaften Formen der Klassenführung, sondern auch darauf, zu wissen, wer die Subjekte und welches die Prozesse sind, die zur Verewigung dieser Denk- und Handlungsweisen beitragen. Arroyo (2004, S. 34) zitiert den Kommentar eines Lehrers: „die Schüler sind nicht mehr was sie einmal waren“, das die enttäuschte Ernüchterung des Dozenten angesichts der verlorenen Bildern des erzieherischen Kontextes

⁵⁵ Die technizistische Pädagogik hat eine große Verbreitung in den 1970er Jahren erfahren und zwar inspiriert von den Lernverhaltenstheorien, wie dem Behaviorismus, und von einem systematischen Lernansatz. Die Rolle des Lehrers war die eines Kontrollierers und Wächters der Aktivitäten der Schüler. Technisch-didaktischen Instrumenten werden aufgewertet und geschätzt; sie übernehmen die Rolle des Instruktors, der den Schüler für die Erledigung seiner Aufgaben „trainiert“ oder „dressiert/drillt“. Die technizistische Theorie geht von dem Stimulus-Antwort-Prinzip aus, nach welchem der Lehrer eine Information vermittelt und der Schüler mit einer passenden Antwort erwidert. Das Ziel ist, Arbeitskraft durch Training zu qualifizieren. Die technizistische Sicht war nicht daran interessiert, den Raum der Schule als einen Ort für Debatten und Infragestellungen zu pflegen (Meksenas, 1992, S. 49-51).

widerspiegelt. Der Verfasser gibt zu bedenken, dass die Schüler in der Tat nicht mehr dieselben sind und dies auch unmöglich sein können, denn die moralischen und sozialen Muster haben tiefe Veränderung durchgemacht. In dieser Richtung fragt der Verfasser: Aus welchem Grund stemmen sich Schulen und Dozenten gegen Veränderungen? Tatsache ist, dass eine neue Form des Auftretens von Schüler-Subjekten dem Alltag, der Kultur und den sozialen Beziehungen aufgeprägt wird: Dies verlangt dringend einen neuen Blick auf ihre Vorgehensweisen und eine Revision der „pädagogischen und lehrhaften Denkformen“ (Arroyo, 2004 S. 36).

Um ein Beispiel aus früherer Zeit zu erwähnen, kann gesagt werden, dass die pädagogischen Konzeptionen über die Schüler und die eventuellen Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme im Bereich des Klassenzimmers sich auf eine verhaltenspsychologische Sicht stützten. Diese Sicht maß der Reaktion des Schülers auf die vom Lehrer gegebenen Stimuli den größten Wert bei. Mit der Vermittlung der Information konfrontiert, stand es dem Schüler zu, eine passende Antwort zu geben. Entweder wusste er sie zu geben oder wusste er sie nicht zu geben. Unter diesem Aspekt sah die Konzeption von Erziehung in Bezug auf die Schüler, die Schwierigkeiten mit dem Lernprozess bekamen, ganz anders aus. Damals hatte man noch nicht die Kunst entdeckt, sie mit derart vielfältigen Bezeichnungen zu belegen, wie dies heute geschieht. Aktuelle Beispiel sind Kürzel wie ADHS, die normalerweise für zerstreute oder unruhige Kinder gebraucht werden. Damals waren die Schüler dennoch nicht gefeit gegen eventuelle Schwierigkeiten im Klassenzimmer, noch ließen die disziplinierenden, stets auf „schlechtes Benehmen“ lauernden Augen der Schule sie unbestraft.

Der spärliche Dialog und der autoritäre Ton der hierarchischen, für damalige – vor allem öffentliche – Schulen typischen Beziehungen verdrängten jeden Blick auf das Schüler-Subjekt. Übrigens gab es der Schüler als Subjekt⁵⁶ gar nicht. Nach meiner Erfahrung, nach meinen Schulerinnerungen bezüglich der individuellen Subjektivität⁵⁷

⁵⁶ Die Kategorie des Subjekts wird nach der Ansicht von González Rey (2003) als ein dynamisches Individuum in seinem sozialen Auftreten definiert. Diese Definition fasst das Subjekt als aktiv, bewusst und interaktiv in seinem sozialen Milieu auf. „Der Zustand des Subjekts ist wesentlich im Prozess der Übertretung der unmittelbaren Grenzen, die der soziale Kontext aufzuzwingen scheint, und verantwortlich für die Schaffung der Räume, in denen die Person diese Grenzen ändert und neue Optionen schafft innerhalb des sozialen Netzes, in dem sie handelt.“ (Rey, 2003, S. 237.)

⁵⁷ Der Begriff „Subjektivität“ wird hier nach dem Verständnis von González Rey (S. 241) gebraucht. Dieser Verfasser definiert die individuelle Subjektivität als Begründerin einer „einmaligen Geschichte eines jeden Individuums, welche innerhalb einer bestimmten Kultur aus seinen persönlichen Beziehungen besteht“. Der Verfasser, der einer kulturhistorischen Konzeption anhängt, behandelt die individuelle Subjektivität als etwas, das mit der sozialen Erfahrung des konkreten Subjekts zusammenhängt. Die Art und Weise wie das Subjekt seine Erfahrung organisiert ist mit seiner sozialen Geschichte eng verbunden.

der Schüler kommt es mir so vor, als ob sie ein dem Schulsystem verborgenes und unsichtbares Gesicht wären. Das Verhalten war ja das sichtbare Element, das die Nichterfüllung einer Auflage verriet. Deswegen verdiente es eine gewisse Bestrafung. Es wird gesagt, dass die Regeln existieren, um nicht erfüllt zu werden. „Das Gesetz ist nicht die Regel: es fußt auf der Tatsache, dass das Subjekt das tun kann, was die Regel verbietet. Das Gesetz ist da, weil es die Macht gibt, das Gesetz zu übertreten, und gerade deswegen muss manchmal mit dem Gesetz auch noch die Macht eingeführt werden“ (Berger und Luckman, 2002). Jedoch, in den von Foucault sogenannten „disziplinierenden Institutionen“⁵⁸ führte dies immer zu schmerzhaften Bestrafungen mit dem Ziel der Machtbehauptung⁵⁹ und der disziplinären Kontrolle⁶⁰ (Foucault, 2004, S. 108). Es kam ja nicht drauf an, ersichtliche Gründe zur Bestrafung zu haben. Um die Macht zur Überwachung zu legitimieren, konnte schon die bloße Existenz strafbar sein.

Foucault bespricht einige Beispiele von Strafen, die zwar voller Subtilitäten sind, aber doch stets das Ziel verfolgen, jene zu bestrafen, die sich fahrlässig gegen den disziplinierende Apparat zeigen. Die Bestrafung ist der Weg, der gewählt wurde, um dem Anderen die Bedeutung der Nachlässigkeit beizubringen. Bestrafung wird so von Foucault (2002, S. 149) so definiert:

⁵⁸ Als „Vorrichtung zur Artikulation der Beziehungen zwischen Produktion von Wissen und Weisen der Machtausübung“ (Foucault, 2002) verstanden, sind die disziplinierenden Institutionen Bestandteil der gesellschaftlichen Maschinerie, die sich durch Machtausübung auszeichnet und sich über das Individuum stellt, sodass sie ihn überwachen und sein Benehmen kontrollieren kann. Die disziplinierenden Gesellschaft, die um das 18. Jh. aufkommt, erscheint als Form, einen Verhaltensgehorsam *aufzuzwingen*, sodass ein Individuum gemäß vorgegebener Normalitätsprinzipien handeln kann.

⁵⁹ In seinen Untersuchungen expliziert Foucault (2004) die Charakteristiken der Machtverhältnisse, die sich vom Staatsapparat unterscheiden. Macht ist für den Verfasser eine soziale Praxis, die einen „relationalen Charakter“ hat und sich nicht an einem bestimmten Ort der sozialen Struktur situiert. In seiner Einführung zu Foucaults Buch „Mikrophysik der Macht“ schreibt Machado folgendes: „Sie funktioniert wie ein Netz von Vorrichtungen oder Mechanismen, denen nichts und niemand entgeht, für die es kein mögliches Außen noch Beschränkungen noch Grenzen gibt. Macht ist etwas, was man ausübt, erwirkt wird, etwas, was funktioniert“. Das Ziel der permanenten physischen Überwachung ist zu erreichen, dass das Individuum das zu den auferlegten Modellen passende Verhalten zeigt. Die Zeiten haben sich geändert und die disziplinierende Gesellschaft, in der die Individuen unter strenge Aufsicht und Einengung gehalten wurden, verwandelte sich in eine kontrollierende Gesellschaft, die sich durch höhere individuelle Beweglichkeit in Zeit und Raum auszeichnet. Nun hat aber die erworbene Wendigkeit es nicht von den Nachwirkungen der disziplinierende Logik befreit. Dieser Übergang zu einer kontrollierende Gesellschaft hält sich nicht mehr an das Individuum als Subjekt, sondern handelt in kollektiven Sphäre. Die Ausübung der Macht ist zwar historisch, aber die Form ihrer Ausübung hat sich im Lauf der Geschichte geändert.

⁶⁰ Foucault behauptet, dass die Disziplin eine „Machttechnik“ ist mit dem Ziel, das Individuum die ganze Zeit anhand einer „kontinuierlichen Eintragung“ zu überwachen und kontrollieren. Die Wirksamkeit ihrer Anwendung resultiert nicht nur aus der Bewachung an sich, sondern aus der Tatsache, dass das Subjekt „einer unaufhörlichen Pyramide von Blicken“ unterworfen wird. Der Verfasser sagt, dass die Schule des 17. Jhs. ein Kollektivraum war, der mit vielen Schülern zwar gleichzeitig, aber individuell besetzt war. Der kollektive Unterricht erfordert die „räumliche Verteilung“. „Disziplin ist vor allem Analyse des Raumes. Sie ist Individualisierung durch den Raum, die Einbettung der Körper in einen individualisierten, klassifizierenden, kombinierenden Raum.“ (Foucault, 2004, S. 106).

Unter dem Wort Bestrafung ist alles das zu verstehen, womit den Kindern gezeigt werden kann, dass sie einen Fehler begangen haben, alles, was sie erniedrigen, verletzen kann: eine gewisse Kälte, eine gewisse Indifferenz, eine Frage, eine Demütigung, eine Amtsenthebung.

Der Verfasser sagt weiter:

Im Büro, in der Schule, in der Armee treffen wir auf Strafen in Bezug auf die Zeit (Verspätungen, Abwesenheit, Unterbrechungen der Aufgaben), in Bezug auf die Aktivität (Unaufmerksamkeit, Fahrlässigkeit, Unbeflissenheit), in Bezug auf die Seinsweise (Grobheit, Ungehorsam), in Bezug auf die Redeweise (Geschwätz, Unverschämtheit), in Bezug auf den Körper („unrichtige“ Posituren, unangemessene Gesten, Ungepflegtheit), die Sexualität (Provokation, Unanständigkeit) (Foucault, 2002, S. 149).

Wenn die sozialen Zustände das Leben des Menschen regieren, trifft das Nichtlernen, das Schulversagen, die Schüler mit Sicherheit hart. Einige Studien zeigen, dass das Schulversagen oft in medizinischen Kliniken mündet (Collares und Moysés, 1996; Schäffer und Barros, 2003); dieses Problem kann nicht mit einer einfachen Überweisung des Schülers an die ärztliche Praxis durch die Schule erledigt werden. Es ist nicht nur notwendig, den Gedanken zu verstehen, der die enge Verbindung zwischen Lehren, Diagnostizieren und die Überweisung des Schülers an die Klinik stützt, sondern ebenso die Folgen dieser Praxis auf das Subjekt und seiner Beziehungen.

In dem Moment in dem die Problematik des Schülers vorgebracht und über sein Schicksal entschieden wird, ist zu erwarten, dass dies auch eine Revision der eingeschlagenen pädagogischen Wege aufkommen lässt. Es ist nicht nur der Schüler, der seine Geschichten mit in die Schule bringt, sondern auch der Lehrer und der gesamte Erzieherkörper tut es ebenso. Die Schule besteht übrigens aus den Subjekten samt ihrer Geschichten. Die Art und Weise zu diskutieren, wie die Lehrerschaft mit den Lernproblemen im Klassenzimmer umgeht, heißt zuzugeben, dass der Lehrer oft auch Hilfe braucht. Penteado (2001, S. 18) schreibt darüber: „Der Lehrer ist eine Person, nicht die abstrakte Inkarnation einer Forderung der Schule noch der keimfreie Kanal, wodurch das Wissen von einer Generation an die andere fließt“.

Es gibt auch eine andere Geschichte, die ihre Entfaltung in der Schule erfährt: das Schulzeugnis [im Portugiesischen „histórico escolar“, wörtlich „Schulgeschichte“] des Schülers besteht nicht nur aus Zensuren. Es gehören zu ihm auch Lehrer und die Angestellten, die mitgeholfen haben, es zu konstruieren und dokumentieren. Es ist nicht möglich, die Ursprünge der Lernprobleme ohne Kenntnis der Geschichte des

Kindes zu präzisieren, aber wir können auch mit Sicherheit behaupten, dass diese Probleme sich in sozialen Kontexten kundgeben und offenbaren. Aus diesem Grund ist der Andere genauso wichtig wie das Ich.

Es ist auffallend, wie einige Schulen das Kind einstuft, das sich mit dem Schulversagen konfrontiert sieht: seine Seins- und Lernweisen werden unter Verdacht gestellt. Es kommt der Verdacht einer Abnormität auf. Oft kommt es gar nicht zur Hinterfragung der bestehenden pädagogischen Formen. Es ist als bringe der Schüler etwas in die Schule mit, was eigentlich nur außerhalb der Schule vorhanden ist. Wenn dies die Denkweise ist, die der Lehr- und Schulaktivität überhaupt als Richtschnur dient, dann ist zu fragen, ob es nicht Resultat einer Schwierigkeit des Lehrers ist.

Viele Kinder, mit denen ich während meiner Feldforschung zusammen sein konnte, sind nach Ansicht der Schule jene, die lernunfähig sind, gehören zur Gruppe derer, die ihre Aufgaben nicht erledigen. Diese Kinder haben - jedes in seiner Weise - verschiedenartige Probleme. Sie gehen zur Tafel und machen die Mathematikaufgaben falsch, verfehlen die Aufgaben, sind unaufmerksam, unruhig, und deswegen auch potentielle Kandidaten für klinische Untersuchungen, die eventuelle „Kopfproblemchen“⁶¹ diagnostizieren können. Nach Ansicht einiger Lehrer lernen diese Schüler nicht, sie haben irgendeine Schwierigkeit, ein Problem oder gar Lernstörung. Der Blick scheint sich dann nur noch auf das Problem dieser Kinder zu fixieren und nicht auch auf den Kontext, in dem sie eingebettet sind.

Die große Frage ist, welche Schwierigkeiten, Problemen oder Störungen die Lehrer im Blick haben, wenn sie die Diagnose des Schülers erstellen. Die Strafen dafür, dass er in der Schule nicht „das Richtige tut“ oder einfach nichts tut, die früher sich in Linealschlägen auf den Kopf und verschiedenartigen Maßregelungen äußerten, finden jetzt ihre Lösung im Gesundheitsdienst, in der Figur des Arztes oder des Psychologen,

⁶¹ Dieser populären Ausdruck spielt auf Problemen zerebraler Natur an, die das Verhalten beeinträchtigen. „Die Krankheitskonzeptionen der Familienangehörigen von Patienten mit Schizophreniediagnose“ (Villares u. a. 1999) ist der Titel einer Studie mit anthropologischem Ansatz, die sich auf Interviews mit Familienangehörigen der Patienten stützt. Die Studie bringt Abschnitte dieser Interviews, in denen deutlich wird, wie die Familienangehörigen der Patienten mit Schizophrenie diese Krankheit sehen. Die Untersuchung stellt fest, dass „ein Kopfproblem haben“ soviel heißt wie „das Gehirn funktioniert nicht normal“ oder dass eine zerebrale Deformation vorhanden ist, die verhindert, dass die Person den Druck des Alltags aushalte und ein normales Leben führe. Die Verfasserinnen schließen aus den Berichten der befragten Personen und aus ihrer Haltung, dass für sie eine gewisse Anlage zur Krankheit bei den Patienten da ist, die sobald ausgelöst das Funktionieren des Gehirns blockiert. „Es muss etwas im Kopf sein, oder?“, „Er hat nicht mehr jenes ‘Teilchen’ im Gehirn zum Speichern, nicht! Es scheint geplatzt zu sein, nicht!“, „Es ist geerbt und nach meiner Meinung war es wegen ihrer Erziehung, dass ihren Kopf so ziemlich blockiert, so ziemlich rückständig ist...“, „Er hat wohl einen Fokus im Gehirn, irgendeine Beschleunigung“.

zu denen viele Schüler geschickt werden, wenn sie nicht lernen und wenn ihre Undiszipliniertheit der Schulkontrolle über den Kopf wächst. Diese Maßnahmen mit dem Ziel, eine medizinische Untersuchung durchzuführen, zeigen die Überzeugung an, dass die Probleme des „Nichtlernens“ oder des schlechten Benehmens im Körper sitzen oder dass sie angeboren, dass sie eine Art Schicksal sind, womit diese Kinder dann für den Rest ihres Lebens zu leben hätten.

Die von der Schule übernommene Praxis, Schüler an die medizinische Klinik zu überweisen, durch den Misserfolg in der Schule und das schlechte Benehmen gerechtfertigt, setzt eine biologische Abnormität beim Kind voraus und bewirkt eine Biologisierung, d.h., „verwandelt sozialen Fragen in biologische Fragen“, um die Konflikte zu begründen, die in der Arena des Klassenzimmers zwischen Schülern und Lehrern ausgetragen werden (Collares und Moysés, 1996 S. 27).

2.2.7. Ansätze, die Schüler zu verstehen

In einer Forschung über das Aufkommen einer neuen Kultur neuen Verständnisses seitens der Generation des Audiovisuellen und des Computers schreiben Babin und Kouloumdjian (1989) folgendes: „Sie [die Jugendlichen] ticken anders, befinden sich in einem anderen System, in das sie sich auf originelle Weise selbst einbringen und das sich nach und nach als eine wahre und neue Kultur etabliert“ (Babin und Kouloumdjian, 1989, S. 5). Es sind Kinder und Jugendliche, die oft missverstanden und falsch beurteilt werden, eben weil sie offensichtlich die Welt anders interpretieren und somit auch anders handeln. Für viele Erzieher ist der Umgang mit diesen Jugendlichen eine ständige Herausforderung. „Diese neue Kultur bedroht uns: Wir gingen rückwärtsorientiert in sie hinein. Das Bild unserer Mutter, der alten Schule unserer Kindheit, ist noch zu lebendig. Deswegen, ohne auf die Sprossen des wachsenden Baums hinzusehen, prangen wir die missratenen Früchte an“ (Babin und Kouloumdjian, 1989, S. 167).

Die Lernprobleme, die den Lehrern so großes Kopfzerbrechen verursachen, und die neuen Lernweisen der Schüler treten zusammen mit den alten, von Arroyo (2004) erwähnten Lehrweisen auf den Plan und wecken bei den Schuldirektoren und -lehrern das Bedürfnis, ihre Konzepte über das Lernen zu revidieren, wie folgende Aussage einer Koordinatorin zeigt:

In den Schulen, sehe ich, dass alle ziemlich orientierungslos sind. Orientierungslos in dem Sinne, dass sie nicht erklären können was Lernen ist, wie dieses Subjekt eigentlich lernt. Leider sind wir zur Objektivität der raschen

Antwort ausgebildet worden und wir wollen, dass die Kinder ebenfalls diese raschen Antworten drauf haben (Koordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Welche Bedeutung ist dem Aufkommen einer neuen Kultur von Verstehensweisen beizumessen? Die Kultur und ihre Repräsentationen orientieren den Lehrer in seiner Umgangsweise mit den alltäglichen Vorfällen im Klassenzimmer und in seinen Kommunikationsweisen mit den Schülern. Olson gibt folgendes zu bedenken in Bezug auf die Art und Weise, wie Kultur sich im Verstand ausbildet:

Die Vorstellung, dass die intellektuelle Entwicklung der Kinder zumindest teilweise als Prozess der Aneignung symbolischer und darstellerischer Systeme der Kultur zu verstehen ist, halte ich für ebenso grundsätzlich. Das Erlernen der Sprache ist das primäre Mittel der Aneignung traditioneller Gewohnheiten einer Kultur. Darüber hinaus spielt das Erlernen der verschiedenen Notationssysteme einer Kultur, d.h., der schriftlichen und ritualisierten Mittel, die eine Kultur zur Verfügung stellt, um Information zu speichern und zu vermitteln, eine zwar sekundäre, aber nicht minder wichtige Rolle (Olson, 1997, S. 77).

Jerome Bruner (2001) stellt einen Zusammenhang von Lernprozess und Kultur her. Als einer der Hauptbegründer der kognitivistische Revolution und Vertreter der Vorstellung, dass der Verstand sozial ist, behauptet er, dass das kulturelle Phänomen ein Orientierungselement im Erziehungsprozess ist. Auf der Suche nach einem Zugang zu den Geheimnissen der mentalen Aktivität hat Bruner in der Kultur eine Abkürzung zum Verständnis der Welt des Individuums gefunden.

Für diesen Verfasser hängt das Funktionieren des Verstandes mit den kulturell zur Verfügung stehenden Werkzeugen zusammen. Dies ist jedoch nicht alles. Es gibt keine Entwicklung des Verstandes ohne die Kultur. Mit diesem Ansatz zur Betrachtung der Natur des Verstandes, von Bruner „Kulturalismus“ genannt (2001, S. 16), wird die Ansicht vertreten, dass die Wirklichkeit des Individuums durch Symbole dargestellt wird, welche die Mitglieder einer kulturellen Gruppe miteinander teilen und anhand derer sie ihr Leben organisieren und interpretieren. In diesem Sinne verläuft die Entwicklung des Verstandes über solche symbolischen Systeme, die an die kommenden Generationen zur Erhaltung der kulturellen Identität weitergegeben werden.

Bruner betont, dass die Kultur „überorganisch“ ist, dass sie „den Verstand des Individuum modelliert“, dass sie voller Sinne ist, die in der Kultur selbst ihren Ursprung haben (Bruner, 2001, S. 16). Für den Verfasser ist der kulturelle Ort der Sinne die Tür, die für den kulturellen Austausch offen steht. Diese Tür sichert dem Individuum die Möglichkeit der Kommunikation zwischen seiner Welt und anderen Welten. In diesem

Sinne versteht Bruner den Kontext der Schule als einen kulturellen Ort, in dem der Austausch stattfindet. So befinden sich Entwicklung und Lernprozess immer in einem kulturellen Kontext verankert, dessen Ressourcen eine befähigende Rolle spielen. Dazu schreibt der Verfasser:

Also, die Schule ist eine Kultur an und für sich; sie ist nicht nur eine 'Vorbereitung', eine Aufwärmübung für die Kultur. Wie die Anthropologen sagen ist die Kultur ein Werkzeugsatz mit Techniken und Vorgehensweisen mit dem Ziel, die entsprechende Welt zu verstehen und mit ihm umzugehen (Bruner, 2001, S. 98).

Die von Verfasser hergestellte Beziehung zwischen Kulturpsychologie und Erziehung erfolgt über den Gedanken, dass die kulturalistische Sichtweise das Klassenzimmer als Kulturraum begreift: „die Erziehung ist nicht eine Insel, sondern Teil des Kulturkontinents“ (Bruner, 2001, S. 22). Die Erziehung spielt eine wichtige Rolle in der Kultur und in der Welt derer, die an ihr teilnehmen. Diese Wichtigkeit dieser Rolle hängt entschieden von den befähigenden Ressourcen, welche die Erziehung zur Verfügung stellen vermag.

Was den Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen betrifft wird dem Wert der Erfahrung von jedem einzelnen Lehrer ein unterschiedliches Gewicht beigemessen. In einigen Reden macht sich einen emotionalen Unterton bemerkbar, wenn es zur Behandlung der im Schulalltag geknüpften Beziehungen kommt.

Mit den Kindern lernt man viel. Du verbringst ein ganzes Jahr mit einer Reihe von denkenden Köpfen. Unterschiedliche Gewohnheiten, das eine kommt hinzu, das andere geht, Arbeitskollegen. Jeder hat seine Fertigkeiten und am Ende lernt man immer was dazu bei unserer Arbeit. Ich versuche, nie allein zu arbeiten (Lehrerin Zeine)

Ich gebe zu, dass ich viel mit ihnen, mit diesen Kinder, die Lernprobleme haben, gelernt habe. Wenn du durch den Flur gehst, in die Klassenzimmer kommst, begegnet man einem Problem, im anderen Klassenzimmer einem neuer Problem: (...) dort gehst du täglich durch einen Wirbel von Emotionen (Rektorin der Schule).

Die kognitive Revolution in ihrer kulturalistischen Fassung begreift den Verstand als Ort der Produktion von Bedeutungen, und dementsprechend ist der Interaktionsprozess eine sine qua non Bedingung der Konstitution des Verstandes. Dies rechtfertigt die strenge Analyse der Art und Weise, wie das kulturelle System das Leben der Individuen beeinflusst, da die Kultur ein Wertesystem ist, dessen Vorrichtungen Wirklichkeiten und Sinne konstituieren. Diese Fragen leiten zu den Strukturen, welche die Individuen zu ihren alltäglichen Kenntnissen verhelfen.

Der Kulturalist hat einen ganz anderen Zugang zur Erziehung. Die Hauptprämisse des Kulturalismus ist die Tatsache, dass die Erziehung nicht eine Insel, sondern Teil des Kulturkontinents ist. (...) Die Aufgabe des Kulturalismus ist eine doppelte. Aus der „Makro“-Perspektive blickt er auf die Kultur als System der Werte, der Rechte, des Austausches, der Pflichten, der Gelegenheiten, der Macht. Aus der „Mikro“-Perspektive untersucht er, wie die Ansprüche eines Kultursystems jene berühren, die in ihm operieren müssen (Bruner, 2001, S. 22-23).

Bruners psychokultureller Ansatz im Bereich der Erziehung richtet sich auf die Interaktion von Verstand und Kultur, vor allem auf die kulturellen Strukturen, die einer Gesellschaft zur Verfügung stehen, um ihr Erziehungssystem zu verwalten, und zwar in Bezug auf interpretativen Fähigkeit der Produktion von Bedeutungen im Verstand eines jeden Kindes. Je umfassender der interpretative Kanal, desto zügiger die Fähigkeit des Individuums, sich der unvermeidbaren Verwandlungen der Welt anzupassen. Das Individuum ist selbst Resultat des kulturellen Milieus, in dem die von ihm erworbenen Sinne produziert worden sind. Der Nachdruck, der auf die Erziehung gelegt wird, hängt mit ihrer für den Menschen wichtigen orientierenden Rolle zusammen und zwar bezüglich der Handhabung der Werkzeuge zur „Produktion von Bedeutungen und zur Konstruktion der Wirklichkeit“, womit sie zu seinen Gunsten und gemäß seiner Bedürfnisse gebraucht werden (Bruner, 2001, S. 29).

Eine Leitlinie des „psychokulturellen“ Ansatzes (Bruner, 2001, S. 23) bezüglich der Erziehung ist der interaktionale Gesichtspunkt. Sein Wert liegt im von der Interaktion ermöglichten Austausch. „Sie involviert mindestens einen *Lehrer* und einen *Schüler* – oder, falls kein Lehrer aus Fleisch und Blut vorhanden ist, doch einen Ersatz, wie ein Buch oder einen Spielfilm oder eine Ausstellung oder einen *responsiven* Computer“ (Bruner, 2001, S. 29).

Ein radikaler Vorschlag, der vom kulturellen Ansatz der pädagogischen Psychologie stammt, beinhaltet die Ansicht, dass das Klassenzimmer als ein Raum des gegenseitigen Lernens anerkannt werden muss, in dem die Handhabung der Werkzeuge unter der Leitung des Lehrers erfolgt. Diese auf Gegenseitigkeit beruhenden Charakteristiken der menschlichen Beziehungen bilden das Hauptmittel des Lernprozesses. Es entstehen Gemeinschaften von sich gegenseitig Belehrenden (Bruner, 2001, S. 30). Außerdem konstituiert die Schule nach der kulturpsychologischen Strömung keine Sonderkultur, mit der die Schüler nur provisorische Bänder knüpfen. Die Kultur der Schule, die Art und Weise wie sie lehrt, wie sie im Leben der Schüler vorkommt, ist eben die Form, in der sie in der Kultur ihrer

Schüler auftritt. „Das Hauptfach der Schule unter dem kulturellen Gesichtspunkt ist die Schule selbst“; es ist also ihr kultureller Ausdruck, der im Gedächtnis ihrer Schüler vorherrschen wird (Bruner, 2001, S. 35).

Der Hauptanteil des Unbehagens der Erzieher in Bezug auf die High-Tech-Generation scheint sich auf die Sprache zu beziehen, welche die Mechanismen des Verständnisses, des Redens und des Denkens verändert, d.h., die Art und Weise, wie die Schüler lernen den Inhalt aufzunehmen, entspricht nicht der Art und Weise, wie sie dem Lehrer selbst gelehrt wurden. Lehrer, die noch die alten Methoden gewöhnt sind, die ohne die Vermittlung der Technologien gedacht haben, verspüren jetzt das Bedürfnis, ihre Sprache zu verändern, um ein Publikum zu bedienen, das eine eher virtuelle Realität erlebt: „sie sind in ihr geboren, sie ist die Luft, die sie atmen“ (Babin und Kouloumdjian, 1989, S. 167). Angesichts des technologischen Arsenal konstruieren die Jugendlichen andere Realitäten und gehen natürlich mit den Geschehnissen anders um. Die Art und Weise, wie sie mit diesen neuen technologischen Apparaten umgehen, erfordert eine andere Art von Aufmerksamkeit. Die Forderung ist die nach mehr Rhythmus, Bildern, Tönen und Vibrationen. Babin und Kouloumdjian (1989) behaupten, dass die Erzieher, die ihre Schüler und ihre Weisen des Verstehens neu interpretiert haben, imstande waren, die Zeichen einer neuen Kultur zu identifizieren.

Die Neuerfindung der von Arroyo behandelte Konvivenz geht also über die neuen Weisen, wie die Erzieher jetzt die zu Erziehenden verstehen. Die Technologiekultur gehört schon zur kognitiven Entwicklung der aktuellen Generation. Die neue Kultur muss in den neuen erzieherischen Weisen, diese Schüler zu verstehen, Eingang haben. Die Sicht über sie zu ändern heißt, jene übliche Form aufgeben, mit der dem menschlichen Verstand für gewöhnlich eine „Zensur verpasst“ wird (Bruner, 2001, S. 38). Ein anderer Blick kann den Abschied vom Alten und die Schaffung des Neuen bedeuten. Es entsteht so die Kultur des neuen Blicks, der imstande ist, im Schüler das Subjekt zu erblicken, dessen kognitive Werkzeugsatz sich gemäß den in seinem Milieu vorfindlichen Mittel strukturiert. Die Schule, die Lehrer, die Familie und die Gemeinschaft sind Bestandteile davon. Wenn das Wahrnehmungs-, Manipulations- und Imaginationsvermögen mit „technologischen Vorrichtungen“ umgeben wird, wie es in den jüngeren Generationen geschehen ist, erscheinen sie in anderen Strukturformen. Die Art und Weise wie die Problemen gelöst werden entsprechen den von der Kultur zur Verfügung gestellten Repräsentationsformen (Levy 1993, 160). In diesem Sinne kann nicht von den Schülern erwartet werden, dass sie in ihnen

unbekannte Sprachen Antwort finden, wenn die Form ihrer Denkstruktur eine zufriedenstellende Lektüre nicht erlaubt.

Bei den Diskussionen über die Schüler und ihre Lernweisen geben die Lehrer zu, dass sie bessere Dozenten werden können. Damit zeichnen sie einen Weg, um den Alltag im Klassenzimmer besser zu überdenken und die oft langweilige Routine in „Geschehen“ zu verwandeln, wie es Geraldi (2004) ausdrückt. Mit Blick auf den Begriff des Geschehens, wie von Geraldi (2004) vertreten, geschah es während meiner Forschungen, dass an einem schönen Morgen draußen alles dunkel wurde und ein Gewitter die Stadt überzog. Im Klassenzimmer gab es nur wenige Schüler und viele leere Schulbänke. Damit der Unterricht überhaupt stattfinden konnte, mussten die Schüler von unterschiedlichen Jahrgängen in einem Raum zusammenkommen. Und der Unterricht geschah zwar tatsächlich, aber absolut anders als ich es bis dahin miterlebt hatte.

Es gab zwar kein spezifisches Thema, aber ein durch aus lohnendes Gespräch, das sich zwischen Bewohnern eines Landes entspannt, das unter Temperaturen zwischen 35 und 40 Grad Celsius leidet (oft mit einer thermischen Empfindung von 45°C), die es erlaubt, ein Ei auf dem Asphalt zu braten. Angesichts dieser Lage gewann man dem gewaltigen Platzregen durchaus eine positive Seite ab. Er fiel nieder als „Katastrophe“, motivierte aber dann doch den Unterricht des Tages, denn in Cuiabá, im Land der brennenden Sonne und der unerträglichen Hitze, vor allem im Oktober, liefert der Regen viel Stoff für lange Gespräche: „Regen abkriegen, den Bus nehmen, zu Fuß kommen, einen Regenschirm zu Hause haben oder nicht, 'bei diesem Wetter bleibt man lieber zu Hause im Bett liegen', das kalte Wetter nicht mögen und eine Regendusche nehmen“. Die Schüler befürchteten, die Schule nicht verlassen zu dürfen, bevor sich das Wetter legte und so ein eher persönliches Klima mit der Lehrerin „Lucineide“ erleben zu müssen. Aber im Grunde genommen schienen alle ihren Spaß zu haben.

Ich kann behaupten, dass mir in jenem regnerischen Tag, während einer Situation, die Improvisation verlangte, einige Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung eingefallen sind. Ich konnte „die Personen, die in den Schülern wohnen“ (Pinto, Tedesco, Pais und Ralvas, 1999) besser kennen lernen, mehr über ihr Leben erfahren, was ihnen gefällt und was ihnen nicht gefällt, wie sie leben und ihre Fähigkeit, dies auch spontan zum Besten zu geben. Es war ein besonderer Tag und eine Gelegenheit, Stimmen zu hören, die ich bis dahin noch nicht vernommen hatte. An dem Tag verlief alles ganz

anders, denn alle konnten über sich selbst und über ihre Familien reden, ohne um die Bewertung besorgt zu sein. Und in der Tat wurden sie auch nicht bewertet, zumindest nicht in der in der Schule üblichen Art und Weise. An dem Tag ließen sich keine Bitten um Ruhe oder um Aufmerksamkeit seitens der Lehrerin hören. Im Gegenteil war es die Lehrerin, die sich während der Schülerreden schweigsam und aufmerksam verhielt.

Wenn Bruner über die erzählende Leitlinie und ihre Folgen für die Erziehung redet, behauptet er, dass der Akt der Erzählung den Kindern hilft, ihre Welt zu betrachten, und zwar durch den Ausdruck ihrer Denk- und Gefühlsweise; dadurch „können sie eine persönliche Welt für sich selbst erblicken“ (2001, S. 43).

Die Erzählung ist eine Form, ihr Leben darzustellen; sie ist „ein Vehikel der Produktion von Bedeutungen“ (Bruner, 2001, S. 44). Bei anderer Gelegenheit, betont Bruner: „Die Erzählung ist sehr wichtig für die Kohäsion einer Kultur, wahrscheinlich genauso wichtig wie für die Strukturierung des individuellen Lebens“ (2001, S. 44). Wenn dies zutrifft, können wir uns leicht vorstellen, was für einen Beitrag die „Unterrichtsstunden als Geschehnisse“ (Geraldi, 2004) bei der Milderung der vom Verfasser sogenannten „Identitätskrise des Lehrerberufes“ (Geraldi, 2004, S. 16) und der daraus resultierenden Problemen leisten können. Geraldi beschreibt einen Tag mit Regen und Überschwemmungen als katastrophal, und dennoch als imstande, ein Schultag interessanter zu machen:

Es ist kein glücklicher Tag gewesen (es scheint eine Katastrophe nötig zu sein, damit die Schule die Ereignissen wahrnimmt), dennoch war es ein Geschehen, das die Schulroutine „antasten“ konnte: viele Schüler gelangten nicht zur Schule, einige Lehrer haben sich verspätet oder kamen einfach nicht an, von vielen Schulklassen kein Schüler, von anderen nur wenige (Geraldi, 2004, S. 19).

Diese Verbindung von Erzählung und kulturellem Erbe, Lehrern und Schülern, von einem solche Tag ermöglicht, bekräftigt das, was Bruner über die „Kohäsion“ einer Kultur sagt. In Geraldis Worten ist der Wert des an die Erziehung angewandten kulturellen Erbes ein leitendes Element dieser Beziehung, und er liegt in der Welterfahrung jener, der lehrend lernt und lernend lehrt; Lehrer und Schüler sind Mitautoren dieses Prozesses. Der Verfasser behauptet auch, dass es dabei entscheidend darauf ankommt, Verbindungen mit dem Erlebten herzustellen. Es geht darum, „mit ihm und mit den Geschehnissen des Lebens Verständnisse zu konstruieren“ (Geraldi, 2004, S. 21). Es ist ja einzig und allein in der Ausübung seines Berufes, dass der Lehrer die Chance hat, seine Beziehung zu seinen Schülern zu verändern. Es ist bekannt, dass je größer die Spontaneität der Begegnung zwischen

diesen zwei Lehrlingen, desto dünner die kommunikativen Barrieren werden. Und Erzählen erfordert eine gewisse Spontaneität.

Geraldi betont, dass es in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler wichtig ist, so viel wie nur möglich von dem, was beiden Subjekten erlebt haben, zu profitieren und dies in Fragestellungen umzuformulieren. Der Verfasser vertritt die Ansicht, dass Fragen „Instrumente“ sind, mit denen das kulturelle Erbe besser gehandhabt werden kann. Obwohl der Unterricht und das kulturelle Erbe viele Antworten schon gegeben haben, geht es hier doch eher darum, eine Unterrichtsform für die neuen Generationen zu (er)finden. Das „vom Lehrer Erlebte“ und das „vom Schüler Erlebte“ nicht als Antworten, sondern als Fragestellungen zu betrachten, hilft bei der Ausbildung der neuen Identität des Lehrers (Geraldi, 2004, S. 19).

Bruner hält die Erzählung für den einzigen Weg, der das Individuum zur Konstruktion seiner Identität führt. Insofern kann der Unterricht ein orientierendes System dafür sein. Die Erzählung muss gepflegt und genährt werden, ohne dass es dick regnen muss oder Schüler und Lehrer ausbleiben müssen. Es fehlt in Brasilien nicht an Geschehnissen, die der Lehrer als thematische Achse in seine Unterrichtsstunden einfügen kann. Es bedeutet „Momente des Geschehens“ zu veranstalten, die von den Schülern an andere Leute weiter erzählt werden können. Wie von Geraldi vorgeschlagen, kann der Lehrer in seiner organisatorischen Funktion seine Schüler dazu anweisen, dass sie Fragen stellen und die Antworten bei den Kollegen, bei anderen Lehrern, in dem kulturellen Erbe, in der „Mischung von Kenntnissen und Wissen“ suchen. An diesem Punkt fängt die Konstruktion des Weges an, der beschränkt werden muss, um „in der Erzählung über diesen Produktionsprozess“ zu existieren (Geraldi, 2004, S. 20). In dieser Weise verwandelt sich jede Erzählung in ein Werk, das selbst zu einem wichtigen Geschehen wird in dem Moment, in dem es geäußert wird.

In diesem Sinne gibt es im Alltag von Lehrern und Schülern mit Sicherheit viele Geschehnisse, mit denen sie sich eingehend beschäftigen können. Das Geheimnis liegt vielleicht an der Weise, wie man es geschehen lässt oder am Wert, den man den Geschehnissen beimisst, denen nur scheinbar die Komplexität mangelt. Eine Lehrerin erzählt, dass die schmutzigen Fingernägel eines ihrer Schüler eine Unterrichtsstunde über „Schönheit“ motiviert haben, in der viele Interaktionen und Lernprozesse stattfanden. Sie erzählt diese Erfahrung mit ihren Schülern folgendermaßen:

Los, streckt die Hände aus, damit wir sehen können, wer die Fingernägel schön sauber hat.' Sie haben es nie und nimmer getan. 'Machen wir also folgendes: wir machen es anders. Ihr alle werdet morgen mit schön sauberen Nägel hierher kommen'. Einige Schüler kamen mit den gleichen unsauberen Fingernägeln an. 'Lasst uns also folgendes tun: da Mutti keine Zeit hatte und ihr sowieso nicht, werde ich ein bisschen mithelfen. Wir werden zusammen diese Nägel schneiden und sie sehr schön putzen.' Ich schnitt ihnen die Nägel. 'So mache ich das. Jetzt schneidest du die Nägel deines Kollegen und der Kollege schneidet deine. Wir werden heute „Schönheitsstunden“ machen (Lehrerin Zeine).

Die Lehrerin kommentiert die Ziele ihrer Methode, wie z.B. der Schönheitsstunde:

Das ist nicht Zeit verlieren, das ist Lernen. Du kommst nicht in die Schule, bloß um lesen und schreiben zu lernen; du kommst auch, um zählen zu lernen, du kommst, um Gedichte zu lernen, um spielen zu lernen; du lernst, den Anderen zu respektieren, dich zu ernähren, dich zu bekleiden, dich zu setzen und so fort. Die Schule ist umfassend, sowie unsere ganze Arbeit. Wir sind alle daran beteiligt, damit dieser Unterricht in der Schule so perfekt sein kann (Lehrerin Zeine).

Aufgrund einiger Aussagen von Erziehern dieser Schule kann gesagt werden, dass der Blick der Lehrer auf die Schüler nicht als einseitig bezeichnet werden kann, insofern sie klar erkennen, dass der Lehr-Lern-Prozess von Lehrern und Schülern gleichzeitig benutzte Zweibahnstraße ist. Ihre Reden lassen deutlich erkennen, dass auf die Persönlichkeiten der Schüler großen Wert gelegt werden muss, damit sie ihre Lernschwierigkeiten überwinden können. Sie sehen, dass es nicht eine isolierte, individuelle Arbeit sein kann, sondern die ganze Struktur der Schule und die Unterstützung anderer kompetenten Instanzen einschließen muss. Auf der diskursiven Ebene ist jedenfalls schon eine Veränderung zu spüren, die ganz konkret noch ihre objektiven Aktionsformen finden muss.

