

Buchner, Tobias

Inclusive Spaces? Rekonstruktionen der Raum-Fähigkeits-Regime von Integrationsklassen an Neuen Mittelschulen

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 43-57



Quellenangabe/ Reference:

Buchner, Tobias: Inclusive Spaces? Rekonstruktionen der Raum-Fähigkeits-Regime von Integrationsklassen an Neuen Mittelschulen - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 43-57 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-266715 - DOI: 10.25656/01:26671; 10.35468/5993-04

<https://doi.org/10.25656/01:26671>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Tobias Buchner

Inclusive Spaces? Rekonstruktionen der Raum-Fähigkeits-Regime von Integrationsklassen an Neuen Mittelschulen

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden als inklusiv intendierte Settings an Schulen unter einer raumtheoretischen Perspektive kritisch betrachtet. Dieser Zugang, also mit Raum über Inklusiver Bildung nachzudenken, erscheint auf den ersten Blick naheliegend. Denn zumindest in populärwissenschaftlichen Diskursen zu Inklusion finden sich sowohl zahlreiche implizite als auch explizite Verweise auf die Bedeutung von Raum – wie z. B. die mittlerweile berühmten Grafiken auf Wikipedia-Seiten, mit denen anhand der Platzierungen von Subjekten außerhalb des Kreises, innerhalb sowie der Anordnung der Subjekte „im Inneren“ die Differenzen zwischen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion verdeutlicht werden sollen. Zudem finden sich in Diskursen zu Inklusiver Bildung zahlreiche Raummetaphern eingelagert: Barrieren sollen abgebaut, Gebäude zugänglich gemacht und Lernumwelten anregend gestaltet werden, um nur einige Exempel zu nennen. Raum als theoretische Folie für Inklusionsforschung mag zudem im Hinblick auf den Hype um Raum in den Humanities bzw. den vielerorts postulierten „spatial turn“ wenig überraschend erscheinen. Schließlich manifestiert sich dieser auch im disziplinären Rahmen der Bildungswissenschaft, was nicht nur anhand des Titels bzw. des thematischen Schwerpunkts der DGFE-Tagung 2016 deutlich wird („Räume der Bildung – Räume für Bildung“), sondern auch in Sammelbänden (z. B. Ludwig et al. 2016), Handbüchern (z. B. Kessl & Reutlinger 2021) sowie in Special Issues von Fachzeitschriften (z. B. Freitag et al. 2012). So wurde zuletzt vielerorts auf den Mehrwert raumtheoretischer Überlegungen für die Untersuchung von Bildungszusammenhängen verwiesen. Für Inklusiver Bildung zeichnet sich dieser Trend erst allmählich ab (Buchner & Köpfer 2022a+b). Dies ist wiederum, in der Tat, verwunderlich, denn Raum als theoretische Folie ermöglicht es, Inklusion und Exklusion in Bildungsprozessen präzise in den Blick zu nehmen – und dies in einer Art und Weise, die über das Markieren simpler räumlicher Prärequisiten für Inklusiver Bildung, wie die Anwesenheit einer heterogenen Ansammlung von Subjekten an einem Ort

(bzw. in einem Kreis!), weit hinausgeht. Eine Perspektive, wie sie in diesem Artikel vorgeschlagen wird, verschafft Erkenntnismöglichkeiten, welche die populären, für das Monitoring der Umsetzung Inklusiver Bildung so bedeutungsvollen raumbasierten Indikatoren, wie die sogenannte Integrationsquote, also der Prozentsatz jener Schüler*innen mit der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf, die an einer Regelschule unterrichtet werden, bedeutend ergänzen können (vgl. Buchner et al. 2021). Denn sozialwissenschaftliche Raummodelle ermöglichen in Kombination mit qualitativen Methoden eine kritische Beleuchtung der Qualität von schulischen Mikroräumen bzw. die Exploration der vielfachen Raumkonstruktionen unter der Oberfläche der Regelschule. Zudem – und hier nehme ich Bezug auf das Tagungsthema bzw. den Titel des vorliegenden Tagungsbandes – erscheinen solche Raummodelle verheißungsvoll, wenn Inklusion aus einer gesellschaftstheoretisch oder eben auch machtkritisch justierten Perspektive in den Blick genommen werden soll. Schließlich finden sich in Räume gesellschaftliche, machtvolle Ordnungen eingeschrieben (Massey 2005; Lefebvre 1991). Mit diesem Beitrag möchte ich zum einen exemplarisch aufzeigen, wie eine solche raumsoziologische Perspektive für die Beleuchtung von In- und Exklusionsprozessen im Kontext von Schule fruchtbar gemacht werden kann. Zum anderen ist es mein Anliegen, diese Folie zur Untersuchung der lokalen Umsetzung einer rezenten, ambitionierten Reform des österreichischen Bildungssystems zu nutzen: der Einführung der (Neuen) Mittelschule. Ziel der besagten Policy war es, die Sekundarstufe I sozial gerechter und inklusiver zu gestalten. So sollte eine „neue Schule für alle“ (BZLS 2015, 22) entstehen, welche die schultypbezogene, räumliche Unterteilung von Schüler*innen entlang des bis zu Beginn der 2010er Jahre vorhandenen, sogenannten dreigleisigen Systems (Gymnasium, Hauptschule und Sonderschule) aufheben sollte. Jugendliche sollten stattdessen in der Neuen Mittelschule gemeinsam, „unter einem Dach“ (BMUKK 2011, 3), in einer individualisierten, differenzierten Form unterrichtet und gefördert werden. Dies inkludierte auch die Absicht, das bis zu Beginn der letzten Dekade an vielen Hauptschulen durchgeführte „ability grouping“ zu vermeiden. Statt – wie in der Schulform Hauptschule bis zur Reform üblich – einer äußeren Differenzierung in drei differente, sogenannte „Leistungszüge“ sollten Schüler*innen in den Hauptgegenständen mit Hilfe zusätzlicher personaler Ressourcen in „heterogenen Gruppen gemeinsam lernen“ (BZLS 2015, 40). In Linie mit diesen Anliegen sollte auch die inklusive Beschulung auf der Sekundarstufe I forciert werden (BMUKK 2011). Als prädestinierter Ort für ein inklusives Lernen wurde dabei, wie auch in weiteren Bildungs-Policies der 2010er Jahre, die Integrationsklasse erachtet: ein Modell, das bereits im Zuge der Schulversuche zur Umsetzung Integrativer Pädagogik in den 1980er und 1990er Jahren erprobt wurde und die gemeinsame Unterrichtung von ca. 20 Schüler*innen vorsieht (Feyerer 2009). Voraussetzung für die Eröffnung einer Integrationsklasse an einer Schule ist es, dass ca. 5–8 der Schüler*innen einen Sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen haben müssen. Integrationsklassen sind neben dieser

