

„Da ist mein Weg zu Ende.“ Elterliche Perspektiven auf schulische Platzierungen im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt Auszüge empirischer Erkenntnisse eines Forschungsprojekts vor, das ausgehend von der Bedeutung lokaler Schulangebotsstrukturen im Kontext von Bildungsbeteiligung und ‚Inklusion‘ u. a. akteursspezifische Perspektivierungen bearbeitet. In Rekurs auf eine raumtheoretische Heuristik im Anschluss an Löw (2001) und auf die dokumentarische Methode (Nohl 2017) werden im Text zwei Interpretationen von Interviews mit Elternteilen eines Kindes mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf vorgestellt. Diskutiert werden rekonstruktiv zugänglich gemachte elterliche Erfahrungsperspektiven auf Prozesse schulischer Platzierung, die als elterliche Bearbeitungsmodi einer Suche nach dem ‚richtigen Ort‘ im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum konzeptualisiert werden.

Schlagwörter: Inklusion, Raumtheorie, qualitative Forschung, schulische Platzierung

“That’s where my path ends.” Parental Perspectives on School Placements in the Context of Inclusion and Local Educational Space

The paper presents empirical findings from a research project focusing on an actor-specific perspective based on the importance of local school supply structures in the context of educational participation and ‘inclusion’. Following Löw (2001) and her spatial theoretical heuristic, as well as the considerations of the documentary Method (Nohl 2017), two interviews with parents of a child with ascribed special educational needs are presented. Parental experiences and orientations concerning the processes of school placement are discussed. The orientations found in the data are conceptualized as parental processing modes of a search for the ‘right place’ in the context of inclusion and local educational space.

Keywords: inclusion, space theory, qualitative research, school placement

1 Einleitung

Inklusion ist mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 und den darauffolgenden Umstrukturierungen des deutschen Schulsystems zu einem zentralen Thema der Erziehungswissenschaft avanciert. Dabei eröffnen sich vielfältige Analyseperspektiven, zu denen auch ein bildungsgeographischer Zugang zählt. Dort wird etwa auf lokale Bildungsdisparitäten im Kontext von schulischer Inklusion¹

- 1 Mit dem Begriff der Inklusion beziehen wir uns auf bildungspolitische Programmatiken, die auf eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Zuge der Umsetzung der UN-BRK auf Schulebene abzielen. In den Rekonstruktionen verfolgen wir eine analytische Perspektive auf Inklusion; bewertet wird nicht, ob Inklusion ‚gelingt‘.

und damit auch auf eine räumlich ungleiche Verteilung von Bildungsteilhabe verwiesen (z. B. Weishaupt 2019). Ausgehend von diesen Erkenntnissen untersuchen wir in unserem, durch das BMBF geförderten, Forschungsprojekt *Lokale Konstellationen inklusiver Bildung* (LoKoBi)² zum einen mittels eines quantitativen Zugangs, wie sich ein lokales Schulangebot und die Zusammensetzung von Schülerschaften auf Einzelschulebene im Zuge der Inklusionsforderung verändern. Zum anderen untersuchen wir über einen qualitativen Zugang, wie verschiedene Akteure (insb. Schulleitungen, Eltern von Schülerinnen und Schülern mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf, kurz: zSPF) einen *lokalen Bildungsraum* konstruieren, (mit-)hervorbringen, und die dort eingelagerten Kontingenzen bearbeiten. Hierbei stehen relationale Selbst- und Fremdpositionierungen im Fokus, die für *schulische Platzierungen* konstitutiv sind. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Studie unterliegt dem vorliegenden Artikel die Forschungsfrage, wie Eltern eines Kindes mit zSPF mit Bezug auf lokale Schulangebotsstrukturen im Primarbereich den aus ihrer Sicht relevanten Bildungsraum konstruieren und Zugangsmöglichkeiten erfahren. Durch diese Gegenstandsmodellierung sollen Kontingenzen, denen schulische Platzierungen von Schülerinnen und Schülern mit zSPF unterworfen sind (etwa aufgrund des so genannten Ressourcenvorbehalts³), qualitativ beschreibbar werden.

Im Anschluss an raumsoziologische Perspektiven (Löw 2011, 2001) sowie an erziehungswissenschaftliche Arbeiten in diesem Feld (u. a. Böhme 2009; Ecarius & Löw 1997) gehen wir davon aus, dass ein *lokaler Bildungsraum* nicht als statisch und rein formal/territorial zu beschreiben ist. Sondern wir verorten die Hervorbringung lokaler Bildungsräume in einem dynamischen Wechselverhältnis von Struktur und Handlung (z. B. Stošić 2011). Auch schulische und elterliche Aus- und Anwahlprozesse bringen so betrachtet räumliche Strukturen mit hervor und sind zugleich durch diese mitbedingt. Anschlussfähig ist unser Projekt so auch an qualitative Ausführungen zu Bildungsentscheidungen im Kontext der Inklusion (u. a. Rabenstein & Gerlach 2016). Rabenstein und Gerlach (ebd.: 208) regen dazu an, „die Konstellationen, in denen eine Entscheidung entsteht – d. h. die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten sowie das Netz aus Beziehungen, in denen bzw. in dem Entscheidungen entstehen – in der Konzeptionalisierung von Entscheidungen angemessen zu berücksichtigen.“ Vor diesem Hintergrund vermag eine Perspektive auf lokale Bildungsräume das theoretische und empirische Spektrum zu elterlichen Bildungsentscheidungen anzureichern.

Der skizzierte Zugang wird im Folgenden theoretisch wie methodologisch entfaltet (2.). Es folgt die Darstellung zweier Modi der Bearbeitung schulischer Platzierung aus elterlicher Perspektive, die im Rückgriff auf die dokumentarische Methode (insb. Nohl 2017) herausgearbeitet wurden (3.). Ein synthetisierender Fallvergleich und ein Ausblick schließen den Text ab (4.).

