

Valeska Olde

„ADHS“ verstehen?

Phänomenologische Perspektiven



Erziehungswissenschaften

Valeska Olde
„ADHS“ verstehen?

Valeska Olde

„ADHS“ verstehen?

Phänomenologische Perspektiven

Mit einem Vorwort von Horst Rumpf

Budrich UniPress Ltd.

Opladen & Farmington Hills, MI 2010

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2010 Budrich UniPress, Opladen & Farmington Hills MI
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-940755-70-4

eISBN 978-3-86388-419-2

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Susanne Albrecht – www.lektorat-albrecht.de

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Druck: paper&tinta, Warschau

Printed in Europe

Vorwort

Von Horst Rumpf

Kinder machen nicht mehr mit – sie verweigern in bedenklich ansteigender Häufigkeit ihre sinnlich-körperliche Anwesenheit. Sie zappeln, sie rasen, sie sind nicht dabei, wenn es etwas zu hören, zu sehen, zu spüren gibt. Beängstigend für die Erwachsenen wahrzunehmen, wie der Nachwuchs gar nicht so selten von einer Art Veitstanz heimgesucht zu werden scheint – der die Körper durchrüttelt und ihnen die Präsenz austreibt. Es ist, als ob sie etwas dazu drängte, aus der Haut zu fahren, zu annullieren, dass sie einen Körper haben, der stabil und fest an nur einem Ort existiert, der also nicht zerfließt und in ständig wechselnden Zuständlichkeiten verweht.

In einem Zeitalter, das sich der ominösen Größe Wissenschaft als Wahrheitsquelle verschrieben hat, haben alle die Erklärungen eine erste Chance, die verheißen, ein aufregendes Phänomen mit technischen Mitteln in den Griff zu bekommen. Was die Normalität des körperlichen Verhaltens in so auffälliger Weise stört, wird zur Krankheit erklärt – und gegen Krankheiten mobilisiert eine medizinisch ferngesteuerte Gesundheitsindustrie zu verschreibende Medikamente. Eine umfängliche Forschung hat dann Wirkungszusammenhänge zwischen empirisch dingfest zu machenden Faktoren – etwa Störungen in Verschaltungsprozessen des Frontalhirns oder erbbiologisch vermittelten Anomalien – und den beobachtbaren Unruhezuständen bei Kindern aufzudecken. Zudem wird das skandalöse Phänomen – was kann eine Erwachsenengeneration mehr verstören, als dass ihr Kinder auffällig oft buchstäblich entgleiten, sich aus der gemeinsamen Lebenswelt ausklinken – durch ein wissenschaftliches Fachkürzel ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung) entschärft und normalisiert: Spezialisten zur professionellen Behandlung stehen bereit – mit einer gigantischen Pharmaindustrie im Rücken. Somit ist das beunruhigende Phänomen, wenn nicht aus der Welt geschafft, so doch Experten zur Ursachenbeseitigung, sprich Therapie, überantwortet. Und die dekreten: „Wenn das diagnostizierte ADHS-Kind kein Ritalin einnimmt, kann es im Regelschulsystem nicht länger gehalten werden“ (Olde, S. 230). Der normale Laie kann sich bei so viel Expertise die Hände in Unschuld waschen. Er ist letztendings nicht zuständig für das, was da vielleicht seinem eigenen Kind widerfährt wie ein Schicksalsschlag – und wie damit umzugehen ist.

Es ist das nicht hoch genug einzuschätzende Verdienst der mit stupender Gründlichkeit und Sachkenntnis gearbeiteten Studie von Valeska Olde, dass sie aus diesen bequemen Denkgewohnheiten aufstört – denn es sind Bequemlichkeiten, die das Nachdenken und die Kritik bezüglich der uns umgebenden Lebensumstände einschläfern. Und das geschieht, wenn man sich damit bescheidet, die alarmierenden Züge des Wirklichkeitszerfalls bei Kindern einfach als Krankheit einzuordnen und so von sich wegschiebt. Olde macht – auch unter Hinweis auf die Hirnforschung von Gerald Hüther – bewusst, dass physiologische Mechanismen in diesem Feld ihrerseits nicht als Letztursache gelten können, weil ihr Ingangkommen letztendings abhängt von sozialen Faktoren und Umwelterfahrungen wie etwa der Erfahrung von Angst, Stress, Isolierung, Unsicherheit, Überforderung. Vollzieht man diese Blickwende von anonymen Naturfaktoren zur lebensweltlichen und leibgebundenen Erfahrung konkreter Menschenkinder – dann erscheinen die alarmierenden ADHS-Phänomene nicht mehr als schicksalhaft einbrechenden Symptome von blind ablaufenden und nur mehr medikamentös zu beeinflussenden Prozessen, sondern als Symptome, in denen Kinder das widerspiegeln und uns zurückgeben, womit wir und unsere Tempogesellschaft sie unentwegt imprägnieren. Zudem: Es gibt medikamentös verursachte Ruhigstellungen, die (zu) teuer erkaufte sind mit der Dämpfung und Narkotisierung der spontanen Lebendigkeit, die sich auf das Spiel der Erscheinungen einlässt.

Die kindliche Leiblichkeit – Olde macht es anhand reichhaltiger phänomenologisch inspirierter Menschenforschung bewusst – ist weder äußerliches Futteral noch technisches Instrument im Dienst der schleunigen Weltbewältigung. Sie ist Membran und Organ der Weltfühligkeit – in ihr spielt sich die Art ein, wie Menschen ihre Welt und sich in ihr wahrnehmen und Gegenwart gewinnen können. Und wenn kaum zu leugnen ist, dass auch vorherrschende Tendenzen unserer Schul- und Erziehungspraxis dem Nachwuchs über viele Kanäle einflößen, dass es in allem Lernen, in jeder Weltzuwendung darauf ankommt, schneller zu sein als andere, schneller zu sein als es die eigene Leiblichkeit vorzeichnet – dann ist diese Vergötzung von Geschwindigkeit als zentrale Ursache für viele Verstümmelungen in der Weltaufmerksamkeit von Menschen zu entziffern. „Denn ist/ Nicht alles, was man Kindern tut, Gewalt?/ Zu sagen: Ausgenommen, was die Kirch/ An Kindern tut“ sagt in Lessings Theaterstück „Nathan der Weise“ (IV, 2) der glaubensstrenge Patriarch.

Kinder können sich nicht wehren gegen das, womit sie die noch so wohlmeinende Erwachsenengesellschaft – soll man sagen – bombardiert? Man erwäge, was in beträchtlichem Tempo an Bildern, Worten, Geräuschen – an Eindrücken, Forderungen, Verführungen optisch, akustisch, haptisch, elektronisch an einem Lebenstag auf Kinder in unserer Welt einprasselt – und rede dann noch von gewaltloser Erziehung! Wobei groteskerweise wohlwollende Erziehungsbemühungen wesentlich dazu beitragen, Kinder auf Trab zu bringen und zu halten. Als sei jede Aktivität, jede Betriebsamkeit Zeichen

von Lebendigkeit. Es gibt auch eine Pädagogisierung zum Tode. Vielleicht müssen wir wieder lernen, Kinder auch in Ruhe zu lassen, damit sie ihre Art, sich und ihren Leib in der Welt zu spüren, finden können.

