



## Raumrelationen Inklusiver Bildung – eine Einführung

*Tobias Buchner*

*Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz*

*Andreas Köpfer*

*Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau*

### 1. Perspektiven Inklusiver Bildung

Wird im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs auf Inklusiver Bildung oder *Inclusive Education* referiert, so rücken Fragen von Ein- und Ausschluss, von Teilhabe und Separation im Bildungswesen ins Zentrum. Dass Inklusiver Bildung insbesondere in den vergangenen Jahren zu einem Leitthema der Erziehungswissenschaft avanciert ist, kann u.a. auf die politisch-rechtliche Grundlegung Inklusiver Bildung durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) und die hierdurch verstärkte Wahrnehmung der Thematik zurückgeführt werden. Gleichzeitig kann diese auch als das Produkt einer vorangegangenen und fortwährenden (politischen wie fachlichen) Auseinandersetzung mit Exklusionsmechanismen und Teilhabenotwendigkeiten im Kontext von Menschen mit Behinderungserfahrungen gelesen werden, die als Desiderat sukzessive im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs sichtbar wurde.

Inklusive Bildung, verstanden als politisches Projekt, betont, dass Bildung nach wie vor nicht für alle Schüler\*innen in gleichem Maße zugänglich ist, dass nach wie vor eine ungerechte und benachteiligende Differenzbearbeitung im Bildungswesen stattfindet, die Schüler\*innen entlang von askriptiven Merkmalen (u.a. dis/ability, Sprache, ethnische Herkunft, gender etc.) Bildungschancen zuschreibt oder verwehrt. Inklusiver Bildung fokussiert daher gleichsam Fragen von Partizipation und Ausschluss, wie Florian (2021, S. 89) zum Ausdruck bringt: „Inclusive education is an approach to education for all that focuses on reducing barriers to participation in

education for marginalized individuals and groups“. Hierin kommt die transformatorische Perspektive Inklusiver Bildung zum Ausdruck, die sich zum einen ressourcenorientiert mit dem Auftrag einer ermächtigenden Befähigung der Subjektseite wendet und den Anspruch von Bildung für *alle* Schüler\*innen vertritt. Zum zweiten werden Exklusionsverhältnisse in den Vordergrund gerückt, die an der ungleichen Hervorbringung und Bearbeitung von Differenz in Bildungsorganisationen beteiligt sind (Sturm & Wagner-Willi, 2015). Der Abbau von Barrieren und das Vermeiden von Segregation erfordert demnach – wie Allan (2012, Abschnitt 2) es formuliert – „changes required by the schools to their structures, ethos and practices and on removing barriers (which may be environmental, structural or attitudinal) to children’s participation“. Diese Perspektive auf Inklusion und Exklusion in der Bildungsorganisation Schule wendet sich somit den Kompetenzen und Ressourcen der Kinder zu und fragt nach behindernden Strukturen, Kulturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2011), die prozesshaft und unter ständiger Reflexion der Verflochtenheit beteiligter Akteur\*innen an der Hervorbringung dieser Barrieren sowie unter Berücksichtigung machtvoller politischer Bedingungen abzubauen sind. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht werden hierdurch (allgemein-)pädagogische Fragen des Umgangs mit Vielfalt in schulisch-unterrichtlichen Settings und deren Bearbeitung durch z.B. didaktische Strategien der Differenzierung und Kooperation in multiprofessionellen Teams relevant gemacht (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014) – aber auch die Relationierung schulischer Praktiken und Strukturen zu gesamtgesellschaftlichen Differenzordnungen.

