

# PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG

Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

ZULASSUNGSARBEIT zum STAATSEXAMEN

## **Ein Schulhof für alle**

*Chancen und Hindernisse in der Rauman eignung des Schulhofes*

Eingereicht von:

Silvan Koch  
[REDACTED]  
[REDACTED]

[REDACTED]  
Lehramt:

[REDACTED]  
WHRS/PO2011

E-Mail:  
[REDACTED]

silvan.koch@stud.ph-freiburg.de  
[REDACTED]

Gutachter/in:

Prof. Dr. Gabriele Sobiech  
Prof. Dr. Ilka Lüsebrink

Ort:

Freiburg i. Br.

Abgabedatum:

09.06.2021

# Inhalt

Vorwort.....	3
1 Einleitung.....	5
2 Forschungsziele und Übersicht.....	6
3 Theoretische Bezüge und sensible Konzepte .....	8
3.1 Die Soziologie des Raumes.....	8
3.1.1 Die traditionellen Raumverständnisse.....	9
3.1.2 Das klassische Aneignungskonzept.....	10
3.1.3 Das relationale Raumverständnis .....	11
3.1.4 Das erweiterte Aneignungskonzept.....	12
3.2 Macht - Körper - Raum - Behinderung - Assoziation.....	13
3.2.1 Macht und Körper.....	14
3.2.2 Körper und Raum .....	15
3.2.3 Raum und Behinderung.....	17
3.2.4 Behinderung und Assoziationen.....	18
3.3 Raumaneignung - Grundlage für In- und Exklusionsprozesse .....	21
3.4 Das Spiel - Grundlage für Raumaneignung.....	22
4 Darstellung des Forschungsstandes und Verortung.....	24
4.1 Inclusive Spaces 2.0 (Buchner, 2018).....	24
4.2 Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum (Derecik, 2011) .....	25
4.3 Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse (Diketmüller, 2007).....	26
4.4 Raum und Inklusion (Trescher & Hauck, 2020).....	29
4.5 Einstellung von Kindern gegenüber Peers mit Förderbedarf (Löper, 2020).....	31
4.6 Verortung der Arbeit.....	34
5 Forschungsdesign.....	35
5.1 Feldbeschreibung .....	35
5.2 Sampling .....	37
5.3 Erhebungsmethode.....	38
5.4 Auswertungsmethode.....	40

5.4.1	Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten .....	41
5.4.2	Aneignung als Erweiterung des Handlungsspielraumes .....	42
5.4.3	Aneignung als Veränderung von Situationen .....	42
5.4.4	Aneignung als Verknüpfung von Räumen .....	43
5.4.5	Aneignung als <i>Spacing</i> .....	44
5.4.6	Aneignung als Grenzüberschreitung (ein Sonderfall).....	45
5.5	Methodologische Prinzipien .....	47
6	<b>Darstellung der empirischen Befunde ... Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>	
6.1	Beobachtung I: Fußballplatz .....	49
6.2	Beobachtung II: Klettergerüst.....	52
6.3	Beobachtung III: Tischtennisplatte .....	55
6.4	Beobachtung IV: Rutsche .....	57
6.5	Beobachtung V: Fußballplatz (2).....	59
6.6	Beobachtung VI: Kletterstange.....	62
7	<b>Zentrale Erkenntnisse und daraus resultierende Kategorienbildung .....</b>	<b>66</b>
7.1	Regel-Ressourcen-Komplexe und Abhängigkeitsverhältnisse .....	68
7.1.1	Aneignung in Abhängigkeit von Freiwilligendienstleistenden .....	69
7.1.2	Aneignung in Abhängigkeit von gleichaltrigen Peers .....	72
7.1.3	Aneignung in Abhängigkeit von individuell-/körperbezogenen Eigenschaften....	75
7.1.4	Aneignung in Abhängigkeit von baulich-strukturellen Voraussetzungen.....	77
7.1.5	Aneignung in Abhängigkeit vom Ordnungs- und Regelwerk .....	78
8	<b>Fazit.....</b>	<b>81</b>
9	<b>Erweiterter Ausblick .....</b>	<b>85</b>
I	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>89</b>
II	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>94</b>
III	<b>Anhang.....</b>	<b>95</b>
1	<b>Feldnotizen.....</b>	<b>95</b>
1.1	Beobachtung I: Fußballplatz (1) .....	95
1.2	Beobachtung II: Klettergerüst.....	96
1.3	Beobachtung III: Tischtennisplatte .....	97
1.4	Beobachtung IV: Rutsche .....	98
1.5	Beobachtung V: Fußballplatz (2).....	99
1.6	Beobachtung VI: Kletterstangen.....	100
2	<b>Plagiatserklärung.....</b>	<b>101</b>

## Vorwort

„Ohne Angst verschieden sein“. Dies nennt Theodor W. Adorno in seinem 1951 erschienenen Werk *Minima Moralia* eine Grundvoraussetzung für ein demokratisches Miteinander.

Wie schon Adorno postulierte, bildet die gesellschaftliche Akzeptanz der Verschiedenartigkeit ein legitimes gesellschaftliches Ziel. Dieses Ziel rückt gerade heute, befeuert durch zeitgeistige Strömungen wie etwa feministische Bewegungen, *Black Lives Matter* (BLM), den Diskurs um globale Flüchtlingsströme oder das Erstarken der *Queer-Community* merkbar in den Fokus der Öffentlichkeit. Der europaweit zunehmende Rechtspopulismus als eine Art reaktionäre Gegenbewegung erinnert unweigerlich an eine weitere Forderung Adornos (vgl. 1966), das Ziel jeder Pädagogik müsse darin liegen, dass sich Auschwitz niemals wiederhole. Adornos ganz eigenes Berufsethos begleitet mich seit dem Tag, an dem ich ihm das erste Mal begegnet bin. Im Hinblick auf meine spätere Profession als Lehrkraft sehe ich mich deshalb unweigerlich der Frage gegenüber, was diese gesellschaftlichen Entwicklungen für mich ganz persönlich bedeuten. Die einleitend angesprochene Frage nach der Verschiedenartigkeit und dem gesellschaftlichen Umgang damit tritt bildungspolitisch vor allem im Kontext der Inklusionsdebatte zutage. Um einen derart komplexen Begriff wie Inklusion zu durchdringen, halte ich es für meine Verantwortung, mich dabei nicht nur auf die gängige Literatur zu beschränken, sondern Inklusion durch eigenständiges Explorieren für mich erfahrbar zu machen. So hat die vorliegende Arbeit auf der Meta-Ebene zum Ziel, sich in der intensiven theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit diesem kontrovers diskutierten Gesellschaftsphänomen der Frage anzunähern, was Inklusion auch für mich selbst und meine Mitmenschen bedeutet.

Eine erstmalige Erweiterung meiner persönlichen Perspektive zu diesem Thema fand bereits im Kontext eines im Wintersemester 2019/20 besuchten Seminars zum Thema „Raum“ statt. Obgleich nicht explizit damit in Zusammenhang gebracht, verdichtete sich im Verlauf des Seminars der Eindruck, der Begriff der Inklusion könne gerade vor dem Hintergrund raumsoziologischer Kategorien zu einem kohärenteren Konzept für mich werden. Ein weiteres Theorem, mit dem ich im Zusammenhang dieses Seminars erstmals in Kontakt kam, ist Foucaults Annahme, Gesellschaften seien maßgeblich durch die ihnen innewohnenden dynamischen Machtverhältnisse gekennzeichnet. Foucaults Machtbegriff sollte sich seitdem immer wieder als erhellend erweisen, um mir historische und aktuelle Gesellschaftsphänomene erklärbar zu machen.

Hinzu kommt die Tatsache, dass ich bereits einige Erfahrungen im Bereich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit speziellem Förderbedarf in verschiedenen Kontexten gesammelt habe. In mir reift allmählich der Entschluss, mich nach meinem Examen weiter in Richtung des sonderpädagogischen Bereiches zu entwickeln und eventuell ein Aufbaustudium zu beginnen. Ungeachtet der Entscheidung, später an einer Regel- oder Förderschule zu unterrichten, ist festzuhalten, dass Inklusion unweigerlich zu einem Kernaspekt meines künftigen Berufsalltags werden wird.

# 1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Januar 2009 steht eine Vielzahl gesellschaftlicher Bereiche in Deutschland vor großen Herausforderungen. Danach soll jedem Menschen per Gesetz gesellschaftliche Teilhabe zugesprochen werden, und zwar ungeachtet seiner individuellen Heterogenitätsmerkmale (vgl. UN, 2008, S. 9). Die Umsetzung dieses Beschlusses bleibt Angelegenheit des jeweiligen Mitgliedsstaates. In Deutschland hat dies einen bildungsadministrativen Transformationsprozess zur Folge, der die vermehrte Beschulung von Schüler\*innen mit einem zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen vorsieht (vgl. Hinz, zit. in Köpfer, 2017). Dabei ist zu beachten, dass es sich nicht nur um ein temporäres bildungspolitisches Projekt handelt, sondern um einen gesamtgesellschaftlichen, teilhabeorientierten Reformprozess, der Zivilgesellschaft und Politik gleichermaßen beansprucht. Nicht zuletzt deshalb erfordert der Umgang mit dem Begriff *Inklusion* ein hohes Maß an Sensibilität.

Während die Notwendigkeit der Inklusion im Kontext des schulischen Unterrichts sowie ihre Ziele, Chancen und Probleme bereits weitgehend in den wissenschaftlichen Diskurs Eingang gefunden haben, möchte sich die vorliegende Arbeit mit dem Sozialisations- und Lernort des inklusiven Schulhofs auseinandersetzen. Die bundesweiten Inklusionsbemühungen der letzten Jahre haben auf formaler Ebene zu einer breiteren Zugänglichkeit des Schulhofes im Sinne eines physischen Raumes geführt. Da der Schulhof jedoch die Schnittstelle zwischen formalem und informellem Sozialisations- und Lernort repräsentiert (vgl. Derecik, 2011, S. 12), stellt sich hier ganz besonders die Frage, inwiefern die Aneignung des physischen Raumes auch eine Aneignung des sozialen Raumes impliziert. Die vorliegende Forschungsarbeit versteht sich als Beitrag zur Beantwortung dieser Frage.

## 2 Forschungsziele und Übersicht

Das grundlegende Forschungsziel dieser Arbeit ist es zunächst, einen Einblick in die komplexe Interaktionslandschaft des inklusiven Schulhofes zu gewinnen. Auf Grundlage der dadurch gewonnenen Erkenntnisse wird versucht, in theoretischer Hinsicht Anknüpfungspunkte zwischen den wissenschaftlichen Diskursen über die Inklusion, der Aneignung von Raum und dem gemeinsamen Spiel herzustellen. Aus den zentralen Zusammenhängen von Raum und sozialer Teilhabe in Form von Raumaneignung leitet Deinet (1999) die Notwendigkeit ab, operationale Kategorien zu finden, die diese Aneignung beobachtbar machen. Er schreibt:

*„Es erscheint deshalb von Interesse, in einem ersten Schritt zu fragen, wie der Lebensraum von Kindern strukturiert ist, um dann untersuchen zu können, wie und wo Aneignungskonzepte stattfinden, wodurch diese behindert oder gefördert werden“* (zit. nach Derecik, 2011, S. 63).

Die vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten des inklusiven Schulhofes und die damit einhergehenden sozialen Interaktionen bieten eine adäquate Beobachtungsgrundlage zur Beurteilung von Raumaneignung und somit von Inklusions- und Teilhabevorgängen. Als theoretische Grundlage zur Beurteilung dieses Vorganges dient in der vorliegenden Arbeit das relationale Raumkonzept nach Martina Löw (2015). In diesem Kontext werden zudem der Machtbegriff nach Foucault (1975/76/77/78) sowie der Körperbegriff nach Gugutzer und Schneider (2007) mit der Differenzkategorie der Behinderung in Zusammenhang gebracht.

Zur Datenerhebung wurde eine Reihe von Bewegungs- und Interaktionsbeobachtungen auf dem Schulhof der Waldorfschule Emmendingen durchgeführt. Diese Erhebungsphase wurde bereits im Wintersemester 2019/20 im Rahmen einer Seminararbeit zum Thema Raumsoziologie durchgeführt. Mit Hilfe einiger theoriebezogener Anpassungen konnten diese Beobachtungen für die weitere Forschung nutzbar gemacht werden. Auf dem Schulhof der Waldorfschule Emmendingen begegnen sich Schüler\*innen und Jugendliche in einem stark heterogen geprägten Sozialraum. Im Sinne eines tieferen Verständnisses fiel die Entscheidung zunächst auf eine Methodentriangulation, bestehend aus einer Beobachtungsreihe (I), leitfadengestützten Expert\*inneninterviews (II) und einer Einzelbeobachtung (III). Dies sollte vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Abgleichung schulspezifischer Daten stattfinden (Schulhofgelände, Schulordnung, Schulkultur etc.). Da der Zugang zum Feld aufgrund der aktuellen Covid-19-Situation erschwert war, wurde die praktische Umsetzung des ursprünglichen Forschungsvorhabens auf die Auswertung der Beobachtungen und die daraus resultierende Kategorienbildung beschränkt. Die übrigen Untersuchungsphasen wurden in dieser Arbeit

lediglich hypothetisch behandelt und in einem an das Fazit anschließenden erweiterten Ausblick dargelegt.

Die anhand der Beobachtungen gewonnenen Ergebnisse zur Wechselbeziehung von Raum und Subjekt sowie die daraus resultierende Kategorienbildung sollen zu einem besseren Verständnis von sozialen Vorgängen auf dem heterogenen Schulhof beitragen. Dies soll schließlich zu einem Erkenntniszuwachs hinsichtlich einer heterogenitätsfreundlichen Schulhofkonzeption führen. Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich folgendermaßen: Nach der Erarbeitung des theoretischen Rahmens werden eine Reihe für die Untersuchung grundlegender sensibler Konzepte behandelt. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand anhand einer Reihe von Studien vorgestellt, die sich weitestgehend mit Aneignungsprozessen bzw. In- und Exklusionsprozessen im schulischen Kontext befassen. Auf die genannten Studien wird innerhalb der vorliegenden Arbeit kontinuierlich Bezug genommen. Darauf folgt die Beschreibung des Forschungsdesigns, welches das Forschungsfeld, das Sampling und das methodische Vorgehen des Projektes erläutert. Bevor sich die Arbeit einem abschließenden Fazit widmet, werden die empirischen Befunde dargestellt und ausgewertet.



### 3 Theoretische Bezüge und sensible Konzepte

In diesem Teil sollen die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Untersuchung erarbeitet werden. Zunächst wird der Perspektivwechsel von einem absoluten zu einem gesellschaftlichen Raumverständnis skizziert (Stichwort *Spiral Turn*), welcher in der Grundannahme des relationalen Raums und den damit verbundenen erweiterten Aneignungsdimensionen resultiert (vgl. Löw, 2015). Anschließend widmet sich die Arbeit dem Exkurs *Macht – Körper – Raum – Behinderung – Assoziation*. Dieser hat zum einen das Ziel, die dieser Arbeit zugrunde liegenden sensiblen Begrifflichkeiten zu klären, zum anderen soll er als Hinleitung und theoretische Verknüpfung der Themen *Raum* und *Inklusion* dienen. Dabei wird zunächst der Begriff des Körpers aus der Perspektive des Machtkonzeptes von Michel Foucault betrachtet. Danach wird der Körper als Objekt subjektiver Einschreibungen im Kontext der soziologischen Kategorie des Raumes betrachtet. Schließlich widmet sich die Arbeit der Differenzkategorie der Behinderung und ihren Implikationen für die (Nicht-)Zugänglichkeit zu sozialen Räumen, die maßgeblich durch die habitusgesteuerte Dimension der Assoziation hervorgebracht wird.

Abschließend wird das gemeinsame Spiel aus soziologischer Perspektive betrachtet. Es wird in einen Sinnzusammenhang mit der Aneignung von Raum gebracht, der als Indikator für Inklusion fungiert und in dessen Kontext sich Potenziale für Teilhabe- und Selbsterfahrungsprozesse entfalten oder nicht entfalten.

#### 3.1 Die Soziologie des Raumes

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit spricht eine Vielzahl von Gebieten an, die sozialtheoretisch relevant sind. Zum einen impliziert sie die Frage nach der Soziologie der Behinderung und inwieweit diese gesellschaftlich konstruiert ist. Zweitens behandelt sie den Inklusionsgedanken als soziologisches Phänomen, der sich aus dem Anspruch ergibt, Menschen mit unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmalen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Drittens behandelt sie die Frage, welche Bedeutung die gemeinsame Bewegung und das Spielen (-wollen) als Voraussetzung und Ausdruck dieser Teilhabe haben. All diese Teilgebiete werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit gemäß der Theorie zur Soziologie des Raumes nach Löw (2015) betrachtet.

Löws Überlegungen zur Aneignung physischen und sozialen Raumes werden sich wie ein roter Faden durch die gesamte Arbeit ziehen. Deshalb werden zunächst die von ihr vertretenen Grundannahmen zur Raumaneignung und Raumkonstitution<sup>1</sup> beschrieben. Anschließend werden alle weiteren relevanten Begriffe unter den Prämissen von Löws Raumtheorie behandelt.

### 3.1.1 Die traditionellen Raumverständnisse

Bevor die relationale Raumvorstellung und die daraus resultierenden Raumaneignungskonzepte nach Löw (2015) untersucht werden, wird im Folgenden zunächst auf die traditionell tradierten Raumvorstellungen des absoluten bzw. relativen Raumes eingegangen.

Lange Zeit wurde das Phänomen des *Raumes* in Gesellschaftsanalysen kaum berücksichtigt. Dies ist vor allem auf das damals weit verbreitete Raumverständnis des absoluten Raumes zurückzuführen. Laut der wissenschaftlichen Tradition des absoluten Raumes ist der Raum eine Art „Container“ oder Behälterraum (vgl. ebd., S. 24). Der als Behälter verstandene Raum umschloss, wie der Name schon sagt, die Dinge, Lebewesen und Sphären wie ein Behältnis, ohne dabei von sozialen Aushandlungsprozessen tangiert zu werden (vgl. ebd., S. 63). Dieser Behälter repräsentierte folglich eine selbständige und universelle Wirklichkeit, unabhängig von Bezugsnormen oder menschlicher Konstruktionsleistung. Raum und Materie wurden dabei als zwei voneinander getrennte Wirklichkeiten betrachtet (vgl. ebd., S. 27). Dieses Raumverständnis vom starren, unveränderbaren Raum führte zu einer eingeschränkten Forschungsperspektive. Um gesellschaftliche Umstände untersuchen zu können, die sich aus der Wechselwirkung von (strukturgesetzabhängigen) sozialen und räumlichen Strukturen ergeben, war eine Erweiterung des Raumverständnisses im sozialwissenschaftlichen Kontext unumgänglich.

---

<sup>1</sup> Der Unterschied zwischen der Raumkonstitution und der Raumaneignung besteht darin, dass die Raumkonstitution der Raumaneignung gewissermaßen vorangeht. Die Raumkonstitution beschreibt die „relationale (An)Ordnung materieller und sozialer Güter“ an Abhängigkeit aller beteiligten Elemente (Löw, 2015, S. 155f.). Die Raumaneignung hingegen beschreibt die individuelle Nutzung, Gestaltung oder Dominanz bestimmter Räume, die über Wahrnehmungs- und Aushandlungsprozesse gesteuert werden. Die Möglichkeiten, sich Raum anzueignen, sind in hohem Maße von Machtverhältnissen abhängig, die in den räumlichen Strukturen eingelagert sind. Das Beispiel des unter anderem von Foucault (1977) thematisierten Mensch-Raum-Verhältnisses in Gefängnissen veranschaulicht, dass die Insassen zwar zur Raumkonstitution beitragen, dass die Raumaneignungsmöglichkeiten aber auch durch bestimmte Machttechniken stark eingeschränkt sind.

Veranlasst durch die Veröffentlichung von Albert Einsteins revolutionärer Relativitätsformel<sup>2</sup> wurde das Konzept des absoluten Raumes erstmals auf breiter wissenschaftlicher Ebene in Frage gestellt. Nach diesem Konzept sind Raum und Zeit stets von dem jeweiligen Bezugssystem abhängig, also niemals absolut. In der Physik, aber auch auf anderen wissenschaftlichen Gebieten wie der Philosophie und eben auch der Soziologie etablierte sich allmählich die Vorstellung eines relativen Raumes. Im Kontext der Sozialforschung verhalf der französische Soziologe Pierre Bourdieu dem relationalen Raumverständnis zu größerer Popularität, indem er eine trennscharfe Linie zwischen den eng verbundenen materiell-physischen und sozialen Dimensionen des Raumbegriffs zog. Der enorme Einfluss von Bourdieus raumsoziologischen Theorien auf die heutige Raumforschung ist vor allem durch seinen richtungsweisenden Blick auf den Zugang und das Nutzungsverhalten von Räumen durch die sogenannten Habitusträger begründet, die laut Bourdieu stets von der jeweiligen Kapitalausstattung abhängig sind (vgl. ebd., 27).

Das relative Raumverständnis ließ nun erstmals eine Perspektivenvielfalt in Abhängigkeit vom Subjekt zu. Im soziologischen Zusammenhang wurde der Raum nicht mehr allein nach physikalischen Gesetzmäßigkeiten, sondern vor allem nach einem erkenntnistheoretischen Verständnis bestimmt. Demzufolge hat der Raum die erfahrungsbasierte Funktion, das Wahrgenommene wie eine Schablone zu ordnen (vgl. ebd., S. 28ff.). Trotz der dadurch erweiterten Perspektive auf die Kategorie *Raum* sahen sich die Sozialwissenschaften durch die Doppeldeutigkeit des Raumes unweigerlich Problemen gegenüber. Martina Löw sollte Jahrzehnte später ein relationales Raumverständnis gewinnen, das in der Lage ist, diese beiden Raumverständnisse zu integrieren. Hierauf wird ausführlicher in Abschnitt 3.1.3 Bezug genommen.

### **3.1.2 Das klassische Aneignungskonzept**

Bevor das dieser Arbeit zugrunde liegende Raumverständnis thematisiert wird, soll nun der Vollständigkeit wegen kurz auf das klassische Aneignungskonzept nach Leontjew eingegangen werden. Der sowjetische Psychologe Alexei Leontjew entwickelte das klassische Raumaneignungskonzept in Auseinandersetzung mit den genannten kulturell tradierten Raumvorstellungen. Es gilt als Gegenentwurf zum Zustand der Entfremdung, wie er vom

---

<sup>2</sup> Relativistische Raumkonzepte finden allerdings in Ansätzen schon bei Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) Erwähnung, der Raum bereits als „Inbegriff möglicher Lagebedingungen überhaupt“ versteht (zit. in ebd., S.27)

Marxismus analysiert wird. Das klassische Aneignungskonzept von Leontjew besagt, dass die durch das Industriezeitalter des Menschen entfremdete Umwelt (bzw. der gesellschaftliche Raum) durch Aneignungsprozesse wieder von ihm angeeignet werden muss (vgl. Derecik 2011, S. 58). Die Entwicklung des Menschen ist dabei als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und somit als „Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur“ (Deinet, zit. in ebd., S. 58) zu verstehen. Da sich sowohl gegenständliche als auch symbolische Kultur im gesellschaftlichen Raum manifestieren, sind Gegenstandsbedeutung und Raumbezug untrennbar miteinander verbunden (vgl. ebd., S. 63).

### **3.1.3 Das relationale Raumverständnis**

Vom soziologischen Standpunkt aus betrachtet, stoßen die beiden entgegengesetzten Raumverständnisse des absoluten und des relativen Raumes sowie das daraus resultierende Aneignungskonzept nach Leontjew jedoch an ihre Grenzen, denn für den Menschen bleibt jede räumliche Wirklichkeit ohne menschliches Erleben bedeutungslos (vgl. Derecik, 2011, S. 44). Deshalb integriert Löw diese zwei kulturell tradierten Raumvorstellungen, die lange Zeit als weitestgehend diametrale Raumverständnisse betrachtet wurden, in ein relationales Raumverständnis (vgl. ebd., S. 21). Relational meint, dass Raum dabei verstanden wird als „Konfiguration oder Netzwerk, welches Menschen, Dinge oder Handlungen in eine Ordnung bringt bzw. eine Ordnung zum Ausdruck bringt“ (Löw zit. nach ebd., S. 21). So bietet der Raum nicht mehr lediglich den Rahmen sozialer Wirklichkeit für die in ihm stattfindenden Aushandlungsprozesse, sondern avanciert vielmehr selbst zu einem an den Aushandlungsprozessen beteiligten Akteur. Die veränderte Raumvorstellung eines relationalen bzw. prozessualen Raumes beschreibt diesen als uneinheitlich statt einheitlich, als diskontinuierlich statt kontinuierlich, als beweglich statt starr sowie als Raum, der die Trennung von Subjekt und Raum überwindet (vgl. Löw, 2015, S.88). Die Kernthese Löws definiert Raum als „*relationale (An)ordnung von Gütern und Menschen (Lebewesen) an Orten*“ (ebd., S. 224).

Zunächst soll anhand der einzelnen Begriffe erklärt werden, wie diese These zu verstehen ist. Mit *Gütern* sind in erster Linie materielle Güter gemeint, die aufgrund der Konstruktionsleistung des Menschen zu symbolischem Wert gelangen. Der *Mensch* ist in zweierlei Hinsicht an der Konstitution des Raumes beteiligt: Zum einen kann er Bestandteil der zu Räumen verknüpften Elemente sein, zum anderen ist die Verknüpfung selbst eine menschliche Konstruktionsleistung. Der *Ort* repräsentiert dabei den physischen, zumeist geographischen Raum. Orte sind Ziel und Resultat der Platzierung von Menschen und Gütern,

wodurch sie erst kenntlich gemacht werden. Die Konstruktion von Räumen bringt unablässig Orte hervor, wobei diese ihrerseits die Entstehung von Räumen bedingen. Der Begriff der *Relationalität* beschreibt, dass der Raum durch relationale Anordnung der Elemente *Mensch* und Güter bzw. ihrer Figurationen entstehen, also deren Verhältnis zueinander. Der Begriff *(An)Ordnung* ist einerseits auf struktureller Ebene im Sinne der Ordnung der Elemente zu verstehen. Doch nicht nur Menschen und soziale Güter befinden sich in einer dynamisch-relationalen Anordnung, auch Räume selbst sind Gebilde, die sich verändern. Sie können als konkurrierende Raumkonstitutionen gefasst werden, die gerade durch die zugrunde liegenden Aushandlungsprozesse immer fließend sind (vgl. ebd., S. 65).

Andererseits weist der relationale Raum auf das *Anordnen* von Elementen als Handlungsdimension hin. Das Anordnen kann als Aneignungsprozess beschrieben werden, der analytisch in zwei weitere Prozesse unterteilt werden kann. Diese Sub-Prozesse nennt Löw *Syntheseleistung* und *Spacing* (vgl. ebd., S. 24). Sie bilden im Weiteren eine Grundlage für die Konzeption dieser Untersuchung.

### **3.1.4 Das erweiterte Aneignungskonzept**

Löw kritisiert das klassische Aneignungskonzept, da es sich weder prozesshaft noch konstruierend gestaltet und somit lediglich auf den absoluten bzw. relativen Raumbegriff, nicht aber auf den von ihr weiterentwickelten relationalen Raumbegriff anwendbar ist. Um Aneignungsprozesse vor dem Hintergrund dieses Raumverständnisses einordnen zu können, entwirft Löw das erweiterte Aneignungskonzept (vgl., S. 249). Dieses Konzept ergänzt die klassische Strategie der Aneignung symbolischer und gegenständlicher Kultur, die aus den traditionellen Raumverständnissen hervorgeht, um zwei Elemente: a) die Aneignung als *Syntheseleistung* bzw. Verknüpfung von Räumen und b) das *Spacing* (vgl. Dericik, 2011, S. 257).

Die *Syntheseleistung* beschreibt die Zusammenfassung von Gütern und Menschen zu Räumen mit Hilfe von Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozessen (vgl. ebd., S. 25). Die Synthese ist wiederum abhängig von Raumvorstellungen, institutionalisierten Raumkonstitutionen sowie vom klassen-, geschlechts- und kulturspezifischen Habitus. Die *Syntheseleistung* ermöglicht es dem Menschen, auch räumliche ‚Inseln‘ nicht als fragmentarisch wahrzunehmen, sondern sie miteinander zu verknüpfen (vgl. ebd., S. 113).

Der Begriff *Spacingprozesse* fügt dem verknüpfenden Wesen der Syntheseleistung einen platzierenden Charakter hinzu, denn im praktischen Handlungsbezug ist Syntheseleistung mit Platzierungsprozessen verbunden und umgekehrt. Da das Handeln stets prozesshaft ist, meint *Spacing* das Aushandeln der Platzierung sozialer Güter und Menschen sowie deren Positionierung im Raum. Räume sind dementsprechend Produkt einer prozesshaften menschlichen Konstruktionsleistung, die von Synthese- und *Spacingprozessen* ausgeht. Auf der Handlungsebene werden Räume aufgrund dieser Prozesse angeeignet.

### **3.2 Macht - Körper - Raum - Behinderung - Assoziation**

In seinem Radiovortrag „Der utopische Körper“ von 1966 äußerte sich Michel Foucault beim Blick in den Spiegel wie folgt: „Mein Körper ist das genaue Gegenteil einer Utopie [...]. Mein Körper ist eine gnadenlose Topie“ (2014, S. 25).

Der Begriff der *Topie* leitet sich vom griechischen *τόπος* (*topos*) her und bedeutet so viel wie Raum, Ort oder Stelle. Foucault wählte diesen Begriff als Beschreibung für den menschlichen Körper nicht zufällig, denn Körper und Raum sind zwei eng miteinander verbundene soziologische Teildimensionen. Da sich diese Studie mit der Raumkonstitution in Abhängigkeit von den sich darin vollziehenden Körperpraktiken befasst, wird an dieser Stelle ein Exkurs eingeschoben, der zur Klärung und Kontextualisierung einiger Begriffe beitragen soll, die als wesentlich erachtet werden können. Ziel hierbei ist es in erster Linie, dem Zusammenhang zwischen Körper und Raum als soziologischen Kategorien näherzukommen, um ihre Relevanz für das Heterogenitätsmerkmal der Behinderung sowie ihre gesellschaftlichen Implikationen im sozialen Raum-Macht-Gefüge zu verdeutlichen.

Zu Beginn des Exkurses zur Begriffsklärung wird zunächst zusammenfassend dargelegt, welche Bedeutung der Körper im Kontext des Machtbegriffes von Foucault erfährt, denn nach seiner Auffassung ist die Geschichte der Raumvorstellungen und (An)Ordnungen nicht von den Praktiken der Macht trennbar (vgl. Löw, 2015, S. 164). Anschließend wird der Zusammenhang von Raum und Körper (bzw. deren Ko-Konstruktion) erörtert, der sich aus dem Umstand ergibt, dass der Körper gesellschaftliche Räume mit Hilfe von Handlungsstrukturen hervorbringt, von diesen jedoch auch stets selbst hervorgebracht wird. Im nächsten Unterkapitel wird der Begriff der Behinderung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normalitätserwartungen beleuchtet und näher darauf eingegangen, weshalb diese unwillkürlich zu Ein- und Ausschlussprozessen im Raumkontext führen. Die erschwerten Bedingungen für Menschen mit Behinderung, an der

Konstitution von Räumen teilzunehmen, werden daraufhin mit der Assoziations-Dimension kontextualisiert, die sich vor allem in der Reproduktion struktureller Ungerechtigkeit als wirksam erweist. Nachdem die grundlegenden Begriffe geklärt wurden, wendet sich die Arbeit der Aneignung von Räumen zu, die, wenn sie erfolgreich verläuft, zur Überwindung dieser strukturellen Ungerechtigkeit beitragen kann.