2 Förderkennzeichen: 01NV1734A

3 Vgl. z. B. § 14 Abs. 1 der VOSB/Hessen

2 Theoretische und methodologische Überlegungen

2.1 Zum Zusammenhang von regionalen Bildungsungleichheiten, lokaler Schulangebotsstruktur und Inklusion

Das Forschungsprojekt LoKoBi nimmt seinen Ausgang in bildungsgeographischen Analysen, die auf *regionale Bildungsdisparitäten* im Kontext einer inklusiven Beschulung im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK verweisen (z. B. Weishaupt 2019; Kronig 2007). Erklärungsmodelle beziehen sich einerseits auf sozialraumbezogene Perspektiven, die insbesondere Zusammenhänge zwischen statistischen Merkmalen der Wohnbevölkerung und Förderquoten herstellen und auf residentielle Segregation verweisen (vgl. Kemper & Goldan 2019).⁴ Auf der anderen Seite kann die Struktur des lokalen Schulangebots für die Herstellung regionaler Bildungsdisparitäten mitentscheidend sein. So weist Weishaupt (2019) darauf hin, dass sich die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarfe am regional verfügbaren Förderschulangebot zu orientieren scheine (ebd.: 265). Und für die Schweiz zeigt Kronig (2007: 17) lokal differente Verteilungsmuster von Schülerinnen und Schülern in Sonderklassen für Lernbehinderte auf: Das Risiko, eine Sonderklasse für Lernbehinderte zu besuchen, unterscheide sich je nach Wohnkanton.

Blickt man auf die Bedeutung der lokalen Schulangebotsstruktur für Prozesse einer sozialen Entmischung von Schülerschaften, rücken zudem so genannte *informelle Profilbildungen* in den Blick. Sie verweisen darauf, dass Einzelschulen über ihre Schulformzugehörigkeit hinaus in spezifischen und sozialräumlichen Kontexten je besondere Funktionen und Aufgaben erfüllen (vgl. Sikorski 2007). Dass informelle Profilbildungen auch im Kontext der Umsetzung der UN-BRK virulent sind, legen statistische Analysen unseres Projektes nahe⁵: Erstens ist hier erkennbar und für diesen Beitrag von Relevanz, dass die Inklusionsquoten⁶ bspw. an Grundschulen zwischen den untersuchten Zeitpunkten (2008/09, 2012/13 und 2017/2018) im städtischen Bildungsraum teilweise erheblich variieren – auch *innerhalb* eines Stadtbezirks. Dabei besteht ein mittelgroßer Zusammenhang zwischen den sozial-strukturellen Merkmalen der Wohnbevölkerung (Arbeitslosenquote, Ausländeranteil) und den SPF-Quoten an Einzelschulen. Zweitens unterscheiden sich auch die im Internet präsentierten Profile der Grundschulen bzgl. ihrer Selbstpositionierung zum Thema Inklusion. Drittens lassen die mit Schulleitungen, Eltern und Fachkräften geführten qualitativen Interviews diesen Schluss zu. So scheint es z. B. ein lokal spezifisches und auch informell geteiltes Wissen darüber zu geben, welche Grundschulen mehr oder weniger aufgeschlossen gegenüber der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit zSPF sind.

4 Wobei die Autorinnen und Autoren auch die Relevanz verschiedener politischer Entscheidungsebenen „der einzelnen Regionen [...] unter Berücksichtigung der besonderen lokalen Gegebenheiten“ betonen (Kemper & Goldan 2019: 248).

5 Bei der Frage der Umsetzung von Inklusion ist davon auszugehen, dass sich entsprechend der gesetzlichen Regularien der Bundesländer unterschiedliche Deutungsvariationen finden (Blanck 2015), was differente Strukturen und Praktiken der Schulentwicklung erzeugt (Gasterstädt 2019).

6 Die Berechnung der Inklusionsquoten orientiert sich an Klemm (2015).

2.2 Raumtheoretische Perspektivierung: Schulische Platzierungen als Teil der (Re-)Produktion lokaler Bildungsräume im Kontext schulischer Inklusion

Die Komplexität des hier nur kurz skizzierten Zusammenhangs von regionalen Bildungsungleichheiten, lokaler Schulangebotsstruktur und Inklusion entzieht sich theoretischen und empirischen Zugängen, die alleine eine administrativ vorgenommene territoriale Organisation von Bildung in den Blick nehmen. Stattdessen bietet eine relational angelegte Raumtheorie, wie sie etwa Löw (2001) vorlegt, das heuristische Potential, lokale Bildungsräume in ihrer Dynamik und strukturbildenden Wirkung jenseits einer *Containerisierung* zu charakterisieren (hierzu auch Freytag et al. 2018; Dirks & Kessl 2012; Reutlinger 2011; Böhme 2009; Ecarius & Löw 1997). Raumkonstitutionen gelten hier als prozesshafte, soziale Phänomene, die in einer Wechselwirkung zwischen Struktur und Handeln entstehen (Löw 2001: 172); Raum wird als eine „relationale (An) Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (ebd.: 224) definiert. Die Prämisse ist, dass Räume sozial im Handeln hervorgebracht werden und zugleich das Handeln von Akteuren strukturieren. Löw (ebd.: 158-160) geht hier von zwei analytisch zu unterscheidenden, sich gegenseitig bedingenden Prozessen aus: *Spacing* und *Syntheseleistung*, bzw. das ‚Platzieren‘ an konkreten Orten und die „wahrnehmend-kognitiven Verknüpfungen“, durch die diese Güter und Menschen erst als Räume gedacht werden können (Löw & Sturm 2005: 45; Löw 2001: 224). Solche Verknüpfungsleistungen seien gesellschaftlich durch Raumvorstellungen, institutionalisierte Raumkonstruktionen und den klassen-, geschlechtsspezifischen Habitus vorstrukturiert, der wiederum durch Kategorien wie Alter, ethnische, religiöse Zugehörigkeit, mentale und körperliche Möglichkeiten geprägt sei. Dies bedeutet, dass für die Konstitution von Räumen weniger die individuellen Handlungen einzelner Menschen bedeutsam sind, sondern vielmehr soziale Strukturierungen. Somit können „Räume [...] für gesellschaftliche Gruppen unterschiedlich relevant werden. [...] Sie können Zugangschancen und Ausschlüsse steuern. Sie können zu Auseinandersetzungsfeldern im Kampf um Anerkennung werden“ (Löw & Sturm 2005: 45). Hier stellt sich die Frage, wer welche Möglichkeiten hat, sich in diesen Auseinandersetzungen durchzusetzen, Räume zu konstituieren – relevant sind dann soziale Positionierung, Zugehörigkeit, Wissen und Ressourcen (Löw 2001: 218).