Vor dem Hintergrund dieser strukturbezogenen und transformativen Perspektive auf Inklusions- und Exklusionsprozesse im Kontext Bildung (vgl. Florian & Beaton, 2018; Köpfer, 2019) wird deutlich, dass Bildungsorganisationen, wie z.B. Schule, raumzeitlich eingelagerte „Inklusionsbedingungen“ (Weisser, 2017, S. 147) hervorbringen. Das heißt, dass „in schulischen Bildungsprozessen ... permanent Bedingungen gestellt [werden], deren Effekte als inkludierend respektive exkludierend beschrieben werden können“ (ebd., S. 145). Hierin wird die besondere Bedeutung des sozialen wie physischen Raums deutlich, in dem und durch den ebensolche Inklusionsbedingungen ausgedrückt respektive überdauernd eingeschrieben werden können. Dies macht die Notwendigkeit empirischer Perspektivierungen der Wirkmächtigkeit räumlicher Ordnungen – ihrer materialen und sozialen Herstellung und zugleich Präfiguration – für Fragen von Ein- und Ausschluss deutlich.

## 2. Raum

Im vorigen Abschnitt ist bereits ein Verständnis von Raum angedeutet worden, welches in den Sozialwissenschaften in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurde. Diese

Entwicklungen können als Bewegung gefasst werden, die sich von einem ‚Container‘-Verständnis hin zu einem relationalen Raummodell vollzogen hat. Demzufolge werden absolute Zugänge zu Raum, wonach Räumlichkeit eine Ordnung darstellt, die „nicht abhängig ist von den darin enthaltenen Körpern“ (Kessl & Reutlinger, 2009, S. 196), hinterfragt – insbesondere hinsichtlich der darin eingelagerten Annahmen, dass Raum prä-sozial sei und daher unabhängig von Handlungen und Subjekten existiere (Löw, 2015). Absolute Verständnisse gehen also „von *einem, kontinuierlichen, für sich existierenden* [Hervor. i. Orig.] Raum“ aus (ebd., S. 18) – Raum wird dabei gewissermaßen zur ‚Rahmenbedingung‘ sozialer Praktiken (Kessl & Reutlinger, 2010). Der skizzierten Kritiklinie an absoluten Verständnissen folgend, wurde in alternativen Konzeptualisierungen Raum als stets sozial hervorgebracht und daher auch als beweglich definiert. Die letztgenannten Aspekte, die Beweglichkeit von Raum über Zeit sowie dessen Angewiesenheit auf Körper, werden in relativen Modellen von Raum betont. Demzufolge wird Raum durch Körper und deren Relationen zueinander gebildet, wodurch Raum nicht absolut bestimmbar ist und seine Ausformung und Qualität auch vom Blickwinkel der Subjekte abhängen (ebd.; Löw, 2015). So steht hier der Konstruktionsprozess von Räumen im Mittelpunkt – der allerdings als vom Materialen relativ unabhängig erachtet wird. Relationale Modelle sind nun darauf ausgerichtet, die polarisierenden Denkweisen absoluter und relativer Konzepte zu überwinden bzw. die beiden Ansätze ertragreich aufeinander zu beziehen. Diesen Zugängen folgend, wie sie insbesondere in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften ab den 1990er-Jahren prominent wurden, entwickelt sich das Soziale des Raums immer in Relation zum Materialen und vice versa. Pointiert wird dieser Ansatz von Martina Löw zum Ausdruck gebracht, wenn sie Raum als „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen an Orten“ (Löw, 2015, S. 224) fasst. Demzufolge beinhalten Räume stets soziale Ordnungen bzw. (re-)produzieren diese. Raum wird demgemäß qua sozialer Praktiken in Relation zu Dingen hervorgebracht – und Räume verweisen stets auf breitere gesellschaftliche Strukturen bzw. stehen in Bezug zu diesen.

Auch in der Bildungswissenschaft ist der für die gesamten Sozialwissenschaften konstatierte ‚*spatial turn*‘ (Döring & Thielmann, 2008) auszumachen. Dieser drückte sich u.a. im thematischen Schwerpunkt des DGfE-Kongresses 2016 in Kassel („Räume der Bildung – Räume für Bildung“) sowie in einigen Sammelbänden (z.B. Ludwig, Ebner von Eschenbach & Kondratjuk, 2016), Special Issues von Fachzeitschriften (z.B. Freitag, Hummrich & Riegel, 2012), disziplinbezogenen Handbüchern (z.B. Kessl & Reutlinger, 2010) und zahlreichen Artikeln aus. Wie Systematisierungsversuche zum Verständnis von Raum und Räumlichkeit der in den letzten Jahrzehnten veröffentlichten bildungswissenschaftlichen Arbeiten gezeigt haben, kommen hierbei überwiegend Ansätze zum Tragen, die sich einem relationalen

Verständnis von Raum verschreiben (Böhme, 2009; Reutlinger, 2009; Mattern, 2016; Nugel, 2016).