### 3.2.1 Macht und Körper

Zunächst soll an dieser Stelle auf die inhaltlichen Zusammenhänge der beiden Dimensionen *Macht* und *Körper* eingegangen, denn In- und Exklusionsprozesse können nicht ohne Bezugnahme auf Machtstrukturen gedacht werden. Hierbei wird sich speziell auf die soziotheoretischen Ansätze Michel Foucaults bezogen. Foucault rückt den Körper unter anderem in seinem Werk *Überwachen und Strafen* (1977) und den darin geschilderten Disziplinartechniken sowie in *Sexualität und Wahrheit* (1977), das sich mit der Machttechnik der Bio-Macht befasst, ins Zentrum seiner Gesellschaftsanalysen. Foucault wird allgemein als einer der ersten Vertreter seines Faches angesehen, der sich von einer deterministischen Vorstellung des *Körpers* distanzierte. Stattdessen favorisierte er die Auffassung, dass der Körper ein in erster Linie diskursiv hervorgebrachtes, gesellschaftliches Konstrukt ist. Dabei wandelte sich die Bedeutung des Körpers von einem bis dato nur marginal behandelten soziologischen Forschungsgegenstand hin zu einem grundlegenden Phänomen, um zeitgeschichtliche Gesellschaftsstrukturen erklären zu können. Foucault betonte die Funktionsprinzipien sogenannter Machttechnologien, die in der Dynamik einer Normalisierungsgesellschaft dazu führen, dass Subjekte und mit ihnen gerade auch ihre Körper an gesellschaftlichen Normen gemessen werden. Die Individuen haben sich an diesen Normen auszurichten, um vor ihnen bestehen zu können. Foucault schreibt in diesem Zusammenhang:

*„Tatsächlich ist nichts materieller, nichts physischer, körperlicher, als die Ausübung der Macht [...]. Welche Art einer Besetzung des Körpers ist für das Funktionieren einer kapitalistischen Gesellschaft wie der unseren notwendig und hinreichend? [...] Was bleibt, ist, zu untersuchen, welchen Körper die derzeitige Gesellschaft braucht“* (Foucault, 1975, S. 925)

Anders formuliert ist es laut Foucault nicht die naturgemäße, individuelle Körperlichkeit der Subjekte, die der jeweiligen Kultur und Gesellschaft vorausgeht. Vielmehr ist die spezifische Konstruktion von Individuen und deren Körperlichkeit als das Produkt historisch gewachsener Normalitätstsvorstellungen/-praktiken und der sich daraus ergebenden Machtstrukturen zu

verstehen. Um die inhaltliche Verschränkung des Macht- und des Körperbegriffes zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle beispielhaft der Begriff der *Gouvernementalität* eingeführt werden (vgl. ebd., 1978ff.). Mit Hilfe dieses Begriffes wendet sich Foucault von dem konventionellen Machtverständnis einer souveränen Unterdrückungsmacht ab, die von oben herab auf ein System einwirkt. An seine Stelle tritt ein neues Machtverständnis, das im Fahrwasser des Liberalismus durch den ‚Rückzug des Staates‘ zwar augenscheinlich die Freiheit des Individuums propagiert. Diese fragile Freiheit wird jedoch unentwegt durch die dem Sozialgefüge innewohnenden Gesetzmäßigkeiten untergraben, was in Bezug auf die gesellschaftliche Bedeutung des Körpers unwillkürlich zu Selbstdisziplinierungs- und Optimierungszwängen und einem konstanten Normalitätsdruck führt. Wie man hier deutlich erkennt, wird der Körper Gegenstand besagter Machtmechanismen, hervorgerufen durch Normalitätsvorstellungen, die ihrerseits auf soziale Asymmetrien hinweisen. Der Körper ist eine Art Medium, um Machtkämpfe im Raum auszutragen, oder wie Foucault es formuliert:

*„Der abendländische Mensch lernt allmählich, was es ist, eine lebende Spezies in einer lebenden Welt zu sein, einen Körper zu haben, sowie Existenzbedingungen, Lebenserwartungen, eine individuelle und kollektive Gesundheit, die man modifizieren, und einen Raum, in dem man sie optimal verteilen kann“* (1977, S. 170).

### **3.2.2 Körper und Raum**

Die Begriffe der Macht und des Raumes sind eng verknüpft mit der Teildimension des Körpers, denn „Raum ist kulturell konstituiert, körperlich hervorgebracht und [eine] politisch verhandelbare Kategorie“ (Sobiech & Giess-Stüber, 2012, S. 216). Natürlich spielen Machtmechanismen bei der Verhandlung dieser Kategorien eine zentrale Rolle. Doch es sei noch etwas ausführlicher auf das Verhältnis von Körper und Raum eingegangen, vor allem auf die Konstitution von Raum. Um dieses Verhältnis näher zu beschreiben, muss an dieser Stelle ein Umweg über den Begriff der *Handlung* genommen werden, denn Raum wird durch Handeln konstituiert und Handeln vollzieht sich durch den Körper. Löw definiert Raum wie schon erwähnt als „relationale (An)Ordnung von sozialen Gütern und Menschen“ (Löw, 2015, S.158). Den Begriff der *(An)Ordnung* versteht die Autorin einerseits als die Strukturdimension der Anordnung, andererseits als die Handlungsdimension des Anordnenden. Diese beiden Dimensionen definieren die Konstruktion des Raumes und bringen sie dabei mit dem menschlichen Handeln in Zusammenhang, denn „die Konstitution von Raum [muss] im Handeln in Wechselwirkung zu gesellschaftlichen Strukturen gedacht werden“. Die



Reproduktion alltäglicher Handlungsweisen lässt gesellschaftliche Handlungsstrukturen entstehen, die sich allmählich in räumliche Strukturen einschreiben und somit institutionalisiert werden (vgl. Löw, 2015, S. 166). Gesellschaftliche Institutionen sind Räume, die ihre Legitimation immer wieder aus diesen kulturell tradierten Handlungsstrukturen beziehen.

Da nun der Zusammenhang zwischen der Konstitution von Räumen und dem menschlichen Handeln geklärt ist, stellt sich die Frage, was die (An)Ordnung als Handlungsstruktur mit dem Körper zu tun hat. Laut Gugutzer wird das soziale Handeln stets verkörpert, da „menschliches Handeln immer auch ein körperliches und leibliches Geschehen in Raum und Zeit [ist]“ (2004, S. 146f.). Menschliches Handeln kann demzufolge nicht ohne Körperlichkeit gedacht werden. Der Begriff der *Handlung* hat nicht zufällig die *Hand* und somit einen Teil des menschlichen Körpers als Wortstamm. Aus der soziologischen Grundannahme, dass „Sozialität dort beginnt, wo zwei menschliche Objekte in Beziehung miteinander treten“, leiten Gugutzer und Schneider die Annahme ab, dass „Intersubjektivität gleichbedeutend ist mit leiblicher Intersubjektivität, beziehungsweise mit Zwischenleiblichkeit“. Etwas einfacher formuliert, „wenn Menschen einander begegnen, begegnen zuallererst Körper“ (ebd., S. 41). Gugutzer und Schneider schließen somit an Foucaults Annahme an, dass der Körper in erster Linie ein Produkt gesellschaftlicher Einschreibungsprozesse ist, ergänzen diese Annahme jedoch um den Aspekt, dass der Körper „ebenso sinnhafter Produzent von Gesellschaft [ist], insofern soziales Handeln und soziale Interaktion immer im Medium des wahrnehmbaren und wahrnehmenden sicht- und spürbaren, bewegten und bewegenden Körpers erfolgt“ (ebd., S. 37). Der Körper ist also nicht nur Produkt der Gesellschaft und somit von institutionellen Räumen, sondern bedingt durch das leibliche Handeln zugleich ihr Produzent.

Sowohl das *Spacing* als auch die *Syntheseleistung*, die laut Löw (2015) im menschlichen Handeln zur Konstitution von Räumen führen, sind maßgeblich durch den Körper definiert. „Der Moment der Platzierung als auch die Bewegung zur nächsten Platzierung [im Raum]“ vollzieht sich maßgeblich durch den eigenen Körper (ebd., S. 159). Auch die *Syntheseleistung*, also die Verknüpfung von Menschen, Gütern und Räumen zu gesellschaftlich-prozesshaften Kategorien, geschieht nicht ohne den Körper, denn die Zwischenleiblichkeit fungiert als maßgebliche Kommunikationsform zur Aushandlung dieser Kategorien. „Im sozialen Handeln sind Bewegungen, Wahrnehmung und Erkenntnisleistung aufs engste miteinander verwoben“ (Raab & Soeffner zit. nach ebd., S. 147). Deshalb, so Gugutzer und Schneider weiter, sei das körperlich-leibliche Interagieren und Verstehen entscheidend an der Her- und Darstellung von Interaktionsordnung und somit auch der Konstitution von Räumen beteiligt.

### 3.2.3 Raum und Behinderung

Zunächst muss festgehalten werden, dass den Zuschreibungen ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘ mit einem Höchstmaß an Sensibilität begegnet werden muss, denn ein solches Attribut, das Subjekt A von Subjekt B unterscheidet, zeugt von einer bloß binären Auffassung eines viel komplexeren Verhältnisses, also einer Betrachtungsweise, die bei der Attribuierung von Menschen zu kurz greift. Hier unterliegt der Inklusionsgedanke einem theoretischen Dilemma: Einerseits möchte Inklusion dazu beitragen, Räume für Menschen mit nachteiliger Kapitalausstattung zugänglich zu machen, andererseits trägt die Attribuierung von Menschen durch das Stigma *Behinderung* und die darin implizierten Normalitätsvorstellungen häufig zu einer Reproduktion gesellschaftlicher Zurückweisung bei.

Bevor sich dieses Kapitel dem Zusammenhang von Raum und Behinderung im bildungspolitischen Zusammenhang zuwendet, soll deshalb zunächst der Begriff der *Behinderung* als diskursiv erzeugte Konstruktion behandelt werden. Es handelt sich um eine Konstruktion, die insbesondere unter dem Paradigma der ‚Normalität‘ zu verstehen ist. Wie schon in den vorhergehenden Kapiteln verdeutlicht, ist der Körper sowohl Produkt als auch Produzent von Gesellschaft. Ebenso ist die Vorstellung dessen, was als normaler Körper gilt, sowohl gesellschaftlich hervorgebracht als auch gesellschaftshervorbringend. Für diese Prozesse ist der Begriff der *Normalität* grundlegend. Spätestens mit der Etablierung der *Disability Studies* in der internationalen wissenschaftlichen Rezeption gelten der *Normalitätsbegriff* und seine gesellschaftliche Konstruktion als Grundprämisse für den Diskurs zur Beurteilung von Ein- und Ausschließungsprozessen im Zusammenhang mit Behinderung. Durch gesellschaftliche Benennungs- und Definitionsmächte „lässt sich das Eine einschließen und das Andere, Nicht-Normale, Nicht-Natürliche ausgrenzen. Umgekehrt: Erst durch das Ausgrenzen gewinnt das Eigene, das eingeschlossene Normale seine zentrale Position als das Gegebene“ (Gugutzer & Schneider, 2007, S. 37). Behinderung ist eine Differenzerfahrung, die ohne den Normalitätsbegriff als Bezugsnorm weitgehend gegenstandslos bleibt. Stattdessen „verweist der diskursiv konstruierte Normalkörper immer auch – mehr oder weniger implizit – auf den diskursiv konstruierten abweichenden Körper“ (ebd., S. 37). Die Abgrenzung von Behinderung und Nicht-Behinderung als Bestandteil der Analyse des Körperdiskurses „richtet sich auf die Machtverhältnisse zwischen verschiedenen Wissensformen und Erfahrungsweisen“ (ebd.). Wichtig ist zu berücksichtigen, dass der Begriff *Behinderung* in erster Linie eine kultur- und gesellschaftsabhängige Konstruktion ist. Unter diese Konstruktion fällt eine Vielzahl von Definitions- und Abgrenzungsversuchen auf unterschiedlichen Gebieten. Die medizinische

oder juristische Klassifizierung von *Behinderung* als physische Realität unterscheidet sich stark vom Alltagsgebrauch des Begriffes, der sich wiederum von der soziologischen Betrachtungsweise unterscheidet (vgl. Kastl, 2010, S. 39ff.). Darauf soll im nächsten Kapitel noch ausführlicher eingegangen werden.

Der theoretische Anknüpfungspunkt der Themenfelder Raum und Behinderung unter dem Blickwinkel der Inklusion ist offenkundig, da bereits die Terminologie von *Inklusion* und *Exklusion* im erziehungswissenschaftlichen Kontext den Einbezug von Raumdimensionen nahelegt (vgl. Köpfer, 2017). Diese werden im bildungspolitischen Zusammenhang oftmals als positiv für ‚innen‘ und negativ für ‚außen‘ gewertet, denn im Sozialraum der Schule sind laut Köpfer „organisatorische Gesetzmäßigkeiten eingelagert, die strukturierende und selektierende Funktionen haben.“ Schule kann in ihrer Funktion als gesellschaftliche Institution in besonderem Maße als sich sukzessive konstituierende, symbolische wie machtbedingte Anordnung verstanden werden“ (vgl. Löw zit. nach ebd.). In bildungsräumlichen Institutionen sind demnach Machtstrukturen manifestiert, in denen gesellschaftliche Wahrnehmungs- und Platzierungsprozesse konstituiert und durch Regeln abgesichert werden (vgl. ebd.). Köpfer zieht daraus folgende Schlüsse:

*„Für den Bildungsraum Schule stellt sich demzufolge die Frage, wie und in welcher Form Raumaneignung für die Schülerinnen und Schüler möglich gemacht wird, z.B. in didaktischer Hinsicht (Sozialform, Inhalte, Interaktion), und welche prädisponierenden, differenzherstellenden Kontextfaktoren diese bedingen. Dieser diversitätsbearbeitenden Differenzperspektive [...] folgend kann untersucht werden, welche inhärenten (ggf. asymmetrischen) Machtverhältnisse und voraussetzungsvollen Barrieren sich im Bildungsraum Schule abbilden.“*

#### **3.2.4 Behinderung und Assoziationen**

Um den Bogen zum nächsten Kapitel zu schlagen, soll an dieser Stelle auf einige zentrale Aussagen Löws zur Rolle der sozialen Ungerechtigkeit bei der Konstitution von Raum eingegangen werden, die besonders bei der Beurteilung von In- und Exklusionsprozessen bedeutsam sind. In Anlehnung an Kreckel (2004) stellt Löw fest: Soziale Ungerechtigkeit entsteht auf zwei unterschiedliche Arten, zum einen aufgrund der distributiven Ungleichheit von Gütern und zum anderen aufgrund der asymmetrischen Beziehung zwischen Menschen (vgl. S. 212). Zunächst zu der distributiven Ungleichheit von Gütern: Laut Löw ist die

Verteilung ein immanentes Prinzip bei der Konstitution von Räumen, „denn mit Räumen werden Relationen unter Gütern, unter Menschen hergestellt, wer oder was nicht rational miteinbezogen wird, ist demnach ausgeschlossen“ (S. 214). Die distributive Ungleichheit kann einerseits auf die Reichtums-Dimension, d.h. die Verfügungsmöglichkeit über soziale Güter, andererseits auf die Wissens-Dimension, d.h. die Verfügungsmöglichkeit über Wissen bezogen werden. Wie die Chancen, Raum zu konstituieren, verteilt sind, ist jedoch nicht nur davon abhängig. Über die distributive Ungleichheit von Gütern hinaus kann soziale Ungerechtigkeit auch durch die asymmetrische Beziehung zwischen Menschen entstehen. Diese gliedert Kreckel ebenfalls in zwei Unterkategorien, nämlich in die Rang-Dimension, d.h. die Verfügungsmöglichkeit über soziale Dimensionen, und die Assoziations-Dimension, d.h. die Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit (vgl. Löw 2015, 214).

Auch wenn sämtliche der genannten Dimensionen Einfluss auf die Raumeignungspotenziale von Menschen mit Behinderung haben, soll aus ökonomischen Gründen nun detaillierter auf die Assoziations-Dimension eingegangen werden. Die Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu etwas hat nämlich im Zusammenhang mit dem Inklusionsbegriff eine besondere Tragweite. Sie beschreibt die Verfügungschancen „aufgrund der symmetrischen Beziehung zwischen Gleichen, die für andere Ausschlußcharakter haben“ (ebd., S. 211). Der Begriff der *Assoziation* ist dabei eng verknüpft mit der *Syntheseleistung*, denn durch diese Leistung der an der Raumkonstitution beteiligten Akteure werden Güter und Lebewesen verknüpft oder nicht verknüpft, wodurch vor allem im institutionellen Zusammenhang Assoziationen gebildet werden können. Syntheseleistungen, die Assoziationen ermöglichen, sind stark geprägt durch einverlebte Strukturprinzipien, die als Wahrnehmungs- und Relevanzschemata in den Habitus eingehen, wodurch objektivierte Muster der Wahrnehmung und des Ausdrucks entstehen (vgl. ebd., S. 215). Syntheseleistungen in Form von habitusgesteuerten Assoziationen haben somit fundamentalen Einfluss auf die In- und Exklusion von Individuen, die entweder mit bestimmten Gruppen oder Räumen assoziiert werden oder eben nicht.

Ähnlich wie die konventionellen Strukturprinzipien Klasse und Geschlecht ist Behinderung eng mit der Assoziations-Dimension verknüpft. Menschen mit Behinderungen haftet das gesellschaftliche Stigma der Andersartigkeit und Fremdheit an, weshalb diese Menschen oftmals nicht mit bestimmten Räumen bzw. Gruppen assoziiert werden und somit kein Bestandteil der *Syntheseleistung* sind. Ein deutliches Beispiel hierfür ist die Konstitution von Sonderräumen, etwa im segregierenden System der Sonderschulen, das nur allmählich

aufgeweicht wird. Ein weiteres, konkreteres Beispiel findet sich unter Kapitel 4.4 (*Mobilität*). Auch hier werden Einschluss und Ausschluss oftmals durch sogenannte *Atmosphären* realisiert. Damit ist die in der Wahrnehmung realisierte Außenwirkung sozialer Güter in ihrer räumlichen (An)Ordnung gemeint. Löw beschreibt Atmosphären analog zu Kreckels Begriff der Prestigeordnungen. Ähnlich wie diese können Atmosphären als „sekundäre, ideologische Realitätsebenen“ verstanden werden, welche die „ungleichen Nutzungsmöglichkeiten der Ressourcen verschleiern und somit die Akzeptanz von sozialer Ungleichheit sichern“ (Kreckel zit. nach ebd., S. 216). Atmosphären sind in der Lage, Wohlbefinden oder Unbehagen, Sicherheit oder Angst zu erzeugen, wodurch auf subjektiver Ebene Präferenzen bei der Konstitution von Raum entstehen und vor allem im institutionellen Kontext Ein- und Ausschlüsse gerechtfertigt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Menschen mit Behinderung in zweierlei Hinsicht von der Raumkonstitution ausgeschlossen werden können: zum einen aus der Sicht der Betroffenen selbst, da sie erschwerte Bedingungen vorfinden, sich Raum anzueignen, und zum anderen aus Sicht ihrer Mitmenschen, deren Raumkonstruktionen Menschen mit Behinderung zumeist ausklammern, da sie in ihrem Alltag nicht durch *Syntheseleistungen* einbezogen werden.

Inklusion als bildungspolitische Agenda hat sich zur Aufgabe gemacht, strukturelle Veränderungen zu schaffen, indem sie eine breitere Zugänglichkeit zum Raum Schule für Menschen mit Behinderung gewährleistet. Auf lange Sicht hat diese Entscheidung unter anderem das Ziel, durch die gezielte Einflussnahme auf Wahrnehmung und Habitus zu einer größeren Akzeptanz sozialer Heterogenität seitens der Gesamtgesellschaft zu gelangen. Zugleich soll sie Menschen mit Behinderung bessere Chancen bieten, sich im sozialen Machtgefüge mit Hilfe der verschiedenen Kapitalsorten zu positionieren. Ähnlich wie bei der Einführung der Frauenquote, die das Ziel hatte, die Assoziation von Frauen und Führungspositionen in Wirtschaft und Politik zu kultivieren, soll Inklusion zu einer Zunahme der Assoziation bzw. Verknüpfung von Menschen mit Behinderung und gesellschaftlichen Räumen führen. Inwiefern die Möglichkeit zur Aneignung bzw. Konstitution von Räumen für die Assoziation und somit die Inklusion von Menschen mit Behinderung besteht, wird im nächsten Kapitel erläutert.

### 3.3 Raumaneignung - Grundlage für In- und Exklusionsprozesse

Im vorherigen Kapitel wurden einige Definitionsversuche des Begriffs *Behinderung* genannt, die sich im Kontext dieser Arbeit als unzureichend erwiesen haben, um sich einem derart komplexen Begriff anzunähern. Nähert man sich dem Begriff der Behinderung jedoch auf etymologischem Wege, stellen sich folgende Fragen: ‚Behindert wodurch?‘ und ‚Behindert wobei?‘ Ein Mensch kann mit einer Sehbehinderung auf die Welt gekommen sein und gelernt haben, damit über die Jahre zu leben. Dadurch wäre er weit weniger in seinem Alltag ‚behindert‘ als ein Mensch, der sein Augenlicht durch einen Unfall verloren hat und dadurch zunächst viel stärker ‚behindert‘ wird. Erwartungen, was ‚man‘ können sollte, sind in ein und derselben Gesellschaft mannigfaltig differenziert (vgl. Kastl, 2010, S. 45). Wann ist ein Mensch also an der sozialen Teilhabe behindert und wann ist es ihm möglich, diese Barrieren zu überwinden?

Der vorliegende Forschungsbeitrag besinnt sich bei der Beantwortung dieser Fragen zurück auf ihren theoretischen Überbau. Der Begriff der Raumaneignung nach Löw (2015) bietet für diese Untersuchung einen überzeugenden Inklusionsansatz, geht man davon aus, dass Inklusion dann gelingt, wenn erfolgreiche Raumaneignungsprozesse innerhalb eines sozialen Gefüges beobachtbar sind.

Im Umkehrschluss kann Inklusion dann nicht stattfinden, wenn das Subjekt in seinen Aneignungsprozessen ‚behindert‘ wird. Die Gründe hierfür können vielfältig sein. Doch vor allem im Kontext institutionalisierter Räume sind Muster erkennbar. Löw definiert institutionalisierte Räume dahingehend, dass in ihnen „die (An)Ordnung über das eigene Handeln hinaus wirksam bleibt und genormte *Syntheseleistung* und *Spacing* nach sich zieht“ (2015, S. 164). Die so entstehenden Strukturen werden als Regeln und Ressourcen aufgefasst, die sich von der gesellschaftlichen Ebene aus in Institutionen einlagern (vgl. Derecik, 2011, S. 53). Räumliche Strukturen spiegeln also gesellschaftliche Strukturen wider, die durch genormte *Syntheseleistungen* und *Spacing* oftmals hegemonialen Charakter haben. Häufig sind es Differenzen in Erwartungen und Normen, die in diese hegemonialen Strukturen eingebunden sind und eine Aneignung von Räumen erschweren (vgl. Kap. 3.2.4: *Atmosphären*). Die daraus resultierenden Hindernisse bei der Aneignung von Räumen können je nach gesellschaftlichem Kontext in allen Strukturprinzipien wirksam werden. Es wäre also ein Trugschluss, den Inklusionsanspruch auf theoretischer und praktischer Ebene lediglich auf diese Gruppe zu reduzieren. Vielmehr sollte Inklusion unter Berücksichtigung aller Ausprägungen von

Verschiedenheit (Gender, Ethnizität, sozioökonomischer Hintergrund, Fähigkeiten und Beeinträchtigungen) betrachtet werden (Prenzel zit. nach Wansing, 2013, S. 10). Wansing schreibt hierzu, Inklusion ziele als politischer Begriff auf grundlegende soziale Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, des Umgangs mit Verschiedenheit und der Chancengerechtigkeit ab, die prinzipiell jeden betreffen (ebd., 2013, S. 11). Dennoch sieht sich die vorliegende Arbeit in Anbetracht der Komplexität der Thematik gezwungen, den Blick auf Rauman eignungsprozesse mit Schwerpunkt auf das Differenzmerkmal der Behinderung zu verengen.

### **3.4 Das Spiel - Grundlage für Rauman eignung**

Nachdem im vorherigen Kapitel der Zusammenhang von Inklusion und Rauman eignung erläutert wurde, soll nun der Zusammenhang von Spiel und Bewegung als Ausgangspunkt für die Beobachtung von Aneignungsprozessen behandelt werden. Bewegung und Spiel bilden vor allem bei Kindern eine Grundvoraussetzung für die Konstruktion und somit auch die Aneignung von Raum, da in körperlicher Bewegung gesellschaftliche Strukturen erschlossen werden. Meier & Ruin beschreiben das soziale Potenzial von gemeinsamer Bewegung wie folgt:

*„Die soziale Funktion einer Bewegung zeigt sich in Situationen, in denen es darum geht, sich in andere einzufühlen, deren Bewegungen mitzuempfinden und ihnen zu helfen sowie andere zu führen und sich auf andere einzulassen. Sich-Bewegen schafft auch Gelegenheiten für symbolische Handlungen und fordert von den Beteiligten, diese zu verstehen, sich in Bewegung auszudrücken, Rollen zu übernehmen und Bewegungsbilder zu interpretieren, neu zu entwickeln oder auch nachzuahmen“ (2015, S. 103).*

Das Spielen hat für kindliche Aneignungsprozesse eine große Bedeutung, weil es sich hier die gegenständliche und symbolische Kultur aneignet, indem es Regeln und Normen der menschlichen Interaktion verinnerlicht (vgl. ebd., S. 61). Im Kontext von Heterogenität und Inklusion ist dies besonders interessant, da Bewegung als Leibeserfahrung von diskursiv erzeugten Körpervorstellungen geprägt ist (vgl. Löw, 2015, S. 116). Die Vorstellungen, die kulturspezifisch vom Körper entworfen werden, prägen demzufolge die eigene Wahrnehmung und die gegenseitige Perzeption. In Bezug auf die Konstruktion von gesellschaftlichen Strukturen hat der Körper folgende Funktion: „Der Körper als soziales Gebilde steuert die Art und Weise, wie der Körper als physisches Gebilde wahrgenommen wird; und andererseits wird

in der (durch soziale Kategorien modifizierten) physischen Wahrnehmung des Körpers eine bestimmte Gesellschaftsauffassung manifestiert“ (Douglas zit. nach ebd., S.116).

Laging (2008) beschreibt sein Verständnis von Bewegung als „Grundprinzip der Welterzeugung im gegenseitigen Austausch“ (zit. nach Meier & Ruin, 2015, S. 104). Sich-Bewegen repräsentiert nach Laging außerdem „einen dialogischen Prozess zwischen Menschen und Umwelt, zwischen Subjekt und sich stellender Aufgabe, wobei sich Mensch und Welt nicht gegenüberstehen, sondern rational verknüpft sind.“ Dieser Gedanke ist besonders im Hinblick auf Bewegung und Inklusion interessant, bietet Bewegung laut dieser Definition doch eine Möglichkeit zum Ausdruck und zum Aushandeln von Beziehungen im sozialen Raum und somit zur Rauman eignung sowie dessen Konstruktion.



## 4 Darstellung des Forschungsstandes und Verortung

Die Darstellung des Forschungsstandes dient einerseits der Verortung dieser Arbeit innerhalb des Forschungsfeldes und andererseits dazu, ihre Potenziale darzulegen. Hierbei werden fünf Studien herangezogen, die sich im erweiterten Sinne mit der Konstitution von Raum beschäftigt haben, wobei vorwiegend schulische Kontexte betrachtet wurden. Danach wird die vorliegende Untersuchung innerhalb des Forschungsfeldes verortet und ihre Anknüpfungspunkte bzw. Potenziale dargelegt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden immer wieder Querverweise zu den genannten Studien vorgenommen, wodurch ein fortlaufender Abgleich mit dem Forschungsstand gewährleistet ist.

### 4.1 Inclusive Spaces 2.0 (Buchner, 2018)

Tobias Buchner leistete mit seinem partizipatorischen Forschungsprojekt *Inclusive Spaces 2.0: Critical spatial thinking und (Medien-)Performanzen* einen wertvollen Beitrag zur Erforschung von Raumerkundungsprozessen aus der Sicht von Schüler\*innen. Die Studie behandelte den Begriff der Raumerkundungsprozesse unter Berücksichtigung von Löws (2015) raumsoziologischen Überlegungen und Foucaults (1974) kritischem Machtbegriff (jenen zwei Theorien, die auch die Grundlage der vorliegenden Arbeit bilden). Der Ausgangspunkt der Untersuchung war die Betrachtung des ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum stammenden Begriffs *Critical Spatial Thinking* als Auseinandersetzung mit Räumen und ihrer sozialen Ungleichheit. Das Konzept des *Critical Spatial Thinking* soll Subjekten ein spezifisches Hinterfragen von Machtstrukturen in (sozialen) Räumen ermöglichen. Den Schüler\*innen sollten im Rahmen des Projekts durch einen persönlichen empirischen Zugang Kompetenzen vermittelt werden, die es ihnen ermöglichen, einen „analytischen Blick darauf zu richten, welche Raumordnungen über welche Praktiken an diesem Ort [Schule] hergestellt werden bzw. wie dieser Ort von den Subjekten angeeignet wird“ (Buchner, 2018, S. 6). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass vor allem drei Formen der Raumkonstitutionen von den Schüler\*innen thematisiert wurden (ebd., S. 17):

1. die Dominanz von Erwachsenen in den Räumen der Schule, insbesondere während der Pausen,
2. die Dominanz von Erwachsenen in den Räumen der Nachbarschaft,

### 3. Raumpraktiken von Jungen in der Schule, über die geschlechtliche Differenz und Hierarchien zwischen Peers hergestellt werden.

Für die vorliegende Arbeit sind vor allem der erste und dritte Punkt relevant. Hier ist auffällig, dass die Schüler\*innen die Schule und damit den Schulhof als Räume ansahen, „in denen ihre Bewegungen und Handlungen entlang eines ausschließlich von Erwachsenen vorgegebenen Regelwerks inspiziert und reguliert werden“ (ebd., S. 18). Buchner begründete dies mit einer hierarchischen generationalen Ordnung im Sinne des *Adulthood* nach Alane (2001). Im Zusammenhang dieses Begriffes thematisierten die Schüler\*innen die disziplinierenden Handlungen des Lehrpersonals, das zu diesem Zweck mit einem umfassenden Sanktionspotenzial ausgestattet wurde. Außerdem waren aus Sicht der Schüler\*innen häufig raumgreifende Prozesse, insbesondere durch Jungen, zu beobachten, die in den Pausen ‚Spaßkämpfe‘ veranstalteten. Mitschüler\*innen fühlten sich dadurch oft gestört und/oder wurden in solche Praktiken verwickelt. Dennoch bestand weitgehende Einigkeit darüber, dass das Eingreifen des Lehrpersonals oft unverhältnismäßig war. Die Auffassungen zu dem Thema Raufen und seine Konsequenzen durch das Lehrpersonal waren offenbar ambivalent.

Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse zeigt sich für die vorliegende Arbeit und das damit verbundene empirische Handlungsspektrum die Notwendigkeit, einen sensiblen Umgang mit generationalen Machtstrukturen zu haben und die damit verbundenen Reglementierungen des informellen Sozialisations- und Lernraums des Schulhofs kritisch zu betrachten.

## **4.2 Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum (Derecik, 2011)**

Derecik veröffentlichte 2011 eine Studie unter dem Titel „Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum – Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen“. Diese Studie beschäftigte sich zum einen mit der theoretischen Verortung informellen Lernens auf dem Schulhof, zum anderen widmete sie sich der empirischen Untersuchung von Aneignungsprozessen auf Schulhöfen, besonders in Ganztagschulen. Wie auch Buchner (2018) bezog sich Derecik dabei auf die theoretischen Grundlagen von Löws Raumsoziologie (2015). Mit Hilfe dieser Grundlage beleuchtete er das Phänomen der Bewegung als Aneignungsstrategie gegenständlicher und symbolischer Kultur (vgl. Derecik, 2011, S. 15). Um Aneignungsprozesse im Rahmen seiner explorativen Untersuchung erkennbar zu machen, nahm er ausgehend von Deinetts (1999) Vorarbeit die Operationalisierung von Aneignungsdimensionen in den Blick. Die Untersuchungskonzeption

umfasste eine Kombination aus Gruppendiskussionen, teilnehmenden Beobachtungen und einem Leitfadeninterview.

Derecik hob bei der Evaluation der Befunde seiner Studie in erster Linie das Potenzial des Schulhofes als informellen Lern- und Sozialisationsortes hervor. Das informelle Lernen ist das unbewusste oder bewusste Lernen, das zur Lösung eines aktuellen Problems beiträgt und ohne das direkte Einwirken einer Lehrkraft erfolgt (vgl. 2011, S. 256). Obwohl die vorliegende Studie den Schulhof tendenziell aus soziologischer, nicht pädagogischer Sicht betrachtet, ist deshalb das Potenzial des Schulhofes als ‚dritter Pädagoge‘ im Hinterkopf zu behalten. Derecik schreibt dazu: „An einem Ort wie dem Schulhof können aufgrund der unterschiedlichen Deutung von Schülern verschiedene Sozialräume entstehen, die eine Grundbedingung zur Ermöglichung informeller Lernprozesse darstellen“ (ebd., S. 257).

Dereciks Studie eröffnet eine für diese Arbeit besonders wertvolle Perspektive, da er die fünf Aneignungsdimensionen nach Deinet (1992) nutzbar macht, um Aneignungsprozesse auf dem Schulhof einzuordnen. Die ursprüngliche Operationalisierung dieser Aneignungsdimensionen erfolgte auf Grundlage des erweiterten Aneignungskonzepts nach Löw und soll in erweiterter Form auch dieser Arbeit als praktische Stütze zur Evaluierung von Bewegungs- und Interaktionsbeobachtungen dienen. Darauf soll im Methodenteil noch ausführlicher eingegangen werden.