Das Buch von Valeska Olde zersetzt mit erheblichem theoretischen und empirischen Aufwand die Selbstsicherheit einer Position, die mit Medikamenten das attackieren will, was mit starken Argumenten als Wirkung einer verhetzten Gesellschaftspraxis zu deuten ist – einer Lebenspraxis, von der Günter Anders gesagt hat, in ihr gelte: „Was immer Dauer erfordert, dauert zu lange“ (Die Antiquiertheit des Menschen, Zweiter Band. München 1980, S. 338). Was die allgegenwärtigen Beschleunigungszwänge und Beschleunigungsapparaturen anrichten – an Kindern, die es nicht mehr bei sich aushalten können, wäre es abzulesen.

In einer auf Wirtschaftsfragen fokussierten Zeitung wie der „Financial Times Deutschland“ erschien am 20.01.2010 ein Artikel unter der Überschrift „Die Rendite der Entmenslichung“. Er liest sich wie ein Kommentar zu den Analysen von Valeska Olde – eine Bestätigung aus einer scheinbar ganz anderen Ecke: *„Gleichwohl verlangt unser ökonomisches System – und noch kennen wir kein besseres – dass wir unablässig mehr konsumieren, damit Massenarbeitslosigkeit und Verelendung abgewendet werden können. So wird aus der ökonomischen eine Sinnkrise, von der Ausbeutung der Erde mal ganz zu schweigen. Was wir wohl eigentlich bräuchten, wäre eine ökonomische Theorie des Schrumpfens. Unter anderem müsste sie vermutlich daran ansetzen, dass wir in der Schule nicht mehr nur den Nachwuchs von Produzenten und Konsumenten großziehen, sondern Menschen das Menschsein lehren.“*

Hier liegt ein Buch vor, das Pädagogen fordert, sich auf das zu besinnen, was ihre Sache zu sein hat.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	9
1 Thematisches Feld	11
1.1 Ausgangs- und Interessenlage	11
1.1.1 Ein leibphänomenologischer Zugang zu unruhigen, unaufmerksamen und impulsiven Verhaltensphänomenen	14
1.1.2 Aufbau der Arbeit	16
1.2 Das (leib-)phänomenologische Verstehen.....	20
1.2.1 Von der Enthaltung und der phänomenologischen Aufmerksamkeit zur Sindimension.....	21
1.2.2 Das methodische Problem von Leib und Sprache.....	23
1.3 Unruhige, unaufmerksame und impulsive Verhaltensweisen als gesellschaftliche Realität (Forschungsstand)	25
2 Unruhiges, unaufmerksames und impulsives Verhalten im Licht einer leiborientierten Neurowissenschaft.....	31
2.1 Die Vorzugsstellung des Sicht- und Messbaren und die Entwertung der Erfahrung	31
2.1.1 Der Verdacht der genetischen Verursachung	33
2.1.2 Verengung phänomenaler Wirkbereiche auf physiologische Spielräume.....	37
2.2 Neurobiologisierung der „ADHS“	40
2.2.1 Vergegenständlichung der Gefühlswelt.....	44
2.2.2 Der neuroendokrin Benachteiligte	47
2.3 „Aufladung“ inwendiger Strukturen mit Bedeutung	50
2.4 Die leiborientierte Neurowissenschaft	53
2.4.1 Das sich entwickelnde Gehirn als Verkörperung des Zur-Welt-Seins	55
2.4.2 Konsequenzen einer Medikation für den Leib	58
2.5 Der pädagogische Trend des neuronalen Labeling	62

3	Das „Aufmerksamkeitsdefizit“ und die Neutralisierung der Erfahrungswelt	77
3.1	Der Dualismus körperlicher Ereignisse und geistiger Techniken	78
3.1.1	„Aufmerksamkeit“ als Ausdruck der Willenskontrolle und Handlungsfähigkeit	80
3.1.2	Empfinden ohne Empfindenden	83
3.1.3	„Aufmerksamkeit“ als leiblich fundierte Organisation des Erfahrungsfeldes	90
3.2	Die „ADHS“ als Störung der Selbstregulation	93
3.2.1	Selbstregulation als zerebrale (Eigen-)Regelung	94
3.2.2	Selbstregulation als geistige Kontrolle des Körpers	97
3.2.3	Selbstregulation als verkörperte Erfahrung: Die „ADHS“ als Drift des Aufmerksamkeits- und Bewegungsverhaltens in unwillkürliche Dimensionen	102
3.3	Die positive Unbestimmtheit des Aufmerksamkeitsphänomens	109
3.4	Entzauberung der „Aufmerksamkeit“	113
4	Analyse und pharmakologische Regelung „hyperkinetischen“ Verhaltens – die medikamentöse Konstruktion von Identität und ihr Gegenentwurf	121
4.1	Die Einheit von Wahrnehmung und Bewegung im leibhaftigen Ausdruck	121
4.2	Das Zerlegen des Sinnmusters	123
4.3	Die Nichtthematisierung zwischenmenschlicher Beziehungen und ihrer Bruchlinien	127
4.3.1	Sucht und Delinquenz als Folge der „ADHS“ und das biochemische Therapiemodell	128
4.3.2	Medikamentöse Techniken, leiblicher Organismus und die systematische Konstruktion der Identität	137
4.4	Verankerung zwischenleiblicher Erfahrungen als Antwort auf die Kultur des Betäubens	146

4.4.1	Die pädagogische Situation als vorreflexives Feld der Umgestaltung von Erfahrungshorizonten	149
4.4.2	Die pädagogische Beziehung aus der Sicht der phänomenologischen Pädagogik	153
4.5	Entwurf einer phänomenologisch-psychoanalytischen Sicht auf unruhige, unaufmerksame und impulsive Kinder	156
4.5.1	Der sich bindende, begehrende Leib	157
4.5.2	Der Zwischencharakter des frühkindlichen Dialogs mit der Bezugsperson und sein Entgleisen	165
4.5.3	Der beschädigte Leib: Eigenleibliche Organisation in Richtung Unverwundbarkeit	172
5	Die leibliche Resonanz belastender und beschleunigter Lebenslagen	181
5.1	Ordnungsgeschehen als Auswahl und Ausschließung	182
5.2	Die Institution Schule als Ort des Ein- und Ausschlusses	185
5.3	Die „ADHS“ im Kontext sozialer Integration und Desintegration	188
5.3.1	Transformation soziokultureller Benachteiligungen in eigenleibliche Risiken	190
5.3.2	Der Umgang mit der „ADHS“ im Spiegel soziokultureller Differenzen	193
5.3.3	Verankerung gesellschaftlicher Normen ins leibliche Verhalten	196
5.4	Objektivierung des Subjekts und Wiederaneignung des zum Objekt gewordenen Leibes	200
5.4.1	„ADHS“ als festgelegtes Sein für den Anderen	201
5.4.2	Die Bedeutung gelingender Auseinandersetzungen mit der Welt	204
5.5	„Riskierte Körper“ als Kumulation soziokultureller Benachteiligung und gesellschaftlicher Marginalisierung des Körpererlebens	207
5.5.1	Überschreitung des Alltäglichen in den Variationen des „Flow“ und der „Action“	210

5.5.2	Isolation von Weltzeit und Eigenzeit	213
5.6	„ADHS“ als leibhafter Ausdruck von Beschleunigungserfahrungen	216
6	Schlussbetrachtung: (Leib-) Phänomenologie als Reflexionsgrundlage pädagogischer Praxis.....	223
6.1	Die Vieldeutigkeit unruhiger, unaufmerksamer und impulsiver Verhaltensweisen	223
6.2	Wissendes Nichtwissen als konstitutives Moment pädagogischer Arbeit	229
	Literaturverzeichnis	233
	Websites	254

Danksagung

Diese Arbeit hat während des Zeitraums ihrer Entstehung bis zu dem Tag, an dem ich sie in den Händen gehalten habe, vielfältige Unterstützung erfahren.

