

Schule, Inklusion und Raum: Erkenntnisse für Lehrer/innenbildung und zukünftige Implementierungsversuche inklusiver Pädagogik aus einem partizipatorischen Forschungsprojekt

Tobias Buchner¹, Rainer Grubich², Christine Drexler², Sylvia Nösterer-Scheiner² & Ulrike Fleischanderl¹

Schlüsselwörter:

Raum
Lehrer/innenbildung
Partizipatorische Forschung

Keywords:

Space
Teacher Education
Participatory Research

1 Einleitung

In den letzten Jahren lässt sich innerhalb der deutschsprachigen Bildungswissenschaft eine zunehmende Auseinandersetzung mit Raum und Schule ausmachen. Ein Strang der daraus hervorgegangenen Arbeiten widmet sich der Bedeutung von Raum für die Herstellung von Differenz über schulische Praktiken und Strukturen (vgl. Freitag et al. 2012). Das Sparkling Science-Projekt „Inclusive Spaces“ (www.inclusivespaces.org) knüpft an diese Linie von Untersuchungen an, bedient sich jedoch – im Unterschied zu anderen Studien - eines partizipatorischen Ansatzes, in dessen Rahmen sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen einbezogen werden. In diesem Beitrag möchten wir Anlage und Hintergründe des Projekts präsentieren sowie anhand ausgewählter Ergebnisse skizzieren, welche Benefize eine Raumperspektive für Lehrer/innenbildung und zukünftige Umsetzungsversuche inklusiver Bildung aufweisen kann.

¹ queraum. kultur- und sozialforschung. Obere Donaustr. 59/7a, 1020 Wien *Korrespondierender Autor. E-Mail:* buchner@queraum.org

² Pädagogische Hochschule Wien

2 Das Projekt „Inclusive Spaces“: Hintergründe und method(olog)ische Anlage

In Österreich stellt schulische Inklusion einen Schwerpunkt der aktuellen Bildungspolitik dar. In der Umsetzung zeigen sich allerdings einige Problemstellen. So wurde u.a. in rezenten Studien darauf hingewiesen, dass sich das soziale Miteinander von Schüler/innen in als inklusiv intendierten Settings häufig als spannungsvoll erweist. So tragen Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ein deutlich höheres Risiko von ihren Peers als „Außenseiter“ positioniert (Schwab & Gebhardt 2016) und weniger oft akzeptiert zu werden (Schwab 2015). Betrachtet man diese Phänomene aus einer Raumperspektive, so wird deutlich, dass Ein- und Ausschluss unter Peers an Orten von Schule verhandelt werden, die außerhalb der Klassenzimmer liegen, allerdings zu den pädagogischen Praktiken im Unterricht in Relation stehen (vgl. Buchner 2016). Wie genau diese Relationen zu bestimmen sind, bleibt jedoch für den Kontext inklusive Pädagogik noch empirisch zu klären – ein Desiderat, das im Zuge von „Inclusive Spaces“ mit einem partizipatorischen Forschungsansatz bearbeitet wird. Dabei stehen die Blickwinkel von Schüler/innen im Mittelpunkt – was nicht bedeutet, dass jene anderer zentraler Akteur/innen von Schule vernachlässigt werden. So werden auch Lehrer/innen sowie Direktor/innen befragt.

Im Rahmen des Projekts wurden bisher an drei Neuen Mittelschulen in Wien Forschungsworkshops mit Schüler/innen aus integrativen Settings durchgeführt. Bei den Teilnehmer/innen handelte es sich um auf mehreren Heterogenitätsdimensionen diversifizierte Gruppen von Schüler/innen zwischen der 5. bis 8. Schulstufe. Die Workshopreihen waren in zwei Phasen unterteilt: in der ersten Phase wurden die Räume der jeweiligen Schule mit partizipatorischen Methoden aus der Humangeographie, wie Mapping, Photo-Voice oder Touren gemeinsam erkundet und bezüglich der darin eingelagerten Differenzen reflektiert. Das darüber produzierte Datenmaterial wurde anschließend mit den beteiligten Schüler/innen diskutiert und reflektiert.

Im zweiten Teil der Forschungsworkshops bekamen die teilnehmenden Schüler/innen wissenschaftliche Methoden und forschungsethische Grundsätze vermittelt. Im Anschluss daran wurden sie dazu eingeladen, mit Unterstützung der erwachsenen Wissenschaftler/innen kleine Forschungsprojekte zu entwickeln und durchzuführen – und zwar zu Aspekten von Raum und Differenz an ihrer Schule, die sie interessierten. Die Projekte wurden schließlich den anderen Schüler/innen aus den Workshops und im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts einer schulübergreifenden Öffentlichkeit präsentiert.