spezifischen Konstellation von Schüler*innen durch erhöhte personale Ressourcen gekennzeichnet: Ein*e Pädagog*in, welche*r die Ausbildung Lehramt Sekundarstufe absolviert hat, sowie eine Sonder- bzw. Inklusionspädagog*in sollen gemeinsam im Team unterrichten, gegebenenfalls noch stundenweise durch weitere Inklusions- und Sonderpädagog*innen des lokalen Sonderpädagogischen Zentrums¹ der jeweiligen Bildungsdirektion unterstützt.

Im empirischen Teil des Artikels werden die skizzierten Settings, Integrationsklassen an (Neuen) Mittelschulen in Wien, einer kritischen Betrachtung unterzogen. Dabei arbeite ich kontrastierend die Raum-Fähigkeits-Regime an zwei Integrationsklassen heraus – unter Verwendung empirischen Materials, das im Rahmen des Projekts IBIRUZ (Inklusive Bildung in Raum und Zeit) erhoben wurde. Bevor dieses Projekt sowie methodische Aspekte des Beitrags genauer erläutert werden, wird nachfolgend zunächst die angekündigte theoretische Folie entfaltet werden. Dabei kombiniere ich ableism-kritische mit raumtheoretischen Überlegungen.

2 Theoretischer Rahmen

Für den theoretischen Rahmen dieses Artikels ist ein relationales Verständnis von Raum, wie es von Martina Löw ausgearbeitet worden ist (Löw 2015), zentral. Demnach ist Raum mehr als ein Punkt oder eine Fläche auf der Landkarte, mehr als die physischen Aspekte eines Ortes, mehr als bloß eine Kulisse, vor der soziale Handlungen von Menschen aufgeführt werden. Relationale Modelle betonen vielmehr die Bezogenheit von materialen Komponenten und Sozialem – wodurch sich je spezifische Räume ergeben. Wie in den vorigen Ausführungen bereits impliziert, liegt dem ein Verständnis zugrunde, wonach Raum nicht einfach so – quasi „per se“ – existiert. Sondern Raum wird der hier skizzierten Denkweise folgend stets von Menschen gemacht bzw. hergestellt. Dies umfasst die materiale Konstruktion von Räumen, wie das Planen und Erbauen von Häusern, U-Bahnstationen, Hochschulen, sowie deren Gestaltung, wie das Einrichten von Wohnzimmern, Hörsälen oder Büros – und vor allem die an diesen Orten erfolgenden Praktiken, über die sie zu bestimmten Räumen werden (ebenda).

Anknüpfend an diese Axiome entwickelt Löw zur Untersuchung der Produktion von Räumen zwei differente, jedoch miteinander verwobene Konzepte: Spacing und Syntheseleistung (ebenda). Spacing umfasst Praktiken der Positionierung von Lebewesen und Dingen, über die bestimmte Räume hervorgebracht werden. Im Hinblick auf Schule lassen zum Beispiel spezifische Anordnungen von Regalen, Stühlen, Tischen, Beamer, Whiteboard, Lehrer*innen und Schüler*innen sowie Praktiken

1 Ich beziehe mich hier auf den Terminus für diese Art von Ressourcenzentrum, der in der Phase der Einführung der NMS-Policy gebräuchlich war, seitdem aber einem terminologischen Wandel ausgesetzt war.

des Lehrens und Lernens Räume des Unterrichts entstehen. Frontalunterricht und die damit verbundenen Platzierungen von Lehrer*innen und Schüler*innen produzieren ein „Vorne“ und „Hinten“ im Klassenzimmer (Breidenstein 2006). Positionierungen von Kindern oder Jugendlichen an Tischgruppen sowie die Aufforderung einer Lehrkraft, in Teams Aufgaben zu bearbeiten, bringen Räume hervor, die durch die Verortung der Subjekte und Orchestrierung von Praktiken der Gruppenarbeit geprägt sind. Gleichzeitig werden derlei Arrangements, also Platzierungen von Dingen und Lebewesen sowie die hier erfolgenden Praktiken und Anordnungen von Subjekten, zu einem (je spezifischen) Raum synthetisiert – womit das zweite, von Löw vorgeschlagene Konzept angesprochen ist: Syntheseleistung. Durch ein solches Synthetisieren wird zum Beispiel die Turnhalle einer Schule als typischer Raum des Sportunterrichts aufgrund der darin erfolgenden Platzierungen von Objekten (z. B. Bock, Gummimatten, Sprungbrett usw.) und Subjekten sowie die im Rahmen dieser Anordnung erfolgenden Praktiken des Turnens wahrgenommen. Syntheseleistungen gehen als Praktiken der Raumproduktion jedoch über das Erkennen und Kategorisieren von Räumen hinaus. Schließlich fallen hierunter auch Prozesse der Herstellung von Bedeutung und der affektiven Besetzung. Um beim vorigen Beispiel zu bleiben: Das Abprüfen verschiedener Sprungübungen am Bock lässt möglicherweise einen verhassten Raum oder auch einen Raum der Angst entstehen. Derart werden Räume mit affektiven Aufladungen versehen und erhalten spezifische Qualitäten – die wiederum zu den Positionierungen und weiteren Praktiken in Relation stehen. Aufmunternde Worte einer Lehrerin während des Biologietests kreieren demzufolge andere Qualitäten und Affekte von Räumen des Unterrichts wie defizitäre, abwertende Adressierungen.

