



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einfluss von Raumstrukturen in einem inklusiven Lehrraum, auf das Wohlbefinden von Lernende
mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf“

verfasst von / submitted by

Charlotte Zerfin, B.A.

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066848

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

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt...

... meiner Betreuerin, Michelle Proyer, weil sie es geschafft hat, mich nach so vielen Hürden doch nochmal zu motivieren und diese Arbeit zu beenden.

... allen Teilnehmer:innen meiner Untersuchung, die sich bereit erklärt haben sich Zeit zu nehmen, um gemeinsam mit mir ein Interview zu führen,

... außerdem meinen Kolleg:innen, durch die ich sehr viel gelernt habe, die mit mir zusammenarbeiten und meinen Inklusionsgedanken versuchen mit mir umzusetzen.

... meinen Freund:innen Lisa und Ilona, die mich mental bei diesem Prozess unterstützt und mich beraten und haben und immer ein offenes Ohr für mich hatten, auch wenn es teilweise schwer viel

... meinem Partner, der nie aufgegeben hat mich zu motivieren, mich sehr viel unterstützt hat, sich jedoch auch über die lange Zeit, in der ich diese Arbeit verfasste, amüsiert hat.

... meine Mutter, die mich während des gesamten Studiums ohnehin immer unterstützt hat, sei es emotional, fachlich, didaktisch (...) und die ich in meiner Tätigkeit als Sonderpädagogin immer wieder sehr inspirierend finde.

Ohne diese Personen wäre das Studium und diese Arbeit nicht möglich gewesen. Vielen Dank!!!

Zusammenfassung

Literaturquellen gehen im Kontext Wohlbefinden und Schule davon aus, dass Schule eine Kontaktstätte für Kinder und Jugendliche darstellt, in denen sie ihre Persönlichkeit entwickeln und all die gesellschaftlichen Dinge erfahren, die ihr Wohlbefinden beeinflussen und formen werden. So muss durch verschiedene Indikatoren der Einfluss auf das Wohlbefinden aufgebaut, aber auch gefördert werden. Spricht man von einer inklusiven Beschulung, muss in der Unterrichtsentwicklung nicht nur ein Umdenken des traditionellen Bilds von Schule und Unterricht stattfinden, sondern auch die Beziehung zwischen Lehrer:innen im Co-Teaching, Lehrer:innen und Schüler:innen mit und ohne zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf und unter den Peers selbst, neu arrangiert werden. Welche Raumpraktiken diese neue Dynamik und damit das Wohlbefinden der lernenden Personen beeinflussen können, wird gegenwärtig wenig diskutiert.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, Raumpraktiken in inklusive Lehrräume zu analysieren. Dafür wurde die Fragestellung, inwiefern Raumstrukturen in inklusiven Lehrräumen Einfluss auf das Wohlbefinden von Lernenden mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, untersucht.

Für die empirische Erhebung wurde die Situationsanalyse nach Adele Clark gewählt, welche sich in dieser Arbeit sowohl durch ethnografische Beobachtungen, als auch durch leitfadengestützte Expert:inneninterviews zusammensetzt, sodass durch das gewonnene Datenmaterial sogenannte Mappings angefertigt werden, die nicht nur Raumpraktiken und das Einwirken auf Lernende mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf aufzeigen, sondern auch veranschaulichen, welche Machtverhältnisse auf die verschiedenen Ebenen Einfluss nehmen. Hierzu wurden in unterschiedlichen Unterrichtsstunden und in der Pause, Beobachtungen durchgeführt, ferner wurden zwei Schüler mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf, die in derselben Klasse sind, befragt.

Die Anzahl der Proband:innen der Klasse betrug 17 Schüler:innen, wovon 6 Mädchen und 11 Jungen zwischen 14 und 15 Jahren diese Klasse besuchten. Von den 17 Schüler:innen hatten zu Beginn der Studie 4 Kinder einen zugeschriebenen SPF, ein Kind einen SEF, und wurden nach dem ASO-Lehrplan, bzw. dem Lehrplan für erhöhten Förderbedarf (teilweise) unterrichtet.

Während der kurzen beobachteten Sequenzen nahmen alle Schüler:innen der Klasse und auch die Sonderpädagogin, weiters ein bis zwei Regelschullehrer:innen teil. Die Beobachtungen erfolgten an verschiedenen Tagen, zu verschiedenen Zeiten im Unterricht und in den Pausen. Ferner wurden sie vor und zwischen dem distance learning erfasst. Die Interviews wurden mit zwei Schülern geführt, wovon ein Schüler kurz vor dem Interview seinen zugeschriebenen SPF aufgehoben bekam. Die Interviewteilnehmer zeigten einen hohen Drang nach Leistung und schulischen Erfolg. Sie äußerten beide den Wunsch, mit ihren Klassenkamerad:innen gemeinsam am Unterricht teilzunehmen und nach demselben Lehrplan unterrichtet zu werden, wie ihre Mitschüler:innen. In den Beobachteten Situationen zeigte sich zudem, dass sich die Regelschullehrer:innen und die Sonderpädagogin für alle Schüler:innen zuständig gefühlt haben, die Schüler:innen zudem heterogen in der Klasse verteilt waren. Lediglich das Mädchen mit einem zugeschriebenen SEF wollte sich selbst trotz Bemühungen seitens der Lehrenden, nicht integrieren. Dennoch zeigt sich im Großen und Ganzen ein positiver Zusammenhang zwischen den Variablen des subjektiven Wohlbefindens und gewissen Raumpraktiken der Klassenmitglieder und Lehrer:innen, die das Gemeinschaftsgefühl stärken und Schüler:innen nicht nach Zuschreibung differenzieren, sondern alle Schüler:innen gleichbehandeln und unterrichten.

Schlagwörter: Sonderpädagogischer Förderbedarf – Inklusion – Raumtheorien und Praktiken
– Lehrplan – (subjektives) Wohlbefinden – Situationsanalyse – inklusive Lehrräume – Schule
– Wohlbefinden

Abstract

Literature sources assume in the context of well-being and school that school is a place of contact for children and young people, where they develop their personality and experience all the social things that will influence and shape their well-being. Thus, through various indicators, the effect on well-being must be built, but also promoted. If we speak of inclusive schooling, not only a rethinking of the traditional image of school and teaching must take place in the development of teaching, also the relationship between teachers in co-teaching, teachers and students with and without attributed special educational needs, and among peers themselves, must be rearranged. What spatial practices can influence this new dynamic, and thus the well-being of learners, is currently not much discussed.

The aim of this master thesis is to analyze spatial practices in inclusive teaching spaces. For this purpose, the question to what extent spatial structures in inclusive teaching spaces have an influence on the well-being of learners with an attributed special educational need was researched.

For the empirical survey, the situation analysis according to Adele Clark was chosen, which in this work is composed of ethnographic observations as well as guideline-based expert interviews, so that through the data material obtained, mappings are made, which not only show spatial practices and the influence on learners with an attributed special educational need, but also illustrate which power relations influence the different levels. For this purpose, observations were carried out in different lessons and during the break, furthermore two students with an attributed special educational need, who are in the same class, were interviewed.

The number of students in the class was 17, of which 6 were girls and 11 boys between 14 and 15 years old. At the beginning of the study, 4 of the 17 pupils had special educational needs, one child had individual special educational needs, and were taught according to the curriculum for special needs (partially).

During the short observed sequences, all students of the class and the special needs teacher participated, as well as one or two regular education teachers. The observations took place on different days, at different times in class and during breaks. They were also recorded before and between distance learning. The interviews were conducted with two students, one

of whom had his attributed "special education needs" suspended shortly before the interview. The interview participants demonstrated a high drive for achievement and academic success. They both expressed a desire to participate in class with their classmates and to be taught the same curriculum as their peers. In the observed situations, it also became apparent that the regular school teachers and the special education teacher felt responsible for all students, and that the students were distributed heterogeneously in the class. Only the girl with an attributed special needs education did not want to integrate herself despite efforts on the part of the teachers. Nevertheless, on the whole, there is a positive correlation between the variables of subjective well-being and certain spatial practices of the class members and teachers, which strengthen the sense of community and do not differentiate between students according to attribution, instead treating and teaching all students equally.

Keywords: special education needs - inclusion - spatial practice - curriculum - (subjective) well-being - situation analysis - inclusive teaching spaces - school - well-being.

Abkürzungsverzeichnis

ASO	-	Allgemeine Sonderschule
GT	-	Grounded Theory
GTM	.	Grounded Theory Methods
MS	-	Mittelschule
SPF	-	sonderpädagogischer Förderbedarf
SEF	-	sonderpädagogische Einzelförderung
UN-BRK	-	UN-Behindertenrechtskonvention

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturmodell Wohlbefinden (Becker, 1994)

Abbildung 2: Mehrkomponentenmodell (Hascher 2004, 151)

Abbildung 3: Situationsmatrix (Clarke 2012, 113)

Abbildung 4: Projekt-Map zur Darstellung der Situation im analytischen Prozess, welche soziale Welten und Arenen, Institutionen und nahestehende Personengruppen beinhaltet.

Abbildung 5: Hierarchische Darstellung der beteiligten Akteure, die auf das subjektive Wohlbefinden des Lernenden mit einem zugeschriebenen SPF einwirken.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung und Problemaufriss	10
1.1 Forschungsleitendes Interesse und persönlicher Zugang	12
1.2 Aktueller Forschungsstand	13
1.3 Zielsetzung der Arbeit	15
1.4 Aufbau der Arbeit	17
Teil I: Theoretischer Teil	20
2 Inklusion	20
2.1 Inklusion – Der Grundgedanke und die Umsetzung durch Gesetzesverankerung	21
2.2 Inklusion – Eine Begriffsdefinition	22
2.3 Inklusion im Bildungssystem Schule	25
2.4 Inklusion an österreichischen Schulen	27
2.5 Der sonderpädagogische Förderbedarf – Eine „Syntheseleistung“	29
3 Raum und die Konstruktion von Räumlichkeit	31
3.1 Schulische Raumordnung	34
3.2 Raum(-mächte) und Inklusion	39
4 Wohlbefinden – eine Begriffsbestimmung	40
4.1 Wohlbefinden von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf	44
4.2 Der Einfluss von Raum auf das Wohlbefinden von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf	47
5 Zusammenfassung des theoretischen Teils	50
Teil II : Empirischer Teil	52
6 Auswahl der Forschungsmethode	52
6.1 Forschungsethische Aspekte qualitativer Forschung	54
6.2 Zugang zum Forschungsfeld und Stichprobenauswahl	56
6.3 Darstellung der Erhebungsmethode	57
6.4 Das qualitative Interview	60
6.4.1 Das teilstandardisierte Interview	60
6.5 Beschreibung der Interviewfragen und des Interviewleitfadens	61
7 Auswertung der Ergebnisse	64
7.1 Raumpraktiken nehmen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden? Die Situation in einer inklusiven Mittelschule	66

7.1.1 Bestandteile und Korrelation von Akteuren und Gegenstände im Diskurs der Inklusion	67
8 Diskussion der Ergebnisse	77
9 Resümee und Ausblick	82
Literaturverzeichnis	86
Anhang	96
Anhang A – Interview 1	96
Anhang B – Interview 2	117

„Inklusion bzw. Integration bedeutet also, dass du als Sonderpädagogin individuell mit „deinen“ Schüler:innen arbeiten sollst, nicht gemeinsam mit den anderen Kindern? Warum sind die Kinder dann Teil einer Regelklasse??? Wie soll das denn gehen? [...] mich nervt [diese Einstellung] fürchterlich!“¹

1 Einleitung und Problemaufriss

Das Ziel inklusiver Schulformen impliziert nach Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), dass Menschen mit einer Behinderung unter Berücksichtigung der Chancengleichheit und ohne Diskriminierung ein Recht auf Bildung haben. Dieser Artikel definiert darüber hinaus, wie dieses Recht umgesetzt werden soll (UN-BRK 2013). Der primäre Fokus inklusiver Schulformen ist die Verwirklichung guter Schulen für alle, ferner, in diesen Schulen bestmögliche Rahmenbedingungen für alle Schüler:innen zu gewährleisten.

In der aktuellen Statistik zur Schüler:innenverteilung an Österreichs Schulen zeigt sich ein deutlicher Trend, der auf den ersten Blick genau das widerspiegelt, was in Artikel 24 festgelegt wird. Es steht fest, dass nun vermehrt Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in integrativen Schultypen vertreten sind. So sind es an österreichischen Volks- und Mittelschulen 59,6 % und an Sonderschulen nur noch 36,4 % Schüler:innen mit einem SPF (Statistik Austria 2020/21). In Wien zeigt sich deutlich, dass mehr Schüler:innen mit SPF integriert unterrichtet als in Sonderschulklassen beschult werden (Statistik Austria 2020/21).

Somit zeigen sich neue Herausforderungen in schulalltäglichen Strukturen und Unterricht. Nicht nur bauliche Maßnahmen, sondern auch ein Umdenken der Lehrer:innenpersönlichkeit, gegenseitige Akzeptanz zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen und unter Schüler:innen-Schüler:innen mit und ohne zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf. Auch eine Koordination der verschiedenen Lerninhalte sind nur wenige Dinge, die als Voraussetzung einer gelungenen Inklusion genannt werden können (Löser & Werning 2015, 20). Unterricht sollte individuell auf alle Kinder zugeschnitten und geplant werden, sodass in Integrationsklassen verschiedenen Lehrpläne zur Anwendung kommen können, d.h. der

¹ Dieses Zitat stammt von einer Kollegin, die mit mir gemeinsam als Regelschullehrer:in die als inklusiv beschriebene Klasse führt.

jeweilige Regellehrplan, der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO) sowie der Lehrplan für Schwerstbehinderte Schüler:innen. Zudem zeigen sich weitere strukturelle Veränderungen im Unterricht, indem die Lehrperson nun nicht mehr allein, sondern mit einem:einer sogenannten Förderlehrer:in im Co-Teaching vorbereitet und kooperiert. Demnach kommen neue Handlungsräume, Praktiken und Strukturen innerhalb des Unterrichtes zum Vorschein, die Auswirkung auf den inklusiv erlebten Raum haben. Der körperliche Einsatz, soziale Handlungen, Kommunikation, durch die soziales Erleben hergestellt wird und soziale Güter in Form von materiellen Gegenständen, haben Einfluss auf das Klima in der Klasse. Das bedeutet, dass diese Einflussfaktoren, meist (un-)bewusst durch die Lehrpersonen beeinflusst, dafür entscheidend sind, wie sich Schüler:innen in der Klasse erleben, ob sie sich wohlfühlen, wie hoch ihre Leistungsbereitschaft ist oder gar, wie belastend sie den Schulalltag empfinden. Das Erlebte und Erfahrene innerhalb der Schulwelt prägt Schüler:innen mit und ohne einen zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf und derer Beziehung zur Außenwelt.

Durch die neuen Aufgaben in Bezug auf inklusive Unterrichtsentwicklung, die eine Veränderung des traditionellen Schulwesens und der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen einschließt, zeigen sich neue (An-)Ordnungen in der Klasse und im Unterricht, die unter anderem als Wechselwirkung von Struktur und Handeln zu verstehen sind und Einfluss darauf haben, ob Schüler:innen mit und ohne SPF inklusiven Unterricht, wie es die UN-BRK vorsieht, positiv erleben können und sich in der Schule wohlfühlen (Buchner 2017, o.S)

Die hier dargelegten Herausforderungen und dessen Bedeutung offerieren demnach dringend eine Auseinandersetzung mit Raumstrukturen und Raumhandlungen, und dessen Einfluss auf das Wohlbefinden von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf, die innerhalb einer inklusiv beschriebenen Schule unterrichtet werden. Das Wohlbefinden ist in diesem Zusammenhang von hohem Interesse, da dies Einfluss auf unterschiedliche Faktoren im Leben des Lernenden hat, die sich auf mentale, soziale und physische Aspekte beziehen und weitreichend für die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums sind (Klemm 2018, 66).

1.1 Forschungsleitendes Interesse und persönlicher Zugang

Durch meine persönliche berufliche Erfahrung, die sowohl in der Einzelintegration von Schüler:innen mit einem SPF, als auch in der Inklusion lag und liegt, habe ich mich bereits während des Studiums im Bereich der inklusiven Pädagogik immer für das Kind als Individuum innerhalb des Schulsystems interessiert. Dabei ging es mir mehr darum, wie das Kind respektiv die jugendliche Person als Schüler:in innerhalb einer inklusiv bzw. integrativ geführten Klasse agiert und eingebunden ist. Der Lernende sollte also andere Lerninhalte bekommen, aber nicht ständig aus dem Unterricht in einem Gruppenraum separiert werden. Er sollte sich nicht unwohl fühlen, weil er merkt, dass er den Unterrichtsinhalt/-material seiner Mitschüler:innen nicht mitmachen kann, immer anderes Material bekommt, andere Schularbeiten schreibt, sollte aber auch nicht ausgeschlossen werden, wenn er unbedingt gemeinsam mit seinen Mitschüler:innen die Lerninhalte der Regelschule bearbeiten wollte, was im Schulsystem eigentlich strengstens untersagt ist und mir bereits einige Probleme mit meinen Vorgesetzten beschert hat. Dem Kind wird also immer vor Augen gehalten, dass es „einfachere“ Aufgaben bekommt als seine Mitschüler:innen, was frustrierend auf ihn wirken kann. Auf der anderen Seite kann auch eine ständige Überforderung frustrierend für das Kind sein. Neben den Lerninhalten ist es ferner wenig praktikabel, wenn es Schüler:innen an Basics in den Hauptfächern fehlt, und man ihnen diese neben dem Unterricht der Regelschüler, beibringen soll. Als jemand der inklusive Pädagogik studiert hat, scheint dies bereits herausfordernd, doch wie schwierig muss es für Lehrer:innen sein, die schon seit Jahrzehnten in Regelschulen unterrichten und plötzlich heterogene Schüler:innen vor sich sitzen haben.

Seit Dezember 2018 arbeite ich nun selbst in einer sogenannten Inklusionsklasse an einer neuen Mittelschule, in der ich als Sonderpädagogin tätig bin. Ich habe keine klassische Ausbildung im Bereich Lehramt, sondern ein Studium im Bereich Bildungswissenschaft, mit dem Schwerpunkt inklusive Pädagogik, absolviert. Seit meinem Einstieg in das österreichische Schulwesen habe ich bereits eine Klasse entlassen können und unterrichte gegenwärtig ein 6. Schuljahr, bzw. eine zweite Klasse einer Mittelschule. Im vorherigen Durchgang waren insgesamt 17 Kinder in der Klasse, wovon fünf Kinder einen zugeschriebenen SPF/SEF hatten, respektiv zum Ende nur noch drei Kinder einen SPF/SEF vorweisen konnten. Diese Schüler:innen wurden seit meinem Eintritt, dort waren die Kinder bereits in der 2. Klasse, immer gemeinsam im Klassenverband unterrichtet.

Aus diesem Grund war es mir ein Anliegen, diese Klasse in das Forschungsvorhaben einzubeziehen, da es bereits zahlreiche Studien mit dem Fokus der Separation innerhalb inklusiv geführter Klassen gibt, aber nicht, wie das Klima in Klassen ist, in denen die Kinder gleichbehandelt werden und untereinander nicht wirklich wissen, wer einen Förderbedarf hat und wer nicht bzw. die Bezeichnung als sogenanntes „I-Kind“ unterbunden wird.

1.2 Aktueller Forschungsstand

Im Forschungsdiskurs zum Thema Inklusion in Bildungsstätten zeigt sich primär ein Fokus auf die Rollenentwicklung von einem traditionellen Lehren zu einem individuell an jedes Kind angepassten Unterricht, beziehungsweise die Entwicklung von Sonderpädagog:in zum:zur sogenannten „Stützlehrer:in“, ferner das Selbstkonzept von Lehrkräften in inklusiv geführten Klassen (z.B. Franz 2021/ Zdoupas 2022/ Löser & Werning 2015, 20). In den Studien zur schulischen Inklusion scheint es, als sei ausschließlich die (sonderpädagogische) Lehrkraft der ausschlaggebende Punkt für das (nicht-)Gelingen von Inklusion in der Schule. Neben der Selbstfindung in die neue Rolle der Lehrkraft in einem inklusiven Setting zeigt sich außerdem ein hohes Forschungsinteresse in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen mit zugeschriebenen SPF (z.B. Kobs, Knigge, Kliegel 2021). Auffällig ist in diesen Studien, dass nicht nur der Fokus auf Lehrende liegt, sondern dass fast ausschließlich Lehrer:innen als Proband:innen involviert werden. Diese Vorgehensweise zeigt sich als dominantes Abbild der Inklusionsforschung im deutschsprachigen Raum. Bereits zum Ende der 1970er Jahre wurde in Großbritannien Kritik an einer einseitigen Forschung und Wissensproduktion ausgeübt, zu der Menschen mit einer Behinderung keinen Zugang hatten (Buchner, König, Schuppeners 2016, 14). Fraglich ist, ob die gegenwärtige Inklusionsforschung überhaupt inklusiv ist, wenn betroffene Personen, die selbst inkludiert werden sollen, häufig nicht als Proband:innen wirken können.

Schaut man sich Forschungen an die bereits fünf bis zehn Jahre zurück liegen und die den Fokus auf Schüler:innen mit einem SPF bzw. SEF haben, zeigt sich, dass es hierbei meist um Leistungs- und Entwicklungsförderung der lernenden Person mit einem zugeschriebenen SPF geht. Das Leistungsniveau im Lernkontext und die dazu entwickelten didaktischen

Materialien scheinen wichtige Indikatoren für inklusive Beschulung und Bildung zu sein (z.B. Kuhl et al. 2015, 221ff.). Schüler:innen mit einem SPF sollen demnach auch innerhalb der Inklusionsdebatte leistungsorientiert arbeiten. Dazu werden primär Blickwinkel der Lehrperson oder standardisierte Leistungsnachweise hinzugezogen. Weiters zeichnet sich der Versuch ab, evidenzbasierte Modelle zur Prävention eines drohenden SPF zu konstruieren oder Modelle zu entwickeln, die erneut die Leistungen von Förderschüler:innen steigern könnten (z.B. Kuhl et al. 2015, 181ff./ Brodkorb & Koch, 2013). Auf der Forschungsebene des Individuums betreffend, scheint eine tendenzielle Auseinandersetzung mit der Thematik der sozialen Ausgrenzung innerhalb des Klassenverbands und mögliche Ungleichheitsprozesse innerhalb des inklusiven Schulsystems von Bedeutung für die Forschungslandschaft zu sein (z.B. Budde & Hummrich 2015, 37/ Huber & Wilbert 2012, 147ff.).