2.2.8. Die pädagogische Kultur und die Diagnose

Der in dieser Studie gebrauchte Begriff der Überzeugung ist eine Kategorie, die mit der Dozentenkultur und der Schulkultur zu tun hat. Beide Kulturen begründen die Entscheidungen und bestimmen Denkweise und Aktionen des kollektiven und des individuellen Plans. Obwohl sie sich in voneinander verschiedenen Prozessen abspielen, sind sie dennoch eng miteinander verknüpft. Die Schulkultur ist politischer Natur und beinhaltet alle internen Vorgehen und Vorschriften, die das Funktionieren der Schule so gestalten, dass die Interessen der Institution und der den gleichen sozialen Raum teilenden Mitarbeitern bedacht werden. Es handelt sich um einen „symbolischen Prozess“, vermittelt durch die alltäglichen zwischenmenschlichen Beziehungen (Farias, 2006, S. 82). Die Dozentenkultur ist „ein privilegierter Bestandteil der Schulkultur“ (Farias, 2006, S. 83). Sie drückt die Seins-, Gefühls- und Handlungsweisen des

dozierenden Kollektivs bei seinen beruflichen Aktivitäten aus.

In dieser Weise wird der Schulalltag mit Inhalt gefüllt. Die Überzeugungen bedingen alle Sinngewebungen, beeinflussen die zwischenmenschlichen Beziehungen, die Weisen der Verwirklichung und produzieren Konflikte sowohl auf den individuellen als auch auf der zwischenmenschlichen Ebene. Deswegen kann behauptet werden: Die pädagogischen Weisen, den Schüler zu diagnostizieren, basieren auf einem „Gewebe von Bedeutungen“ (Geertz, 1989) als Ausdruck der Erfahrungen einer erlebten Welt. Sie signalisieren wie der Lehrer seine sozialen Beziehungen knüpft, die daraus resultierende Problematik, die Beziehung zu sich selber und zur Welt. In diesem Sinne kann die Diagnose des Schülers von den im kollektiven Umfeld produzierten Sinngewebungen beeinflusst werden. Die Bedeutung dieser Sinngewebungen liegt in ihrem potenzierenden Charakter, der die bestehenden Denk- und Handlungsweisen verstärkt. Es ist nicht zu vermeiden, dass die Dozentenkultur das Schulleben des Schülers beeinflusst und sich im Alltag des Klassenzimmers, im Lehr-Lern-Prozess widerspiegelt.

In jeder Schule gehen die dozierenden Aktivitäten in erster Linie von einem kollektiven Prozess aus und sind erst sekundär individuell. Sie werden in Übereinstimmung mit einem Erziehungssystem formuliert, geplant und durchgeführt; innerhalb dieses Systems hat sich eine Orthodoxie konstituiert, erhalten und historisch verändert. Die Darstellung der dozierenden Praxis als „kulturelle Praxis“ (Farias, 2006, S. 19) ermöglicht die Behauptung, dass die Erstellung einer Diagnose – was natürlich auch die Überweisung an Ärzte und Psychologen mit sich bringt – in die dozierende Aktivität integriert worden ist, und zwar als Befugnis des Lehrers auch als Diagnose-Ersteller aufzutreten. Viele Fachärzte, die z.B. Kinder mit neurobiologischen Störungen behandeln, sagen, dass in den meisten Fällen der Lehrer der einzige ist, der ein Kind mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung identifizieren kann. Die Lehrer werden sogar anhand von Training, Fortbildungen, Vorträgen und wissenschaftlicher Literatur dazu angehalten, die Verhaltenscharakteristiken der Störung zu beobachten und den Eltern den Arztbesuch ans Herz zu legen.

Die Anlage zu solcher stets wachsamem Beobachtung, sei es seitens der Lehrer, der Koordinatoren oder der Familienangehörigen, hängt mit dem zusammen, was Moscovici (1993) als „soziale Repräsentation“ der medizinisch-wissenschaftlichen Reden definiert. In dem Maße wie ihre Inhalte verbreitet werden, werden sie auch von Individuen und interessierten Gruppen angeeignet. So geschieht es mit den

Repräsentationen, die vom allgemeinen Verstand konstruiert und neu interpretiert werden. Nach Moscovici betreffen die Repräsentationen die Theorien oder die Wissenschaften, sie werden also kollektiv erarbeitet, insofern Interaktionen stattfinden. Es handelt sich um eine neue Erkenntnis, welche die frühere ersetzt. Die Repräsentationen resultieren zwar aus dem mentalen Operationsmodus eines Individuums, werden aber durch die Interaktion mit anderen erhärtet. Da sie sozial erzeugt werden, beeinflussen sie Verhaltensweisen. Die kollektiven, öffentlichen Räume kanalisieren den gesamten Prozess der sozialen Repräsentation, insofern sie der Verbreitung von Vorstellungen und Gedanken begünstigen. Die damit erworbene Erkenntnis befähigt den allgemeinen Verstand zur Interpretation der Wirklichkeit.

Die Reproduktion des ganzen von der Wissenschaft dargestellten Inhalts, wenn dieser durch den Allgemeinverstand verarbeitet wird, geschieht nach Moscovici (1993) in der kognitiven Dimension. Das kognitive System führt Aktivitäten aufgrund von Informationen der äußeren Welt durch, die erst geordnet werden müssen, damit sie Erklärungen über die Wirklichkeit abgeben können. Die Aneignung des wissenschaftlichen Wissens durch das Individuum und der Versuch, dieses zu ordnen, erlauben ihm, durch Folgerung Antworten auf eine bestimmte Situation vorwegzunehmen. Die Neuinterpretierung des wissenschaftlichen Inhalts durch den Allgemeinverstand ebnet den Weg für die Konstruktion und Reproduktion von Stereotypen, die den Interessen bestimmter sozialen Gruppen dienlich sind. Deswegen muss anerkannt werden, dass die Sprache, der Allgemeinverstand, durch Medien, Individuen und soziale Gruppen propagiert, eine Verbreitungsmacht der im Alltag konstruierten Repräsentationen darstellt, die Überzeugungen und Vorurteile bestätigen. Die Hauptmenge der Informationen über Störungen wie die ADHS erreicht die Lehrer über die Medien oder über Spezialisten wie Ärzte, Psychologen und Psychopädagogen.

Fälle von Schülern, die zur klinischen Diagnose weitergeleitet wurden, weil sie unruhig und unaufmerksam sind, dienen als Beispiele solcher Stereotypen in Bezug auf das, was die Medizin als Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) definiert. Wenn der informative Inhalt der Wissenschaft durch den Allgemeinverstand verarbeitet wird, verändert er sich und verzerrt das Bild einer gegebenen Situation, womit ein repräsentativer Denken aufgerufen wird, das nach einer gewöhnlicheren Form sucht, ein gegebenes Phänomen zu erklären. Man kann sich gut vorstellen, wie groß die Verzerrung im Falle von ADHS ist, wenn noch nicht einmal die Wissenschaft die definitive Verankerung des Phänomens in der Neurobiologie entdeckt hat. Die von den

Medien und der Pharmaindustrie über die Störung propagierten Informationen stellen symptomatische Beispiele davon dar.

Gemäß der Theorie der sozialen Repräsentationen wird die Wirklichkeit in den Interaktionen von Individuen konstruiert, also unter dem Zeichen einer Vielfältigkeit von Gesichtspunkten und Weltsichten. Nach Moscovici (1993) haben es die Individuen nötig, Gedankenverkettungen zu schaffen, um ihre Vorhersagen und Erklärungen zu bestätigen:

Jede Repräsentation einer physischen Theorie, der Psychologie, der Soziologie, der Biologie usw. innerhalb des Allgemeinverstandes impliziert von vornherein eine tiefe Veränderung des Inhalts, aber auch der kognitiven Struktur. Wenn diese Veränderung zur Verwirklichung kommt, nimmt sie ein Aussehen an, das dem Chaotischen und Fremden sehr ähnlich ist. Was geschieht mit der Information? Wir können folgendes behaupten: Wenn die Individuen in Besitz einer Repräsentation sind darüber wie die Dinge sein können oder sein sollen, machen sie sich auf den Weg, um sie zu suchen. Suchen ist nicht der passende Begriff. Wir können sagen, dass die Individuen schöpferisch werden, um ihre Vorhersagen oder ihre Erklärungen bestätigt zu sehen (Moscovici, 1993, S. 702).

Moscovici (1993) macht darauf aufmerksam, dass es sehr wichtig ist, die menschliche Fähigkeit des Lernens und die des Repräsentierens als voneinander verschieden zu betrachten. Während die Aufgabe des Lernens Resultat der mentalen Arbeit des Speicherns und Ordners von erworbenen Erkenntnissen ist, hängt die Aufgabe des Repräsentierens von den Mitteln der Reproduktion des Wissens ab, wie z.B. von Wörtern, Bildern, Emotionen, den anderen Leuten mit denen das Individuum interagiert. Nach dem Verfasser lernt das Individuum das, was es imstande ist zu repräsentieren.

Um zu erklären, wie sich die kognitive Aktivität im Allgemeinverstand manifestiert, behandelt der Verfasser den Unterschied zwischen informativen und transformativen Prozessen. Der vom Empfänger aufgenommene informative Inhalt wird geordnet und gefestigt. Der transformative Prozess geht einen Schritt weiter und formt die vorhandene Idee um; er stellt Kopien vom informierten Inhalt her, wobei dieser Prozess von kontinuierlichen Metamorphosen durchsetzt, ist während der Inhalt an andere Individuen vermittelt wird.

Moscovici (1993) zitiert als Beispiel die Liebhaber wissenschaftlicher Ideen, die sich mit den Theorien eingehend beschäftigen und als Mittler zwischen Wissenschaft und allgemeinem Publikum auftreten. In dem Versuch, die wissenschaftlichen Kenntnisse der Allgemeinheit zugänglich und geläufig zu machen, konstruieren die Liebhaber

wissenschaftlicher Ideen ihre eigenen Repräsentationen, deren ursprüngliche Idee schon anerkannt, uminterpretiert und neu erfunden worden ist: „Was diese Geister charakterisiert ist nicht die ihre Aufmerksamkeit verdienenden Information, sondern der Perspektivenwechsel, die Art und Weise die Dinge zu repräsentieren“ (Moscovici, 1993, S. 695).

Der Verfasser erklärt in dem Versuch, das Verständnis der transformativen Prozesse zu vereinfachen, dass die äußeren Prozesse die Metamorphosen beschreiben, welche die Wissenschaft durchgemacht hat, bis sie sich in Repräsentation des Allgemeinverstandes verwandelt hat. Das, was registriert wird, hat zu tun mit den Transformationen im Innern dieser Repräsentationen selbst. So sind die Repräsentationen mit den vom Verfasser beschriebenen inneren Prozessen durch die Personifizierung verbunden, mit der das Individuum seine Repräsentation nährt, wenn es einen wissenschaftlichen Begriff mit einem Autor in Zusammenhang bringt und diesen in ein Symbol verwandelt. Der Verfasser zitiert als Beispiele Freud bezüglich der Psychoanalyse, Einstein bezüglich der Relativitätstheorie und Pawlow bezüglich der Konditionierung (Moscovici, 1993). Diese Verbindung wird auch in Bezug auf eine bestimmte soziale Gruppe gemacht, die zwei Gedanken verknüpft. Wenn eine Idee also vermittelt wird, konkretisiert sie sich in der hergestellten Repräsentation und bestimmt alle möglichen kognitiven Schlüsse. Was früher distanziert und unpersönlich war, wird viel persönlicher durch die Repräsentation. Was also eine wissenschaftliche Erkenntnis zu einer Erkenntnis des Allgemeinverstandes macht, ist die Entstehung einer ganz persönlichen Sinnggebung.

Die zweite Operation, die zur Repräsentation führt ist die „Figuration = bildliche Gestaltung“ (Moscovici, 1993, S. 697). Diese besteht aus Bildern, welche die Begriffe überlagern. Der Allgemeinverstand bedient sich an Metaphern, um einen bestimmten Inhalt zu erklären, womit dieser sozusagen visuell wahrgenommen werden kann. Moscovici schreibt, dass die Mehrzahl der Reden und Vorstellungen des Allgemeinverstandes die deutlichste Konsequenz der Figuration ist. Die Repräsentation ist Teil der Imagination, die im Denken und in den Wahrnehmungen bestimmend wirksam ist.

Die „Ontologisierung“ (Moscovici, 1993, S. 697) ist der Übergang vom logischen Inhalt der Wissenschaft zur Erfahrung des Allgemeinverstandes, in der jeder Begriff sich in ein „Wesen“ mit eigenem Leben verwandelt. Er hört auf, eine Formulierung zu sein, und wird zu einem „Seienden“. In diesem Prozess entstehen die Repräsentationen in

dem Maße, wie auf die wissenschaftlichen Inhalten ein metaphorisches Arsenal angewandt wird, damit sie vom Allgemeinverstand interpretiert werden können. Es ist in dieser Operation eine Neigung vorhanden, Kriterien der Bestimmung dessen festzulegen, was als normal oder abnormal in einer bestimmten Kultur zu gelten hat. Als Beispiele können die Kriterien zitiert werden, von denen die Lehrer Gebrauch machen, um Kinder als ADHS-Betroffene zu diagnostizieren.

Das, was die medizinischen Wissenschaften als Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität oder anders geartete Störungen qualifizieren, wird im Gemeinsinn zum Etikett, mit dem Psychopädagogen, Lehrer und Familienangehörigen viele verschiedene Kinder mit Lernschwierigkeiten klassifizieren. Nicht selten werden viele von ihnen als Störungsbetroffene diagnostiziert, wie eine im Erziehungsministerium von Cuiabá tätige Erzieherin sagt:

Die Schule kann sich da nicht ausnehmen. Sie ist Teil einer Gesellschaft, die etikettiert und die Normalität oder Abnormität eines jeden Subjekts zulässt oder bestimmt. (...) Wir haben Kinder, die von der Schuldiagnose als Autisten erklärt wurden, ohne dass man daran dachte, dass sie vielleicht schüchtern sind, weil sie zum ersten Mal überhaupt Kontakt mit Fremden haben (Kordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

So erfahren Eltern, Lehrer und das diagnostizierte Kind das, was von Spezialisten gesagt wird, eignen sich der medizinischen Redensart anhand von sozial konstruierten Repräsentationen an und akzeptieren sofort und bereitwillig, dass die Schule keine Verantwortung für die Lernprobleme trägt. Dafür sei eher die Familie oder eine Abnormität des Kindes verantwortlich. Die Koordinatorin für Pädagogik der befragten Schule äußert sich dementsprechend so:

Das Hauptproblem ist die Hyperaktivität; es gibt hyperaktive Kinder, aber auch welche, die nicht hyperaktiv sind und trotzdem große Lernschwierigkeiten haben (Kordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Auf dem Weg der Konstruktion der sozialen Repräsentationen in Bezug auf den Erziehungsprozess finden noch andere Verzerrungen bei den von Dozenten und Schule begleiteten Transformationen statt. „Die verändert sich, die Spielregeln sind schon nicht mehr dieselben. Erziehung und Schule können nicht die Augen vor diesem Prozess schließen“ (Farias, 2006, S. 31). Nun hat die Medizin eine neue Krankheit „entdeckt“, die viele Probleme der Schule erklären. Diese „Entdeckung“ kann nicht einfach ignoriert werden. Diagnostizieren ist doch letzten Endes eine Form, das Neue zu integrieren. In Wahrheit geht es darum, der Disziplinarkontrolle einen neuen Namen zu geben und mit dem neuen Namen kommt auch eine neue Ausrichtung, eine neue

Lösung für das Klassenzimmer von außen her. So ist es möglich gewesen, im Verlauf solcher Transformationen die Diagnose in die Dozentenpraxis einzuführen, da der Lehrer verantwortlich zeichnet für die Kontrolle im Klassenzimmer. Aufmerksam und wachsam sein im Blick auf mögliche neurologische Probleme ist potentiell ein bedeutsamer Teil der neuen Berufsausübung. Die im Schulalltag geknüpften Beziehungen, die „gebrochenen Bilder“ und Schüler, die „nicht mehr die alten sind“ (Arroyo, 2004), vermitteln die Dimension der ständigen Herausforderungen, mit denen sich die Konvivenz und die Entsprechung der persönlichen und pädagogischen Ansprüche inmitten eines responsiven Prozesses konfrontiert sieht.

Die Fokussierung auf den Schüler ist ein weiteres Merkmal der in den letzten Jahrzehnten aufgekommenen Erziehungskonzeption, was die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern tief berührt hat. Die jetzige Lehrer-Schüler-Beziehung ist ganz anders als sie vor ein paar Jahren war: von der Passivität zur kritischen Anfrage; vom Schweigen zum Konflikt. Diese Veränderung macht neue Modelle der Konvivenz, der Disziplin und der Einbeziehung erforderlich, die nicht immer vom Lehrer geschickt genug orchestriert werden, was hauptsächlich Gefühle der Unsicherheit und des Unbehagens psychologischer Natur mit sich bringt (Farias, 2006, S. 33).

Die Verfasserin spricht von einer in einigen pädagogischen Bereichen möglichen Veränderung als von einer „Resignifikation [Umdeutung, neue Sinnggebung] der Praxis“, die nur deswegen möglich ist, weil sie die Werte verändert, die schon keine Bestätigung mehr finden. Diese Resignifikation geht langsam vor sich, und zwar anhand neuer Handlungs- und Denkweisen, bei denen einen neuen Sinn für das, was gemacht werden soll, konstruiert wird. Zugleich warnt sie jedoch, dass außerhalb eines Zwangssystems alles in der Praxis verändert werden kann, vorausgesetzt, dass die Überzeugungen sich vorher schon geändert haben (Farias, 2006, S. 44).

Angenommen, dass die alltäglichen Beziehungen in den Schulen sich verändert haben und dass die Veränderungen im pädagogischen Bereich langsam vor sich gehen, weil sie von der Veränderung der Werte abhängig sind – z.B. die Schwierigkeit, Lehrinhalte zu modifizieren, folgt eher aus der Orthodoxie der Schule („dies ist doch immer schon gelehrt worden“) als aus der mangelnden Kapazität der Lehrer, mit neuen Inhalten umzugehen. Es muss also einerseits der Vorherrschaft des medizinischen Wissens innerhalb der Gesellschaft angelastet werden, dass die Diagnose und die Überweisung von Schülern mit differenzierten Verhaltensweisen an die ärztliche Behandlung so leicht und rasch vor sich ging; andererseits stellt diese Überweisung des Schülers eine große Erleichterung für den Lehrer dar, weil das Nichtlernen des Schülers bei diesem Gesichtspunkt nichts zu tun hat mit seinen pädagogischen Praktiken, mit den traditionellen Funktionsweisen der Schule, sondern neurologischen Problemen

anzurechnen ist.

Wenn diese Praxis in Bezug auf die Problemen um das Nichtlernen und die Undiszipliniiertheit sich einmal etabliert hat, kann man befürchten, dass die Zukunft dunkel sein wird, falls nicht einem neuen kollektiven Wunsch nachgegeben wird, nämlich mit den Postulaten zu brechen, die heute den Dozentenalltag orientieren. Sicher wird die Konstruktion der neuen Praktiken auf dem Fundament der Schmerz- und Ohnmachtsgefühle der Lehrer in ihrem Umgang mit Problemen im Klassenraum entstehen. Einzelaktionen können zwar nicht beiseitegeschoben werden, aber es muss Wert gelegt werden auf Denk- und Handlungsweisen, die konsistente und nötige Veränderungen mit sich bringen. Die letzten müssen von der kollektiven Kultur aus gefördert werden, denn die Veränderung – ob sie ganz harmonisch oder voller Konflikte und Auseinandersetzungen verläuft – stellt einen solidarischen Akt dar:

Die Veränderung ist eine solidarische, interaktiv gestaltete Aktion, die sich abspielt im alltäglichen und kollektiven Austausch, der in der Schule geschieht, ausgehend von den konkreten Bedingungen, die ihre Fachkräfte vorfinden. Die Schule stellt also „den Ort“ dar, auf dem das Spiel der Veränderung gespielt wird (Farias, 2006, S. 48).

In diesem Sinne befindet sich die Triebfeder der neuen Denk- und Handlungsweisen der Dozentenkultur sowie der Schulkultur in der dialektischen Bewegung der alltäglichen Beziehungen, die von „Autoritätsbeziehungen“, Wissen, Erkenntnisse, Seins- und Denkweisen des gesamten kollektiven Universums der Schule durchdrungen sind.“ (Sacristán bei Farias, 2006, S. 60).

Es muss hinzugefügt werden, dass Einstellung und Verhalten des Lehrers über die Grenzen des Klassenzimmers hinausgehen und sich bis zu den äußeren alltäglichen Beziehungen erstrecken. Von diesen das kollektive Denken spinnende Beziehungen nährt sich die organisatorische Kultur. Die Diagnose im Klassenzimmer als Intervention des Dozenten muss sich an Beurteilungskriterien orientieren, die sich durch eine „praktische Rationalität“ charakterisieren, deren ethischen Charakter in Betracht gezogen werden muss (Farias, 2006, S. 76). In Bezug auf den Lehr-Lern-Prozess muss nach Farias (2006) die Ethik behandelt werden, welche die Interventionen des Lehrers orientieren, denn die diesbezüglichen Entscheidungen haben einen „politisch-ideologischen“ Charakter, der den Schüler in seiner Weise, in der Welt zu leben und die Welt zu fühlen, in unterschiedlichem Umfang treffen kann.

In angespannten Situationen, in denen der Lernprozess und die Undiszipliniiertheit kontrolliert werden müssen, kann die Diagnosekultur nicht ohne Konflikten konkretisiert

werden, denn Schüler und Lehrer, beiden der Schulkultur unterworfen, sind Gruppen mit unterschiedlichen Zielen (Sacristán, bei Farias, 2006, S. 83). Wenn die Diagnose von den Auseinandersetzungen im Klassenzimmer motiviert ist, bei denen der Lehrer sich nicht imstande fühlt, das Unvorhergesehene zu kontrollieren, tritt die Kultur der Gruppe, die das Lehrerkollektiv versammelt, auf den Plan.

2.2.9. Ausdrucksweisen, die das Lernen verneinen

Wenn die Dozenten- und die Schulkultur aus Überzeugung oder Gewohnheit den Schüler diagnostizieren und dabei voraussetzen, dass eine Abnormität vorhanden ist, kommt leicht die Vermutung auf, dass dies eine Weise der Konstruktion von Makeln darstellt, die so vielen Kindern mit Schwierigkeiten im Klassenzimmer angehängt werden. In Umgebungen, die sich nach sozialen Normen richten, welche Individuen gemäß ihrer Attribute klassifizieren, kann man sich unschwer vorstellen, was viele Kinder im Klassenzimmer zu leiden haben. Es werden dann dem Individuum sozial verwerfliche Attribute beigelegt. Goffman (1988, S. 122) nennt dies „reale soziale Identität“. Die Vorstellung des Makels hängt nach Goffman mit einer Adjektivierung zusammen, die anhand des Vergleichs mit der Normalität⁶² einer anderen Person abwertend wirkt. Alles, was mit dem Individuum zu tun hat, kann Objekt von Urteilen und Weissagungen sein: sein Leben, seine Familie, seine Kleider, seine Welt und auch sein Schicksal. Collares und Moysés sagen dazu:

Der Schulalltag ist von Vorurteilen und im Voraus formulierten Urteilen über die Schüler und ihre Familien durchdrungen, die unabhängig von jeder sie rational widerlegenden Evidenz existieren und sich durch diese auch nicht erschüttern lassen. (...) Kinder lernen nicht, weil sie arm sind, weil sie schwarz sind, weil aus dem Nordosten oder vom Land herkommen; sie sind unreif, sie sind faul, sie lernen nicht, weil ihre Väter Analphabeten, Alkoholiker sind, weil ihre Mütter außer Haus arbeiten und den Kindern nichts beibringen (Collares und Moysés, 1996, S. 27).

Mündliche Beschwerden der Lehrer lassen erkennen, dass viele Kinder so behandelt werden, als ob sie selbst an ihrem Schulversagen schuld wären. Die Koordinatorin des Sekretariats für Erziehung der Stadt Cuiabá – SEDUC, als sie über ihre Erfahrungen mit einigen Lehrern erzählt, berichtet, wie eine Lehrerin sich in einem diskriminierenden Ton über einen Schüler und seine Familie auslässt: „*dieser Schüler, der Hans, er bleibt*

⁶² Über die menschliche Normalität schreibt Goffman (1988, S. 16-17), dass die „Vorstellung von normalem Mensch verankert ist in der medizinischen Betrachtung der Menschheit oder in den Tendenzen der bürokratisch umfassenden Organisationen, wie die des nationalen Staates, alle ihre Mitglieder in einigen Aspekten in gleicher Weise zu behandeln. Wo auch immer ihre Ursprünge liegen, sie scheint die Grundvorstellung der Art und Weise zu liefern, wie die Laien sich selbst für gewöhnlich auffassen. Interessanterweise scheint eine neues Übereinkommen in der Volksliteratur entstanden zu sein, nach welchem eine in Verruf stehende Person ihr Recht auf Normalität in Anspruch nimmt mit der Behauptung, dass sie verheiratet ist, Kinder hat und, sehr seltsam, Weihnachten und das Erntedankfest mit ihnen feiert“.

nicht still. Probleme in der Familie, die ganze Familie ist destrukturiert. Die Eltern sind Alkoholiker, die Mutter allein stehend.”

Im Klassenzimmer begegnet er [der Schüler] oft eine destrukturierte Umgebung voller Konflikte. Die Lehrerin hat keine Geduld, schreit im Klassenzimmer, beschuldigt den Schüler, sagt, er sei ein *kleiner Esel*. Man merkt schon bei ihrer Stimmlage, dass sie jenen Schüler meint. Sie hat schon eine Antipathie gegen die Person entwickelt. Ihre Stimmlage lässt dies klar erkennen, wenn du die Praxis dieses Lehrers analysierst. Da merkt man schon diese Diskriminierung (Koordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

Eine ärztliche Untersuchung zu bestehen, könnte ein normales Geschehen im Leben eines jeden Menschen in jeder Phase seines Lebens sein, nur nicht mit den Begründungen, in dem Kontext und mit der Häufigkeit, wie dies in vielen Schulen geschieht. Es handelt sich um Kinder im Schulalter, die klinischen Untersuchungen unterworfen werden, um die Ursachen ihres Lernversagens festzustellen. Die Schule, die offiziell die Überweisungen beantragt, integriert den Arzt dergestalt in ihre pädagogische Aktion, dass er an den Entscheidungen über das Schulleben des Schülers mitbeteiligt ist.

Nach Foucault (2002, S. 155) ist die Institution an sich schon „eine Art ununterbrochener Examinierungsapparat“, der alle schulischen Operationen streng begleiten muss. Angesichts dieser Tatsache ist das offizielle oder nichtoffizielle Vorschlagen einer klinischen Untersuchung eine Ausdrucksform der kontrollierenden Macht der Schule und zugleich eine Form, sich aus der Verantwortung für das Nichtlernen des Schülers heraus zuziehen. Zusammengenommen produzieren beide Elemente nur noch mehr Autoritarismus: Sie konsolidieren die Wachsamkeit und Aufsicht der Schule und bestätigen implizit die Korrektheit ihrer Lehrweise, insofern das Nichtlernen sich nicht aus einer fehlerhaften Lehrweise ergibt. Mit anderen Wörtern: Seitens der Institution wird die Ansicht vertreten, dass „wenn der Schüler nicht so lernt wie die Schule lehrt“, er natürlich Schwierigkeiten hat, Abnormitäten möglicherweise neurologischer Natur, die medizinisch behandelt werden müssen.

Die klinische Untersuchung dokumentiert nach Foucault die Individualität des Schülers; Sie registriert seine Seinsweisen, die als Indizien, als Bestätigung und Rechtfertigung dafür dienen können, dass obwohl die Schule lehrt, der Schüler nicht lernt, weil etwas ihn daran hindert. Nach Foucault war es stets nötig, dass die Institutionen die individuellen Fertigkeiten identifizieren, um so die Fähigkeiten zu qualifizieren zu können. Jedes Individuum mit seinen ordentlich dokumentierten Charakteristiken stellt einen Fall, ein Gegenstand des Wissens und der Machtausübung dar:

Die Funktion des Registers ist, Indikatoren festzuhalten über Zeit und Ort, über die Gewohnheiten der Kinder, über ihren Fortschritt in der Frömmigkeit, im Katechismus, in der Literatur, an der in der Schule verbrachte der Zeit, an dem Geist und an den Kriterien gemessen, die er bei seiner Aufnahmen schon vorgeschrieben finden wird (Foucault, 2002, S. 158-159).

Studien über das Schulversagen (Collares und Moysés, [1996]; Schäffer und Barros [2003], Pain [1992] und Patto [1990]) zeigen, dass die Problematik um den Lehr-Lern-Prozess und die Undiszipliniertheit im Klassenzimmer im Diskurs der Schule dazu gebraucht werden, um die Überweisungen der Schüler zur klinischen Diagnose zu rechtfertigen. Diese Studien bestätigen auch einige Postulate über die neurobiologischen Störungen, die die Mehrheit der Kinder im Schulalter „befallen“ und die Ursache mancher Probleme im Klassenzimmer darstellen. Aufgrund der Lektüre und Untersuchung einiger von der Schule erstellten „Dossiers“⁶³ kommen deren Verfasserinnen zu dem Schluss, dass die intensive Suche nach Kliniken eher mit der Frage der Seins- und Verhaltensweisen als mit einer Schwierigkeit des Schülers beim Lernprozess zu tun hat.

Dem Nichtlernen und der Undiszipliniertheit werden im schulischen Milieu unterschiedliche Namen gegeben; obwohl sie sich auf ein einziges Phänomen beziehen, sind sie meistens etymologisch nicht einmal synonym. Die am häufigsten in dieser Forschung vorkommenden sind die Begriffe „Schwierigkeit“, „Problem“ und „Störung“; obwohl sie abwechselnd synonym gebraucht werden, weisen sie doch auf unterschiedliche Bedeutungen hin. Während Schwierigkeiten pädagogisch behandelt werden können, sind Störungen im Allgemeinverstand immer psychologischer, neurologischer und biologischer Natur. Dies zusammen mit den in den Schulen „unerwünschten Seinsweisen“ präsentiert sich als Teil einer ständigen pädagogischen Herausforderung, die Unbehagen beim Lehrer auslöst. Die zwischenmenschlichen Konflikte ergeben sich aus der Gegenüberstellung von dem was gewünscht, aber in einem Milieu, das Gehorsam gegenüber Regeln voraussetzt, nicht erreicht werden kann. Nichtlernen, sich unangemessen Verhalten, die Aufgabe unerledigt liegen lassen, unaufmerksam sein stellen Verhaltensweisen dar, die nicht mit den Erwartungen noch mit den Regeln der Institution, somit auch der Lehrerschaft nicht übereinstimmen. Folglich lösen sie eine Atmosphäre der Unzufriedenheit oder sogar der Frustration aus.

⁶³ Die Verfasserinnen bestimmen das „Dossier“ als ein Schulregister, in das detailliert alle relevanten Daten über jeden einzelnen Schüler eingetragen werden, und zwar mit spezifischen Spalten für seine Verhaltensweise und seine Schwierigkeiten beim Lernen. Die Art und Weise, wie diese „Dossiers“ geführt werden bestimmt die Form, in der die Schule den Schüler an die Fachbehandlung überweist. Die Verfasserinnen stellen fest, dass in einigen Fällen das „Dossier“ Details über das familiärem, soziale und schulische Leben des Schülers bringt und schon das Gutachten der Schule über die von den Schülern an den Tag gelegten Lernprobleme enthält. Der Hauptunterschied zwischen den „Dossiers“ liegt im Inhalt. Es gibt sogar Fällen, in denen der Lehrer eine Art Vordiagnose erstellt (Schäffer u. Barros, 2003, S. 61).

Wie es Schäffer und Barros (2003, S. 69) ausdrücken, angesichts so vieler „Nicht-Schüler“ scheint das Schuluniversum das günstige Umfeld für die „serielle Produktion des Nichtlernens“ zu sein.

In ihren Studien kommen die Verfasserinnen zu dem Schluss, dass die Art und Weise wie von vielen Schülern in den untersuchten „Dossiers“ geredet wird, in erster Linie auf das Merkmal des „Nicht-Schülers“, also, auf das Negative, auf den Mangel oder auf das Fehlende hinweist. Die Vorstellung des Gehorsams und des Ungehorsams gegen im Voraus festgelegte Normen kann verbunden sein mit dem Ausbleiben dessen, was sozial erwartet wird:

(...) an Verdienst, an Unverdienst, an Ordnung, an Unordnung, an Gutem, an Schlechtem. (...) Die Negation – der Nicht-Schüler – ist immer ein Wesen, das unter Vergleich steht; dieser Vergleich erfolgt zwischen Gruppierungen aller möglichen Arten von unterschiedlichen Wesen. Es ist ein abstrakter Begriff, um sie mit einem einzigen fiktiven Ideal in Beziehung zu bringen. Und im Namen dieses Ideals sagen wir dann, dass dieser und jener nicht an die Vollkommenheit dieses Ideals herankommen (Schäffer und Barros, 2003, S. 75).

Die Schülerakten zeigen unmissverständlich, dass sich die Lehrer in ihrer Bewertung viel mehr nach der Erledigung oder Nichterledigung der im Verlauf ihrer Unterrichtsstunden auferlegten Aufgaben als nach den von den Schüler erreichten Fortschritten richten. Es wird wenig berichtet über die Leistung und Entwicklung der Kinder bei den eher kollektiven Arbeiten. Als subjektive Analyse der Persönlichkeit des Schülers beschreiben diese Akten ihre Seinsweisen, wobei die Betonung auf den Charakteristiken ihrer Persönlichkeit, dem Benehmen, den Interessen und der Aufmerksamkeit liegt, welche die Fähigkeit orientiert, den Anforderungen des Lehrers zu entsprechen. Das Gegenteil, nämlich unaufmerksam oder nicht interessiert sein, verweist dann allerdings auf eine Unlust, als ob es der persönlichen Entscheidung jeden Schülers zu verdanken wäre. Alles deutet daraufhin, dass das Lernen seitens des Schülers in direkter Verbindung mit der Art und Weise seines Verhaltens im Klassenzimmer gesehen und als im eigenen Willen des Schülers begründet aufgefasst wird. Wenn er der Aktivität nicht folgt, heißt es, dass er nichts gelernt hat, dass er kein Interesse gezeigt hat. Aus der Tatsache, dass er die Aktivität nicht genauso durchführt, wie es die Lehrerin gewünscht hat, folgert man ein Nichttunkönnen, was aber nichts als eine unbewiesene Konsequenz ist. Alle Rechtfertigungen weisen auf den Schüler als Verantwortlichen; die Situation selbst ist jedoch eindeutig: Der Schüler ist vom Lehrer abhängig, insofern er auf seine Hilfe angewiesen ist, wie es nun mal in der Lehr-Lernbeziehung so ist. In den Schülerakten wird diese Abhängigkeit jedoch als negativ für den Schüler ausgelegt.

Im Folgenden gebe ich einige Abschnitte aus den Schülerakten der beiden befragten Schulen wieder, welche die Beobachtungen der beiden oben zitierten Verfasserinnen bestätigen: „Er ist immer auf Hilfe angewiesen, um die Aktivitäten durchzuführen. Er ist, wie es scheint, sehr abhängig“ „Das unangemessene Verhalten und das ständige Fehlen beeinträchtigen seinen Lernprozess“. „Er ist unruhig, redet zu viel, befasst sich nicht mit dem Thema“. „Er hat Schwierigkeiten im mündlichen und schriftlichen Ausdruck und beteiligt sich deswegen nicht an den Aktivitäten. Das macht ihn sehr abhängig“. „Er zeigt Unreife sowohl bei der Durchführung der Aktivitäten als auch im Verhalten“; „Er lässt sich leicht ablenken. Er braucht die Hilfe der Lehrerin, um Texte abzuschreiben und ins Klassenheft zu notieren“. „Er zeigt Konzentrationsprobleme bei der Erklärung von Inhalten und bei der Erledigung von alltäglichen Aufgaben“.

Wenn das Verhalten des Schülers dem vorherbestimmten Muster nicht entspricht, löst es Frustration aus und beeinträchtigt seine Bewertung. In ihrer Aussage spricht die Psychopädagogin über ihre Erlebnisse im Klassenzimmer:

Man gewöhnt sich und entwickelt eine Vorliebe für das Muster des stillen und braven Kindes. Und jenem Kind, das diese Störung hat und es nicht schafft, ruhig zu bleiben, wird deswegen geradezu Gewalt angetan, es wird aggressiv behandelt, manchmal aus Unverständnis (Lucia, AMPAH).

Nach Sara Pain (1992) kann das Nichtlernen nicht als ein Übertreten der vom Erziehungsprozess auferlegten Normen verstanden werden. Dem „Nichtlernenden“ wird die Schülerrolle abgesprochen, weil er die Normen nicht lernt. Er bringt sie zum Scheitern, und dafür wird er verantwortlich gemacht (Pain, 1992, S. 12). In ihre Studie über Kinder, die an die Klinik überwiesen werden, weil sie „nicht lernen“, haben Schäffer und Barros festgestellt, dass das Lernproblem mit einem Verhaltensproblem im Zusammenhang steht, das dem offiziellen Diskurs der Schule widerspricht (Schäffer und Barros, 2003, S. 62). Die Verfasserinnen problematisieren nämlich in dieser Studie „den „Nicht-Ort“, den der Schüler in der Sinnggebung der Schule einnimmt“ und fragen, ob es in der Schule nicht doch „eine Art Produktion des Nichtlernens“ gebe (Schäffer und Barros, 2003, S. 59-69), insofern die Institution in ihren Reden über die „nicht lernenden“ Schüler mit einer gewissen Häufigkeit die Existenz von Pathologien signalisiert, die das „Nichtlernen“ rechtfertigen. Das Lernverständnis der Schule verlangt einen Blick für das gesamte Bild, für den ganzen Kontext, in dem der Schüler eingebettet ist. Das Lernen ist ein Prozess, dessen Konstruktion nicht einzig und allein vom Schüler ausgeht. Das Verständnis dieses Prozesses zielt zwar auf den Lernenden, muss aber zugleich auf den Lehrenden und auf die Schule als Institution zurückgreifen, um ein angebliches Problem zu identifizieren (Fernandez, 1991, S. 26).

Sara Pain (1992) untersucht wie die Pathologie des Lernens sich in der Schule und in der ärztlichen Praxis darstellt. Sie geht davon aus, dass die Lernprobleme ihren Ursprung in unterschiedlichen Faktoren haben, wie z.B. organischen, präzeptiv-motorischen, psychogenen (emotionalen und intellektuellen) und milieumäßigen (Haus, Schule, Gemeinde) Faktoren. Um dies festzustellen, sei allerdings eine breitangelegte psychopädagogische Diagnose des Kindes, der Familie und der Schule als Institution erforderlich. Für die Verfasserin stellen die Lernprobleme, die aus den das Lernen beeinflussenden psychopädagogischen Störungen erfolgen, Symptome dar, die eine im Verhalten sichtbare „Dekompensation“ signalisieren (Pain, 1992 S. 28). Der Ort, an dem das Lernen stattfindet, ist ein Raum, in dem sich verschiedene Schemata artikulieren. Dieser Ort kann von folgenden Dimensionen aus beschrieben werden: 1. der biologischen, mit der Erwerbung und Erhaltung der Information verbunden; 2. der kognitiven, mit der Fähigkeit, neue Haltungen anzunehmen, sich an neue Situationen zu adaptieren und sie zu assimilieren verbunden; 3. der sozialen, mit der Einverleibung kultureller Übertragungen verbunden.

Pain warnt, dass das Symptom als Antwort eines Systems verstanden werden kann, das um seine eigene Bedürfnisse zu befriedigen und um sein Gleichgewicht zu behalten, sich „dekompensieren“ muss (Pain, 1992, S. 15-18). Das Symptom des „Nichtlernens“ erlaubt keineswegs den Schluss, dass man nicht lernen kann. Es übt lediglich seine Funktion aus und zeigt an, dass etwas revidiert werden muss. Das Lernversagen ist eine Charakteristik von Kindern, die eine befangene („atrapada“⁶⁴) Intelligenz haben (Pain, 1992 S. 27), deren Wünsche und Kreativität schon zunichte gemacht wurden und deren Problematik anscheinend keine Aufmerksamkeit mehr verdient. Es handelt sich um ein Befangensein der Gedanken in unbewussten Wünschen, also, um das, was Pain „soziale Oligothymie“ nennt⁶⁵. Oligothymie heisst soviel wie „Lern- und Denkfähigkeit massiv in anders gearteten Wünschen befangen“. Sozialen Oligothymie ist ein in der sozialen Struktur situiertes Befangensein, das auch, wenn es wohlgesonnen ist, die Heilung einer Krankheit verhindert (Fernandez, 1991, S. 50). So konstituiert sich die soziale Oligothymie wenn die Subjekte daran verhindert werden, „kognitive Anregungen“ zu empfangen und deswegen in ihren Kenntnissen eingeschränkt werden (Pain, 1992, S. 12-13).

⁶⁴ Der Ausdruck „*inteligência atrapada* [ge- oder befangene Intelligenz]“ wird von Fernandez (1991) im Sinne von *gefangene* Intelligenz (Verlust des Lernwillens) verstanden.

⁶⁵ Fernandez interpretiert die Pains Gedanken folgendermaßen: „Ich denke, dass Sara Pain zu uns hier von einer kranken und krank machenden Gesellschaft redet, welche zwar die soziale Oligothymie und einen großen Teil der „reaktiven“ Lernstörungen, nicht aber die Symptome, die auf andere Determinationen reagieren, verursacht.“ (Fernandez, 1991, S. 83).

Wir können das Lernproblem als Symptom betrachten in dem Sinne, dass das Nichtlernen nicht ein permanentes Bild darstellt, sondern zu einer besonderen Verhaltenskonstellation gehört, in der es als Dekompensationszeichen eine hervorgehobene Rolle spielt. (...) Angesichts der kasuistischen Manipulation der Symptomatologie des Aufmerksamkeitsdefizits schließen wir, dass keiner der Faktoren determinierend für sein Entstehen ist und dass dieses einer zeitgenössischen Fraktur wegen verschiedener gleichzeitig auftretenden Faktoren zu verdanken ist (Pain, 1992, S. 28).

Obwohl alle hier zitierten Begriffe verschiedene Definitionen haben, werden sie von einigen Lehrern verwechselt und bekommen in Bezug auf den Lernprozess den gleichen Sinn. Das Aufkommen eines Symptoms, das ein Problem beim Kind signalisiert, kann nicht als Störung, Schwierigkeit oder Problem der individuellen Struktur des Schülers betrachtet werden, ohne die äußeren Umstände, also, seinen sozialen Kontext, mit zu berücksichtigen. Das impliziert dann aber auch, das pädagogische Milieu unter die Lupe zu nehmen und nicht nur die familiäre Umstände, wie es die Protokolle der Sitzungen des Klassenrates andeuten. Im Folgenden werden einige Abschnitte aus den genannten Protokollen dargestellt, die Problemen der Schüler und ihre Familien erwähnen.