Neben diesen Überlegungen ist für mein Vorhaben noch ein weiterer Aspekt relationaler Raummodelle von Bedeutung: die Annahme, dass Raumkonstruktionen stets in Bezugnahme auf soziale Ordnungen und Diskurse erfolgen (Löw 2015). Zum Beispiel konstituieren Diskurse zu Pädagogik und Geschlecht Räume des monoedukativen Unterrichts, die sich in binären Positionierungen in separaten Lernorten manifestieren und auf ein entsprechend vergeschlechtlichtes Regime hinweisen. In Räumen von Schule finden sich spezifische Subjektpositionen eingelagert, die wiederum mit verräumlichten Praktiken verbunden sind – was sich letztlich in den Subjektivitäten der im Raumregime verstrickten Individuen ablagert. Räume von Schule müssen dementsprechend als machtvoll gebildete verstanden werden. Die hierin eingeschriebenen Diskurse und Ordnungen – so die These – lassen sich potenziell anhand der Positionierungen sowie weiterer verräumlichter Praktiken an schulischen Orten rekonstruieren. Wie erwähnt, werden in diesem Beitrag spezifische, in die Räume von Schule eingelagerte Ordnungen in den Blick genommen, nämlich fähigkeitsbezogene Ordnungen (vgl. Akbaba & Buchner 2019). Deren Charakteristika werden nachfolgend in Bezugnahme auf eine kritische theoretische Perspektive dargelegt, die zunächst in der Behinderten-

bewegung entwickelt und in weiterer Folge in den Disability Studies vertiefend elaboriert wurde: Ableism (Maskos 2015).

Ableism steht für die Kritik an einem spezifischen Machtverhältnis und dem damit verbundenen Modus der Produktion sozialer Ungleichheit über Fähigkeitserwartungen. Ableism als analytische Folie bedeutet demgemäß das Untersuchen der Bedeutungen von Fähigkeiten für Differenzverhältnisse. Genauer: Es wird danach gefragt, wie Praktiken des Ein- und Ausschlusses und weiterer Formen der Bevor- und Benachteiligung bestimmter Subjekte in Relation zu Fähigkeitserwartungen organisiert werden (Maskos 2015). Prominent wird dabei in den Blick genommen, welche Fähigkeitserwartungen sich in die Herstellung von Normalität(en) eingelagert finden und wie darüber ein binäres Verständnis von nicht_behindert (dis_abled) produziert wird (Campbell 2009). Die dichotome Konstruktion des sogenannten „ableist divides“ (ebd.) stellt einen wesentlichen Bestandteil eines umfassenden, abgestuften, fähigkeitsbezogenen Rangsystems dar, dessen Kontingenz häufig durch scheinbare Selbstverständlichkeiten hinsichtlich der Bedeutung von Fähigkeiten verdeckt wird. Individuen werden diesen Schemata entsprechend kategorisiert und geordnet. Mit den Rängen erweist sich schließlich ein De-/Privilegierungssystem verquickt, welches fähige Subjekte priorisiert und belohnt (vgl. Buchner 2022b). Ableistische Ordnungen zu kritisieren bedeutet nun allerdings nicht das Negieren von Fähigkeitserwartungen oder gar deren Abschaffung. Schließlich ist es unbestreitbar, dass Menschen über die Aneignung von Fähigkeiten handlungsfähig und ermächtigt werden. Ableism-kritische Untersuchungen fragen vielmehr danach, wie Befähigung bzw. Fähigkeitserwartungen humaner und sozial gerechter gestaltet werden können.

Was bedeutet die Verbindung dieser theoretischen Perspektive nun für Raum und Schule? Grundlegend ist hierzu anzumerken, dass Räume von Schule auf die Produktion von Fähigkeit(en) ausgerichtet sowie von Fähigkeitserwartungen durchzogen sind. Die Performanz von Fähigkeit(en) von Schüler*innen wird überprüft und bewertet, was mit der Einordnung der Subjekte in entsprechende Kategorien einhergeht – wodurch fähigkeitsbasierte Differenzen in die Schüler*innenschaft eingeschrieben werden. Diese fähigkeitsbezogenen Differenzierungsmechanismen bringen schließlich auch spezifische, fähigkeitsbezogene Raumordnungen hervor (Buchner & Petrik 2020). So sind die Sphären des Gymnasiums in der Regel nur jenen Jugendlichen vorbehalten, die am Ende der Primarstufe dem fähigkeitsbezogenen Konstrukt der Gymnasiumreife zu entsprechen scheinen. Fähigkeit ist diesem Verständnis zufolge die dominante Kategorie für schulisches Gatekeeping in Bezug auf different modulierte Bildungsräume. In Bezug auf Behinderung führte im gesamten deutschsprachigen Raum die qua fähigkeitsbezogener Diagnose legitimierte Einordnung als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ (oder in Vorläufer-Kategorien) für lange Zeit zur automatischen und dauerhaften Segregation in Sonderschulen. Der Zugang zu den Räumen der Regelschule bzw. die

Möglichkeit, an den hier erfolgenden Modi der Befähigung teilzuhaben, musste erst erkämpft werden.

