



Benjamin Haas

Die ADHS der Sonderpädagogik

Zur diskursiven Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘
auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände

Haas

Die ADHS der Sonderpädagogik

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Anja Hackbarth

Benjamin Haas

Die ADHS der Sonderpädagogik

Zur diskursiven Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘
auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.

Die Open Access-Veröffentlichung enthält einen Anhang, der in der gedruckten Ausgabe nicht enthalten ist.



Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel „nicht_normal' gemacht: Zur Konstruktion des Phänomens ADHS im (sonder-)pädagogischen Interdiskurs – eine normalismuskritische Analyse“ als Dissertation angenommen.
Gutachter_innen: Prof.'in Dr. Vera Moser, Prof.'in Dr. Anne Waldschmidt.
Tag der Disputation: 29.05.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg © by Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Anne Piezunka. Foto Rückumschlag: © Holger Priedemuth.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5927-1 Digital

doi.org/10.35468/5927

ISBN 978-3-7815-2488-0 Print

Zusammenfassung

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, wie die Disziplin der (Sonder-)Pädagogik¹ Wissen zum Gegenstand ADHS produziert und damit eine spezifische Wirklichkeit des Phänomens hervorbringt. Aufgrund der Beobachtung, dass das Label ADHS im schulischen Kontext eine Generalisierung ‚nicht_normaler‘ Verhaltensweisen darstellt, wird untersucht, wie das Phänomen ADHS auf der Ebene (sonder-)pädagogischer Wissensbestände als eine Kategorie ‚nicht_normalen‘ Verhaltens konstruiert wird. Dazu wird einem kulturwissenschaftlich inspirierten Verständnis von Behinderung gefolgt, das auf Konstruktionsprozesse des (sonder-)pädagogischen Feldes übertragen wird. Dies hat zum Ziel, institutionalisierte Ausgrenzungsprozesse zu erfassen und die Notwendigkeit einer veränderten Konzeptualisierung des ‚Nicht_Normalen‘ herauszustellen. Durch den Transfer der Perspektiven der Dis_ability Studies auf die (sonder-)pädagogische Wissensproduktion kann ein Beitrag zum Ansatz der Dis_ability Studies in Education geliefert werden, der eine differenztheoretisch inspirierte und theoretisch fundierte, empirische Inklusionsforschung unterstützt.

Gegenstand des empirischen Teils dieser Arbeit ist ein Korpus von 74 wissenschaftlichen Artikeln, das sich aus 49 (sonder-)pädagogischen Fachzeitschriften- und 25 Handbuchartikeln zusammensetzt, die zwischen 2000 und 2015 erschienen sind. Untersucht werden diese mit einer normalismus- und machtkritischen Perspektive durch ein diskurstheoretisches Konzept. Dadurch wird es nicht nur möglich, die diskursive Konstruktion des Gegenstands ADHS zu rekonstruieren. Vielmehr noch wird nachgezeichnet, wie im (sonder-)pädagogischen Interdiskurs die Grenze zwischen ‚normalen‘ und ‚nicht_normalen‘ Verhaltensweisen gezogen wird, welche Angebote die als ‚nicht_normal‘ markierten Schüler_innen zur Reintegration in die Normalzone erhalten und mit welchen Adressierungen diese Beschäftigung einhergeht.

Durch die auf den einzelnen Analyseebenen identifizierten Befunde wird deutlich, dass die Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘ im (sonder-)pädagogischen Fachdiskurs die im schulischen Kontext bestehende Normalität schützt und dass sich diese Schutzfunktion durch individualistische Zuschreibungen und Zwänge auszeichnet.

1 Für die Schreibweise ‚(sonder-)pädagogisch‘ bzw. ‚(Sonder-)Pädagogik‘ habe ich mich zu Beginn dieser Arbeit entschieden, um damit ausgehend der Verpflichtung zu einem inklusiven Schul- und Bildungssystem (vgl. United Nations, 2006) die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der disziplinären Grundlagen zu markieren (vgl. Haas, 2012) und eine subsidiäre Organisation der (Sonder-)Pädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft anzuregen (vgl. Reiser, 2002; Weisser, 2012). Wie im weiteren Verlauf durch eine Orientierung an den Dis_ability Studies in Education und eine normalismus- sowie machtkritische Analyse der Wissensproduktion im Feld der (Sonder-)Pädagogik zum Thema ADHS ersichtlich wird, lässt sich die damit einhergehende Vermutung, eines im inklusiven Kontext unpassenden theoretischen Fundaments sonderpädagogischer Grundlagen bestätigen, wodurch die Notwendigkeit einer Rekonzeptualisierung disziplinärer Grundlagen durch die eigenen empirischen Befunde bestärkt wird.

Abstract

The present study focuses on the question of how the discipline of special education produces knowledge on the subject of ADHD and thereby creates a specific reality of the phenomenon. Due to the observation that in schools the label ADHD is used as 'catch-all-typology' and a generalisation for abnormal behaviours, it is questioned how ADHD is constructed as a category of 'not_normal' behaviour within special educational literature. Therefore, an understanding of disability that is inspired by a cultural studies perspective will be applied to the production of knowledge in the field of special education. The goal is to identify institutionalised processes of exclusion and to highlight the necessity of a modified conceptualization of the 'not_normal'. Transferring perspectives of dis_ability studies to the field of special education, the analysis can be placed within the context of dis_ability studies in education. This supports a difference-theoretical inspired and theoretically founded, empirical research on the subject of inclusion. The body of investigation includes 74 articles published in special education journals and handbooks between 2000 and 2015. The articles have been examined by a critical perspective on power relations and the construction of normality with a discourse analytical concept. As a result, not only the discursive construction of the subject ADHD can be reconstructed. Moreover, it can be shown, how in the discourse of special education 'normal' behaviour is differentiated from 'not_normal' behaviour, how the students being marked as 'not_normal' are requested to re-integrate into the normal zone and which invocations follow this discussion. The findings demonstrate, that the construction of the 'not_normal' in the discourse of special education secures prevailing norms in school and that this is accompanied by individualistic attributions and constraints.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
Danksagung	13
Vorbemerkung	14
1 Einleitung	15
2 Zur Konstruktion von ADHS auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände	21
2.1 Konstruktionsmodi auf der Ebene des erziehungswissenschaftlichen Wissens ..	22
2.2 Konstruktionsmodi auf der Ebene des Expert_innenwissens	25
2.3 Desiderate und Zielstellung der Arbeit	27
3 Die Hervorbringung des sozialen Problems ADHS	29
3.1 Das Kokonmodell als analytischer Rahmen	30
3.2 Der Beginn der Problemkarriere	33
3.2.1 Unaufmerksamkeit als schulisches Problem	33
3.2.2 Aufmerksamkeit und Unaufmerksamkeit als gesellschaftliche Probleme	34
3.2.3 Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität als klinische Probleme	36
3.2.4 Zwischenfazit zum Beginn der Problemkarriere	38
3.3 Klinische Problembeschreibungen	39
3.4 Die Entwicklung der Problemopfer seit dem Jahr 2000	40
3.5 Die Diskussion der Ursachen des sozialen Problems ADHS	43
3.5.1 Genetische Ursachenmodelle	43
3.5.2 Neuroanatomische Ursachenmodelle	44
3.5.3 Neurophysiologische Ursachenmodelle	44
3.5.4 Neurochemische Ursachenmodelle	44
3.5.5 Neuropsychologische Ursachenmodelle	45
3.5.6 Das biopsychosoziale Ursachenmodell	46
3.5.7 Exogene Risikofaktoren	47
3.5.8 Entwicklungsneurobiologische Ursachenmodelle	47
3.5.9 Sozialpsychologische und psychoanalytische Ursachenmodelle	48
3.5.10 Zusammenfassung der Ursachendiskussion	49
3.6 Handlungsvorschläge zum Umgang mit dem sozialen Problem ADHS	49
3.6.1 Verhaltenstherapeutische Ansätze	50
3.6.2 Medikamentöse Behandlung	50
3.6.3 Multimodale Therapie	50
3.6.4 Psychodynamische und psychoanalytische Behandlungsmethoden	51
3.6.5 Schulbezogene Förderung	52
3.6.6 Zusammenfassung der Handlungsvorschläge	53

