



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Sozialraum und Differenzlinie „Behinderung“ an einer Wiener Mittelschule (WMS) im Kontext von Inklusion

verfasst von / submitted by

Yana Sikorskaya

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstattliche Erklärungen

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen nicht verwendet habe und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.



Wien, am 02.10. 19

.....

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	6
1.1 Problemstellung	6
1.2 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke	8
1.3 Forschungsfrage der Masterarbeit	9
1.4 Theoretische Vorüberlegungen und bildungswissenschaftliche Relevanz	10
2. THEORIETEIL: SOZIALRAUM UND BEHINDERUNG	13
2.1 Zum Behinderungsbegriff	14
2.2 Theoretische Vorüberlegungen zum Behinderungsbegriff	15
2.3 Relationaler Behinderungsbegriff	16
3. BESCHULUNG VON SCHÜLER/INNEN MIT EINER BEHINDERUNG IN ÖSTERREICH.....	19
3.1 SchülerInnen mit SPF an den inklusiven Wiener Schulen.....	20
3.2 Inklusive Klassen in der Sekundarstufe I.....	22
3.3 Annäherungsversuche an den Begriff "Inklusion" im schulischen Bereich	29
4. DER RAUM.....	30
4.1 Der Sozialraum im Kontext von Inklusion.....	30
4.2 Bestandteile des Sozialraums und seine Ressourcen	34
4.3 Sozialraum und Prozesse	37
4.4 Sozialraumorientierung in der Inklusion	39
4.4.1 Die materiellen Erscheinungsformen	41
4.4.2 Interaktions- und Handlungsstrukturen	42
4.4.3 Regulationssysteme	43
4.4.4 Räumliches Zeichen- und Repräsentationssystem.....	45
5. METHODENTEIL	49
5.1 Forschungsort, Forschungsfeld, Forschungsraum: Wiener Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt	49
5.2 Lernformate der Schule.....	51
5.3 Methodische Vorgehensweise	55
5.3.1 Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode nach Werner Thole und Friderike.....	55
5.3.2 Teilnehmende Beobachtung am Forschungsfeld Schule.....	57
5.3.3 Erstellung von ethnographischen Protokollen im Forschungsfeld Unterricht	60
5.4 Erste wichtige Ergebnisse der SchülerInnen und LehrerInnen der Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt während der ethnographischen Beobachtung	61
6. AUSWERTUNG DES ETHNOGRAPHISCHEN DATENMATERIALS MITHILFE VON SITUATIONSANALYSE NACH ADELE E. CLARKE.....	70
6.1 Situationsmaps und Maps von sozialen Welten als Auswertungsmethode	71

6.2 Die relationale Analyse des Sozialraums	79
6.2.1 Selbstständig durch Inklusion – Inklusion durch Selbstständigkeit	80
6.2.2 Raumerfahrung als Katalysator	81
6.2.3 Verkörperte Differenz – (Nicht)Behinderung	83
7. SOZIALRAUM UND BEHINDERUNG: ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNGEN	85
7.1 Diskussion	85
7.2 Verortung der Ergebnisse	87
8. DISKUSSION: INKLUSION UND SOZIALRAUM	87
8.1 Raumspezifische Überlegungen zum Behinderungsbegriff	89
8.2 Die Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt als besonderer Ort. Inklusive räumliche Praxis	90
LITERATURVERZEICHNIS:	93
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	96
I Zusammenfassung	97

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Österreichs Schulen stehen vor dem Wandel. Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sollen nun auch SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) gemeinsam mit allen anderen SchülerInnen in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden.

Es ist offensichtlich und verständlich, dass jede Schule somit alle möglichen Differenzlinien, wie Behinderung, Geschlecht, Herkunft/Sprache, Religion und Sexualität, in sich trägt. Inklusion ist ein Hauptziel mit vielen unbeantworteten Fragen, nicht nur für die Schule, sondern auch für die Gesellschaft. Obwohl in den Wiener Mittelschulen (WMS) inklusive Bildung kein neues Thema ist, zeigen sich oft unterschiedliche Herausforderungen aufgrund der heterogenen Lerngruppen. Inklusion – das selbstverständliche Zusammensein und -lernen unterschiedlicher SchülerInnen – ist ein hoher Anspruch. »Inklusiv« unterrichten, heißt, unterschiedliche Wege zu ermöglichen, gestellte Aufgaben auf Vielfalt anzulegen und zu beobachten, was erreichbar ist und inwiefern ihre Bestleistung erbracht werden kann, wenn alle SchülerInnen¹ gefördert werden. SchülerInnen mit Behinderung benötigen nicht nur fachliche Förderung, sie brauchen vor allem die Einbindung in ihren Sozialraum sowie einen alltäglichen selbstverständlichen Umgang mit der Kindergesellschaft und das gemeinsame Lernen (Stangier/Thoms 2012, 8).

Das bedeutet, je unterschiedlicher und vielfältiger die SchülerInnen einer Klasse sind, desto mehr kann die Gemeinschaft und jeder Einzelne in ihr profitieren. Inklusion bedeutet daher vor allem, die in einer Gemeinschaft vorhandenen Formen von Vielfalt zu erkennen, wertzuschätzen und zu nutzen.

Bildung lebt von der Beziehung zwischen Menschen. Damit Beziehungen entstehen und sich weiterentwickeln können, schaffen die Menschen Räume und Kontexte: dies ermöglicht kollektive Zusammenarbeit, Interaktion und Austausch, umgekehrt auch

¹In der vorliegenden Masterarbeit wird von SchülerInnen und LehrerInnen gesprochen, um das Bewusstsein der Gleichwertigkeit von Frauen und Männern zu fördern und die Teilnahme von Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen sichtbar zu machen.

Erholung und Rückzug. Der Schulraum ist eine wichtige Ressource der täglichen Arbeit. Er beeinflusst menschliches Handeln und unsere Kommunikation. Daraus folgt, dass der Raum mehr als ein einfaches Container-Modell ist. Er ist keine a priori vorhandene Gegebenheit und Selbstverständlichkeit, sondern wird in komplexen sozialen Prozessen konstruiert, angeeignet und wahrgenommen. Er ist Begleiter aller Handlungen und Tätigkeiten, die in ihm geschehen. Daher wird der Raum als Sozialraum bezeichnet. Die überwiegenden Ansichten bezüglich des Themas Sozialraum sehen den Sozialraum als soziales konstruiertes Phänomen, als hergestellte Wirklichkeitsebene und prägende Umgebung für soziale Zusammenhänge, dessen Konstruktion wiederum auf Handlungsweisen zurückwirkt. Unter Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, nämlich der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum (Kessl/Reutlinger 2010, 22). Die von Martina Löw im Jahr 2001 publizierte Monographie „Raumsoziologie“, in welcher sie unter Einbezug der wissenschaftlichen Betrachtung eine systematische Annäherung an eine soziologische Auffassung von Raum vornimmt und letztlich eine relationale Betrachtung desselben postuliert, ist eines der wichtigen/ersten Werke über den Sozialraum. In der Folge sollen zentrale Aspekte der Konzeption Löws angesprochen werden, die für das Verständnis der vorliegenden Problematik benötigt werden und die entlang des empirischen Prozesses zunehmend einbezogen werden. Das von Löw entwickelte relationale Raummodell beschreibt den Sozialraum als ein sozial hergestelltes Phänomen, nämlich als eine (An-)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Modes 2012, 73 zit.n. Löw 2001, 158). In die Konstitution von Räumen wird im vierten Kapitel dieser Masterarbeit genauer eingegangen.

Zusammenfassend geht es im Sozialraum immer um die von den Menschen belebten und neu (re-)konstruierten Prozesse. Es ist im Sozialraum entscheidend, seine relationale und soziale Seite zu reflektieren, da durch das menschliche Zusammenwirken immer neue Differenzlinien entstehen, welche die Ressourcen des Raums entweder vergrößern oder verringern (Böttcher 2012, 272). Es ist daher zu erforschen, inwieweit sich SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPD) tatsächlich in einem Raum mit den anderen SchülerInnen befinden und wie die Inklusion der SchülerInnen im Sozialraum erfolgt. Deswegen ist es im Zuge dieser Arbeit wichtig, den Sozialraum zu betrachten.

1.2 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke

Das Forschungsinteresse an dem komplexen Phänomen des Raums und seinen Bedeutungen für soziale Praktiken seiner AkteurInnen ist insbesondere in den soziologisch relevanten Diskursen der letzten Jahre stark gestiegen. Das zunehmend interdisziplinär ausgerichtete Interesse an räumlichen Dimensionen bringt es mit sich, dass das Thema Raum auch in jenen Bereichen und Disziplinen, in denen es bislang eine eher marginale Rolle eingenommen hat, zu einer forschungsrelevanten Kategorie wird (Modes 2016, 9). Die handlungstheoretischen Konzeptionen von Martina Löw (2012) und sozialwissenschaftlichen Diskurse um Sozialräume von Kessl und Reutlinger (2010) bilden den theoretischen Rahmen und das Analyseinstrument dieser Arbeit. Über den Zusammenhang zwischen Raum und Inklusion gibt es nur wenige Studien, von denen einige noch nicht abgeschlossen sind. Zu dieser Thematik finden sich einzelne Arbeiten im beruflichen Kontext „Bildung, Arbeit und Sozialraum“ (Güles & Wagener 2010, S. 111-127), in der Jugendarbeit „Sozialräumliche Perspektiven der Jugendarbeit“ (Krisch 2005, 336-351) sowie im schulischen Bereich, bspw. „Zu der Rolle von IntegrationshelferInnen in Schulklassen“ (Köffler 2014) und im Sparkling Science Projekt „Inclusive Spaces“ (Sparkling Science 2018, 1-4). Das Sparkling Science Projekt „Inclusive Spaces“ wird für die vorliegende Masterarbeit besonders relevant sein. Dieses Projekt verfolgt einen partizipatorischen Ansatz, wobei die „InsiderInnen-Perspektiven“ der SchülerInnen im Vordergrund stehen. Dieser Zugang wurde mit zwei theoretischen Konzepten unterlegt: Sozialraum und Differenz (Sparkling Science, 2018). Das Ziel dieses Projektes war die gemeinsame Erforschung von Sozialräumen mit den SchülerInnen, um zu analysieren, welche Differenzen darin relevant werden. An den drei Partnerschulen wurden Workshops mit heterogenen Gruppen von SchülerInnen der Sekundarstufe I durchgeführt. Die Workshops folgten einer zweiteiligen Gliederung: In der ersten Phase erkundeten die SchülerInnen die Räume ihrer Schulen sowie die darin relevanten Differenzen mithilfe qualitativer und visueller Methoden, wie z.B. Photovoice, sozialen Landkarten oder Gruppendiskussionen. Die zweite Phase wurde im Projekt nicht erwähnt, sodass eine Fortsetzung des Projektes vermutet wird. Aufgrund der erhobenen Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass die Anzahl von sozialen Räumen, die als inklusiv bezeichnet werden können, relativ groß ist. In der zweiten Phase wurden

insgesamt drei Aspekte in der Forschung herauskristallisiert, die als problematisch erachtet werden können. Dies sind folgende drei Aspekte:

- *Raum und Behinderung*: Manche LehrerInnen segregieren „Integrationskinder“, indem sie diese in Räumen außerhalb der Klasse unterrichten, oder durch die Modifikation der Tischstruktur (SchülerInnen mit SPF-Zuschreibung werden nur von IntegrationslehrerInnen unterrichtet)
- *Raum und Nationalität*: Als Reaktion auf als rassistisch empfundene Interaktionen der SchülerInnen und LehrerInnen konstruieren Jugendliche, die den gleichen „Migrationshintergrund“ teilen, eigene Räume – zu denen wiederum andere SchülerInnen keinen Zutritt erhalten.
- *Raum und Geschlecht*: Einige SchülerInnen beleidigen KlassenkameradInnen und „raufen“ spielerisch in den Fluren, wodurch sie ein Territorium erzeugen, das keinen Platz für die übrigen SchülerInnen lässt.

Für die Masterarbeit wird der erste Aspekt untersucht, da sich einige Forschungslücken finden lassen. Zudem wurde festgestellt, dass es für SchülerInnen mit der Zuschreibung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ selbstverständlich zu sein scheint, dass sie nur von IntegrationslehrerInnen angesprochen werden und dass sich umgekehrt die RegellehrerInnen nur an die anderen SchülerInnen, die nicht mit dem besagten Etikett versehen sind, wenden (Buchner 2017, 14). Es ist aber noch offen, welche Auswirkung das für SchülerInnen ohne SPF-Zuschreibung hat. Ist beiden SchülerInnengruppen und LehrerInnen die konstruierte Differenzierung „Raum-im-Raum“ der SchülerInnen mit und ohne SPF Zuschreibung bewusst? Zudem ist noch zu erforschen: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Inklusionsmöglichkeiten? Durch welche weiteren Merkmale wird der Sozialraum in inklusiven Klassen gekennzeichnet?

1.3 Forschungsfrage der Masterarbeit

Das Ziel der Masterarbeit ist die empirische Auseinandersetzung mit dem Sozialraum im Zuge der Inklusion an WMS, seine Möglichkeiten und Grenzen sowie Perspektiven für SchülerInnen und LehrerInnen.

Im Sozialraum wird weniger auf materielle Ressourcen geachtet. Zentral sind vielmehr die Prozesse, in denen Räume entstehen, sowie Effekte, die von den Aufteilungen ausgehen. Dazu zählen auch die Interessen und Konstruktionspläne, die dahinterstehen

und die Frage danach, wie die AkteurInnen agieren und wie das einzelne Subjekt im Sozialraum hinsichtlich der Kategorie Behinderung beeinflusst wird. Es geht dabei weniger darum, die Räume zu beschreiben, als sie in ihrer Konstruktion offen zu legen. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie beeinflusst der Sozialraum die Inklusionsmöglichkeiten der SchülerInnen mit SPF an einer Wiener Mittelschule?

1.4 Theoretische Vorüberlegungen und bildungswissenschaftliche Relevanz

Die Differenzlinie Behinderung – als eine von vielen Kategorien sozialer Ungleichheit – verweist auf SchülerInnen mit kognitiven, körperlichen, sensorischen und/oder seelischen Behinderungen. Bis dato gibt es noch keine allgemein gültige Begriffsbestimmung für „Behinderung“. Der Grund dafür ist, dass der Begriff oft in verschiedenen Kontexten verwendet wird. Laut Dederich (Dederich 2009, 15) existiert Behinderung an sich nicht. Der Begriff ist eine an verschiedene Kontexte gebundene Kategorie, die „eine Relation aufzeigt“. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Definition „Behinderung“ beispielweise in integrativen Klassen an Wiener Mittelschulen von der Definition in Sonderklassen. Behinderung wird im Anschluss an den Theorieansatz von Christian Lindmeier (Lindmeier 1993, 225-245) wie folgt verstanden: „Was als Behinderung erscheint, hängt nämlich immer von der einzelnen Situation, die nur unter Bezug auf die Gesamtsituation erfasst werden kann, ab. Die Situation zeichnet Behinderung vor.“ (Lindmeier 1993, 244). Daraus folgt, dass Behinderung immer als soziale Konstruktion menschlicher Handlungen verstanden werden muss, die stets kontextabhängig erscheint. Nach diesen Überlegungen ist es wichtig, sich damit zu befassen, was die Differenzlinie „Behinderung“ an sich in integrativen Klassen an WMS darstellt.

Von den Raumperspektiven ausgehend, stößt man wiederum auf die Relationalität des Sozialraums: „Die Möglichkeiten die Räume zu konstruieren sind abhängig von den in einer Handlungssituation vorgerufenen symbolischen und materiellen Faktoren, von Handlungen, von strukturell organisierten Ein- und Ausschlüssen sowie von den körperlichen Möglichkeiten“ (Löw 2012, 272). Handlungen können sich außerhalb des Raums nicht als strukturierte Prozesse vollziehen. Deswegen wird Sozialraum auch als Ordnungskategorie menschlicher Handlungen gesehen. „Raum ist eine relationale (An-)

Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“, schreibt Martina Löw (Löw 1993, 271). Raum wird durch zwei analytisch unterschiedliche Prozesse, das *Spacing* und die *Syntheseleistung* (Löw 2010, 271), gekennzeichnet. Unter *Spacing* versteht die Autorin „das Errichten, Bauen oder Positionieren“ von sozialen Gütern durch Menschen. *Soziale Güter* können verschiedene Bedeutungen haben: Im materiellen Sinne können dies Tische oder Bücher sein und zum anderen symbolischen Charakter können sie beispielsweise Werte, Interaktionen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, soziale Verhältnisse oder Vorschriften aufweisen. In der Regel besitzen soziale Güter immer beide Komponenten: Ausgehend von der Handlung tritt eine bestimmte Komponente in den Vordergrund (Löw 2001,153). Eine bestimmte Konstellation von Möbelstücken, Tischformationen, Tafeln und Tischen lässt einen Klassenraum erkennen, aber durch den interaktiven Lernprozess, in dem alle beteiligten Personen (SchülerInnen und LehrerInnen) aktiv miteinander kommunizieren und handeln, wird vermutet, dass es sich um einen inklusiven Unterricht innerhalb dieses Raumes handelt. Dadurch wird die Syntheseleistung sichtbar: „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse [...], Güter und Menschen zu Räumen“ (ebd. 159). Hierbei können Räume als „Ensembles von Gütern und Menschen zu einem Element“ zusammengeführt werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zuerst ein theoretischer Einblick in die Thematik gegeben, indem zunächst der Behinderungsbegriff definiert wird und die Zielgruppe SchülerInnen mit SPF näher beleuchtet wird. Bisher gibt es keine allgemein gültige Begriffsbestimmung für „Behinderung“. Der Grund dafür ist, dass der Begriff oft in verschiedenen Kontexten verwendet wird. Welche Begriffsklärung im empirischen Teil entsteht, soll in der Masterarbeit beleuchtet werden. Daraufhin soll auch die aktuelle Situation der Bildung der SchülerInnen mit Behinderungen in Österreich dargestellt werden. Anschließend wird über inklusive Bildung in Österreich berichtet sowie die wichtigsten Fortschritte, Daten und Zahlen und die bestehenden Inklusionsmöglichkeiten genannt.

Im zweiten Kapitel der Masterarbeit werden verschiedene Raumkonzepte im Sinne von Durkheim (1981), Foucault (1991) und Bourdieu (1991) beleuchtet und dabei wird oft an Löw (2007, 81), Kessel und Reutlinger (2007) sowie an andere Sozialwissenschaftler angelehnt, die davon ausgehen, dass Räume einen performativen Charakter aufweisen. Es ist dabei wichtig, die Bausteine des Sozialraums und seine Raumkonstitution zu

bestimmen, um einen möglichen vorläufigen Entwurf eines Raumkonzeptes herauszufiltern, der möglichst nah an der Inklusion steht.

Im empirischen Teil der Arbeit wird die Erhebungsmethode dargestellt und daraufhin werden die möglichen weiteren Schritte für die Erhebung und Auswertung der Daten angeführt. Die Daten werden mithilfe von ethnographischen Protokollen bzw. Feldnotizen und teilnehmender Beobachtung erfasst. In der Schule ist teilnehmende Beobachtung ein besonderes Unterfangen. Die Schule selbst präsentiert sich auch ohne wissenschaftliche Beobachtung als mit unterschiedlichsten Beobachtungsszenarien und vielfältigen Beobachtungsaktivitäten angereichert (Wiesemann 2010, 145). SchülerInnen sind ihrerseits nicht nur Objekte der Beobachtung, sondern stellen auch die Beobachtungskultur der Schule dar. Der Sozialraum erscheint dadurch als ein von unzähligen Blicken durchleuchteter und durch diese Blicke gestalteter Raum. Dabei ist es wichtig, forschungsethische Aspekte für qualitative Forschungen zu beachten. Das Feld Schule erscheint für alle möglichen Formen der Beobachtung besonders sensibilisiert. Im Zuge dieses Konzeptes geht es um ethnographische Unterrichtsforschung, deren zentrale Prämissen folgende Aspekte sind: (Selbst-) reflexives Vorgehen und ethisches Bewusstsein (Wiesemann 2010, 146). Die ForscherInnen sollten auf sensibles und respektvolles Vorgehen Wert legen sowie sich an die Regeln des Feldes anpassen.

Die Auswertung der Daten erfolgt mit der Situationsanalyse mithilfe von Situationsmaps und Maps von Sozialen Welten/Arenen nach Clarke (Clarke 2012, 121-165). Die Situationsanalyse nach Clarke wird als Modifizierung und Erweiterung der Grounded Theory verstanden. Um Situationen vollständig und inklusiv darzustellen, schlägt Clarke vor, drei Arten von Maps zu erstellen: Situationsmaps, Maps von sozialen Welten/Arenen und Positions-Maps“ (Clarke 2012, 24). Das Augenmerk der Masterarbeit liegt auf der Erstellung der Situations-Maps. Der Grund dafür ist, dass die Situationsmaps die Kombination aller Elemente, die in der konkreten Forschungssituation relevant sind und auf die Situation einwirken, enthalten. Die menschlichen und nichtmenschlichen Aspekte sollen in einem Schaubild deskriptiv dargestellt und verdeutlicht werden.

Die Hauptarena der untersuchten Situation, des inklusiven Diskurses über die Auswirkungen der sozialen Räume auf SchülerInnen mit und ohne SPF, sind die Wiener Mittelschulen.

Im letzten Kapitel soll anhand der entstanden Situationsmaps ein vollwertiges Bild ausgearbeitet werden, das folgende Fragen beantwortet:

- Wie wird das einzelne Subjekt im Sozialen Raum hinsichtlich des Strukturprinzips Behinderung beeinflusst?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Inklusionsmöglichkeiten?
- Durch welche Prozesse wird der Soziale Raum in inklusiven Klassen gekennzeichnet?

Es soll auch reflektiert werden, welchen Nutzen diese Erkenntnisse für das österreichische Bildungssystem haben können.

2. Theorieteil: Sozialraum und Behinderung

Das Forschungsinteresse an dem komplexen Phänomen des Raums und seinen Bedeutungen für soziale Praktiken der AkteurInnen ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Die vorliegende Arbeit nimmt den sozialen Raum auf das Thema Behinderung in den Blick und analysiert, inwiefern Raum und Behinderung als ineinandergreifende, eng verzahnte und sich gegenseitig beeinflussende Phänomene aufgefasst werden können. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Behinderung im Kontext eines bestimmten räumlichen Arrangements der AkteurInnen wahrgenommen wird und als eine raumbezogene Zuschreibungspraktik erfolgt.

Meine Masterarbeit fokussiert insbesondere, wie unterschiedlich SchülerInnen den Sozialraum wahrnehmen und welchen Einfluss das Erleben dieser Räume auf soziale Interaktion und Praktiken hat. Der Schwerpunkt der Auseinandersetzung liegt in der Frage, inwiefern soziale Interaktion in der Alltagsroutine vollzogen wird und ob dabei oft nicht näher reflektierte Raumerfahrungen daran beteiligt sind und beeinflussen, wie die SchülerInnen andere MitschülerInnen sehen, diese und insbesondere ihre Körper wahrnehmen sowie ihnen möglicherweise eine durch den Sozialraum mitbestimmte Rolle und Bedeutung zuschreiben. Was bedeutet es, einen Sozialraum zu erleben? Welchen Einfluss hat diese alltägliche Praxis des Raumerlebens auf das soziale Handeln? Mit Einbezug der Kategorie Behinderung lassen sich diese Fragen weiter zuspitzen: Ist der wahrgenommene und erlebte Raum daran beteiligt, ob ein Schüler oder eine Schülerin andere Klassenmitglieder als besonders bedürftig oder nicht besonders bedürftig wahrnimmt? Ist Behinderung möglicherweise eine räumlich beeinflusste soziale

Konstruktion, eine mit räumlicher Wahrnehmung verknüpfte Sichtweise; Zuschreibung und Herstellungspraxis? Im nächsten Schritt wird auf den Behinderungsbegriff eingegangen.

2.1 Zum Behinderungsbegriff

Die Beschäftigung mit der Kategorie Behinderung und der Lebenssituation behinderter Menschen sowie den gesellschaftlichen Bedingungen für diesen Personenkreis nimmt in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen zu. Nicht zuletzt sind stetig weiterentwickelte und etablierte sozialrechtliche Rahmenbedingungen, welche Inklusion und Teilhabe von Menschen mit besonderen Bedürfnissen zum Ziel haben, dafür verantwortlich. In diesem Zusammenhang gewinnt auch die interdisziplinäre wissenschaftliche Betrachtung und Erforschung von Prozessen, die zu Behinderung führen und diese konstituieren, zunehmend an Bedeutung.

Im Rahmen dieser Arbeit wird sowohl von SchülerInnen mit Behinderung oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) gesprochen. Es wird dabei nicht zwischen einer rein körperlichen und einer rein geistigen oder intellektuellen Behinderung differenziert. Da das forschungsleitende Interesse auf der Wahrnehmung von Behinderung bzw. SchülerInnen mit SPF im Zusammenspiel mit der räumlichen Wahrnehmung beruht, ist die Unterscheidung der Form der Behinderung nicht weiter relevant.

Das Bemühen, den Begriff der Behinderung zu definieren, ist ein relativ komplizierter und prekärer Versuch, Menschen bestimmte Eigenschaften zuzuschreiben, die ihnen erst durch die Vorurteile der Nichtbehinderten verliehen werden (Bleidick, 1999, 24). Bleidick (1999, 19) definiert beispielsweise Behinderung als keine feststehende Eigenschaft eines Individuums, sondern als eine Kategorie sozialer Geltung für einzelne Sektionen des Lebens. Es bestehen Unterschiede in der Wahrnehmung von Behinderung: die sogenannte körperliche Behinderung ist oft sofort sichtbar, während eine geistige oder intellektuelle Behinderung erst während einer Interaktion als solche erkennbar ist und als solche wahrgenommen wird. Diese Sicht auf Behinderung macht deutlich, dass die Behinderung eine von verschiedenen Kriterien und Kontexten abhängige Kategorie darstellt. Behinderung als Kategorie ist stark mit der Wahrnehmung von behinderten und nicht behinderten Menschen verknüpft (Modes 2016, 53)

Der Behinderungsbegriff wird, wie schon erwähnt wurde, sehr oft in verschiedenen Kontexten verwendet und ist daher als mehrdimensional zu verstehen. Es ist weniger wichtig, eine genaue und allumfassende Definition von Behinderung zu finden, sondern die Grenzziehung und Zusammenhänge im Kontext Inklusion zu bestimmen. Für diese Masterarbeit ist besonders der Theorieansatz von Christian Lindmeier (Lindmeier 1993 215-245) relevant, weil er auf perspektives aber nicht populäres Verständnis von Behinderung eingeht, nämlich auf Relationalität.

2.2 Theoretische Vorüberlegungen zum Behinderungsbegriff

Der Begriff der Behinderung ist heute aus der Alltags- und Fachsprache nicht wegzudenken. Seit rund 40 Jahren ist er Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Dennoch gibt es bisher keine allgemein anerkannte Definition. Der Behinderungsbegriff hat eine sehr breite Verwendungsmöglichkeit. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Bedeutung des Begriffs Behinderung in unterschiedlichen Kontexten verwechselt werden kann (Fornfeld 2008, 59).

Behinderung war bereits in früherer Zeit ein Sammelbegriff für alle Bezeichnungen der Menschen, die anders waren. Die Bezeichnungen beinhalten oft rein negative Konnotationen, wie Idioten, Krüppel, Narren, Kretinen, Fallsüchtige (Danz 2011, 17). Seit den 90er Jahren gibt es immer wieder aufflammende Diskussionen über die „Dekategorisierung“, die hauptsächlich im Kontext der Inklusionsdebatte geführt werden. Unter Dekategorisierung versteht man die Forderung, in einer sich künftig als inklusiv verstehende Pädagogik auf abstrakte Begriffe zu verzichten. Der Begriff Behinderung wird also deswegen dekategorisiert, weil er zu Stigmatisierung und Benachteiligung von Betroffenen führen kann. Im Zuge dieser Arbeit wird nicht mit Dekategorisierung von Behinderung gearbeitet, weil sie selbst viele kontroverse Fragen mit sich bringt, welche z.B. Markus Dederich (2015) auch stellt: „Wie. Wenn überhaupt, ist eine Pädagogik möglich, die Unterschiede wahrnimmt und wertschätzt, ohne spezifische...Merkmale eines Individuums sprachlich benannt werden?“ (Dederich 2015, 98). Es ist natürlich schwer zu beantworten, ob man überhaupt ohne jeweilige Bezeichnungen gesellschaftliche Verhältnisse benutzen kann. Es ist wichtig in dieser Arbeit, durch Dekategorisierung auf die Mehrdimensionalität und Hochkomplexität des Behinderungsbegriffes, der genauer betrachtet werden muss, zu verweisen. Für die Masterarbeit ist, wie bereits erwähnt, nicht die genaue Definition von Behinderung

wichtig, sondern es wird vielmehr auf Situationen und Fälle, in denen dieser Begriff im negativen Sinne gestärkt und gesichert wird, verwiesen. Hinsichtlich der Begriffsdefinition ist es nicht wichtig, auf die Mehrdimensionalität des Begriffs zu verweisen, sondern auf die relationale Seite. Es wird daher im Weiteren nicht auf klassische Klassifikationen des Behinderungsbegriffes (medizinisches, soziales Model usw.) von Ulrich Bleidick (1976) oder Markus Müller (1991), sondern auf den relationalen Behinderungsbegriff von Christian Lindmeier (Lindmeier 1993, 215 – 245) eingegangen.

