

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 6 (2024)

**In den Fokus ver-rückt – hidden topics im
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung**

Bibliografie:

Patricia Baquero Torres und Susanne Leitner:
Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer
für durchque(e)rende Forschungszugänge.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 6 (6), 196-208.
<https://doi.org/10.35468/6103-13>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6103

ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print

Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer für durchque(e)rende Forschungszugänge

Migration, discrimination and “special needs in emotional and social development” – A plea for que(e)ring research approaches

Patricia Baquero Torres^{1} und Susanne Leitner²*

¹Martin- Luther-Universität Halle-Wittenberg

²Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

***Korrespondenz:**

Patricia Baquero Torres

patricia.baquero-torres@paedagogik.uni-halle.de

Einreichdatum: 28.11.2023

Annahmedatum: 12.01.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Patricia Baquero Torres:

<https://orcid.org/0009-0006-2284-4193>

Susanne Leitner:

<https://orcid.org/0000-0002-1423-3847>

Abstract

Im Nachgang zu einem Vortrag zum *weißen* Fleck des Förderschwerpunkts ESENT (Leitner, 2023a) wurde die Frage aufgeworfen, was im Sinne der vorgestellten Theorien zu tun sei. Dieser Beitrag ist der erste Versuch einer Antwort und zugleich eine Einladung zu vertiefter kritischer Diskussion. Kurz zusammengefasst lautet sie (*nicht nur, aber auch*): *anders forschen, anders wissen*. Ausgehend von jüngsten Analysen von Donja Amirpur (2023) argumentieren wir, warum der sogenannte³ Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESENT), wie wir meinen, mit Blick auf Diskriminierungserfahrungen der adressierten jungen Menschen (Leitner, 2023b) gut daran tut, die Dominanz konventioneller Forschungszugänge und Methodologien sowohl qualitativer als auch und insbesondere quantitativer Art kritisch zu hinterfragen. Wir argumentieren, dass die Erforschung von Diskriminierung nicht *sauber* sein sollte. Der Einsicht folgend, dass Wissensbildung innerhalb von Machtstrukturen stattfindet, muss vielmehr anerkannt werden, dass die den jeweiligen Wissenschaftstraditionen entspringenden Methoden ebenfalls in diese Machtstrukturen eingebettet sind und somit nicht „neutral“ sein können. Vorschlagsweise führen wir daher drei Ansätze an, in denen wir Potential für situiertheitsbewusste Wissensproduktion sehen, namentlich Defamiliarisation, Post-Qualitative Research sowie z. B. Arts Based Research.

Keywords

ESENT, situated knowledge, decolonial studies, sonderpädagogische Wissensproduktion

³ Den hier vertretenen Ansätzen diskriminierungskritischer und dekolonisierender Pädagogik folgend muss unserer Ansicht nach das binarisierende Denken in Förderschwerpunkten grundsätzlich in Frage gestellt werden. Folglich sprechen wir in kritischer Distanznahme vom *sogenannten* Förderschwerpunkt ESENT.

Abstract

As a follow-up to a lecture on the white spot of ESENT (Leitner, 2023a), the question was raised as to what should be done in terms of the theories presented. This article is the first attempt to answer this question and at the same time an invitation to a more in-depth critical discussion. In a nutshell, it is (not only, but also): doing research in a different way, knowing in a different way. Based on recent analyses by Donja Amirpur (2023), we argue why, in our opinion, the so-called special needs in emotional and social development would do well to critically question the dominance of conventional research approaches and methodologies, both qualitative and, in particular, quantitative, with regard to the experiences of discrimination experienced by the young people addressed (Leitner, 2023b). We argue that research on discrimination should not be neat. Rather, following the insight that knowledge formation takes place within power structures, it must be recognized that the methods originating from the respective academic traditions are also embedded in these power structures and thus cannot be «neutral». We therefore suggest three approaches in which we see potential for situatedness-conscious knowledge production, namely defamiliarization, post-qualitative research and, for example, arts-based research.

Keywords

special needs in emotional and social development, situated knowledge, decolonial studies, special educational knowledge production

1 Das moderne Subjekt und die hegemonische Wissensproduktion im sonderpädagogischen Kontext

Im Schnittfeld von Inklusionspädagogik und rassismuskritischer Migrationspädagogik sind in letzter Zeit einige Arbeiten entstanden, die intersektionale Zusammenhänge zwischen den durch Rassismus und Ableismus gezogenen Differenzlinien in den Blick nehmen (z. B. Buchner & Akbaba, 2023). Eine systematische Reflexion der Frage, was diskriminierungskritische Perspektiven für ein Verständnis von Bildung im Kontext einer postkolonial verfassten Migrationsgesellschaft im sogenannten Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESENT) und insbesondere für die Herstellung von Wissen bedeutet, steht unseres Erachtens jedoch noch aus. Mit diesem Beitrag wollen wir auf Inkonsistenzen, Spannungen und blinde Flecken hinweisen. Geleitet werden unsere Gedanken insbesondere durch feministische Wissenschaftskritik sowie post- und dekoloniale Theorien, die auf das wechselwirkende Verhältnis zwischen Wissensproduktion und gesellschaftlichen Machtverhältnissen hinweisen (Lugones, 2008). Die Annahme, wissenschaftliches Wissen sei neutral und objektiv, wird dabei grundsätzlich hinterfragt und es wird gezeigt, wie diese Annahmen eher konstitutiv für *weiß*-eurozentrisches, modernes und koloniales Denken sind. Ein zentrales Anliegen dieser kritischen Ansätze ist deshalb, dieses Verhältnis in kontextspezifischen Zusammenhängen aufzudecken. Darüber hinaus gilt es, diese hegemoniale Logik zu dezentrieren und dabei die Art zu denken und die Wissensproduktion zu dekolonisieren.