3.7	Alternative Problemdeutungen	53
3.7.1	Kulturtheoretische Thematisierungen	54
3.7.2	Die Problematisierung individueller und sozialer Folgen der Problembearbeitung	55
3.7.3	Zusammenfassung alternativer Problemdeutungen	59
3.8	Die Rekonstruktion der Problemkarriere des sozialen Problems ADHS	60
4	Kulturwissenschaftliche und normalismustheoretische Perspektiven auf die Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘	63
4.1	Dis_ability Studies (in Education)	64
4.1.1	Vom individuellen zum kulturellen Modell von Behinderung	64
4.1.2	Dis_ability Studies in Education	68
4.2	Zur Produktion und Konstruktion von ‚Nicht_Normalität‘	69
4.2.1	‚Nicht_Normalität‘ als Produkt gesellschaftlicher Disziplinierung	70
4.2.2	‚Nicht_Normalität‘ als diskursiv-strategisch hervorgebrachte Kategorie ...	74
4.3	Zwischenfazit	79
5	Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen	81
5.1	Diskurstheoretische Grundlagen	81
5.1.1	Zum diskurstheoretischen Ansatz Foucaults	81
5.1.2	Diskursanalyse als Instrument zur Erforschung erziehungswissenschaftlicher Wissensformierungen	82
5.1.3	Der Diskurs als geregelte Bedeutungsproduktion	83
5.2	Verortung und Materialauswahl	86
5.2.1	Der (sonder-)pädagogische Fachdiskurs als elaborierter Interdiskurs ...	87
5.2.2	Zur Analyse (sonder-)pädagogischer Wissensformierungen anhand fachwissenschaftlicher Publikationen	90
5.3	Konkretisierung des methodischen Vorgehens	92
5.3.1	Grounded Theory als datengestützte Theoriebildung	93
5.3.2	Verwendete Codiertechniken und Abfolge der Analyse	94
5.4	Methodologische Reflexion	96
6	Die Rekonstruktion der Diskursordnung des (sonder-)pädagogischen Fachdiskurses zum Thema ADHS	97
6.1	Übersicht Codebaum (2533 Codierungen)	98
6.2	Exemplarische Darstellung der Hauptkategorien	100
6.2.1	Zur Konstruktion des Gegenstands ADHS	101
6.2.2	Zur Diskussion der Ursachenmodelle	102
6.2.3	Zur Beschreibung ADHS-spezifischer Verhaltensweisen	104
6.2.4	Zur Diagnostizierung von ADHS	105
6.2.5	Zum Umgang mit als ADHS konzeptualisierten Verhaltensweisen	107
6.2.6	Zu den Verweisen auf Orte des institutionalisierten Sprechens über ADHS	110
6.2.7	Zur Frage, über wen im Material wie gesprochen wird	111
6.2.8	Zur Betrachtung der Thematisierungsweisen und -geschichte	112
6.2.9	Zur Thematisierung der Institution Schule	114
6.3	Die diskursive Struktur der (sonder-)pädagogischen Beschäftigung mit dem Thema ADHS	114

7	Diskursive Praktiken im (sonder-)pädagogischen Interdiskurs	117
7.1	Zum Ringen um die ‚Wahrheit‘ des Phänomens ADHS durch agonale Positionierungen	117
7.2	Konstruktionen des Phänomens ADHS im (sonder-)pädagogischen Interdiskurs	121
7.2.1	ADHS als ‚ernstzunehmende Störung‘ und ‚ernsthafte Krankheit‘	121
7.2.2	ADHS als ‚postmodernes Zeitgeistphänomen‘	123
7.2.3	Zur Binarität der Gegenstandskonstruktion	126
7.2.4	Interdiskurstheoretische Vertiefung: Zur Plausibilisierung der verwendeten Wissensbestände	127
7.2.5	Zusammenfassung: Zur Konstruktion des Phänomens ADHS auf der diskursiv-semantischen Ebene	133
7.3	Techniken der Normierung ‚nicht_normaler‘ Verhaltensweisen	134
7.3.1	Unbestimmte Bestimmungen des ‚Nicht_Normalen‘	135
7.3.2	Das Unbestimmte bestimmbar machen	137
7.3.3	Interdiskurstheoretische Vertiefung: Zur Delegitimation alternativer Diagnoseverfahren	140
7.3.4	Normalismustheoretische Reflexion: Zur Gleichzeitigkeit flexibel- und protonormalistischer Normierungspraktiken	143
7.4	Techniken der Normalisierung des ‚nicht_normalen‘ Verhaltens	146
7.4.1	Anleitungen zur Wiederherstellung eines ‚wünschenswerten Normalniveaus‘	146
7.4.2	Interdiskurstheoretische Vertiefung: Zur hegemonialen Stellung klinischer Techniken der Normalisierung	151
7.4.3	Normalismustheoretische Reflexion: ‚sanfte Disziplinierungen‘ und der Zwang sich selbst in Richtung Normalität (zurück-)zuführen	153
7.5	Legitime Orte des Sprechens und bereitgestellte Subjektivierungsfolien	158
7.5.1	‚Überforderte Lehrer_innen‘ und ‚kompetentes klinisches Personal‘	158
7.5.2	‚ADHS-Kinder‘ als ‚heiße Öfen mit verstopften Rohren‘	161
7.5.3	‚Überforderte Lehrer_innen‘, ‚klinische Expert_innen‘ und ‚gestörte Schüler_innen‘	163
7.6	Zusammenfassung und Interpretation	163
8	Zur Notwendigkeit einer veränderten Konzeptualisierung des ‚Nicht_Normalen‘	171
	Literaturverzeichnis	177
	Anhang	191
Anhang I:	Literaturverzeichnis Materialkorporus	192
	Materialkorporus Zeitschriftenartikeln (49 von 53)	192
Anhang II:	Codebaum	196
Anhang III:	Diskursive Praktiken	237

Für Elisabeth

Vorwort

Können die Disability Studies die sonderpädagogische Expertise irritieren? Diese Frage beantwortet Benjamin Haas in seiner vorliegenden Arbeit nicht nur eindeutig mit ‚ja‘, sondern er würde sie auch durch die Frage *„Müssen die Disability Studies die sonderpädagogische Expertise irritieren?“* ersetzen.

Die Selbstgewissheit der Sonderpädagogik wurde spätestens durch die Bürgerrechtsbewegung behinderter Menschen seit den ausgehenden 1970er-Jahren irritiert und von dort aus wurde das Fach zu selbstkritischen Positionierungen herausgefordert. Der bis heute kritischste Kulminationspunkt ist sicherlich das sogenannte ‚medizinische Modell‘, von dem aus das Fach – unter anderem – auch argumentiert. ‚Medizinisches Modell‘ meint hier nicht einfach den Zugriff auf medizinisches Fachwissen, sondern die Dominanz individualtheoretischer Erklärungsmodelle für die Entstehung von ‚Behinderung‘, ‚Abweichung‘, ‚Anormalität‘ etc. Diesem medizinischen Modell geht Benjamin Haas in seiner Arbeit in Bezug auf das Phänomen ADHS (im Sinne einer Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung) nach, von dem er mit Foucault annimmt, dass es sich bei dieser Diagnose um eine ‚machtvolle Normalisierungsstrategie‘ handelt.

Auf der Grundlage einer akribischen Diskursanalyse von deutschsprachigen sonderpädagogischen Fachpublikationen des Zeitraums 2000-2015 (der Datenkorpus umfasst 74 Publikationen) untersucht Benjamin Haas, ausgehend von welchen Wissensbeständen das Phänomen ADHS in diesem Fachdiskurs konstruiert wird. Ihn interessiert dabei vor allem, inwiefern in diesem Zusammenhang das Nicht-Normale im pädagogischen Feld konzeptualisiert wird und möchte damit seine Arbeit auch als einen kulturwissenschaftlichen Beitrag verstanden wissen.

Der Befund ist zunächst nicht verblüffend, wenn herausgearbeitet wird, dass der sonderpädagogische Fachdiskurs zur Thematik ADHS vor allem auf dem medizinischen aufruht, verblüffend ist aber der Befund, dass die Sonderpädagogik ihren eigenen Begriffen, Beobachtungen und Konzepten in diesem Bereich nicht traut und sich selbst hier also nicht, wie Haas formuliert, zur legitimen Sprecherin macht, sondern das medizinische Wissen mehr oder weniger repliziert – ohne ein eigenständiges Framing. Dies vollzieht sich jedoch in einem pädagogischen Kontext, in welchem nunmehr neue Grenzen von Normalem und Nicht-Normalem mit ‚fremdem Wissen‘ gezogen werden, ohne die systemeigenen Kontext- und Bedingungsfaktoren und Beobachtungskategorien in Anschlag zu bringen. Dabei sind doch gerade Verhalten und Aufmerksamkeit nicht nur psychologische/psychiatrische (in der vorliegenden Arbeit als klinisch umrissen), sondern unmittelbar auch relevante pädagogische Facetten des Unterrichts. Woher rührt dieses Theoriedefizit? Ist dies eine Folge des von Luhmann beschriebenen disziplinären Technologiedefizits? Dies lässt die Arbeit offen, verweist aber darauf, dass auch oder gerade im Zeitalter der Inklusion weder – im Linkschen Sinne – proto- noch flexibel-normalistische Strategien in der Schule ausgedient haben, und diese offenbar auch selbstreflexiv, wie am Beispiel der Diagnose ADHS gezeigt wird, nicht bearbeitet werden. So trägt, wie Haas schreibt, dieser Konstruktionsprozess insgesamt aufgrund bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu einem institutionalisierten ‚making of impairment‘ bei.

Damit ist diese Arbeit auch ein wichtiger Beitrag zur Frage von Normalitätskonstruktionen, die möglicherweise im Inklusionszeitalter eher enger denn weiter werden, betrachtet man die Zunahme an beteiligten Disziplinen v.a. im vorschulischen Bereich unter dem Label der ‚Prävention‘, aber auch die quantitative Zunahme der Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe.

Dieser gehaltvollen Analyse ist auch aufgrund ihrer akribischen methodologischen Bearbeitung des Forschungsgegenstandes eine breite Leser_innenschaft zu wünschen, nicht zuletzt aber auch aufgrund der präzisen und zugleich höchst leserlichen Diktion des Textes.

Frankfurt, im Dezember 2020

Vera Moser

Danksagung

„Das ist nicht normal, das mach ich nicht nochmal“ (Tightill & Doubtboy 2018); gestartet mit kritischen Impulsen, auf das eigene Feld und die Zusammenhänge, die einen umgeben; die Macht gespürt, die Grenzen versucht zu dehnen; wiedergefunden in den Zwängen des eigenen Bestrebens, ist es Zeit, denen zu danken, die mich bei der Realisierung dieser Arbeit unterstützt haben, und vor allem jenen, die mich mit dieser ertragen haben und mir ein schönes Leben bereiteten.