Inklusive Bildung erteilt als „Gegenspielerin von schulischem Ableism“ (Buchner 2022a) derartigen Vorstellungen und Segregationspraktiken programmatisch eine Absage und macht es sich zur Aufgabe, die Räume von Regelschule so zu gestalten, dass darin das gemeinsame Lernen aller Kinder bzw. Jugendlichen an einem Ort möglich und somit niemand exkludiert wird. Durch pädagogische Praktiken und didaktische Arrangements, über die Schüler*innen voneinander und miteinander lernen, soll derart eine ‚Schule für alle‘ realisiert werden. Raumtheoretisch formuliert: Die Räume des inklusiven Unterrichts sollen durch spezifische Anordnungen von Dingen, Menschen und Praktiken die Teilhabe aller ermöglichen. Genauer: Inklusive Bildung zielt auf einen Unterricht ab, der durch ein Nebeneinander sowie Überlappungen von Mikroräumen gekennzeichnet ist, die ein ermächtigendes Zusammenspiel gemeinsamer Lernprozesse oder ein auf individualisierte Fähigkeitsanforderungen justiertes Lernen ermöglichen – sowie durch Care-Praktiken (Prengel 2017) und Performanzen von Fähigkeit, die nicht hierarchisierend aufgeladen werden. Diese unterschiedlichen Strukturierungen von Räumen sind prinzipiell fluide – jedoch nicht beliebig – und können sich auch gleichzeitig an einem Ort ausformen.

Im Folgenden möchte ich anhand der vorgestellten theoretischen Folie unterschiedliche Aspekte von dem untersuchen, was ich an anderer Stelle als „Raum-Fähigkeits-Regime“ (Buchner 2021) bezeichnet habe. Mit diesem Begriff möchte ich das Machtvolle dieser Gefüge zum Ausdruck bringen und betonen, dass Raum- und Fähigkeitskonstruktionen hierin gewissermaßen Hand in Hand gehen. Zur Analyse dieser Gefüge bietet es sich im Rückgriff auf die vorangestellten Überlegungen an, die Bedeutung von Fähigkeit in Bezug auf die Platzierungen von Lehrer*innen und Schüler*innen an schulischen Orten, vor allem an Orten des Unterrichts, in den Blick zu nehmen – und gleichzeitig die Synthetisierungen dieser Positionierungen und die weiteren damit verbundenen, verräumlichten Praktiken zu rekonstruieren. Im nachfolgenden empirischen Part des Artikels wird dieser Ansatz auf Datenmaterial bezogen, das im Projekt IBIRUZ an spezifischen Orten von Schule gewonnen wurde: Integrationsklassen an (Neuen) Mittelschulen (Sekundarstufe I) in Österreich, die sich als inklusive Schulen verstehen – um anschließend auf Basis der erzielten Ergebnisse Erkenntnisse bezüglich der Umsetzung Inklusiver Bildung von diesem neuen Schultypus abzuleiten.

3 Das IBIRUZ-Projekt

Die nachfolgende Analyse basiert auf Daten, die im Rahmen des Projekts IBIRUZ produziert wurden. Anliegen des Projekts war es, über Zeit das Zusammenspiel von Raum- und Differenzkonstruktionen empirisch zu untersuchen (wie im

Projektamen bzw. Akronym verdeutlicht: **Inklusive Bildung in Raum und Zeit** (IBIRUZ)). So wurden Integrationsklassen an (Neuen) Mittelschulen über einen längeren Zeitraum empirisch begleitet – Schulen, die sich laut Selbstauskunft der Direktor*innen seit mehreren Jahren intensiv darum bemühen, Inklusive Bildung umzusetzen. Ursprünglich war eine Laufzeit des Projekts von 2018–2022 vorgesehen, mit Einsetzen der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Lock-downs wurden die Erhebungen im Frühjahr 2020 jedoch eingestellt.

Im Projekt wurde ein multimethodischer Ansatz verfolgt. So gliederte sich die Feldarbeit in das Verfassen von ethnographischen Stundenprotokollen, die Durchführung qualitativer Interviews sowohl mit Schüler*innen als auch Lehrer*innen sowie verschiedene Methoden des sozialen Kartographierens. Im Projektzeitraum wurden insgesamt 279 Beobachtungsprotokolle von Unterrichtsstunden angefertigt und 73 Interviews mit Schüler*innen sowie 22 Interviews mit Lehrer*innen geführt sowie transkribiert. Das empirische Material umfasst zudem 243 Kartographien von Unterricht und 56 soziale Landkarten von Schule, die von Schüler*innen gezeichnet wurden. Die Erhebungen wurden gemeinsam von Wissenschaftler*innen und Studierenden des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien sowie der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich durchgeführt.²

Zur Rekonstruktion der Raum-Fähigkeitsregime werden im Folgenden Ergebnisse des Projekts präsentiert, die sich auf ein spezifisches Fach beziehen: Mathematik. Diese Fokussierung begründet sich mit der Bedeutung von Mathematik als Hauptfach und der aufgrund der Reform Neue Mittelschule hierfür zur Verfügung stehenden, zusätzlichen personalen Ressourcen für das Praktizieren von Unterricht (der, wie in der Einleitung beschrieben, auf Differenzierung und Individualisierung ausgerichtet sein sollte). Die Fokussierung auf den Mathematikunterricht begründet sich zudem mit verräumlichten Praktiken, die in den untersuchten Integrationsklassen überwiegend in den Hauptfächern dokumentiert wurden, im besagten Fachunterricht jedoch besonders markant hervortraten.

Im Folgenden werden exemplarisch die für den Kontext Mathematikunterricht rekonstruierbaren Raum-Fähigkeitsregime an zwei Integrationsklassen an unterschiedlichen Schulen anhand von zwei Fallskizzen präsentiert und anschließend kontrastiert.

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt aus Platzgründen in verdichteter Form: Dabei werden auf die weiter oben ausgeführten theoretischen Überlegungen enggeführte dichte Beschreibungen mit Kartographien von Unterricht ergänzt.