Anknüpfend an dekoloniale Konzepte der Kolonialität von Macht, Wissen und Sein, wie sie in der sogenannten Modernidad/Colonialidad-Debatte (Baquero Torres, 2022) diskutiert werden, ist hier auf die Wirkungsmacht westlich-kolonialer Narrative einzugehen und mithin zu argumentieren, dass sich der modern-koloniale Subjektbegriff in der eurozentrischen und hegemonialen Wissensproduktion durch die Marginalisierung des Wissens rassifizierter und migrantisierter⁴ Personen konstituiert. Die hegemonial-wissenschaftliche Wissensproduktion stellt eine eindeutige Grenzmarkierung zwischen als *wissenschaftlich* anerkannten und *subalternem* Wissen her. Damit verbunden werden asymmetrische binäre Dominanzverhältnisse zwischen den als wissend und sprechend geltenden Subjekten und deren Definitionsmacht und den als sprachlos und inferior imaginierten „Anderen“ – sprich: den sonderpädagogisch markierten Kindern und Jugendlichen – konstruiert.

Solche hierarchischen binären Konstruktionen von „Wir“ und den „Anderen“ sind das Fundament jener dominanzgesellschaftlichen Praxis des *Othering* (Said, 1978), indem Menschen als „Andere“ bzw. als Normabweichende repräsentiert werden. Im Feld der Sonderpädagogik betrifft dies die Frage, wer die *Anderen*, also die sonderpädagogisch Adressierten seien. In ihrer intersektionalen Analyse diagnostischer Verfahren entlang von Migration und Behinderung setzt sich Donja Amirpur (2023) aus einer rassismus- und ableismuskritischen Perspektive mit der Wissensproduktion in sonderpädagogischer Fachliteratur zu Diagnostik auseinander. Dabei argumentiert sie, dass auf kulturalistische Legitimierung diagnostischer Verfahren zurückgegriffen werde und dass gerade auf der Grundlage diskriminierenden und rassistisch basierten Wissens die Zuweisung von Förderbedarf erfolge. Das Konstrukt *nicht-westlicher kultureller Zugehörigkeiten* dient so als zentrale Leitidee für die Produktion diagnostischen Wissens. Amirpur (2023) stellt fest,

4 Im Folgenden wird diese Bezeichnung verwendet um deutlich zu machen, dass es sich dabei um eine definitivische Zuschreibung handelt mit Grenzziehungen zwischen „Wir“ und den „kulturellen Anderen“, die auf rassistischen und kulturalistischen Vorstellungen basiert.

dass die Argumentation entlang der Unterscheidung von Kindern 'mit' und 'ohne' Migrationshintergrund verläuft, wobei sich 'Migrationshintergrund' als Chiffre für bestimmte angenommene natio-ethno-kulturelle Herkunftskontexte erweist. Es wird unreflektiert auf Sammelkategorien unterschiedlicher Ordnung wie türkisch, afrikanisch, muslimisch – immer in Abgrenzung zu deutsch – zurückgegriffen. Der 'Migrationshintergrund' erweist sich damit als Containerbegriff, in dem sich unterschiedliche Annahmen zu Differenz gegenüber einer als homogen gedachten 'deutschen' Bevölkerung resp. 'Entwicklung' verbergen. (Amirpur, 2023, S. 43-44)

Wie sie aufzeigt, ist in vielen Texten eine kulturalistische Lesart vertreten, durch die migrantisierte Kindheiten asymmetrisch als „kulturferne Kinder“ gegenüber der „kulturnahen“ Normkindheit dargestellt werden. Hier wird argumentativ für die Verhaltensstörungen der „kulturfernen Kinder“ aber auch das Erziehungsverhalten ihrer Eltern ins Spiel gebracht. Dabei werde „das Bild eines migrantisierten Kindes gezeichnet, dessen deklarierte Unfähigkeit auf erziehungsinkompetente Eltern zurückzuführen sei, die ihre Kinder der vermeintlich neuen Welt auslieferten, statt sie in dieser zu begleiten.“ (Amirpur, 2023, S. 47).

Amirpurs Analyse zeigt deutlich, wie *Otherings*prozesse eine wesentliche Funktion in der sonderpädagogischen Wissensproduktion haben. Die zugeschriebenen sprachlichen, kulturellen, religiösen und zivilisatorischen Defizite migrantisierter Kinder und Jugendlicher entscheiden nicht nur über ihren Bildungsverlauf, sie reproduzieren ebenso gesellschaftliche hierarchische Verhältnisse, die soziale Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft weiter tradieren. So ist nicht verwunderlich, dass bereits im Feld der frühen Kindheit mit der Implementierung z. B. von diagnostischen Verfahren zur Früherkennung von Abweichungen in der kindlichen Entwicklung Exklusionsmechanismen vorangetrieben werden, von denen insbesondere migrantisierte Kinder schon in der Kita betroffen sind und dort steigende Förderquoten nachweisen. Diese Erfahrung der Überrepräsentierung setzt sich in der Förderschule weiter fort bis hin zu prekarierten beruflichen Chancen dieser Personen.