### **4.3 Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse (Diketmüller, 2007)**

In dem 2007 veröffentlichten Abschlussbericht zu der Untersuchung „Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse“ unternahm Rosa Diketmüller den Versuch, das Nutzungsverhalten von Pausen- und Bewegungsräumen in geschlechtersensibler Perspektive zu erforschen. Dazu untersuchte sie die diskursive Aushandlung von Geschlechterverhältnissen durch die Interaktion, Bewegung und Raumnutzung in Schulfreiräumen an 12 Wiener und 8 Steiermärkischen Schulen durch Schüler\*innen (vgl. ebd., S. 11). Ausgehend von den Erkenntnissen, die aus den Befunden zur Untersuchung der geschlechterbezogenen Raumnutzungen hervorgingen, hatte dieses Forschungsprojekt zum Ziel, Schüler\*innen und Lehrkräfte hinsichtlich der Nutzung und Gestaltung von Schulfreiräumen zu sensibilisieren. Zudem sollten Empfehlungen für die Gestaltung gesundheitsförderlicher Schulfreiräume mit Augenmerk auf die Geschlechterverhältnisse erarbeitet werden (vgl. ebd., S. 9).

Zur Datenerhebung verwendete Diketmüller eine Methodentriangulation, die sowohl auf Beobachtungen als auch auf Befragungen und der Analyse von Daten basiert. Die Beobachtung umfasste eine Kartierung der Schulfreiräume bzw. der Nutzungswege sowie eine Beobachtung des konkret-situativen Verhaltens der Akteure auf dem Pausenhof. Die Befragung wurde in Form leitfadengestützter Interviews von Direktor\*innen, Lehrer\*innen und Schüler\*innen durchgeführt. In der Datenanalyse wurden Schulordnungen und schriftlich fixierte Vereinbarungen untersucht. Als theoretische Grundlage bezog sich Diketmüller neben dem relationalen Raumbegriff nach Löw (2015) auf den interaktionstheoretischen Ansatz des *Doing-Gender* und seine Konnotation unter sozialkonstruktivistischen Vorzeichen. *Gender* ist danach keine logische Konsequenz aus dem biologischen Geschlecht, sondern wird durch gesellschaftliche Normen konstruiert, die vor allem den binären Charakter der Zweigeschlechtlichkeit propagieren. Es wird in kontinuierlichen Aushandlungsprozessen ständig konstruiert und rekonstruiert. Einige Ergebnisse der Studie können wie folgt zusammengefasst werden (S. 124):

- Schulklima
    - Offenheit der Schule hinsichtlich verschiedener Projekte (Bewegte Schule, Gesunde Schule, Soziales Lernen, ...)
    - Aushandlungsprozesse und Mitsprache von Schüler/innen (z.B. Schüler/innenparlament)
    - Konsens zwischen Schulleitung und Lehrkollegium
    - Verankerung im Schulprofil oder Schulordnungen
  - Genderbewusstsein von Schulleitung und Lehrpersonen
    - Hohe Sensitivität für die gelebte Realität
    - Diskursive Auseinandersetzung über die Geschlechterthematik im Leitungskollegium (Sichtbarmachen) bzw. als schulische Vorgabe (Schulprofil, Projekte, ...)
    - Wissen, dass Geschlecht kulturell geprägt und im täglichen Tun hergestellt wird und prinzipiell veränderbar ist
  - Pausenbetreuung und –aufsicht
    - Eher aktive Betreuung über die Pausenaufsicht hinaus
    - Regelung durch Nutzungszeiten
  - Zusätzliches Angebot an geschlechterrollenuntypischen Bewegungsaktivitäten
    - Z.B. Mädchenfußball
  - Gestaltung der Räume
    - Eher vielfältige, räumlich differenzierte Gestaltung (Wechsel von offenen Bereichen und Nischen bzw. gesonderten und „eigenen“ Bereichen)
    - Breite Vielfalt an Geräten und Ausstattung
    - Mobiles Spielmaterial
    - (Größe und Ausstattung alleine sind jedoch kein Erklärungsmoment)
-

Bei der Betrachtung dieser Resultate stellt sich die Frage, inwieweit sie in Bezug auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit hilfreich sein können. Diketmüllers Studie führt dazu, dort genauer hinzuschauen, wo inhaltliche Parallelen zwischen den Differenzkategorien Geschlecht und Behinderung bestehen. Wie auch Geschlecht kann eine Behinderung Auslöser für ausgrenzendes Einzelverhalten bis hin zu diskriminierenden gesellschaftlichen Strukturen sein. Wie auch Geschlecht ist Behinderung behaftet mit Stereotypen. Wie auch Geschlecht ist Behinderung in weiten Teilen konstruiert. Für diese Arbeit ist es also wichtig, die verschiedenen sozialen Kategorien und ihre Relevanz für die Positionierung im sozialen Machtgefüge nicht separat voneinander zu betrachten. Vielmehr sollen sie intersektional behandelt werden, d.h. voneinander abhängig oder, wie es Crenshaw formuliert, als „*analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions*“ (zit. in Gildenmeister & Hericks, 2012, S.299). Bereits 1995 erweiterten Fenstermaker und West den *Doing-Gender*-Ansatz durch die Hinzunahme von *Race* und *Class* als Ursache für Unterdrückungs- und Benachteiligungsverhältnisse, wobei die einzelnen Teilungsdimensionen keinesfalls in einer hierarchischen Ordnung zu verorten sind. Vielmehr ist ihre Konstruktion als simultaner Prozess (d.h. in der situativen Interaktion der Akteure) zu verstehen, dessen Relevanz je nach Interaktionskontext variieren kann (vgl. Fenstermaker & West zit. nach Gildenmeister & Hericks, 2012, S. 301). Die Frage, weshalb Fenstermaker und West wie die meisten anderen Vertreter einer gesellschaftstheoretischen Orientierung lediglich die Teilungsdimensionen – *race, class und gender* – als Grundlage sozialer Ungleichheit heranziehen, bleibt laut Diketmüller unbeantwortet (vgl. 2007, S. 302), denn „in einer eher diskurstheoretischen Tradition werden sehr viel weitläufigere symbolische Repräsentationen aufgegriffen und einer detaillierten Analyse zugeführt“ (ebd., S. 300). Dazu gehören beispielsweise die sexuelle Orientierung, das Alter, die Attraktivität oder eben die Behinderung. In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, der intersektionalen Verschränkung der beiden Heterogenitätsmerkmale Geschlecht und Behinderung mit größtmöglicher Sensibilität zu begegnen.

Die Ergebnisse aus Diketmüllers Studie machen Nutzungsmuster sichtbar, welche Tendenzen des Aufbrechens traditioneller Geschlechterrollenmuster befördern. Es ist also besonders darauf zu achten, ob die strukturellen Gegebenheiten, welche diesen Nutzungsmustern ‚Raum geben‘ (wie etwa ein entsprechend offenes Schulklima oder die Gestaltung des Schulhofes), auch einen inklusionsförderlichen Charakter im Kontext des inklusiven Schulhofs aufweisen. Daher entschied sich der Verfasser, diese Studie, obwohl sie nicht mehr ganz aktuell ist, dennoch bei diesem Forschungsprojekt mindestens im Hinterkopf zu behalten.

#### **4.4 Raum und Inklusion (Trescher & Hauck, 2020)**

Dieser Beitrag aus dem Jahr 2020 erschien unter dem Titel „Raum und Inklusion: Zu einem relationalen Verhältnis“. Es handelt sich hierbei weniger um eine Studie als um die raumsoziologische Betrachtungsweise einer externen Studie. Trescher und Hauck befassten sich in einem 2020 in der *Zeitschrift für Inklusion* veröffentlichten Artikel mit dem wechselseitigen Verhältnis von Raum und Menschen mit Behinderung als sogenannten ‚Aneignungssubjekten‘. Dabei beleuchteten sie einerseits den theoretischen Zusammenhang von Raum und Inklusion. Außerdem arbeiteten sie anhand von Fallbeispielen heraus, inwiefern begrenzte Aneignungsmöglichkeiten von Raum als Behinderungspraktiken wirksam werden. Ähnlich wie die vorliegende Arbeit untersuchte das Projekt die Fragestellung, inwiefern ein strukturelles ‚Behindert‘ werden in der Aneignung von Raum Praktiken der Teilhabe erschwert. Hierzu beleuchteten die Autor\*innen vor dem Hintergrund der Raumkonstitution nach Löw (2015) das von der *Aktion Mensch* initiierte Projekt *Kommune Inklusiv*, welches zum Ziel hatte, Städte und Regionen hinsichtlich ihrer Projektarbeit im Bereich der Inklusion zu evaluieren. Für die empirische Grundlage des Beitrags waren zwei Teilstudien der wissenschaftlichen Begleitforschung relevant. Erstens wurde eine Reihe von ethnografischen Begehungen in den entsprechenden Modellgemeinden durchgeführt, zweitens wurden leitfadengestützte (Telefon-)Interviews mit Menschen dreierlei unterschiedlicher Differenzkategorien (Behinderung, Fluchtmigrationshintergrund und Demenz) geführt. Die Autor\*innen bezogen sich in ihrer Analyse auf die Differenzkategorie der Behinderung. Trescher und Hauck gelangen zunächst zu einer Operationalisierung zentraler Lebensbereiche, die durch Subjekte als Handlungsraum konstituiert werden, nämlich der Handlungsfelder *Mobilität*, *Arbeit* und *Freizeit*. Im Folgenden wird kurz auf die Ergebnisse eingegangen, die in der Untersuchung dieser Handlungsfelder gewonnen wurden. Am Ende jedes Absatzes werden Schlussfolgerungen skizziert, die für die vorliegende Forschung als wertvoll erachtet werden.

##### **Mobilität**

*„Ich finde es diskriminierend, dass ich jetzt nicht mehr mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Arbeit fahren kann.“*

Diese Aussage traf ein Mann im Elektrorollstuhl, der gerne weiterhin mit der Straßenbahn zu seiner Arbeitsstelle gefahren wäre. Der geschilderte Umstand war aus Sicht des Betroffenen besonders bedauernswert, da die Straßenbahn formal gesehen behindertengerecht konstruiert war, die Straßenbahngesellschaft neuerdings jedoch aus versicherungstechnischen Gründen daran gehindert wurde, Menschen mit Behinderung zu transportieren. Der Mann erfuhr die

Straßenbahn somit als ‚Territorium der Anderen‘. Diesen Begriff verwenden die Autor\*innen mehrfach für Räume, deren routinemäßige Aneignung für bestimmte Personengruppen erschwert war. Zugleich wird damit gesagt, dass die ‚Anderen‘ den Raum *Straßenbahn* ohne Einbeziehung von Subjekten mit Behinderung konstruiert und in ihre *Syntheseleistung* eingebunden haben (vgl. Kap.3.2.4: *Assoziationen*). Wenn der Beitrag von Trescher und Hauck es auch nicht explizit erwähnt, wird hier für die vorliegende Forschung deutlich: Barrieren sind nicht nur physisch-räumlich manifestiert, schließlich hatte der Mann formal die Möglichkeit, sich den Raum *Straßenbahn* anzueignen, sondern Barrieren können auch in bürokratisch-institutionellen Zusammenhängen wirksam werden. Beispiele hierfür wären eingeschränkte Raumaneignungsmöglichkeiten für bestimmte Personengruppen aufgrund von versicherungstechnischen Gründen oder anderen Sonderregelungen bzw. Regelwerken, die häufig in Institutionen verwendet werden.

### **Arbeit**

*„Menschen mit Behinderung würden im Geschäft ‚alles nur umschmeißen und können mit den Kunden nicht kommunizieren“.*

Diese und einige weitere im Rahmen der Studie getätigten Aussagen machen deutlich, dass Behinderung immer noch mit einer ‚negativen Andersartigkeit‘ konnotiert ist. Abgesehen von der offenen und pauschalierenden Behindertenfeindlichkeit wird vor allem ein neoliberalistisch-leistungsorientiertes Menschenbild sichtbar, innerhalb dessen Menschen mit Behinderungen als defizitär angesehen werden. Aus einer weiteren Studie zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit aus dem Jahr 2012 geht hervor, dass Leistungs- und Erfolgsprinzipien häufig als spezifische Gerechtigkeitsprinzipien interpretiert werden und zur fundamentalen Legitimation sozialer Ungleichheit in modernen westlichen Gesellschaften dienen. Menschen, die keine Aussicht auf eine reguläre Erwerbstätigkeit haben, stünden am untersten Ende der Rangordnung (vgl. Groß, Krause & Zick, 2012, S. 3). Diese Auffassung von Leistungsheterogenität ist für die vorliegende Forschung besonders interessant, da Leistung beim Bewegungsspiel im Allgemeinen und dem Sport im Speziellen zu einem integralen Ein- und Ausschlusskriterium werden kann. Es wäre daher interessant, beobachtbar zu machen, ob solche gesellschaftlichen Bewertungssysteme und die daraus resultierenden Machtstrukturen auf dem Schulhof praktisch ‚im Kleinen‘ widergespiegelt oder aber dekonstruiert werden.

## **Freizeit**

*„Mein Sohn (8 Jahre) möchte so gerne mit mir zusammen ins Kino gehen. Aber für mich ist das zwecklos, ich kann nichts davon verstehen, was auf der Leinwand passiert. Ich habe den Kinobetreiber schon öfter mal darauf angesprochen, warum es nicht auch Filme mit Untertiteln gibt, aber er meinte, er könne da nichts machen. Und dann bekomme ich noch nicht einmal Rabatt im Kino, obwohl ich die Dialoge ja gar nicht verstehe.“*

Analog zum Handlungsfeld *Arbeit* stellten Trescher und Hauk heraus, dass ablehnende und pauschalierende Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung als Teilhabebarrrieren wirksam werden. Häufig heißt es, Menschen mit Behinderung seien per se vollumfänglich unterstützungsbedürftig und abhängig von Begleitpersonen. Die Öffnung bestimmter Freizeitaktivitäten wird oftmals gar nicht erst in Erwägung gezogen. Teilhabeschwierigkeiten seitens der Menschen mit Behinderung werden von Verantwortungsträgern antizipiert, ohne diese auf ihre real existierende Tragweite zu überprüfen. Behinderten fehle von vornherein die körperliche Eignung, da gewisse Aktivitäten zu anstrengend für sie seien. Für die vorliegende Forschung kann daraus geschlossen werden, dass dort genauer hinzuschauen, wo stigmatisierende Zuschreibungen in Form von Verallgemeinerungen in Sprache und Handlung feststellbar sind und wo deshalb eine differenzierte Betrachtungsweise des Heterogenitätsmerkmals Behinderung erschwert wird.

### **4.5 Einstellung von Kindern gegenüber Peers mit Förderbedarf (Löper, 2020)**

Bevor Löpers Studie beschrieben wird, soll kurz auf die Bedeutung von Peers bzw. der Peer-Forschung für das vorliegende Forschungsprojekt und die Soziologie im Allgemeinen eingegangen werden. Wenn es um eine soziologische Untersuchung von In- bzw. Exklusionsprozessen im bildungspolitischen Zusammenhang geht, kann dies nicht ohne Bezugnahme auf die Peer-Forschung geschehen. Das der Soziologie zugrunde liegende Menschenbild des *homo sociologicus* (Dahrendorf, 1958/1965) ist das des rollenspielenden bzw. in sozialen Rollen agierenden Menschen. Es ist das soziale Wesen, das sich in seinem sozialen Handeln (Max Weber) sinnhaft an anderen Menschen orientiert (vgl. Griese 2016, S. 60). Der Mensch als soziales Wesen ist maßgeblich charakterisiert durch seine *Exzentrizität*, d.h. durch seine exzentrische ‚Positionalität‘ (vgl. Plessner zit. nach ebd., S. 61). Als sozial-



begabtes Wesen geboren, entwickeln sich seine gesellschaftlichen Potenziale erst durch die Interaktion mit anderen Menschen. Das Hineinwachsen bzw. die Integration in die Gesellschaft geschieht zunächst auf dem Wege der Sozialisation durch die Familie, sodann durch Kinderspielgruppen bzw. Kindergarten und in der Schule vor allem durch selbstgewählte Gruppen von Gleichaltrigen, Gleichgesinnten und Gleichgestellten. Diese Gruppierungen bezeichnet man „in der (Jugend-)Soziologie, aber auch in der Sozialpsychologie, Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Psychologie sowie auch tendenziell in der Alltagssprache als *Peergroups*“ (ebd., S. 61).

Im Folgenden wird auf die oben genannte Studie eingegangen. In dieser 2020 veröffentlichten Erhebung untersuchte Löper, welchen Einfluss die Peer-Kultur an Grundschulen auf die Ein- und Ausschließungsprozesse von Kindern<sup>3</sup> mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, betont auch Löper, dass in empirischen Studien (z.B. Pijl, Frostad & Flem, 2008) nachgewiesen werden konnte, dass die rein physische Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterricht der Regelschule lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung inklusiven Unterrichts darstellt. Löper legte das besondere Augenmerk auf Kinder mit dem Förderschwerpunkt der sozial-emotionalen Entwicklung. In der Studie sollte festgestellt werden, ob und wie diese Kinder in das Klassengeschehen eingebunden werden. Dieser Einbezug ist maßgeblich dadurch gekennzeichnet, ob

*„gegenseitige Freundschaften, positive soziale Beziehungen, Kontakte und Interaktionen zwischen Grundschulkindern mit und ohne SPF<sup>4</sup> bestehen, die Kinder mit SPF über eine positive (Selbst-)Wahrnehmung ihrer sozialen Akzeptanz in der Klassengemeinschaft verfügen und von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klassengemeinschaft sozial akzeptiert werden“* (Koster et al. zit. nach Löper, 2020, S. 1).

Löper untersuchte hierfür die Einstellungen von Grundschulkindern gegenüber Peers mit emotional-sozialem Förderbedarf im Hinblick auf drei Einflussfaktoren: a) ihre *Empathie* bzw. Fürsorglichkeitsempfinden und Fähigkeit zur Perspektivübernahme, b) ihren *bisherigen Kontakt* zu Menschen mit Förderbedarf und c) ihr *soziales Selbstkonzept*. Hierzu wurden insgesamt 512 Grundschulkindern aus dritten und vierten Klassen in Nordrhein-Westfalen auf ihre Einstellungen gegenüber fiktiven Peers (mit dem Förderschwerpunkt emotionale und

---

<sup>3</sup> In diesem Teil wird der Begriff „Kinder“ dem Ausdruck „Schüler\*innen“ vorgezogen, da Löper in seiner Studie vorwiegend diesen Begriff wählt. Im restlichen Teil der Arbeit ist vorwiegend von Schüler\*innen die Rede, da dieser Begriff auch ältere an der Raumkonstitution beteiligte Akteure einschließt.

<sup>4</sup> „SPF“ dient in dieser Arbeit als Abkürzung für „Sonderpädagogischer Förderbedarf“.

soziale Entwicklung) anhand von Fallbeschreibungen untersucht. Die präsentierten Fallvignetten unterschieden sich insofern, dass es sich einmal um eine kontextfreie Beschreibung des Verhaltens eines Kindes im Unterricht handelte, während in den übrigen eine kindgerecht formulierte soziologische bzw. medizinische Erklärung für das Verhalten mitgeliefert wurde. Darüber hinaus wurden die Grundschul Kinder dazu veranlasst, ihre Empathie anhand von kindgerecht aufbereiteten Fragebogenitems aus dem *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) von Davis (1980) einzuschätzen. Dabei standen insbesondere die Auskunft der Befragten über ihre *kognitive* (Perspektivenübernahme) und *affektive* (Fürsorglichkeitsempfinden) *Empathie* im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. Löper, 2020, S. 143).

Interessanterweise konnte Löper im Rahmen der Studie feststellen, dass die zusätzlichen soziologischen bzw. medizinischen Erklärungen für das Verhalten der fiktiven Kinder mit Förderbedarf zu keinen signifikant positiveren Einstellungen der befragten Grundschul Kinder führten. Löper selbst merkte allerdings an, dass dies im Widerspruch zu vorangegangenen empirischen Untersuchungen steht (z.B. Campell, 2007). Aus deren Befunden ginge klar hervor, dass Kinder, denen im Rahmen einer Intervention mehr Wissen über Autismus vermittelt wurde, allgemein positiver gegenüber Kindern mit speziellem Förderbedarf eingestellt waren (ebd., S. 145). Unabhängig von der jeweiligen soziologischen oder medizinischen Zusatzinformation konnte Löper jedoch auch feststellen, dass Mädchen tendenziell positiver gegenüber den Kindern mit Förderbedarf eingestellt waren (ebd., S. 146).

An dieser Stelle werden nun einige Schlussfolgerungen für die vorliegende Forschungsarbeit gezogen. Bei näherer Betrachtung überraschen Löpers Ergebnisse weniger, als man vielleicht annehmen könnte, denn besonders angesichts des jungen Alters der befragten Personen stellt sich die Frage, inwiefern sie zu einer Perspektivenübernahme des Verhaltens der präsentierten Kinder mit Förderbedarf in der Lage sind. Zumindest ist es möglich, dass sich ein Großteil der befragten Kinder in ihrer moralischen Entwicklung nach der Klassifizierung von Piaget auf dem Stand der *heteronormen Moral* befindet (vgl. Mietzel, 2002, S. 281). Diese Stufe der Moralentwicklung ist gekennzeichnet durch den Gehorsam gegenüber Autoritäten und ein unhinterfragtes Festhalten an extern auferlegten Regeln und Normen. Das moralische Urteil ist dabei unabhängig von der zugrunde liegenden Absicht. Erst später, gegen Ende des Grundschulalters, beginnen Kinder anhand anderer Maßstäbe zu urteilen. In der Stufe der *autonomen Moral* beginnen sie, Handlungen zu kontextualisieren. Sie beginnen abzuwägen, welche Intentionen hinter einer Tat stehen (vgl. ebd., S. 279).

Aus der kritischen Betrachtung von Löpers Ergebnissen können drei miteinander verknüpfte Erkenntnisse für die vorliegende Forschungsarbeit extrahiert werden. Erstens kann eine umfassende Aufklärung über die Hintergründe eines bestimmten normabweichenden Verhaltens zu einer breiteren Akzeptanz führen, muss dies aber nicht zwangsläufig. Dies ist zweitens maßgeblich von der Fähigkeit zur Empathie bzw. dem Fürsorgeempfinden und der Perspektivenübernahme abhängig, die ihrerseits stark vom Alter bzw. der jeweiligen moralischen Wertesysteme bestimmt ist. Drittens ist zu überprüfen, ob Mädchen tatsächlich Anzeichen für höhere Empathiewerte zeigen, wie es Löpers Befunde und die einiger weiterer Studien nahelegen (z.B. Bengtsson & Arvidsson, 2011; De Minzi, 2013; Garaigordobil, 2009; Light et al., 2009 zit. nach ebd., S. 147).

#### **4.6 Verortung der Arbeit**

Der das Forschungsfeld betreffende Forschungsstand legt eine alters- und geschlechtsspezifische Analyse der informellen Tätigkeiten nahe (vgl. Derecik, 2011, S. 20). Die Heterogenitätsmerkmale, auf welche diese Arbeit ein besonderes Augenmerk legt, sind in erster Linie kognitive und körperliche Defizite und/oder ein andersgearteter spezieller Förderbedarf. An dieser Stelle muss explizit hervorgehoben werden, dass es sich hierbei um eine Untersuchung von In- bzw. Exklusionsvorgängen aus soziologischer und nicht aus pädagogischer Perspektive handelt. Anders als Derecik, der die Aneignung von Raum mit Blick auf informelle Lernprozesse untersuchte, widmet sich diese Untersuchung speziell der Anschlussfähigkeit der Diskurse von Raumaneignung, Inklusion und dem gemeinsamen Spiel bzw. der gemeinsamen Bewegung. Die soziologisch relevanten Begriffe hierbei sind Macht, Körper, Raum, Behinderung und Assoziation. Während sich die zuletzt genannten Studien mit jeweils zwei, drei oder vier dieser Teilgebiete befassen, versucht die vorliegende Arbeit, jedes einzelne Gebiet als theoretischen Überbau zu berücksichtigen. Die Arbeit soll insbesondere als Brücke zwischen Dereciks Erforschung der allgemeinen Raumnutzung auf dem Schulhof und Diketmüllers Untersuchung der Raumnutzung von Schulhöfen in Bezug auf Gender dienen.

## **5 Forschungsdesign**

Im Folgenden wird das Forschungsdesign der Studie beschrieben. Dazu wird zunächst ein Überblick über die Rahmenbedingungen gegeben. Dies umfasst eine kurze Beschreibung des Feldes, also der spezifischen Eigenschaften der Schule, des dazugehörigen Schulhofes und der Eingrenzung des Samples. Darauf folgen Erhebungs- und Auswertungsmethode samt der operationalisierten bzw. modifizierten Aneignungsdimensionen. Das Kapitel schließt mit der Erwähnung einiger methodologischer Prinzipien.

### **5.1 Feldbeschreibung**

Wie der Homepage der Schule zu entnehmen ist, entstand die Idee einer „Schule für alle“ bereits Anfang der 1990er-Jahre im Zuge der frisch aufkommenden Integrationsbewegung und geht auf die Bemühungen einiger Eltern von Kindern mit Behinderungen zurück. Die Waldorfpädagogik schien das geeignete Grundkonzept dafür zu bieten, Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen gemeinsam zu unterrichten. Seit ihrer Gründung im Jahr 1995 und dem damit einhergehenden ersten Schuljahr 1995/1996 war die Betreuung von Schüler\*innen mit und ohne Einschränkungen ein fester Bestandteil der Schulkultur.

Der heutige Standort der Schule befindet sich in Emmendingen, einer Kreisstadt mit etwa 30.000 Einwohnern im äußersten Südwesten Baden-Württembergs nahe der französischen Grenze. Die Unterrichtsräume befinden sich in einem dreistöckigen Gebäude, das von einem großzügigen angegliederten Außenbereich umgeben ist (ca. 70m x 80m). Bis zum Einzug in das aktuelle Schulgebäude sollten allerdings noch knapp 10 Jahre vergehen. Zum Zeitpunkt des Einzuges stand die Schulverwaltung bereits in einem jahrelangen Konflikt mit dem Oberschulamt, dem Regierungspräsidium und dem Kultusministerium, bei dem es vorwiegend um die Anerkennung des alternativen Schulkonzeptes und der daraus resultierenden Bereitstellung von Fördermitteln ging. Erst Mitte 2009 gelang es der Schule, ein gerichtliches Urteil zu erwirken, welches „das Land Baden-Württemberg verpflichtet, der Integrativen Waldorfschule Emmendingen eine Genehmigung als Ersatzschule mit integrativer Beschulung von bis zu vier sonderschulpflichtigen Kindern pro Klasse zu erteilen“ (Webseite Waldorfschule Emmendingen).

Die Waldorfschule Emmendingen und der anliegende Pausenhof befinden sich im östlichen Teil des Geländes des Emmendinger *Zentrums für Psychiatrie (ZfP)* außerhalb von Emmendingen und unmittelbar neben dem Ort Windenreute. Der Pausenhof liegt direkt am Schulhaus und fügt sich harmonisch in die umgebende Natur ein. Das Gelände ist geprägt von einer Vielzahl verschiedenartiger Bäume. Die relative Entfernung zum Stadtkern Emmendingens und die Nähe zur unmittelbaren Umgebung unterstreicht einen ländlichen Eindruck. Auch die Spielgeräte auf dem Pausenhof sind ausschließlich aus Holz gefertigt. Die große Pause findet von 10:00 bis 10:20 Uhr statt und wird von mehreren Lehrkräften bzw. Freiwilligendienstleistenden beaufsichtigt.

Aus der Präsentation der Schule auf ihrer hauseigenen Internetseite lassen sich Schlussfolgerungen zum Leitbild der untersuchten Schule ziehen. Dieses Leitbild ist maßgeblich von drei Faktoren beeinflusst: a) das anthroposophisch ausgerichtete Schulprofil, b) die verhältnismäßig lange Tradition als inklusive Schule und c) die Selbstverwaltung durch einen Trägerverein, die durch flache schulinterne Hierarchien und eine weitreichende Einbindung der Elternschaft in den Schuldiskurs gekennzeichnet ist.



Abb.2: Waldorfschule Emmendingen (Quelle: *Google Maps*)



Abb. 3: Eingang des Schulhauses von Süd-West (eigene Abbildung)

## 5.2 Sampling

Die Stichprobe der untersuchten Akteure beinhaltet sowohl Schüler\*innen mit als auch ohne Behinderung. Gemäß dem „Prinzip der Reflexivität von Gegenstand und Analyse“ von Lamnek (2016) soll auf kritisch-reflexive Weise an die Untersuchung des Sozialfeldes inklusiver Schulhof herangegangen werden. Dabei wird versucht, stigmatisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Konkret bedeutet dies, dass der Schulhof nicht als dualistisches Erfahrungsfeld von Menschen mit und ohne Behinderung betrachtet wird, sondern schlicht als holistischer Interaktions- und Erfahrungsraum, der von großer Heterogenität geprägt ist. Die Unvoreingenommenheit in der Herangehensweise an die Thematik ist aufgrund der Sensibilität des Forschungsgebietes in besonderem Maße geboten. Köpfer leitet für die Empirie aus diesem Zusammenhang die Frage ab, „wie schulisch-unterrichtliche Prozesse hinsichtlich ihrer Ein- und Ausschlussordnungen analysiert werden können, ohne dabei unidirektional-statische Begriffsprojektionen auf Personenkreise zu kreieren“ (2017). Im Laufe der Untersuchung wird versucht, diese unidirektional-statischen Begriffsprojektionen möglichst zu vermeiden.

Da sich die vorliegende Arbeit jedoch als Beitrag zum besseren Verständnis von In- und Exklusionsvorgängen versteht, bleibt es unabwendbar dabei, besonders diejenigen in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken, die dabei auf erschwerte Bedingungen treffen. Solche Bedingungen können jedoch nicht nur diejenigen Schüler\*innen vorfinden, die aufgrund ihres

Bewegungsprofiles als eindeutig motorisch eingeschränkt identifizierbar sind. Schüler\*innen mit Autismus oder sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund anderer Einschränkungen, die nicht an eine motorische Einschränkung gekoppelt sind, haben für diese Forschungsarbeit durchaus Relevanz. Sie geben besonders im Hinblick auf die Aneignung von Raum durch Bewegung Aufschluss darüber, inwieweit sich andere differenzherstellende Merkmale auf die Aushandlungsprozesse innerhalb des Schulhofs auswirken. Es gilt deshalb den Blick dafür zu schärfen, wo Hindernisse beim gemeinsamen Bewegungsspiel auftauchen und womit diese Hindernisse zusammenhängen, welche Handlungsmuster erkennbar werden und welchen Einfluss diese auf das Sozialgeschehen des Schulhofes haben.

### **5.3 Erhebungsmethode**

Die Vorarbeit zu dieser ersten Untersuchungsphase wurde wie bereits erwähnt im Rahmen eines Seminars im Wintersemester 19/20 geleistet. Sie umfasste die Durchführung einiger Begehungen des inklusiven Schulhofes, der Emmendinger Waldorfschule und den damit verbundenen Beobachtungen. Das konkrete Vorgehen bestand darin, dass zunächst einige ethnografische Begehungen des Schulhofes durchgeführt wurden, ohne vorab Detailinformationen über das Feld bzw. die beobachteten Akteure zu erheben. Im Sinne des relationalen Denkens ermöglichte diese Vorgehensweise einen weitgehend objektiven ersten Eindruck des betreffenden Sozialraumes, ohne bereits im Vorfeld durch Interpretations- und Deutungsmuster vorgeprägt zu werden.

Die Wahl der teilnehmenden Beobachtung als Untersuchungsmethode im Gegensatz zum Interview fiel damals aufgrund folgender Erwägung: Schon der allgemein als ‚Vater der Feldforschung‘ bezeichnete Pionier der Sozialanthropologie Bronislaw Malinowski (1922-1984) hielt die teilnehmende Beobachtung für die zentrale Methode, um die Innensicht der Akteure und die Rekonstruktion von Regeln, die hinter dem Handeln stehen, zu beschreiben (vgl. Bindel, 2011, S. 8). Aus diesem Grund repräsentiert die teilnehmende Beobachtungsmethode das adäquate Mittel, ein möglichst hohes Maß an Unmittelbarkeit zwischen dem Forscher und dem inklusiven Schulhof als Handlungs- und Erfahrungsraum sowie den daran beteiligten Akteuren herzustellen. Es versteht sich von selbst, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit ressourcenbedingt kein dauerhafter Mitvollzug geleistet werden kann. Es handelt sich auch nicht um eine Langzeitstudie, in der teilnehmende Beobachtungen als Teil eines umfassenden ethnografischen Forschungsdesigns üblicherweise angewendet werden (vgl.

ebd., S. 11). Stattdessen muss sich die Arbeit auf situativ-ausschnitthafte Einblicke in die sozial konstruierte Wirklichkeit des inklusiven Schulhofes beschränken. Daher ist es von besonderer Wichtigkeit, nicht nur als stiller Beobachter zu agieren, sondern in ausgewählten Situationen auf bestimmte Akteure zuzugehen, um die subjektive Forscherperspektive durch ihre persönliche Einschätzung der Situation zu erweitern und somit beobachtete Handlungs- und Ausdruckspraktiken kontextualisieren zu können.