Auch in der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Inklusionsforschung lässt sich, mit einer leichten Verzögerung zu sozialwissenschaftlichen und -geografischen Diskursen, seit Mitte der 2010er-Jahre eine Hinwendung zu Raum und Räumlichkeit ausmachen (vgl. Buchner & Köpfer, 2020). Diese Bewegung zeigt sich u.a. in der Fokussierung von Raum in abgehaltenen bzw. bald stattfindenden Tagungen (Fachtag ‚Raum/Räumlichkeit und Inklusion‘ 2017 in Freiburg, Inklusionsforscher\*innen Tagung 2022 in Innsbruck) als auch entsprechenden Themenschwerpunkten in Fachzeitschriften (Köpfer & Rißler, 2017; Buchner & Köpfer, 2020 sowie das vorliegende Heft). Dabei lässt sich eine gezielte Auseinandersetzung mit ver-räumlichten Formen des Ein- und Ausschlusses beobachten, wie z.B. die separierenden Platzierungen von Schüler\*innen mit der Zuschreibung ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ in sogenannten Differenzierungsräumen (Köpfer, 2017) bzw. im sogenannten ‚Integrationsraum‘ (Buchner & Petrik, 2020) – was als ein Spezifikum dieses Forschungsstrangs der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Forschung zu Raum erachtet werden kann – allerdings ob des zu Beginn dargelegten Verständnisses Inklusiver Bildung auch nicht überrascht. Im Vergleich zu den Arbeiten im englischsprachigen Raum (z.B. Holt, 2008; Youdell & Armstrong, 2011; Annamma, 2018), aber auch der Anzahl empirischer sowie theoretischer Auseinandersetzungen mit Raumkonstruktionen in anderen Bereichen der deutschsprachigen Wissenschaft, muss allerdings konstatiert werden, dass das Potenzial einer relationalen Perspektive auf Bildung und Raum im Kontext Inklusiver Bildung bei weitem noch nicht ausgereizt ist. Daher wenden wir uns im vorliegenden Themenheft der Tertium Comparationis eben diesem Aspekt zu – unter einer spezifischen, nachfolgend vorgestellten Fokussierung.

### 3. Raumrelationen

Im Rahmen des vorliegenden Themenhefts ‚Raumrelationen Inklusiver Bildung – Vergleichende Perspektiven‘ wird der unabgeschlossene Zusammenhang von Raum/Räumlichkeit und Inklusion/Exklusion weiter aufgenommen und empirisch das Zusammenspiel raumbezogener Praktiken mit Prozessen von Teilhabe und Ausschluss erkundet. Unter ‚*Raumrelationen Inklusiver Bildung*‘ fassen wir dabei *Verhältnisbestimmungen von materialer bzw. sozialer Konstitution von Raum zu Prozessen von Ein- und Ausschluss in Bildungsorganisationen*. Wenngleich häufig auf Anschlussfähigkeiten der Raumdebatte zum Fachdiskurs um Inklusion/Exklusion hingewiesen und ein empirisch fundierter „spatial turn in inclusive education“ (Waitoller & Annamma, 2017) angemahnt wird, zeigt sich, dass Raumrelationen sehr breit ge-

fächert sind und vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer wie methodologischer Bezugnahmen entwickelt werden können. Die Komplexität der empirischen Perspektivierung zeigt sich insbesondere darin, dass Raum und Räumlichkeit in differenten disziplinären Traditionen verankert sind und in der Thematisierung von raumbezogenem Ein- und Ausschluss in Schulen unterschiedliche Diskursstränge (u.a. Kindheitspädagogik, Human Geography, Disability Studies) produktiv zusammenfinden können. Im Folgenden nehmen wir daher einige der bisher beobachtbaren Stränge innerhalb des Kontinuums von physisch-räumlichen und interaktionistischer (relativistischer) Bezugnahmen auf Raum im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs gezielt in den Blick. Im Vordergrund stehen dabei unterschiedliche Entwürfe von Räumen, die hinsichtlich ihrer Erzeugung und Materialisierung befragt werden können, wie sie zu Strukturierungen und Verhältnissetzungen von Einschluss und Ausschluss führen bzw. dazu beitragen. Dabei fragen wir systematisch nach den in die jeweiligen Zugänge/Fokussierungen eingelagerten Relationen, die letztlich auch als Vergleichshorizont dienen.