Vor diesem theoretischen Hintergrund geht es in unserem Projekt auf der einen Seite um die räumliche Anordnung von Regel- und Förderschulen sowie die lokale Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit zSPF. Hiermit verknüpft sind geographisch definierte Einzugsbereiche und Zuständigkeiten, die ihrerseits bestimmte schulische Platzierungen, auch abhängig vom Wohnort, implizieren. In den Blick rücken so bspw. Entscheidungsträger (wie Schulämter), die über die erforderlichen Ressourcen verfügen, um schulbezogene Raumkonstitutionen zu institutionalisieren und formal abzusichern. Mit diesen schulischen (An-)Ordnungen sind aber auch symbolische Wirkungen verbunden, die sich etwa im sozialen Prestige einer Einzelschule oder eines Standortes ausdrücken. Strukturierend wirken können demnach auch informelle Formen der Institutionalisierung. Auf der anderen Seite nehmen wir im Projekt in den Blick – und dieser Aspekt ist für den weiteren Text zentral –, wie verschiedene Akteure, hier Eltern eines Kindes mit zSPF, formale und informelle lokale Schulangebotsstrukturen bearbei-

ten und welche Erfahrungsperspektiven sich für sie im Kontext von ‚Inklusion‘ zeigen. Eltern synthetisieren den lokalen Bildungsraum unterschiedlich und können sich bei Schulwahlentscheidungen durchsetzen oder auch nicht (ähnlich Krüger et al. 2020). Die schulische Platzierung als Teil der (Re-)Produktion eines Bildungsraums erfolgt zudem entlang einer (lokal spezifischen) Eigenlogik: Es wählen nicht nur Eltern Schulen, sondern auch Schulen Schülerinnen und Schüler aus. Im Effekt führen diese Platzierungen zu den bekannten statistisch festgestellten lokalen Bildungsungleichheiten. Umgekehrt zeigen sich diese abstrakten und quantifizierten Differenzen in einzelfallspezifischen Bildungsverläufen – wobei die empirische Übersetzung ungleichheitstheoretischer Prämissen auf einer Mikro- und/oder Akteursebene mindestens eine methodologische Herausforderung und nicht ohne weiteres möglich ist.

2.3 Methodologische Begründung und methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag interessiert uns also, *wie* Eltern retrospektiv das erfahrene schulische Platzierungsgeschehen im Kontext eines städtischen Schulangebots deuten. Für eine solche AnalyseEinstellung hält die Methodologie der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017; Nohl 2017) verschiedene Anschlussstellen bereit: Zum einen lassen sich mit ihr und der unterlegten Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017; Mannheim 1980) institutionalisierte Räume (Löw 2001: 164), die über das individuelle Handeln hinaus wirksam sind, methodologisch einholen. Diese Perspektive hat Löw (2011) bereits für die Stadtsoziologie fruchtbar gemacht. So bilde eine Stadt einen konjunktiven Erfahrungsraum; Löw (ebd.) spricht hier von der „Eigenlogik der Städte“, welche „praxeologisch die verborgenen Strukturen der Städte, als vor Ort eingespielte, zumeist stillschweigend wirksame Prozesse der Sinnformung mitsamt ihrer körperlich-materiellen Einschreibung [erfasst]“ (ebd.; 63). Dies bedeutet jedoch nicht, dass ‚die Stadt‘ Erfahrungen homogenisiert (ebd.: 60), sondern vielmehr sei von kollektiven Wissenszusammenhängen auszugehen, die zugleich durch den jeweiligen städtischen Kontext orientiert sowie gruppenspezifisch (generations-, milieu- und geschlechtsspezifisch) konturiert sind (ebd.). Folglich kann eine Stadt und somit auch ein städtischer Bildungsraum zum einen als ein geographisch markierbarer Ort gefasst werden. Andererseits kann ein Raum auch von unterschiedlichen Menschen(-Gruppen) verschieden wahrgenommen werden: Diese Räume können nebeneinander und in Konkurrenz zueinander existieren (Löw 2001: 204-206).

Auf der Grundlage dieser Ausführungen gehen wir davon aus, dass zum einen das lokale Schulangebot als institutionalisierter lokaler Bildungsraum zu fassen ist, der gleichsam im oben genannten Sinne als konjunktiver Erfahrungsraum fungiert. Zudem ist plausibel anzunehmen, dass Eltern mit einem Kind mit zSPF hier mit spezifischen Erfahrungen konfrontiert sind: In jeder (Bildungs-)Biografie dieser Kinder gab es mindestens eine institutionell verortete Situation, in welcher über Diagnoseverfahren eine Behinderung und/oder ein so genannter sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt bzw. zugeschrieben wurde. Eine solche Etikettierung führt dazu, dass das Thema schulischer Platzierung nicht mehr jenseits dieser Differenz bearbeitet werden kann. Vor diesen Vorzeichen drängt sich die Frage nach dem ‚richtigen Ort‘ der Beschulung auf – sowohl für Eltern als auch für pädagogische Professionelle. Dabei steht nicht nur

die Entscheidung für oder gegen eine Beschulung an einer Regel- oder Förderschule an, sondern auch für eine *konkrete* Schule. Dieser Entscheidungs- und Aushandlungsprozess kann wiederum nicht unabhängig von der verfügbaren, lokalen Schulangebotsstruktur sowie den dort institutionalisierten Zuständigkeitsstrukturen bearbeitet bzw. (bis auf weiteres) beschieden werden.