Er nennt zuerst den Behinderungsbegriff als Phänomen im dialektischen „Kraftfeld“ von Individuum und Sozietät, im Weiteren entwickelt er aber den Grad seiner *Relativität* bis zur *Relationalität* (Lindmeier 1993, 221).

2.3 Relationaler Behinderungsbegriff

Die Definition von Behinderung hat sich im Laufe der Geschichte gewandelt. Während die medizinischen Definitionen, der sog. »klinische Blick« (Foucault), Ursachen von Einschränkungen und Normabweichungen von Behinderungen in früheren Zeiten erklärten, werden heute weitgehend biopsychosoziale Erklärungsmodelle herangezogen und Behinderung wird als relational begriffen. Bevor auf die wichtigste Dimension von Behinderung nach Lindmeier (1993) übergegangen wird, soll zuerst der relative Begriff von Behinderung erläutert werden, um den Unterschied zwischen *relativ* und *relational* zu erkennen.

Bedeutend ist, dass Lindmeier (1993) den relativen Behinderungsbegriff ohne Kausalitätsprinzip betrachte. Der Mensch gilt nicht als behindert, weil er einen organischen Defekt hat, sondern er erfüllt keine Erwartungen im aufgegebenen Geltungshorizont. Man spricht in diesem Fall nicht von einer kausalanalytischen, sondern von einer fiktionalen zugrundeliegenden Beziehung. Es besteht Disfunktionalität im Verhalten oder in den Merkmalen eines Individuums (Lindmeier 1993, 223). Die Relativität der sozialen Einschätzung von Behinderung hat zur Folge, dass bei objektiv gleichem Schweregrad der Beeinträchtigung eine subjektiv unterschiedliche Wahrnehmung des Gewichts der Behinderung beim Menschen entstehen kann. Das subjektive Empfinden der Schwere einer Behinderung kann sehr stark von der objektiven Einschätzung abweichen, z.B. bei Lernbehinderung, die im Alltagsdenken als „leichter“ eingestuft wird als eine geistige Behinderung, die von Betroffenen subjektiv als schwerer empfunden wird. Zur Relativität gehört auch, dass die gleiche Behinderung für ein und

denselben Menschen eine unterschiedliche Bedeutung in unterschiedlichen Lebensbereichen haben kann. Deshalb hängen der Grad der Behinderung und das subjektive Empfinden der Behinderung davon ab, in welchem Maße die jeweilige Gesellschaft bereit ist, Menschen mit beeinträchtigter Leistungsfähigkeit aufzunehmen und entsprechende Hilfe zu leisten (Lindmeier, 1993, 216).

Es entsteht ein Bewusstsein von den Konsequenzen der Horizonthaftigkeit der Erfassung des Behinderungsbegriffs, denn es wird sichtbar, dass mehrere Horizonte zur Deutung in Betracht kommen können. Wird von Behinderung im Sinne eines „relativen“ Begriffs gesprochen, so kann von ihm nur in Bezug auf einen bestimmten Horizont von Normalität gesprochen werden. Was als Normalitätsvorstellungen zu verstehen ist, ist schwer zu bestimmen, weshalb sich Lindmeier zur besseren Verdeutlichung des Behinderungsbegriffes der Relationalität zuwendet. Nur wenige Autoren haben Behinderung nicht nur rational, sondern auch als relational zu erfassen versucht. Allerdings erscheint dieses Verständnis von Behinderung für diese Masterarbeit als wichtig. Unter Relationalität wird verstanden, dass jeder Moment in Relation zu jedem anderen Moment steht. (Lindmeier 1993, 226). Die Normalitätsvorstellungen sind daher auch relationale Bestimmungen – sie sagen nichts über die Persönlichkeitsstruktur des gemeinten Individuums aus, sondern über dessen Verhältnis zu einer Norm. Sie beinhalten bestimmte Kausalitätsbeziehungen und legen ein bestimmtes Merkmal, wie Behinderung, fest. Anhand eines Beispiels verdeutlicht: Person A hat eine Körperbehinderung und sitzt in einem Hörsaal, in dem bereits eine Vorlesung stattfindet. Der Professor X erzählt den Stoff und zeigt dabei eine Präsentation. Person A kann wie andere StudentInnen gut hören und mitschreiben. In dieser Konstellation wird seine Behinderung irrelevant und daher nicht festgemacht. Im Vergleich dazu befindet sich Person A während eines Fußballspiels, bei dem sie im Rollstuhl sitzt und andere laufen können. In dieser Konstellation wird sie möglicherweise als „behindert“ bestimmt, da bestimmte Verhaltenserwartungen an Person A bestehen, welche diese Person nicht erfüllen kann.

Behinderung charakterisiert eine Person als Merkmalsträger und Behinderungszustand charakterisiert zwischenmenschliche Verhältnisse, in dem Fall zwischen Person A und dem Fußballteam. Die Relationalität dieser Beispiele besteht darin, dass diese zwei Situationen die Behinderung irrelevant/relevant festlegen: das gleiche Menschenbild wird durch zwei verschiedene Situationen unterschiedlich wahrgenommen. Die Situation mit

ihrem Sachverhalt bietet ein bestimmtes Verhaltensmuster an und die Frage stellt sich, ob sich jede(r) dieses Muster aneignen kann und in der Situation als nicht benachteiligt erscheint.

Zur Problemfolge der Relationalität der Behinderung nach Lindmeier (Lindmeier 1993,197) gehören folgende Thesen:

- Sie ergibt sich auch durch das persönliche Erleben einer Behinderung, welche mitunter so weit von der Einschätzung der Bezugspersonen oder der Umwelt abweichen kann, dass sich die betroffene Person selbst für nicht behindert hält;
- Zu dieser Relationalität gehört auch, dass für eine Person die gleiche Behinderung eine unterschiedliche Bedeutung in verschiedenen Lebenssituationen haben kann (Lindmeier 1993, 216).

Relationalität bestärkt die Idee, dass eine Situation die Behinderung vorzeichnen kann. Lindmeier eröffnet einen breiten Horizont an Situationen. Unter Situationen versteht er im Allgemeinen das menschliche Leben. Behinderung als Eigenschaft oder Phänomen ist nicht vorgegeben. Lindmeier nennt auch keinen „Ist-Zustand“ der Behinderung: Sie hat ihre Genese (Entwicklungsgang), das heißt, dass Behinderung auch ihr Ende hat.

Der Vorteil dieses Theorieansatzes ist sein situationsabhängiges Verständnis von Behinderung. Dies ermöglicht es, die Behinderung nicht als bloße Folge medizinischen, sozialen oder systematischen Konstellationen zu sehen, sondern lässt sie als ein allmählich entstehendes Phänomen verstehen, das einen bestimmten etymologischen Charakter besitzt. Zusammenfassend könnte man sagen, dass Relationalität ein sehr umfassendes Forschungsinstrument ist, mit dem man unterschiedliche Perspektiven auf den Behinderungsbegriff legen kann. Welche Perspektiven sich im Zuge der Inklusion der SchülerInnen eröffnen, sind weiter zu erforschen. Wie entsteht Behinderung in einer Klasse, an welchen persönlichen Merkmalen der SchülerInnen wird es festgemacht? Wie und in welchen Situationen wird die Kategorie vielleicht aufgelöst/verstärkt?

Behinderung wird in dieser Arbeit nicht mit dem Bestimmungswort „Besonderheit“ verbunden. Wenn die Behinderung mit einem Bestimmungswort „Besonderheit“ verbunden wird, dann gehört der Begriff dem Bereich der Sonderpädagogik an, da mit der Benennung einer spezifischen Behinderung ein Vorgang der Diskriminierung stattfindet, der dem Anliegen der Inklusion massiv entgegensteht. Was dann übrig bleibt, ist der *Inklusionsbegriff*, der sich an der Diversität/Heterogenität orientiert. In der vorliegenden Masterarbeit wird der Fokus auf SchülerInnen mit Behinderung oder SPF im Kontext von inklusiver Bildung

gelegt. Im nächsten Schritt sollen die Inklusionsmöglichkeiten der SchülerInnen dargestellt werden.

3. Beschulung von Schüler/Innen mit einer Behinderung in Österreich

„Es war einmal eine Zeit,
da kostete ein Stern auf der Brust das Leben.
Es war einmal ein Land,
da durften Weiß und Schwarz nicht heiraten.
Es war einmal eine Stadt,
da lief eine Mauer mitten durch.
Es war einmal eine Universität,
an der Frauen nicht studieren durften.
Es waren einmal Kindergärten, Schulen und Jugendheime,
die keine behinderten Kinder und Jugendliche aufnahmen.
Können Sie sich das heute noch vorstellen?“
(Ulrich 2003, 195)

Dieses Zitat verweist auf mehrere historischen Ereignisse, die heute kaum mehr vorstellbar sind. Schon seit einigen Jahren ist Inklusion in aller Munde. Es wurde zahlreiche Forschungsliteratur zu diesem Thema veröffentlicht, Bildungseinrichtungen öffnen sich verstärkt für Menschen mit Behinderungen, Hochschulen richten Master-Studiengänge mit dem Schwerpunkt „Inklusion“ ein. Wenn man sich aus wissenschaftlicher Perspektive dem Begriff Inklusion nähert, stellt man fest, dass erneut, wie beim Behinderungsbegriff, keine eindeutige Definition besteht. Das Problem besteht auch darin, dass der Begriff Inklusion in der deutschen Übersetzung noch durch Integration übersetzt wurde, was eine komplizierte Debatte auslöste. Der Begriff der Integration beschrieb insbesondere die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung in der Schule (Werning/Avci-Werning 2015, 15-16). Während Integration im pädagogischen Bereich die Frage der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen thematisierte, wird Inklusion darüber hinausgehen. Sander unterscheidet zwischen Integration und Inklusion folgendermaßen (Sander 2004, 242): „Integration: Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung

Allgemeine Schulen besuchen. Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Allgemeine Schulen, welche die Heterogenität aller Schüler schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (Sander 2004, 242). Diese Aussage betont insbesondere die Akzeptanz von Unterschieden und Heterogenität in der Schule. Integration hat ihre Grundlage in der Sonderpädagogik, während Inklusion ein Konzept schafft, das sich auf Diversität in der Schule bezieht. Inklusion ist also umfassender als das, was man unter Integration versteht. Aus schulischer Sicht stellt Inklusion viele neue Anforderungen. In Anlehnung an Booth & Ainsow (2011) bedeutet Inklusion dabei, die Partizipation aller Kinder zu vergrößern. Schulen sind dazu verpflichtet, die Diversität bezüglich der Hintergründe, der Interessen, der Erfahrungen, des Wissens aller Beteiligten verantwortlich, respektvoll und chancengerecht zu gestalten (ebd., 9). Die Vielfalt der SchülerInnen und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse spiegeln sich in neuen Lernformen und Lernformaten wider.

Eine inklusive Schule legt ihr Augenmerk im Vergleich zu anderen Schulen auf das soziale Lernen und weniger auf akademisches Lernen (Buchner/Crubich 2017, 160). In diesem Sinne wird von einem positiven Miteinander sowie von der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung gesprochen. Es ist eine soziale Dimension des gemeinsamen Lernens, in der oft Schwierigkeiten auftreten. So haben einige Studien, die am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurden, aufgezeigt, dass SchülerInnen mit SPF in Österreich häufig von Marginalisierungsprozessen auf der Peer-Ebene betroffen sind (Buchner/Crubich 2017, 160). Was sich die SchülerInnen mit SPF als Zielgruppe vorstellen, darauf wird im nächsten Schritt eingegangen.

3.1 SchülerInnen mit SPF an den inklusiven Wiener Schulen

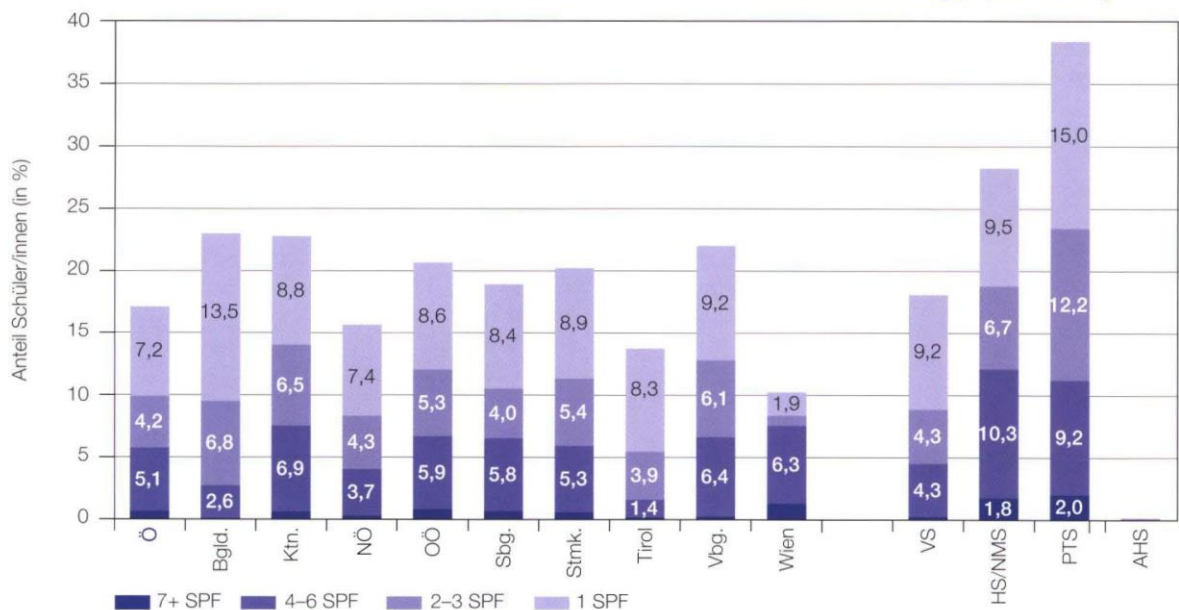
Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) gibt es zwei Möglichkeiten, ihre Schulpflicht zu erfüllen. Den ersten Weg gibt es schon lange – sie besuchen eine ihrer Behinderungsart entsprechende Sonderschule. Im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention werden zunehmend Bemühungen unternommen, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) inklusiv bzw. integrativ an Regelschulen zu unterrichten. Das ist die zweite Möglichkeit.

Österreichweit galten im Schuljahr 2000/01 insgesamt 26.972 SchülerInnen als sonderpädagogisch förderungswürdig, 2016/17 waren es schon 29.923 bzw. ist deren Anteil von 4,3 auf 5,2 Prozent der SchülerInnen gestiegen (CIS Übersicht: SchülerInnen mit SPF, 2017). Beinahe die Hälfte von ihnen, nämlich 13.830 Kinder lernen an Sonderschulen und diese Tendenz ist weiterhin steigend. Die Zahl der SchülerInnen mit SPF ist in den vergangenen zwei Jahren angewachsen. Im Jahr 2017/18 ist die Anzahl der SchülerInnen mit SPF um 719 gestiegen und betrifft jetzt 30.364 SchülerInnen (Statistik Austria 2018).

In Wien gibt es momentan 19 Zentren für Inklusivpädagogik, davon sind 18 Zentren Volksschul- und Neue Mittelschulklassen und eine Mittelschule, nämlich jene, für die Masterarbeit ausgewählte Schule (Bildungsdirektion Wien 2018). In Wien sind insgesamt 6.578 SchülerInnen betroffen, davon werden 3.366 SchülerInnen inklusiv (entspricht 51,2% aller SchülerInnen) und 3.212 in Sonderschulklassen (entspricht 48,8% aller SchülerInnen) unterrichtet. Die Inklusion der förderbedürftigen SchülerInnen in allgemeinen Klassen wird vielfach als Bereicherung für SchülerInnen ohne SPF angesehen. Von den 740.000 SchülerInnen an allgemeinen Schulen in Österreich besuchten 128.000 SchülerInnen (sind etwa 17%) Klassen mit zumindest einer SPF-Schülerin/einem SPF-Schüler, wovon ein Siebtel (18.100) bereits SPF-SchülerInnen sind. Somit besucht in Österreich nahezu jedes sechste Kind ohne SPF eine Klasse mit Integrationskindern. In Wien ist der Anteil der Schülerschaft, die Klassen mit SPF-Kindern besucht, am geringsten (10%),

Abbildung 1 (Statistik Austria, Schulstatistik 2014)

Abb. C3.f: Verteilung aller Schüler/innen auf Klassen mit integriert unterrichteten Schülerinnen und Schülern nach Bundesland und Schultyp (2013/14)



Anmerkung: Die Skala gibt in vier Kategorien die Anteile der Schüler/innen allgemeiner Schulen an, die in Klassen mit einem und mehr Integrationsschülerinnen und -schülern unterrichtet werden.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

im Burgenland hingegen am höchsten (23%). Anteilsmäßig besuchen in der PTS die meisten Schüler/innen Klassen mit Integration (38%), während in der HS/NMS 28% und in der Volksschule 17% der SchülerInnen in integrativen Klassen beschult werden (Statistik Austria 2018). In Wien existiert auch das duale System und es gibt neun verschiedene Sonderschulsparten sowie inklusive Formen der Beschulung. Grundsätzlich werden zwei Formen der Inklusion angeboten. Die inklusive Klasse, ähnlich wie sie aus den Schulversuchsmodellen bekannt ist, und die Einzelintegration.

3.2 Inklusive Klassen in der Sekundarstufe I

Der Unterricht in einer inklusiven Klasse erfolgt in einem Lehrerteam, wobei eine/r davon ein Integrationslehrer bzw. eine Integrationslehrerin und einer ein Regelschullehrer bzw. eine Regelschullehrerin sein sollte. Die in der Klasse tätigen LehrerInnen sind gleichwertige PartnerInnen, die für alle SchülerInnen zuständig sind, das heißt, das Team trägt gemeinsam die Verantwortung für Erziehung und Unterricht.

Dabei ist zu erwähnen, dass die IntegrationslehrerInnen schwerpunktmäßig für die sonderpädagogische Förderung zuständig sind, aber das Geschehen im Unterricht nicht aus dem Blick verlieren sollen.

Eine verminderte Klassenschülerzahl ermöglicht die Betreuung aller Kinder mit jeglicher Form der Behinderung. In den Klassen mit der gemeinsamen Betreuung der SchülerInnen mit SPF und SchülerInnen ohne eine solche Förderung wird die Klassenschülerhöchstzahl von 30 um eins, je Kind mit SPF, verringert. Für jedes Kind mit einer anderen Behinderungsform verringert sich die Zahl um zwei. Es wird angestrebt, das Lehrerteam möglichst klein zu halten, was bedeutet, dass die FachlehrerInnen auch Gegenstände unterrichten, für die sie nicht ausgebildet sind. Außerdem stellt das größere Team auf jeden Fall größere Anforderungen an die LehrerInnen. Die Anzahl an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss bei der Zusammenstellung der Klasse mindestens fünf betragen (Bundesministerium 2019, Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF), 1-8).

Die inklusiven Klassen an den Schulen sind heutzutage sehr bunt gemischt. Spezialisten sagen, je unterschiedlicher und vielfältiger die SchülerInnen einer Klasse sind, desto mehr kann die Gemeinschaft und jeder Einzelne in ihr profitieren (Stangier/Thoms 2012, 21). In der inklusiven Klasse stellen die Beziehungen der SchülerInnen untereinander sowie die Beziehungen zwischen ihnen und Erwachsenen die Basis für den Erfolg dar. Die (Lern-) Erfolge für alle SchülerInnen und LehrerInnen ruhen immer auf vier Säulen:

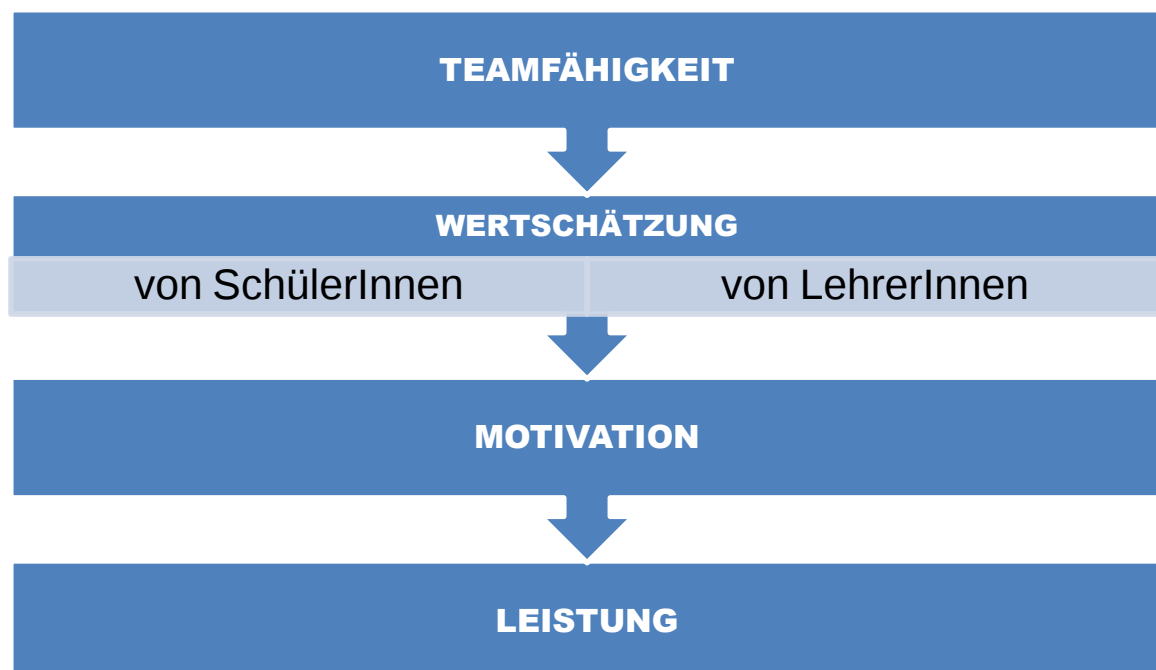


Abbildung 2 „Vier Säulen einer inklusiven Schule“ (Stangier/Thoms 2012, 21)

Wertschätzung ist dabei ein zentraler Punkt der inklusiven Klassen. Was bedeutet eigentlich Wertschätzung? Wertschätzung ist mit Leistung eng verbunden, weil durch eigenes Tun und Erbringung einer bestimmten Leistung eine positive Aufnahme und eine Beurteilung stattfinden. Wertschätzung in den inklusiven Klassen erfolgt durch die SchülerInnen, LehrerInnen und zusammenfassend durch die Sozialräume. Wenn SchülerInnen Raum und Zeit erhalten, um ihre MitschülerInnen nicht nur in der Facette des kognitiven Lernenden und Wiedergebenden zu erleben, erfahren sie viel von den übrigen und verdeckten Facetten, also von den unbekannten Seiten der MitschülerInnen. SchülerInnen erfahren Wertschätzung, wenn die Lernumgebung ein entsprechend vielfältiges Potenzial zur Verfügung stellt. Dadurch können die SchülerInnen ihre unentdeckten Leistungen zeigen (Bodan 2008, 75).

Andererseits funktioniert die inklusive Klasse nur mit engagierten LehrerInnen, die Heterogenität zu schätzen wissen sowie methodisch, individuell und differenziert auf die SchülerInnen eingehen. Wenn SchülerInnen das Gefühl haben, dem/der Lehrer(in) wichtig zu sein und sich von der Lehrkraft begleitet und positiv bewertet fühlen, entwickeln sie ein Interesse an ihren individuellen Lernmöglichkeiten und es entsteht ein gegenseitiges Gefühl der Wertschätzung.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Wertschätzung im Sozialraum durch gelungene gegenseitige Wertschätzung und Respekt zwischen SchülerInnen und LehrerInnen entsteht. Auf diese Thematik wird insbesondere im *vierten Kapitel Sozialraum* eingegangen. Hierbei ist es wichtig, folgende Basissteine auszusondern:

- Jede Schule und jeder Klassenraum präsentiert sich den SchülerInnen zuerst durch die äußere Gestalt (materielle Erscheinung). Wenn den SchülerInnen diese äußere Seite als wenig wertvoll erscheint, so werden sie diese auch nicht wertschätzen können.
- Klassenräume müssen als solche erkennbar sein – Dazu gehört die passende Gestaltung, die sie für die heterogene Gemeinschaft deutlich macht.
- Auf private und öffentliche Räume wird genauer im Kapitel 5.4 (*Erste wichtige Ergebnisse der SchülerInnen und LehrerInnen der Mittelschule Lernwerkstatt während der ethnographischen Beobachtung*) eingegangen, die sowohl als Individuelle- als auch Gemeinschaftsräume zu verstehen sind. Wird es wirklich als

Nachteil angesehen, dass nicht alle SchülerInnen in einem Lernverband der Klasse unterrichtet werden können?

- Schule muss den Schülern Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten anbieten – es reicht nicht aus, wenn alle Pausen nur am Schulhof erfolgen. Manche SchülerInnen wollen ihre Ruhe in Pausen haben, um sich von der großen Lerngruppe zu erholen.

Grundsätzlich kann man hier festhalten, dass eine inklusive Schule ohne Wertschätzung nicht funktionieren kann. In inklusiven Klassen sollte nämlich jede Person Wertschätzung erfahren können.

Inklusion benötigt zudem neue Lernumgebungen, die in der Lage sind, unterschiedliche Nutzungsanforderungen zu erfüllen und den Begabungen und Bedürfnissen aller SchülerInnen Rechnung zu tragen. Es gibt auch noch klassische Formen der Wissensvermittlung, diese werden aber zunehmend durch eine Verstärkung von Selbstphasen, Projekte mit fachübergreifenden Themen, Arbeitsgemeinschaften nach Interessen und Neigungen ergänzt oder ersetzt. (Kricke & Reich 2018, 11). Diese neuen Formate eignen sich auch aus Sicht der aktuellen Lernforschung zur Vorbereitung eines lebenslangen Lernens für unterschiedliche Lernvoraussetzungen als Förderung einer persönlichen Exzellenz. Es entsteht natürlich die Frage, wie und nach welchen Kriterien man die Schule als erfolgreiche inklusive Institution beurteilen könnte. Wie müssen die Schulen beschaffen sein, damit alle Kinder und Jugendlichen aufgenommen werden? Liegt der Fokus dabei auf Kindern und Jugendlichen oder Lehrkräften, auf der Bildungspolitik oder auf Institutionen? Diese Fragen sollen im Laufe der Masterarbeit beantwortet werden. Es muss jedoch angemerkt werden, dass der Begriff nur aus der schulischen Perspektive analysiert wird. Im nächsten Schritt werden wichtige Bausteine des inklusiven Lernens an den Schulen aufgrund der Analyse der Forschungsstudie Bertelsmann Stiftung (2016) sowie aufgrund von Autoren und Wissenschaftlern wie Wilhelm M., Eggertsdottir R. & L. Marinossion G (2006) vorgestellt.

In der inklusiven Schule stehen die **SchülerInnen mit ihrem Bildungserfolg im Mittelpunkt**. Das bedeutet, es wird davon ausgegangen, dass jedes Kind unterschiedlich ist. Gerade diese Unterschiedlichkeit ist der Ausgangspunkt des Lernens. Die Kernidee hier ist es, voneinander und miteinander gemeinsam zu lernen. In der Pädagogik weiß man, dass die SchülerInnen die Aufgabe oder die Lösung erklären können, wenn sie den

Inhalt tatsächlich begriffen haben. So lernen nicht nur die schwachen SchülerInnen, sondern auch leistungsstarke SchülerInnen lernen und entwickeln sich durch dieses gemeinsame Einander-Erklären und Miteinander-Ringen weiter (Bertelsmann Stiftung 2016, 11-12).

Der inklusive Unterricht fokussiert sich laut vielen Erfahrungen, die bereits an Schulen erfolgt sind, **auf individuelles und kooperatives (oder demokratisches) Lernen**. Es gibt bestimmte Phasen des gemeinsamen Lernens und Phasen des individuellen Lernens. Das ist im Grunde genommen auf jedes Kind zugeschnitten: Es kann eine größere Gruppe geben, die das Gleiche macht, während es aber ganz viele Unterscheidungen bei den Stärkeren, wie auch bei den Schwächeren, gibt. Jedes Kind arbeitet in jedem Bereich und trägt etwas zum gemeinsamen Lernen bei. Bei der Organisation der Arbeit im inklusiven Unterricht bestehen folgende Möglichkeiten nach Wilhelm & Eggertsdottir (2006, 69):

- Alle Kinder arbeiten an den gleichen Arbeitsaufträgen
- SchülerInnen mit SPF arbeiten an unterschiedlichen Arbeitsaufträgen, verwenden andere Materialien, sitzen gemeinsam mit allen ihren KlassenkameradInnen
- SchülerInnen mit SPF benutzen das gleiche Material, haben aber andere Arbeitsaufträge.

Manche Klassen verwenden Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit im sinnvollen Wechsel. Frontalunterricht wird als eher ungeeignet eingestuft und auf kurze Informationsphasen beschränkt. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass der Unterricht in inklusiven Klassen einer sehr intensiven und detaillierten Planung bedarf. Manchmal wird es in der Literatur als Gesellschaftslehre benannt. Dieser Gesellschaftsunterricht bietet besonders heterogenen Gruppen durch verschiedene Sozialformen und Methoden, wie Partner- und Gruppenarbeit, individualisierte Einzelarbeit sowie Projekte vor Ort, Museumbesuche, Erkundungen und Internet-Recherche bieten den SchülerInnen die Möglichkeit, sich einzubringen.

Damit jedes Kind in seiner Einzigartigkeit die Aufmerksamkeit der LehrerInnen erhält, haben die Schulen verlässliche Strukturen und Absprachen für die pädagogische Arbeit eingeführt. An vielen Schulen arbeiten **alle Lehrkräfte gemeinsam im Team**.

