

Hertel, Thorsten

Die Macht, der Raum, die Schule. Schulische Disziplin und soziale Marginalisierung in räumlichen Ein- und Ausschlüssen

Tertium comparationis 28 (2022) 1, S. 53-74



Quellenangabe/ Reference:

Hertel, Thorsten: Die Macht, der Raum, die Schule. Schulische Disziplin und soziale Marginalisierung in räumlichen Ein- und Ausschlüssen - In: Tertium comparationis 28 (2022) 1, S. 53-74 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-337145 - DOI: 10.25656/01:33714

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337145>

<https://doi.org/10.25656/01:33714>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to use this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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





Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 28, No. 1, pp. 53-74, 2022
Copyright © 2022 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Die Macht, der Raum, die Schule. Schulische Disziplin und soziale Marginalisierung in räumlichen Ein- und Ausschlüssen

Thorsten Hertel

Universität Duisburg-Essen

Abstract

School is in many ways involved in processes of inclusion and exclusion. Not only does it regulate later access to social positions which then determines possibilities of participation in different social systems, it also relies on measures of in- and exclusion within the context of school discipline. Drawing on a relational understanding of social space and theoretical concepts which highlight the role of spatial orders for pedagogical discipline, the current article presents findings from a study on disciplinary practices within schools situated in marginalized urban areas. By applying the documentary method of interpretation, it reconstructs two different forms of exclusionary practices with regard to disruptive pupils being labelled as 'special needs children;' one which relies on and intensifies given exclusionary structures while constructing pupils as notoriously deviant subjects. And another contrasting form which strives to alter spatial routines of discipline in order to mitigate their exclusionary effects, while constructing disruptive pupils as children in need of pedagogical support. Ultimately, in both cases the historically rooted and long-established spatial order of school proves to be stable. This article then concludes with reflections on the role and connection of space, social marginalization, inclusion and exclusion in disciplinary practices at school.

1. Einleitung

Die Schule ist als gesellschaftliche Reproduktionsinstanz auf hoch komplexe Weise in soziale Ein- und Ausschlussprozesse eingebunden. Betrachtet man die unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen, die mit dem relationalen Begriffspaar Inklusion und Exklusion (Budde & Hummrich, 2015) einhergehen, wird dies unmittelbar deutlich.

So beschreiben Inklusion und Exklusion *erstens* den Ein-/Ausschluss von Individuen in gesellschaftliche Institutionen, Organisationen und Funktionssysteme. Die moderne Schule ist dabei zunächst mit der Funktion grundlegender gesellschaftlicher Inklusion ausgestattet. Ausschluss durch die Schule ist dann gesellschaftlich gerade nicht vorgesehen, sondern der über die Schulpflicht abgesicherte Einschluss in die Schule der Normalfall (Amos, 2011, S. 321). Ausschließende Wirkungen zeitigt die Schule indes mit Blick auf die *zweite* Bedeutungsdimension von Inklusion/Exklusion. Hier verweist das Begriffspaar auf die Ermöglichung bzw. Verwehrung von Teilhabe an materiellen wie symbolischen Ressourcen, die sich insbesondere entlang struktureller Differenzlinien wie Ethnizität, soziale Klasse, Gender und Behinderung ausformt (vgl. Hummrich, 2017, S. 266 ff.). Schule ist hier als zentrale Instanz der Zuteilung oder eben des Vorentalts von Bildungszertifikaten involviert. Sie strukturiert soziale Exklusionsrisiken vor, etabliert Ungleichheits- und Machtgefälle und legitimiert die damit einhergehenden Hierarchie- und Anerkennungsdifferenzen durch meritokratische Ideologie (Bourdieu & Passeron, 1971; Hillmert, 2009; Solga, 2005). Die im Kontext der aktuellen Inklusionsreformen intensiv diskutierte normative Orientierung an Inklusion zielt dann zwar im engeren Sinne auf die Partizipation von Schüler*innen mit Förderstatus, in einem weiteren Inklusionsverständnis aber letztlich auf gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen (vgl. z.B. Hackbarth, 2021, hier S. 132 f.). In einer *dritten* Bedeutungsdimension verweist In-/Exklusion schließlich auf Ein- und Ausschluss im Zusammenhang gesellschaftlicher Ordnungs- und Disziplinierungsvorgänge (Foucault, 1994). Ein Kerncharakteristikum dieser Dimension von Inklusion und Exklusion besteht seit der Moderne darin, dass der vollständige Ausschluss des Devianten aus der Gesellschaft durch ein Prinzip der „Distanznahme durch Überwachung“ (Bohn, 2008, S. 179) ersetzt worden ist. Dieses Prinzip manifestiert sich etwa in der Entwicklung von Asylen und Gefängnissen (vgl. ebd.) und ist deshalb eine „inkludierende Exklusion“ (ebd.), weil Ausschluss aus einem sozialen Raum oder System gleichzeitig den Einschluss, die Inklusion in einen anderen Raum oder ein anderes System bedeutet (vgl. ebd.). Inkludierende Exklusion vollzieht sich nun insbesondere in und durch Organisationen (vgl. ebd., S. 182), zu denen auch die Schule gehört. Sie arbeitet mit dem Einschluss in einen territorial abgesteckten und intern hoch ausdifferenzierten, parzellierten Raum (Böhme, 2012). Die Funktion der Schule als Instanz der Normalisierung (Foucault, 1994; Stechow, 2004) artikuliert sich auch und gerade in diesen räumlichen Strukturen und ihrer Einbindung in Disziplinierungen.

Hiervon ausgehend soll es im Folgenden darum gehen, jenes implizite Wissen, das schulische Ein- und Ausschlüsse im Kreuzungsfeld der oben ausgewiesenen Bedeutungsdimensionen von Inklusion und Exklusion strukturiert, empirisch zu rekonstruieren. Das Untersuchungsfeld bilden dabei zwei weiterführende Schulen, die in

marginalisierten, segregierten urbanen Sozialräumen situiert sind und von einer strukturell benachteiligen Schüler*innenschaft besucht werden. Deren gesellschaftliche Exklusion im Sinne von Teilhabeverwehrung ist damit bereits latent vorstrukturiert. Mit Blick auf Raumpraktiken schulischer Disziplin und Ordnungsbildung wird gezeigt, wie sich Inklusion und Exklusion hier ausformen und dabei mit der weiteren Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen verwoben sind.

Dazu werden im Folgenden (2) raum- und machttheoretisch fundierte Überlegungen zu In-/Exklusion in der Schule unternommen, wobei (2.1) die machtvolle Raumstruktur der Schule sowie (2.2) die In-/Exklusionsrelevanz marginalisierter Sozialräume zum Thema werden. In einem weiteren Schritt (3) werden dann empirische Rekonstruktion von In-/Exklusionen im Kontext schulischer Disziplinarpraktiken entfaltet. Im Fazit (4) werden die Befunde einer abschließenden Reflexion zugeführt.

2. Inklusion, Exklusion und schulischer Raum

Ein- und Ausschluss sind unhintergehbar räumlich verfasst, insofern durch sie „die Anordnung von Personen im sozialen Raum organisiert“ (Hummrich, 2017, S. 263) wird. Aus einer relationalen Perspektive (Löw, 2001, 2007) besehen sind soziale Räume, Subjekte und (ihre) Praktiken unhintergehbar miteinander verwoben. Soziale Räume werden im Folgenden entsprechend als „relationale (An)Ordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw, 2007, S. 95) verstanden, die im Wechselsefeld zweier Prozesse entstehen, die mit Löw als Spacing und Syntheseleistung bezeichnet werden können. Mit Spacing ist das Platzieren von Menschen, Gütern und Objekten angesprochen, das „Errichten, Bauen oder Positionieren“ (ebd., S. 97) räumlicher Elemente also, während diese Elemente in Syntheseleistungen mittels „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse[n]“ (ebd., S. 96) zu Räumen verknüpft werden. Syntheseleistungen und Spacing sind gleichermaßen prozesshaft und vollziehen sich simultan (vgl. ebd., S. 97).