Wie Eltern diese Prozesse schulischer Platzierung innerhalb eines zunächst territorial definierten lokalen Bildungsraums rahmen, wie sie ihn synthetisieren, steht im Fokus der narrativen Interviews, die im Rahmen des Projekts mit Eltern geführt wurden. Die Auswahl der Interviewten erfolgte entlang von vier Regelschulen, die in der quantitativen Analyse durch eine besonders hohe bzw. niedrige SPF-Beschulungsquote auffielen. Entsprechend des für die dokumentarische Methode konstitutiven fallvergleichenden Vorgehens wurden weitere relevante Fälle im Interpretationsprozess ausgewählt (Nohl 2017), wobei dann auch die zuständigen Beratungs- und Förderzentren sowie benachbarte Förderschulen einbezogen wurden. Als *tertium comparationis* fungierten hierbei verschiedene Differenzmerkmale, so der zSPF und die aktuell besuchte Schulform. In den Interviews waren die Eltern aufgefordert, den Bildungsweg ihrer Kinder bis zum Zeitpunkt des Interviews (Schuljahr 2019/2020) zu erzählen. Das übergeordnete *tertium comparationis* bildet der Modus der Konstituierung des Bildungsraums, wobei die fallvergleichende Typenbildung im Projekt noch nicht abgeschlossen ist. Die beiden hier gezeigten Fälle zeichnen sich zunächst dadurch aus, dass beide Eltern stark an einer Regelbeschulung orientiert sind und verfügbare Anschlüsse wiederkehrend in Frage stellen. Für die Interpretationen ist zum einen das *kommunikative Wissen* relevant, also das explizite, theoretische Wissen, das sich Eltern z.B. über das lokale Schulangebot angeeignet haben. Zum anderen ist das so genannte *konjunktive Wissen* von Bedeutung, welches über Erfahrungen erworben wird und mit der sozialen Praxis verwoben ist. Hier gilt es, den Sinngehalt des habituellen Handelns, also das handlungsleitende Erfahrungswissen und die implizite Wissensstruktur zu rekonstruieren (Bohnsack 2014: 61). Es geht dabei um die Frage des *Wie*, darum, „wie der Text und die in ihm berichtete Handlung konstruiert ist, in welchem *Rahmen* das Thema [...] abgehandelt wird“ (Nohl 2017: 33; Herv. i. O.).

3 Elterliche Modi der Bearbeitung schulischer Platzierungen im Kontext zugeschriebener Förderbedarfe

Im Folgenden werden Ausschnitte aus Interpretationen zweier Interviews vorgestellt. Diskutiert werden zwei Modi der Bearbeitung schulischer Platzierung: Zuerst wird der Modus einer strategisch-selbstermächtigenden Aneignung des Bildungsraums skizziert (Interview Frau Richter) (3.1). Anschließend erfolgt die Darstellung des Modus einer suchend-machtlosen Perspektive (Interview Herr Kraus) (3.2).

3.1 Schulische Platzierung im Modus einer strategisch-selbstermächtigenden Aneignung des lokalen Bildungsraums

Im ersten Fall geht es um die Erzählung von Frau Richter.⁷ Sie ist die Mutter von Michael, der zum Zeitpunkt des Interviews neun Jahre alt ist und die dritte Klasse einer privaten Grundschule besucht. Er hat einen zugeschriebenen Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung.

Die zentrale Erfahrungsperspektive, die Frau Richter mit Blick auf die schulischen Platzierungen von Michael entfaltet, haben wir als *Modus einer strategisch-selbstermächtigenden Aneignung des Bildungsraums* rekonstruiert. Damit schließen wir gegenstandstheoretisch an Ausführungen von Krüger (2020) an, der die perspektivische Differenz zwischen *Taktik* und *Strategie* im Hinblick auf schulische Entscheidungsszenarien systematisch herausarbeitet. Schulwahlentscheidungen als *Strategie* zu betrachten, impliziere, dass diese als prinzipiell berechenbar, entscheidbar und abschließbar erscheinen (Krüger 2020: 35), während sich in einer Perspektive auf *Taktik* der „analytische Blick auf das [konzentriert], was in dieser Deutung des Entscheidungsgeschehens nicht aufgeht“ (ebd.) – dann, so Krüger (ebd.), „geht es um die Berücksichtigung von Unberechenbarkeit, Unentscheidbarkeit und Unabgeschlossenheit im Entscheidungsprozess“.

Frau Richter erfährt den lokalen Bildungsraum prinzipiell als beherrschbar und zugänglich; schulische Platzierungen dementsprechend als planbar und strategisch machbar. Über eigenes Engagement, über die Kumulation bildungsräumlichen Wissens und auch über strategisch ausgerichtete Handlungen ist es für sie, so ihre Erfahrung, möglich, die schulischen Platzierungen ihres Kindes zu einem erfolgreichen Abschluss (zum Zeitpunkt des Interviews) zu bringen. Zwar ist sie mit Widerständigkeiten und Ungewissheiten, auch Abhängigkeiten (insbesondere von Einzelpersonen) konfrontiert – diese deutet sie jedoch (zumindest in der Retrospektive) als Herausforderung und Chance. Mit persönlichem Engagement und Einsatz, so ihre Perspektive, lassen sich diese zwar mühsam, aber erfolgreich bearbeiten. Dies konkretisiert sich z. B. bei der Einschulung von Michael. Er wird bei der wohnortnahen und für den Schulbezirk zuständigen Grundschule (GS_A) angemeldet, wo man seine Beschulung jedoch ablehnt. Frau Richter führt dazu aus:

[...] zu dieser Schule bin ich gegangen und ich habe innerhalb von einer Woche einen Brief bekommen, dass sie leider keinen Platz haben. [...] Und dann hab ich mich schlau gemacht und hab dann versucht zu verstehen, was das bedeutet und es gibt wohl so eine (.) Regel, [...] wonach man natürlich inklusive Kinder, die im Bezirk sind, nicht ablehnen kann, weil jede Schule muss ja für jeden sein. Es gibt nur diese EINE Ausnahme, das ist Platz. Und dieser Platz bezieht sich, ich hab dann echt überlegt, was bedeutet das, der ist doch nicht dicker als alle anderen, der braucht doch nur einen normalen Stuhl, ja (Z. 167-175).