Die IntegrationslehrerInnen und RegellehrerInnen weisen zwei verschiedene Blickwinkel auf. Aus dieser Zweier-Situation kann man die Kinder unterschiedlich betrachten, dies besprechen und daraufhin den Bedürfnissen jedes Kindes gerecht werden. Die Inklusive Schule soll als großer Multiplikator der schulischen Lernumgebung erreicht werden: Sie muss hohe Erwartungen an ihre SchülerInnen haben, Sicherheit bieten und die soziale Verantwortung der SchülerInnen fördern. Es muss gemeinsam im Lehrerteam mit den SchülerInnen und unter Einbeziehung außenstehender BeraterInnen die Lernumgebung geplant werden (Wilhelm & Eggertsdottir 2006, 13-14). In offenen Arbeitsformen gehen beide LehrerInnen von Kind zu Kind, beraten und begleiten alle SchülerInnen individuell. Dadurch dass beide LehrerInnen mit allen Kindern interagieren und kommunizieren, kennen sie auch alle SchülerInnen und ihre Bedürfnisse. Im Team ist es leichter, Strategien und Konzepte zu erstellen und soziale Beziehungen zwischen allen Beteiligten aufrechtzuerhalten. Schwierigkeiten tauchen dann auf, wenn die Rollen ungleich verteilt sind und keine Abstimmungsprozesse zu grundlegenden Unterrichts- und Erziehungsfragen stattgefunden haben, sodass die SchülerInnen und Eltern die LehrerInnen als uneinig erleben (Wilhelm & Eggertsdottir 2006, 69).

Ein weiterer wichtiger Aspekt hinsichtlich der inklusiven Schulen ist die Tatsache, dass die **inklusive Schulpraxis immer wieder auf dem Prüfstand steht**. Die Entscheidungen für verbindliche Absprachen und verlässliche Strukturen ist untrennbar mit Reflexion verbunden. Inklusive Schulentwicklung ist an allen untersuchten Schulen ein fortwährender reflexiver Prozess, der die ganze Schule betrifft und von allen Beteiligten als Querschnittsaufgabe bewusst gestaltet wird. Die LehrerInnen hinterfragen ihre Praxis und ihr Handeln regelmäßig und systematisch. Es werden dabei neue Wege und Methoden ausprobiert, um Unterricht und soziale Interaktion zwischen den SchülerInnen weiterzuentwickeln und jedem Kind die bestmögliche Wertschätzung und Unterstützung zukommen zu lassen. Es sollte nach jedem Unterricht eine Reflexion stattfinden und dabei sollten folgende Fragen berücksichtigt werden: Waren alle SchülerInnen im Lernprozess und in der Interaktion einbezogen? Was brauche ich als LehrerIn noch, um alle Kinder in den Unterricht aktiver einzubeziehen?

Für den erfolgreichen inklusiven Unterricht sollte eine vorbereitete Umgebung gestaltet werden. Die Lernumgebung enthält ein reichhaltiges Lernangebot für alle SchülerInnen, dass alle Entwicklungsstände und alle Lerntypen berücksichtigt. Die Gestaltung der Lernumgebung ist vorrangige Arbeit des LehrerInnenteams. Auf der Basis der

Kindsbeobachtungen, der jeweiligen Handlungsmöglichkeiten der Kinder und der angestrebten fachlichen und fächerübergreifenden Lernziele bereiten die LehrerInnen Materialien vor, die selbstständiges Lernen ermöglichen. Zur Lernumgebung gehören auch das Festlegen einer Sitzordnung (z.B.: Kooperationsgruppen), Organisation von Phasen individueller Betreuung, Zuordnung von Lernorten (Lesecke, Projektecke, Kreativitätsecke) (Wilhelm & Eggertsdottir 2006, 68-69).

Zuletzt bilden auch die **Haltung, die Kompetenz und geeignete Rahmenbedingungen**, die das Fundament der inklusiven Schule bilden, einen wichtigen Aspekt. Entscheidend für die Arbeit in guten inklusiven Schulen ist eine inklusive und wertschätzende Haltung aller Beteiligten - gegenüber allen SchülerInnen und der gesamten Schulgemeinschaft, zu der auch die Eltern gehören (Bertelsmann Stiftung 2016, 11-13). An der ersten Stelle steht hier der achtsame Umgang miteinander und eine primär stärkenorientierte Sichtweise mit Blick auf die Entwicklungsmöglichkeiten jedes einzelnen Kindes. Die Haltung spiegelt sich nicht nur im Leitbild der Schule und in ihrem Schulprogramm wider, sondern manifestiert sich in der alltäglichen Arbeit, in den Absprachen, in Strukturen und in Ressourcen, um dem Ziel einer inklusiven Schule näher zu kommen.

Alle benannten Grundprinzipien einer inklusiven Schule können anhand folgender Abbildung dargestellt werden:



Abbildung 3 Grundprinzipien einer inklusiven Schule (Modes 2016, 85)

3.3 Annäherungsversuche an den Begriff "Inklusion" im schulischen Bereich

Unter Inklusion wird im Allgemeinen verstanden, dass sich die Schule an alle Kinder im Einzugsbereich, die diese Schule besuchen möchten, anpasst und nicht umgekehrt, dass sich die Kinder an die Schule anpassen müssen. Das entspricht dem Salamanca Statement der UNESCO, das darauf hinweist, dass alle Kinder mit besonderen Erziehungsbedürfnissen Zugang zur Regelschule haben müssen (Wilhelm & Eggertsdottir 2006, 13).

Wie schon erwähnt wurde, sehen viele bisher in inklusiven Klassen sogenannte Integrations- oder Kooperationsklassen, was natürlich dem Kern der inklusiven Pädagogik nicht entspricht: integrativ ausgehend, bedeutet die ausgesonderten Schüler wieder herein zu holen. Die Inklusion meint damit, die Schüler in keiner Phase auszusondern, wodurch sich eine Integration erübrigt. Im Zuge dieser Kritik kann Inklusion auch als Konzept zur Überwindung von Diskriminierungen des Gruppenrisikos "SchülerInnen mit Behinderung" verstanden werden. Inklusion in diesem Sinne richtet sich somit gegen unterschiedliche Formen der Exklusion im schulischen Kontext. (Werning/Avci-Werning 2015, 17) Für diese Arbeit wird aber ein anderer Aspekt von Inklusion betrachtet: die institutionelle Entwicklung einer Schule für alle SchülerInnen mit ihren Bausteinen: Beschaffenheit von inklusiven Räumen, Teamarbeit nicht nur von der Seite der LehrerInnen, sondern auch BeraterInnen, PsychologInnen und Eltern, die das Inklusionsnetzwerk bestimmen, sowie verschiedene Techniken der Unterrichtspraxis, inklusive Lernpläne und Methoden der Entwicklung der sozialen Interaktion zwischen den SchülerInnen.

Transformation zu einem inklusiven Raum erfolgt weder rein didaktisch (inklusive Methodik und Vermittlung) noch rein programmisch (Leitbildmethaphern, öffentliche Bildungskampagnen) oder rein physisch-materiell (Enthinderung durch barrierefreie Infrastrukturen wie bspw. Einbau eines Fahrstuhls). Die Auseinandersetzung mit Inklusion führt zu der Überzeugung, diese als ein mehrschichtiges pädagogisches Wirkungsgefüge aus Subjekten, Strukturen, Symbolik und Materialität zu verstehen, die in machtdurchsetzte gesellschaftliche Verhältnisse eingelagert ist.

Die terminologische und konzeptionelle Vielfalt in der Schullandschaft ist oft unübersichtlich. Zur Erörterung der Problemstellungen inklusiver Schulentwicklung soll deshalb der Begriff Sozialraum verwendet werden, der in der interdisziplinären Raumtheorie empirisch gut begründet ist, mit dem das komplexe Verhältnis der Institution Schule zum sozialen Umfeld näher bestimmt werden kann und mit dem sich wichtige Aufgabenfelder einer inklusionsorientierten Schulentwicklung definieren lassen, die systematisch den Sozialraum einbezieht. Genau um diesen Begriff wird es im nächsten Kapitel genauer gehen.

4. Der Raum

Die Beschäftigung mit dem Thema Raum ist als erweiterter Weg zum Verständnis von Behinderung und Inklusion zu sehen und verläuft als roter Faden durch die ganze Arbeit. Dieser Weg spiegelt die gesellschaftliche Wahrnehmung und Konstruktion von Behinderung und Inklusion sowie ihre weitere Analyse und bislang verborgenen Zusammenhänge und neue, zumindest veränderte, Denkangebote wider. Deswegen wird es in diesem Kapitel nicht ausschließlich um die Raumgestalt und seine Vorstellungen gehen, sondern vor allem darum, den Raum neu zu denken und ihn konstruktiv zu nutzen.

4.1 Der Sozialraum im Kontext von Inklusion

Wenn man einen modernen Menschen fragt, was Raum sei, so sagt er oftmals: „Der Raum ist da und wir sind im Raum drinnen.“ Unsere moderne, gesellschaftliche Raumauffassung ist ein Behälterraum. Der Raum ist leer und unendlich und ziemlich unbeeindruckt von dem, was in ihm passiert. Diese Raumvorstellung stammt von Newton, der sie für seine Gravitationsgesetze anwandte.

Die Hauptidee, die durch dieses Kapitel geht, ist die Annahme, dass Sozialräume keine absoluten Einheiten, sondern aus ständig zusammenwirkenden sozialen Praktiken entstandene Handlungsräume sind. Einen absoluten Raum muss man sich als einen Behälter vorstellen, in dem bestimmte Körper enthalten sind. Ein solcher Raum hat verfestigte Strukturen, die Menschen nicht verändern können. Solche Sichtweisen waren lange Zeit – und sind auch heute noch häufig – anzutreffen. Gegen diesen absoluten Raumbegriff hatten andere Denker seit langer Zeit Einwände, indem sie darauf hingewiesen haben, dass dieser Begriff als sehr verkürzt und nicht vollständig

wahrgenommen wird. Es wurde nämlich übersehen, dass die beteiligten Körper den jeweiligen Raum konstruieren. Der Raum wird durch das Zusammenspiel der verschiedenen Körper zu einem relativen Raum. Seine Bestimmung als ein Sozialraum hängt von der Perspektive ab, durch welche das entstehende Konstrukt in den Blick genommen wird. Es ist natürlich mittlerweile die Frage entstanden, wieso es der „Sozialraum“ und nicht nur „Raum“ genannt wird. Die Frage ist leicht zu beantworten. Der Begriff des Sozialraums weist auf das Phänomen hin, dass Raum immer das Ergebnis menschlichen Handelns ist (Kessl, Reutlinger 2007, 23). In diesem Sinne kann die Unterscheidung von Raum und Sozialraum parallel zu der oben aufgezeigten raumtheoretischen Unterscheidung zwischen einem absoluten und relativen Raum gesehen werden.

Es wird daher in diesem Kapitel nur um den Sozialraum gehen. Zuerst wird auf die soziologischen Raumvorstellungen im Sinne von Martina Löw (2012) und anderer Sozialwissenschaftler eingegangen, die das Grundverständnis des Sozialraums für diese Arbeit aufbauen. Im zweiten Unterkapitel sollen die Bausteine des Sozialraums und seine Konstruktion bestimmt werden. Anschließend wird der Sozialraum im Kontext der Inklusion definiert.

Der Sozialraum ist gesellschaftlich produziert und entfaltet eine eigene Wirkung im Kontext menschlicher Nutzung. Sozialraum wird nach Martina Löw als eine analytische Kategorie, die aus der gesellschaftlichen Struktur abgeleitet ist, gesehen (Löw 2012, 139). Der Mensch eignet sich den Sozialraum aus der Notwendigkeit an, Dinge im Raum zwischen den Subjekten verteilen und anordnen zu müssen, um die sozialen Interaktionen zu erhalten. Die Menschen schaffen den Sozialraum, indem sie sich ihn durch ein System von Wegen situieren, das einem System von Beziehungen und Machtstrukturen entspricht. So sind auch viele mit dem Raum zusammengesetzte Wörter Begriffe, in denen es um das Ordnen (aufräumen, ausräumen, einräumen) oder um soziale Dimensionen geht (Raum lassen, Raum haben, schaffen oder Spielraum, Entfaltungsraum) (Früchtel, 2013, 209).

Mit der Frage nach Sozialraum haben sich viele Raumtheoretiker beschäftigt. Besonders relevant für diese Arbeit ist das Verständnis von Sozialraum von Michel Foucault. Sozialraum ist für ihn ein Ensemble von Relationen, welches seine Elemente als „nebeneinandergestellte, einander entgegengesetzte, ineinander enthaltene erscheinen

lässt“ (Foucault 1991, 66 zit. nach Löw 2012, 148). Raum als Netzwerk wird von Foucault nicht nur als eine Ordnung oder Struktur gedacht, sondern er weist auf den Handlungszusammenhang und auf den Akt des Platzierens hin. Das heißt, Handeln kann sich nicht außerhalb der symbolischen Ordnung vollziehen, es kann aber diese verändern. Martina Löw (2012, 149) erweitert daher die Definition von Foucault und bestimmt den Raum als „(An)Ordnungskategorie, die auf Handlungen zurückweist“. Dadurch erhält der Raum eine Doppelsexistenz, einerseits als strukturierende Anordnung, andererseits als Handlungselement. Wie genau dies zu verstehen ist, haben sich bereits zahlreiche RaumsoziologInnen als Frage gestellt (ebd.).

Einer davon ist Henri Lefèbvre, der den Weg zu einem relationalen Raumbegriff ebnet und daran eine Kapitalismuskritik anfügt. Er unterscheidet zwischen sozialen und natürlichen Räumen, wobei natürliche Räume seinem Verständnis nach immer mehr in den Hintergrund rücken. Deshalb seien Räume heute stets soziale Räume, die ein Produkt des Gesellschaftlichen sind, aber auch von jeder Gesellschaft hervorgebracht werden. Darin liegt auch seine Kapitalismuskritik, nämlich, dass der Staat seine Macht durch das Verfügen von Kapital sichert, indem er Räume einteilt und plant. Nach Lefèbvre setzt sich der Raum aus drei Faktoren zusammen: aus der räumlichen Praxis, der Repräsentation von Raum und dem Raum der Repräsentationen. Die räumliche Praxis schließt die Wahrnehmungen von Räumen und raumbezogenen Handlungen mit ein. Mit der Repräsentation von Raum ist die räumliche Strukturierung gemeint, die von PlanerInnen, UrbanistInnen, WissenschaftlerInnen und TechnikerInnen durchdacht wird. Der Raum der Repräsentationen bezieht sich auf Bilder und Symbole, welche den re-/produzierten und konzeptualisierten Raum ergänzen. Mit dieser Triade von Raum möchte Lefèbvre aufzeigen, dass Räume Handlungen möglich machen und gleichzeitig Feld der Handlungen selbst sind.

In der Frage danach, wie Raum inhaltlich bestimmt werden kann, steckt Lefèbvre laut Martina Löw in einem Dilemma. Er versucht nämlich, einen Weg für die Soziologie zu finden, den Raum ohne die typischen Containerbilder zu denken, d.h. ihn nicht als etwas Leeres, Homogenes, Dingliches zu definieren, sondern gesellschaftliche Formung und eigene Leistung zu berücksichtigen. Dabei unterscheidet er zwischen dominanten und angemessen-passenden Räumen. Dominante Räume sind jene Räume, die durch soziale Praxis transformiert und gleichzeitig entfremdet werden. Angemessen-passende Räume dagegen richten sich nach den Bedürfnissen der Menschen und können

dementsprechend angepasst werden. Da Lefèbvre aber vom Verschwinden des natürlichen Raumes aufgrund des Kapitalismus spricht, gibt es für ihn nur noch dominante Räume, die es ihm erschweren, aus diesem Dilemma herauszukommen. Martina Löws Kritik an Lefèbvre bezieht sich genau darauf, nämlich auf seine Annahme, dass natürliche Räume durch soziale Praxis entfremdet werden. Sie beruft sich darauf, dass soziale Räume nicht natürlich sein können (Löw 2007, 82ff).

Ein weiterer Raumsoziologe ist David Harvey, der ebenfalls von einer kapitalistischen Produktion von Raum ausgeht. Er spricht von einem Zusammenspiel von Raum-, Zeit- und Geldeinsätzen, das eine Kontrolle über Räume ermöglicht und sie zur Ware macht. Bei Harvey ist die internationale Finanzwirtschaft zentraler Akteur, der durch die immer schnellere Überwindung von Räumen daran arbeitet, dass Räume ihre Bedeutung verlieren, dafür Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt. Auch bei Harvey kritisiert Löw seinen Fokus auf die Materialität von Räumen, die eine eigendynamische Wirkung haben (ebd., 87ff).

Die handlungstheoretische Raumsoziologie hat einen etwas anderen Zugang zum Raum, im Vergleich zu den bisher angeführten Raumtheoretikern Harvey und Lefèbvre. Sie versucht „... zwischen den materiell wahrnehmbaren Aspekten der Räume und den sozialen Folgen räumlicher Strukturen eine Vermittlungskategorie zu denken, nämlich das Handeln.“ (ebd., 89). Der Soziologe Anthony Giddens geht davon aus, dass gesellschaftliche Strukturen Medium und Ergebnis von routiniertem Handeln sind. Er bezeichnet dies als Dualität von Struktur und Handeln. Raum und Zeit spielen für ihn hierbei eine große Rolle. Raum wird laut Giddens als Ortsbezogenheit im Handeln relevant, und zwar als ein über das Soziale definierter Ort (ebd., 90f). Giddens untersucht somit die Lokalisierung des Handelns und zieht hierfür zwei prinzipiell getrennte Faktoren heran, das prozesshafte Handeln und räumliche Bedingungen, zwischen denen ein Bezug hergestellt werden muss. Er macht dies in seiner Handlungstheorie auf der Ebene des Systems und führt die beiden Faktoren in verortete Handlungen zusammen, wodurch ihm das Erfassen der wechselseitigen Beeinflussung zwischen Raum und Handeln gelingt. Martina Löw beanstandet an Giddens Überlegungen, dass der Raum nur auf Orte bezogen wird, anstatt ihn für soziologische Begriffe zu nutzen (Löw 2007, 95).

Ausgehend von den Kritikpunkten an den hier angeführten RaumtheoretikerInnen schlägt Martina Löw vor, Raum „... als relationale (An)Ordnungen von Lebewesen und sozialen

Gütern an Orten“ (ebd.) zu begreifen. Mit (An)Ordnung ist gemeint, dass Räume einerseits auf der Praxis des Anordnens beruhen, andererseits aber auch eine gesellschaftliche Ordnung vorgeben. Räumliche Strukturen müssen somit im Handeln verwirklicht werden, strukturieren aber gleichzeitig auch das Handeln. Dies bedeutet, „... dass Räume nicht einfach nur existieren, sondern dass sie im Handeln geschaffen werden und als räumliche Strukturen, eingelagert in Institutionen, Handeln steuern.“ (ebd., 96).

Das heißt, es ist für das Beschreiben von und für das Nachdenken über Sozialraum wichtig, alle Bestandteile in den Blick zu nehmen, worüber im nächsten Schritt gesprochen wird.

4.2 Bestandteile des Sozialraums und seine Ressourcen

Das relationale Raumverständnis von Martina Löw ist für die vorliegende Masterarbeit von Bedeutung, weil dadurch verdeutlicht wird, dass Räume aus sozialen Gütern und Menschen zusammengesetzt sind und deren Beziehung zueinander die Bedeutung des Raumes bestimmt. Daraus folgt, dass Räume erst dadurch entstehen, dass sie aktiv durch Menschen verknüpft werden. Wie entsteht der Sozialraum? Erstens, er entsteht durch das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen. Das kann die Anordnung von Möbeln, Tischen, Tafeln im Klassenraum sein oder symbolisch erfolgen – Vorschriften, Regeln und Interaktionen, die durch Zusammenwirken von der materiellen Ordnung entstehen. „Spacing“ im Sinne von Bauen, Errichten und Positionierung kann beispielweise das Sich-Positionieren von SchülerInnen gegenüber anderen SchülerInnen beschreiben, z.B. wo sitzt der Schüler bzw. die Schülerin heute im Deutschunterricht, neben wem und warum. Hier ist der Moment der Platzierung sowie die Bewegung zur nächsten Platzierung besonders interessant (Früchtel 2013, 212). Hierbei ist es wichtig, auf den Moment der repetitiven Handlungen hinzuweisen. SchülerInnen handeln in der Regel repetitiv: Sie entwickeln ein Set von klassenraumbedingten Handlungen, welche ihnen dabei helfen, den Lernprozess zu gestalten (Löw, 2012, 161-162). Dies lässt sich als das praktische Bewusstsein benennen: Die Menschen verständigen sich selten darüber, wie sie die Räume schaffen, meistens passiert es selbstbewusst. Daher ist es wichtig, die Schaffung und Nutzung von Sozialräumen zu beobachten, damit viele unsichtbare selbstverständliche Prozesse offengelegt und analysiert werden können.

Zweitens entsteht der Sozialraum durch eine Syntheseleistung: „über Wahrnehmungs-, Erinnerungs- und Vorstellungsprozesse werden Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst. Eine bestimmte Konstellation von Möbeln, Tischformationen, inklusiven Methoden des Unterrichthaltens, bestimmten Gruppenarbeitsaufteilungen, heterogenen Lerngruppen, die vom Zusammenwirken profitieren, lässt einen inklusiven Sozialraum bestimmen (Früchtel 2013, 212). Wenn wir den Sozialraum nun als relationale Anordnung von sozialen Gütern und Lebewesen an Orten verstehen, ist zugleich davon auszugehen, dass auch die Gestaltungsmöglichkeiten höchst unterschiedlich ausfallen. Der konkrete Zugang zu Sozialräumen und ihre Veränderbarkeit hängen demzufolge auch von unterschiedlichen sozialen Positionen, Ressourcen und Verhaltensrepertoires ab. Im Zuge dieser Masterarbeit sind noch zwei weitere Prozesse des Sozialraums von Bedeutung: Einschluss und Ausgrenzung. Da mit Sozialräumen Relationen hergestellt werden, wird gleichzeitig immer mitentschieden, was oder wer eingeschlossen oder ausgegrenzt wird. Dabei wird meistens Einschluss und Ausschluss nicht über sichtbare Verbote organisiert, sondern vollzieht sich durch Wahrnehmung, Selbstdefinition der SchülerInnen sowie durch ihr handlungsspezifisches Agieren oder SPF Zuschreibungen. Wie kann Soziale Arbeit mit der Differenz – eingeschlossen und ausgegrenzt – umgehen? Brauchen die benachteiligten SchülerInnen dabei wirklich geschützte Sozialräume? Solche Fragen sollen im Rahmen dieser Masterarbeit im Fokus behalten werden.

Im relationalen Raumkonzept kommt es bei Sozialräumen weniger auf Materialität an, sondern zentral sind die Prozesse, in denen Sozialräume entstehen oder entstanden sind und daraus resultierende Effekte, welche AkteurInnen beeinflussen. Es ist wichtig, die repetitiven Handlungen zu berücksichtigen, weil diese oft den Sozialraum beeinflussen und unbemerkt bleiben.

Für diese Masterarbeit ist das Thema der Atmosphären im Kontext einer raumsoziologischen Praxis von besonderer Bedeutung. Nach Martina Löw wird den Atmosphären wenig Bedeutung beigemessen (Löw 2012, 205). Soziale Güter und Menschen haben eine Eigenwirkung, und Atmosphären sind in der Wahrnehmung realisierte Außenwirkung dieser Güter und Menschen in ihrer räumlichen Ordnung. Anders gesagt, Atmosphären entstehen und entwickeln sich durch die Wechselwirkung zwischen Menschen und/oder aus der Außenwirkung sozialer Güter im Arrangement. Die Atmosphären können menschliche Gefühle beeinflussen und Menschen umstimmen.

Löw (ebd., 106) betont, dass Atmosphären unmittelbar an die Konstitution von Raum gebunden sind (Modes 2016, 76). Was bei Löw noch ungeklärt bleibt, ist, wie genau die Atmosphäre eines Raums und ihre existierende Möglichkeit der Beeinflussung von Gefühlen im komplexen Wechselverhältnis von Spacing und Synthese für eine tiefergehende Untersuchung erfasst werden können. Wenn die Atmosphären unsere Gefühle beeinflussen können, ergeben sich meiner Ansicht nach, logischerweise folgende Fragen:

- Wie können diese im atmosphärischen Raum beeinflussten Gefühle in einem empirischen Prozess methodisch beobachtet und analysiert werden?
- Welche Faktoren sind für das Vorhandensein und die Entstehung von Atmosphären im Raum entscheidend?

Was jedoch unumstritten bleibt ist, dass die Atmosphäre als ein maßgeblich beeinflussender Faktor für die Entstehung oder Umwandlung der im Sozialraum wahrgenommenen Emotionen angesehen werden kann. Das würde bedeuten, dass Atmosphären ein wichtiges Bindeglied zwischen Raum und von Emotionen beeinflussten oder determinierten Handlungsweisen sind.

Strukturell kann man in einer Schule zwischen Räumen unterscheiden, in denen es eine verstärkte Interaktion zwischen SchülerInnen gibt (wie im Flur, während der Pausen, in der Lernwerkstatt oder beim Teamworking während der Lernzeit) und solchen Plätzen, an denen sich nur Lehrkräfte befinden oder während der selbstständigen Lernzeit. In diesem Sinne fungiert die Schule zwar als übergeordneter Spacing-Rahmen für die dort lernenden Akteure, die gemeinsamen Handlungsverläufe und Kontaktsituationen fallen aber höchst unterschiedlich und individuell aus, sodass es zu einzelnen Mikro-Spacing-Konstellationen zwischen SchülerInnen kommen kann. Ein verbindendes Element dieser Struktur ist dabei das implizite Wissen um die anderen Anwesenden von der Lehrer- und Schülerseite, das in einem gemeinsamen Lernprozess vollzogen wird, z. B. Lehrkräfte gestalten den Fachunterricht für die SchülerInnen oder andere SchülerInnen stellen ihr Projekt vor. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass SchülerInnen über die Anstrengung derjenigen LehrerInnen oder SchülerInnen Bescheid wissen und versuchen, den Prozess mitzugestalten und reflektierend darauf einzugehen. Dieses Wissen um die anderen Anwesenden im gemeinsamen Ortskontext kann als ein implizites Element des Spacings von Personen aufgefasst werden, das, unabhängig von der realen gemeinsamen Kontaktsituationen, insbesondere für die raumkonstruierende Synthese von Bedeutung ist. Somit synthetisierten die Menschen vor Ort (oder auch Abwesende im Rahmen von

Erinnerungsprozessen) die Schule möglicherweise als räumliches Gesamtkonstrukt oder auch als übergeordnetes Raumprinzip, in welchem man sich befindet und befand.

Das Erfahren und Wahrnehmen eines Sozialraums ist dabei vom dynamischen Prozess des Spacings, der zuvor oder auch während der Synthese erfolgt, abhängig (Modes 2016, 80). So ändert sich z.B. die Anzahl der einweisenden SchülerInnen während solcher Lernformate, wie Lernwerkstatt oder freie Lernzeit. Es finden in der Schule, und zwar in Sozialräumen, multiple, gleich- und nacheinander ablaufende und sich stets verändernde Spacing- und Syntheseprozesse statt. Der Synthesevollzug erfolgt dabei nicht ohne Beeinflussung. Löw (Löw 2012, 206-207) weist zwar auf ein vorhandenes Bewusstsein und reflexive sowie durch Gefühle gesteuerte Routinen für den Vorgang der individuellen Raumkonstruktion hin, führt aber die spezielle Bedeutung von Gefühlen und Stimmungen für den Akt der Synthese nicht näher aus (Modes 2016, 80). Das bedeutet, dass die räumliche Synthese nicht aus einer neutralen Position heraus erfolgt, sondern unter Einfluss der zum Zeitpunkt der Synthese bestehenden Gefühle und Befindlichkeiten der AkteurInnen. Der wahrgenommene Sozialraum ist dabei immer einzigartig und flüchtig – im Hintergrund der im Moment vorhandenen Emotionen. Auf diese Art und Weise kann beispielweise eine durch Einwirkung der Atmosphäre umgestimmte Person im nächsten Augenblick das sie umgebende Raumgebilde wieder ganz verändert erfahren und wahrnehmen. Die Differenzfeststellung in Bezug auf in Räumen angetroffene Personen kann demnach auch durch Emotionen beeinflusst werden, deren Veränderung durch räumliche Atmosphären im Rahmen des Synthesevorgangs erfolgt. Im nächsten Schritt wird der Sozialraum im Hinblick auf seine konstruierenden Prozesse dargestellt.

4.3 Sozialraum und Prozesse

Der Blick auf die Anderen im Sozialraum ist als symbolisches Vermögen zu betrachten, das von der Position des Wahrnehmenden und derer, die wahrgenommen werden, abhängig ist (Modes 2016, 83). Der in einer räumlichen Umgebung vorhandene Blick auf Differenz, die als Behinderung aufgefasst wird, kann auf Seiten der nicht behinderten Anwesenden emotional vorstrukturiert sein. So sind viele Einstellungen und Befindlichkeiten gegenüber behinderten Menschen beispielweise durch Mitleid und altruistische Annahmen geprägt oder zeigen eher negative Erfahrungen: etwa durch Angst und Unsicherheit, Hass oder Ablehnung. Die Synthese von Sozialräumen und ihre

implizite Wahrnehmung der anwesenden AkteurInnen mit einer Behinderung muss neben den aktuellen im Raum entstehenden emotionalen Befindlichkeiten immer auch im Hinblick auf die bereits bestehenden emotionalen Einstellungen und zugehörigen Bewertungsschemata geschehen, die im Bewusstsein verankert sind.