Mit Amirpurs kritischer Lektüre der Wissensproduktion im Arbeits- und Forschungsbereich ESENT können diskursive Merkmale festgehalten werden. Migrantisierte Kindheiten werden aus einem scheinbar vernünftig-neutralen Blickwinkel heraus zum Objekt für Forschung und Wissensproduktion gemacht. Sie stehen im Fokus der Betrachtung als negative Folie, als Abweichung dessen, was als Eigenes imaginiert und als *kulturnahe* Normkindheit repräsentiert wird. Aus einer monolingualen Perspektive werden ihnen die sprachlichen „(in)Kompetenzen“ in der deutschen Sprache mit ihrer Intelligenz in Verbindung gebracht und daraus wichtige Indikatoren für eine sonderpädagogische Behandlung konstruiert. Die Mehrsprachlichkeit dieser Kinder wird völlig ausgeblendet.

Darüber hinaus wird in der Konzeptualisierung der *westlichen Diagnostik* eine Vorstellung von Wissenschaftlichkeit, Objektivität und Neutralität angenommen und dafür auf universalisierende Vorstellungen wie die von einer „altersgemäßen, linear konzeptualisierten „kindlichen Entwicklung“ rekurriert. Dabei werden Verhaltensweisen und Entwicklungen des Kindes objektivierbar und messbar gemacht und Fähigkeitskonstruktionen (Können/Nicht Können, fähig/unfähig) als Vergleichsdimensionen angewendet (Amirpur, 2023, S. 40). Mit dem Fokus auf die Defizite migrantisierter Kinder und Jugendlicher bleiben aus dieser eurozentrischen Perspektive diskriminierende Strukturen wie der monolinguale Charakter der Schuleingangsdiagnostik – und des deutschen Bildungssystems überhaupt – unberücksichtigt.

2 Sonderpädagogischer Förderbedarf – ein *fucking god trick*? Zur Situiertheit sonderpädagogischer Wissensproduktion

“And like the god trick, this eye fucks the world to make techno-monster” (Haraway, 1988, S. 581)

Als Gegenentwurf für oben kritisierte und anhand der Analysen von Amirpur illustrierte Formen scheinbar neutraler sonderpädagogischer Wissensherstellung bringen wir im Folgenden die Idee des *Situierten Wissens* nach Donna Haraway (1988) ins Spiel und diskutieren diese, bevor wir im nachfolgenden Abschnitt konkrete Forschungszugänge vorschlagen. Situiertes Wissen stellt das „mächtige Paradigma einer neutralen Objektivität“ (Schmitz, 2016, S. 5) in Frage, das der Illusion aufliegt, ein „Wissenschaftler könne wertneutral von der Natur das ‚reine Wesen‘ des Untersuchungsobjekts ablesen“ (Schmitz, 2016, S. 5). Sie betont die Aktualität von Haraways Überlegungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf binäre „Kategorien und Grenzziehungen zwischen Gruppen von Menschen“ (Schmitz, 2016, S. 7) und deren Legitimation von Hierarchien. Wie im vorangestellten Zitat kritisiert Haraway (1988) die machtvolle Herstellung von Binaritäten durch Markierung aus einer (*weiß* männlich definierten) Position heraus, die für sich selbst beansprucht, unmarkiert und unsichtbar zu sein. Damit beanspruche sie, von jeder Eingebundenheit losgelöst und damit nahezu gottgleich, mit Hilfe von (z. B. technischen) Methoden, monsterartige, eindimensional-körperlose Kategorien schaffen zu können, hinter denen Lebewesen mitsamt ihrer ambigen Komplexität verschwänden. Diese als objektiv imaginierte Position dekonstruiert sie als Illusion, indem sie aufzeigt, dass jedes Sehen – sei es auch noch so verstärkt durch Methoden und Technologien – immer an Situationen und Körper gebunden bleibt.

I would like to insist on the embodied nature of all vision and so reclaim the sensory system that has been used to signify a leap out of the marked body and into a conquering gaze from nowhere. This is the gaze that mythically inscribes all the marked bodies, that makes the unmarked category claim the power to see and not be seen, to represent while escaping representation. This gaze, signifies the unmarked portions of Man and White, one of the many nasty tones of the word ‘objectivity’. (Haraway, 1988, S. 581)

In den Bezug auf den sogenannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ESENT könnte in Analogie zu *marked bodies*, wie sie in feministischen und rassismuskritischen Diskursen benannt werden, von *marked minds* gesprochen werden. Insofern könnte erstens die These aufgestellt werden, dass jede Produktion von Wissen über junge Menschen, die von sonderpädagogischen Bemühungen adressiert werden, immer eine markierende sein muss. Zweitens könnte die Möglichkeit eines neutralen, ent-situierten, gewissermaßen körperlosen Blickens auf junge Menschen, etwa um Aussagen über das Vorhandensein eines sogenannten Förderbedarfs zu treffen, aus dieser Perspektive massiv in Frage gestellt werden.