Mein erster Dank richtet sich an Herrn Professor Dieter Katzenbach, der diese Arbeit in jedem Stadium gefördert und das Ergebnis begutachtet hat. Für seine kritische Begleitung, die mir zugleich stets größtmögliche Freiheit in der theoretischen Orientierung als auch in der Planung und Ausarbeitung der Arbeit gewährte, bin ich ihm sehr verbunden.

Darüber hinaus hat er mir die Möglichkeit gegeben, diese Arbeit im Rahmen eines Kolloquiums mit Kommilitonen zu diskutieren, was zu wichtigen inhaltlichen Auseinandersetzungen den Anstoß gegeben hat. Für die vielen Hinweise und Fragen danke ich allen Teilnehmern, die verschiedene Phasen meiner Arbeit im Gespräch unterstützt und kommentiert haben.

Großer Dank gilt dem für meine Bildungsbiografie wichtigsten akademischen Lehrer Herrn Professor Horst Rumpf, der mich bereits durch mein Studium hindurch begleitet hat. Für die Begutachtung der Arbeit sowie für die fruchtbaren und aufmunternden Gespräche, in denen er stets auf den Wald hinwies, der „vor lauter Bäumen“ Gefahr läuft, sich dem Blick zu entziehen, schulde ich ihm meinen Dank.

Der Frankfurt Graduate School for the Humanities and Social Sciences (FGS) bin ich zu Dank verpflichtet für die Unterstützung meiner Arbeit durch ein gewährtes Abschlussstipendium, das es mir ermöglichte, mich auf die Fertigstellung meiner Arbeit zu konzentrieren.

Für die Formatierung der Dissertation wie auch die motivierenden Gespräche möchte ich mich herzlich bei Herrn Nils Scherhag bedanken. Frau Elke Salmen bin ich für die anregenden Diskussionen rund um das Thema „ADHS“ verbunden.

Zum Abschluss der Arbeit beigetragen hat vor allem die Unterstützung und konstruktive Lektüre von Herrn Andreas Grellmann, dessen wertvolle Impulse aus einer anderen Perspektive meine Überlegungen bereichert haben.

Mein tief empfundener Dank gilt Frau Mareike Hartig, die das Werden dieser Arbeit von Anfang bis Ende begleitet und sie von der ersten bis zur letzten Seite gelesen hat. Mit ihrem profunden Wissen, ihrer Geduld und Unterstützung hat sie maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen und viele meiner Zweifel aus der Welt geschafft.

Gleiches gilt für die in ihrer Art einmalige Unterstützung von Frau Tanja Müller. Neben der intensiven Lektüre meiner Arbeit hat sie mir mit ihren kritischen Kommentaren und Anregungen immer wieder Anlass zu vertieften Reflexionen gegeben. Ohne die Gespräche mit ihr wäre an das, was folgend steht, in dieser Form kaum zu denken.

Wer längere Zeit intensiv an einem Projekt gearbeitet hat oder arbeitet, weiß, wie sehr einen das absorbieren kann. Nicht zuletzt möchte ich meinen Eltern danken, die mich in meinem Vorhaben immer unterstützt haben. Besonderer Dank gilt meiner Mutter. Was sie mir über Jahre hinweg an Verständnis entgegengebracht hat, ist mit Worten kaum auszudrücken.

Valeska Olde

Frankfurt am Main, im Herbst 2009

1 Thematisches Feld

Diese erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Verstehensmöglichkeiten der „Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung“ – kurz „ADHS“ – ist vor dem Hintergrund phänomenologischer Einsichten entstanden. Bei der Phänomenologie handelt es sich nicht um ein bloßes Instrumentarium von Lehrsätzen. Auch als ein Wissenschaftsprogramm wäre sie falsch verstanden. „Phänomenologisch“ heißt eine Beschreibungsweise der sich zeigenden Phänomene,¹ die sich ständig aktualisiert und dadurch flexibel bleibt (vgl. Merleau-Ponty 1966, 4). Dass mit den Phänomenen der kindlichen Unruhe, der Unaufmerksamkeit und der mangelnden Impulskontrolle etwas benannt ist, das sich zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, zwischen dem Selbst und der Welt abspielt, zeigt nicht zuletzt die emotional aufgeladene Diskussion um die „ADHS“.² In der Debatte geraten Experten wie Nichtexperten in Auseinandersetzungen.³ Erkennbar wird ein buchstäblicher Kampf um Aufmerksamkeit. Die Frage, wer unruhig, unaufmerksam und impulsiv sei beziehungsweise was beunruhigt, ablenkt und spontan agieren lässt, stellt sich schon an diesem Punkt.

1.1 Ausgangs- und Interessenlage

Eine Beschreibung der sich zeigenden Phänomene der „Unruhe“, „Unaufmerksamkeit“ und „Impulsivität“ aus der Sicht einer phänomenologisch orientierten Pädagogik verbindet sich mit dem Anspruch einer Urteilsenthaltung, was bei einem Reizthema wie „ADHS“ an eine Provokation grenzt (vgl.

-
- 1 Die Phänomene, das sind die Erscheinungen, die gemäß der phänomenologischen Maxime „Zurück zu den Sachen selbst!“ in den Blick zu nehmen und zu beschreiben sind. Um unruhigen und unaufmerksamen Verhaltensphänomenen näher zu kommen, ist aus phänomenologischer Sicht von theoretischen Erklärungen der „ADHS“ oder dessen, was unter ihr verstanden wird, abzusehen. Dieser Schritt zurück verbindet sich mit einer methodischen Neutralität, die in 1.2.1 erläutert wird.
 - 2 Der Begriff „ADHS“ beruht auf einer deskriptiven Diagnose (siehe Fußnote 18) und bezeichnet im laufenden Text unaufmerksame, unruhige und impulsive Verhaltensweisen, die als „ADHS“ bewertet werden.
 - 3 Im Unterschied zu wissenschaftlichen Positionen, bei denen Ursachenfragen im Zentrum des Interesses stehen, rücken in der medialen Aufbereitung beurteilende Aspekte des Verhaltens in den Vordergrund. Die Bewertungen reichen von der Stilisierung solcher Kinder mit einer „ADHS“ als Träger außergewöhnlicher Fähigkeiten bis hin zu ihrer Darstellung als zukünftige Straftäter. In der ersten Sicht werden die betroffenen Kinder mit Mozart oder Einstein, in letzterem Fall mit gewalttätigen oder drogensüchtigen Menschen in einen Zusammenhang gebracht.