Legt man nun seinen Fokus auf Studien zum Thema Raumsoziologie, findet man breitgefasst einige Beiträge, die die grundlegende Räumlichkeit des Sozialen und die Grundlagen menschlicher Raumwahrnehmung zu fassen suchen. So zeigt sich innerhalb dieser Thematik bei einer Vielzahl von Studien, dass der Fokus auf bestimmte räumliche Arrangements liegt, worin ferner sowohl raumbezogenes als auch raumkonstitutives Handeln untersucht wird. Selten wurden bisher jedoch Räume im schulischen Kontext einer raumsoziologischen Forschung unterzogen (Willems & Eichholz 2008, 865ff.). Dass die Beobachtung und Benennung von Handlungsräumen und Raumstrukturen im Schulsektor auch als Chance – gerade auch im Bereich der Inklusion – genutzt werden kann, haben im Jahr 2017 einige Autor:innen in der Zeitschrift *Inklusion-online* (4-2017) verdeutlicht. Innerhalb dieser Ausgabe mit dem Titel „Raum und Inklusion“ setzten sich verschiedenste Autor:innen (z.B. Buchner 2017, Reißler & Budde 2017, Köpfer 2017, Nugel 2017, Zenke 2017, Schreiber-Barsch 2017) mit der Thematik der Raumsoziologie in Zusammenhang mit Schule und/oder Unterricht auseinander. Sie definierten primär ihre Auffassung von Raum und Räumlichkeit und hinterfragten ihn nach dem nahegelegten Inklusionsverständnis. Ferner beschäftigen sich die vorgelegten Studien sowohl mit Inklusions- als auch Exklusionstendenzen, aber auch Machtverhältnisse und herrschaftskritische Perspektiven, die sich im Bereich der Leistungsdifferenz, der Subjektkonstruktion und der subjektiven Perspektive auf Raum einordnen lassen.

Abschließend zeigt sich im raumsoziologischen Forschungskontext die Einbeziehung der Rolle des:der Sonderpädagog:in und dem:der Regelschullehrer:in, jedoch nicht im Zusammenhang mit inklusiven Strategien in Regelschulen, sondern in Form von Raumproduktion und Rauman eignung.

Eine Verknüpfung von Raumpraktiken innerhalb inklusiver Lehrräume und dem dort erlebten Wohlbefinden von Kindern mit einem SPF, welches eine gute soziale Teilhabe impliziert, ist im gegenwärtigen Forschungsstand jedoch nicht vertreten, sodass sich in diesem Zusammenhang eine Forschungslücke erkennen lässt. Demnach werden in diesem Forschungsvorhaben Schüler:innen selbst befragt und beobachtet, die ihr eigenes schulisches Erleben schildern und diese Arbeit mitgestalten können.

1.3 Zielsetzung der Arbeit

Im wissenschaftlichen Begründungszusammenhang liegt das Interesse der gegenständlichen Arbeit darin, sowohl durch Beobachtungen innerhalb einer inklusiv geführten Klasse als auch durch leitfadengestützte Interviews von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF zu erfassen, inwieweit verräumlichte Praktiken in dieser Klasse zu finden sind, die Einfluss auf das Wohlbefinden von Schüler:innen mit einem SPF haben könnten.

Hierzu wird zunächst ein heuristischer Kontext entwickelt, in dem beginnend das Konzept und die Begrifflichkeit des Raums allgemein, weiterführend auf schulische Raumordnungen, Raummächte in inklusiven Schulsettings und der Verknüpfung von Wohlbefinden von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF und verräumlichten Praktiken, bearbeitet werden. Der Fokus liegt dabei primär auf Raumordnungen und Raummächte, ausgehend von symbolischen, materiellen, strukturellen Verflechtungen und sozialen Handlungen. Diese sind sowohl durch den körperlichen Einsatz als auch durch Medien innerhalb eines Raumes zu beobachten und konstruieren. Interessant ist es hierbei, herauszufinden, ob gegenüber Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF gewisse räumliche Strukturen zu erkennen sind, die ggf. belastend oder aber auch positiv erlebt werden können und einen Einfluss auf das Wohlbefinden des Menschen mit einem Förderbedarf hat.

Die hierzu dargestellte Theorie der Raumsoziologie wird nach dem Konzept Martina Löw's beschrieben, da sie den traditionellen Entwurf neu überdacht und auf Grundlagen einer

empirischen und interdisziplinären Untersuchung eine neue Soziologie des Raums entwickelt hat. Hierbei orientiert sie sich ferner an der Dualität des Raums und zeigt, wie Inklusion und Exklusion über Räume organisiert werden kann, sodass bei Nutzung und Aneignung eines Raums, auch Klassen- und Machtverhältnisse zusätzlich berücksichtigt werden müssen (Löw 2013, 5). Die benannten Einflussfaktoren lassen sich in jedem erdenklichen Raum erkennen. In dieser Arbeit wird der Fokus auf eine Klasse einer Mittelschule gelegt, die als inklusiv gilt und in der Schüler:innen mit und ohne einem zugeschriebenen SPF unterrichtet werden. Neben Beobachtungen und gezielte Fragestellungen, die sich auf Raumkonstrukte beziehen, wird dies weiterführend auf das Wohlbefinden der Schüler:innen mit einem SPF transferiert. Das Wohlbefinden allgemein wird als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, bei dem es sich in einem Konzept eigens für Kinder und Jugendliche um das körperliche und das emotionale Wohlbefinden, der Selbstwahrnehmung respektiv dem Selbstwert, der wahrgenommenen Beziehung zu den Eltern und Freunden, sowie um schulisches Wohlbefinden dreht. Diese Kategorien sollen im empirischen Teil der Arbeit berücksichtigt und durch gezielte Fragen in den leitfadengestützten Interviews erfasst werden.

Ein positives Wohlbefinden innerhalb der Schule ist insofern von hoher Bedeutung, da diese eine zentrale Lebenswelt des Kindes bzw. des Jugendlichen darstellt. In ihr findet eine ständige soziale Interaktion mit Peers und Lehrpersonen statt, sodass sich Schule auf die räumliche Umwelt des Lernenden auswirkt und einen zeitlichen Erlebnisraum darstellt, der durch soziale Einflüsse geprägt und beeinflusst wird und einen wichtigen Beitrag zum Wohlbefinden von Schüler:innen leistet.

Die empirische Studie der gegenständlichen Arbeit verortet sich aufgrund des hier beschriebenen theoretischen Ansatzes innerhalb der Bildungswissenschaft, pointiert der inklusiven Pädagogik und zeigt Bereiche aus den Disability Studies, die sich mit dem Phänomen der Behinderung auseinandersetzen, das nicht (nur) aus dem Blick der Medizin entsteht, sondern aufzeigt, dass die „wirklichen Probleme behinderter Menschen nicht in ihrer individuellen Beeinträchtigung sondern in den ausgrenzenden gesellschaftlichen Bedingungen, dem eingeschränkten Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe und den massiven Vorurteilen gegenüber Behinderung besteht.“ (Steinbacher 2016, 553). Gesellschaftliche Ausgrenzung lässt sich auch in Forschungen zum Thema Wohlbefinden wiederfinden, ferner in der Raumsoziologie, die gewisse Strukturen und Handlungen auch in Form von

Machtverhältnissen aufdeckt, die die Möglichkeit auf Inklusion verhindern. Eine kritische Sicht auf Raumstrukturen in inklusiv geführten Klassen und Behinderung im Sinne eines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) soll entwickelt werden. Für mich ist zudem der sonderpädagogische Förderbedarf eine Stigmatisierung des Individuums, der die Schwächen eines Kindes benennt und dieses in bestimmten Situationen aus der Klassengemeinschaft ausgrenzt. Aus diesem Grund schreibe ich in der hier vorliegenden Arbeit häufig von einem „zugeschriebener SPF“.

Um nach einer theoretischen Betrachtung des Konzepts der Raumsoziologie, verknüpft mit dem Thema einer inklusiv geführten Klasse und dem Wohlbefinden der beschulten Kinder mit einem zugeschriebenen SPF, dies empirisch zu untermauern, werden mit Schüler:innen aus einer solchen Klasse, leidfadengestützte Interviews abgehalten, die sich auf verschiedene Settings von Raum aber auch von Wohlbefinden beziehen. Ferner werden kurze Sequenzen während des Unterrichts und in der Pause beobachtet. Dies dient zur Erfassung von raumbezogenen Praktiken in Form von Handlungen und Strukturen, die einer starken Wirkungsmacht unterliegen, Differenzen gegebenenfalls symbolisch markieren und auf Schüler:innen einwirken, sodass beispielsweise soziale Teilhabe verhindert oder erschwert wird.

1.4 Aufbau der Arbeit

Zur besseren Übersicht wird anknüpfend ein Überblick darüber gegeben, wie sich die Umsetzung dieses Anliegens im Aufbau der vorliegenden Arbeit manifestiert. Im theoretischen Teil der Arbeit, wird primär der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Kontext von Schüler:innen einer inklusiv geführten Mittelschule neben dem Raumbegriff im Zentrum dieser Arbeit stehen. So wird in Kapitel 1 der Leitgedanke der Inklusion kurz erläutert und weiterführend mit „Raum“ verknüpft. Diese Herangehensweise erscheint wichtig, um ein Verständnis vom inklusiven (schulischen) Leitgedanken, dem sonderpädagogischen Förderbedarf und spezifischen Regelungen im schulischen Kontext zu bekommen, um daraus resultierend gewisse räumliche Strukturen erkennen zu können, die in inklusiven Klassen vorherrschen und Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF haben können.

In Kapitel 2 wird darauf aufbauend der zentrale Begriff des Raums, ferner der schulischen Raumordnung bearbeitet. Innerhalb dieses Kapitels wird zunächst der Begriff Raum im soziologischen Zusammenhängen erklärt und mit dem Bildungsbereich verknüpft. Primär wird ein kurzer theoretischer Exkurs in die Entstehung der Raumsoziologie gegeben, die zu Beginn durch Lefèbvre geprägt und von Martina Löw auf der Grundlage empirischer und interdisziplinärer Untersuchungen neu gedacht wurde. Löws Raumbegriff wird in dieser Arbeit in den Fokus gestellt, sodass eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema und ihrem Konzept stattfindet.

Nachdem der theoretische Background des Raumbegriffs geklärt wurde, wird in einem Unterkapitel die Raumordnung innerhalb der Schule kategorisch betrachtet, das heißt, es wird Schule zunächst in Form von geographisch markierten Orten, weiterführend die Faktoren Schule und Bildung und Schule als Lebenswelt thematisiert. Zudem werden sogenannte „RaumMächte“ und „MachtRäume“ innerhalb des Schulsystems thematisiert und durch das Raumkonzept von Martina Löw erklärt. Um sich jedoch nicht ausschließlich auf Martina Löws soziologische Raumordnung zu stützen, und im empirischen Forschungsteil auch offen für andere Raum-Zusammenhänge zu sein, werden in diesem Unterkapitel Betrachtungsweisen von Raum unter anderem von Goffman (1969) hinzugezogen, der Schule und die darin enthaltenen Akteure in den Raum der Vorder- und Hinterbühne teilt. Auch das Konzept von Breidenstein (2004), in dem er räumliche Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns, welche er auf die Strukturiertheit des Raums und des Schüler:innenhandelns im Klassenzimmer stützt und in die Kategorien des visuellen, akustischen und haptischen Raums teilt, soll seine Berücksichtigungen finden, um in den Beobachtungen einen breitgefächerten Blick auf das Geschehen in der Klasse zu haben.

Das 4. Kapitel bezieht sich abschließend auf das subjektive Wohlbefinden, dass sich weiterführend auf Bildung und Lernen projizieren lässt. Nachdem das allgemeine Konzept des (subjektiven) Wohlbefindens ausreichend erläutert wurde, wird Wohlbefinden mit den zuvor bearbeiteten Kapiteln verknüpft, sodass in einem ersten Unterkapitel das Wohlbefinden in Zusammenhang von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF und in einem zweiten und abschließenden Unterkapitel alle Elemente miteinander verbunden werden. Das heißt, dass Überlegungen zu den Kategorien des Einflusses von Raum, des Wohlbefindens und von

Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf aufgrund der angereicherten Theorie stattfinden und in Bezug zueinander gesetzt werden.

Nach der differenzierten Erläuterung der theoretischen Grundlagen wird abschließend in Kapitel 5 eine kurze Zusammenfassung stattfinden.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit einer Erörterung des methodologischen Rahmens der Masterarbeit (Kapitel 6). Hier wird beginnend die Auswahl der Forschungsmethode erläutert, die in der qualitativen Forschung enthaltenen forschungsethischen Aspekte, dem Zugang zum Forschungsfeld und der Darstellung der Erhebungsmethode. Abschließend wird dezidiert auf das leitfadengestützte Interview, konkret auf die Interviewfragen eingegangen und diese beschrieben.

Im 7. Kapitel der Arbeit werden die zentralen Ergebnisse und der empirische Befund zusammengefasst, sowie in Kapitel 8 der in dieser Arbeit entwickelte theoretische Rahmen diskutiert und miteinander verknüpft. Ferner wird eine Einordnung der Ergebnisse für aktuelle bildungswissenschaftliche Diskussionen zu Inklusion und ein Ausblick stattfinden.

Um ein besseres Verständnis der Thematik zu erhalten, werden in diesem Kapitel zentrale Begriffe der Inklusion, des Raums und des Wohlbefindens erläutert. Der Begriff der Inklusion wird beginnend durch eine kurze Entstehungsgeschichte und dem Leitgedanken der Inklusion thematisiert, um nachfolgend speziell auf den Inklusionsgedanken an österreichischen Schulen und daraufhin den sonderpädagogischen Förderbedarf einzugehen, denn trotz des Gedankens, dass Schüler:innen in der heutigen Zeit nicht mehr separiert in unterschiedlichen Schulformen unterrichtet werden sollen, wird ihnen nach wie vor eine kategorische Zuschreibung durch den SPF gegeben. Es ist demnach notwendig zu verstehen, was nun schulische Inklusion (in Österreich) bedeutet und inwiefern Kinder kategorisiert werden, damit sich eine Klasse als inklusiv beschreiben darf. Weiters wird nach diesem theoretischen Input der Fokus auf den Raum und die Konstruktion von Räumlichkeit definiert und durch verschiedene Konzepte, pointiert das Raumsoziologische Konzept von Löw, erläutert. Auch dieses Konzept soll nachfolgend erneut auf den inklusiven Lehrraum übertragen werden, sodass Inklusion und Raum verknüpft werden und abschließend mit dem Begriff des Wohlbefindens von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF zusammengeführt werden kann. Raum bezieht sich hierbei nicht nur auf den physischen Raum, sondern auf Handlungen, die Kommunikation, Subjekte und Medien, die den Raum füllen und Räume entstehen lassen.

2 Inklusion

Um nun zu verstehen, worum es im Konzept der (schulischen) Inklusion geht, soll im folgenden Kapitel der Leitgedanke erläutert und weiterführend mit dem Konzept von „Raum“ verknüpft werden. Diese Herangehensweise erscheint wichtig, um ein Verständnis vom inklusiven (schulischen) Leitgedanken, dem sonderpädagogischen Förderbedarf und spezifischen Regelungen im schulischen Kontext zu bekommen, um daraus resultierend gewisse räumliche Strukturen erkennen zu können, die in den als inklusiv bezeichneten Klassen herrschen.

So wird für diese Arbeit in einer Mittelschule (MS) geforscht, die, wie jede Mittelschule in Wien, Kinder mit und ohne einem SPF in je einer Klasse pro Schulstufe inkludiert. Innerhalb dieses inklusiven Lehrraums sind gesellschaftliche Klassen erkennbar, die sich aus Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf, Regelschüler:innen, des:der Sonderpädagog:in und Regelschullehrer:innen zusammensetzen. Zunächst soll jedoch essenziell auf den theoretischen Begriff der Inklusion eingegangen werden, damit der Leitgedanke dieses Konzepts klar wird und auf den Bereich Bildung bzw. Schule übertragen werden kann. Innerhalb des inklusiven Bilds in Schulen fällt ferner der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf, der außerdem erklärt wird. Beendet wird dieses Kapitel mit einer Verknüpfung zum Raumkonzept.

2.1 Inklusion – Der Grundgedanke und die Umsetzung durch Gesetzesverankerung

Nachdem sogenannte schulische Sondersysteme stark in der Kritik standen, wurden diese durch die Idee der Integration, dem Vorreiter der Inklusion, abgelöst. In niederschweligen Informationsquellen, die jedem:jeder Bürger:in zu Verfügung stehen, wird Integration durch die „(Wieder)herstellung einer Einheit“ bzw. „das Einbeziehen/Eingliedern in ein größeres Ganzes“ (Duden online) erläutert. Die gesunde Gesellschaft wird dabei als „größeres Ganzes“ gesehen und als „normal“ bezeichnet, sodass es den Anschein hat, dass nur Menschen integriert werden, die in irgendeiner Art anders oder benachteiligt und bisher ausgegrenzt erscheinen.

Das „Anderssein“ zeigt sich beispielsweise durch eine Behinderung und wird zu einem Defizit, sodass die zugeschriebene Minderheit nicht vollständig in die Gesellschaft aufgenommen, sondern als Randgruppe toleriert wird. Es kommt zu einem differenzierten System von Menschen mit einer Behinderung (Biewer & Schütz 2016, 125).

Um von einem defizitorientierten Konzept zu einem Konzept des gemeinsamen Miteinanders aller Menschen zu kommen, wurde am 13. Dezember 2006 in der 61. Generalversammlung die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als internationaler Vertrag über das Übereinkommen der Vereinten Nationen der Entwurf der Inklusion festgelegt. Zum Leitgedanken der Konvention gehört der in Artikel 1 beschriebenen Zweck, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen

mit Behinderung zu fördern, schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ (Degener 2015, 58). Zu den Grundprinzipien in Artikel 3 zählen unter anderem die Nichtdiskriminierung, Autonomie und der damit verbundenen Achtung der Menschenwürde, Chancengleichheit und Barrierefreiheit, der Partizipation und Inklusion sowie das Prinzip der Diversität behinderter Menschen und der Akzeptanz der menschlichen Vielfalt (ebd, 59).

2.2 Inklusion – Eine Begriffsdefinition

Um nun eine Begriffserklärung von Inklusion zu geben, soll der Gedanke der Inklusion und etwas tiefgreifender erläutert werden. So ist das Element der strukturellen Einbindung von Individuen in soziale Systeme durch drei gesellschaftliche Mechanismen zu sehen, die sich aus Rechten, Rollen und Ressourcen zusammensetzen (Felder 2022, 90). Rechte sind enorm wichtig, um Inklusion und die Einbeziehung von Individuen in Systeme gewährleisten zu können. Dabei spielen Menschen-, Grund- und Bürgerrechte die Basis für ein Gelingen, aber auch Zivil-, Schul-, Wahlrecht sind ausschlaggebend für Inklusion und geben Menschen Lebensqualität und -chancen. Ferner werden Menschen mit einer Behinderung durch Inklusion nicht mehr in die Rolle des vom Staat abhängigen Subjekts transferiert, da sie nicht mehr in Sondersysteme separiert werden, sondern gleichwertig auf dem Arbeitsmarkt, in das Schulsystem usw., inkludiert werden. Um dies zu ermöglichen, müssen gesellschaftliche Rollen so modifiziert werden, dass es beispielsweise im Bildungssektor für Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF durch modifizierte Lehrpläne und Materialien möglich ist, am Unterricht in einer Regelschule teilnehmen zu können. Dafür müssen gewisse Ressourcen vorhanden sein (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen, (technische) Hilfsmittel), die ermöglichen die eigene Rolle (in diesem Fall die des Lernenden) auszuleben, aber auch die oben genannten Rechte in Anspruch nehmen zu *können*. Ressourcen sind dabei sowohl personen-, als auch umweltbezogen. Das heißt, gewisse physische Fähigkeiten, Bildungsabschlüsse, Sprachkenntnisse oder gar die Fähigkeit, sprechen zu können, aber auch finanzielle Mittel und Unterstützung von Familie und Freunden gehören zu personenbezogenen Ressourcen. Daraus resultiert dann durch die soziale, physische oder kulturelle Umwelt, welche Chancen das Individuum hat, um ein Leben seiner Wahl führen zu können (ebd., 94). Zusammenfassend betrachtet, sind personen-, als auch umweltbezogene Ressourcen die Basis dafür, welche

Chancen der Mensch in seinem Leben haben wird. Erleidet das Individuum durch das Einbeziehen in die inklusive Gesellschaft allerdings immer wieder Rückschläge, da gewisse Ressourcen einfach nicht gegeben sind und das System zu viel von dem Menschen abverlangt, scheitert das Konzept der Inklusion und das Individuum neigt dazu sich zu exkludieren.

Neben der Einbindung von Individuen in soziale Systeme sind die Teilhabe und Partizipation von Menschen mit einer Behinderung ein weiterer und wichtiger Aspekt für Inklusion, denn durch sie nimmt das Individuum am sozialen Geschehen teil. Teilhabe bzw. Partizipation wird in der Inklusionsdebatte immer mit der Frage nach sozialer Ungleichheit verknüpft. Die Frage nach Formen gesellschaftlicher Benachteiligung wird gerne durch den sozialen Raum und dessen Kapitalsformen durch Bourdieu erklärt. Durch den Habitus werden Wahrnehmungs- und Handlungsschemata generiert, die jeder Mensch von Geburt an erlebt und weitergegeben werden. Jedes Individuum bringt eigene Kapitalsformen mit, die unterschiedlich ausgeprägt sind und ihm im Leben gewisse Chancen bringen können (ähnlich wie die vorher erläuterten Ressourcen). Dabei unterscheidet Bourdieu zwischen vier Formen von Kapital, die sich in das ökonomische Kapital, das sich in Geld konvertieren lässt, das kulturelle Kapital, also intellektuelle Fähigkeiten, das symbolische Kapital, das durch die anderen Kapitalsformen zum Ansehen in der Gesellschaft führt, und zuletzt das soziale Kapital, dass durch ein Netz an Beziehungen geprägt ist, zusammensetzen (Felder 2022, 96ff.). Exklusionstendenzen werden nicht nur durch einen Mangel an ökonomisches und soziales Kapital verursacht, vielmehr spielt auch das kulturelle Kapital eine entscheidende Rolle, denn gerade durch Bildung lassen sich soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft verstehen. Ein Beispiel hierzu ist das Sonderschulsystem, dass zeigt, dass Abgänger:innen seltener einen Bildungsabschluss erwerben, das durch Bourdieu als ein institutionalisierter Zustand kulturellen Kapitals verkörpert ist (ebd., 97f.). Der Erwerb formaler Bildung ist für die heranwachsende Gesellschaft jedoch von enormer Bedeutung und zeigt die Nachdrücklichkeit und den politischen Druck, Bildung inklusiv auszubauen, sodass alle Kinder und Jugendlichen eine faire Chance haben, ihr kulturelles Kapital auszubauen und einen Bildungsabschluss zu erwerben.

Neben gewissen Kapitalsformen muss auch soziale Integration einen Stellenwert in der Inklusionsdebatte haben. Der Begriff der sozialen Integration kann sowohl als Verknüpfung in Netzwerken oder als Umgang zwischen Menschen beschrieben werden. Sie sind nichts anderes als 'second order resources', die Zugang zu den Ressourcen anderer schaffen (ebd., 103). Soziale Integration als ein Teil von Inklusion gilt dementsprechend als Vorbedingung für den Erwerb und das Erhalten von Ressourcen.