² Mein Dank gilt an dieser Stelle meiner Kollegin Flora Petrik sowie allen am Projekt beteiligten Studierenden, insbesondere jenen, die an der Erhebung des für diesen Artikel verwendeten Datenmaterials beteiligt waren: Hannah Körner, Annina Kriechbaum, Magdalena Höpfler, Ricarda Vancura, Antonia Radlmair und Marlies Riegler.

4 Fallskizze: Integrationsklasse an der Alfons-Gorbach-Schule

Die Integrationsklasse der Alfons-Gorbach-Schule hat schulintern einen eher schlechten Ruf. Nach Ansicht der Lehrer*innen der Klasse, aber auch von Pädagog*innen aus den weiteren beiden Klassen der 6. Schulstufe, handelt es sich um eine „unglaublich leistungsschwache Klasse“ (FN TB, 25.11.19). Der Ruf speist sich allerdings nicht nur aus den „en gros“ vorgenommenen Beurteilungen für sämtliche Schüler*innen der Klasse, sondern auch aus Erzählungen zum als besonders undiszipliniert erachteten Verhalten der sogenannten „I-Kinder“ („Integrationskinder“), einer im Feld vorzufindenden, kontinuierlich erfolgreichen Bezeichnungspraxis für Schüler*innen mit der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf. Für diese erachtet sich in der untersuchten Klasse vor allem Frau Kessel zuständig, die sich den Ethnograph*innen als Integrationslehrerin³ vorstellt. Laut Frau Kessel weisen „ihre“ Kinder, wie sie häufig zu sagen pflegt, verschiedene kognitive Beeinträchtigungen auf, weshalb sie nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule⁴ unterrichtet würden. Frau Kessel ist in den meisten Stunden am Unterricht beteiligt; eine solche „Doppelbesetzung“ ist laut der Lehrerin „Standard“. In den Hauptfächern sind zudem zwei Fachlehrer*innen am Unterrichtsgeschehen beteiligt. In den Nebengebunden werden einige wenige Stunden lediglich von einer Lehrkraft gestaltet. Im Feld ließ sich, überwiegend in den Hauptfächern, eine verräumlichte Praktik beobachten, über die eine stundenweise Separation der Schüler*innen erfolgt.

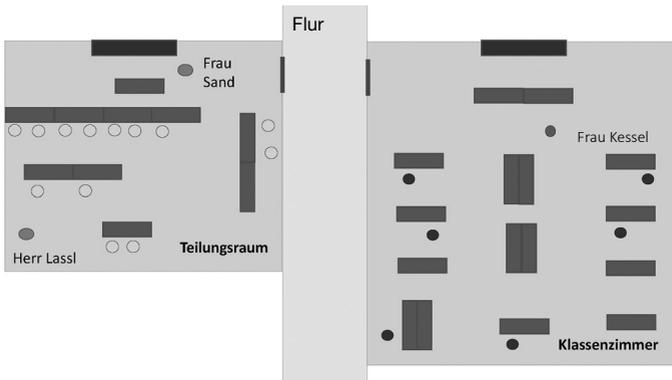


Abb. 1: Mathematikunterricht in einer Integrationsklasse an der Alfons-Gorbach-Schule

- 3 Frau Kessel hat Sonderschullehramt studiert, verwendet jedoch die obige Bezeichnung.
- 4 Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule: In Österreich wird Schüler*innen nach der Einteilung in die Kategorie Sonderpädagogischer Förderbedarf ein beeinträchtigungsbezogener Sonderschullehrplan zugeteilt, der als ihrem Fähigkeitsspektrum entsprechend erachtet wird. Der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule ist für Schüler*innen mit „Lernbeeinträchtigungen“ (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, o. S.) konzipiert und ist u. a. durch gegenüber anderen Lehrplänen deutlich reduzierte Fähigkeitserwartungen gekennzeichnet.

Im Rahmen dieser Separationspraktiken bleiben die sogenannten „I-Kinder“ mit Frau Kessel im Klassenzimmer – und die übrigen Schüler*innen ziehen für die Stunde in den Teilungsraum um, der vis-à-vis der Klasse liegt. Dort wird die letztere Gruppe, im Feld auch „Regelschüler*innen“ genannt, von zwei Fachlehrer*innen (Herr Lassl und Frau Sand) unterrichtet, wobei im Rahmen der beobachteten Stunden unterschiedliche Modi von kooperativem Unterricht ausgemacht werden konnten, wie z. B. team teaching oder Aufteilungen in Lehrer*in und Helfer*in (vgl. Lütje-Klose & Willenbring 1999). Im Klassenzimmer unterrichtet Frau Kessel die Schüler*innen mit der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf. Wie die Lehrerin in einem Interview erläutert, soll über die skizzierte Praxis der Trennung eine individualisierte Förderung „ihrer Schüler“ ermöglicht werden. In den beobachteten Einheiten ließ sich eine solche Individualisierung jedoch eher selten bzw. kaum ausmachen. So erhielten z. B. in einer Mathematikstunde alle sechs von Frau Kessel unterrichteten Schüler das gleiche Aufgabenblatt, das in Stillarbeit ausgefüllt werden sollte. Als mögliche individualisierte Unterstützung konnte lediglich der einem Schüler zur Verfügung gestellte Abakus ausgemacht werden, der allerdings von diesem zur Lösung der Aufgaben nicht benutzt wurde. In diesem Setting bewegt sich Frau Kessel zwischen den im Klassenzimmer mit relativ großem Abstand zueinander platzierten Schülern, um sie individuell bei der Bearbeitung der Aufgaben zu unterstützen – aber auch zur Arbeit anzutreiben und zu ermahnen. Denn das stetige Wechseln des Standorts der Lehrerin und die dadurch entstehenden toten Winkel werden von den Schülern für Störpraktiken, Gespräche über die Tische hinweg sowie Arbeitspausen genutzt. Dieser anhand der Stundenprotokolle rekonstruierbare, im Mathematikunterricht dominante Modus von ‚Förderung‘ wird in einigen Stunden durch kurze frontale Phasen ergänzt, während denen Frau Kessel allgemeinere Aspekte, wie Lösungsschemata zu spezifischen Aufgabentypen, behandelt. Wie Frau Kessel erläutert, ist der skizzierte Modus der einzig mögliche für „ihre wilden Burschen“ und deren disziplinierten Probleme. Das Verhalten der von ihr betreuten Schüler wird dabei zur diskursiven Ressource, auf die jederzeit zur Begründung der Notwendigkeit des sich hier abzeichnenden Raum-Fähigkeitsregimes zurückgegriffen werden kann. Wie anhand von zahlreichen Unterrichtsprotokollen, aber auch qualitativen Interviews mit Schüler*innen herausgearbeitet werden kann, gehen die beschriebenen Trennungspraktiken mit fähigkeitsbezogenen Adressierungspraktiken einher, die letztlich auch von den Schüler*innen reproduziert werden: So werden die Schüler*innen mit sogenanntem Sonderpädagogischen Förderbedarf auch von ihren Peers als „I-Kinder“ bezeichnet und dieser Status mit der genannten Separationspraxis verknüpft. Die alltägliche Trennung in den Hauptfächern wird von einigen Schüler*innen im Rahmen ihrer Interviews mit Verweis auf die als geringer erachteten Fähigkeiten der „I-Kinder“ im Bereich Lernen als „logisch“ bezeichnet.