Die folgenden Beobachtungen fanden wie bereits erwähnt im Rahmen einer Voruntersuchung eines im Wintersemester 19/20 besuchten Seminars statt. Ziel der Untersuchung war bereits damals die Analyse inklusionsfördernder bzw. -hemmender Faktoren auf dem inklusiven Schulhof. Dies alles geschah außerdem bereits unter dem Gesichtspunkt der Raumeignung. Hierzu wurden im März 2020 an vier aufeinanderfolgenden Tagen eine Reihe ethnografischer Beobachtungen auf dem Schulhof der Waldorfschule Emmendingen durchgeführt. Die Beobachtungen fanden ausnahmslos während der großen Pause statt, die sich jeweils von 10:00 bis 10:20 Uhr erstreckte. Die eingenommenen örtlichen Beobachtungspositionen variierten je nach Situation. Teils wurden die Beobachtungen von außerhalb des Schulhofes durchgeführt, teils von Arealen auf dem Schulhof selbst. Wichtig war dabei nur, eine gewisse Unauffälligkeit zu wahren, um das natürliche Spielgeschehen möglichst nicht zu stören.

Derecik empfiehlt die Erstellung von Beobachtungsleitfäden, um alle relevanten Aspekte des Themas abzudecken, da „in ihnen die Themen, Kategorien und Fragestellungen oft schon vorhanden sind“ (Friebertshäuser, zit. in ebd., 2011, S. 85). Anders als in Dereciks Untersuchung gestalteten sich die Beobachtungen dieser Studie weitestgehend ohne vorherige Kenntnisse über das Untersuchungsfeld und konsequenterweise ohne Kategorienbildung, die im Vorfeld stattgefunden hätten. Die einzigen Informationen über die Waldorfschule und ihren Schulhof wurden der Homepage der Schule entnommen und werden in der Feldbeschreibung erwähnt. Mangels weitreichender Vorinformationen und -kenntnisse wurde auf die Formulierung eines Beobachtungsfokus verzichtet. Um in der ersten Untersuchungsphase eine möglichst große Offenheit gegenüber der Thematik zu gewährleisten, waren die Beobachtungsbögen nicht standardisiert. Im Anhang befinden sich sämtliche digitalisierte Feldnotizen.

Die im Folgenden behandelten Aneignungsdimensionen zur Sichtbarmachung von Aneignungsprozessen wurden erst in der Retrospektive auf die einzelnen Beobachtungssituationen angewandt.



## 5.4 Auswertungsmethode

Um Aneignungsprozesse auf dem Schulhof erkennbar zu machen, bedient sich die vorliegende Arbeit einer Reihe von Aneignungsdimensionen, die durch Deinet (1999) operationalisiert wurden. Auch Derecik griff bereits in seiner Untersuchung des Schulhofes als informellen Lern- und Sozialisationsortes auf Deinets Aneignungskonzept zurück. Eine detaillierte Beschreibung des Forschungsprojektes von Dereciks findet sich in der Darstellung des Forschungsstandes unter Kapitel 4.2. Während sich Dereciks Studie in erster Linie Aneignungsprozessen im Kontext von informellen Lernprozessen auf dem Schulhof widmete, macht diese Arbeit Deinets Aneignungskonzept für Beobachtungen mit dem thematischen Schwerpunkt der Inklusion bzw. Heterogenität auf dem Schulhof nutzbar. Die operationalen Parameter werden dem veränderten Forschungsfeld des inklusiven Schulhofes angepasst.

Um zu erläutern, wie Raumaneignung mit Hilfe von Aneignungsdimensionen in situativen Kontexten beobachtbar gemacht werden kann, muss an dieser Stelle zunächst die Bedeutung der *Handlung* bei der Aneignung von Raum (vgl. Kap. 3.2.2) skizziert werden. Deinet betont im Hinblick auf den Zusammenhang von Raum und Aneignung, dass „es weniger um die Räume selbst geht, sondern mehr um die Möglichkeiten, die in Räumen liegen“ (zit. in Derecik 2011, S. 70). Da Handlungen im Bezugsrahmen von Möglichkeitsräumen in erster Linie auf situativer Ebene beobachtbar sind, verwendet Deinet einen Kunstgriff, indem er den *Situationsbegriff* nach Markowitz (1979) in das erweiterte Aneignungskonzept integriert. Markowitz geht in seinem Situationsbegriff vom Grundbegriff des Erlebens aus, in dessen Zusammenhang Situationen räumlich-zeitliche Handlungseinheiten darstellen, die das Erleben von Kindern bestimmen (vgl. Derecik 2011, S. 71). Demnach bieten Räume Möglichkeiten (oder verwehren sie), die „über Situationen vermittelt werden“ (ebd., S. 71). In diesen Situationen vollziehen sich innerhalb der räumlich-zeitlichen Handlungskontexte selektive Prozesse, die von thematischen Bezügen dominiert werden. Somit wird die Aneignung von Raum unter Berücksichtigung des Situationsbegriffs auf der Handlungsebene operationalisierbar.

Deinet betont dabei: „Das Konzept der Raumaneignung kann hilfreich sein, um zu verstehen, wie aus einer handlungsorientierten Perspektive (d.h. auch einer relationalen Raumvorstellung) subjektive Prozesse der Umwelt-Mensch Auseinandersetzungen in der menschlichen Entwicklung stattfinden“ (2014). Aus dem theoretischen Zusammenhang zwischen Handlung und der Aneignung von Raum leitet er fünf Aneignungsdimensionen ab, um die

Wechselwirkung der Mensch-Raum-Beziehung zu untersuchen. Im Folgenden wird auf jede der fünf Aneignungsdimensionen eingegangen. Dazu wird jeweils ein Beispiel genannt, das anders als bei Derecik konkret Bezug auf den inklusiven Schulhof als Forschungsfeld nimmt. Um nicht nur potenzielle Inklusionsprozesse sichtbar zu machen, sondern auch Raum für die Beobachtung expliziter Exklusionsprozesse zu lassen, findet am Ende jeder beschriebenen Aneignungsdimension praktisch eine Umkehrung dieser Prozesse statt.

#### **5.4.1 Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten**

Die erste Aneignungsdimension basiert auf der *Aneignung von Gegenstandsbedeutung* nach Leontjew (1973), welche bereits auf Grundlage des klassischen Raumverständnisses konzipiert wurde (vgl. Kap. 3.1.1). Demnach ist die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu verstehen und somit als „Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur“ (Deinet zit. nach Derecik, 2011, S. 58). Diese Aneignung vollzieht sich durch den Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien. Durch den repetitiven Umgang mit Gegenständen gegenständlicher und symbolischer Kultur eröffnen sich Möglichkeiten zur Erweiterung motorischer Fähigkeiten. Es geht folglich um konkrete Aneignungssituationen, in denen es tatsächlich gelingt, zuvor erworbene Fähigkeiten zu erweitern (vgl. Deinet, zit. ebd., S. 72).

In Bezug auf den inklusiven Schulhof stellt sich die Frage, ob die gegenständlichen und soziostrukturellen Gegebenheiten so beschaffen sind, dass eine Aneignung möglichst unabhängig von den Heterogenitätsmerkmalen der Akteure möglich ist. Das gemeinsame Spiel bietet unter dem Gesichtspunkt der *Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten* ein besonders interessantes Beobachtungsfeld, da diese Aneignungsdimension besonders von körperlichen Heterogenitätsmerkmalen abhängig ist. Ein Beispiel hierfür könnte sein, dass ein/Schüler\*in einen Trick erlernt oder sich eigenständig mit einem Spielgerät auseinandersetzt und dadurch lernt, es zu beherrschen.

**Exklusion:** Die *Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten* ist dann nicht möglich, wenn z.B. die Spielgeräte auf dem Schulhof von bestimmten Individuen aufgrund von körperlichen oder geistigen Einschränkungen nicht nutzbar sind. Einschränkungen könnten auch von institutioneller Seite gegeben sein, wenn die Nutzung bestimmter Spielgeräte z.B. aus versicherungstechnischen Gründen nur einer bestimmten Gruppe von Schüler\*innen vorbehalten ist, wodurch andere automatisch ausgegrenzt werden.

### 5.4.2 Aneignung als Erweiterung des Handlungsspielraumes

Deinet bestimmt diese Aneignungsdimension als die dominante Tätigkeit von Heranwachsenden (vgl. Derecik, 2011, S. 72). Da der Schulhof in den Pausen nicht verlassen werden darf, stellt sich die Frage, wie die Akteure Situationen schaffen, in denen neue Orte und Räume im Rahmen dieses determinierten Handlungs-Spiel-Raums angeeignet werden können (vgl. Deinet, zit. in ebd., S. 72). Als Indikator für die Erweiterung des Handlungsspielraumes auf dem Schulhof nennt Derecik die mehrmalige und eigenständige Nutzung neuer Räume. Dabei ist zu betonen, dass hiermit nicht ausschließlich physikalische Räume gemeint sind, sondern auch die symbolischen Räume in Form neuer Möglichkeitsfelder, „so daß eine Erweiterung des Handlungsraumes auch in der Aneignung neuer Möglichkeiten in vorhandenen Räumen zu sehen ist“ (Deinet, zit. in ebd., S. 73).

In Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit ist zu untersuchen, welche physisch-materiellen Räume, aber auch Möglichkeitsräume für unterschiedliche Gruppen und Individuen zugänglich sind und welche nicht, ob die territoriale Dominanz einer Gruppe oder eines Individuums sichtbar wird, wovon diese abhängig ist und wie Raumverteilungsprozesse im Sozialraum Schulhof erfolgen. Ein Positivbeispiel wäre die räumliche Vermischung von Schüler\*innen unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale. Dabei ist zu beobachten, welche Aushandlungsprozesse bei dem *Spacing* der einzelnen Akteure stattfinden, ob sich dabei Machtstrukturen äußern und ob diese durch bestimmte habituelle Wahrnehmungsmuster gesteuert werden.

**Exklusion:** Das entsprechende Negativbeispiel wäre die beobachtbare räumliche Segregation von Schüler\*innen mit und ohne SPF. Ein Grund dafür können einerseits bauliche Gegebenheiten wie Treppen oder Böschungen sein, die verhindern, dass sich Schüler\*innen mit körperlicher Beeinträchtigung gewisse Räume aneignen können. Andererseits können ‚ungeschriebene Gesetze‘ oder ähnliche unterschwellige Gruppendynamiken dazu führen, dass bestimmte Räume für gewisse Gruppen oder Individuen nicht zugänglich sind.

### 5.4.3 Aneignung als Veränderung von Situationen

Diese Aneignungsdimension umfasst die eigentätige Veränderung einer vorgefundenen Situation, womit die Umgestaltung einzelner Strukturelemente von Situationen gemeint ist. Damit kann zum Beispiel die Veränderung des Themas, des Umfeldes oder des Handlungskontextes gemeint sein. Für heranwachsende Menschen zugängliche und von ihnen selbst gestaltbare Räume sind Quellen der Selbstwertschöpfung und Orte des Experimentierens

an sich selbst (vgl. Böhlisch zit. nach Derecik, 2011). In Bezug auf den Schulhof im Allgemeinen stellt sich folglich die Frage, welche Veränderungsmöglichkeiten dort vorhanden sind. Als besonderen Indikator für diese Aneignungsdimension nennt Deinet die Analyse von Strukturelementen einer Situation und deren Veränderbarkeit (zit. nach ebd., S. 73). Diese Strukturelemente können wiederum materieller Natur sein oder sich aus den Gegebenheiten sozialer Konstruktion ergeben.

In dieser Forschungsarbeit sollte das Augenmerk beispielsweise verstärkt auf partizipatorischen Vorgängen innerhalb des Spiels und der Bewegung liegen. Diese können als Indikator dafür dienen, ob die Kinder und Jugendlichen in der Lage sind, Situationen so anzupassen, dass bestimmte Heterogenitätsmerkmale kein Hindernis für Teilhabeprozesse darstellen. Ein Beispiel hierfür wäre eine selbständige Anpassung von Spielregeln mit dem Ziel, größere Teilhabemöglichkeiten zu erreichen, oder die Veränderung von Spielgeräten mit derselben Zielsetzung. Im Hinblick auf die soziale Akzeptanz ist es hierbei wichtig, dass die Veränderung im Interesse der Gruppe geschieht und von ihr getragen wird.

**Exklusion:** Das entsprechende Negativbeispiel könnte sich darin äußern, dass gegenüber bestimmten Individuen oder Gruppen in Bezug auf das gemeinsame Spiel eine ablehnende Haltung kommuniziert wird. Diese Ablehnung kann entweder verbal artikuliert oder auf subtile Weise durch Gesten bzw. Körperhaltungen signalisiert werden, sie kann aber auch im Subtext sozialer Handlungsweisen mitschwingen. Die Partizipation am gemeinsamen Bewegungsspiel ist eng mit den Erwartungen einer gewissen Leistungshomogenität verknüpft. Ist diese Leistungshomogenität nicht gegeben, haben alle Beteiligten im informellen Kontext des inklusiven Schulhofes die Verantwortung, eine Partizipation für alle ungeachtet der jeweiligen Heterogenitätsmerkmale zu ermöglichen. Ist dies nicht der Fall, ist von Exklusion zu sprechen.

#### **5.4.4 Aneignung als Verknüpfung von Räumen**

Die Konzeption der folgenden Aneignungsdimension steht in direktem Zusammenhang mit Löws *Syntheseleistung*. Dieser geht die Annahme voraus, dass Kinder und Jugendliche heute verstärkt in einer verinselten Umwelt aufwachsen, wodurch sie eine diskontinuierliche Raumvorstellung entwickeln und außerdem lernen, sich gewissermaßen in mehreren Räumen gleichzeitig aufzuhalten (vgl. Derecik 2011, S. 73). Dafür ist laut Löw vor allem der Wandel hin zur Medien- und Kommunikationsgesellschaft verantwortlich, der mit zunehmender

Mobilität und wachsender Globalisierung in allen Bereichen des Lebens einhergeht (vgl. ebd., S. 82ff.). Derecik hält diese Aneignungsform von Räumen im Kontext des Schulhofes für weitgehend vernachlässigbar, da er die Verknüpfung von einzelnen Rauminselfn innerhalb des Raumes *Schulhof* nicht weiter erfasst (vgl. Derecik 2011, S. 74).

Diese Arbeit versucht sich dennoch darin, Verknüpfungen von Räumen auf der Ebene des Schulhofes und darüber hinaus zu beobachten. Zudem wird verstärkt darauf geachtet, welche Rolle Heterogenität dabei spielen kann. Ein Beispiel hierfür wäre die Verknüpfung einzelner, baulich abgegrenzter Bereiche zu übergreifenden Bewegungsräumen durch Schüler\*innen. Unter Umständen könnten Schüler\*innen außerdem erlaubter- oder unerlaubterweise den Schulhof verlassen, um ihren *Handlungs-Spiel-Raum* zu erweitern, wodurch sie den Schulhof mit neuen Räumen verknüpfen. Auch die Nutzung des Schulhofes über die Pausenzeit hinaus, z.B. vor Schulbeginn oder nach Schulschluss, könnte als Erweiterung dieses *Spielraumes* verstanden werden, da die zunächst verinselten Handlungs-Spiel-Räume Schule und Freizeit durch Syntheseleistungen miteinander verknüpft werden.

**Exklusion:** Ein Negativbeispiel könnte sein, dass der Schulhof über den schulischen Kontext hinaus keine weitere Bedeutung für Schüler\*innen mit Beeinträchtigung hätte. Dieser Umstand würde darauf hinweisen, dass der Schulhof von den Schüler\*innen mit Beeinträchtigung als Territorium der Anderen wahrgenommen wird (vgl. Kap. 4.4), da sie Räume nicht über den schulischen Kontext hinaus mit der eigenen Lebenswelt verknüpfen und sie sich nur über Sonderwege aneignen können.

#### **5.4.5 Aneignung als *Spacing***

Wie die *Syntheseleistung* ist auch das *Spacing* Teil des erweiterten Aneignungskonzepts von Löw. *Spacing* beschreibt die relationale Platzierung von Menschen und sozialen Gütern im Raum, konkreter das Errichten, Bauen und (Sich-)Positionieren (vgl. Löw 2015, S. 158). Laut Derecik sind *Spacingprozesse* im Kontext des Schulhofes häufig Ausdruck der Notwendigkeit gegenkultureller Räume innerhalb des ‚Machtbehälters‘ *Schulhof*, da dieser von einem stark reglementierenden Charakter durch die Institution *Schule* geprägt ist (2011, S. 74). Demnach schaffen sich Schüler\*innen durch *Spacingprozesse* z.B. eigene Räume als Bühnen für körperliche Inszenierungen. Dadurch emanzipieren sie sich in einem *gegenkulturellen Raum* vom institutionellen Sozialraum *Schule* und folglich von der Erwachsenenwelt.

In Bezug auf diese Forschungsarbeit ist es interessant, eigenständige Bemühungen zur Gestaltung des Schulhofs zu beobachten. Ein Beispiel hierfür wäre die Schaffung eines ‚Raucherraums‘ für ältere Schüler\*innen oder die Einrichtung anderer Sonderräume, die allerdings keinen segregierenden Charakter haben (wie der Begriff herkömmlicherweise in der Sonderpädagogik verwendet wird), sondern über die Grenzen bestimmter Heterogenitätsmerkmale hinaus konstituiert werden. Vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens sollte die Beobachtung von *Spacingprozessen* stets die Zugänglichkeit und Teilhabe bei der Konstruktion dieser Räume in Abhängigkeit von den Heterogenitätsmerkmalen aller Akteure mit einbeziehen.

**Exklusion:** *Aneignung als Spacing* findet dann nicht statt, wenn Schüler\*innen nicht die Möglichkeit haben, in ihrem Interesse an der Gestaltung des Schulhofes zu partizipieren. Auch das *Spacing* als raumdominantes Verhalten der Schüler\*innen mit Behinderung kann exkludierende Folgen haben, wenn sich der/die Schüler\*in dadurch von der Gruppe isoliert. Darüber hinaus würde gegen eine *Aneignung als Spacing* sprechen, wenn bestimmte Räume von institutioneller Seite aus nicht zugänglich sind oder dies mit Bedingungen verknüpft ist, die eine bestimmte Personengruppe benachteiligen. Schüler\*innen können sich dort dann nicht körperlich inszenieren und ihren ‚Standpunkt‘ gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen verdeutlichen.

#### **5.4.6 Aneignung als Grenzüberschreitung (ein Sonderfall)**

Die Aneignung als Grenzüberschreitung ist eine Aneignungsdimension, die speziell für den Kontext des inklusiven Schulhofes operationalisiert wurde und anders als die übrigen Aneignungsdimensionen nicht direkt auf Deinet zurückgeht. Hierbei muss betont werden, dass die Operationalisierung der fünf bereits genannten Dimensionen nach Deinet im Hinblick auf eine homogenere Untersuchungsgruppe erfolgte, als sie auf dem inklusiven Schulhof anzutreffen ist. Inklusion im Allgemeinen und die bereits genannten Aneignungsdimensionen im Speziellen haben zumindest in der Theorie einen vornehmlich neutralen bis positiven Effekt auf das Sozialgefüge (Stichwort: *Kontakthypothese*). Da Raum allerdings immer eine „relationale (An)Ordnung von Menschen und Gütern an Orten“ (Löw 2015) ist, d.h. Raumkonstitution auch immer gemeinsam mit anderen Akteuren erfolgt, sind Raumkämpfe unvermeidbar. Die aus dem kooperativen Rahmen ausgeschlossenen Personen haben einerseits ein Interesse, in den Rahmen aufgenommen zu werden. Andererseits haben diejenigen, die bereits in diesem Rahmen erfolgreich sind, ein Interesse daran, weiterhin erfolgreich zu sein.

Bei der Frage nach der Veränderung des Rahmens kommt es also zu einem Interessenkonflikt. Buchanan nennt diesen Interessenkonflikt *maximizing interest*, wobei er jeder der beiden Seiten ihre eigene Legitimation zugesteht (vgl. Lissen, 2006, S. 68).

In Anbetracht dieser Umstände wäre es äußerst interessant zu beobachten, wo Raumkämpfe unter Schüler\*innen und gegenüber beteiligten Erwachsenen auf dem inklusiven Schulhof stattfinden, wie sich diese gestalten und mit welchen Mitteln sich Schüler\*innen mit Behinderung darin positionieren. Die Überschreitung von Grenzen kann nicht nur im sprichwörtlichen Sinne als erfolgreiche Aneignung von Raum angesehen werden. Vielmehr kann ein Verhalten, das nicht sozial verträglich oder regelkonform ist, durchaus als erfolgreiche Raumaneignung gewertet werden. Entscheidend ist dabei, ob eine gewisse Raumdominanz von den Schüler\*innen mit Behinderung zu beobachten ist. Raumdominanz zeigt sich zum Beispiel durch die Einnahme einer Gatekeeper-Rolle (vgl. Bourdieu zit. nach Hartung & Sobiech, 2020). Wichtig ist dabei, dass nicht nur Nischen im sozialen Raumgefüge besetzt werden, sondern Raumansprüche aktiv artikuliert und vor allem gegen die Interessen anderer Akteure durchgesetzt werden können. Außerdem kann Raumaneignung als Grenzüberschreitung in Form der Missachtung des institutionellen Regelwerks beobachtbar werden, da sich Schüler\*innen dadurch im Selbstverständnis eines emanzipatorischen Aktes gegen die Raumdominanz von Erwachsenen auflehnen.

**Exklusion:** Auch im Umkehrschluss ist die *Raumaneignung als Grenzüberschreitung* ein Spezialfall. Anders als bei der Umkehrung der ersten fünf Aneignungsdimensionen ginge die Behauptung zu weit, dass Schüler\*innen, die sich stets regelkonform verhalten, keinerlei verbal-körperlich dominantes Verhalten oder sonstige grenzüberschreitende Verhaltensweisen zeigen, automatisch über erschwerte Raumaneignungsbedingungen verfügen. Eine nicht erfolgte *Raumaneignung durch Grenzüberschreitung* ist nicht zwangsläufig als Exklusion zu werten (zumal das Nichtvorhandensein eines bestimmten Verhaltens situativ schwerlich zu beobachten ist). Die logische Umkehr der Aneignungsdimension *Grenzüberschreitung*, um Exklusionsprozesse sichtbar zu machen, ist deshalb wenig sinnvoll. In situativen Kontexten ist es angemessener, von Exklusion zu sprechen, wenn bestimmte Akteure aktiv von ihren Mitschüler\*innen durch ein bewusst ablehnendes Verhalten ausgegrenzt werden. Böttinger zitiert in diesem Zusammenhang eine 2011 von Glassner, Chilver-Stainer und Buholzer durchgeführte Studie und weist darauf hin, dass sich „viele Kinder entgegen besserem Wissen für den Ausschluss behinderter Kinder entscheiden“ (2017, S. 123). Als Indikatoren für diese Art der intentionalen Ausgrenzung können abfällige Bemerkungen über Aussehen oder

Verhalten, Drohungen, Erniedrigungen, Hänseleien und das aktive Vorenthalten<sup>5</sup> der Teilnahme von Bewegungsspielen interpretiert werden. Exklusion als Grenzüberschreitung wird im Rahmen dieser Arbeit folglich nicht als Abwesenheit grenzüberschreitenden Verhaltens der Schüler\*innen mit Behinderung gewertet, sondern als grenzüberschreitendes Verhalten anderer gegenüber Schüler\*innen mit Behinderung.

## 5.5 Methodologische Prinzipien

Löw gibt für die Untersuchung von Räumen folgende Empfehlung: „Die Herstellung von Räumen im Handeln kann in offenen, unstandardisiert erhebenden und qualitativ auswertenden Verfahren erforscht werden“ (2015, S. 219). Dabei betont sie die Notwendigkeit, sich stets vor Augen zu führen, dass die Festlegung einer Größendimension oder einer Versuchsgruppe zwangsläufig dazu führt, dass ein weitreichendes Perspektivenspektrum vernachlässigt wird. „Der Blickwinkel des Betrachters bzw. der Betrachterin jeder Raumkonstruktion [ist] immanent“ (ebd., S. 220).

Das forschende Individuum trägt durch die eigene wissenschaftliche Perspektive zu diesem Konstruktionsprozess bei, weshalb eine reflexive Analyse unbedingt notwendig ist, denn „Wissenschaft bildet nicht die Wirklichkeit des Raumes ab, sondern trägt dazu bei, Raum zu konstruieren, wobei dieser Konstruktionsprozeß selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht werden kann“ (ebd., S. 220). Einige weitere methodologische Prinzipien, die bei der Untersuchung von Räumen im Allgemeinen und des Schulhofs als Bewegungs- und Interaktionsraum im Speziellen zu beachten sind, fanden bereits in der 2011 von Derecik veröffentlichten Studie Erwähnung. Auch die vorliegende Arbeit richtet sich weitgehend nach diesen Prinzipien.

1. Die Aneignungsdimensionen sind nicht immer trennscharf voneinander zu betrachten. Häufig kann ein und dieselbe Handlung innerhalb eines situativen Aneignungsprozesses auf unterschiedliche Dimensionen zutreffen (vgl. ebd., S. 74).
2. Bei raumtheoretischen Untersuchungen sind sowohl die Wechselbeziehungen zwischen Raum und Mensch zu betrachten als auch die Räume und die Menschen selbst (vgl. Löw, zit. nach ebd., S. 74).

---

<sup>5</sup> Dies ist zu unterscheiden von der nicht-intentionalen Vorenthaltung der Partizipation am gemeinsamen Spiel durch unterbleibende Regeländerungen der sozialen Gruppe, vgl. Kapitel 5.4.3.



3. Im Sinne des relationalen Denkens sollten die einzelnen Schüler\*innen und Bereiche des Schulhofes nicht bereits im Vorfeld einer genaueren Untersuchung unterzogen werden, um voreiligen Kategorienbildungen vorzubeugen. Stattdessen sollte ihre Bedeutung im Relationsgefüge untersucht werden (vgl. Löw, zit. nach ebd., S. 75).
4. Gemäß dem „Prinzip der Reflexivität von Gegenstand und Analyse“ von Lamnek (2016) ist das Verhältnis zwischen Forschungsfrage und Forschungsgegenstand sowie die Übertragbarkeit vom Einzelfall auf das Ganze fortlaufend zu überprüfen. Dazu werden Methoden und Einstellungen jederzeit überdacht und das Untersuchungsinstrument entsprechend angepasst.

Löw schlägt in Anlehnung an Sturm (1997) weiter vor, raumsoziologische Untersuchungen in vier Vorgehensebenen zu unterteilen: „die Untersuchung sozialer Güter und Menschen in ihrer Anordnung (I), die Analyse der *Syntheseleistung* (II), die Bearbeitung der *Spacingprozesse* (III) und die Erforschung der räumlichen Strukturen (IV)“ (ebd., S. 220). Auch wenn die vorliegende Arbeit nicht systematisch an diesen Empfehlungen festhält, wird doch versucht, die grundlegende Einteilung in den folgenden methodischen Überlegungen zu berücksichtigen.

## 6 Darstellung der empirischen Befunde

Im Folgenden werden die anhand der Beobachtungen gewonnenen Befunde dargestellt. Diese gehen aus einer Reihe teilnehmender Beobachtungen hervor, die wie erwähnt bereits Ende des Wintersemesters 2019/20 durchgeführt wurden. In diesem Kapitel erfolgt die Auswertung dieser Beobachtungen vor dem Hintergrund der modifizierten *Aneignungsdimensionen* Deinets. Das Hauptaugenmerk der Beobachtungen lag auf der Sensibilisierung gegenüber bestimmten Handlungsstrukturen, die von Machtdynamiken geprägt sind, die ihrerseits Einfluss auf die Inklusionspotenziale der Akteure des inklusiven Schulhofs haben. Unter dem Eindruck dieses Sensibilisierungsprozesses werden im darauffolgenden Kapitel drei Kernthesen formuliert und eine Reihe von Abhängigkeitsverhältnissen abgeleitet.

Zur Veranschaulichung wird zunächst der jeweilige situative Handlungsrahmen jeder einzelnen Beobachtung skizziert. Anschließend folgt die Auswertung des entsprechenden Geschehens anhand der Aneignungsdimensionen aus Kapitel 5.4. Am Ende jeder Auswertung wird ein kurzes Zwischenfazit gezogen.

### 6.1 Beobachtung I: Fußballplatz

**Datum/Uhrzeit:**

2. März 2020/10:00-10:20 Uhr

**Ort:**

Fußballplatz. Kleine Schotterfläche, mit einem Tor. Hinter dem Tor befindet sich ein Zaun. Für neun Schüler\*innen recht eng.

**Akteur\*innen:**

Insgesamt neun männliche Schüler niedriger Klassen und ein junger Erwachsener.

**Beobachtungsvignette:**

Zu Pausenbeginn laufen sechs Schüler auf den kleinen Fußballplatz. Einer hat einen Ball in der Hand. Als sie auf dem Platz ankommen, schießt der Junge mit Ball diesen in die Luft und stellt sich ins Tor. Die anderen beginnen zu spielen. Teams sind nicht zu erkennen. Nach kurzer Zeit kommen zwei weitere Schüler hinzu. Sie spielen mit, bis der Junge im Tor wieder den Ball hat. Er nimmt den Ball in die Hand und spricht zu den anderen, die ihm gegenüberstehen. Diese

sortieren sich nach der kurzen Ansprache zu zwei gleich großen Gruppen. Daraufhin schießt der Torwart den Ball erneut weg. Dieses Mal spielen nicht alle gegen alle, sondern die zwei gebildeten Teams gegeneinander. Nach einigen Minuten läuft ein weiterer Junge Richtung Fußballplatz. Ihm folgt ein junger Erwachsener. Einer der spielenden Schüler steht mit einem Fuß auf dem Ball und hebt eine Hand. Die anderen hören sofort auf zu spielen. Der dazugekommene Schüler wird dem Team zugeteilt, in dem einer weniger ist. Nachdem der dazugekommene Schüler erstmals angespielt wurde, bewegt er sich in Richtung Tor und nach mehreren kleinen Anlaufschritten schießt er auf das Tor. Der Ball landet allerdings über dem Tor und hinter dem Zaun. Der Torwart klettert sofort über den Zaun und bringt den Ball mit einem weiten Abschlag wieder ins Spiel. Im weiteren Verlauf ist zu erkennen, dass der Schüler, der zuletzt dazugekommen ist, nie angegriffen wird, wenn er am Ball ist und so immer ungehindert auf das Tor schießen kann. So werden die letzten paar Minuten bis zum Pausenende gespielt. Der junge Erwachsene bleibt bis zum Schluss außenstehend.

### **Auswertung:**

Das Spielfeld wurde zunächst von einer relativ leistungsheterogenen Gruppe betreten. Die Jungen hatten alle in etwa das gleiche Alter und eine vergleichbare Körpergröße. Die ausnahmslos männlichen Schüler waren in der Lage, selbständig Teams zu bilden, zwischen denen dem Anschein nach ein ausbalanciertes Kräfteverhältnis herrschte. Der Schüler, welcher zu Beginn den Ball in der Hand hielt, nahm von Anfang an eine dominante Rolle bei der Initiation des Spieles, dessen Anleitung und der Teambildung ein. Die anderen Mitspieler schienen ihm gern ihre Aufmerksamkeit zu schenken.

Interessant wurde es in dem Moment, als der neunte Schüler hinzukam und signalisierte, mitspielen zu wollen. Der dominante Schüler bemerkte als erstes das Erscheinen des Schülers mit Förderbedarf, hinter dem sich relativ unmittelbar ein Freiwilligendienstleistender (wie sich später herausstellen sollte) befand. Möglicherweise fungierte der Schüler, der bei der Anleitung des Spieles zuvor eine dominante Rolle eingenommen hatte, jetzt als eine Art Gate-Keeper, indem er den Raum für den Jungen mit Behinderung öffnete und den anderen nahelegte, sich darauf einzulassen. Die Tatsache, dass der Junge eine Behinderung hatte, war in erster Linie an seiner mangelnden motorischen Koordination erkennbar. Das Spiel wurde unmittelbar darauf unterbrochen und der Neuankömmling in eines der Teams integriert. Die Spielregeln wurden dahingehend abgewandelt, dass es ihm nun möglich war, an dem Spiel zu partizipieren. Konkret bedeutete dies, dass der Junge mit Behinderung bei Ballbesitz nicht attackiert wurde. Die Beobachtung lässt auf den ersten Blick auf eine *Aneignung als Veränderung der Situation*

schließen. Rauman eignung äußert sich hier durch die eigentätige Veränderung von Situationen. Die Schüler antizipierten bereits im Vorfeld, dass der Schüler mit Förderbedarf unter diesen Bedingungen und mit diesem Regelwerk nicht an dem Spiel teilnehmen kann, weshalb sie eigentätig eine Veränderung der Situation herbeiführten. Dadurch konnte auch er sich am gemeinsamen Spiel beteiligen, ohne durch seine individuellen Einschränkungen einen Nachteil zu erfahren.