Aus diesen Überlegungen heraus erscheinen Räume damit als komplexe, ständig im Werden begriffene, in ihrer Ordnung fortwährend stabilisierte, destabilisierte und (re-)produzierte Anordnungen. Als solche sind Räume letztlich immer auch machtvoll. Denn das ‚(An)Ordnen‘, um das es Löw geht, bedeutet ebenso die Praxis des Anordnens selbst, als deren Resultat Raum entsteht, wie es auf das Vorgeben einer gesellschaftlichen Ordnung verweist (vgl. ebd., S. 95). Zudem lässt sich argumentieren, dass eine Spezifik gebauter Räume darin besteht, dass ihre physische Struktur sozialen Sinn überdauernd aufspeichert (vgl. Böhme & Herrmann, 2011, S. 28 f.). Wird der gebaute Raum als „materiales Kondensat“ (ebd., S. 28) von Sinn verstanden, das dann zukünftige Interaktionen, die in und mit dem Raum stattfinden, rahmt (vgl. ebd., S. 29), so geht allein von der materialen Struktur des Raums eine

eigenständige, machtvolle Wirkung auf soziale Ordnung und Interaktionen aus, die deren konkrete Ausformung ermöglicht und begrenzt (vgl. ebd.).

2.1 Schule als Territorium und parzellierter Machtraum

Mit der historischen Etablierung von Massenbeschulung und der Durchsetzung des in seiner Grundstruktur noch heute bestehenden Schulsystems (Meyer, Ramirez & Nuhoglu Soysal, 1992) ist das Schulehalten auch zeit-räumlich strukturiert und ausdifferenziert worden. Dieser Prozess etabliert auch eine räumliche Ordnung des Schulischen. Die Eigenschaft des Schulraums, „kartierbare Lokalität, abgrenzbares Territorium“ (Böhme, 2009, S. 18) zu sein, in und auf dem Schüler*innen und Lehrer*innen in geregelter Weise anwesend sind, ist ein Ausdruck dieser historischen Entwicklungsbewegung, die in ihrer räumlich-territorialen Ordnung mit staatlichem ‚Machtpotenzial‘ (vgl. Böhme & Herrmann, 2011, S. 99 f.) und der (national-)staatlichen Fundierung der modernen Schule (vgl. Adick, 2008, S. 997; Radtke, 2008, S. 655 ff.) verwoben ist. In dieser Hinsicht wird die Schule zu einem sozialen Raum des kontrollierenden Einschlusses der Subjekte und als solcher in Spacing- und Syntheseleistungen wahr gemacht.

Die Macht des Schulraums ergibt sich aber nicht hieraus allein, sondern insbesondere auch aus seiner internen, räumlich parzellierten Struktur. Diese Struktur ist als Ausdruck der Disziplinarmacht, wie sie Foucault (1994) beschrieben hat, verstehbar. Als produktive Machtformation unterwirft Disziplinarmacht die Individuen der permanenten Beobachtung und subjektiviert sie mittels Techniken der Prüfung, Normierung und Sanktion (vgl. ebd., Kap. II u. III). Der klausurförmig nach außen abgeschlossene Disziplinarraum unterteilt sich dabei nach innen „in ebenso viele Parzellen ..., wie Körper oder Elemente aufzuteilen sind“ (ebd., S. 183). Die Beobachtung und Sanktionierung der Subjekte, die Kontrolle ihrer Bewegungen und Platzierungen wird gerade auch über diese räumliche Struktur ins Werk gesetzt (vgl. ebd., S. 184). Flankiert wird die Parzellierung durch die Herausbildung des „seriellen Raumes“ (ebd., S. 188), die Foucault bezeichnenderweise am Beispiel der historischen Entwicklung der Schulkasse illustriert. Im seriellen Raum der Schulen und in Klassenräumen werden den Subjekten Plätze und Ränge zugewiesen, ihre Körper so angeordnet, dass sie beobachtbar und dabei symbolisch zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der serielle Raum verbindet die Kontrolle des Einzelnen mit der Arbeit der Gesamtheit einer Klasse (vgl. ebd., S. 189). Er hat den Schulraum ebenso zu einer „Lernmaschine“, wie zu einer „Überwachungs-, Hierarchisierungs-, Belohnungsma schine“ (ebd.) gemacht. Die zellenförmige Mikrophysik der Macht (ebd., S. 191) relationiert damit Subjekte, Räume und Artefakte zueinander und entfaltet so ihre Wirkung.

So ist die Parzelle zu einem grundlegenden Raumprinzip der Schule (Böhme, 2012) geworden, das sich im historischen Verlauf mit mannigfältigen Dimensionen der machtvollen Strukturierung des Schullebens verbunden hat. Hierzu gehören etwa die zeitliche Taktung des Schulalltags, die Zergliederung des Lernstoffs sowie die Herausbildung und Ausdifferenzierung pädagogischer Disziplinarpraktiken, die immer auch mit räumlichen Ordnungen operieren (Gstettner, 1981, S. 49 ff.; Pongratz, 1995; Stechow, 2004). Nicht zuletzt werden über räumliche Ein- und Auslagerungen aber auch Zuschreibungen an Subjekte wirksam, etwa in der Entwicklung von Klassen für als ‚verhaltensauffällig‘ markierte Kinder und Jugendliche (Flissikowski, Kluge & Schauerhammer, 1980). Ein prägnantes Beispiel für die Persistenz der Parzelle als räumliches Prinzip schulischer Disziplin stellt die Methode des Trainingsraums dar, die sich mittlerweile in vielen Schulen etabliert hat. Der Trainingsraum soll der Programmatik zufolge ein Ort sein, in den störende Schüler*innen verwiesen werden können, um dort über ihr Verhalten nachzudenken und es anschließend nachhaltig zu verändern. Hier wird räumliche Exklusion aus dem Klassenverband mit einer Rhetorik von Aktivierung und Selbstreflexion verbunden (vgl. Bründel & Simon, 2013, Kap. 6 u. 7), die den Strafcharakter des Raums letztlich kaschiert, ohne ihn dabei aber grundlegend aufzulösen (Bröcher, 2005). Machtanalytisch betrachtet ist der Trainingsraum dann zwar ein Instrument ‚weicher‘ Führungstechniken, von kontrollgesellschaftlichen (Deleuze, 1993) und ‚gouvernementalen‘ Prinzipien (Foucault, 2006) in der Schule (Pongratz, 2010); die Nutzung der parzellenförmigen Struktur des Schulraums verweist aber auf die historisch gewachsene Logik der Disziplinarmacht. Der Trainingsraum repräsentiert letztlich die Paradoxie von Individualisierung und Unterwerfung, wie sie der Disziplinarparzelle moderner Schließungsarchitekturen grundlegend zu eigen ist (Böhme, 2012, S. 221), geradezu idealtypisch.

Und mit Blick auf die inklusive Beschulung von Förderkindern zeigt sich schließlich, dass auch Differenzverhältnisse von Normalität und Abweichung vermittels räumlicher Strukturen (mit-)produziert werden können und in diesem Zuge auch von Schüler*innen übernommen werden (Buchner & Petrik, 2020). Die durch die schulische Raumordnung vorstrukturierten räumlichen Trennungen von Schüler*innen bedingen damit sowohl Spacingprozesse (Löw, 2007) ihrer ein-/ausschließenden Platzierung als auch Syntheseleistungen (ebd.) der Verknüpfung von (materieller) Raumordnung und (symbolischer) Zuschreibung von Differenzkategorien.