### 3.1 Vermessungen von Räumen: Platzierungen und Quantifizierungen

Einen prominenten Fokus der empirischen Inklusionsforschung stellen statistische Analysen dar, in deren Rahmen Etikettierungen mit der schuladministrativen Kategorie Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) mit dem Ort der Beschulung in Relation gebracht werden. So wird in quantitativer Perspektive abgebildet, wie viele Schüler\*innen mit der Zuschreibung SPF in welcher Schulform platziert sind. Je nach Umfang und Detaillierungsgrad der Bildungsstatistiken wird hierbei die letztgenannte Kategorie nochmals nach Beeinträchtigungsformen bzw. den damit verbundenen sonderpädagogischen Programmschemata differenziert (z.B. für Deutschland Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung etc.). Dabei wird, wie bereits angedeutet, ein Zusammenhang zwischen der Platzierung in einer Regelschule und Inklusiver Bildung konstatiert: Die Unterrichtung in einer Regelschule wird als Indikator für inklusiven Unterricht herangezogen – bzw. die entsprechend berechneten Prozentsätze als Gradmesser für die Umsetzung Inklusiver Bildung. Der Ort der Beschulung wird dadurch zur Prerequisite Inklusiver Bildung – schließlich erhebt Inklusiver Bildung den Anspruch, alle Schüler\*innen an einem solchen Bildungsort zu unterrichten (und nicht an einer Sonderschule). Die hier in Anschlag gebrachte Relationierung sagt aufgrund der empirischen Basis jedoch nichts über die Qualität der inklusiven Praxis bzw. über die Konstruktionen der pädagogischen Räume in den entsprechenden schulischen Settings aus (Buchner et al., 2021). Daher wurde – im Unterschied zum deutschsprachigen Raum – in einigen europäischen sowie nordamerikanischen Ländern in jüngeren Jahren der zuvor skizzierte statistische Modus verfeinert und zusätzlich erhoben, wie viele Stunden ein\*e

Schüler\*in mit der Zuschreibung SPF am Unterricht in der Klasse pro Woche teilnimmt – um jene Prozesse von In- und Exklusion unter der Oberflächenstruktur von Regelschule fassbar zu machen, die als ‚pull out practices‘ (Nes, Demo & Ianes, 2017) bezeichnet werden: den temporären Ausschluss von Schüler\*innen aus dem Klassenverbund und deren Unterrichtung in den sonderpädagogisch strukturierten *Séparées* der Regelschule (Buchner, 2017).

### 3.2 Geografisch-/sozial-räumliche Perspektivierungen

Eine weitere Relationierung wird in soziogeografischen/sozialräumlich orientierten Studien zu schulischer Segregation adressiert: der Zusammenhang zwischen schulischem Einzugsgebiet, soziodemografischen Merkmalen der Schüler\*innenschaft bzw. deren Eltern sowie den Lernprozessen der Schüler\*innen in Schulen. So wird in den überwiegend quantitativ ausgerichteten Studien untersucht, inwiefern urbane Segregation im Sinne der Ballung von Einwohner\*innen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘ und/oder geringem sozioökonomischen Status Einfluss auf die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft in den Schulen der Nachbarschaften hat – sowie auf deren schulische Leistungen. Kritisch erforscht wird derart, inwiefern Schulwahl Segregation forciert und an Schulen sogenannte ‚Kompositionseffekte‘ negativ verstärkt werden (Makles, Schneider & Terlinden, 2019). Dementsprechend werden sozialräumliche Relationen zwischen Schule, Wohnbezirken, (defizitärer) schulischer Leistung sowie den Differenzkategorien ‚Migrationshintergrund‘ und soziale Schicht erhoben und problematisiert: Die segregierte Schule wird dabei zumeist als benachteiligender Bildungsraum gerahmt. Qualitative Studien haben demgegenüber die Komplexität der Korrespondenzen zwischen deprivilegiertem Quartier und Schule herausgearbeitet (Fölker, Hertel & Pfaff, 2015). Auch intersektionale Perspektivierungen kommen hier in empirischer Hinsicht zum Tragen. So wurde z.B. das Zusammenspiel zwischen ‚race‘, Behinderung, urbanem Sozialraum und neoliberalen Bildungspolitik in einer rezenten Studie zu Schulwahlentscheidungen von Eltern in Chicago rekonstruiert (Waitoller, 2021).