Durch die sprichwörtliche Überspitzung, in der sie ‚Platz‘ im Sinne eines materiellen Problems rahmt, weist sie die Ablehnung und zugleich die Besonderung ihres Kindes zurück und begegnet ihr mit einem Normalisierungsentwurf. Sie legitimiert die Beschulung ihres Kindes an einer Grundschule, deren Selbstbeschreibung und Profilbildung

7 Die Namen der Interviewten, der Schulen und der Region sind anonymisiert.

auf ein normatives Konzept der Inklusion rekurriert, und positioniert Michael als ‚normales Kind‘, das weder ‚mehr Platz‘ noch besonderer Zuwendung bedarf. Dies allerdings interpretierte die Grundschule⁸ scheinbar anders. Dort wurde ihr erklärt, „dass sie davon ausgehen, dass er Förderbedarf [hat], [...] dass er exklusiv, also außerhalb von der Klasse, irgendeine Sonderrolle einnimmt und irgendwas“ (Z. 176-178). In dieser Passage zeigt sich ein *Modus einer Normalisierung*: Ihre Erzählung über schulische Platzierungen ist davon geprägt, Michael als ‚normalen‘ und ‚leistungsfähigen‘ Schüler zu konstituieren, so grenzt sie sich auch gegenüber dem verfügbaren Förderschulangebot ab (Z. 427-432). Frau Richter rahmt die Ablehnung der Grundschule im weiteren Verlauf des Interviews positiv: Sie sei von Grundschule GS_A ohnehin nicht überzeugt gewesen und hätte nun sogar die Möglichkeit gehabt, „Plan B“ (Z. 197) zu entwickeln. Erst durch die Ablehnung der Grundschule kann sich Frau Richter den Bildungsraum weiter auf- und erschließen. Ihr eröffnet sich ein Entscheidungs- und Handlungsspielraum, der eigentlich nicht vorgesehen ist: In der Regel müssen alle Kinder aus dem jeweiligen Schulbezirk die zuständige Schule besuchen (Ausnahme z. B. Gestattungsantrag). Davon war auch Frau Richter ausgegangen.

Mit Blick auf „Plan B“ (Z. 197), entfaltet sie im Interview ein explizites Wissen über einerseits geographische Anordnungen, über geographische Zuschnitte von Schulbezirken und Zuständigkeiten von Beratungs- und Förderzentren (BFZ), über die Auslastung der Schulen, über institutionalisierte Abläufe sowie über formalisierte/informelle Profilbildungen der einzelnen Grundschulen. Die dann nächstgelegene Grundschule (GS_B) wählt sie *nicht* an. Hier befürchtet sie, dass ihr Sohn aufgrund einer altersgemischten Schuleingangsstufe nicht altersgerecht gefördert, sondern besonders wird. Frau Richter nimmt dann Kontakt mit der Grundschule (GS_C) auf, die sich zwar im benachbarten Stadtteil befindet, aber dem gleichen BFZ zugeordnet ist. Frau Richter weiß um die Budgetierungslogiken der BFZ und hat erfahren, dass ein Wechsel innerhalb eines BFZ-Zuständigkeitsbereichs weniger problematisch sein könnte. Diese Schule (GS_C) sei im Kontext schulischer Inklusion außerdem „sehr häufig empfohlen“ (Z. 216-217), die Schulleiterin dafür bekannt, „ALLE Kinder aus dem Bezirk ohne zu fragen zu nehmen“ (Z. 199-200).⁹ Sie bekommt dort einen Platz zugesagt, lehnt ihn dann allerdings aufgrund der baustellenbedingten provisorischen Unterbringung der Schulkinder ab.

Gemeinsam mit einer weiteren Mutter entwickelt sie schließlich Strategien, um die Aufnahme der Kinder an der privaten und inklusiv ausgerichteten Grundschule (pGS_A)¹⁰ zu erreichen. Diese Schule ist für sie attraktiv: Sie befindet sich in Wohnort-

8 Diese weist eine im städtischen Vergleich sehr geringe Inklusionsquote auf (2017/2018 1,2%, 2008/09 und 2012/13 0%). Auch hat die Schule zum Untersuchungszeitpunkt (Frühjahr 2018) kein expliziertes Inklusionsprofil.

9 Die Inklusionsquote dieser Schule liegt deutlich über dem städtischen Durchschnitt (Schuljahr 2017/2018 lag die Quote bei 4,2 Prozent). Der Internetauftritt der Schule offenbart ein explizit inklusives Schulprofil.

10 Das Internetprofil der Schule weist auf eine ausdrückliche Orientierung an Heterogenität, Inklusion und gemeinsamen Lernen hin. Erwartungen bzgl. des sozialen Status der Schülerschaft werden nicht offenbar.

nähe, hat unter bildungsinteressierten Eltern einen guten Ruf und eine etablierte Tradition des gemeinsamen Unterrichts.¹¹ Sie führt aus:

[...] wir haben da echt uns angestrengt. Wir haben [...] eine Art BewerbungsMAPPE gemacht. [...] und wir waren an jedem Tag der offenen Tür, wir waren beim Singen in der Kirche und wir haben uns da wirklich immer versucht, im Dunstkreis der Schule aufzuhalten [...] und sind schon Mitglied im Förderverein geworden und lauter solche Sachen, wo man denkt: Echt, das muss man machen für die Grundschule? Nicht schlecht. Und dann haben wir einen Platz bekommen [...] (Z. 301-311).

Hier und in der weiteren Erzählung dokumentiert sich, dass Frau Richter die Zusage dieser stark nachgefragten¹² privaten Grundschule (pGS_A) ihrem Engagement zuschreibt: „alles EIGENinitiative. Sonst nichts.“ (Z. 257-258). Als ihr Sohn längst an der Schule beschult wird, habe sie von der Schulleitung allerdings folgendes erfahren:

Wir haben Sie mit Handkuss genommen. [...] das weiß man von außen nicht, ja. Weil ich hab eigentlich, die haben mir hinterher gesagt, dass wir im Grunde alles erfüllt haben, was sie sich wünschen. Ja, also Kind mit Behinderung, was regelbeschult werden kann. Das ist nämlich sehr selten, dass behinderte Kinder regelbeschult werden können (Z. 313-318).