2.2 Schule und Sozialraum

Schulen sind immer auch Teil von Sozialräumen. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn die Wechselwirkungen zwischen Schule und sozialräumlichen Ungleichheiten im Sinne urbaner Segregation betrachtet werden. Dieser Prozess einer Übersetzung sozialer Ungleichheit in räumliche Ungleichverteilungen (Häusser-

mann, 2008) hat ebenso Folgen für Schule, wie er durch Schule perpetuiert werden kann - und ist entsprechend bedeutsam für In-/Exklusion mit Blick auf Teilhabe in Schule und Gesellschaft.

Denn soziale Marginalisierungsprozesse, die sich auf sozialräumlicher Ebene abspielen, schlagen sich in einzelnen Schulen nieder und können sich dort bisweilen extrem verschärfen (Baur, 2013; Baur & Häussermann, 2009). Dem liegt ein komplexes ineinander greifen unterschiedlicher Prozesse zugrunde. Etwa kann der Zuschnitt von Schuleinzugsgebieten einen Beitrag zur ethnischen und sozialen Homogenisierung von Schüler*innenpopulationen leisten (vgl. Radtke, Hullén & Rathgeb, 2005, S. 77 ff.; Radtke & Stosic, 2009, S. 44 ff.) und können räumliche Platzierungen von Bildungseinrichtungen zu regionalen Disparitäten im lokalräumlichen Bildungsangebot führen, womit Ungleichheiten zementiert werden (vgl. zur Diskussion Terpoorten, 2014, S. 239 u. Kap. 3). Aber auch die Auflösung von Schuleinzugsgebieten, freie Schulwahl im Kontext schulischer Quasi-Märkte und ausweichendes Schulwahlverhalten der Mittelschicht sind Faktoren schulischer Segregation (van Ackeren, 2006; Bellmann, 2008; Radtke, 2007; SVR, 2012, 2013). Ähnliche Dynamiken zeigen sich wiederum mit Blick auf den Zusammenhang von inklusiver Beschulung und sozialstruktureller Lage der örtlichen Wohnbevölkerung. So wurde der Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote, Ausländer*innenanteil und sonderpädagogischen Förderquoten an Schulen empirisch dokumentiert (vgl. Hackbarth, Stosic & Thönnies, 2021, S. 147) und hiervon ausgehend gezeigt, wie innerhalb der so konstruierten sozialräumlichen Bedingungen die strukturelle Anforderung an Eltern entsteht, bisweilen prekäre und vom Scheitern bedrohte Bemühungen unternehmen zu müssen, um ihren Kindern einen Zugang zu geeigneten Schulen zu verschaffen (vgl. ebd., S. 150 ff.). Inklusion und Exklusion sind damit grundlegend auch auf der Ebene lokaler Bildungsräume (vor-)strukturiert. Diese müssen somit als eigenständige, ebenfalls relationale ‚MachtRäume‘ (Stosic, 2011) der Reproduktion von Ungleichheiten betrachtet werden.

Aus diesen, hier nur oberflächlich umrissenen, sozialräumlichen Dynamiken entstehen in der Folge erst jene Schulen, die im öffentlichen Diskurs bisweilen despektierlich als ‚Brennpunktschulen‘ betitelt werden. An ihnen kumulieren die oben genannten Effekte und finden sich vor allem sozial bereits marginalisierte Schüler*innen wieder (Baur & Häussermann, 2009). Dabei werden vorhandene Ungleichheiten bisweilen durch Stigmatisierung und Diskriminierung flankiert (Baur, 2013; Sundsbø, 2015). Zwar scheint es auch von einzelschulischen Kulturen und etablierten Routinen abzuhängen, ob ein eher defizitorientierter und anklagender oder ein eher ressourcenorientierter und kompensatorischer Blick auf die Schüler*innen vorherrschend ist (Fölker & Hertel, 2015); letztlich drohen diese Schulen aber aufgrund ihrer strukturellen Anlage zu ‚hyperdesintegrativen Schulen‘ (Beach & Sernhede,

2011) zu werden, in und durch welche sich Marginalisierungen fortschreiben können. Nicht zuletzt zeigen auch ethnografischen Studien eindrücklich, wie die marginalisierte Position der Subjekte am unteren Ende der Bildungshierarchie in und durch schulische Praktiken - von pädagogischen Interaktionen über Leistungsbewertungen und Strafsysteme bis hin zum stigmatisierenden Sprechen mit und über die Schüler*innen - fortwährend reproduziert wird (Wellgraf, 2012, 2018).

3. Inklusion, Exklusion und Marginalisierung. Empirische Rekonstruktionen

Im Folgenden werden Befunde aus dem Kontext einer Studie zum Thema der Disziplinarpraxis an Schulen in marginalisierten Sozialräumen (Hertel, 2020) präsentiert. Die Studie verbindet die Praxeologische Wissenssoziologie/Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2010, 2017) mit einem an Foucault orientierten Verständnis der Schule als ‚Dispositiv der Macht‘ (Foucault, 1978). In Dispositiven sind unterschiedliche Dimensionen des Sozialen relational verwoben (ebd., S. 119 f.), zu denen gesellschaftliche Diskurse ebenso gehören wie Praktiken, Artefakte und Räume, wobei die Subjekte im machtvollen ineinandergreifen dieser Ebenen hervorgebracht werden. Auf diese Weise stabilisieren und transformieren Dispositive soziale Verhältnisse und prozessieren sozialen Wandel (dispositivtheoretisch vgl. Bührmann & Schneider, 2008; zur grundlagentheoretischen Begründung bei Hertel, 2020, vgl. dort Kap. 2). Ausgehend von der Praxeologischen Wissenssoziologie wird wiederum davon ausgegangen, dass soziale Praxis in strukturhomologen Erfahrungen der Subjekte fundiert ist (Bohnsack, 2010, 2017). Der auf Mannheim (1980) zurückgehende Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums beschreibt ebenjene sozialen Zusammenhänge, in denen sich ein gemeinsam geteiltes Orientierungswissen herausbildet, welches das Handeln als vorreflexives, habitualisiertes und implizites Wissen orientiert. Dieses Wissen steht in einem Spannungsverhältnis zu explizitem oder auch kommunikativem Wissen, das reflexiv verfügbare Wissensbestände sowie institutionalisierte Normen und Normalitätserwartungen umfasst (vgl. Bohnsack, 2017, S. 102 ff.). In der Studie werden die theoretischen Grundannahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie mit jenen der Dispositivtheorie verwoben und im Entwurf einer dokumentarischen Machtanalytik empirisch anschlussfähig gemacht (vgl. Hertel, 2020, Kap. 6).

Das Sample besteht aus Interviews und Gruppendiskussionen mit Pädagog*innen, Schulleitungen sowie Schüler*innen an insgesamt drei Fallschulen. Das Auswertungsverfahren führte entlang der Methodologie der Dokumentarischen Methode von der Analyse der inhaltlich-thematischen Struktur des Materials über die Rekonstruktion der implizit-atheoretischen Orientierungsrahmen (Bohnsack, 2010;

Przyborski, 2004) zur Bildung einer Typologie (Nentwig-Gesemann, 2007; Nohl, 2013) und ihrer machtanalytischen Einordnung. Dabei steht der Begriff des pädagogischen ‚Machtwissens‘ zentral, der jenes Wissen beschreibt, das die Disziplinarpraxis der Lehrkräfte als ein implizit-atheoretisches Wissen (s.o.) strukturiert, dabei in spezifische Wechselwirkungen mit den verschiedenen Ebenen des schulischen Dispositivs tritt und diese aktiv mit hervorbringt (zu dieser Analysekategorie vgl. Hertel, 2020, Kap. 2.6, zu den Ergebnissen Kap. 8 u. 10).