Der hier aufgeworfene Gedanke des markierenden Blicks findet sich auch in Terminus des *Sonderpädagogischen Sehens* (Gottuck, 2019) wieder. Damit weist Susanne Gottuck darauf hin, dass etwa das Erkennen von Förderbedarfen keine kontextunabhängige neutrale Messung von objektiv vorhandenen Phänomenen sondern „machtvolle Be-Deutungspraxis“ (Gottuck, S. 97) ist und

Differenzen wie, Frau oder Mann‘, ‚mit oder ohne Migrationshintergrund‘ ‚homosexuell oder heterosexuell‘, ‚behindert- oder nicht-behindert‘, ‚mit oder ohne Förderbedarf kulturell hergestellte Differenzen sind und, dass die Bedeutungen, die ihnen beigemessen werden, nie außerhalb von

(wandelbaren) Machtbeziehungen (ent-)stehen. Jene Machtbeziehung entfaltet Wirkung auf diejenigen, die unterschieden werden. (Gottuck, 2019, S. 103-104)

Diese Be-Deutungspraxis findet maßgeblich in der fallbezogenen pädagogischen Praxis statt, ist aber wiederum in einen epistemologischen Kontext eingebunden. So sei die Frage, was eine Lehrkraft sehe, immer im Kontext mit den Theoriebezügen, mit denen sie in Berührung gekommen ist, zu verstehen. Auch diese Frage ist wiederum nicht zufällig und nicht außerhalb von Machtverhältnissen zu denken. Welche Formen und Inhalte von Wissensherstellung bzw. Theoriebildung betrieben oder nicht betrieben, (de-) legitimiert und (nicht) reproduziert werden bzw. welchen Resonanzraum sie (nicht) erfahren, hängt wiederum nicht (wenigstens: nicht nur) von einer imaginierten objektiv-neutral feststellbaren Güte ab, sondern auch von epistemischen Dominanzverhältnissen, die etwa als *epistemic injustice* (Fricker, 2007) oder *cognitive injustice* (Waghid & Hibbert, 2018) theoretisiert werden können. „The subalternisation of knowledge certainly exacerbates cognitive injustice in contemporary society, undermining the knowledge of the ‘colonial’ or subaltern” (Waghid & Hibbert, 2018, S. 267).

Dass ein Gestört-Sein eines Individuums nicht unabhängig von Zeit, Raum und Betrachter:in objektiv gemessen und festgestellt werden kann, wie es rein testdiagnostische Zugänge (sofern solche überhaupt vertreten werden) suggerieren könnten, betonen durchaus auch psychodynamische oder systemische Zugänge. In diesem Beitrag, und hier liegt nach unserer Ansicht ein noch zu wenig ausgeleuchteter Unterschied, soll es aber nicht um die Anwendung von Wissen (z. B. in Feststellungs- oder Förderpraktiken) gehen. Vielmehr adressieren wir die *Herstellung von* Wissen, genauer gesagt: von Wissensformen, die ein Denken in Förderbedarfen überhaupt erst nahelegen oder aber dieses als situierte und in Herrschaftsstrukturen eingebundenen kognitiven Vorgang adressieren. Letzteres würde auch implizieren, „machtvolle Wahrheitseffekte zu problematisieren und in diese Prozesse auch fragmentiertes, noch ungesichertes, nomadisches Wissen einzubeziehen“ (Klingovsky & Pfruender, 2021, S. 72).

Stellt man sich nun, und sei es auch nur als Gedankenspiel, die Frage, wie denn Wissensproduktion nun anders als verfangen in den eigenen blinden Flecken der *weiß*-eurozentristischen Neutralitätsfiktion überhaupt gelingen könnte, äußert sich Haraway selbst etwas kryptisch:

We need to learn in our bodies, endowed with primate color and stereoscopic vision, how to attach the objective to our theoretical and political scanners in order to name where we are and are not, in dimensions of mental and physical space we hardly know how to name. So, not so perversely, objectivity turns out to be about particular and specific embodiment and definitely not about the false vision promising transcendence of all limit and responsibilities. (Haraway, 1988, S. 582-583)

Der bloße Verweis auf die Notwendigkeit, bei der Darstellung von Forschungsergebnissen die Situietheit ihres Entstehungskontexts und die eigene Positioniertheit als forschende Person zu reflektieren ist (noch immer) wichtig, wirkt aber als einzige Strategie auf Dauer etwas hilflos und unbefriedigend. Daher werden im Folgenden drei Forschungsansätze vorgeschlagen, die im oben beschriebenen Sinne das zu „durchquerender“ (Klingovsky & Pfruender, 2021, S. 72) Forschung und Theorieproduktion beizutragen und unserer Kenntnis nach in der Theoriebildung des sogenannten Förderschwerpunkts ESENT noch wenig Beachtung finden. Diese können in diesem Rahmen nur angerissen werden.