Immer wenn dem Schüler mit Behinderung der Ball zugespielt wurde, trat eine Unterbrechung des Spielflusses ein, woran sich keiner der Schüler explizit zu stören schien. Es kam zu keinen beobachtbaren negativen Äußerungen oder Konflikten. Es stellte sich die Frage, ob der während des Spieles ständig anwesende Erwachsene eine kontrollierende Funktion hatte und sich die Schüler praktisch in vorauseilendem Gehorsam auf diese Weise verhielten. Als der junge Erwachsene direkt angesprochen wurde, charakterisierte er das besondere Verhältnis zwischen Schüler\*innen mit Förderbedarf und Freiwilligendienstleistenden als eine Art Eins-zu-Eins-Betreuung. Zu seiner Rolle im situativen Zusammenhang des Fußballspieles traf der Dienstleistende zwei interessante Aussagen:

Erstens sagte er, dass es eher ungewöhnlich sei, dass sein Bezugsschüler mit anderen Schüler\*innen spielen möchte. Diese Aussage deckt sich mit dem Eindruck, der auch aus einigen weiteren Beobachtungen gewonnen werden konnte. Dieser Umstand legt nahe, eine weitverbreitete Grundannahme kritisch zu überprüfen, wonach jeder Mensch zunächst das innere Bedürfnis hat, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und insbesondere Kinder und Jugendliche ein Interesse am gemeinsamen Spiel haben. Möglicherweise könnten manche Schüler\*innen in einem Akt des Paternalismus dazu animiert werden, das gemeinsame Spiel mit anderen Schüler\*innen aufzunehmen, ohne ein persönliches Interesse daran zu haben.

Zweitens sagte er von sich selbst, er sei froh, dass es kaum nötig sei, in das Spielgeschehen einzugreifen, und dass es ihn hierfür eigentlich gar nicht bräuchte. Es ist jedoch fraglich, ob es tatsächlich ohne ihn möglich wäre, das konfliktfreie Bewegungsspiel zu gestalten und die Interessen seines Bezugsschülers zu wahren, oder ob er unbewusst eine Stellvertreterautorität für die Lehrkraft repräsentiert, die nicht den ganzen Schulhof im Blick haben kann. Damit verbunden stellt sich auch die Frage nach der Wahrnehmung der Freiwilligendienstleistenden durch die Schüler\*innen, ob sie eher in der autoritären Rolle der Lehrkräfte oder als eine Art

Vertreter der eigenen sozialen Gruppe wahrgenommen werden und/oder als eine Raumkonstituente<sup>6</sup>, die sich dazwischen bewegt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Möglichkeiten, sich Raum anzueignen, besonders für Schüler\*innen mit eingeschränkten motorischen Fähigkeiten von der Sensibilität und dem Wohlwollen der *gleichaltrigen Peers* abhängig sind. Dabei können Gate-Keeper eine wichtige Rolle spielen. Die Bereitwilligkeit der gleichaltrigen Peers, Schüler\*innen mit Behinderung über die Veränderung der Situation in das Spielgeschehen zu integrieren, ist darüber hinaus möglicherweise von sozialen Erwartungen abhängig, die sowohl von der Gruppe Gleichaltriger selbst als auch von erwachsenen Aufsichtspersonen als maßgebend in den Aushandlungsprozess hineingetragen werden.

## 6.2 Beobachtung II: Klettergerüst

### **Datum/Uhrzeit:**

3. März 2020/10:00-10:20 Uhr

### **Ort:**

Klettergerüst: Dieses kann von zwei Seiten bestiegen werden. Auf der einen Seite ist es eine glatte Wand, in der verschiedene Haltegriffe eingearbeitet sind, auf der anderen Seite kann man leichter durch große Stufen hinaufklettern. Es befindet sich vom Schulhaus gesehen links neben dem Volleyballplatz.

Der Bereich des Gerüsts ist gefüllt mit Hackschnitzeln, damit die Schüler\*innen bei einem Sturz nicht auf den harten Boden fallen.

### **Akteur\*innen:**

Vier Schüler: drei im Alter von etwa 12 Jahren und ein jüngerer Schüler (max. 10 Jahre).

### **Beobachtungsvignette:**

Eine Gruppe von drei Schülern begibt sich essend in Richtung des Klettergerüsts. Einer der Jungen weist mit dem Zeigefinger in Richtung der Rückseite des Gerüsts. Beim Gerüst angekommen, steckt sich einer der Jungen sein Brot in den Mund und fängt an zu klettern. Die

---

<sup>6</sup> Auch wenn Löw diesen Begriff nicht explizit verwendet, steht er in der vorliegenden Arbeit für Einflussfaktoren, die im Beobachtungszeitraum kontinuierlich an der Konstitution des Sozialraumes Schulhof einwirkten. Laut Duden bedeutet konstitutiv „als wesentliche Bedingung den Bestand von etwas ermöglichend, das Bild der Gesamterscheinung bestimmend“ (Dudenredaktion, o.D.)

anderen beiden packen ihre Vesper wieder in ihre Behältnisse und klettern hinterher. Auf der dritten der insgesamt fünf Stufen setzen sie sich hin und essen weiter.

Nach etwa fünf Minuten nähert sich ein etwas jüngerer Schüler ebenfalls dem Gerüst. Er lehnt sich über die erste Stufe und lässt sich wieder auf den Boden hinabfallen. Dies macht er dreimal hintereinander. Die drei älteren Jungen nehmen ihn zwar wahr, reagieren jedoch nicht. Anschließend springt er mehrmals mit kleinen Hüpfen auf und ab. Dabei nimmt er seine Arme nach oben. Einer der drei Schüler auf dem Gerüst sagt etwas zu ihm. Es scheint, als ob er auf sich aufmerksam machen wolle. Eine verbale Aufforderung, ihm auf das Gerüst zu helfen, erfolgt nicht. Danach verhält sich der jüngere Schüler für eine kurze Zeit unauffälliger. Nach wenigen Minuten fängt er allerdings an, mit Hackschnitzeln um sich zu werfen, auch in Richtung der drei anderen Jungen.

Einer von ihnen, der schon aufgegessen hat, springt mit einem Satz auf den Boden. Er geht zu dem jüngeren und nimmt ihm die Hackschnitzel weg. Anschließend legt er seine Arme auf seine Schultern und spricht mit ihm. Daraufhin lächelt der jüngere Schüler. Beide gehen zusammen zur ersten Stufe des Gerüsts. Der ältere Schüler stellt sich hinter den jüngeren. Währenddessen kommen die beiden anderen älteren Jungen nach unten geklettert und strecken ihre Arme nach dem jüngeren aus. Zu dritt heben sie ihn auf die erste Stufe nach oben. Von dort aus klettert der jüngere Schüler noch eine Stufe nach oben. Die vier befinden sich nun gemeinsam auf dem Klettergerüst, wobei die drei älteren Jungen ins Gespräch vertieft sind und der jüngere Junge nicht daran teilnimmt.

Nach wenigen Augenblicken ertönt die Glocke mit dem Signal, dass die große Pause zu Ende ist. Der jüngere Schüler springt nach unten und fällt hin, steht sofort wieder auf und rennt schnell in das Schulhaus. Die restlichen drei Schüler klettern herunter und gehen zusammen ebenfalls zurück in das Gebäude.

### **Auswertung:**

In dieser Beobachtung äußerte sich der Versuch einer Kontaktaufnahme durch einen Schüler mit Einschränkung zu einer Gruppe etwas älterer Schüler. Zunächst ist festzuhalten, dass es dem jüngeren Schüler vermutlich durch seine körperliche Einschränkung nicht möglich war, das Klettergerüst aus eigener Kraft zu erklimmen. Das Gerüst stellte somit einen zunächst physischen Raum dar, dessen Möglichkeit zur Aneignung mit bestimmten körperlichen Voraussetzungen verbunden war. Zugleich repräsentierte es einen sozialen Raum, da sich darin verschiedene Akteure aufhielten, die miteinander agierten. Die exponierte Stelle bot einen

guten Überblick über den Schulhof und ermöglichte es, sich für andere Akteure sichtbar auf dem Schulhof zu exponieren. Das Klettergerüst bot den Schüler\*innen eine Bühne für die eigene Körperinszenierung (vgl. Kap. 5.4.5). Die Frustration darüber, dass er sich den physischen und vermutlich auch den sozialen Raum nicht aus eigener Kraft aneignen konnte, war dem Schüler deutlich anzumerken. Aus einem nicht ersichtlichen Grund schien es dem Schüler nicht möglich zu sein, verbal mitzuteilen, dass er ebenfalls auf das Klettergerüst möchte und dabei Hilfe benötigt. Offenbar sah er sich gezwungen, eine andere Strategie einzusetzen, um auf seine Lage aufmerksam zu machen, indem er störend in die Interaktion der anderen Schüler eingriff. Letztendlich schien seine Strategie aufzugehen, da die anderen Schüler auf ihn aufmerksam wurden. Für eine außenstehende Person vermittelte sich der Eindruck, dass die Situation konfliktbeladen war. Keiner der älteren Schüler wurde laut oder zeigte offen Abneigung gegenüber dem jüngeren Schüler. Es stellt sich jedoch die Frage, wie die drei älteren Jungen die Situation wahrnahmen. Aus diesem Interesse heraus wurde kurz nach der Situation an die drei Schüler herangetreten, um Näheres zu erfahren.

Laut ihrer Aussage hatte der Schüler sehr wohl zunächst verbal um Hilfe gebeten, jedoch wollten die drei zunächst ihr Pausenbrot verzehren. Der jüngere Schüler zeigte offenbar nicht ausreichend Geduld und reagierte daraufhin mit einem als Grenzüberschreitung deutbaren Verhalten. Aufgrund der dadurch erlangten Aufmerksamkeit gelang es ihm mit Hilfe Dritter, sich den Raum *Klettergerüst* zumindest für kurze Zeit physisch anzueignen. Interessant zu beobachten war außerdem, dass entgegen einigen anderen Beobachtungen kein Erwachsener anwesend war, der intervenierend in die Situation hätte eingreifen können. Niemand maßregelte die Grenzüberschreitung des jüngeren Schülers. Die älteren Schüler, so zeigte sich in dem Gespräch, fühlten sich deshalb dazu veranlasst, dem jüngeren Schüler zu helfen, da sie keine andere Möglichkeit sahen, ihre Pause ungestört fortzusetzen. Eine weitere Interaktion in Form eines Gespräches oder gemeinsamen Spieles war darüber hinaus nicht zu beobachten. Aus dem Gespräch mit den Schülern ging außerdem hervor, dass ihnen bewusst war, dass es sich um einen Schüler mit speziellem Förderbedarf handelte und dass dieser schon öfter im Kontext des Schulhofes unangenehm aufgefallen war.

Zusammenfassend kann die Aussage getroffen werden, dass *baulich-strukturelle* Gegebenheiten auf dem Schulhof sich (be-)hindernd auf die Raumeignungspotenziale von Schüler\*innen mit Behinderung auswirken können. In diesem speziellen Fall ist festzuhalten, dass sich die Aneignung des Klettergerüsts als *Spacing* über den Umweg der Grenzüberschreitung vollzog. Von Grenzüberschreitung kann deshalb die Rede sein, da der

Schüler wie in Kapitel 5.4.6. beschrieben nicht lediglich Nischen im sozialen Raumgefüge besetzte, sondern Raumannsprüche aktiv beanspruchte und sie vor allem gegen die Interessen anderer Akteure durchsetzte. Der soziale Raum blieb dabei weitgehend unerschlossen. Die soziale Akzeptanz, die der Schüler durch die drei älteren Schüler erfuhr, ging nicht über eine Duldung hinaus. Der Junge mit Behinderung eignete sich den Raum praktisch als ‚Territorium‘ der anderen an. Durch sein expressives Verhalten, das die Aufmerksamkeit auf sich zog, diente das Klettergerüst dem Schüler in erster Linie als Bühne für eine körperliche Selbstinszenierung.

### **6.3 Beobachtung III: Tischtennisplatte**

**Datum/Uhrzeit:**

4. März 2020/10:00-10:20 Uhr

**Ort:**

Blaue Outdoor-Platte. Steht nahe am Eingang zum Schulhaus.

**Akteur\*innen:**

Eine junge Schülerin im Alter von 10-12 Jahren, drei gleichaltrige Schüler im Alter von 12-14 Jahren, ein junger Erwachsener.

**Beobachtungsvignette:**

Die Handlung setzt zu Beginn der Pause ein. Ein junger Erwachsener läuft gemeinsam mit einer Schülerin zur Tischtennisplatte. Aus dem Kontext anderer Beobachtungen und dem Interaktionsmuster der beiden Akteure ist zu schließen, dass es sich dabei um einen Freiwilligendienstleistenden handelt und mutmaßlich um eine Schülerin, deren Betreuung ihm anvertraut wurde. Das Mädchen hält einen Schaumstoffball in den Händen. Die beiden stellen sich jeweils auf eine Seite der Platte. Die Schülerin wirft den Ball in Richtung des Erwachsenen. Die Gestik des Dienstleistenden erweckt den Eindruck, dass er der Schülerin die Grundregeln des Tischtennissspiels vermitteln möchte. Dabei wird ein Schaumstoffball anstelle des herkömmlichen Tischtennisballs verwendet. Außerdem darf das Mädchen den Ball in die Hand nehmen. Der Freiwilligendienstleistende schlägt den Ball hingegen mit der Handfläche zurück, Schläger kommen nicht zum Einsatz. Nach einigen Anfangsschwierigkeiten entsteht bereits so etwas wie ein Spielfluss.



Wenige Minuten später nähert sich eine Gruppe etwas älterer Jungen der Platte. Die drei sprechen den Freiwilligendienstleistenden an. Kurz darauf spielen alle fünf Akteure gemeinsam das Spiel „Rundlauf“. Die Sonderregeln für das Mädchen haben weiterhin Bestand. Keiner scheint sich an der Sonderrolle der Schülerin zu stören. Bis zum Pausenende geht es mit „Rundlauf“ weiter. Der Schaumstoffball kommt weiterhin zum Einsatz.

### **Auswertung:**

Zu Beginn der Situation vollzog sich eine Aneignung als *Spacing* durch die Schülerin mit speziellem Förderbedarf, indem sie sich den physischen Raum der Tischtennisplatte zu eigen machte. Es ist festzuhalten, dass die Tischtennisplatte zuvor nicht von anderen Akteuren besetzt war und Raumkämpfe deshalb nicht zu erwarten waren. Das Mädchen besetzte diesen Raum nicht nur physisch, sondern eignete ihn sich darüber hinaus in Form einer *Aneignung als Erweiterung motorischer Fähigkeiten* an. Diese Art der Aneignung vollzieht sich durch die „Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur“ (Deinet zit. nach Derecik, 2011, S. 58). Im Bewegungskontext bedeutet dies genauer, dass sie durch den repetitiven Umgang mit diesen Gegenständen ihre motorischen Fähigkeiten erweiterte. Die Schülerin positionierte sich somit nicht nur physisch an der Tischtennisplatte, sondern aufgrund ihres Könnens auch gegenüber anderen Akteuren. Dies geschah zunächst in Abhängigkeit von einem Erwachsenen, der im Sinne der Aneignungsdimension *Aneignung als Veränderung von Situationen* sowohl das Spielgerät als auch die Spielregeln entsprechend den Bedürfnissen der Schülerin anpasste.

In der zweiten Phase des Spieles stieß eine Gruppe von Jungen hinzu. Auffällig ist, dass sie mit der Bitte, mitspielen zu dürfen, an den Freiwilligendienstleistenden herantraten. Dieser schien dabei die Rolle eines Vermittlers zwischen dem Mädchen und den Jungen einzunehmen. Der Übergang von dem Spiel zwischen Dienstleistenden und Mädchen zum „Rundlauf“ vollzog sich sehr rasch und ohne viele Worte, als ob die Jungen bereits gewusst hätten, dass das Regelwerk im Vorhinein modifiziert wurde. Es war nicht zu beobachten, dass einer der Jungen Anstoß daran nahm. Trotz der Sonderregel bzw. gerade deshalb kam es zu einem Spielfluss, an dem alle Akteure beteiligt waren.

Im späteren Gespräch mit dem Dienstleistenden schilderte er mir, dass der Prozess der Modifikation der Spielregeln bzw. des Spielgerätes bereits seit Anfang des Schuljahres anhält. Zuvor sei ein Basketball zum Einsatz gekommen, der allerdings zu hart für das Mädchen gewesen sei. Seit der Verwendung des Schaumstoffballes habe das Mädchen verstärkt Interesse an diesem Spiel. Der Freiwilligendienstleistende äußerte außerdem, dass die Schülerin seither Fortschritte im Umgang mit dem Ball gemacht hat. Interessanterweise stammt der

Schaumstoffball aus dem Besitz des Dienstleistenden und wurde nicht von der Schule bereitgestellt. Ob die Schule selbst über Schaumstoffbälle verfügt, die während der Pause zur Verfügung gestellt werden, ist nicht bekannt.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass es sich auch bei dieser Beobachtung um eine Situation handelte, bei der ein Freiwilligendienstleistender eine zentrale Rolle bei der Vermittlung einnahm. Diese Vermittlung ist durch zwei Aspekte gekennzeichnet. Erstens vermittelte der Dienstleistende dem Mädchen die Spiel- und Bewegungsform des Tischtennis mit Hilfe der Modifikation des Regelwerks, wodurch es dem Mädchen gelang, sich den Raum über die Erweiterung ihrer motorischen Fähigkeiten Raum anzueignen und sich dadurch an der Tischtennisplatte zu positionieren. Zweitens übernahm er die Rolle des Vermittlers bei dem Kontakt mit anderen Schüler\*innen, um ihre Position bzw. ihr *Spacing* gegenüber Dritten zu vermitteln und zu vertreten. Die Adaption der veränderten Spielregeln wurde von allen Akteur\*innen offensichtlich unhinterfragt akzeptiert, wobei der Freiwilligendienstleistende womöglich die Rolle eines Regelhüters übernahm. Unklar ist, inwieweit der Dienstleistende in dieser Rolle durch sein protektives Verhalten stellvertretend für das Mädchen eine gewisse Raumdominanz repräsentiert haben könnte.

## **6.4 Beobachtung IV: Rutsche**

### **Datum/Uhrzeit:**

5. März 2020/10:00-10:20 Uhr

### **Ort:**

Holzgestell, das über eine Leiter zu einer Rutsche führt. Befindet sich direkt neben der Nestschaukel am – vom Schulgebäude aus betrachtet – linken äußeren Rand der Pausenhofes. Die Höhe beträgt ca. 2,5m.

### **Akteur\*innen:**

Ein Schüler im Alter von etwa 8 Jahren. Eine junge Erwachsene.

### **Beobachtungsvignette:**

Ein Schüler, der von einer jungen Frau an der Hand geführt wird, läuft aus dem Schulhaus hinaus auf den Schulhof. Dort angekommen zeigt die Frau mehrmals mit dem Finger auf die verschiedenen Spielmöglichkeiten. Zuerst bleiben sie bei der Nestschaukel stehen. Der Junge

schüttelt auffallend deutlich mit dem Kopf. Immer noch Hand in Hand kommen sie zu den Kletterstangen. Auch hier bleiben sie stehen. Von weitem ist ein „Nein“ zu hören, woraufhin beide weitergehen. Der Junge zeigt von sich aus zur Rutsche. Er löst sich von der Hand der Frau und rennt dorthin.

Noch vor ihr gelangt er zu der Leiter und versucht, die erste Sprosse zu erklimmen. Bevor er die zweite hochklettern kann, erreicht die Frau die Leiter und hält ihn an der Schulter fest. Der Junge zappelt daraufhin mit dem Körper, wodurch die Frau ihren Kontakt zu ihm verliert. Nun versucht er die folgende Sprosse zur nächsthöheren Stufe zu nehmen. Als die Frau erneut ihre Hand auf die Schulter des Jungen legt, bleibt er stehen.

Beide reden miteinander. Jetzt gehen die beiden langsam miteinander Stufe für Stufe nach oben. Dort angekommen, löst er sich wieder vom Kontakt zur Frau und rutscht hinunter. Unten angekommen läuft er direkt wieder zur Leiter. Die Frau ruft zu ihm, dass er warten soll, bis sie bei ihm ist. Der Junge fängt wieder an zu klettern. Daraufhin fährt die Frau die Rutsche hinunter und läuft schnell zur Leiter, auf welcher der Junge bereits die ersten Stufen genommen hat.

Nachdem sie ihn eingeholt hat, hält sie mit beiden Händen seine Schultern fest. Man hört den Jungen das Wort „alleine“ sagen. Die Frau spricht zu dem Jungen. Dann berührt sie mit einer Hand den Rücken des Jungen, der sich wieder auf den Weg nach oben macht. Dieser Vorgang wiederholt sich in dieser Konstellation noch zweimal, danach wird die Pausenglocke geläutet. Daraufhin gehen der Junge und die Frau wieder Hand in Hand in das Schulgebäude.

### **Auswertung:**

Die geschilderte Situation verrät viel über das Verhältnis der beiden Hauptakteure. Zu Beginn präsentierte die junge Frau, die sich später als Freiwilligendienstleistende zu erkennen geben wird, dem Schüler unterschiedliche Spielgeräte. Die Dienstleistende zeigte dabei auffälligerweise nicht auf Gruppen unterschiedlicher sich im Spiel befindlicher Schüler\*innen, sondern ausschließlich auf unbelebte Spielgelegenheiten. Die beiden gingen verschiedene Spielgeräte ab und erkundeten somit den Bewegungsraum Schulhof. Der Bewegungsradius kann im Rahmen der Möglichkeiten als recht weitläufig angesehen werden. Die erwachsene Person hielt dabei die meiste Zeit die Hand des Schülers. Für alle anderen Akteure war die jeweilige Zugehörigkeit der beiden Akteure klar erkennbar.

Die Freiwilligendienstleistende vermittelte dabei deutlich den Eindruck, als Aufsichtsperson für den Schüler zu fungieren. Der Schüler hingegen protestierte lautstark gegen die Bevormundung durch seine Betreuungsperson. Offensichtlich wollte er sich bei der Aneignung

des Raumes *Rutsche* eine gewisse Selbstständigkeit bewahren. Wieder, so scheint es, war die *Aneignung als Erweiterung des Handlungsspielraumes* lediglich in Abhängigkeit von einem Erwachsenen möglich.

Aus dem späteren Gespräch mit der Frau geht hervor, dass der Schüler nicht ohne spezielle Beaufsichtigung durch eine erwachsene Person an den Spielgeräten spielen durfte. Weshalb dem Schüler diese Sonderrolle zuteil wurde, ergab sich nicht aus dem Gespräch. Es ist jedoch anzunehmen, dass dies mit seinen mangelnden koordinativen Fähigkeiten und der damit einhergehenden Verletzungsgefahr einherging. Somit war schon von institutioneller Seite eine eingeschränkte Raumannehmungsmöglichkeit gegeben. Die Schule als reglementierendes Element sieht sich dabei in einem Interessenzwiespalt: Einerseits muss sie der Verantwortung gerecht werden, dass den Schüler\*innen kein Schaden zustoßt, andererseits soll der Schulhof möglichst frei von Verboten sein, um vielfältige Bewegungsmöglichkeiten zu bieten. Schwierig wird es besonders dann, wenn der Schulhof derart heterogen geprägt ist, dass ihm ein universelles Regelwerk nicht mehr gerecht wird. Dies ist der Fall, wenn gewisse Gruppen oder Individuen bestimmte Rechte haben, die anderen vorenthalten sind.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass es sich lohnt, dort genauer hinzuschauen, wo Barrieren nicht nur physisch-räumlich manifestiert sind, sondern zu einem institutionellen *Ordnungs- und Regelwerk* gehören und somit in bürokratisch-institutionellen Zusammenhängen wirksam werden (vgl. Kapitel 4.5). Hier gilt es, programmatische Zuschreibungen bestimmter Personengruppen zu prüfen, um im Einzelfall zu entscheiden, welche Eingriffe in den Bewegungsspielraum einzelner Schüler\*innen notwendig sind und welche nicht.

## **6.5 Beobachtung V: Fußballplatz (2)**

### **Datum/Uhrzeit:**

6. März 2020/9:45-10:20 Uhr

### **Ort:**

Kleine Schotterfläche, mit einem Tor. Hinter dem Tor befindet sich ein Zaun. Für 11 Schüler\*innen recht eng.

### **Akteur\*innen:**

11 Schüler\*innen, 1 Mädchen, 10 Jungen, zwei der Jungen mit speziellen Förderbedarf.

**Beobachtungsvignette:**

Die Schüler\*innen spielen Fußball auf ein Tor, jeder gegen jeden. Insgesamt wirkt das Spiel sehr chaotisch und schnell. Die Schüler\*innen rufen sich laut Kommandos zu. Der Torwart wechselt häufig, ohne erkennbare Regelmäßigkeit. Es ist nicht ersichtlich, ob die Schüler\*innen ihre Punkte zählen oder nicht. Einer der Schüler mit speziellem Förderbedarf steht besonders lange im Tor. Der Schüler wirkt sehr konzentriert und zeigt positive Emotionen.

Ihm wird der Ball einmal zugespielt (von dem Mädchen). Es gelingt ihm außerdem einige Male, den Ball davon abzuhalten, im Tor zu landen. Der zweite Schüler mit Förderbedarf ist deutlich kleiner als alle anderen und hat Angst, umgerannt zu werden (läuft häufig rückwärts mit erhobenen Händen). Nach einer Weile läuft der zweite Schüler davon und versteckt sich auf einem Baum. Die anderen Schüler\*innen nehmen keine Notiz davon. Nach einer Weile bemerkt dies ein Freiwilligendienstleistender und geht auf den Schüler zu. Nach einer kurzen Diskussion, in der der Schüler trotzig wirkt (Gesichtsausdruck, verschränkte Arme), steigt er von dem Baum herunter und spielt mit dem Freiwilligendienstleistenden Ball (sie kicken hin und her). Nach einer Weile wird der erste Schüler auf die beiden aufmerksam und lässt von dem Spiel mit den anderen Schüler\*innen ab, um mit den beiden Außenstehenden zu spielen.

Der erste Schüler spielt den Ball mehrere Male den anderen zu. Der Ball wird schnell zurückgekickt.

**Auswertung:**

Diese spezielle Situation machte auf einen Außenstehenden zunächst den Eindruck einer sehr komplexen, unübersichtlichen Interaktion einer Vielzahl von Akteuren. Bedauerlicherweise ließ sich nicht beobachten, wie das Spiel zustande kam und welche Regeln dabei galten. Trotz dieser Umstände konnten relativ rasch zwei Schüler identifiziert werden, die augenscheinlich speziellen Förderbedarf benötigten, da beide sehr eingeschränkte motorische Fähigkeiten aufwiesen. Unter diesem Gesichtspunkt erwies sich die Situation als Glücksgriff, denn somit konnte die spezielle Dynamik beobachtet werden, die dann sichtbar wird, wenn mehr als eine Person besondere Rücksicht der anderen beim gemeinsamen Spiel erfordert. Wie sich zeigte, waren die beiden Schüler trotz des gemeinsamen Differenzmerkmals der Behinderung in unterschiedlichem Umfang fähig, sich den Raum *Fußballplatz* anzueignen. Einer der Schüler schien gut integriert zu sein. Er wurde von anderen Mitspieler\*innen angespielt und konnte sich einbringen. Die anderen Schüler\*innen schienen ihn nicht mit voller Härte zu attackieren, sobald er in Ballbesitz war, und auch die Torschüsse wurden nicht mit vollem Elan ausgeführt.

Ganz im Sinne der *Aneignung durch Veränderung der Situation* wurden die Spielregeln eigentätig angepasst, um eine größere Teilhabemöglichkeit zu erreichen.

Der zweite Schüler mit Behinderung zeigte zunächst ebenfalls Ambitionen, an dem gemeinsamen Spiel teilzuhaben. Nachdem er jedoch fürchten musste, umgerannt zu werden, verschob sich seine Aufmerksamkeit hin zu alternativen Handlungsräumen. Da er sich den Sozialraum des Fußballplatzes offensichtlich nicht nachhaltig aneignen konnte, zog er es vor, sich den Raum Schulhof in Form einer *Erweiterung seines Handlungsspielraumes* anzueignen. Gewissermaßen besetzte er mit der Besteigung des Baumes gleichsam eine Nische im Raumgefüge. Die Aneignung des Raumes vollzog sich lediglich im Rahmen seiner beschränkten Möglichkeiten. Die Tatsache, dass er unmittelbar darauf die Aufmerksamkeit eines Freiwilligendienstleistenden auf sich zog, deutet auf das ambivalente Bestreben hin, sich gleichzeitig unsichtbar und sichtbar zu machen. Das Verstecken im Baum war einerseits Folge einer Resignation gegenüber dem kollektiven Handlungsraum *Fußballplatz* zu Gunsten einer Eigenwirksamkeit. Andererseits war es eine ‚Eroberung‘ des eigenen Handlungsraumes sowie eine Sichtbarmachung gegenüber dem Dienstleistenden. Der Schüler wandte sich von der Gruppe ab und dem Freiwilligendienstleistenden als unbeteiligtem Akteur zu. Zugleich schuf er durch sein nicht regelkonformes Handeln eine Bühne für die eigene Körperinszenierung. Er positionierte sich somit nicht nur räumlich, sondern auch sozial zwischen seinen Mitschüler\*innen und der erwachsenen Bezugsperson. Diese Person war es schließlich, die dem Jungen die nötige Aufmerksamkeit schenkte und (abseits der anderen) mit ihm spielte.

Interessant war das Verhalten des ersten Schülers, der zunächst gut in die Gruppe der Fußballspielenden integriert war. Nachdem er mitbekommen hatte, dass der Freiwilligendienstleistende mit dem anderen Schüler mit Behinderung spielte, der sich schon im Vorfeld von der Gruppe entfernt hatte, verließ auch dieser den Fußballplatz und lief in Richtung der beiden. Aus einem nicht bekannten Grund war das gemeinsame Spiel mit dem anderen Schüler mit Behinderung und dem Freiwilligendienstleistenden plötzlich attraktiver als das Spiel auf dem Fußballplatz. Möglicherweise hatte die Gruppe der beiden abseits spielenden Personen einen größeren Identifikationswert für den Schüler oder er genoss die Aufmerksamkeit der Betreuungsperson.

Weshalb die Aufmerksamkeit der Mitspielenden so ungleich auf die beiden Schüler mit Behinderung verteilt war und warum der zunächst gut integrierte Schüler es letztendlich vorzog, nicht weiter mit den anderen Schüler\*innen zu spielen, blieb unklar. Aus dem Gespräch mit dem Freiwilligendienstleistenden konnte jedoch entnommen werden, dass der Schüler, der auf

den Baum geklettert war, sowohl eine körperliche als auch eine geistige Einschränkung hatte. Der Schüler, der besser in das gemeinsame Spiel integriert war, wies dagegen keine merklichen körperlichen Einschränkungen auf.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass hier ganz besonders die Abhängigkeit von Raumeignungspotenzialen zur *körperlich-motorischen Leistungsfähigkeit* deutlich wird. Diese Leistungsfähigkeit erwies sich im Rahmen dieser Beobachtung zwar als voraussetzungsvoll, jedoch nicht zwingend als ausreichend, um am gemeinsamen Spiel zu partizipieren (bzw. partizipieren zu wollen).

## **6.6 Beobachtung VI: Kletterstange**

### **Datum/Uhrzeit:**

5. März 2020/10:00-10:20 Uhr

### **Ort:**

Mehrere Holzpfosten, die mit Metallstreben auf unterschiedlichen Höhen miteinander verbunden sind. Diese befinden sich hinter der niedrigen Steinmauer im hinteren Teil des Pausenhofes.

### **Akteur\*innen:**

Vier Mädchen etwa gleichen Alters, eine junge Frau und eine Lehrerin.

### **Beobachtungsvignette:**

Zu Beginn der Pause sind drei etwa gleichaltrige Schülerinnen zu beobachten, wie sie sich in Richtung einiger Kletterstangen bewegen. Diese befinden sich etwas abseits im hinteren Teil des Schulhofes. Eine der Schülerinnen hängt sich an eine der Stangen und beginnt zu schaukeln, während die anderen danebenstehen und zusehen. Wenig später hängen sich auch die anderen Schülerinnen an die Stangen, teilweise kopfüber, teilweise im Stütz. Die Stangen sind so angeordnet, dass Blickkontakt möglich ist und sich die Schülerinnen unterhalten können. Nach einiger Zeit nähert sich eine weitere Schülerin in ähnlichem Alter, dicht gefolgt von einer jungen Erwachsenen. Die bereits durchgeführten Beobachtungen legen nahe, dass es sich um eine Freiwilligendienstleistende handelt.