Im Ergebnis zeigt sich, wie sich im pädagogischen Machtwissen Orientierungen des pädagogischen Blicks auf die Schüler*innen mit solchen der Disziplinar- und Exklusionspraxis überlagern. In der Typologie werden zwei Typen pädagogischen Machtwissens ausgewiesen. Auf der einen Seite zeigen sich solche Orientierungen, die um die Normalisierung des pädagogischen Subjekts durch straforientierte Disziplinierungsformen kreisen. Sie konstituieren den Typus Repression. Der Blick auf die Schüler*innen ist hier stark defizitorientiert, sie werden als notorisch devante Subjekte konstruiert, die es gilt, durch punitive Disziplin unter Kontrolle zu halten. Der tragende Modus Operandi besteht dabei in der einseitigen Unterwerfung der Subjekte unter gegebene Normalitätsvorstellungen. Dem steht eine zweite Form gegenüber, die als Typus der Exploration bezeichnet wird. In diesem Typus werden Normalitätsvorstellungen partiell eingeklammert und Schüler*innen in ihrem Verhalten primär als Ausdruck der Verhältnisse und Zumutungen, denen sie ausgesetzt sind, konstruiert. Anstelle von strafender Zurichtung zielt der explorative Typus darauf, das Verhalten von Schüler*innen (z.B. durch Formen des pädagogischen Gesprächs und der Deutung von Verhaltensdynamiken) aufzuschlüsseln und durch Praktiken der ‚sanften Führung‘ zu modifizieren.

Diese hoch kontrastiven Typen des Machtwissens entstehen dabei unter vergleichbaren sozialstrukturellen Bedingungen der Segregation und Marginalisierung, insofern alle drei Schulen in deprivierten Sozialräumen situiert sind. Dies kann als Ausdruck der Disziplinarkultur einzelner Schulen als konjunktive Erfahrungsräume verstanden werden (vgl. ebd., Kap. 9). Im Vergleich zweier Gruppendifiskussionen, die aus der Fallschule I und der Fallschule II der oben beschriebenen Studie stammen, soll nun verdeutlicht werden, wie sich im Kontext schulischer Disziplinar- und Ordnungspraktiken In-/Exklusion artikulieren. An beiden Schulen existierte zum Zeitpunkt der Erhebung ein Verfahren zum Ausschluss störender Schüler*innen aus dem Unterrichtszusammenhang, das in seiner Logik dem Modell der oben dargelegten ‚Trainingsraum-Methode‘ (Bründel & Simon, 2013) entspricht. Es bildet einen Dreh- und Angelpunkt der nun zu rekonstruierenden Orientierungen.

3.1 Die Eskalation der Exklusion. Vom innerschulischen Ausschluss zur Aufkündigung von Mitgliedschaft - Fallschule 1

Das erste empirische Beispiel stammt aus einer aufgezeichneten Teamsitzung der Lehrkräfte des 7. Jahrgangs der Fallschule 1. An dieser Schule steht der Typus der Repression disziplinarkulturell dominant (Hertel, 2020, Kap. 9). Vorhergehende Analysen haben dabei herausgearbeitet, dass das Team des 7. Jahrgangs an der Fallschule 1 diesbezüglich keine Ausnahme bildet. Für dieses Team wurde die Orientierung an einer „Reduktion von Heterogenität“ (Fölker, 2013, S. 76) rekonstruiert. Wie an der Fallschule 1 insgesamt kreist die pädagogische Praxis hier um Formen der Herstellung einer leistungs-, sprach- wie verhaltensbezogenen Homogenität. Ebenso dokumentiert sich in dieser Diskussion eine enge Verwobenheit von professionellen Handlungsorientierungen und rassistischem Wissen (Karabulut & Pfaff, 2020). Im Folgenden wird gezeigt, wie sich die Konstruktion eines Schülers als notorisch deviantes Subjekt in eine zweifache, eskalierende Exklusionsorientierung verlängert.

Jener Schüler, der hier Ylan genannt werden soll, wird in mehrreli Hinsicht als problematische und letztlich hoch ambivalente Figur gezeichnet. Einerseits als störungsauffin, frech und stellenweise gewalttätig gegenüber seinen Mitschüler*innen beschrieben, ergibt sich andererseits auch das Bild eines charmanten und charismatischen Jungen, der in der Lage ist, manipulativ auf die Lehrkräfte einzuwirken und so Strafmaßnahmen zu umgehen (Z. 308-315). Zum Zeitpunkt der Teamsitzung wartet man dabei gerade auf ein Gutachten des Kinderarztes, das als potenzielle „*Hilfe ... bei äh Planungen für pädagogische Maßnahmen*“ (Z. 286) gerahmt wird. Dies lässt sich als Ansatz einer „Sonderpädagogisierung des Schülers“ (Karabulut & Pfaff, 2020, S. 98) lesen.

Die bis dato etablierte Praxis, den Schüler über einen Großteil der Woche durch den Verweis in den Trainingsraum vom Unterricht auszuschließen, wird nun zum Gegenstand der Kritik im Team (z.B. Z. 326-338). Daraufhin entfaltet sich eine längere Suchbewegung zu Möglichkeiten des Umgangs mit Ylan. Sie mündet schließlich in folgendem Höhepunkt der Diskussion, in welchem die Problematik des Umgangs mit Ylan durch die Akteur*innen in aller Deutlichkeit und unter Verwendung starker metaphorischer Darstellungen zum Ausdruck gebracht und schließlich in eine Konklusion überführt wird:

Fm: L wird er rausgeschmissen Trainingsraum oder auch vor
die Tür (.) dann nehm wa ihn wieder rein dann is er fünf Minuten entweder (.) und
dann is er wieder raus (.) er wird eigentlich nicht mehr richtig beschult (.) das kommt
dabei raus (.) wir ham zwar unsere Ruhe wir können Unterricht machen (.) datt is
okey datt müssen wir ja auch (.) aber der Ylan wird nicht mehr beschult wir werden
seiner (.) missratenen Persönlichkeit 0und das sag ich ganz klar0 nicht gerecht (.)

Em: L mhm

Fm: L und er kann hier noch die Jahr durchlaufen dann kriegt er irgendwo is er bis zur 10. Klasse irgendwie durch ertragen und dann is er (fremd) (.) und is die Frage (.) gibt es für solche Schüler nicht generell ne andere Möglichkeit (.) gibt et da nich irgendwatt?(.) wo man ne andere Schular (.) ne Baumschule oder irgendwo Oich weiß is jetzt nen albernet Beispiel0 wo man son Schüler der (.) motorisch gute Fähigkeiten hat der auch Charmeur ist (.) aber hier an so ner normalen Schule einfach (.) verweigert

Em: L also gesehen haben wir ja zum Beispiel

Am: L Stopp (.) Hannes hat sich gemeldet

Cm: Lmir fällt jetzt

so spontan so ne Artistenschule vielleicht ein oder sowas

Fm: L ja (.) sowatt

Aw: L möchte die Familien nicht

Bw: L was?

Cm: Lso ne Ar-

tistenschule

Bw: L ach so ja gibt es mhmm

Fm: L ach die Familie möchte eben dass er hier beschult wird?

Cm: L mhmm

Bw: L okey

(FS I, GD Teamsitzung 7, Z. 577-604)

In dieser Passage entfaltet sich die Exklusionsorientierung des Teams pointiert. Den Ausgangspunkt bildet die Beschreibung eines repetitiven, als dysfunktional konstruierten Kreislaufs des Ausschlusses Ylans aus dem Unterrichtszusammenhang, der sich hier als diffuser Wechsel von An- und Abwesenheit im Klassenraum darstellt. Exklusion wird dabei in einer ebenso diffusen Bewegung legitimiert *und* delegitimiert. Die Beruhigung des Unterrichts ist hier positiver Gegenhorizont, insfern das Unterrichten in Ruhe als Pflicht und Bedürfnis ausgewiesen, also zunächst die institutionelle Norm der Aufrechterhaltung des etablierten schulischen Normalbetriebs aufgerufen wird. Der Trainingsraum wird dabei als reine Auslagerungsstätte in Dienst genommen, wobei die Programmatik der Verhaltensmodifikation durch Reflexion (vgl. wie oben Bründel & Simon, 2013) vollkommen in den Hintergrund zu treten scheint. Von der Doppellogik des Trainingsraums, ein „Outsourcen“ der pädagogischen Bearbeitung zugunsten der Aufrechterhaltung der Geschäftsordnung“ (Budde, 2014, S. 109) zu betreiben, wird also nur der zweite Aspekt bedient.