Ein ganz besonderer Dank gilt Vera Moser, für die Unterstützung meines zunächst noch vagen Vorhabens und die kontinuierliche, wertschätzende und kritische Begleitung meines Arbeitsprozesses. Ebenfalls zu großem Dank verpflichtet bin ich Anne Waldschmidt, ohne deren Anregungen dieses Projekt wohl weiterhin vage geblieben wäre und die mich bei konzeptionellen Fragen dieser Arbeit sachkundig und zugewandt unterstützte.

Darüber hinaus gilt mein Dank all jenen, die mir in unterschiedlichen Phasen dieser Arbeit zur Seite standen. Dazu zählen meine ehemaligen Kolleg_innen an der Universität Bremen für die besondere Art der kooperativen Zusammenarbeit, ihre Nachsicht und motivierenden Worte sowie den Austausch fachlich relevanter Fragen. Neben Ingrid Arndt, Natascha Korff, Susanne Michel und Philine Schubert, ist in diesem Zusammenhang Martina Siemer besonders hervorzuheben, die mir in den letzten Jahren weit mehr als eine kompetente Kollegin war. Danke an Simone Seitz für das mir geschenkte Vertrauen, das mir den Einstieg ins universitäre Feld ermöglichte.

Für formale und inhaltliche Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln dieser Arbeit möchte ich Lisa Pfahl, Marianne Hirschberg, Anna Katharina Driver, Lotta Diefenbacher, Liz Weiler und Jennifer Borchering ganz herzlich danken. Ein besonderer Dank gebührt Tobias Buchner, der wichtige Etappen dieser Arbeit als critical friend begleitet hat.

Besonders zu würdigen sind außerdem Frauke Grenz und Anne Günster, die mich dabei unterstützten, der Regelmäßigkeit des Diskurses auf die Spur zu kommen.

Danke auch an alle Beteiligten der Doktorant_innen-Kolloquien in Frankfurt, Berlin und Köln. Insbesondere Simone Danz und Sven Bärmig für den Austausch kritischer Perspektiven auf das Themenfeld Behinderung, Simon Ledder für den Hinweis auf die Bedeutung von Kollektivsymbolen sowie Anne Piezunka für das Coverfoto.

Bevor abschließend jenen zu danken ist, die mir ein schönes Leben bereiteten, ist meinen Eltern für eben dieses zu danken und meinem Vater Helmut Haas dafür, dass er mich zu einem bestimmten Zeitpunkt meinen Weg gehen ließ, ohne dass wir beide wussten, wohin dieser führen wird.

Ein aufrichtiger Dank für den *drive* und vieles, vieles mehr geht an Marcel Haas, Chris Sturm, Max Molly, Katharina Pelosi, Johannes Rhein, Boris Zdravkovski, Holger Priedemuth, Wolf Gunter Schließ, Carsten Tabel, Darja Klingenberg, Joscha Baumert, Nato Kirtskhalia, Tanja Kämper, Rebekka Palmieri, Anna Kleinlein, Marcel Bisevic und Tilman Tausendfreund.

Von ganzem Herzen möchte ich abschließend Selina Stefaniak danken. Dafür, zu mir gekommen zu sein, die Zustände der Fertigstellung dieser Arbeit mitgemacht zu haben und mich durch ihre umfassende Zugewandtheit, inspirierende Neugierde, sympathische Offenheit und ihren ungebremsten Frohsinn unterstützt zu haben.

Vorbemerkung

In dieser Arbeit geht es am Beispiel des Phänomens ADHS darum, wie bestimmte Verhaltensweisen durch disziplinäre Wissensbestände ‚nicht_normal‘² gemacht werden. Eine besondere Bedeutung besitzt deshalb das Thema Normalität. Ähnlich der allgemeinen Beschäftigung mit dem Phänomen ADHS (s. Kap. 2-3), in der das ‚Normale‘ meist stillschweigend vorausgesetzt wird, verzichte ich eingangs auf eine Definition von Normalität. Stattdessen nähere ich mich dieser exemplarisch und schrittweise, bevor ich im vierten Kapitel durch entsprechende theoretische Ausführungen darlege, wie diese erzeugt werden kann.

Folgende Hinweise sollen daher als Einstieg genügen: Normalität ist immer da, für alle nachvollziehbar und doch fällt es schwer zu benennen, woher sie kommt; sie hat zu tun mit etwas (Voraus-)Gesetztem, etwas Ge- und Verbotenem, mit Erwartungen und deren Nicht-Erfüllung; sie wird von uns allen stets in unterschiedlichen Bereichen des Lebens verhandelt und produziert; sie steht in Verbindung mit vermeintlich Natürlichem und wird fallweise auch diskursiv als etwas ‚Natürliches‘ konstruiert; sie pflegt ein spezifisches Verhältnis zum Gegenstand Behinderung sowie zu körperlichen Differenzen; bisweilen wird sie nach wie vor körperlich erzwungen; sie wird über ihr Gegenteil definiert, wofür es Grenzen braucht, die nicht immer leicht zu ziehen sind.

Welche Wirkung Normalität entfalten kann und wie das für sie ‚konstitutive Außen‘ (vgl. Derrida, 2004) der ‚Nicht_Normalität‘ diskursiv erzeugt, d.h. *gemacht wird*, dem soll auf den folgenden Seiten fragend und suchend nachgegangen werden.

2 Die Schreibweisen ‚nicht_normal‘ und ‚Nicht_Normalität‘ verwende ich, um auf die Konstruiertheit des ‚Nicht_Normalen‘ und die Unschärfe der damit einhergehenden Grenzziehung hinzuweisen.

1 Einleitung

„Sein Verhalten wird als anstrengend, hippelig, neugierig, impulsiv beschrieben. Diese Rückmeldungen dokumentieren eine intensive Beobachtung eines m.E. heute üblichen und noch normalen Schülerverhaltens. Für den Aufwand, der sich hieraus für den Unterricht ergibt, sollte normalerweise das kleine pädagogische Einmaleins ausreichen.“ (Attest eines Internisten, 2011)

Wenngleich es verwunderlich erscheinen mag, eine Arbeit zur sogenannten Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Feld der (Sonder-)Pädagogik mit einer solchen Äußerung zu beginnen, können mit dieser zentrale Aspekte der im Folgenden zu bearbeitenden Problemstellungen herausgestellt werden. So wird zum einen ersichtlich, dass das Phänomen ADHS in der Regel an der Schnittstelle zwischen pädagogischen und klinischen³ Systemen bearbeitet wird. Zum anderen zeigt sich, dass das Thema Normalität im Kontext von ADHS eine zentrale Bedeutung besitzt. Zu erkennen ist dies daran, dass der Internist entgegen der an ihn gestellten Erwartungen, eine ADHS zu diagnostizieren und im Widerspruch zur Logik klinischer Betrachtungsweisen das beschriebene Verhalten als ‚heute üblich‘ bzw. ‚noch normal‘ bezeichnet und die Lösung des Problems im ‚kleinen pädagogischen Einmaleins‘ sieht. Diese Annahmen zu ‚normalen‘ Verhaltensweisen und ‚normalen‘ pädagogischen Problemlösungen stehen dabei in einem deutlichen Widerspruch zur Sichtweise des Klassenlehrers einer integrativen Gesamtschule, der die Eltern des beschriebenen Schülers zur diagnostischen Überprüfung einer ADHS bewog. Grund dafür war, die mit der angestrebten Diagnose verbundene Hoffnung auf externe Hilfestellungen für ein Verhalten, das aus seiner Sicht ‚nicht mehr normal‘ erschien und auf das er im Rahmen der Beschulung einer Regelschulklass – trotz vorhandener, aber nicht angefragter (sonder-)pädagogischer Expertise in der Nachbarklasse⁴ – keine pädagogischen Antworten mehr hatte.

Dass das gewählte Beispiel jenseits der überraschenden Einschätzungen des Internisten einen exemplarischen Charakter für die Bearbeitung des Phänomens ADHS im erziehungswissenschaftlichen Feld besitzt, lässt sich durch eine Reihe von Beobachtungen veranschaulichen. Dazu zählt, dass die im einführenden Zitat beschriebenen Verhaltensweisen aufgrund misslungener Versuche der Integration in das Unterrichtsgeschehen und Überforderungen der Lehrer_innen⁵ häufig an klinische Expert_innen delegiert werden (vgl. Becker, 2014, 273f.; Freedman, 2016, 47). Bedingt ist dies durch die hohe Anschlussfähigkeit der in den Klassifikationssystemen der ‚International Classification of Diseases‘ (ICD-10) (vgl. Dilling et al., 2005) und des ‚Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders‘ (DSM-V) (vgl. APA, 2013) definierten ADHS-Symptome an schulische Praktiken sowie die mit schulischen Settings verbundenen Verhaltenserwartungen und Leistungsanforderungen (vgl. Haas, 2019). Zudem wird die Delegati-

3 Der der medizinischen Umgangssprache entnommene Begriff ‚klinisch‘ bezieht sich in dieser Arbeit auf medizinisch ausgerichtete Thematisierungen des Phänomens ADHS auf den Gebieten der Medizin, der Psychiatrie und der Psychologie (s. Kap. 3). Die Gemeinsamkeit, der unter diesem Begriff versammelten Perspektiven, besteht darin, dass mit diesen das Phänomen ADHS primär nach einer medizinischen-naturwissenschaftlichen Logik im Sinne des individuellen Modells von Behinderung (s. Kap. 4.1.1) konzipiert und eine Schädigung auf der organischen Ebene als Ursache der Verhaltensweisen angenommen wird. Da die als klinisch bezeichneten Perspektiven selbst Resultate disziplinärer Konstruktionsprozesse sind, sind diese nicht als ahistorisch zu verstehen. Im Gegensatz zur Bezeichnung klinisch wird medizinisch verwendet, wenn dies in der bearbeiteten Literatur erfolgt.