Das neu hinzugekommene Mädchen hängt sich ebenfalls an die Stange (im Hang), kann sich nicht lange halten und lässt kurz darauf los. Nach mehrmaligen Versuchen fängt sie lautstark

an zu schreien. Es ist deutlich zu vernehmen, dass sie unzufrieden damit ist, sich nicht wie die anderen Mädchen an die Stange hängen zu können. Die junge Frau legt ihre Hand auf die Schulter des Mädchens und redet beruhigend auf sie ein, während die Schülerin weiterhin lautstark ihren Unmut bekundet und dabei die Aufmerksamkeit der umstehenden Schüler\*innen auf sich zieht. Die junge Frau zeigt mit dem Finger auf eine nahegelegene Rutsche. Dem entgegnet die Schülerin mit einem deutlich vernehmbaren „Nein“.

Nun wird auch die Frau etwas lauter und zeigt auf das Schulhaus. Es ist leider akustisch nicht verständlich, was die junge Frau zu der Schülerin bei dieser Geste sagt. Als die Schülerin weiter laut bleibt, entfernen sich die anderen Schülerinnen von der Stange. Sie haben sich während der gesamten Zeit nicht in die Situation eingemischt. Kurz darauf nähert sich eine Lehrerin, die vermutlich mit der Pausenaufsicht betraut ist und das Geschehen mitbekommen hat. Auch sie redet mit erhobener Stimme auf die Schülerin ein und zeigt dabei in Richtung Schulgebäude. Als die Schülerin immer noch protestiert, wird sie von der Lehrerin und der jungen Frau ins Schulgebäude begleitet.

Auf dem Weg dorthin verstummt die Schülerin urplötzlich und lächelt.

### **Auswertung:**

Zunächst ist anzumerken, dass es sich hierbei um eine Konfliktsituation handelte, bei der erstmals vier unterschiedliche Akteure zu beobachten waren: die Gruppe der Schüler\*innen ohne sichtbare Behinderung, die Schülerin mit Behinderung, eine Freiwilligendienstleistende und erstmals auch eine Lehrkraft. Im Umgang mit der Konfliktsituation war eine Art Machtgefüge zu beobachten, das sich in dem konkret-situativen Kontext in einem hierarchischen Machtgefälle äußerte. Es hatte den Anschein, dass sich die insgesamt vier Schülerinnen mit und ohne Behinderung praktisch auf Augenhöhe begegneten, ohne bevormundend auf die Schüler\*in mit Behinderung einzuwirken. Keine der drei Schülerinnen, die sich den Raum *Klettergerüst* im Vorfeld in Form eines *Spacings* angeeignet hatten, machte Anstalten, eine Raumdominanz gegenüber der neu hinzugekommenen Schülerin einzufordern. Zwar nahmen sie Augenkontakt mit der Schülerin auf, jedoch fand kein verbaler Austausch statt. Es wurde auch nicht versucht, der anderen Schülerin in irgendeiner Weise zu helfen. Ebenso wenig wurde aktiv die Hilfe der erwachsenen Aufsichtspersonen gesucht. Die drei Schüler\*innen verhielten sich die gesamte Zeit über auffallend passiv und wirkten so, als fühlten sie sich deplatziert.



Durch ihr expressives Verhalten zog die Schülerin mit Behinderung nach einiger Zeit die Aufmerksamkeit einer Freiwilligendienstleistenden auf sich. Ob dies intentional passierte oder nicht, blieb unklar. Die irritierten Reaktionen der umstehenden Schüler\*innen legten allerdings nahe, dass es sich auch hier aus Sicht der anderen um eine *Grenzüberschreitung* seitens der Schülerin handelte. Auch das Sichentfernen der drei Schülerinnen aus der Situation, als die Schülerin mit Behinderung nicht aufhörte zu schreien, deutete darauf hin. Letztendlich konnte diese Schülerin den Raum interessanterweise dominieren, indem sie ihn als Bühne benutzte und andere Schülerinnen dazu bewegte, sich zu entfernen. Es kann jedoch nach wie vor nicht von einer zufriedenstellenden Rauman eignung ihrerseits gesprochen werden, denn sie war körperlich nicht dazu in der Lage, den Raum *Klettergerüst* für sich nutzbar zu machen. Ihr Verhalten führte also zu einer Dominanz, nicht aber zu einer nachhaltigen Aneignung. Die Begriffe Raumdominanz und Rauman eignung sind zwar dialektisch eng miteinander verbunden, jedoch nicht synonym zu verwenden.

Die Freiwilligendienstleistende signalisierte der Schülerin mit Behinderung nun erstmals ihre Autorität, indem sie das Mädchen ansprach, die Stimme erhob und sie in Richtung der Rutsche bzw. des Schulgebäudes verwies. Ob es sich dabei tatsächlich um einen Verweis handelte oder lediglich um einen Vorschlag, blieb offen. Nachdem auch die Dienstleistende ihre Autorität nicht gegenüber der Schülerin durchsetzen konnte, betrat eine weitere Person die Bühne. Der Lehrkraft, vermutlich ausgestattet mit anderen disziplinarischen Mitteln und einer erweiterten Weisungsbefugnis, gelang es schließlich, die Schülerin dazu zu bewegen, sich in das Schulgebäude zu begeben. Die Lehrerin befand sich zuvor auf einer erhöhten Position am Ende einer Treppe, die ins Schulgebäude führt. Auffällig ist, dass sich die Lehrkräfte häufig weniger auf dem Schulhof selbst bewegten. Vielmehr verschafften sie sich auf dieser Plattform eine Übersicht über das Geschehen, um in Konfliktsituationen eingreifen zu können. Da sich die betreffende Situation allerdings im nordöstlichen Teil des Schulhofgeländes und somit in relativer Entfernung von diesem ‚Machtzentrum‘ abspielte, schaltete sich die Freiwilligendienstleistende praktisch als ‚verlängerter Arm‘ dazwischen. Erst als diese nicht in der Lage war, den Konflikt zu lösen, griff die Lehrkraft als finale Machtinstanz ein. Bedauerlicherweise war es aus Gründen, die kaum noch nachvollziehbar sind, nicht mehr möglich, eine oder mehrere der Akteurinnen anzusprechen. Es wäre besonders interessant gewesen, in Erfahrung zu bringen, ob die Schülerin mit Behinderung schon häufiger ein grenzüberschreitendes Verhalten zeigte. Ebenso könnte gefragt werden, wie sich die Situation im Schulgebäude weiter entwickelte und ob es Anzeichen dafür gab, dass sich die Schülerin im Schulgebäude womöglich wohler fühlte als in den sozialen Kontexten, die sich auf dem

Schulhof abspielten. Dies alles ist deshalb interessant, weil der Verweis ins Schulhaus einerseits als Disziplinarmaßnahme interpretiert werden kann, der die Beschneidung der *Aneignung als Erweiterung des Handlungsspielraumes* Schulhof zur Folge hat. Andererseits kann der Verweis auch als positiv für die *Aneignung als Erweiterung des Handlungsspielraumes* interpretiert werden. Schließlich öffnet sich zugleich der Handlungsspielraum des Schulgebäudes für die Schülerin, das zuvor für die betreffende Schülerin, aber auch die übrige Schülerschaft über den Zeitraum der Pause verschlossen war. Da sich Räume durch ihr grenzüberschreitendes Verhalten verschlossen, aber zugleich auch öffneten, wirkte sich dieses Verhalten paradoxerweise sowohl negativ als auch positiv auf ihre Möglichkeiten aus, sich Raum in Form der *Erweiterung des Handlungsspielraumes* anzueignen.

Abschließend ist erstens zusammenzufassen, dass hier exemplarisch besonders deutlich das dem Schulhof zugrunde liegende *dynamische Machtgefüge* sichtbar wird. Dabei ist es nicht hilfreich, statische Zuschreibungen zu treffen, bei denen Personengruppen oder Individuen grundsätzlich mit einem wirkungsvolleren Machtinstrumentarium ausgestattet sind. Vielmehr ist darauf zu achten, in welchen situativen Kontexten bestimmte Dysbalancen im Machtgefüge erkennbar werden und wovon diese abhängig sind. Zweitens ist festzuhalten, dass Raumdominanz und Raumaneignung in einem ambivalenten Verhältnis zueinander stehen und unbedingt differenziert behandelt werden sollten. Drittens ging aus dieser Beobachtung hervor, dass bestimmte Individuen möglicherweise ein grenzüberschreitendes Verhalten zeigen, um Aufmerksamkeit oder gar bewusst disziplinarische Maßnahmen herbeizuführen, die paradoxerweise zu einer *Aneignung als Erweiterung des Handlungsspielraumes* führen können. Für ein weiterführendes Interview wären insbesondere diejenigen Fragen von Interesse, welche direkt nach der Situation mit den beteiligten Akteuren nicht geklärt wurden (siehe oben). Dies betrifft vor allem Fragen nach der individuellen Wahrnehmung der einzelnen Akteure, um zu einer Innensicht dieser Machtdynamiken aus verschiedenen Perspektiven zu gelangen.

## 7 Zentrale Erkenntnisse und daraus resultierende Kategorienbildung

Trotz der geringen Anzahl an Beobachtungen verdichteten sich die daraus gewonnenen subjektiven Eindrücke in ihrer Summe zu einem Gesamtbild, auf dessen Grundlage einige aufeinander aufbauende Annahmen abgeleitet werden konnten. Im Folgenden werden diese Annahmen zunächst benannt und in eine logische Reihenfolge gebracht. Anschließend wird die Kernaussage jeder dieser Grundannahmen umrissen und ihr Sinnzusammenhang dargelegt.

- (1) Die in Kapitel 5.4 eingeführten Aneignungsdimensionen vollziehen sich in Abhängigkeit von verschiedenen sogenannten Regel-Ressourcen Komplexen.
- (2) Die Aneignungsdimensionen gestalten sich je nach Aneignungssubjekt in unterschiedlich starker Abhängigkeit von diesen Regel-Ressourcen-Komplexen.
- (3) Die Abhängigkeit der Aneignungsdimensionen gegenüber diesen Regel-Ressourcen-Komplexen kann sich sowohl positiv als auch negativ auf die Aneignungspotenziale dieser Aneignungssubjekte auswirken.

Zunächst zum *ersten Punkt*, der Beziehung von Aneignungsdimensionen und bestimmten Regel-Ressourcen-Komplexen, in deren Abhängigkeit sich ihre Potenziale entfalten oder nicht. Löw versteht Regel-Ressourcen-Komplexe in Anlehnung an Giddens Strukturierungstheorie (1984)<sup>7</sup> als solche Regeln und Ressourcen, welche rekursiv in Institutionen eingeschrieben sind. Strukturen sind die Summe der in dialektischem Zusammenhang stehenden Regeln und Ressourcen, welche die generalisierbaren Aspekte der Reproduktion sozialer Praktiken bilden. Regeln unterscheidet Giddens wiederum in Regeln der Sanktionierung sozialer Verhaltensweisen, die ‚erlaubtes‘ Handeln definieren (*Legitimation*), und Regeln der Sinnkonstitution, die Sachverhalte oder Beziehungen in eine normative Ordnungsstruktur bringen (*Signifikation*). Ressourcen wiederum werden in autoritative und allokativen Ressourcen untergliedert, wobei erstere die Möglichkeiten beschreiben, Macht über andere Menschen auszuüben, und letztere die Verfügung über materielle Aspekte des sozialen Lebens oder die Möglichkeit, diese nutzen zu können (vgl. Giddens, 1984, S.17).

---

<sup>7</sup> Löws Verständnis von Regeln und Ressourcen, die Räume struktural bestimmen, unterscheidet sich in dem Punkt von Giddens Strukturierungstheorie, dass sie sie nicht als unabhängig von Zeit und Raum, sondern als losgelöst von Ort und Zeitpunkt versteht (vgl. Löw, 2015, Kap. 2.2.1).

Bei der Ausführung der Abhängigkeitsverhältnisse von Aneignungspotenzialen zu den einzelnen Regel-Ressourcen Komplexen in den folgenden Kapiteln wird weitestgehend darauf verzichtet, die einzelnen Raumkonstituenten (d.h. Freiwilligendienstleistende, gleichaltrige Peers etc.) entweder Regel- oder Ressourcen-Komplexen zuzuordnen, da die enge Verschränkung dieser Elemente und deren Unterkategorien eine trennscharfe Unterscheidung nicht zulässt. Vielmehr haben die Abhängigkeitsverhältnisse gegenüber diesen Konstituenten auf mehreren Ebenen Einfluss auf die Aneignungspotenziale der Akteure. Die enge Verschränkung von Regeln und Ressourcen beschreibt Löw folgendermaßen:

*„In Regeln eingelagert ist die Konstitution von Sinn und damit eines imaginären Gemeinsamen, das zu Räumen auf symbolischer Ebene zusammenbindet und die Bewertungskriterien für Handeln zur Verfügung stellt. Regeln implizieren Verfahrensweisen vom Aushandlungsprozess in sozialen Beziehungen bis hin zur Codifizierung. Ressourcen wiederum verweisen auf die (symbolisch durchdrungenen) materiellen Basiselemente von Räumen“ (2005, S. 2).*

Regeln als Strukturmerkmale können, so Löw in ihrem Hauptwerk zur Soziologie des Raumes, nicht ohne den Bezug auf Ressourcen konzeptualisiert werden, denn sie sind „Medien, durch die Macht als ein Routineelement der Realisierung von Verhalten, in der gesellschaftlichen Reproduktion ausgeübt wird“ (Giddens, zit. in Löw, 2015, S. 167). Herrschaftsstrukturen entfalten sich in der Verfügung über Regeln und Ressourcen, genauer gesagt in der Definitionsmacht dessen, was als Ressource gilt und wer oder was von einer Regel betroffen ist.

Diketmüller verwendet den Begriff der Ressourcen gleichbedeutend mit Bourdieus Kapitalsorten. Im Hinblick auf das gemeinsame Spiel betont sie neben der Bedeutung des sozialen Kapitals als Ressource eines Individuums, die sich aus dessen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe ergibt, vor allem die Bedeutung der physischen Eigenschaften als Ressourcen (vgl. Sobiech zit. nach ebd., S. 21). Auf Grundlage der Beobachtungen konnten insgesamt fünf dieser raumstrukturellen Faktoren operationalisiert werden, die als Regel-Ressourcen-Komplexe Einfluss auf die Raumaneignungspotenziale der an der Raumkonstitution beteiligten Akteure haben. Dies wird in den nächsten Kapiteln weiter ausgeführt.

Nun zum zweiten Punkt: Eine weitere Erkenntnis, die sich aus dem Zusammenhang der Beobachtungen ergab, war die Tatsache, dass die Aneignungspotenziale der an der Raumkonstitution beteiligten Akteure von Subjekt zu Subjekt in verschieden starker

Ausprägung von diesen Regel-Ressourcen-Komplexen abhängig sind. Diese Erkenntnis ermöglichte es, den Beobachtungen den nötigen Fokus zu verleihen. Um voreilige Kategorienbildung zu vermeiden, war es im Vorfeld wichtig, den inklusiven Schulhof als holistischen Interaktions- und Erfahrungsraum zu begreifen. Rollenzuschreibungen in Form schablonenhafter Wahrnehmung von Schüler\*innen mit und ohne Behinderung sollten möglichst vermieden werden. Gleichzeitig war es, um Chancen und Hindernisse bei der Inklusion auf dem Schulhof sichtbar zu machen, unvermeidbar, das Sample einzugrenzen. Theoretisch bestand die Möglichkeit, dass alle Schüler\*innen mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen derart gut in das Sozial-Raum-Gefüge inkludiert sind, dass es als außenstehende Person kaum möglich ist, Asymmetrien in der Raumnutzung verschiedener Akteure auszumachen. Aus diesem Grund war es sinnvoll, dort genauer hinzuschauen, wo sich Raumaneignungspotenziale in besonderer Abhängigkeit von Regel-Ressourcen-Komplexen entfalteten.

Zum dritten Punkt ist festzuhalten, dass der Begriff der Abhängigkeit in diesem Zusammenhang nicht zwingend negativ konnotiert ist. Das Abhängigkeitsverhältnis beschreibt lediglich den Zusammenhang zwischen den Aneignungssubjekten und den raumkonstitutiven Einflussfaktoren, die in strukturgebende Regel-Ressourcen-Komplexe eingebunden sind. Diese Abhängigkeit kann sich sowohl negativ als auch positiv auf die Aneignungspotenziale auswirken. In räumliche Strukturen eingeschriebene Regel-Ressourcen-Komplexe „ermöglichen oder verhindern Handeln, aber sie bleiben an den Handlungsverlauf gebunden“ (Löw 2015, S.166).

## **7.1 Regel-Ressourcen-Komplexe und Abhängigkeitsverhältnisse**

Die folgenden Unterkapitel widmen sich der Erläuterung der Regel-Ressourcen-Komplexe, inwieweit diese in Bezug auf Raumaneignungsprozesse wirksam werden und welche Individuen bzw. Personengruppen davon potenziell stärker betroffen sind als andere.

Des Weiteren wird dargelegt, welche inhaltlichen Empfehlungen für die Konzeption eines Leitfragebogens daraus entstehen, dessen Umsetzung unter anderen Umständen zu einem tieferen Verständnis der Thematik führen könnte. Um Missverständnissen vorzubeugen, ist anzumerken, dass beispielsweise Freiwilligendienstleistende an sich noch keinen Regel-Ressourcen-Komplex repräsentieren. Erst in ihrem Verhältnis zu anderen an der

Raumkonstitution der Institution Schule und dem daran angegliederten Schulhof beteiligten Akteuren werden Dienstleistende Teil eines übergeordneten Regel-Ressourcen-Komplexes, der seinerseits Einfluss auf die dort stattfindenden Aushandlungsprozesse hat. Freiwilligendienstleistende sind in diesen Zusammenhang vielmehr als eine Raumkonstituente zu verstehen. Mit anderen Worten, nicht der oder die Freiwilligendienstleistende ist ein Regel-Ressourcen-Komplex, sondern es ist die Aneignung in Abhängigkeit von Freiwilligendienstleistenden. Am Ende der Beschreibung der jeweiligen Ressourcen-Komplexe werden einige offene Fragen diskutiert bzw. entsprechende Implikationen formuliert, die für ein weiteres Interview von Interesse wären.

### **7.1.1 Aneignung in Abhängigkeit von Freiwilligendienstleistenden**

Zunächst wird auf die besondere Abhängigkeit von Raumanneignungspotenzialen bei der individuellen Betreuung durch erwachsene Bezugspersonen aufmerksam gemacht. Wie sich herausstellte, stehen die meisten Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in enger Betreuung durch eine\*n eigens für diese\*n Schüler\*innen verantwortliche\*n Freiwilligendienstleistende\*n. Es konnte beobachtet werden, dass diese Schüler\*innen über die Pause hinweg in engem räumlichen und sozialen Kontakt mit ihrer erwachsenen Betreuungsperson standen. In der gegenseitigen Wahrnehmung der Schüler\*innen mit SPF und ihren designierten Dienstleistenden wurden bestimmte Ordnungsstrukturen sichtbar.

Wie den Beobachtungen zu entnehmen war, vollzog sich die Aneignung von Raum oftmals in Abhängigkeit von der Raumkonstituenten *Freiwilligendienstleistende*, die den Schüler\*innen bestimmte Räume eröffneten, jedoch auch verschlossen. Erkennbar ist dies beispielsweise in Beobachtung III in der Anpassung der Spielregeln, also der *Aneignung als Veränderung der Situation* durch einen Dienstleistenden. Dadurch gelang es dem Mädchen, sich sowohl räumlich als auch im sozialen Kontext an der Tischtennisplatte zu positionieren.

Andererseits führte die enge Betreuung und nicht zuletzt auch die Stellvertreterrolle des Freiwilligendienstleistenden bei der Kommunikation mit Gleichaltrigen zugleich zu einem paternalistischen Verhältnis. Aus Beobachtung VI ging hervor, dass die Freiwilligendienstleistenden in ihrer Verantwortungsrolle von den Schüler\*innen mit SPF teilweise als störend empfunden wurden, wenn es um die freie Erweiterung ihres Handlungsspielraumes ging. Doch nicht nur die betreuten Schüler\*innen waren in die hierarchische Machtstruktur eingebunden, die sich aus der speziellen Beziehung zwischen Schüler\*innen und Bezugsperson ergab. Die Mehrzahl der Bewegungsinteraktionen von

Schüler\*innen mit und ohne Behinderung, die beobachtet werden konnten, waren dadurch gekennzeichnet, dass sich in unmittelbarer Nähe eine Aufsichtsperson aufhielt. Die kommunikativen Deutungsmuster und interaktiven Schemata der Akteure repräsentierten eine gewisse *Signifikation*, also eine Rechtfertigung von Handlungen unter Bezugnahme bestimmter Normen. Diese regelhafte Ordnungsstruktur zwischen Schüler\*innen mit SPF und Freiwilligendienstleistenden erfuhr dann eine Machtdynamik, wenn die Dienstleistenden durch die Verfügungsmacht sanktionierender Maßnahmen eine Deutungshoheit ‚erwünschten‘ oder ‚unerwünschten‘ Handelns gewannen und somit zu dessen Legitimation oder Signifikation beitrugen.

Wie bereits erwähnt ist es bei aktueller Erkenntnislage schwierig festzustellen, ob die Dauerpräsenz der Dienstleistenden Einfluss auf den Umgang der Schüler\*innen mit der auf dem inklusiven Schulhof anzutreffenden Heterogenität hatte. Es ist allerdings stark davon auszugehen, dass die allgemeine Wahrnehmung der sozialen Interpendenz, die sich aus dieser speziellen Beziehung ergab, bereits Teil der kollektiven Raumkonstitution geworden ist. In Beobachtung III fragten die drei Jungen beispielsweise den Freiwilligendienstleistenden, ob sie an dem Spiel zwischen ihm und seiner Bezugsschülerin teilhaben dürfen. Dies deutet darauf hin, dass die beiden Personen über Wahrnehmungsprozesse kontextualisiert wurden. In Beobachtung IV wandte sich der Schüler mit SPF von der Gruppe ab, um das Spiel mit einem der Dienstleistenden und dessen Bezugsschüler aufzunehmen. Dies könnte rein zufällig geschehen sein oder darauf verweisen, dass sich der Schüler mit dem neu eröffneten Raum identifizierte und diesen zugleich als neuen Handlungsspielraum präferierte.

Wenn auch nicht in der Kapitelüberschrift explizit erwähnt, soll der Vollständigkeit halber an dieser Stelle auf die Lehrkräfte in ihrer Funktion als Autoritätspersonen eingegangen werden. Lehrkräfte traten auf dem Schulhof im Rahmen der Beobachtung eher im Hintergrund in Erscheinung. Beobachtung VI zeigte jedoch deutlich die hierarchische Beziehung, in der Schüler\*innen, Freiwilligendienstleistende und Lehrkräfte standen, bei der Letztere die finale Machtinstanz repräsentierten. Die physisch-räumliche Verteilung der Akteure in Beobachtung VI, vor allem die prominente, den Schulhof überblickende Position der Lehrkräfte, lässt thematische Bezüge zu Foucaults Machtphänomen des *Panoptismus* zu. Foucault führte den Begriff des *Panoptismus* bereits in seinem 1975 (im französischen Original) erschienenen Werk *Überwachen und Strafen* (vgl. Kap 3.2.1) ein, um damit die soziale Konformität zu erklären, die sich aus gesellschaftlichen Kontroll- und Überwachungsmechanismen ergibt. Dabei nehmen die Lehrkräfte die Rolle des Überwachenden ein. Es ist zu betonen, dass nicht nur die

Schüler\*innen durch die Lehrkräfte überwacht werden, sondern auch die Freiwilligendienstleistenden. Foucault schreibt hierzu:

*„Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus; er internalisiert das Machtverhältnis, in welchem er gleichzeitig beide Rollen spielt; er wird zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung“* (1977, S. 260).

Auch wenn die Praktikabilität dieses Systems durchaus hilfreich erscheint, um gewünschtes soziales Verhalten zu fördern, ist doch folgendes Abhängigkeitsverhältnis zu beachten. Die Überwachung der Schüler\*innen durch die Lehrkräfte in erster Instanz, die Überwachung durch Freiwilligendienstleistende in zweiter Instanz sowie die Überwachung der Freiwilligendienstleistenden durch Lehrkräfte haben unweigerlich Einfluss auf die Fremd- und (teils vorausseilende) Selbstdisziplinierung der Schüler\*innen im Sozialraum Schulhof. Dieses System der gegenseitigen Überwachung und Maßregelung bestimmt den Rahmen jedweder Aneignungspotenziale.

Zu den Freiwilligendienstleistenden lässt sich abschließend sagen, dass sie und die Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der kollektiven Wahrnehmung synthetisiert und als zusammengehörig kenntlich gemacht wurden. Dadurch kam es zu einer wechselseitigen Differenz Erfahrung. Die Schüler\*innen mit SPF nahmen sich selbst in einer Differenz zu den anderen Schüler\*innen wahr, indem sich ihre Raumaneignungsprozesse in starker Abhängigkeit von den Freiwilligendienstleistenden vollzogen. Die Schüler\*innen ohne SPF nahmen dagegen die Sonderrolle wahr, die den anderen Schüler\*innen zuteilwurde. Dienstleistende trugen zweifellos dazu bei, diese Sonderrolle zu manifestieren, da sie in weiten Teilen kompensierend auf die körperlichen oder kognitiven Nachteile ihrer Bezugsschüler\*innen einwirkten und als Vermittler\*innen agierten. Ihre Anwesenheit wirkte sich jedoch wie schon erwähnt nicht nur auf die Aneignungspotenziale ihrer Schützlinge aus, sondern hatte Effekte auf die Raumkonstitution aller beteiligten Akteure.

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, sehen Schüler\*innen den Schulhof häufig als die Summe von Räumen, „in denen ihre Bewegungen und Handlungen entlang eines ausschließlich von Erwachsenen vorgegebenen Regelwerks inspiziert und reguliert werden“ (Buchner 2018, S. 18). Ob die an der Raumkonstitution beteiligten Personen die erwachsenen Freiwilligendienstleistenden im Sinne des *Adultism* (vgl. Alane zit. nach ebd.) als Fremdkörper wahrnehmen, die aufgrund ihrer Machtpositionen bestimmte Individuen bevormunden und dem



gemeinsamen Spiel somit seinen Stempel aufdrücken, war nicht abschließend zu klären und wäre im Interesse weitergehender Untersuchungen in Form einer Interviewreihe. Ebenso ungeklärt bleibt die Frage, ob die Schüler\*innen ihre Position lediglich unter der Aufsicht des Erwachsenen behaupten können.

### **7.1.2 Aneignung in Abhängigkeit von gleichaltrigen Peers**

Die zweite Raumkonstituente, in deren Abhängigkeit sich Raumaneignungsprozesse vollzogen, waren gleichaltrige Peers. Darunter kann die Gesamtheit der Schülerschaft, die in ihren symptomatischen Platzierungs- und Verknüpfungspraktiken an der Konstitution des Sozialraumes Schulhof beteiligt sind, verstanden werden (vgl. Löw, 2015, S. 158f.). Wie bereits in Kapitel 4.5 verdeutlicht, bilden gleichaltrige Peers einen integralen Bestandteil des Soziallebens und somit auch der Konstitution des Sozial-Raum-Gefüges junger Menschen. Schüler\*innen mit SPF sind in besonderem Maße von den Einstellungen und vom Verhalten ihrer Peers abhängig, um ihre Raumaneignungspotenziale realisieren zu können.

In diesem Zusammenhang soll hier nochmals an Löpers Studie aus dem Jahr 2020 erinnert werden. Löper bemisst die Einbindung von Schüler\*innen mit SPF daran, ob und in welchem Ausmaß sie gegenseitige Freundschaften pflegen bzw. ob allgemeine Kontakte und Interaktionen zwischen Grundschüler\*innen mit und ohne SPF bestehen. Weiter ist es nach Löper wichtig, ob die Schüler\*innen mit SPF über eine positive (Selbst-)Wahrnehmung ihrer sozialen Akzeptanz in der Klassengemeinschaft verfügen und ob sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klassengemeinschaft sozial akzeptiert werden (vgl. 2020, S. 1). Als fundamentale Einflussfaktoren auf die Einstellungen der untersuchten Gruppe von Grundschüler\*innen gegenüber Peers mit emotional-sozialem Förderbedarf ermittelt Löper drei Bedingungen:

1. die individuelle Fähigkeit zur Empathie bzw. Fürsorglichkeitsempfinden und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme,
2. die bisherigen Kontakte zu Menschen mit Förderbedarf,
3. das soziale Selbstkonzept.

Es wäre vermessen, anhand der wenigen durchgeführten Beobachtungen Rückschlüsse auf das Vorhandensein dieser drei eng miteinander verknüpften Bedingungen unter der

Gesamtschülerschaft zu ziehen. Es lassen sich jedoch Mutmaßungen anstellen, die im Laufe weiterer hypothetischer Untersuchungen im Gedächtnis behalten werden sollten.

In Bezug auf den Faktor *Empathie bzw. des Fürsorgeempfindens* konnte beobachtet werden, dass die Behinderung von Schüler\*innen in mehreren situativen Zusammenhängen als solche anerkannt und das Spielgeschehen entsprechend modifiziert wurde. Ein Beispiel hierfür ist die Rücksichtnahme auf die Schüler\*innen mit Behinderung auf dem Fußballplatz in den Beobachtungen I und IV. Erwähnenswert ist hierbei die eigentätige Veränderung der Situation, die sofern beurteilbar von der gesamten Gruppe getragen wurde. Ein weiterer Indikator für die Ausprägung des Fürsorgeempfindens gegenüber Schüler\*innen mit Behinderung auf dem Schulhof zeigt sich in Beobachtung II. Die Jungen auf dem Klettergerüst verhalfen dem Jungen mit Behinderung dazu, seinen Handlungsspielraum zu erweitern, und dies trotz der Tatsache, dass er ihnen gegenüber ein grenzüberschreitendes Verhalten zeigte. Das spätere Gespräch mit den drei älteren Schülern lässt annehmen, dass sie in der Lage waren, sich in die Perspektive des jüngeren Schülers hineinzusetzen. Ob die *Aneignung als Grenzüberschreitung* von Schüler\*innen mit SPF systematisch eingesetzt wurde, um sich Räume zu eröffnen, und inwieweit dies zu Konflikten führen kann, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten.

Zu dem Faktor der bisherigen *Kontakte zu Menschen mit Förderbedarf* lässt sich Folgendes sagen: Aus den Beobachtungen geht hervor, dass die Schüler\*innen mit Behinderung integraler Bestandteil des Sozial-Raum-Gefüges waren. Bei den Spielformen, an denen mehr als zwei oder drei Schüler\*innen beteiligt waren (vor allem unter den jüngeren Schüler\*innen), konnten kaum Bewegungsspiele beobachtet werden, an denen nicht zumindest temporär ein\*e Schüler\*in mit Behinderung beteiligt war. Aus den Gesprächen mit den Freiwilligendienstleistenden ging außerdem hervor, dass in jeder Klasse mindestens ein\*e Schüler\*in mit SPF lernt. Der Kontakt zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF ist somit unvermeidbar.

Im Zusammenhang der bisherigen *Kontakte zu Menschen mit Förderbedarf* sei hier nochmals auf die in Kapitel 3.2.4 erwähnte Assoziationsdimension eingegangen. Diese kann in diesem Kontext als besonders wirkmächtig erachtet werden, da sie die Verfügungschancen „aufgrund der symmetrischen Beziehung zwischen Gleichen, die für andere Ausschlußcharakter haben“, beschreibt (ebd., S. 211). Hierbei werden durch die *Syntheseleistung* die an der Raumkonstitution beteiligten Akteure, Güter und Lebewesen zunächst verknüpft oder nicht verknüpft. Ob und in welchem Umfang diese Elemente verknüpft werden, hängt maßgeblich von den einverlebten Strukturprinzipien ab, die als Wahrnehmungs- und Relevanzschemata in

den Habitus eingehen. Dadurch entstehen objektivierte Muster der Wahrnehmung und des Ausdrucks (vgl. ebd., S. 215). Aus der Gesamtheit der Beobachtungen vermittelte sich der Eindruck, dass Schüler\*innen mit Behinderung von ihren Mitschüler\*innen aufgrund der inklusiven Tradition der Schule und der daraus resultierenden kontinuierlichen physischen Präsenz dieser Schüler\*innen unwillkürlich in deren Syntheseleistung und somit ihre Raumkonstitution eingebunden waren. Im Rahmen ihrer Wahrnehmungs- und Relevanzschemata kam diesen Schüler\*innen gegenüber den anderen zwar eine Sonderrolle zu, wodurch eine asymmetrische Beziehung entstand, jedoch hatte diese nicht automatisch einen Ausschlusscharakter. Stattdessen kann diese ‚Ungleichheit‘ als solche anerkannt werden und über das oben genannte Empathie- und Fürsorgeempfinden Räume eröffnen. Die Frage, ob die Rücksichtnahme auf Schüler\*innen mit SPF von den beteiligten Akteuren vornehmlich als Bereicherung empfunden wurde oder ob und inwieweit sie auch konfliktbeladen war, konnte mit Hilfe der Beobachtungen nicht abschließend geklärt werden.

