



Benjamin Haas

## Die ADHS der Sonderpädagogik

Zur diskursiven Konstruktion des ‚Nicht\_Normalen‘  
auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände

# 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 Interdiskur – 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](http://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, Spreeau.

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](https://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-)Pädagogik<sup>1</sup> 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
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>15</b>
<b>2 Zur Konstruktion von ADHS auf der Ebene erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände .....</b>	<b>21</b>
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
<b>3 Die Hervorbringung des sozialen Problems ADHS .....</b>	<b>29</b>
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
<b>4</b>	<b>Kulturwissenschaftliche und normalismustheoretische Perspektiven auf die Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘ .....</b>	<b>63</b>
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
<b>5</b>	<b>Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen .....</b>	<b>81</b>
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
<b>6</b>	<b>Die Rekonstruktion der Diskursordnung des (sonder-)pädagogischen Fachdiskurses zum Thema ADHS .....</b>	<b>97</b>
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

<b>7</b>	<b>Diskursive Praktiken im (sonder-)pädagogischen Interdiskurs</b> .....	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
<b>8</b>	<b>Zur Notwendigkeit einer veränderten Konzeptualisierung des ‚Nicht_Normalen‘</b> .....	171
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	177
	<b>Anhang</b> .....	191
Anhang I:	Literaturverzeichnis Materialkorpus .....	192
	Materialkorpus Zeitschriftenartikeln (49 von 53) .....	192
Anhang II:	Codebaum .....	196
Anhang III:	Diskursive Praktiken .....	237

## 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 aufruhet, 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 Linkischen 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 inhaltvollen 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 Schlieff, 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‘<sup>2</sup> 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 klinischen<sup>3</sup> 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 Regelschulklasse – trotz vorhandener, aber nicht angefragter (sonder-)pädagogischer Expertise in der Nachbarklasse<sup>4</sup> – 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\_innen<sup>5</sup> 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.*<sup>6</sup>

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

<sup>6</sup> 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).<sup>7</sup> 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 Subsinwelten 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

---

<sup>7</sup> 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 Education<sup>8</sup> 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).

<sup>8</sup> 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)<sup>9</sup> 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 Linkischen 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.

In der vorliegenden Studie wird untersucht, wie das Phänomen ADHS auf der Ebene sonderpädagogischer Wissensbestände als eine Kategorie ‚nicht\_normalen‘ Verhaltens konstruiert wird. Dazu wird einem kulturwissenschaftlich inspirierten Verständnis von Behinderung gefolgt, das auf Wissensformierungen des sonderpädagogischen Feldes übertragen wird. Die Arbeit ist deshalb auf dem Gebiet der Dis\_ability Studies in Education verortet und es werden ausgehend von einer normalismus- und machtkritischen Orientierung 74 sonderpädagogische Fachartikel zum Thema ADHS aus den Jahren 2000-2015 mit einem diskurstheoretischen Zugang analysiert. Durch die Befunde lässt sich nicht nur zeigen, auf welche Weise die Konstruktion des Gegenstands ADHS in der diskursiven Praxis erfolgt. Vielmehr noch wird nachgezeichnet, wie die Grenze zwischen ‚normalen‘ und ‚nicht\_normalen‘ Verhaltensweisen gezogen wird, welche Angebote die als ‚nicht\_normal‘ markierten Schüler\_innen zur Re-integration in die Normalzone erhalten und mit welchen Adressierungen diese Beschäftigung einhergeht. Da sich das ‚Normale‘ hierbei in mehrfacher Hinsicht als Zwangsprinzip entpuppt, ist auf die Notwendigkeit einer veränderten disziplinären Wissensproduktion im sonderpädagogischen Feld verwiesen.



#### Der Autor

**Benjamin Haas**, Jahrgang 1979, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Erziehung, Bildung und Sozialisation an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

978-3-7815-2488-0



9 783781 524880