4 In diesem Falle in Person des Autors dieser Ausführungen.

5 Aufgrund der Annahme, dass Sprache Wirklichkeiten erschafft, verwende ich in dieser Arbeit das Gender_Gap. Damit soll nicht nur auf die Konstruiertheit geschlechtlicher Identitätszuschreibungen und variable Grenzziehungen verwiesen werden, sondern es werden auch Personen adressiert, die sich selbst zwischen diesen binären Zuschreibungen verorten.

on des Problems dadurch befördert, dass sich im erziehungswissenschaftlichen Feld nicht ausreichend mit dem Phänomen ADHS befasst wird – und dies, obwohl die damit in Verbindung gebrachten Verhaltensweisen in der Regel in der Schule erstmalig die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, wenn sie in Form von Unterrichtsstörungen thematisiert werden.

So zeichnet sich ab, dass die Schulbezogenheit des Phänomens und dessen pädagogische Relevanz in den Erziehungswissenschaften weder in praktischer noch in theoretischer Hinsicht hinreichend reflektiert wird (vgl. Becker, 2014, 271; Graham, 2006, 1; von Stechow, 2015, 9). Vielmehr stellt das Label ADHS im schulischen Rahmen eine ‚diffuse Bezeichnungspraxis‘ (vgl. Becker, 2014, 213) oder auch ‚catch-all-typology‘ (vgl. Rafalovich, 2004, 146) dar. Die Abkürzung ADHS fungiert somit als eine Art Platzhalter für unterschiedliche, den schulischen Betriebsablauf störende Verhaltensweisen, anhand dessen sich eine Generalisierung ‚nicht_normaler‘ Verhaltensweisen andeutet. Becker (2014, 319) konstatiert sogar, dass es bei der Thematisierung des Gegenstands ADHS im pädagogischen Kontext häufig gar nicht um vorliegende ADHS-Diagnosen ginge, sondern der ADHS-Verdacht „vielmehr Ausdruck jener Inklusionsprobleme [sei; BH], die das Erziehungssystem [...] nicht (mehr) bewältigen“ könne.

Ausgehend von diesen Eindrücken stellt sich die Frage, wie das Phänomen ADHS in der (Sonder-)Pädagogik konzipiert wird. Relevant erscheint dies nicht nur deshalb, da die (Sonder-)Pädagogik auf dem Teilgebiet der ‚Verhaltensgestörtenpädagogik‘ eine Zuständigkeit für ‚nicht_normale‘ Verhaltensweisen beansprucht und für den Umgang mit diesen eine spezifische Expertise bereitstellt, die zur „Weiterentwicklung der Fähigkeiten zum emotionalen Erleben“ („Kultusministerkonferenz, 2000, 3) beitragen soll. Vielmehr noch ist die Konzeption des Phänomens von Bedeutung, da der disziplinäre Auftrag der (Sonder-)Pädagogik in einer Vermeidung von Exklusion (vgl. Moser, 2003, 160ff.) gesehen wird und die Disziplin durch die Verpflichtung zu inklusiven Bildungsangeboten (vgl. United Nations, 2006) aktuell mit besonderen Herausforderungen konfrontiert ist. Aus diesem Grund werden die vorangegangenen Beobachtungen zum Thema ADHS zum Anlass genommen, den aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive „unklaren Sachverhalt“ (Sauerbrey & Winkler, 2011, 11) in theoretischer Hinsicht zu reflektieren und das hiermit einhergehende Inklusionsproblem durch eine Fokussierung auf das erziehungswissenschaftliche Teilgebiet der (Sonder-)Pädagogik zu spezifizieren. Wie noch zu zeigen ist, wird dadurch ein für den deutschsprachigen Raum bestehendes Desiderat aufgegriffen, da sich bisher noch nicht mit disziplinären Konstruktionsweisen des Phänomens ADHS im (sonder-)pädagogischen Feld beschäftigt wurde (s. Kap. 2). Aufgrund der Hinweise zur Bedeutung des Themas Normalität erfolgt dies im weiteren Verlauf ausgehend von der leitenden Fragestellung, *wie das Phänomen ADHS auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände der (Sonder-)Pädagogik als eine Kategorie ‚nicht_normalen‘ Verhaltens konstruiert wird.*⁶

Mit dieser Frage wird in der vorliegenden Arbeit einer differenztheoretischen Ausrichtung gefolgt (vgl. Dederich, 2013; Hinz, 2013), die sich mit Wissens- und Normalitätskonstruktionen im (sonder-)pädagogischen Feld befasst. Daran schließt sich eine wissenssoziologische Orientierung an, mit der zu klären ist, wie das Phänomen ADHS auf der Ebene des disziplinären Wissens der (Sonder-)Pädagogik auf eine spezifische Art und Weise konstruiert wird. Es wird

⁶ Die Betrachtung des Phänomens ADHS bezieht sich auf den Kontext von als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen im Schulalter. Da die Thematisierung von ADHS in der (Sonder-) Pädagogik nicht auf den Bereich der sogenannten Verhaltensgestörtenpädagogik begrenzt ist und die entsprechenden Verhaltensweisen sowohl mit Blick auf Lern- wie auf Verhaltensprobleme bedeutsam sind, wird im Folgenden die Konstruktion des Phänomens im (sonder-)pädagogischen Feld im Allgemeinen untersucht. Grund dafür ist auch die anhaltende Diskussion über eine kategoriale Orientierung des Faches.

folglich angenommen, dass die Wirklichkeit des Gegenstands ADHS nicht so erscheinen müsste, wie sie es derzeit tut, sondern dass ihre Konstruktion abhängig ist von der Thematisierungsgeschichte des Gegenstands (vgl. Hacking, 1999, 19f.). Mit Berger & Luckmann (1992) kann davon ausgegangen werden, dass die Wirklichkeit des Phänomens ADHS unter anderem durch das Spezialwissen von Expert_innen (vgl. ebd., 82ff.) und durch Bezüge auf institutionalisierte ‚symbolische Sinnwelten‘ (vgl. ebd., 102ff.) hervorgebracht wird, die von einer gesellschaftlichen Verteilung des Wissens und dem rollenspezifischen Vokabular einzelner Sonderinstanzen geprägt sind (vgl. ebd., 157).⁷ Symbolische Sinnwelten werden hierbei ebenfalls als gesellschaftliche Produkte verstanden, die einem kontinuierlichen Wandel unterliegen und bestimmen was gesellschaftlich relevant ist. Eine wissenssoziologische Orientierung verspricht somit, die ‚Seinsgebundenheit‘ des Denkens und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit zu erfassen (vgl. ebd., 4). Ferner wird es hierdurch möglich, die Relativität bestimmter gesellschaftlicher Phänomene herauszustellen und die Entstehung, Verbreitung und Verwendung von Wissen sowie die Konstruktion einzelner sozialer Phänomene zu beleuchten.

Da an Berger & Luckmann orientierte wissenssoziologische Untersuchungen jedoch häufig durch eine interpersonal-interaktionistische Ausrichtung auf die Mikroebene sozialer Interaktionen zielen (vgl. Link, 2005, 79), sind mit Blick auf die Konstruktion des Gegenstands ADHS im Feld der (Sonder-)Pädagogik Konkretisierungen dahingehend erforderlich, dass die Hervorbringung sozialer Phänomene auf der gesellschaftlichen Makroebene stärker berücksichtigt wird. Grund dafür ist, dass interpersonal-interaktionistische Ansätze institutionalisierte Formen der Wirklichkeitskonstruktion (vgl. Keller, 2011b, 134) meist ebenso vernachlässigen wie die gesteigerte Bedeutung von Spezialwissen in aktuellen Wissensgesellschaften (vgl. Maasen, 1999, 7) und hiermit einhergehende Machtfragen (vgl. Link, 2005, 85; Waldschmidt et al., 2009, 181). Zur Untersuchung der Wissensproduktion im (sonder-)pädagogischen Feld wird deshalb auf die diskurstheoretischen Grundlagen Foucaults (1981) zurückgegriffen, der durch eine Fokussierung auf diskursive Formationen der Bedeutung von institutionalisierten Subsinnwelten nachspürt (vgl. Link 2005, 80).

Erweitert wird diese machtkritische Ausrichtung durch einen Blick auf die Konstruktion von ‚Nicht_Normalität‘. Letzteres folgt einem kulturwissenschaftlich inspirierten Verständnis von Behinderung, mit dem angenommen wird, dass das Phänomen ADHS auf der Ebene (sonder-)pädagogischen Wissensbestände als eine Kategorie ‚nicht_normalen‘ Verhaltens konstruiert wird. Dies zielt darauf, disziplinäre Konstruktionsprozesse des (sonder-)pädagogischen Feldes zu erfassen, um institutionalisierte Ausgrenzungsmechanismen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft zu identifizieren. So kann am Beispiel der (Sonder-)Pädagogik ein empirischer Beitrag zu