### 3.3 Raum, Praktiken und Subjekt/ivierung

Mit Fokus auf die Sphären der Schule haben in den letzten Jahren einige Studien, einem relationalen Verständnis von Raum folgend, die Bezüge zwischen materiellem Ort, sozialen Praktiken und Subjekt/ivierung erforscht. Dabei konnte u.a. gezeigt werden, wie sich defizitäre Adressierungen von Schüler\*innen mit der Zuschreibung SPF, deren Separation qua stundenweiser Platzierung und Förderung an außerhalb des Klassenzimmers gelegenen Lernräumen in den Subjektivitäten der Schüler\*innen abgelagert – und die fähigkeitsbasierten Trennungen von Peers an einem anderen

Ort, dem Pausenhof, re-inszeniert werden (Buchner, 2017). Der Normraum des Unterrichts, das Klassenzimmer, wird dabei zum Subjektivierungsort der scheinbar ‚Fähigen‘ – und der in Distanz dazu gelegene, überwiegend in den Hauptfächern von Sonderpädagog\*innen, Schüler\*innen mit SPF oder als ‚schwächer‘ kategorisierten Lerner\*innen bevölkerte ‚Gruppenraum‘ zum verändernden Lernort der nicht bzw. weniger ‚Fähigen‘ (Buchner, 2021). Aber auch die Wirkmächtigkeit von Platzierungen im Klassenraum, wie etwa die disziplinierende Versetzung eines als störend wahrgenommenen Schülers an die Peripherien dieses Ortes oder in hierfür konzeptionell ausgeformte Räume (z.B. Trainingsraum), konnte in diesem Forschungsstrang dokumentiert werden (Budde & Rißler, 2017; Hertel, 2015 sowie in diesem Heft). Diese Territorialisierungspraktiken an der Schnittstelle von Materialität und Sozialraum werden auch in handlungstheoretisch orientierten Forschungsarbeiten aufgezeigt (vgl. u.a. Köpfer & Böing, 2020), in denen deutlich wird, wie Schüler\*innen innerhalb des relationalen Wirkungsgefüges von materiellem und sozialem Raum ihren ‚sense of one’s own place‘ (Bourdieu, 1991, S. 25 in Rekurs auf Goffman) entwickeln. Demnach finden Verräumlichungen Inklusiver Bildung in Raumaneignungspraktiken von Schüler\*innen ihren Widerhall, und bereits bestehende, im Handeln der Akteur\*innen eingelagerte „Inklusionsbedingungen“ (Weisser, 2017, S. 146) in Schule und Unterricht werden sukzessive räumlich reproduziert. Auch praxeologische Arbeiten, deren Erkenntnisperspektive daran orientiert ist, konjunktive Erfahrungsräume von Akteur\*innen zu rekonstruieren, können hier subsumiert werden. So arbeiteten z.B. Wagener und Wagner-Willi (2017) mittels des Verfahrens der Dokumentarischen Videointerpretation unter theoretischer Bezugnahme auf Goffmans Konzeption von Territorien heraus, dass leistungsbezogene Privilegierungen und Marginalisierungen „in einem engen Zusammenhang mit einer differenten Zuweisung und Nutzung von *Territorien* [Hervor. i. Orig.]“ (ebd., Abschnitt 4) stehen.