1.2.1). Das befreiende Moment des Bewertungsaufschubs geht mit der Distanzierung von einem Dualismus einher, wie er in der Formulierung „Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung“ erkennbar angelegt ist.⁴ Der Sich-zu-Informieren-Suchende trifft im Feld der „ADHS“ vielfach auf Entweder-oder-Konstruktionen, die holzschnittartig etwa so zu beschreiben sind: Sind solche als hyperkinetisch⁵ bezeichnete Verhaltensweisen Ausdruck problematischer Bindungsbeziehungen *oder* ist das unruhige, unaufmerksame und impulsive Verhalten Ausdruck eines genetischen Defekts? Gibt es nichts *Drittes* zwischen „subjektiven“ und „objektiven“ Kräftepunkten, ist ein vertieftes Verständnis der aufstörenden Verhaltensweisen erschwert. Eine phänomenologische Theorie der Leiblichkeit kann meines Erachtens den Zusammenschluss von „Psychischem/Subjektivem“ und „Körperlichem/Objektivem“ im Verhalten triftig beschreiben. Ihre Ordnung ist die eines Sowohl-als-auch. Sie bildet den Angelpunkt meiner Überlegungen und meines Anliegens, phänomenologische Sichtweisen als Drittes in die erziehungswissenschaftliche Diskussion um die „ADHS“ einzubringen.

Für die Pädagogik ist es von nicht zu unterschätzender Relevanz, sich mit den unterschiedlichen Leitgedanken einschlägiger Theorien zur „Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung“ sowie deren Konsequenzen auseinanderzusetzen. Die Entwicklung eines genuin pädagogischen Verständnisses der sich zeigenden Verhaltensweisen ist erforderlich, weil die pädagogische Position nicht mit medizinischen und psychologischen Einstellungen zusammenfällt und von ihnen unterschieden bleiben sollte. In Bezug auf die „ADHS“ wirken die Erziehungswissenschaften grundlos überdeterminiert durch das naturwissenschaftliche Paradigma. *Diese Arbeit ist ein Versuch, vermittels eines phänomenologisch ausgerichteten Verständnisses der „ADHS“ zur Formulierung eines pädagogischen Standpunkts einen Beitrag zu leisten und damit eine Leerstelle im theoretischen Diskurs zu füllen.*

Eine theoretische Entzifferung der „ADHS“ entlang des Leitfadens menschlicher Leiblichkeit akzentuiert die situative und kontextuelle Abhängigkeit kindlicher Verhaltensweisen. Hervorgehoben sind damit der Ereignischarakter der Erfahrung und die Unabgeschlossenheit von Sinnbildungsprozessen. Eine so genannte ADHS verweist nicht auf *den* Sinn des Verhaltens,

4 So macht der Begriff des „Aufmerksamkeitsdefizits“ ein mangelndes kognitives Vermögen geltend und sieht von der Körperlichkeit des Menschen ab. Der Terminus „Hyperaktivität“ dagegen verweist auf einen „motorischen“ Überschuss und lässt „geistige“ Sphären außer Acht. Ein Ineinander von Bewegung und Wahrnehmung kann auf dieser additiven Grundlage nur unzureichend zum Thema gemacht werden.

5 Dieser Begriff ist neben der Bezeichnung „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung“ („ADHS“) und „Aufmerksamkeitsdefizitstörung“ (ADS) ein häufig verwendeter Klassifizierungstitel, der besonders das Merkmal der Überaktivität akzentuiert. In der Literatur kursieren weitere Begrifflichkeiten für das Erscheinungsbild, so etwa „hyperkinetisches Syndrom“ (HKS) oder „frühkindliches psycho-organisches Syndrom“ (POS). Sie werden von Wissenschaftlern weitgehend synonym verwendet.

der von vornherein feststünde und nur aufgedeckt zu werden bräuchte. Der scheinbar bekannte Zappelphilipp ist nicht durch und durch erkannt. Mein Interesse ist es, die Gewissheit, die sich mit der Namensgebung „ADHS“ verbindet, in dieser Arbeit in eine Krise zu bringen. Die so genannte ADHS ist ein Paradebeispiel für die Umwandlung von Unbekanntem in Bekanntes. Alle Theorie reduziert Komplexität, um Phänomene zu erklären oder zu verstehen. Durch das „Haben“ einer Begründungsfigur läuft sie Gefahr, Erklären und Verstehen auf Bekanntes zu reduzieren. Phänomenologie geht davon aus, dass vollständiges Verstehen nicht möglich ist. Wahrnehmung und Erfahrung sind ein Ineinander von Bekanntem und Unbekanntem (vgl. Husserl 1966a, 11; Merleau-Ponty 1966, 52). Das Verstandene weist erneut Züge des Unverstandenen auf.

Die Preisgabe uneingeschränkten Verstehens durch phänomenologische Beschreibungen der „ADHS“ impliziert eine Kränkung naturwissenschaftlicher Paradigmen, die Phänomene zu erklären beanspruchen. Durch ihren Verweis auf die Unabgeschlossenheit des Sinns verhindert sie außerdem eine Domestizierung der Andersheit des Anderen. Das Zähmen von Differenzen kann als Kehrseite des Verstehenwollens betrachtet werden und bildet die Schnittstelle, an der Verstehen absolute Züge anzunehmen beginnt. In dieser Arbeit werden keine endgültigen, fixen Lösungen zum Verständnis und zum Umgang mit der „ADHS“ formuliert. Vorrangig soll dem Leser⁶ die Mehrdeutigkeit und Sinnfälligkeit ruheloser, unaufmerksamer und impulsiver Verhaltensweisen aufgezeigt werden. Der vorliegende Text soll durch das Hineinkommen in eine phänomenologisch-pädagogische Denkweise den Blick für kindliche Lebenswelten schärfen und für Grenzen des Verstehens empfindlicher machen. Zu diesem Zweck werde ich unterschiedliche Erklärungs-muster und bestehende Verstehensangebote der „ADHS“ im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung auf ihr Potenzial für ein pädagogisches Verständnis der „ADHS“ hin befragen.⁷ Das Aufzeigen von Leerstellen im wissenschaftlichen Dialog dient der Stärkung und der Aufwertung der pädagogischen Kompetenz für unruhig, unaufmerksam und impulsiv agierende Kinder.

Die „ADHS“ als ein Aufsehen erregendes und umfassend diskutiertes Verhalten kann in dieser Arbeit nicht erschöpfend dargestellt werden. Bevor die in der Arbeit beschriebenen und phänomenologisch aufbereiteten Perspektiven auf die „ADHS“ näher skizziert werden, möchte ich kurz in den Begriff der Leiblichkeit einführen und sein Potenzial im Kontext eines Zu-

6 Aufgrund des ohnehin schwierigen sprachlichen Zugangs zur Phänomenologie habe ich mich im Interesse der besseren Lesbarkeit in dieser Arbeit für die männliche Schreibform entschieden. Die weibliche Form ist immer mitgedacht.