„C. F. hat Schwierigkeiten mit dem Lesen, mit der Interpretation und mit der Orthographie, macht viele Fehler, fühlt sich nicht verpflichtet, die Aufgaben zu erledigen und *scheint keine Hausaufgabenhilfe zu Hause zu bekommen*“ (Hervorhebung von mir).

„Der Schüler L. R. macht immer noch viele orthographische Fehler, lässt sich leicht im Unterricht ablenken, erledigt die Aufgaben nicht. *Die Familie wurde schon benachrichtigt und um Mithilfe gebeten, es hat sich aber nicht viel geändert*“ (Hervorhebung von mir).

„Die Schülerin T. F. G. beteiligt sich nicht am Unterricht *und bekommt keine Hilfe zu Hause*“ (Hervorhebung von mir).

„Der Schüler J. M. N. liest die Texte nicht, schreibt nicht ab, zeigt kein Interesse. *Der Mutter wurde schon Bescheid gegeben, es gab aber keine Besserung*“ (Hervorhebung von mir).

„Der Schüler I. A. B. ist zu unruhig, redet zu viel, schreibt nicht alle Aufgaben ab. *Obwohl schon mit der Mutter geredet wurde, merkt man, dass er keine Hilfe von der Familie bekommt*“ (Hervorhebung von mir).

Dokumente wie z.B. Sitzungsprotokolle und Schülerakte stellen eine Art Register-Diagnose dar und geben einer vom Schüler nicht genehmigten Visibilität, Sichtbarkeit⁶⁶

⁶⁶ Die in dieser Arbeit gebrauchte Vorstellung der Visibilität [= Sichtbarkeit] folgt der ihr von Thompson (1998, S. 96) beigelegten Bedeutung. Nach dem Verfasser geben die Medien den Geschehnissen Sichtbarkeit ohne die Mitwesenheit der Subjekte. Er erwähnt einen symbolischen Interaktionstypus, der „quasi vermittelte Interaktion“ genannt wird. Es ist in ihm keine Gegenseitigkeit vorhanden, wie bei der Auge-in-Auge-Interaktion, sondern die Reaktionen werden entfesselt in dem Maße, wie die Ereignissen von der privaten in die öffentliche Sphäre übergehen. Im Falle der Schuldiagnose erstreckt sich das, was

Raum, denn es wird ihm keine Gelegenheit gegeben, sich in eigener Sache zu äußern. Es handelt sich dabei um eine das Subjekt exponierende Visibilität; darüber schreibt Geraldi folgendes:

Für jedes Individuum sein eigener Ordner, der sein Leben dokumentiert, das Leben aufs Papier gebracht und in Registern aufgenommen, und jetzt auch noch in Dateien, die über die internationalen Netze gehen, in welchen das Leben des Einzelnen immer öffentlicher und zugänglicher wird, eben weil es sichtbarer ist, wobei das, was ein kollektives Projekt sein könnte, durch ein in Megabyte gemessenen Raum ersetzt wird; ein Leben, das übers Internet geht, gestempelt, gewertet, etikettiert... (...) Jedermann ein Fall für sich. Jeder Fall die Synthese einer historischen Konstruktion, die ausstrahlt werden muss, damit die Struktur ins Rampenlicht kommt – virtuelles Leben –, ohne das Risiko der Geschehnissen und der Begegnungen einzugehen, die einen neuen Gesang möglich machen könnten (Geraldi, 2001, S. 14).

2.2.10. Annäherung an die Schülerakten

Die Schülerakten sind für die Schule so etwas wie ein polizeiliches Führungszeugnis: „Sie sind interpretierbar als Repräsentation der Wirklichkeit“ (Oliveira, 1997, S. 30), d.h. sie stellen das dar, was die Schülern imstande waren zu lernen. Die Logik, die bei ihrer Interpretation angewandt wird, entspricht dem Schulsystem und seiner Bewertungsmethoden, welche im Voraus festgesetzten Kodierungen gehorchen. Der Grad der Schülerleistung bei der Durchführung von Aktivitäten wird oft zuungunsten ihrer Entwicklung abgewertet.

Wenn man den Schulkontext, in dem die Akten erstellt werden, berücksichtigt, wird es nötig, die Bedeutung der Begriffe „Leistung“ und „Entwicklung“ zu präzisieren, damit der Denkansatz der Lehrer bzgl. des Lernprozesses ihrer Schüler besser zu verstehen ist, da ihre Aussagen in den Schülerakten sich aus der Art und Weise ergeben, wie sie die das Lehrsystem orientierenden Begriffe lesen und interpretieren. So werden die Interpretationen immer von den historischen und kulturellen Vorrichtungen der Schulen vermittelt.

Goffman ist der Ansicht, dass der Begriff „Leistung“ mit der Dramaturgie zusammenhängt; von dieser Metapher ausgehend, vergleicht der Verfasser das soziale Leben mit einem Theaterspiel, dessen interaktive Situation die Anwesenheit des Individuums, das im Begriff steht, eine bestimmte Rolle zu spielen, sowie die seines Publikums erforderlich macht. Für Goffman impliziert die Auge-in-Auge-Interaktion der

sich auf den pädagogischen Bereich beschränken könnte, bis zur Familie, zur ärztlichen Praxis, zum Erziehungssekretariat, zu den Schulordnern, welche allgemein zugänglich sind. Das Konzept der Sichtbarkeit wird eingehender im Kapitel über die Diagnose behandelt.

Individuen, dass das Individuum Anderen etwas vorführt und dabei oft Techniken benutzt, die einen gewissen Eindruck machen sollen. So geschieht diese Interaktion aufgrund einer Begegnung zwischen Beteiligten, wobei jeder von ihnen seine eigene Rolle spielt. Goffman (1985, S. 32) definiert Leistung als „jede Aktivität eines bestimmten Beteiligten bei gegebener Gelegenheit mit dem Ziel irgendeinen Beteiligten irgendwie zu beeinflussen“.

Leistung setzt also ein Individuum voraus, das mit der Leistung Anderer rechnet, nämlich der Kollegen, des Publikums, der Beobachter, die, indem sie interagieren, die Rolle der Mitbeteiligten spielen. Im Verlauf der Vorführung wird eine soziale Rolle gespielt, die mit einer sozialen Situation verbunden ist. Es entsteht eine „Bewegung“, eine „Praxis“, die einem vorher festgesetzten Muster entspricht und in unterschiedlichen Momenten vom Individuum demselben Publikum vorgeführt werden kann; daraus ergibt sich dann eine soziale Beziehung. Nach Goffmans Ansicht ist das Spiel einer Rolle auf die Zustimmung des Publikums angewiesen:

Wenn ein Individuum eine Rolle spielt, verlangt es implizit von seinen Zuschauern, dass sie ihn bei dem ihnen vermittelten Eindruck ernst nehmen. Es bittet sie zu glauben, dass der Darsteller, den sie vor sich haben, die Attribute hat, die er zu haben angibt, dass die zu spielende Rolle die Konsequenzen bringen wird, die von ihm implizit gewollt sind und dass im Großen und Ganzen die Dinge das sind, was sie zu sein scheinen (Goffman, 2004, S. 24).

Welcher wäre dann der Sinn von Leistung in einem Klassenzimmer? Der Sinn einer guten Leistung des Schüler bei der Durchführung der vorgeschlagenen Aktivitäten entspricht der Rolle des braven Schülers, die jedes Individuum zu spielen hat, d.h., die Erwartungen zu erfüllen und die Aktivitäten zufriedenstellend durchzuführen. Solche Vorführung entspricht der sozialen Rolle, die ihm vom Lehrer und seinen Kollegen, seinem Publikum, gegeben wurde. Auf diese Weise, verwandelt sich der Kontext des Klassenzimmers für den Schüler in eine soziale Situation. Die Leistung, die eine Form des sozialen Verhaltens repräsentiert, ist mit einer Handels-, Vorführungs-, Erfüllungsweise oder mit der Erledigung einer Aufgabe verbunden, die irgendwie durchgeführt werden muss. Man kann also vermuten, dass die Leistungsvorstellung, auf das Lernen angewandt, sich exakt mit der Erfüllung oder Nichterfüllung einer Aufgabe verbindet. Da die Aufgaben kontinuierlich und in großer Zahl vorhanden sind und weil die Aufgabenverteilung sich in jeder Unterrichtsstunde nach demselben Schema wiederholt, wird eine für jede Situation angemessene Leistung erwartet. In diesem Sinn hat die Leistung einen quantitativen Charakter. Doch auch wenn der Schüler die für jede Aufgabe vorgesehene Antwort trifft, geht es darum, dass er sich so verhält, sich so einsetzt wie jemand, der versucht, das Richtige zu tun.

Der Entwicklungsfaktor kann nicht sofort bewertet werden. Er hat einen mehr qualitativen Charakter, denn es handelt sich dabei um einen Prozess, der aus den Übungen, aus der Durchführung der Aufgaben erfolgt, womit letzten Endes Lernerfahrung gesammelt wird. Die von ihm geleistete Aufgabe zeigt an, wie sehr er sich noch entwickeln kann. Das ist aber noch nicht alles. Am Lernprozess interessiert uns ja am meisten zu erfahren, wie er das Kind in seiner Entwicklung weiter bringt. Da diese ein Prozess ist, muss sie mit einem in die Zukunft gerichteten Blick bewertet werden, wie Vygotskij (2002) lehrt.

Gemäß den Schülerakten sind die Ursachen des Nichtlernens ganz auf die Kinder und auf alles, was mit ihnen zusammenhängt, fokussiert. So wird die „Krankheit“ leicht als Rechtfertigung für das Nichtlernen eingeführt. Damit wird nach den Vorschriften der Schule das Nichtlernen zum Teil einer Abnormalität erklärt, die in den alltäglichen Schulbeziehungen zur Quelle von Vorurteilen und „sich selbst erfüllenden Weissagungen“⁶⁷ wird, die ohne Umwege vom Lernen zur „Krankheit“ laufen, was eine häufigere Biologisierung der sozialen Fragen begünstigt. Auf dieser Weise wird jedes soziale System von seinen Verantwortlichkeiten entlassen und es entsteht eine direkte Verbindung mit dem Opfer alles Versagens, nämlich, mit dem Kind. Es ist ja letzten Endes das Kind, das die Schule besucht, um zu lernen. Im Falle der Kinder, die darunter leiden, dass sie als problematisch angesehen werden, stellt ihr Schulzeugnis auch ihre Diagnose dar:

Leider musste die Diagnose gestellt werden, auch damit die Schule verstehen konnte, dass es um ein Subjekt ging, das gerade in diesem Moment seines Lebens auf Verständnis angewiesen ist (Kordinatorin des Bereichs Sonderschulwesen im Stadtsekretariat für Erziehung).

In ihren Untersuchungen über die Vorurteile im Schulalltag entdecken Collares und Moysés (1996), dass es eine „Produktion des Schulversagens“ in den öffentlichen Schulen Brasiliens gibt, die sich dadurch legitimiert, dass sie die ganze Verantwortung für das Lernen auf das Kind abwälzt. Die Verfasserinnen untersuchen die pädagogischen Praktiken, die Arbeitsbedingungen der Lehrer und die vorurteilsvolle Beziehung der Erzieher zu den Kindern und ihren Familien.

⁶⁷ Der Ausdruck „sich selbst erfüllenden Weissagungen“ wird von den Verfasserinnen in Bezug auf die Konsequenz aus einer Praxis der Schule gebraucht, und zwar die Schüler auf homogene Klassen zu verteilen, um die Arbeit der Lehrer zu erleichtern. „In der Praxis ist eine andere Motivation viel bedeutsamer: Jede Lehrerin versucht, bestimmte Schüler loszuwerden, sei es weil sie unerwünscht sind, sei es weil sie die Durchfallquote ihrer Klasse erhöhen, sei es weil sie die Ordnung der Klasse stören, und zwar dergestalt, dass sie ihrer Gespenster in einer Weise mobilisieren, wie sie es nicht ertragen kann“ (Patto bei Collares und Moysés, 1996, S. 42).

Die Fähigkeit des Lehrers, sehr rasch die Kinder zu identifizieren, die lernen werden und die nicht lernen werden – also das schon ausgiebig diskutierte und kritisierte ‘diagnostische Augenmaß’ – wird in einer derart ‘natürlichen’ und zweifelsfreien Weise dargestellt, dass sie fast wie eine magische Kraft erscheint. Oder als eine Gabe. Was uns zwangsweise an den Begriff der Eignung als angeborenes Merkmal verweist (Collares und Moysés, 1996, S. 44).

In den Schülerakten sind viele von diesen „sich selbst erfüllenden“ Weissagungen enthalten. Sie funktionieren wie Gutachten, welche die Diagnose der Schule bezüglich des Schülers und seiner Lernfähigkeiten enthalten. Ihr Gebrauch hat einen instrumentellen Wert, insofern dies Eltern und Lehren dabei hilft, ihre Kinder nur als Schüler zu sehen und mit ihren Haltungen und Einstellungen die Kinder zu orientieren. In den Schülerakten sind die Gutachten der Lehrer über jeden Schüler enthalten. Dieses Gutachten basiert auf der schulischen Konvivenz. Jedoch zumindest die Akten der beiden befragten Schüler enthalten nur einige von der Lehrerin verwirklichten Alternativen, ohne Anweisungen für Eltern oder die nächsten Lehrer. Im nächsten Kapitel kommen wir zur eingehenden Analyse der Schülerakten.

3 – Gegenstimmen

3.1 Einführung

Bevor ich zur Beschreibung der beiden hier untersuchten Fälle übergehe, komme ich wieder zu dem von Foucault erwähnten strafenden Verfahren, d. h., zu den disziplinierenden Methoden der Schule zurück. Ich erinnere mich an meine ersten Schuljahre. Im sozial-politischen Kontext jener Epoche, also der 1970er Jahre, marschierte Brasilien unter der strengen Aufsicht einer Militärdiktatur. Die Bestrafungen z.B. für das Versagen und die Gehorsamsverweigerung waren explizit und die Gesellschaft insgesamt akzeptierte in hohem Grad, dass die Schule mit ihren Lehrern und Direktoren sich das Recht nahm, die Schüler zu bestrafen. In Zeiten, in denen Schweigen geboten war, konnte sich rechtens eine einzige Stimme in der Schule vernehmbar machen, nämlich die des Direktors, und eine einzige im Klassenzimmer, die des Lehrers. Alle anderen schwiegen. Die Schüler begleiteten mit Angst die Schritte des Direktors durch die Flure von einem Klassenzimmer ins andere und dann die Schritte der Lehrerin, wenn sie hereinkam, um ihren Dienst zu verrichten.

Wir wohnten in der Stadt Americana, im Innern des Bundesstaates São Paulo, als ich 1971 mein erstes Schuljahr in der öffentlichen Schule des Ortes besuchte. Die Schüler dieser Schule gehörten verschiedenen sozialen Klassen an, auch viele Kinder der ärmeren Schichten der Bevölkerung besuchten sie. Die Schule wurde von einem sehr strengen Lehrer geführt. Er war selten freundlich, und die Schüler fürchteten seine Unbeherrschtheit, wenn er nervös wurde. Sein Gesicht lief rot an, „das Blut stieg ihm zu Kopf“ und färbte seine weiße Haut. Seine schreiende Stimme hallte durch die Klassenzimmer und Flure; der Schüler musste in sein Arbeitszimmer, um sich die angekündigte Rüge anzuhören: es war natürlich ein aufgezwungener Besuch, bei dem stets eine Körperstrafe folgte. Ich weiß nicht mehr genau, wie viele Schüler dem Brüllen und den Gürtelschlägen jenes Direktors zum Opfer fielen und auch nicht mehr, ob jemals eine Anklage gegen ihn erhoben wurde und wie lange das Schweigen und die Angst dauerten. Aber ich kann mit Sicherheit sagen, dass die Opfer stets der ärmeren sozialen Schichte angehörten.

Glücklicherweise sind die Zeiten jetzt anders, und Körperstrafen wurden verboten. Es kann einerseits gut möglich sein, dass viele Lehrer sich noch gegen einen Bruch mit solchen Strafen für „unwillige“ Schüler stemmen. Andererseits ist es aber auch gut möglich, dass die gleichen Lehrer besorgt sind und sich ohnmächtig angesichts ihrer Schüler fühlen. Mit derartigen Gefühlen im Sinn spricht Arroyo (2004) von einer Art Unbehagen: „der Dialog zwischen Schüler und Lehrer in der Schule wird angespannt. Es geht in der Schule eine Sorge um, und zwar nicht nur wegen Gehalt, Karriere und

Arbeitsbedingungen, die sich wenig gebessert haben. Es ist eine Sorge wegen der Schüler. Sie sind es, die für die besorgniserregenden Spannungen bei der Lehrerschaft sorgen“ (Arroyo, 2004, S. 9).

In dieser Perspektive habe ich meine Feldforschung begonnen, um das Profil der Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und eventuellen Lernproblemen zu erfassen. Für das Untersuchungsprojekt war eine öffentliche Schule vorgesehen, in der ich den Alltag der *Problemkinder, der unaufmerksamen Kinder, der zerstreuten Kinder, der armen Kinder, der unterernährten Kinder, der hyperaktiven Kinder* miterleben könnte. So habe ich es mir gegönnt, Momente zu erleben und mit diesen Schülern zu teilen, die tagtäglich mit Leib und Seele ihren Schulalltag erfahren. Für mich sind es Kinder voller Spontaneität, die einfach das sein wollen, was sie sind, nämlich Kinder.

Ich konnte ein wenig davon in jeder Verhaltensweise, in jedem Blick verstehen, während ich die Beziehungen der Schüler zu den Lehrern, der Direktorin und den Kommilitonen im Klassenzimmer beobachtete. Die Intensität der Interaktionen, die von ihnen erlebten Umstände sind Elemente, die zwischen ihnen und ihrer Welt vermitteln und ihrem Denken Sinn geben. Inmitten dieses Alltags konstruiert das Kind seine Geschichte und Sinnggebung. Alles wird mit hoher Intensität erlebt. Körper und Subjektivität operieren zusammen, jeder nach seinem eigenen Rhythmus. Über diese Hingabe und Integrität des Menschen im Alltag schreibt Heller folgendes:

Das alltägliche Leben ist das Leben eines jeden Menschen... Der Mensch nimmt an dem alltäglichen Leben mit allen Aspekten seiner Individualität, seiner Persönlichkeit teil. In ihm werden insgesamt seine Sinne, seine intellektuellen Fähigkeiten, seine manipulativen Fertigkeiten, seine Gefühle, Leidenschaften, Ideen, Ideologien funktionstüchtig (Heller, 2000, S.17).

Anhand der Konvivenz in diesem Alltag war es möglich, wie schon vorher angedeutet, auch die zeitgenössischen Formen der Bestrafung und der Kontrolle zu erfassen. In diesem Kapitel stelle ich die beiden Schüler vor, die zum zentralen Fokus der Untersuchung wurden: Vitório (Fall 1) und Willian (Fall 2). Der Schulalltag beider dauert vier Stunden täglich im selben Klassenzimmer. Sie sitzen zwar nahe beieinander, aber sind nur Klassenkameraden. Sie reden selten miteinander. Gemeinsam haben sie nur die Schule, das Klassenzimmer und die Lehrerin. Außerdem bewirkt die schulische Situation beider, dass sie von der Schule als „lernunfähige“ Kinder und als Kinder, die sich nicht adäquat benehmen eingestuft werden, aus welchem Grund dann beide Familien über die Notwendigkeit informiert wurden, sie klinisch untersuchen zu lassen.

Ich werden beide Fallstudien getrennt vorstellen, jede mit ihren Besonderheiten. Die entsprechenden Informationen werden unter thematischen Gesichtspunkten gruppiert, die aus dem während der Untersuchungen zusammengestellten Material gewonnen wurden. Sie entsprechen den „Stimmen“ folgender Informationsquellen: der Lehrer, der Familien, der beiden Schüler, eigenen Beobachtungen im Klassenzimmer, Schulberichten und Sitzungsprotokollen des Lehrerkörpers.

Der erste Teil des folgenden Kapitels beschreibt die Art und Weise, wie beide Schüler mit den ihnen während des diagnostischen Prozesses aufgeklebten Etiketten zurechtkommen. Die Aufzeichnungen entsprechen anfangs dem Inhalt der Schulberichte mit den zweimonatlichen Bewertungen des Lernfortschritts und des Verhaltens der Schüler seitens der Lehrerinnen in den Jahren 2003 und 2004. An zweiter Stelle erscheinen dann die Aussagen der beiden Schüler und ihrer Familien und des Lehrkörpers ihrer Schule: der Direktorin, der Koordinatorin für Pädagogik und der Lehrerinnen.

3.2 Vitório: Konvivenz mit dem Etikett

3.2.1 Schulbericht

Vitório ist zehn Jahre alt und besucht die erste Phase des zweiten Schulzyklus. Er ist seit 2003 in der jetzigen Schule immatrikuliert. In seiner früheren Schule blieb er einmal zurück, ebenso in seiner jetzigen, als das Lehrsystem noch sequenziell war. Nach Vitórios Akte der Jahre 2003 und 2004, die von den Lehrerinnen unterzeichnet sind, zeigt der Schüler kein Interesse am Unterricht, ist leicht zerstreut und braucht viel Zeit, um die Aufgaben zu erledigen. Diese in den Schulberichten enthaltenen Informationen werden im Folgenden detailliert vorgestellt.

3.2.2 Persönlichkeitsaspekte

Nach meiner Beobachtung Vitório, ein schweigsamer, zurückhaltender und wortkarger Schüler, scheint nicht gerne im Vordergrund zu stehen, was einer möglichen Schüchternheit zugeschrieben wird. Seine Gesten und Körperhaltung sind zwar ruhig und gefasst, aber sein Blick verrät eine gewisse Besorgnis. In der Morgenschicht besucht er die Schule, nachmittags bleibt er die meiste Zeit alleine zu Hause, bis seine Eltern von ihrer Arbeit heimkehren. Er verlässt selten das Haus, auch deswegen, weil seine Eltern es ihm so anraten. Er sieht gerne Kampffilme und spielt gerne auf den Bäumen im Garten. Er meint, dass er ganz gut alleine spielen kann: er hat nicht viele Freunde. Wenn er die Lehrerin im Klassenzimmer etwas fragen möchte, geht er zu ihr und fragt es leise. Er fällt nicht gerne auf. Anders als die Mehrzahl seiner

Klassenkollegen trägt er einfache Kleider, die aber immer sehr adrett sind. Während die meisten Sandalen und Bermudashorts tragen, zieht Vitório immer Turnschuhe mit Strümpfen, lange Hosen und sorgfältig gebügelte T-Shirts im Klassenzimmer an.

3.2.3 Im Klassenzimmer

Beim ersten Kontakt mit den Schülern blieb ich während einer Stunde der zweiten Periode der Morgenschicht im Klassenzimmer. Die Lehrerin trug den Kindern auf etwas zu malen und ließ den Schülern Freiheit, die Aufgabe in Gruppen zu erledigen. Es dauerte nicht lange und alle fingen an, sich von einer Seite des Raums zur anderen zu bewegen. Meine Anwesenheit schien sie nicht besonders zu stören, zumal ich vorgestellt wurde als jemand, der den Alltag der Schule kennen lernen möchte. Vitório blieb auf seinem Stuhl. Sich sehr ruhig verhaltend, zog er vor, die Aufgabe alleine zu bewältigen, während alle anderen sich in Gruppen versammelten. Er schaute kaum zur Seite.

Die Lehrerin sorgte sich wegen seines Schweigens und seiner Zurückhaltung. Sie berichtet, dass Vitório sehr wenige Reaktionen zeigte, sei es der Freude oder der Unzufriedenheit. Es gab Momente, in denen er das, was sich im Klassenzimmer abspielte, gar nicht wahrzunehmen schien.

Während der Mathematikstunde, versuchte Vitório, der in einer der letzten Schulbänke saß, die Rechenaufgabe mittels Fingerzählen zu bewältigen. Ich merkte wohl, dass er sich Mühe gab und unzufrieden seinen Versuch wiederholte. Es dauerte nicht lange bis die Lehrerin sich neben ihn setzte, um ihm zu helfen. Die Lehrerin ging von einer Schulbank zur anderen, um nachzusehen, ob die Schüler Unsicherheiten hatten. Vitório blickte zum Fenster, kehrte zu den Übungen zurück, immer alleine. Er bat weder um Hilfe noch sah er die Hefte der Mitschüler ein. Dann bat die Lehrerin eine Schülerin, Vitório bei den Übungen zu helfen. Während sie ihm dabei half, hörte ich sie oft sagen: "Nein, Vitório, ausradieren, so geht es nicht".

Einmal erledigte Vitório als einziger die Aufgabe. Er bekam dafür ein laut ausgesprochenes Lob, wobei die Lehrerin zu ihm sagte, dass er alle andere übertroffen habe. Er zeigte äußerlich keine Reaktion, weder der Stolz noch Verlegenheit. Es war, als ob die Lehrerin nicht ihn, sondern irgendeinen anderen Schüler meinte. Dennoch hat es ihn mit Sicherheit innerlich berührt. Die Lehrerin bat ihn, die Antworten aus dem Heft vorzulesen. Er las seine Antworten zwar ganz langsam, aber mit einer Stimme, die sicherer als sonst klang.

Nahe bei Vitório saß Adonias, ein aufgeweckter, extravertierter, immer lustiger Junge. Er bewältigte seine Aufgaben stets schneller als alle andere und bekam so den Auftrag, wenn nötig Vitório unter die Armen zu greifen. Das hatte sich schon eingespielt. Adonias wusste, dass Vitório langsamer an seinen Aufgaben arbeitete und zeigte sich stets bereit, ihm dabei zu helfen. Anscheinend machte er es gerne. Wenn Vitório Fortschritte machte, schien Adonias sich zu freuen und teilte es sofort der Lehrerin lobend mit: „Du, Tante, dein Heft sieht gut aus“. Die Lehrerin antwortete ihm in scherzhaftem Ton mit Bezug auf die „Sorgfalt“, die Adonias bei seinen eigenen Aufgaben anzuwenden pflegte: „Ja, ich hab’s gesehen, und wie gut wenn dein Heft auch so gut aussehen würde“.

Vitório setzte sich immer hinten und nahe zum Fenster hin, als ob er sich versteckt halten möchte. Manchmal merkte ich, dass die Schüler den Raum in der Nähe des Lehrerpultes beschlagnahmten, damit sie als erste ihre Aufgaben korrigiert bekamen. Aber für Vitório war dies anscheinend nicht wichtig. Manchmal begegneten sich unsere Blicke im Raum. Er sah mich an wie jemand, der um Hilfe bei den Aufgaben bittet. Anscheinend schämte er sich zu sagen, dass er nicht verstanden habe, was eigentlich zu tun sei. Oft gab er die Aufgabe als letzter ab und rechnete stets mit der Hilfe eines von der Lehrerin dazu beauftragten Mitschüler. Immer wenn er Hilfe im Klassenzimmer bekam, merkte ich bei ihm eine beglückte und erleichterte Stimmung. Nach der Lehrerin sollte Vitório fleißig die von der Schule in der Nachmittagsschicht angebotenen Nachhilfestunden besuchen, er fehlte aber häufig.

In den Momenten der Zerstreuung war das Fenster in seiner Nähe sein Lieblingszufluchtsort. Die Sicht auf einen großen Baum mit Vogelgesang als Zugabe schien seine Gedanken von den Erklärungen der Lehrerin oder von alle übrigen Geräuschen im Klassenzimmer abzulenken. Sehr oft merkte ich, dass er es gar nicht eilig hatte, seine Aufgabe wieder aufzunehmen oder die kaum angefangene Aktivität zu Ende zu führen. Für die Schule und einige Lehrer war Vitórios Seelenruhe übertrieben. Sie waren der Ansicht, dass seine Schwierigkeiten im Klassenzimmer auf ein ernsteres Problem hinweisen, das klinisch diagnostiziert werden sollte.

3.2.4 Vitório: Schulbericht des Jahres 2003

Im Folgenden gebe ich einige Ausschnitte aus dem von der Schule für das Jahr 2003 angefertigten Bericht über die Leistung des genannten Schülers wieder.

1. Zweimonats-Periode: „Der Schüler legt einen langsamen Rhythmus beim Schreiben an den Tag. Es fällt ihm schwer, sich auf die Frage zu konzentrieren; er lässt sich leicht ablenken. Die Lehrerin muss ihn ziemlich oft um seine Aufmerksamkeit bitten. Obwohl er Problemsituationen interpretieren kann, fällt es ihm schwer, die Informationen aufzuschreiben. Er hat Schwierigkeiten bei den Übungen. Er führt die Aufgaben sehr langsam durch. Er zeigt ein zerstreutes Verhalten auch bei Spiel- und Erholungsmomenten.“ Nach der Lehrerin, ist seine „Leistung unbefriedigend. Er nimmt an den Klassenaktivitäten nicht teil“.

2. Zweimonats-Periode: „Es fällt dem Schüler schwer, Texte zu produzieren. Beim Schreiben ist sein Rhythmus sehr langsam. Er kommt durcheinander, wenn er die Elemente einer Silbe ordnen soll. Er kann mathematische Erkenntnisse nicht aufzeichnen. Es fällt ihm schwer, Ordnungen und Klassen zu erkennen. Er ist nicht imstande, das Erlernte aufzuschreiben.“

3. Zweimonats-Periode: „Dem Schüler fällt es schwer das, was er schafft, aufzuschreiben.“ Die Lehrerin hielt seine Leistung in den theoretischen Stunden für unbefriedigend, weil es ihm schwer gefallen ist, die Informationen zu behalten. „Er lenkt sich leicht ab und nimmt manchmal an den Spielen nicht teil, obwohl er eine gute Sozialisierung und Kommunikation mit den Mitschülern zeigt. Seine Leistung ist als nicht ausreichend bewertet worden. Er zeigt Schwierigkeiten dabei, Uhrzeiten, Zahlen, Farben und Berufe zu erkennen und zwar selbst mit Hilfe der Lehrerin.“

4. Zweimonats-Periode: „Der Schüler hat die Aufgaben nicht durchgeführt. Er zeigte Schwierigkeiten bei der Formulierung von Texten, welche die Beherrschung von Wort- und Silbentrennung verlangten.“ Die Lehrerin berichtet, dass der Schüler keine orthographische Stabilität zeigt. „Der Schüler zeigt Schwierigkeiten beim Kopfrechnen, sowie beim Erkennen und Interpretieren von Symbolen. Angesichts der im Lehrprogramm aufgestellten Ziele, wurde der Lernprozess des Schülers als nicht ausreichend bewertet. Der Schüler hat seine Schwierigkeiten nicht überwunden. Er wurde als unreif für die Durchführung der Aufgaben und auch in Bezug auf sein Verhalten betrachtet. Der Schüler leistet nichts. Er zeigt sich stets abseits der durchgeführten Aufgaben. Er ist nicht imstande, sich kohärent auszudrücken.“

3.2.5 Vitória: Schulbericht des Jahres 2004

Wie zuvor gebe ich auch hier Abschnitte aus dem von der Schule angefertigten Bericht über die Leistung des genannten Schülers im Jahr 2004 wieder.

1. Zweimonats-Periode: „Er zeigt Schwierigkeiten beim Lesen und vor allem beim Schreiben. Selten beendet er die Aufgaben. Weder schreibt er sie ab noch führt er sie zu Ende. Der Schüler lässt sich leicht in Nebengespräche, Provokationen und Tumulte verwickeln. Er schaffte nicht die Aufgaben, die mit Zahlen zu tun haben. Seine Leistung ist mangelhaft. Er nimmt an den Diskussionen im Klassenzimmer nicht teil. Er lässt die Schulaufgaben, auch die Hausaufgaben, unvollständig. Er braucht individuelle Begleitung und auch damit schreibt er sie nicht ab noch führt er sie vollständig durch. Im Bereich Philosophie beteiligt er sich zwar an den Diskussionen, zieht sich aber leicht zurück und wirkt abwesend. Der Schüler besucht zwar die Nachhilfestunden und wird individuell begleitet, zeigt aber kein Interesse. Wegen seiner Langsamkeit beim Lesen zeigt der Schüler Schwierigkeiten beim Aufzeichnen und bei der Durchführung seiner Klassenaktivitäten.“

2. Zweimonats-Periode: „Er braucht Hilfe zur Erledigung der Interpretationsaufgaben. Er erstellt kleine Texte, die nicht immer kohärent sind. Er wendet den grammatikalischen Inhalt nicht adäquat an. Der Schüler ist zu langsam beim Schreiben, lenkt sich ab und lässt sich leicht in Nebengesprächen verwickeln, was seinen Lernprozess beeinträchtigt hat. In Mathematik hat er noch keine Fortschritte gemacht, denn er lässt die Aufgaben, einschließlich der Hausaufgaben, unvollständig. Im Klassenzimmer zerstreut er sich durch Nebengespräche. Er braucht individuelle Begleitung und auch damit zeigt er sich abwesend und uninteressiert. Im Bereich Naturwissenschaften zeigt der Schüler weiterhin Schwierigkeiten beim Aufzeichnen der Inhalte und bei der Durchführung der Aufgaben im Heft. Er zeigt große Langsamkeit beim Lesen und Schreiben von wissenschaftlichen Texten; außerdem zeigt er Konzentrationsmängel bezüglich inhaltlicher Erklärungen wegen der ständigen Nebengespräche im Klassenzimmer. Im Bereich Kunst beteiligt er sich wenig an den für den Alltag vorgeschlagenen Aktivitäten. Im Bereich Geographie ist er leicht zerstreut und schreibt die Themen und Arbeiten nur mit Hilfe der Lehrerin als Diktate.“

3. Zweimonats-Periode: „Der Schüler entspricht nicht den Erwartungen bei der Durchführung der Aktivitäten/Aufgaben. Er nimmt nach wie vor eine Haltung ein, die seine Leistung beeinträchtigt: er verwickelt sich allzu oft in Nebengespräche, schreibt weder die vorgeschlagenen Aufgaben ab noch führt er sie zu Ende. Er kann zwar gut

vorlesen, ist aber nicht imstande, die Interpretationsaufgaben ohne Hilfe zu lösen. Er wendet keine Grammatik an. Er hat Schwierigkeiten, kohärente Texte zu formulieren. Er tut sich weiterhin schwer damit, Aufgaben durch mathematische Operationen zu lösen. Der Schüler machte keine Fortschritte. Er lässt seine Aufgaben immer unvollständig.“

„Er erledigt seine Hausaufgaben nicht. In den Naturwissenschaften hat der Schüler weiterhin Schwierigkeiten, die Inhalte aufzuschreiben und die Aufgaben durch- und zu Ende zu führen. Er zeigt Langsamkeit beim Lesen und Schreiben von wissenschaftlichen Texten. Bei inhaltlichen Erklärungen konzentriert er sich schlecht, ebenso bei seinen täglichen Hausaufgaben. Er beteiligt sich sehr wenig an den für den Alltag vorgeschlagenen Aktivitäten. Sein Lernprozess ist sehr beeinträchtigt. Unaufmerksamkeit und Interesselosigkeit in Bezug auf die Aufgaben halten an. Die Aufgaben im Klassenzimmer und die Hausaufgaben werden nicht zu Ende geführt. Der Schüler besucht nicht die Nachhilfestunden. Er zeigt kein Interesse für das, was gerade gemacht wird. Manchmal verhält er sich, als ob er sich alleine und weit weg befände.“

4. Zweimonats-Periode: Er braucht immer noch Hilfe, um kohärente Texte zu produzieren. Er macht Fehler wegen seines Mangels an Aufmerksamkeit. Er braucht Hilfe, um Problem-Situationen zu erkennen.

3.2.6 Zusammenfassung von Vitórios Schulberichten

Vitórios Lernprobleme werden mit dem vom Schüler angenommenen Verhalten in Verbindung gesetzt, wie zum Beispiel, „er verwickelt sich in Nebengespräche“. Andere in den Berichten erwähnte Punkte sind folgende: Mangel an Konzentration, Lernprozess nicht ausreichend, Schwierigkeiten bei der Aufnahme von Informationen und zerstreutes Verhalten; Vitório zeigt kein Interesse; Vitório hat Konzentrationsschwierigkeiten und ist langsam bei der Durchführung der Aktivitäten/Aufgaben; er beteiligt sich wenig, ist zerstreut und seine Leistung ist unbefriedigend; er hat Schwierigkeiten, Informationen aufzuzeichnen; er zeigt sich unreif bei der Durchführung der Aufgaben und in seiner Verhaltensweise.

3.2.7 Aussagen der Lehrerinnen über Vitório und seine Familie

Im Folgenden zitiere Aussagen der früheren Lehrerinnen und der aktuellen Lehrerin, der Koordinatorin für Pädagogik und der Direktorin der Schule, die Vitório besucht. Die

Interviews wurden einzeln durchgeführt und zeigen wie Vitório und Willian in Bezug auf ihren Lernprozess und ihr Verhalten betrachtet werden.

Lehrerin Zeine, die Vitório früher unterrichtete, spricht von ihm als ein Kind, das sich leicht zerstreut und von der Sache ablenkt. Ihrer Meinung nach, ist er ein passives Kind, das wenig Initiative und geringes Selbstwertgefühl zeigt. Zeine bemerkt, dass Vitórios Seinsweise ihr schon immer zu denken gab:

Es ist ein Kind, das keine Forderungen stellt. Es akzeptiert alles, was mit ihm gemacht wird. Du ersuchst es um etwas und es nimmt es an; wenn du es nicht tust, geschieht auch nichts. Er hat große Schwierigkeiten. (...) Es ist ein passives Kind, jenes Kind, das nur dann versucht, etwas zu tun, wenn du es darauf aufmerksam machst; aber auch dann ohne jede Dynamik; es fehlt ihm halt das Selbstwertgefühl, jenen Willen, etwas zu wollen, etwas nachzuspüren. Es sei denn, möglicherweise handelt es sich um ein total zurückgezogenes Kind (Lehrerin Zeine).

Ungefähr derselbe Ton wird von der Lehrerin Tânia angeschlagen:

Vitório beteiligte sich nicht, war geistesabwesend, zerstreut, unaufmerksam. Vitório gibt einem zu denken. Vitório bereitet einem Sorgen. Ich habe ihn schon beim Lesen begleitet. Er kennt wohl die Buchstaben, er hat zwar gutes Koordinierungsvermögen, ist aber ein apathisches Kind. Vitório ist eher scheu, schweigsam. Ich musste ihn immer hinführen und es ihm erklären. Ich diktierte und er tat es. Vitório war ein Kind, das sich im Klassenzimmer nicht mündlich ausdrückte. Er musste zur Beteiligung angeregt werden; er musste dazu gebracht werden. Zu allem was war, musste ich ihn anregen. Er zeigte wenig Lerneifer. Er ließ sich von jedem Geräusch ablenken (Lehrerin Tânia).

Lehrerin Zeine drückt ihr Gefühl bzgl. Vitório und seiner Familie aus. Sie teilt mit, dass Vitório ein Junge sei, der wenige Beziehungen pflege und vielen Hauspflichten nachkommen müsse. Laut der Lehrerin hält sich Vitórios Mutter sehr fern vom Schulleben ihres Sohnes, sie kommt nicht zur Schule, was jede Gesprächsmöglichkeit erschwert:

Ich habe das Gefühl, dass dieser Junge sehr an sein Zuhause festgebunden ist; ich habe zwar wenig Kontakt mit der Familie, aber ich habe das Gefühl, dass es ein festgebundenes Kind ist. Die Mutter bindet es zu sehr an das Haus und sagt deutlich: „*Sieh zu, dass du dies, das und jenes machst; wenn ich nach Hause komme, will ich alles fertig sehen*“. Vitórios Mutter hat sich herausgezogen, hat sich von der Schule entfernt; ich hatte nicht die Möglichkeit, mit ihr zu reden (Lehrerin Zeine).

Lehrerin Lucineide gibt zwar zu, das Vitório eine geistesabwesende Art hat, zieht es aber vor, seine gute Eigenschaften zu erwähnen.

Vitório ist sehr akkurat in dem, was er tut. Oft zieht er sich sehr in seine Welt zurück und wirkt geistesabwesend. Aber er mag es, die Sachen fein zu machen. Seine Schrift ist sehr fein. Alles, was er macht, ist gut gemacht (Lehrerin Lucineide).

Die Koordinatorin für Pädagogik spricht über das Verhalten der Mutter, als ob sie irgendetwas Wichtiges von der Schule verschweige. Sie argumentiert, dass etwas nicht in Ordnung sei, dass Informationen über den Jungen fehlen, die helfen würden, sein Verhalten zu verstehen.

Vitórios Mutter ist komisch. Es sieht so aus, als ob sie nicht die Wahrheit sage. Vitório ist schweigsam, manchmal sogar fremd. Ich habe den Eindruck, dass das Problem ernster ist. Der Kontakt, den ich mit Vitórios Mutter hatte, machte mich sehr betroffen, weil sie sehr geweint hat. Sie hat zweimal geweint, als sie davon erzählte, dass er sein Buch nicht aufmacht (Koordinatorin für Pädagogik).

Es sind einfache Leute, bei deren Verhalten du schon merkst, dass etwas nicht stimmt. Es fehlt da etwas. Und es liegt wohl eher an der Mutter (Lehrerin Tânia).

3.2.8 Berichte der Eltern

Vitórios Vater und Mutter kamen zusammen zum Interview. Sie haben einzeln ihre Meinung über das Kind und seine Beziehung zur Schule geäußert. In keinem Moment gingen ihre Meinungen auseinander. Sie sprachen über die familiäre Konvivenz mit Vitório und bezogen sich auf die Meinungen, die sie aus der Schule über ihren Sohn gehört hatten. Vitórios Mutter nannte die positiven Gründe, weshalb der Sohn es in jenem Jahr nicht geschafft hatte und behauptete, der Tatsache keinen besonderen Wert beigemessen zu haben.

Ich hielt es nicht für so gewichtig, dass er durchgefallen ist. Er konnte fast nichts. Er konnte nicht einmal richtig schreiben. Es war aber nicht so, dass er es nicht wüsste; er schluckte einfach Buchstaben. Er ist dabei zu schreiben und schließt es nicht ab. Er schluckt Buchstaben. Ich denke, es ist Schreibfaulheit. So liegt das Problem in der Tat bei ihm. Nicht bei der Lehrerin, nicht bei der Schule, nichts sonst, bei ihm selbst (Vitórios Mutter).