Wie können die SchülerInnen den Sozialraum erleben? Stellen wir uns einen Raum vor, in dem eine bestimmte Nutzung vorgeschrieben ist und Andere verboten sind. In einer Klasse werden Handys als Lernmittel erlaubt und in anderen Klassen sind sie verboten. Früchtel bestimmt einen solchen Raum als „Regelwerk und Verrechtlichung“ (Früchtel 2013, 214). Typisch für diesen Raum sind natürlich entstandene Macht- und Besitzverhältnisse, die sich zeigen, indem sich Menschen positionieren. Solche Sozialräume werden durch bewachte, manchmal umkämpfte Zugänge, in denen entschieden wird, wer drinnen und wer draußen ist, geöffnet oder geschlossen: Wo sitzen die SchülerInnen mit SPF und wo andere SchülerInnen, mit wem arbeiten sie, gemeinsam oder getrennt? – dies wird maßgeblich durch Macht- und Besitzverhältnisse bestimmt. Hier wird der Sozialraum als Vermachtung bestimmt (Früchtel 2013, 215).

Sozialräume werden auch durch Zuschreibungen charakterisiert. Beispielsweise kann man die Klassenräume in jeder Schule jedes Landes durch bestimmte Merkmale erkennen: in jeder Schulklasse sind Tische, Lernplätze für SchülerInnen sowie Arbeitsplätze für LehrerInnen platziert. Typischerweise sind auch Tafel und Fenster identisch. Die SchülerInnen agieren während des Unterrichts, zusammen oder selbstständig erfüllen sie bestimmte Aufgaben. Sie hören, antworten, schreiben oder rechnen, sie werden von LehrerInnen angesprochen oder nicht angesprochen. Die Regeln, die solche standardisierten Sozialräume „herstellen“, sind generalisiert. Standardisierte Sozialräume werden zum Thema, wenn sie durch „abweichendes“ Verhalten charakterisiert sind. Abweichend wird hier nicht im negativen Sinne dargestellt, sondern ist mit kreativ-gestalterischem Handeln vergleichbar. Das bedeutet, dass solche Sozialräume durch besondere Sozialprozesse und materielle symbolische Komponenten gekennzeichnet sind. Die Ressourcen und Gestaltungsmöglichkeiten der Sozialräume sind erweitert und dies ermöglicht die Erprobung anderer Formen des Unterrichts. Der Sozialraum und seine Leistung für Inklusion in der Mittelschule ist ein mehrstufiger Prozess, der auf fünf Ebenen stattfindet und auf jeder Ebene auch eine Haltung entwickelt (Modes 2016, 17-18).

- Ich mit Mir – Die Ebene der einzelnen Person
- Ich mit Dir – Die Ebene von Person zu Person
- Wir – Die Ebene der Organisation
- Wir und Wir – Die Ebene der Vernetzung
- Alle – Der Sozialraum als Ganzes

Es ist zu erwähnen, dass die fünfte Stufe immer von allen Bildungswesen angestrebt wird und als Ziel der Inklusiven Schule gilt. Alle diese Ebenen gehören zur Orientierung und Fokussierung beim weiteren Vorgehen im Feld und bei der Beobachtung des Sozialraums. Im Folgenden wird das raumtheoretische Konzept im Kontext des Forschungsinteresses dargestellt werden, mit dessen Hilfe später im methodischen Teil navigiert wird.

4.4 Sozialraumorientierung in der Inklusion

Die Sozialraumorientierung wurde ursprünglich in der Jugendhilfe entwickelt. Sie ist in den vergangenen Jahrzehnten zu einem zentralen Bezugsbegriff der Kinder- und Jugendhilfe geworden und ist auch Bestandteil des Fachkonzepts der Sozialen Arbeit und der Behindertenarbeit (Beck 2016, 86). Der Ansatz verfolgt die Idee, „soziale Räume (...) und nicht psychische Strukturen von Menschen“ (Hinte 2001, 77) zu verändern. Grundsätzlich geht es hier nicht darum, die Menschen zu verändern, sondern Arrangements zu schaffen und Verhältnisse zu gestalten, in denen sich Menschen nach ihrem eigenen Lebensentwurf entwickeln können. Der Fokus liegt immer auf der Umwelt, dem Feld, in dem sich die jeweiligen AkteurInnen bewegen.

Viele Sozialwissenschaftler begreifen Sozialraumorientierung als Perspektive und Paradigma. Sie ist weniger eine neue Methode oder ein rein pädagogisches Konzept, sondern sie plädiert vielmehr dafür, dass es eine Verbindung zwischen Raum und handlungsspezifischem Agieren gibt und dass es darum geht, dieses wechselseitige Miteinanderleben für erfolgreiche Sozial- sowie Bildungs- und Kulturarbeit zu nutzen (Hübner 2015, 2).

Um die Sozialraumorientierung besser zu verstehen und zu analysieren, stellen Hinte und Treeß (2007, 146) das Fachkonzept Sozialraumorientierung mit wichtigen Schwerpunkten vor. Ich werde diese Schwerpunkte auf die SchülerInnen und LehrerInnen gleich übertragen. Zentral für dieses Fachkonzept ist die Orientierung an

den Interessen und am Willen der SchülerInnen. Dabei ist es wichtig, sich vor allem auf die Ressourcen jedes einzelnen Kindes und des Sozialraums zu konzentrieren: Können sie gut zusammenarbeiten? Gelingt ihnen die Gruppenarbeitsaufteilung oder fehlt ihnen noch etwas, um gut miteinander kommunizieren zu können? Die LehrerInnen werden durch Kooperation und Koordination möglichst Eigeninitiative und Selbsthilfe der SchülerInnen unterstützen. Für die Zielperspektive Inklusion an Wiener Mittelschulen sind daher zwei Handlungsfelder wichtig:

- Individuum und seine Lebenswelt
- Sozialraum

Für das erste Handlungsfeld sind individuelle Ressourcen, soziale Netzwerke, lokale Ressourcen sowie Partizipation wichtig. Für das Zweite sind es Funktionalität von Unterstützungsstrukturen, Kooperation sowie Vernetzung der SchülerInnen. Für das bessere Verständnis von Sozialraum und schulischer Inklusion bietet sich das raumtheoretische Modell von Iris Beck an (2016). Das Schulraumkonzept lässt es zu, den Sozialraum in einen qualitativen sozialen Funktions- und Entwicklungszusammenhang zu stellen und die gesellschaftlichen Wirkungskräfte mit einzubeziehen, die Raumstrukturen und seine Bestandteile gestalten, formen und reproduzieren. Beck unterscheidet hier vier Dimensionen, die den Sozialraum prägen (Abbildung 4 Das methodologische Modell für Sozialraum als Entwicklungsdimension für die operationalisierbaren Wechselwirkungen zwischen den Feldern):

- Die materiellen Erscheinungsformen
- Interaktions- und Handlungsstrukturen
- Regulationssysteme
- Raumstrukturierende Zeichen und Symbole

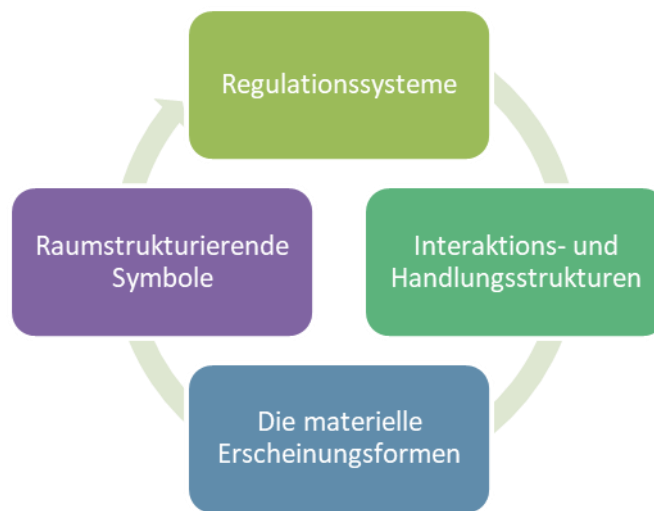


Abbildung 4 Das methodologische Modell für Sozialraum als Entwicklungsdimension für die operationalisierbaren Wechselwirkungen zwischen den Feldern (Modes 2016, 85)

Im Folgenden werden die Dimensionen des Modells dargelegt. Das abgebildete Modell beschreibt mit den vier Quadranten Facetten der Raumvorstellungen, die nach Sturm in ihrer Gesamtheit notwendig sind, um Raum entstehen zu lassen (Sturm 2000, 199).

Die Kreisordnung repräsentiert die multiplen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Quadranten. Im Rahmen des weiterfolgenden empirischen Prozesses (Kapitel 5) entstanden unter Einbezug des Modells von Sturm auch Zeichnungen und Skizzen der Schule Lernwerkstatt Donaustadt, da mir diese Form insbesondere für den allmählichen Zugang zu den räumlichen Repräsentationen und Bedeutungsebenen vor Ort am geeignetsten erschien. Die Skizzen beruhen auf Aufzeichnungen aus den ethnographischen Protokollen und Beobachtungen in der Schule, die im Anschluss an den ersten Feldaufenthalt entstanden sind. Im Folgenden werden einige anhand des Modells von Sturm präzisierende forschungsleitende Fragen zum Forschungsort Schule angeführt, die nach dem ersten Aufenthalt im Feld entstanden sind.

4.4.1 Die materiellen Erscheinungsformen

Unter materiellen Erscheinungsformen wird der uns schon bekannte Unterschied zwischen dem physischen und dem sozialen Raum verstanden. Es geht hier um die lokale „Ökonomie“ des Sozialraums. Pierre Bourdieu (1991) versteht die Sozialräume als ein Ensemble von Feldern, deren Struktur auf die ungleiche Verteilung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals zurückgeht. Die Sozialräume werden

nicht nur durch Güter und Geld strukturiert, sondern strukturieren sich auch aus dem „sozialen Vermögen“ (Beck 2016, 88). Das soziale Vermögen ergibt sich aus der Zahl der sozialen Dienste, dem Angebot der Schule und der jeweiligen Klasse sowie des Vereins. Inklusionstheoretisch geht es um Barrierefreiheit der materiellen Erscheinungsformen des Sozialraums sowie um die Zugänglichkeit zu sozialräumlichen Strukturen. Derzeit gibt es schon mehrere Schulleistungstudien, die berichten, dass die SchülerInnen in Stadtteilen mit einem geringen „sozialen Vermögen“ oft schlechtere Ergebnisse erzielen. Die ungleichen Lebensbedingungen können sich als hindernd auf die Entwicklung, Sozialisation und Bildung der SchülerInnen auswirken, weshalb es eine gesellschaftliche Aufgabe ist, für einen gerechten Ausgleich zwischen ungleich verteiltem „sozialem Vermögen“ zu sorgen. Ob diese Dimension in Wiener Mittelschulen eine Diskussion eröffnet, ist weiter zu erforschen. Es sind folgende Fragen während der ersten Etappe der Forschung im Feld entstanden:

Wo befindet sich die Schule, wie ist ihre Lage innerhalb der Stadt? Beschaffenheit des Gebäudes: hoch, niedrig, verwinkelt oder breite Front? Altes Gebäude oder eher neues Gebäude? Innere Aufteilung, wo befinden sich welche Räume? Wie viele Lehrkräfte und anderes Personal gibt es vor Ort? Ist es eher dunkel oder hell, verschiedene Lichtverhältnisse in Räumen? Wie stehen Möbelstücke innerhalb des Raums, wie sind Tische, Tafel, Schränke usw. platziert?

4.4.2 Interaktions- und Handlungsstrukturen

Die Interaktions- und Handlungsstrukturen bilden die zweite Dimension des Fachkonzeptes Sozialraumorientierung. Sie ist durch gesellschaftliche Produktion, Aneignung des Raumes durch Menschen, durch spezifische lokale Machtverhältnisse und durch kommunale Traditionen und Identitäten strukturiert.

Wie schon erwähnt, ist der Sozialraum gesellschaftlich produziert, entfaltet jedoch auch eine eigene Wirkung im Kontext menschlicher Nutzung. Den Sozialraum kann man auch als Endprodukt des menschlichen Zusammenwirkens bezeichnen. Laut Markus Schroer ist es wichtig, den Raum als Phänomen weiter zu reflektieren, wobei besonders seine relationale Seite zu beachten ist (Schroer 2012, 176-177).

Wie bereits gesagt, lebt der Raum von Menschen, wird von ihnen geordnet und die Menschen brauchen ihn, um sich zu bestimmen. Aufgrund der entstehenden Machtverhältnisse zwischen Raum und AkteurInnen ergibt sich laut Schroer der Voluntarismus: das Vermögen der Macht erscheint als unbegrenzt (Schroer 2012, 175). In diesem Sinne wirken sich die Machtverhältnisse nicht negativ aus, sondern mit ihrer Hilfe werden Lern- und Erfahrungsräume im pädagogischen Kontext erweitert und dies ermöglicht die Erprobung anderer Formen der Benutzung der Räume. Es entsteht natürlich die zentrale Frage, was oder wer angeordnet wird und wer vielleicht anordnet? Welche Gruppe der SchülerInnen ist benachteiligt? Stehen die Kinder mit SPF zuerst im Fokus und dann alle anderen Schülerinnen oder wird die Gruppe als soziales Gemeinwesen wahrgenommen? Ist die Schule aufgrund ihres Konzeptes oder aufgrund anderer Faktoren bekannt? Wie vollzieht sich ein gemeinsamer Lernprozess zwischen SchülerInnen mit und ohne SPF sowie den Lehrkräften? Wie fühlen sich die SchülerInnen mit SPF während ihrer Anwesenheit im Unterricht sowie außerhalb des Unterrichts? Kommen die Kinder mit und ohne SPF immer in Kontaktsituationen miteinander? Wie reagieren die SchülerInnen ohne SPF dabei? Kommt es auch zu krisenhaften Situationen? Solche Fragen während der Forschung zu beantworten, ist besonders wichtig.

4.4.3 Regulationssysteme

Die Regulationssysteme nach Beck sind die Vermittlungsglieder zwischen dem materiellen Substrat des Sozialraums und seiner sozialen Praxis (Beck 2016, 93): Produktion, Aneignung und Nutzung, die wir im Zuge dieser Masterarbeit als Machtbeziehungen, rechtliche Regelungen, Planungsrichtlinien, soziale, ethische und ästhetische Normvorstellungen verstehen. Die Schule setzt in ihren unterschiedlichen Sozialräumen bestimmte rechtliche und moralische Normvorstellungen und sorgt mit ihren jeweils zur Verfügung stehenden Mitteln für deren Einhaltung. Als Beispiel für ein Regulationsinstrument der Schule kann die Zuweisung institutioneller Ressourcen angeführt werden. Die Frage nach Ressourcenverteilung ist zur Umsetzung von Inklusion erneut zu stellen, damit der Zugang zu Ressourcen geregelt wird. Damit stellen sich die Fragen, wer zu welchen Bedingungen Bildung erwerben kann und wer zu welcher Form von Bildungskapital einen Zugang hat. Es werden in diesem Zusammenhang drei Instrumente eingesetzt:

Die *kinderbezogene Ressourcenzuweisung* erfolgt, wenn nach diagnostischer Begutachtung SPF festgestellt wird und folglich eine besondere Unterstützung für ein Kind notwendig ist (Beck 2016, 93). Das können beispielweise spezielle technische Hilfsmittel, therapeutische Zusatzangebote, Lernbegleitung oder Arbeitsassistenz sein. Es ist hier zu beachten, dass außer Vorteilen die gezielte und individuelle Unterstützung des Kindes auch einige Nachteile mit sich bringt, wie daraus folgende Etikettierung, die das Kind zu einem „Integrationskind“ oder „Gutachterkind“ stigmatisiert. Auf die kindbezogene Ressourcenzuweisung folgt eine sonderpädagogische Klassifizierung, ohne dass damit eine präzise Förderidee verbunden wäre.

Der Vorteil der *institutionsbezogenen Ressourcenzuweisung* als zweites Instrument liegt im Verzicht auf eine diagnostische Begutachtung und somit eine Vermeidung destruktiv wirkender Etikettierungen. Allerdings, wie es viele Schulen in Wirklichkeit zeigen, verweist selbst die Entscheidung der Schule, ein Kind nicht nach dem allgemeinen Schulsondern nach dem Förderschullehrplan zu unterrichten, auf eine immanente Etikettierung. In einem systembezogenen Verfahren wird die Organisationsform – integrative Lerngruppen - festgelegt, unabhängig von der Individuallage der Schülerin oder des Schülers und des familiären und sozialen Umfelds.

Die Nachteile von beiden Instrumenten versucht man mithilfe des Dritten, nämlich der sozialraumbezogenen *Ressourcenzuweisung*, zu beheben. Auf der Basis eines „schulbezogenen Sozialindex“, der auf soziales Vermögen des Sozialraums Bezug nimmt. Die indexbasierte Verteilung beschreibt mehr oder weniger präzise den familiären und sozialen Hintergrund der Schülerlandschaft als ein Kollektiv, nicht aber die individuellen Lebenslagen der SchülerInnen selbst. Weiters sind folgende Fragen zu beantworten: Gibt es besondere Strukturen und Lernrichtlinien, mittels welcher die SchülerInnen mit SPF unterrichtet werden und wer ist dafür zuständig? Findet man in der Inneneinrichtung Hinweise darauf, dass SchülerInnen mit SPF vor Ort beschäftigt werden? Sind alle SchülerInnen unabhängig von einer Behinderung in allen Räumen der Schule anzutreffen? Wird das Konzept der Schule auch im Rahmen der Inneneinrichtung, z.B. durch entsprechende Hinweise auf den Räumen, kommuniziert?

In Sozialräumen wirkt schließlich auch neben allen vorher besprochenen Bestandteilen ein räumliches Zeichen- und Repräsentationssystem. Dies wird im nächsten Schritt der Masterarbeit dargestellt.

4.4.4 Räumliches Zeichen- und Repräsentationssystem

Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird in ihrer Konstruktion im Sozialraum durch Symbole vermittelt. Der Sozialraum wird zu einer Bühne für Individuen, Gruppen und Gemeinschaften und bietet ihnen Ausdrucks-, Selbstdarstellungs- und Orientierungsgelegenheiten an (Schroeder 2016, 95).

Das ist ein Raum der Zeichen, wobei diese Zeichen am Sozialraum haften und gleichzeitig als wichtige Faktoren für die Sozialraumentwicklung gelten. Wir wissen schon jetzt, dass sich auch die Inklusionsschule binnen weniger Jahre in eine Bandbreite vielfältiger Konzepte ausdifferenziert hat, die mehr inhaltliche und organisatorische Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufweisen. Es gibt eine unüberschaubare Anzahl von unterschiedlichen Schulkonzepten und Bildungsplänen, nach denen die SchülerInnen unterrichtet werden. Die Unterschiede zwischen den Schulen derselben Schulform sind meistens größer als zwischen den Schulformen an sich, was natürlich berücksichtigt wird. Es reicht nicht aus, einfach zwei unterschiedliche Schulorganisationsmodelle zu vergleichen und nur oberflächliche Unterschiede zwischen den Schülergruppen aufzuzeigen, sondern es wird eine mehrdimensional strukturierte Analyse der sozialen Schullandschaft benötigt.

Die Medien prägen heutzutage das Image der Schulen. Zumeist konzentrieren sich die Berichte auf die angeblich schweren Verhältnisse: die RegellehrerInnen und IntegrationslehrerInnen werden als überfordert und frustriert oder sogar ausgebrannt beschrieben. Die männlichen Schüler werden als gewalttätig und die Schülerinnen oft als desinteressiert und dümmlich dargestellt. Schüler mit Behinderungen hemmen den Fortgang der anderen SchülerInnen. Die Medien sind in einem erheblichen Maße daran beteiligt, das Bild zu zeichnen und zu produzieren, dass der Unterricht in inklusiven Schulen mit heterogener Schülerschaft äußerst schwierig sei. Die Medien können und müssen das Thema Inklusion entsprechend der gesellschaftlichen Realität platzieren und einen Blickwechsel hin zur angstfreien Betrachtung der Unterschiedlichkeiten ermöglichen.

Sozialraumorientierte Schulentwicklung muss diese vier Raumdimensionen gleichermaßen im Blick haben, wenn sie die inklusive Bildung für alle SchülerInnen

ermöglichen will. All diese Dimensionen teilen die Sozialräume: materiell in reiche und sozial schwache, in barrierefreie und in einschränkende Strukturen; kommunikativ in nachbarschaftliche oder in nicht konfliktfreie Diskursräume; regulativ in mehr kontrollierend-disziplinierende Strukturen oder in solche, die Partizipation und Teilhabe erleichtern; symbolisch in Sozialräume, die als diffamiert oder als lebenswert empfunden werden. Zuletzt sind während der Verschriftlichung des theoretischen Teils folgende forschungsrelevante Fragen entstanden: Hat die Einbindung der SchülerInnen mit SPF vor Ort Modellcharakter? Wie prägt der Aufenthalt in der Schule die Wahrnehmung der anderen SchülerInnen von denjenigen mit besonderen Bedürfnissen? Welche Kontaktsituationen und Interaktionen finden zwischen nicht behinderten und behinderten Schülerinnen statt? Ist die Schule tatsächlich als Ort der Inklusion zu betrachten? Was genau verläuft im Vergleich zu anderen Schulen derselben Kategorie anders? Haben die Ausstattung und das Angebot einen besonderen Einfluss auf die Wahrnehmung von Behinderung?

Ergebnisse dieser Fragestellungen können dann in einem weiteren Schritt, in Bezug auf die vorhandenen Wechselwirkungen und Austauschprozesse der vier Quadrate innerhalb dieses Modells, untersucht werden. Für diese Masterarbeit ist der Einbezug von Emotionen in Sturms exemplarischer Anwendung des Modells, das sich innerhalb des vierten Quadranten vollzieht, von besonderer Bedeutung. Unter der Rubrik Raumrepräsentationssystem stellt sich die Frage nach den Spuren, Symbolen und Zeichen in der materiellen Gestalt des Sozialraums sowie deren Repräsentierung durch kulturelle Ausdrucksformen. Entlang der subjektiven Wahrnehmungsleistung der oder des Raumforschenden geht es um die entsprechenden Nutzungen und Aneignungen der Zeichen und Symbole. So fokussiert sie auch Verbindungen, welche die Forschenden zwischen der Wahrnehmung und den körperlichen Empfindungen verspüren, und nennt als Beispiele Angst und Fremdheit, Wohlbefinden und Vertrautheit (Modes 2016, 90).

Nach der Analyse des Sturm Modells gibt es allerdings zwei große Nachteile: Erstens ist der Einbezug der körperlichen Empfindungen innerhalb seines Beispiels unpräzise. Diese beziehen sich ausschließlich auf die Wahrnehmungen und Empfindungen der Forschenden und lassen die möglichen Emotionen anderer Akteure im Sozialraum unberücksichtigt. Zweitens ist die Trennung zwischen objektiver Beschreibung der vorgefundenen räumlichen Arrangements und der subjektiven Wahrnehmungsleistungen, die letztlich die genannten Emotionen generieren, nicht

eindeutig. Sowohl in Löws als auch in Sturms theoretischen Konzeptionen und Sozialraumvorstellungen sind Emotionen zwar als wichtige Gegebenheiten erwähnt, wie sie sich genau auf die jeweilige raumkonstruierende Wahrnehmung und die praktische Raumkonstruktion auswirken, bleibt weitgehend unbeantwortet.

In Bezug auf die Kategorie Raum und Differenz im Rahmen einer theoretischen Verortung sind die Emotionen der Forschenden und der vorhandenen AkteurInnen im Raum respektive, in räumlichen Dimensionen als konstruktiver Bestandteil von räumlichen Herstellungsprozessen aufzufassen. Wenn man davon ausgeht, dass sich Akteure in fortwährenden Prozessen der Raumkonstruktion (mittels Spacing und Synthese) befinden, so sind auch die von den räumlichen Gegebenheiten erzeugten und durch diese veränderten emotionalen Befindlichkeiten in raumanalytischen Fragestellungen zu berücksichtigen, da sie als raumbildender Faktor fungieren.

Meiner Meinung nach kann man mittels Spacing und Synthese detailliert und ausführlich in Bezug auf räumliche Gegebenheiten und Konstellationen analysieren, welcher Prozess einen weiteren Aufschluss darüber gibt, inwiefern der für die Wahrnehmung vorbereitete bzw. inszenierte Raum die Wahrnehmung der SchülerInnen mit Behinderung beeinflusst und sich genauso auf weitere Handlungsverläufe auswirkt.

Fazit:

In einem Sozialraum wird konsequent auf die Ressourcen, sowohl der einzelnen SchülerInnen als auch der ganzen Klasse, geachtet. Zunächst zu den Stärken des Individuums: Ob eine Eigenschaft eine Ressource oder ein Defizit ist, entscheidet sich im jeweiligen Kontext. Das wurde auch schon im ersten Kapitel „Relationaler Behinderungsbegriff“ erwähnt. Nach bürgerlichen Beschreibungs- und Diagnosekriterien sind zahlreiche Menschen geistig behindert, entwicklungsgehemmt, verhaltensgestört und verhaltensauffällig – in einem anderen Kontext sind die gleichen Menschen kreativ, lebendig, originell, anregend und erheiternd. Behinderung und Raumverhältnisse werden somit als dynamische, prozesshafte und relational aufeinander eingehende Begriffe betrachtet. Bei der Sozialraumorientierung geht es nicht darum, Verhältnisse zwischen Menschen schönzureden, Behinderungen herunterzuspielen, sondern darum, die Handlungsfähigkeit innerhalb benachteiligender Bedingungen zu fördern. Es wurde auch

thematisiert, dass inklusive Sozialräume gleichermaßen individuelle Lebensräume und strategische Handlungsräume mit einer inklusiven Zielrichtung sind.

In Bezug auf die vorliegende Studie werden am konkret lokalisierbaren Ort der Schule verschiedene Sozialräume sichtbar. Dabei sind die AkteurInnen, in diesem Fall alle mit dem Untersuchungsort Schule verbundenen Personen, sowohl aktiv an Prozessen beteiligt als auch selbst Element der jeweiligen Raumherstellung und Raumvorstellung. Im Rahmen der Syntheseleistung, innerhalb der soziale Güter und Menschen zu Räumen verknüpft werden, wird der so hergestellte Raum zu einem Teil der als Wirklichkeit empfundenen Realität. Teil der Raumherstellung ist dabei auch die Feststellung der Präsenz von Differenz in Form einer wahrgenommenen Behinderung bei fungierenden anwesenden Personen. Genauso können Personen mit einer Behinderung andere Anwesende als nicht behindert wahrnehmen. Das bedeutet, dass die Feststellung von Differenz oder die Wahrnehmung von Personen, die in Bezug auf allgemeingültige Normvorstellungen von Körpern und ihren Ausdrucksmöglichkeiten abweichend erscheinen, sowohl ein Teil der Syntheseleistung als auch Element des wahrgenommenen Raums ist.

Daraus folgt, dass Raumherstellung und Differenzierung als prozesshafte Wahrnehmungsleistungen eng miteinander verbunden sind. Die Wahrnehmung von Behinderung als Differenz erfolgt in unmittelbarem Zusammenhang mit der raumkonstruierenden Synthese, sodass davon auszugehen ist, dass die für die Synthese zugrundeliegenden räumlichen Gegebenheiten von Menschen und sozialen Gütern einen Einfluss auf die Wahrnehmung von anwesender Differenz haben. Umgekehrt hat die Differenz (Behinderung in unserem Fall) einen Einfluss auf die jeweilige Raumkonstruktion. Die von AkteurInnen konstruierten Räume sind in der Lage, bestimmte Emotionen hervorzurufen und diese auch zu beeinflussen. Diese Prozesse sind auch konstruktive Bestandteile der Raumkonstitution. In weiterer Analyse von Raumvorstellungen und Differenzfeststellung müssen die daraus resultierenden Emotionen möglichst berücksichtigt werden, da anzunehmen ist, dass die durch die Raumwahrnehmung entstandenen Gefühlslagen Auswirkungen auf jeweilige Wahrnehmung von Differenz haben. Inklusive Schulentwicklung wird von diesen verschiedenen sozialräumlichen Wirkungskräften bestimmt. Beck bestimmt auch Schulentwicklung selbst als eine raumwirksame Gestaltungskraft (Beck 2016, 87). Jede

dieser Raumdimensionen kann soziale Exklusionsprozesse befördern sowie Inklusionsprozesse anregen.

5. Methodenteil

Der Ausgangspunkt für den methodischen Teil hierfür bilden ethnographische Beobachtungen oder Feldnotizen, die in der Wiener Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt durchgeführt wurden, in welcher SchülerInnen mit und ohne SPF gemeinsam lernen. Die Betrachtung dieser sich wechselseitig beeinflussenden Wahrnehmungsweisen von Behinderung, Inklusion und Sozialraum bedarf der genauen Analyse, wie SchülerInnen den Sozialraum wahrnehmen, herstellen und letztlich begreifen. Gleichzeitig gilt es, Vorstellungen von Behinderung und Inklusion als Teile dieser räumlichen Wahrnehmungsweisen zu erfassen. Ein zentrales Anliegen der Masterarbeit ist demzufolge die eingehende Beobachtung, inwiefern sich die Wahrnehmung von Sozialraum und das konkrete Befinden in räumlichen Arrangements, Vorstellungen und Konstruktionen von Behinderung verändern können.