7 In dieser Arbeit sollen keine Fallstudien phänomenologisch beschrieben und ausgelegt, sondern allgemeine Bedeutungsstrukturen unruhigen, unaufmerksamen und impulsiven Verhaltens herausgearbeitet werden.

gangs zu unruhigen, unaufmerksamen und impulsiven Verhaltensweisen herausstellen.

1.1.1 Ein leibphänomenologischer Zugang zu unruhigen, unaufmerksamen und impulsiven Verhaltensphänomenen

Vor dem Bewusstsein des Ich gibt es einen Welt- und Selbstbezug des Individuums. Strukturen menschlicher Existenz beschreiben unter diesen Vorzeichen ein präreflexives Wirklichkeitsverhältnis. Ein dergestalt gefasstes Subjekt- und Weltverständnis findet Rückhalt in der Leibphänomenologie Maurice Merleau-Pontys. Mit dem Begriff der Leiblichkeit ist in Abgrenzung zur objektiven Körperlichkeit des Individuums sein Körper als Körper gelebter Bedeutungen zur Geltung gebracht. Merleau-Ponty begreift das „Ich“ als ein natürliches Subjekt, in dem naturhaftes Ich und personale Natur verflochten sind (vgl. ebd., 234).⁸ Bewusstsein erweist sich in dieser Sicht als ein leibhaftiges, das heißt zeitlich und räumlich gebundenes Bewusstsein. Mit ihm ist ein grundlegender Zugang zur Welt vor dem reflektierten Verhalten zur Welt charakterisiert, der durch die menschliche Wahrnehmung gewährleistet ist. Die im leibphänomenologischen Kontext als fungierende Intentionalität⁹ bezeichnete präreflexive Gerichtetheit des Menschen beschreibt eine vom wahrnehmenden Leib antizipierte Erfassung der Welt (vgl. Merleau-Ponty 1966, 136). Diese sinnstiftende Gerichtetheit leiblichen Verhaltens vor dem bewussten Wahrnehmungsakt bildet die Textur jeglicher Erkenntnis (vgl. Merleau-Ponty 1966, 15). Aus diesem Blickwinkel ist Bewusstsein „Sein beim Ding durch das Mittel des Leibes“ (Merleau-Ponty 1966, 168). Merleau-Ponty beschreibt es als „Einheit eines einzigen ‚Ich kann‘“ (ebd., 364), das dem intellektuellen „Ich weiß“ uneinholbar voraus liegt.

Ich-Identität ist leiblich zu denken und vermittelt erkennender, mit Bewusstsein ausgestatteter Dimensionen nicht in jeder Beziehung erfasst. Der gelebte, fungierende Leib ist „mehr“ als der retrospektiv befragte Körper. Markiert ist damit die Differenz zwischen aktuellem Erlebnis und nachträglich thematisierter Erfahrung. Das diskrepante Verhältnis verweist auf den Sinn konstituierenden und generierenden konkreten Handlungsvollzug, im Unterschied zum reflexiven Bewusstsein. Dieser grundsätzliche Abstand wird

8 Das Individuum ist eine prekäre Einheit naturhafter und zugleich ichhaft gelebter Leiblichkeit (vgl. ex. Plügge 1967, 57ff.). Der Mediziner Plügge setzt sich in seinen Schriften intensiv mit den Beziehungen zwischen somatischen und phänomenalen Prozessen auseinander. Er beschreibt den inneren Zusammenhang von Körperlichkeit und Leiblichkeit mit der Metapher eines fließenden „Hin und Her“ (Plügge 1967, 75).

9 Den Begriff der Aktintentionalität bei Husserl erweiterte Merleau-Ponty zur fungierenden Intentionalität, das heißt, vor dem handelnden Ich (Aktbewusstsein) existiert bereits eine Welt, auf die sich das Ich ausrichtet. In einer solchen Konzeption des Bewusstseins kann „das Bewußtsein bisweilen aufhören zu wissen, was es tut“ (Merleau-Ponty 1966, 396).

auch in dieser Arbeit nicht geschlossen werden, weil Sinn mit Worten nicht endgültig bestimmt werden kann. Menschliches Verhalten weist über sich selbst hinaus auf die Mitwirkung der Welt, auf ihren Überschuss über jeden Begriff (vgl. dazu 1.2.2). Das bedeutungsgeladene, präreflexive Verhältnis von Individuum und Welt kann allerdings durch Formulierungen des Sich-Bewegens und Sich-Verhaltens zum Ausdruck gebracht werden. Sie vermeiden eine Entsubjektivierung des Subjekts und betonen wechselseitige Wirkzusammenhänge zwischen Leib, Selbst und Welt (vgl. ex. Straus 1978, 238ff.; v. Weizsäcker 1996, 132). Auch Begrifflichkeiten des *Erfassens*, *Festhaltens* und *Wahrnehmens* verweisen darauf, dass der Leib immer schon involviert ist. Er ist ein grundlegendes Phänomen der Sinndeutung seiner selbst und der Welt.

Leibphänomenologische Beschreibungen *erziehungswissenschaftlich* relevanten Phänomene akzentuieren den Körper als Erscheinung erlebter und gelebter Bedeutungen. Der Leib ist der konkrete Ort, an dem Wahrnehmung, Verhalten und Weltorientierung sich realisieren. Beschreibungen der „ADHS“ aus der Sicht der Leibphänomenologie verbinden sich daher mit einer Zurückverlagerung von Sinn Grenzen. Durch die Sinnverschiebung in präreflexive Regionen vollzieht sich eine Aufwertung kindlicher Erfahrungswelten, die den Interpretationsspielraum in Bezug auf ruheloses kindliches Verhalten erweitern kann. Die aspektisolierende Logik naturwissenschaftlicher Zugriffe auf die „ADHS“ indessen neutralisiert die Lebenswelt¹⁰ und verkürzt eine darauf aufbauende pädagogische Theorie und Praxis. Dabei gründet das „Universum der Wissenschaft [...] als Ganzes auf dem Boden der Lebenswelt, und wollen wir die Wissenschaft selbst in Strenge denken, ihren Sinn und ihre Tragweite genau ermessen, so gilt es allem voran, auf jene Welterfahrung zurückzugehen, deren bloß sekundärer Ausdruck die Wissenschaft bleibt“ (Merleau-Ponty 1966, 4). Der Lebensweltbegriff erfährt in der französischen Phänomenologie eine Konkretisierung. Mit dem Terminus des „Zur-Welt-seins“ (ebd., 103) bezieht sich Merleau-Ponty auf die Welt in ihrer vorwissenschaftlichen Selbstverständlichkeit und intersubjektiv erfahrbaren Bedeutsamkeit. Der Begriff verweist damit auf Ausgangspunkte der Erfahrung, die in der erzieherischen Wirklichkeit entstehen. Die nicht thematisierte Ausklammerung von Wirklichkeiten in den Wissenschaften führt im Kontext der „ADHS“ dazu, dass der lebendige Körper als „Erkenntnisgegenstand“ aus der Theoriebildung herausgehalten wird.