Trotzdem halten die Eltern Vitórios die Schule für gut, weil sie zur ärztlichen Untersuchung rät. Das zeigt ihr Interesse, die Probleme der Schüler zu lösen. Sie vereinbart Treffen mit den Eltern und gibt sogar die Fachrichtung des Arztes an. Aber über die tatsächlichen Gründe für die Verweisung an den Arzt bestand bei Vitórios Eltern Verwirrung. Vitórios Mutter erzählt von ihrem Gespräch mit den Lehrern der Schule:

Da baten sie mich, untersuchen zu lassen, was er für ein Problem hätte, es war nicht er selbst, sie wollten wissen, welches Problem er hätte, da bei ihm in der Schule große Lernschwierigkeiten auftraten, denn er hat große

Lernschwierigkeiten, aber bei Dingen, die ihn nicht interessieren. (...) sie vereinbaren Treffen, wenn das Kind ein Problem hat, schicken sie es zum Arzt. Er war schon beim Augenarzt, er war schon beim Neurologen, er war schon bei all diesen Untersuchungen (Vitórios Mutter).

Der Vater ist der Ansicht, dass Vitório einfach langsam lerne, weil er wenige soziale Beziehungen habe, weil er nicht gesellig sei. Für ihn funktioniert Vitórios Kopf nicht so wie bei den übrigen Kindern:

So meine ich, dass er nur langsamer ist, seine Entwicklung geht langsamer vor sich als bei den anderen; es ist nicht so, dass er dumm wäre, dass er deswegen ein Problem habe; er geht nur langsamer, sein Denkvermögen läuft eher wie früher. Früher wusste ein Kind in seinem Alter, heilige Maria, gar nichts, es machte auch nichts, es war sogar ziemlich dumm (Vitórios Vater).

Der Vater meinte noch, dass unter Heranwachsenden das Gespräch über ihre Lieblingsmarken und über Themen, die mit Mädchen zu tun haben, üblich sei, was auf seinen Sohn aber nicht zuträfe. Der Vater macht sich Sorgen über die Vitórios Isolierung. Demnach versteht der Vater die Bedeutung der Beziehung zum anderen, des Austausches, mit dem das Individuum seine Seins- und Lebensweise aufbaut oder ändert.

Er ist nicht so wie die anderen Kinder. Ich merke es an seinem Verhalten; die 10jährigen Jungs reden von Freundinnen, von Marken-Turnschuhen; er weiß nichts davon, er kümmert sich gar nicht um diese Dinge. Ich weiß nicht, ob es wegen des mangelnden sozialen Umgangs ist, denn ein Kind kann das andere umstimmen (Vitórios Vater).

Was die Schulprobleme angeht, die Vitório an den Tag legt, gibt der Vater zu, dass er ihn in Momenten der Gereiztheit als Esel beschimpft habe, weil der Sohn sich zu passiv verhalten habe. Er behauptet, dass Vitório sehr schnell lernt, wenn er sich für das Thema interessiert.

Und so finde ich, dass er sehr langsam ist. Seine Entwicklung ist langsamer als die der anderen. Er ist kein Esel; er hat einfach Probleme. Er wird immer langsamer. Seine Art zudenken entwickelt sich nicht. Er denkt, wie früher Kinder gedacht haben. Ave Maria! – er weiß nichts, er macht nichts, er ist irgendwie blöd. Aber was ihn interessiert lernt er super schnell (Vitórios Vater).

Die Mutter teilt mit, dass Vitório sehr wohl die Dinge lernt, die mit Technologien zu tun haben, aber zu faul sei, um zu lernen und dass dies kein Lernproblem sei.

Also, er kann wohl mit Dingen umgehen wie Videos, Fernsehen, alles was mit Autos, Motorräder zu tun hat weiß er; darum hat er keine Lernprobleme, er ist nur faul, er hat keine Lust zu pauken, zu lernen. (...) Er ist intelligent, denn er

kann Motorrad fahren, er kann Auto fahren (...). Technologie, sogar mit dem Computer kann er umgehen. Er ist ein intelligentes Kind, er muss sich nur mehr für die Sache interessieren (Vitórios Mutter).

Die Mutter meint, dass Vitório ganz eigene Schwierigkeiten habe, wie, zum Beispiel, nicht lernen wollen. Dazu sagt die Mutter:

Er hatte eine Schwierigkeit, eine ganz eigene Schwierigkeit, dass er nicht lernen wollte. Es hing nur von ihm ab (Vitórios Mutter).

Zu den Schwierigkeiten von Vitório meint sie:

Ich finde auch, dass er eine kleine Schwierigkeit hat, weil ich manchmal finde, dass er ein Problem hat, jedoch kein Problem, weswegen ich ihn zum Neurologen bringen müsste. Denn er war eine Zangengeburt und erhielt Mund-zu-Mund-Beatmung, der Arzt musste ihm einen Klaps geben, damit er anfang zu schreien, und er bekam Sauerstoff. Da denke ich manchmal, ob es nicht auch deswegen ist, das hat doch einen starken Einfluss. Bis zum vorigen Jahr dachte ich, es sei deswegen, aber diesen Gedanken habe ich heute schon aufgegeben. Daher habe ich mir auch keine Sorgen deswegen gemacht, weil ich nicht zum Neurologen geschickt habe, denn er hat kein neurologisches Problem. Er ist intelligent (Vitórios Mutter).

Der Vater macht sich Sorgen um Vitórios Haltung zu den Hausaufgaben. Er kommentierte, was ihm so durch den Kopf, ging als er einmal die Zerstretheit des Sohnes erlebte:

Es schien fast so, als ob nur der Körper da wäre, sein Geist war nicht mit dabei. Ich dachte, er sei so ein bisschen ein Spinner, er schweifte allzu sehr mit seinen Gedanken in der Luft herum (Vitórios Vater).

Die Mutter zeigt sich eher besorgt bezüglich der Gewalt, die mit der heutigen Jugend verbunden sei und macht sich deswegen auch Sorgen um Vitório. Ihre Idee ist, ihn in eine religiöse Gruppe zu integrieren, die ihn als Person und Schüler unterstütze.

Es ist heute alles anders. Sie sind heute viel schlimmer; du siehst ja wie sich 14 oder 15jährige Kinder umbringen. Er muss diesen sozialen und religiösen Umgang haben. Er muss wohl hin gehen. Ich denke, das wird ihm sehr helfen (Vitórios Mutter).

Nach ihren eigenen Worten war es der Mutter klar, dass eine intensivere Begleitung des Sohnes ihrerseits bei den Hausaufgaben dringend notwendig gewesen wäre, aber wegen ihrer Arbeit mangelte es ihr an der Zeit, um ihm effektiver beizustehen. Trotzdem behauptet sie, dass das Lernproblem einzig bei Vitório, nicht auch bei der Schule, liege.

Er erzählte mir, dass die Lehrerin zu schnell schrieb und wieder auswischte, und dass er nicht nach kam. Aber wieso schafft er es jetzt? So liegt das

Problem in der Tat einzig bei ihm. Nicht bei der Lehrerin, nicht bei der Schule, nichts sonst, nur bei ihm (Vitórios Mutter).

Vitórios Vater glaubt, dass irgendein genetisch vererbter Teil Vitórios zerstreutes Verhalten erklären kann:

Ich sage das, weil ich als Kind auch so war, ich war ein schwieriges Kind in der Schule, nicht weil ich es so wollte, ich schweifte ständig mit den Gedanken ab. Ich ging zur Schule, und beim Aufschreiben fing ich sogleich an, über die Dinge nachzudenken und vergaß vollständig die Schule. Als ich wieder zu mir kam, war die Tafel voll, die Hälfte war sogar schon ausgewischt worden. Also, ich meine, dass dies genetisch ist [*er lacht*], er hat es von mir geerbt (Vitórios Vater).

Vitório wohnt in einem Haus im Grünen. Er spielt die meiste Zeit allein und liebt es, auf Bäume zu klettern. Er pflegt es nicht, Freunde zuhause zu empfangen. Der Vater greift auf die eigene Kindheit zurück, um zu sagen, dass er allein im Garten seines Hauses spielte, eher introspektiv gewesen sei, wenige Freunde hatte, genauso wie jetzt sein Sohn.

Wo ich wohnte, gab es einen großen Garten, ich selbst erfand meine Spiele, ich hatte sonst nichts zu tun. Ich grub Riesenlöcher im hinteren Teil des Gartens, und zwar ganz allein. Immer wenn die Freunde wollten, kamen sie zu mir; ich ging zu niemandem. Heute bin noch ein bisschen so; ich pflege nicht, zu anderen zu gehen. Also, das hat er wohl von mir geerbt; dies habe ich ihm nie erzählt, sonst lässt er sich hängen (Vitórios Vater).

Vitórios Eltern geben zu und finden es schade, dass sie zu wenig Zeit für die Kinder haben. Sie scheinen dennoch nicht die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass dies Vitórios Schulleben beeinflussen könnte. Wenn sie die Schulsituation des Sohnes bewerten, kommen sie nicht auf diesen Punkt, sondern schreiben es seiner Faulheit zu, dass er im Unterricht seine Aufgaben nicht macht.

Ich war sehr traurig, weil wir kaum Zeit hatten; so musste er die Aufgaben machen, manchmal ganz allein. Hin und wieder sagte er, dass er keine Aufgabe bekommen habe, und in der Tat bekommen sie nicht viele Aufgaben. Aber wenn ich mir sein Heft anschaute, sah ich, dass er es nicht schaffte, mit der Lehrerin Schritt zu halten. Das war zwar immer seine Entschuldigung, aber jetzt bin ich anderer Meinung, weil er heute gut mit dem Abschreiben mitkommt. Er war also doch faul gewesen (Vitórios Vater).

Das Problem lag einzig und allein bei ihm; ich schiebe keiner Lehrerin die Schuld zu, weil die Schule sehr gut ist. Ich mag die Schule, weil sie sich interessieren, man merkt es, dass sie sich darum kümmern (Vitórios Vater).

Die Eltern sind nachdenklich, weil Vitório in letzter Zeit größeres Interesse an den Schulthemen zeigt. Der Vater meint, dass Vitório wahrscheinlich befürchtet, zu seiner Oma umziehen zu müssen, was er auf keinen Fall möchte, oder dass er es seinen Freunden gleich machen möchte. Der Vater sagt:

Ich weiß nicht ob aus Furcht oder eigenem Wille, aber jetzt liest er. Früher zeigte er nie Interesse fürs Lesen; jetzt nimmt er ein Buch und liest es. Jetzt spürt er die Notwendigkeit, Bescheid zu wissen, weil die Mitschüler über Dinge reden, wovon er keine Ahnung hat. Wir redeten ihm zu, ich sagte schon zu ihm: 'Du wirst ausgehen wollen, wenn du mit deiner Freundin bist; sie wird dich Dinge fragen und du wirst nichts zu sagen haben (Vitórios Vater).

Ich kann mir diesen Umschwung nicht erklären, aber so, ich weiß nicht, ob es der Druck ist, ein großer Druck, weil sein Vater zu ihm gesagt hat, wenn er nicht ins nächste Schuljahr kommt, würde er zu seiner Oma umziehen müssen; und er hält es nicht mal einen ganzen Tag bei seiner Oma aus (Vitórios Mutter).

3.2.9 Aussagen Vitórios über seine Familie und seine Schule

Vitório wohnt in der Nähe der Schule, also geht er zu Fuß dahin. Sein Vater und seine Mutter arbeiten den ganzen Tag. Er hat eine jüngere Schwester, mit der er sich zwar hin und wieder streitet, aber für die er sich sehr verantwortlich fühlt. Vitório hat einen Hund, der nach seiner Ansicht ihm gehört, weil es seine Aufgabe ist, ihn zu baden und zu füttern. Sein Vater hat eine feste Anstellung und seine Mutter einen informellen Job. Er redet vorzugsweise mit seiner Mutter über die alltäglichen Dinge. Die Gespräche mit dem Vater sind eher sachlich. Der Vater wird als strenger angesehen, weil er öfters die Verantwortlichkeiten des Sohnes einfordert. Die Mutter übernimmt die Vermittlerrolle in der Beziehung zwischen Vitório und seinem Vater.

Mein Gespräch mit Vitório fand während eines Spazierganges in der Umgebung der Schule statt, nachdem ich die Erlaubnis der Eltern und der Lehrerin eingeholt hatte. Vitórios Alltag unterscheidet sich nicht von dem anderer Jungen in seinem Alter und seinem sozialen Milieu.

Vitório erzählt, dass er zwar sehr gerne spielt, nennt aber kein besonderes Lieblingsspiel. Er spielt allein, weil er so gewohnt ist:

Ich mag einfach so zu spielen. Ich spiele alles Mögliche. Ich bleibe im Haus, gucke Fernsehen, danach gehe ich halt raus (Vitório).

Vitório berichtet, dass er noch nicht lange im jetzigen Haus wohne und dass er gute Erinnerung an den alten Wohnort habe:

Dort war es besser, denn da gab es einen Baum, auf dem ich gerne spielte. Ich wachte auf, aß mein Brot und ging dahin (Vitório).

Auf die Frage nach der Existenz von Freunden, mit denen er seine Spiele teilen könne, erzählt er wie er üblicherweise spielt:

Mit niemandem. Ich bleibe allein zu Hause, dann spiele ich gleich allein. Ich kicke den Ball gegen die Wand (Vitório).

Vitório hat auch einige Hauspflichten, da er ja während der Morgenschicht in die Schule geht und nachmittags der Mutter bei den Hausarbeiten helfen muss:

Manchmal spüle ich das Geschirr, manchmal putze ich die Küche, entsorge den Müll (Vitório).

Was Vitório sehr mag ist, mit seiner Familie spazieren zu gehen und sich mit ihr zu vergnügen. Er spricht lebhaft von seinem Lieblingsprogramm, wenn er in Begleitung der Eltern und der Schwester war:

Wir gingen immer zu der Pizzeria in ein Stadtviertel, ich komme jetzt nicht auf den Namen (Vitório).

Auf die Frage, ob der Vater oder die Mutter sein Schulleben begleiten, erzählt er, dass der Vater seine Hefte zwar nicht nachprüft, dass er sich aber von der Mutter informieren lässt:

Wenn sie kommt, dann hilft sie mir zwar, aber nur wenig, denn sie muss dann schon wieder arbeiten. Nur meine Mutter schaut nach, mein Vater nicht. Er fragt meine Mutter (Vitório).

Die Mutter überträgt dem Vater die Aufgabe, den Sohn zurechtzuweisen und warnt Vitório, was ihm in Zukunft passieren kann, falls er die Aufgaben nicht tut und nicht lernt:

Meine Mutter sagt: *„Ich werde deinem Vater sagen, dass er dich schlagen soll, falls du die Aufgaben nicht erledigst“*. Dann gehe ich hin und tue es. Wenn ich nicht lerne, werde ich die ganze Zeit den Karren ziehen müssen (Vitório).

Die Mutter macht sich größere Sorgen als der Vater, wenn Vitório allein zu Hause bleibt. Sie weist den Sohn an, wie er vorgehen soll:

Sie sagt: *‘Schließe die Tür wenn du alleine bleibst’*. Meine Schwester geht mit beiden aus und ich bleibe alleine. Dann gehe ich aus dem Haus und spiele solange auf dem Baum (Vitório).

Als Gründe seiner Zerstreutheit im Klassenzimmer, die die Lehrerin dazu veranlasst, ihn um Aufmerksamkeit zu bitten, führt Vitório an, dass er sich Sorge um seine Mutter macht:

Manchmal mache ich mir Sorge um meine Mutter. Ich weiß nicht. Es kommt diese Sorge auf, dass ihr etwas passiert. Keine Ahnung. Ich mach mir Sorgen, ihr kann etwas passieren (Vitório).

Obwohl Vitórios Vater seine Hefte nicht nachprüft, sagt der Sohn, dass er sich ärgert. Er erinnert sich daran, dass der Vater ihn einmal geschlagen hat, weil er die Schulaufgaben nicht erledigt hatte.

Er hat mich geschlagen als..., im letzten Jahr, da hatte ich die Schulaufgabe nicht gemacht und da hat er mich geschlagen (Vitório).

Vitório mag seiner Großmutter nicht. Er fühlt sich nicht wohl, wenn er bei ihr ist. Einige Male haben die Eltern schon zu ihm gesagt, dass er zu der Oma ziehen müsse, wenn er es in der Schule nicht besser mache. Das Bild der Großmutter ist bei ihm mit Drohung oder Strafe verbunden:

Sie ist zu nervig. Ich gehe zu ihr, gehe in ihren Hinterhof und dann schließt sie die Tür. Wenn ich zu ihr ins Haus gehe und sie erlaubt mir nichts, dann sage ich zu ihr, dass ich zu einem Freund in der Nähe gehen will. Dann, wenn ich zu diesem Freund gehe, gehe ich dann auch gleich noch zu meinem Vetter, der in der Nähe wohnt. Wenn meine Oma hierher kommt, dann sagt sie immer: „*Wenn du zu mir ins Haus kommst wirst du bei mir nicht fernsehen*“ (Vitório).

Wir haben uns in unserem Gespräch auch über das Leben und über freudige und traurige Situationen unterhalten. Vitório erinnerte sich noch einmal an einige Reaktionen seines Vaters, die ihn traurig stimmten:

Wenn ich etwas falsch mache und mein Vater mit mir streitet (Vitório).

Vom Vater zurechtgewiesen zu werden fürchtet Vitório am meisten. Ich frage ihn, in welcher Situation sein Vater denn böse wird und warum seine Eltern sich mit ihm streiten; er antwortet:

Nur wenn ich etwas falsch mache. Ich mache so vieles, dass ich gar nicht genau weiß (Vitório).

Vitório spricht über das vergangene Jahr in der Schule und bemerkt, dass er nicht genug Zuwendung der Lehrerinnen bekommen hat, wenn er unsicher war.

Sie halfen nur ein bisschen. Dann riefen sie die Jungen und sagten: 'Ich begleite gerade die anderen'. Jede Lehrerin sagte das (Vitório).

3.2.10 Zusammenfassung

Die Berichte, die vorgelegt wurden, zeigen in Ausschnitten, wie die Familie, Lehrer und die Schule über Vitório denken. Ein angeblich ruhiger Junge, Vitório, zeigt eine Ruhe die stört und die Lehrer irritiert und man hat das Gefühl, dass er unter irgendeinem Aufmerksamkeitsdefizit leidet, welche seine Schulleistung beeinflusst. Die Art wie dies im Aufbau der Ideen, welche der Schüler über sich selbst macht interferiert, merkt man an seinen Aussagen. Der Inhalt der Schulberichte, die Aussagen der Eltern und Lehrer und von Vitório selbst zeigen, dass er der nicht den gleichen Rhythmus bei den Hausaufgaben wie seine Schulkollegen leistet und unter dem Stigma leidet, dass er jemand ist, der in der Schule nicht lernen kann oder will.

Ausgehend von der Analyse der verschiedenen Ansichten der Eltern, Lehrer und Schüler, die sich gegenüber stehen, ist der schwierige Alltag von Vitório zu verstehen. Er scheint unfähig sich, aus der Situation die seinem Lernprozess angeht, zu befreien. Auch wenn es sich um einen Erziehungskontext handelt, in dem der Lern- und Erziehungsprozess vom Lehrer und vom Schüler abhängt, vermitteln uns die Dialoge den Eindruck, dass die ganze Verantwortung allein dem Schüler überlassen wird.

Die Beobachtungen von Vitórios Verhalten zeigen, wie der Schüler versucht, seine Schwierigkeiten in der Schule zu meistern, vor allem weil festgestellt wird, dass er eine klinische Diagnose braucht, welche seine Lern(un)fähigkeit bescheinigen wird. In diesem Sinne ist der vorgeschlagene Weg der Schule nachvollziehbar, wenn diese die Initiative ergreift und beginnt die Schüler zu diagnostizieren und dies an die Familien weitergibt.

3.3 Willian: Konvivenz mit dem Etikett

3.3.1 Schulbericht

Willian ist 11 Jahre alt und besucht die erste Phase des zweiten Zyklus. Er ist seit dem fünften Lebensjahr in seiner jetzigen Schule immatrikuliert. Nach seiner Schulakte des Jahres 2003 fiel er schon einmal durch, als das Lehrsystem noch sequentiell war. Nach Willians Schulberichten, die Jahre 2003 und 2004 betreffend, zeigt er Lern- und Verhaltensprobleme. Er sei weder imstande, im Unterricht aufmerksam zu bleiben noch seine Aktivitäten/Aufgaben ohne Hilfe durchzuführen; außerdem lege er ein sehr unruhiges Verhalten an den Tag.

3.3.2 Persönlichkeitsaspekte

Willian ist ein uneigennütziger Junge. Außerdem sorgt er unbedingt dafür, dass er nicht unbemerkt bleibt. Wie ich beobachte, zeigt er Geistesgegenwart, ist er zärtlich, freut sich und drückt sich mit großer Gewandtheit aus. Mit anderen Worten: Es handelt sich um ein gesprächiges und lebhaftes Kind. Anscheinend liebt er es, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Er hat eine starke Stimme, pflegt stets zu singen und fällt den anderen ohne Skrupel ins Wort. Sein lebhaftes Verhalten hindert ihn daran, sich zu konzentrieren und sich auf die im Klassenzimmer zu lösenden Fragen zu fokussieren. Sein Lieblingssport ist der Fußball, bei dem er nach Aussage der Mutter sehr diszipliniert ist. Aufgrund seines extravertierten Wesens tut er sich überhaupt nicht schwer, Freundschaften zu schließen. Er tanzt sehr gern, vor allem zur die Regionalmusik, deren Texte von seiner Heimat handeln. Er liebt es, leichte und bequeme Kleider zu tragen, darum geht er in Bermudashorts und Sandalen zur Schule.

3.3.3 Im Klassenzimmer

Willian besucht auch die Nachhilfestunden, die in der Nachmittagsschicht stattfinden. Die Lehrerin bekräftigte zwar den Antrag auf eine klinische Diagnose des Schülers Willian, glaubt aber, dass seine Mutter ihn nicht zur Begutachtung gebracht hat. In verschiedenen Situationen im Klassenzimmer brauchte Willian sehr lange, um sich zu konzentrieren. Aufgrund seiner spielerischen Art fiel es ihm schwer, die Mitschüler ungestört arbeiten zu lassen und deswegen verlor er viel Zeit bei der Durchführung der Aufgaben. Allerdings nahm er lebhaft am Unterricht teil, indem er seine Meinungen äußerte, die Fragen der Lehrerin ohne Zögern mündlich beantwortete und dabei oft mit seinen Mitschülern um das Wort rang.

Willian nimmt die Situationen im Klassenzimmer eher auf die leichte Schulter. Auf die Frage, ob er mit der Aufgabe schon fertig sei, antwortete er, dass er nichts getan habe, weil er das Heft zu Hause vergessen habe. Kurz darauf erklärte die Lehrerin noch einmal die Fragen. Als sie auf die Werbung eines Produktes, einer Toilettenseife, zu sprechen kam, die sie im Unterricht schon erwähnt hatte, unterbrach Willian sie und sagte lachend, dass er sie bestimmt kaufen würde, weil er eine zarte Haut haben wolle. Die Lehrerin ergänzte in scherzendem Ton: zarte Haut und ein gut geführtes Heft. Damit beruhigte er sich.

Die Lehrerin bediente sich gruppenspezifischer Methoden im Klassenzimmer, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu steigern. Ich merkte, dass Willian alles Mögliche

machte um aufzufallen. Als z.B. die Lehrerin die Schüler fragte: „Müsst ihr denn unbedingt etwas einkaufen, um glücklich zu sein?“ antwortete Willian mit lauter Stimme und scherzend: „Nein!“

Willian schien sich wohl zu fühlen mit der Art und Weise seiner Bekleidung. Er zog gerne Sandalen an, um in die Schule zu gehen. Er setzte sich barfüßig hin und lehnte die Füße auf den Stuhl. Während die Lehrerin die Interpunktion erklärte, beteiligte er sich mit ergänzenden Kommentaren. Einmal, als die Lehrerin Willians Heft korrigierte, zeigte sie mir, dass viele Aufgaben nicht oder nur unvollständig durchgeführt worden waren. Sie erklärte, dass er zu viel Zeit zur Beantwortung brauche, weil er zu lange nachdenke. Ich merkte, dass er stets die Aufgaben lieber mit Hilfe erledigte.

Die Schulpause war der am heißesten erwartete Moment. Es war die Zeit, den Imbiss zu sich zu nehmen, auf Bäume zu klettern, zu laufen, zu spielen. Die Pause fand in Abwechslung mit den Pausen anderer Schulklassen statt. Wenn die anderen Klassen zur ihren Pausen gingen, machte die Lehrerin die Tür des Klassenzimmers zu, damit alle sich konzentrieren konnten. Die Schüler arbeiteten dann weiter an ihren Aufgaben. Willian platzte fast vor Ungeduld, wenn er die anderen draußen spielen hörte. Da er wusste, dass er gleich an der Reihe sein würde, erledigte er oft die Aufgaben im Stehen und nicht im Sitzen an der Schulbank. Sobald die Schüler mit der Aufgabe fertig waren, liefen sie hin, damit die Lehrerin sie nachprüfte. Sie hatten es so eilig, dass sie manchmal noch gar nicht fertig waren und sich schon an die Schlange stellten, um der Lehrerin die Lösung zu zeigen. „Tante, Tante, sieh meins zuerst!“.

Mein Blick wandte sich zu Willian und seiner spielerischen Art. Wenn er die Lehrerin etwas fragen wollte, machte er sich laut und klar bemerkbar, sprach die Frage von der Stelle aus, wo er sich gerade befand. Mit seiner schelmischen, doch zugleich geistreichen und zärtlichen Art schaffte er es oft, die Lehrerin zu entwaffnen.

Die Lehrerin wies Willian oft zurecht. Ich merkte, dass er in das Heft des Mitschülers schaute, um die Aufgabe weiterzumachen. Anscheinend trachtete er danach, die Ergebnisse abzuschreiben. Die Lehrerin gab den fortgeschrittenen Schülern, die mit den Aufgaben schon fertig waren, den Auftrag den anderen zu helfen.

3.3.4 Willian: Schulbericht des Jahres 2003

1. Zweimonats-Periode: Nach dem Schulbericht betrafen Williams größte Schwierigkeiten das Lesen, das Schreiben und die Textinterpretation. Außerdem heißt

es „Er zeigt schlechte motorische Koordination“. Für die Lehrerin ist „der Schüler unsicher und abhängig. Er ist nicht imstande, die Aufgaben zu lösen und hat Schwierigkeiten, er ist sehr langsam bei der Lösung von Zahlen- und Mengenproblemen. Es ist unaufmerksam bei der Durchführung der Aufgaben, die mit mündlichem und schriftlichem Ausdruck zu tun haben. Aus diesem Grund fühlt er sich nicht motiviert“. Es wurde angemerkt, dass Willian sich zwar darum bemühte, die vorgeschlagenen Aufgaben zu lösen, aber nicht immer mit dem erwarteten Erfolg. „Er steht in guter Beziehung zu den Mitschülern und zeigt ein geselliges Verhalten.“

2. Zweimonats-Periode: „Die Schwierigkeiten beim mündlichen und schriftlichen Ausdruck hielten an, verbunden mit einem Gefühl der Unsicherheit bei der Beteiligung an den Aktivitäten. Obwohl er sich Mühe gibt, schafft er meistens die vorgeschlagenen Aufgaben nicht. Die Lehrerin hat sich aller ihre zur Verfügung stehenden Mittel bedient, um ihn zu motivieren. Der Schüler zeigt deutlich, dass er sich die zum Weiterkommen nötigen Konzepte nicht angeeignet hat. Er zeigt sich wenig interessiert und hat Schwierigkeiten beim Alphabetisierungsprozess.“

3. Zweimonats-Periode: „Er hat zwar einige Fortschritte im Lernprozess erreicht, zeigt sich aber weiterhin langsam und wenig konzentriert. Er erledigt die Aufgaben im Klassenzimmer mit Langsamkeit und niedriger Konzentration. Die Schwierigkeiten beim Satzbau und bei der Interpretation hielten an. Seine Leistung steigt beim Diktat, beim Schreiben und beim Vorlesen einfacher Worte. Die Alphabetisierungsschwierigkeiten hielten an, trotz der individuellen Nachhilfe. Bei den Mathematikaufgaben zeigt er ein langsames Denkvermögen. Allerdings ist er imstande, einige Operationen mit Hilfe der Lehrerin durchzuführen.“

4. Zweimonats-Periode: Der Schulbericht zeigt an, dass der Schüler weiterhin eine niedrige Konzentration bei der Durchführung der Aufgaben und geringen Fortschritt in den Fächern aufweist und dass er dennoch einige Aufgaben mit Hilfe der Lehrerin schafft.

3.3.5 Willian: Schulbericht des Jahres 2004

1. Zweimonats-Periode: „Der Schüler führt die Aufgaben nicht wie erwartet durch. Er zeigt Schwierigkeiten beim Lesen, beim Schreiben und beim kohärenten Satzbau. Er neigt dazu, sich in Nebengespräche und Tumulte zu verwickeln. Es ist ein für die Gruppe unangemessene Verhaltensweise. Er braucht stets Begleitung, um die

Aufgaben zu erledigen. Er beteiligt sich nicht an den Diskussionen. Er ist sehr zerstreut und lässt sich leicht ablenken. Er schreibt Inhalte nicht auf.“

2. Zweimonats-Periode: „Der Schüler zeigt weiterhin Schwierigkeiten beim Lesen, bei der Interpretation und der Leistung. Er benimmt sich in unangemessener Weise und fehlt beim Unterricht. Die Mathematikschwierigkeiten halten an. Er legt ein unruhiges und zerstreutes Verhalten an den Tag. Der Schüler besucht die Nachhilfestunden nicht und ist nicht imstande, die Aufgaben zu Ende zu führen. Er weist keine Fortschritte in seinem Lernprozess auf. Er tut sich schwer beim Lesen. Beim Lernen zeigt er ein sehr unruhiges Verhalten. Er braucht stets Hilfe.“

3. Zweimonats-Periode: „Der Schüler entsprach den Erwartungen nicht. Er legt eine Verhaltensweise an den Tag, die seinen Lernprozess beeinträchtigt und machte deswegen keinen Fortschritt. Er ist unruhig, zerstreut und redet zu viel. Er verwickelt sich in Nebengespräche, Provokationen und Reibungen mit den Mitschülern. Die Schwierigkeiten bei Textinterpretation und mathematischen Operationen halten an. Beim Abschreiben vertauscht er Buchstaben. Er ist weiterhin zerstreut und fehlt oft im Unterricht. Seine Leistungsfähigkeit ist sehr begrenzt.“

4. Zweimonats-Periode: „Der Schüler machte keine Fortschritte bei seinem Lernprozess. Er ist weiterhin zerstreut und verwickelt sich in unangebrachten Spielereien. Er führt die Aufgaben nicht ohne Hilfe der Lehrerin durch, womit er also Abhängigkeit zeigt. Er ist sehr schwach beim Lesen sowie beim Schreiben und bei der Textinterpretation. Er hat es nicht geschafft, Begriffe aufzubauen.“

3.3.6 Zusammenfassung der Schulberichte des Schülers Willian

Die meist erwähnten Punkten in den Schulberichten des Jahres 2003 und 2004 beziehen sich auf Schwierigkeiten beim Lernen, auf Konzentrationsprobleme, Unaufmerksamkeit und uninteressiertes Verhalten. Willian wird als ein unsicherer und abhängiger Schüler betrachtet, der stets auf Hilfe angewiesen ist, um die Aufgaben durchzuführen. Er sei nicht fähig, sie alleine zu erledigen.

Laut der Schulberichte ist Willians Lernprozess nicht ausreichend und entspricht den im Lernprogramm aufgestellten Zielen nicht. Er zeige sich unreif für die Aufgaben und auch unreif in seiner Verhaltensweise. Der Schüler sei langsam und unproduktiv im Klassenzimmer und führe die vorgeschlagenen Aufgaben nicht zu Ende. Willians

Lernprozess sei beeinträchtigt, denn er sei zerstreut und ließe sich während des Unterrichts, leicht ablenken, wobei er sich unaufmerksam und uninteressiert verhalte.

Der Inhalt der Schulberichte bezieht sich auf die Leistung des Schülers in allen Fächern und auf sein Verhalten im Klassenzimmer. Es fällt dabei die Häufigkeit der Verwendung von Begriffen auf, die jede Lernmöglichkeit verneinen.

3.3.7 Aussagen der Lehrer über Willian und seine Familie

Die Koordinatorin für Pädagogik behauptet, Willian habe ein Hyperaktivitätsproblem, das schon früher von den Lehrern festgestellt und erkannt worden sei.

Im spezifischen Fall des Schülers Willian zeigt sich ein hyperaktives Verhalten. Er zeigte ein hyperaktives Verhalten, das von den Lehrern identifiziert worden ist (Koordinatorin für Pädagogik).

Willian mit anderen, auch als problematisch bezeichneten Schülern vergleichend, berichtet Lehrerin Helen, dass er einer der schlechtesten Schüler des Klassenzimmers war. Selbst ohne medizinische Diagnose meinte die Lehrerin, dass Willian nicht direkt, aber „so etwas wie Dyslexie“ hatte:

Es hat andere Schüler wie er gegeben, doch, aber der schlimmste war Willian. Die anderen haben wenigstens die Rechtschreibung gelernt, aber Willian hatte immer das Problem, dass er alles ohne Leerstellen abgeschrieben hat, einen Buchstaben an den nächsten geklebt (Lehrerin Helen).

Die Lehrerin betont zwar die charakteristische Freundlichkeit in Willians Verhalten, meint aber, dass sein Problem mangelndes Lerninteresse sei.

Er ist ein guter Junge, er ist kein böser Junge. Nur dass eine Problem hat er, dass er sich nicht fürs Lernen interessiert. Er interessierte sich nicht, als er mein Schüler war. Ich weiß nicht, ob er jetzt anders geworden ist (Lehrerin Helen).

Also, der Willian hat einen Lernmangel. Er war ein sehr problematisches Kind, er machte die Hose nass. Man merkte es, weil er oft den typischen Uringeruch an sich hatte; er hatte Ohrenschmerzen, er kam immer mit diesem Ohrenschmerz an, und es schien fast so, als hätte er auch noch eine Sehbehinderung. Aber nach meiner Meinung muss er, als er noch ganz klein war, irgendein Problem gehabt haben – ich weiß nicht ob es an der Gesundheit lag, keine Ahnung –, dass ihn in diesem Zustand ließ. Denn er ist kein böses Kind. Er ist ein gutes Kind: er gehorcht, wenn man etwas zu ihm sagt (Lehrerin Helen).

Lehrerin Zeine vermutet, dass Willian nicht die nötige Begleitung von der Familie bekommt. Er zeige kein Interesse fürs Lernen, habe ein unruhiges Verhalten und könne sich nicht konzentrieren.

Er hat überhaupt keine Konzentration; er ist super unruhig, kann sich nicht konzentrieren. Was geschieht dann? Er wird nicht lernen. Er braucht individuelle Begleitung. Zu Hause hat er dies wohl nicht (Lehrerin Zeine).

Seine derzeitige Lehrerin berichtet, dass Willian in den Spielen mit den Mitschülern Esel genannt wird. Die Tatsache, dass Willian ein eher extravertiertes Temperament hat, hilft ihm, mit diesen Situationen in ganz eigener Weise umzugehen, wie die Lehrerin erklärt:

Sie machen Späße mit Willian, so auf der Tour: 'Esel'. Aber Willian revanchiert sich. Es bereitet ihm keinen Kummer. Wenn sie ihn Esel nennen, nennt er sich auch so. Er sagt: „*Ich bin ein Esel*“. Und es ist alles in Ordnung für ihn. Ich denke nicht, dass er sich dabei diskriminiert fühlt. Er nimmt überhaupt nichts ernst (Lehrerin Lucineide).

Als ich im Klassenzimmer anwesend war, habe ich beobachtet, dass Willian sich gegen "geschmacklose" Scherze gewehrt hat. Wenn er sich angegriffen fühlt, reagiert auf der Stelle. Nach Ansicht der jetzigen Lehrerin erfüllt Willian die Bedingungen zum Weiterkommen nicht, weil ihm die Begleitung außerhalb des Klassenzimmers gefehlt habe. Der Schüler fühle sich stärker motiviert, die Aufgaben in Angriff zu nehmen, wenn er mit der Hilfe der Lehrerin oder eines Mitschülers rechnen kann. Mit Willian funktioniere nur die individuelle Begleitung, denn er verstehe nichts von dem, was die Lehrerin auf die Tafel schreibt noch das, was sie der gesamten Klasse erklärt.

Willian erfüllt nicht mal die minimale Bedingung, um weiter zu kommen. Es wäre besser gewesen, wenn er von Anfang an die nötige Unterstützung gehabt hätte, wie zum Beispiel, ihn zu einer Nachhilfestunde zu schicken. Ich muss es immer zweimal sagen: für alle und dann für ihn insbesondere, zum Beispiel, dass sie jetzt das Portugiesischheft nehmen sollen; wenn ich es nicht tue, kommt er zu mir hin und fragt mich; selbst wenn ich es schon auf die Tafel geschrieben habe, geht er hin und fragt. Es muss immer extra für ihn sein (Lehrerin Lucineide).

Er beteiligte sich, kapierte es zwar, aber am nächsten Tag konnte er es schon wieder nicht. Er vergaß es, assimilierte es nicht. Ich glaube, er vergisst das, was er erarbeitet (Lehrerin Lucineide).

Lehrerin Helen stellt fest, dass Willian besser lernt, wenn er Hilfe bei den Aufgaben bekommt. Die Lehrerinnen Helen und Zeine stellen dar, was sie über den Einfluss der Familie auf Willian und über seine Entwicklung in der Schule denken:

Ich vermute, was geschieht ist, dass die Mutter alle Wünsche des Jungen erfüllt, um ihre Abwesenheit zu kompensieren. Ich vermute mal, dass sie oft seine Wünsche erfüllt um ihre Abwesenheit auszugleichen, denn sie arbeitet viel. Sie hatte nie Zeit, um hierher zu kommen, so wird sie wohl wirklich viel arbeiten. Ich meine, er vermisst sie sehr. Er hatte zu Hause keine Begleitung. Ich merkte wohl, dass er keine Begleitung hatte. So wie er von hier weg ging, genauso kam er wieder. Deswegen vermute ich, dass sie versucht, den Mangel an Zärtlichkeit mit anderen Dingen zu kompensieren. „*Tue alles, wozu du Lust hast, mein Söhnchen*“. Ich vermute mal, dass es so ist. Es ist nicht jene strenge Forderung da, es wirklich tun zu müssen (Lehrerin Helen).

Willian ist super unruhig; man spürt, dass er so von einer Familie her kommt, die sich nicht hinsetzt, um mit ihm zu reden, es fehlt einfach jenes Gespräch im eigenen Haus; ihm fällt es zwar sehr leicht, zu welcher Zeit und an welchem Ort auch immer in Gesellschaft zu sein, er tut sich aber sehr schwer mit dem Lernen. Willian ist ein sehr problematisches Kind, das nicht fähig ist, mit einer alltäglichen Situation klar zu kommen. Wohl wegen der Familie; es ist die Familie, die Familie, die Familie (Lehrerin Zeine).

3.3.8 Berichte der Eltern

Die Interviews mit Williams Eltern fanden im Haus der Familie zu zwei verschiedenen Zeitpunkten statt. Die Mutter, die über mehr Zeit verfügte, war die erste. Sie meint, Willian sei ein sehr ungezogenes Kind, das viele Spielereien macht. Er bekomme keinen guten Zensuren, weil er sich nicht um das Lernen kümmere; er sei ein Kind, das dem Unterricht keine Aufmerksamkeit schenke, weswegen die Lehrer sich beschweren. Dessen ungeachtet, scheint Willian zu Hause diese Mängel im Lernen auszugleichen, denn da erweist er sich aufmerksam, zärtlich und der Familie zugewandt.

William ist zu Hause ein gehorsamer, hilfsbereiter Junge, vor allem wenn man ihn darum bittet, etwas zu Hause zu tun, dann tut er es auch (Williams Mutter).

Williams Mutter redet von den Schwierigkeiten, die sie hat, um ihre Arbeit und die Begleitung des Schullebens ihres Sohnes zu vereinbaren.

Manchmal sind wir, Vater und Mutter, zu sehr in unsere Arbeit eingespannt und finden keine Zeit, um nachzusehen. Manchmal kommen wir zu spät nach Hause und dann ist die Zeit vorbei, um das Kind zu wecken und die Aufgaben von ihm einzufordern. Ich meine, also, unter diesem Aspekt ist zwar in der Tat eine gewisse Schwierigkeit da, aber andererseits fehlt bei ihm auch sehr das Interesse (Williams Mutter).

Die Mutter meint, dass Williams Art und Weise, mit den Schulangelegenheiten umzugehen, sei dem Wesen seines Vaters sehr ähnlich. Sie beschreibt Willian als ein unaufmerksames Kind, das erhaltene Informationen leicht vergisst. Sie behauptet, dass Vater und Sohn Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Interesse und des Behalten

von Informationen aufweisen. Wenn sie auf das Thema „Lust zum Lernen“ zu sprechen kommt, sucht die Mutter weitere Ähnlichkeiten zwischen Willian und seinem Vater, indem sie auf die alten Zeiten und Kindheitsgeschichten ihres Mannes zurückgreift, um zu zeigen, dass Willians Abschlafen im Klassenzimmer einem Erbanteil zuzuschreiben ist, das vom Vater auf den Sohn übertragen worden sei. Willians Mutter bemerkt Folgendes über die väterlichen Erbanteile des Sohnes:

Alle sagen, dass er schwarz auf weiß seinem Vater gleich ist. `Des Fisches Junges ist das Fischlein`. Er schaltet im Klassenzimmer ab. Und zwar so sehr, wie sein Vater, wenn dieser zum Lernen ging – das sagen die bösen, oder guten Zungen – wenn sein Vater zum Lernen ging, tat er so als ob er in die Schule gehen würde, dann bog er aber vom Weg ab und sprang in den Fluss Coxipó (Willians Mutter).

Das war schon immer so. Du erklärst es ihm hier, jetzt; du setzt dich mit ihm hin und erklärst es ihm; er sitzt da vor dir, ist hellwach und aufmerksam. Momente später fragst du es ihn wieder und er weiß es schon nicht mehr. Sein Vater gleicht ihm aufs Haar in dieser Hinsicht. Sein Vater interessiert sich nicht im Mindesten. Du kannst ihm hier und jetzt etwas beibringen, ihm etwas erklären; in zwei Minuten wird er schon wieder fragen, was das wohl sei oder wie das wohl gehe (Willians Mutter).