Diese Auslagerung produziert nun aber die Folgewirkung, dass Ylan nicht mehr „beschult“ wird. Die sich hierin zunächst andeutende reflexive Kritik der gegebenen Exklusionspraxis wird jedoch nicht in den Entwurf alternativer pädagogischer Settings überführt, welche etwa schulische Routinen oder das Konstrukt Trainingsraum selbst infrage stellen würden, sondern kippt unmittelbar in eine hoch defizitäre und latent anklagende Subjektkonstruktion. Die Formulierung von der „missratenen

Persönlichkeit", der man „*nicht gerecht*" werde, begründet die Dysfunktionalitäten des schulischen In-/Exklusionsregimes in der notorischen Devianz des Subjekts selbst. Dabei evoziert die Metapher der missratenen Persönlichkeit das Bild eines längerfristigen Prozessgeschehens des Scheiterns von Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung, als dessen Folge das Telos des normalen und verhaltensangepassten Subjekts verfehlt wurde. Diese Konstruktion ist damit auf der Schwelle zwischen biologistischer Pathologisierung und sozialdisziplinierender Anklage mangelnder Erziehungsleistungen angesiedelt. Hierin ist dann auch der implizite Verweis auf das familiäre Milieu als der Erziehung unfähig eingelagert (vgl. hierzu auch Fölker, Hertel & Pfaff, 2015). Schulisch manifeste Problematiken werden auf diese Weise subjektivierend essentialisiert und wirksam externalisiert - und so die gegebene schulische Ordnung stabilisiert und legitimiert.

Auf diesen Hintergrund des Scheiterns einer inkludierenden Exklusion (Bohn, 2008) des notorisch devianten Schülers innerhalb der Schule sattelt nun der imaginative Entwurf von dessen vollständiger Exklusion aus der Schule und Inklusion in eine andere Schule auf, die *Fm* zunächst als Überweisung an eine „*Baumschule*" ins Spiel bringt, wobei nun die körperlichen Fähigkeiten sowie der - zuvor als manipulativ-problematisch konstruierte - Charme Ylans als an dieser imaginativen Schule passend und unproblematisch vorgestellt werden. Die noch abstrakte, suchend gehaltene Imagination wird im Anschluss in eine konkrete Exklusionsorientierung überführt, in der dann eine - als real existierend ausgewiesene - „*Artistenschule*" zur Perspektive wird. Zwar wird der Elternwillen hier noch als Hemmnis ausgewiesen, entscheidend ist aber, dass die Gruppe sich hier auf eine Orientierung einpendelt, welche den Ausschluss des Schülers aus der Organisation selbst, die Aufkündigung von Mitgliedschaft also, ins Spiel bringt. Vor dem Hintergrund des kommunikativ-expliziten Orientierungsschemas einer Vorstellung der quasi-idealen Passung von Subjekt und Schulkultur an einer anderen Schule kann somit der implizite Orientierungsrahmen einer verhaltensnormalisierenden Homogenisierung der Schüler*innengruppe durch räumliche Auslagerung des Störenden wirksam werden. Raumtheoretisch betrachtet wird hier ein exkludierender Spacingvorgang durch Synthesleistungen (Löw, 2007) legitimiert, die seinen segregierenden Charakter gerade effektiv verschleieren.

Aufgrund des Scheiterns des Subjekts an Normalvorstellungen von Verhalten, welches ihm als essentialistischer Ausdruck seiner Wesenseigenschaften zugeschrieben wird, erscheint Exklusion damit als Praxis der Wahl, die erwünschte Normalität durch Auslagerung herzustellen. Die Dysfunktionalität der „Disziplinarparzelle Trainingsraum", die lediglich auf die Funktion der physischen Auslagerung reduziert wird und ihr „Versprechen" der Subjektivierung im Sinne erwünschter Normalität gerade nicht einlösen kann, stimuliert dann aber keinen Entwicklungsprozess

pädagogischer Routinen, sondern wird in eine Eskalationsspirale der Exklusion zur Vorstufe eines umfassenderen sozialen Ausschlusses. Insbesondere dann, wenn das eingangs erwähnte Diagnoseverfahren in Rechnung gestellt wird, scheint hier etwa die Überweisung an eine Förderschule als eine Option für den Umgang mit Ylan. Die Herstellung organisationaler Homogenität wird damit im Anschluss an ein (medizinisch-wissenschaftliches) Kategoriensystem legitimierbar, das seinerseits Deutungshoheit über die Subjekte reklamiert und sich in einer negativen Klassifizierung niederschlägt, welche die Aussonderung des Subjekts rational begründet, dabei aber potenziell weitreichende bildungsbiografische Folgen haben (hierzu vgl. auch Pfahl, 2011, S. 58 ff. sowie Kap. 4 u. 5) und somit strukturelle Exklusion im Sinne der Reduktion von Teilhabemöglichkeiten bedingen kann (vgl. wie oben Hummrich, 2017, S. 266 ff.). Auf diese Weise können sich jene sozialen Marginalisierungsprozesse, welche die Schüler*innenschaft an der Fallschule I ohnehin betreffen, letztlich noch intensivieren. Bestehende, segregative Strukturen innerhalb der Fallschule I werden in ihrem sozialräumlich-relationalen Bezug zu anderen Schulen und aus einem auf Homogenität und Normalität gerichteten Orientierungsrahmen der Akteur*innen heraus reproduziert.

3.2 Die Ausdifferenzierung von Ein- und Ausschluss. Von der Irritation zur Restitution innerschulischer Raumpraktiken der Exklusion - Fallschule II

Auch an der Fallschule II sind verhaltensabweichende Schüler*innen Thema einer Gruppendiskussion mit dem Lehrkräfteteam des 7. Jahrgangs, wobei ebenfalls der Trainingsraum eine zentrale Rolle spielt. Im Unterschied zur Diskussion aus der Fallschule I, in der das Team durch einen weitestgehend homologen Orientierungsrahmen zusammengehalten wird, haben wir es bei der Diskussion an der Fallschule II mit einem divergenten Diskursmodus (Przyborski, 2004) zu tun. Dies bedeutet, dass hier unterschiedliche, gegenläufige Orientierungen in ein Spannungsverhältnis zueinander treten, wobei die „Rahmeninkongruenz“ (ebd., S. 252) verdeckt bleibt. Orientierungen werden hier gegenseitig subtil unterlaufen und ‚Fremdrahmungen‘ unterzogen, worin sich implizite Machtverhältnisse und -kämpfe dokumentieren (vgl. ebd., S. 318 f.). Denn ein Teil der Gruppe des 7. Jahrgangs favorisiert Praktiken, die dem repressiven Modus entsprechen, während ein anderer Teil in seinen Orientierungen dem explorativen Modus zuzurechnen ist. Dies zeigt sich in folgender Passage, in der die Dysfunktionalität des Trainingsraums Thema ist:

Dm: L [...] ich find aber auch (...) dass im Grunde genommen nich, ähm mit der Nachhaltigkeit da dran gearbeitet wird so (...) w- wat sind die Gründe des Störens