10 Der phänomenologische Begriff der Lebenswelt verweist auf das wissenschaftskritische Spätwerk Husserls, in dem er die positivistische Vorstellung vom „An-sich-Sein“ der Dinge zu widerlegen und die subjektive Relativität menschlicher Erkenntnis hervorzuheben versucht (vgl. Husserl 1954). Im Gegensatz zu dem Begründer der Phänomenologie verzichtet Merleau-Ponty auf ontologisierende Fundierungsversuche des Lebensweltkonzepts (vgl. Merleau-Ponty 1966).

Wie Merleau-Ponty die Leiblichkeit des Menschen zu sehen vorschlägt, eignet sich sehr gut dafür, verschiedene Perspektiven von als hyperkinetisch bezeichneten Verhaltensweisen in einen triftigen Zusammenhang zu bringen. Das Mitbedenken der Leiblichkeit des Menschen dient der Erweiterung wissenschaftlicher Spielräume, ohne dass diese dadurch an Differenziertheit verlieren. Durch diesen Einbezug des erlebten Körpers werden Gestaltungsmomente der „ADHS“ sichtbar, an die (sonder-)pädagogische¹¹ Disziplinen anschließen können. Ein zentrales Anliegen bildet neben der Reflexion „selbstverständlicher“ Körper-, Wissenschafts- und Weltbilder in der so genannten ADHS eine Sensibilisierung für den *Appell- und Ausdruckscharakter* kindlichen Verhaltens. Dass in der so genannten ADHS Bezüge zum Selbst, zur Welt und zu anderen Subjekten immer mit im Spiel sind, bildet einen zentralen Ausgangspunkt meiner Überlegungen.

1.1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in vier Abschnitte, in denen ich mich aus verschiedenen Perspektiven der Frage annähere, wie die „ADHS“ in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen erklärt und verstanden wird. Unaufmerksames, unruhiges und impulsives Verhalten zeigt in Abhängigkeit zu theoretischen Einstellungen jeweils ein anderes Gesicht. Mit der Intention einer differenzierten, verständnisorientierten, die Leiblichkeit und Sinnlichkeit des Subjekts betonenden Sicht auf das sich zeigende Verhalten werden die Sichtweisen um phänomenologische Betrachtungen erweitert. Die berücksichtigten Aspekte im Rahmen dieser konstellativen Annäherung an die Phänomene sind frei von dem Anspruch auf Lückenlosigkeit und betonen die Mehrdeutigkeit unruhigen, unaufmerksamen und impulsiven Verhaltens.

Im Anschluss an diese Einführung nimmt das zweite Kapitel der Arbeit Bezug auf das rein physiologisch ausgerichtete Wissenschaftsbestreben, Ursachen der „ADHS“ freizulegen. Die Ausdehnung objektiver Perspektiven bis in die Mikrostrukturen des Organismus hinein verbreitert den gegenständli-

11 Über den Begriff der „Sonderpädagogik“ sowie über sein Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik gibt es eine Vielzahl von Auseinandersetzungen. Die Frage nach der Beziehung von Sonderpädagogik und Pädagogik und danach, welcher Begriff der angemessene sei, kann hier nicht vertiefend behandelt werden. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe Sonder- und Heilpädagogik sowie Pädagogik weitgehend synonym verwendet. Diesbezüglich möchte ich mich der Position Möckels anschließen, die er in Anlehnung an Paul Moors Sentenz „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes“ formulierte. Mit dem Satz „Pädagogik ist Heilpädagogik und nichts anderes“ verleiht Möckel seiner Ansicht Ausdruck, dass pädagogische Theorien sich daran bewähren müssen, ob sie sich auch auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen beziehen lassen (vgl. Fröhlich 1994, 12; vgl. Möckel 1986, 164ff.). Pädagogik muss in dieser Perspektive entschlossen sein, ihr Forschungsinteresse auf die Auseinandersetzung mit konkreten, leiblich verfassten Subjekten auszurichten, nicht auf deren ideale Konstruktion.

chen Zugriff auf den Leib mitsamt seinen Verhaltensweisen. Der Neurobiologe Hübner formuliert Grenzen des naturwissenschaftlichen Paradigmas. Seine Beschreibungen der „ADHS“ ermöglichen eine Anknüpfung erfahrungswissenschaftlicher Perspektiven. Der neurowissenschaftlich objektivierte Körper wird von mir mit dem Konzept eines erlebten Leibes kontrastiert. Vor dem Hintergrund der Differenz der Betrachtungsweisen wird im Anschluss mit Hübner und Merleau-Ponty eine „leiborientierte“ neurowissenschaftliche Sicht auf die „ADHS“ eröffnet und als ein Vorschlag für ein pädagogisches Verständnis „hyperkinetischen“ Verhaltens in die aktuelle Diskussion eingebracht. Eine „leiborientierte“ Neurowissenschaft ermöglicht meiner Ansicht nach ein Verständnis der „ADHS“, in dem Erklären und Verstehen nicht zwei unterschiedliche Zugänge zum Verhalten implizieren. Ein alternativer Weg zum Verhalten ist umso dringlicher, als in der Pädagogik auffälligen Verhaltens der Verstehensbegriff zunehmend von Erklärungsfiguren abgelöst wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass pädagogische Disziplinen offenbar dazu neigen, an den am Objektivitätsideal ausgerichteten, der Erziehungswirklichkeit entfremdeten Theorien anzuknüpfen. Das führt dazu, dass in schulischen Feldern (neuro-)biologischen und konstitutionellen Faktoren im Sinne einer genetischen Disposition bei der Entstehung der „ADHS“ ein höherer Stellenwert eingeräumt wird als etwa sozialen Faktoren. Augenfällig ist ein Mangel an genuin pädagogischen Arbeiten und Positionen zum Forschungsgegenstand unruhiger, unaufmerksamer und impulsiver Verhaltensweisen.

Die im zweiten Kapitel aufgezeigte Einflussstärke eines medizinisch-psychologischen Verständnisses der „ADHS“ innerhalb pädagogischer Wissenschaftsgebiete geht mit einer sich subtil vollziehenden Neutralisierung der Lebenswelt einher. Besonders deutlich wird die Weltentleerung im so genannten Aufmerksamkeitsdefizit, dem sich das dritte Kapitel meiner Arbeit zuwendet. Eine „Aufmerksamkeit“, die sich in den neurophysiologischen Funktionen der auf die Sinnesorgane einwirkenden Reize erschöpft, steht in bemerkenswerter Diskrepanz zu der Vorstellung, dass es sich bei ihr um eine geistige Technik im Sinne der Konzentration handelt. Die Widersprüchlichkeit der Perspektiven hat im Kontext des „Aufmerksamkeitsdefizits“ zur Folge, dass sein physiologisches Erklärungsgerüst durchsetzt ist von einem Verständnis, das es als Ausfall verstandesmäßiger Fähigkeiten betrachtet. Die Sonderung in geistige und physiologische Bereiche geht aus einer Bestimmung der „Aufmerksamkeit“ hervor, die sie nicht als erfahrungsgeneriert betrachtet. Da das Verständnis der Aufmerksamkeit und ihrer Störung in den Wissenschaften primär vom Bewusstsein her gewonnen wird (Sich-Richten-auf), sollen dem Leser in diesem Abschnitt der Arbeit pathische Dimensionen der Aufmerksamkeit (Getroffen-Sein-durch) aufgezeigt werden.¹² Das Subjekt