So lässt sich für den Mathematikunterricht eine verräumlichte Differenzierung von Schüler*innen ausmachen, über die zwei Gruppen relevant gesetzt und reproduziert werden – und zwar entlang der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf. Letztlich erweist sich in das Raum-Fähigkeitsregime eine Normalitätskonstruktion eingelagert, über die der von Fiona Kumari Campbell (2009) theoretisierte, ableistische „great divide“ anhand des Normalitätsindikators „regulärer Lehrplan“ und die dazu in Relation stehenden Separationspraktiken tagtäglich in die Schüler*innenschaft der Integrationsklasse eingeschrieben wird. Die betriebene Unterteilung in fähig/weniger fähig bzw. nicht/normal bringt schließlich zwei Territorien hervor, die neben den Platzierungen bestimmter Schüler*innen auch durch die Positionierungen spezifischer Lehrer*innen gekennzeichnet sind – sowie differente pädagogische Praktiken.

5 Fallskizze: Integrationsklasse an der Inessa-Armand-Schule⁵

Die Inessa-Armand-Schule hat in der Wiener Schulcommunity den Ruf, eine Vorreiterin in der Umsetzung Inklusiver Bildung zu sein. Schließlich engagiert man sich, wie die Direktorin im Kennenlerngespräch verrät, seit Jahrzehnten für einen gelingenden gemeinsamen Unterricht. Diese Tradition wird ebenfalls in zahlreichen Interviews von den befragten Lehrkräften betont – und auch die hohe Anzahl an Integrationsklassen an der Sekundarstufe I der Inessa-Armand-Schule scheint auf ein großes Engagement in Sachen Inklusiver Bildung zu verweisen. Die vorliegende Fallskizze bezieht sich auf die Erhebungen an einer Integrationsklasse der 5. Jahrgangsstufe. Wie nachfolgend ausgeführt wird, lässt sich hier ein im Vergleich zur Integrationsklasse an der Alfons-Gorbach-Schule strukturell ähnliches, jedoch ausdifferenzierteres Raum-Fähigkeitsregime nachzeichnen.

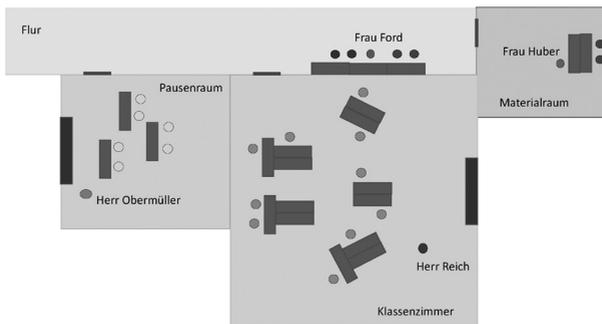


Abb. 2: Mathematikunterricht in einer Integrationsklasse an der Inessa-Armand-Schule

⁵ Eine umfangreichere Ausarbeitung dieser Fallskizze ist an anderer Stelle erschienen (Buchner & Petrik 2022).

Auch hier werden die Schüler*innen in den Nebenfächern gemeinsam unterrichtet – und im Mathematikunterricht Separationspraktiken vollzogen, die als fähigkeitsbezogene Distribution von Schüler*innen und einzelnen Lehrer*innen an verschiedenen Orten der Jahrgangsstufe gefasst werden kann.

Wie in der obigen Grafik ersichtlich, besiedelt Herr Obermüller mit einigen Schüler*innen den Pausenraum. Sechs Schüler*innen sind an drei Tischen positioniert, die vor einer Tafel platziert sind. Wie der Lehrer im Interview erläutert, ist er für die Förderung der „Gymnasiast*innen“ zuständig. Sein Unterricht beinhaltet Kombinationen aus frontalen Elementen und Einzelarbeit. Wie der Lehrer im Gespräch verrät, ist es ihm ein Anliegen, dass „seine“ Schüler*innen selbstständig und auf möglichst hohem Niveau Aufgaben lösen können – und diese Ansprüche werden den ihm zugeteilten Schüler*innen auch wiederholt kommuniziert. So werden in den beobachteten Stunden die Positionierungen im Pausenraum zu jenen an anderen Orten des Mathematikunterrichts in Relation gesetzt – wobei auf die Kontingenz der Zuordnungen verwiesen wird. Denn, wie Herr Obermüller in einer Stunde gegenüber den ihm zugeteilten Schüler*innen ausführt, ist er für die besten Mathematiker*innen zuständig. Die Positionierung im Pausenraum sei allerdings keine dauerhafte, sondern an Performanz geknüpft. Folgerichtig müssen jene Schüler*innen, die seinen Ansprüchen nicht entsprechen, mit einer „Versetzung“ in das von Herrn Reich betreute Klassenzimmer rechnen – was affektive Resonanzen bei den Jugendlichen im Pausenraum hervorruft, wie lautem Schnaufen oder erschöpft klingendem Stöhnen. Der Pausenraum wird derart zum Raum „des Drills und der Elitisierung“ (Buchner & Petrik 2022, 21).