Im schulischen Alltag wird nicht nur kulturelles, sondern auch soziales Kapital erworben, welches wiederum mit anderen Kapitalsformen in Wechselwirkung steht und zeigt, dass Schüler:innen innerhalb des Bildungssektors die Chance auf und der Raum für (Persönlichkeits-)Entfaltung gegeben werden muss. Ausschlaggebend ist demnach nicht ausschließlich der Erwerb eines schulischen Zertifikats, sondern zudem auch das Netzwerken und der Zusammenschluss von Peers.

Abschließend sollte die subjektive Zugehörigkeit betrachtet werden, die meiner Meinung nach häufig in der Inklusionsdebatte nicht berücksichtigt wird. Es geht dabei immer um das Individuum und dessen eigene Lebenssicht, seine individuellen Bedürfnisse, Interessen und Lebenspläne. Subjektive Zugehörigkeit sollte immer im Zusammenhang mit den zuvor erklärten Aspekten der Teilhabe und sozialer Integration betrachtet werden. Sie bilden die Basis, in der subjektives Erleben eingelagert ist (Felder 2022, 105). So zeigt sich, dass sowohl positive als auch negative Erfahrung und Wahrnehmung, Auswirkung auf die eigene Rolle im Leben und in der Gesellschaft hat. Wer aufgrund eigener Wahrnehmung keine Möglichkeit einer Inklusion in die Gesellschaft und eine Position in der Welt sieht, neigt eher dazu sich selbst auszuschließen. Ausschlaggebend ist dabei die eigene Wahrnehmung. Wer trotz offensichtlicher Benachteiligung das Gefühl hat, das eigene Leben bewältigen zu können und einen Platz in der Welt zu haben verspürt zwar Exklusion, ist aber nicht im ganzheitlichen Sinne exkludiert (ebd.). Im Regelschulsystem sind Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF zwar auch inkludiert, dies kann jedoch auf der Gefühlsebene ganz anders ausschauen, wenn ihnen der Zugang zu gewissen Materialien verwehrt wird und sie fortwährend aus der Klassengemeinschaft separiert unterrichtet werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass zwei Dinge besonders wichtig sind, um von Inklusion sprechen zu können. Dies ist der Einbezug in Strukturen und die Teilhabe an Gütern und

Ressourcen. Daneben stehen Grundvoraussetzungen wie rechtliche Regelungen, die dem Menschen die Teilhabe in der Gesellschaft zusichert und Güter, die Ressourcen wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen beinhalten. Ressourcen erlauben es uns, das tun und sein zu können, was wir sein und verfolgen möchten. Wichtig sind jedoch nicht nur die aufgezählten Elemente, sondern gerade auch das psychologische Gefühl der Zugehörigkeit. Durch diesen Aspekt, der in vielen Inklusionsdebatten keine Berücksichtigung findet, wird die Beziehung durch soziale Integration als erlebtes Geschehen zwischen Menschen benennbar und fassbar (ebd., 114). Es liegt nicht immer an den äußeren Geschehnissen, dass ein Mensch exkludiert wird, sondern auch an den (biografischen) Erfahrungen und der Einstellung, pointiert, der psychischen Verarbeitung.

2.3 Inklusion im Bildungssystem Schule

Mit der Konvention tritt auch das Bildungsangebot für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ein neues Entwicklungszeitalter. Gerade das traditionelle Bild von Schule muss durch Inklusion überarbeitet werden, da das Leitbild der Inklusion auf jegliche Form der Separierung verzichtet und alle Kinder und Jugendlichen in Regelschulen aufnimmt (Heimlich et al. 2018, 1241). Schüler:innen mit und ohne Behinderung bzw. einem zugeschriebenen SPF werden gemeinsam lernen und am selben Unterricht teilnehmen. Die Voraussetzung, dass Schüler:innen mit einer Behinderung bzw. einem zugeschriebenen SPF bei der Wahl der Schule Schüler:innen ohne Behinderung gleichgestellt werden, aber auch Maßnahmen sichergestellt sind, dass alle Lernenden ihr Recht an persönliche Entwicklung und Teilhabe am Schulalltag haben, muss gegeben sein (ebd. 1249). Schulische Inklusion, so der Gedanke der inklusiven Bildung, besteht aus dem Aspekt einer qualitativ hochwertigen Förderung, welche zu einer sozialen Beteiligung von Schüler:innen mit zugeschriebenen SPF führen soll. Ferner müssen Lerninhalte auf das jeweilige Entwicklungsniveau der Kinder zugeschnitten sein, um eine optimale Förderung zu gewährleisten. Aus diesem Grund ist die Didaktik differenziert und individuell anpassbar (Heimlich et al 2018, 1249). Es ist in österreichischen Mittelschulen allerdings zu erkennen, dass das Teilnehmen am selben Unterricht kaum vorherrscht, da Schüler:innen mit einem SPF häufig von der Klassengemeinschaft in einem gesonderten Gruppenraum unterrichtet werden (Buchner 2022, 6f). Aber nicht nur der differenzierte Unterricht zeigt einen exklusiven Lehrraum, denn auch

Schulbücher dürfen laut Regierung nicht gleichgestellt mit denen der Schüler:innen ohne SPF sein, sondern müssen um jeden Preis dem ASO-Lehrplan entsprechen. Der eigentliche Charakter der Inklusion im Bildungsbereich ist demnach nicht mehr ganz zu erkennen, sodass entweder Handlungen der Bildungspolitik oder der Wert der Inklusion, so wie sie von der UN-BRK bestimmt ist, überdacht werden muss. Schüler:innen mit einem zugeschriebenen Förderbedarf werden gegenwärtig zwar auf einer Regelschule beschult, innerhalb dieser Schule werden sie jedoch erneut exkludiert und zu „Sonderschüler:innen“.

Einen interessanten und innovativen Blick auf den weitgefassten Begriff der Inklusion bietet dabei Felder (2022), die Inklusion in vier Kategorien beschreibt. Diese lassen sich primär in die strukturelle Einbindung von Individuen in soziale Systeme, pointiert in die funktionalen Teilbereiche des Systems, wie Wirtschaft oder Bildungssysteme, erfassen. Sekundär in die Partizipation und damit den Zugang und die Beteiligung an gesellschaftlichen Gütern, wie Bildung, Erziehung politische Mitbestimmung etc.

Bis hierher scheint die Beschreibung des Inklusionsbegriffs nicht neu zu sein, jedoch zeigt sich in den nachfolgenden Punkten drei und vier ein Perspektivenwechsel, in dem es um zwischenmenschliche Beziehungen und der Frage danach geht, *ob* das Subjekt überhaupt eingebunden werden möchte und wie das individuelle Wohlbefinden dabei erlebt wird (Felder 2022, 73f.). Der Punkt des eigenen Willens, ob Inklusion überhaupt erlebt werden möchte und in welcher Form, wird bisher in Konzepten – auch von der UN-BRK – vernachlässigt bzw. nicht erwähnt. So scheint es, dass bisher im Grunde jede außenstehende Person davon ausgeht, dass Inklusion für alle Beteiligten selbstverständlich und gewollt ist. Menschen, die inkludiert werden, werden jedoch selten danach gefragt, ob dies auch in ihrem Sinne geschieht, oder ob sie sich in einem Geschützten Raum wohler fühlen würden (ebd.). Dieses Phänomen ist häufig auch in Schulen zu beobachten, in denen Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF, ferner mit einem SEF, eine schwerwiegendere Behinderung aufweisen als beispielsweise eine Dyskalkulie, eine Lernbehinderung oder ADHS. Häufig wird auch hier nicht danach gefragt, ob es ihnen in Kleingruppen oder unter Peers mit derselben Beeinträchtigung besser gehen würde. Sie werden in Klassen einer Volks- oder Mittelschule integriert, sind häufiger allein, finden keinen außerschulischen, sozialen Anschluss und werden von Lehrer:innen als sogenannte „I-Kinder“ bezeichnet (Kohrt, Gresch, Mahler 2021, 1220ff.).

2.4 Inklusion an österreichischen Schulen

Mit der Ratifizierung der UN-BRK veränderte sich das Schulsystem in Österreich zu einem inklusiven Schulsystem, von dem wir gegenwärtig sprechen. In der aktuellen Statistik zur Schüler:innenverteilung an Österreichs Schulen zeigt sich ein deutlicher Trend, der auf den ersten Blick genau das widerspiegelt, was in Artikel 24 festgelegt wird. Es steht fest, dass nun vermehrt Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf in integrativen Schultypen vertreten sind (Statistik Austria 2020/21). Prägnant ist hierbei, dass viele von ihnen in Volks- und Mittelschulen beschult werden, in denen mittlerweile pro Klassenstufe eine sogenannte Integrations- bzw. Inklusionsklasse existiert. Im Schuljahr 2020/2021 erfasste Statistik Austria, dass 5,1% aller Pflichtschüler:innen in Österreich einen SPF zugeschrieben bekamen. Davon wurden zwar 36,2% in einer der existierenden Sonderschulklassen unterrichtet, in Wien zeigt sich der Trend, dass Schüler:innen mit einem SPF gleichmäßig auf Sonder- und Regelschulen aufgeteilt sind (Statistik Austria 2020/21). Die Inklusionsquote, die alle Schüler:innen mit einem zugeschriebenem SPF einschließt, liegt jedoch bei 63,1%, veränderte sich innerhalb der letzten Jahre kaum.

Bevor die UN-BRK und somit die Inklusionsdebatte im Jahr 2008 von Österreich ratifiziert wurde, konnte zuvor bereits eine Integrationsquote von mehr als 50% in den Schulen Österreichs festgestellt werden. Der Nationale Aktionsplan setzte in diesem Zusammenhang fest, dass bis zum Jahr 2020 inklusive Bildung flächendeckend verankert wird (Lütje-Klose 2017, 34). So galt als Leitprinzip, dass nicht mehr das einzelne Kind, sondern das gesamte Lernsystem im Blickpunkt von Diagnose und Förderung steht, sodass inklusive Beschulung aller Schüler:innen weiterentwickelt wird und entsprechende Angebote ausgeweitet werden. Regelschulen sollten und sollen nach wie vor durch inklusive pädagogische Qualität und den Support an Regelschulen so weit gestärkt werden, dass auf eine Sonderbeschulung ganz verzichtet werden kann (ebd. 35). Der Verzicht auf Sonderschulen birgt jedoch auch Gefahren mit sich. Je nach Art der Behinderung benötigt ein Kind in einer Regelschulklasse sehr viel Aufmerksamkeit, sodass die anderen Schüler:innen vielleicht nicht genügend Zuwendung bekommen und vernachlässigt werden. Auf der anderen Seite kann aber auch das Kind mit erhöhten Hilfebedarf zu kurz kommen, da es in einer Klasse mit 25 Kindern nicht genug Förderung bekommen kann. Auch Schüler:innen mit der Diagnose Autismus Spektrum sind häufig in großen Klassen überfordert (Kocaj et al. 2014, 168f). Leider wird dies in inklusiven

Bildungskonzepten nicht berücksichtigt, sodass es den Anschein hat, es gäbe nur die Totale Inklusion auf der einen Seite, denn jedes Kind muss um jeden Preis inkludiert werden. Auf der anderen Seite wird durch Materialien und Lehrpläne das Sonderschulniveau unbedingt beibehalten.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt wird in inklusiven Klassen nach bis zu drei Lehrplänen der Unterricht gestaltet und das Kind gefördert. Bereits seit 2016/17 wird in *wenigen* Modellschulen in Österreich jedoch von einer Beschulung nach dem Allgemeinen Sonderschullehrplan abgesehen. Kinder mit einem zugeschriebenen SPF sollen zunehmend nach einem lernzieldifferenten Regelschullehrplan unterrichtet werden, sodass auch hier eine Separationstendenz durch einer *Sonder*beschulung ausgeschlossen werden kann (Lütje-Klose 2017, 36). Dunn warf bereits den Regellehrer:innen vor, dass sie diejenigen Kinder den Sonderpädagog:innen überlassen würden, mit denen sie selbst nicht zurechtkämen. Sie seien schlecht vorbereitet, mit Kindern mit einer Behinderung zu arbeiten (Felder 2022, 47). Die Schule inklusiv zu gestalten, scheint jedoch für viele Beteiligte unmöglich, da sie bereits seit Jahrzehnten nach einem traditionellen System und Routine arbeiten. Viele Lehrende wollen ihren Unterricht nicht „abgeben“ oder von Grund auf neu entwickeln.

Inklusion bedeutet aber auch, sich von Werten und Vorurteilen zu befreien und sich mit jene, die im inklusiven Konzept impliziert sind, auseinanderzusetzen. Durch Selbstreflexion der eigenen Werte und der traditionellen Arbeit scheinen häufig eigene Praktiken und Routinen für eine inklusive Beschulung nicht mehr passend zu sein (ebd. 38).

Schulische Inklusion braucht jedoch nicht nur ein Umdenken und Veränderung der eigenen Werte und Routinen. Inklusive Schulen benötigen Freiräume in ihrer Arbeit und an den einzelnen Standorten, damit verschiedene Situationen flexibel und mit eigenen Ressourcen gelöst und damit umgegangen werden kann. Um das volle Potential einer inklusiven Schule und die Zusammenarbeit mit den Lernenden in jeglichen Belangen ausschöpfen zu können, ist es naheliegend auf ein Multiprofessionelles Team innerhalb der Schule zurückgreifen zu können. Interdisziplinäre Kooperation zwischen Regelschullehrer:in, Sonderpädagog:in, Psycholog:in und Sozialpädagog:in sollte eine Voraussetzung für inklusive Schulen sein (ebd. 39).

2.5 Der sonderpädagogische Förderbedarf – Eine „Syntheseleistung“

Nach Löws Raumkonzept spricht man von einer „Syntheseleistung“, wenn „Arten“ von Menschen zu Räumen zusammengefasst werden. Unter den sogenannten „Arten“ kann demnach im inklusiven Bildungswesen aus Schüler:innen mit und ohne die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs jeweils ein Ensemble zusammengefasst werden. Die Kategorie nicht-behindert, behindert wird zu einer Norm reproduziert, die an und für sich nicht mit dem Inklusionsgedanken, welche keine Kategorisierung bzw. Zuschreibung vorsieht, übereinstimmt. Die Zuschreibung des SPF steht vor einem Dilemma, welches bisher außer Acht gelassen wurde. Ein Modell, welches zur Bestimmung des Inklusionsbegriffs hilfreich sein soll, ist das Stufenmodell von Sander (2004). Es zeigt die Veränderung im Umgang mit Behinderung im schulischen Kontext in einer vierstufigen Skala von der „Exklusion“ (Stufe 1) über die „Separation“ (Stufe 2) zur „Integration“ (Stufe 3), der „Inklusion“ (Stufe 4) und der „Vielfalt als Normalfall“ (Stufe 5) und beschreibt das Dilemma der Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Stufe vier und fünf. Stufe fünf und damit die höchste Stufe, wird als *Vielfalt als Normalfall* verstanden. Das heißt, dass Inklusion und die ideale gesellschaftliche Partizipation die Regel sind. Voraussetzung dafür wäre eine inklusive Gesellschaft, in der Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit gegenüber gewissen Gruppen nicht existieren dürfen (Heimlich et al. 2018, 1250). Schaut man sich das gegenwärtige Schulsystem an, in denen alle Kinder die Möglichkeit haben inkludiert zu werden, zeigt sich jedoch mit der Zuschreibung des SPF, dass diese Diagnostizierung eher auf eine integrative Beschulung zutrifft. Ohne eine Erfassung des Förderbedarfs ist es jedoch nicht gewährleistet, dass der Lernende individuelle Lernressourcen erhält. Stufe vier sieht es nicht vor, einen:eine Schüler:in zu etikettieren, was jedoch innerhalb der schulischen Inklusion nicht denkbar ist, da diagnostizierte Kinder Rechte auf einen Nachteilsausgleich und zusätzliche Förderung und Unterstützung durch einen:eine Sonderpädagog:in oder weitere Fachkräfte haben (ebd.).

Der sonderpädagogische Förderbedarf sieht es demnach vor, diejenigen Kinder und Jugendliche zu unterstützen, die eine diagnostizierte Funktionsbeeinträchtigung, wie Autismus Spektrum, Sinnes-/Körperbehinderung, Verhaltensstörung oder Sprachentwicklungsstörung, aufweisen, einen Lehrplanwechsel jedoch nicht vorgesehen ist. Ferner ist es möglich Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf in Einstiegs- oder

Spezialvorschulklassen aber auch sogenannte „Spezialfälle mit Regelschulplan“ einen SPF zuzuschreiben (BMBWF 2019, o.S.). Das Ziel der Zuschreibung soll es sein, schulisch und beruflich eingegliedert zu werden, gesellschaftliche Teilhabe zu erfahren und Lebensgestaltung autonom bewerkstelligen zu können. Der Lerninhalt soll auf die Fähigkeiten und Stärken des Kindes bzw. des Jugendlichen zugeschnitten werden. Dies beinhaltet sowohl Lernmaterial als auch Lernumwelt und Lerninhalte. Das Kind soll somit sowohl Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen als auch autonomes Handeln erwerben (ebd.).

Der Begriff der „Behinderung“ wird im Zusammenhang der Richtlinie des SPF nicht als medizinisch-diagnostischer Begriff, sondern als Rechtsbegriff – § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz 1985 – dargelegt. So muss eine physische oder psychische Behinderung in Form einer kognitiven, körperlichen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung mehr als sechs Monate vorliegen und dadurch die Teilhabe am gemeinsamen schulischen Leben und Lernen erschweren. Ferner muss der Grad der Beeinträchtigung ursächlich dafür sein, dass die Schüler:innen ohne sonderpädagogische Unterstützung und trotz Ausschöpfung aller pädagogischen Möglichkeiten, dem Regelschulwesen nicht folgen können (ebd.).

Ein SPF wird jedoch nicht vergeben, wenn zwar eine „Behinderung“ vorliegt, der Lernende dem Unterricht jedoch folgen kann. Nach aktueller Mitteilung des BMBF reicht häufig nur eine Berücksichtigung der Funktionseinschränkung bei der Gestaltung der Arbeitssituation oder der Einsatz sonderpädagogischer Mittel und Unterstützungsbedarf der Lehrperson, die jedoch keinen sonderpädagogischen Background vorweisen muss (ebd.).

Es ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich, den zugeschriebenen SPF aufzuheben. Durch die Entwicklung des Kindes zum Jugendlichen kann sich auch der Hilfebedarf verändern. Ferner können sich geleistete Fördermaßnahmen positiv auf das Kind auswirken, sodass der Umfang der sonderpädagogischen Förderung minimiert oder durch andere Förderungen ersetzt werden kann. Bei Kindern mit einer Sinnes- oder Körperbehinderung soll bei einem Schulwechsel in die weiterführende Regelschule (Hauptschule, selten Unterstufe AHS) der SPF nach erfolgreichem Beenden der 4. Klasse aufgehoben werden (ebd.). So erkennt man sogar innerhalb der Zuschreibung SPF unterschiedliche Gruppierungen in Form von „Behinderungsformen“, die als Ensemble „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zusammengefasst werden und in Konkurrenz zu Regelschüler:innen steht. Es herrscht zwar

die allgemeine Bezeichnung „Schüler:innen“, doch in ihr entstehen verschiedenen Gruppierungen mit Separierungs- bzw. Exklusionstendenzen.

Um nun ein tiefgreifendes Verständnis für den Raumbegriff innerhalb eines inklusiven Lehrraums zu erlangen und erneut auf den Begriff der „Synthese“ einzugehen, wird in einem nächsten Kapitel Raum und die Konstruktion von Räumlichkeit genauer erläutert.

3 Raum und die Konstruktion von Räumlichkeit

Mit dem Begriff Raum sind im soziologischen Zusammenhang zumeist zwei Basiskategorien verbunden, nämlich Struktur und Handeln. Gegenwärtig ist die Aufmerksamkeit für sogenannte Raumphänomene sehr groß. In Forschungszusammenhängen findet man Beobachtungen auf allen Ebenen des Raumkonstitutionsprozess, wobei Raum als ein performativer Handlungsvollzug begriffen wird. Forschungen konzentrieren sich auf Dinge, die in einem Raum entstehen. Das heißt, der körperliche Einsatz und die soziale Handlungsebene, aber auch Medien, die sich innerhalb des Raums befinden, ferner der architektonisch gegebene Raum werden analysiert und in Zusammenhang gebracht (Löw 2018, 25). Erfasst man den Zustand eines Raumes als Ausgang von Handlungsroutinen, so ist Kommunikation häufig ein dominanter Faktor, wodurch räumlich-soziales Erleben hergestellt wird. Aber auch der Körper an sich hat eine zweifache Bedeutung im Raumkonstrukt. Er ist sowohl als Medium der Wahrnehmung als auch als selbst platziertes Medium zu fassen. Er wird wahrgenommen und nimmt wahr. Er wird in Kategorien wie Geschlecht, Milieu, Ethnie, Alter, Sex etc. gesetzt und daher zu einem wichtigen Teil von Räumen (Löw 2018, 73).

Eindruck und Ausdruck, das Verinnerlichen und das Hinaustragen haben eine räumliche Struktur. Wir füttern uns selbst mit Eindrücken und Anschauungen, die von außerhalb kommen, habituell gegeben sind und von den Wahrnehmungen und Empfindungen anderer Subjekte geformt wird. Andersherum füllen wir Raum mit Handlungen, Sinn und Bedeutung. Das heißt, dass sowohl unser Gegenüber als auch wir selbst Raum konstruieren, sodass biografisch erlebte und erfahrene Raumwelten unsere Innenwelt und damit einhergehend unsere Beziehung zur Außenwelt prägen (Fischer 2011, 219).

Als Pionier der modernen Raumsoziologie lässt sich Lefèbvre nennen, der den grundlegenden rationalen Raumbegriff konstruierte. In seinem Konzept differenziert er zwischen dem sozialen und dem physischen beziehungsweise natürlichen Raum, wobei der natürliche Raum immer mehr durch den sozialen Raum als Produkt des Gesellschaftlichen abgelöst wird. Dies ist dadurch zu begründen, dass auch jede Gesellschaft ihren spezifischen Raum hervorbringt (Löw 2018, 82). Lefèbvre beschreibt Raum zudem als eine Trias aus dem er sich zusammensetzt. So entsteht Raum primär durch räumliche Praxis. D.h. Raum wird insbesondere durch Aktivitäten und Wahrnehmung hergestellt. Wahrnehmung wird in diesem Zusammenhang als alltägliche Routine und routiniert abgesicherter Praxis, der Herstellung und Reproduktion von Räumen und dessen körperlichen Erleben definiert. Sekundär wird Raum durch kognitive Entwicklung beispielsweise durch Architekten repräsentiert.

Das dritte Merkmal von Raum besteht aus seiner Repräsentation und der darin enthaltenen Symbolik. Symbole und Bilder innerhalb eines Raums ergänzen räumliche Praktiken und das Gedachte innerhalb des Raums und wird über das körperliche Empfinden und sinnlicher Wahrnehmung transportiert (Löw 2007, 83f.).