3 Situertheitsbewusste Forschungszugänge als Chance?

3.1 Defamiliarization & border thinking

Das Anerkennen der eigenen Eingebundenheit in hegemoniale Wissenssysteme bringt die (potentiell schmerzliche) Einsicht mit sich, dass das Ablegen der eigenen Brille schwierig, wenn nicht unmöglich ist. Den Versuch, dennoch zumindest von den Rändern des hegemonialen Wissenssystem her zu denken, bezeichnet Walter D. Mignolo (2013) aus einer dekolonialen Perspektive heraus als *border thinking* und stellt die These auf: „Independent thought requires borderthinking for the simple reason that it cannot be achieved within the categories of Western thoughts and experiences“ (Mignolo, 2013, S. 136). Zayd Waghid und Lisl Hibbert (2018) bezeichnen *border thinking* in Anlehnung an Mignolo als epistemisches Konzept, mit dem der durch die (post-)koloniale Moderne geprägte Rahmen des Vorstellbaren (*imaginary*) aufgebrochen werden und die „darker side of modernity and the coloniality of power“ (Waghid & Hibbert, 2018, S. 264) sichtbar gemacht werden können. Zentral dabei ist die Überwindung von Dichotomien. *Border thinking* steht dabei in engem Zusammenhang mit dem Konzept der *defamiliarisation*, bzw. des *un-learnings* (Danisus, Johnson & Spivak, 1993) also des bewussten und reflektierten Fremd-machens von allzu Vertrautem und Selbstverständlichen. Im Kontext von Fragestellungen zu Dekolonisierungsbestrebungen von Hochschule im südafrikanischen Kontext ließen Waghid und Hibbert (2018) Lehramtsstudierende Bilder malen, die ihre eigenen Haltungen zu Globalisierung sowie ihre Positioniertheit zum Ausdruck bringen sollten. Diese Bilder nutzten sie als Gesprächsanlässe, die durch den Umweg der zunächst als ungewohnt und herausfordernd erlebten künstlerischen Ausdrucksform ermöglichten, neue und vertiefte Formen des Sprechens jenseits der üblichen und potentiell automatisierten Narrative und scheinbar bereits verstandenen Formulierungen zu finden. „Such a pedagogical space opens up the possibility of searching for alternative articulation practices, which introduces the idea of ‘lingering’ on necessary perceptual contradictions with the aim of stimulating border thinking“ (Waghid & Hibbert, 2018, S. 269).

Bezogen auf den sog. Förderschwerpunkt ESENT könnten *border thinking* und *defamiliarization* beispielsweise auf ähnliche Art geschehen, etwa wenn Forschende, Lehrende, Lernende und Adressierte sich in Prozessen der Wissensproduktion mithilfe verfremdender Schritte wie der künstlerischen Darstellung über scheinbar ausreichend ausbuchstabierte Konzepte (z. B. Störung, Normalität, Verhalten, usw.) nachdenken und darüber in einen Austausch kommen. Dies könnte der von Sven Bärmig et al. (2021) formulierten Forderung Genüge tun, mehr Widerständigkeit und Irritation in die Theoriebildung einzubeziehen. Im Kanon hochgradig elaborierter Formen von Wissensproduktion mag dieser Vorschlag vielleicht etwas ‚hemdsärmelig‘ und ‚flapsig‘ wirken. Jedoch, so möchten wir argumentieren, könnte gerade die bewusste Rückbesinnung auf sensibles Wahrnehmen und Anlehnung an Ethnografisches Schreiben (Eisch-Angus & Hamm, 2017) jedoch im Unterschied zur Phänomenologie mit einem stetigen Fokus auf das Bewusstsein der Eingebundenheit in bestehende Machtverhältnisse jenseits automatisierter Narrative (wie z. B. dem Denken in legitimierten Diagnosekategorien) über den Umweg einer zum Beispiel künstlerischen Verfremdung dazu beitragen, marginalisierte Wissensformen zutage zu bringen und zugleich die Reflexionstiefe in Bezug auf das eigene, potentiell die Dichotomie von mit/ohne Förderbedarf reproduzierende Denken und *sonderpädagogischen Sehen* (s.o.) zu fördern.

3.2 Post-qualitative Research

Post-qualitative Forschung wird vor allem in US-amerikanischen, kanadischen australischen und britischen Kontexten diskutiert (Krehl & Bellingham, 2021; Poferl, 2022). Gegenüber konventionellen Forschungstraditionen macht Angelika Poferl (2022) zwei wesentliche Differenzlinien aus post-qualitativer Forschung aus: Zum einen grenzt sie sich von quantitativer, standardisierter Sozialforschung und den darin eingelagerten Tendenzen eines wissenschaftlichen Positivismus ab. Zum anderen weist sie die aus ihrer Sicht bestehenden Fehlentwicklungen hin zu rezeptartig-richtigen Anwendung von immer ausdifferenzierteren qualitativen Methoden ab (Poferl, 2022, S. 230).

Dass sich post-qualitative Forschung von der Rezeptartigkeit von Forschungsprozessen distanzieren, legt bereits nahe, dass es auch kaum einen *Leitfaden* zu postqualitativer Forschung geben kann. Vielmehr lässt sich unter diesem Sammelbegriff eine heterogene und widersprüchliche *Assemblage* (Bazzul, 2021) von Forschungsprojekten finden, die eher durch ähnliche Haltungen als durch wiederholbare Arbeitsschritte aneinander anschließen. So kann hier nur ein kurzes Blitzlicht auf einen Gedanken geworfen werden, der für Forschung im sogenannten Förderschwerpunkt ESENT von besonderem Interesse sein mag, nämlich auf das den *Wert der Störung* (disturbance) (Bazzul, 2021). Damit ist eine Abkehr von stringenten, möglichst reibungslos umzusetzenden Designs gemeint und eine Ermutigung, Türen und Tore, die sich überraschend im Forschungsprozess auftun, zu bemerken und sich von ihnen auf ungeplante Wege leiten zu lassen. Dadurch werde nicht nur die Kreativität gefördert, vielmehr sei diese Offenheit und Bereitschaft, sich irritieren und stören zu lassen, im Grunde eine Voraussetzung zur Forschung in „the context of an irreversibly disturbed planet“ (Bazzul, 2021, S. 119).