Herr Reich, der laut eigenen Angaben in Mathematik „die Hauptschüler“ unterrichtet, bedient sich ähnlicher Methoden wie sein Kollege Obermüller: Frontale Passagen und Phasen der Einzelarbeit, in denen sich die Schüler*innen Aufgaben aus ihrem Wochenplan widmen, wechseln sich ab. Der Lehrer ist unter Schüler*innen aufgrund seiner als kumpelhaft wahrgenommenen Art recht beliebt. So spricht er einzelne Schüler*innen meist freundlich an („Lieber Joel, ...“), erzählt mal einen Witz, eine lustige Anekdote aus seinem Leben oder verwendet aufmunternde Worte im Rahmen der Einzelarbeit. Allerdings erschallen hin und wieder auch Anrufungen in Herrn Reichs Reich, in denen das mathematische Können der Schüler*innen als defizitär gerahmt wird. Besonders fleißige Schüler*innen erhalten jedoch gleichzeitig die Aussicht auf einen „Aufstieg“ in den Pausenraum. Diese verräumlichte Differenz wird auch von der Schülerin Miriam thematisiert:

„wir sind halt nicht alle ganz gut gewesen in Mathe und deshalb haben wir jetzt die Herr-Reich-Gruppe, ist nicht so gut [...] aber die beim Herr Obermüller sind ganz gut und deshalb sind sie jetzt auch beim Herr Obermüller“ (Miriam, 247–252).

Neben dem Pausenraum und dem Klassenzimmer werden noch weitere Orte für den Mathematikunterricht genutzt. Vier Schüler, Ben, Louis, Joran und Florian, werden

in der Regel außerhalb der Klasse, auf dem Flur, von der Sonderpädagogin Frau Ford unterrichtet – weil sie dort, nach Ansicht der Lehrerin ihren Bedürfnissen entsprechend, „in Ruhe“ gefördert werden könnten. Die Unterrichtung des Quartetts an diesem Ort scheint einer Logik zu folgen, die sich in spezifischen Bezeichnungspraktiken andeutet: Joran, Florian, Louis und Ben werden von mehreren Lehrer*innen im Feld als „SPF-Schüler“ adressiert. Neben dieser Spielart konnten differenzierte, jedoch dem gleichen Schema folgende Anrufungen in Stundenbeobachtungen dokumentiert werden. So werden Joran und Florian vom Lehrpersonal als „SEF-Schüler“ (Schüler*innen, die nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit *erhöhtem* Förderbedarf unterrichtet werden) bezeichnet. Louis und Ben werden hingegen nach dem bereits in der vorigen Fallskizze erwähnten ASO-Lehrplan unterrichtet – und auch dementsprechend als „ASO-Schüler“ benannt. Diese semantische Unterteilung manifestiert sich schließlich auch in lehrplanbezogenen, differenten Aufgabenstellungen. Die Stimmung am Gang ist meistens positiv: Hier erfolgen keine defizitären Ansprachen. Frau Ford erklärt stattdessen ruhig und aufmunternd die Aufgaben, die von deutlich niedrigeren Fähigkeitsanforderungen gekennzeichnet sind als jene der übrigen Schüler*innen. Insgesamt herrscht am Gang gute Laune, es wird viel geschertzt und manchmal ein Schüler von der Lehrerin auch gestreichelt.

Zudem werden Joran und Florian in manchen Stunden im Materialraum von Frau Huber, einer Sonderpädagogin aus dem lokalen Sonderpädagogischen Zentrum (SPZ), stundenweise unterrichtet – um eine besondere, ihrem Fähigkeitsniveau entsprechende Förderung zu erhalten. In den Erhebungen konnten diesbezüglich Fähigkeitsanforderungen (Ausmalen von Tabellen und Spitzen von Stiften) rekonstruiert werden, die aufgrund der deutlichen Differenz zu den die übrigen Räume des Mathematikunterrichts strukturierenden Fähigkeitserwartungen als tendenziell infantilisierende, verunfähigende Praxis gelesen werden können (vgl. Buchner & Petrik 2022).

Letztlich lassen sich für den Mathematikunterricht durch Positionierungen in Relation zu Curriculum, Fähigkeit und Profession hergestellte Räume nachzeichnen – die mit fähigkeitsbezogenen sowie affektiven Synthetisierungen einhergehen. Neben einer (Re-)Produktion der Räume des Gymnasiums und der Hauptschule entsteht auch ein Territorium der Sonderpädagogik, das sich nochmals in Lernräume für „SEF-Schüler“ und für in Abgrenzung dazu, jedoch ebenfalls sonderpädagogisch klassifizierte, Schüler („ASO-Schüler“) ausdifferenziert.

6 Konklusionen

Beide rekonstruierten Raum-Fähigkeitsregime ähneln einander, weisen aber auch spezifische Ausprägungen auf. Gemein ist beiden Regimen, dass im Mathematikunterricht strikt in Schüler*innen mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbe-

darf unterteilt wird und daraus fähigkeitsorientierte Mikroräume entstehen. In der ersten Fallskizze erfolgt eine relativ grobe Unterteilung von Schüler*innen in mit/ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf, die mit territorialen Zuweisungen einhergeht. Ein den Intentionen der NMS-Reform intendierter, kooperativer Unterricht bleibt hier das Privileg jener Schüler*innen, die als Regelschüler*innen klassifiziert werden. Ihre Peers mit der Zuschreibung SPF werden hingegen „en bloc“ nicht individualisiert und getrennt individualisiert. Das Klassenzimmer als potenzieller Ort gemeinsamen Unterrichts wird dabei zum sonderschulischen *Se-paree* der Regelschule.