In Ergänzung der derart eingefangenen Perspektive der Schüler/innen zeichneten Lehrer/innen der beteiligten Schulen ebenfalls Maps und wurden mit auf Raum fokussierten, problemzentrierten Interviews befragt. Solche Interviews wurden zudem mit den Direktorinnen geführt. Um bestimmen zu können, wie die Beschaffenheit der Räume des Unterrichts mit den sozialen Räumen außerhalb der Klassenzimmer zusammenhängen, wurden an jeder Schule vor Beginn der Workshops (und an einer Schule auch danach) teilnehmende Beobachtungen im Unterricht durchgeführt.

Die erhobenen Daten wurden zunächst fallweise ausgewertet, wobei die beteiligten Schulen jeweils als Fall erachtet wurden. Die Analyse erfolgte in Anlehnung an die Methodologie der Grounded Theory entlang der Prämissen des permanenten Vergleichs sowie des theoretical samplings, wobei einer abduktiven Forschungslogik gefolgt wurde. Die Fälle wurden letztlich hinsichtlich verschiedener Dimensionen verglichen und kontrastiert.

3 Einige ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden stellen wir einige der erzielten Ergebnisse vor, um die Möglichkeiten einer Raumperspektive für Professionalisierung und zukünftige Implementierungsprozesse von inklusiver Bildung zu illustrieren.

3.1 Räumliche Gruppierungen von Schüler/innen nach kognitiven Fähigkeiten

Im Fall einer Schule wird von den Schüler/innen in den Photo-Voice-Interviews eine spezifische pädagogische Praxis relevant gemacht: die zeitweise Separation der Schüler/innen mit der Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf vom Rest der Klasse. Die von ihren Mitschüler/innen in Interviews so

bezeichneten „Integrationskinder“ (Dragana³, 188) werden von der „Integrationslehrerin“ (Dragana, 190) in den Hauptfächern aufgerufen und stundenweise in einem außerhalb des Klassenzimmers gelegenen Raum unterrichtet. Die Bezeichnung „Integrationskinder“ sowie die getrennte Unterrichtung lesen wir hier als doppelte Besonderung bestimmter Jugendlicher qua Sprache und Separation. Die Notwendigkeit für die Trennung wird von den Interviewten mit den differenten kognitiven Fähigkeiten der „Integrationskinder“ erklärt. In der rekonstruierbaren meritokratischen, auf schulischer Leistung basierenden Kultur der Klasse bedeutet dies jedoch eine statusniedrige Positionierung. So zeigt sich die besondere Problematik der hier deutlich werdenden verräumlichten Praktiken in deren Wirkungen auf das Soziale. Denn die qua zeitweiser Separation als „Integrationskinder“ markierten Schüler/innen werden nicht zufällig auch als „Außenseiter“ (Dragana 520) erachtet. Pointiert formuliert: über die Raumpraktiken der Trennung wird eine wesentliche Differenz in die Schüler/innenschaft eingezogen und damit auch ein Bezugsrahmen für eine statusniedrige Positionierung unter den Peers aufgespannt.

Bei den beschriebenen verräumlichten Praktiken handelt es sich nun um eine Vorgehensweise, die nicht nur in der besagten Klasse rekonstruiert werden kann, sondern in zahlreichen Regelschulen in ganz Österreich anzutreffen ist. Für einen tatsächlich inklusiven Unterricht erweist sie sich jedoch als untauglich. Wie das Beispiel einer anderen untersuchten Schule zeigt, handelt es sich dabei auch nicht um eine zwingende pädagogische Notwendigkeit: hier wurden in den Photo-Voice-Befragungen keinerlei derartigen Praktiken deutlich und auch keine Schüler/innen in Relation zu ihren kognitiven Fähigkeiten bezeichnet. Dies korreliert jedoch mit einer pädagogischen Praxis, die durch ein hohes Maß an Freiarbeit, innerer Differenzierung und Arbeit in (nicht fähigkeitsbasierten) Kleingruppen gekennzeichnet ist.