Die Soziologin Martina Löw knüpft am traditionellen Konzept der Raumsoziologie an, entwirft jedoch auf der Grundlage empirischer und interdisziplinärer Untersuchung eine neue Soziologie des Raums. Dabei orientiert sie sich an der Dualität des Raums und zeigt, wie Inklusion und Exklusion über Raum organisiert werden kann, sodass bei Nutzung und Aneignung eines Raums, Klassen- und Machtverhältnisse zusätzlich berücksichtigt werden müssen (Löw 2013, 5). Sie benennt dabei Raum als relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen an Orten und definiert diese (An)Ordnung als Wechselwirkung zwischen Struktur und Handeln. Die beschriebenen Körper müssen unentwegt in Bewegung sein, wodurch sich die (An)Ordnung daraus resultierend ständig verändert (Löw 2007, 158). Soziale Güter meinen nach Löw materielle Gegenstände, wie etwa ein Tisch, einen Stuhl oder gar das ganze Gebäude. Soziale Güter sind durch ihre materiellen Eigenschaften zu Räumen verknüpfbar, sodass sich eine symbolische Wirkung entfalten lässt, welche beispielsweise Lieder, Werte, Regeln etc. umfassen. (ebd. 132). „Relational“ beschreibt zum einen die einzelnen Elemente, als auch die Beziehung zwischen den einzelnen Elementen zu betrachten (ebd., 155f).

Die gewählte Schreibweise der „(An)Ordnung“ ist in diesem Zusammenhang doppeldeutig zu nehmen und weist auf der einen Seite auf die Ordnungsdimension von Räumen hin, als gesellschaftliche Strukturen, auf der anderen Seite wird auf die Handlungsdimension als Prozess des Anordnens aufmerksam gemacht (ebd., 131). Die Konstitution von Raum wird also als ein sozialer Prozess verstanden, indem das Handeln als raumbildend gilt.

So wird Handeln ebenfalls differenziert und als Prozess des „Spacing“ und der „Syntheseleistung“ benannt. *Spacing* beschreibt die Platzierung von sozialen Gütern und Menschen beziehungsweise symbolischen Markierungen im Raum, um die Gesamtheit von sozialen Gütern und Menschen, das Platzieren in Relation zu anderen Platzierungen erkenntlich zu machen.

Als *Synthese* versteht man die Vereinigung gegensätzlicher Elemente zu einem neuen Ganzen, einem neuen Ensemble. Die Syntheseleistung fasst somit „Arten“ von Menschen und Güteransammlungen zu Räumen zusammen. Das heißt, dass die Syntheseleistung es möglich macht, über Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, oder Erinnerungsprozesse Güter und Menschen zu Räumen zusammenzufassen (Löw 2007, 158ff).

Da sich Handlungen, beispielsweise in Form von alltäglichen Handlungen, oft wiederholen, spricht Löw auch von institutionalisierten Räumen, sodass Räume immer identisch hergestellt werden (ebd. 164). Auch ist zu beachten, dass Struktur und Handeln zudem von „Gesellschaft“ und „Klasse“ durchzogen sind und sowohl mit dem Körper als auch mit dem Habitus in Relation stehen (ebd. 176). Demnach zählen auch Geschlecht, Alter, Herkunft (...) zu den Strukturprinzipien, die primär mit der Reproduktion von Normen zusammenhängen, weil auf ihrer Grundlage fortwährend Kategorisierungen, Zuschreibungen, Verallgemeinerungen und Einteilungen von Menschen über andere Menschen getroffen werden (ebd., 176). Diese Kategorisierungen werden auch in einer inklusiv geführten Klasse sichtbar, in der schon zwischen Regelschüler:innen und sogenannten „Integrationskindern“ differenziert wird. Abschließend ist zu beachten, dass Löw zwischen Raum und Ort unterscheidet. Demnach können an einem Ort verschiedene Räume entstehen, die nebeneinander existieren, jedoch auch in Konkurrenz zueinanderstehen und in denen Aushandlungsprozesse stattfinden. Ort meint einen geographisch markierten Ort, der für die Gesellschaft unterschiedliche Räume darstellt (STOŠIĆ 2011, 285).

3.1 Schulische Raumordnung

Unter dem geographisch markierten Ort wird in dieser Arbeit der Ort Schule bearbeitet. Bereits in der Reformpädagogik war Schule und Raum ein Thema. Innerhalb dieses Konzepts ging es darum, wie Lehrräume gestaltet werden können, damit diese eine pädagogische Wirkung entwickeln. Maria Montessori entwarf dabei den Begriff der „vorbereiteten Umgebung“ zu den ausgewählten Arbeitsmaterialien und eine bestimmte Lernatmosphäre gehören. Ferner erkennt man in ihrer Pädagogik bereits Elemente des heutigen Inklusionsgedankens wieder, da Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult wurden. Nachfolgend entwickelte Loris Malaguzzi das Konzept des „dritten Pädagogen“, womit der Raum gemeint war. Dieser soll offen, einladend, hell sein und Transparenz widerspiegeln bzw. bewusst gestaltet werden, sodass die Neugierde des Kindes angestoßen wird (Lengersdorf & Hagemann 2021, 9f.). Im gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Zusammenhang leistet Löws Raumkonzept einen wichtigen Beitrag, sodass Raum als wichtiger Faktor für Schule und Bildung thematisiert werden kann, ohne einem territorialen Raumbegriff zu folgen und dennoch anzuerkennen, dass die Lebenswelt Schule für das Leben und Lernen folgenreich sein kann (ebd. 280f.). Diese Lebenswelt gibt Raum die Bedeutung von einer menschlichen „Organisation des Nebeneinanders“ (Löw 2007, 66) und beschreibt Bildungsräume als „MachtRäume“, die Handlungen vorstrukturieren, ferner als „RaumMächte“, die als abhängige Variable durch Handlungen konfiguriert werden (STOŠIĆ 2011, 281). So lassen sich Bildungsräume als Wechselwirkung von Struktur und Handlung deuten, sodass Schule als ein Ort gesellschaftlicher Aushandlungen, die geprägt von Macht- und Verteilungskämpfen und deren (An)Ordnungen im Modus von Spacing und Syntheseleistungen nachzubilden wären, sind (ebd. 288). Machtverhältnisse zeigen sich auch mit der Platzierung von Objekten und Menschen. Erkennbar ist dies beispielsweise in der Sitzordnung innerhalb eines Lehrraums, in der auffällige Kinder eher ganz vorne und/oder allein sitzen. In integrativ bzw. inklusiv geführten Klassen zeigt sich in diesem Zusammenhang häufig eine Differenzierung zwischen Klassen- und Gruppenraum, aber auch in der Sitzordnung, indem die Lernenden mit einem zugeschriebenen SPF im hinteren Bereich der Klasse sitzen, damit der zuständige Sonderlehrende sie dort in einer Gruppe unterrichten kann. Über Räume wird Exklusion und Inklusion organisiert, sodass Raum und Macht untrennbar sind. Sie werden nicht beliebig konstituiert, sondern materiell und sozial vorstrukturiert (STOŠIĆ 2011, 286).

Setzt man sich mit Theorien der Raumstrukturen innerhalb des Orts Schule auseinander, so steht im Mittelpunkt die Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit dem institutionellen Arrangement. Der in diesem Arrangement gegebene soziale Raum wird nicht als stetiger Behälter gedacht, sondern als soziales Gebilde, welches symbolische Werte und Medien beinhaltet (Von Rosenberg 2011, 115). Goffman (1969) beschreibt Praktiken der Institution Schule als Form sozialer Eigenlogik als Raum der „Vorderbühne“. Praktiken von Peergroups, die sowohl Schüler:innen als auch Lehrer:innen beinhalten, bilden dann die „Hinterbühne“ (ebd. 117). Auf der Vorderbühne stehen die offiziellen Zwecke und Regeln der Schule im Vordergrund des Handelns. Die Hinterbühne stellt vorrangig das Unterleben der Institution dar. Das Zusammenspiel der beiden Bühnen stabilisiert die offizielle Handlungsbühne der Institution. Sobald diese voneinander getrennt werden, entfaltet sich das Hinterbühnengeschehen beispielsweise im Lehrerzimmer, in den Unterrichtspausen oder das Schüler:innen-WC als Lokalität (ebd. 118). Was für die Lehrperson eher sekundär ist, ist für Schüler:innen ein primärer Faktor. Lehrpersonen erscheinen in der Situation der Vorderbühne als Wächter:in, der:die den Unterricht verteidigt. Schüler:innen hingegen haben vordergründig das Interesse die Hinterbühne innerhalb der Schule auszudehnen. Es entstehen unterschiedliche Umgangsformen mit den sozialen Räumen der Vorder- und Hinterbühne (Von Rosenberg 2011, 121). Lernende zeigen dabei unterschiedliche habituelle Umgangsformen mit dem sozialen Raum der Vorder- und Hinterbühne. Subversiv orientierte Schüler:innen die während des Unterrichtsgeschehens untereinander kommunizieren und dabei den Unterricht „stören“, nutzen Schule als einen Ort, um soziale Kontakte zu pflegen und sich nicht mit Erwartungshaltungen der institutionellen Vorderbühne auseinanderzusetzen (Von Rosenberg 2011, 122). Antagonistisch orientierte Schüler:innen versuchen Praktiken der Hinterbühne offen auf die Vorderbühne auszulegen und damit die legitimierte Praktiken der Institution durch die eigene zu ersetzen (ebd. 123). Sowohl antagonistische als auch subversive Schüler:innen versuchen sich durch ihr Handeln an den Praktiken des sozialen Raums der Hinterbühne zu orientieren, hauptsächlich hierbei an ihren Peergroups (ebd.). Sie unterscheiden sich lediglich in der Austragung, sodass subversiv orientierte Lernende die Räume von Vorder- und Hinterbühne versuchen zu parallelisieren, antagonistische Persönlichkeiten provokant wirken, da sie die Umkehrung von Vorder- und Hinterbühne des

institutionellen Ablaufs offen austragen (ebd. 123f.). Angepasste Schüler:innen werden als affirmativ bezeichnet, da diese auf kooperative Weise eine verlangte Aufgabe für den Unterricht leisten. Der Lehrende setzt sich mit den Erwartungshaltungen der institutionellen Vorderbühne auseinander und kann sich mit ihr identifizieren (ebd. 124f.). Diese Gruppe trennt die Räume der Vorder- und Hinterbühne strikt, empfindet jedoch Peergroups außerhalb der Schule als sehr wichtig (ebd. 125). In Forschungen zur schulischen Inklusion zeigt sich häufig, dass Aushandlungsprozesse und Differenzlinien auf der Hinterbühne zum Ausdruck kommen, wo soziale Räume von Schulen zum Tragen kommen, in denen Lehrkräfte meist keinen Einblick haben. Diese Räume spielen sich häufig auf dem Pausenhof, im Flur oder auf den Schüler:innen-WCs ab, sodass die Hinterbühne häufig zu einem Ort der Verhandlung von Inklusion und Exklusion in Schulen wird (Buchner et al. 216, 161). Interessant erscheint, dass sich durch die Pandemie diese Bühne verschoben hat, da Schüler:innen in den Pausen nicht mehr gemeinsam auf den Gang gehen dürfen, ferner gemeinsam auf den Pausenhof bzw. auf das WC dürfen. Neben Aushandlungsprozesse auf der Ebene der Vorder- oder Hinterbühne zeigen sich räumliche Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns, gestützt auf die Strukturiertheit der Lehrräume. Es beschreibt Raumanalyse in Schulen als ein Geschehen, indem mehrere Dinge im Klassenzimmer gleichzeitig von statten gehen, sich jedoch in unterschiedlichen Räumen abspielt. Räumliche Verhältnisse werden als Produkt des Handelns beschrieben und unterscheiden dabei Räume in visuelle, akustische und haptische Räume. Dabei meint der visuelle Raum die Platzierung der Individuen im Raum und dessen Überschneidung der Gesichtsfelder. Der akustische Raum besteht aus der Regulierung der Lautstärke der eigenen Kommunikation als Form der Strukturierung von Räumen, sodass haptische Räume als die Bewegung von Objekten und Körpern gemeint ist (Breidenstein 2004, 87).

Der Lernende steht meist im Fokus der Lehrperson. Dieser gilt als Gutachter der Schüler:innenaktionen. Der Lernende kann sich lediglich hinter aufgestellten Büchern oder Heften vor den Blicken des Lehrenden schützen und den visuellen Raum beschneiden. Auch untereinander können die Schüler:innen immer nur mit bestimmten Mitschüler:innen Blickkontakt haben, da sich die frontal zu ihm:ihr positionierten Individuen erst einmal mit dem Blick zum:zur Schüler:in selbst wenden müssen, um ihn zu sehen. Sie beobachten dabei die Aktion der Lehrer:in kritisch und immer aufmerksam, handeln gegebenenfalls Vorder-

und Hinterbühne aus (Von Rosenberg 2011, 118). Ähnlich gilt das Prinzip für den akustischen Raum. Die Lehrkraft steht vor der Klasse und sollte von jedem gehört werden. Die Schüler:innen beantworten Fragen auf ihrem eigenen Platz so, dass sie entweder, bei Unsicherheit, nur von der Lehrperson oder aber bei einer sicheren Antwort von der ganzen Klasse gehört werden kann. Sollte ein:e Schüler:in an die Tafel gerufen werden, erweitert sich ihr Raum. Sie wird von allen Mitschüler:innen gesehen und wahrgenommen und kann diese Situation nun als Schauplatz für sich nutzen. Untereinander versuchen Schüler:innen nur so zu kommunizieren, dass auch nur bestimmte Personen das gesprochene Wort verstehen, denn die Lehrkraft unterbindet private Gespräche während ihrer Unterrichtszeit. Der haptische Raum des Lernenden ist durch die Länge der Arme sehr begrenzt. Meist findet dieser Raum nur auf seinem Platz selbst statt oder ist auf den:die Nachbar:in ausdehnbar, sodass sich der Lernende etwas einfallen lassen muss, sollte er beispielsweise einen Brief oder ähnliches an einem Nachbartisch holen wollen, ohne dass er von der Lehrperson gesehen werden kann (Breidenstein 2004, 91ff.). In Pausensituationen formt sich durch die Positionierung der Schüler:innen ein ganz anderer Raum als während des Unterrichts. Dort können andere visuelle Räume ausgehandelt werden. Die Lautstärke des akustischen Raums wird erhöht und auch die Bewegungen können innerhalb verschiedener Räume stattfinden.

Es zeigt sich, dass innerhalb der Schule und meist des Klassenraums viele Raumtheorien berücksichtigt werden können, die sich sowohl auf der Kommunikations- oder Handlungsebene abspielen als auch symbolische Wertigkeit haben. Ferner nehmen Güter Einfluss auf visuelle, akustische und haptische Räume. Auch in diesen Theorien zeigen sich gewisse Machtverhältnisse zwischen lehrender und lernender Person, in dem Schüler:innen immer wieder versuchen ihre Grenzen zu überschreiten und aus dem territorialen Raum des Schüler:innen-Daseins, aus der Vorderbühne auszubrechen.

So kann festgehalten werden, dass im schulischen Kontext *Raum* nicht als ein physikalischer Behälter agiert, in dem sich Handlungen abspielen, sondern in Schulen auch durch Handlungen in einem interaktiven Prozess zwischen den Akteur:innen unterschiedliche Räume konstruiert werden. Das heißt, dass innerhalb eines Klassenzimmers Räume durch Akteure der Schule konstruiert werden, die aus (Sonder-)Lehrpersonen, Direktion, Psycholog:innen oder Beratungslehrer:innen, Sozialarbeiter:innen, aber vor allem durch die Schüler:innen selbst, mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, entstehen. Neben den

hier aufgezählten Akteuren sind Symbole und Glaubenssätze, aber auch die in einer Klasse enthaltenen Medien ein Einflussfaktor, wie Raum konstruiert wird. Sollten Lehrende beispielsweise Schüler:innen mit einem SPF zusammen in einen separierten Teil der Klasse setzen oder in einen externen Raum, um sie dort gesondert nach einem anderen Lehrplan zu unterrichten, oder sollten antagonistische Schüler:innen mit einem SPF bevorzugt bei devianten Verhalten oder beispielsweise fehlenden Hausübungen nach dem Motto „der hat ja nicht umsonst einen SPF, der kann nichts dafür“, behandelt werden, so zeigt sich, dass in diesem Zusammenhang erwachsene Personen durch ihre Praktiken daran beteiligt sind, wie ein lernendes Subjekt wahrgenommen wird. Durch das Platzieren der Medien und Menschen, durch das Hinwegschauen wichtiger symbolischer Werte, wie Klassenregeln, Regeln im Turnunterricht, das Erledigen der Hausübungen (...) entstehen so verräumlichte Praktiken, ausgehen von der (Sonder-)Lehrkraft, die Einfluss auf das Wohlbefinden von Schüler:innen mit einem SPF haben könnten. Demnach kann es sein, dass sie sich durch Schulaufgaben und Schularbeiten (durch strikte Vorgabe vom ASO-Lehrplänen), die weniger Anspruchsvoll sind als die, ihrer Mitschüler:innen, der Separierung von der Klassengemeinschaft und dem bevorzugten Verhalten (...) Auswirkung auf das Wohlbefinden der Schüler:innen hat. Diese können Einfluss auf schulische Leistungen der lernenden Person haben, denn wenn es ohnehin nicht schlimm ist, wenn der:die Schüler:in zu Hause nicht lernt, Hausübungen nicht zuverlässig erledigt und ggf. zu leichtem Schulstoff bekommt und sich damit unterfordert fühlt, dann kann der Eindruck geweckt werden, dass es nicht nötig ist sich anzustrengen, denn eine schlechte Note hat keine Auswirkung auf den Werdegang des Lernenden. Er oder Sie muss keine Klasse wiederholen. Ferner haben Sonderschullehrer:innen meist Angst, den SPF aufheben zu lassen, da es unmöglich ist, diesen erneut für das Kind zu beantragen.

Neben der Motivation zu mehr Lernbereitschaft kann durch die beschriebenen verräumlichten Praktiken auch das Selbstwert beeinflusst werden, ferner können diese Praktiken Einfluss auf das soziale Miteinander haben, sodass wichtige positive soziale Werte nicht vermittelt werden. Der Gedanke an die Schule, welche eine lange und wichtige Zeit im Leben eines Individuums einnimmt, kann negative Auswirkungen auf das weitere Leben haben. Das Kind hat nicht gelernt leistungsorientiert zu arbeiten, es musste nie Ehrgeiz entwickeln, um etwas zu schaffen oder abzuschließen, musste jedoch räumliche Exklusion und Separierung kennenlernen und wurde in den Entfaltungsmöglichkeiten immer klein gehalten.

3.2 Raum(-mächte) und Inklusion

Die Bedeutung von gesellschaftlichen Räumen und die damit in Verbindung stehende machtvolle sozialen Ordnung wirft die Frage auf, wie exklusive beziehungsweise inklusive (Lehr-)Räume und die darin enthaltenen Subjekte in Beziehung zueinanderstehen. Raum und Macht sind mittlerweile Grundbegriffe der Inklusionsforschung. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion ist ebenso wichtig wie Konzepte der Ausgrenzung und Unterwerfung räumlicher Kategorien, die auf die Position der (Ohn-)Macht in einem sozialen Raum verweisen, welche mit ungleichen Zugängen zu Bildung, dem Arbeitsmarkt, Mitbestimmung und gesellschaftliche Anerkennung verbunden sind.

Der soziale Raum wird durch Dinge und der Interaktion zwischen den Dingen erfasst. Durch die Interaktion der Subjekte werden Praktiken geschaffen, erwartbar gemacht oder für andere Subjekte unmöglich zu erreichen sein. Ein Lehrraum, der als sicherer, gemeinschaftlicher Ort gelten soll, indem gegenseitiger Respekt herrscht, kann zu einem positiven, inklusiven Raum werden und ein positives Wohlbefinden fördern, jedoch aufgrund von negativer Erfahrung auch mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden sein und das Wohlbefinden der Subjekte negativ beeinflussen. Räume entstehen situativ, werden wie am Beispiel Schule, gezielt geschaffen und sind historisch einem ständigen Wandel unterworfen. So zeigt sich dies im Schulwesen durch den Wandel von Sonder- und Regelschulen oder durch den Umbruch von Integration zur Inklusion. Räume werden von Subjekten kreiert, kreieren aber auch Subjekte. Durch ihre Stimmung und Struktur wirken sie auf das Subjekt ein, sodass eine Positionierung im Raum möglich wird. Räume eröffnen je nach sozialer Positionierung der Subjekte unterschiedliche Perspektiven auf das gesellschaftliche Geschehen und der Teilhabe an diesem Geschehen. Inklusion kann demnach als Aneignung des Raums verstanden werden, wohingegen Exklusion als Enteignung von Räumen und deren hegemonialen Besetzung durch Akteure und Ordnungen der Macht interpretiert werden (Call of Paper 2021, o.S.).

Im Bildungssektor sollten sich inklusive Lernräume in Schulen den Kompetenzen und Ressourcen der Kinder zuwenden und nicht nach dem Kind mit seiner Behinderung (in welcher Form und welchem Grad auch immer) schauen, eher sollte danach gefragt werden, welche Strukturen, Kulturen und Praktiken das Kind selbst in seiner Entwicklung behindert. Bisher wird als Indikator für inklusiven Unterricht immer nur die Möglichkeit des Unterrichtens für Schüler:innen mit einem SPF in Regelschulen herangezogen. Dies scheint

das primäre Ziel der Inklusion im Bildungssystem zu sein. Als Messung, wie weit Inklusion bei uns bereits vorangeschritten ist, wird der Prozentsatz derjenigen Schüler:innen mit einem SPF herangezogen, der bisher in Regelschulen mit einem ASO-Lehrplan unterrichtet wird. Es scheint, als sei das Ziel inklusiver Bildung, das Beschulen außerhalb von Sonderschulen. Die didaktische Qualität innerhalb der als inklusiv beschriebenen Lernräume bleibt dabei aus. Doch hier lässt sich immer wieder erkennen, dass Schüler:innen mit der Zuschreibung SPF selten bis gar nicht am Unterricht in der Klasse teilnehmen. Sogenannte 'pull out practices' werden in Regelschulen betrieben und zeigen, wie in vermeintlich inklusiven Schulen, der Ausschluss von Lernenden aus dem Klassenverband durch stundenweise Platzierung und Förderung in sogenannten Gruppenräumen, geschieht. Der Klassenraum wird dabei zu einem Subjektivierungsort der 'Fähigen' (Buchner & Köpfer 2022, 2ff.). Ferner zeigt sich die Wirkungsmacht von Platzierungen im Klassenraum, die durch Strafversetzung den als störend wahrgenommenen Lernenden diszipliniert. Demzufolge finden Verräumlichungen inklusiver Bildung in Raumaneignungspraktiken statt und werden durch das Handeln der Akteur:innen als Bedingung, wie Inklusion an Schulen stattfinden kann, reproduziert.