⁷ Mit ihrer Studie *„Zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“* streben Berger & Luckmann (1992) eine Neuausrichtung der Wissenssoziologie an. Im Anschluss an die deutsche Wissenssoziologie, die Phänomenologie Schützes sowie die Arbeiten von Weber, Durkheim und Mead stellen die Autoren heraus, dass die subjektive Konstruktion der Wirklichkeit durch ein Wechselspiel zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit erfolgt. Gesellschaftliche Phänomene werden daher nicht nur auf der Grundlage alltäglicher Erfahrungen konstruiert, sondern sind auch von Prozessen der objektiven Wirklichkeit beeinflusst (vgl. ebd., 49ff.). Die subjektive Wirklichkeit wird über Internalisierungsprozesse auf den Stufen der primären und sekundären Sozialisation erzeugt, wodurch Individuen in die objektive Welt einer Gesellschaft eingeführt werden. Hierbei erhält das gesellschaftlich verfügbare Spezialwissen eine besondere Bedeutung, was insbesondere in arbeitsteiligen Gesellschaften durch institutionell bestimmte Träger_innen des Spezialwissens hervorgerufen wird (vgl. ebd., 149). So wird angenommen, dass Subjekte im Zuge ihrer subjektiven Konstruktionen auf das gesellschaftlich zur Verfügung stehende Wissen zurückgreifen und die Konstruktion der Wirklichkeit auf der Alltagsebene von einer Bezugnahme auf gesellschaftlich als bedeutsam erachtete Wissensvorräte abhängig ist, auf die im Zuge der sekundären Sozialisation zurückgegriffen wird (vgl. ebd.).

einer kulturwissenschaftlich inspirierten Erforschung der Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘ geliefert werden, wodurch die folgenden Ausführungen als Beitrag zu den hierzulande noch im Aufbau befindlichen Dis_ability Studies in Education⁸ verstanden werden können (vgl. Buchner, 2018; Hirschberg & Köbsell 2021; Köbsell, 2015a, 2015b; Weisser, 2013). Angestrebt wird eine Analyse von Exklusionspraktiken sowie von Macht- und Herrschaftsstrukturen in der (Sonder-)Pädagogik (vgl. Haas, 2012; Ziemer, 2014), um die disziplinäre Wissensproduktion vor dem Hintergrund der Verpflichtung zu inklusiven Bildungsangeboten kritisch zu überprüfen und erforderliche Weiterentwicklungen anzuregen.

Anschlussfähig ist diese Ausrichtung an unterschiedliche Ansätze im erziehungswissenschaftlichen Feld. Dazu zählen zum einen Aspekte der empirisch-erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung (vgl. Hofbauer, 2019; Tenorth, 1990; Vogel, 2016), mit der die „Wirklichkeit der wissenschaftlichen Pädagogik in der Produktion und Verwertung erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Tenorth, 1990, 15) untersucht wird. Dies zielt darauf, dem bestehenden Defizit der Selbstreflexion der wissenschaftlichen Pädagogik zu begegnen, indem diese als Produkt „einer historisch gegebenen und sich verändernden erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Kommunikation“ (ebd., 24) betrachtet wird. Zum anderen erweist sich die gewählte Orientierung anschlussfähig an diskursanalytische Untersuchungen zu Wissensformierungen im erziehungswissenschaftlichen Feld (vgl. Fegter, 2012, 2015; Pfahl, 2011; Rothe, 2011, 2015; Truschkat, 2015). Für die Disziplin der (Sonder-)Pädagogik ist eine solche Ausrichtung deshalb von besonderer Bedeutung, da diese sich durch eine problemförmige Wissensbildung auszeichnet (vgl. Weisser, 2005, 109). Von Interesse ist daher nicht nur, wie (sonder-)pädagogisches Wissen problembezogen formiert wird, sondern auch, inwiefern sich gesamtgesellschaftliche Probleme in (sonder-)pädagogischen Thematisierungen niederschlagen (vgl. ebd., 99ff.). Daran anknüpfend kann durch die Rekonstruktion disziplinärer Zugriffe auf den Gegenstand ADHS eine theoretische Selbstverständigung und disziplinäre Selbstreflexion der (Sonder-)Pädagogik stimuliert werden (vgl. Moser, 2003). Die folgenden Ausführungen stellen folglich einen Beitrag zu einer theoretisch fundierten, empirischen Inklusionsforschung dar, mit dem die Hervorbringung von Differenz, Normalität und Behinderung in und durch (sonder-)pädagogische Wissensbestände untersucht wird (vgl. Haas, 2012, 2016).

Um dies umzusetzen, wird sich nicht zuletzt aufgrund der Multiperspektivität und der bis ins späte Mittelalter zurückreichenden Thematisierungsgeschichte des Gegenstands ADHS der zentralen Fragestellung dieser Studie in mehreren Schritten genähert.

Gestartet wird mit einem Blick auf empirische Befunde zu der Frage, wie das Phänomen auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände konstruiert wird. Aufgrund der Beobachtung, dass es zur Konstruktion von ADHS auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände nur eine überschaubare Anzahl von Studien gibt, werden zusätzlich Untersuchungen diskutiert, die sich mit der Konstruktion des Gegenstands auf der Ebene des Expert_innenwissens befassen. Dadurch wird es möglich, Leerstellen zu markieren und Hinweise auf das Potenzial geeigneter methodischer Ansätze zu erhalten. Außerdem zeichnet sich hierbei eine starke Beeinflussung erziehungswissenschaftlicher Thematisierungen durch klinische Wissensbestände ab und es wird ersichtlich, dass die Relevanz der Konstruktion von Normalität in den vorliegenden Untersuchungen nicht ausreichend anerkannt wurde (s. Kap. 2).

⁸ Analog zur Verwendung des Gender_Gaps und der Schreibweise ‚nicht_normal‘ findet der Unterstrich auch beim Begriff Dis_ability Verwendung, um damit auf die relationalen Grenzziehungen und fließenden Übergänge zwischen ability und disability zu verweisen, die wiederum das Resultat sozialer und kultureller Konstruktionen sind.

Um eine weitere Leerstelle der diskutierten Studien zu schließen, wird in einem zweiten Schritt die Problemkarriere des Phänomens ADHS rekonstruiert. Dies geschieht ausgehend von der These, dass es sich bei ADHS um ein soziales Problem handelt, das seine Existenz unterschiedlichen disziplinären Thematisierungen verdankt. Anwendung finden in diesem Kapitel Annahmen der Theorie sozialer Probleme sowie das von Schetsche (2000) entwickelte Kokonmodell. Wenngleich sich, ähnlich der im vorhergehenden Abschnitt diskutierten Untersuchungen, ebenfalls eine Vormachtstellung klinischer Thematisierungsweisen abzeichnet, wird es durch diesen analytischen Zwischenschritt möglich, die Multiperspektivität und Historizität des Gegenstandes abzubilden (s. Kap. 3).

Durch einen Bezug auf das Forschungsfeld der Dis_ability Studies wird anschließend das in dieser Arbeit verwendete Verständnis von Behinderung spezifiziert und die Bedeutung einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf die Konstruktion von ‚Nicht_Normalität‘ herausgestellt. Zudem erfolgt in diesem Abschnitt eine spezifischere Verortung der eigenen Arbeit auf dem Gebiet der Dis_ability Studies in Education. Um einen tragfähigen heuristischen Rahmen für die Analyse entwickeln zu können, wird der Frage nachgegangen, wie die Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘ theoretisch zu fassen ist. In diesem Zusammenhang wird zunächst auf die Ausführungen Foucaults (1977) in *Überwachen und Strafen* zurückgegriffen und auf die Bedeutung disziplinierender und körperbezogener Normalisierungstechniken verwiesen. Außerdem wird auf die Normalismustheorie Links (1997)⁹ Bezug genommen und ‚Nicht_Normalität‘ als diskursiv-strategische Kategorie und Ergebnis operativer Verfahren betrachtet (s. Kap. 4).

Im fünften Kapitel wird der für die Analyse der diskursiven Konstruktion der Kategorie des ‚nicht_normalen‘ Verhaltens im (sonder-)pädagogischen Fachdiskurs verwendete methodologisch-methodische Zugang spezifiziert. Dies erfolgt durch eine Orientierung an den diskurstheoretischen Ausführungen Foucaults (1981), die auf die Erforschung (sonder-)pädagogischer Wissensformierungen übertragen werden. Auf diese Weise wird das Potenzial der von Foucault beschriebenen Formationsregeln hervorgehoben, um die Regelmäßigkeit des Diskurses zu erfassen. Im Anschluss daran wird der (sonder-)pädagogische Fachdiskurs als elaborierter Interdiskurs im diskursiven Feld verortet und das zu analysierende Material bestimmt. Konkretisiert wird das methodische Vorgehen durch die Verwendung von Codiertechniken der Grounded Theory (vgl. Glaser & Strauss, 2010) sowie durch ein sensibilisierendes Konzept, das sich aus Hintergrundwissen zum Thema sowie aus normalismus- und diskurstheoretischen Annahmen zusammensetzt (s. Kap. 5).

Die Ergebnisse der Analyse werden dann in zwei weiteren Abschnitten diskutiert. Steht zunächst die Rekonstruktion der Diskursordnung im Zentrum, mit der die diskursive Struktur der (sonder-)pädagogischen Thematisierung abgebildet werden kann (s. Kap. 6), zielt der nachfolgende Schritt darauf, mithilfe des sensibilisierenden Konzepts diskursive Praktiken zu erfassen, die zur Ausbildung dieser Wissensoberfläche führen (s. Kap. 7). Aufgrund der Hinweise auf die Kontroversität der Thematisierungen (s. Kap. 6) wird das Material im Zuge der feinanalytischen Betrachtung ausgehend von den zwei sich abzeichnenden agonalen Positionierungen kontrastierend

9 Im Rahmen dieser Arbeit wird sich mit der Originalausgabe des *Versuchs über den Normalismus* auf die zentralen Argumentationsstränge der Linksschen Normalismustheorie bezogen. Aktualisierungen und Erweiterungen dieses Werkes (so zum Beispiel aus den Jahren 1999, 2006 und 2013) werden nicht näher berücksichtigt, da diese – wenngleich die Dichotomie zwischen proto- und flexiblem Normalismus hier etwas abgeschwächt erscheint – im Wesentlichen auf den gleichen Grundannahmen beruhen. Dies zeigt beispielsweise ein Blick auf die in 2006 veröffentlichte dritte und das Schlusskapitel ergänzte Auflage, in der zwar ein stärkerer Fokus auf Denormalisierungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts gerichtet wird, jedoch insgesamt an den zentralen Funktionsweisen des Normalismus sowie einer engen Kopplung des ‚flexiblen Normalismus‘ und der ‚Postmoderne‘ festgehalten wird (vgl. Link, 2006).

diskutiert (s. Kap. 7). Um die im (sonder-)pädagogischen Interdiskurs bestehenden Machtwirkungen zu erfassen und die darin vorherrschende diskursive Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘ mitsamt damit in Verbindung stehender Anleitungen von normierenden und normalisierenden Praktiken abzubilden, werden im Zuge dessen zusätzlich interdiskurs- und normalismustheoretische Interpretationen vorgenommen. Dadurch zeigt sich, dass klinisch orientierte Zugriffe eine hegemoniale Bedeutung erhalten und die Konstruktion der Kategorie ‚nicht_normalen‘ Verhaltens im (sonder-)pädagogischen Fachdiskurs maßgeblich bestimmen.