Willians Mutter meint, dass den Lehrern nicht die ganze Schuld für das mangelnde Interesse des Schülers zuzuschreiben ist, obwohl sie verpflichtet seien, alles gut zu erklären, sodass die Schüler es auch verstehen. Für sie tragen die Eltern auch einen Teil der Verantwortung. Mit einer solidarischen Geste sucht Willians Mutter die Situation zu entschärfen und sich in die Rolle der Lehrerinnen hinein zu versetzen:

Also ich meine das so: ich schiebe die Schuld nicht so sehr dem Lehrer in die Schuhe. Ein Teil ist auch dem Mangel an Interesse seitens der Eltern und des Schülers zu verdanken. Dennoch, meine ich auch, dass jeder Lehrer ein bisschen mehr können müsste, also, er muss schon halt mehr erklären können. Ich will die Lehrerinnen damit aber nicht beschuldigen, nein, weil ich mich in ihre Rolle hinein versetze, ich meine, also, es sind in der Schule so viele Kinder und es wird wohl auch viel Durcheinander sein (Willians Mutter).

Die Mutter bemerkt, dass eine Lehrerin einmal zu ihr über Willian gesagt habe:

„Vielleicht solltest du ihn mal zum Arzt bringen, um zu sehen, ob da nichts ist, ob es ein Problem da gibt. Er ist sehr ungezogen. Ich habe ihn daraufhin zum Arzt gebracht. Der Arzt sagte, dass er nichts hat.“ (Willians Mutter)

Die Mutter weiß, dass Willian besorgt ist und sehr ängstlich wird, wenn seine Eltern eine Meldung der Schule bekommen. Willian wisse Bescheid darüber, dass die Schule einen Termin mit dem Arzt vorgeschlagen hat. Die Mutter gibt den Dialog wieder, den sie mit dem Sohn darüber geführt hat:

Er war besorgt. Er sagte zu mir: *„Mutti, was wird es wohl sein? Was habe ich?“*
Ich sagte zu ihm: *„Willian, du hast nichts“* (Willians Mutter).

Willians Mutter berichtet auch noch, dass er sehr besorgt war wegen der Anwesenheit der Forscherin im Hause. Ohne genau zu wissen, was meine Anwesenheit wohl bedeutet, gab er meine Bitte um das Interview an die Mutter weiter. Sie erwähnt Willians Sorge und gibt den mit ihm darüber geführten Dialog wieder:

Jetzt, heute ist er besorgt: *„Mutti, was macht die Forscherin hier?“* Er machte sich Sorge um mich. *„Warum ist sie hierher gekommen, Mutti?“* Ich sagte: *„Sie ist vom Conselho Tutelar [Kindesschutzrat]“*. Dann sprach er: *„Mutti, was habe ich falsch gemacht“*. Später sagte ich dann: *„Es ist nicht wahr. Sie ist hierher gekommen, um sich über deinen Alltag zu erkundigen“*.

Die Mutter sagt, dass Willian sich Sorge darüber machte, die Bitte um das Interview mit den Eltern weiter zu leiten, und erklärt die Gründen:

Er hat sich heute schon gleich Sorgen gemacht. Er kam schon und fragte, was los ist. Er hat schon ein bisschen Angst, mir die Zettel der Schule zu zeigen, weil ich ihn dann zurechtweisen könnte (Willians Mutter).

Die Mutter spricht von einer Situation, in der Willian sich vor seinen Mitschülern schämen musste, weil eine Lehrerin ihn getadelt hat:

Er war einmal sehr traurig, weil einige Mitschüler ihn ständig auf den Arm nehmen, sie lachen ihn aus. Er hat sich beschwert darüber, dass die Lehrerin ihn eines Tages am Ohr gezogen hat. Dann ging ich hin und sagte: *„Die Lehrerin ist in der Schule, um zu lehren, nicht um zu schlagen“*. Einmal kam er traurig nach Hause, weil ihm vorgeworfen wurde, dass er sich den Radiergummi eines anderen Jungen genommen habe. Dann gingen ich und sein Vater zusammen zur Schule (Willians Mutter).

Die Mutter beschreibt Willian als ein Kind, das seine Sachen immer schön in Ordnung hält, das also weder Unordnung mag noch dass man an seine Sachen herumfummelt. Zu Hause suche er die Kontrolle über seine Sachen und über seine Hauspflichten zu behalten. Er sei sehr bedacht auf seine häuslichen Verantwortlichkeiten. Sie berichtet noch, dass er die Initiative ergreife und sie von ihren Hauspflichten zu schonen suche, indem er selbst es auf sich nimmt, sie zu erledigen.

Er ist sehr ordnungsliebend. Seine Sachen sind alle tipptopp geordnet. Er mag keine Unordnung, mag auch nicht, dass jemand an seine Sachen herumfummelt. Und das von alleine. Man muss überhaupt nichts sagen. Wenn er sieht, also, es kommt vor, dass er zu Hause ankommt, dann muss ich weg, um etwas noch schnell zu erledigen. Wenn er also ankommt und das Haus schmutzig sieht, fängt er von selbst mit dem Putzen an. Sieh an! Er sagt: *„Mutti, du kannst ruhig liegen bleiben, du brauchst dir keine Sorgen machen, denn ich werde dies und das für dich machen“* (Willians Mutter).

Während des Interviews konnte ich Willians Unruhe deutlich bemerken. Ich versuchte, ihn zu in Bezug auf meine Anwesenheit in seinem Haus zu beruhigen: „Ihr leistet mir Hilfe bei meinem Lernen“. Willian antwortete: „Sie sind es, die mir hilft, denn ich weiß überhaupt nichts“.

Das Gespräch mit Willians Vater fand zwei Wochen später abends ebenfalls in der Wohnung der Familie statt. Obwohl er sich anfangs nicht an einem Interview beteiligen wollte, wurde es mit Hilfe seiner Frau, Willians Mutter, dann doch möglich, und es entspannte sich ein sehr informelles Gespräch. Willian und seine Mutter waren auch anwesend. Da der Vater ziemlich wortkarg schien, konnte die Mutter einige sehr interessante Bemerkungen einschieben. Was Willians Zensuren und Aufgaben angeht, meint der Vater, dass dies im Zuständigkeitsbereich der Mutter liege.

Wer dies nachprüft, ist stets seine Mutter. Die Mutter ist es, die nachsieht. Sein Examen, oh weh!! Es fehlt nur noch, eine Null (= schlechtmöglichste Zensur) zu bekommen. Ich sage nichts mehr, ich werde gleich nervös deswegen (Willians Vater)

Wenn Willians Zensuren nicht wie erwartet ausfallen, lasse er – sagt weiter der Vater – die Sachen ausfallen, die Willian am meisten liebt, wie zum Beispiel Spaziergänge/fahrten:

Wir werden ihm das ständige Ausgehen verbieten. Er wollte gerade jetzt zu seinem Onkel gehen, geht aber nicht. Ich werde es ihm nicht mehr erlauben. Wir müssen es jetzt so machen. Wir werden gehen und er wird hier bleiben. Man muss diese Dinge alle unterbinden. Es ist wegen der Zensuren (Willians Vater)

Willians Mutter ergänzt mit der erklärenden Bemerkung, dass Willian dann versucht, den Vater umzustimmen:

Jetzt gerade wollte er ausgehen. Der Vater sagte: ‘Du darfst nicht gehen, weil deine Zensuren zu schlecht sind’. Er sagte zu mir: „*Willst du sehen, Mutti, wie ich ihm Vati gefallen kann?* Ich gehe hin und gebe ihm einen Kuss, er wird lächeln und ich nutze dann die Gelegenheit aus (Willians Mutter).

Mit Willian spielend, sagt die Mutter lachend, dass er alles Mögliche tut, um von allen bemerkt zu werden:

Wenn wir, wo auch immer ankommen, sagen die Leute gleich: „*Willian ist schon da*‘. Er ist so einer, der alles tut um aufzufallen.

Wegen der schlechten Zensuren droht der Vater Willian, dass er ihn in eine Internatsschule in einer anderen Stadt immatrikulieren möchte:

Ich werde Willian nach Poconé bringen, zu der Paterschule. Weil er nichts lernt!
Er muss im Internat bleiben (Willians Vater).

Willian hört dies und fällt ins Gespräch ein:

Ich gehe nicht dahin (Willian).

Willians Mutter erzählt, dass er über die Sachen lache, die sein Vater sagt. Ein bisschen eingeschüchtert, erwidert er: „*Ich lache nicht, Mutter, ich will aber auf keinen Fall dahin*“ (Willian). Auf die Frage, was er denn von Willians Schulleben halte, leitet der Vater die Frage direkt an den Sohn weiter:

Warum lernst du nicht, Willian? Er spielt zu viel und alle seine Vettern, jene Jungs, gehen auch in diese Schule (Willians Vater).

In Willians Anwesenheit vergleicht ihn der Vater mit anderen Kindern, mit Verwandten der Familie:

Sieh den Rafael. Mein Vetter sagt, dass der Rafael sehr intelligent ist. Dass er, wenn es sein müsste, die ganze Nacht hindurch lernen, lesen würde, und lebt inmitten der Unordnung. Meinst du nicht? So? Er tut aber seinen Teil an der Abmachung. Er weiß, wann die Zeit zum Spielen ist (Willians Vater).

Während des Gespräches erwähnte ich, dass Willian zu mir gesagt hatte, dass er die Schule mag. Der Vater schaute Willian an, und es folgte dieses Gespräch:

Es ist schon zu Routine geworden, nicht, Willian?'. – 'Was, Vater?'. – 'In die Schule gehen zum Spielen. Er sagt, in der Schule verlasse er die Schulbank und setze sich auf den Boden. Wo gibts denn das? Und die Unordnung? Ich meine sogar, er *dreht* mir nur etwas an. Er ist ein Spaßvogel, nichts nimmt er ernst. Überhaupt nichts. Oft sagt er, dass er die Aufgaben machen wird, geht aber hin und setzt sich vor den Fernseher. Das ist doch kein Platz, um Aufgaben zu erledigen. Er kann ruhig in das Wohnzimmer gehen. Aber wie wird er die Aufgabe so vorm Fernseher konzentriert durchführen? (Willians Vater).

Der Vater erwähnt auch noch die Angst, die Willian vor einigen Dingen hat, vor allem, in Bezug auf das, was der Mutter zustoßen könnte: „Er denkt die ganze Zeit nur an sie, nur an die Mutter“ (Willians Vater).

Die Mutter ergänzt die Aussage ihres Mannes:

Ich habe Willian bis zu seinem vierten Lebensjahr gestillt. So unter den Leuten, kam der Junge an und hob mit die Bluse (Willians Mutter).

Wenn ich jetzt außer Haus gehe, passt er auf alles auf. Er macht das Fenster zu, riegelt das Fenster ab. Prüft alles nach, schaut im Kleiderschrank nach, ob da niemand ist. So macht er es. Er macht sich Sorgen, ich weiß nicht warum. Weißt du, manchmal lege ich mich so hin. Wenn ich dann wieder erwache,

erschrecke ich fast. Entweder schläft er im Bett oder er legt seine kleine Matratze auf den Boden, so auf den Boden und bleibt ganz still, fast so wie die Mütter, die ihren Sohn unter die Fittiche nehmen wollen, nur umgekehrt. Er will mich unter seine Fittiche nehmen. So ist es, die ganze Zeit. Manchmal ruhe ich mich gerade aus, dann riegelt er alle Fenster ab, schließt alles ab und schiebt den Schlüssel unter die Tür zurück (Willians Mutter).

Das Gespräch verlief sehr widersprüchlich. Die Eltern machten einige Spielereien mit ihm, die ihn in Verlegenheit brachten. Es entspannte sich zwischen Eltern und Sohn zum Beispiel folgender Dialog über die Tatsache, dass der Kleine das Bett nass machte: „Machst du das immer noch, Bursche?“ (Willians Vater) „*Ich habe schon aufgehört.*“ (Willian) „*Nicht wahr, Mutter?*“ (Willian) „Ja, schon, Willian!“ (Willians Mutter) „*Ich habe schon aufgehört, Vater.*“ (Willian) Lachend sagte der Vater: „Dann bin ich nicht auf dem letzten Stand.“ (Willians Vater)

3.3.9. Aussagen Willians über Familie und Schule

Willian ist ein sehr frohes und verspieltes Kind. Er fühlt sich nicht in seinem Haus gefangen, trotz seiner Angst vor dem, was mit seiner Mutter passieren könnte. Er berichtet, was er mit Vorlieben tut und erwähnt seine Lieblingsspiele: „Wenn wir zum Spielen ausgehen: Drachen steigen lassen, auf dem Feld bei unserem Haus“. (Willian). Auf die Frage, womit er gerne in der Schule spielt, antwortete er: „Fußball, das Stierspiel, mit man so die Runde dreht“.

Willian wohnt mit seinen Eltern in einem in der Nähe der Schule gelegenen Haus. Er benutzt das Fahrrad, um zur Schule zu kommen. Das Terrain, auf dem sein Haus gebaut worden ist, ist sehr weiträumig und hat keine Mauern.

Er ist der mittlere Sohn. Er hat einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester, für die er sich verantwortlich fühlt, wenn die Eltern nicht zu Hause sind. Nach den Worten der Mutter ist Willian zwar ein verantwortlicher Sohn, der aber eine übertriebene Eifersucht bzgl. der Mutter und gegen die jüngere Schwester pflegt. Er ist liebevoll, sehr fürsorglich mit der Familie und bedacht auf seine Hauspflichten, wie, zum Beispiel: auf die jüngere Schwester aufpassen, das Geschirr spülen und die Toiletten reinigen. Darüber redet Willian mit einem gewissen Stolz. Einige Verwandten wohnen ebenfalls in der Nähe und er hat intensive familiäre Kontakte. Seine Eltern haben feste Anstellungen und so eine reguläre Arbeitsroutine. Er scheint eine ausgezeichnete Beziehung zu den Eltern zu pflegen, wobei die Schulprobleme eher mit der Mutter abgehandelt werden.

Bei dem Thema der Berufe, das sehr häufig in den Familiengesprächen an der Tagesordnung ist, drückt Willian seine Ansicht über den Beruf des Müllwerkers aus: „Ist für jemanden, der kein Studium hat“ (Willian). Am meisten interessiert er sich für den Beruf des Feuerwehrmannes (Willian). Die Vorstellung, einen Menschen rettenden Beruf zu haben, fasziniert Willian, daher seine Vorliebe für die Figur des Batman: er rettet Menschenleben. Daher auch die Begeisterung und die Bewunderung, mit der er über seine Mutter und über ihren Beruf redet. Stolz redet er von der Arbeit seiner Mutter und davon, wie er ihr dabei hilft: „Ich helfe bei ihrer Arbeit mit. Ich reinige die Toilette, putze das Haus, spüle das Geschirr. Ich spüle das Geschirr, beziehe ihr Bett, reinige die Toilette, wasche den Vorbau. Sie rettet das Leben der Menschen“ (Willian).

Willian erzählt, dass seine Mutter viel arbeitet und er sich deswegen Sorgen um sie macht. Wir redeten über die Momente, in denen seine Gedanken abschweifen und er sich ablenkt, wenn die Lehrerin den Lehrstoff erklärt:

Ich denke an zu Hause, `Tante`, an meine Mutter. Ich denke: sie leidet jetzt. Mein Bruder hilft ihr nicht beim Hausputz. Hin und wieder reinigt er das Haus. Wenn sie ihn dazu auffordert, Hand anzulegen, dann tut er es. Nach der Arbeit macht sie einen Kaffee für mich. Denn manchmal kommt das Haus ganz in Unordnung und dann wird alles ihr ganz alleine überlassen (Willian).

Er berichtet, dass er folgendes antwortet, wenn die Lehrerin ihn fragt, wo er jetzt wohl mit seinem „Köpfchen“ sei:

Ich sage, dass ich an meine Mutter denke. Ich denke die ganze Zeit an sie und an meinen Vater (Willian).

Willian erzählt von den Ausflügen, die er sehr gerne mit der Familie macht: „Wenn wir raus zum Verein fahren, um zu baden, `Tante`, dort im São Gonçalo, am Flussufer“. Es gibt dort ein Fluss, ganz in der Nähe, aber ziemlich weit weg. Der Fluss des Vereins ist weit weg. Es gibt auch Schwimmbecken, Spielfeld... Es ist sogar ein Billardtisch da.“ (Willian).

Er erzählt mit Begeisterung, wie er sich fühlt, wenn die Mutter ihm bei den Aufgaben hilft: „*Ich lerne mehr, `Tante` [begeistert]. Sie sagte: `Also gut`. Sie wird mir helfen*“ (Willian).

Willian zeigt zwar seiner Mutter die Aufgaben, wählt aber den Augenblick dafür aus: „Aber meiner Mutter zeige ich sie nur, wenn die Lehrerin mir lauter gute Zensuren gibt“. Willian sagt, dass seine Eltern fast nie die Schule besuchen, nur wenn es nötig ist: „Nur

um die Zeugnisse abzuholen“. Er erzählt, dass sie einmal wegen Willians Benehmen gerufen worden seien, dass aber nur die Mutter gekommen sei: „Nur meine Mutter“.

Bezüglich schlechter Erinnerungen an die Schule spricht Willian von einer sehr strengen Lehrerin, die nicht mit den Schülern interagierte:

Die Jungs machten die Aufgabe nicht. Sie brachten das Klassenzimmer ganz durcheinander, dann ärgerte sie sich. Sie sagte, alle sollten still sein und an ihrem Platz bleiben. Ich nicht, ich blieb ruhig sitzen und schrieb ab. Ich fand sie total uninteressant. Sie gab den Befehl, wir sollten am Platz bleiben, still sein und ließ überhaupt keine Spielerei zu. Ich gehorchte, denn sie hätte mich sonst zu der Direktion geschickt (Willian)

Im den Spielstunden interagierten die Lehrer mit den Schülern, was die Beziehungen zwischen beiden Seiten spontaner und angenehmer macht. In dieser Hinsicht sprach Willian mit einer gewissen Enttäuschung von der genannten Lehrerin, weil sie ihre Beziehung zu den Schülern mehr auf Abstand gestaltete, und zwar selbst während der Spielmomente:

Sie blieb einfach nur sitzen. Wir spielten mit dem Ball und sie blieb einfach da sitzen (Willian)

3.3.10 Zusammenfassung

Die Meinungen der Eltern und Lehrer über die Schulleistung von Willian stimmen überein mit der Meinung, die sich der Schüler über sich selbst gebildet hat. Willian ist ein fröhliches, hektisches und geselliges Kind, auch wenn er unter anderen Menschen ist. Er scheint die Sorge bzgl. des Vorurteils, unter dem er leidet nicht zu verstecken, wenn man die Aussagen der Lehrer beurteilt.

Der Inhalt der Schulberichte und die Einschätzungen von Willians Verhalten durch die Lehrer begründen aus Sicht der Schule, dass der Schüler einer klinischen Diagnose unterzogen werden soll.

Nicht nur diejenigen, die über Willian berichten, sondern vor allem seine eigene Meinung über sich selbst zeigen, welche Bedeutung sein angebliches Nicht Lernen für Willian selbst hat. Willians freundliche und extrovertierte Art im Rahmen des Klasse zeigt, dass er gelassen und uninteressiert mit dem Stigma umgehen kann. Allerdings geht aus seinen Aussagen auch hervor, dass er über die angebliche Notwendigkeit einer medizinischen Untersuchung besorgt ist.

3.4 Die Entwicklung der Diagnose

In diesem Kapitel befaße ich mich mit dem Material, das ich bei der Forschungsarbeit gesammelt habe. Ich stelle zunächst die Aussagen der beiden Jungen, ihrer Familien und des Lehrkörpers ihrer Schule zur Erstellung der Diagnose für die beiden Schüler einander gegenüber. Meine abschließende Analyse beruht auf den Informationen, die bei den Beobachtungen im Klassenzimmer und in den anderen Schulbereichen gewonnen wurden.

3.4.1 Die Erstellung der Diagnose durch die Schule

3.4.1.1. Vitório

In der Schülerakte von Vitório sind 2003 die ersten Anzeichen seines Zurückbleibens in der Schule vermerkt. Auf einer Klassenkonferenz im Jahr 2003 wird Vitório als Schüler mit „nervösen Ticks“ bezeichnet, „der die Augen verdreht und schreit und den die Mutter bereits von einem Arzt untersuchen ließ, der nichts festgestellt hat“⁶⁸. Wegen derartiger Angaben sprach die Klassenkonferenz, die aus Lehrern, der Rektorin und der pädagogischen Leiterin der Schule besteht, die Empfehlung aus, den Schüler klinisch untersuchen zu lassen.

Die Eltern erhielten zuerst die offizielle Empfehlung, ihn ärztlich untersuchen zu lassen, und danach den informellen Rat, ihn am besten direkt einem Neurologen vorzustellen, denn die Lernprobleme und das unaufmerksame Betragen hätten ein beunruhigendes Ausmaß erreicht, und die Lehrer fühlten sich nicht in der Lage, damit fertig zu werden. Hier ist besonders darauf hinzuweisen, dass Vitório im gesamten Forschungsprojekt niemals geäußert hat, man habe mit ihm in der Schule ein Gespräch über sein Verhalten geführt. Auf die Frage, ob außer seiner Lehrerin im Unterricht schon jemand aus der Schule mit ihm über seine Schwierigkeiten geredet habe, antwortete er: „Nein“.

Anscheinend hat Vitório Lernprobleme angesichts der Art und Weise der schulischen Wissensvermittlung. Er kann sich nicht konzentrieren. Daher ist folgende Frage zu prüfen: Wenn Vitório die schweren Lernprobleme hat, die in den Schülerberichten angegeben sind, und er, wie informell geraten wurde, einem Neurologen vorzustellen ist, müssten dann nicht auch Versuche eingetragen sein, die Probleme pädagogisch zu lösen? Schließlich werden sie ja als Lernprobleme klassifiziert.

68 Protokoll der Klassenkonferenz vom 04.05.2004

Das Fehlen von jeglichen Einträgen über pädagogische Hilfsmaßnahmen für Vitório in den Schülerberichten zeigt, dass der Schule die Versuche der Lehrer im Unterricht ausreichen. Anscheinend wurde auf eine Phase des pädagogischen Handelns verzichtet. Dass die Schülerberichte keine Aufzeichnungen über einen Blick von außen und über Gespräche mit dem Schüler enthalten, lässt erkennen, dass die Lehrer auf sich gestellt sind und keinerlei Hilfe in Form einer kritischen Überprüfung ihrer Arbeit bekommen.

Im Gegensatz zu den Lernschwierigkeiten, die in den Berichten festgehalten werden, erzählen Vitórios Eltern, dass er sehr gut aufnehmen kann, was ihm interessant dargestellt wird und wofür er sich interessiert. Findet er etwas aus irgendeinem Grunde uninteressant, reagiert er mit Unaufmerksamkeit. Bei Lernproblemen, wie sie bei Vitório bestehen, wäre statt eines Arztes eine Überprüfung der pädagogischen Methoden zu empfehlen:

Wir erlernen, wie wir die Schüler kennenlernen. Aber wir erlangen von ihnen nur eine stark vom äußeren Eindruck, bestimmte, ungenaue Kenntnis. Die Schüler unterscheiden sich durch Geschlecht, Rasse, Gesellschaftsschicht und Alter, jedoch sind alle gemeinsam Schüler. Nur das zählt. Darin gleichen sich alle und entsprechen einem Schülerbild ohne individuelle Konturen und Unterschiede. Alle Jungen und Mädchen erscheinen uns gleich, sie sind aber in jedem Jahr, in jeder Klasse völlig andere – aber unsere Sichtweise bleibt verallgemeinert, distanziert und oberflächlich (Arroyo, 2004, S. 53-54).

Dies ist ein kritischer Punkt in der Beziehung zwischen Schule und Schülern. Alle Kinder sind gleichermaßen Schülerinnen und Schüler, aber die Schülerinnen und Schüler sind nicht gleich. Es sind einzigartige Individuen mit völlig unterschiedlichen Lebensgeschichten. Daher führt jede Sichtweise, die verallgemeinert und gleichmacht, zu irrigen Ansichten, bestärkt Vorurteile und stereotypisiert vollkommen unterschiedliche Charaktere. Ein unvoreingenommenes Gespräch ohne „Arzneimittelrezepte“ mit Vitórios Eltern offenbart, was die Eltern zu sagen haben: „*Vitório ist intelligent und sensibel, er ist bei den Schulangelegenheiten nur fauler*“ (Mutter von Vitório).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Tatsache, dass die Annahme einer biologischen Anomalität zum Verzicht auf andere pädagogische Möglichkeiten führt, so dass in den Entscheidungen der Schule vorherrscht, was Collares und Moyses (1996) „Biologisierung“ nennen. Mit anderen Worten, das Kind versagt in der Schule, weil ihm als Individuum etwas fehlt. Angesichts der vermeintlichen propagierten organischen Defizite und der These, dass es für jedes Problem ein Heilmittel gibt, kommt man in der

Schule zu folgendem Schluss: jemand lernt nicht, weil er krank ist, also braucht er einen Arzt und dann natürlich Arzneimittel. Das erscheint einfacher, als die Launen eines ABC-Schützen zu ertragen.

Die Lehrerin Zeine bestätigt, dass die Schule den Eltern vorgeschlagen hat, Vitório untersuchen zu lassen. Wie die Lehrerin berichtet, stellte ihn die Familie einem Arzt vor. Nach Meinung der Schule war Vitórios Organismus fehlerhaft. Er litt demnach an einem Problem, das nur ein Arzt diagnostizieren konnte. Dagegen hält Fernandez fest: *„Der Ursprung des Lernproblems liegt nicht in der individuellen Struktur“* (Fernandez, 1991, S. 30). Nach Meinung der Autorin liegt es im Konflikt des Individuums mit den Bindungen, die es eingeht.

Für Vitórios Lehrerin Tânia, die ihn im vorigen Jahr unterrichtet hatte, rechtfertigt sein geringer Lernerfolg die Durchführung von klinischen Untersuchungen. *„Denn es sind nicht nur diese Untersuchungen, dazu kommen noch die körperliche Untersuchung, die Untersuchung der geistigen Fähigkeiten und die psychologische Beurteilung. Auch sein Kot und sein Urin wurden untersucht.“* (Tânia, Lehrerin). Nach Ansicht der Lehrerin kann die Lösung von Vitórios Lernproblem durch eine gründliche Untersuchung seines ganzen Körpers gefunden werden.

So wie das öffentliche Gesundheitswesen organisiert ist, beginnt eine ärztliche Untersuchung üblicherweise mit einer allgemeinen Untersuchung und einem Gespräch, worauf vor allem bei Kindern eine genaueren Untersuchung des Herzschlags, des Rachens, der Ohren und der Lunge folgen, und schließt mit einer Kot- und Urinanalyse ab. Die Eltern hielten diese Untersuchung zusammen mit einer augenärztlichen Untersuchung für ausreichend. Denn jemandem „ein Stück vom Organismus“ fehlt, kann er schließlich nicht so komplexe Dinge wie Haushaltsführung, Autofahren und Sorge für das Wohlergehen der Eltern erlernen und eine Lehrerin nicht mögen, weil sie unfreundlich ist, und eine andere gern haben, weil sie herzlich ist.

Wichtig ist in Vitórios Fall die Tatsache, dass die Familie dem Vorschlag der Schule gefolgt ist und ihr Kind zum Arzt brachte. Nach ihrer Meinung hat der Arzt zu entscheiden, ob weitere besondere Untersuchungen notwendig sind. Der Arzt, der Vitório untersuchte, hat bei ihm kein Anzeichen irgendeiner Anomalie gefunden. Daher schickte er ihn nach Hause und wieder in die Schule, ohne irgendeine Behandlung zu verschreiben. Da das Untersuchungsergebnis des Schülers der Erwartung der Schule nicht entsprach, wurde es nicht beachtet. In der „biologisierenden“ Sichtweise ist der

Schüler nicht gesund, sondern die Untersuchungen reichten nicht aus. Für die Schule waren der Arztbesuch und das Untersuchungsergebnis wertlos, da sie ihre Diagnose nicht bestätigten.

Es ist verständlich, dass die Eltern wegen des Vorschlags, einen Neurologen aufzusuchen, Unbehagen verspürten. Schließlich sind die Eltern neugierig, wie die Schule ihre Kinder beurteilt. Im vorliegenden Fall scheint jedoch die Entscheidung der Klassenkonferenz über Vitórios Verweis an einen Arzt von der Mutter nicht in Frage gestellt worden zu sein. Sie brachte ihren Sohn zum Arzt, der keine weiteren Untersuchungen für erforderlich hielt. Erst bei dem inoffiziellen Rat, ihren Sohn einem Neurologen vorzustellen kamen bei ihr Zweifel auf: Der Arzt, der mehr von Gesundheit versteht, hat nicht zu einer neurologischen Untersuchung geraten, aber die Schule schlägt sie vor. Wem soll sie vertrauen?

Die Schulen scheinen so routiniert zu sein, Schüler an Neurologen zu verweisen - die Fachärzte, die Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefizit u. a. behandeln - dass es anscheinend schon zum Schullalltag gehört. Nach Sennett (2002, S.54) ist es ein flexibles Verhalten, das auf sofortigen Erfolg ausgerichtet ist und Dinge mit großer Leichtigkeit ausführt und wieder rückgängig macht, ohne viele Gesichtspunkte zu berücksichtigen und ohne an den anderen zu denken hier: ohne über die Bedeutung für das Kind und seine Familie nachzudenken und vor allem unter Missachtung der Autorität des Arztes, der ihr vielleicht widerspricht.

Hier verweise ich auf die Forschungen von Moysés (2001) über Kinder, die nicht lernen. Die summarische Übertragung von Verantwortung der Schule auf die Ärzte, wie es bei Vitório der Fall war, ist nur mit dem Einverständnis der Gesellschaft möglich, in der im Spiel der Kräfte und Märkte das gesellschaftliche Konstrukt ADHS gebildet wurde und zu ihrer Medizinisierung sozialer Phänomene beiträgt. Dies passt zu dem pädagogischen System, das jedes von der Erwartung abweichende Betragen als Indiz neurobiologischer Störungen ansieht. Vitório ist ein stilles Kind, er stört den Unterricht nicht, aber das ärgert und fordert den Lehrer. Sogar in der Klasse ist Vitório schweigsam und macht sich dadurch verdächtig. Sollte Vitório ein lebhafteres, lauterer Kind sein, damit er nicht zum Arzt geschickt wird? Der Fall von Willian widerlegt eine bejahende Antwort, denn dieser wurde gerade wegen eines genau gegenteiligen Verhaltens zum Arzt geschickt.

Anscheinend hat die Mitteilung der Schule, sie zweifelte wegen der Lernprobleme an Vitórios Normalität, bei der Mutter zuerst ein Schuldgefühl hervorgerufen. Bei dem Versuch, die Aufforderung der Schule zur Vorstellung bei einem Arzt zu verstehen, forschte sie in ihrer Vergangenheit nach und vermutete den Grund in Vitórios schwerer Geburt. Sie dachte, dies hätte vielleicht das neurologische Problem bei ihrem Kind verursacht. Während sie noch über diese Möglichkeit nachdachte, befreite sie sich in einer praktischen Perspektive von dieser Vorstellung und begründete ihre Entscheidung mit der Kenntnis ihres Sohnes. Ihrer Meinung nach ist Vitório intelligent und braucht nicht von einem Neurologen untersucht zu werden.

Vitórios Vater hat von der Aufforderung zu einer ärztlichen Untersuchung Kenntnis genommen. Während des Gesprächs zeigt er sich verwirrt über die ärztliche Fachrichtung, welche die Schule angegeben hat.

Betrachtet man die Äußerungen der Schule zur Situation von Vitório, wird die Familie kritisiert, da sie das Bestehen neurologischer Probleme nicht anerkennt und den Sohn an der Hausarbeit beteilige, ohne auf sein Selbstbewusstsein zu achten. Vitório gilt als Schüler mit geringer Lernbereitschaft, was nach den Aussagen zweier Lehrerinnen und der pädagogischen Leiterin damit zu tun hat, wie ihn die Familie behandelt. In der Sicht der Eltern jedoch hängt dies Problem damit zusammen, dass Vitório jemanden, der ihn angreift und ihn vor den anderen beleidigt, nicht leiden kann. Er mag Leute, die ihn gern haben. Wie jeder andere Mensch: *„Er mochte diese Schule und die Lehrerinnen nicht. Er beschwerte sich oft, dass sie unfreundlich sind (...). Seine jetzige Lehrerin hat er gern.“*

Damit beziehen sich die Eltern auf die Schule, die Vitório früher besuchte und wo er nach der Art der Lehrer lernen musste. Ganz anders äußert sich seine jetzige Lehrerin Lucineide, die ihn zur Zeit des Forschungsprojekts unterrichtet. Die Lehrerin Lucineide hebt grundsätzlich Vitórios positive Seiten hervor. Dabei leugnet sie nicht, dass ihr Schüler Schwierigkeiten hat und dass die Familie beim Lernprozess eines Kindes eine wichtige Rolle spielt. Sie bestätigt und betont nur den Wert des pädagogischen Umfelds, dessen Teil sie ist; ihrer Auffassung nach sind in diesem Feld die Probleme als Probleme mit der Schule und dem von ihr geforderten Lernen zu beurteilen und zu lösen. Bei meinen Beobachtungen und den Gesprächen mit dieser Lehrerin konnte ich feststellen, dass sie die bestehenden pädagogischen Schwachstellen kennt. Sie gibt zu, dass die Familie im Gespräch mit der Schule eine andere Position einnehmen und

nicht nur als Verantwortungsträger für die Probleme der Schüler gesehen werden sollte.

Im Hinblick auf seine häuslichen Pflichten gilt Vitório gilt als verantwortungsbewusster Sohn. Die Eltern finden, dass die Übertragung von Pflichten, wie die Beteiligung an der Hausarbeit, zu seiner Erziehung gehört. Sein Benehmen zu Hause gegenüber den Eltern ist vorbildlich. Daher scheinen Aufgaben im Haushalt nicht der Grund für Vitórios mangelndes Interesse am Lernen zu sein. Seine Eltern meinen, er könne nicht so schnell lernen wie seine Mitschüler, und das sei ein Problem. Sie vergleichen das stille Verhalten des Jungen mit dem anderer Kinder seines Alters. Aber sie stellen auch fest, dass sich das Benehmen ihres Sohnes langsam ändert. Wegen des Verhaltens der Lehrerin interessiert sich Vitório immer mehr für die Themen in der Schule.

Wie sein Vater berichtet, verhält sich Vitório genauso wie er selbst in seiner Kindheit. Und er vermutet, sein Sohn nehme sich an ihm ein Beispiel, nicht nur wegen der mangelnden Begeisterung für das Lernen, sondern auch bei den Arten von Spielen, die er allein spielt.

Im Gegensatz zu den Vermutungen seitens der Schule machen sich die Eltern Sorgen wegen der Situation ihres Sohnes in der Schule. Sie sorgen sich wegen seines mangelnden schulischen Interesses für die Schule und suchen nach möglichen Alternativen im familiären Raum, das heißt Arbeit, Haushalt, Kinder und Schule besser miteinander zu vereinbaren, statt alle Verantwortung auf die Lehrer zu schieben.

3.4.1.2 Willian

Während Vitório ärztlich untersucht werden sollte, weil er so still, schüchtern und introvertiert war, wurde Willian wegen seines unruhigen Verhaltens an einen Arzt verwiesen. Wie bei Vitório begann die Diagnose bei Willian mit den Beobachtungen der Lehrerinnen in der Klasse, die ihre Besorgnis der pädagogischen Leiterin und danach der Klassenkonferenz mitteilten. Zwei von Willians Lehrerinnen erklärten, er habe Probleme, die einem Arzt zur Kenntnis gebracht werden sollten. Eine Lehrerin berichtet von der Entscheidung der Klassenkonferenz:

Sein Verhalten war unruhig, denn er kam nie zur Ruhe. Ich fand, dass er irgendein Lerndefizit hat, welches weiß ich nicht. Das muss ein Arzt feststellen (Helen, Lehrerin).

Mit der Unterstützung aller Lehrer fassten wir auf der Klassenkonferenz zusammen mit der pädagogischen Leiterin diesen Beschluss. Mit Willian ist es nämlich so. Er lernt nicht, er ist unruhig, bis jetzt kann er kaum seinen Namen schreiben. Wir haben die Mutter herbestellt, um zu sehen, was sie im Augenblick tun kann und was zurzeit zu Hause los ist. Die Mutter kam. Wir besprachen mit ihr alles, und sie brachte ihn sofort zum Arzt (Zeine, Lehrerin).

Die schnelle und endgültige Reaktion, dass ein Arzt nötig sei, um eine Diagnose über die Lernprobleme zu erstellen, weist auf zwei wichtigen Punkte hin: *erstens* gibt es im Schulalltag keine Diskussion über pädagogische Alternativen, die sich auf pädagogische Lösungen für bestimmte Fälle konzentriert, sondern nur allgemeine pädagogische Rezepte nach dem „Bank-Modell“ in der Bildung, das Paulo Freire kritisiert hat: wird dem Schüler etwas gegeben, was er nicht weiß, entsteht sofort eine Leere in seinem Kopf, die durch Unterricht gefüllt werden sollte. Kann er nicht wiedergeben, was gelehrt wurde, hat er es nicht gelernt. Wenn er nicht gelernt hat, obwohl es gelehrt wurde, liegt das Problem nicht bei dem, der versucht hat, zu unterrichten, sondern bei dem, der es nicht gelernt hat. *Zweitens* bleibt der Zweck der Institution Schule außer Acht bleibt und der Arzt, insbesondere den Neurologe, und die Medikamente werden als Wunderheilmittel überbewertet.

Dabei ist auch eine gewisse Unbekümmertheit festzustellen, mit der viele Lehrer ihre Diagnose erstellen und auswählen, welche Schüler an die Kliniken verwiesen werden. Für diese Entscheidung genügt ein „medizinischer Blick“. Die Ärzte, zu deren Beruf dieser „Blick“ gehört, müssen viele Jahre studieren, um ihn zu erwerben. Es ist wieder einmal die Biologisierung des Lernens, die als „gesunder Menschenverstand“ gilt und nach der das unruhige Kind hyperaktiv ist und daher an Störungen oder Defiziten leidet.

Gesellschaft und Schule haben das ADS/H – Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom und Hyperaktivität – in diesem Sinne integriert. Das bedeutet: unruhige, unaufmerksame Verhaltensweisen gelten als neurobiologische Probleme, die ärztlicher Behandlung bedürfen. Aufgrund dieser Vorstellung, in der ein soziales und pädagogisches Problem in ein neurologisches verwandelt wird, gelangt man von konkreten Tatsachen zu einer vorgefertigten Darstellung des Sinnes dieser Tatsachen (vgl. Moscovici 1993). Infolgedessen kommt es zu den Verweisungen von Schülern an die Krankenhäuser, damit sie die Vermutungen bzw. die *self-fulfilling prophecies*, wie sie Patto (1990) nennt, bestätigen.

Willians Mutter ist sich sicher, dass der Besuch eines Facharztes unnötig ist. Sie hatte sich jedoch entschlossen, den befreundeten Hausarzt der Familie zu konsultieren, dessen Befund die Diagnose der Schule nicht bestätigte. Der Arzt erklärte der Mutter, dass Willians Unruhe für sein Alter normal sei. Nach der fachkundigen Meinung des Arztes ist überschüssige Energie ein Zeichen von Gesundheit.

Wie bereits erwähnt, werden in den Krankenhäusern immer mehr Behandlungen von Lern- und Verhaltensproblemen durchgeführt. Von der Schule bis zur Klinik ist es ein langer Weg. Aber anscheinend hat sich diese Entfernung aus Sicht der Schule verkürzt. Man benutzt Abkürzungen, um schneller ins Krankenhaus zu gelangen. Es ist zu beobachten, dass der leichte Zugang zu einem Gesundheitszentrum, wie z. B. zum CAPSI, das in der Nähe der untersuchten Schule eingerichtet wurde, dem Lehrkörper die Sicherheit gibt, dass die Verweisung aufgrund einer schnellen schulischen Diagnose eine richtige Entscheidung ist.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, wie die Schule und die Lehrer ihre Beziehungen zu den Schülern aufbauen. Am Beispiel von Vitório und Willian, die an die Klinik verwiesen wurden, weil sie nicht so lernten wie andere, müssen wir fragen, warum für zwei voneinander sehr verschiedene Schüler mit sehr unterschiedlichem Kenntnisstand der gleiche Vorschlag eingebracht wurde. Und weiter: Weil die Schüler als gleich betrachtet werden, gilt ein vom Durchschnitt abweichende (vor allem nach unten abweichende) Lernfähigkeit als potentiell neurologischer Fall.

Die Geschichten von Willian und Vitório zeigen uns, dass über mediale Mechanismen ein Diskurs geschaffen wird, der die pädagogische Praxis völlig überlagert. Über mediale Mechanismen wird eine Medizinalisierung geschaffen, die im Grunde die eigenständige Logik einer pädagogischen Praxis außer Kraft setzt. Dies befreit zugleich die Lehrer von der Notwendigkeit, Lösungen innerhalb des Klassenraums zu finden. Sie bestärkt ihre vorgefassten Meinungen und erhält das Prinzip des allgemeinen, gleichen Unterrichts für alle aufrecht, auch wenn alle untereinander verschieden sind. Die Geschichten von Willian und Vitório decken auf, dass das Modell der Diagnose überdacht werden und man anhören muss, was die Schüler und die Familie zu sagen haben, bevor eine Beurteilung erfolgt.

Im Zusammenhang mit der Erstellung der schulischen Diagnosen ist noch auf einen weiteren Aspekt hinzuweisen. Während die Schule den Schüler und die Familien abwerten, indem sie sie als krank und nicht gesprächsbereit etikettiert, bemühen sich

die Familien und die Schüler um Wertschätzung und darum, bei den Lehrern Achtung und in der Schule einen Raum für Entwicklung zu erkennen. Das ist nicht nur eine bloße Feststellung, diese Beobachtung zeigt, dass die Schule mehr mit den Familien der Schüler reden muss. Nicht in der autoritären Sprache von jemandem, der glaubt, er wisse, was das Beste ist, sondern mit den Worten eines Weisen, der sich bewusst ist, dass es noch viel gibt, was er lernen kann. Um es zu erfahren, muss sie lernen zuzuhören. Die Wertschätzung, welche die Eltern der von mir untersuchten zwei Schüler der Schule entgegenbringen, zeigt, dass die weniger begünstigten sozialen Schichten in der Schule immer noch einen möglichen Weg zu einem besseren Leben sehen und finden. Es ist wahr, dass die Machtverhältnisse die Aussagen der Eltern beeinflussen – denn was könnte mit ihren Kindern geschehen, wenn die Eltern die Schule im Interview kritisieren würden. Wichtig ist aber, dass die Schule weiterhin als etwas Wertvolles und das Wissen als etwas Notwendiges angesehen werden und sich die Eltern ständig um den Schulerfolg ihrer Kinder sorgen (im Gegensatz dazu, was die Schule denkt). So hören die Eltern auf die Schule, aber diese verschließt ihre Ohren vor den Eltern und will nichts von ihnen wissen, sondern ihnen nur mitteilen, dass sie bereits eine Diagnose erstellt hat. Vielleicht ist eines der großen Probleme der Schule unserer Zeit: Ihre Unfähigkeit zuzuhören, zu dem ein Übermaß von Urteilssprüchen hinzukommt.