4 Wohlbefinden – eine Begriffsbestimmung

Es ist strebsam ein Klassenzimmer als einen sicheren Ort zu kreieren, der zu einem gemeinschaftlichen und positiven Miteinander mit gegenseitigem Respekt wird, in dem sich die Akteur:innen wohlfühlen (Löw 2007, 229). Durch das gemeinsame Miteinander, welches durch Regeln und Werte innerhalb des Klassenraums festgelegt wird, aber auch durch soziale Prozesse, die durch soziale Güter und Menschen, in der Klasse produziert werden, wird das Wohlbefinden gestärkt beziehungsweise geschwächt und kann sich im Sinne der Raumsoziologie zu einem inklusiven oder exklusiven Ensemble entfalten. Auch durch die Atmosphäre in einem Raum wird Wohlbefinden und Exklusion, Inklusion und Fremdheit subjektiv bezogen (ebd.).

Eine erste Bedeutungsbeschreibung des „Wohlbefindens“ wird als Schlüsselfaktor für ein sinnvolles und bedeutsames Leben definiert. Gegenwärtig wird Wohlbefinden als ausschließlich subjektives Konzept angesehen, welches auf die psychische Gesundheit eines

Individuums schließen lässt. Becker unterschied hierbei zwischen dem aktuellen und habituellen Wohlbefinden. Das aktuelle Wohlbefinden entspricht demzufolge dem individuellen und momentanen Befinden. Das habituelle Wohlbefinden, dem allgemeinen erlebten/erfahrenen Wohlbefinden über einen längeren Zeitraum sowie dem psychischen und dem physischen Wohlbefinden (Hagenauer et al. 2018, 67).

In Kombination der von Becker beschriebenen Betrachtungsweise, ergeben sich demnach vier Formen des Wohlbefindens:

	Psychisches Wohlbefinden	Physisches Wohlbefinden
Aktuelles Wohlbefinden	Freude Glücksgefühl Positive Stimmung Aktuelle Beschwerdefreiheit	Aktuelle positive körperliche Empfindungen Vitalität Aktuell keine körperlichen Beschwerden
Habituelles Wohlbefinden	Selten negative Gefühle und Stimmung Häufig positive Gefühle und Stimmung	Langfristige Freiheit von körperlichen Beschwerden Grundlegend positive körperliche Empfindung

Abbildung 1: Strukturmodell Wohlbefinden nach Becker, 1994

In den Gesundheitswissenschaften wird Wohlbefinden als ein zentraler Aspekt mentaler Gesundheit definiert (WHO 2014). Ganz anders zeigt sich die Definition in der neurokognitiven Forschung, die das Konzept im Zusammenhang zwischen positiven Emotionen und Lernerfahrung untersucht. Wohlbefinden unterstützt in diesem Sinne die Wahrnehmung und den Abruf von Informationen, indem es beispielsweise die Aufmerksamkeit auf die wichtigsten Aspekte lenkt (ebd., 68).

Die Bildungsforschung fokussiert sich primär auf die Verbindung zwischen Wohlbefinden und Lernen, welche als zentrale Aspekte des schulischen Alltags gelten.

Verschafft man sich einen Überblick über die verschiedenen disziplinären Inhalte von Wohlbefinden, wird schnell klar, dass eine Vielzahl an Definitionen und

Themenschwerpunkte vorherrscht, fast alle jedoch Freude und Glück als essenzielles Element des Wohlbefindens festlegen und sich auf positive und negative Facetten des Lebens bezieht. Ferner beinhalten die Konzepte sowohl mentale als auch physische Komponenten (ebd.). Weiters kann Wohlbefinden durch die Dauer des Habitus beschrieben werden, sodass es kurzweilig auftreten und in bestimmten Situationen entsteht, oder sich über längere Zeit entwickelt und dabei in seiner Intensität schwanken kann (Hagenauer et al. 2018, 68).

In einer Forschung von Hascher (2004) ging man der Frage nach möglichen Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden nach und differenzierte dies in drei Bereiche. Ein primärer Faktor zeigt sich in der individuellen Lebensbedingung, die sich aus sozialer Integration oder sozio-ökonomischen Status zusammensetzt und in Bezug auf das hier forcierte Forschungsthema der Inklusion innerhalb des Klassenverbands beziehen lässt und eventuell auf verräumlichte Praktiken zurückzuschließen sind. Der zweite Faktor bezieht sich auf den Personenfaktor, wie beispielsweise das Geschlecht oder individuelle Persönlichkeitsmerkmale, wie der lernenden Person mit dem Status des sonderpädagogischen Förderbedarfs, ferner der Differenzierung zwischen Regel- und Sonderschullehrer:in etc. Abschließend betrifft der dritte und letzte Faktor subjektive Unterschiede in Hinsicht auf die persönliche Beurteilung und Evaluation von Situationen und Lebensereignissen (ebd. 70).

Gegenwärtig zeigt sich eine Vielzahl an Forschungsstudien zum Thema Wohlbefinden, die sowohl qualitativer als auch quantitativer Form sind. Immer noch wird Wohlbefinden primär anhand von Skalen, die sich auf positive und negative Aspekte beziehen, definiert. Geht man ausschließlich von einer solchen Erhebung aus, zeigt sie jedoch nur den ist-Zustand des Gemüts und kann sich durch viele Einflussfaktoren relativ kurzfristig verändern, sodass nur eine geringe Reliabilität vorgewiesen werden kann. Es lässt sich nach wie vor nicht festlegen, welches Erhebungsinstrument für die Erfassung des Wohlbefindens besonders geeignet ist. Es ist jedoch wichtig, eine Kombination von mehreren Verfahren anzubieten, da ein einzelnes Item nicht in der Lage ist, die unterschiedlichen Aspekte des Wohlbefindens abzubilden (ebd. 68f.). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit eine Kombination aus Beobachtungen und Interviews gewählt. Die Interviewfragen beziehen sich auf erlebte Situationen innerhalb der Schullaufbahn und schließen sowohl Fragen zum (subjektiven) Wohlbefinden, als auch zu Raumtheoretischen Zusammenhängen ein. So werden Fragen zur

Einstellung gegenüber der Schule gestellt, das schulische Selbstwert erfasst, aber auch Sorgen und Ängste in Bezug auf Schule, ferner körperliche und soziale Probleme gestellt.

Da, wie bereits erwähnt, nicht eine lernende Person mit ihren eigenen Wohlbefindensanspruch für alle Schüler:innen sprechen kann, wird in dieser Arbeit von einem subjektiven Wohlbefinden ausgegangen. Subjektive Reaktionen auf ihre Umwelt sind neben den sozialen Rahmenbedingungen essenzielle Bestandteile für das Wohlbefindenkonzept (Gysin 2017, 85). Das Konzept verweist generell auf individuelle Gefühle und die subjektive Bewertung der eigenen Lebensumstände. So hängen Bewertungen und Emotionen immer von den eigenen Erfahrungen, den eigenen Erwartungen, der eigenen Haltung und den individuellen Zielen des Menschen ab (ebd. 86).

Das subjektive Wohlbefinden der Einzelperson hängt demnach von dem Zusammenspiel von positiven und negativen Faktoren ab, wobei ein hohes positives Wohlbefinden eintritt, wenn positive Gefühle und Bewertungen überwiegen. Wohlbefinden ist, wie bereits erwähnt, jedoch kein andauernder Zustand, sondern ein sich verändernder Prozess im Leben des Individuums. Es ist demnach ein Zusammenspiel von verschiedenen Elementen die auf verschiedenste Situationen, Ursachen und Erlebnisse zurückzuführen sind und unterschiedlich auf das Wohlbefinden einwirken (Hascher 2004, 13).

4.1 Wohlbefinden von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf

Im pädagogischen Kontext zeigt sich vermehrt die Berücksichtigung des Wohlbefindenskonzepts. Wohlbefinden wird als ein Wert angesehen, der im schulischen Zusammenhang zu erreichen gilt, um höhere Leistung von Schüler:innen zu erlangen (Hascher 2004, 13). Insbesondere für inklusive Schulqualität ist ein positives Wohlbefinden bedeutsam. Bisher wurde das Konzept des schulischen Wohlbefindens bereits mehrfach operationalisiert, allerdings werden bis dato Schüler:innen mit einem SPF in inklusiven Schulen selten einbezogen (Kullmann et al. In: Kuhl et al. 2015, 301). Wünschenswert ist das Erreichen eines hohen subjektiv wahrgenommenen, sozial-emotionalen Wohlbefindens der gesamten Klassengemeinschaft, da in solchen Klassen Inklusivität nachweisbar ist und auch das schulische Leistungsniveau nachweislich höher ist als in inklusiven Klassen mit geringen subjektiven Wohlbefinden. (ebd., 302). Weiters zeigt sich der Effekt, dass in Klassen, in denen das schulische Wohlbefinden positiv geprägt ist, Probleme und Herausforderungen, von denen Lernende mit einem SPF häufig betroffen sind, leichter bewältigt werden (ebd., 302).

Schule stellt eine Kontaktstätte dar, ein sozio-ökonomischer Raum, in denen Schüler:innen ihre Persönlichkeit entwickeln und alle nötigen gesellschaftlichen Dinge erfahren, die ihr Wohlbefinden beeinflussen und formen (Rathmann & Hurrelmann 2018, 24).

Bereits 1986 zeigte sich in der Ottawa Charta Studie, dass Schule eine wichtige Lebensumwelt für Kinder und Jugendliche darstellt und Raum lässt, um positives Wohlbefinden zu fördern. Voraussetzung dafür, Schule als Entwicklungs- und Lebensraum zu gestalten, ist jedoch, einen unterstützenden, sicheren und angenehmen Lernraum zu gestalten, sodass dies positive Auswirkung auf das Wohlbefinden hat (Klemm 2018, 66). Ein möglicher Zugang schulischen Wohlbefindens stützt sich auf den Ausdruck der individuellen Befindlichkeit von Schüler:innen, dass wiederum einen Einfluss auf den Schulerfolg hat. Ferner wird schulisches Wohlbefinden nicht nur auf individuelle Befindlichkeiten reduziert, sondern auch auf systematische Kausalität, in der Entwicklungs- und Lernumwelt eine wichtige Rolle einnimmt (ebd. 71). Weiters ist als tertiäre Zugangsmöglichkeit schulisches Wohlbefinden als ein Gemütszustand zu verstehen, bei dem positive Emotionen und

Kognitionen gegenüber der Schule als Raum und den Fachkräften und Mitschüler:innen besteht (ebd., 72). Hascher (2004) führt in diesem Zusammenhang ein Mehrkomponentenmodell ein, dass die Komplexität des psychologischen Konstrukts des Wohlbefindens auch für den Kontext Schule berücksichtigt und vereinfacht beschreibt. Dieses erscheint sinnvoll für diese Arbeit, da es einen thematischen Leitfaden für spätere Interviewfragen darstellt.

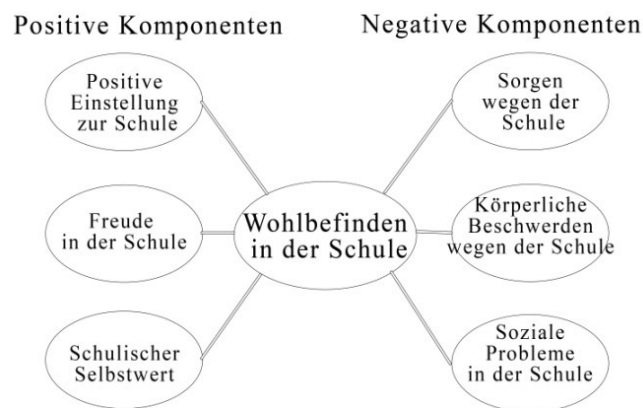


Abb. 2: Mehrkomponentenmodell (Hascher 2004, 151)

Bedeutsam für den Aufbau eines positiven schulischen Wohlbefindens ist neben den oben abgebildeten Faktoren innerschulisch ein gutes Zusammenspiel zwischen der Schulkultur, der Haltung der Pädagog:innen gegenüber der Schule, sowie außerschulisch eine unterstützende Familiensituation in dem sich der Lernende befindet. Ferner ist die Beziehung zu den Mitschüler:innen ausschlaggebend um ein positives Gefühl und damit Wohlbefinden aufzubauen (ebd.). Lehrpersonen müssen ferner einen wertschätzenden Umgang gegenüber ihren Schüler:innen aufweisen, der den Kindern dabei hilft, eine positive Einstellung zur Schule zu entwickeln und das eigene Selbstbewusstsein zu fördern (ebd., 75).

Der Zusammenhang von schulischen Wohlbefinden auf die Leistung des Lernenden zeigt, dass auch eine positive Einstellung von Lernende auf Lehrpersonal zum Erfolg bzw. Misserfolg führt (ebd., 11).

Das Konzept des Wohlbefindens ist somit im Kontext Schule als multidimensional zu betrachten, das materielle Ressourcen, Bildung, Gesundheit und soziale Beziehung beinhaltet.

Es werden psychische, kognitive und soziale Funktionen und Fähigkeiten, die Kinder und Jugendliche brauchen, um ein glückliches Leben zu führen und ihre Entwicklung zu meistern, berücksichtigt (ebd., 16f.). Im Schulalter ist das positive schulische Wohlbefinden besonders wichtig, da dies mit einer niedrigeren Bewertung schulischer Verhaltensauffälligkeit, ein höheres Selbstbewusstsein sowie intrinsischer Motivation einher geht. Eine Korrelation besteht zwischen positiven Schulfreundschaften und Klassenkameraden mit einer allgemeinen Lebenszufriedenheit (ebd., 17). Sorge und Angst hingegen korrespondieren negativ mit der Schulleistung. Zudem wird eine Zufriedenheit mit dem Leben allgemein, als ein wertvolles Element des positiven Wohlbefindens identifiziert (Klemm 2018, 17). Deshalb sind Schulleistung und ein positives Wohlbefinden ausschlaggebend, damit das Kind bzw. der Jugendliche eine positive psychosoziale Entwicklung erlebt. Bei diesen Kindern zeigt sich bei Befragungen meist, dass sie mit ihrem Leben im Einklang stehen, zur höheren Belastbarkeit neigen und widerstandsfähiger im Bildungsalltag sind (ebd., 19). So trägt im schulischen Setting eine Verstärkung von positiven Emotionen maßgeblich zur Qualität von Lern- und Arbeitsergebnissen und Engagement im Schulalltag, aber auch zur Inklusion innerhalb der Klassengemeinschaft bei, welches wiederum das positive subjektive Wohlbefinden bestärkt (ebd., 75). Im Umkehrschluss zeigt sich, dass ein Mangel an Wohlbefinden zu Schulangst- und Schulversagen und Exklusion führt (ebd., 76).

Betrachtet man Studienergebnisse, die sich auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit einem zugeschriebenen SPF beziehen, zeigt eine qualitative Studie von Schuhmann aus dem Jahr 2007, dass der Lernraum in Förderschulen einen „Schonraum“ für Schüler:innen mit einem SPF darstellt, da sich diese in Kleingruppen sicherer und wohler fühlen würden. Gegenwärtig zeigen Studien, dass Kinder mit einem SPF im inklusiven Schulsetting auch über ein realistisches Selbstkonzept verfügen und sich eine Beschulung in einer Sonderschule auf dieses Selbstkonzept negativ auswirken kann, da Lernende im Sonder-Setting zu behütet aufwachsen (ebd., 22). Zudem erhalten Schüler:innen an Schulen mit einem inklusiven Setting mehr Förderung, zufriedenstellende und bereichernde Kontakte, sodass ihr Wohlbefinden positiv stimuliert wird (ebd., 23). Separierungen in sogenannte Gruppenräume wirken dem entgegen.

Untermauert werden diese Thesen von der „BiLieF“-Studie, die die psychosoziale Entwicklung im Kontext der Selbstwirksamkeit, schulisches Wohlbefinden und sozialer

Integration von Volksschüler:innen analysiert. In diesem Zusammenhang zeigt sich bei Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF im Bereich „Lernen“ ein hoher Grad an Wohlbefinden und sozialer Inklusion (ebd.).

Das schulische Wohlbefinden ist demnach ein wichtiges pädagogisches Evaluationskriterium für eine Schule, die sich als inklusiv beschreibt. Dort bezieht sich seine Funktion primär auf Emotion und Kognition in Bezug auf Herausforderungen, innerschulische Akteure und Situationen. Es ist demnach wichtig, verräumlichte Praktiken erkennbar zu machen, um die Möglichkeit der Entfaltung eines positiven schulischen Wohlbefindens im Sinne der Inklusion und im Sinne jedes Kindes mit und ohne SPF zu fördern.

4.2 Der Einfluss von Raum auf das Wohlbefinden von Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf

Anknüpfend an das vorherige Kapitel hat Schule demnach die Möglichkeit positives Wohlbefinden und einen inklusiven Lehrraum für Schüler:innen mit und ohne zugeschriebene SPF zu schaffen. Es ist jedoch abhängig von allen Akteur:innen, ob Inklusion möglich ist oder aber, ob Schüler:innen mit und ohne SPF Separation oder Differenzierung im Unterricht erleben. Akteur:innen sind als auch für das Wohlbefinden Anderer verantwortlich. Separation und Differenzierung stellt ein zweideutiges Geflecht aus der Möglichkeit zur Gestaltung eines individualisierten und differenzierten Unterrichtes dar, ferner jedoch auch der Gefahr der Produktion von struktureller Separation innerhalb eines als inklusiv beschriebenen Unterrichtsetting. In Forschungen zu diesem Themenbereich zeigt sich der immer wiederkehrende Begriff der sogenannten „Gruppenräume“, in denen Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF häufig getrennt unterrichtet werden, wodurch sich eine räumliche Exklusivität von Schüler:innen mit einem SPF innerhalb inklusionsorientierter Schulen entwickelt (Köpfer et al. 2020, ff.). In diesem Sinne ist eine Aufhebung von Förderschulen und die damit einhergehende nachlassende institutionelle Differenzierung keineswegs ein Garant für einen Unterricht Aller, sondern setzt neue (räumliche) Differenzierungspraktiken innerhalb des Klassenraums in Gang (Budde & Rißler 2020, 34). Inhärente Machtverhältnisse und daraus resultierende Barrieren bilden sich in der Schule somit nach wie vor durch die Förderung der Schüler:innen durch den:die Sonderpädagog:in außerhalb des Klassenraums, sodass sich zeigt, dass inklusive Förderkonzepte wenige ausgeprägt sind und das sogenannte

Co-Teaching auf Arbeitsaufteilung hinausläuft, sodass die Sonderlehrkraft als Differenzierungskraft einbezogen wird (Köpfer & Lemmer, 2020, 82). So kann man aus dieser Betrachtungsweise und in Bezug des subjektiven Wohlbefindens der Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF zu dem Conclusio kommen, dass die räumliche Separierung, die bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach wie vor zum schulischen Alltag gehört, Exklusionstendenzen innerhalb der Klassengemeinschaft hervorruft, die sich negativ auf das individuelle Wohlbefinden des Lernenden mit einem SPF auswirken. Auch unter einer machtkritischen Perspektive stellt Schule einen Ort dar, an denen sogenannte fähige Subjekte produziert werden, die innerhalb der Schule lernen, über sich und ihre Mitschüler:innen in leistungsorientierten Hierarchien zu denken. Sogenannte Gruppenräume machen den Anschein, dass Schüler:innen, die der Leistung des Gesamten nicht entsprechen, dorthin strafversetzt werden. So lernen Schüler:innen, sich in Relation zu ihren Leistungen in einer individualisierenden Art und Weise wahrzunehmen und zu denken (Buchner 2022, 217ff.).

Durch die nach wie vor sehr traditionelle Aufgabe der Schule, Subjekte zu fähigem Menschen zu machen die sich in der Gesellschaft anpassen, zeigt sich eine Benachteiligung für jene Individuen, welche mit der Zuschreibung des SPF versehen sind. Durch diese Deklaration und Platzierung im Unterricht wird eine Subjektpositionierung zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF hervorgerufen und eine fähigkeitsbezogene Unterscheidung der Schüler:innen angelegt. Auch hier zeigt sich erneut, dass durch die häufig vorgenommene Verschiebung der Schüler:innen mit einem SPF aus dem Klassenverband, diese sinnbildhaft in den Bereich des Anormalen versetzt werden (ebd.). Die dadurch konstruierten Teilhabebarrrieren und damit verbundenen erschwerten Möglichkeiten der Rauman eignung ist in der Kategorie der subjektiv-emotionalen Erfahrung, als beängstigend und erniedrigend einzustufen. Schüler:innen, die als behindert, als „Integrationskind“ oder als „Anderssein“ stigmatisiert werden, stoßen in ihrer Aneignung von Raum häufig auf Barrieren. Die Entscheidung, ob sie selbst am Unterricht Aller teilnehmen dürfen, ist immer die Entscheidung einer anderen Person. Inklusion bzw. inklusiver Unterricht bedeutet jedoch, Möglichkeiten zur Teilhabe am Unterricht zu schaffen, um schulischen Selbstwert zu steigern und dem Kind mit einem SPF ein positives Gefühl in Bezug auf Schule zu fördern, sodass Rauman eignung und damit einhergehendes subjektives Wohlbefinden bzw. schulisches Wohlbefinden möglich wird (ebd.). Die zentrale Herausforderung eines solchen Inklusionsverständnis liegt darin, wie der

Subjektstatus ‚Integrationskind‘ dekonstruiert werden kann, sodass diese die Möglichkeit haben, zu einer Raumaneignung Aller zu gelangen. In diesem Sinne sollte die Wahrnehmung eines Raums in Zusammenhang mit der Begegnung von verkörperten subjektiven Differenzen rekonstruiert werden. Räumliche Wahrnehmung kann als ein Prozess wahrgenommen werden, der Differenzkonstruktionen einleitet. Im Sinne des Spacings von Löw können innerhalb einer zielgerichteten Anordnungs- und Platzierungspraxis von Medien und Personen räumliche Wahrnehmungsprozesse gesteuert, bewusst hervorgerufen und reproduziert werden, die dann Behinderung konstruieren (Modes 2016, 2011). Behinderung als soziale Kategorie wird nicht nur über körperliche Merkmale, sondern auch durch die räumliche Wahrnehmung konstruiert. Modes (2016) beschreibt, dass die Wahrnehmung von verkörperten Differenzen und eine damit verbundene Ansicht, ob eine Person als nicht-/behindert erfasst wird, als eine beispielsweise vom Lehrpersonal angeleitete, vorbereitete und durch Schule eine institutionalisierte Raumerfahrung erfasst werden kann. Innerhalb dieses Raums sind nicht-/behinderte Schüler:innen grundlegende Elemente und Resultate von zielgerichteten Platzierungspraktiken und räumlichen Anordnungen (ebd.).