Hier wird die Zuschreibung der erfolgreichen Eigeninitiative und des strategischen Engagements irritiert. Der Zugang zum angestrebten Bildungsort war scheinbar (auch) möglich, da ihr Kind die (informellen) Mitgliedschaftsbedingungen erfüllt: ein behindertes Kind, das regelbeschulbar ist.

3.2 Schulische Platzierung im Modus einer suchend-machtlosen Perspektive auf den lokalen Bildungsraum

Im zweiten Fall geht es um die Erzählung von Herrn Kraus. Er ist der Vater von Timo, zum Zeitpunkt des Interviews ist Timo neun Jahre alt und besucht die 3. Klasse an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Bei Timo wurde im Kleinkindalter eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert, zur Einschulung wurde ihm ein SPF im Bereich emotional-soziale Entwicklung zugeschrieben.

Die zentrale Erfahrungsperspektive, die Herr Kraus mit Blick auf die schulischen Platzierungen entfaltet, haben wir als *Modus einer suchend-machtlosen Perspektive auf den lokalen Bildungsraum* rekonstruiert. Herr Kraus beschreibt im Interview den Wunsch nach einer Beschulung auf einer Regelschule für seinen Sohn. Insgesamt sieht er sich trotz seines Engagements nicht in der Position, den lokalen Bildungsraum in dieser Hinsicht zu bearbeiten und im Hinblick auf erwünschte Platzierungen dauerhaft zu öffnen. Zunächst umgeht Herr Kraus jedoch qua Gestattungsantrag die zuständige Grundschule (GS_D), er habe gehört, dass dort „ÜBERHAUPT gar keine Erfahrung, auch überhaupt kein Wille da war, inklusiv zu arbeiten“ (Z. 468-469). Über persönliche Kontakte kann er sein Kind zunächst an einer Grundschule (GS_E) im Nachbarbezirk unterbringen; die Platzzusage rahmt er als unkalkulierbare, glückliche Fügung, als

11 Die Inklusionsquote beträgt im Schuljahr 2017/18 31,8 Prozent, bereits im Schuljahr 2008/09 war sie überdurchschnittlich hoch (20,3 Prozent).

12 Information aus dem Interview mit der Schulleiterin.

„Sechser im Lotto“ (Z. 493). Herr Kraus beschreibt die zukünftige Klassenlehrerin als äußerst engagiert und zugewandt, Timo sei „mit wehenden Fahnen“ (vgl. Z. 486) willkommen geheißen worden. Nach dem ersten Schuljahr habe die Klassenlehrerin zum ersten Mal auf Schwierigkeiten mit Timo hingewiesen (Z. 58-60). Es folgen mehrere Auseinandersetzungen zwischen den Eltern und der Klassenlehrerin; als Timo dann in der zweiten Klasse ist, sieht diese „für Timo auf der Regelschule in ihrer Klasse keine Zukunft“ (Z. 122-125) mehr. Die Eltern werden in einem Gespräch aufgefordert, einen „Plan B“ (Z. 136) zu entwickeln und Timo von der Schule zu nehmen. Herr Kraus schreibt den Ausschluss von Timo mangelnden schulischen Ressourcen zu und legitimiert damit die Entscheidung der Klassenlehrerin. In der Erzählung dokumentieren sich allerdings auch Enttäuschung und Hilflosigkeit. Die Eltern melden Timo unmittelbar zur Probebeschulung auf der nächstgelegenen Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen an. Herr Kraus beschreibt diese Entscheidung als Möglichkeit, „schnell von der GS_E zu fliehen“ (Z. 440). Timo wird direkt in die Förderschule aufgenommen. Herr Kraus bezeichnet die Situation zum Zeitpunkt des Interviews als „NOTLösung“ (Z. 13, 215), ohne dass deutlich würde, wie und wann ein anderer, aus Sicht der Eltern passenderer, Ort der Beschulung gefunden werden könnte. Denn auch der – durch eine fachkundige Beraterin empfohlene – Versuch, Timo an der gleichen privaten und inklusiv ausgerichteten Grundschule (pGS_A) wie Michael (s. o.) anzumelden, war gescheitert, dort habe es geheißen: „[...] unsere Warteliste ist so lang und wir warten jetzt nicht darauf, dass ein Quereinsteiger jetzt auch noch kommt mit gescheiterter Schullaufbahn auf der Regelschule [...]“ (Z. 300-306).

Im Verlauf des Interviews entfaltet Herr Kraus ein vielschichtiges Wissen über die lokale Schullandschaft und die mit der Umsetzung der UN-BRK institutionalisierten Zuständigkeiten. Er benennt eine Vielzahl an Schulen im Stadtgebiet und im Umland. Aus je unterschiedlichen Gründen scheint keine für Timo geeignet zu sein. Jedoch erscheint die Darstellung des Bildungsraums hier fragmentarisch. Herr Kraus beschreibt sich als überfordert, ratlos und auch machtlos angesichts der Situation und der Vielzahl bislang konsultierten Fachleute:

[...] tatsächlich ist die Frage wie geht es denn weiter. Aber da weiß ich es auch nicht. [...] auch die FACHleute haben praktisch nicht wirklich die Idee, wo ist Timo zu Hause. Das war ja so die Hoffnung, dass irgendjemand kommt und sagt, dann probiert es DORT [...]. Das Ende auf der Regelschule war ja, bis zum Sommer kann er bleiben und dann überlegt EUCH mal was anderes. Also woher soll ich denn wissen, was das Richtige ist und woher soll ich denn wissen, welche Möglichkeiten ich habe? Natürlich kann ich im Internet googeln und ich kann in Foren lesen (..) ((seufzt)) ich kann auch mich wieder an die Frau Müller von der Schule für Kranke wenden [...], aber wenn die mir dann raten, die pGS_A ist vielleicht das Richtige, die pGS_A aber sagt, wir haben aber gar keinen Platz, da bin ich ja schon wieder an einer Grenze, die ICH gar nicht überwinden kann. Da ist eine Hürde, die tut sich auf und Ende. Da ist mein Weg zu Ende. (Z. 397-413)