Strukturell kennzeichnend für diese Masterarbeit, die die wechselseitigen Dynamiken in den Herstellungs- und Wahrnehmungsweisen von Sozialraum und Behinderung auslotet, ist dabei ebenfalls die Form einer fortwährenden Wechselseitigkeit: die kommenden empirischen Befunde der ethnographischen Feldforschung und dargestellte theoriegeleitete Überlegungen werden von Beginn an miteinander verzahnt und in Beziehung zueinander gesetzt. Der empirische Gesamtprozess, der den Ergebnissen und Befunden zugrunde liegt, wird im Folgenden detailliert nachgezeichnet.

5.1 Forschungsort, Forschungsfeld, Forschungsraum: Wiener Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt

Die Überlegung, die Gegebenheiten und Situationen innerhalb einer inklusiven Schule mittels einer ethnographischen Feldforschung zu thematisieren, hat ihren Ursprung in meiner beruflichen Tätigkeit als Hortlehrerin in einem Hotel im Jahre 2015, bei der ich viel mit gemischten Gruppen im Sommer gearbeitet habe. Im Kontext meines Masterstudiums Bildungswissenschaften ist die Thematik Inklusion in der Schule von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen von großer Bedeutung, insbesondere hinsichtlich der Verpflichtung, Bildung für alle Schüler auf allen Ebenen zu gewährleisten.

Der Gedanke, die forschungsleitende Fragestellung anhand ethnographischer Forschungsstrategien zu bearbeiten, festigte sich schnell, da die Schule meiner Meinung nach als Untersuchungsfeld mit ihrer Komplexität und des vielfältigen Miteinanders am geeignetsten erschien.

Der konkrete Ort der Feldforschungsphasen, die ausgewählte Schule, Lernwerkstatt Donaustadt, liegt im 22. Bezirk der Stadt Wien. Die Lernwerkstatt Donaustadt führt neun Integrationsklassen der Wiener Mittelschule und zwei Klassen als Aufbaulehrgang (5. bis 8. Schulstufe). Derzeit besuchen ca. 200 SchülerInnen die Schule. Folgende Tabelle dient dazu, diese Schule möglichst genau und auf einen Blick zu beschreiben:

Ort	Bundesland	Schulart	Anzahl der SchülerInnen	Durchschnittliche Klassengröße	Förderschwerpunkte
Wien	Wien	Mittelschule (Jahrgänge 5 bis 10)	Ca. 200 SchülerInnen	24	Lernen, sozial-emotionale Entwicklung, zukünftige geistige Entwicklung

Tabelle 1: Schulinformation

Das Schul-Team besteht aus 21 Regelschulkräften, 12 Integrationskräften und 10 Spezialisten (Religionslehrer (Islam), Tanz-, Yogalehrer usw.). Dank dem ziemlich großen Team, für 200 SchülerInnen sind 42 unterschiedliche Lehrkräfte zuständig (durchschnittlich eine Lehrkraft pro fünf SchülerInnen), werden die SchülerInnen auch am Nachmittag immer betreut und jeder/jede Schüler(in) darf eine Betreuung an allen Schultagen in Anspruch nehmen (Lernwerk Donaustadt Schulprofil 2019). Dies lässt es zu, den Sozialraum als offen und schülerorientiert zu bezeichnen. Im nächsten Schritt werden die Lernformate der Schule analysiert, welche sie als inklusive Schule mit offenen und flexiblen Sozialräumen aussondert.

5.2 Lernformate der Schule

An der Lernwerkstatt Donaustadt spiegeln verschiedene Lernformate die Unterstützung eines Leitbildes wider, das einen auf ein mittleres Leistungsniveau ausgerichteten Frontalunterricht von vornherein ausschließt. Durch folgende Lernformate wird dabei der Individualität aller Lernenden begegnet:

Aktions- und Sozialformen	Umsetzungssetting	Räumliche Anbindung	Grad der Betreuung
Selbstlernphasen	Lernwerkstatt Lernzeit	3 Fachräume (zwei naturwissenschaftliche und ein gesellschaftswissenschaftlicher Raum sowie ein Computerraum) Lernbüro mit individualisierten Plätzen Planung des Tages- und Wochenplanes	Zwei Lehrkräfte mit einer/einem Integrationslehrerin/er Vier Lehrkräfte Förderungslehrkraft nach Plan
Gruppenlernphasen	Lernwerkstatt/Stationenlernen Reflexionsphasen Fachunterricht Mitmachgeschichte	Klassenraum Ganztagsraum Fachraum schulhausweite/außerschulische Lernorte	
Wahl- und Pflichtbereiche	Pflichtunterricht Anteile gibt es in allen Lernformaten	Organisation von Lernlandschaften Lernatelier Fachräume	
Peer to Peer-Learning	In allen Lernformaten plus Bewegungspause Helfersystem in Jahrgangsgemischten Lernteams	Lernatelier	
Kooperatives Lernen	Gemeinsamer Einstieg, Planung, Gestaltung und Auswertung von Unterricht im Rahmen Lernwerkstatt/Lernzeiten Placemat – Methode		

	Teamrat SchülerInnenselbstverwaltung		
--	---	--	--

Abbildung 5 Lernformate

Die Schule Lernwerkstatt verfolgt als Gemeinschaftsschule ein pädagogisches Leitbild, das sich durch eine individuelle Begleitung und Wertschätzung aller Lernenden auszeichnet. Offene, fächer- und jahrgangsübergreifende Lernformate mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung, Kooperation und Eigenverantwortung prägen den Lernalltag, der auf die Ausbildung definierter Kompetenzen ausgerichtet ist. Ziel ist es, den Lernenden eine Lernumgebung bereitzustellen, in der sie sich wohlfühlen und in eigenem Tempo, auf eigene Weise, ihren Lernprozess ganzheitlich (mit-)gestalten und reflektieren können. Die Lehrkräfte agieren in diesem Prozess als LernbegleiterInnen und arbeiten in festen Teams innerhalb ihrer Einheit. An der Schule Lernwerkstatt wird vom Grundsatz ausgegangen, dass alle SchülerInnen verschieden sind und unterschiedliche Begabungen und Fähigkeiten mitbringen. Das zweite Inklusionsverständnis bezieht sich nicht nur auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen sowie unterschiedliche Sozialisierungshintergründe wie Lebensgewohnheiten, sondern auf das gesamte Menschenbild. Der Schultag ist so organisiert, dass individuelle Ressourcen genutzt und die Gemeinschaft durch die Vielfalt bereichert wird. Vor diesem Hintergrund gibt es kein bestimmtes pädagogisches Konzept für die Unterstützung von Kindern mit SPF, die mit den Förderschwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung, Lernen und Sprache einen Anteil von etwa 10% der SchülerInnen im Jahr 2018 ausmachen (Lernwerkstatt Donaustadt 2019).

Insgesamt wird die Begleitung der Lernenden durch positive Ressourcenorientierung gestaltet: jedes Kind findet eine herausfordernde Lernumgebung vor, in der es wachsen kann. Die SchülerInnen werden in dieser Lernumgebung als MitgestalterInnen ihres Lernprozesses betrachtet. In der Lernwerkstatt finden die SchülerInnen einen Raum mit anregenden Materialien, Objekten und Phänomenen. Zum Wahrnehmen und Staunen, angeregt durch eine „Lernlandschaft“, gelangen die SchülerInnen zu eigenen Fragestellungen, Hypothesen, Untersuchungen und Experimenten. Durch sogenannte **Schachtelstunden**– zwei Stunden pro Woche im Stundenplan der 1. und 2. Klassen – wird das Lernen in die Hand der SchülerInnen gelegt. Sie können selbstständig arbeiten und danach ihre Ergebnisse kontrollieren. Im **Atelier** können die SchülerInnen auch ihre

Kreativität und ihr Selbstbewusstsein am Nachmittag fördern, und zwar durch Basteln, Malen und andere Tätigkeiten.

Für das kooperative Lernen eignet sich vor allem **die Placemat- Methode**, bei der die Gruppenmitglieder auf einem größeren Blatt Papier zeichnen. Placemat ist für eine Vierer-Gruppe geeignet: jeder Lernende schreibt seine Gedanken und Fragen bezüglich des jeweiligen Themas in sein Feld, im Außenbereich des Blattes. Die Ergebnisse werden nun gegenseitig in der Gruppe vorgestellt oder durch Drehen des Blattes von den Gruppenmitgliedern gesichtet. Die SchülerInnen einigen sich abschließend auf drei zentrale Fragestellungen der Gruppe, die in dem mittleren Feld des Blattes festgehalten werden.

Die Planarbeit ist eine Methode des individualisierten Lernens, die genauso in den Klassen der Wiener Mittelschule umgesetzt wird. Die SchülerInnen bearbeiten einen über unterschiedliche Zeiträume festgelegten, auf ein oder mehrere Fächer ausgerichteten, Arbeitsplan (befindet sich in Vorlage). Er enthält Informationen über die bearbeiteten Aufgaben und weitere Lernziele sowie selbstbezogene Rückmeldungen über bearbeitete Lernaufgaben. Die Arbeit mit Plänen fördert die Entwicklung der Selbstkompetenz der SchülerInnen in hohem Masse. Die SchülerInnen organisieren ihre Arbeitsprozesse selbstständig und übernehmen Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Sie können die Aufgaben ihrem Lerntempo entsprechend bearbeiten sowie sich mit MitschülerInnen besprechen und Vereinbarungen treffen.

Der Unterricht an der Schule Lernwerkstatt Donaustadt wird hauptsächlich als **Lernlandschaft** gestaltet, in der die SchülerInnen ihre Kompetenzen entwickeln und erproben, sich Wissen in der Landschaft aneignen – also in der gleichen Umgebung, aber auf unterschiedlichsten Niveaustufen. Das bedeutet, dass die LehrerInnen keinen frontalen Unterricht halten, sondern eine Lernlandschaft vorbereiten müssen. Die Themen können vorher mit den SchülerInnen abgesprochen oder selbst vorgegeben werden.

Was mich besonders positiv überrascht hat, ist, dass ein wichtiger Bestandteil des Lernens an der Schule (unabhängig davon, ob es ein individuelles oder kooperatives Lernen ist) die Reflexion von Lern- und Gruppenprozessen nach jedem Unterricht ist. Meistens sitzen alle SchülerInnen auf dem Boden im Kreis und besprechen, wie es ihnen

beim Lernen gegangen ist. Die SchülerInnen haben diese Reflexionsrunde immer gerne angenommen.

Zu Beginn der ersten Feldforschungsphase führte ich ein im Vorfeld schriftlich und mündlich erbetenes Gespräch mit der Regellehrerin sowie der Schulleitung, in welchem ich meine Forschungsinteressen sowie Einzelheiten des geplanten Vorgehens vor Ort ausführlich darlegte. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde besprochen. Direkt nach dem Einverständnis zu meinem Forschungsvorhaben durch die Schulleitung begann die erste mehrtägige Untersuchungsphase. Im Anschluss daran erfolgten über einen Zeitraum von etwa acht Wochen die erste Sichtung der erhobenen Daten und des Materials sowie die ersten Schritte der Auswertung und Analyse.

Im Folgenden werden das Forschungsfeld und seine dazugehörigen Akteurinnen mit Bezug auf das relationale Modell von Martina Löw systematisiert und mithilfe der theoretischen Grundlagen aus dem vierten Kapitel analysiert. Vor dem Hintergrund der dargestellten Rahmenbedingungen und feldspezifischen Voraussetzungen werden im weiteren Prozess die im Material vorgefundenen Phänomene und Auffälligkeiten beschrieben und im Hinblick auf ihre mögliche Bedeutung für den ganzen Prozess dargestellt. Die Schule als Forschungsort ist als Lokalisierung mehrerer, nebeneinander bestehender Räume an einem bestimmten Ort, der geographisch markiert ist, zu begreifen. Das Schulgebäude besteht aus fünf naturwissenschaftlichen Räumen mit dazugehörigen Sammlungs- und Vorbereitungsbereichen für die Lernwerkstatt. Überdies gibt es einen Kunstraum und einen Handarbeitsraum sowie einen Technikraum. Es besteht auch ein Computerraum und ein Raum für die gesellschaftlichen Fachräume der Fächer.

Das Gebäude Schule und sein Interieur unterliegen einer ständigen Veränderungsdynamik durch Umbauten, Umgestaltungsprozesse oder Erweiterungsprozesse. Die Platzierung der im vierten Kapitel erwähnten sozialen Güter erfolgt nach den bestimmten Kriterien der Zweckmäßigkeit; das heißt, das Spacing im Innenbereich geschieht in der Logik einer zielgerichteten Platzierung, die die LehrerInnen und pädagogische Leitung ermöglichen, um den Lernprozess für alle SchülerInnen bestmöglich zu gestalten. Dazu gibt es in jedem Klassenraum eine Rückzugszone, Arbeitstische für Gruppenarbeiten oder für Einzelarbeit sowie eine Lern- und Forschungsecke für Selbst- und Gruppenprojekte.

Das Spacing in Bezug auf die Personen erscheint als sehr komplex. Das personenbezogene Spacing in der Schule stellt ein höchst dynamisches Gefüge dar, in welchem die SchülerInnen miteinander kommunizieren, arbeiten, spielen, in parallel verlaufenden Handlungen miteinander in Interaktion treten und sich bewegen. Wichtig anzumerken ist, dass das Spacing der am Geschehen beteiligten SchülerInnen in der Schule nicht immer freiwillig ist und unterschiedlichsten Motivationslagen unterliegt:

„Sie werden nicht mit allen im Raum sitzen, sie sind zu laut, das macht uns die Arbeit unmöglich. Ich sehe wie die Integrationslehrerin die Tische und die Stühle herrichtet und alle 4 Schüler zum Unterricht einlädt. Der Unterricht beginnt am Gang (...). Ein Schüler baut während des Unterrichts etwas unter dem Tisch. Ich gehe zu ihm, um zu fragen, was er dort baut. Ein Haus, wo er seinen Lernplatz besser machen könnte, meinte er(..)“

5.3 Methodische Vorgehensweise

Im Zeitraum von ungefähr 12 Wochen erstreckte sich der Erhebungsprozess von den frühen Morgen bis in die späten Abendstunden. In dieser Zeit hielt ich sämtliche Beobachtungen, Empfindungen, Eindrücke vor Ort fest. Bevor ich auf die Details des Erhebungsprozesses eingehe, soll die teilnehmende Beobachtung als wissenschaftliche Methode in Kürze beschrieben werden.

5.3.1 Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode nach Werner Thole und Friderike

Unter der teilnehmenden oder ethnographischen Beobachtung wird eine bestimmte Feldforschung verstanden, die darauf abzielt, das alltägliche Leben zu beobachten, aber im Zuge der Untersuchung nicht darin einzugreifen oder Veränderungen zu bewirken. Die produzierten ethnographischen Protokolle ergänzen oder ersetzen auch zumeist mündliche und schriftliche Befragungen wie Interviews, Fragebogenerhebungen oder Gruppendiskussionen (Thole 2010, 29-30). Die teilnehmende Beobachtung ist durch ihr Eintauchen in ein Forschungsfeld dabei für einen eingegrenzten Zeitraum als beobachtende AkteurIn des untersuchten Feldes gekennzeichnet. Im Rahmen dieser Masterarbeit sowie nach den Absprachen mit der Schulleitung wurde der Zeitraum im Ausmaß von 16 Wochen bestimmt.

Die Gründe, warum ich für meine Masterarbeit gerade diese Erhebungsmethode gewählt habe, waren Folgende:

- 1) Das Forschungsfeld als Ganzes sowie die Interpretationen und die Alltagsdeutungen der AkteurInnen sind möglichst nah am Geschehen zu erfassen.
- 2) Im Gegensatz zu anderen qualitativen Forschungsmethoden können hier das situative Setting und die routinierten Interpretationen der Teilnehmenden erhoben werden, wodurch konkrete Szenarien im Feld erläutert, begründet oder reflektiert werden (Heinzel 2010, 30). Auch die Möglichkeit, dabei zu sein und am Geschehen teilnehmen zu können ermöglicht es, insbesondere komplexes und inkorporiertes Wissen der Routine (was oft unbemerkt und als selbstverständlich wahrgenommen wird) in den Blick zu bekommen.
- 3) Die komplexen, sozialen Alltagssituationen, zu welchen auch das Forschungsfeld Schule gehört, kann man durch Befremdung, Beobachtung der AkteurInnen erfassen. Dazu gehören große Flexibilität, alltagsnahe und ganzheitliche Erfassung.

Aus meiner Ansicht ermöglicht die teilnehmende Beobachtung auch die Situation (in diesem Fall in der Schule) meinerseits mit eigenen und von der Schulseite mit fremden Augen zu sehen und die Weltsichten als gelebte Praxis der AkteurInnen zu erkennen. Amann und Hirschauer (1997, 12) beschreiben dieses Phänomen als Beschaffung von einem neuen befremdeten „Verhältnis zu dem (scheinbar) Bekannten und (allzu) Selbstverständlichen“. „Es geht darum, das eigentlich Vertraute zu betrachten als sei es fremd“ (Amann und Hirschauer 1997, 12).

Die Rolle der BeobachterInnen ist dabei, Antworten auf alle gestellten Fragen zu suchen, die schon vorab entworfen wurden. Die Problemfragen wurden im **4. Kapitel „Sozialraumorientierung in der Inklusion“** ausführlich erwähnt. Die wichtige Perspektive der teilnehmenden Beobachtung ist es, die Probleme und Relevanzen erkennen zu können, die den AkteurInnen und allen Anwesenden im jeweiligen Forschungsfeld nicht (mehr) bewusst sind. Die große Herausforderung dabei ist, die Notwendigkeit auf Distanz zu vertrauten Dingen während der Forschung zu halten sowie „methodische Fremdheit“ herzustellen (Musik 2016, 4). Das Ganze bedeutet, die Routine und selbstverständlichen Dinge bewusst als Fremdes und Exotisches zu betrachten, um deren Bedeutungen erkennen und beschreiben zu können.

Zu den Hauptnachteilen der teilnehmenden Beobachtung gehören die Einschränkung der Wahrnehmungskapazität (es wurde bereits oben als die wichtigste Herausforderung dargestellt) sowie die eingeschränkte Objektivität.

Im nächsten Schritt wird die ethnographische Beobachtung an dem Forschungsfeld Schule präziser betrachtet und analysiert.

5.3.2 Teilnehmende Beobachtung am Forschungsfeld Schule

„Unsere Wahrnehmungen sind wie Blasen in einem Topf kochenden Wassers, sie entsteht, wir wissen nicht wann und wo und für wie lange, bewegen sich, platzen, machen anderen Platz“ (Modes 2012, 9)

Die Schule zeigt sich voll mit unterschiedlichsten Beobachtungsszenarien und vielfältigen Beobachtungsaktivitäten. Wie bereits in dem Zitat erwähnt wurde, ist nicht im Vorhinein bekannt, was durch Beobachtung entsteht und nach welchem Szenario alles ablaufen wird.

In diesem Unterkapitel wird zunächst die Entwicklung der Untersuchung mithilfe von teilnehmender Beobachtung in der Schule und im Unterricht skizziert. Anschließend werden verschiedene Forschungsschwerpunkte aufgezeigt und die Ansätze der ethnographischen Forschung unterschieden. In der Schule als ein Forschungsfeld werden die alltäglichen Handlungen und Interaktionen während der teilnehmenden Beobachtung gemacht und dann mithilfe von ethnographischen Protokollen verschriftlicht. Es geht dabei darum, möglichst alle wichtigen Details des sozialen Handelns im System Schule zu erfassen. Es gibt verschiedene Forschungsansätze in der Schulforschung, die mithilfe von ethnographischer Forschung erfolgen. Es wird für diese Masterarbeit nur ein, nämlich der für diese Arbeit relevante, Forschungsansatz „Analyse des Unterrichts und Praktiken des Lehrens und Lernens sowie der sozialen Konstitution des Lernens“ nach Breidenstein (2006) angewandt. Es wird auch hier zwischen zwei Ansätzen zur Erforschung von sozialen Prozessen im Feld des Unterrichts unterschieden (Breidenstein 2006, 13):

- 1) *Kompetenztheoretische Ansätze*: die Anwesenden in der Schule werden als kompetente Darsteller einer spezifischen Kultur betrachtet. Dieser Ansatz erscheint für die Masterarbeit in diesem Fall irrelevant.

2) *Handlungstheoretische Ansätze*: beschreiben (oder zeigen, wie im Falle der Kameraethnographie) der Routine des sozialen Handelns in Schule und Unterricht sowie die Darstellungsformen, Konflikte und Aushandlungsprozesse, die die schulische Wirklichkeit ausmachen, mittels der Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung. Hierzu zählen Untersuchungen nach Breidenstein „Hinterbühne“, „Integration/Inklusion“, „Handwerk des Lernens“ (Breidenstein 2012, 35). Dieser Ansatz erscheint für diese Masterarbeit von besonderer Bedeutung und wird als der rote Faden für die weitere methodische Vorgehensweise angewandt.

In der Studie von Breidenstein (2012) werden schulische oder unterrichtliche Interaktionen so analysiert, dass Ordnungsmuster sichtbar werden. Die Studie nach Breidenstein (2012) fragt danach, was und wie SchülerInnen im Zuge der ethnographischen Untersuchung von Sozialprozessen in der Schule, im Unterricht, tun. Mit dem Begriff „Schülerjobs“ beschreibt Breidenstein (2012) die Schultätigkeit und die Haltung von SchülerInnen gegenüber ihrem Tun. Die Fokussierung auf die Tätigkeiten der SchülerInnen und LehrerInnen in der Unterrichtssituation verhilft dazu, neue Zugänge zu den Problemen der Unterrichtswirklichkeit zu eröffnen (Heinzel 2010, 42-43). Die Kategorie „Schülerjobs“ wird dann im Kapitel 6.1 „Situationsmaps und Maps von Sozialen Welten als Auswertungsmethode“ genauer berücksichtigt und erläutert.

Die teilnehmende Beobachtung in der Schule richtet sich zunächst auf alle schulischen Sozialsituationen und vor allem auf die Peer- und Subkulturen in der Schule, auf verschiedene Differenzierungsprozesse und lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch. Die Grenze zwischen BeobachterInnen und Beobachteten sind sehr fließend: die LehrerInnen beobachten die SchülerInnen und werden ihrerseits von Eltern und Schulleitung beobachtet. Es gibt auch andere soziale Situationen in der Schule, die in der Schule und im Unterricht einem permanenten Prozess der Interpretation und Definition durch die AkteurInnen unterworfen sind (Heinzel 2010, 44).

Es wird in der Literatur oft nicht zwischen der Schule und dem Unterricht als Feldern der teilnehmenden Beobachtung unterschieden, obwohl sie sich beträchtlich unterscheiden. Im Unterricht wird stärker als in der Schule situativ vorgegangen, denn er trägt für die Anwesenden unterschiedliche Situationen in sich, in denen subjektive Deutungen und Bewertungen von Ereignissen vorgenommen werden müssen. Zwischen dem Unterricht

und der Schule wird genauso wie zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Feldern unterschieden. Als teilnehmende Beobachterin mit dem Unterrichtsfeld habe ich damit gerechnet, dass ich, wie alle BeobachterInnen, sozial ziemlich auffällig sein werde:

„In der ersten Klasse herrscht ein geschäftiges Treiben: jetzt ist die selbstständige Lernzeit. Ich gehe an den Tischen vorbei und wollte mich schon auf meinen hinsetzen. Da fragt mich plötzlich ein Schüler, ich solle seine Übung anschauen und ihm mit der Matheaufgabe helfen (..) <<Ein Erwachsener sei in einem Klassenraum automatisch ein Lehrer>>, hat er mir während der Pause gesagt, als ich ihn gefragt habe, wieso er mich angesprochen hat“ (Auszug aus dem Protokoll am Mo 22.1.19, 2)

Die SchülerInnen haben mich danach noch oft gefragt, ob ich verschiedene Fächer beherrsche und ob ich ihnen helfen könnte. Oft haben sie mir, ohne mich anzusehen, ihre Arbeitsblätter während der Pausen gezeigt und fragten nach den Ergebnissen. Ein großer Mensch im Raum gilt automatisch als Lehrperson im Unterricht und soll alle Regeln und Aufgaben kennen. Was bedeutet es für die Rolle der ForscherInnen? Die SchülerInnen sind aktive KonstrukteurInnen der Prozesse in dem Raum: sie agieren und reagieren auf alle Ereignisse. Es ist ein beidseitiger Prozess der Beobachtung: Nicht nur die ForscherInnen beobachten, sondern werden von den SchülerInnen ebenfalls beobachtet (in diesem Beispiel ging es um die Wahrnehmung des Forschenden als Lehrperson). Von diesen gemeinsamen und reflexiven Prozessen der Handlungen im Raum hat auch Wiesemann gesprochen (Wiesemann 2010, 144-145). So wird die Ordnung des Forschungsfeldes strukturiert.

Die SchülerInnen schauen nicht nur, sondern schreiben den ForscherInnen (in diesem Fall mir die Rolle der Lehrerin) eine Rolle zu, und zwar aufgrund zugeschriebener Regeln und Wahrnehmungsmöglichkeiten. Viele Lernformate (im Kapitel 5.2 angeführt) erzeugen verschiedene Beobachtungssituationen, die unvergleichbar sind. Die SchülerInnen übernehmen verschiedene Rollen, entweder nur als ZuhörerInnen oder als aktive MitgestalterInnen des sozialen Prozesses. Der Klassenraum wird zu einem von unzähligen Blicken durchleuchteter und durch diese Blicke gestalteten Sozialraum (Wiesemann 2010, 146).

Die Vermischung von Öffentlichkeit und Privatbereich in der Schule muss auch näher spezifiziert werden. Die Schule befindet sich in einem Zustand zwischen Öffentlichkeit

und Privatbereich, da sie SchülerInnen die Möglichkeit der Konstruktion gibt und somit den Aufenthalt in den Räumen nach Wahl ermöglicht. Im Folgenden wird die schriftliche Fixierung der teilnehmenden Beobachtung betrachtet, nämlich die ethnographischen Protokolle.

5.3.3 Erstellung von ethnographischen Protokollen im Forschungsfeld Unterricht

Der Forschungsprozess der teilnehmenden Beobachtung erfolgt in der Erstellung und Entwicklung von unterschiedlichen Schreibstrategien. Die Beobachtungsprotokolle sind verbalisierte Versionen des praktisch betrachteten Raums (Breidenstein 2006, 32). Es geht darum, das Beobachtete zu verfassen und in die Sprache zu überführen. Das wird in Form ausführlicher und detaillierter Texte erfolgen. Die Verschriftlichung soll nicht nur möglichst objektiv sein, sondern auch in geeigneter Sprache und in dem richtigen Format verfasst werden. Im Zuge des Protokoll-Schreibens führt man sich das beobachtete Geschehen vor Augen und versucht, es so zu gestalten, als ob der Lesende es selbst erlebt hätte. Dafür wird eine gewisse Fähigkeit zum Schreiben benötigt.

Die ethnographischen Protokolle kann man kodieren, neu arrangieren oder zerschneiden, man kann sie den unterschiedlichsten Prozeduren einer qualitativen Datenanalyse unterwerfen. Dadurch werden sie in ein neues, distanziertes Verhältnis zu den anderen Geschehnissen gesetzt (Breidenstein 2010, 32). Das wichtigste Qualitätskriterium der Verschriftlichung liegt in der Ausführlichkeit und Detaillierung des Schreibens. Das Schreiben wird nicht als bloße Verschriftlichung des Geschehens angesehen, sondern es ermöglicht, das Verstehen bestimmter Szenen nachvollziehbar zu machen oder bestimmte Phänomene und Problemstellungen des Forschungsfeldes zu untersuchen. Das ist vielmehr eine analytische Arbeit als eine einfache Beschreibung. Das Schreiben bewegt sich dabei zwischen zwei ineinanderfließenden Grenzen: Prozesse der Distanzierung und reflektierte Analyse des Geschehens. Um den Prozess der Analyse in Gang zu setzen, sollte man selbsterdachte Erklärungen vermeiden. Dies betrifft vor allem solche Erklärungen, die außerhalb der Beobachtungen liegen. Beispielsweise sollte man alle Kommentare bezüglich des Charakters und der Persönlichkeit der SchülerInnen oder anderer Anwesenden im Raum vermeiden, genauso sperrige Beobachtungen, ungewöhnliche Verhaltensweisen oder Defizite der handelnden Personen. Die Reflexion richtet sich dabei auf situative Bedingungen und lokale Logiken (Wiesemann 2010, 34).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Verschriftlichung der Beobachtungen von einer hinreichenden Intensität geprägt sein muss. Wenn während der Beobachtung kurze Sätze im Gedächtnis notiert wurden, sollte anschließend mindestens die doppelte Zeit veranschlagt werden, um das Protokoll der Beobachtungen auszuformulieren (Breidenstein 2010, 36). Folgend müssen auch die Protokolle einen hohen Grad an Detaillierung aufweisen, dabei sind reflektierte Fokussierung auf soziale Wirklichkeit und Prozesse in der Klasse wichtiger als bloße Vollständigkeit. Es wird also eine reflexiv-analytische Haltung gegenüber den eigenen Beobachtungen verlangt. Im nächsten Kapitel wird auf die Beobachtungsaktivitäten der SchülerInnen und LehrerInnen der Wiener Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt eingegangen, Die wichtigsten Merkmale und Bestandteile des dortigen Sozialraums werden bestimmt und für eine weitere Datenanalyse vorbereitet.