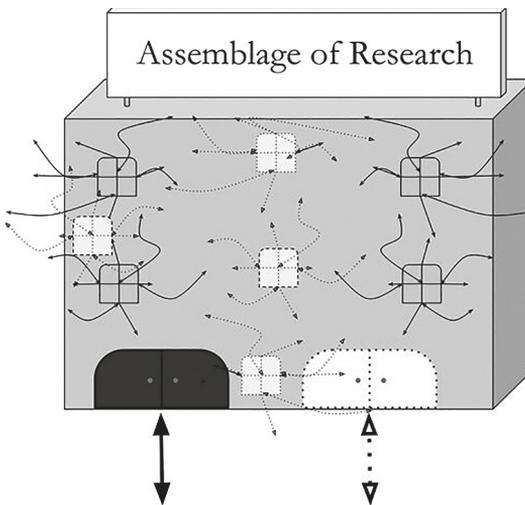


Abb. 1: „Research as Kafkaesque Assemblage with virtual and actual doors“ (Bazzul, 2021, S. 119)

Das hier aufgeführte Verständnis von Forschung als kaffkaeske „Assemblage“ (Bazzul, 2016, S. 119) durchkreuzt die in der *academia* übliche Trennung von „sauberen“ Forschungsdesigns und -daten auf der einen Seite von biografischen Erfahrungen von Forschenden auf der anderen Seite. Wie eine forschende Person zu einer Fragestellung kommt, was ihr auf dem Weg

der Beschäftigung damit begegnet und wie sie sich selbst im Laufe des davon Berührtwerdens verändert, ist nicht mehr nur Präkonzept oder ein am Ende eines Forschungsberichts als Limitation zu reflektierendes Beiwerk – sondern *die Forschung selbst*. „Disturbance as methodology and pedagogy involves an entanglement of story, life and matter – a creation event of immense sadness and/or happiness like when an ecosystem changes virtually forever” (Bazzul, 2021, S. 122). Diese Überlegung halten wir gerade in Kontexten, wenn es um eine würdevolle Forschung mit Menschen geht, deren Lebensrealitäten oft hochgradig belastend und verstörend sind, für bedenkenswert (und auch anschlussfähig etwa an psychodynamische Ansätze). Kritisch angemerkt werden kann sicherlich, dass einige Impulse der post-qualitativen Forschung nicht originär neu sind, sondern sich durchaus bereits in den ersten Überlegungen zur Grounded Theory Methodologie finden lassen (Glaser & Strauss, 2005).

3.3 Art-Based-Research

Mit Art-Based-Research (ABR) sind Forschungsansätze gemeint, die Wissensproduktion durch künstlerische Ausdrucksformen fokussieren. Letztere sind dabei nicht nur eine Form der Datenproduktion, sondern in unmittelbarer Verschränktheit Kern des eigentlichen Forschungsprozesses selbst was „vermeintliche Dualismen von Kunst und Wissenschaft“ (Göb, 2019, S. 228) aufhebt.

Dabei „zielt die ABR nicht darauf ab, diskursives, verallgemeinerbares Wissen zu generieren, das schriftlich darstellbar ist, sondern intuitives Wissen hervorzubringen, neue Perspektiven und Potenziale zu eröffnen, bei der die Kunst eine Vermittlungsfunktion übernimmt“ (Göb, 2019, S. 229). Jokela und Huhmarniemi (2019) sehen in ABR eine Möglichkeit, *tacit knowledge* in den wissenschaftlichen Diskurs einzubeziehen. Dies kann insbesondere für partizipativ gestaltete ABR gelten, bei der die Thematisierung von Positioniertheit als zentrales Element beschrieben und Epistemische Ungerechtigkeit in den Blick gerückt wird. Diese bietet nach Caroline Lenette (2019) die Möglichkeit, Gegennarrative zu erzeugen,

“by drawing on artistic practices: a setting where art and research are brought together creates new possibilities for knowledge creation, production and sharing. Research-arts’ collaborations fuse two ‘regimes’ of knowledge production [...] and can yield more opportunities for innovative engagements to uncover contemporary ways of knowing (Lenette, 2019, S. 32)

Diese Form der Wissensproduktion wird als geeignet beschrieben, stereotype (Menschen-) Bilder durch Sensibilisierung und kritische Wahrnehmung zu hinterfragen, Identifikations- und Kommunikationsprozesse anzustoßen (Göb, 2019, S. 230). Ähnlich wie bei der post-qualitativen Forschung kann bei ABR gefragt werden, ob es sich um einen eigenen Forschungszugang oder schlicht um eine Form qualitativer Forschung handelt. Während Göbs (2019) ABR als eigenständigen Forschungsstil sieht, plädieren Jokela und Huhmarniemi (2019) dafür, ABR als Teil qualitativer Forschung zu sehen.