Das *soziale Selbstkonzept* der an der Raumkonstitution beteiligten Akteure als letzte Bedingung für die Einstellung gegenüber Schüler\*innen mit SPF ist anhand der wenigen Beobachtungen eher schwer zu ermitteln. Auffällig war zunächst lediglich, dass keinerlei Exklusionsprozesse in Form *grenzüberschreitenden Verhaltens* seitens der Schüler\*innen gegenüber Schüler\*innen mit SPF beobachtet werden konnten, und das selbst dann, wenn eine Grenzüberschreitung als Reaktion auf eine andere Grenzüberschreitung durchaus im Bereich des Erwartbaren gewesen wäre (Beobachtungen II, IV und VI). Die im Vorfeld dieser Untersuchung durchgeführte Literaturrecherche legte zumindest die Vermutung nahe, dass Schüler\*innen mit SPF möglicherweise in bestimmten situativen Kontexten offene Ablehnung erfahren könnten und diese Formen der Ablehnung oftmals im direkten Zusammenhang mit ihren individuellen Differenzmerkmalen stehen. Ablehnendes Verhalten in Form von Beleidigungen, aggressivem Verhalten, Herabwürdigungen oder offenem raumdominanten Verhalten gegenüber Schüler\*innen mit Behinderungen konnte nicht festgestellt werden.

Es ist jedoch fraglich, ob die Abwesenheit dieser grenzüberschreitenden Verhaltensformen allein auf das soziale Selbstkonzept der Schüler\*innen zurückzuführen ist. Die Abwesenheit dieses Verhaltens könnte der Sozialisation durch das inklusive Schulkonzept geschuldet sein, sich lediglich unter der Prämisse der Präsenz und engen Betreuung durch Erwachsene zu äußern. Es kann aber auch eine Mischform aus sämtlichen Faktoren dafür zuständig sein. Dies lässt sich bei dem momentanen Untersuchungsstand nicht beurteilen und wäre im Rahmen weiterführender Interviews zu klären. Dabei wäre es von Interesse, welches soziale

Selbstverständnis die gleichaltrigen Peers haben, wie sie die Interaktion mit Mitschüler\*innen unterschiedlicher Differenzmerkmale wahrnehmen und welche Chancen und Hindernisse sie ganz persönlich damit in Verbindung bringen.

### **7.1.3 Aneignung in Abhängigkeit von individuell-/körperbezogenen Eigenschaften**

*„Auch die körperlichen Möglich- und Notwendigkeiten (Bewegungsformen, Schlafbedürfnis etc.) schränken die Konstitution von Raum in Abhängigkeit zur Handlungssituation ein, ermöglichen sie aber auch.“ (Löw 2015, S. 192)*

Im Hinblick auf den Zusammenhang von Raumaneignung und Inklusion stellt sich die Frage, inwieweit sich Raumaneignungspotenziale in Abhängigkeit von der Ausprägung individuell-körperbezogener Eigenschaften entfalten. Dabei ist es vor allem interessant, welche Personen durch diese Abhängigkeit verstärkt dabei eingeschränkt werden, sich Räume anzueignen.

Zur Beantwortung dieser Frage soll im Folgenden zunächst nochmals Bezug auf die kombinierte Kernaussage aus den Abschnitten 3.2.1 und 3.2.2 genommen werden, in denen der Zusammenhang von Macht, Körper und Raum behandelt wurde. Laut einer der zentralen Thesen in diesen Kontexten ist der Körper sowohl Produkt gesellschaftlicher Einschreibungsprozesse als auch „sinnhafter Produzent von Gesellschaft, insofern soziales Handeln und soziale Interaktion immer im Medium des wahrnehmbaren und wahrnehmenden sicht- und spürbaren, bewegten und bewegenden Körpers erfolgt“ (Gugutzer 2007, S. 37). Der Körper ist also nicht nur Produkt der Gesellschaft und somit von Institutionen, sondern durch das leibliche Handeln zugleich auch ihr Produzent. Der inklusive Schulhof als im Handeln begriffene räumliche Struktur bildet dabei keine Ausnahme. Als eigenständige Mikro-Gesellschaft, als eine Art der Heterotopie<sup>8</sup> mit ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten wirkt diese räumliche Struktur, d.h. die daraus resultierenden Regel-Ressourcen Komplexe, auf die Eigen- und Fremdwahrnehmung der sich darin bewegenden Körper ein und umgekehrt. Das Ergebnis dieser wechselseitigen Beeinflussung sind unter anderem diskursiv erzeugte Normalitätsvorstellungen und Erwartungen (vgl. Kap. 3.2.3-3.2.4). Im Rahmen der Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass die räumliche Struktur des inklusiven

---

<sup>8</sup> Foucault verwendet den Begriff der Heterotopien als Bezeichnung für „wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können.“ (1967, S. 39)

Schulhofes nicht nur diskursiv von Körpern hervorgebracht wurde, sondern selbst auch Körper hervorbrachte, nämlich behinderte Körper.

Zur Veranschaulichung dieses Sachverhalts werden nun einige Beispiele angeführt. In Beobachtung II war es dem Schüler mit Förderbedarf nicht möglich, sich den Raum *Klettergerüst* ohne fremde Hilfe anzueignen. Seine körperliche Behinderung wurde erst in dem Moment wirksam, als er auf ein bauliches Hindernis traf, das anhand hegemonialer Normalitätsvorstellungen konstruiert wurde. Der Schulhof als Bewegungsraum reproduzierte gleichsam den behinderten Körper des Schülers. Ein weiteres Beispiel bietet Beobachtung IV. Hier waren zunächst zwei Schüler mit SPF am gemeinsamen Spiel mit anderen Schülern beteiligt. Auffällig dabei ist, dass es dem Schüler mit kognitiver Einschränkung weitaus leichter fiel, sich in das Spielgeschehen zu integrieren, während der Schüler mit motorischer Einschränkung dagegen größere Schwierigkeiten hatte. Die Behinderung des Schülers wird in Korrelation zur körperlichen Leistungsfähigkeit der anderen Schüler\*innen wirksam. Der behinderte Körper entstand in der Eigen- und Fremdwahrnehmung des Körpers in Abhängigkeit von seinen Raumeignungspotenzialen aus den relationalen Beziehungen im räumlich-sozialen Kontext.

Auch wenn die geringe Anzahl der Beobachtungen keine Bestimmtheit zulässt, so legitimieren die daraus gewonnenen Eindrücke die Vertiefung der Frage, inwiefern sich Aneignungspotenziale im Bewegungskontext in Abhängigkeit von individuell-körperbezogenen Eigenschaften vollziehen und ob Behinderung dadurch reproduziert wird. Des Weiteren konnte den Beobachtungen nicht entnommen werden, welche Aneignungsbedingungen Schüler\*innen vorfanden, die rein optisch nicht als Schüler\*innen mit SPF zu identifizieren waren. Hierzu gehörten z.B. Schüler\*innen mit Autismus, einer Lernschwäche oder ähnlichen Dispositionen. Schüler\*innen mit Autismus beispielsweise sind oftmals überfordert von der Komplexität sozialer Spielarten und bevorzugen es, für sich zu spielen. Ihnen fällt es in der Regel schwer, soziale Verhaltensweisen nachzuahmen und sich in die Gruppe zu integrieren. Beim Umgang mit Schüler\*innen mit Autismus ist es wichtig, nicht die eigenen Paradigmen und Denkmuster in Bezug auf das soziale Miteinander zu projizieren, sondern ihre individuellen Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen als solche zu akzeptieren und das pädagogische Handeln entsprechend anzupassen (vgl. Freitag, o.D.). Ob diesen Schüler\*innen ähnliche Hindernisse gegenüberstehen und wie diese beschaffen sind, wäre ebenfalls ein potenzieller Schwerpunkt weitergehender Untersuchungen.

Es wäre interessant, in einem Interview herauszufinden, inwieweit bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Krankheitsbilder oder soziale Beziehungen über die motorischen Fähigkeiten und somit die körperliche Leistungsfähigkeit hinaus Einfluss darauf haben, dass manche Schüler\*innen mit speziellem Förderbedarf schneller ins Spiel integriert werden als andere. Es stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob überhaupt davon ausgegangen werden kann, dass es im Interesse jedes Kindes oder Jugendlichen mit Behinderung ist, in das Spielgeschehen integriert zu werden.

#### **7.1.4 Aneignung in Abhängigkeit von baulich-strukturellen Voraussetzungen**

Ein weiterer Regel-Ressourcen-Komplex, in dessen Abhängigkeit sich Raumaneignungsprozesse vollziehen, ist die Wechselwirkung zwischen Subjekt und baulich-strukturellen Voraussetzungen. Darunter kann in erster Linie die bauliche Gestaltung des Schulhofes gefasst werden, d.h. dessen Ausdehnung, Grundriss, Wege, z.B. Zu- und Abgänge, fest verankerte Spielmöglichkeiten, das Verhältnis von freien und bebauten Flächen sowie deren Einsichtigkeit. Eine Abhängigkeit hinsichtlich der Entfaltung von Raumaneignungspotenzialen gegenüber diesen Voraussetzungen findet sich auch in den Ergebnissen zur Studie von Diketmüller. Auch sie begreift analog dazu die „eher vielfältige, räumlich differenzierte Gestaltung (Wechsel von offenen Bereichen und Nischen bzw. gesonderten und ‚eigenen Bereichen‘)“ (2007, S.125) als förderlich für das Aufbrechen von Geschlechterstereotypen im Bewegungsverhalten auf dem Schulhof. Hinzu kommt die Materialausstattung des Schulhofes, was die zur Verfügung stehenden Spielgeräte mit einschließt.

Aus den Beobachtungen ergibt sich der Eindruck, dass sich die Raumaneignungspotenziale von Schüler\*innen mit Behinderung im besonderen Maße in Abhängigkeit von diesen Voraussetzungen entfalten. Ein Beispiel hierfür ist Beobachtung II zu entnehmen. Hier schränkt die bauliche Konzeption der Spielgeräte, in diesem speziellen Fall des Klettergerüsts, die Raumaneignungspotenziale des Schülers ein. Die Aneignung von Raum anhand von baulich-materiellen Gegebenheiten steht in engem Zusammenhang mit der Aneignung in Abhängigkeit von körperbezogenen Eigenschaften. Die Behinderung des Schülers ergibt sich aus der Kombination seiner körperlichen Eigenschaften in Differenz zu den baulich-materiellen Gegebenheiten, die als Teil des Regel-Ressourcen-Komplexes in die Institution eingeschrieben ist und sich in ihrer Normativität als voraussetzungsvoll erweist. Die Aneignung des

betreffenden Raumes vollzieht sich in Abhängigkeit von anderen Schüler\*innen, wodurch eine Disbalance im Machtgefüge deutlich wird.

Auch in Beobachtung VI ist die Aneignung von Raum in Abhängigkeit von baulichen Voraussetzungen beobachtbar. Hier ist die Verzahnung der verschiedenen Abhängigkeitsverhältnisse besonders deutlich, denn in diesem Beispiel vollzieht sich die *Erweiterung des Handlungsspielraumes* in Abhängigkeit von einer Kombination baulicher und körperlicher Voraussetzungen, deren Hindernisse wiederum in Abhängigkeit von einer Freiwilligendienstleistenden überwunden werden. Das enge Betreuungsverhältnis des Schülers mit SPF und der Dienstleistenden entsteht aus der Abhängigkeit institutioneller Regelungen, die im nächsten Kapitel näher beleuchtet werden.

Wie bei allen Regel-Ressourcen-Komplexen können Aneignungspotenziale dadurch entfaltet oder eingeschränkt werden. Ein Beispiel für den positiven Effekt, den bauliche Elemente auf die Aneignungspotenziale bestimmter Individuen haben können, wären Rollstuhlrampen oder spezielle Geländer, welche die Aneignung bestimmter Räume für Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung ermöglichen. Interessanterweise konnten keine baulichen Elemente auf dem Schulhof identifiziert werden, die ähnliche kompensatorische Effekte auf die Raumaneignungspotenziale dieser Individuen haben. In einem vertiefenden Interview wäre es interessant, in Erfahrung zu bringen, ob und inwiefern der Schulhof behindertengerecht konzeptualisiert wurde und ob Schüler\*innen mit Behinderung die Möglichkeit haben, an der Gestaltung des Schulhofes in ihrem Interesse teilzuhaben. Außerdem wäre die Frage von Interesse, welches Repertoire an Strategien Schüler\*innen mit Behinderungen zur Verfügung steht, um sich im Sinne des *Spacings* trotz ihrer teilweise nachteiligen Kapitalausstattung im Sozial-Raum-Gefüge zu positionieren.

### **7.1.5 Aneignung in Abhängigkeit vom Ordnungs- und Regelwerk**

Der letzte Regel-Ressourcen-Komplex, in dessen Abhängigkeit sich den Beobachtungen zufolge Raumaneignungspotenziale entweder entfalten oder nicht entfalten, beschreibt das institutionelle Ordnungs- und Regelwerk, das seinerseits in beträchtlichem Maße von der speziellen Schulkultur und dem daraus erwachsenden Inklusionsverständnis abhängig ist. Darunter fallen zum einen formale Regelungen wie etwa die Schulordnung, konkrete Regelungen zur Nutzung des Schulhofes oder Einzelregelungen und Ausnahmen, die bestimmte Gruppen oder Individuen betreffen (beispielsweise aus versicherungstechnischen

Gründen oder auf Initiative von Eltern hin). Zum anderen beinhalten sie informelle Regeln, die auf schriftlich nicht fixierte Konventionen hinweisen. Ein weniger explizites Regelwerk scheint laut Diketmüller vor allem dann zu funktionieren, wenn ein „hohes Maß an Auseinandersetzungsfähigkeit gepflegt wird (z.B. ‚gelebtes‘ soziales Lernen) und/oder optimale räumliche Bedingungen vorhanden sind“ (2007, S.111). Daraus ist abzuleiten, dass die Abwesenheit eines strengen Regelwerks eine Art Vakuum in der Handlungsorientierung der Schüler\*innen entstehen lassen kann. Dieses Vakuum wird von den Akteuren je nach strukturellen Voraussetzungen und sozialer Prägung eigenverantwortlich durch informelle Verhaltens- und Kommunikationsgrundsätze gefüllt. Diketmüller nennt in diesem Zusammenhang beispielhaft die Regel „Jed(e) darf mitspielen“, die im Kontext der verschiedenen durch sie untersuchten Schulhöfe teilweise formell in die Schulordnung implementiert wurde oder lediglich informell bekannt war. In diesem Fall wurde sie von den Schüler\*innen mehr oder weniger eigenverantwortlich umgesetzt (vgl. 2007, S. 110).

Die Aufsichtsfunktion von Lehrkräften und Freiwilligendienstleistenden trägt zur Durchsetzung dieser formellen und informellen Regeln bei, wodurch ihnen eine Vermittlerrolle zwischen sozial erwünschtem bzw. unerwünschtem Verhalten zukommt. Bei der Auslegung des Ordnungs- und Regelwerks und der damit verbundenen Sanktionierungshoheit kommt wieder eine Machtdynamik zum Ausdruck. Im Sinne einer „hierarchischen Organisation“ (Kreckel zit. nach Löw, 2015 S. 211) wird im Rahmen dieser Machtdynamik ‚erlaubtes‘ Handeln definiert (*Legitimation*) und Regeln der Sinnkonstitution reproduziert, die Sachverhalte oder Beziehungen in eine normative Ordnungsstruktur bringen (*Signifikation*).

Wie in den oben genannten Beispielen ist der ambivalente Einfluss dieses speziellen Regel-Ressourcen-Komplexes auf die Realisierung von Aneignungspotenzialen in einigen Beobachtungen deutlich herauszulesen. Die in der Institution Schulhof geltenden Regeln standen in unmittelbarer Korrelation zu der divergierenden Ressourcenausstattung der Akteure, die sich in dem von Heterogenität geprägten Sozialraum des inklusiven Schulhofes bewegten. Einige Ordnungs- und Regelwerke, ob formell oder informell, hatten das Ziel, gewisse ‚Ressourcendefizite‘ zu kompensieren, allen voran das Ordnungswerk. Diese Kompensation resultierte in der engen Betreuung von Schüler\*innen mit SPF durch Freiwilligendienstleistende (und kam z.B. in Beobachtung III und IV zum Ausdruck). In Beobachtung III hatte die Betreuung durch den Freiwilligendienstleistenden und dessen Anpassung des Regelwerks den Effekt, dass sich die Schülerin mit SPF den Raum ‚Tischtennisplatte‘ aneignen konnte. Darüber hinaus fungierte der Freiwilligendienstleistende



möglicherweise als Gate-Keeper, da er sich in der machtvollen Position befand, den Raum für andere zu öffnen oder zu schließen. In Beobachtung IV hingegen wurde deutlich, dass die hierarchische Beziehung von Freiwilligendienstleistenden und Schülerin mit SPF auch zur Beschneidung der Aneignungspotenziale führen kann, und zwar in dem Moment, wenn der oder die Freiwilligendienstleistende\*r eine Aufpasserfunktion übernahm bzw. institutionelle Regelungen durchsetzte. In Beobachtung VI zeigte sich die Ambivalenz des Ordnungs- und Regelwerks besonders deutlich, wenn es darum ging, Räume zu eröffnen oder zu verschließen. Hier bot das Regelwerk den geeigneten Rahmen, um die Schülerin, die ein grenzüberschreitendes Verhalten gegenüber ihren Mitschülerinnen zeigte, vom Schulhof zu entfernen. Gleichzeitig eröffnete es der Schülerin einen neuen Handlungsspielraum, nämlich den des Schulgebäudes.

In einer weiteren Untersuchung wäre zu ermitteln, welche formellen und informellen Ordnungs- und Regelwerke als Chancen und Hindernisse für die Inklusion auf dem Schulhof wirksam werden und nach welchen schulkulturellen Paradigmen sie sich richten. Dabei kann untersucht werden, welche konkreten Regeln für die Allgemeinheit und für spezielle Gruppierungen existieren, im Interesse welcher Gruppen oder Individuen diese aufgestellt wurden und mit welchen Konsequenzen die beteiligten Akteure rechnen müssen, falls sie nicht eingehalten werden.

## 8 Fazit

Zu Beginn des Fazits wird zunächst explizit an die der Arbeit zugrunde liegende Fragestellung erinnert, nämlich die Frage nach den Chancen und Hindernissen für die Raumaneignung, die mit dem inklusiven Schulhof als Sozialraum in Zusammenhang stehen. Als theoretische Grundlage zur Beantwortung dieser Frage diente Martina Löws relationales Raumverständnis und das damit verbundene erweiterte Aneignungskonzept. In der Darlegung weiterer sensibler Konzepte konnten die Begriffe Macht, Körper, Behinderung und Assoziation mit dem Raumbegriff kontextualisiert und somit für die Untersuchung nutzbar gemacht werden. Über diesen Umweg konnte in theoretischer Hinsicht die Anschlussfähigkeit der Raumaneignung und der Inklusionsprozesse auf dem Schulhof deutlich gemacht werden.

Als Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde die ethnografische Begehung des Schulhofs gewählt. Diese Entscheidung fiel in erster Linie deshalb, um eine möglichst große Unmittelbarkeit zwischen dem Forschenden und dem Handlungs- und Erfahrungsraum der beobachteten Akteure herzustellen. Die dadurch gewonnenen Einblicke in diesen besonders von Heterogenität geprägten Sozialraum wurden daraufhin mit Hilfe der entsprechend modifizierten Aneignungsdimensionen nach Deinet (1999) eingeordnet und ausgewertet. Anhand dieser Auswertung konnten drei in kausalem Zusammenhang stehende Grundannahmen abgeleitet werden:

- (1) Die in Kapitel 5.4 eingeführten Aneignungsdimensionen vollziehen sich in Abhängigkeit von verschiedenen sogenannten Regel-Ressourcen-Komplexen.
- (2) Diese Aneignungsdimensionen gestalten sich je nach Aneignungssubjekt in unterschiedlich starker Abhängigkeit von diesen Regel-Ressourcen-Komplexen.
- (3) Die Abhängigkeit der Aneignungsdimensionen gegenüber diesen Regel-Ressourcen-Komplexen kann sich sowohl positiv als auch negativ auf die Aneignungspotenziale der Aneignungssubjekte auswirken.

Darauf folgte die Identifikation der insgesamt fünf in Punkt (1) erwähnten Regel-Ressourcen-Komplexe. Diese dienten dazu, die Möglichkeitsräume, in denen sich Raumaneignungspotenziale realisieren oder nicht realisieren, zu explizieren. Im Laufe der Auswertung wurde deutlich, dass Aneignungspotenziale wie in Punkt (2) beschrieben vor allem bei Schüler\*innen mit Behinderungen von folgenden Raumkonstitutionen abhängig sind: den

mit der Aufsicht und Betreuung beauftragten Freiwilligendienstleistenden, dem sozialen Selbstverständnis und Wohlwollen der gleichaltrigen Peers, der Ausprägung individuell-körperbezogener Eigenschaften, der Zugänglichkeit durch baulich-strukturelle Gegebenheiten und der Implementierung des impliziten und expliziten Regelwerks. Die einzelnen Regel-Ressourcen-Komplexe sind nicht kategorisch voneinander zu trennen. Vielmehr sind sie als partikuläre Komplexe zu betrachten, die sich in die semi-formelle Institution Schulhof als Metakomplex einfügen. Diese Abhängigkeitsverhältnisse können sich wie in Punkt (3) ausgeführt sowohl positiv als auch negativ auf die Aneignungspotenziale dieser Schüler\*innen auswirken. So hatte die Abhängigkeit zu Freiwilligendienstleistenden einerseits zur Konsequenz, dass die Schüler\*innen mit Behinderung durch ihre designierten Betreuungspersonen unterstützt wurden. Diese mussten allerdings zugleich ihrer Aufsichtspflicht nachkommen. Das daraus resultierende hierarchisch-paternalistische Verhältnis hatte zur Folge, dass sich diese Schüler\*innen unter weitaus größerer sozialer Kontrolle durch erwachsene Personen befanden. Dadurch waren ihre Raumeignungsperspektiven weniger autonom als bei ihren Mitschüler\*innen. Ähnlich verhielt es sich bei der Abhängigkeit zu gleichaltrigen Peers. Einerseits war zu beobachten, dass sich viele der Schüler\*innen rücksichtsvoll, z.B. in Form der Einführung von Sonderregeln, gegenüber ihren Mitschüler\*innen mit Behinderung verhielten und dadurch Räume eröffneten. Andererseits waren es meist die Schüler\*innen ohne erkennbare Behinderung, welche sich als tonangebend dafür erwiesen, inwieweit sich diese Öffnung vollzog und wo ihre Grenzen lagen.

Die Sichtbarmachung dieser Abhängigkeitsverhältnisse trug unweigerlich zu einer Dechiffrierung von Machtdynamiken bei, die dem Sozialraum Schulhof inhärent sind. Schüler\*innen mit Behinderungen sind dabei nicht allein Subjekte der Macht, sondern in ein äußerst variables Machtkontinuum eingebunden, innerhalb dessen sie auch selbst Macht ausüben. In Handlungskontexten, wo die rekursiv in die räumlichen Strukturen eingeschriebenen Regel-Ressourcen-Komplexe keine hinlänglichen Rahmenbedingungen schaffen, um eine autonome Raumeignung zu gewährleisten, äußert sich diese Machtausübung oftmals über die *Aneignung als Grenzüberschreitung*. So vermittelten einige Beobachtungen den Eindruck, dass es in bestimmten situativen Kontexten zu einer Überkompensation der Machtdefizite seitens der Schüler\*innen mit Behinderung kam, die durch das schulspezifische Ordnungs- und Regelwerk und die implizit eingebundenen Erwartungen sozial erwünschten Verhaltens an die Schüler\*innen abgesichert waren. Schüler\*innen ohne Behinderung nahmen grenzüberschreitendes Verhalten durch Schüler\*innen mit Behinderung oftmals passiv hin, obwohl sich ihre persönlichen

Aneignungsperspektiven dadurch sichtlich verengten. Paradoxerweise spricht auch die Tatsache, dass diese Schüler\*innen ihre Raumannsprüche nicht aktiv gegen grenzüberschreitendes Verhalten verteidigten, nicht gegen, sondern für das etablierte Machtgefälle. Während Schüler\*innen ohne Behinderung über andere Strategien verfügen, sich sozialräumlich zu positionieren, müssen Schüler\*innen mit Behinderung teilweise auf sozialunverträgliche Strategien zurückgreifen, um dasselbe zu erreichen. Im besten Fall ist es das hohe soziale Reflexionsvermögen, der Schüler\*innen ohne Behinderung, das die Hinnahme eines solchen Verhaltens erklärt. Möglicherweise spielt dabei jedoch auch das hohe Maß an sozialer Kontrolle auf dem Schulhof eine entscheidende Rolle.

Auch die Raumpraktik des grenzüberschreitenden Verhaltens kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Raumaneignungspotenziale der einzelnen Akteure haben. Wie besonders aus Beobachtung VI hervorgeht, kann grenzüberschreitendes Verhalten Räume eröffnen, verschließen oder gar beides zur gleichen Zeit bewirken. Grenzüberschreitung ohne Bezugsrahmen ist also genau wie die einzelnen Regel-Ressourcen-Komplexe weder eine Chance noch ein Hindernis für die Raumaneignung. Die eingangs genannten Kernerkenntnisse und die damit in Zusammenhang stehenden Regel-Ressourcen-Komplexe machen vielmehr Möglichkeitsspektren sichtbar, Chancen und Hindernisse konkret als solche zu benennen. Hier werden Differenzen in den ursprünglichen Forschungszielen und den tatsächlich gewonnenen Erkenntnissen deutlich. In der Beschreibung der Forschungsziele zu Beginn dieser Arbeit (vgl. Kap. 2) wurde die folgende Forderung Deinets angeführt:

*„Es erscheint deshalb von Interesse, in einem ersten Schritt zu fragen, wie der Lebensraum von Kindern strukturiert ist, um dann untersuchen zu können, wie und wo Aneignungskonzepte stattfinden, wodurch diese behindert oder gefördert werden“* (zit. nach Derecik, 2011, S. 63).

Im Rahmen der Arbeit war es zwar möglich, den ersten Teil der davon abgeleiteten Forschungsziele zu bedienen, nämlich Einblick in die Strukturen des heterogenen Schulhofs zu gewinnen und festzustellen, wie und wo Aneignungskonzepte stattfinden. Der zweite Teil der daraus abgeleiteten Forschungsziele, nämlich konkrete Chancen und Hindernisse bei der Raumaneignung zu identifizieren und schließlich zu einem Erkenntniszuwachs hinsichtlich einer heterogenitätsfreundlichen Schulhofkonzeption zu gelangen, konnte dagegen nur teilweise erreicht werden (anders als es beispielsweise Diketmüller (2007) hinsichtlich des geschlechterheterogenen Sozialraumes *Schulhof* gelang).

Eine weitere, sich erst in der Praxis zeigende Schwierigkeit bestand darin, dass Schüler\*innen mit einer womöglich für den Forschenden nicht sichtbaren Behinderung oder einem anders gearteten sonderpädagogischen Förderbedarf nicht entsprechend berücksichtigt werden konnten. Auch ältere Schüler\*innen fanden in diesem Kontext weniger Beachtung als der jüngere Anteil der Schülerschaft. Im Sinne des kritisch-reflexiven Vorgehens ist daher zu berücksichtigen, dass jedwede Art der Beobachtungen lediglich einen Blick durch das Schlüsselloch des weit verzweigten sozialen Netzes des inklusiven Schulhofs ermöglicht.

Die Analyse der verhältnismäßig geringen Anzahl an Beobachtungen trug also weniger zur Beantwortung der Frage nach einem heterogenitätsfreundlichen Schulhof bei sondern warf stattdessen neue Fragen auf. Die Tatsache, dass die Benennung konkreter Chancen und Hindernisse im Laufe der Arbeit nicht in befriedigendem Maße möglich war, legt eine weitere, tiefgreifendere Untersuchung des Forschungsgegenstandes nahe. Dabei stellt sich im Sinne einer Perspektivenvielfalt vor allem die Frage nach den subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der an der Raumkonstitution beteiligten Akteure. Für eine weiterführende Forschung wäre es von besonderem Interesse, ob und inwieweit bestimmte Aneignungssubjekte den Raum *Schulhof* als ‚Territorium der Anderen‘ wahrnehmen, mit anderen Worten, inwiefern der Raum *Schulhof* nicht nur als physischer, sondern auch als sozialer Raum für diese anzueignen ist. Da das ursprüngliche Forschungsdesign nicht wie geplant umgesetzt werden konnte, wird im Anschluss an das Fazit ein erweiterter Ausblick mit konkreten Vorschlägen zur Implementierung weiterer Untersuchungsphasen gegeben.

In letzter Konsequenz verzichtet die Arbeit bei aktuellem Erkenntnisstand darauf, konkrete Empfehlungen zur Gestaltung des physischen und sozialen Raums Schulhofes zu geben (z.B. zur konkreten Gestaltung des Schulhofes, Sensibilisierung der Akteur\*innen, Erstellen eines heterogenitätsfreundlichen Ordnungs- und Regelwerks etc.). Vielmehr beschränkt sich ihr Sinn und Zweck darauf, Einblicke in die komplexe Interaktionslandschaft des Schulhofs und die sich darin abspielenden Aushandlungsprozesse zu gewinnen, um sich für seine Machtdynamiken zu sensibilisieren. Trotz des Umstandes, dass diese Arbeit mein vorerst letzter Ausflug in die akademischen Sphären darstellt, herrscht in mir noch die leise Hoffnung, in der einen oder anderen Weise zu weiteren Erkenntnissen innerhalb des Forschungsgebietes zu gelangen.

## 9 Erweiterter Ausblick

*„Ohne eine mehrperspektivische Analyse bleibt jede soziologische Untersuchung gesellschaftlicher Positionen und gesellschaftlicher Funktionen einseitig“ (Elias zit. nach Löw, 2015, S. 218)*

Da das Raumkonzept Martina Löws den Dreh- und Angelpunkt der vorliegenden Arbeit darstellt, sei an dieser Stelle betont, dass sie die Relevanz der Perspektivenvielfalt als Voraussetzung für die Erforschung der Raumkonstitution besonders hervorhebt. Dabei sollten sowohl die einzelnen an der Konstruktion beteiligten Elemente als auch ihre Beziehungen in den Blick genommen werden. Löw führt weiter aus, dass die meisten wissenschaftlichen Untersuchungen zunächst die einzelnen Objekte bestimmen, gefolgt von deren Relationen, wodurch Beziehungen immer nachrangig erscheinen (vgl. ebd., S. 218). Um der Dualität von Handeln und Struktur, aus der Raum konstituiert wird, jedoch gerecht zu werden, sollten die Perspektiven des Elements und der Beziehung wechselseitig eingenommen werden. Zur Unterstützung dieses Perspektivwechsels legt Löw nahe, die Untersuchung des Raumes um eine strukturanalytische und biografische Perspektive zu erweitern. Sie gibt deshalb folgende Empfehlung: „Die Herstellung von Räumen im Handeln kann in offenen, unstandardisiert erhebenden und qualitativ auswertenden Verfahren erforscht werden“ (ebd., S. 219). Dabei sei es notwendig, sich stets vor Augen zu führen, dass die Festlegung einer Größendimension oder einer Versuchsgruppe zwangsläufig zu einer Vernachlässigung eines weitreichenden Perspektivenspektrums führt. „Der Blickwinkel des Betrachters bzw. der Betrachterin jeder Raumkonstruktion [ist] immanent“ (ebd., S. 220). Im Rückgriff auf Löws Empfehlung zum Thema Perspektivenvielfalt wurde wie bereits erwähnt ursprünglich eine Methodentriangulation gewählt, die sich aus einer ersten Untersuchungsphase (Beobachtungen), zweiten Phase (Interviews) und einer abschließenden dritten Phase (Einzelbeobachtung) zusammensetzt. Dadurch sollte das Durchlaufen verschiedener Verstehensebenen ähnlich einer hermeneutischen Spirale gewährleistet werden, um zu einem tieferen Verständnis der Thematik zu gelangen.