5.4 Erste wichtige Ergebnisse der SchülerInnen und LehrerInnen der Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt während der ethnographischen Beobachtung

(...) Hier liegt etwas in der Luft, das mich beruhigt und gleichzeitig berührt. Es gibt mir die Hoffnung auf eine Welt, die von diesem fürsorglichen und zarten Miteinander erfüllt ist“ (Abschnitt aus dem Protokoll am 6.3.19, 10:27)

Bereits nach dem Betreten des Klassenraums wurde mir ausgerichtet, dass hier aufgrund eines bestimmten Konzepts alle SchülerInnen mit SPF und SchülerInnen ohne Beeinträchtigungen gemeinsam lernen. Meines Erachtens beeinflusst es das Wissen und die Wahrnehmung von Behinderung bzw. Differenz maßgeblich. Es ist offensichtlich, dass dies in meinem Fall nicht zutrifft, da ich schon im Vorfeld wusste, um was für eine Schule es sich handelt und welche Kinder hier unterrichtet werden. Im vorliegenden Fall kann davon ausgegangen werden, dass dieses Vorwissen bereits strukturierend in die Sozialraumkonstruktion vor Ort einfließt und dabei die Wahrnehmung von Beobachtungen beeinflusst. Beispielsweise hat Cloerkes (2007) darauf hingedeutet, dass durch die Kontakte zwischen den Menschen mit und ohne Behinderung verschiedene Emotionen bei der Wahrnehmung hervorgerufen werden. Gerade diesen Emotionen wird die entscheidende Rolle in der Raumkonstruktion zugeschrieben. So ist nach Cloerkes bei dem Kontakt mit Menschen mit Behinderung nicht die Häufigkeit der Kontaktsituationen ausschlaggebend, sondern deren Intensität und emotionale Fundierung (Cloerkes 2007, 147).

Des Weiteren nennt der Autor als positive Effekte des Miteinanders die Erwartung einer Anerkennung für entsprechende Kontakte im Rahmen des sozial erwünschten Verhaltens sowie die Verfolgung gemeinsamer wichtiger Ziele und Aufgaben, die beispielsweise während des gemeinsamen Lernens entstehen. Gleichwohl müssen die Kontakte stets auf freiwilliger Basis stattfinden, da der sonst entstehende Zwang eher die Gefahr einer negativen Einstellung begünstigt.

Anhand der Überlegungen zu den Rahmenbedingungen des zeitlich und örtlich begrenzten Kontakts von SchülerInnen mit und ohne SPF am Lernort Schule zeigen sich die Verbindungslinien zwischen der soziologischen Betrachtung der Behinderung in Interaktionssituationen und der Relevanz von räumlichen Dimensionen für diese Situationen. Hierbei müssen in den Schritten die raumsoziologische Perspektive und insbesondere die durch Spacingprozesse generierten und veränderten Emotionen und damit verbundenen Wahrnehmungsmuster von Behinderung mitberücksichtigt werden. Wie es schon im theoretischen Teil erwähnt wurde, können dadurch neue Perspektiven entstehen, und zwar durch den bisher nicht berücksichtigten Zusammenhang zwischen dem Raum und der sozialen Konstruktion von Behinderung. Nach den erfolgten ethnographischen Beobachtungen in der Schule Lernwerkstatt Donaustadt sind folgende wichtige Punkte der teilnehmenden Beobachtung zu beachten:

➤ **Kategorie 1: Flexibilität der Sozialräume**

Nicht das ganze Lernen muss und kann im Lernverband der Klasse erfolgen. In der Einleitung der Masterarbeit wurde im Rahmen des Sparkling Science Projektes „Inclusive Spaces“ erwähnt, dass manche LehrerInnen „Integrationskinder“ segregieren, indem sie diese in Räumen außerhalb der Klasse unterrichten, oder auch durch die Modifikation der Tischstruktur (SchülerInnen mit SPF-Zuschreibung werden nur von IntegrationslehrerInnen unterrichtet). An dieser Stelle soll dazugesagt werden, dass „zu laute“ SchülerInnen auch an Arbeitsplätzen außerhalb der Klasse arbeiten können, genauso wie SchülerInnen, die in bestimmter Situation auf eine leise Lernumgebung angewiesen sind. „Dieser Platz gehört nur mir, da kann ich mich gut konzentrieren und niemanden stören (...)“ (Auszug Protokoll am 19.1.19). Dies signalisiert jedem, dass die Schule auch seine besonderen Bedürfnisse erkennt und sich um diese kümmert. Es zeigt auch das Vertrauen der LehrerInnen in den verantwortungsvollen Umgang der SchülerInnen mit dieser Freiheit. Im Kapitel 5.3.3 Aktuelle Bilanz der teilnehmenden

Beobachtung im Forschungsfeld Schule wurde bereits erwähnt, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben, ihren Sozialraum selbst zu konstruieren, während die Auswahl zwischen öffentlichen (so bezeichne ich in diesem Fall Klassenräume, Frontalunterricht) und privaten (selbstorganisierter Lernplatz, außerhalb des öffentlichen Raums) Räumen erfolgt.

Die privaten Räume verfügen auch über eine flexible Anordnung von Spacing. SchülerInnen in der Mittelschule Lernwerkstatt sind meinen Beobachtungen zufolge meistens flexibel und lernen nach ihrem eigenen Tempo. Es gibt jeden Tag zwei Stunden Pflichtunterricht und danach stehen entweder selbstständiges Lernen (oder demokratisches Lernen), Lerncoaching, Atelier oder Werkstatt am Programm. Dazwischen finden oft unterschiedliche Projekte und gemeinsame Mitmachgeschichten statt, die SchülerInnen mit Hilfe der LehrerInnen organisieren. Diese selbstverständliche rezipierte und reproduzierte dichotome Ordnung von privaten und öffentlichen Räumen kann als ein normativ wirkendes Ordnungs- und Orientierungssystem für SchülerInnen angesehen werden, die ihre jeweiligen Handlungen oder Interaktionen danach orientieren, in welchem Raum sie sich momentan befinden:

“Ich gehe kurz in den Flur, um einen Augenblick andere Schüler zu beobachten. Sogar hier sehe ich wieder eine bunte Mischung: an einem Tisch sitzen zwei Jungen, die gerade Geographie haben und sich mit einem Weltkarte - Puzzle beschäftigen. Einen Tisch weiter sitzt ein Junge und macht eine Hörverstehen-Übung (...) bei der nächsten Tischformation sitzt ein Mädchen und liest ein Märchenbuch. Lesen fällt ihr nicht leicht, aber sie macht das sehr konzentriert und es scheint ihr viel Spaß zu machen...” (Auszug Protokoll am 06.3.19, 2)

Wir beobachten in diesem Beispiel, dass Differenzierung flexibel gestaltet ist, indem verschiedene “Lernecken” durch die LehrerInnen und SchülerInnen organisiert werden. Besonders beliebt ist bei den SchülerInnen die selbstgebaute Höranlage – Lernecke mit einem kleinen CD-Spieler und Kopfhörern, wo sie selbstständig Hörverstehensübungen durchführen können.

Sich in einem öffentlichen Raum mit anderen SchülerInnen zu befinden, bedeutet für SchülerInnen mit SPF, mögliche Beobachtung des normativ wirkenden Verhaltenscodex zu besonders freundlichen und aufmerksamen Reaktionen dieser SchülerInnen zu

erfahren. Man kann nach Modes auch nicht ausschließen, dass SchülerInnen mit SPF diese sozial erwünschten Verhaltensweisen annehmen (Modes 2016, 107). Das heißt, dass ihre empirisch rekonstruierbaren Wahrnehmungsmuster von Behinderung auch unter der normativ wirkenden Erwartungshaltung der öffentlichen Räume im Rahmen der Schule zu erkennen sind. Trotz der allgemeinen Unterscheidung zwischen den privaten und öffentlichen Räumen sind in der Schule Lernwerkstatt Donaustadt oft nur solche Räume zu finden, innerhalb derer eine Überschneidung und Überlagerung bis hin zu einem gleichwertigen Nebeneinander von Öffentlichkeit und Privatheit anzutreffen ist. Das heißt, dass die Wiener Mittelschule als Forschungsfeld eine Sonderstellung aufgezeigt, in der konstruierte Sozialräume einen permanenten Wechsel aufweisen.

➤ **Kategorie 2: Wertschätzung**

“ (...) Vorne, in der ersten Reihe sitzt M. Heute lernt er nicht so gerne und ist oft laut und nervig. Das stört einige beim Arbeiten. Er hört auch der Lehrerin nicht gut zu. Ab und zu ist M. wirklich witzig, sodass alle lachen müssen und dann wird die Situation etwas entspannter. Die Kinder schauen froh aus, wenn M. in der Klasse ist” (Auszug Protokoll am 05.3.19, 3)

Um solche Wahrnehmungen zu ermöglichen, muss im Unterricht ein Platz für Scherze von M. und auch ein Platz für das Lachen seiner MitschülerInnen sein. Nur so lernen M. sowie andere SchülerInnen, sich wertzuschätzen. M. kann auch nur dann lernen, wenn er sich in einem Sozialraum befindet, der ihm eine solche Wertschätzung entgegenbringt. Wenn die SchülerInnen einander in anderen Lernumgebungen oder erfundenen Sozialräumen als im Klassenraum oder im Schulgebäude erleben, so entdecken sie andere Seiten an ihren MitschülerInnen.

T. gilt als Schüler mit besonderem Bedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Das wurde mir sofort durch die Lehrerin gesagt, bevor das Lerncoaching angefangen hat. T. du kannst nicht lesen, setzt dich zu R. er hilft dir. Nein ich will nicht, sagte R, aber die Lehrerin zeigt keine Reaktion darauf, T. schleppt sich langsam durch den Raum und setzt sich vorne neben R. Er kann weniger kognitive Schulleistungen bringen als andere. Nach einiger Zeit erklärt R. dem T. alle vier Fälle im deutschen Satz und wirkt sehr motiviert. (...) Zur Jause gab es wieder kein Brot für einige SchülerInnen. Die Lehrerin ärgert sich: “Nicht schon wieder” andere MitschülerInnen stehen ratlos vor dem leeren Korb. “Wir sollen doch eine Liste gemeinsam führen, wo jeder unterschreibt, wann und wie viel Brot und Marmelade er genommen hat. Einer von uns muss Mittagsdienst haben und

Brot für andere ausgeben und diese Liste machen. "Es ist eine sehr gute Idee" T. „Wir werden es bestimmt umsetzen“ sagte die Lehrerin“. (Auszug Protokoll am 06.3.19, 3)

In der weiteren Auswertung wird deutlicher, dass es in dieser Klasse, sowie in jeder Klasse, ein Lern- oder Arbeits- Problem an irgendeiner Stelle gibt, nicht nur für die SchülerInnen mit SPF. Es wird klar, dass alle Kinder einen besonderen Bedarf aufweisen, um möglichst erfolgreich zu arbeiten und zu lernen. Der Fokus soll aber nicht daraufgelegt werden, dass jemand etwas nicht so gut machen kann, sondern, dass er es trotzdem durchführt, wie etwa, dass jemand trotz seiner Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben Texte liest und schreibt. Dass jemand trotz seiner Begabung in Deutsch als Helfer für andere fungiert und dass jemand für andere etwas tut, obwohl ihm dies schwerfällt, sind ebenso einige Beispiele. Dies wird von den Mitschülerinnen wahrgenommen und geschätzt.

Auch von der LehrerInnenseite erleben die SchülerInnen eine Wertschätzung, wie bereits im Auszug des oben platzierten Protokolls dargestellt wurde. Zusammenfassend könnte man hier sagen, dass nicht jeder von der gleichen Person auch die gleiche Wertschätzung wie andere erfahren muss. Auch hierbei ist die Heterogenität eine Normalität.

➤ **Kategorie 3: Feste Lehrerteams**

Es ist wichtig, anzumerken, dass in der Wiener Schule Lernwerkstatt Donaustadt beide Lehrkräfte in den Erarbeitungsphasen jeweils allen bedürftigen SchülerInnen geholfen haben (die Integrationslehrerin hat nicht nur mit SchülerInnen mit SPF gearbeitet sowie die Regelschullehrerin auch nicht nur mit Kindern ohne diesen Bedarf gearbeitet hat). Alle LehrerInnen sind bei ihrer Aufgabenaufteilung flexibel und eine Lehrkraft kann die Aufgaben der Anderen übernehmen. In erster Linie ist im Team ein professionelles Handeln im Rahmen professioneller Beziehungen, die als solche gelernt und vorbereitet werden müssen, erkennbar (Brünning/Saum 2009, 49). Deswegen benötigen die LehrerInnen auch den Sozialraum für sich selbst. Sozialraum im Sinne von gemeinsamer Vorbereitungszeit, Teambesprechungen und gemeinsamen Entscheidungen.

➤ **Kategorie 4: Lernlandschaften**

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung habe ich unterschiedliche SchülerInnen gesehen. Oftmals ist es geschehen, dass sie während einiger Aufgabestellungen gestöhnt haben und binnen kürzester Zeit schon etwas Neues erkundeten, die Umgebung erforschten – ohne dass es dazu einer Aufforderung bedurfte. Dank der Lernlandschaft, in der sie sich vertieft und auf unterschiedlichsten Niveaustufen, aber im gleichen Umfeld, befinden, sind alle SchülerInnen in den Prozess mit einbezogen. Alle zusammen legen mit den LehrerInnen das Thema und den Zeitrahmen fest. Die Lehrkräfte müssen dabei die Lernziele bestimmen sowie die gewünschten, zu erwerbenden, Kompetenzen der SchülerInnen beschreiben. Es geht in erster Linie nicht darum, eine Frage nach den einzusetzenden Methoden für die unterschiedlichen Lernniveaus zu stellen, sondern vielmehr um die Klärung der Frage, was jede(r) SchülerIn durch die Arbeit an einem bestimmten Thema erreichen soll. Danach wird abgestimmt, welche Zugangswege sowie Sozialformen des Lernens (Gruppen- oder Partnerarbeit, Einzelarbeit) die jeweiligen SchülerInnen brauchen. Oft habe ich in der Praxis SchülerInnen in der Rolle von Tutoren beobachtet, was positiv auf beide im Prozess beteiligte AkteurInnen gewirkt hat.

Während der Beobachtung habe ich noch einige wichtige Elemente der Lernlandschaften herausgefiltert, die eine entscheidende Rolle auf Entstehung und Entwicklung von Sozialräumen haben:

- Die SchülerInnen übernehmen unterschiedliche Rollen. Diese Arbeitsform erzeugt eine positive Abhängigkeit zwischen den Gruppenmitgliedern und fördert die Übernahme von Verantwortung für den individuellen und gemeinsamen Lernprozess. Jedem Schüler wurde vor Beginn der Arbeitsphase eine Rolle zugeteilt, die wiederum in Beziehung zu denen der übrigen Teampartner steht. Je nach Gruppeneinteilung sind folgende Rollen möglich:

Materialist(in)	Besorgt für die Arbeit benötigtes Material
Zeithüter(in)	Achtet auf die verbleibende Zeit und erinnert daran;
Leser(in)	liest die Aufgabenstellungen und schriftliche Ergebnisse

Protokollschreiber(in)	Hält den aktuellen Stand und noch zu erledigende Aufgaben der Gruppe in einem Protokoll fest.
Kritiker(in)	Hinterfragt den aktuellen Arbeitsprozess
Schrittmacher(in)	Achtet darauf, dass die Gruppe beim Thema bleibt und ermuntert die Gruppe zum Weiterarbeiten

Manche Rollen waren eng miteinander verbunden oder wurden während der Arbeit flexibel getauscht. Die Rollenverteilung erfolgt sowohl durch die Lehrkräfte als auch durch die SchülerInnen. Dies setzt hohe soziale Kompetenz von allen Beteiligten voraus und stärkt dadurch den Sozialraum und die Beziehungen zwischen ihnen.

- Ein weiteres wichtiges Element der erfolgreichen Landschaften war die Reflexionsrunde:

Es ist 10 Minuten vor der Pause. Die Lehrerin sagt, dass alle SchülerInnen ihre Materialien aufräumen müssen und zu ihr für die abschließende Reflexionsrunde kommen sollten. Man merkt, dass niemand sich gezwungen fühlte. Manche sind schneller beim Aufräumen, andere brauchen ein bisschen mehr Zeit. „(..) T. ich bekomme langsam Angst, du bist so schlau und schnell bei den Aufgaben“. Plötzlich kommen die anderen SchülerInnen in den Raum für den nächsten Unterricht. Die Lehrerin fragt, wieso seien sie so schnell. Ganz enttäuscht sagt sie: „Wir sind wieder nicht fertig mit der Abschlussrunde und sie findet es schade. Ich bekomme keine Zeit für meine Kinder“ (Auszug Protokoll am 06.03.19)

Es ist immer geplant, in der abschließenden Phase offene Fragen im Plenum zu besprechen und interessante Aspekte zu diskutieren. Auch neue Erkenntnisse in Bezug auf die methodische Vorgehensweise sollten gemeinsam erörtert werden, um diese für alle nutzbar zu machen. Die Reflexion beinhaltet auch oft die Selbst- und Fremdbewertung der Arbeit und geschieht durch die Beobachtungen der LehrerInnen. Das bedeutet, es wird immer der individuelle Lernerfolg mit Gruppenprozessen reflektiert. Die Fragenbögen (von der Mittelschule Lernwerkstatt) findet man als Beilage zur Masterarbeit.

➤ **Kategorie 5: Unterrichtsstörungen**

Die Unterrichtsstörungen gehören zum Alltag jeder Schule, unabhängig davon, welche Klasse, SchülerInnen, Schulform. Ich habe während der Beobachtungen nicht oft Unterrichtsstörungen erlebt und selbst wenn solche eintreten, muss mit diesen kompetent umgegangen werden. Bei der Mittelschule Lernwerkstatt gibt es nicht nur Klassenregeln, sondern auch ein Punkteabzugsprogramm. Mit Klassenregeln wird natürlich schon im Vorfeld präventiv gearbeitet. Man schafft in jeder Klasse Ordnungsstrukturen im Format eines Plakates, die das Schülerverhalten dann in künftigen Unterrichtsstunden lenken. Was aber sehr beeindruckend ist, ist das Punkteabzugsprogramm. Damit alle Klassenregeln von allen Lernenden und Lehrenden durchgesetzt werden können, wird dieses Programm ziemlich erfolgreich umgesetzt.

Ziel ist es dabei nicht, die SchülerInnen über das erwünschte Verhalten zu informieren, sondern den Aufbau positiver Verhaltensweisen sowie die Selbstbeobachtung und Selbstbewertung der SchülerInnen zu fördern. Im Kern geht es darum, dass vorab verteilte Punkte bei einem Verstoß gegen das Regelsystem der Klasse abgezogen werden, aber auch die Möglichkeit besteht, Punkte dazuzubekommen. Der Punktestand wird mit Hilfe einer Magnettafel dokumentiert. Diskussionen mit den SchülerInnen über die Rechtmäßigkeit des Punkteabzugs müssen unbedingt vermieden werden. Wenn eine festgelegte Punktzahl erreicht wird, erhalten die SchülerInnen eine vorab vereinbarte Vergünstigung. Während des kurzen Gesprächs mit einer Lehrerin wurde dieses System am Anfang des Schuljahres überraschend positiv aufgenommen. Die Hoffnung auf mehr Gerechtigkeit und weniger Unruhe wurde von den SchülerInnen begrüßt. Ob die Zahl der Unterrichtsstörungen abgenommen hat, kann ich nicht sagen, da das Punkteabzugsprogramm erst seit einem Jahr eingesetzt wird. Allerdings reagieren die SchülerInnen sehr oft wütend oder irritiert, wenn die LehrerInnen auf die Punkte vergessen. Abschließend kann man zu diesem System sagen, dass es ein hilfreiches Werkzeug ist, wenn es alle LehrerInnen und SchülerInnen konsequent anwenden und damit weiterarbeiten.

➤ **Kategorie 6: Sport und Behinderung**

Sport in den heterogenen Gruppen ist keine Neuigkeit für inklusive Schulklassen. Um den Sportunterricht für alle attraktiv zu gestalten, gibt es mehrere Möglichkeiten. In der Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt verwenden die Lehrer oft kooperative Aufgaben

und Spiele. Besonders anregend und spannend sind die Anforderungen, die sich am individuellen Leistungsvermögen orientieren. Oft bilden die SchülerInnen Tandems, um die Aufgaben möglichst spannend und schnell zu lösen:

„Die Lehrerin fragt D., ob sie zusammen mit S. im Tandem weiter spielt. D. fragte seufzend und enttäuscht, wieso solle sie jetzt mit ihm zusammen durch alle Stationen laufen. Ohne lange zu diskutieren geht das Tandem durch die nächste Station. Unzufrieden macht D. weiter ihre Aufgabe nimmt aber keine Rücksicht auf den Partner. (...) bei allen Stationen, wo kooperative Aufgaben erforderlich sind war D. unmotiviert und hat nachlässig agiert. S. war die ganze Zeit dynamisch, emotional und sehr engagiert. Bei der nächsten Station sollten die Beiden gegeneinander Seil ziehen und hier war D. plötzlich besonders motiviert und wollte unbedingt gewinnen und mit viel Körpereinsatz vorgehen“ (Protokoll Auszug, 14.3.19)

Ausgehend von dem letzten Protokoll könnte man sagen, dass manche SchülerInnen nicht in erster Linie den Wunschpartner im Sportunterricht beiseite wollen, sondern ihre Individualität und Freibewegung zumindest im Sportunterricht zeigen möchten. Sie passen die Regeln an und die LehrerInnen schaffen ein alternatives Angebot, das auch für andere SchülerInnen attraktiv ist. In vielen Fällen wird die Aufgabenfülle für einige SchülerInnen reduziert.

Manche Schüler haben Schwierigkeiten bei dynamischen Spielen, wie Volleyball, sich zu orientieren, deswegen bilden sie Tandems und spielen beispielsweise Federball. Es ist wichtig, die Gruppendynamik im Sportunterricht zu beobachten. Das Verhalten in der Gruppe (wie oben im Protokoll bereits erwähnt wurde) und die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen müssen auch offen thematisiert werden. Es gibt in jeder Klasse besonders ehrgeizige SchülerInnen, für welche die Kooperation längst keine Selbstverständlichkeit ist. Sie müssen einen Blick dafür bekommen, dass individuelle Leistung eine relative Größe ist. Auch unter den SchülerInnen mit Förderbedarf gibt es beliebte und nicht sonderlich akzeptierte SchülerInnen. In der Regel gibt es auch in jeder Gruppe SchülerInnen, die bereit sind, anderen zu helfen bzw. gemeinsam zu arbeiten. Man sollte solche sozial kompetente SchülerInnen auch nicht überfordern. Zum Beispiel wurde die Schülerin D. aus meiner ethnographischen Beobachtung durch die Lehrerin überfordert, da sie die ganze Zeit mit dem gleichen Partner im Tandem war. Bei der Bildung des Tandems oder der Mannschaften helfen wechselnde Auswahlmethoden, beispielsweise nach der Größe, nach der T-Shirt-Farbe, nach dem Geburtstagmonat usw. Selbst wenn

die SchülerInnen wissen, dass das Zusammenstellen regelmäßig nach wechselndem Zufallsprinzip erfolgt, sind sie meistens dazu bereit, zu akzeptieren, dass ihre Mannschaft schwächer ist als die Andere.

Es ist selbstverständlich, dass die Lehrkräfte in inklusiven Schulen sowie in der Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt großen Wert auf SchülerInnen als Persönlichkeiten legen. Die 1b und 1c Klassen, in denen ich jeden Tag verbrachte, hatten acht FörderschülerInnen im Schwerpunktlernen. Es werden oft gerade bei diesen SchülerInnen ihre Talente und besonderen Merkmale übersehen, die zum bescheinigten Behinderungsbild nicht passen wollen. Ich habe während meiner Beobachtungen in der Schule einige Schülerinnen mit Förderschwerpunkt Lernen kennengelernt, die plötzlich in Englisch oder Biologie zu großer Form auflaufen und andere Überraschungen aufzeigen, die vor allem beweisen, dass jeder Mensch einzigartig ist und Talente besitzt. In einem inklusiven Bildungssystem haben Etiketten wie Behinderung oder SPF deshalb ausgedient. Bevor ich mit dem Verfassen dieser Masterarbeit angefangen habe, war ich unsicher darüber, inwiefern ich über Inklusion schreiben und gleichzeitig über Behinderung sprechen kann. Dass in dieser Masterarbeit Begriffe wie Behinderung oder SPF dennoch zu finden sind, hat natürlich wenig mit Inklusion und vielmehr mit der gewachsenen Schulkultur zu tun, in der das Sortieren von SchülerInnen seit Jahrzehnten zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Es gibt also keinen anderen Weg, außer dieses Faktum zu berücksichtigen und zum positiven Voneinander-Lernen zu bringen.

6. Auswertung des ethnographischen Datenmaterials mithilfe von Situationsanalyse nach Adele E. Clarke

Die sogenannte Situationsanalyse basiert nicht nur auf Interviews, auf historischem, visuellem oder anderem Datenmaterial, sondern kann in einem breiten Spektrum von Forschungen verwendet werden. Sie ermöglicht es ForscherInnen, die Untersuchung von Diskursen, Handlungsfähigkeiten, Handlungen, Bildern, Texten oder Kontexten, Vergangenheit und Gegenwart zu verknüpfen - und hochkomplexe Forschungssituationen zu analysieren (Clarke 2012, 23). Aus diesem Grund ist die Situationsanalyse ein nützliches Instrument für die Auswertung aller erhobenen Daten, die ich während meiner ethnographischen Beobachtungen gesammelt habe. Ein wichtiger Grund für die Auswahl dieser Auswertungsmethode ist die komplexe Analyse der Gesamtsituation: Berücksichtigung narrativer, visueller und historischer Diskurse.

Das Hauptziel der Situationsanalyse liegt auf der Findung und Berücksichtigung der Unterschiede, die in der Inklusion und im Sozialraum nicht selten anzutreffen sind. Ein weiteres Ziel dieser Methode ist es auch, bestimmte Situationen von Interesse mittels Re-Präsentation und anschließender Untersuchung der markantesten Elemente in dieser Situation sowie Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren. All dies erfolgt durch die Situationsanalyse (Clarke 2012, 24-25):

- *Situations-Maps*, welche wichtige menschliche, nichtmenschliche, diskursive und andere Elemente der Forschungssituation verdeutlichen und es ermöglichen, die Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren.

In diesen zwei Ansätzen stehen die Handlungen und ihr Basic Social Process im Mittelpunkt der Analyse. Im nächsten Schritt werden kurz die Situations-Maps als Auswertungsmethode beschrieben.

6.1 Situationsmaps und Maps von sozialen Welten als Auswertungsmethode

Diese zwei Maps sind visuelle Darstellungen, die fordern, Dinge neu zu betrachten. Sie sind, wie Clarke sie beschreibt: "Hilfsmittel zur Materialisierung von Fragen" (Clarke 2012, 74). Mapping eröffnet auch Wissenschaftsräume sowie neue Zugänge zur Problematik jeweiliger Situationen. Außerdem kann man sich mit deren Hilfe schneller und einfacher bei der Analyse bewegen als in narrativen Texten. Die Situationsanalyse im Zusammenhang mit der Problematik Sozialraum vertritt den Standpunkt, dass die Räume (in diesem Fall auch der Sozialraum), die für die Menschen existieren, Produkte und Objekte der symbolischen Interaktion sind (Clarke 2012, 103). Im Rahmen der Masterarbeit sind die Interaktionen zwischen LehrerInnen, SchülerInnen sowie dem Sozialraum als Zusammenschluss des Menschlichen und Nichtmenschlichen. Zu den Objekten wird Folgendes gezählt: moralische Prinzipien (Gerechtigkeit, Freundschaft, Unterstützung, Mitleid usw.), soziale (wie SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) und physikalische Objekte (Tische, Stühle, Tafel, Lernecke, Atelier).

Das Menschliche und das Nichtmenschliche stehen ko-konstruktiv zueinander – das bedeutet, dass sie zusammen die Welt und einander konstruieren. Nach Clarke beinhaltet die Handlungssituation folgende Standpunkte und Elemente (Clarke 2012, 113):

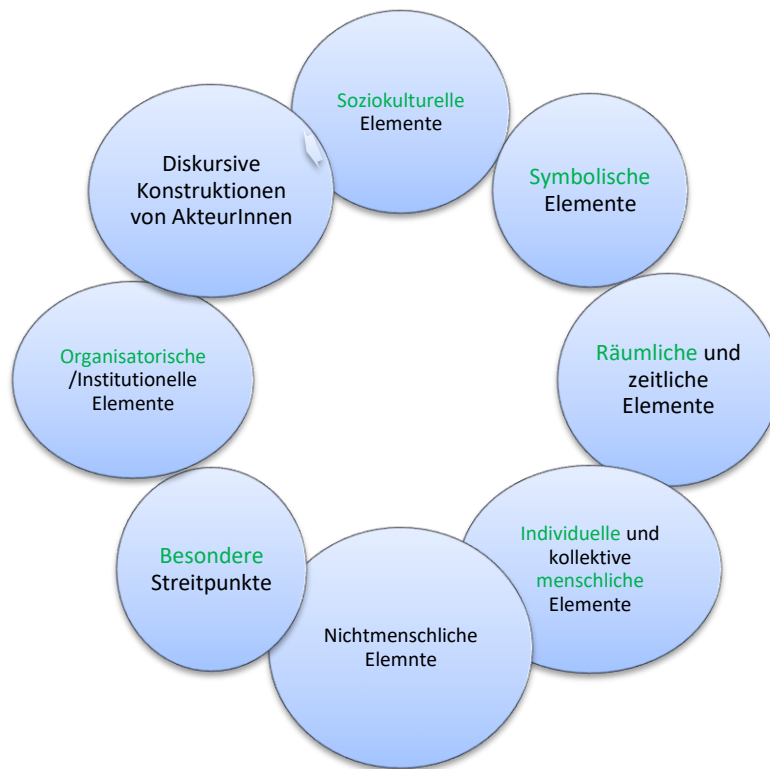


Abbildung 6 “(Nicht)Menschliche Elemente einer Handlungssituation” (Clarke 2012, 113)

Die grundlegende Annahme für die Auswertung von Daten ist, dass alles, was sich in der Situation befindet, beinahe alles Andere auf irgendeine Weise konstruiert und beeinflusst. Bei der Erstellung von Maps sind wichtige Prinzipien der Situationsanalyse zu berücksichtigen. Alle bedeutsamen menschlichen und nichtmenschlichen Elemente in der interessierenden Situation sind im detaillierten Sinne deskriptiv darzulegen. In der Einleitung dieser Masterarbeit wurde schon kurz angeführt, welche Aspekte in der Analyse zu berücksichtigen sind. Wichtig erscheint die rationale Analyse mit Fragen wie: Wer und was zählt in der Situation? Wer und was befinden sich in der Situation? Dann erfolgt die rationale Analyse, wobei jedes Element nacheinander in Relation zu anderen Elementen auf der Karte betrachtet und die Art dieser Beziehung bestimmt wird (Clarke 2012, 125).