4 Abschließende Zuspitzung zur Diskussion und Ausblick

In den vorliegenden Abschnitten haben wir darauf hingewiesen, dass die Herstellung von Differenz aus der Systemlogik des sogenannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ESENT mit Diskriminierungsprozessen entlang anderer Differenzlinien interagiert und argumentiert, dass dies mit epistemischen Dominanzverhältnissen in Forschung und Theoriebildung zusammenhängt. Wir schlagen Forschungszugänge vor, die wir für geeignet halten, zumindest einen *Kontrapunkt* (Said, 1994) zu hegemonial legitimierten Traditionen der

Wissensproduktion zu setzen und diese somit von den Rändern her (Mignolo, 2013), wenn nicht zu durchque(e)ren, so doch wenigstens zu irritieren. Diese Vorschläge sind keinesfalls als abschließende Auflistung zu denken und müssen weitergedacht und erprobt werden. Forschungsprojekte, die sich dies zur Aufgabe machen, können dabei leicht Gefahr laufen, durch den Mechanismus der Epistemischen Ungerechtigkeit erstickt zu werden (Fricker, 2007), etwa, indem sie von vorneherein nicht mit Fördermitteln ausgestattet oder ihre Ergebnisse nicht ernst genommen werden. Diese antizipierte Hürde könnte in Teilen auch mit einem systemischen Selbstschutzmechanismus des Wissenssystems „ESENT“ zusammenhängen. Von den hier angestellten Überlegungen zur Produktion von Wissen kann seinerseits disruptives Potential ausgehen, da sie wagen⁵, Sinnhaftigkeit und Legitimation es sogenannten Förderschwerpunkts ESENT per se in Frage zu stellen. Schließlich muss dieser sich, so meinen wir, damit konfrontieren lassen, dass auch er auf Wissensbeständen mit (post-)kolonialem Erbe fußt, von Rassismen durchzogen ist und mit intersektionalen Diskriminierungsformen interagiert. Vielmehr noch: es gilt anzuerkennen, dass binarisierender Wissensproduktion ein potentiell gewaltvoller Moment innewohnt, der durch hegemoniale Epistemologie legitimiert sein mag, durch methodische *Sauberkeit* jedoch höchstens verschleiert, nicht aber unwirksam gemacht werden kann. Diese schmerzhaften Einsichten gilt es, so meinen wir, bewusst zu machen, zu reflektieren und zu dekonstruieren. Dazu müssen marginalisierte Wissensformen in den Diskurs einbezogen werden. Diese können aber nicht mit Forschungsmethoden erhoben werden, die die Situiertheit von Wissensproduktion leugnen. Vielmehr braucht es eine Öffnung der Forschung und eine Transformation des Wissenschaftsverständnisses. Ziel könnte langfristig sein, anstelle von Expert:innenwissen über junge Menschen, die oder deren Lebenssituationen diese oder jene Merkmale aufweisen oder nicht aufweisen, Wissensbestände zu generieren, die Pädagog:innen befähigen können, selbst eine *Critical Global Citizenship* (Steyn & Vanyoro, 2023) auszubilden und gemeinsam mit den ihnen anvertrauten jungen Menschen zu kultivieren. Damit könnte nach Melissa Steyn und Kudzai Vanyoro (2023) eine Haltung gemeint sein, die als (wenn zugegebenermaßen auch utopische aber damit nicht weniger wichtige) Zielperspektive eine von formalen Staatsformen losgelöste *Zugehörigkeit zur Welt* anstrebt, die so geformt ist, dass *jedem* Individuum volle Ermöglichung des Selbstausdrucks und Berücksichtigung der eigenen Würde garantiert. Diese Haltung benötigt, wenn sie nicht wieder in die Falle tappen will, Verlierer:innen hervorzubringen, von vorneherein eine immanent kritische Perspektive auf historische und gegenwärtige Macht- und Diskriminierungsverhältnisse. Melissa Steyn und Serena Dankwa (2021) schlagen als notwendige Dechiffrier- und Lesefähigkeit dieser Verhältnisse ein Konzept der *Critical Diversity Literacy* vor, das sie in zehn Dimensionen ausführen (für einen Vorschlag, diese auf sonderpädagogische Diskurse im sog. Förderschwerpunkt ESENT zu beziehen (Leitner, 2025 i. V.)). Da dieses in erster Linie auf Gesellschaftsverhältnisse abhebt, könnte es geeignet sein, real existierende Notlagen junger Menschen zu adressieren, jedoch den latenten Moment von paternalistischer Aneignung, der dem ebenfalls im ESENT-Diskurs verankerten anwaltschaftlichem Denken (Bleher & Gingelmaier, 2019) immanent ist (Puig de la Bellascasa, 2012) kritisch zu reflektieren – und vor allem: ohne dabei (gewaltvoll) binarisierende Individualisierung zu reproduzieren. Denn: “The complex and contradicting global realities cannot be understood by people whose minds are ensconced in a binary logic: female/male, black/white etc. and those who follow the prediction of unambiguous algorithms” (Castro Varela, 2020, S. 3). Dazu bedarf es aber, wie wir erläutert haben, *andere* Formen der Wissensproduktion.