Daran anknüpfend werden die gewonnenen Ergebnisse dieser Arbeit im abschließenden Fazit zusammengefasst und mögliche Ursachen sowie Effekte dieser diskursiven Konstruktion diskutiert. Auf diese Weise soll eine veränderte Konzeptualisierung des ‚Nicht_Normalen‘ im Feld der (Sonder-)Pädagogik angeregt werden.

2 Zur Konstruktion von ADHS auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände

Auch wenn die unter dem Label ADHS subsumierten Verhaltensweisen seit mehr als 150 Jahren Gegenstand unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen sind, ist ausgehend von der Beobachtung, dass das Phänomen ADHS seit etwa dem Jahr 2000 zu der am häufigsten diagnostizierten kinder- und jugendpsychiatrischen Störung avancierte (vgl. Becker, 2014, 13; Karsch, 2011, 271; Lehmkuhl & Döpfner, 2008), ein verstärktes öffentliches Interesse und eine gesteigerte gesellschaftliche Problembearbeitung zu erkennen, die zu einem deutlichen Anstieg an wissenschaftlichen Veröffentlichungen führten (vgl. Grobe et al., 2013, 231f.).¹⁰ Es zeichnet sich jedoch ab, dass der Großteil der Veröffentlichungen¹¹ und empirischen Untersuchungen zum Thema aus den Fachgebieten der Medizin und Psychologie stammt (vgl. Steinhausen et al., 2010, 256f.).

Im Gegensatz dazu wird trotz der bereits angesprochenen besonderen Bedeutung des Phänomens ADHS im schulischen Kontext aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf einen grundlegenden Mangel an originär pädagogischen Forschungen (vgl. von Stechow, 2015, 11) und das Fehlen einer grundlagentheoretischen Beschäftigung mit dem Gegenstand verwiesen (vgl. Becker 2014, 14). In besonderem Maße treffen diese Beobachtungen auf das Anliegen der vorliegenden Arbeit zu, in der danach gefragt wird, wie das Phänomen ADHS auf der Ebene des (sonder-)pädagogischen Wissens hervorgebracht wird. So finden sich im erziehungswissenschaftlichen Feld zwar eine Reihe von Forschungen, in denen Möglichkeiten einer geeigneten Förderung (vgl. Hommel, 2012; Neumann, 2012; Stiehler, 2007), einer angemessenen Diagnose (vgl. Huss et al., 2002) oder einer alternativen Konzeption des Phänomens (vgl. Gerspach, 2014; Olde, 2010; Roggensack, 2006; Wenke, 2006)¹² diskutiert werden. Die Frage jedoch, wie der Gegenstand ADHS auf der Ebene institutionalisierter Wissensbestände konstruiert wird, wird im (sonder-)pädagogischen Feld bisher gänzlich vernachlässigt¹³ und in den Erziehungswissenschaften lediglich in Ausnahmen bearbeitet (vgl. Becker, 2007; Rabenstein & Reh, 2009). Mit dem Ziel, Einblicke in mögliche Konstruktionsmodi des Gegenstands ADHS innerhalb

10 Der Analyse von Grobe et al. (2013) zufolge – die sich auf den englischen Sprachraum bezieht – wurden ab dem Jahr 1981 mehr als 100 Beiträge im Bereich der Biomedizin auf PubMed veröffentlicht. Ab 1990 stieg die Zahl auf jährlich mehr als 200. Im Jahr 2000 waren es mehr als 600 Veröffentlichungen und allein im Jahr 2012 insgesamt 2064 (vgl. ebd., 213f.).

11 Der von Grobe et al. (2013) für den englischen Sprachraum festgestellte Befund lässt sich im deutschsprachigen Raum in ähnlicher Weise dokumentieren, wie eine eigene im Januar 2016 durchgeführte Recherche im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) belegt. Unter dem Schlagwort ADHS finden sich hier für den Zeitraum bis einschließlich dem Jahr 1999 35 Einträge. Zwischen 2000 und 2009 sind insgesamt 404 Veröffentlichungen gelistet (34 Beiträge in 2000) und für den Zeitraum von 2010 bis 2015 weitere 231 Beiträge. Der Blick auf Letztere zeigt jedoch, dass 91,6 % der Veröffentlichungen zum Thema ADHS in den Sachgruppen „Medizin“ und „Psychologie“ verschlagwortet sind und lediglich 8,4 % in der Sachgruppe „Erziehungs-, Schul- und Bildungswesen“.

12 In diesen Arbeiten wird durch systemisch-konstruktivistische (vgl. Roggensack, 2006), phänomenologische (vgl. Olde, 2010; Wenke, 2006) oder soziologisch-psychoanalytische Theoriebezüge (vgl. Gerspach, 2014) der Versuch unternommen ein alternatives ADHS-Narrativ zu etablieren.

13 Als Ausnahme mag in diesem Zusammenhang die Untersuchung von von Stechow (2015) erscheinen. Da es sich hierbei in erster Linie um eine historische Analyse handelt, in der die Konstruktion von Aufmerksamkeit seit dem 16. Jh. im Zentrum steht, wird auf disziplinäre Konstruktionsweisen des Phänomens ADHS nur am Rande verwiesen. Auf die Befunde dieser Studie wird deshalb zu einem späteren Zeitpunkt (s. Kap. 3.4) zurückgegriffen.

institutionalisierter Wissensbestände zu erhalten, wurde sich bei der Durchführung des folgenden Literatur-Reviews deshalb dazu entschieden, den Fokus auf das erziehungswissenschaftliche Feld im Allgemeinen zu weiten und zusätzlich englischsprachige Untersuchungen zum Thema zu integrieren. Aufgrund der weiterhin überschaubar bleibenden Datengrundlage wird zusätzlich erörtert, wie Lehrer_innen und Lehramtstudent_innen ihre Wirklichkeit des Gegenstands ADHS konzipieren (vgl. Danforth & Navarro, 2001; McMahon, 2012; Rafalovich, 2004), um so weitere Hinweise auf disziplinär beeinflusste Wirklichkeitskonstruktionen erhalten zu können.

Im anschließenden Abschnitt werden zentrale Befunde der ausgewählten Studien dargestellt. Der Blick wird dabei zusätzlich auf die verwendeten theoretischen und methodischen Zugänge gerichtet und es wird danach gefragt, welche Bedeutung das Thema Normalität in diesem Zusammenhang besitzt, bzw. inwiefern dieses in den einzelnen Arbeiten berücksichtigt wurde. Mit dem abschließenden Zwischenfazit erfolgt schließlich eine übergeordnete Betrachtung der unterschiedlichen Konstruktionsmodi, mit der auf geeignete methodische Zugänge zur Beantwortung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit verwiesen und die Relevanz einer normalismuskritischen Analyse disziplinärer Wissensproduktionen zum Thema herausgestellt wird.

2.1 Konstruktionsmodi auf der Ebene des erziehungswissenschaftlichen Wissens

Bedingt dadurch, dass hierzulande noch keine empirischen Ergebnisse zur Frage vorliegen, wie das Phänomen ADHS in der (sonder-)pädagogischen Wissensproduktion konzeptualisiert wird, werden zuerst die Studien von Becker (2007) und Rabenstein & Reh (2009) diskutiert, die sich mit der Konstruktion von ADHS im erziehungswissenschaftlichen Feld befassen. Ergänzt werden diese durch die Untersuchung von Freedman (2016), der die Konzeption des Phänomens in US-amerikanischen (sonder-)pädagogischen Lehrbüchern beleuchtet. Im Zentrum steht hierbei, wie der soziale Prozess der Wirklichkeitskonstruktion auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände bisher untersucht wurde und welche Effekte dabei festgestellt werden konnten.