Eine geordnete Arbeitsversion eines abstrakten Situationsmaps beinhaltet: menschliche, nichtmenschliche, materielle und symbolische Elemente. Diese müssen so dargestellt werden, wie sie faktisch in der Situation sind und durch Analytiker definiert werden. Nichtmenschliche Elemente konditionieren Interaktionen in der Situation strukturell durch ihre spezifische Handlungsmacht, Eigenschaften und Erfordernisse. In geordneten

abstrakten Situationsmaps kann man folgende Ordner verwenden: räumlich, zeitlich, technisch, arbeitsbezogen, gefühlsbezogen, moralisch, ästhetisch usw. (Clarke 2012, 127-128). Die ausgewählten Kategorien hängen vom jeweiligen Schwerpunkt der Problematik ab.

Hinsichtlich der Erstellung von Situations-Maps lautet die grundlegende Frage:

Wie beeinflusst der Sozialraum die Inklusionsmöglichkeiten von SchülerInnen mit SPF an Wiener Mittelschulen?

Es sind folgende Unterfragen zu beantworten:

- Wie agieren die SchülerInnen mit und ohne SPF im Raum?
- Welche Schwierigkeiten/Probleme/Ausschlüsse entstehen im Raum?
- Auf welche Weise haben die beteiligten SchülerInnen Einfluss darauf?
- Wie kann man eine solche Art von Ausschlüssen verhindern?
- In welchem Licht erscheint die Kategorie Behinderung im Raum?
- Wie wirkt der Raum im Allgemeinen auf SchülerInnen (seine materielle Seite)? Welche Soziale Institutionen waren beteiligt?
- Welche kulturellen Symboliken und Diskurse wurden durch das Zusammenwirken von sozialem Raum und SchülerInnen mit SPF und ohne SPF hervorgerufen?
- Sind die Fragen der inklusiven Bildung für SchülerInnen und LehrerInnen umstritten oder nicht? Wenn ja, für wen? Welche Streitpunkte bestehen noch?

Abbildung 7 Abstrakte Situations-Maps des Sozialraums im Kontext Inklusion: ungeordnete Arbeitsversion

Individuelle menschliche Elemente / Akteure: SchülerInnen mit SPF, SchülerInnen ohne SPF, LehrerInnen, IntegrationslehrerInnen, andere Beteiligte
Kollektive menschliche Elemente: Lehrerteam, SchülerInnen in der Lernwerkstatt, Lernatelier.
Nichtmenschliche Elemente: Inklusionstechnologien/Inklusionstechniken, Placemat – Methode Teamrat, Möbel, Tischformationen von Kindern mit und ohne SPF, Informationstechnologien

Diskursive Konstruktionen nicht-menschlicher Aktanten: Relationales Verständnis von Behinderung, Korrelation, Gleichheit – Verschiedenheit, Vielfalt, Standardisierung, Beweglichkeit und Bereitschaftsnutzung von Sozialraum; Sozialraum als segregierter/integrierter/inklusive Raum, “der Flur ist auch ein Platz fürs Lernen”.
Implizierte Akteure/ Aktanten: Eltern, IntegrationslehrerInnen und SchülerInnen aus anderen Klassen, Koch, Direktorin.
Diskursive Konstruktionen individueller oder kollektiver menschlicher Akteure: Metaphorik der Kinder mit SPF als besonders gutherzig/anders/nicht normal/außergewöhnlich/bisschen langsamer/; Kinder mit SPF sind „gute Schüler“, „langsame Schüler“, ... ; LehrerInnen sind achtsam, „sie mögen alle Kinder“; gleich/mehr mit Kindern ohne SPF arbeiten/mehr mit Kindern mit SPF arbeiten; Stereotype in Bezug auf Kinder mit SPF; Individualismus; achtsamer mit SchülerInnen mit SPF sein; angenehme/angespannte Atmosphäre im Raum; Spielen im Freien; mehr Flexibilität
Politische Elemente: Steigende Anzahl von Integrations-/Inklusionsklassen, mangelnde LehrerInnen-Stellen; (nicht)ausreichende Kapazität in den Klassen
Zeitliche Elemente: Fürsorge/Einzelarbeit/Einzelbetreuung, Vorbereitung der LehrerInnen für den Unterricht, die Zeit beansprucht; Lernzeit pro Schüler(in) Unsichtbare Aspekte der Lernbetreuung – emotionale Betreuung.
Hauptthemen/Debatten: Schwerpunkte auf Bedeutungen und Konsequenzen von Behinderung / zusammenlernen von Kindern mit und ohne SPF
Sozio-kulturelle symbolische Elemente: Inklusion wichtige Richtlinie des Bildungssystems; Landschaftlernen sowie Gruppenlernen sind gute Lernformen; Einzelbetreuung hilft besonders gut bei überforderten SchülerInnen; IntegrationslehrerInnen sowie RegellehrerInnen sind wichtige Berufe; Exklusion – Unterricht am Gang; Überforderung der Lehrerin, kein Vermögen zusammen zu lernen, “Das ist Inklusion”
Räumliche Aspekte: Unsichtbare Bewegungen durch Raum; Aus-, Eintreten von Raum, SchülerInnen machen Sozialraum und Sozialraum macht SchülerInnen;

Sozialraum und Teilhabe; Klassenraumdesigns, Lesesaal, Aula, Flur-Unterricht, Atelier, Lernecke, "Allein-sein im Garten".

Um die Menge der produzierten Daten übersichtlicher darzustellen, wird die Situationsmap als nächstes in eine geordnete Version gebracht (Clarke 2012: 135). Damit in der Analyse kein Kontextwissen verloren geht, wird sie in der geordneten Version nur mit den Elementen, die einen Bezug zum "Inklusiven Unterricht" aufweisen, durchgeführt. Das heißt, dass die Karte durchaus als dynamisch zu betrachten ist. Im Laufe der Analyse können Elemente neu positioniert werden oder wegfallen, je nach ihrer Relevanz für die Fragestellung. Als zentraler Aktant der Fragestellung bleiben der Sozialraum und die an ihn geknüpfte Inklusion.

Aktant A

Sozialraum

Die Idee des Sozialraums verweist auf den ko-konstruktiven Zusammenhang der Herstellung und Aneignungswesen von Raum und SchülerInnen, die sich hier als räumliche Praxis einer Gleichberechtigung und Gleichheit manifestiert. Wie bereits im **Kapitel 5.3.2 "Teilnehmende Beobachtung am Forschungsfeld Schule"** erwähnt wurde, wird der Sozialraum als Hauptaktant nach einem Ordnungsmuster in der Analyse sichtbar. Dieses Muster bilden die Schultätigkeit und die Haltung von SchülerInnen gegenüber ihrem Tun. „Schülerjobs“ in der Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt sind durch SchülerInnen vielfältig dargestellt. Folgende sind die kollektiven menschlichen Elemente:

Kollektive menschliche Elemente

SchülerInnen

LehrerInnen

IntegrationslehrerInnen

Peer-Group

Tutoren (SchülerInnen)

Kollektive menschliche Elemente konstruieren den Sozialraum als flexibel und reflexive erfahrbaren Raum, der auch als temporär angesehen und verlassen wird. Es handelt sich

wiederum um eine vielfältige und raumzeitliche gebundene Erfahrung. Jede(r) Schüler(in) arbeitet je nach Wochenthema und selbstgeschaffenem Plan im eigenen Tempo. Die Lehrperson bildet nur Orientierungsmuster und zeigt verbesserungswürdige Schwachstellen auf. Sie bietet auch Material für weiteres Lernen an und die SchülerInnen bilden jeden Montag Peer-Gruppen, wenn als vierte Unterrichtsstunde die Tutorenarbeit bevorsteht. Jeder sucht sich selbst ein Lernfeld und Lernthema sowie ein Lernteam aus. Selbstständiges Lernen fördert in den gleichen Maßen auch die Organisationsfähigkeiten, um eigenes Lernen kontrollieren und selbstständig gestalten zu können.

Diskurse

Inklusives Lernen und Zusammensein

Externes Lernen und in die Isolation flüchten – Inklusion?

Über die Inklusion in der Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt wurde bereits im 3. und 5. Kapitel ausführlich gesprochen, wobei deutlich wurde, dass die besonderen Lernformate und Gruppenarbeiten ein besonders inklusives Lernklima in den Klassen entstehen lassen. Hier ist ein anderer Aspekt relevant, nämlich "Orte des Schweigens" oder „the big picture“ (Clarke 2012, 123). Diese Orte haben mir ein wichtiges Potenzial für die Forschungsarbeit gegeben. Unter "the big picture" werden nach Clarke jene Aspekte gemeint, die eine immanente Kraft auf die Situation bewirken. Sie sind hochkomplex und nicht unmittelbar beobachtbar, aber haben oft eine große Auswirkung auf den gesamten Forschungsprozess. In diesem Fall habe ich in der Schule Lernwerkstatt Donaustadt oft beobachtet, dass alle SchülerInnen die Möglichkeit nutzen, "isoliert" zu lernen, unabhängig davon, ob sie ein SPF haben oder nicht. Ein Atelier wurde oft von allen SchülerInnen verwendet, da sie dort "ungestört lernen" können, auch ohne LehrerInnen:

"Im Atelier sitzt ein Junge und sammelt das Weltkarte-Puzzle. Er sortiert Länder, Hauptstädte, gesprochene Sprachen und dort wohnhafte Tiere und Vögel. Er ist so tief und konzentriert in seiner Arbeit, dass er seiner Lehrerin nicht zuhört, die wissen wollte, ob er Hilfe braucht. Ohne Antwort von ihm zu bekommen, macht sie die Tür zum Atelier zu und sagt mir, wir machen die Türen immer zu, so können sich unsere Kinder für sich Zeit nehmen".

Die anderen Beispiele wurden bereits im 5.4 Kapitel unter Kategorie Flexibilität der Sozialräume, wo die Beispiele über „Lernen im Gang“² als exklusiv wahrgenommen wurden, da die Kinder nicht zusammen in einem Raum, sondern getrennt voneinander lernen. Während meiner Beobachtungen und Literaturrecherche haben sich viele komplexe Themen ergeben, die meiner Forschung dabei geholfen haben, solche „Orte des Schweigens“ in der Schule nicht als exklusiv zu deuten, sondern diese als Bestandteile eines komplexen Sozialraums zu verstehen. Es ist selbstverständlich, dass gewisse Prozesse in der Schule als Forschungsort sehr wichtig sind. Dazu zählen solche Dinge, wie Lern- und Arbeitsabläufe, die einer konsequenten Regelmäßigkeit und Ordnung unterliegen. Zudem entsteht für kollektive menschliche Elemente immer ein räumliches Ordnungsmuster, das für die Orientierung hilfreich ist und zugleich die partizipatorische Einbindung in das Miteinander und in den gemeinsam erzeugten und erlebten Sozialraum widerspiegelt. Die Schule wird zu einem partizipativ wirkenden Raum, in dem sich die SchülerInnen selbst als Teil einer Raumpraxis begreifen, dem man sich nur schwerlich entziehen kann. Während der Analyse ergeben sich folgende Raumaspekte:

Raumaspekt
Klassenraum
Atelier
Lernlandschaft – besondere Form, die von jedem Schüler selbst organisiert wird. Lernlandschaft ist nie gleich
Gang
Aula
Garten
Sportsaal

Die Schulräume und das dort anzutreffende inklusive Konzept können als räumliches, vorstrukturiertes und erstelltes Ordnungsprinzip aufgefasst werden, anhand dessen sich die Konstruktionen von Raum und der in diesem Raum anwesenden Personen vollziehen. Trotz der Tatsache, dass Raumaneignungsprozesse und

² Im Rahmen des Sparkling Science Projektes „Inclusive Spaces“ wurde oft erwähnt, dass manche LehrerInnen „Integrationskinder“ segregieren, indem sie diese in Räumen außerhalb der Klasse unterrichten, oder durch die Modifikation der Tischstruktur, d.h. SchülerInnen mit SPF-Zuschreibung werden nur von IntegrationslehrerInnen unterrichtet (Buchner 2017, 14 – 16)

Wahrnehmungsleitungen immer individuell sind, stehen die vielfältigen Raumerfahrungen – zusammen/selbstständig/kooperativ/isoliert lernen – unter der Prämisse eines Ordnungsprinzips, das den vorgefundenen Sozialraum als einen miteinander geteilten, miteinander gestalteten und miteinander erlebten Raum hervorbringt. Dieser Partizipationseffekt des gemeinsam erfahrenen Sozialraums bewegt sich dabei zwischen den durch den Sozialraum erzeugten Gefühlen, „miteinander aktiv lernen, fühlen, erleben“ sowie „der Wunsch, allein im Atelier zu lernen, Abstand zu halten, Zeit für sich nehmen“, und verdeutlicht diesen Spannungsbogen von beiden Seiten: zum einen wird der vorgefundene Raum als ganz besonderer, partizipatorisch funktionierender und inklusiver Raum betrachtet und erlebt, zum anderen empfinden sich kollektive menschliche Elemente als Teil desselben, als Teil einer Ordnung, an welcher sie teilhaben, obwohl sie sich nicht im gleichen Raum, wo die anderen sind, befinden. Damit zeigen diese SchülerInnen den anderen, dass sie auch durch eigene Abwesenheit im physischen Raum eine besondere Form des Sozialraums bilden, an der sie beteiligt sind. Letztlich wird jeder einzelne Akteur durch diese Raumaneignungspraxis zu etwas Bedeutungsvollem und Besonderem.

Solche Sozialräume mit einer Form von partizipatorischer Ausstrahlungskraft, die auf eine effektvolle Weise Bedeutungszuschreibungen und Empfindungen berühren, stehen dabei in engem Zusammenhang mit Herstellungs- und Platzierungstechniken, die letztlich diese räumlichen Arrangements bilden. „Ich kann lernen, wo ich will, mit wem und wie ich will“³ weist auf die partizipatorische Wirkung auf, die sich darin manifestiert, dass man sich wohl gefühlt hat, sich frei in den Räumen bewegen konnte und das spezielle Raumerleben wiederholen möchte (Protokoll Auszug, 14.3.19).

Schlüsselereignis

Raumerfahrung als Katalysator der Wahrnehmung

Verkörperter Differenz: (Nicht)Behinderung

Inklusion in Selbstständigkeit

³Auszug aus einem Protokoll am 14.03.19. Die Schülerin sagt anderen, dass sie heute lieber allein im Atelier „was lernen will“. Sie bereitet sich für eine Mitmachgeschichte vor und möchte ihre Rolle allein durchgehen. (Protokoll Auszug, 14.3.19)

Auf Basis der bereinigten, geordneten Situationsmaps können nun die Beziehungen der Elemente untereinander aufgedeckt und analysiert werden. Im nächsten Schritt wird die relationale Analyse des Sozialraums vorgestellt.

6.2 Die relationale Analyse des Sozialraums

Nachdem die Situations-Maps fertiggestellt sind, wird im nächsten Schritt begonnen, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Elementen zu erforschen. Es muss unbedingt die Art der entstandenen Beziehung zwischen Elementen erforscht werden (Clarke 2012, 147). Ein Element kann mit mehreren anderen in Verbindung stehen. Die wichtigsten Relationen kommen in Kreisen vor. Daher ist der nächste Schritt Fragen auf Grundlage der geordneten Situations-Maps zu stellen und die Antworten in Memos festzuhalten. Die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Elementen sind von großer Bedeutung. Es kommt nun zu einer relationalen Analyse der Situations-Maps. Die Vorgehensweise ist hierbei Folgende: Man nimmt jedes Element der Reihe nach vor und prüft die Beziehung zu jedem anderen in der Map enthaltenen Element. Danach muss man das Element dazu buchstäblich in den Mittelpunkt der Map rücken und die Linien zwischen ihm und den anderen Elementen ziehen. Alle Beziehungen und deren Eigenschaften der jeweiligen Verbindung werden beschrieben. Solche entstandenen Beziehungs-Maps helfen in der Analyse bei der Entscheidung darüber, welche Relationen weiterverfolgt werden sollten.

Die relationale Analyse geschieht in der Theorie durch ein zentrales Element, nämlich den "Sozialraum" und seine Praxis, zu dem dann alle vorhandenen Beziehungen in der Karte eingezeichnet werden. Dies wird methodisch so umgesetzt, dass im ungeordneten Situations-Map "Beziehungen" mit dem Label gesetzt werden, sobald in der Beobachtung Informationen über Beziehungen zwischen Elementen sichtbar werden.

Als Vorbereitung für die relationale Analyse ergibt sich folgendes Situationsmap, in der die Beziehungen des Aktanten "Sozialraum" eingetragen sind:

6.2.1 Selbstständig durch Inklusion – Inklusion durch Selbstständigkeit



Abbildung 8 Relationale Analyse Sozialraum (blau-gelb-grün) (eigene Darstellung)

Anschließend an diese Abbildung sollen drei Schlüsselergebnisse genauer erklärt und dargestellt werden. Um diese Abbildung genauer zu erklären, soll zunächst mit dem grünen Feld begonnen werden, da es durch ethnographische Beobachtung als letztes unter diesen drei Feldern entstanden ist.

Im Schlüsselereignis C steht die Inklusion in der Selbstständigkeit, nur durch Inklusion können nämlich alle SchülerInnen unabhängig von Behinderung selbstständig handeln.

Auch wenn zu Beginn nicht alles perfekt funktioniert und ineinandergreift, so hat mir die Motivation und Arbeitshaltung der SchülerInnen gezeigt, dass es sehr wohl ein guter Weg zur Inklusion ist. Die Selbstständigkeit beflügelt die SchülerInnen, das vermittelte Vertrauen in sie stärkt ihr Selbstvertrauen. Die Konstellationen können auch die SchülerInnen als Sozialgefüge miteinbeziehen, die alleine einer solchen Aufgabe nicht gewachsen wären.

Dadurch, dass sich die SchülerInnen am Anfang jeder Stunde mit Hilfe ihrer Übersicht (Mindmap/aktuelle Mappe/Wochenübersicht oder Wochenplan) überlegen, was sie sich für die Stunde vornehmen, wirken sie sehr motivierend auf die SchülerInnen. Die Stundengestaltung ermöglicht es den SchülerInnen, einen eigenen Rhythmus zu finden, mit anderen SchülerInnen in Kontakt zu treten und sich "frei" zu bewegen, ohne dass es andere stört. Dies alles steigert und festigt den Sozialraum zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen. Durch Schülerjobs und Flexibilität der physischen Räume sind die SchülerInnen in der Lage, ihr Lernen und den Sozialraum freiwillig und vielfältig zu gestalten. Es unterstützt sie in ihren Möglichkeiten, selbstständig zu arbeiten, wenn man ihnen nach und nach entsprechendes Handwerkszeug bereitstellt. Es eignet sich dazu unter anderem das kooperative Lernen.

6.2.2 Raumerfahrung als Katalysator

Inklusion und Konzepte zur Gestaltung inklusiver Rahmenbedingungen sind von erheblicher Bedeutung für sozialpolitische Überlegungen und institutionalisierte Formen der Behindertenhilfe. Die bisher dargestellten Prozesse der Herstellung von Räumen und den damit einhergehenden Bedeutungszuschreibungen von verkörperter Differenz lenken den Blick auch auf die Frage, in welchem Zusammenhang der Begriff der Inklusion innerhalb der ko-konstitutiven Herstellungsweisen von Raum und Behinderung gedacht werden kann (Modes 2016, 196). Die inklusive Schule Lernwerkstatt Donaustadt kann, gemessen an sozialpolitischen und pädagogischen Maßstäben, als inklusives Instrument verstanden werden, dessen Ziel die Überwindung sozialer Ungleichheiten und eine damit verbundene verbesserte Teilhabe im Bildungswesen ist.

In der vorliegenden Arbeit kann die Schule eindeutig als ein konkreter Ort, als physisch-materieller Raum, charakterisiert werden, indem die inklusiven Zielsetzungen praktisch umgesetzt und erfahrbar werden. Durch die dortigen Rahmenbedingungen wird es allen

SchülerInnen (mit oder ohne SPF) ermöglicht, ihren individuellen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Lerntätigkeiten auszuführen.

Mit Blick auf Löws relationale Vorstellung von Raum realisiert sich der inklusive Raum durch die räumlichen Herstellungsweisen von Spacing und Synthese, die sich gegenseitig bedingen und gegenseitig benötigen und erst in ihrem Zusammenspiel eine Wirkungsweise entwickeln, die in Bezug auf die Situation in der Schule als inklusiv erlebt bzw. als inklusiv bezeichnet wird. Inklusion ist dabei als räumliche Praxis zu verstehen, deren performative Hervorbringung in Spacing und Synthese erfolgt: so zieht das Spacing als Akt der konkreten räumlichen Herstellung unter der Prämisse der Inklusion bestimmte räumliche Ausstattungspraxis nach sich, z.B. das Vorhandensein des Ateliers, des "Flur-Unterrichts", der "Lernlandschaft oder des Lernecks und andere Raumbezeichnungen sowie Bilder für SchülerInnen mit und ohne SPF oder diverse Informationen. Aussagen der LehrerInnen und von den Kindern selbst, welche mich als Beobachterin und andere Anwesende darauf aufmerksam machen, dass die Räume, die an sich für SchülerInnen mit SPF ausgestaltet wurden, für alle Bedürfnisse offen und zugänglich sind. Es gab auch Schilder und Hinweistafeln mit Beschriftungen "bitte nicht stören" oder "Wir machen jetzt 10 Minuten die Reflexionsrunde"; "Tutorenarbeit" oder "Wir sind im Garten" – dies alles ist Spacing, welches selbstperformative Züge aufweist sowie als Basis bzw. Fundament für Synthese, weitergeführte Herstellung von Inklusion bezeichnet wird.

Die Räume in der Schule, in welchen SchülerInnen mit und ohne SPF lernen und in ihrem kooperierenden, gleichberechtigten Miteinander ein Teil der wahrgenommenen inklusiven räumlichen Praxis werden, sind somit als bewusst platziert und zugleich als flexibel zu verstehen. Es wurde schon im 4. Kapitel erwähnt, dass die Herstellung von Sozialraum und die daraus resultierten Körper-Bedeutungen als konstruktive, dynamische Praktiken zu begreifen sind, in denen die wahrgenommenen Körper Raumvorstellungen beeinflussen und die hergestellten Räume zugleich dazu beitragen, Körpern eine bestimmte Bedeutung zuzuschreiben. Aus diesem Grund stellt sich der Raum als Katalysator, der in der Lage ist, die Situation zu beeinflussen oder sie überhaupt in den Gang zu setzen.

Inklusion als eine performative räumliche Praxis zu denken, innerhalb derer der Raum in Bezug auf die wahrgenommenen Körper und ihre Bedeutungszuschreibungen wie ein

Katalysator funktioniert, ist für die komplexen Überlegungen zu Raum, Körper und Integration als Gedankenmodell zunächst hilfreich.

6.2.3 Verkörperte Differenz – (Nicht)Behinderung

Die Herstellungweisen von Sozialräumen und die Generierung von Körper-Wissen bzw. Körper-Bedeutungen sind als nebeneinander ablaufende und dynamische Praktiken zu verstehen. Die wahrgenommenen Körper beeinflussen die Raumvorstellungen, während die hergestellten Räume zugleich dazu beitragen, Körpern eine bestimmte Bedeutung zuzuschreiben.

Menschliche Wahrnehmung wird von uns selber und unserer Umwelt konstruiert. Bereits in der ersten Forschungsphase, entlang des empirischen Prozesses und der durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen in der Schule, verdichtete sich zunehmend die Erkenntnis, dass der Blick von mir auf die Anwesenden als nicht behindert wahrgenommene SchülerInnen ein besonderer Blick zu sein schien. Seine Besonderheit gründete sich darauf, dass anders als von mir erwartet, keine Differenz festgestellt werden konnte. In der Beobachtung trat jedoch ein interessantes Phänomen schrittweise in den Vordergrund: die von mir erwartete Beachtung der Differenz und mögliche Reaktion auf diese, konnte nicht beobachtet werden. Ich hatte den Eindruck, als würde niemand in der Klasse bemerken, dass man von SchülerInnen mit SPF umgeben war, insbesondere in der Stunde des Lerncoaching oder während der Mitmachgeschichte mit allen Kindern aus den 1. Klassen.

Zum ersten Mal kam in mir der Gedanke auf: In der Bildung sowie in anderen sozialen Bereichen existieren Differenzen ohne Ende – es gibt ein vielfältiges Differenzenfeld in der Bildung, das den Menschen aufgrund seiner Komplexität unbemerkt bleiben lässt, indem ständig neue Verwandlungsprozesse entstehen, die der Mensch nicht verfolgen kann. Das folgende Beispiel aus einem ethnographischen Protokoll unterstreicht zusätzlich die Veränderungen in diesen Bedeutungszuweisungen, in welchen die sich gegenseitig bildende konstitutive Dynamik von verkörperter Differenz und Raum eingebunden ist:

Gegen 13:00 gehe ich die Stiege runter in die Aula, wo besonders in der Pause viele Kinder sind. Ich treffe N. wieder, er hilft der Lehrerin bei der Ausgabe der Jause. Ich setzte mich auf die Stiege, wo ich einen guten Überblick über den Raum habe. N. geht zu allen Kindern in seiner mir schon

bekannten sehr schnellen Art und Weise, fast als würde er rennen und es unglaublich eilig haben. Er ist so schnell bei der Ausgabe, dass ein Brot zufällig auf den Boden fällt, er nimmt es aber sofort und gibt es dem Kind weiter. Außer mir scheint keiner auf diese schnelle Bewegungsweise von N. zu achten, bzw. sie zu bemerken, obwohl sie einfach auffällt. Dann fängt eines der Kinder am Tisch zu tanzen an, so dass alle zu lachen beginnen, die Lehrerin macht aber gleich eine Bemerkung und die Kinder gehen in die Klassen, um die Jause zu essen [...](Auszug aus dem Protokoll am Mo 22.1.19, 2).

Diese Szene verdeutlicht, wie Zuschreibungen im Kontext einer räumlichen Wahrnehmung entstehen und wieder vergehen. Es geht im Beispiel um einen Jungen, der bei der Jause mitgeholfen hat und über den zunächst keine spezifische Aussage zu einer eventuellen Behinderung getroffen wird. Es wird jedoch eine Wahrnehmung geschildert, die sich auf ein Verhalten bezieht, das vom Kind als Helfer bei der Jausenvergabe nicht erwartet wird. Die Beschreibung von N., der sich zwischen den Tischen sehr schnell hin und her bewegt, fast rennt, dass sogar Brot auf den Boden landet. Es ist in Verbindung mit dem vorsichtig formulierten Zweifel meinerseits, ob der Schüler N. den Anforderungen als Helfer gewachsen sei, ein typisches Beispiel für die Bedeutungszuschreibung an eine Person, der aufgrund einer angenommenen körperlich-kognitiven Einschränkung bestimmte Handlungen nicht zugetraut werden. Da die Bewegungsweise von N. in dem Feldprotokoll erwähnt wird, ist davon auszugehen, dass sie nicht den Erwartungen der Beobachterin entspricht. Gleichzeitig wird das Gefühl geschildert, das man es als Einzige im Raum merkt. Während also für die anderen SchülerInnen und LehrerInnen die schnelle Fortbewegungsart von N. in der Beobachtungssituation keine Rolle zu spielen scheint, ruft sie bei mir eine Irritation hervor. Die räumliche Wahrnehmung in der beschriebenen Situation in der Aula steht in engem Zusammenhang mit einer Erwartungshaltung, wie sich die Anwesenden verhalten, d.h. auch wie sie sich innerhalb dieses Raumes bewegen sollten. Die offensichtliche Raum-Körper-Wahrnehmung der anderen Anwesenden, in der die Bewegungsweise von N. innerhalb des Raums nicht als besonders oder abweichend erscheint, führt dazu, dass die eigene Wahrnehmung in Orientierung am Verhalten der anderen Akteure in Frage gestellt wird. Mit meiner Aussage „*obwohl sie einfach auffällt*“ wird zum einen die Verwunderung darüber zum Ausdruck gebracht, dass die beobachtete Fortbewegungsweise der anderen Kinder nicht auffällt. Daraus folgt, dass der eigene konstruktive Wahrnehmungsprozess von Raum und Körper sich dabei am Verhalten der anderen Akteure orientiert. Die Körper sind immer als Teil der raumproduzierten Praxis

zu verstehen. Menschen sind gleichzeitig raumwahrnehmende als auch raumproduzierende Subjekte.