Innerhalb der räumlichen Wahrnehmungsprozesse ist auch die atmosphärische Wahrnehmung in der Raumkonstruktion zu beachten. Sowohl visuell als auch taktil, olfaktorisch und auditiv wahrnehmbare Informationen von Akteur:innen und Güter bzw. Medien sind Elemente, die Raumwahrnehmung konstruieren. Herstellung von Raum und das Erfassen von räumlicher Atmosphäre sind als gleichzeitig ablaufend und sich reziprok beeinflussende Prozesse aufzufassen und ausschlaggebend dafür, wie sich Schüler:innen mit und ohne SPF im wahrgenommenen Raum fühlen. Die wahrgenommene Atmosphäre ist demnach als Element des raumherstellenden Prozesses bedeutsam dafür, inwiefern der verkörperte Mensch oder die mit dem Körper vollzogene Handlung eines anderen Menschen als different bzw. beeinträchtigt erfahren wird (Modes 2016, 213). Aber auch durch Handlungen der Lehrpersonen können beispielsweise durch die phasenweise separierte Unterrichtssituation, Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF stigmatisiert werden. Es zeigt sich, dass innerhalb des Klassenraums nur nicht-behinderte Kinder dauerhaft unterrichtet werden können, behinderte Kinder immer wieder aus dem Klassenverband ausgeschlossen werden, um sie in einer Kleingruppe zu unterrichten. Durch derartige Raumregime werden Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF auf ihre Fähigkeit reduziert. Ferner wirken

sich diese verräumlichte Praktiken behindernd auf die Subjektivität und Sozialität von Lernenden aus (Buchner, 2017).

5 Zusammenfassung des theoretischen Teils

Raum wird durch den körperlichen Einsatz, der sozialen Handlungsebene und Medien in Form von Gegenständen hergestellt. Der Körper wird in diesem Zusammenhang als wahrgenommenes Medium von Anderen, aber auch als selbstplatziertes Medium im Raum wahrgenommen. Das heißt, ich platziere mich selbst im Raum, Andere nehmen mich als Medium im Raum wahr.

Durch die im Raum existierende Kommunikation wird das räumlich-soziale Erleben hergestellt. Wir erleben und füttern uns selbst mit Eindrücken im/aus dem Raum. Dabei wird auch Inklusion oder Exklusion ausgehandelt. Ferner füllen wir den Raum aber auch mit Handlung, Sinn und Bedeutung. Raumstruktur ist demnach ein sozialer Prozess, da das Handeln raumbildend ist und durch Löw als Spacing und Syntheseleistung benannt wird.

In einer Schule werden so Gegenstände wie Tische, Sessel, Tafel, Pult, aber auch Schüler:innen durch die Lehrperson platziert. Die Differenzierung zwischen Klassen- und Gruppenraum ist weiters ein Bestandteil des Spaceings.

Ferner findet man symbolische Markierungen in einem Klassenraum, indem beispielsweise Schüler:innen ihre Hand heben müssen, wenn sie im Unterricht einen Beitrag leisten wollen, aber auch unausgesprochene Klassenregeln oder die stille Differenzierung von Schüler:innen mit unterschiedlichen Lehrplänen haben symbolischen Wert. Die Aspekte sind unter dem Begriff des Spaceings zu fassen. Gruppierungen innerhalb der Klasse, wie beispielsweise Schüler:innen, Lehrer:innen, Kinder mit und ohne zugeschriebenen SPF, Mädchen und Buben etc. werden dann als eine Syntheseleistung benannt, bei der Arten von Menschen und Gegenstände zu einem Raum gefasst werden.

Um nun verräumlichte Praktiken im Unterricht und Schule zu erkennen, die Einfluss auf das Wohlbefinden von Schüler:innen mit einem SPF haben können, muss überlegt werden, welche Einflussfaktoren Bestandteil von Raum und Wohlbefinden sind. Generell lassen sich Faktoren des Wohlbefindens in psychische, physische und soziale Elemente differenzieren.

Sie nehmen Einfluss auf verschiedene inner- und außerschulische Räume und lassen sich durch erlebte Situationen im schulischen Kontext, daraus resultierende Auswirkungen wie Stress, Krankheit, Sorgen, Freude, der sozialen In- und Exklusion (...) erkennen. Durch eigene Erzählungen der Schüler:innen zeigen sich im Laufe der leitfadengestützten Interviews, die dazu dienen, dass die verschiedenen Bereiche des Wohlbefindens angesprochen werden, gegebene Raumperspektiven, involvierte Subjekte und Gegenstände und ggf. Symbolik.

Teil II : Empirischer Teil

Der zweite Teil dieser Arbeit befasst sich mit empirischem Datenmaterial, das anhand der ausgewählten Forschungsmethode, der „Situationsanalyse“ von Adele Clarke, die als neue Grundlage für die Grounded Theory entwickelt wurde, analysiert wird. Ferner wird beschrieben was eine Situation für Adele Clarke einschließt und welchen Zweck das Mapping in der Erforschung dieser Situation einnimmt. Dazu werden die verschiedenen Typen des Mappings vorgestellt und durch Clarkes Beschreibungen plakativ erläutert.

Nachfolgend wird die zuvor vorgestellte Forschungsmethode auf die ausgewählte Situation des Raums der Schule bzw. Klasse als inklusiver Ort mit seinen Raumpraktiken und Handlungen angewandt, analysiert, interpretiert und abschließend als Ergebnis zusammengefasst.

6 Auswahl der Forschungsmethode

Wie bereits erwähnt wurde die Situationsanalyse als neue Grundlage für die Grounded Theory (GT) von Adele Clarke entwickelt und von der Soziologie der Chicago School, dem symbolischen Interaktionismus und dem philosophischen Pragmatismus beeinflusst (Clarke 2012, 23). Die GT basiert auf den von Glaser und Strauss in den späten 1960er Jahren entwickelten empirischen Ansatz, der das soziale Leben mithilfe der qualitativen Forschung analysiert. Hierbei wird während der Analyse zunächst jedes Wort, jeder Abschnitt der Daten kodiert und Überschriften für gewisse Phänomene gesetzt. Darauffolgend werden Codes bei Auffälligkeiten und Wiederholungen des Datenmaterials vergeben, die die vorkommenden Eigenschaften beschreiben. Ähnliche Codes werden anschließend in Kategorien verfestigt und unterstützen den Analytiker zu einer Theoriebildung, auf dass das Forschungsprojekt fokussiert ist (ebd. 33). Auch für die Situationsanalyse ist das theoretische Sampling ein integraler Bestandteil.

Seit der Entstehung der GT fokussiert sie sich darauf, ethnografische Daten, Feldforschung und Interviews des menschlichen Handelns zu analysieren. Somit setzt die GT ihren Schwerpunkt auf die Analyse des *basic social process*, der basalen Form menschlichen Handelns (ebd. 34). Um diesen Zustand formt der Analytiker in der qualitativen Forschung Verhältnisse, Verfahren, Strategien menschlicher und nichtmenschlicher Akteure, die in oder

mit dem Prozess und seinen Folgen etwas zu tun haben (ebd.). Strauss und Glaser appellierten an eine zunehmend quantitative und wissenschaftliche Soziologie, die sich auf evidenzbasierte Methoden stützt, der es jedoch bis dahin an einem induktiven Ansatz zur Erhebung und Analyse von qualitativen Daten fehlte (Clarke 2012, 45).

Clarke versuchte die GT mithilfe eines neuen Analyseansatzes durch den postmodernen turn zu steuern, da diese für sie bisher eine Methode war, die auf einer symbolisch-interaktionistischen, theoretischen und philosophischen Ontologie basiert, sodass die Methode in ihren Augen die Theorie begründet und nicht die Theorie die Methode (ebd. 46f.). Postmoderne Wissenschaft beschäftigt sich dementsprechend mit einer komplexen, gegenseitig abhängigen und interaktiven Welt, dessen Perspektive allen Wissens als sozial und kulturell produziert. Hierbei wird seitdem alles Wissen von großen Teilen der wissenschaftlichen Welt und darüber hinaus von bestimmten historischen und geographischen lokalisierbaren Gruppen von Individuen produziert und konsumiert (Clarke 2012, 27). Durch die Postmodernisierung der GT und der damit einhergehenden Verankerung in die Situation bestimmt nach Clarkes Theorie die Perspektive die Interpretation, auf die sich das Handeln bezieht. Während der Datensammlung stehen hierbei situative Fragen im Mittelpunkt. Der:Die Forscher:in muss über die Eigenschaft der Situationen Bescheid wissen, da die Situation zu grundlegenden Untersuchungsgegenstand wird (ebd. 66). Ferner entwickelte Clarke die Situationsanalyse, mit dem Ziel, ein Instrument zu Verfügung zu stellen, das durch empirische Forschung Verschiedenheit aufdeckt und erforscht. Sie soll Situationen erforschen, die Konflikte und Kontroversen beinhalten (ebd. 70f). Ein weiterer Schritt zur Postmodernisierung der GT geht weg von einer inhaltlichen und formal reinen Theorie, hin zu einer Bekräftigung der analytischen Hinlänglichkeit sensibilisierender Konzepte, Analysen und Theoretisierung (ebd 72). In Clarkes Augen macht es keinen Sinn eine „eingefrorene“ und umfassende Theorie von einer sich immer wieder verändernde Handlung niederzuschreiben (ebd.).

Die Situationsanalyse von Adele Clarke basiert auf Interviews, ethnografische, historische, visuelle und/oder anderes diskursives Datenmaterial, einschließlich Multi-Site-Forschung. Sie ermöglicht es, die Analyse von Diskursen und Handlungsfähigkeit, Handlung und Struktur, Bildern, Texten und Kontexten, Vergangenheit und Gegenwart zu verknüpfen (ebd. 24) und durch die Anfertigung von empirischen, analytischen Maps von Situationen zu analysieren

(ebd. 73). Der Fokus der Situationsanalyse ist der situationszentrierte Ansatz von Strauss, der sowohl soziale Welten als auch Arenen und Aushandlungen beinhaltet. Dieser bietet drei kategorische Ansätze, die als (1) Situations-maps, (2) Maps von sozialen Welten und Arenen und (3) Positions-Maps beschrieben werden. Situations-Maps verdeutlichen in diesem Zusammenhang die menschlichen und nichtmenschlichen, diskursiven und weiteren Elemente innerhalb der Forschungssituation, ferner die Beziehung zwischen ihnen. Weiters zeigen Maps von sozialen Welten und Arenen sowohl kollektive Akteur:innen, als auch nichtmenschliche Elemente und die dazugehörigen Wirkungskreise der Arenen, derer Diskurse innerhalb denen sich Aushandlungsprozesse einbinden lassen. Abschließend verdeutlichen Positions-Maps auf die Position bestimmter Achsen der Verschiedenheit, der Belangen, Kontroversen usw., um die es in der jeweiligen Situation geht und die (nicht-)eingenommen werden (Clarke 2012, 24).

Die Maps richten ihren Fokus auf Schlüsselemente, Materialität, Diskurse, Strukturen und Bedingungen, welche die erforschte Situation empirisch formt. So erweitert die Situationsanalyse die traditionelle GT mit alternativen Ansätzen der Datenerfassung und der Analyse bzw. Interpretation und begünstigt die Auswertung vorhandener, narrativer, visueller und historischer Diskursdaten (ebd 25). Dementsprechend ist die Situationsanalyse besonders dort wichtig, wo man herausfinden möchte was „das Soziale“ am sozialen Leben ist, das bis zu diesem Zeitpunkt analytisch schwer zu erfassen und empirisch wenig erforscht war (ebd. 31). Es ist methodologisch problematisch komplexe Situationen als Basis des sozialen Lebens zu Erfassen und zu Erklären. Methoden werden benötigt die Komplexitäten erfassen, die sowohl Veränderungsprozesse als auch Strukturen und Stabilitäten in Situationen beleuchten und die es schaffen, Positionen und Akteure so weit aufzulösen, dass Widersprüche, Doppeldeutigkeiten und Nebensächlichkeiten offenbart werden, ferner dem Analytiker erlauben, illegitime bzw. marginalisierte Perspektiven und Wissen vom sozialen Leben zu erläutern (Clarke 2012, 31).

6.1 Forschungsethische Aspekte qualitativer Forschung

„Die ethischen Grundsätze sollen die Qualität der Bildungsforschung im weitesten Sinne fördern, für den Schutz von Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern bildungswissenschaftlicher Forschung sorgen sowie sicherstellen, dass [...] die

Mitglieder [...] ihr Möglichstes tun, die Integrität ihrer eigenen Forschung, der bildungswissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft und aller Kooperationspartner und -partnerinnen zu wahren.“ (ÖFEB 2017)

Unter dem Begriff „Forschungsethik“ werden diejenigen ethischen Prinzipien und Regeln verstanden, in denen verbindlich und konsensuell festgehalten wird, wie die Beziehung zwischen Forscher:in und Proband:in gestaltet wird. Inwieweit ist die Teilnahme des:der Proband:in freiwillig? Wie wird die Anonymität gewahrt, sodass eine Schädigung des:der Teilnehmer:in nicht besteht? Fragen über Erhebung, Aufbewahrung und Weitergabe bzw. Veröffentlichung der Daten sind Grundsätze, die unter forschungsethischen Gesichtspunkt relevant sind (Hopf 2016, 195f.). Personenbezogene Daten dürfen in der Forschung lediglich mit Einwilligung des:der Proband:in erhoben werden, die vorab über Sinn und Zweck der Erhebung informiert wurden (ebd. 196). Untersuchungen basieren auf Freiwilligkeit und der Grundlage einer vorab möglichst ausführlichen Aufklärung über das Ziel und die Methode. Es gibt Forschungssituationen, in denen es nicht richtig oder eine Frage der Sinnhaftigkeit ist, das Forschungsvorhaben vorab zu erläutern, da sich Teilnehmer:innen in der zu beobachteten Situation verstellen und so das Szenario nicht mehr real sein könnte. Um die Forschungsethik zu wahren, sollte jedoch nach der Beobachtung erklärt werden worum es geht und den Teilnehmer:innen die Möglichkeit gegeben werden, ihre Daten zu löschen. Ferner gibt es Situationen, in denen man sein Forschungsvorhaben so umformulieren sollte, dass Proband:innen nicht genau aufgeklärt werden, worum es in dem Forschungsvorhaben geht. Dies kann beispielsweise eine teilnehmende Beobachtung zum Thema Rechtsextremismus sein, dass für die Teilnehmer:innen eher negativ deklariert ist. Hier entsteht jedoch bereits die Frage, ob dieses Konzept noch ethisch vertretbar ist (ebd. 197f.).

So zeigen sich deutlich Grenzen, die dem Prinzip der informierten Einwilligung in der qualitativen Forschung gesetzt sind. Auf der einen Seite soll vorab genauestens informiert werden, worum das Vorhaben geht, auf der anderen Seite muss entschieden werden, ob genau diese Aufklärung der Forschung nicht schaden würde (ebd 198). Im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie wird in Bezug auf die Nicht-Schädigung aufgeführt:

„Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise, z. B. im Zusammenhang mit der Auswertung persönlicher Dokumente, einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keinen Nachteilen oder Gefahren

ausgesetzt werden. Die Betroffenen sind über alle Risiken aufzuklären, die das Maß dessen überschreiten, was im Alltag üblich ist. Die Anonymität der befragten oder untersuchten Personen ist zu wahren“ (Ethik-Kodex 1993, I B 5 In: Hopf 2016, 199).

Eine Verletzung dieses Anspruchs kann sowohl durch die Weitergabe personenbezogener Daten entstehen als auch durch die Veröffentlichung unzureichend anonymisierter Daten (ebd. 199). Demnach sollten umfangreiche Interviewskripte bzw. Beobachtungsprotokolle, die eine Vielzahl an Hinweisen zur Identität der TeilnehmerInnen und Kontext, in dem die Teilnahme stattfindet, erhalten, so anonymisiert werden, dass keine Rückschlüsse auf die teilnehmende Person, die Region oder Organisation, in der die Erhebung durchgeführt wird, möglich sind (Hopf 2016, 200f.).

6.2 Zugang zum Forschungsfeld und Stichprobenauswahl

An der vorliegenden Studie nahm eine als inklusiv beschriebene Klasse teil: 17 Kinder einer Mittelschule, wovon fünf Kinder nach dem Allgemeinen Sonderschullehrplan (ASO) unterrichtet werden. Zwei Kinder, die nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet werden, nahmen zudem an jeweils einem Interview teil. Die Schule wurde so ausgewählt, dass der Zugang trotz der Corona-Krise und dem *distance learning* dennoch möglich war. Die Regierung lässt jedoch außenstehende Personen vorerst in keine Schule, sodass das eigentliche Vorhaben, mehrere Schulen aufzusuchen, eliminiert wurde und es sich ausschließlich auf eine Schule mit persönlichem Bezug konzentriert wurde. Es wurde somit die Klasse im Unterrichtsgeschehen beobachtet. Der Turnunterricht findet momentan in Form von Spaziergängen statt. Auch hier konnten Gruppierungen beobachtet werden. Die momentane Pause wird ausschließlich im Klassenverband und sitzend am Platz abgehalten.

Es wurden zwei Jungen mit einem zugeschriebenen SPF interviewt, bei der die Altersstufe durchschnittlich 14 Jahren betrug. Die Interviews fanden in „ihrem“ Gruppenraum statt, indem zum Teil diese Kinder mit ihren Mitschüler:innen vereinzelt unterrichtet werden. Die Gesprächsdauer der Interviews soll eine Unterrichtsstunde nicht überschreiten. Die Diagnosen der interviewten Kinder lauteten Lernbehinderung, ein Proband wurde zusätzlich mit Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert. Innerhalb des Klassenverbands saßen drei weitere Kinder, wovon bei einem Kind ein erhöhter Förderbedarf aufgrund einer kognitiven Behinderung festgestellt wurde, ein Kind an einer Entwicklungsverzögerung im

frühkindlichen Alter leidet und ein weiteres Kind auch eine Lernschwäche aufwies. Zwei der fünf Kinder sollten jedoch den SPF im Laufe der Studie laut Aussage der Sonderpädagogin und hinsichtlich der Zukunftsplanung aufgehoben bekommen. Die Beobachtungen wurden vor und zwischen den Lockdowns geführt, genau wie die Interviews mit den zwei Schülern, die nach dem dritten Lockdown geführt werden konnten.

6.3 Darstellung der Erhebungsmethode

Wie zuvor geschildert handelt es sich bei der hier ausgewählten Erhebungsmethode, um die von Clarke entwickelten „Situationsanalyse“, welche als Ergänzung des Leitgedankens des *basic social process*, der traditionellen GT entwickelt wurde. So adaptierte der bisherige Grundgedanke der GT eine ökologische Leitmetapher sozialer Welten, Arenen, Aushandlungen und Diskurse. Ferner bekam die Ergänzung, auf die des Handelns bezogene GT, einen kartografischen Schwerpunkt (Clarke 2012, 35), bei dem die erforschte Situation selbst den Hauptuntersuchungsgegenstand darstellt (ebd. 37). Die weiterentwickelte Situationsanalyse, welche auf der Basis der GT obliegt, wurde für diese Arbeit ausgewählt, da sie sowohl eine regelgeleitete als auch ein systematisches Verfahren zur Theoriegenerierung darstellt und dennoch nach dem Prinzip der Offenheit vorgeht. Sie ist für explorative Forschungsfragen wie in dieser Arbeit gegeben, geeignet, weshalb sie als methodologische Basis verwendet wurde (Strauss, Corbin 1999, 23). Außerdem generiert sie ihre Theorien aus dem empirischen Datenmaterial und nicht aus bestehenden Theorien, um am Ende gewisse soziale Phänomene, die in dieser Arbeit raumbezogen sind, verständlich zu machen. Die weiterentwickelte Situationsanalyse, soll die Elemente einer Situation und ihre Beziehungen untereinander spezifizieren. Für das Konzept des Raums ist dies sehr relevant, da auch hier einzelne Elemente und daraus resultierende Ensembles aufgedeckt werden, um nachfolgend gewisse raumbezogene Handlungen aufzudecken.

Hierbei wird die Forschungssituation durch drei verschiedene Karten als auch analytischer Arbeit und diverser Memos empirisch konstruiert (ebd.).

Als ein erster Schritt in der Situationsanalyse ist die Konstruktion von **Situations-Maps** nötig, die wichtige (nicht-)menschliche, historische, symbolische, diskursive, politische,

kulturelle und weitere Elemente der Forschungssituation pointiert darstellt. So ermöglicht sie eine Analyse der Beziehungen zwischen einzelnen Elementen und lässt es zu, komplexe Situationen und Verflechtungen zu ordnen und zu diskutieren (ebd. 38). Sie versuchen unsichtbare, unbestimmte soziale Merkmale und Schlüsselemente, die in der Situation enthalten sind, greifbar zu machen und wechselseitige Beziehungen offenzulegen (ebd. 39). Da sie auch auf nichtmenschliche Elemente angewendet werden kann, zeigt sie sich als ideal für die relationale Analyse der Raumpraktiken in inklusiven Lehrräumen in Bezug auf Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF und dessen Wohlbefinden in einem inklusiven Schulsetting (Clarke 2012 37). Ferner kann sie unsichtbare, unbewusste Beziehungen ersichtlich machen.

Nachfolgend werden Maps von sozialen Welten und Arenen angefertigt, die alle kollektiven Akteure und Arenen des Wirkens durch wichtige nichtmenschliche Elemente und Diskurse einbindet. Sie erlauben es, die Situation auf der Meso-Ebene und unter Berücksichtigung der diskursiven, institutionellen und sozial-organisationalen Dimension zu analysieren (ebd.).

Was die Ethnographie also aufzeichnet, ist das, was Clarke (2012, 113) als Situationsmatrix bezeichnet.

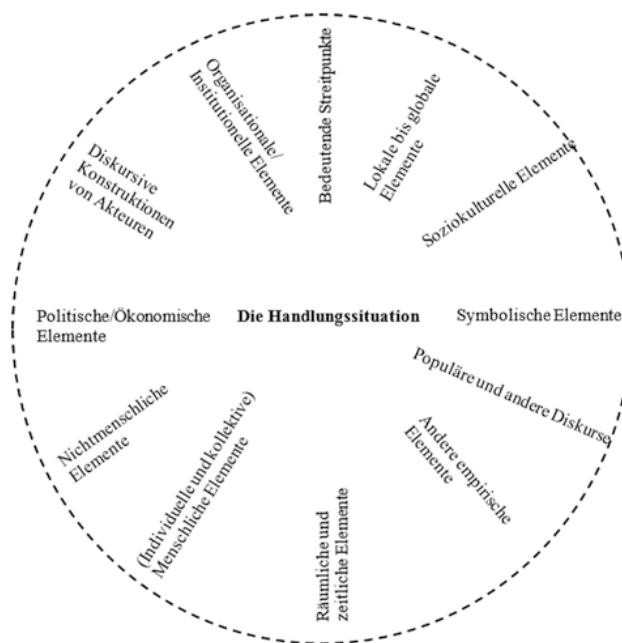


Abbildung 3 Situationsmatrix nach Adele Clarke (2012): 113

Im Sinne von Glaser und Strauss wird das erhobene Material durch Literaturrecherche angerichtet, um die Interpretation des Zusammenhangs zu verstehen, weiters für die Zeichnung der Karten im Sinne der Situationsanalyse zu verwenden, die zeigen, welche Kontexte indiziert und produziert werden

Zuletzt zeigen Positions-Maps, welche Schlüsselsituationen offensichtlich und nicht-offensichtlich, aber auch welche Kontroversen bestehen. Sie werden jedoch nicht über Individuum oder Gruppen dargestellt, sondern wollen das gesamte Spektrum der diskursiven Position zu bestimmten Problemen nachbilden (ebd. 38).