### 3.4 Relativistische und interaktionistische Konzeptionen von Raum

In einigen humangeografischen, im Feld der Dis/ability Studies in Education relativ einflussreichen Untersuchungen zu Schule und dis/ability, wurde der empirische Brennpunkt auf Raumkonstitutionen über Interaktionen gelegt (z.B. Holt, 2007; Allan & Catts, 2014) – einer Analyseperspektive, die in Bezug auf die weiter oben vorgenommenen theoretischen Differenzierungen im Spektrum der relativistischen Verständnisse von Raum eingeordnet werden kann. Dabei wurde u.a. nachgezeichnet, wie Schüler\*innen im Rahmen von „socio-spatial practices“ (Holt, 2007, S. 792) Konzepte von dis/ability reproduzieren. Materiale Aspekte spielen in diesen Forschungsarbeiten eine stark untergeordnete Rolle, wird doch auf den symbolischen Ausschluss qua Adressierungen in Interaktionen zwischen Peers an scheinbar belie-

bigen Orten von Schule enggeführt. Dabei wird die Qualität der Räumlichkeiten anhand der Platzierungen der Subjekte in unterschiedlichen, hierarchisierten Positionen bestimmt. Mit anderen Worten: Hier rücken Relationen zwischen den Subjektpositionen in Bezug auf von Kindern mobilisierte, gesellschaftlich wirkmächtige Differenzlinien in den empirischen Fokus.

#### 4. Perspektiven

Die vorangegangene Systematisierung macht deutlich, dass die Zusammenführung raumtheoretischer Diskurse im Kontext Inklusiver Bildung eine Vielzahl empirischer Perspektivierungen ermöglicht, jedoch durch ihre *doppelseitige Relationalität* zu einem komplexen und unübersichtlichen Feld gereicht. Um diesem Feld in theoretischer wie methodologischer Hinsicht gerecht zu werden, erscheint es zum einen notwendig, interdisziplinäre Perspektiven und ihre Zugangsformen in der Bearbeitung von raumbezogenen Fragen zu Ein- und Ausschluss abzubilden – auch im Anschluss an den internationalen Diskurs um Raumproduktion/Raumaneignung und Inklusive Bildung, der pluralere Artikulationen als die im Deutschsprachigen in erster Linie verbreitete Bezugnahme auf Fragen von raumbezogenen Behinderungen und Benachteiligungen aufweisen kann. Weiter erscheint es geboten – im Sinne des *spatial turns* – Vergleichshorizonte für die (Re-)Konstruktion sozialer wie materieller Raumanordnungen empirisch relevant zu machen. Die in diesem Heft versammelten Perspektiven auf Raum und Räumlichkeit und deren Relationierungen zu Fragen von Ein- und Ausschluss nehmen sich diesem Desiderat an und stellen empirische Lupeinstellen vor.

*Tobias Buchner* und *Flora Petrik* untersuchen unter einer raum- und fähigkeitstheoretischen Folie in einer ethnografischen Fallstudie die verräumlichten schulischen Praktiken an einer ‚Integrationsklasse‘ in Wien. Dabei werden insbesondere das Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit sowie die damit verbundenen Praktiken des Ein- und Ausschlusses von Schüler\*innen in den Blick genommen. Dadurch wird ersichtlich, wie auch der unter der Oberflächenstruktur Regelschule erfolgende, scheinbar inklusive, gemeinsame Unterricht grundlegend von fähigkeitsbezogenen Hierarchisierungen und Separationspraktiken durchdrungen ist.