Ew: Lhmm

?w: Lhmm

Dm: L liegt da irgend ne (Symp-) also na n-ne
 Ym: L hmm
 Dm: L emotionale
Auffälligkeit ist da irgendwie (.) wat verankert was der nicht geregelt kriegt,
 Ym: L hmm
 Dm: L und da
 brauchste ja (.) glaub ich wieder nich nur einfach diesen Plan den die runter schrei-
 ben, sondern
 ?w: L0 hja muss (mal einer) sich mit dem unterhalten
 Dm: L da müssteste normalerweise wenn die
 ähm wirklich an dem Plan sitzen, brauchen die ja auch durchaus Unterstützung da
 kriegen die ja gar nicht geswitched so was ist jetzt so
 Gw: L0was geht da eigentlich ab(.) ja0

(FS II, GD Lehrkräfte Team 7, Z. 1207-1224)

Die Formel der ‚Nachhaltigkeit‘, die *Dm* hier aufruft, war zuvor bereits durch eine andere Akteurin in der Gruppendifiskussion bemüht worden, die ein strikteres Exklusionsregime gefordert hatte. Im Fall der obigen Passage besteht der positive Gegenhorizont nun aber gerade in einer konsequenteren Arbeit an den ‚Gründen‘ des Störens, mahnt also eine im weitesten Sinne analytische pädagogische Arbeit am Subjekt an. Hierin wird der Gehalt des Trainingsraums als subjektivierender Reflexionsraum aufgeworfen und im Anschluss ausgearbeitet, indem Störungen als Ausdruck möglicher Pathologien - „*irgend ne (Symp-) also*“ - gedacht werden. Konkret bringt *Dm* dann die Kategorie der „*emotionalen Auffälligkeit*“ ins Spiel, bemüht also im weitesten Sinne therapeutisch-diagnostisches Vokabular. Mit Blick auf das Subjekt wird emotionale Auffälligkeit nun zum entscheidenden Differenzmerkmal nicht nur zwischen Normalität und Abweichung, sondern zwischen Verantwortungszuweisung und Freispruch. Denn das Subjekt ist für seine eigene Devianz nicht zur Rechenschaft zu ziehen, sondern diese erscheint als Ausdruck psychischer Disposition und Dynamik, die seinem Zugriff entzogen sind und es letztlich desorientiert im Trainingsraum zurücklassen („*kriegen die ja gar nicht geswitched*“). Der hier besprochene Schüler wird nicht zum ‚Täter‘, der bestraft und ausgeschlossen wird, sondern zum ‚Opfer‘ eines falschen pädagogischen Umgangs. Und obschon der Zuschreibung dieser Disposition, die für die Abweichung von der Regel (die Formulierung, etwas „*nicht geregelt*“ zu kriegen, verweist schon darauf) verantwortlich zeichnet, essentialisierender Charakter zu eigen ist (etwas ist „*verankert*“), wird sie doch zum Ansatzpunkt eines pädagogischen Einwirkens, das Entwicklungsmöglichkeit zumindest imaginativ in Aussicht stellt. Dies steht im scharfen Kontrast zur Konstruktion der ‚missratenen Persönlichkeit‘ im Beispiel aus der Fallschule I, wo Ausschluss und Aufkündigung organisationaler Mitgliedschaft zur Reaktionsform werden. Dem entgegen sind in der obigen Passage Strafe und einseitige Exklusion gerade die nega-

tiven Gegenhorizonte einer um Diagnose und Therapie kreisenden pädagogischen Orientierung. Sie will das Subjekt nicht unterwerfen, sondern entziffernd ergründen.

Diese Orientierung an Störung und Abweichung als Ausdruck von Pathologien, die pädagogisch zu bearbeiten wären, lässt sich auch als eine Orientierung der Responsibilisierungsdistanz beschreiben, weil sie das Subjekt von Verantwortung für seinen Selbstausdruck freispricht. Diese Figur gewinnt in der folgenden Passage an Kontur, als *Gw* deutlich macht, dass auch solche Kinder, bei denen „*die Behinderung diagnostiziert ist*“ und die „*offiziell anerkannte äh Kinder mit Förderbedarf ... emotional-sozial*“ (Z. 1257-1260) seien, in den Trainingsraum geschickt würden. Und weiter:

- Gw: L äh was (.) aber eigentlich n Problem ist weil des is ja
ne sie sind ja krank
Ym: L hmm
Gw: L werden dann da, ich hab da auch schon ein weinendes Kind
gehabt, der (.) massiv gestört hatte vorher, der aber genau (.) von dem ich auch weiß
der kann das nicht
Ym: L hm
Gw: L mehr in der sechsten Stunde, kann der nicht mehr ruhig sitzen
Ym: Hmm
Gw: L ich will den raus schicken damit er Ruhe hat, damit ich Ruhe hab, die Klasse,
aber vor allem damit er Ruhe hat. Dafür fehlt (.)
Dm: L mhm
Gw: L n Raum komplett
Dm: L der brauch ja
was der braucht ja (auch'n) Angebot ne, ja (.) hm
Gw: L der braucht was (.) ne der brauch was, jetzt hat er äh was
er jetzt gekriegt hat is dass er in en Nachmittagsstunden gar nicht mehr dabei ist (.)
Ym: Hmm
Gw: L weil er das einfach (.) nicht mehr schafft (.) das is eigentlich, nicht die ideale
Lösung (.) ne,
Ym: L hmm

(FS II, GD Lehrkräfte Team 7, Z. 1265-1285)

In der Elaboration wird zu Beginn die kritische Rahmung von Exklusionspraxis in den Trainingsraum unter Rückgriff auf die Kategorie der Krankheit vorgenommen. Vor dem Hintergrund der zuvor genannten Bezugnahmen wird dabei deutlich, dass die Begriffe der Behinderung, des Förderbedarfs ‚emotional‘ und ‚sozial‘ sowie des Krank-Seins hier einen Knotenpunkt von Zuschreibungen bilden, in dem zwar die Grenze zwischen den Begriffen selbst unscharf wird, dessen implizites zentrales Moment aber in dem Ausweis von Unschuld am eigenen Verhalten besteht. Damit wird also die durch *Dm* aufgeworfene Orientierung hier validiert und weiter ausdifferenziert. Die narrative Sequenz *Gws* beginnt mit dem Ausweis von Leid aufseiten des

Schülers, der unmittelbar als „*ein weinendes Kind*“ markiert wird. Das eigene Bedürfnis, den Schüler angesichts massiver Störungen ‚rauszuschicken‘, um ‚Ruhe zu haben‘, steht dabei in einem Spannungsverhältnis zum Wissen darum, dass der Schüler nicht über die notwendige Fähigkeit zur Selbstdisziplinierung verfügt. Der Schüler scheitert hier – unverschuldet – an der um räumlich synchronisiertes Stillsitzen zentrierten Logik der Schule (Langer, 2008). In diskursiver Überlappung mit *Dm* wird dann der von beiden verbürgte Gehalt der Bedürftigkeit des Jugendlichen („*der brauch ja was*“) zum Ausgangspunkt der weiteren Beschreibung. Hier wird die Lösung, den Schüler vom Nachmittagsunterricht zu befreien, als unzureichend markiert, bevor im Anschluss der Entwurf eines anderen Raums entfaltet wird:

Gw: L die ideale Lösung wäre es gäbe noch en Raum, für eben diese Kinder die nicht mehr können der, äh betreut is, wo- wo jemand ist der irgendwas mit den Kindern dann macht was nicht nach Strafe riecht

Dm: ja ja (.) hmm

Gw: L der Trainingsraum ist Strafe das is'n, Strafprogramm (.) ne, irgendwann nach'm fünften Mal wird telefoniert, nach'm zehnten Mal muss man nach hause, //zieht Luft ein// aber die brauchen was (.) was die beschäftigt (.) wo se wissen

Ym: L hmm

Gw: L o-kay

Ym: ich kann mich jetzt hier (.) weiß ich nich (.) in' Sitzsack werfen, ich kann einfach mal die Augen zu machen,

Ym: L mhm

Gw: L ich äh (.) darf rumrennen was ja alles im Unterricht nicht geht

Ym: L0hm hm0

Gw: L dafür fehlt ähm

Dm: L mh

Gw: L fehlt das fehlt einfach

(FS II, GD Lehrkräfte Team 7, Z. 1286-1303)

Dieser andere Raum wird nun vage umschrieben als ein alternatives Setting zum Ausschluss störender Schüler*innen, das sich vom Trainingsraum primär dadurch unterscheiden soll, dass es „*nicht nach Strafe riecht*“. Der Trainingsraum wird hier also ex negativo als ein Strafarangement markiert, das den Förderschüler*innen gerade nicht gerecht wird, und schließlich auch explizit als ein ritualisiertes, eskalatives „*Strafprogramm*“ beschrieben.