3.4.2 Die Diagnose als beeinflussendes Element der Beziehungen zwischen Familie und Schule

Was eine Familie veranlasst, eine Schule aufzusuchen, ist zunächst die förmliche Ausbildung der Kinder. Es ist die Einführung eines Kindes in die Welt der Wissenschaften. Bei den späteren Kontakten zwischen Familie und Schule geht es oft nicht mehr um die Beziehung des Kindes zu den Wissenschaften, sondern um eine Diagnose, die der Lehrkörper erstellt hat, weil das Kind mit dem Lehrstoff nicht zurechtkommt; eine Diagnose, die zu oft den Lehr- und Lernprozess in keiner Weise unterstützt, wie in den beiden dargestellten Fällen zu beobachten ist. Ganz im Gegenteil kann eine solche Diagnose dazu führen, dass sich die Familien von der Schule entfernen. Auch bringt sie den Lehrer nicht dazu, seinen Lehrstoff und seine Unterrichtsmethoden kritisch zu überprüfen. Die Probleme werden stets bei dem etikettierten Schüler und seiner ebenfalls etikettierten Familie gesehen. Anscheinend haben die Probleme in der Schule nichts mit der pädagogischen Tätigkeit im Klassenzimmer zu tun. Daher beklagt die Schule so sehr, dass die Familien der problematischsten Schüler selten kommen, wenn sie darum gebeten werden.

Der Darstellung zufolge haben Kinder mit Lernproblemen in der Regel problematische Eltern, die nicht mit der gebotenen Häufigkeit in der Schule erscheinen, wenn sie dazu aufgefordert werden. Nach Aussage der Rektorin wird ihre Schule nur von Problemkindern besucht. *„Denn alle Schüler, die wir haben, zeigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme“* (Rektorin der Schule). Das Kind lernt nicht deswegen nichts, weil die Schule es nicht angemessen lehrt, sondern weil die Familie es nicht unterrichtet!

Viele Eltern wissen, dass die Einladungen in die Schule mehr Probleme als Lösungen bringen und zögern, ihnen zu folgen. Nach Ansicht der Schule reagiert die Familie jedoch deswegen nicht, weil sie schwierig ist und ihre Rolle nicht erfüllt. Nicht nur über den Schüler, sondern auch über sie wird also eine Diagnose erstellt. So, wie die Probleme der Schüler verallgemeinert werden - und angeblich durch die Medizin lösbar sind -, werden auch die Familien generalisiert und stereotypisiert: es heißt, sich die Familie entziehe sich und kümmere sich nicht um den Schulerfolg ihrer Kinder. Diese Auffassung ist im Alltag weit verbreitet, wie Heller (2000) schreibt, es ist eine Art vorläufiges Urteil, eine vorweggenommene Fehlmeinung, die sich in der Praxis nicht bestätigt. Und tatsächlich ist diese Diagnose im Fall von Willian und Vítório falsch: die Familien kümmern sich um ihre Kinder und darum, was mit ihnen geschieht.

Auf einen Aspekt möchte ich besonders hinweisen: die Schule kann mit „medizinischem Blick“ Diagnosen stellen, ist aber nicht in der Lage, eine neue Art der Kommunikation mit den Familien zu finden, die nicht mehr entmutigt und bei den Eltern und den Schülern Angst hervorruft.

Kommunikation ist ein Prozess, der von den Gesprächspartnern immer weitergeführt werden muss. Kommunikation findet zwischen Personen statt, die sich im Wechselgespräch verändern. Daher ist ein Prozess, bei dem nur die eine Seite spricht, ohne den Gesprächspartner anzuhören oder seine Worte zu berücksichtigen, um sich ihre Meinung zu bilden, von einseitiger Natur, diese Seite ist sozusagen taub. Dies ist keine wirkliche Kommunikation

Man bittet die Familie in die Schule, zuerst die Familie, um zu sehen, ob sie damit einverstanden ist, ihr Kind dahin zu bringen, damit es den Fachleuten im CAPSI vorgestellt werden kann. Wenn die Lehrerin feststellt, dass ein Schüler Schwierigkeiten hat, etwas im Gedächtnis zu behalten, etwas zu lernen, bringt sie ihn zur pädagogischen Leitung, und dann wird er mit unseren Kenntnissen begutachtet (Rektorin der Schule).

Bei der „Kommunikation“ zwischen Schule und Eltern handelt es sich in Wirklichkeit sehr oft um eine Mitteilung über die Probleme des Schülers. Nach dieser Mitteilung hat die Familie ihre Rolle zu übernehmen: *„von diesem Moment an, wo die Familie tatsächlich die Verantwortung übernimmt, empfiehlt die Schule den Arzt und bittet, dass der Schüler durch die Fachleute begutachtet wird, die es dort gibt“* (Rektorin der Schule).

Nach Auffassung der Schule, erklären das familiäre und soziale Umfeld, wenn man es vor Ort kennenlernt, warum die Lernschwierigkeiten bestehen. Wieder einmal liegt das Problem des „Nichtlernens“ in der Familie, ihrer sozialen Situation und paradoxerweise auch im Körper des Schülers, für den die Diagnose erstellt wurde:

Es ist schwierig, denn es gibt sehr viele verschiedene Probleme, die Situation der Familie, die soziale Situation. Macht man einen Besuch zu Hause und sieht das Umfeld unserer Schüler, erstarrt man. Da verstehst Du, warum sie nicht lernen (Rektorin der Schule).

Nach der Aussage der Rektorin ist man sich also in der Schule der verschiedenen sozialen Probleme bewusst, mit denen die ärmeren Familien zu kämpfen haben. Es stellt sich folgende Frage: Wenn das Problem im Hause des Schülers wirtschaftlicher und sozialer Art ist, warum ist dann ein Arzt nötig? Anscheinend hängt die Verweisung von Schülern an die Krankenhäuser für diese Schule eng damit zusammen, wie die Familie strukturiert ist und über welche Mittel sie verfügt, um ein gesellschaftliches Leben zu führen, das dem von der Schule empfohlenen Niveau entspricht. Ihre Idealfamilie lebt in einem imaginären Phantasie-Umfeld. Die Schule arbeitet mit einer imaginären und nicht mit einer realen, lebendigen Familie.

3.4.2.1 Vitório

Vitórios Mutter kommentiert ihre ersten Besuche in der Schule und berichtet über ihre Erfahrungen mit der Diagnose für ihren Sohn. Früher gab es das Unterrichtssystem mit Jahresklassen, darauf folgte die Umstellungsphase auf das Zyklussystem. Die Lehrer unterrichten nicht mehr jeweils in einer Klasse, sondern wechseln von einer in die andere. Das wird von Vitórios Mutter beklagt. Als sie in die Schule bestellt wurde, wusste sie nicht genau, an wen sie sich wenden und was sie mit wem besprechen sollte:

Wenn man da hinging, um mit der Lehrerin zu sprechen, die gerade in der Klasse war, da wollte mich diese gerade nicht sprechen, dann redete ich mit einer anderem und konnte mich nicht mit der unterhalten, die ich eigentlich

sprechen wollte. Ich denke, das gibt es nicht, eine Schar Lehrer für jedes Fach. Das ist nicht richtig (Vitórios Mutter).

Wie Vitórios frühere Lehrerin und seine jetzige Lehrerin berichten, kommt seine Mutter selten in die Schule. Als sie mit ihr über die Probleme ihres Sohnes sprachen, zeigte sie ein reaktives Verhalten.

Vitórios Mutter kommt nicht. Sie kommt nicht, um die Prüfungsergebnisse oder -noten abzuholen. Sagt man ihr, wie er steht, dass er nichts geleistet hat, dann weint und weint sie, aber sie unternimmt nichts (Lucineide, Lehrerin).

Die Lehrerin weiß nicht mehr genau, wann die Mutter zuletzt in der Schule war. Aber sie erinnert sich an ihr Weinen und meint, dass die Mutter nichts unternimmt. Weinen ist der Ausdruck einer Emotion, die kulturell aus der Eltern-Kind-Beziehung entsteht. Das schwerwiegendere Problem ist hier, dass sich die Lehrerin eine Meinung bildet, für die eine engere Beziehung erforderlich wäre. Das Urteil der Lehrerin ist wenig fundiert, wenn sie der Mutter ungebührliche Verantwortungslosigkeit vorwirft.

Die Lehrerin missbilligt die Reaktion der Mutter auf die Mitteilung der Schule über ihren Sohn. Aber man kann Emotionen nicht als überflüssigen Luxus betrachten, denn sie sind das Wesentliche des Gefühls (Damásio, 2001). Im weiteren Sinn steuert die Emotion innerlich das Verhalten, und das emotionale Verhalten korreliert mit den Tatsachen (Vygotskij, 2001). Daher kann das Weinen in diesem Fall nicht nur eine Reaktion auf die Schwierigkeiten Vitórios, sondern auch auf die Unfähigkeit der Schule gewesen sein, ihm zu helfen. Diese Aussage ist richtig. Denn wem haben die Eltern die Unterrichtung und die Ausbildung ihres Kindes anvertraut?

3.4.2.2 Willian

Zwei Lehrerinnen von Willian, Tânia und Lucineide, erzählten, dass seine Mutter in die Schule gekommen sei, um sich über die Probleme ihres Sohnes zu informieren. *„Willians Mutter ist einige Male gekommen. Man brauchte sie nur zu bitten, und dann kam sie. Aber sie hatte wenig Zeit und kam nur, wenn sie darum gebeten wurde“* (Tânia, Lehrerin). *„Wenn man Willians Mutter bittet, kommt sie“* (Lucineide, Lehrerin). Dagegen hatte Willians vorherige Lehrerin, eine seiner ersten, eine ganz andere Erfahrung gemacht. Sie fand es schwierig, mit der Mutter des Schülers zu sprechen.

Die Lehrerin Helen hat sowohl für Willian als auch für seine Familie eine fertige Diagnose. Sie meint, Willian *„hat eine Lernschwäche. Er war ein sehr problematisches Kind, seine Kleidung roch nach Urin“*. Willian scheint auf zwei Ebenen etikettiert zu

sein, als Individuum und als Familie. Zuerst gilt er für diese Lehrerin als Kind mit einer Lernschwäche, das ärztlicher Behandlung bedarf. Zweitens ist die Mutter nie in der Schule. Und bei der Geschichte mit dem Radiergummi (siehe Kapitel 3.3.8) stand Willian unter dem Verdacht einer ungerechtfertigten Aneignung. Daher ist es verständlich, dass die Mutter in dieser Situation zur Verteidigung ihres Sohnes eingeschritten ist, der bereits etikettiert und verleumdet worden war, wie die Situation zeigt.

Sternberg und Grigorenko (2003) erörtern die Interaktion zwischen dem Einzelnen und der Umwelt und ihre Rolle im Prozess der Stigmatisierung. So wie eine bestimmte Umwelt bestimmte Fähigkeiten fördern kann, kann sie andere jedoch auch verkümmern lassen. In der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zeigt sich das besonders deutlich. Man kann ein Kind nur dann als Schüler mit Lernschwierigkeiten identifizieren, wenn man dabei die Hilfe berücksichtigt, die es in seiner Umwelt erhalten hat. Für Sternberg und Grigorenko ist es eine Art Lotterie, in welche Umwelt ein Kind hineingeboren wird. Sie bestimmt, ob ein Kind als lernschwach etikettiert wird oder nicht.

Über den Vorfall in der Schule erzählt Willians Mutter, dass sie sich sehr aufgeregt hat, weil sie der Lehrerin widersprechen musste. Die Mutter wurde in die Schule bestellt, um ein Problem zu klären, bei dem ihr Sohn als Verdächtiger angesehen wurde. Sie berichtet, wie sie mit ihrem Sohn gesprochen hat und wie sich die Lehrerin verhalten hat und in der Situation vorgegangen ist:

Sie hatte keine Geduld mit ihm. Er wollte sie etwas fragen, aber sie schrie ihn an. Ich sagte: Dann muss ich also in die Schule gehen, um festzustellen ob sie wirklich so ungeduldig ist. Bist Du der Einzige in der Klasse, mit die sie keine Geduld hat? Er antwortete, ja, nur mit mir. Das ging so, ...bis es eines Tages ein kleines Problem gab, ich ging hin, um sie zu fragen, aber es war nicht möglich. Nein, es ist nie wieder etwas vorgefallen. Also ich denke, der Lehrer muss etwas Geduld mit dem Schüler haben. Etwas erklären (Willians Mutter).

Die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern entstehen in der Zeit, die sie zusammen verbringen. Zweifellos werden die Gefühle von Willians Mutter für die Lehrerin davon beeinflusst, was ihr Sohn erzählt. Wenn sich Willian abgelehnt fühlte, hat er dieses Gefühl sicherlich auf die Mutter übertragen. Dadurch war bei der Mutter ein negatives Bild von der Lehrerin entstanden. Aber durch den Vorfall mit dem Radiergummi hat die Lehrerin dieses Bild selbst verstärkt.

Willian erlebte in der Schule viele Schwierigkeiten und Etikettierungen, zuerst bei der Lehrerin Helen, dann bei den Lehrerinnen Tânia und Lucineide. Seine Diagnostizierung als Problemkind erfolgte aus der Distanz und aufgrund von Vorurteilen über die Familie und Idealbildern von Modellschülern. Auch ein Kind, das nach Urin riecht, kränklich ist und Lernschwierigkeiten hat und dessen Mutter nicht in die Schule kommt, ist sehr wohl in der Lage, sich etwas anzueignen. Die zwischenmenschlichen Beziehungen sind für die Entwicklung des Menschen bestimmend. In der Schule gewinnen sie besondere Bedeutung, denn dieser Institution wurden die Kinder zur Ausbildung und zur Erziehung anvertraut. Ein Lehrer ist nicht nur jemand, der mehr weiß. Er verkörpert die Bedeutung, die das Schulwissen in einem Leben haben kann. Wenn das Wissen an eine Referenzperson gebunden ist, die diskriminiert und etikettiert, dann ist es keine Lernschwierigkeit, wenn man ihr aus dem Weg geht, es ist ein Akt des Protestes.

3.4.3 Die Schüler und ihre Umfelder

Die Umgebung, in der das Individuum hineingeboren wird, und die Menschen, mit denen es zusammenlebt, entscheiden, ob es Schwierigkeiten überwindet. Sein Glückszustand zeigt wie ein Thermometer an, wie die Probleme des Individuums von denen behandelt werden, die für es sorgen und mit denen es zusammenlebt. Im Leben des Schülers wird der Lehrer in dem Sinne ein Vermittler von Veränderung, indem er ihn zu Interesse, zu Aufmerksamkeit und zum Wunsch nach Verwirklichung erzieht. Die Kinder sind ihrerseits denkende Wesen, die gegenüber dem Lernen ihre eigene Einstellung haben. Der Lehrer hat also die Aufgabe „zu verstehen, was das Kind denkt und wie es dazu kommt, was es glaubt“ (Bruner, 2001, S. 62).

Wenn das Kind von einem Augenblick zum anderen imstande ist, Tätigkeiten auszuführen und weiter zu entwickeln, kann das an die Art und Weise gekoppelt sein, wie der Lehrer seine Beziehung zu ihm gestaltet hat. Die Lernmotivation wird durch Anreize geschaffen, die in den täglichen zwischenmenschlichen Beziehungen von Individuen entstehen, die sich gegenseitig helfen. In ihr sind auch Zuneigung, Vertrauen und Geduld enthalten, die wichtige Bestandteile der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sind.

Aufgrund der bisherigen Überlegungen kommen wir zu zwei Ergebnissen. Das erste ist, dass die Schule den Unterricht nach einem allgemeinen Schema durchführt, das sich an alle Schülerinnen und Schüler richtet und von der Hypothese ausgeht, dass alle den Lehrstoff auf die gleiche Weise aufnehmen und verstehen. Das zweite besteht

darin, dass sich die Menschen, auf die dieses „allgemeine Schema“ angewendet wird, keine Klone sind. Sie sind verschieden, sie haben unterschiedliche Erfahrungen gemacht und sind seit ihrer Geburt von verschiedenen Erwachsenen unterstützt worden. Das bedeutet, dass sie den Lehrstoff auf unterschiedliche Weise aufnehmen und lernen werden. Der Lehrer muss auch dazu ausgebildet sein, zu verstehen und zu helfen.

3.4.3.1 Vitório

Obwohl Vitório in dieser Schule schon sitzengeblieben ist, bestätigen die Aussagen der Eltern, dass Vitório sich jetzt stärker motiviert fühlt, den Unterricht zu besuchen und die Aufgaben zu machen. Das hat mit der Art zu tun, welche die Lehrerin gefunden hat, um mit ihren Schülern umzugehen. Die enge Beziehung des Lehrers zu den Schülern ermöglicht das Verständnis ihrer Schwächen. Jeder Fall unterscheidet sich vom anderen, was vom Lehrer neue Strategien für die Kommunikation mit jedem einzelnen Kind verlangt, damit es zufriedenstellend lernt.

Man muss den Schüler beobachten und ihn genau kennenlernen, um ihn dann zu unterstützen. Jeder hat seine eigenen Schwächen und reagiert daher auf dieselben Anreize unterschiedlich, oder er benötigt andere Anreize, um auf eine bestimmte Weise zu reagieren. Wenn der Lehrer nach diesen Gesichtspunkten arbeitet, werden die Beziehungen konstruktiver. Die Lehrerin Zeine erzählt von ihren Erfahrungen mit Vitório:

Man merkt, dass er jemanden braucht, der ihn anspornt und dazu bringt, seine Gedanken zu schildern. Das habe ich in meiner Stunde deutlich bemerkt. Er muss sich öffnen, er braucht jemanden, der ihm zuhört, jemand, der so denkt wie er, der ihn ansieht, ja, der ihm die gebührende Aufmerksamkeit widmet (Zeine, Lehrerin).

Die Lehrerin ist der Meinung, dass Aufmerksamkeit für das Selbstbewusstsein des Schülers ein Thermometer dafür sein kann, wie man ihn beim Lernen fördert. Und jeder Fall ist anders. Den Schüler zu unterstützen, mehr Selbstzufriedenheit zu empfinden, erschließt Wege für den Akt des Lernens.

Ein Kind, das Probleme mit dem Selbstbewusstsein hat, wird niemals lernen. Dann ist mein erster Schritt, meine erste Maßnahme, zu versuchen, das Selbstbewusstsein dieses Kindes unter Verwendung aller möglichen Mittel zu stärken, sehr zu stärken, denn wenn man das schafft, ist der Rest leicht, auch wenn es ein widerspenstiges Kind ist (Zeine, Lehrerin).

Vitório hat in der Klasse mit einigen Problemen zu kämpfen, denn er erledigt die Hausaufgaben nicht so, wie es erwartet wird. Ein Problem ist, wenn der Lehrer das Interesse des Schülers nur auf den Lehrstoff und nicht auf die Konsequenzen seines Verhaltens richtet - was es richtig oder falsch macht - die einmal in Lob und ein andermal in Strafe bestehen. Darüber schreibt Vygotskij, dass man die Erwartungen beeinflussen muss, die das Kind mit dem Neuen verbindet, bevor man es zu einem Tun verpflichtet. Das Verhalten eines Kindes hat mit den Erwartungen zu tun, was sich daraus entwickeln wird. So heißt es bei Vygotskij:

Die Anerkennung der überragenden Bedeutung des kindlichen Interesses verurteilt den Pädagogen keineswegs dazu, ihm machtlos zu folgen. Indem er die Umwelt und das Leben des Kindes in dieser Umwelt gestaltet, greift der Pädagoge aktiv in die Entwicklungsprozesse der kindlichen Interessen ein und wirkt in der gleichen Form auf sie ein, wie er das gesamte Verhalten der Kinder beeinflusst (Vygotskij, 2001, S.162).

Die Aussagen der Eltern zeigen deutlich ihre Überraschung über die Fortschritte im Verhalten ihres Sohnes nach seinem Wechsel in die jetzige Schule. Offensichtlich hat Vitório zwar noch Lernprobleme, aber aufgrund der Motivation durch die andere Umgehensweise seiner neuen Lehrerin beginnt er bereits, sie zu überwinden. Die Aufmerksamkeit, die Zuneigung und das Interesse für Vitório erklären das motivierte Verhalten des Schülers. Hinzu kommt, dass sich der Alltag in der Familie ebenfalls verändert hat. Seitdem die Mutter eine neue Arbeitsstelle hat, verfügt sie über mehr Zeit, um ihren Sohn bei den seinen Hausaufgaben und seinen Schwierigkeiten in der Schule zu unterstützen. Dadurch haben die Möglichkeiten für Gespräche und der Meinungs austausch zwischen ihnen zugenommen und auch mehr Raum für Liebe und Zuneigung unter den Familienmitgliedern geschaffen.

Als ihr Sohn die vorige Schule besuchte, eine Privatschule, zitterten die Eltern, dass er scheitern könnte. Der Wechsel in die neue Schule und die Möglichkeit für die Eltern, ihn jetzt beim Lernen zu unterstützen, haben sich positiv auf das emotionale Verhältnis zu seiner Mutter ausgewirkt. Sie erkennen, dass die neue Schule und die neue Lehrerin die Quellen von Vitórios Lernmotivation sind. Dagegen erkennen sie jedoch nicht, dass die alte Schule und ihre Lehrer die Quellen für Vitórios fehlende Lernmotivation gewesen sein könnten. Die Schule und die Lehrer hätten nichts damit zu tun gehabt, das Problem hätte bei Vitório gelegen.

Das Gefühl der Begeisterung hat die Mutter angesteckt. Sie weiß genau, dass nicht nur die Lehrerin, sondern auch ihr Bemühen, die Arbeit aufzugeben und ihrem Sohn mehr

Zeit zu widmen, für Vitório wichtige Anreize sind, sich mehr mit dem Lernen zu beschäftigen, und dass sie deswegen auch einander näher gekommen sind.

Wenn der Sohn nicht lernt, liegt nach Auffassung der Mutter die Ursache darin, dass er faul ist, und wenn er lernt, geschieht es, weil er reagiert und sich überwunden hat. Wie wir jedoch wissen, sind in einem Beziehungs- und Umgangsprozess alle Beteiligten in der einen oder anderen Weise für die Ergebnisse verantwortlich. Wenn wir die Machtausübung mit berücksichtigen, die in den Beziehungen eine Rolle spielt, und die Stellung des Lehrers in der Beziehung zum Lernenden, ist es unlogisch, die Verantwortung für das Nicht-Lernen allein dem Kind und seiner Familie zu geben.

3.4.3.2 Willian

Während der Zeit, in der ich Willian in die Schule begleitete, konnte ich seine Abhängigkeit beobachten, sowohl von der Lehrerin, als auch von einem Mitschüler, damit er eine Aufgabe erledigte. Allein auf sich gestellt ließ er sich ablenken und versuchte nicht, die Aufgabe auszuführen. Erhielt er jedoch Hilfe, war die Ausführung gesichert und das Gefühl, es geschafft zu haben, war immer Stolz.

Die Beobachtungen von Lucineide, der Lehrerin, und von Willians Mutter zeigen, dass er schnell vergisst, was gesagt wurde. Er kann die Informationen nicht im Gedächtnis behalten. Vygotskij hat das Erinnerungsvermögen und das Vergessen untersucht. Das Vergessen tritt meist schneller ein, wenn die Information durch Bindungen vermittelt wird, die nur provisorisch hergestellt wird. Man kann sich etwas besser merken, wenn es mit einem Interesse verbunden ist. In diesem Sinne ist das Gedächtnis als ein Depot von Sachverhalten zu sehen, die man sich merkt. Es handelt sich um einen Prozess, der die wahrgenommenen Inhalte bearbeitet. Von Kindern sollte man nach Vygotskij nicht verlangen, dass sie Dinge behalten, die für sie keinen persönlichen Sinn haben (Vygotskij, 2001, S. 195).

Die Mutter erkennt, dass ihre anstrengende Arbeit sie daran hindert, ihre Kinder besser in der Schule zu unterstützen. Sie merkt, dass ihre Abwesenheit zu Hause Problem schafft. Sie schildert dies so:

Ich hatte zwei Arbeitsstellen. Jetzt habe ich die zweite wegen ihnen aufgegeben. Früher kam ich nach Hause, der Rettungswagen hielt, ich nahm meine Kleidung und schon ging es weiter zu der anderen Tätigkeit. Ich arbeitete bei der Rettung und bei der Ersten Hilfe. Das hat sich wohl etwas nachteilig ausgewirkt, denn ich bin dann manchmal nicht bei dem Kind..., es fühlt sich allein, verlassen, verstehen Sie? (Willians Mutter).

Ich war von ihnen abgekoppelt, das will ich zugeben, ich war wirklich stark abgekoppelt, weil ich mich mehr bei der Arbeit einbrachte. Stellen Sie sich vor, ich habe gekündigt: „Nein, ich will nicht mehr, weil das geschehen ist..., ich bin weit weg, ich bin wenig zu Hause, das schadet meinen Kindern beim Lernen (Willians Mutter).

Sie macht sich Gedanken über Willians Verhalten beim Lernen. Bis zum letzten Jahr hatte er nicht das geringste Interesse. Die Fortschritte setzten ein, als die Mutter begann, ihn dabei mehr zu unterstützen.

In diesem Jahr, denn voriges Jahr hatte er überhaupt kein Interesse. Dieses Jahr erklärte die Lehrerin sogar, er habe sich verbessert, nicht viel, aber doch verbessert. Ich habe mir auch sein Heft angesehen und überhaupt seine Arbeiten. Er ist eine kleine Verbesserung eingetreten, jawohl. Aber weil ich mich immer darum kümmere (Willians Mutter).

Mit diesem Kommentar von Willians Mutter macht sie sich für den Fortschritt oder das Zurückbleiben ihres Sohnes verantwortlich. Während im Fall von Vitório sich die Lehrerin dem Schüler annäherte, hat sich bei Willian auch die Mutter Zeit genommen, um sich ihrem Sohn mehr anzunähern. Daher scheint es, dass das zentrale Problem der Lernschwierigkeit nicht neurologischer, sondern emotionaler und pädagogischer Art ist. Die Nähe der Eltern ist von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der Kinder. Aber nicht nur die Nähe der Familienmitglieder, sondern der gesamten soziale Gruppe ist wichtig, besonders die Lehrer. Mit der Verweigerung der Verantwortung der Schule im Falle des Zurückbleibens des Kindes und ihrer Anerkennung im Falle des Fortschritts reproduziert die Schule die Widersprüche ihrer eigenen Machtlogik.

Bei Willians Eltern besteht eine Vereinbarung: Ihre Kinder werden von dem Elternteil beim Lernen unterstützt, der dafür besser ausgebildet ist. Ihrer Meinung nach ist die Mutter besser für diese Aufgaben befähigt. *„Mein Mann hat die Schule nicht abgeschlossen. Bei uns habe nur ich einen Schulabschluss“* (Willians Mutter). Diese elementare Entscheidung gilt für eine innerfamiliäre Vereinbarung, aber nicht für die Schule, wo sich theoretisch die Fachleute befinden, die dazu ausgebildet wurden, das Lernen zu erleichtern.

Im Kontext von Willian besitzt die Familie einen großen Wert. Die Fortschritte, die ihr Sohn in der Schule erzielt hat, haben auch damit zu tun, dass die Mutter sieht, dass sie sich mehr mit der Art und Weise befassen muss, wie die Lehrerinnen mit den Schülern umgehen. *„Er hat die Lehrerinnen gern. Und ich mag sie auch sehr. Wenn er nach Hause kommt, spricht er immer gut über die Lehrer“* (Willians Mutter). In dieser

Unterhaltung mit ihrem Sohn findet die Mutter eine Gelegenheit, um ihn zu beraten, wie er vorgehen muss, und schildert ein Gespräch mit ihm:

Mama, das habe ich nicht verstanden. Da sage ich: wenn Du etwas nicht verstehst, gehst Du zu Lehrerin und sprichst mit ihr darüber, was Du nicht verstanden hast. Denn wenn Du nach Hause kommst und nicht Bescheid weißt, kann ich es Dir hier nicht erklären (Willians Mutter).

Das Gespräch mit seiner Mutter über die Probleme in der Schule motiviert ihn, besser aufzupassen, was seine Lehrer sagen. Das Beispiel seiner Mutter, die sich in ihrem Berufsleben immer weiterzubilden versucht, motiviert Willian zum Lernen und seinen Wunsch weiterzuverfolgen, ein Ziel zu erreichen. Angesichts dessen frage ich: Wären das nicht die wichtigsten Eigenschaften von Erziehern? Motivieren, etwas bezeugen, als Beispiel dienen und den Schüler als potentiell kreativen Menschen zu sehen? Willian bewundert den Beruf seiner Mutter sehr. Er versucht, bezüglich seiner eigenen Zukunft Optimismus zu zeigen und wünscht sich, dass sie später auf ihn stolz sein möge.

3.4.4. Das Leben mit dem Stigma

Die Eltern haben ihren Kindern die Verweise an eine Klinik nicht genau erklärt, aber sowohl Vitória als auch Willian wissen, dass ihre Eltern aufgefordert wurden, sie einem Arzt vorzustellen. Da die Eltern der Schule in der Sache keine Rückmeldung gaben, fragten die Lehrer bei den Schülern nach, ob die Eltern sie zum Arzt gebracht hätten.

Bei den Kindern verursacht der Diagnoseprozess Unsicherheit, denn sie bemerken, dass es den Lehrern und Eltern um etwas Bedenkliches geht. Die Familie spricht nicht offen über die Gründe, warum die Schule um eine klinische Diagnose gebeten hat. Damit will sie ihre Kinder schützen. Zwischen der Äußerungen der Schule und der Familie bilden sich die Schüler ihre eigene Meinung. Wenn das Problem, wie die Eltern sagen, wirklich nur Desinteresse ist, warum sollte ich dann ein Arzt damit beschäftigen?

Wenn die Lehrer bei dem Schüler nachfragen, ob ihn die Eltern schon einem Arzt vorgestellt haben, antwortet der Schüler, was er weiß: Er war bei einem Arzt, aber kann die genaue Fachrichtung nicht sagen, und er leidet nicht an einer Gesundheitsstörung. Der Schüler wiederholt die Frage der Schule dann gegenüber den Eltern, da er verstehen will, was vor sich geht. Erhält er keine zufriedenstellende

Antwort, wird er sich möglicherweise in Gedanken von der Situation entfernen, mit der er nicht umgehen kann oder einfach nicht umgehen will.

In der Beziehung zwischen Vitório und den Lehrerinnen ist das Schweigen lästig und verwirrend. Bei dem Versuch, es zu interpretieren, entstehen viele Vermutungen. Und bei den Versuchen, diesem Schweigen einen Sinn zu geben, entstehen Etikettierungen des Schülers. Anders als das aufgezwungene kollektive Schweigen in der Klasse, das Ordnung und Disziplin bedeutet, wird das für die Persönlichkeit eines Kindes charakteristische Schweigen manchmal als befremdendes, distanzierendes Verhalten verstanden.

Wenn sich der Schüler am Unterricht beteiligt und den Wünschen des Lehrers nachkommt, kann dieser seine eigene „Sicherheitszone“ leichter kontrollieren. Andernfalls kommt der Lehrer in eine „Turbulenzzone“ und muss sein Verhalten ändern, in dem er „gespeicherte Verhaltensweisen, wie er sich gegenüber seinen Schülern verhält, deinstalliert“ (Penteado, 2001, S. 14). Man muss sich dem Schüler annähern und ihn beobachten, um den Sinn seines Verhaltens zu verstehen. Für den Lehrer ist es eine mühevollen Aufgabe, wenn er herausfinden muss, was in den Kindern vor sich geht, die ihre Emotionen verbergen und anscheinend nicht auf die Ereignisse reagieren.

Dass sie sich in einem Diagnoseprozess befinden, bemerken Vitório und Willian von dem Augenblick an, in dem die Schule die Familie bittet, zu kommen, um mit ihr über ihre Kinder zu sprechen. In der Regel geschieht das nur, wenn es Probleme gibt und sonst nicht. Die Diagnose wird zur Bindung, zum Hersteller einer Beziehung zwischen den Beteiligten. Die Schüler haben den Platz von Zuschauern einzunehmen, sie schweigen oder machen sich auf andere Weise bemerkbar: mal lauter und mal leiser. Sie leiden unter dem Stigma, sie seien Menschen, welche die Schuld an ihrem Scheitern selbst tragen müssen. Was hat der Arzt mit all dem zu tun? Die Antwort ist jedoch jenseits der Kinder entstanden und hat weniger mit ihnen als mit einer Kultur zu tun, die sich in der Gesellschaft entwickelt. Tatsächlich meint Vitório, dass er so viel falsch macht, dass er gar nicht mehr genau weiß, was es alles ist. Und wenn Willian wissen möchte, was mit ihm nicht richtig sei, so dass er zum Arzt müsse, denkt er, dass es etwas gibt, an dem er Schuld hat.

Das Stigma, „nicht zu lernen“, lässt in den Betroffenen den Glauben wachsen, dass sie wirklich unfähig und den anderen unterlegen sind. Sie fühlen sich diskreditiert und

unsicher, sie verweigern sich und halten es oft für richtig, was die anderen von ihnen denken. Es bleibt ihnen nur darauf zu warten, was bei der Zeugnisverteilung auf sie zukommen kann. Bei ihnen besteht also große Verwirrung, es gibt viele negative Formulierungen - denn das Schulversagen wird mit negativen Begriffen wie Desinteresse, nicht angemessenes Betragen usw. festgestellt – und Vitório und Willian habe ihre Minderwertigkeit im Vergleich zu den anderen, die „normal“ sind, einzusehen. Der nächste Schritt wäre, sich mit der Behinderung abzufinden, die ihnen zugeschrieben wird.

3.4.4.1 Das Leben mit dem Stigma - Vitório

Die Beurteilung, welche die Kinder als hyperaktiv und unaufmerksam klassifiziert, enthält Verallgemeinerungen, die nicht dazu beitragen, ihnen einen Platz im Schulsystem zu sichern. Vitório ist ein stiller Junger, der genaue Gegensatz zu einem hyperaktiven Kind. Trotzdem gilt er als Kind mit einer solchen Störung, und sein Fall dient hier als Beispiel für erlittene Ablehnung und Leiden:

Ich merke, dass das Kind sehr leidet, weil es ein Problem hat, das von seinem Willen unabhängig ist und sich so stark in seinem Verhalten zeigt, es ist ganz deutlich sichtbar. Es hat in seiner Schülergruppe zu leben und wird von ihr nicht akzeptiert, weil er sich, ich würde nicht sagen nicht anpasst aber anders als die meisten anderen Kinder verhält. Es leidet an der Zurückweisung durch die Gruppe und leidet außerdem wegen der Lehrer, die nicht geschult sind, mit dem hyperaktiven Kind zu arbeiten. Auch die Familie selbst behandelt das Kind aus Unwissenheit schlecht, weil sie nicht weiß, dass das eine Gesundheitsstörung ist und wie sie damit umgehen soll (Pädagogische Leiterin).

Vitórios Situation führt zu drei Überlegungen. Erstens könnte Vitório nicht zu einer Gruppe hyperaktiver Kinder gehören und folglich auch nicht als Beispiel für das Leiden eines solchen Kindes dienen, denn er hat nicht die Eigenschaften eines hyperaktiven Schülers. Also leidet er weder an denselben Symptomen noch am selben Stigma. Nach Goffman (1988) ist von dem Bedürfnis auszugehen, sich von denen akzeptiert zu fühlen, mit denen er zusammenlebt. Zweitens weist nichts darauf hin, dass Vitório an einer Ablehnung durch die Gruppe seiner Freunde oder seine Familie leidet. Genau das Gegenteil ist der Fall. Die Familie, genauer gesagt, seine Mutter gewährt ihm sogar in gewisser Weise Schutz, da sie zum Beispiel sehr auf die Freundschaften ihres Sohnes achtet und sich wegen der Tatsache, dass er nicht sich nicht dem Lernen beschäftigt, besonders um ihn kümmert. Drittens ist schließlich auf die Aussagen der Eltern hinzuweisen, dass Vitório nur wenige Freunde hat, die er sorgfältig auswählt. So ist er, das gehört zu seiner Persönlichkeit, und er kann gut mit dem Schweigen

umgehen. Wie die Lehrerin Zeine erklärt hat, legt er keinen Wert darauf, mit seinen Klassenkameraden zu konkurrieren. Nach Ansicht der Autorin ist diese Haltung kein Mangel, sondern eine persönliche Eigenschaft.

Vitórias Schwierigkeit, seine Aufmerksamkeit nicht lange auf den Unterricht konzentrieren zu können, hat nichts mit Hyperaktivität zu tun, denn Vitório versucht nicht, seine Aufmerksamkeit gleichzeitig auf verschiedene Dinge zu richten, sondern nur auf eine einzige andere Sache, die ihm interessanter erscheint. Vygotskij (2001) geht davon aus, dass diese mangelnde Aufmerksamkeit im Unterricht anzeigen kann, dass sich der Einzelnen mit anderen Reizen beschäftigt, seine hauptsächliche Aufmerksamkeit deswegen vom Unterricht abwendet und sich auf andere Situationen konzentriert, die seine Aufmerksamkeit stärker auf sich ziehen.

Der fehlende Wunsch zu lernen bestimmt nach Meinung der Schule Vitórias Verhalten; das kann daher kommen, dass er spürt, von der Schule als Schüler mit einer Anomalie angesehen zu werden. Fernandez (1991) hält für das Entstehen des Wunsches, zu lernen, den affektiven, kognitiven Austausch mit der Umwelt für entscheidend. Das Denken ist eine Verbindung aus Rationalität und Emotion. Die „Erfassung der Symbole und die Fähigkeit zu ihrer logischen Organisation“ (Fernandez, 1991, S. 67) wirken zusammen.

In diesem Sinn fragt man sich, welchen Platz Vitório in den pädagogischen Überlegungen der Schule einnimmt. Betrachtet man den Unterricht und das Lernen als kollektiven Prozess, ist es irrig, das Problem des Schülers isoliert zu sehen. Sein Lernen hängt nicht einzig und allein von ihm ab, sondern von dem ganzen pädagogischen System, das überprüft werden muss. Marpeau (2002) schlägt vor, den Begriff „Erziehung“ in seiner ganzen Weite zu sehen, worin es auch die „Ortsbeziehungen“ gibt, welche die Einzelnen im Bildungsprozess einnehmen. Hier sind nicht nur die Familie und die Schule als Handelnde zu berücksichtigen, sondern auch das pädagogische Konzept, das den Lehrer bei seiner Tätigkeit leitet.

Die Schule weist ihm einen Teil der Schuld für sein Schulversagens zu (der andere Schuldige ist die Familie). In diesem Sinne wäre die traditionelle Schule weit davon entfernt, eine „Oase“ zu sein, ein Ort, der das Lernen und die Entwicklung begünstigt. Wenn Lernen kollektiv ist und vom anderen vermittelt wird, vom anderen Lehrer, vom anderen Mitschüler und vom anderen Familienmitglied, dürfte das Scheitern nicht allein Viktor und seiner Familie zur Last gelegt werden. Vitórias Schüchternheit und sein

etwas zurückhaltender Umgang mit anderen hindern das Lernen und die Entwicklung nicht.

3.4.4.2 Das Leben mit dem Stigma - Willian

Der Schüler bemerkt aufgrund der Situationen, die er erlebt, dass in der Schule ein Diagnoseprozess mit ihm stattfindet: an der Art, wie der die Aufgaben im Unterricht erledigen kann, an den Kommentaren der Lehrerin, an den Schülerberichten, am Gespräch mit der Familie, an der Verweisung an einen Arzt, an der ärztlichen Untersuchung und schließlich an der klinischen Diagnose.

In diesem gesamten Prozess wurde Willian durch seine Beobachtungen dazu gebracht, an seiner Normalität zu zweifeln. Wie bereits berichtet, beschreibt Willians Mutter die Sorgen ihres Sohnes. Sein Stigma lässt Willian vermuten, er leide noch an anderen Problemen außer denen, welche die Schule mitgeteilt hat.

Nach seinen Zeugnissen, den Meinungen des Lehrkörpers über den Schüler und der Aufforderung zu einer ärztlichen Untersuchung zu urteilen, hatte Willian auch allen Grund, wegen meiner mehrtägigen Anwesenheit während meiner Forschungsarbeiten in der Klasse misstrauisch zu sein. In den ersten Tagen meiner Tätigkeit verstand Willian nicht, was genau meine Aufgabe in der Klasse war. Als er seiner Mutter von der Anwesenheit einer *Fremden* in der Klasse erzählte, antwortete sie mit einem Scherz und erklärte, ich sei vom Vormundschaftsrat. Vertreter des Vormundschaftsrats erscheinen in der Schule, wenn sich Dritte beschweren oder wenn es die Schule selbst beantragt. Diese Aussage der Mutter, die schon erwähnt wurde, bestätigte, wie sehr das Stigma auf dem Schüler lastete: „*Was will die Lehrerin bei uns, Mama?*“ „*Sie ist vom Vormundschaftsrat.*“ Da sagte er: „*Mama, was habe ich denn falsch gemacht?*“ (Willians Mutter).

Während des Gesprächs mit seiner Mutter bei ihm zu Hause ließ uns Willian nicht aus den Augen, als ob er verstehen wollte, worüber wir sprachen, obwohl er schon wusste, dass unser Thema der Familienalltag war. Am Ende bedankte ich mich und versicherte, dass mir das Gespräch sehr bei meiner Arbeit helfen würde. Noch bevor seine Mutter etwas sagen konnte, antwortete Willian: „*Sie helfen mir, denn ich weiß nichts*“ (Willian).

In vielen seiner Äußerungen konnte ich seine Hilflosigkeit bemerken, als ob er tatsächlich glaube, dass er nichts wisse, „dumm“ und unfähig sei, seine Aufgaben zu

lösen. Erhielt er im Unterricht jedoch etwas Hilfe, war er ganz anders, vor allem wenn sie von Lehrerin Lucineide kam.

In einer Stunde stellte die Lehrerin Lucineide eine Aufgabe, die jeder allein für sich lösen sollte. Ein Schüler nach dem anderen wurde fertig. Ich beobachtete Willian aus einer gewissen Entfernung, so dass ich seine Verzweiflung sehen konnte: er kam allein nicht weiter. Die Lehrerin gab mir ein Zeichen, dass ich zu ihm hingehen sollte, um ihm behilflich zu sein. Als ich mich neben ihn setzte, sagte ich, ich wolle ihm helfen, falls es nötig sei. Willian lachte erfreut und gab mir sofort die Aufgabe, damit ich sie lösen solle. Belehrend sagte ich zu ihm: Du sollst diese Aufgabe lösen und nicht ich“ (Autorin). Willian antwortete sofort: „*Mach es für mich Tante. Ich weiß genau, dass ich dumm bin*“ (Willian).