An dieser Textstelle wird deutlich, dass sich für Herrn Kraus keine Perspektive im Hinblick auf einen zukünftigen, passenden Ort der Beschulung lokal eröffnet und er sich nicht in der Lage sieht, diese Frage weiterführend zu bearbeiten: „Da ist mein Weg zu Ende“ (Z. 413). Metaphorisch drückt sich dies in der scheinbar auch durch Fachleute nicht zu beantwortenden Frage „Wo ist Timo zu Hause?“ (Z. 397) aus. Die Grundlegung für diese Problematik kann bereits in der Zuschreibung eines sonderpädagogischen För-

derbedarfs im Bereich sozial-emotionale Entwicklung gesehen werden. Deren Entstehungshintergrund beschreibt Herr Kraus wie folgt:

Also, es wird ja der Förderbedarf wird ja festgestellt und daraus ergibt sich dann eben so, wo bin ich richtig. (..) [...] Und DA wurde dann eben festgestellt, nee es gibt keinen Förderschwerpunkt (..) Sprache, es gibt keinen Förderschwerpunkt, ich weiß gar nicht, welche es noch gibt, wie auch immer. Bei Timo war es dann eben dieses: Na, dann bleibt ja nur noch EmSoz (Z. 422-427).

Die Zuschreibung des Förderbedarfs bei Timo scheint kontingent, wobei eine solche Kategorisierung ja eigentlich verspricht, die Antwort auf die Frage „Wo bin ich richtig?“ (Z. 422) bereitzuhalten. Mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung bekommt Timo zudem einen Förderschwerpunkt zugewiesen, für den keine zusätzlichen Ressourcen in Form von Förderschulstunden vorgesehen sind, was Herr Kraus mehrfach als Problem markiert. Er beschreibt sich als den systemischen und lokalen Rahmenbedingungen ausgeliefert. Rückblickend wird so auch die eigentlich als gelungen dargestellte schulische Platzierung an der Schule GS_D (qua Gestattungsantrag) als Scheitern und Enttäuschung gerahmt. Es gelingt nicht, den ‚richtigen Ort‘, ein „Zuhause“ (Z. 402) für Timo in der lokalen Schullandschaft zu finden. Dies zeigt sich u. a. auch in der besuchten Förderschule, die Timos Förderschwerpunkt (sozial-emotionale Entwicklung) eigentlich gar nicht bedient.

4 Synthetisierender Fallvergleich und Ausblick

Anhand der Interviewausschnitte wurden zwei Modi schulischer Platzierung vorgestellt, die die Erfahrungen der Eltern mit Zugangsmöglichkeiten zum lokalen Schulangebot sowie elterliche Syntheseleistungen (im Anschluss an Löw 2001) resp. Konstruktionen eines lokalen Bildungsraums strukturieren. Den Ausgangspunkt bildete dabei zunächst ein städtischer Bildungsraum und die dort verankerte Schulangebotsstruktur.

Herausgearbeitet wurden vor diesem Hintergrund unterschiedliche Rahmungen des schulischen Platzierungsgeschehens: Während Frau Richter das Geschehen im Modus der Selbstwirksamkeit und des eigenen strategischen Engagements deutet, sieht sich Herr Kraus fremdbestimmt und machtlos, den schulischen Weg seines Kindes zu beeinflussen. Er befindet sich in einem andauernden Suchprozess nach einem passenden schulischen Ort für Timo. Er engagiert sich zwar, sieht sich aber angesichts von Rückschlägen sowie fehlender Optionen als gescheitert und seine Bemühungen als verfehlte Investition (Z. 413). Als verantwortlich für das Scheitern und die verwehrteten Zugangschancen für seinen Sohn zu einer Regelbeschulung zeichnet er systemische und lokale Rahmenbedingungen. Am Beispiel von Timo zeigt sich das so genannte „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann 1993) als doppelt problematisch: Timo wird mit einem Label versehen, das weder ausreichend Ressourcen für die aufnehmenden Schulen bereithält, noch einen unproblematischen Anschluss an eine passende (Förder-)Schule ermöglicht, auch erscheint das Label eher als Verlegenheitslösung. Auf die Frage „Wo bin ich richtig?“ gibt es für Timo scheinbar keine Antwort; der weitere bildungsinstitutionelle Weg ist – zumindest zum Zeitpunkt des Interviews – kontingent.

Um das Dilemma fehlender Ressourcen zu bearbeiten und Timo für Regelschulen anschlussfähiger zu machen, wird sogar diskutiert, das Label zu ändern – aus Sorge vor kritischen Nachfragen wird davon abgesehen (Z. 646). Die Ressourcenfrage stellt sich für Frau Richter in dieser Art und Weise nicht. Während ihr Kind Michael dem aus Sicht der sich als inklusiv positionierenden Schule (pGS_A) idealen Schülerbild des „regelbeschulbaren behinderten Kindes“ zu entsprechen scheint, formiert sich Timos Bildungsweg im Gegenhorizont dieses idealisierten Schülerbildes: Ihm wird von dieser Schule eine „gescheiterte Schullaufbahn“ (Z. 300-306) attestiert und daher abgelehnt.

Auf der Ebene des kommunikativen (Raum-)Wissens artikulieren beide Eltern sowohl formales als auch informelles Wissen über die lokale Schulangebotsstruktur und institutionalisierte Zuständigkeiten sowie über informelle Schulprofile hinsichtlich der Praktiken und Aufnahmewahrscheinlichkeiten.