In ihrem Beitrag ‚Inklusion im Raum. Eine praxeologische Perspektivierung ungleicher Teilhabeoptionen im Bildungsraum‘ arbeiten *Anja Hackbarth*, *Radoslaw Huth*, *Patricia Stošić* und *Lea Thönnies* die Teilhabemöglichkeiten von Schüler\*innen im Verhältnis von Angebotsstruktur in Schule sowie Raumaneignung der Schüler\*innen heraus. Dabei stellen sie zum einen die sozialräumliche Angebotsstruktur einer exemplarischen Großstadt vor – und setzen diese in Bezug zur Aneignungsebene der Schüler\*innen. Mittels eines heuristischen Rahmens eines relationalen



Raumverständnisses in Kombination mit einer praxeologischen AnalyseEinstellung rekonstruieren die Autor\*innen die performative Ebene der schulbezogenen Raumaneignung entlang von Eltern- und Schulleitungsperspektiven und gelangen zu dem Ergebnis, dass aufgrund fähigkeitsbezogener Zuschreibungen ungleiche Teilhabeoptionen bestehen.

*Thorsten Hertel* relationiert in seinem Beitrag ‚Die Macht, der Raum, die Schule‘ die Verbindungslinien von sozialer Ungleichheit und Inklusion/Exklusion, indem mittels raum- und machttheoretischer Bezüge schulische Exklusionspraktiken rekonstruiert werden. Am Beispiel zweier Schulen in marginalisierten Sozialräumen und entlang der methodologischen Prämissen der dokumentarischen Methode der Textinterpretation arbeitet Hertel die machtvolle Raumstruktur von Schule entlang von Disziplinar- und Ordnungspraktiken heraus.

Mit Fokus auf die Relation von physischem und sozialem Raum perspektivieren *Andreas Köpfer*, *Kathrin Lemmer* und *Georg Rißler* unterschiedliche Datensorten (u.a. Fotogramme von Schüler\*innen, Interviews mit Lehrpersonen, Baupläne), um entlang dieser raumbezogene Prozesse von Ein- und Ausschluss zu rekonstruieren. Dabei stellen sie exemplarische Rekonstruktionen aus dem Projekt ‚Raum räumen – Bildung in differenzierten Lernräumen‘ vor, die die präfigurierenden Raumordnungen ins Verhältnis zu den raumbezogenen Orientierungen von Schüler\*innen setzen.

Abschließend wenden sich *Andrea Bossen* und *Georg Breidenstein* mit ihrem Beitrag der pandemiebedingten Phase der Schulschließungen zu und perspektivieren empirisch die Frage nach der – bislang angenommenen – selbstverständlichen Normalität von (physisch präsentem) Unterricht. Entlang einer Interviewstudie mit Grundschullehrer\*innen bestimmen sie die räumliche Konstitution von Unterricht mit Blick auf das (interaktive) Gemeinsame. Dabei betonen sie die Rolle des Klassenraums und der gemeinsamen Anwesenheit als Basis für Inklusion bzw. Gemeinschaft.

Zum Schluss dieser Einführung bedanken wir uns bei der Redaktion der *Tertium Comparationis* für die Möglichkeit, den zuvor erläuterten Schwerpunkt gestalten zu dürfen und wünschen den Leser\*innen eine anregende, unterhaltsame Lektüre.

### *Literatur*

- Allan, J. (2012). Inclusion: Patterns and possibilities. *Zeitschrift für Inklusion-Online*, 6(4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/31/31>
- Allan, J. & Catts, R. (2014). Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217–228. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.863829>
- Annamma, S. (2018). Mapping consequential geographies in the carceral state: Education journey mapping as a qualitative method with girls of color with dis/abilities. *Qualitative Inquiry*, 24(1), 20–34. <https://doi.org/10.1177/1077800417728962>