7. Sozialraum und Behinderung: Abschließende Betrachtungen

Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf einer ethnographischen Feldstudie. Der Ausgangspunkt meiner Masterarbeit war die Wiener Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt der ausgewählten Kategorie, in der SchülerInnen mit SPF und ohne im Rahmen einer inklusiven Maßnahme in allen relevanten Lernprozessen gemeinsam tätig waren. Bei den SchülerInnen mit SPF handelte es sich überwiegend um Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Die Datenerhebung während der mehrtätigen Feldforschungsphasen erfolgte durch teilnehmende Beobachtung. Das gesamte für diese Masterarbeit erhobene Material besteht aus Feldprotokollen und Feldnotizen der teilnehmenden Beobachtung, meinem persönlichen Forschungstagebuch. Die Auswertung des Materials erfolgte nach den Prinzipien der Situationsanalyse von Adele Clarke und Erstellung von Situation-Maps.

Es wurde zuerst der relationale Behinderungsbegriff erläutert sowie die inklusive Situation im österreichischen Schulwesen. Im weiteren Verlauf wurde der Sozialraum und seine wichtigsten Bestandteile vorgestellt sowie das Zusammenwirken von Sozialraum und Behinderung. Danach wurde das Forschungsfeld Schule und die dort tätigen Akteure sowie die Prinzipien der Schule erörtert. Der räumliche Kontext der Schule konnte als maßgeblicher Faktor für Wahrnehmungsprozesse und Zuschreibungsmuster an Räume und SchülerInnen herausgearbeitet werden. Im Fokus der Analyse stand die Wahrnehmung von Behinderung durch nicht behinderte SchülerInnen sowie der gestaltete Sozialraum und die Auswirkung von beiden genannten Komponenten auf schulische Inklusion.

7.1 Diskussion

Einen Schwerpunkt der Studie bildet die analytische Betrachtung der wechselseitigen Dynamiken und Konstruktionsprozesse in den Wahrnehmungsweisen von Raum und verkörperter Differenz. Es wurde festgestellt, dass der wahrgenommene Sozialraum in Bezug auf die Begegnung mit verkörperter Differenz und die in diesem Zusammenhang rekonstruierten diversen Zuschreibungs- und Herstellungsweisen von Behinderung die Funktion eines Katalysators hat. Räumliche Wahrnehmungsweisen und die mit diesen in

Zusammenhang stehenden vielfältigen sinnlichen Informationen vermögen in Bezug auf die Bedeutungszuschreibungen an in Räumen anwesende Personen und ihre Körper etwas in Gang zu setzen, zu verändern, möglicherweise zu beschleunigen oder auch neu entstehen zu lassen. Die räumliche Wahrnehmung ist als ein der Differenzkonstruktion vorgängiger Prozess aufzufassen, der die Konstruktion entsprechend einleitet. Auch die von Löw als Spacing bezeichnete räumliche Anordnungs- und Platzierungspraxis von materiellen Gegenständen und Personen ist für die Wahrnehmungsweisen von Raum und Behinderung als Katalysator zu verstehen, der räumliche Wahrnehmungsprozesse steuert, bewusst hervorruft und reproduziert. Behinderung als soziale Kategorie wird auch durch räumliche Wahrnehmung hergestellt. Die Analysen zeigen, dass die Wahrnehmung von verkörperter Differenz und die Auffassung, ob eine Person als behindert/nicht behindert angesehen wird, als eine angeleitete, vorbereitete und institutionsanalytisierte Raumerfahrung gedeutet werden kann. Die im Zusammenhang mit den Beobachtungssituationen entstandenen Befunde geben Hinweise darauf, dass gerade die räumlichen Differenzmerkmale Auffälligkeiten und Bedeutsamkeiten verlieren.

Es ist sinnvoll, die Funktionsweisen der räumlichen Atmosphäre als stärker handlungsdeterminierend und wirksam in Hinblick auf soziale Praktiken zu betrachten, da deren Bedeutung in der raumbezogenen Forschung zu Unrecht vernachlässigt wird. Entsprechend wurde in dieser Arbeit Atmosphäre als räumliche Information konzipiert, die sich grundlegend auf die Wahrnehmung von Räumen auswirkt. Das heißt, dass der aktive Prozess der Raumherstellung untrennbar mit der Wahrnehmung von Atmosphären verbunden ist. Die visuell, auditiv, taktil, gustatorisch und visuell wahrnehmbaren Informationen von Lebewesen und Gütern sind grundlegende, konstitutive Elemente der Raumwahrnehmung. Das untersuchte empirische Material zeigt, dass die atmosphärischen Informationen dafür verantwortlich sind, wie sich Akteure innerhalb der wahrgenommenen Räume fühlen. In diesem Zusammenhang werden Räume von unterschiedlichen Qualitäten und Bedeutungen erkannt und empfunden. Die wahrgenommene Atmosphäre ist als Element des raumherstellenden Prozesses daran beteiligt, inwiefern und in welchem Maße die Person und ihre Handlungen mit der anderen Person als abweichend oder different wahrgenommen werden. Löws Überlegungen in Bezug auf die Bedeutungsweisen räumlicher Atmosphäre können durch die vorliegenden Analysen ergänzt werden. In der Arbeit wird die spezifische Funktionsweise detaillierter beschrieben als bei Löw, nämlich wie der konkrete Vorgang der raumkonstruierenden Synthese und die mit ihm verbundenen

Wahrnehmungsprozesse am Beispiel der ausgewählten Schule erfolgt, so dass der Synthesebegriff im Hinblick auf seine Funktionsweisen und Mechanismen an Schärfe gewinnt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse disziplinär verortet und die Potentiale für die jeweiligen Bereiche kurz benannt, die in dem abschließenden Kapitel dieser Arbeit nochmals erläutert werden.

7.2 Verortung der Ergebnisse

Für die raumsoziologische Theoriebildung konnte Atmosphäre, wie im letzten Kapitel dargelegt wurde, als raumkonstituierendes Element mit spezifischen Effekten konzipiert werden, was gleichzeitig auch eine Ausdifferenzierung von Löws relationalem Raummodell im Hinblick auf den Synthese-Begriff bedeutet. Es ist von entscheidender Bedeutung, Atmosphäre als handlungsbeeinflussende Qualität für soziale Phänomene und Praktiken zu begreifen und bei weiterer Forschung entsprechend mit zu bedenken. In Bezug auf die konstruktivistisch geprägten sozialwissenschaftlichen Zugänge auf Behinderung kann Raum ebenfalls als bedeutsame Kategorie benannt werden, die oft unter dem Sammelbegriff der Kontextfaktoren kaum Aufmerksamkeit erfahren hat. Die Behinderung muss stärker als raumbezogenes und raumabhängiges Phänomen betrachtet werden.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass der Einbezug von Raum als stärker handlungsdeterminierend für die Konstruktion von Behinderung zu begreifen ist. Behinderung sowie der Sozialraum sind relationale Phänomene und wie es in den Ergebnissen der Analyse dargestellt wurde, sind sie situations- und raumabhängig. Die entstandenen Machtverhältnisse über den Raum (ausgebildet durch die Kategorie "Flexibilität der Räume") schattieren die Behinderung, stärken die Individualität der SchülerInnen und betonen den Sozialraum.

8. Diskussion: Inklusion und Sozialraum

Es wurde in der Masterarbeit gezeigt, dass AkteurInnen in unterschiedlichen Situationen sowohl als Elemente der wahrgenommenen Räume fungieren als auch gleichzeitig

Ausgangspunkt für kognitive räumliche Wahrnehmungsprozesse sind. In der Analyse haben Zuschreibungen und Konstruktionen bei der Wahrnehmung von Körpern und Differenzmerkmalen, die an den Körper gebunden sind, eine wichtige Rolle gespielt. Die Masterarbeit macht deutlich, dass die Wahrnehmung von verkörperter Materialität und resultierenden Zuschreibungen und Auffassungen von verkörperter Differenz als Teil räumlicher Herstellungsprozesse und Wahrnehmungsweisen berücksichtigt werden muss. In Bezug auf die in dieser Arbeit aufgezeigten Transformationen von Sozialräumen (ihre Ausbreitung oder Verkleinerung) und Bedeutungszuschreibungen (selbstgestaltete Lernlandschaft, Flexibilität in den Räumen) in der Wahrnehmung von Behinderung am Forschungsort Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt kann die Zuordnungsfunktion auch als Entlastung aufgefasst werden: Das räumliche Arrangement und räumliche Platzierungstechniken von SchülerInnen führen dazu, dass die Einordnung der SchülerInnen als behindert oder nicht behindert nicht als zwangsläufig notwendige Folge der Wahrnehmung erscheint. Dies alles bedeutet, dass die räumliche Wahrnehmung, die Gewohnheit und der Impuls, zwischen behindert und nicht behindert zu unterscheiden, in den Hintergrund gedrängt wird.

Die theoretisch-methodische Annäherung mittels der von Löw konzeptualisierten Auffassung von Raum als einem relationalen Gefäß ermöglicht die Wahrnehmungsweisen von Behinderung zu formulieren. In bisherigen Studien „Bildung, Arbeit und Sozialraum“ von Güles & Wagener (2010), „Sozialräumliche Perspektiven der Jugendarbeit“ von Krisch (2005) sowie im schulischen Bereich, bspw. „Zu der Rolle von IntegrationshelferInnen in Schulklassen“ von Köffer (2014) lassen die Frage, wie Raum als durch die AkteurInnen konstruiertes und dynamisches Phänomen gedacht werden kann, oft unbeachtet. In der Studie „Inclusive Spaces“ (2018) wurde dieser Aspekt beachtet, jedoch wurde die Inklusionsmöglichkeit der SchülerInnen eher als kritisch dargestellt, da die SchülerInnen mit SPF oft im Gang oder außerhalb des Raumes unterrichtet wurden. Der Grund der Vernachlässigung des Nachdenkens über Raum als konstruiertes und dynamisches Phänomen könnte in stark standardisierten Verfahren der Sozialraumanalyse sowie in ihren sehr begrenzten Darstellungsmöglichkeiten in Bezug auf die Bedeutung von Raum liegen. Besonders liegt hier der Fokus in Richtung Reflexion, wie Räume in der Praxis von AkteurInnen mit Behinderung wahrgenommen werden. Anhand von Fragenbögen oder Listen, wird meist das erläuterte Konzept dessen, was als jeweiliger Sozialraum für die behinderte Person angenommen wird, auf dem Papier nicht deutlich bestimmt und aufgefasst. Demgegenüber war meine Intention

für diese Masterarbeit einen Anstoß zu geben nicht nur die raumherstellenden Prozesse, sondern auch stärker die individuellen räumlichen Erfahrungen von Personen zu berücksichtigen. Aus dieser Perspektive wurde der Sozialraum anhand der Spacing-und-Synthese einen lebenswelt- und erfahrungsbezogenen Blick, der präziser Auskunft darüber geben kann, wie und aufgrund welcher Faktoren Räume als Sozialräume mit bestimmten Qualitäten und Eigenschaften wahrgenommen und hergestellt wurden und welche Effekte sie auf die wahrnehmende Personen ausüben können, analysiert.

Die nächste Frage dieser Masterarbeit war ein auf Inklusion und Raum gerichteter Blickwinkel. Inwiefern breitet sich Inklusion durch Platzierungstechniken und Personen mit ihrer Wahrnehmungsweisen diesbezüglich im Sozialraum aus? Der Wunsch und die Vorstellung, Inklusion und inklusive Räume allein mittels einer räumlichen Anordnungspraxis herstellen zu können, scheint sehr wichtig aber dies allein genügt nicht. Der reine Blick auf Platzierung von Personen und Objekten beschränkt Praxis und Umgebung und kann missachtet werden. Was ich am Forschungsort Schule beobachtet habe – hat meine Analyse und Vorstellungen beeindruckt. Anhand des Schülerjobs und der flexiblen Gestaltung von Räumen sind die SchülerInnen in der Lage, ihr Lernen und den Sozialraum vielfältig und selbstbezogen zu gestalten. Es unterstützt sie in ihren Möglichkeiten, selbstständig zu arbeiten oder in kleinen Teams, abhängig von den jeweiligen Wünschen und Vorstellungen. Die SchülerInnen sowie die LehrerInnen sind nicht in einer bestimmten Platzierungstechnik und in einem bestimmten Handlungsmuster gefangen, sondern konstruieren ihren Sozialraum mit der Lernlandschaft selbstständig. In Rahmen dieser Masterarbeit wird ein freiwilliges Austreten von SchülerInnen aus dem gemeinsamen Sozialraum als Inklusion verstanden, da dadurch das Wohlbefinden von allen SchülerInnen deutlich gestärkt wird. Anders formuliert, freiwillige Exklusion wird hier als Teil des inklusiven Sozialraumes verstanden. Diese Perspektive zielt darauf ab, Inklusion als wirksame Räume zu betrachten, die sich im Spannungsfeld von individuellen Raumwahrnehmungen von Personen und übergeordneten räumlichen Praktiken bewegen.

8.1 Raumspezifische Überlegungen zum Behinderungsbegriff

Wie es in dieser Arbeit nicht nur einmal erwähnt wurde, ist der Behinderungsbegriff als komplexe Kategorie kein eindeutiges und klares Phänomen, das einer einheitlichen Auslegung unterliegt.

Im Rahmen dieser Arbeit war es wichtig, diese Kategorie im Zusammenhang mit Wahrnehmungsprozessen zu verstehen. Die in dieser Arbeit verfolgte raumsoziologische Perspektive auf Behinderung und deren Herstellungs- und Wahrnehmungsweisen und die Ergebnisse der empirischen Analyse setzen bei dem von Christian Lindmeier (1993) verwendeten, jedoch nicht näher spezifizierten Begriff der Situation an: so ließe sich Lindmeiers Feststellung präzisieren, dass Behinderung als Wahrnehmungsprozess und Deutungsfolge im unmittelbaren Zusammenhang mit dem situativ-räumlichen Kontext steht. Die Herstellung von Räumen im Hinblick auf spezifische Effekte und Reaktionen, Spacing und zusammenhängenden Syntheseleistungen, anhand denen AkteurInnen die Räume zu wirksamen, mit bestimmten Bedeutungen wahrgenommenen Räumen verdichten, ist als wichtiges Element aufzufassen, dass sich auf den Wahrnehmungs- und Deutungsprozess von Behinderung auswirkt. Nach der Analyse wurde festgestellt, dass Behinderung als Attribut der Sozialraumherstellung in den dargestellten Situationen in den Hintergrund tritt und keine klare Genese⁴ hat, da sie für die Situationen irrelevant erscheint. Behinderung ist kein Signal für Be- und Austreten von Sozialräumen, sondern ein Routine-Begriff: Sie ist zu beachten wie ein altes Grammatikbuch, es stand, dass es eine Behinderung gibt und man solle dies nicht negieren. In Wirklichkeit spielt die Kategorie Behinderung in meiner Forschung eine sekundäre und eher kontextbildende Rolle, was die Wahrnehmungsarbeit aufgrund der vorausahnenden Prozesse manchmal behindert hat.

Somit kann eine solche Herangehensweise die vorherrschenden Vorstellungen, Meinungs- und Wissensdiskurse verunsichern. Aus diesem Grund war es die beste Lösung das relationale Behinderungsverständnis auszuwählen, das weniger strikt und wissenschaftsgenau ist. Relationale Begriffe von Behinderung und Sozialraum stehen in dieser Masterarbeit in Einklang und bilden einen ko-konstruktiven Prozess der Inklusion.

8.2 Die Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt als besonderer Ort. Inklusive räumliche Praxis.

Der Schutz des menschlichen (vor allem kindlichen) Rechts auf Lernen in der Gemeinschaft sowie die Würde der Menschen mit Behinderung sind einige der wichtigsten und größten Herausforderungen, vor denen eine humane Gesellschaft steht. Unsere Gesellschaft profitiert

⁴ Lindmeier nennt keinen „Ist-Zustand“ der Behinderung: Sie hat ihre Genese (Entwicklungsgang), das heißt, dass Behinderung auch ihr Ende hat (S. 17)

von den Menschen, die die Welt mit dem Herzen begreifen. Nach meinen Begegnungen mit den LehrerInnen und SchülerInnen der 1 A, B und C Klassen der Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt und den drei Monaten Feldforschung dort ist meine Hoffnung größer, dass es sich dabei um mehr als eine Utopie handelt. Alle haben das gleiche Ziel, handeln aber vielfältig und wie ein einheitlicher Mechanismus (Protokoll Auszug, 11.3.19)

Anknüpfend an die Ergebnisse dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern die untersuchte Schule als ein besonderer Ort charakterisiert werden kann, der spezifische Räume hervorbringt, die auf die Wünsche und Vorstellungen von SchülerInnen eingehen, die weit über das eigentliche mit einer Schule in Verbindung stehende Lern- und Handlungsspektrum hinausgehen.

Aus der raumsoziologischen Perspektive Löws heraus betrachtet handelt es sich bei der untersuchten Schule um einen Ort, an dem das Spacing als zielgerichtete gemeinschaftliche räumliche Platzierungspraxis eine herausragende Bedeutung einnimmt. Im Vergleich zu anderen Orten befindet sich hier alles im Spannungsfeld zwischen dem geplanten Handlungsmuster und einer Lernmobilität. In Bezug auf den inklusiv ausgerichteten Schwerpunkt einer Lernmöglichkeit für behinderte SchülerInnen hat das intentionale Spacing ebenfalls die Bedeutung eines speziell angelegten Rahmens, innerhalb dessen die inklusiven Absichten umgesetzt werden können. Das bedeutet, dass die spezifische Spacing-Leistung der Schule eine unverzichtbare Funktion für die notwendigen Ressourcen darstellt, die ihrerseits die miteinander geteilten Raumerfahrungen ermöglichen. Das Gelingen der vor Ort stattfindenden inkludierenden Prozesse ist damit in hohem Maße abhängig von den durch das Spacing bereitgestellten Ressourcen und nur durch deren Vorhandensein umsetzbar. Die Schule stellt Räume zur Verfügung, in denen anhand von vorbereitenden und arrangierten Platzierungstechniken implizite, raumbezogene Regeln erzeugt werden. Diese wirken sich in hohem Maße auf die Wahrnehmung und die Herstellung und Konstruktion der SchülerInnen als Personen mit bestimmten Eigenschaften aus. Die Schule ist als ein räumliches Konzept zu verstehen, das Differenzkonstruktionen und damit verbundene Wahrnehmungsmuster zielgerichtet einleitet oder als Eines, in dem bestimmte Differenzierungsprozesse nicht erfolgen und an Bedeutung verlieren. Die Schule ist als ein Ort zu sehen, der in Bezug auf seine für die Wahrnehmung bereitgestellten Räume eine Entlastung im Hinblick auf diese Differenzierungsprozesse bietet und den möglicherweise in alltäglichen

Handlungssituationen verankerten und nicht reflektierten Impuls, zwischen SchülerInnen mit Behinderung und ohne unterscheiden zu müssen, in den Hintergrund treten lässt. Das heißt, dass die Schule in Hinblick auf Differenzkonstruktionen durch sowohl ordnende als auch entlastende (flexible) räumliche Funktionsweisen ein spezifisches Charakteristikum für bestimmte Orte darstellt, die man auch als besondere oder exklusive, außerhalb alltäglicher Erfahrungen liegende Orte bezeichnen könnte.

Eine These dieser Arbeit war, dass die untersuchte Schule, die Räume bereitstellt, in denen sich im Rahmen raumkonstruierender Prozesse wahrgenommene Differenzmerkmale in ihrer Bedeutung verschieben und verändern können. Die Prozesse von Gewohnheiten der Differenzierung, Unterscheidung und Einordnung werden abgeschwächt und irrelevant. Sie treten in den Hintergrund und gleichzeitig treten die Prozesse von Offenheit, Flexibilität und schöpferische Zusammen- und Einzelarbeit in den Vordergrund. Der nächste Schritt für eine vertiefende Untersuchung von Sozialräumen in den Schulen wäre die Betrachtung der entstandenen Gefühle auf Differenzierung und deren Einfluss auf Wahrnehmungsmuster zu untersuchen.

Besondere Orte können Interaktionen ordnen und anhand einer vorbereitenden räumlichen Wahrnehmung zielgerichtet leiten. Ein wesentliches Spektrum der Schule liegt darin, dass dort die Räume geschaffen werden, die maßgeblich daran beteiligt sind, ob und inwiefern Unterschiede zwischen SchülerInnen und LehrerInnen wahrgenommen und konstruiert und infolge dessen Bedeutungen zugeschrieben und zurückgenommen werden können. In Bezug auf die erforschte Schule lassen die resultierenden Praktiken auf die in einem bestimmten räumlichen Kontext entstehende Möglichkeit deuten, Differenzkonstruktionen und Zuordnungsprozesse zu überwinden und positive sowie effiziente Nutzung von Räumen zu schaffen. Die offenen und flexiblen Strukturen des Sozialraums treten in den Vordergrund, wodurch die Orientierungsmaßnahmen an ihrer Bedeutung verlieren und für die Forschung irrelevant werden.

Literaturverzeichnis:

- Beck I. (2016): Inklusion im Gemeinwesen. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Belusa, A., Eberwein H. (1992): Probleme des Lernens und Deutungsmuster – Ergebnisse einer Befragung an Schulen für Lernbehinderte in Berlin. In: Behindertenpädagogik, 31 (2), 162-170.
- Bertelsmann Stiftung [Hrsg.], (2016): Sieben Merkmale guter inklusiver Schule. Verlag Bertelsmann Stiftung
- Bildungsdirektion Wien (2018/19): Schulführer, online abrufbar unter: <https://schulfuehrer.bildung-wien.gv.at/schoolguide/>, zuletzt 08.01.19.
- Bodan, I. (2008): The inclusive classroom – Didaktik im Spannungsfeld von Lernsteuerung und Freiheitsberaubung. In: Ziemer K. Reflexive Didaktik - Annäherung an eine Schule für alle. Athena, 2010, S. 71 – 98.
- Booth T., Ainscow M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Softcover, Julius Beltz
- Böttcher H. (2012): Soziale Räume: ein (neues) Analysefeld? In: vhw 5 / Oktober – November 2012 Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung, Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e.V., Berlin, Vorstand: Peter Rohland, S. 272-274.
- Breidenstein G. (2012): Ethnographisches Beobachten, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Buchner T. & Crubich R. (2017): Inklusive Spaces – SchülerInnen erforschen die sozialen Räume an ihren Schulen. In: Buchner, Tobias, Koenig, Oliver & Schuppener, Saskia (Hg.): Inklusive Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 159-171.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): „E-Learning für Inklusion“ Nutzung und Einsatz von digitalen Lernangeboten in der Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen, MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung, Essen.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Bildung (2019): Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF), zuletzt abgerufen unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_23.html, am 26.3.19.

CIS Community Integration Sonderpädagogik (2019): Übersicht: SchülerInnen mit SPF an APS, Schuljahr 2016/17, online abrufbar unter: <https://www.cisonline.at/ueberblick/statistik/>, zuletzt am 26.3.19.

Clarke Adele E. (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden.

Dederich, M. (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 15-40.

Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V. (2011) (Hg.) Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum. DV 35/1 AF IV. URL: <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2011/dv-35-11-sozialraum.pdf>. Zuletzt abgerufen am 21.12.18.

Feyerer E. (2012): Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. Workshop der „ARGE Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft, Innovative Lehr- u. Lernkultur Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz. Abrufbar unter: http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/08/Beitrag_Feyerer.pdf. Zuletzt abgerufen am 29.09.18

Früchtel F., , Budde, W., , Cyprian G. (2013): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken, Springer VS.

Güles O., Wagener T., Wagner R. (2010): Bildung, Arbeit und Sozialraum. Zum besonderen Handlungsbedarf in benachteiligten Quartieren. In: Informationen zur Raumentwicklung, Heft 2/3.2010, Bonn, S.111-127.

Halbmayer E., Salat J. (2011): Ethnographie als Prozess der Datenerhebung, Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien, online abrufbar unter: <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-51.html>, zuletzt am 29.09.18 abgerufen.

Heimlich, U. (2003): Integrative Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S.195.

Heinzel F., Thole W. (2010): Auf unsicherem Terrain Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Hinte, Lüttringhaus, Oelschlägel (2001). Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. (S.74-81). Münster: votum-Verlag

- Hinte W., Treeß H. (2007): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Hübner K. (2015): Der Sozialraum als Bildungslandschaft – Wie sozialraumorientierte Kulturelle Bildung zur Teilhabe befähigt. In: Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/sozialraum-bildungslandschaft-sozialraumorientierte-kulturelle-bildung-zur-teilhabe> (letzter Zugriff am 26.12.2018)
- Kessl F. & Reutlinger Ch. (2010): Sozialraum: Eine Einführung. GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Köpfer A. (2017): Schulische Inklusion zwischen Differenzen und Differenzsetzungen – Annäherungen an Raumproduktion und Raumaneignung im Kontext professioneller Kooperationsprozesse. *Zeitschrift Für Inklusion*, 1(4). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/452>
- Inclusive Spaces (2018): SchülerInnen erforschen die sozialen Räume an Neuen Mittelschulen im Kontext von Inklusion. Projektbeschreibung, abrufbar unter: https://www.sparklingscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page%5bid%5d=789, zuletzt am 29.09.18 abgerufen.
- Kricke M., Reich K., Schanz L. & Schneider J. (2018): Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau, Julius Beltz.
- Löw, M. (2012): Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums. In Kessl, F. & Otto, H.-U. (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 81-100.
- Modes, M. (2016): Raum und Behinderung. Wahrnehmung und Konstruktion aus Raumsoziologischer Perspektive. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Musik Ch. (2016): Die Ethnographie als reflexive Praxisforschung. Social Competence in Action: Inter- und transdisziplinäre Erkundungen im Dreieck Praxis, Conference: 10. Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen FFH 2016, Wien.
- Sander A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen - zur Begründung des Themas. In: Schnell, I. [Hrsg.]; Sander, A. [Hrsg.]: Inklusive Pädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2004.

- Schroeder J. (2016): Schule, Gemeinwesen und Inklusion. Möglichkeiten und Grenzen sozialraumorientierter Schulentwicklung. In: Beck Iris: Inklusion im Gemeinwesen. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, S. 85-87.
- Schroer, M. (2012): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a.M., Suhrkamp, S. 174-184.
- Trasher, Frederic M. (1973, orig. 1927): The Gang. University of Chicago Press: Chicago.
- Wilhelm M. [Hrsg.], Eggertsdottir R. & L. Marinossion G. (2006): Inklusive Schulentwicklung Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim: Beltz.
- Wiesemann J. (2010): Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule: Die Beobachtung der Beobachter. In: Heinzl F. / Thole W., Auf unsicherem Terrain Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Statistik Austria, Schulstatistik 2014: Bildung in Zahlen 2014/15. Schlüsselindikatoren und Analysen, abrufbar unter: https://gemeindebund.at/website2016/wp-content/uploads/2017/05/bildung_in_zahlen_201415_schluesseelindikatoren_und_analysen.pdf, zuletzt am 20.8.19 abgerufen

Abbildung 2 Stangier, S. (Hrsg.); Thoms, Eva-Maria (Hrsg.): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr, S.21

Abbildung 3 Modes M. (2016): Raum und Behinderung. Wahrnehmung und Konstruktion aus raumsoziologischer Perspektive, transcript Verlag, Bielefeld, S.85

Abbildung 6 Clarke Adele E. (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden. S.113

I Zusammenfassung

Diese Masterarbeit befasst sich mit dem Sozialraum im Zuge der Inklusion an der Wiener Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt und seinen Möglichkeiten und Grenzen, sowie Perspektiven für SchülerInnen und LehrerInnen. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Raum und der Art, wie sich die Menschen wahrnehmen? Anhand der raumsoziologischen Theorien von Martina Löw und Marie-Theres Modes werden die Räume als Katalysatoren betrachtet die Auswirkungen auf den Sozialraum und Behinderung haben. Im Sozialraum wird weniger auf materielle Ressourcen geachtet. Zentral sind vielmehr die Prozesse, in denen Räume entstehen, die Effekte, die von den Aufteilungen ausgehen, die Interessen und Konstruktionspläne, die dahinterstehen und die Frage wie die AkteurInnen agieren und wie das einzelne Subjekt im Sozialraum hinsichtlich der Kategorie Behinderung beeinflusst wird. Dies wird anhand einer Feldforschung in der Mittelschule Lernwerkstatt Donaustadt, in der die SchülerInnen mit und ohne SPF gemeinsam in allen Lernbereichen handeln, dargestellt. Die Wahrnehmung von Raum und Behinderung kann als ein sich wechselseitiger beeinflussender Prozess aufgefasst werden. Welche Prozesse dabei in den Vordergrund oder Hintergrund treten - Inklusion oder Behinderung – werden in der Arbeit diskutiert.

Abstract

This master thesis deals with the social space in the course of inclusion in the Vienna middle school Lernwerkstatt Donaustadt and its possibilities and limits, as well as perspectives for pupils and teachers. Is there a connection between space and the way people perceive themselves? Based on the theories of space sociology by Martina Löw and Marie-Theres Modes, the spaces are regarded as catalysts which have effects on social space and disability. In the social space, less attention is paid to material resources. Rather, central are the processes in which spaces emerge, the effects that emanate from the divisions, the interests and construction plans underlying as well as the actors act and how the individual subject in the social space is influenced by the category of disability. These effects are described on basis of the fieldwork in the middle school Lernwerkstatt Donaustadt, in which students with and without SPF are acting together in all learning areas. The perception of space and disability can be understood as a mutually influencing

process. Which processes come to the fore or background - inclusion or disability - are discussed in the paper.