Das im Rahmen der zweiten Fallskizze rekonstruierte Raum-Fähigkeitsregime stellt hingegen wie erwähnt eine differenziertere Variante dar – auch wenn diese ebenfalls durch den „great divide“ gekennzeichnet ist. Allerdings lässt sich hier eine Art curricular basiertes, fähigkeitsbezogenes Kaskaden-Modell ausmachen. So zeigen sich fähigkeitsbezogene Parzellierungen „unterhalb“ und „oberhalb“ des „great divide“ – die durch spezifische affektive Atmosphären charakterisiert sind. In den Hauptfächern dominieren letztlich, entgegen der Zielsetzung der NMS-Reform, traditionelle Formen eines verräumlichten „ability grouping“, das von sich offenbar hartnäckig haltenden Kategorisierungen geprägt ist. So entstehen in den Hauptfächern vier *Räume der Curricula*: Die Räume des Gymnasiums, der Hauptschule, der Allgemeinen Sonderschule sowie der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf – unter dem Dach der Neuen Mittelschule. Bemerkenswerterweise werden die zusätzlichen personalen Ressourcen in beiden Fällen nicht dazu eingesetzt, um einen gelingenden gemeinsamen Unterricht zu praktizieren, sondern um eine äußere Differenzierung zu vollziehen (Inessa-Armand-Schule) oder um lediglich die so bezeichneten Regelschüler*innen (Alfons-Gorbach-Schule) den Intentionen der Reform entsprechend zu unterrichten.

Insgesamt handelt es sich bei den angeführten Beispielen um Unterrichtsstrukturen, die wohl als pragmatische, aber problematische Übersetzungen Inklusiver Bildung unter der Wirkmächtigkeit eines unverändert meritokratisch belassenen Bildungssystems gelesen werden können. Dies führt letztlich zu einer bizarr wirkenden Mixtur, die zwischen einem temporären gemeinsamen Unterricht (in den Nebenfächern) und der Wiederaufführung der Sonderschule in den Räumen der Regelschule hin- und herpendelt. Die rekonstruierten eigensinnigen, lokalen Brechungen der mit der NMS-Reform verbundenen Zielsetzungen verweisen schließlich auf die Pfadabhängigkeit und die damit verbundene Beharrlichkeit ableistischer Grammatiken von Schule (vgl. Buchner 2022b). So wirken die historisch gewachsenen Strukturen eines dreigliedrigen Bildungssystems in die Räume der Neuen Mittelschule hinein, in deren Rahmen eine pervertierte Re-Kodierung von Inklusion erfolgt.

Folgt man der groben Raum-Logik der häufig zum Monitoring der Umsetzung Inklusiver Bildung eingesetzten bildungsstatistischen Indikatoren, wie dem Pro-

zentsatz von Schüler*innen mit sogenanntem SPF, die in einer Regelschule platziert sind, so würden die im Vortrag untersuchten Settings als inklusiv gezählt werden. Eine raum- und ableism-theoretisch informierte Brille in Kombination mit einem qualitativ-multimethodischen Vorgehen kann jedoch dazu beitragen, die unter der Oberfläche von Regelschule vorhandenen, häufig von außen unsichtbaren Problematiken in den Blick zu bekommen und das Machtvolle dieser Regime herauszuarbeiten.

Literatur

- Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019): Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (3), 240–252.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2011): *Die Neue Mittelschule*. Wien: BMUKK.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchner, T. (2022a): Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer:innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A., Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, 203–227.
- Buchner, T. (2022b): Organisation. In: Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.). *Sozialraum – eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, 439–450.
- Buchner, T. (2021): On 'integration rooms', tough territories, and 'places to be': the ability-space-regimes of three educational settings at Austrian secondary schools. In: *International Journal of Inclusive Education*. Online first: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1950975>
- Buchner, T. & Köpfer, A. (2022a): Raumrelationen Inklusiver Bildung – Einführung in das Themenheft. In: *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 28 (1), 1–12.
- Buchner, T. & Köpfer, A. (2022b): Mapping the field. Spatial relations in research on inclusion and exclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education*. Online first, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2073058>
- Buchner, T. & Petrik, F. (2022): Die Räume der Curricula: Zum Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit an Neuen Mittelschulen. In: *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 28 (1), 13–33.
- Buchner, T. & Petrik, F. (2020): ‚Nie dort ist keiner‘ – Schulische Raumordnungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: *Gemeinsam Leben* 28 (2), 77–85.
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.-A., et al. (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.
- BZLS (Bundeszentrum für lernende Schulen): (2015): *Gute Schule. Neue Mittelschule. Grundlagen für einen förderlichen Diskurs*. Wien: BMBWF.
- Campbell, F. K. (2009): *Contours of ableism. The production of disability and abledness*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Feyerer, E. (2009): *Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. In: Specht, W. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz, Leykam, 73–97.

- Freitag, C., Hummrich, M. & Riegel, C. (2012): Raum, Macht und Differenz – Einführung in das Themenheft. In: *Tertium Comparationis*, 18 (1), 1–11.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2022): *Sozialraum – eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS
- Lefebvre, H. (1991): *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Löw, M. (2015): *Raumsoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp-Verlag.
- Ludwig, J., Ebner von Eschenbach, M. & Kondratjuk, M. (Hrsg.) (2016): *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. In: *Behindertenpädagogik* 1 (1), 2–31.
- Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion-Online*, 9 (2). Online unter: <https://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>
- Massey, D. (2005): *For space*. London: Sage.
- Prenzel, A. (2017): Individualisierung in der „Caring Community“ – zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In: Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streesse, B. (Hrsg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13–27.