Mit der Frage, wie in praxisorientierten pädagogischen Zeitschriften die Ursachen von ADHS konzipiert und welche Maßnahmen zum Umgang vorgeschlagen werden, befasst sich Becker (2007) in ihrer Analyse erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften. Gegenstand sind 53 Artikel der Jahre 2000-2006 aus den Bereichen der Schul-, Sozial- und (Sonder-)Pädagogik. Im Einzelnen setzt sich das untersuchte Korpus aus 32 schul-, sechs sozial- und 15 (sonder-)pädagogischen Veröffentlichungen zusammen, die jedoch lediglich übergeordnet und nicht nach Teildisziplinen differenziert betrachtet werden. Auch wenn die Bedeutung anthropologischer Grundannahmen im Kontext pädagogischer Praktiken und das Problem einer rein klinischen Betrachtung Erwähnung finden, wird auf eine theoretische Orientierung ebenso verzichtet wie auf eine Explikation des verwendeten methodischen Zugangs. Unabhängig von den pädagogischen Fachrichtungen erkennt die Autorin in den einzelnen Beiträgen drei kontroverse Deutungsmuster, die sich auf die Ursachen der als ADHS bezeichneten Verhaltensweisen beziehen. Festgestellt wird eine ‚affirmative‘ Position, in der von einer genetischen Verursachung ausgegangen wird; eine ‚kritische‘ Position, mit der eine rein genetische Verursachung abgelehnt, vor dem Hintergrund neurobiologischer Erkenntnisse jedoch von einer erfahrungsbedingten biologischen Grundlage – im Sinne neuronaler Korrelate – ausgegangen wird; und eine ‚zurückweisende‘ Position, nach der ADHS in erster Linie eine soziale Konstruktion darstellt. Da kaum ein Beitrag ohne Hinweise auf neurobiologische Erklärungsmodelle auskomme, sich an keiner Stelle lediglich auf eine umweltbezogene Genese bezogen werde und sogar kritische Autor_innen den möglichen Einfluss genetischer Prädispositionen auf die Hirnentwicklung nicht negierten (vgl. ebd., 198), folge die pädagogische Diskussion nach

Auffassung Beckers „dem ‚Mainstream‘ der ADHS-Debatte“ (ebd., 197), womit Thematisierungen auf dem Gebiet Kinder- und Jugendpsychiatrie gemeint sind. Zudem wird, ausgehend von der Beobachtung, dass mit Ausnahme verhaltenstherapeutischer Ansätze wenig Handlungsspielraum für pädagogische Interventionen existiere, auf die Gefahr verwiesen, dass durch die Art der Thematisierung des Gegenstands ADHS in den untersuchten Zeitschriften eine Medikalisierung des Phänomens unterstützt werde. Die Autorin merkt diesbezüglich kritisch an, dass die innerhalb der Pädagogik diskutierten Ansätze zum Umgang mit den entsprechenden Verhaltensweisen in der Regel nicht über psychologische und medizinische Perspektiven hinaus kämen (vgl. ebd.).

Ebenfalls mit der Konstruktion von ADHS auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände beschäftigen sich Rabenstein & Reh (2009) in ihrer Untersuchung grundschulpädagogischer Veröffentlichungen. Mit einem theoretischen Bezug auf das Thema Normalisierung¹⁴ und einem diskursanalytischen Zugang werden 141 Artikel aus drei unterschiedlichen Zeitschriften des grundschulpädagogischen Ratgeber-Diskurses zu den Themen Selbstständigkeit und offenen Unterrichtsformen vom Ende der 1960er-Jahre bis zum Jahr 2005 analysiert. Herausgearbeitet wird nicht nur, welche Erwartungen an Schüler_innen in offenen Unterrichtssettings gestellt und wie im Gegenzug störende Verhaltensweisen konzipiert werden, sondern auch, welche Effekte mit der diskursiven Verschiebung von ‚selbsttätigen‘ zu ‚lernkompetenten‘ Schüler_innen einhergehen. Wurden selbsttätige und selbstregulierende Schüler_innen zunächst als sich spontan entwickelnde, neugierige und sich selbststeuernde Schüler_innen verstanden, wird diese Normalitätsannahme durch eine stärkere Fokussierung auf den Output der Leistungen der Schüler_innen abgelöst. Dies führe zu der Annahme, dass die Kompetenz zum selbstständigen Lernen zu erwerben sei und dass Schüler_innen entsprechend kompetent gemacht und optimiert werden müssten. Da hiermit auch eine Beobachtung der Schüler_innen einhergehe, die die an sie gestellten Anforderungen des selbstständigen Arbeitens nicht erbringen, resultiere daraus eine spezifische Konzeption der als störend und nicht-kompetent erachteten Schüler_innen. Wie gezeigt wird, erfolge dies in den grundschulpädagogischen Veröffentlichungen durch eine Angleichung der Beschreibungen des störenden Verhaltens an die Konstruktion des Phänomens ADHS auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Im Anschluss daran wird betont, dass der psychiatrische und der grundschulpädagogische Diskurs in der Durchsetzung von Normalitätsannahmen sowie damit einhergehenden Pathologisierungen unselbstständiger und unaufmerksamer Verhaltensweisen zusammenwirkten. So werde die Kompetenz zum selbstständigen Lernen als Normalfall gesetzt und Abweichungen als mangelnde Selbststeuerungskompetenz pathologisiert (vgl. ebd.).

Der Thematisierung von ADHS im (sonder-)pädagogischen Feld wendet sich Freedman (2016) in seiner ebenfalls diskursanalytisch ausgerichteten Untersuchung (sonder-)pädagogischer Lehrwerke zu. Gegenstand sind hier fünf Lehrbücher aus den Jahren 2007 bis 2014, die in der US-amerikanischen Lehrer_innenausbildung verwendet werden und mittels eines Stichprobenverfahrens ausgewählt wurden.¹⁵ Die entlang der Kategorien Definitionen, Ursachen, Symptome, akademische und soziale Eigenschaften sowie Behandlungsmethoden gewonnenen Befunde verweisen darauf, dass in den untersuchten (sonder-)pädagogischen Lehrbüchern keine kritische Beschäftigung mit dem Phänomen erfolgt und alternative Unterrichtsstrategien

14 Unter Normalisierung wird die Ausrichtung menschlichen Lebens an der jeweiligen Normalität im Allgemeinen im Sinne eines übergeordneten Dispositivs verstanden (vgl. Link 1997).

15 Das Sample wurde dadurch bestimmt, dass Lehrbücher ausgewählt wurden, die nach 2005 erschienen sind, einen Bezug zum Thema Lernschwierigkeiten hatten und in den Curricula von US-Colleges und Universitäten als Leseempfehlungen gelistet waren.

kaum erörtert werden. Überwiegend werde stattdessen auf ein medizinisches Narrativ zurückgegriffen, nach dem ADHS ausschließlich als ein cerebral verursachtes, medizinisches Problem verstanden wird. Dies führe dazu, dass ADHS-diagnostizierte Schüler_innen aufgrund körperlicher Merkmale als gestört konzipiert würden und ihnen zusätzlich jegliche Kompetenz abgesprochen werde. Festgehalten wird, dass durch die Art der Beschäftigung in den untersuchten (sonder-)pädagogischen Lehrbüchern ein rein medizinischer Zugang zum Thema und damit gleichzeitig eine medizinische Behandlung von ADHS unterstützt werde. Zudem wird auf die Gefahr verwiesen, dass Lehrer_innen durch diese Art der Beschäftigung dazu verleitet würden, medizinisches Wissen gegenüber pädagogischen Zugängen zu favorisieren und sich zunehmend als Erfüllungsgehilf_innen einer medizinischen Profession zu verstehen. Insbesondere aufgrund der Vernachlässigung sozialer Kontextfaktoren wird eine fehlende Passung zwischen der Thematisierung des Phänomens ADHS in den analysierten (sonder-)pädagogischen Lehrbüchern und den Anforderungen einer inklusiven Pädagogik erkannt (vgl. ebd., 47).

Wenngleich sich in den rezipierten Studien mit der Konstruktion von ADHS in unterschiedlichen Teildisziplinen beschäftigt wird, wird insgesamt deutlich, dass die erziehungswissenschaftliche Bearbeitung des Gegenstands ADHS auf Wissensbestände aus Nachbardisziplinen angewiesen zu sein scheint und dabei klinisch orientierte Zugänge nicht nur eine besondere Bedeutung besitzen, sondern sogar eine bestimmende Wirkung entfalten können. Ersichtlich wird dies daran, dass sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung (vgl. Becker, 2007), als auch in den Thematisierungen der Subdisziplinen der Grundschul- (vgl. Rabenstein & Reh, 2009) und (Sonder-)Pädagogik (vgl. Freedman, 2016) klinische Perspektiven übernommen werden und der Gegenstand ADHS entsprechend konzipiert wird. Wie dargestellt, resultiert daraus, dass pädagogische Handlungsoptionen begrenzt bleiben und die Normalisierung des zur Diskussion stehenden Verhaltens einseitig aus einer klinischen Logik heraus beantwortet wird. Es deutet sich damit an, dass die Art der Konstruktion des Phänomens auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände von klinischen Sichtweisen bestimmt wird und diese mit Blick auf sich anschließende pädagogische Praktiken eine besondere Bedeutung besitzen. Umso überraschender ist es daher, dass sich bisher noch nicht umfassend mit disziplinären Konstruktionsweisen des Phänomens ADHS beschäftigt wurde, weshalb gerade hinsichtlich des (sonder-)pädagogischen Feldes ein dringliches Desiderat zu formulieren ist.

Die diskutierten Untersuchungen verweisen diesbezüglich nicht nur darauf, dass eine solche Analyse durch fachwissenschaftliche Publikationen (Fachzeitschriften und Lehrbücher) erfolgen kann, sondern geben auch Hinweise auf relevante Unterthemen und geeignete methodische Zugänge. In diesem Zusammenhang zeichnet sich ein besonderes Potenzial diskursanalytischer Ansätze ab (vgl. Freedman, 2016; Rabenstein & Reh, 2009), durch die es möglich scheint, die diskursive Konstruktion des Phänomens ADHS auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände zu erfassen. In inhaltlicher Hinsicht ist zudem relevant, wie der Gegenstand konzipiert wird, welche Ursachen dafür verantwortlich gemacht werden, wie auf die als störend empfundenen Verhaltensweisen reagiert wird und wie die zu fördernden Schüler_innen dadurch positioniert werden.