3.2 Die Konstruktion von Schüler/innen mit SPF durch Lehrkräfte: unerreichbare Räume und individuelle Defizite

In den problemzentrierten Interviews mit Lehrer/innen zeigt sich an einer anderen teilnehmenden Schule eine defizitäre Konstruktion von Schüler/innen mit SPF, die sich entlang von zwei miteinander verwobenen Linien erstreckt: einer individualisierten Beschreibung der kognitiven Fähigkeiten („in der ersten Klasse [hat Johannes] nicht amal gwusst wie die Mama mim Vornamen heißt“ (Frau Horak, 98-99)) die gleichzeitig mit der sozialen Umwelt in der Familie erklärt wird. Demnach wird die Behinderung einerseits als scheinbar unveränderliches Merkmal des Individuums erachtet (und dieses letztlich auch darauf reduziert), was andererseits mit der Beschaffenheit der sozialen Räume außerhalb der Schule in Zusammenhang gebracht wird. Diese werden fast durchgehend anhand der Variablen bildungsferne Elternhäuser, Kriminalität in der Familie, Armut, etc., vor allem aber mit einem mangelnden Willen für Zusammenarbeit mit der Schule charakterisiert. Mit der hier umrissenen Figur wird von den befragten Lehrkräften argumentiert, warum die Förderung der Jugendlichen letztlich auch nur von begrenztem Erfolg sein kann: schließlich wird die Befähigung durch ein scheinbar außerhalb des Einflussgebiets der Lehrer/innen verortetes soziales Umfeld limitiert, was zusätzlich über eine defizitäre Beschreibung der Entwicklungsmöglichkeiten der Person abgestützt wird. Das eigene pädagogische Agieren in der Schule wird dadurch aufgrund ‚äußerer Faktoren‘ zum ‚Kampf gegen Windmühlen‘ stilisiert. Georg Feuser hat bereits vor zwanzig Jahren (1996) darauf hingewiesen, wie wichtig das Menschenbild für eine inklusive pädagogische Arbeit ist. Eine regelmäßige Reflexion der eigenen Denkweise von Behinderung erscheint uns daher als maßgeblich für eine ‚in practice‘-Professionalisierung von Lehrpersonen. Zusätzlich gilt es für inklusive Schulen, trotz aller möglicherweise vorhandenen Barrieren in einen Dialog mit den scheinbar unerreichbaren familialen Umwelten der Schüler/innen zu treten und die eigenen Annahmen hinsichtlich klassistischer Stereotype zu reflektieren.

³ Pseudonym

3.3 Die Räume der Lehrer/innen: von Inseln und Territorien

Eine Analyse der von Lehrer/innen entworfenen Maps sowie der problemzentrierten Interviews bringt eine weitere mit Raum in Beziehung stehende Problematik hervor: die Raumarrangements in Schulen, die von den interviewten Personen anhand der beengten Platzverhältnisse sowie der permanenten Sichtbarkeit charakterisiert werden. So werden in den Interviews einerseits der zur Verfügung stehende Platz für Arbeitsmaterialien, aber auch für die Verrichtung der alltäglichen Arbeiten (Korrektur von Klausuren, Vorbereitung von Stunden) kritisiert. Andererseits wird ein mangelndes Angebot an Rückzugsorten hervorgehoben, um zumindest kurzfristig den als kontrollierend wahrgenommenen Blicken der anderen entweichen zu können. Als Reaktion darauf schaffen sich Lehrpersonen kleine ‚Inseln‘ innerhalb der Schulgebäude, auf die sie sich zurückziehen können und an denen sie für kurze Zeit wenn nicht immer alleine, so doch mit Teammitgliedern als schulinternes soziales Nahfeld verweilen können. Eine andere Strategie ist das Markieren von Territorien, die gegen Blicke sowie Eingriffe von Schüler/innen, aber auch anderer Lehrer/innen, verteidigt werden. Derart wird deutlich, dass in zukünftigen Architekturen von Schulen, aber auch der Personalführung, Raum für Lehrer/innen stärker berücksichtigt werden muss.

Literatur

- Buchner, Tobias (2016): *Schule, Subjektivierung und Behinderung. Eine biographieanalytische Studie zu den Regelschulerfahrungen behinderter Schüler*innen in Österreich*. Universität Wien: Dissertation
- Feuser, Georg (1996): *Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration - "Geistigbehinderte gibt es nicht!"*.
 URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-menschenbild.html> (30.10.2016)
- Freitag, Christine, Hummrich, Merle & Riegel, Christine (2012): Raum, Macht und Differenz – Einführung in das Themenheft. In: *Tertium Comparationis* 18 (1), 1–11,
- Feichter, Helene (2015): *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: Springer
- Schwab, Susanne (2015): Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern. Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. In: *VHN*, 3/2015, 234-245
- Schwab, Susanne & Gebhardt, Markus (2016): Stufen der sozialen Partizipation nach Einschätzung von Regel- und Integrationslehrkräften. In: *Empirische Pädagogik* 30 (1), 43-66