12 Der Mediziner Straus unterscheidet in seiner Wahrnehmungslehre zwischen gnostischem „Sich-Richten-auf“ und pathischem „Getroffen-Sein-durch“ (vgl. Straus 1978, 372).

macht Erfahrungen im zweifachen Sinn des Herstellens und des Erleidens (vgl. Waldenfels 2004, 177). Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungserfahrungen sind demnach sowohl dem Bereich der Natur als auch dem der Kultur zuzurechnen. Mithilfe einer phänomenologischen Adaption der Gestalttheorie thematisiere ich die „ADHS“ anschließend als eine Drift des Aufmerksamkeitsverhaltens in unwillkürliche Dimensionen. Im Gegensatz zum klassifizierenden Trend wird unaufmerksames, unruhiges und impulsives Verhalten dabei im Kontext kindlichen Zur-Welt-Seins betrachtet. Aus dem Diskurs über die „ADHS“ ausgegrenzt bleibt ferner die im phänomenologischen Zusammenhang unterstrichene konstitutive Unbestimmtheit der „Aufmerksamkeit“. Sie prononciert eine prinzipielle Mehrdeutigkeit menschlicher Erfahrungen, die im Kontrast zur diagnostischen Kategorie des „Aufmerksamkeitsdefizits“ steht. Ihre mangelnde Beachtung resultiert offenbar aus einer Gesellschaftsentwicklung, die kognitiv gerichtete Aufmerksamkeit zum ausschließlichen Instrument der Erkenntnis stilisiert und die zum Schluss des Kapitels in den Blick genommen wird. Historische Prozesse, die eine intensivierte Suche nach den biologischen Funktionen der „Aufmerksamkeit“ dokumentieren, können zeigen, dass eine sozial konstruierte Größe post festum mit naturwüchsigen Prozessen erklärt werden soll.

Der unbestimmbare Rest, durch den sich kindliches Verhalten auszeichnet, verbindet sich offenbar mit dem Versuch, „hyperkinetische“ Verhaltensweisen medikamentös verfügbar zu machen. Aus dem medizinischen Paradigma folgt ein einfaches, effektives Behandlungsmodell der „ADHS“. Seine Risiken werden im vierten Teil der Arbeit unter Berücksichtigung der hohen Überschneidungsraten der „ADHS“ mit den „Störungen des Sozialverhaltens“ aufgezeigt. Aus neuropharmakologischer Perspektive ist außerdem zu erörtern, ob medikamentöse Verfahren Erfahrungen erschweren, die mit dem Begriff der „Selbstwirksamkeit“ umschrieben werden. Aufgeworfen wird die Frage, ob die Perspektive der erlebten Leiblichkeit von der vergegenständlichenden Perspektive des Repariertwerdens überlagert werden kann und worin dies zum Ausdruck gelangt. Zwischenmenschliche Erfahrungen und deren Bruchlinien bleiben in medizinischen, psychologischen und psychiatrischen Handlungskonzepten weitgehend unthematisiert. Erfahrungen erwirbt das Individuum durch seine Beziehung zu Anderen. Beziehungen können somit als Grundlage einer Modifikation von Erfahrungen betrachtet werden. Mein zentrales Anliegen in diesem Abschnitt gilt einer Akzentuierung der Beziehungsdimension als Form erzieherischen Handelns. Der intersubjektive Dialog betrifft phänomenologisch gewendet den Bereich der Zwischenleiblichkeit. Die Bedeutung des Anderen kann als entscheidender Brückenschlag zwischen psychoanalytischen und phänomenologischen Ansichten betrachtet werden. Obgleich ihre Betrachtungsweisen der „ADHS“ einander sehr nahekommen, folgen aus ihnen unterschiedliche Handlungskonzepte. Daher arbeite ich in einem weiteren Schritt die pädagogische Beziehung aus der Sicht der

phänomenologischen Pädagogik¹³ in ihren Unterschieden zur psychoanalytischen Perspektive heraus.

Das soziale Vertrautsein mit der Welt und den Anderen verweist auf eine potenzielle Verwundbarkeit des Individuums. Die Verankerung des leiblichen Selbst in der Lebenswelt macht unter ihrem beschaulichen Anstrich darauf aufmerksam, das sich jede Erfahrung, auch die schmerzliche oder unbedeutend erscheinende, in die Strukturen des Verhaltens einschreibt. Das fünfte Kapitel meiner Arbeit verbindet sich daher mit der Absicht, den lebensweltlichen Hintergrund solcher als hyperkinetisch bezeichneter Kinder mitsamt seiner Wirkmacht auf den Verhaltensstil genauer in den Blick zu bekommen. In Bezug auf „hyperkinetisches“ Verhalten und die Generierung soziokultureller Benachteiligung hält die Habitustheorie Bourdieus interessante Gesichtspunkte für leibphänomenologische Argumentationen bereit. Mithilfe des Habitus-Konzepts kann eine Zone leiblichen Sinns innerhalb sozialer Wirklichkeiten freigelegt werden, da es den Einfluss der Lebenswelt auf kindliche Verhaltensstrukturen zu beschreiben vermag, ohne das Individuum zu determinieren. Machtverhältnisse werden nicht nur im leiblichen Verhalten sichtbar, sie sind auch auf die Leiblichkeit gerichtet. Das kann eine Beschreibung abweichender Verhaltensweisen respektive der „ADHS“ im Kontext sozialer Integration und Desintegration veranschaulichen. Sie lässt unterschiedliche Umgangsweisen mit der so genannten ADHS in institutionellen Kontexten hervortreten. Etikettierung, Ausschluss und Normalisierung werden in diesem Kapitel beschrieben als Teil eines Ordnungsgeschehens, das am Punkt der zunehmenden Entsinnlichung des Körpererlebens zur Ausbildung eines riskanten „Leib-Habitus“ jenseits der Legalität beitragen kann. Ein soziologisch-phänomenologischer Blickwinkel kann meiner Ansicht nach die Überschneidung „hyperkinetischer“, riskanter, gewaltbereiter und krimineller Verhaltensweisen abseits genetischer Entwicklungslogiken beschreiben. Im Anschluss an die Verknüpfungen zwischen der „ADHS“, soziokulturellen Benachteiligungslagen und riskanten Verhaltensweisen wird unruhiges, unaufmerksames und impulsives Verhalten im Kontext zunehmender Beschleunigungslagen betrachtet. Dreh- und Angelpunkt der Beschreibungen ist das leibliche Verhalten, in dem die räumliche und zeitliche Verfasstheit zunehmender Geschwindigkeiten sichtbar wird. Das Verhalten solcher Kinder mit einer „ADHS“ lässt die vermeintliche Bruchlosigkeit unserer Erfahrungswelt ungewiss werden. Insofern Allgemeines (Lebensbedingungen) im Besonderen („ADHS“) sichtbar wird, können die Betrachtungen zu einer Relativierung

13 Die Bezeichnung „phänomenologische Pädagogik“ verbindet sich nicht mit dem Ziel, phänomenologische Methoden zu verabsolutieren (vgl. Danner 1998, 145). „Phänomenologische Pädagogik“ meint in dieser Arbeit keineswegs, dass die Phänomenologie das Fundament von Pädagogik sei und Pädagogik sich nur ausgehend von ihr begründen ließe. Der Begriff ist in dieser Arbeit in Entsprechung zu dem der „psychoanalytischen Pädagogik“ gewählt worden.