Was bedeutet diese Aussage von Willian? Wir wollen einige Aspekte seines Verhältnisses zur Familie und zur Schule betrachten. Für seine Eltern ist Willian ein normales Kind, er ist zwar „ungezogen“, wie sie es nennen, aber laut ärztlicher Diagnose vollkommen gesund. Seine liebste Beschäftigung ist das Fußballtraining. Wie seine Mutter berichtet, hat er seine Haltung, nicht besonders gern zu lernen, vom Vater geerbt. Der Vater ist für Willian wie ein Spiegel, er liebt ihn sehr und ist stolz auf ihn. Die Mutter erkennt, dass sich der Sohn mit dem Vater identifiziert, und das lässt sie Willians Situation in der Schule weniger dramatisch, sondern als eine Wiederholung des Verhaltens des Vaters sehen.

Zu seiner Familie ist Willian freundlich, liebevoll und solidarisch. Man kann deutlich feststellen, dass alle Familienmitglieder zusammen halten und sich gern haben. Während der Stunden, die ich bei der Familie verbrachte, herrschte eine sehr entspannte Stimmung voller Gelächter und Spaß. Die Familie hat die gleichen Probleme wie jede andere, die den ganzen Tag arbeiten muss. Trotzdem unternehmen sie etwas mit ihren Kindern und vernachlässigen die familiären Beziehungen nicht. Sie erhalten das Familienleben. Man spürt ein fröhliches Klima für alle. Willian spricht mit Begeisterung von den Ausflügen, den Eltern und den Geschwistern.

Betrachtet man dagegen die Aussagen des Lehrkörpers der Schule über Willian und seine eigenen Berichte über einige Situationen seines Lebens, kann man seine ängstliche Reaktion auf jeden Versuch der Schule verstehen, Kontakt zu seiner Familie aufzunehmen. William empfindet, dass er in den Augen der Schule und der Lehrer nicht so ist wie seine Mitschüler. Mit seiner Frage an die Mutter, was denn an ihm

verkehrt sein, vermittelt er uns eine Vorstellung von dem Stigma, dass auf ihm lastet. Über diese Art von Gefühl sagt Goffman:

Sich der Minderwertigkeit bewusst zu sein, bedeutet, dass der Mensch eine Art chronisches Unsicherheitsgefühl der schlimmsten Sorte nicht aus seinen Gedanken verbannen kann, das zu Angst führt...“ (...) Die Furcht, dass ihn andere wegen etwas missachten könnten, was er an sich hat, bedeutet, dass er sich in seinem Kontakt zu anderen stets unsicher fühlt; diese Unsicherheit entsteht nicht aus geheimnisvollen, recht unbekanntem Quellen wie ein Großteil unserer Ängste, sondern aus etwas, das man bestimmen kann. (Goffman bei Sullivan, 1988, S. 22).

3.4.5 Licht am Ende des Tunnels

In diesem Kapitel werden Situationen behandeln, in denen den Schülern nach ihrer eigenen Darstellung Zuneigung und Achtung entgegengebracht wurde. Die Aufmerksamkeit, die Zuneigung, die Geduld und vor allem die Hilfestellung während des Unterrichts erhöhten das Selbstbewusstsein der Kinder, so dass sie sich in der Schule fähiger und sicherer fühlten. Die Hilfe der Lehrerin wurde zur Voraussetzung, dass sich die Schüler beim Lernen selbst überwinden. Diese Beziehung, die zwischen Schülern und Lehrer aufgebaut wurde, ließ in den Kindern wieder den Willen entstehen, zu lernen und die gestellten Aufgaben zu lösen. Das Interesse in den Stunden mit Lucineide resultiert zweifellos daraus, wie sich die Kinder selbst im Verhältnis zu ihr sehen.

Als Beispiel zitiere ich die Meinung der Lehrerin Lucineide über Vitório. Die Lehrerin erklärt, man müsse bei Vitório hartnäckig sein, denn er erfülle alle Voraussetzungen dafür, dass er die Aufgaben lösen könne. *„Ich würde sagen, er ist zurückhaltend, still und angepasst. Ich finde, es ist viel Bequemlichkeit dabei. Denn wenn er ein einmal etwas will, dann kann er es“* (Lucineide, Lehrerin). Die Lehrerin erzählt von ihren Erfahrungen mit Kindern, die Zuwendung brauchen, wie Vitório, und über ihren Weg, wie sie sich dem Schüler nähert. *„Bei Vitório muss ich es vor allem mit Überredung versuchen, um zu sehen, ob ich etwas erreiche. Wenn man näher bei ihm ist, macht er besser mit. Ich weiß nicht, vielleicht will er so ein bisschen Aufmerksamkeit erwecken“* (Lucineide, Lehrerin).

Vitório ist für die Lehrerin zu einer Herausforderung geworden und hat sie dazu gebracht, seinen Fall positiver und optimistischer zu sehen. Sie glaubt, dass sich der Schüler überwinden wird, übt aber gleichzeitig Selbstkritik an ihrer Fähigkeit, die Aufmerksamkeit ihrer Schüler auf die vorgesehenen Tätigkeiten zu lenken. Allgemein

meint sie, dass sich die Schüler mehr beteiligen, wenn erst einmal ein freundliches, liebevolles Verhältnis zu den Schülern hergestellt ist.

Er ist ein intelligenter, begabter Junge. In manchen Stunden denke ich allerdings, dass ich die Aufmerksamkeit nicht so fesseln konnte, wie ich sollte. Auch bin ich gespannt, wie es in Zukunft sein wird, ob er dann wirklich aufwacht. Denn ich sehe sie, alle, und sie benötigen so viel Liebe und Aufmerksamkeit. Mit jeder Kleinigkeit kannst Du ihre Zuneigung gewinnen. Dann fühlen sie sich anerkannt. Man bemerkt, wenn man so etwas tut, verringert sich die Distanz, sie werden liebevoller (Lucineide, Lehrerin).

In Willians Klasse konnte ich viele Momente der Interaktion zwischen der Lehrerin und ihren Schülern, insbesondere Willian, beobachten. Er ist ein intelligentes, mitteilbares Kind von geräuschvoller Fröhlichkeit. Wie bereits erwähnt, gereicht ihm sein expansives Wesen manchmal zum Nachteil: In der Mehrzahl der Aussagen des Lehrkörpers über Willian werden seine geringe Konzentrationsfähigkeit, Schwierigkeiten, die Aufgaben ohne Hilfe zu lösen, hyperaktives Verhalten und sogar ein Aufmerksamkeitsdefizit beklagt. Seine ständigen Clownerien veranlassten seine Mitschüler dazu, mit Scherzen zu antworten und ihn „dumm“ zu nennen. Aber damit konnte die Lehrerin Lucineide sehr gut umgehen.

Nach der Meinung von Willians Eltern haben sich seine schulischen Leistungen aus zwei ganz konkreten Gründen gebessert. Ersten, weil ihn seine Mutter mehr unterstützt. Zweitens, weil ihm die Lehrerin Aufmerksamkeit widmet. Die Aussage der Lehrerin Lucineide scheint entmutigend, wenn sie erklärt, Willian könne nicht versetzt werden. Trotzdem verhielt sie sich dem Schüler gegenüber so, als ob sie glaubte, sie könnte ihm helfen, einige Schwierigkeiten zu überwinden.

Die Lehrerin übt hier Selbstkritik und erklärt die Schwierigkeiten des Schülers mit Gründen, die auch beim Lehrer liegen können. Bei dem Versuch, die mangelnde Aufmerksamkeit von Willian zu erklären, stellt sie folgende Frage, die das Problem im Bereich der Pädagogik lokalisiert und nicht zur Behandlung an einen Arzt verweist. *„Ich habe genau bemerkt, dass ihm etwas zu fehlen scheint. Oder fehlte plötzlich etwas bei mir, damit ich seine Aufmerksamkeit in ausreichenden Maße fesseln konnte, damit er lernt?“* (Lucineide, Lehrerin).

Die Lehrerin Lucineide hat erkannt, dass Willian nicht genauso lernt wie seine Klassenkameraden und versucht daher, dem Schüler bei seinen Aufgaben mehr Aufmerksamkeit und Hilfe zu geben. Sie hat eingeführt, dass die ersten Schüler,

welche die Aufgaben hatten lösen können, den langsameren helfen sollten. Damit war Lucineide nicht mehr die einzige, die Hilfe leistete, sondern beteiligte alle Schüler an einem Prozess, der ja tatsächlich kollektiv ist. Sie dachte an die Zukunft ihrer Schüler und versuchte, ihnen im Unterricht die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Leben jedes Einzelnen zu vermitteln. Mit anderen Worten, sie versuchte bei den Schülern das Bewusstsein für die gemeinsame Arbeit zu wecken.

Sie alle haben den guten Willen, zu helfen. Ich versuche, das möglichst zu verstärken. Wenn ein Mitschüler eine Schwierigkeit hat und ich ihm helfen kann, dann kann er später auch mir helfen. Ich fördere diesen Austausch, denn keiner ist besser als der andere. Wenn ich heute helfe, kann ich morgen Hilfe erhalten. (Lehrerin Lucineide).

In der Klasse der Lehrerin Lucineide wird tatsächlich das gebildet, was Bruner "Untergemeinschaften voneinander Lernender" (Bruner 2001, S. 29) nennt, bei denen der Lehrer die Funktion eines Vermittlers der Hilfsbeziehungen ausübt und dabei den zwischenmenschlichen Austausch fördert. Vigotskij ist der Auffassung, der Einzelne könne sich nicht entwickeln, wenn es keine Situationen der Interaktion gäbe, die das Lernen förderten (Vygotskij 2001, S. 480). Seine Theorie von der „Zone der nächsten Entwicklung“ hilft, die Fortschritte von Vitório und William im Unterricht der Lehrerin Lucineide zu verstehen.

Wenn die Lehrerin ihre Aufmerksamkeit einzelnen Schülern widmet und sich neben sie setzt, um ihnen bei ihren Aufgaben Hilfestellung zu leisten, schafft sie eine gute Situation für die Unterstützung. Die gemeinsame Lösung der Aufgaben durch Lehrerin und ihre Schüler und das Verhalten, die Schüler zu ermuntern, sich gegenseitig zu helfen, schaffen eine Synergie, welche die persönliche Entwicklung fördert. Rogers (2001, S. 323) ist der Ansicht, dass die Betonung des „signifikativen Lernens“ dem Lehrer ermöglicht, im Unterricht Situationen zu schaffen, die außer zum Wissenserwerb auch zu Verhaltensänderungen der Schüler führen. Die kongruente Haltung des Lehrers, das „Leben mit Bewusstsein“ (Rogers, 2001, S. 325), lässt ihn erkennen, was er über sich selbst denkt und fühlt und wie er in den Beziehungen zu seinen Schülern authentischer sein kann. Das zerstreute, unaufmerksame Verhalten von Vitório und das unruhige von William bringen die Lehrerin dazu, mehr über sich selbst und ihre Art nachzudenken, wie sie die Schüler behandelt. Bei ihrer Suche nach einer möglichen Lösung überprüft die Lehrerin Lucineide ihre Unterrichtsmethoden, um das Verhältnis zu ihren Schülern weiter zu verbessern.

Die Anerkennung des Bemühens eines Schülers durch den Lehrer ist von grundlegender Wichtigkeit für das Selbstbewusstsein des Kindes und seinen Wunsch zu lernen. Die Lehrerin vergleicht, wie Vitório früher war, und erkennt an, dass er Fortschritte gemacht hat: *„Er war ein Kind, das keine Texte abschreiben wollte. Auch wenn man ein hektographiertes Blatt gab, reagierte er nicht. Jetzt versucht er stets, es zu tun“* (Lucineide, Lehrerin).

Vitório seinerseits erklärt, dass er gern zur Schule geht und Lucineide seine Lieblingslehrerin ist. Die Tatsache, dass ihm die Lehrerin Aufmerksamkeit schenkt und bei seinen Problemen hilft, hat für den Schüler einen ganz besonderen Sinn: *„Ich finde es gut so, man lernt, ja... und wenn man etwas nicht weiß, kann man die Lehrerin fragen... die Schule ist gut. Keine meiner Lehrerinnen war so. Denn sie kann helfen, wenn man etwas nicht weiß“* (Vitório). Das Gefühl für diese Lehrerin hat etwas mit der Bereitwilligkeit und Freundlichkeit zu tun, die sie bei der Hilfeleistung zeigt. Nach Vitórios Meinung reagierten die anderen Lehrerinnen anders als Lucineide: *„Die Lehrerin Lucineide kannst Du jederzeit rufen, und sie kommt“* (Vitório).

Williams Mutter meint, ihr Sohn habe sich gebessert. Er ist auch fröhlicher. *„Er mag die Lehrerin Lucineide sehr gern. Ach, er ist von dieser Frau ganz begeistert. Ich mag sie ebenfalls sehr gern. Er spricht sehr gut von seinen Lehrern“* (Williams Mutter). Vitórios Mutter erzählt ebenfalls mit Begeisterung von der Entwicklung ihres Sohnes in der Schule. Sie stellt fest, dass er besser geworden ist, auch dank der Lehrerin. Vitório liest jetzt mit Vergnügen und zeigt der Mutter gern seine Arbeiten aus der Schule, was früher nie der Fall war. *„Jetzt findet er Freude daran, zu lesen, die Hausaufgaben zu machen und mir zu zeigen, was er in der Schule gemacht hat“* (Vitórios Mutter).

Vorher war die Situation von Vitório und William in der Schule eine Belastung für ihre familiären Beziehungen. Die Schulberichte und die Mitteilungen der Lehrer verursachten ein Klima von Dekompensation in der Familie. Jetzt zeigen sich die Eltern recht optimistisch. Vitório und William sprechen liebevoll von der Lehrerin Lucineide und der Art, wie sie die Schüler behandelt. William erinnert sich an seine anderen Lehrerinnen seit der ersten Klasse. Sehr drastisch ist seine Beschreibung von einer früheren Lehrerin, die in der Klasse herumschrie.

Die Lehrerin Lucineide und die Aufmerksamkeit, die sie den Schülern entgegenbringt, haben in Vitório und William wieder Begeisterung entstehen lassen. Die Idee von einem Licht am Ende des Tunnels erlaubt uns, in seine Richtung zu gehen. Und je näher wir

ihm kommen, umso näher kommen wir zu einem Ausgang und umso stärker können wir das Umfeld erkennen, in dem wir ausgebildet wurden und das geworden sind, was wir sind. Die Lehrerin verließ ihren Platz und setzte sich neben die Schüler. Vielleicht empfindet sie das Klassenzimmer als einen Ort, an dem man Geschichten schreibt und dann mit Gefühl erzählt.

3.4.6 Zusammenfassung

Die neuen Erkenntnisse weisen auf die Notwendigkeit hin, bisherige Beurteilungsmethoden zu revidieren, was die Lehrer und Schulleitungen als Herausforderung ansehen. Sie sind in Frage zu stellen und umzugestalten, und im Unterricht besteht Bedarf nach anderen Lehrmethoden. Die Erfüllung dieser Forderungen hat sich bislang als schwierige Aufgabe erwiesen. Inmitten der vielen Veränderungen ist nicht zuletzt den Schülerberichten besondere Aufmerksamkeit zu widmen, da sie subjektive Beurteilungen enthalten und Schulakten sind, die nur die Qualität des Lernens und nicht des Unterrichts bewerten.

Die Schülerberichte stellen vor allem unaufmerksames, uninteressiertes Verhalten heraus. Es gilt als vorsätzlich und wird auf eine Ablehnungshaltung des Einzelnen zurückgeführt (Goffman, 1988). Die „Schüler, die sich verweigern“, (Shaffer und Barros, 2003) wie Vitório und Willian und so viele andere, die nicht lernen, entwerten mit ihrem Verhalten die Unterrichtsmethoden, welche die Lehrer ausgearbeitet haben, und bringen diese in Konfliktsituationen. Ein Lehrer, der sich fortbildet, um mit turbulenten Situationen fertig zu werden, kann danach seine Schwächen erkennen und verstehen, was er früher anders hätte machen können. Dagegen ist die Schulakte des Schülers mit ihren entsprechenden Etikettierungen wie ein Weg ohne Kehrtwende. Eine Schülerakte bleibt für immer in der Form bestehen, wie sie einmal angefertigt und gefüllt wurde, und wird so von den – virtuellen und nicht virtuellen - Besuchern gelesen, wie Geraldi (2001) festgestellt hat.

Es ist, als ob die Dozenten nicht die Notwendigkeit sehen würden die eigenen Erziehungsmethoden zu überprüfen. Man merkt in diesen Fällen das Fehlen von anderen pädagogischen Methoden über diejenigen hinaus, die bereits in der Schule praktiziert werden, wie die Nachhilfestunden zum Beispiel, die nur eine Wiederholung des normalen Unterrichts sind. Als Alternative meine ich Methoden einzuführen, welche auf die realen Bedürfnisse der Schüler eingehen und somit den Schüler in seinem Lernprozess unterstützen und motivieren können.

Aufgrund tief verwurzelter Gewohnheiten oder auch wegen der bereits bekannten wirtschaftlichen und strukturellen Schwierigkeiten der Schulen fühlen sich einige Lehrer angreifbar, wenn sie in der allgemeinen Beurteilung andere Arten des Lernens berücksichtigen. Damit meine ich solche, welche im pädagogischen Alltag stattfinden, weil Beziehungen hergestellt wurden, und die sich aus der räumlichen Nähe und der zusammen verbrachten Zeit ergeben, in der Lehrer und Schüler gemeinsam lernen.

Die Schüler Vitório und Willian haben in der Schule einen Diagnoseprozess erlebt, der sich auch auf ihre Familie auswirkte. Es ist festzustellen, dass die Grundlagen der Diagnose, die zu den Verweisungen an die Krankenhäuser führen, im Schulsystem aus einer Struktur entstehen, die nicht darauf vorbereitet ist, mit den Problemen im Unterricht fertig zu werden. Die Schule erstickt schließlich an ihren eigenen Konflikten, der leistungsschwachen Bürokratie, der Erschöpfung und dem Unvermögen, mit etwas umzugehen, was nicht geplant ist. Inmitten der Ermüdung und Erschöpfung wird die Verweisung an einen Arzt zu einer Kampfpause, zum „ersehten Augenblick“, wie es eine Lehrerin der untersuchten Schule formulierte. Hier folge ich auch den Überlegungen Bourdieus (1997) über die „Notwendigkeit des schnellen Denkens“. Er lässt mich die Vorstellung akzeptieren, dass die Möglichkeit der Verweisung an einen Arzt die Gemüter der Lehrer beruhigt und ihre Entscheidungen beschleunigt.

Ich folge auch den Theorien von Bateson (1991), Watzlawick, Beavon und Jackson (2007) über die Doppelbindung. In Beziehungen, in denen ein gewisser Grad von Hierarchie herrscht, wie zwischen Eltern und Kindern, Chefs und Angestellten und auch Lehrern und Schülern, kann es zu paradoxen Problemen kommen, die schwierig zu lösen sind. Nehmen wir zum Beispiel die Situationen von Vitório und Willian: hier führen Lernprobleme zu schulischen Beurteilungen, die Verweisungen zur Folge haben. Das ist ein paradoxes Problem. Denn betrachten wir zuerst die Prämissen: Die Schüler zeigen Lernprobleme. Sie werden an die Klinik verwiesen, da ihre Leistungen möglicherweise durch Gesundheitsprobleme beeinträchtigt werden. Aber unabhängig von der Art der Probleme, an denen die Schüler leiden, sind die Kriterien für die Beurteilung ihrer Leistungen für alle gleich, sowohl für die Schüler, bei denen der Verdacht auf ein Gesundheitsproblem besteht, als auch für die ohne Verweisung. Wenn die Schule an die Existenz einer Krankheit glaubt, die sich auf das Lernen auswirkt und die Schüler am Lernen hindert, warum verwendet die Schule dann die gleichen Kriterien, um unterschiedliche Schüler zu beurteilen?

Da auch in entlegenen Stadtbezirken Behandlungszentren verschiedener Art eingerichtet wurden und Psychiater, Psychologen und Paramediziner die Aufgabe erhielten, die Schulen zu betreuen, ist der Weg „von der Schule in die Klinik“ vor allem für Schüler der ärmsten Bevölkerungsschichten nicht mehr schwierig. Im Gegenteil, er wurde sogar erleichtert - wie zum Beispiel durch das CAPSI (Psychosoziales Hilfszentrum), das unter anderem auch für den Stadtbezirk zuständig ist, in dem die untersuchte Schule liegt. Obwohl diese Einrichtung dafür ausgestattet ist, schwerere Fälle zu behandeln, wie die Rektorin sagte, verweist man den Schüler dorthin, damit eine Lösung gefunden wird, die vermeintlich nicht die Zuständigkeit der Pädagogen fällt.

Zweifellos sind die Fälle von Schülern wie Vitório und Willian, die als Gesundheitsprobleme klassifiziert wurden, lediglich besondere Herausforderungen für die Pädagogik. Betrachtet man die Zahl der Verweise zu einem Arzt an der untersuchten Schule, bemerkt man einen fortschreitenden „Biologisierungsprozess“, in dem sich die bildungspolitischen Diskussionen immer mehr den medizinischen Ursachen zuwenden (Collares und Moysés, 1996). Es handelt sich hier je doch zwei verschiedene Zuständigkeitsbereiche, die beim Lernprozess keinesfalls miteinander in Verbindung gebracht werden sollten. Wenn der Lehrer dem Kind keine Medikamente verschreiben darf, warum sollte der Arzt das Recht haben, es in eine Sonderklasse zu schicken? Durch diesen Tausch der Zuständigkeiten ergeben sich schließlich beide Seiten den Marketing-Strategien der Arzneimittelindustrie, dem Werbeaktionen, die bei immer mehr Menschen „Krankheiten“ feststellen wollen, damit der Einsatz von Medikamenten steigt.

Hier sollen nicht die Schule, Lehrer und Ärzte verantwortlich gemacht werden, weil sie Krankheitsbilder wie z. B. ADS/H akzeptieren, sondern es geht darum, die Lebenseinstellung zu überprüfen, zur Lösung von Problemen verschiedener Art einfach Medikamente zu schlucken. Außerdem muss über die explosionsartige Zunahme der Schulungskurse für Pädagogen nachgedacht werden, in denen die - nicht immer genauen - Kriterien gelehrt werden, mit denen sie feststellen können sollen, ob ein Kind an einer Aufmerksamkeitsstörung oder Hyperaktivität leidet.

Auf der anderen Seite bringen die vagen Informationen die Lehrer bei der Diagnostik, ob der Schüler nur nicht aufmerksam ist oder ob es ein Kind mit Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität ist, durcheinander. Für diese Lehrer bleibt

die Auffassung, dass es eine Störung gibt die ADS/H, welche das Kind hyperaktiv und unaufmerksam sein lässt.

Überwältigt von so viel Werbung über Gesundheitsstörungen und dem Informationsmaterial in den Medien, die meist betonen, dass im Falle unruhiger Kinder eine Krankheit vorliegt, hält es der Lehrkörper für seine Aufgabe und auch für eine Art Hilfeleistung, Kinder mit Problemen zu identifizieren und sie an eine Klinik zu verweisen. Es gehört nach ihrem Verständnis zur Ausübung ihrer pädagogischen Tätigkeit. Wie diese Untersuchung gezeigt hat, erfolgten die Verweisungen nicht wegen konkreter Problemsituationen oder einer korrekten Diagnose bei den Schülern, sondern waren das Ergebnis eines Prozesses, in dem ein Verhalten, das nicht der Regel entspricht und mit dem viele Lehrer nicht umgehen können, als Krankheit definiert wurde.

Es befremdet, dass es die Schule recht schnell übernommen hat, das Lernen aus einem medizinischen Blickwinkel zu betrachten und dabei nicht bemerkt, dass sie ihre Kommunikation mit den Schülern und deren Familien überprüfen muss. Die Schule ordnet sich der Kompetenz des Produktmarketings der Laboratorien, den Nachrichten von Typ „news you can use“, den Medienspektakeln mit Problemkindern und den „Schulungskursen“ unter, die von Gesundheitsfachleuten angeboten werden, und übersieht dabei, dass sie ein fehlerhaftes Modell der Kommunikation mit Schülern und Familien schafft. Durch ihre Entscheidung für eine binäre Kommunikation etikettiert sie auch die Familie: Wenn das Kind nicht lernt, hat es ein Problem, wenn es ein Problem hat, ist es krank; wenn es krank ist, muss es zum Arzt; wird es nicht zum Arzt gebracht, ist die Familie verantwortungslos

Vitórias und Willians Familien kommen selten in die Schule. Der Grund ist weder mangelndes Interesse noch Nachlässigkeit. Beide verfolgen das schulische Leben ihrer Kinder genau und kennen die gesamte Problematik, mit der diese zu kämpfen haben. Vielleicht sollten ihnen die Schulbesuche dadurch attraktiver gemacht werden, dass sie hier weniger abgestraft werden und mehr an Diskussionen über Erziehungsfragen teilnehmen können. Den Ausdruck „abgestraft“ verwende ich wegen der Gefühle, welche die Eltern empfinden, wenn sie von der Schule wegen der Probleme ihrer Kinder kritisiert werden. Diese abstrafenden Beziehungen entstehen auf Grund der Urteile, die in den Schülerberichten und in den Diagnosen aufgeführt sind. Die Angaben in den Beurteilungen der Schule wirken sich auch auf die

Beziehungen zwischen der Familie und der Schule aus, vor allem in den Fällen, in denen bei den Kindern Probleme aufgetreten sind.

Es ist notwendig das Verhältnis zwischen Schule und Familie zu beobachten. Beide haben Einfluss in verschiedenen Bereichen über den Lernprozess und Erziehung. Sind also „Kontexte der menschlichen Weiterentwicklung“ (Dessen und Polonia, 2007). Wenn sie nicht zusammenwirken, um den Schüler zu stärken, wirken die Schule und die Familie isoliert. Die Schule versucht mit der Familie zu kommunizieren, aber auf eine Weise, welche die Familie nicht versteht und wird schließlich auch missverstanden.

Das Fehlen einer Didaktik und eines pädagogischen Plans, welche Aktivitäten, nicht nur das Produzieren von Schulnoten und Schulberichte, mit der Familie einplant, verursacht eine Lücke zwischen beiden Institutionen. In Anbetracht dessen, dass die Treffen zwischen Schule und Familie immer von Problemen ausgehen, welche geregelt werden müssen, sind die Dialoge immer befangen in negativen Punkten bzgl. des Kindes. Es bleibt immer ein gegenseitiges Befremden. Für die Schule wirkt die Familie nicht so intensiv wie sie sollte im Schulleben des Kindes. Diese Diagnose bleibt.

In ihren Aussagen benutzen die Familien dieselben Formulierungen wie die Lehrer in den Schülerberichten und Gesprächen. Die Berichte beurteilen die Schüler isoliert von ihrem Umfeld, die Aussagen der Eltern hingegen nicht, aber beide bestätigen die Schuldlosigkeit der Schule: für alles, was die Lernprobleme von Vitório und Willian betrifft, sind diese selbst verantwortlich. So zirkulieren die negativen Etikettierungen zwar sowohl im familiären und als auch im schulischen Bereich als wichtiges Merkmal der beiden Schüler, die Gegenstand dieser Untersuchung sind, aber die Sichtweisen beider Seiten sind verschieden. Die Schule verschließt sich in ihrer Diagnose und empfiehlt eine medikamentöse Lösung. Die Familie betrachtet dieselben Probleme als Ergebnisse von Eigenschaften ihrer Kinder: Faulheit, Desinteresse oder ähnlichem.

Man stellt fest, dass die Probleme, welche eine Schuldiagnose motivieren, mit dem Lernprozess und der Erziehung zusammenhängen. Aber die Diagnose selber handelt nur vom Lernen. Sie bringt den Verdacht der Schule über eine biologische Anomalität des Kindes auf. Somit ist die Überweisung begründet. Damit, wird der Glaube erzeugt dass die Schulprobleme des Schülers den Ursprung im eigenen Organismus haben. Ein pädagogisches Problem wird zu einem biologischen Fall. Die Probleme, die der

Schüler hat, werden von der Schule und damit von den Pädagogen den Ärzten übergeben.

Hier ist hervorzuheben, dass es die Eltern in Familien der ärmeren sozialen Schichten, wie die von Vitório und Willian, wegen ihres schwierigen Alltags für erforderlich halten, ihre Kinder darauf vorzubereiten, ihre Probleme aus eigener Kraft zu lösen. Sie glauben, ein Kind müsse von klein auf lernen, mit der Ungunst der Verhältnisse fertig zu werden und seine Schwierigkeiten selbst zu bewältigen, denn nach der Erfahrung der Eltern gibt es niemand, der ihm helfen kann. Die Kinder müssen ihre Ängste, ihre Faulheit und ihr Desinteresse besiegen, damit sie im Leben Erfolg haben können. Es ist keineswegs so, dass sie sich um das Leben und die Schulprobleme ihrer Kinder nicht kümmern, denn die Schwierigkeiten, mit denen ihre Kinder in der Schule zu kämpfen haben, sind ihnen wohlbekannt. Aber sie meinen, sie müssten ihre Kinder in dieser Weise auf die Welt vorbereiten. Die Eltern sind sich sicher, dass die Probleme der Kinder nicht gesundheitlicher Art sind, sondern durch mangelndes Interesse und Faulheit hervorgerufen werden. Daher sehen die Eltern, die den ganzen Tag für den Unterhalt ihrer Kinder arbeiten müssen, das Mittel zur Lösung dieser Probleme darin, ihre Kinder zur Verantwortung zu ziehen.

Offensichtlich besitzen Vitórios und Willians Familie Werte wie Familiensinn, Mithilfe im Haushalt, Betreuung der jüngeren Geschwister, Liebe und Frömmigkeit. Diese Werte beeinflussen die Bildung der Persönlichkeit des Einzelnen. Sowohl in Vitórios als auch in Willians Aussagen erscheint die versammelte Familie als Motiv der Freude. Vitórios und Willians Liebe zu ihren Angehörigen kommt in ihren Kommentaren zum Ausdruck, dass sie sich wegen der Familie Sorgen machen, besonders wegen der Mutter. So zeigt die Familie, dass sie auf ihre Art darauf achtet, ihr Kind auf ihre Weise und gemäß ihrer Erfahrung auf den rechten Weg zu bringen, indem sie es lehrt, wie es die Schwierigkeiten und Verhältnisse überwindet, die in der Gemeinschaft bestehen, in der es geboren wurde.

Um auf die pädagogischen Mittel zurückzukommen, die den Lehr- und Lernprozess erleichtern könnten, soll an dieser Stelle nochmals auf zwei bereits behandelte Begriffe hingewiesen werden. Zum einen empfiehlt Vigotskij in seiner Theorie von der „Zone der nächsten Entwicklung“, das gesamte Potential zu nutzen, das in einem Schüler steckt, um ihn zum Lernen hinzuführen. Der andere, von Rogers geprägte Begriff der „interpersonalen Beziehungen“ fordert das signifikative Lernen im Bildungswesen, das Verhaltensänderungen des Schülers durch vorbildhaftes Verhalten und Bewusstsein

des Lehrers bewirkt. Das heißt, der Lehrer soll sich wie ein reales Wesen in die Beziehungen zu seinen Schülern einbringen und ermöglichen, dass die „self-fulfilling tendencies“ bei den Kindern entstehen.

Vitório und Willian tragen das Stigma, dass sie nicht lernen, nichts wissen und einfach als Kinder etikettiert wurden, die an schulischen Dingen desinteressiert sind. Sie lernen nichts, weil sie kein Interesse haben. Wenn sie so gesehen werden, könnten sie sich schließlich mit der Behinderung abfinden, die man ihnen zuschreibt. Für einen Stigmatisierten ist es typisch, dass er sich mit dem infizieren lässt, was von ihm behauptet wird (Goffman, 1988). Nach meinen Beobachtungen ihrer Blicke und Verhaltensweisen warteten beide Schüler auf Hilfe, und sie erklärten auch, dass „sie nichts wissen, dumm sind und so viel falsch machen, dass sie es schon gar nicht mehr merken“.

Aussagen wie diese sind verständlich, wenn das Individuum inmitten eines Prozesses steckt, in dem seine Lernfähigkeit beurteilt wird, gemeinsam mit seinem Verhalten und seiner organischen Gesundheit. Diese Denkweise trifft sich mit dem der „Verteidiger“ des ADS/H, weil jene glauben, dass dieses unaufmerksame Verhalten und die Hyperaktivität einen neurobiologischen Ursprung haben.

Was Vitório und Willian kommuniziert wird ist Folgendes: Erstens werden sie an Krankenhäuser verwiesen, weil sie Probleme haben, die sie hindern, wie die anderen zu lernen; zweitens werden sie jedoch auf die gleiche Weise beurteilt, weil sie wie die anderen lernen müssten. Bei diesen Diagnosen, Beurteilungen und Verweisungen ist die Beziehung zwischen der Schule und den Schülern eine Doppelbindung, da es zwei einander widersprechende Informationen gibt, die aus derselben Quelle kommen: du lernst nicht, weil du krank bist. Du erhältst eine sehr schlechte Beurteilung, weil du nicht so lernst wie die anderen. Daher entsteht eine Situation der Doppelbindung insoweit, als sich die Opfer dieser Art von Kommunikation unfähig fühlen, die Situation zu begreifen, die sie erleben, d. h. im Fall von Vitório und Willian die Etikettierungen, die Bewertungen, die Diagnosen und die Verweisungen. Sie fühlen sich unfähig zur Metakommunikation, wie Bateson sagen würde. Ihr Ausweg besteht darin, sich in den widersprüchlichen Situationen weiterhin abzukapseln.

Den Lehrern, die ihre Schüler als Individuen sehen können, gelingt es auch, zu ihnen eine liebevolle Beziehung herzustellen, in der viel Austausch stattfindet. Sie achten mehr auf die starken Seiten und weniger auf die schwachen und finden dadurch eher

die Ansatzpunkte zur Unterstützung. Die Lehrerin Lucineide hatte das Vertrauen von Vitório und Willian gewonnen. Ihre Schüler zu beobachten und genau kennenzulernen, war Teil ihrer strategischen Entscheidung, mit verschiedenen Charakteren umzugehen und von ihnen Antworten zu erhalten. Mit viel freundlicher Zuneigung verfolgte sie das Prinzip, die zwischenmenschlichen Beziehungen, die gegenseitige Hilfe und die Solidarität unter den Schülern zu fördern. Inmitten von Gefühlen von Furcht und Angst, die Schülern mit dem Stigma, nicht zu lernen, gewöhnlich empfinden, war die Lehrerin Lucineide für Vitório und Willian ein „sicherer Hafen“.

Lehrerin Lucineide wird von ihren Schülern sehr geschätzt. Das konnte ich nicht nur während der normalen Schulzeit und in den Gesprächen mit den Eltern, sondern auch am letzten Schultag feststellen, als die Schüler sie mit einer ergreifenden Abschiedsfeier ehrten. Lucineide erteilt ihren Unterricht nicht nur von einem Platz aus. Wie in den meisten Klassenzimmern steht ihr Lehrerpult vorn vor der Klasse. Die Lehrerin hält sich jedoch kaum dort auf, sie bewegt sich im ganzen Klassenraum und hilft den einzelnen Schülern bei ihren Aufgaben.

Sowohl Vitório als auch Willian waren im Unterricht der Lehrerin Lucineide motiviert. Die Aufmerksamkeit, die sie den Schülern widmete, bewirkte, dass sich diese stärker für ihre Aufgaben verantwortlich fühlten. In dem Bestreben, den Bemühungen der Lehrerin zu entsprechen, taten sie ihr Bestes, um sie nicht zu enttäuschen. Die Lehrerin ist sich genau bewusst, welche Bedeutung sie mit ihrer Autorität, Herzlichkeit und Bestimmtheit im Leben ihrer Schüler besitzt. Sie weiß, dass sie ihnen als Lehrerin heute bei ihren zukünftigen Entscheidungen helfen kann.

Die Diagnoseprozesse, in denen sich Vitório und Willian befanden und die in den Schülerberichten, den Mitteilungen an die Eltern und den Verweisungen zu verfolgen sind, zeigen, dass das derzeitige Schulsystem die Lehrer wenig dabei zu unterstützen scheint, ihren Schülern zu helfen. Mir scheint, dass die Lehrerin Lucineide und viele andere inmitten der Verwaltungsvorschriften für Lehrer gegen den Strom schwimmen, wenn sie dem Gedanken widerstehen, schuld am Schulversagen sei nur der Schüler und nicht das Bildungssystem.

4. Schlussbetrachtungen

Im Licht der Theorien, die im ersten Teil dieser Studie vorgestellt werden, was es möglich, die „Fälle“ Vitório und Willian zu verstehen. Der schulische und familiäre Kontext der beiden machten gute und sorgfältige Beobachtungen möglich.

Die Studien bzgl. des Lernens dieser beiden Schüler, basierend auf einem Soziohistorischen Ansatz, zeigen, dass es durch Unterstützung im schulischen und familiären Bereich möglich ist, schulische Probleme zu bewältigen. Vigotskijs Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ zeigt theoretisch, das Verhalten der Lehrerin Lucineide zeigt praktisch auf, wie solche Probleme angegangen werden können.

Auf der anderen Seite müssen viele Schüler mit Vorurteilen leben, und diese haben Einfluss auf die Meinung, welche sich die Lehrer bilden und weitergeben. Die schulischen Berichte über beide Schüler zeigen, dass die Begriffe, welche von den Lehrern verwendet wurden, wie ein Register der Diagnose wirken, wie Geraldini sagt, wie eine Zusammenfassung von einer Geschichte, die passend ist. Es ist üblich für jemand, der unter diesem Vorurteil leidet, erklärt Goffman, die eigene Minderwertigkeit anzuerkennen, und somit die Gefühle der Unruhe und Unsicherheit zu verstärken, wie beide Fälle zeigen.

Die Diagnoseerstellung in der Schule steht im Verhältnis zu der Idee einer Anormalität, welche das Lernvermögen stört. Wie Canguilhem (2007) zeigt, ist der Kontext entscheidend, damit wir etwas als normal oder pathologisch erkennen. Studien über die Fälle von Kindern, welche mit ADHS diagnostiziert wurden, zeigen, dass viele Schulen die gleiche Formel verwenden: Sie diagnostizieren ihre Schüler mit dieser „Störung“, weil sie nicht lange genug sitzen blieben oder nicht gut genug auf die Erklärungen der Lehrer aufgepasst haben.

Der soziale Gehalt des ADS/H bringt Stereotypen mit sich. Die Weitergabe von ADS/H in den Medien wird in den Diskursen der Schule und von der Gesellschaft neu aufbereitet. Somit findet eine Identifizierung statt zwischen dem, was in den Medien berichtet wird und dem, was in der Schule verifiziert wird. Wegen dieser Identifizierung werden viele Schüler als Träger von ADS/H betrachtet. Dadurch breitet sich im Feld des Lernens eine Pathologisierung aus. (Collares und Moysés, 1996). Es handelt sich dabei um eine Verbindung zwischen Schule und Klinik, die immer geläufiger wird.

Diese diagnostische Kultur wurde mit Rückhalt der Kultur lehrerzentrierten Unterrichts und der Schule installiert. Viele Lehrer wehren sich gegen einen Paradigmenwechsel des Lehrens, der durch die „neuen“ Schüler erforderlich wird. Mit anderen Worten viele Lehrer erwarten von den Schülern das „Massenverhältnis“, wie es Arroyo (2004) definiert hat. Aber die Schüler sind nicht mehr die gleichen. Warum sollten Sie das auch sein?

Auf jeden Fall hat die Diagnose auch eine andere Funktion nämlich das Treffen zwischen Familie und Schule zu fördern: die Familien werden gerufen um zu hören, was die Schule zu sagen hat, aber nicht um zu erzählen, was sie zu sagen haben. Ohne Stimme scheinen die Familien beider Schüler weit entfernt von dem Modell der „idealen Familie“ im Sinne von Szymaski (2006) zu sein. Ohne Stimme und nicht dem idealen Standard entsprechend werden die Familien von den Schulen für das schulische Versagen der Kinder verantwortlich gemacht.

Als ich am Abschluss dieser Studie arbeitete, fragte ich mich, wie es wohl mit Vitório und Willian in der Schule weitergegangen war. Hatten sie die Schule abgebrochen? Waren sie nochmals sitzengeblieben? Waren sie schon berufstätig? Was hielten sie von ihren jetzigen Lehrern? Wie ging es ihren Familien? Kurz und gut, wie lebten sie?

Fünf Jahre nach der Durchführung meiner Untersuchung habe ich Vitório und Willian und ihre Familienangehörigen wiedergetroffen. Beide Jungen besuchen weiter dieselbe Schule. Damals im Jahr 2004 gingen beide in die 1. Klasse des 2. Zyklus, die der 3. Klasse der Grundschule entspricht. Vitório war 10 und Willian 11 Jahre alt. Beide waren Schüler der Lehrerin Lucineide. Nach Auffassung der Familien und der zwei Jungen hat die Lehrerin Lucineide ihre Motivation für die Schule damals sehr gefördert. Für jemanden, der unter dem Stigma litt, nicht zu lernen und an eine Klinik verwiesen worden zu sein, war diese Lehrerin wie „ein Licht am Ende des Tunnels“ erschienen. Denn sie verfolgte die feste Absicht, ihren Schülern, gleich welche Probleme sie hatten, pädagogische Hilfestellung zu geben. Wie schon berichtet, hatte sie sich gegen die Diagnosen der Schule für die beiden Schüler gestellt, denen die Eltern anfänglich auch gefolgt waren.

Ich begab mich wieder in ihre Schule und sprach dort zuerst mit ihrer neuen Rektorin, die früher das Amt der pädagogischen Leiterin innegehabt hatte. Sie berichtete, dass es bei Schülern im Alter der beiden Jungen nun andere Probleme gibt. Man spricht nicht mehr von Lernproblemen oder hyperaktivem Verhalten. Sorge bereiten jetzt das

häufige Fehlen und der Drogenkonsum innerhalb und außerhalb der Schule. Wenn die Eltern von Schülern dieser Altersstufe in die Schule kommen, wollen sie wissen, welche Freunde ihre Kinder haben und welche Beziehungen sie pflegen, ob ihre Freunde aus intakten Familien kommen, ob sie Drogen nehmen und ob sie regelmäßig die Schule besuchen.