In diesem imaginativen Entwurf einer neuen Raumkonstellation ist eine bemerkenswerte Doppelbewegung vollzogen, die theoretisierende Aussagen über die disziplinarräumliche Struktur der Schule zulässt. Denn erstens wird hieran deutlich, dass die inklusive Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf unter den Bedingungen subjektorientierten pädagogischen Wissens ein grundlegendes Irritationspotenzial für die parzellierte Raumstruktur und die in ihr angelegte Möglichkeit

strafender Exklusion mit sich bringt. Vor dem Hintergrund pathologisierender Zuschreibungen kann strafender Ausschluss zum pädagogischen, weil grundlegenden ethischen Problem werden, das mit der eingangs rekonstruierten Responsibilisierungsdistanz (s.o.) verbunden ist. Implizit wird hier der Charakter schulischer Strafen, die Verletzung des Subjekts als Wirkmechanismus in Dienst zu nehmen (Heinze, 2016), anerkannt – und mit Blick auf Förderschüler*innen illegitimiert. Mit dieser Illegitimierung geht aber implizit die Legitimierung von Strafe mit Blick auf Schüler*innen ohne Förderstatus einher, womit die Verletzung des Subjekts als Option schulischer Disziplin letztlich aufrechterhalten wird. Zweitens zeigt sich dann, dass die zunächst irritierte Parzellierungslogik in den Entwurf eines weiteren Raums – einer weiteren Parzelle – übertragen wird. So wird der Verweis in den Trainingsraum hier – anders als im Beispiel aus der Fallschule 1 – nicht zur Vorstufe einer Aufkündigung von Mitgliedschaft, sondern einer räumlichen Ausdifferenzierung, die aber die Parzellenstruktur des Schulraums unter veränderten Vorzeichen reproduziert. Unterhalb der expliziten Problematisierung der Parzelle als Strafprogramm wird somit implizit die Parzelle als Vehikel räumlicher Separation aufrechterhalten.

Diese Orientierung streb letztlich zum Entwurf einer Exklusionsform hin, die dem ähnlich ist, was Buchner & Petrik (2020, S. 81) im Anschluss an die relationale Raumtheorie nach Löw als ‚segregierendes Spacing‘ bezeichnet haben: Eine in bestimmten Fähigkeitskonzepten begründete Form der innerschulischen räumlichen Trennung von Kindern mit und ohne Förderstatus, die wohlmeinenden pädagogischen Intentionen zum Trotz dazu führen kann, Differenzverhältnisse räumlich sichtbar zu machen und in den Syntheseleistungen zu zementieren (vgl. ebd., S. 81 ff.). In der oben rekonstruierten Orientierung treffen die Vorstellung von Förderstatus und die Beobachtung von Verhaltensauffälligkeit zusammen, sodass hier nicht mit Blick auf Fähigkeits- und Förderkonzepte allein, sondern vor dem Hintergrund der Feststellung einer Unfähigkeit (dem Unterricht zu folgen) separiert wird. Der hier entwickelte, andere Raum erscheint so als eine von den Verletzungen pädagogischer Strafe befreite, als Entspannungsraum gelabelte, betreute Auslagerungsstätte für störende Förderkinder. Ein pädagogisches Programm wird damit aber gerade nicht entworfen – und somit auch die Arbeit an den ‚Gründen des Störens‘ (s.o.) implizit zurückgestellt. Zugespitzt könnte hier gesagt werden, dass jener Rahmen impliziten Wissens, der auf ein Ergründen von ‚Pathologien‘ und psychischen Dynamiken orientiert ist, durch die gegebene Struktur des Schulraums und den in ihm aufgespeicherten sozialen Sinn (vgl. wie oben Böhme & Herrmann, 2011, S. 28) parzellierender Separation unterlaufen wird. Das Grundproblem der Spannung zwischen inklusiver Beschulung einerseits und den etablierten, räumlich trennenden Strukturen der Schule andererseits wird so gerade nicht aufgehoben, sondern wirksam perpetuiert –

womit auch einhergeht, dass Differenzverhältnisse von Normalität und Abweichung räumlich verfestigt werden.

4. Fazit

Der vorliegende Beitrag hatte schulische Raumpraktiken der Disziplinierung und ihr Verhältnis zu Inklusion, Exklusion und Marginalisierung zum Thema. Vor dem Hintergrund der oben dokumentierten empirischen Analysen drängen sich nun Reflexionen zum Verhältnis von Wissen, Praxis und Raum in ihren Effekten auf Ein- und Ausschluss auf. Dabei stehen Konstruktionen von Normalität und Abweichung in einem Verhältnis zur schulischen Raumstruktur und den durch sie wirksam werdenden Ein- und Ausschlüssen. Im Kontrast beider Fälle erweist sich dabei die Strukturierungswirksamkeit gegebener schulischer Raumordnungen als hoch ausgeprägt.

Wie sich dieses relationale Verhältnis von In-/Exklusion entlang der eingangs beschriebenen Dimensionen ausfaltet, erweist sich dabei als abhängig von einzelschulischen Routinen und konjunktivem Orientierungswissen. Dort, wo durch Exklusion Homogenisierung erreicht werden soll, verdoppeln sich Exklusionsstrukturen: Wenn die interne, inkludierende Exklusion (Bohn, 2008) scheitert, kann hieran eine eskalierende Exklusion im Sinne der Aufkündigung von Mitgliedschaft und Überführung in eine andere Schule anschließen. Dies wurde im ersten Fallbeispiel deutlich. Räumlicher Ein- und Ausschluss ist dort in der ohnehin gegebenen Logik stabil. Aber auch die Irritation exkludierender Raumstrukturen, wie sie sich im zweiten Fallbeispiel dokumentiert, überträgt sich letztlich nicht in eine fundamentale Auflösung, sondern in eine Rejustierung und Ausdifferenzierung des Raums, in der die parzellenförmige Machtstruktur reproduziert wird. In raumtheoretischer Hinsicht erweist sich damit die Disziplinarparzelle als „etablierte pädagogische Architektur“ (Böhme, 2012, S. 221) nicht nur als stabil und ‚krisenfest‘, sondern zeigt sich, dass ihre machtfördernde Logik in das implizite Orientierungswissen pädagogischer Akteur*innen eingeschrieben ist und so Spacingprozesse im Sinne der Platzierung abweichender Subjekte ebenso wie Syntheseleistungen im Sinne der Reproduktion von Zuschreibungen im Differenzfeld von Normalität und Devianz verfestigt. Die Machtstruktur des schulischen Dispositivs (Foucault, 1978) wird so in der Spannung von habitualisiertem, vorreflexivem ‚Machtwissen‘ und historisch gewachsenen Raumordnungen, die dieses Machtwissen wirksam rahmen, perpetuiert.