Alle Maps wurden von Clarke so konstruiert, dass sie auch das nichtmenschliche ernst und in den Fokus nehmen. So muss der:die Forscher:in zunächst alle nichtmenschlichen Elemente erfassen, um nachfolgend Diskurse herauszufiltern, welche durch wesentliche Elemente in der Situation immer wieder produziert werden. Letztlich werden durch Positions-Maps diese Diskurse analytisch versucht zu öffnen (ebd.). Ziel einer solchen Situationsanalyse ist es, eine bestimmte Situation von Interesse mittels Spezifikation, Re-Repräsentation und anschließender Untersuchung der markantesten Elemente in dieser Situation, als auch die Beziehung zwischen ihnen zu analysieren (Clarke 2012, 73). Sie durchbrechen durch Visualisierung die normale Arbeitsweise eines:einer Forscherin, sodass die Dinge, Handlungen und (Wissens-)Räume ganz neu betrachtet werden können. Sie sind Werkzeuge der Kontrolle und lassen sich als ein basaler kognitiver Prozess beschreiben (ebd. 74).

Situationsmaps sollen nicht so verstanden werden, dass sie das Endprodukt der Forschungsergebnisse darstellt. Ihr wichtigstes Ziel ist der Zugang und die Öffnung der Daten. So bietet die Situationsanalyse drei neue Wege zu multiplen Datenquellen, die darstellen, über welches Material man bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfügt (Clarke 2012, 121). Weiters soll unter Beachtung der grundlegenden GT die Möglichkeit bestehen sogenannte Memos neben den Mappings anzufertigen. So können beispielsweise Tonaufnahmen gemacht werden, während man eine Situation durch eine Map skizziert. Das Durchstöbern der multiplen Daten soll ferner dazu führen, dass dem:der Forscher:in währenddessen neue Aspekte auffallen, die zu einem Zeitpunkt innerhalb der Analyse Aufmerksamkeit erhalten können. Die drei beschriebenen Situationsmaps sollen dazu beitragen, die gesamte Analyse zu konstituieren und folgende Fragen beantworten. Wo in der

Welt ist das Projekt verordnet? Warum ist es bedeutend? Worum geht es in der Situation? (ebd. 123)

6.4 Das qualitative Interview

In der Situationsanalyse wurde neben Beobachtungen auch das „teilstandardisierte Leitfadeninterview“ durchgeführt.

Das qualitative Interview selbst zeigt einen Einblick in die Lebenswelt einer Person bzw. ihren sozialen Strukturen, sodass durch das Generieren und Analysieren des Datenmaterials Erkenntnisse über das Forschungsfeld gegeben werden können. Zu den häufigsten Formen qualitativer Sozialforschung gehören ferner das leitfadenbasierte und das narrative Interview, sodass in der Forschung mit Schüler:innen auch beide Befragungsformen anwendbar sind (Wöhrer et al. 2018, 84).

6.4.1 Das teilstandardisierte Interview

Bei der Methode des teilstandardisierten Interviews geht es um einen von dem:der Forscher:in bereits vorbereiteten Fragekatalog, die dem:der Interviewpartner:in gestellt, jedoch offen beantwortet werden können. Der Leitfaden des Interviews beinhaltet vorgefertigte Fragen zur Forschungsthematik, die entweder in einer bestimmten Reihenfolge oder aber je nach Gesprächsverlauf gestellt werden. Ferner kann der:die Interviewer:in der teilnehmenden Person jederzeit zusätzliche Fragen zum Thema stellen (Wöhrer et al. 2018, 85). Zudem ist es wichtig, dass die gestellten Fragen offen formuliert werden, sodass das Gegenüber die Möglichkeit besitzt, umfangreich zu antworten und nicht eingeschränkt wird. Eine offene Haltung der interviewenden Person gegenüber seinem:seiner Interviewpartne:in ist zudem exorbitant, um ein offenes Gespräch gewährleisten zu können. Weiters soll die forschende Person kein Urteil über gegebene Antworten oder die Persönlichkeit des:der Interviewpartner:in einnehmen. Gegebene Antworten sollen offen und aufmerksam verfolgt werden, sodass Unklarheiten durch Nachfragen beseitigt werden können (ebd.). In dieser Masterarbeit wurde zur Erforschung der Thematik „Der Einfluss von Raumstrukturen in einem inklusiven Lehrraum, auf das Wohlbefinden von Lernende mit einem zugeschriebenen

sonderpädagogischen Förderbedarf“ neben Beobachtungen, ein teilstandardisierter Interviewleitfaden erstellt.

6.5 Beschreibung der Interviewfragen und des Interviewleitfadens

Die GT ist immer dann angebracht, „wenn Themenfelder untersucht werden sollen, über die noch wenig empirisch gesicherte theoretische Aussagen [...] vorliegen“ (Hülst, 2010, S. 3). Dies bezieht sich beispielsweise auf Konzepte, Zusammenhänge von Theorien oder einzelne Begrifflichkeiten, bei denen primär Theorien generiert werden müssen, bevor diese quantitativ vertieft werden können. In diesem Zusammenhang sollen Theorien systematisch möglichst so entwickelt werden, dass sie eng („grounded“) auf das soziale Feld bezogen sind, sodass sie aus dessen Forschung untersucht werden. So hat es sich für die Beantwortung der Fragestellung angeboten, ein teilstandardisiertes Interview mit vorstrukturierten Fragekategorien zu entwickeln, damit das untersuchte Phänomen ausreichend breit abgedeckt ist und erläutert werden kann (Bell 2018, 20). Dennoch ist es durch den konstruktivistischen Ansatz möglich, dass die Proband:innen durch ihre individuell erlebten Erfahrungen und Einstellungen und der Interpretation der eigenen Lebenswelt, individuelle Sichtweisen zu den gestellten Fragen kommunizieren können.

Die unten aufgeführten fünf Kategorienfelder sind Indikatoren für das subjektive Wohlbefinden durch Selbsteinschätzungen des eigenen Könnens und beziehen sich sowohl auf Inklusion bzw. Exklusion als auch auf Platzierungen und Handlungen der unterschiedlichen Akteur:innen. Ferner ist es möglich, durch theoretische Samplings weitere Fragen zu stellen, bis eine Sättigung der unten aufgeführten Kategoriefelder erreicht ist.

So fanden für diese Arbeit alle Interviews in der Schule statt. Die Einstiegsfrage bezüglich des Erlebens in der Volksschule bot sich als Einstieg für das Interview insofern an, als dass die interviewte Person zunächst in einen Redefluss kam und die erlebte Zeit vor dem Wechsel in die MS mit dieser weiterführend vergleichen konnte. Dadurch wurde ferner ersichtlich, in welchem Ausmaß die gegenwärtigen inklusiven Unterrichtsmethoden wahrgenommen werden konnten

1. Einleitungfragen

1.1 Wie war die Zeit vor der Einschulung in diese Schule? Wie hast du die Volksschule erlebt?

1.1.1 Wie geht es dir jetzt? Wie fühlst du dich hier in der Schule? Lachst du viel und hast Spaß?

1.2 Kannst du mir eine Situation beschreiben, in der du dich besonders gut fühlst?

1.2.1 Gibt es auch Situationen, in denen du dich besonders langweilst? Erinnerst du dich vielleicht auch da besonders an eine Situation die du mir erzählen kannst?

Der Themenbereich der „physischen Lebensqualität“ bezieht sich auf das physische Wohlbefinden innerhalb der Schule. Hier wird untersucht, ob inklusiver Unterricht und die Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen mit und ohne einem SPF überfordernd auf die betreffende Person wirkt.

2 Physisches Wohlbefinden

2.1 Bist du häufig krank oder gehst du manchmal trotz Krankheit in die Schule?

2.2 Fühlst du dich manchmal von deinen Lehrer:innen oder Mitschüler:innen alleingelassen? Fällt dir eine Situation ein, von der du mir erzählen kannst?

2.2.1 Und du warst hier in der Schule vielleicht schon mal in einer Situation die dich total verängstigt hat oder wo du dich sehr unsicher gefühlt hast. Was hast du da erlebt?

2.3 Schreibst du dieselben Schularbeiten wie deine Klassenkamerad:innen? Findest du das gut
oder überfordern sie dich manchmal?

2.4 Merkst du, dass du viel mehr Kraft und Ausdauer hast, seitdem du hier auf der Schule bist? Kannst du dir vorstellen, woher diese Kraft und Ausdauer kommen?

2.5 Hast du in der Schule vielleicht manchmal Sorgen, weil du zum Beispiel nicht weißt, was du in deiner Zukunft machen könntest? Unterstützt dich deine Schule dahingehend?

In diesem Bereich geht es um die Einschätzung der befragten Person, um das eigene Selbstwert in Bezug auf Schule.

3 Selbstwert

- 3.1 Und was hältst du eigentlich von dir selbst? Also in welchen Situationen in der Schule bist du besonders stolz auf dich und fühlst du dich wohl in deiner Haut?
- 3.2 Jetzt hast du eine Situation beschrieben, in der du besonders stolz auf dich bist. Es gibt aber immer auch Situationen, in denen man denkt „das habe ich gar nicht gut gemacht.“. Kannst du mir auch so eine Situation beschreiben?

Wie die Überschrift bereits zeigt, geht es in dieser Kategorie um das Miteinander mit den Klassenkamerad:innen, den Bezug zu Freund:innen innerhalb und außerhalb der Schule, im Unterricht und in Pausensituationen.

4 Thema Freunde/Klassenkamerad:innen

- 4.1 Wie würdest du dich in deiner Klasse sehen? Hast du da viele Freunde oder eher wenige Freunde?
- 4.2 Machst du etwas mit deinen Klassenkamerad:innen außerhalb der Schule oder hast du da einen eigenen Freundeskreis?
- 4.3 Machst du viel in deiner Freizeit mit deinen Freunden oder hast du vielleicht gar keine Zeit mehr für deine Freunde, weil du so viel für die Schule machen musst?
- 4.4 Hast du das Gefühl du kommst in deiner Klasse bei deinen Mitschüler:innen gut an? Hast du vielleicht in den Pausen einen oder mehrere Mitschüler:innen mit denen du etwas zusammen machst?
- 4.5 Gibt es Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass du anders bist als deine Mitschüler oder vielleicht anders behandelt wirst? Beschreibe doch mal eine solche

Abschließend beziehen sich die Fragen um die räumliche Anordnung in der Klasse, der Sitzordnung, die Beziehung zu den Lehrer:innen und der Sonderpädagogin und abschließend um das Bewältigen der geforderten Aufgaben.

5 Schule

- 5.1 Wie verstehst du dich mit deinen Klassenkameraden? Bist du mit deinem Platz und der Sitzordnung zufrieden oder würdest du gerne woanders sitzen?
- 5.2 Wie siehst du die Beziehung zu deinen Lehrer:innen? Macht es für dich einen Unterschied, ob es in deiner Klasse eine Sonderpädagogin gibt?
- 5.3 Schaffst du deine Aufgaben in der Schule immer gut oder gibt es vielleicht Fächer in denen du Aufgaben schneller fertig bekommst und Fächer, in denen du etwas mehr Zeit brauchst?
- 5.4 Was machst du denn in Situationen, in denen du Aufgaben vielleicht nicht schaffst?
- 5.5 Wie fühlst du dich denn bei Aufgaben, die du besonders gut kannst?

7 Auswertung der Ergebnisse

Aus dem forschungsmethodologischen Blickwinkel kann man sich in bildungswissenschaftlichen Forschungsprojekten im schulischen Unterrichtsgeschehen der auf der Basis der GT verwendeten Situationsanalyse anschließen, dass es für komplexe soziale Situationen eine komplexe Methode braucht. Das zentrale Untersuchungsziel der Situationsanalyse ist die Rekonstruktion der Komplexität von Situationen. In dem gegenwärtigen Projekt wurden aus den Situationsmaps verschiedene Ausschnitte angefertigt, welche zur Analyse der Raumstrukturen dienen. Sie helfen, um die zu erforschende Situation zu „befragen“. In Bezug auf die spezifische Fragestellung *„Inwiefern haben Raumstrukturen in inklusiven Lehrräumen, Einfluss auf das Wohlbefinden von Lernenden mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf“* sind Situationsmaps sehr hilfreich.

Ausgehend von kommunikationsbezogenen Methoden verdichtet sich somit schrittweise die kollektive Situation.

Bevor im Folgenden auf die Situation selbst eingegangen wird, sollen einige Anmerkungen zur Einführung gemacht werden. Die beforschten Lehrräume liegen in der österreichischen Bundeshauptstadt Wien. Die Schule ist angesiedelt in einem sogenannten Ballungsgebiet, in dem viele Hochhäuser und Wohnsiedlungen entstanden sind. Die Schule führt bereits seit mehr als 20 Jahren Integrationsklassen, die Stammschule der jeweiligen Kinder mit SPF und der Sonderpädagogin ist jedoch nach wie vor das Fachzentrum für Inklusion und Diversität, kurz FIDS. Zur Darstellung der Situation wird im Folgenden auf Elemente und Positionen im Diskurs um inklusive Lehrräume und den am Schulstandort herrschenden Raumstrukturen eingegangen. Nachfolgend werden das Steuerungsmodell und die dazugehörigen Akteur-Konstellationen zusammengefasst und diese vorgestellt, um sie dann mit den Aussagen der interviewten Personen zu vergleichen.

Im Folgenden wird die Situationsanalyse zum Thema Raumstrukturen in inklusiven Lehrräumen, vorgestellt. Die Situationsanalyse wird in einem inklusiven Lehrraum in der ausgewählten Mittelschule vollzogen und basiert auf Grundlagen von Beobachtungen und Interviews mit Lernenden der Klasse, die einen SPF diagnostiziert bekommen haben. Die Auswertung erfolgt mit der analytischen Methode der GT und der Ausweitung zur Situationsanalyse durch Adele Clarke.

Als Teil der Situation von Raumstrukturen in inklusiven Lehrräumen wird in die Situationsanalyse all das einbezogen, was durch die interviewten Schüler:innen von mir als relevant markiert wurde. Während der Analyse wurde mit den unterschiedlichen, hier beschriebenen Map-Strategien der Situationsanalyse gearbeitet, welche Dargestellt werden, soweit sie für die Bekräftigung des Datenmaterials hilfreich vorkommen. Besonders auf die Maps von sozialen Welten und Arenen wird Bezug genommen. Es ist jedoch anzumerken, dass mit den Maps nicht der Anspruch verbunden ist, die jeweiligen Situationen realitätsnah abzubilden. Sie sind vielmehr Ergebnis des analytischen Prozesses und beleuchten bestimmte Aspekte der Situationen.

In der Gliederung der Situationsdarstellung wird in einem ersten Schritt das Thema der Raumstruktur mit seinen Akteur:innen in einem inklusiven Lehrraum in Bezug gesetzt. Zweitens wird auf das subjektive Wohlbefinden eingegangen. Dabei werden diejenigen Themenbereiche angesprochen, die für die Analyse des subjektiven Wohlbefindens im inklusiven Setting gelten. Erst nach der fallbezogenen Darstellung werden die zentralen Aspekte der Raumstrukturen im inklusiven Lehrraum in Bezug auf das subjektive Wohlbefinden mit den Ergebnissen der Interviews verankert und in Bezug auf die Fragestellung diskutiert und resümiert.

7.1 Raumpraktiken nehmen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden? Die Situation in einer inklusiven Mittelschule

Die folgende Situationsanalyse wird in einer Klasse einer Mittelschule, die bereits eine lange Tradition integrativer Beschulung hat, durchgeführt. In Folge der Inklusionsdebatte wird diese Klasse nun als inklusiv beschrieben. Die Schule befindet sich in der Hauptstadt Österreichs in einem großen Bezirk am Rande von Wien. In Österreich entstand bereits 1984 an einer burgenländischen Volksschule durch eine Elterninitiative die erste Integrationsklasse. Durch diese entwickelte sich in den nächsten Jahren zahlreiche Schulversuche, die 1988 gesetzlich verankert wurden (Buchner & Gebhardt 2011, 298). Die Zahl der Schulversuche stieg in den Bundesländern so an, dass es zu einer Evaluation der Schulversuche und damit 1993 zur Übersiedlung der Integration ins Regelschulwesen der Volksschulen führte (ebd.). Durch den Erfolg und das Engagement der mittlerweile zu einem Dachverband zusammengeschlossenen Elternbewegung, konnte im Jahr 1996 auch in den Sekundarstufen I bis zum 8. Schulbesuchsjahr Integration ermöglicht werden. Erst im Jahr 2001 war dann auch Integration bis zur 9. Schulstufe denkbar (ebd.). Sonderschulen bekamen die Aufgabe als sogenannte Förderzentren für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) integrative Beschulung in den Regelschulen zu unterstützen.

Zur Darstellung der Situationsanalyse und mit dem historischen Hintergrund, dass Integration in dieser Form bereits seit mehr als 20 Jahren in dieser Schule stattfindet, sollen Raumstrukturen, die im inklusiven Lehrraum zu finden sind, erläutert und vorgestellt werden. So wird im folgenden Kapitel eine Situationsanalyse zur Umsetzung inklusiver

Unterrichtsettings, ferner den darin enthaltenen Raumstrukturen und dem damit verknüpften Wohlbefinden der Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF, vorgestellt. Die Situationsanalyse basiert auf Beobachtungen und Expert:inneninterviews mit Schüler:innen der ausgesuchten Klasse. Die Auswertung erfolgt daraufhin auf Basis der analytischen Strategie der GT und der weiterführenden Form der Situationsanalyse. Als Bestandteil der Situation wird all das mit einbezogen, was aus der Sicht der Expert:innen im Interview als relevant markiert wurde.

Während der Analyse wurde mit Entwürfen von Mappingstrategien gearbeitet, dessen Darstellung teilweise zur Unterstützung der Erläuterung visualisiert und eingebaut werden. In der Darstellung der Situation wird in einem ersten Schritt erklärt, zu welchen Bestandteilen im Diskurs der Inklusion sich Akteure und Gegenstände innerhalb des Unterrichts und der Pausensituationen in Bezug setzen und welche Positionen in diesem Kontext rekonstruiert werden kann. Zweitens wird auf das subjektive Wohlbefinden eingegangen. Dabei werden jene Eigenschaften erklärt, die durch die Interviewpartner:innen als charakteristisch für das subjektive Wohlbefinden im Kontext inklusive Schulform erläutert wurde.

Während der Darstellung der Situationen werden Bezüge zum Datenmaterial, sodass Zitate und Beobachtungssituationen in die Erläuterung eingearbeitet werden. Abschließend an die fallbezogene Darstellung werden die zentralen Aspekte in Bezug auf die Frage des subjektiven Wohlbefindens hinsichtlich offengelegter Raumpraktiken innerhalb des inklusiven Lehrraums diskutiert.

7.1.1 Bestandteile und Korrelation von Akteuren und Gegenstände im Diskurs der Inklusion

Die folgende Situationsanalyse fokussiert den Aspekt des subjektiven Wohlbefindens innerhalb der sozialen Welten und Arenen, Situationsmaps und Positionsmap mit der darin enthaltenen Organisationsform von Menschen und Gruppen. Um eine bessere Übersicht über die verschiedenen Kategorien der Ergebnisse zu bekommen, wurden Themenüberschriften gewählt, sodass der:die Leser:in sich besser orientieren kann.

Die Situationsmap macht darauf aufmerksam, dass insbesondere Lehrer:innen und Mitschüler:innen innerhalb des schulischen Lehrraums auf das subjektive Wohlbefinden des Lernenden mit einem zugeschriebenen SPF einwirken, aber auch das System mit seinen

Vorgaben und Richtlinien, die es *unbedingt* zu beachten gilt, wirkt auf den Lernenden mit zugeschriebenen SPF ein (Abbildung 5). Außerhalb der Schule scheint dies die Bestätigung der Familie und Freunde zu sein.

Außenwirkung vs. Selbstwert

Die interviewten Schüler äußern im Datenmaterial den Wunsch nach Normalität und möchten nahestehende Menschen wie Lehrer:innen und Eltern mit ihrer hervorragenden Leistung stolz machen. In diesem Kontext und in Bezug auf das Selbstkonzept und Selbstwert und auf die Frage, ob es Situationen gab, auf die die Schüler stolz seien, spricht S1 seine Noten an. Er sei stolz, wenn er gute Noten (diese definiert er von 1-3) bekommen würde und Fragen im Unterricht beantworten könne. Es fällt jedoch auf, dass der Schüler sich stark an andere orientiert und für andere versucht, gute Noten zu bekommen und gute Leistung zu haben. „(...)ist er stolz auf mich, bin ich auch stolz auf mich selbst.“ (Z. 227). Wenn er an etwas denken soll, was er gar nicht gut gemacht hat, beschreibt der Schüler auch da wieder, wenn er negative Noten geschrieben hat. S2 beschreibt die Antwort auf die Frage, auf was er stolz sei, ähnlich wie S1, wenn er etwas lernt, wie zum Beispiel Englisch. Oder wenn er in der Mathematik Schularbeit eine gute Note geschrieben hat und dies seiner Mutter erzählt, die dann auch stolz auf ihn ist. Er habe auf seinem Zeugnis auch immer Zweier oder Dreier und findet das ohnehin gut. Das Zeugnis sei ihm aber gar nicht so wichtig, sondern sein Interesse am Schulstoff und dass er diese Dinge dann weiterverfolgen möchte.

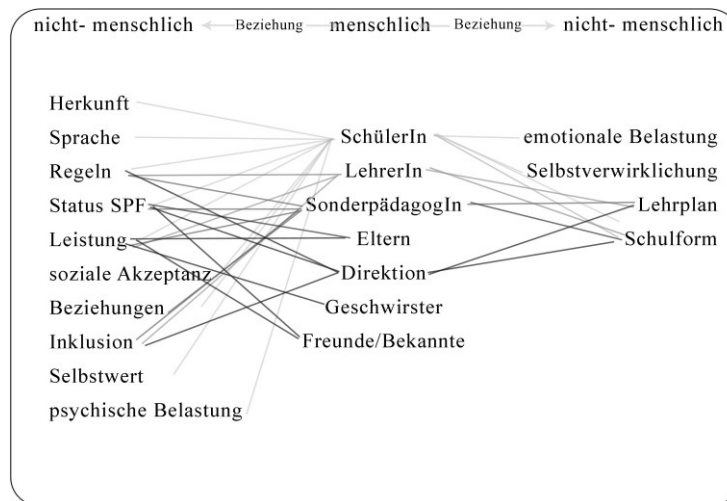


Abbildung 4: Darstellung der Positionen und Akteure im Diskurs um subjektives Wohlbefinden bei Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF und mögliche Raumpraktiken, die auf das subjektive Wohlbefinden im inklusiven Schulsetting einwirken.