Etwas verwunderlich ist jedoch, dass trotz zum Teil konkreter Hinweise auf Praktiken der Normierung und der Normalisierung,¹⁶ deren Bedeutung in den diskutierten Untersuchungen

16 Grundlage der Differenzierung zwischen normierenden und normalisierenden Praktiken ist die Definition von Kelle (2013, 18ff.), nach der unter Normierung die Festlegung eines Maßstabes und unter Normalisierung die Ausrichtung an diesem verstanden wird, wobei die damit einhergehenden konkreten Praktiken in ein übergeordnetes Normalisierungsdispositiv eingebunden sind. Detailliert aufgegriffen wird diese im Zuge der Diskussion geeigneter theoretischer Perspektiven (s. Kap. 4.2.1)

meist nicht gesondert nachgegangen wird (vgl. Becker, 2007; Freedman, 2016). So wird das Thema Normalisierung lediglich in der Studie von Rabenstein & Reh (2009) explizit genannt, jedoch ohne dieses in ein umfassendes normalismustheoretisches Konzept einzubetten und dabei die Wechselseitigkeit von normierenden und normalisierenden Praktiken detailliert zu erfassen. Hinsichtlich der Erforschung disziplinärer Konstruktionsmodi des Phänomens ADHS wird so eine weitere Leerstelle ersichtlich, die darin besteht, dass das Thema Normalität bisher noch nicht ins Zentrum der Betrachtung gestellt wurde.

Wie sich zeigt, muss die Befundlage zur Frage, wie ADHS auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände – insbesondere (sonder-)pädagogischer – hervorgebracht wird, als begrenzt bezeichnet werden. Um weitere Hinweise auf disziplinär geprägte Wirklichkeitskonstruktionen zu erhalten, wurde sich daher dafür entschieden, in einem zweiten Schritt Studien zu diskutieren, die sich mit dem Wissen von Lehrer_innen und Lehramtstudent_innen zum Thema ADHS befassen. Einschränkend ist darauf zu verweisen, dass damit nicht der Annahme gefolgt wird, dass sich die Konstruktion des Phänomens ADHS auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände direkt auf pädagogisch Praktiken übertrage (vgl. Freedman, 2016; Danforth & Kim, 2008).¹⁷ Vielmehr wird sich durch die Betrachtung der Konstruktionslogiken von Praktiker_innen erhofft, die bisherigen Eindrücke abzusichern und möglicherweise weitere relevante Aspekte für die eigene Untersuchung identifizieren zu können.

2.2 Konstruktionsmodi auf der Ebene des Expert_innenwissens

Aufgrund der unzureichenden Befundlage zur Thematisierung von ADHS auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände, wird sich zusätzlich mit Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrer_innen und Lehramtstudent_innen befasst und danach gefragt werden, welche Effekte hier festzustellen sind. Es zeigt sich jedoch, dass auch bezogen auf diese Ebene der Wissensproduktion kaum belastbare Studien vorliegen. So wurde bisher noch nicht systematisch untersucht, was Lehrer_innen konkret über ADHS wissen (vgl. Becker, 2014, 279) und auf welche Expertise sie ihren Verdacht stützen (vgl. Sauerbrey, 2013, 209). Für den deutschsprachigen Raum findet sich lediglich eine quantitative Arbeit, die das Wissen von Lehrkräften zu den Bereichen Symptome, Diagnostik, Ursachen und Interventionen bei ADHS zum Gegenstand hat (vgl. Schmiedeler, 2013). Die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten dabei ebenfalls auf eine Konkurrenz verschiedener Wissensbestände und eine Beeinflussung durch klinische Thematisierungen hin. Ersichtlich wird dies insbesondere an einer Vielzahl von Fehlannahmen, die unter anderem darin bestehen, dass die Prävalenz des Phänomens mit 15 % klar überschätzt wird und in etwa die Hälfte der Befragten von einer rein genetischen Verursachung ausgehen (vgl. ebd.).

Ähnliche Tendenzen sind auch in weiteren Studien zu identifizieren, die im englischsprachigen Raum durchgeführt wurden. So zeigt Rafalovich (2004) mit seiner diskursanalytisch ausgelegten Befragung von 24 Lehrer_innen, dass diese im Allgemeinen über ein eher diffuses und un-

17 Inwiefern davon ausgegangen werden kann, dass medizinisches Wissen unreflektiert übernommen wird und das professionelle Handeln bestimmt (vgl. Danforth & Kim, 2008; Freedman, 2016), bedarf einer gesonderten empirischen Überprüfung. Abzugleichen ist dies mit bestehenden Ansätzen zur Professionalisierung von Lehrer_innen, die statt einem linearen Wissenstransfer auf ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Aspekte verweisen. So wird beispielsweise im kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz davon ausgegangen, dass sich die Lehrer_innenprofessionalität nicht nur aus dem im Studium erworbenen Wissen speist, sondern sich vielmehr aus einem Zusammenspiel von Wissen und Können, professionellen Werten, Überzeugungen und subjektiven Theorien, motivationalen Orientierungen, metakognitiven Fähigkeiten und einer professionellen Selbstregulation generiert (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

spezifisches Wissen zum Thema verfügen. Gleichzeitig identifiziert er eine starke Bezugnahme auf biologische Erklärungsansätze und einen nachhaltigen Wissenstransfer vom medizinisch-psychiatrischen Bereich in pädagogische Arbeitsfelder und stellt die Bedeutung institutionalisierter Wissensordnungen heraus (vgl. ebd.).

Ebenfalls auf eine deutliche Beeinflussung durch klinische Wissensbestände verweist McMahon (2012) in seiner Befragung von 150 Lehramtstudent_innen des allgemeinen Lehramtes. Durchgeführt wurde diese mittels Fragebögen, Interviews und Gruppendiskussionen, die mit einem diskursanalytischen Ansatz ausgewertet wurden. Die Befunde verdeutlichen, dass die Aussagen der Lehramtstudent_innen Widersprüche zu Etikettierungs- und Diagnosepraktiken beinhalten. So bewerten die Befragten die klinische Diagnose von neutral bis positiv und begründen dies vor allem damit, dass sie in ihrem Handeln auf psychiatrische Diagnosen angewiesen seien. Es wird daher herausgestellt, dass von den befragten Lehramtstudent_innen die biomedizinische Wahrheit über ADHS unhinterfragt akzeptiert werde (vgl. ebd.).

Mit der Konzeption des Phänomens durch Studierende der (Sonder-)Pädagogik befassen sich Danforth & Navarro (2001) ausgehend von der Frage, welche sozialen Prozesse mit der Thematisierung von ADHS im gesellschaftlichen Diskurs verbunden sind und wie diese in alltäglichen Praktiken reifiziert werden. Als Datengrundlage dieser Untersuchung dienen 224 Äußerungen (gesprochen, geschrieben oder medial vermittelt), die von 31 Student_innen über einen Zeitraum von acht Wochen gesammelt und mittels deskriptiver Feldnotizen protokolliert wurden. Ausgewertet wurden diese mit einem sozialkonstruktivistischen Ansatz mit diskursanalytischer Ausrichtung, um so die Konstruktion der Bedeutungen von ADHS von Student_innen der (Sonder-)Pädagogik zu erfassen. Mit einer ‚medizinischen‘ und einer ‚schulischen‘ Diskurs-Strategie weisen die ausgewerteten Äußerungen zwei dominante Muster auf. Demnach scheint die Konzeption des Phänomens ADHS durch die Befragten stark abhängig von einer medizinischen Betrachtungsweise. Die medizinische Terminologie bestimme dabei nachhaltig die Konstruktion des Phänomens auf der Alltagsebene, indem darin ein individuelles Problem gesehen werde, das einer medizinischen Behandlung bedürfe. Die schulische Diskursstrategie zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass die Schule als Ort beschrieben wird, in dem es um Normerfüllung, soziale Konformität, Unterordnung und individuellen Wettbewerb gehe. Verwiesen wird so auf die Bedeutung von spezialisiertem, vor allem klinischem Wissen, welches sich mittels diskursiver Praktiken in Alltagspraktiken übersetze (vgl. ebd.).

Insgesamt wird erkennbar, dass auch der Forschungsstand zu der Frage, wie Lehrer_innen und Lehramtsstudent_innen ADHS konzipieren, ausbaufähig erscheint, insbesondere wenn es um solche mit einer (sonder-)pädagogischen Expertise geht. Dennoch finden sich auch auf dieser Ebene Hinweise, die darauf hindeuten, dass die Wirklichkeitskonstruktionen des Phänomens ADHS nachhaltig von klinischen Erklärungsansätzen beeinflusst werden (vgl. Danforth & Navarro, 2001; McMahon, 2012; Rafalovich, 2004; Schmiedeler, 2013). Ähnlich der zuvor diskutierten Untersuchungen deutet sich ein besonderes Potenzial von sozialkonstruktivistischen und diskursanalytischen Ansätzen an (vgl. Danforth & Navarro, 2001; McMahon, 2012; Rafalovich, 2004), mit der die Konstruktion des Phänomens untersucht werden kann. Eine weitere Parallele zwischen den beiden Betrachtungsebenen ist darin zu erkennen, dass auch bezogen auf das Wissen von Expert_innen keine eingehende theoretische Beschäftigung mit dem Thema Normalität erfolgt. Und dies, obwohl Normierungspraktiken durch Lehrer_innen im Zuge ihrer Beteiligung an Diagnosepraktiken (vgl. McMahon, 2012) und Normalisierungspraktiken in der Schule, die an spezifische Vorstellungen eines normalen Verhaltens gekoppelt zu sein schei-