Beide Ausformungen von ein- und ausschließenden Raumpraktiken sind zweitens verwoben mit der Reproduktion von Ungleichheiten als weiterer Bedeutungsdimension von In-/Exklusion. Insbesondere im ersten Fallbeispiel zeigt sich, wie sich die innerschulische Separation eines devianten Subjekts in den Entwurf einer Aufkündigung von Organisationsmitgliedschaft verlängern kann, an die wiederum der Ver-

weis auf eine Förderschule anschlussfähig ist, womit fortschreitende Marginalisierung und Stigmatisierung durch segregative Beschulung (Pfahl & Powell, 2005) begünstigt würde. Aber auch im zweiten Fallbeispiel, in dem die Zuschreibung eines Förderstatus Exklusionspraktiken in Frage stellt, wird dieses Grundproblem nicht aufgelöst. Zwar folgt hier kein Ausschluss aus der Organisation, dafür aber ein Einschluss in einen neuen Raum, der letztlich ebenfalls innerschulisch segregiert. So bleibt der ‚Sonderstatus‘ der Förderschüler*innen auch hier erhalten und findet in der Ausdifferenzierung des parzellierten schulischen Machtraums seine Entsprechung. Beide Fallbeispiele verweisen damit auf die Persistenz schulischer Exklusionslogiken vor dem Hintergrund von Verhaltensabweichungen und damit verbundenen Differenzkonstruktionen. Und so lässt sich abschließend konstatieren, dass zu den zahlreichen systemischen Spannungs dynamiken, die das fortwährende Unterlaufen inklusiver pädagogischer Normen und Programmatiken in schulischer Praxis bedingen (Asbrand, Gasterädt, Hackbarth & Martens, 2020), auch disziplinierende und ordnende Raumpraktiken zu zählen sind.

Literatur

- Adick, C. (2008). Forschung zur Universalisierung von Schule. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Aufl., S. 987-1007). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_41
- Amos, S.K. (2011). Schule und sozialer Ausschluss. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 319-335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0_15
- Asbrand, B., Gasterädt, J., Hackbarth, A. & Martens, M. (2020). Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 517-528). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fc.40>
- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422373>
- Baur, C. & Häussermann, H. (2009). Ethnische Segregation in deutschen Schulen. *Leviathan*, 37(3), 353-366. <https://doi.org/10.1007/s11578-009-0053-2>
- Beach, D. & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257-274. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547310>
- Bellmann, J. (2008). Choice policies. Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 249-270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91002-4_14

- Böhme, J. (2009). Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrisen und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 13-22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91868-6_1
- Böhme, J. (2012). Raster und Mitte: Schulräumliche Ordnungsparameter der Disziplinierung. Perspektiven einer Pädagogischen Morphologie. In H. Schroteler-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 219-232). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422052.219>
- Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93389-4>
- Bohn, C. (2008). Inklusion und Exklusion: Theorien und Befunde. Von der Ausgrenzung aus der Gemeinschaft zur inkludierenden Exklusion. *Soziale Systeme*, 14(2), 171-190. <https://doi.org/10.1515/sosys-2008-0204>
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bröcher, J. (2005). „Ab in den Trainingsraum!“ Zur Kritik der ‚neuen‘ Disziplinierungspädagogik. *PAD-Forum: unterrichten erziehen*, 33(3), 139-145.
- Bründel, H. & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode: Unterrichtsstörungen - klare Regeln, klare Konsequenzen* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Buchner, T. & Petrik, F. (2020). „Wie dort ist keiner“ - Schulische Raumordnungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. *Gemeinsam leben*, 28(2), 77-85.
- Budde, J. (2014). Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme. *Bildung und Erziehung*, 67(1), 103-118. <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0107>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33-41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068>
- Bührmann, A.D. & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839408186>
- Deleuze, G. (1993). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In G. Deleuze (Hrsg.), *Unterhandlungen 1972-1990* (S. 254-262). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flissikowski, R., Kluge, K.-J. & Schauerhammer, K. (1980). *Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für ‚schwierige‘ Kinder. Zur Sozialgeschichte abweichenden Verhaltens in der Schule*. München: Minerva.
- Fölker, L. (2013). Organisationen im Wandel. Zum Potenzial rekonstruktiver Längsschnittstudien am Beispiel der Umsetzung einer Strukturreform an einer Einzelschule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14(1), 67-85. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1.15453>
- Fölker, L. & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105-122). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.9>

- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Aberkennung von Erziehungsfähigkeit - Klientelkonstrukte als Ausdruck lokaler Bildungskulturen? In A. El Mafaalani, S. Kurtenbach & K.P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an - Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 188-206). Weinheim: Beltz Juventa.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am College de France, 1978-1979*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gstettner, P. (1981). *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek: Rowohlt.
- Hackbarth, A. (2021). Die Norm der Inklusion zwischen Affirmation und Transformation. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 122-136). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gd8.10>
- Hackbarth, A., Stosic, P. & Thöennes, L. (2021). „Da ist mein Weg zu Ende.“ Elterliche Perspektiven auf schulische Platzierungen im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10(1), 145-158. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.10>
- Häussermann, H. (2008). Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 335-349). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90906-6_18
- Heinze, C. (2016). Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In C. Heinze, E. Witte & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), „... was den Menschen antreibt ...“. *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen* (S. 163-187). Oberhausen: Athena.
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455234>
- Hillmert, S. (2009). Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 85-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1_5
- Hummrich, M. (2017). Inklusion und Exklusion. In A. Kraus, J. Budde, M.C. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 261-274). Weinheim: Beltz Juventa.
- Karabulut, A. & Pfaff, N. (2020). Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 86-106). Weinheim: Beltz Juventa.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule - eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409329>
- Löw, M. (2001). Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Löw, M. (2007). Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums. In F. Kessl & H.-U. Otto (Hrsg.), *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume* (S. 80-100). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjkw.6>
- Mannheim, K. (1980). Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In K. Mannheim, *Strukturen des Denkens* (S. 155-322). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O. & Nuhoglu Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149. <https://doi.org/10.2307/2112679>
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl., S. 277-302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_13
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die SonderSchule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839415320>
- Pfahl, L. & Powell, J.J.W. (2005). Die Exklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle. *Gemeinsam leben*, 13(2), 68-78. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/g110-05-pfahl-exklusion.html>
- Pongratz, L.A. (1995). Freiheit und Zwang. Pädagogische Strafformen im Wandel. *Die Deutsche Schule*, 87(2), 183-195.
- Pongratz, L.A. (2010). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. *Pädagogische Korrespondenz*, 23(41), 63-74.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Radtke, F.-O. (2007). Segregation im deutschen Schulsystem. In W.-D. Bukow, C. Nikodem & E. Schulze & E. Yıldız (Hrsg.), *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen* (S. 201-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90743-7_13
- Radtke, F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Aufl., S. 651-672). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_26
- Radtke, F.-O., Hullin, M. & Rathgeb, K. (2005). *Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS)*. Frankfurt a.M.: Servicestelle HEGISS.
- Radtke, F.-O., & Stosic, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *Geographische Revue*, 11(1), 34-51.
- Solga, H. (2005). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Wie das Bildungssystem Chancen blockiert* (S. 19-38). Weinheim: Juventa.

- Stechow, E.v. (2004). *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stosic, P. (2011). „MachtRäume“ und „RaumMächte“. Ein theoretisches Modell zur Analyse lokaler Bildungsräume. In S.K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 275-300). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92615-5_14
- Sundsbø, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die „Bildungsfernen“? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49-66). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.6>
- SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration). (2012). *Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl*. Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf.
- SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration). (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2013/07/SVR-FB_Studie-Bildungssegregation_Web.pdf
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfigurationen der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet* (ZEFIR-Materialien, Bd. 3). Bochum: ZEFIR.
- van Ackeren, I. (2006). Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. *Die Deutsche Schule*, 98(3), 301-310.
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420539>
- Wellgraf, S. (2018). *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839440391>