- Böhme, J. (2009). Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 13–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inklusion*. Bristol: CSIE.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume* (S. 25–34). Frankfurt a.M.: Campus.
- Buchner, T. (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ‚Integrationskindern‘ über verräumlichte Praktiken in Regelschulen. *Zeitschrift für Inklusion-Online*, 11(4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>
- Buchner, T. (2021). On ‘integration rooms’, tough territories, and ‘places to be’: The ability-space-regimes of three educational settings at Austrian secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950975>
- Buchner, T. & Köpfer, A. (2020). Editorial. In- und Exklusionsprozesse aus raumtheoretischer Perspektive. *Gemeinsam Leben*, 28(2), 52–54.
- Buchner, T. & Petrik, F. (2020). ‚Nie dort ist keiner‘ – Schulische Raumordnungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. *Gemeinsam Leben*, 28(2), 77–85.
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.A., Gercke, M., Goll, H., Šiška ... & D. Corby (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations convention on the rights of persons with disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7–22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- Budde, J. & Rißler, G. (2017). Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmung im (Inter-)Disziplinären* (S. 179–198). Wiesbaden: Springer VS.
- Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.). (2008). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839406830>
- Florian, L. (2021). The universal value of teacher education for inclusive education. In A. Köpfer, J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. International handbook of inclusive education* (S. 89–105). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.8>
- Florian, L. & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Freitag, C., Hummrich, M. & Riegel, C. (2012). Raum, Macht und Differenz – Einführung in das Themenheft. *Tertium Comparationis*, 18(1), 1–11.
- Hertel, T. (2015). Unterlaufen und Kontern statt ‚Überwachen und Strafen‘? Rekonstruktionen zu pädagogischen Praktiken im ‚Trainingsraum‘ einer segregierten Großstadtschule. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 153–168). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Holt, L. (2007). Children’s sociospatial (re)production of disability within primary school playgrounds. *Environment and Planning D: Society and Space*, 25(5), 783–802. <https://doi.org/10.1068/d73j>

- Holt, L. (2008). Embodied social capital and geographic perspectives: Performing the habitus. *Progress in Human Geography*, 32(2), 227–246. <https://doi.org/10.1177/0309132507087648>
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2009). Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 195–204). Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung* (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Bd. 4, 2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92381-9>
- Köpfer, A. (2017). Schulische Inklusion zwischen Differenzen und Differenzsetzungen – Annäherungen an Raumproduktion und Raumeignung im Kontext professioneller Kooperationsprozesse. *Zeitschrift für Inklusion-Online*, 11(4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/452>
- Köpfer, A. (2019). Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 143–164). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Köpfer, A. & Böing, U. (2020). Bildungsforschung via Agency? Schülerinnen- und Schülerpraktiken in inklusiven Schulen aus raumtheoretischer Perspektive. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N.C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung. Fremde Schwestern?* (S. 108–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, A. & Reißler, G. (2017). Raum und Inklusion [Themenheft]. *Zeitschrift für Inklusion-Online*, 11(4).
- Löw, M. (2015). *Raumsoziologie* (8. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ludwig, J., Ebner von Eschenbach, M. & Kondratjuk, M. (Hrsg.). (2016). *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdzdhv9.3>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 34(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Makles, A.M., Schneider, K. & Terlinden, B. (2019). Schulische Segregation und Schulwahl. Eine Analyse mit den Daten der Bremer Schülerindividualstatistik. In D. Fickermann & H. Weisshaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (Die Deutsche Schule, 14. Beiheft, S. 176–196). Münster: Waxmann.
- Mattern, P. (2016). Die bildungswissenschaftliche Raumdebatte. Probleme und Perspektiven ihrer begrifflichen Bestimmungen. In J. Ludwig, M. Ebner von Eschenbach & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder* (S. 49–79). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nes K., Demo H. & Ianes D. (2017). Inclusion at risk? Push and pull-out phenomena in inclusive school systems: The Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111–129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- Nugel, M. (2016). Stichwort Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 9–29. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0662-2>
- Reutlinger, C. (2009). Bildungslandschaften: Eine raumtheoretische Betrachtung. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und*

- Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 119–139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). ‚Leistungs­differenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 231–248.
- UN (United Nations). (2006). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html>
- Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017). Leistungs­differenzen im ‚inklusi­ven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. *Zeitschrift für Inklusion-Online*, 11(4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439>
- Waitoller, F.R. (2021). *Excluded by choice. Urban students with disabilities in the education marketplace*. New York: Teachers College Press.
- Waitoller, F.R. & Annamma, S.A. (2017). Taking a spatial turn in inclusive education: Understanding complex equity issues. In M.T. Hughes & E. Talbott (Hrsg.), *The handbook of research on diversity in special education* (S. 23–44). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118768778.ch2>
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Youdell, D. & Armstrong, F. (2011). A politics beyond subjects: The affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 144–150. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002>