5 Gayatri Spivak, Gianmaria Colpani und Jamila Mascath (2022) sprechen von *Epistemic Daring*

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2023). Die westliche Diagnostik und ihr Anderes. Migrantisierte Kindheiten und die ‚Umsetzung von Inklusion‘. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 37–52). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25565/01:28006>
- Baquero Torres, P. (2022). Verantwortung als gesellschaftliche Praxis – post- und dekoloniale Reflexionen. In S. Umbach & C. Pinkert (Hrsg.), *Frieden üben – Brücken und Brüche im Denken und Handeln* (S. 67–82). Wochenschau.
- Bärmig, S., Boger, M.-A., & Geldner, J. (2021). Materialistisch – radikaldemokratisch – situiert: Für eine bewegliche, antideterministische Theoriebildung zu Inklusion. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(2), S. 136–148. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2021.art19d>
- Bazzul, J. (2021). Disturbance and intensive methodology in capitalist ruins. In M. K. E. Thomas & R. Bellingham (Hrsg.), *Post-Qualitative Research and Innovative Methodologies* (S. 117–133). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350062078.0015>
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik der Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE. Emotional und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen* 1(1), S.92–101.
- Buchner, T., & Akbaba, Y. (2023). Solange du gut passt. Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. *Zeitschrift für Inklusion-online*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>
- Castro Varela, M. (2021). Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 111–127). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839458266-008>
- Castro Varela, Maria do Mar (2020): Fundamental education and decolonization of the mind. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(7). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.7.10
- Danius, Johnson & Spivak G.C. (1993). An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. *Boundary 2 : an international journal of literature and culture* 20 (20), 24-50 . <https://doi.org/10.2307/303357>
- Eisch-Angus, Katharina & Hamm, Marion (2017): Die Poesie des Feldes.1984 – 2001 – 2016. In: Jochen Bonz, Katharina Eisch-Angus, Marion Hamm & Almut Sülzle (Hrsg.): *Ethnografie und Deutung Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens*. Wiesbaden: Springer, S. 365-376.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power & the Ethics of Knowing*. University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Glaser, B. & Strauss, A. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Huber.
- Göb, A. (2019). Raus aus dem Schneckenhaus! Arts-Based Research als Methode zum transformativen Forschen. In M. Abassiharofteh, J. Baier, A. Göb, I. Thimm, A. Eberth, F. Knaps, Larjosto, V., Zebner, F. (Hrsg.), *Räumliche Transformation. Prozesse, Konzepte, Forschungsdesigns* (S. 226–238). Verlag der ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Gottuck, S. (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95–125). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_5
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Jokela, T., & Huhmarniemi (2019). *Art-based action research in the development work of arts and art education*. <https://core.ac.uk/download/pdf/212009405.pdf>
- Klingovsky, U. & Pfruender, G. (2021). Die Kunst der Störung. Critical Diversity als Analyseverfahren und Entwicklungsgrammatik. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 59–76). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839458266-005>.
- Krehl, E.T. & Bellingham, R. (2021). The vitality on research innovation. In E.T. Krehl & R. Bellingham (Hrsg.). *Post-Qualitative Research and Innovative Methodologies* (S. 1-16). Bloomsbury Academic
- Leitner, S. (2023a). Was ist eigentlich der Förderschwerpunkt ESENT? Epistemische Ungerechtigkeit und das Wissen der Ersten Person im Förderschwerpunkt ESENT. In M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (S. 88–94). Klinkhardt.

- Leitner, S. (2023b). „Wie so'n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch“. Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische VerÄnderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, (5)5, 150–159. <https://doi.org/10.25656/01:26909>
- Lenette, Caroline (2019): Arts-Based Methods in Refugee Research. Creating Sanctuary. Singapur: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8008-2>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. In *Tabula Rasa*, 9(9), 73–101. <http://dx.doi.org/10.25058/20112742.340>
- Mignolo, W. D. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. *Confere Essays on Education Philosophy and Politics*, 1(1), 129–150.
- Poferl, A. (2022). Post-qualitative Forschung und Soziologische Ethnographie. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 229–248). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_13
- Puig de la Bellacasa, Maria (2012): ?Nothing comes without its world? Thinking with Care. In: *The sociological review* 60 (2), S. 197-216.
- Said, Edward (1994): *Culture and Imperialism*. London: Vintage.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Penguin.
- Schmitz, S. (2016). Cyborgs, situiertes Wissen und das Chthulucene. Donna Haraway und dreißig Jahre politischer (Natur-)wissenschaft. *Soziopolis – Gesellschaft beobachten*. <https://www.sozopolis.de/cyborgs-situiertes-wissen-und-das-chthulucene.html>
- Spivak, Gayatri Chakravorty; Colpani, Gianmaria & Mascath, Jamila (2022). Epistemic daring: an interview with Gayatri Chakravorty Spivak. In *POSTCOLONIAL STUDIES* 25 (1), 136–141. <https://doi.org/10.1080/13688790.2022.2030600>
- Steyn, Melissa/Vanyoro, Kudzai (2023): Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17461979231178520>.
- Steyn, Melissa/ Dankwa, Serena O. (2021): Revisiting Critical Diversity Literacy. *Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert*. In: Serena Dankwa/ Sara-Mee Filep/ Ulla Klingovsky/ Georges Pfruender (Hrsg.): *Bildung, Macht, Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*, Bielefeld: transcript, S.39-58.
- Thomas, M. K. E., & Bellingham, R. (2021). The vitality of theory in research innovation. In M. K. E. Thomas & R. Bellingham (Hrsg.), *Post-Qualitative Rese and Innovative Methodologies* (S. 1–16). Bloomsbury Academic. <https://dx.doi.org/10.5040/9781350062078.0006>
- Waghid, Z., & Hibbert, L. (2018). Advancing border thinking through defamiliarisation in uncovering the darker side of Coloniality and modernity in South African higher education. *South African Journal of Higher Education*, 32(4), 263–283. <http://dx.doi.org/10.20853/32-4-2922>