„hyperkinetischen“ Wahrnehmungs- und Bewegungsverhaltens den Anstoß geben.

Die so genannte ADHS bezieht sich auf ein Verhalten, das noch in der Konkretion verfangen ist. Es vermag Aufschluss über Wirklichkeiten zu geben, in denen Kinder leben. Umgekehrt kann durch eine Betrachtung lebensweltlicher Strukturen etwas über die Verhaltensstrukturen unruhiger, unaufmerksamer und impulsiver Kinder in Erscheinung treten. Der zirkuläre Befragungsstil der Arbeit befasst sich mit den *Erfahrungen*, die in den unruhigen, unwillkürlichen und unreflektierten Verhaltensweisen einer „ADHS“ artikuliert werden. Er impliziert die Überzeugung, dass abweichendes kindliches Verhalten sinnhaft strukturiert ist. Der Antwortcharakter des Verhaltens, den der Phänomenologe Waldenfels in seinen Veröffentlichungen herausstellt,¹⁴ besitzt im Kontext des Verstehens unruhiger, unaufmerksamer und impulsiver Verhaltensweisen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Verhalten ist Fortführung, keine reine Sinnsetzung (vgl. Waldenfels 2005, 63).

Um Räume zu alternativen Bedeutungsstrukturen, zu einem differenzierteren Verständnis der „ADHS“ aufzuschließen, werden ihre Bestimmtheiten in dieser Arbeit mit einem Fragezeichen versehen. Eine Infragestellung des vertrauten Zappelphilipps führt zu einer Irritation, die in der Struktur der Phänomenologie enthalten ist. Ihre Methode eignet sich zur Problematisierung des Selbstverständlichen in der „ADHS“, weil sie die eigenen Bedingungen reflektiert. Dazu ist eine Einstellung notwendig, die sich von der Unbekanntheit und Einzigartigkeit der Phänomene treffen lässt. Es gilt in dieser Perspektive, das Aufstörende im Phänomen zu verstehen, ohne es durchdringen zu wollen und abschließend zu einem Phänomen „an sich“ zu machen. Die von der Phänomenologie geforderte möglichst vorurteilsfreie Einstellung bringt das Phänomen in die Schwebe.

1.2 Das (leib-)phänomenologische Verstehen

Eine phänomenologische Beantwortung pädagogischer Fragestellungen lässt ein uneinheitliches Bild (und die Orientierung an unterschiedlichen Schulen) hervortreten. Gemeinsam sind den verschiedenen phänomenologischen Beschreibungen erziehungswissenschaftlich relevanter Phänomene eine Akzentuierung philosophischer und erfahrungswissenschaftlicher Aspekte sowie eine Stärkung subjektiver Erlebnisperspektiven (vgl. Rittelmeyer 1990, 13). Wesentlich für die Forschungsweise der Phänomenologie ist die phänomenologische Reduktion, die durch ihren Rekurs auf die leibliche Weltzugewandtheit auf eine Problematisierung des Selbstverständlichen zielt. Bedeutsam für

14 vgl. bes. Waldenfels 1980; 1994.

diese Einstellung ist eine zum Staunen bereite Haltung, die sich dem Fremden zu öffnen sucht und eingeschliffene Welterklärungen aussetzt.

1.2.1 *Von der Enthaltung und der phänomenologischen Aufmerksamkeit zur Sinndimension*

Husserls Aufforderung, sich den „Sachen selbst“ zuzuwenden, intendiert den Verzicht auf Abstraktionen, die die lebensweltliche Basis unseres Zur-Welt-Seins durch Seinsaussagen vorschnell zudecken. Der Begriff der „Reduktion“ oder „Enthaltung“ kennzeichnet das Einnehmen einer Haltung, die von der behauptenden Kraft theoretischer Setzungen Abstand nimmt. Das Absehen von ethischen, logischen und ästhetischen Idealen soll gewährleisten, dass die Wirklichkeit beschrieben und nicht konstruiert wird (vgl. Merleau-Ponty 1966, 6). In der phänomenologischen Enthaltung liegt ein herausforderndes und streitbares Moment. Der Mensch hat immer schon ein Urteil, von dem er (implizit) ausgeht. Es dient der Orientierung in der Welt. Im Unterschied zu Husserl verzichtet Merleau-Ponty auf die Vollständigkeit der transzendentalen Reduktion. Es gibt kein Denken außerhalb unseres Zur-Welt-Seins, so Merleau-Ponty (vgl. ebd., 10f.). Weil der Mensch in der Welt situiert ist und sich seine Reflexionen über sie notwendig auf sie stützen, ist die „wichtigste Lehre der Reduktion [...] die Unmöglichkeit der *vollständigen* Reduktion“ (ebd., 11; Herv. i. Orig.). Damit ist universelle Erkenntnis ausgeschlossen. Die Loslösung von einer Ursachensuche, der Verzicht auf letzte Erklärungen bilden den Weg zum Phänomen und sind Beispiele für ein Reflektieren auf einer Ebene, die sich nicht von vornherein auf Normen, Werte oder moralische Motive stützt. Eine Distanzierung von der Art und Weise, wie der Mensch die Welt, in der er lebt, versteht, bedeutet eine *Labilisierung* seiner Wahrnehmungsverankerung. An dieser Stelle verweist der Begriff der Reduktion auf das Einnehmen einer Distanz, die einen „Bruch in unserem Vertrautsein mit der Welt“ (Merleau-Ponty 1966, 11) erfordert. Sofern dieser Bruch nicht zum Verschwinden der Außenwelt führt, handelt es sich um eine künstliche Einstellung. Der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf spricht im Zusammenhang mit dieser Form der Weltvergegenwärtigung vom Kriterium des „phänomenologisch gebrochenen Blicks“ (Rumpf 1991, 313). Er misst dem befremdenden Moment des „Staunens“ für eine Drift hin zur phänomenologischen Aufmerksamkeit beträchtlichen Wert bei (vgl. Rumpf 2000, 13ff.). Es unterscheidet sich vom kindlichen Staunen durch die notwendige Abkehr des Erwachsenen von seiner bekannten Sicht auf die Welt (vgl. Seewald 2004, 28). Ein Sich-befremden-Lassen markiert den Übergang von einer natürlichen zu einer phänomenologischen Einstellung. Die Verfremdung von Bekanntem lässt das Bekannte unbekannt werden und raubt dem Selbstverständlichen seine vertrauten Züge. Insofern die phänomenologische Redukti-