Auf der Ebene des impliziten Wissens dokumentiert sich bei Herrn Kraus die wiederkehrende Erfahrungsperspektive, auf eine *Anerkennung von Differenz* von außen angewiesen zu sein, während sich bei Frau Richter die Orientierung an einer *Anerkennung von Egalität* zeigt. Während sie darauf insistiert, dass ihr Sohn als „normal“ und „kognitiv nicht beeinträchtigt“ zu sehen ist und im Regelschulsystem lernzielgleich unterrichtet werden kann (Z. 430-432), ist Herr Kraus auf der Suche nach einem Schulplatz, bei dem sein Sohn in seiner ‚Beeinträchtigung‘ anerkannt und gefördert wird. Nahegelegt wird damit, dass die mit der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verbundenen Erfahrungsräume sich je nach Lagerung der Beeinträchtigung und Behinderung voneinander unterscheiden. Gleichzeitig beschreiben die Eltern ähnliche Erfahrungen: Erstens lässt sich für beide eine schulische Platzierung im lokalen Bildungsraum nicht jenseits des zSPF und auch nicht berechenbar organisieren. Zweitens erfordert eine im Sinne der Eltern erfolgreiche schulische Platzierung hohes Engagement und viel Selbstverantwortung – so machen beide die Erfahrung, auf sich selbst zurückgeworfen zu sein, um einen ‚Plan B‘ zu entwickeln. Drittens sind beide an einer formal inklusiven Beschulung (an den Grundschulen) orientiert. Dennoch hält der lokale Bildungsraum für die jeweiligen Kinder verschiedene Ein- und Ausschlüsse bereit, wobei die Prozesse der schulischen Platzierung für beide Eltern wiederkehrend durch Kontingenzen geprägt sind. Unterlaufen und prekär werden mitunter auch institutionalisierte Raumstrukturen – so etwa, als die eigentlich zuständige Grundschule Michael ablehnt.

Vor diesem Hintergrund ließe sich – für den Inklusionsdiskurs – die These des „unvermarktbarsten Kindes“ (Ball 2003: 67) erneut diskutieren. Es deutet sich für die weiterführende Rekonstruktion und Typenbildung an, dass insbesondere die unterschiedlichen Förderschwerpunkte sowie die ihnen zugrundeliegenden Diagnosen relevante Strukturbedingungen für das konjunktive Erfahrungswissen von Eltern in Bezug auf schulische Platzierungen im Kontext lokaler Bildungsräume darstellen und weniger sozial-strukturelle Merkmale¹³. Sowohl Familie Richter als auch Familie Kraus sind einem akademischen Milieu zuzuordnen, bearbeiten bzw. erfahren jedoch die Platzierung ihrer Kinder in unterschiedlichen Modi. Sozio-ökonomischer Hintergrund, Migration und insbesondere Segregation etwa werden in unserem Projekt wiederum von den Interviewten aus

13 Allerdings kann dies auch auf eine Selektivität elterlicher Interviewpartner*innen im Projekt verweisen.

dem schulischen Kontext (insb. Schulleitungen von Förderschulen) stark thematisiert. Welche ungleichheitsbezogenen Effekte sich auf der Ebene konjunktiver Erfahrung von Eltern im Hinblick auf einen konkreten lokalen Bildungsraum zeigen, ließe sich weiterführend über einen Vergleich verschiedener lokaler Kontexte – seien es verschiedene Quartiere oder auch verschiedene Städte – herausarbeiten.

Autorenangaben

Jun.-Prof. Dr. Anja Hackbarth
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
AG Schulpädagogik, Fachbereich 02, Inst. f.
Erziehungswissenschaft
55099 Mainz
hackbarth@uni-mainz.de

Dr. Patricia Stošić (Ansprechpartnerin)
Goethe-Universität Frankfurt, Inst. f. Allg.
Erziehungswissenschaft
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
D-60629 Frankfurt am Main
stosic@em.uni-frankfurt.de

Lea Thönnies
Goethe-Universität Frankfurt, Inst. f. Allg.
Erziehungswissenschaft
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
D-60629 Frankfurt am Main
thoennes@em.uni-frankfurt.de

Literaturverzeichnis

- Ball, Stephen J. (2003): Urbane Auswahl und urbane Ängste: Zur Politik elterlicher Schulwahlmöglichkeiten. Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23/H. 89, S. 59-74.
- Blanck, Jonna M. (2015): Die vielen Gesichter der Inklusion: Wie SchülerInnen mit Behinderung unterrichtet werden, unterscheidet sich innerhalb Deutschlands stark. WZBrief Bildung, Nr. 30. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Berlin u.a.: Barbara Budrich, S. 233-259.
- Dirks, Sebastian/Kessl, Fabian (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 507-526.
- Ecarius, Jutta/Löw, Martina (1997): Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Wiesbaden: Springer VS.
- Freitag, Tim/Jahnke, Holger/Kramer, Caroline (2018): Bildungsgeographische Perspektiven auf Bildung und Raum. In: Sixt, Michaela/Bayer, Michael/Müller, Doreen (Hrsg.): Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Münster: Waxmann, S. 21-37.

- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder: pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Gasterstädt, Julia (2019): *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse der Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kemper, Thomas/Goldan, Janka (2019): *Analysen zur Entwicklung der schulischen Inklusion. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von Nordrhein-Westfalen*. In: DDS – Die Deutsche Schule. Beiheft 14, S. 234-250.
- Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kronig, Winfried (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2020): *Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, Jens Oliver (2020): *Eine performanztheoretische Perspektive auf Schulwahlentscheidungen*. In: Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna/Breidenstein, Georg (Hrsg.): *Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-38.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löw, Martina (2011): *Städte als sich unterscheidende Erfahrungsräume. Grundlagen für eine sinnverstehende Stadtsoziologie*. In: Herrmann, Heike/Keller, Carsten/Neef, Rainer/Ruhne, Renate (Hrsg.): *Die Besonderheit des Städtischen. Entwicklungslinien der Stadt(soziologie)*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-68.
- Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2005): *Raumsoziologie*. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-48.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, Kerstin/Gerlach, Jennifer Marie (2016): *Sich entscheiden als praktisches Tun. Methodologische Überlegungen einer praxeologischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule*. In: ZQF - Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 17/H. 1-2, S. 205-220.
- Reutlinger, Christian (2011): *Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit - Kritischer Blick auf das „Räumeln“ im Bildungsdiskurs*. In: Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 51-69.
- Sikorski, Sandra (2007): *Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53/H. 3, S. 284-298.
- Stošić, Patricia (2011): *„MachtRäume“ und „RaumMächte“. Ein theoretisches Modell zur Analyse lokaler Bildungsräume*. In: Amos, Sigrid Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 275-300.
- Weishaupt, Horst (2019): *Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17*. In: DDS – Die Deutsche Schule. Beiheft 14, S. 251-267.