Im Vorfeld der ersten Untersuchungsphase wurden nur wenige Informationen bezüglich des Samples oder der Beschaffenheit des Schulhofgeländes beschafft, um eine gewisse Unvoreingenommenheit zu gewährleisten. Zweck der ersten Untersuchungsphase war es zunächst nur, das Handlungsgeschehen in den verschiedenen Nutzungsbereichen zu beobachten

und es unter empirischen und theoretischen Gesichtspunkten einzuordnen, um sich für die Thematik zu sensibilisieren. Bedauerlicherweise gelangte die Durchführung des Projektes aufgrund der aktuellen Covid-Situation nicht über dieses Stadium hinaus. Weder die Durchführung der Interviews, um subjektive Deutungsmuster der Lehrkräfte zu erkennen, noch die Umsetzung der Einzelbeobachtungen, um diese Deutungsmuster mit der realen Schulhofsituation abzugleichen, konnten realisiert werden. Nichtsdestotrotz soll dieser Teil der Arbeit als eine Art erweiterter Ausblick darauf verstanden werden, welche weitere methodische Vorgehensweise als sinnvoll angesehen wird, um den im Fazit erwähnten Forschungsbedarf abzudecken. Das folgende Schaubild soll der Verdeutlichung dieses Vorgehens dienen. Anschließend wird noch einmal im Detail auf die hypothetischen Untersuchungsphasen eingegangen.

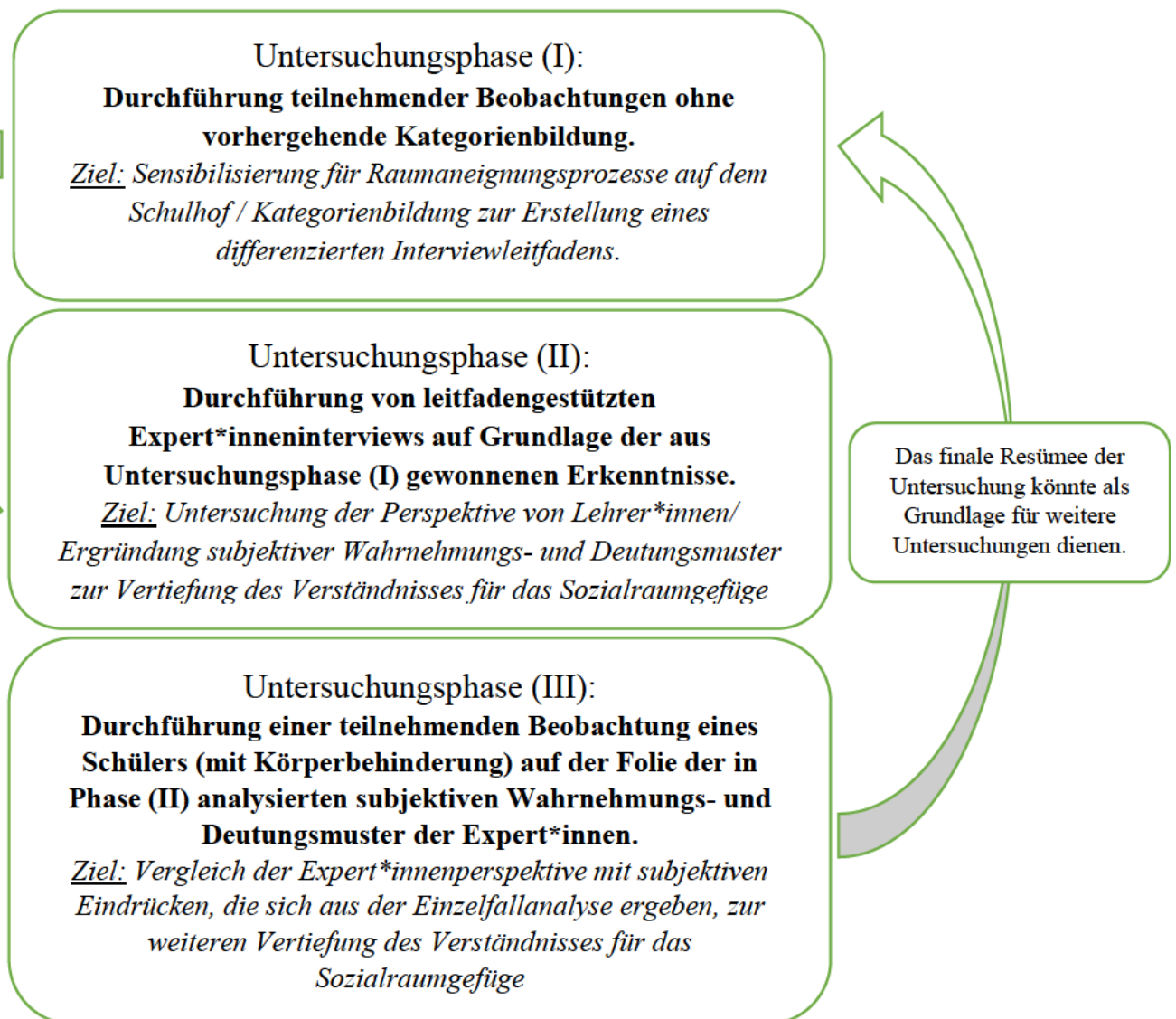


Abb. 4: Untersuchungsphasen (eigene Abbildung)

## **Leitfadengestützte Expert\*inneninterviews (II)**

Mit Hilfe der in Untersuchungsphase (I) durchgeführten Beobachtungen und ihrer Auswertung nach Deinets Aneignungsdimensionen konnten bereits einige wertvolle Einblicke in die Interaktionslandschaft des inklusiven Schulraums gewonnen werden. Die neuen Erkenntnisse trugen zu einer Sensibilisierung gegenüber den Eigenheiten des Forschungsfeldes und der sich darin abspielenden Raumaneignungsprozesse bei. Um diese zunächst subjektiven Eindrücke kritisch zu hinterfragen und offene Fragen zu klären, ist die Formulierung eines Interviewleitfadens zu empfehlen. Dieser soll zur Befragung von Expert\*innen dienen, die mit dem inklusiven Schulhof näher vertraut und in der Lage sind, einen ‚Innenblick‘ zu gewährleisten. Die interviewten Lehrkräfte bilden neben der Perspektive der Schüler\*innen, die Gegenstand der ersten Untersuchungsphase (ethnografischer Zugang) war, eine weitere an der Raumkonstitution des inklusiven Schulhofes beteiligte Perspektive. Dabei sollten vor allem subjektive Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erfragt werden, die mit den Ergebnissen aus den übrigen Untersuchungsphasen abgeglichen werden können. Das leitfadengestützte Interview ist gegenüber einer standardisierten oder teilstandardisierten Befragung deshalb zu bevorzugen, weil durch die Erweiterung von Antwortspielräumen der Bezugsrahmen der Befragten miterfasst werden kann. Dadurch lassen sich Erkenntnisse über die Relevanzstrukturen und Erfahrungshintergründe der Befragten gewinnen (vgl. Schnell, et al, 2018, S. 353). Die offene Gesprächsführung soll zu Einblicken in die subjektiven Deutungsmuster der Befragten beitragen. Das Expert\*inneninterview ist im Hinblick auf die Thematik der Forschung aus zwei Gründen besonders attraktiv: Erstens tragen Expert\*innen (in diesem Fall Lehrkräfte) die Verantwortung „für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ (in diesem Fall den Inklusionsauftrag). Zweitens verfügen sie „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (in diesem Fall über den Zugang zum Forschungsfeld des inklusiven Schulhofes) (Meuser & Nagel, 1991, S. 443).

## **Einzelbeobachtung (III)**

Die dritte Untersuchungsphase macht den kleinsten Teil des ursprünglichen Forschungsdesigns aus. Während die erste Phase zur Sensibilisierung und die zweite Phase zur Beantwortung offener Fragen hinsichtlich dieser Sensibilisierung dienen soll, ist die dritte Phase dahingehend konzipiert, die natürlichen Verhaltensweisen der Akteure möglichst unverfälscht beobachten zu können, weshalb sich eine „verdeckte Beobachtung“ (vgl. Schnell, 2018, S. 365) empfiehlt. Diese sollte dazu dienen, Vergleiche zwischen der subjektiven Konstruktion sozialer



Wirklichkeit der Expert\*innen mit dem tatsächlichen Handlungsgeschehen auf dem Schulhof zu ziehen und dabei Parallelen und/oder Widersprüchlichkeiten aufzudecken. Hierfür wurde ursprünglich der Plan entwickelt, einzelne Akteure auf dem Schulhof über mehrere Pausen zu beobachten, um so spezifische Nutzungsmuster erkennbar zu machen. Möglicherweise empfiehlt es sich in dieser hypothetischen Phase, bereits im Vorfeld Beobachtungsschwerpunkte zu setzen und/oder Handlungsfelder festzulegen. Außerdem ist der Entwurf einer Raumnutzungskarte zu empfehlen, um Raumwege zu visualisieren und somit nachvollziehbar zu machen.

### **Weitere Analyse schulspezifischer Gegebenheiten**

Diese Methode beinhaltet die Analyse struktureller und institutionell-organisatorischer Gegebenheiten und fand, soweit möglich, bereits in Untersuchungsphase (I) Anwendung. Sie erlaubt einen Blick von ‚außen‘. Zum einen beinhaltet sie die Analyse schulspezifischer struktureller Gegebenheiten wie der baulich-strukturellen Verhältnisse oder der Lage und Ausstattung des Schulhofes. Zum anderen umfasst sie die institutionell-organisatorischen Gegebenheiten, genauer das allgemeine Schulkonzept, das Leitbild und das spezifische Regel- und Ordnungswerk. Diese Momente sind ihrerseits maßgeblich von der jeweiligen Schulkultur geprägt, welche als das „Ergebnis der kollektiven und individuellen Auseinandersetzung und Interaktion der schulischen Akteure mit äußeren Vorgaben“ verstanden werden kann (Helsper, et al. zit. nach Meier & Ruin, 2015, S. 102). Sie prägt das Inklusionskonzept der Schule und somit auch die individuellen Einstellungen und Haltungen der beteiligten Akteure.

Da die vorliegende Untersuchung eine spezifische Schule als Untersuchungsgegenstand hat, ist es zu empfehlen, die Schulkultur dieser Schule und das daraus resultierende Inklusionsverständnis genauestens in den Blick zu nehmen. Die Untersuchung schulspezifischer Daten sollte gemäß dem „Prinzip der Reflexivität von Gegenstand und Analyse“ (Lamnek, 2016) sämtliche Untersuchungsphasen begleiten. Informationen über die spezifische Schulkultur können einerseits mit Hilfe der Auskünfte aus den Expert\*inneninterviews gewonnen werden, aber auch durch die Analyse der Schulordnung sowie durch eine Präsentation der Schule im Internet und in der Presse. Das Ziel sollte darin bestehen, die nach außen vertretene Schulkultur und das dazugehörige Selbst- und Inklusionsverständnis fortwährend mit den eigenen Eindrücken abzugleichen, um kritisch zu überprüfen, ob sich die eigenen Erwartungen praktisch umsetzen lassen oder ob Differenzen erkennbar werden.

# I Literaturverzeichnis

## Monografien

Adorno, T. W. (1951). *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1991). *Sozialer Raum und »Klassen«*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böttinger, T. (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung – Band II der Buchreihe „Inklusion praktisch“*. Stuttgart: Kohlhammer.

Derecik, A. (2011). *Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen an Ganztagschulen*. Aachen: Meyer & Meyer.

Deinet, U. (1999). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, M. (1976). *Sexualität und Wahrheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (1978). *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gildemeister, R. & Hericks, K. (2012). *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Greve, W. & Ventura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtungen. Eine Einführung*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Gugutzer, R. (2004). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: Transcript.
- Kastl, J. M. (2010). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Löper, M. F. (2020). *Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit Förderbedarf - Die Rolle persönlicher Ressourcen für die soziale Partizipation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Löw, M. (2015). *Raumsoziologie*. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meier, S., Ruin, S. & König, S. (Hrsg.) (2015). *Inklusion als Herausforderung, Aufgaben und Chancen für den Schulsport*. Berlin: Logos Verlag.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Adoleszenz und entstehendes Erwachsenenalter: Kognitive Entwicklung*. Basel, Weinheim: Beltz.
- Thomas, S. (2019). *Ethnografie: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, L. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. Auflage). München: Oldenbourg.

## **Sammelbände**

Adorno, T. W. (1966). *Erziehung nach Auschwitz*. In G. Kadelbach (Hrsg.) (1971), *Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. S. 92–109. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bindel, T. (2011). *Feldforschung und Sportpädagogik – Erläuterungen zu einer „schwierigen Beziehung“*. In T. Bindel (Hrsg.): *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik*. S. 7–16. Aachen: Shaker Verlag.

Foucault, M. (1967). *Andere Räume*. In K. Barck (Hrsg.) (1993): *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik; Essais*. (5. Aufl). S. 34–46. Leipzig: Reclam.

Foucault, M. (1975b). *Macht und Körper*. In ders. (2002), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Band II 1970-1975. S. 935–941. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Griese, H. M. (2016). *Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration*. In N. Pfaff, (Hrsg.), H.H. Krüger, (Hrsg.) & S.M. Köhler, (Hrsg.). *Handbuch Peerforschung*. S. 55–75. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Gugutzer, R & Schneider, W (2007). *Der 'behinderte' Körper in den Disability Studies: Eine körpersoziologische Grundlegung*. In A. Waldschmidt (Hrsg.) *Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung*. S. 31–53. Bielefeld: Transcript.

Meuser, M. & Nagel, U. (1991) *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht*. In: D. Gartz & K. Kraimer (Hrsg.) *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. S. 441–471. Leverkusen: Westdeutscher Verlag.

Sobiech, G. & Gieß-Stüber, P. (2012). „TatOrt“ *Fußball-AG an einer Hauptschule – Räumliche und körperliche Praktiken von Mädchen*. In A. Ochsner (Hrsg.) *Spielen Frauen ein anderes Spiel?* S. 215–236. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Wansing, G. (2013). *Inklusion und Behinderung – Standortbestimmung und Anfragen an den Sport*. In V. Anneken (Hrsg.) (1. Aufl.) *Inklusion durch Sport – Forschen für Menschen mit Behinderung*. S. 10–23. Köln: Sportverlag Strauß.

## **Online-Ressourcen**

Buchner, T. et al. (2018). Inclusive Spaces 2.0: Critical spatial thinking und (Medien-)Performanzen. Zugriff am 15.03. 2020 unter [https://www.researchgate.net/publication/338456382\\_Buchner\\_T\\_et\\_al\\_2018\\_Inclusive\\_Spaces\\_20\\_Critical\\_spatial\\_thinking\\_und\\_Medien-Performanzen](https://www.researchgate.net/publication/338456382_Buchner_T_et_al_2018_Inclusive_Spaces_20_Critical_spatial_thinking_und_Medien-Performanzen).

Deinet, U. (2014). Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. Zugriff am 25.11.2020 unter <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>.

- Diketmüller, R. (2007). Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse – Abschlussbericht. Zugriff am 06.11.2020 unter <https://www.univie.ac.at/schulfreiraum/Downloads/ABSCHLUSSBERICHT.pdf>.
- Dudenredaktion (o.D.). Konstitutiv. Zugriff am 11.10.2020 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/konstitutiv>.
- Fenstermaker, S. & West, C. (1995). Doing Difference. Zugriff am 08.11.2020 unter <http://www.csun.edu/~snk1966/Doing%20Difference.pdf>.
- Freitag, C.M. (o.D.). Symptome und Störungsbild von Autismus-Spektrum-Störungen. Zugriff am 19.01.2021 unter <https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/erkrankungen/autismus-spektrum-stoerung-ass/stoerungsbild/>.
- Groß, E., Krause, D. & Zick, A. (2012). Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Zugriff am 20.11.2020 unter <http://www.bpb.de/apuz/130404/von-der-ungleichwertigkeit-zur-ungleichheit-gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit>.
- Halbmayer, E. & Salat, J. (2011). Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Zugriff am 17.03.2020 unter <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-titel.html>.
- Köpfer, A. (2017). Schulische Inklusion zwischen Differenzen und Differenzsetzungen – Annäherungen an Raumproduktion und Raumeignung im Kontext professioneller Kooperationsprozesse. Zeitschrift Für Inklusion, 1(4). Zugriff am 05.03.2020 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/45>.

Löw, M. (2005). Granada oder die Entdeckung des Arabischen. Eine raumsoziologische Analyse. Zugriff am 14.01.2021 unter [https://www.uni-heidelberg.de/md/zaw/akh/akh\\_texte/01loew030605.pdf](https://www.uni-heidelberg.de/md/zaw/akh/akh_texte/01loew030605.pdf).

Trescher, H. & Hauck, T. (2020). Raum und Inklusion: Zu einem relationalen Verhältnis. In: Mölter, S. (Hrsg.): Zeitschrift für Inklusion 1(4). Zugriff am 21.03.2021 unter [//www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/432](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/432)

UN. (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Zwischen Deutschland, Österreich, Lichtenstein und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Zugriff am 05.03.2020 unter [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/UN-Konvention\\_Schattenubersetzung.pdf](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/UN-Konvention_Schattenubersetzung.pdf).

Waldorfschule Emmendingen. (o. D.). Pädagogik. Zugriff am 20. März 2020 unter <http://www.waldorfschule-emmendingen.de/paedagogik/emmendinger-modell.html>.

## **II    Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: GOOGLE (Hrsg.) (2020): *Google Maps. Screenshot – Waldorfschule Emmendingen*. Zugriff am 05.09.2020 unter <https://www.google.de/maps/place/Freie+Waldorfschule+Emmendingen>

Abb. 2, 3 und 4: eigene Abbildung

### III Anhang

#### 1 Feldnotizen

##### 1.1 Beobachtung I: Fußballplatz (1)

Datum/ Uhrzeit	Ort	Akteur*innen	Handlungen
2. März 2020 10:00-10:20	Fußballplatz: Kleine Schotterfläche, mit einem Tor. Hinter dem Tor befindet sich ein Zaun. Es befindet sich ein kleines Tor und ein kleiner Platz, auf dem die Kinder spie- len können. Für 11 Kinder recht eng.	Insgesamt neun Schülerniedriger Klassen und ein junger Erwachsener.	<p>Zu Pausenbeginn laufen sechs Schüler auf den kleinen Fußballplatz. Einer hat einen Ball in der Hand. Als die auf dem Platz ankommen schießt der Junge mit Ball diesen in die Luft und stellt sich ins Tor. Die anderen fangen an zu spielen. Teams sind nicht zu erkennen.</p> <p>Nach kurzer Zeit kommen zwei weitere Schüler hinzu. Sie spielen mit, bis der Junge im Tor wieder den Ball hat. Er nimmt den Ball in die Hand auf und spricht zu den anderen, die gegenüber von ihm stehen. Diese sortieren sich nach der kurzen Ansprache zu zwei Gruppen. Eine mit vier, die andere mit drei Spielern. Daraufhin schießt der Torwart den Ball erneut weg. Dieses Mal spielen nicht alle gegen alle, sondern die zwei gebildeten Teams gegeneinander.</p> <p>Nach einigen Minuten läuft ein weiterer Junge Richtung Fußballplatz. Ihm folgt ein junger Erwachsener. Einer der spielenden Schüler steht mit einem Fuß auf den Ball und hebt eine Hand. Die anderen hören sofort auf zu spielen. Der dazugekommene Schüler wird dem Team zugeteilt, dass einer weniger ist.</p> <p>Nachdem der dazugekommene Schüler erstmals angespielt wurde bewegt er sich in Richtung Tor und nach mehreren kleinen Anlaufschritten, schießt er auf das Tor. Der Ball landet allerdings über dem Tor und hinter dem Zaun. Der Torwart klettert sofort über den Zaun und bringt den Ball mit einem weiten Abschlag wieder ins Spiel.</p> <p>Im weiteren Verlauf ist zu erkennen, dass der Schüler, der zuletzt dazugekommen ist, nie angegriffen wird, wenn er am Ball ist und so immer ungehindert auf das Tor schießen kann.</p> <p>So werden die letzten paar Minuten bis zum Pausenende gespielt.</p>



			Der junge Erwachsene bleibt bis zum Schluss außenstehend.
--	--	--	-----------------------------------------------------------

## 1.2 Beobachtung II: Klettergerüst

Datum/ Uhrzeit	Ort	Akteur*innen	Handlungen
3. März 2020 10:00-10:20	<p>Klettergerüst: Dieses kann von zwei Seiten bestiegen werden. Auf der einen Seite ist es eine glatte Wand, in der verschiedene Haltegriffe eingearbeitet sind, auf der anderen Seite kann man leichter durch große Stufen hinaufklettern. Es ist links neben dem Volleyballplatz platziert.</p> <p>Der Bereich des Gerüsts ist gefüllt mit Hackschnitzeln, damit die Schüler_innen im Falle eines Sturzes nicht auf dem harten Boden aufkommen.</p>	Vier Schüler. Drei mit etwa 12 Jahren und ein jüngerer Schüler (max. 10 Jahre).	<p>Eine Gruppe von drei Schülern begibt sich essend in die Richtung des Klettergerüsts. Einer der Jungen zeigt mit dem Zeigefinger in Richtung der Rückseite des Gerüsts. Ein Junge steckt sich sein Brot in den Mund fängt an klettern. Die anderen beiden packen ihre Vesper wieder in ihre Behältnisse und klettern hinterher. Auf der dritten der insgesamt fünf Stufen setzen sie sich hin und essen weiter.</p> <p>Nach etwa fünf Minuten kommt ein weiterer, allerdings jüngerer Junge ebenfalls an das Gerüst. Er lehnt sich über die erste Stufe und lässt sich wieder auf den Boden runterfallen. Das macht er dreimal hintereinander.</p> <p>Anschließend springt er mehrmals mit kleinen Hüpfen auf und ab. Dabei nimmt er seine Arme nach oben. Einer der drei Schüler auf dem Gerüst sagt etwas zu ihm.</p> <p>Danach verhält sich der jüngere Schüler für eine kurze Zeit unauffälliger. Nach wenigen Minuten fängt er allerdings an, Hackschnitzel durch die Gegend zu werfen, auch in Richtung der drei anderen Jungen.</p> <p>Ein von ihnen der schon aufgeessen hat, springt mit einem Satz auf den Boden. Er geht zu dem jüngeren und nimmt ihm die Hackschnitzel weg. Anschließend legt er seine Arme auf seine Schultern und spricht mit ihm. Daraufhin lächelt der jüngere Schüler.</p> <p>Beide gehen zusammen zur ersten Stufe des Gerüsts. Der ältere Schüler stellt sich hinter den jüngeren. Währenddessen kommen die beiden anderen, älteren Jungen nach unten geklettert und strecken ihre Arme nach dem jüngeren aus. Zu dritt heben sie ihn auf die erste Stufe nach oben. Von dort aus klettert der jüngere Schüler noch eine Stufe nach oben.</p> <p>Nach wenigen Augenblicken ertönt die Glocke mit dem Signal, das die große Pause zu Ende ist. Der jüngere Schüler springt nach unten und fällt hin, steht sofort wieder auf und rennt schnell in das Schulhaus. Die restlichen drei Schüler klettern herunter und gehen zusammen ebenfalls zurück in das Haus.</p>

### 1.3 Beobachtung III: Tischtennisplatte

Datum/ Uhrzeit	Ort	Akteur*innen	Handlungen
4. März 2020 10:00-10:20	Blaue Outdoor- Platte. Steht nahe am Eingang zum Schulhaus.	Eine junge Schülerin, drei gleichaltrige Schüler, ein junger Erwachsener.	<p>Ein junger Erwachsener läuft gemeinsam mit einer Schülerin zur Tischtennisplatte. Sie hält einen Schaumstoffball in den Händen</p> <p>Die beiden stellen sich jeweils auf eine Seite der Platte.</p> <p>Die Schülerin wirft den Ball zum Erwachsenen. Dieser fängt ihn. Er sagt zu ihr, dass der Ball zuerst auf ihrer Seite der Platte aufkommen muss, bevor er zu ihm kommt.</p> <p>Er macht es ihr vor.</p> <p>Sie schafft es den Ball zu fangen, wirft den Ball aber direkt wieder zu ihm rüber.</p> <p>Er demonstriert es nochmal. Der Ball kommt erst bei ihm, dann bei ihr auf der Platte auf bevor sie ihn fängt.</p> <p>Dieses Mal wirft das Mädchen den Ball mit beiden Händen über dem Kopf so, dass er zuerst bei ihr aufkommt, allerdings so schwach, dass er es nicht über das Netz schafft.</p> <p>Der Mann hebt den Ball auf, und wirft ihn erneut der Schülerin zu.</p> <p>Sie versucht es erneut und schafft es.</p> <p>Der Mann spielt den Ball mit seiner Hand direkt zurück, ohne dass er ihn fängt. Das Mädchen fängt den Ball auf.</p> <p>Diese Szene wiederholt sich einige Male.</p> <p>Nach einigen Minuten wirkt dieser Vorgang so rund, dass daraus ein mehr oder weniger flüssiges Spiel entstanden ist. Das Mädchen fängt den Ball am Ende zwar immer noch und spielt ihn nicht direkt zurück, trotzdem entstehen relativ schnelle Ballwechsel.</p> <p>Nach einigen Minuten kommen drei weitere Schüler zur Platte. Sie wollen mitspielen und verteilen sich direkt auf beide Seiten.</p> <p>Bis zum Pausenende geht es mit Rundlauf weiter.</p>

## 1.4 Beobachtung IV: Rutsche

Datum/ Uhrzeit	Ort	Akteur*innen	Handlungen
4. März 2020 10:00-10:20	Rutsche: Holzgestell, dass über eine Leiter zu einer Rutsche führt. Befindet sich direkt neben der Nestschaukel am linken, äußeren Rand der Pausenhofes. Höhe: ca. 2,50m	Ein Schüler,  eine junge Erwachsene.	<p>Ein Schüler läuft, an der Hand von einer jungen Frau geführt, aus dem Schulhaus hinaus auf den Schulhof. Dort angekommen zeigt die Frau mehrmals mit dem Finger auf die verschiedenen Spielmöglichkeiten. Zuerst bleiben sie bei der Nestschaukel stehen. Der Junge schüttelt auffallend deutlich mit dem Kopf. Immer noch Hand in Hand kommen sie an zu den Kletterstangen. Auch hier bleiben sie stehen. Von weitem ist ein "Nein" zu hören, woraufhin beide weitergehen.</p> <p>Der Junge zeigt von sich aus zur Rutsche. Er löst sich von der Hand der Frau und rennt dort hin.</p> <p>Noch vor ihr kommt er an der Leiter an und versucht den ersten Tritt zu nehmen. Bevor er den zweiten machen kann, kommt die Frau an der Leiter an und hält ihn an der Schulter fest.</p> <p>Der Junge zappelt daraufhin mit dem Körper, wodurch die Frau ihren Kontakt zu ihm verliert. Nun versucht er den nächsten Tritt zur nächsten, höheren Stufe zu nehmen. Als die Frau erneut ihre Hand auf die Schulter des Jungen legt, bleibt er stehen.</p> <p>Beide reden miteinander.</p> <p>Jetzt gehen die beiden langsam miteinander Stufe für Stufe nach oben.</p> <p>Dort angekommen, löst er sich wieder vom Kontakt zur Frau und rutscht hinunter. Unten angekommen läuft er direkt wieder zur Leiter.</p> <p>Die Frau ruft zu ihm, dass er warten soll bis sie bei ihm ist.</p> <p>Der Junge fängt wieder an zu klettern. Daraufhin rutscht die Frau die Rutsche hinunter und läuft schnell zur Leiter, auf der der Junge bereits die ersten Stufen hinter sich hat.</p> <p>Nachdem sie ihn eingeholt hat, hält sie mit beiden Händen seine Schultern fest. Man hört den Jungen das Wort "alleine" sagen.</p> <p>Die Frau spricht zu dem Jungen. Die Frau berührt nun mit einer Hand den Rücken des Jungen, der sich wieder auf den Weg nach oben macht.</p> <p>Dieser Vorgang wiederholt sich in dieser Konstellation noch zweimal, anschließend wird die Pausenglocke geläutet.</p> <p>Daraufhin gehen der Junge und die Frau wieder Hand in Hand in das Schulgebäude.</p>

## 1.5 Beobachtung V: Fußballplatz (2)

Datum/ Uhrzeit	Ort	Akteur*innen	Handlungen
6. März 2020 9:45-10:20	<p>Fußballplatz: Kleine Schotterfläche, mit einem Tor. Hinter dem Tor befindet sich ein Zaun. Es befindet sich ein kleines Tor und ein kleiner Platz, auf dem die Kinder spielen können. Für 11 Kinder recht eng.</p>	<p>11 Schüler*innen, 1 Mädchen, 10 Jungen, zwei der Jungen mit speziellen Förderbedarf.</p>	<p>Die Schüler*innen spielen Fußball auf ein Tor, jeder gegen jeden. Insgesamt wirkt das Spiel sehr chaotisch und schnell. Die Schüler*innen rufen sich laut Kommandos zu. Der Torwart wechselt häufig, ohne erkennbare Regelmäßigkeit. Es ist nicht ersichtlich ob die Kinder ihre Punkte zählen oder nicht. Eines der Kinder mit speziellem Förderbedarf steht besonders lange im Tor. Das Kind wirkt sehr konzentriert und zeigt positive Emotionen. Es bekommt den Ball einmal zugespielt (von dem Mädchen). Es gelingt ihm außerdem einige Male den Ball davon abzuhalten im Tor zu landen. Das zweite Kind mit Förderbedarf ist deutlich kleiner als alle anderen und hat Angst umgerannt zu werden (läuft häufig Rückwärts, mit erhobenen Händen). Nach einer Weile läuft das zweite Kind davon und versteckt sich auf einem Baum. Die anderen Kinder nehmen keine Notiz davon. Nach einer Weile bemerkt es ein FSJler. Er geht auf das Kind zu. Nach einer kurzen Diskussion, in der das Kind trotzig wirkt (Gesichtsausdruck, verschränkte Arme), kommt es von dem Baum herunter und spielt mit dem FSJler Ball (kicken hin und her). Nach einer Weile, wir das erste Kind auf die beiden aufmerksam und lässt von dem Spiel mit den anderen Kindern ab, um mit den beiden zu spielen. Das erste Kind spielt den Ball mehrere Male zu den anderen rüber. Der Ball wird schnell zurückgekickt.</p>

## 1.6 Beobachtung VI: Kletterstangen

Datum/ Uhrzeit	Ort	Akteur*innen	Handlungen
5. März 2020 10:00-10:20	<p>Kletterstangen: Mehrere Holzpfosten, die mit Metallstreben auf unterschiedlichen Höhen miteinander verbunden sind.</p> <p>Diese befinden sich hinter der niedrigen Steinmauer im hinteren Teil des Pausenhofes.</p>	Vier Mädchen im gleichen Alter, eine junge, erwachsene Frau und eine Lehrerin.	<p>Drei Mädchen laufen zu Beginn der Pause zu den Kletterstangen. Eine hängt sich sofort an eine der Stangen und schaukelt sich hin und her, während die anderen beiden danebenstehen und zusehen. Nach wenigen Augenblicken hängen sich auch die beiden anderen Mädchen an jeweils eine Stange. Eine der beiden hängt kopfüber, die andere drückt sich hoch, als wäre es eine Reckstange. Währenddessen reden sie miteinander.</p> <p>Nach einiger Zeit kommt ein weiteres Mädchen an die Kletterstangen, dicht gefolgt von einer jungen Frau.</p> <p>Dieses Mädchen versucht sich auch an eine Stange zu hängen, kann sich aber nicht so lange halten wie die anderen drei und lässt sofort wieder los. Nach mehrmaligem versuchen fängt sie an lautstark zu schreien. Es ist deutlich zu hören, dass sie es unfair findet, dass sie sich nicht genauso klettern, bzw. turnen kann wie die anderen drei Mädchen. Die junge Frau redet unmittelbar mit ihr und legt ihre Hand auf ihre Schulter.</p> <p>Das Mädchen ist weiterhin laut. Schüler*innen, die sich in unmittelbarer Nähe zu den Kletterstangen befinden, schauen alle zu dem schreienden Mädchen.</p> <p>Die junge Frau zeigt mit dem Finger zur Rutsche, die sich in der Nähe der Kletterstangen befindet. Man hört ein lautes "Nein" von dem Mädchen. Auch die Frau wird lauter und in ihrer Gestik deutlicher. Sie zeigt nun in Richtung Schulhaus. Das Mädchen bleibt weiterhin laut.</p> <p>Die drei Mädchen, die seit Pausenbeginn an den Stangen sind, gehen weg.</p> <p>Eine Lehrerin die Pausenaufsicht hat, nähert sich der lauten Schülerin. Auch sie spricht mit erhobener Stimme zu dem Mädchen und zeigt in Richtung Schulhaus.</p> <p>Nachdem die Schülerin auch darauf nicht ruhig ist, wird sie von der Lehrerin und der jungen Frau ins Haus begleitet. Auf dem Weg dahin ist sie ruhig und lächelt.</p>

## 2 Plagiatserklärung

Wir versichern, dass wir diese Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht wurden. Darüber hinaus haben wir keine Arbeit mit ähnlichem Inhalt an einer anderen Stelle eingereicht.

Silvan Koch:

\_\_\_\_\_ Datum, Unterschrift