Vitório ist im Mai dieses Jahres 15 Jahre alt geworden und geht in die 7. Klasse, die 2. Phase des III. Zyklus. 2006 musste er die 5. Klasse einmal wiederholen. Er ist jetzt ein hochgewachsener junger Mann. Einige Charakterzüge aus der Kindheit, wie seine ruhige Art, hat er behalten. Aber wenn er heute etwas sagen will, lächelt er, wenn auch schüchtern. Er will kein „Arzt für Hunde“ mehr werden, sondern bestätigt die Angaben seiner Eltern, dass er Autos sehr gern mag. Mit zwölf Jahren hat er fahren gelernt. Die Schule findet er so „halbwegs“. Einige Freunde und einige Lehrer mag er gern. Aus den früheren Zeiten erinnert er sich noch an die Lehrerin Lucineide, die Lehrerin Tânia und einige Klassenkameraden. Aber ihre Namen hat er vergessen. Viele leben nicht mehr hier. Er erzählt, wenn auch nicht mit großer Begeisterung, er komme in der Schule gut voran. Wenn er daheim ist, „beschäftigt er sich gern mit dem Computer“, unterhält sich mit seinen Freunden und spielt im Internet, wie er sagt. Seit seine Eltern den Computer gekauft haben, sieht er weniger fern.

Als ich ihn zu Hause besuchte, wurde ich von seinen Eltern im selben Haus empfangen, in dem sie schon wohnten, als ich zum ersten Mal bei ihnen war. Bei diesem Besuch konnte ich die damaligen Sorgen der Eltern um ihren Sohn besser verstehen und so den Bericht der Rektorin vervollständigen. Wie beim ersten Mal vor fünf Jahren sprach ich gleichzeitig mit dem Vater und der Mutter von Vitório. Dabei erzählten sie mir von ihrem Alltag, dem Leben ihres Sohnes in der Schule und davon, wie sie selbst mit der neuen Entwicklungsphase von Vitório umgehen. Nach einiger Zeit kam Vitório und begrüßte mich schüchtern. Er ging ins Haus, kehrte dann zurück und ging mehrmals um uns herum, bevor er sich zu uns setzte und an der Unterhaltung beteiligte.

Vor Vitórios Ankunft hatten die Eltern vom Alltag der Familie berichtet. Im Vergleich zu den früheren Jahren gab es einige Veränderungen: die Mutter hat jetzt eine feste Arbeitsstelle, der Vater nicht mehr. Sie ist als Friseurin in einem Schönheitssalon tätig. Der Vater ohne festen Arbeitsplatz, arbeitet zeitweise und erledigt die Hausarbeit, er kocht, reinigt das Haus und betreut die Kinder. Über diese neue Aufgabenverteilung in

der Familie spricht er mit einem gewissen Humor. Vitórios Mutter hingegen spricht mit Stolz von ihrem Beruf.

Für seine Eltern ist Vitório weiter derselbe ruhige Junge geblieben, der sich in der Schule nicht sonderlich anstrengt, da er nicht gern lernt, wie sie sagen. Im Rahmen eines Versuchs, Vitório mehr für die Schule zu motivieren, wurde er 2007 in einer anderen öffentlichen Schule angemeldet, wo er ein Jahr blieb. Wie seine Mutter sagt, war es dort „noch schlimmer“, denn Vitório fühlte sich keineswegs stärker motiviert, blieb sitzen und kehrte an seine vorige Schule zurück.

Als der Junge erst zehn Jahre alt war, dachten die Eltern, er lerne nicht, weil er faul sei und sich nicht für das Lernen interessiere. Heute urteilen sie jedoch anders. Glaubten sie früher, das Lernen hänge vom Interesse ihres Kindes ab, meinen sie jetzt, die Schule hätte attraktiver sein und den Schülern etwas anderes anbieten müssen. Warum Vitório nicht gern lernt, hat nach der heutigen Ansicht seiner Eltern damit zu tun, dass ihr Sohn viel Zeit in einer Schule verbringt, die ihn nicht versteht und der es nicht gelungen ist, einen Methode zu finden, wie er besser lernen könnte. Sie erzählen, ihr Sohn denke nicht einmal daran, zu studieren, denn er träume davon, eine Autowerkstatt zu haben und mit Autos zu arbeiten. Diesen Wunsch habe er schon oft geäußert.

Zurzeit absolviert Vitório einen Computerkurs, der ihm nach Angaben seiner Eltern sehr gut gefällt. Sie finden, für einen technischen Kurs zeige Vitório mehr Interesse. Und was Vitórios frühere Schulprobleme angeht, erinnert sich seine Mutter noch daran, dass Vitório an einen Arzt verwiesen wurde. Jetzt äußert sie eine ganz andere Meinung über die Schule als vor fünf Jahren, indem Sie sagt dass alles Blödsinn war, da Vitório deswegen kein Interesse an der Schule hatte, weil sie nichts Attraktives anbot.

Die Eltern werden ihrem Sohn erst erlauben zu arbeiten, wenn er sein Abitur gemacht hat. Aber da Vitório über eigenes Geld verfügen will, schließen sie die Möglichkeit nicht aus, dass er eine Teilzeitstelle als Packer in einem Supermarkt in ihrem Stadtviertel annimmt. Die Schule dürfe jedoch unter der Arbeit nicht leiden. Auf jeden Fall, schauen sie mit einem Bekannten, Besitzer eines Supermarkts, ob Vitório dort für ein paar Stunden arbeiten kann.

Seit einem Jahr besitzt Vitório zu Hause einen Internetanschluss. Alle Familienmitglieder senden sich darüber gegenseitig Nachrichten. Nach Meinung der Eltern hat Vitório durch die Korrespondenz mit seinen Freunden über das Internet viel besser schreiben gelernt.

Vitório verbringt einen Großteil seiner Zeit vor dem Computer. Wie die Eltern erzählen, sprechen sie mit ihrem Sohn viel über den Zugang zu einigen Websites, und verheimlichen es ihm nicht, wenn sie nachsehen, welche Sites er aufgerufen hat. Das ist die Aufgabe von Vitórios Vater.

Wie man sieht, machen sich die Eltern Gedanken, achten auf das Leben ihres Sohnes und versuchen, nicht die Kontrolle über die Situation zu verlieren. Sie erziehen ihren Sohn mit Sorgfalt nach den Grundsätzen und Werten der Familie. Und genau wie früher als kleiner Junge verbringt Vitório auch als junger Mann seine Zeit gern mit der Familie. Nach Meinung der Eltern ist das in seinem Alter nicht häufig. Sie glauben, viele junge Leute seines Alters wollten eine gewisse Distanz zu ihren Eltern halten und lieber mit ihren Freunden zusammen sein. Sie erzählen, wenn sie zum Beispiel Besuch haben, setze sich Vitório zu den Erwachsenen und höre dem Gespräch zu. Richtet man das Wort an ihn, beteiligt er sich an der Unterhaltung. Aber auch wenn er nichts sagt, scheint er den Gesprächen der Erwachsenen gern zuzuhören.

Wie früher wählt Vitório seine Freunde sorgfältig aus und beteiligt sich nicht gern an Streitigkeiten. Die Eltern meinen dazu, ihr Sohn traue sich nicht. Diese Scheu macht ihn vorsichtig. In dieser Familie wird alles besprochen, man hält zusammen. Die Eltern genießen bei Vitório Autorität, und er hört auf seine Eltern, die genau wie früher versuchen, seine schulische Entwicklung und seine Freundschaften in allen Einzelheiten zu verfolgen. Sie erzählen, dass ihr Sohn sehr wenig ausgeht. Manchmal geht er ins Kino oder besucht Freunde, die in der Nähe wohnen.

Auch Willian ist zu einem stattlichen jungen Mann herangewachsen. Zurzeit trägt er eine Zahnsperre, die bei seinem freundlichen Lachen, das er schon als Kind hatte, deutlich zu sehen ist. Willian besucht die 6. Klasse, die erste Phase des III. Zyklus, und wird im Oktober 16 Jahre alt. 2006 und 2007 ist er in der 5. Klasse zweimal sitzengeblieben. Bei meinem Besuch zeigte er sich viel schüchterner als früher. Trotzdem begrüßte er mich sehr freundlich. Obwohl gerade seine Cousins zu Besuch waren, unterhielt er sich die ganze Zeit mit uns. Er strahlt immer noch genauso viel Sympathie und Charisma aus wie früher. Wie er erzählt, erinnert er sich noch an das

Jahr, als ich in seiner Klasse am Unterricht teilnahm. In unserem Gespräch erwähnt er einige seiner früheren Mitschüler von damals. An alle entsinnt er sich nicht mehr, aber er berichtet, dass einige wegen der Überschwemmung nach dem starken Regen weggezogen sind, einer von seinem eigenem Neffen getötet wurde und andere Drogen nehmen. Über die Schule berichtet Willian, dass sich dort seit damals nichts geändert hat. Nur die Wände sind jetzt anders gestrichen, und es gibt einen „*Computerraum*“. „*Die Lehrerin Lucineide ist immer noch da*“. Er geht weiter zur Schule, aber er empfindet keine große Motivation, weil es immer dasselbe ist. Früher wollte Willian Feuerwehrmann werden. Heute möchte er wie seine Mutter Krankenpflege studieren. Willian hat weder ein Telefon mit Festnetzanschluss noch einen Computer zu Hause. Wenn er im Internet surfen will, geht er in ein nahegelegenes Internet-Café. Das tut er häufig. Am liebsten sieht er fern, Zeichentrickfilme, Spielfilme und Telenovelas. Abends versammelt sich die Familie, um gemeinsam auf einem 42-Zoll-Plasmabildschirm fernzusehen.

Willians Familie wohnt noch immer im selben Stadtviertel und im selben Haus. Nach fünf Jahren besuchte ich sie diesmal unangemeldet an einem Samstagmorgen, da ich ihre jetzigen Telefonnummern nicht kannte. Glücklicherweise wurde ich von Willians Mutter und seiner jüngeren Schwester empfangen. Da Willian nicht zu Hause war – er arbeitet an den Wochenenden in einer Auto-Waschanlage – lud mich seine Mutter ein, die ganze Familie einmal abends zu besuchen, wenn alle zu Hause wären. Das tat ich zwei Tage später an einem Montag.

Am Samstag sprach ich noch etwa eine Stunde mit der Mutter über den Familienalltag und über Willian. Nach Auskunft der Mutter ist das Leben der Eltern jetzt ruhiger. Früher arbeitete sie Vollzeit bei einem Rettungsdienst. Heute übt sie eine Halbtagsstätigkeit in einer Poliklinik aus, die ihr sehr gefällt. Morgens ist sie zu Hause bei den Kindern. Der Vater arbeitet weiterhin in einem Krafftfahrzeug-Unternehmen und reist von Zeit zu Zeit innerhalb der Firma zur Fortbildungen. Willians älterer Bruder hat eine Arbeitsstelle in einem Kaufhaus und macht gerade Abitur.

Interessant war der Kommentar der Mutter über die Schulausbildung ihrer jüngsten Tochter, die früher dieselbe Schule wie Willian besuchte. Auch bei ihr gab es Lernprobleme. Jetzt besucht sie eine Schule der Streitkräfte. Das Mädchen hat ein Stipendium bekommen, damit es diese Schule besuchen kann. Wie die Mutter erzählt, werden den Kindern in dieser Schule viele Wahlmöglichkeiten geboten wie Kurse in Englisch, Spanisch, verschiedene Sportarten, Musik, Tanz u. a. „*Mit solchen Dingen ist*

meine Tochter früher nie in Kontakt gekommen.“ Nach Ansicht der Mutter kümmern sich die Lehrer in der neuen Schule ihrer Tochter um die Schüler, so dass *„sie nicht alleingelassen werden wie in Willians Schule“*. Sie erzählt, ihre Tochter lerne gut und sei glücklich. Wenn sie noch dieselbe Schule wie Willian besuchen würde, meint sie, wäre das Mädchen zum Scheitern verurteilt gewesen, denn *„dort werden die Kinder sehr allein gelassen“*. Als sie von der Situation ihrer Tochter berichtet, bedauert sie, dass sie Willian früher nicht dieselbe Möglichkeit geboten hat. Jetzt möchte sie für ihren Sohn einen Platz in einer katholischen Schule bekommen, damit er die Grundschule abschließen kann.

An dem vereinbarten Tag traf ich dann die ganze Familie wieder. Alle waren da. Der Vater, den ich vor fünf Jahren für recht schweigsam hielt, zeigte sich diesmal ziemlich gesprächig. Er erzählte von seiner Arbeit und den Zukunftsplänen für die Familie, zum Beispiel will er eine Mauer um das Haus bauen und es renovieren. Die finanzielle Situation der Familie hat sich gut entwickelt, und darum investiert er mehr in die Ausbildung seiner Kinder.

Die Mutter erzählt, dass Willian im Vergleich zu früher besser in der Schule geworden sei, sich mehr interessiere und mehr lerne. Sie fährt fort, sie werde nicht mehr wie damals in die Schule bestellt, aber sie *„gehe trotzdem manchmal spontan freiwillig hin“*. Bestellt hatte man sie zum letzten Mal, so erinnert sie sich, um sie zu informieren, das Willian über die Mauer gesprungen sei, aber wie er selbst sagte *„nur aus Spaß“*. Ein Mitschüler habe das vorgemacht, und da wollte er es auch mal versuchen. Außer diesem Ereignis, von dem sie belustigt erzählte, gab es von den Lehrern keine Beschwerden mehr über Willian. Sie übte jedoch Kritik an der Schule. Für sie hat die fehlende Motivation Willians zu tun mit dem *„immer gleichen Unterricht der Schule, die nichts Neues anbietet. Es ist immer alles dasselbe.“*

Wie beim letzten Mal verlief unsere Unterhaltung in einem völlig entspannten Klima. Die Familie hat ihren heiteren Gesprächston nicht verloren. Alle sind sehr fröhlich und lustig und machen ihre Späße. Die Mutter hält alle ihre Kinder für verantwortungsbewusst, und wenn sie Willian nach seinen Freunden einschätzt, befindet er sich weiter auf dem gewünschten Weg, denn er sucht keine schlechte Gesellschaft und bleibt mit den Eltern immer im Gespräch.

In der Schule versuchte ich, mit den beiden einzigen Lehrern zu reden, die nach Auskunft der Rektorin sowohl Vitório als auch Willian in ihren jetzigen Klassen

unterrichten. Der Lehrer Márcio lehrt das Fach Mathematik und hat Vitório und Willian erst voriges Jahr kennengelernt. Die Lehrerin Eliza unterrichtet Geschichte und kennt die beiden Schüler seit ihrem Schulanfang. Die Interviews wurden einzeln geführt. Nachdem ich den Lehrern den Zweck unseres Gesprächs erklärt hatte, teilten sie mir ihre Meinung über die beiden Schüler mit.

Das erste Interview führte ich mit dem Lehrer Márcio. Er beschrieb Vitório als sehr gut erzogenen Schüler, der sich in der Klasse genauso normal wie die anderen verhält: „er ist nur ein bisschen langsamer“, erklärt Marcio. Ich erzähle ihm, dass die Schule Vitório früher wegen einer vermuteten Anomalie an einen Arzt verwiesen hatte. Der Lehrer findet, es bedeute nicht, dass ein Schüler Probleme habe, wenn er nicht so schnell wie die anderen lerne. Seiner Ansicht nach hätten aber die Familien mehr für die Schüler tun können.

Die Lehrerin Eliza, die Vitório schon länger kennt, ist der Meinung, dass sich der Schüler kindlicher verhält als seine Mitschüler. Auch sie findet, dass die Familie nicht alles Nötige getan hat. Sie erklärt jedoch, soweit sie von dem Schüler wisse, könne sie nicht sagen, dass sein Verhalten in der Schule – abgesehen vom Lernen - ein Problem sein könnte. Für sie verlangt die Identifizierung von Problemen auch das Wissen über die familiären Verhältnisse und nicht nur über die Schulleistung.

Nach Ansicht beider Lehrer ist Vitório heute ein recht extrovertierter, mitteilbarer Schüler, der sich fröhlich mit seinen Mitschülern unterhält, also das Gegenteil von dem, was er in der Vergangenheit war, als er mit seinem Schweigen einige Lehrerinnen ärgerte.

Auch von Willian sagen die Lehrer, dass der Schüler keine Auffälligkeiten zeige, wegen der die Familie zu einem Gespräch gebeten werden müsste. Nach dem Verhalten des Schülers in der Klasse zu urteilen, gäbe es nach Meinung der Lehrer nichts, was die Verweisung an einen Arzt indizieren oder rechtfertigen würde, die früher ja stattgefunden hat.

Nach Ansicht seiner jetzigen Lehrer Eliza und Márcio ist Willian derselbe fröhliche Junge geblieben wie ehemals. Als die Lehrerin Eliza von dem früheren Verweis Willians an einen Arzt hörte, findet sie ebenfalls, dass es heute im Verhalten des Schülers kein Anzeichen für ein Problem gäbe, das nicht rein pädagogischer Art gewesen sei. Die Lehrerin erklärt, man müsse auch verstehen, dass sich das Verhalten der Schüler ändere, wenn sie heranwachsen und sich entwickeln. Außerdem bedeute die

Forderung nach einem idealen Verhaltensmuster, dass man den Einzelnen als Kopie seiner Mitschüler betrachtet und damit auch außer Acht lässt, dass der Einzelne ein Lebewesen ist, das sich ständig verändert.

Die Lehrerin Eliza hat auch schon Schüler der ersten Klassen unterrichtet. Sie meint, wenn die Probleme über das Lernen hinausgehen, müsse man untersuchen, ob es einen Grund in den familiären Beziehungen gebe. Die Schulleistungen können nicht als einziger Parameter für den Verweis an einen Arzt dienen. Damit widerspricht sie der Diagnose der Schule und den Kriterien, die für den Verweis an den Arzt zugrunde gelegt wurden. Der Lehrer Márcio berichtet, wie er vorgeht, wenn Schüler im Unterricht nicht genügend aufpassen. Da er Mathematik unterrichtet, ein Fach, das seiner Ansicht nach nicht immer allen gefällt, hält er es für notwendig, dass der Lehrer einige Strategien parat hat, um seine Schüler zu fesseln und die Kontrolle über die Klasse zu behalten:

Die Methode des Lehrers Márcio weist Ähnlichkeiten mit der Vorgehensweise der früheren Lehrerin Lucineide auf, welche die zwei Schüler so gern hatten. Denn beide Lehrkräfte vertreten die Ansicht, dass die Förderung der Interaktion zwischen den Schülern in der Klasse und die Anleitung zu gegenseitiger Hilfe Möglichkeiten sind, die Ablenkung der Schüler zu vermeiden und die Solidarität zwischen ihnen zu fördern. Es ist eine pädagogische Regel: die Schüler beschäftigt halten und sich gegenseitig helfen lassen. Der Lehrer Márcio beschreibt auch, wie sich Willian in der Klasse verhält und vergleicht ihn mit Vitório.

Die Lehrerin Eliza denkt, dass sich die Schule auf die Überweisung an den Arzt konzentrierte und es daher unterließ, pädagogische Lösungen zu erwägen und zu suchen, die Vitório und Willian wirklich beim Lernen helfen konnten. Da sie schon lange an dieser Schule tätig ist und die Situation von Vitório und Willian kennt, enthält ihr Kommentar auch einige Besorgnis.

Obwohl die beiden Schüler Schwierigkeiten haben und eine stärkere Unterstützung benötigen, sagt die Lehrerin, dass sie keine Probleme im Verhalten sieht, obwohl sie glaubt, dass sie die Unterrichtsstunden anders verstehen als die anderen. Laut Aussage der Lehrerin betreffen die Schwierigkeiten von Vitório und Willian nur pädagogische Probleme, die in der Vergangenheit nicht gebührend behandelt wurden.

Aber sie hätten im Laufe der Zeit verringert oder sogar beseitigt werden können, wenn die Schule ihr Augenmerk nicht irrigerweise nur auf die Klinik gerichtet hätte.

Zweifellos liegen die beiden Schüler mit ihren Leistungen hinter den meisten ihrer Altersgenossen zurück. In den fünf Jahren konnten sie nicht so viel lernen wie ihre Mitschüler. Betrachten wir dieses Problem jedoch aus sozialhistorischer Sicht, erkennen wir ein Umfeld, das konstruiert wurde, damit Probleme als medizinisch angesehen werden, die pädagogischer Art sind. Noch mehr: Wir stellen fest, dass bildungspolitische Konzepte fehlen, welche die Verschiedenheit der Schüler berücksichtigen. Die Nachhilfestunden – die als Argument dafür benutzt werden, dass sich die Schule bemüht, alle Schüler einer Klasse auf demselben Niveau zu halten – sind sowohl hinsichtlich der Lehrmethode als auch des Inhalts lediglich Wiederholungen des normalen Unterrichts. Also gibt es keinen neuen Ansatz, weder zur Beurteilung der Schüler noch zur Erzielung möglicher Lernfortschritte.

Diese fehlende Dynamik der Schule, die völlige Rückständigkeit, die mangelnde Abwechslung, die hohe Zahl von Sitzenbleibern und – ergänzend – die Verweise an den Arzt hängen mit einigen Faktoren zusammen. Einer davon ist, wie schon mehrmals dargestellt die künstliche Schaffung von Gesundheitsproblemen durch die Gesellschaft, wenn Kinder in der Schule versagen (Collares und Moysés, 1996). Ein anderer ist die Entwertung des Lehrers und seiner Möglichkeiten durch die Logik des Systems Schule, die ihm sein Gehalt bezahlt. Daher beziehe ich mich hier auf Florestan Fernandes (in Patto, 2000, S. 135, 139), für den die Tätigkeit des brasilianischen Schulsystems in seiner Gesamtheit nichts mit dem „schlechten Schüler“ zu tun hat, denn den gäbe es nicht, sondern es sind der „schlechte Unterricht“ und die „schlechte Schulausbildung“, die verändert werden müssen. „Die Qualität des Unterrichts ist weiterhin verhängnisvoll“ und „die Situation der Vertreter des Lehr- und Lernprozesses ist dramatisch“, heißt es bei Fernandes (in Patto, 2000). Schüler und Lehrer sind Opfer einer Bildungspolitik, die weit davon entfernt ist, sie mit Würde zu behandeln. Die Machtverhältnisse innerhalb des Schulsystems und insbesondere in der Diskussion über die Behandlung mit Arzneimitteln wirken sich nachteilig auf die pädagogischen Beziehungen aus. Schließlich hat die Schule das Verfahren des Verweises an den Arzt entwickelt, weil es das Bildungssystem zugelassen und dabei die differenzierten pädagogischen Erfordernisse ignoriert hat.

In diesem Sinne fordert Fernandes (in Patto, 2000) eine Lehrerausbildung, die auf die „Bildung von Verstand und Herz“ ausgerichtet ist. Er fordert, die Lehrer von der

handwerks- und routinemäßigen Produktion von Wissen in der Klasse zu lösen. Oder sie sind, wie Geraldi (2004) vorschlägt, dazu zu bringen, in ihren Unterrichtsstunden stärker zu reflektieren und sowohl ihre eigene Lebenserfahrung als auch die ihrer Schüler zu berücksichtigen, so dass sie bei jedem einzelnen ein „individuelles Verständnis“ bewirken und damit die Fälle von Versagen wie in der Vergangenheit vermeiden können (Geraldi, 2004, S. 21). Sie sollen ihre Rolle verstehen und sich nicht nur auf die intellektuelle Ausbildung des Verstandes bemühen, sondern darüber hinaus den Abbau von verwurzelten traditionellen Einstellungen fördern – traditionelle Einstellungen, die Vorurteile beinhalten und die Gewohnheit, Schüler zu etikettieren und Prognosen über ihre Zukunft zu erstellen. Die Vorurteile und die Etikettierungen im Schulalltag zeigen eine stereotype Einstufung der Schüler, die sie stigmatisiert und damit zu Opfern eines schwachen Bildungssystems macht.

Bei den Schülern Vitório und Willian geht es nicht nur um Einzelfälle eines Verweises Kliniken, sondern um ein typisches Ereignis im ihrem Umfelds. Ich meine damit das Ereignis als soziales Phänomen, das eine bestimmte Realität schafft und eine Reihenfolge von weiteren, sozial geschaffenen Ereignissen nach sich zieht, wie es bei der Aufmerksamkeitsstörung und ihrem Weg durch die Schule der Fall ist. Was das ADS/H zu einem sozialen Phänomen macht, ist die Art und Weise, wie es immer weiter aufgebaut und zum einem Bestandteil der allgemeinen Meinung gemacht wird.

In diesem Prozess besteht ein Bildungssystem fort, das den „schlechten Unterricht“ aufrecht erhält und Lehrer nicht fördert, die etwas verändern und die Pädagogik weiterentwickeln wollen. Also gibt es Kinder, die nicht lernen und unruhig, gelangweilt oder sogar apathisch sind. Es ist ein „biologisierendes“ Schulsystem, das diese Kinder als krank ansieht und die Schulen zur Diagnose von ADS/H als einerneurobiologischen Störung legitimiert. Diese Tatsachen, die weniger im Interesse des „Schülers als Individuum“ als vor allem des „Schülers als Patient“ geschaffen wurde, erzeugen einen Strom von weiteren Ursachen und Wirkungen. Was die pädagogischen Probleme angeht, sollte die Schule diese lösen.

5. Literaturverzeichnis

- A Gazeta (2003). Crianças interativas têm atenção da rede pública. Cuiabá: Grupo Gazeta de Comunicação: quarta-feira, 19 de novembro, p. 4B
- ALMEIDA, Rita Silva Almeida (2003). A emoção na sala de aula. Campinas, São Paulo: Editora Papirus
- AMEN, Daniel G (2000). Transforme seu cérebro, transforme sua vida: um programa revolucionário para vencer a ansiedade, a depressão, a obsessividade, a raiva e a impulsividade. São Paulo: Mercury
- AMORIM, Marília (2001). O pesquisador e o seu outro. Bakhtin (Bachtin) nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora
- AQUINO, Julio R. Groppa (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). Indisciplina na Escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial
- ARMSTRONG, Thomas (2007). Warum ich ADS für ein Märchen halte oder: In den Müllheimer mit "ADS" (Übersetzung: H.-R. Schmidt) <http://www.ads-kritik.de/ADS-Kritik14.htm> – Letzter Zugang: 15.05.2010)
- ARROYO, Miguel G. (2004). Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes
- BABIN, Pierre & KOULOUMDJIAN, Marie-France (1989). Os Novos Modos de Compreender. Trad. Maria Cecília Oliveira Marques. São Paulo: Edições Paulinas
- BACHTIN, Mikhail (BAKHTIN) (2003). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes
- BACHTIN, Mikhail (BAKHTIN), (2004) (Volochínov) Marxismo e Filosofia da Linguagem. Sao Paulo: Hucitec
- BARDIN, Laurence (2002). Análise de Conteúdo. Sao Paulo: Edicoes 70
- ARKLEY Russell. (2002). Consenso Internacional sobre TDAH. In: Asociación Argentina de Psiquiatría Infanto Juvenil y profesiones afines. Sehe <http://www.aapi.org.ar/Aapi/ArchivosTDAH/Consenso%20Internacional%20sobre%20TDAH.pdf>. Letzter Zugang 20.08.2006
- BATESON, Gregory (1991). Pasos Hacia una Ecologia de la Mente. Buenos Aires: Plane – Carlos Lohlé
- BARTHES, Roland (1972). Mitologias. Tradução de Rita Buonogermينو e Pedro de Souza. São Paulo: Difusão Européia
- BAUER, Martin e Gaskell, George (2002). Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som. Um manual prático. Trad. Pedrinho A. Gaureschi. Petrópolis-RJ: Vozes.
- BAUMAN, Zygmunt (1998). O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- BAITELLO, Norval Jr. (2001). O tempo lento e o espaço nulo – Mídia primária, secundária e terciária. IN: FAUSTO NETO, Antônio; HOHLFELDT, Antônio; PRADO, José Luiz Aidar; PORTO, Sérgio DAYRELL (Orgs.) (2001). Interação e Sentidos no Ciberespaço na Sociedade. Porto Alegre. EDIPUCRS, p. 231- 238

- BERGER, Peter L. & LUCKMAN Thomas. (2002). A Construção Social da Realidade. Trad, Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis-RJ: Vozes
- BOURDIEU, Pierre (1997). Sobre a televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- BOURDIEU, Pierre (2004). O Poder Simbólico. 7° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- BRUNER, Jerome (2001). A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed
- BRUNER, Jerome (2002). Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas
- CALIMAN, Luciana Vieira (2009). A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. In: Psicologia Social. Florianópolis: V. 21, n.1, p.135-144. Letzter Zugang: 12/09/2009 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100016&lng=en&nrm=isso
- CAMPBELL, Joseph (1989). O Herói de mil faces. São Paulo: Círculo do Livro
- CANÁRIO, Rui (2006). A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed
- CANGUILHEM, Georges (2007). O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (2003) (org.). A Família Contemporânea em Debate. São Paulo. EDUC:Cortez.
- CASTELLS, Manuel (2001). A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1, 5° ed. São Paulo: Paz e Terra.
- CERTEAU, Michel de (1994). A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. Petrópolis-RJ: Vozes
- COLLARES L. Cecília; MOYSÉS, M. Aparecida (1996). Preconceitos no Cotidiano Escolar. Ensino e medicalização. São Paulo: Editora Cortez.
- CORREIA, Mônica F.B. (2003). Estudos de Psicologia. 8(3) 505-513. A constituição social da mente. (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 8, n. 3, Dec. 2003. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300018&lng=en&nrm=iso. Letzter Zugang: 14/09/2009
- CUNHA, Antônio Geraldo da (1982) Dicionário Etimológico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DAMÁSIO, Antônio R. (2001). O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano. 22° Portugal: Publicações Europa-América, LDA.
- DEFLEUR, Melvin L. e BALL-ROKEACH, Sandra (1993). Teorias da Comunicação de Massa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora
- DeGRANDPRE, Richard (2000). Die Ritalin - Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird Krankgeschrieben. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

DENZIN, Norman K. E LINCOLN, YvonnaS. (2006). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Teorias e abordagens. 2° ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed

DESSEN, Maria Auxiliadora and Polonia, Ana da Costa (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. In: Paidéia (Ribeirão Preto), Abr 2007, vol.17, n. 36, p.21-32. <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Letzter Zugang: 23/04/2009

DIAS, Fernando Nogueira (2001). Sistemas de comunicação de Cultura e de Conhecimento. Um olhar Sociológico. Lisboa. Instituto Piaget

DÖPFNER, Manfred (2005). Terapia ou medicamento. Revista Mente e Cérebro. Edição 144. Janeiro de 2005. Duetto Editorial. Tradução Renada Diaz Mundt. http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/terapia_ou_medicamento_imprimir.html. Letzter Zugang: 10/06/2009

DROUET, Ruth Caribé da Rocha (2000). Distúrbios da Aprendizagem. 4° ed. São Paulo: Ática

ELIAS, Carime Rossi e AXT Margarete (2004). Quando aprender é perder tempo....compondo relacoes entre linguagem, aprendizagem e sentido. In: Psicologia e Sociedade. Porto Alegre, v. 16, n. 3, Dec. de 2004 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000300003&lng=en&nrm=iso. Letzter Zugang: 08/06/2009

ÉPOCA Geben wir den Kindern zu viele Medikamente? Die Risiken für eine Generation, die für alles Pillen nimmt – sogar für schlechtes Betragen. Zeitschrift „Época“, 14.12.2006, Nr. 446, S. 108. Siehe: www.epoca.com.br

FARIAS, Isabel Maria Sabino de (2006). Inovação, mudança e cultura docente. Brasília: Liber Livro

FELTRIN, Antônio Efro Feltrin (2004). Inclusão social na escola. Quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas

FERNANDÉZ, Alícia (1991). A Inteligência Aprisionada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed

FONSECA, Vitor da (1995). Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2° ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

FOUCAULT, Michel (2002). Vigiar e Punir. Petrópolis-RJ: Vozes

FOUCAULT, Michel (2004). Microfísica do Poder. 19° ed. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal

FREIRE, Paulo (1979) Pedagogia do Oprimido. 7° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1996) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28° ed. São Paulo: Paz e Terra

FREITAS. Maria Tereza Assunção (org). (1998). Vigotsky um Século Depois. Juiz de Fora, ADUFJF

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In Caderno de pesquisa. São Paulo, n. 116, July 2002. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso. Letzter Zugang: 15.09.2009. doi: 10.1590/S0100-15742002000200002. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>.

GADOTTI, Moacir (1985). Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Editora Ática

GARCIA, Jesus Nicásio (1998). Manual de Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED

GERRTZ, Clifford. 1989. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara

GERALDI, João Wanderley (2001). Prefácio. In: MOYSÉS. Aparecida Affonso. A institucionalização do invisível. Crianças que não aprendem na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras

GERALDI, João Wanderley (2004). Aula Como Acontecimento. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria (2007). Transgressões Convergentes. Campinas-SP: Mercado das Letras

GIDDENS, Antony (2002). Modernidade e Identidade. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

GOFFMAN, Erving (1988). Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4° ed. Rio de Janeiro: LTC

GOFFMAN, Erving (1985). A representação do eu na vida cotidiana. 13° Edição. Petrópolis: Vozes.

GOFFMAN, Erving (1994). Compromisso. In: Winkin, Yves, La nueva comunicación. Barcelona: Editorial Kairós

HALLOWELL, Edward M; RATEY, John (1999). Tendência à Distração. Rio de Janeiro: Editora Rocco

HELLER, Agnes (2000). O Cotidiano e a História. São Paulo: Editora Paz e Terra

HEYWOOD, Collin (2004). Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed

HÜTHER, Gerald (2002). Interview. Sehe in <http://www.ads-kritik.de/ADS-Kritik7.htm> Letzter Zugang: (15.05.2010).

IANNI, Octávio (2000). Enigmas da modernidade-mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

ILLICH, Ivan (1976). A Convivialidade. Lisboa: Publicações Europa-América

- JACKSON, Donald D. (1994). Investigaciones sobre la familia: enfoque sistémico. El problema de la homeostasia familiar. In: WINKIN, Yves (1994). La nueva comunicación. Barcelona: Editorial Kairós
- KASTRUP, Virginia (2004). Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. In: Psicologia e Sociedade, 16 (3):7-16; set/dez.2004. Letzter Zugang: 28.10.2009 <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>
- LAPLANE, Adriana Lia Frisman de (2000). Interacção e silêncio na sala de aula. Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ.
- LAROSSA (2004). Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica.
- LAZZAROTO, Maurizio; NEGRI, Antonio (2001). Trabalho Imaterial. Formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A
- LEONT' EV, Alexis (2004). O Desenvolvimento do Psiquismo. 2° ed. São Paulo: Centauro
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1976). O pensamento Selvagem. 2° ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Nacional
- LEVY, Pierre (1993). As tecnologias da Inteligência. Rio de Janeiro. Editora 23
- LIMA, Rossano Cabral (2005). Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades. Rio de Janeiro: Relume Dumará
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU
- LUFTI, Eulina Pacheco (2001). Professor e aluno fazendo acontecer sentidos entre possíveis e inesgotáveis. In: PENTEADO, Heloisa Dupas. Pedagogia da comunicação. Teorias e práticas. São Paulo: Cortes
- LURIA, Alexander Romanovich (1982). A Construção da Mente. São Paulo: Ícone
- MARASCHIN, C., FREITAS, Lis Beatriz de Lucca, CARVALHO, Diana (2003). Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS
- MARPEAU, JACQUES (2002). O Processo Educativo. A construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos. Trad. Cláudio Schilling. Porto Alegre: Artmed
- McLAREN, Peter (1997). A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2° ed. Porto Alegre: Artes Médicas
- MEKSENAS, Paulo (1992). Sociologia da educação. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. Coleção Escola e participação. São Paulo: Edições Loyola
- MOLL, Luis C. (1990). Vygotski e a educação Implicações pedagógicas da psicologia-sócio histórica. Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- MOLON, Suzana Inês (1999) Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotski. III Conferência de Pesquisa Sòcio-cultural. A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural. Julho, de 16 a 20.

MOSCOVICI, Serge y HEWSTONE, Miles (1993). De La ciencia al sentido común. IN: MOSCOVICI, S. Psicologia Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social problemas Sociales. Cognición y desarrollo humano. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós

MOYSÉS, Aparecida Affonso (2001). A institucionalização do invisível. Crianças que não aprendem na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras

MUCHAIL, Salma Tannus (1985). O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). Recordar Foucault. São Paulo: Editora Brasiliense
MUCCHIELLI, R (1994). A Entrevista Não Diretiva. São Paulo: Martins Fontes

OLIVEIRA, Martha Kohl de (1997) Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Sipione

OLSON, R. David (1997) IN: WERTSCH, James V., DEL RIO, Pablo, ÀLVAREZ, Améli. La Mente Sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid-Espanã: Fundación Infancia y Aprendizage

PAIN, Sara (1992). Diagnóstico e Tratamentos dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas

PATTO, Maria Helena Souza (1990). A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo

PATTO, Maria Helena Souza (2000). Mutações do Cativo. In: Mutações do Cativo: escritos de Psicologia e Política. São Paulo: Hacker/Edusp, p.119-155.

PENTEADO, Heloísa Dupas. (2001) (org.). Pedagogia da comunicação. Teorias e práticas. In: PENTEADO, Heloísa Dupas. Sujeitos comunicantes. 2° ed. Sao Paulo: Cortez

PERRENOUD, Philippe (2004). Os Ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed

PINTO, Manuel, TEDESCO, Juan Carlos, PAIS, José Machado e RELVAS, Ana Paulo (1999). As pessoas que moram nos alunos. Ser jovem, hoje na escola portuguesa. Porto. Edições ASA

Projekt Lebendige Schule – Gewährleistung des Zugangs und der Schulausbildung für alle Schüler der Schule – Schüler, die besonderer pädagogischer Unterstützung bedürfen. Brasília, Ministerium für Erziehung, Staatssekretariat für Sonderschulwesen, C327 2002, Serie e.

RAMONET, Ignácio (1999). A Tirania da Comunicação. Tradução de Lucia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis-RJ: Vozes.

RANDAZZO, Sal (1997). A Criação de Mitos na Publicidade. Como os publicitários usam o poder do mito e do simbolismo para criar marcas de sucesso. Rio de Janeiro: Rocco

REGO, Teresa Cristina (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyna. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus

- REY, Fernando González (2003). Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, Pioneira/Thompson Learning
- RIES AI, & TROUT. JACK (1993). Posicionamento. A batalha pela sua mente. São Paulo: Editora Pioneira
- ROGERS, Carl (2001). Tornar-se pessoa. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes
- ROGOFF, Barbara (1997). Los tres Planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje IN: Wertsch, James V, Del Rio, Pablo
- ROMANELLI, Geraldo (2003). Familias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante trabalhador. IN NOGUEIRA, Maria Alide, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir. 2º Edição. Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Ed. Vozes
- SANTAELA, Lucia (2004). Corpo e Comunicação. São Paulo: Paulus.
- SCHÄFFER, Margareth & BARROS, Jane Fischer (2003). A demanda escolar clínica. IN MARASCHIN C., FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana. Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre, UFRGS, p.57 a 78
- SENNET, Richard (2002). A Corrosão do Caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record
- SIQUEIRA, Heloise Helena (2005). Prevalência de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em crianças de 6 a 9 anos matriculadas nas escolas públicas primárias municipais de cuiabá. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. UNIRIO
- SILVA, Ana Beatriz B. (2003). Mentis Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Editora Gente
- SIRGADO, Pino Angel (2000). O social e o cultural na obra de Vygotski. In: Educação e Sociedade: Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n.71, p.45-71. Campinas: Cedes
- SMOLKA, Ana Luíza B; GOES, Maria Cecília de; PINO, Angel (1997). La constitución del sujeto: una cuestión persistente. In: WERSCH, James V., DEL RIO, Pablo y ÁLVAREZ, Amélia. Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizage
- SROUR, Robert Henry (1982). A política dos anos 70 no Brasil. São Paulo: Econômica editorial
- STERNBERG, Robert J. e GRIGORENKO, Elena L.(2003). Crianças rotuladas. O que é necessário sobre as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed
- SZYMANKI, Heloisa (2006). Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orga.). A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: EDUC, Cortez.
- THOMPSON, J. B. (1998) A mídia e modernidade. Uma teoria social da mídia. Petrópolis-RJ: Vozes.

Thomas E. Württemberg (Hg.), *Rethinking Power*, Albany - NY, State University of New York Press, 1992).

TRIVIÑOS, Augusto (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas

TUDGE, Jonathan (1990). *Vygotski, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Colaboração Entre Pares: implicações para prática em Sala de Aula*. In: MOLL, Luiz C. (Org.). *Vygotski e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas

VERÓN, Eliseo. (2004). *O Duplo vínculo como situação patogênica universal*. In: VERÓN, Eliseo. *Fragmentos de um tecido*. Trad. Vanise Dresch. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos

VILLARES C C, REDKO CP, MARI, JJ. (1999) *Concepções de Doenças por Familiares de Pacientes com Diagnóstico de Esquizofrenia*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 12(1)36-47. <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v21n1/v21n1a08.pdf>. Letzter Zugang: 26.09.2009

VILLARES, Cecília C. (2000). *Adaptacao transcultural de intervencoes psicossociais na esquizofrenia*. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria (online)*, v. 22, n.1. Sehe in: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s1/a18v22s1.pdf>. Letzter Zugang: 26.09.2009

(Vygotskij) VIGOTSKI, Lev. Semenovich (2001a). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes

(Vygotskij) VIGOTSKI, Lev. Semenovich (2001b). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

(Vygotskij) VIGOTSKI, Lev. Semenovich (2002). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, D. Don (2007). *Pragmática da comunicação humana. Um estudo dos padrões, patologias e paradoxo na interação*. São Paulo: Editora Cultrix

WERTSCH, James V., RIO, Pablo y ÁLVAREZ, Amélia. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Espanha, Fundación, Infância y Aprendizaje.

YANAZE, Mitsuru Higuchi (2007). *Gestão de Marketing e Comunicação*. São Paulo: Saraiva

YIN, Robert K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento de métodos*. 2 ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman

VIVAS, Amparo Jiménez (2003). *Diagnóstico en educación. Modelos, técnicas e instrumentos*. Salamanca: Amarú Ediciones

6. Anlage I



Governo do Estado de Mato Grosso
SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE

RECEITUÁRIO

Nome: _____

Solicito sala especial
pt menor el TDAH ; distúrbio
do aprendizado, agressivi-
dade e dist. socializaze
ção. Oca deverá ser estimu-
lado pt melhorar concen-
tração e atenção.

14 / 06 / 04
Data

Ass. do Médico e CRM

Parque Céfico



Das Rezeptbuch

Ich möchte eine besondere Klasse für eine Schülerin mit TDAH; Lernstörung, Agressivität; Socialisierung Störung. Sie soll emuntert werden um ihre Aufmerksamkeit und Konzentration zum verbessern.