Wertschätzung und soziale Anerkennung

Neben dem Bedürfnis, seine Familie stolz zu machen, sehnen sich die Schüler nach Wertschätzung und sozialer Anerkennung bzw. Dazugehörigkeit, sowohl im inner- als auch im außerschulischen Kontext. In Abbildung 4 ist klar zu sehen, welche Akteur:innen auf den:die Schüler:in mit einem zugeschriebenen SPF einwirkt. Schüler:innen zeigen teilweise Angst, ihren Status „SPF“ offen gegenüber ihren Freunden kundzutun. S1 spricht am Ende des Interviews davon, dass ihm der Titel „Integrationskind“ sehr belastet hat. Auf die Frage, ob seine Freunde außerhalb der Schule davon gewusst hätten, dass er einen SPF hatte, verneinte er. Er habe ihnen dies nicht erzählt, aus Angst, er würde sich blamieren. Es war ihm peinlich. Nun wurde der Status jedoch aufgehoben und er müsste es ja niemanden mehr erzählen. Es ist demnach als psychisch belastend für S1 einzustufen. So beschreibt er als Konsequenz der Zuschreibung „Integrationskind“ seine geringere Motivation, die nach der Aufhebung des Status jedoch wieder kam und er „hart zu lernen“ (Z. 42/61) begann, um etwas im Leben zu erreichen und gegebenenfalls eine höhere Schule besuchen zu können. Er habe die ganze Zeit darauf gewartet, dass der Status aufgehoben wird und hat sich sehr gefreut, als dies passierte und er „normal“ beurteilt wurde. Ferner bemerkte er eine Veränderung seiner Persönlichkeit, als der SPF aufgehoben wurde. Er fühlte sich „anders, besser, öhm meine Gefühle.“ (Z. 493). Weiters beschreibt er, dass er sich mehr dazugehörig fühlt. Trotz dem enormen Druck der guten Leistung und dem positiven Feedback der Akteure inner- und

außerhalb der Schule scheint der Gedanke von S1, seinen SPF nicht aufgehoben zu bekommen, so belastet zu haben, dass er vor der Pandemie auch im Krankheitsfall in die Schule gegangen ist, aus Angst er könne etwas verpassen. Weiters beschreibt er, dass er als „Integrationskind“ Angst vor schlechten Noten und dem Versagen hatte, weil er befürchtete, den SPF nicht aufgehoben zu bekommen. Er empfand es aber von Anfang an sehr gut, dass er die Schularbeiten mit seinen Klassenkameraden gemeinsam schreiben konnte. Er wurde von der Sonderpädagogin gefragt, ob er Interesse hätte, die Schularbeit (SA) mitzuschreiben, dies empfand er als sehr positiv. So entschied er immer selbst, ob er eine SA nach dem ASO-Lehrplan oder dem Regelschullehrplan schreiben wollte. Die Noten wurden dementsprechend angepasst.

Belastung vs. Erleichterung

Nach Aufhebung des SPF scheint es, als sei eine Last von ihm gefallen. So beschreibt er, dass er jetzt keine Angst mehr vor Schularbeiten hat und ihm gar nichts mehr schwer fällt, weil er fleißiger arbeitet. Es scheint, dass der Schüler ohnehin motivierter arbeitet, nachdem er als Regelschüler bewertet wird. Dennoch macht es den Anschein, dass ihn die Situation, als er noch den Status SPF zugeschrieben hatte, einen gewissen Druck vom Elternhaus bekam. „(...) die wollten auch dass es aufgehoben wird“ (Z. 156) wird mehrmals formuliert. Er erwähnt häufiger seinen Bruder, und dass er so sein will wie er. Er spricht immer wieder von Erfolg und Leistung.

Schulübungen schafft S1 immer gut. In manchen Fächern braucht er länger, andere meistert er sehr schnell. Auch im Unterricht lässt sich beobachten, dass der Schüler mit seinen Klassenkamerad:innen ohne Probleme mithalten kann, auch wenn er manchmal Hilfe und Unterstützung braucht, weil er nicht weiß bei welcher Aufgabe die Klasse gerade ist oder seinen Blick nicht auf die Aufgaben vor ihm, sondern lachend durch den Klassenraum schweifen lässt. Die gute Leistung zeigt sich vermutlich auch hier dadurch, dass er von Anfang an, wenn auch zunächst mit viel Unterstützung, den Schulstoff des Regelschullehrplans mitgemacht hat und im Sinne der Inklusion im Klassenverband gearbeitet hat.

Soziale Teilhabe

In der sozialen Gruppe der Klassengemeinschaft sind beide interviewten Personen in der Klasse gut integriert. Einer beschreibt den Schulwechsel in die MS zunächst als schwierig, da er nicht als Angeber gelten wollte und sich anfänglich bezüglich seiner Mitschüler:innen vorsichtig verhalten hat, bis er sich mit den anderen Schülern angefreundet hat. Auch bekommen beide Schüler Hilfe von ihren Mitschüler:innen, wenn sie diese einfordern. Dabei spielt es keine Rolle ob dies innerhalb des Unterrichts ist, oder aber über Facetime oder WhatsApp von zu Hause. Sie betonen jedoch beide, dass sie sich nur Unterstützung holen und nirgendwo abschreiben, weil das nichts bringen würde, zeigen demnach, dass sie genauso viel können wie ihre Mitschüler:innen. Auf der anderen Seite helfen sie auch ihren Mitschüler:innen, wenn diese um Hilfe bitten. Die Aussage „Wir helfen uns gegenseitig“ (Z. 121) zeigt, dass sie im Klassenverband integriert sind. S2 fühlt sich auch von seinen Lehrer:innen sehr gut unterstützt und nicht allein gelassen. Sie würden sogar sofort kommen, wenn sie merken er schläft ein und wecken ihn, damit er wieder mitmachen kann.

Machtposition des Lehrenden auf den Lernenden

Die Sitzordnung scheint beiden Schülern nicht zu gefallen. S1 fand zumindest zu Beginn seine Sitzposition nicht gut. Er sitzt allein, ohne Sitznachbarn, ganz hinten. Er schließt diese Entscheidung seitens der Lehrer:innen auf sein Verhalten zurück und betont, dass er das zunächst nicht gut fand, sich jedoch nach und nach daran gewöhnt hat, seine Klassenkamerad:innen aber auch nicht neben ihm sitzen wollten. Es scheint ihn jedoch auch nicht davon abzuhalten, mit seinem Tischnachbarn über einen Meter hinweg zu quatschen, sodass sich in beobachteten Situationen sogar der:die Lehrer:in bzw. Sonderpädagogin dazwischensetzt. Er selbst findet seine Position in der Klasse nun jedoch besser, da er besser aufpassen kann, soweit er die Sachen an der Tafel oder auf dem Beamerbild aus der Distanz erkennen kann. S2 ist mit seinem Platz in der Klasse auch nicht zufrieden. Er sitzt zwar ganz vorne in der ersten Reihe genau vor dem Pult mit einem Sitznachbarn, er würde jedoch lieber hinten sitzen, weil er meint, dass die Leute hinter ihm unruhig wären und über ihn reden, obwohl dies gar nicht stimmt. Er würde am liebsten hinten sitzen und glaubt dort nicht

abgelenkt zu sein. Beobachtungen zufolge sitzt er jedoch nah am Pult, weil es häufig so scheint, als würde er sich auf andere Dinge so sehr konzentrieren (Zirkelspitze, Schere, Fingernägel), dass er nichts mehr von seiner Umwelt mitbekommt und die Lehrkraft ihn in dieser Situation von vorne schneller zurück ins eigentliche Geschehen holen kann.

Es lässt sich außerdem erkennen, dass seine Lehrer:innen eine gewisse Machtposition einnehmen und bewerten, was für das Kind gut und was schlecht ist. Das Kind wird in die Entscheidung wo es sitzen will und aus welchen Gründen, nicht einbezogen. Hier wird durch das Spacing von Körper und Gütern eine Raumpraktik durchgesetzt, welche produktiv auf das Lernverhalten des Schülers wirkt oder als Bestrafung eingesetzt werden soll. Die unfreiwillig hergestellte physische Nähe zum Lehrer:innenpult sowie die Platzierung an einen Einzeltisch sollen das Handeln des Schülers mit einem zugeschriebenen SPF normalisieren. Ein Vorführen des Schülers zeigt sich in der Subjektposition innerhalb der Klasse, sodass das Verhalten des Lernenden als deviant hervorgehoben wird.

Machtpositionierung durch Vorgaben höherer Instanzen auf das Lehrpersonal

Als problematisch erweisen sich Regeln und Gesetze, die vom Bundesministerium für Bildung und ferner, von der Bildungsdirektion festgelegt werden und Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF ausschließlich nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet werden sollen. Ferner ist festgelegt, dass die genannte Schüler:innengruppe beispielsweise nur einmal in der Woche für eine Stunde in den lebenden Fremdsprachen unterrichtet werden dürfen, unabhängig vom Können und Willen der jeweiligen Individuen. Auch Arbeitsmaterialien sind unabhängig vom Talent des Lernenden nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan zu richten, egal ob diese gegebenenfalls zu einfach sind und der Lernende nach Material für die Regelschule fragt. Auf dieses Phänomen verweisen beide Schüler, die sich bezüglich der Einstellung zur Schule betreffend ihrer Volksschulzeit eher negativ äußern. Dies lag zum einen an Mitschüler:innen mit einer Behinderung, dessen Verhalten von S1 und S2 als „schlimm“ bezeichnet wurden, zum anderen wurden die Schüler in der Volksschule so behandelt, als seien sie selbst „behindert“, empfinden dies als ein Fehler. „(...) die haben mich als öööhm Sonderpädagoge behandelt. Ich, eigentlich sollte es nicht so sein, weil ich hab, ich bin keine Behinderung, ich bin ein normaler Mensch.“ (Interview 2, 21), „(...) aber in Wirklichkeit sie versuchte mich in eine Behinderungsschule anzumelden, obwohl ich das

nicht mal bin.“ (Z. 39). Zum Teil durften die Schüler trotz eigens artikulierten Wunschs die Aufgaben ihrer Mitschüler:innen nicht bearbeiten, sondern mussten einfache Aufgaben erledigen und fühlten sich, als hätten sie ihre Noten geschenkt bekommen.

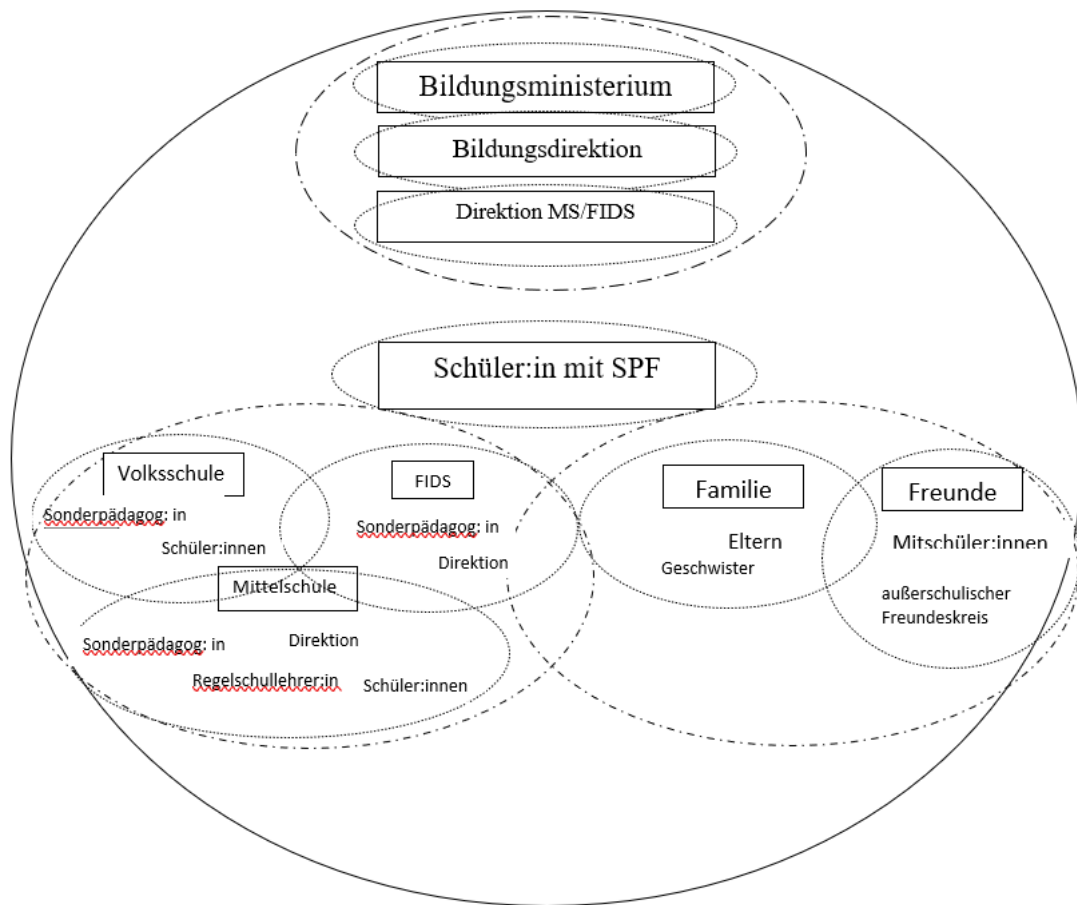


Abbildung 5: Projekt-Map zur Darstellung der Situation im analytischen Prozess, welche soziale Welten und Arenen, Institutionen und nahestehende Personengruppen beinhaltet.

So zeigt sich, wie in Abbildung 5 dargestellt, dass viele Institutionen und Personengruppen Einfluss auf den Schüler mit einem SPF nehmen. Dies kristallisiert sich bereits innerhalb der Peer-Gruppe heraus, in der sich der Lernende befindet und dieser gerne ein Teil von sein möchte, ohne durch den Titel des SPF als anders dargestellt zu werden.

Die Position des Lehrenden präsentiert sich hier wie in Abbildung 6 dargestellt als eine Art Machtposition, der Einfluss über die Aufhebung des zugeschriebenen Förderbedarfs hat, aber auch um die Positionierung des Schülers im Raum und das Beurteilen dessen Verhaltens.

Über der lehrenden Person steht dann die Direktion der Schule bzw. der Stammschule und darüber hinaus die Bildungsdirektion und das Bildungsministerium, die reglementiert, nach welchen Lehrplänen die Sonderpädagogin zu arbeiten hat, egal ob dies sinnvoll erscheint oder nicht.

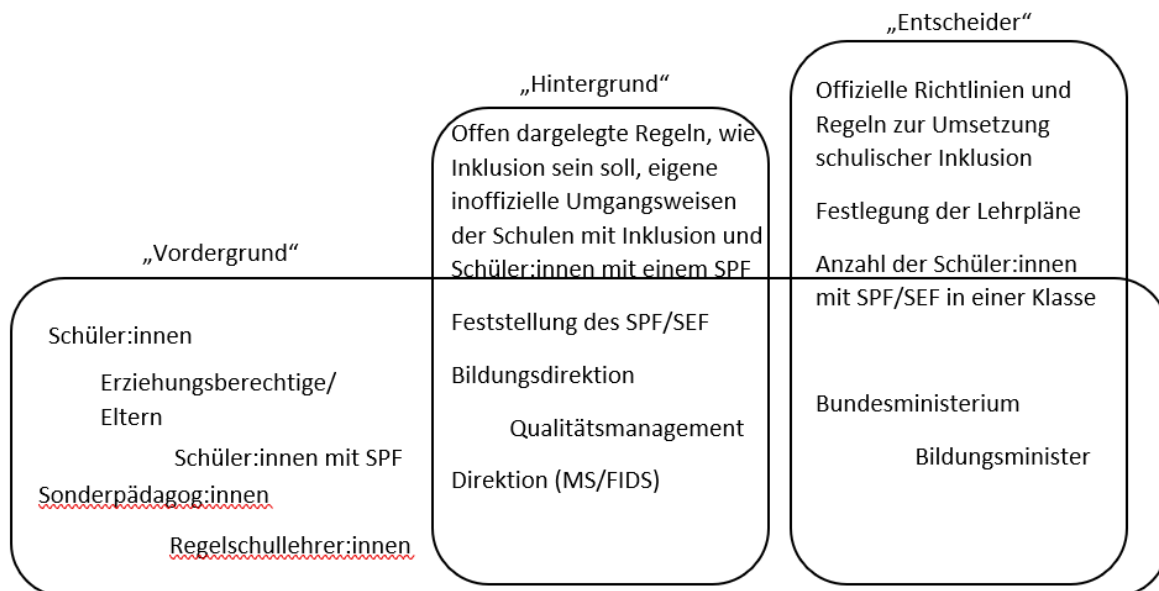


Abbildung 6: Hierarchische Darstellung der beteiligten Akteure, die auf das subjektive Wohlbefinden des Lernenden mit einem zugeschriebenen SPF einwirken.

Einstellung zur Schule

In der Mittelschule wurden die Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF gemeinsam mit den anderen Kindern in der Klasse unterrichtet und nur sehr selten in einen separaten Raum geholt. Sie durften nach Wunsch das Arbeitsmaterial für die Regelschule bearbeiten, welches durch die Sonderpädagogin zum Teil angepasst wurde, und wurden im Unterricht inkludiert. So zeigt sich, dass die Zufriedenheit der interviewten Schüler gegenüber der Mittelschule weitaus positiver benannt werden als zu Zeiten der Volksschule. Sie beantworten die Frage, wie zufrieden sie mit der jetzigen Schule sind, mit „Ja, ich komme gerne in die Schule.“ (S1, Z. 66) und „Ja, fühle mich wohl.“ (S2, Z. 95). Beide sind froh, dass sie etwas für die Zukunft lernen dürfen und fühlen sich so gut vorbereitet, dass sie gerne auf eine höhere Schule bzw. eine anspruchsvollere Lehre absolvieren wollen. S2 hat zudem gewisse Pläne, um sich in Zukunft selbst zu verwirklichen. Er spricht im Interview von Verträgen und Konzepten, die er

mit seinen Freunden gemeinsam erstellen will. Das zeigt, dass ihnen die Schule ein gewisses Selbstvertrauen gegeben hat, um höhere Dinge erreichen zu können. Einer der Schüler scheint so gut inkludiert zu sein, dass es den Anschein hat, er wüsste gar nicht, dass er einen zugeschriebenen SPF hat. Bei diesem Schüler wurde in der Volksschule Autismus und eine Lernbehinderung diagnostiziert.

Teilhabe im inklusiven Lehrraum

Auch fühlen sich beide Akteure von den Lehrer:innen und Schüler:innen akzeptiert. Auf die Frage, wie sich S1 in der Klasse sehen würde und ob er viele Freunde habe, beschreibt er seine Klassenkamerad:innen eben nicht als Freunde, sondern nur als Schulkamerad:innen, mit denen er eben redet. Es seien schon seine Freunde, aber sie haben sich erst in den letzten Monaten als solche entwickelt, da sie vorher oft gestritten und ihn gemobbt und sogar geschlagen haben, weil er sich komisch benommen hätte. Weiters beschreibt er, dass er einen Freund in der Klasse hat, mit dem er manchmal Lust hätte abzuhängen, aber auch mit einem anderen Freund (Klassenkameraden) würde er sich außerschulisch treffen. Auf die Frage, ob er den Eindruck hat, er würde von den Lehrkräften anders behandelt werden als seine Mitschüler:innen antwortet er zunächst mit Ja. Er stellt jedoch richtig, dass ihn nicht die Lehrer:innen, sondern seine Mitschüler:innen in der 1.-3. Klasse anders behandelt hätten. Auch das schließt er wieder auf sein Verhalten und den zugeschriebenen SPF zurück. Seine Mitschüler:innen hätten sich darüber beschwert, dass er weniger Strafe bekommt, weil er ein Integrationskind sei und sie dadurch denken könnten, dass er eine Behinderung habe.

S2 sieht sich in der Klasse gut integriert und akzeptiert und erklärt dies damit, dass niemand von ihm genervt sei und er seinem Sitznachbarn auch helfen würde, wenn er dies wünscht. Außerhalb der Schule trifft er sich mit keinem:keiner Klassenkamerad:in. Das hat jedoch mit familiären Schwierigkeiten zu tun, die hier nicht weiter erläutert werden. Er empfindet jedoch den Kontakt in der Klasse als genügend, da er ohnehin jeden Tag 8,5 Stunden in der Schule sei. Ansonsten hat er Kontakt über WhatsApp und Facetime. In der Pause hat sich S2 vor der Pandemie auch häufig mit seinen Mitschüler:innen beschäftigt. Er hat einen festen Kern in der Klasse, mit dem er in der freien Zeit innerhalb der Schule Spaß und Sport gemacht hat. Auch in den Turnstunden, in denen die Klasse gemeinsam spazieren geht, geht er nur allein, wenn er es selber wünscht und eine Pause von seinen Mitschüler:innen braucht. Ansonsten spricht

er so viel mit seinen Freunden in der Klasse, dass er häufig während des Spazierengehens die Zeit vergisst und das Schlusslicht bildet. Er erzählt aber auch, dass er vor der Pandemie im Turnunterricht immer sehr gerne in Teams gewählt wurde, weil er der Beste war, weil er immer schneller rennen konnte als die anderen.

Selbstverwirklichung innerhalb des inklusiven Lehrraums

Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und Erfüllung kognitiver Bedürfnisse scheinen bei beiden Schülern erfüllt zu sein. Die Schüler sind froh, dass sie von Anfang an in der Klasse integriert waren und auch dort im Unterricht gemeinsam mit ihren Mitschüler:innen lernen konnten. Sie schreiben beide probeweise die Schularbeiten des Regelschullehrplans mit, welche sie zum Teil im Klassenverband schreiben, aber auch mit anderen Schüler:innen mit und ohne SPF in einem Gruppenraum, sodass sie nicht gestört werden, wenn sie mehr Zeit für die Schularbeit brauchen. Die Schularbeit des Jungen mit Autismus wird von der Sonderpädagogin häufig angepasst, sodass diese für S2 zu bewältigen ist.

Einstellung der Schüler gegenüber der Lehrperson

Alleingelassen fühlten sich die Schüler:innen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht. Ein Schüler beschreibt sogar, dass er Unterstützung während des Unterrichts von der Sonderpädagogin bekommen hätte, obwohl er diese gar nicht wollte, weil er meint, er muss seines weiteren Lebens ja auch ohne Unterstützung schaffen.

Die Beziehung zu den Lehrer:innen wird von S1 als gut bezeichnet. Er versteht sich mit allen gut. Ihm ist es auch egal wer ihm im Unterricht unterstützt, denn für ihn ist jede Lehrkraft gleich. Er macht keinen Unterschied zwischen der Sonderpädagogin und dem:der Fachlehrer:in.

ASO- vs. Regelschullehrplan

S2 beschreibt das Lernen und die Schularbeiten, die er im Klassenverband schreibt als gut. Es sei nicht zu viel, er würde es gut schaffen. Er will unbedingt denselben Unterrichtsstoff wie seine Mitschüler:innen mitschreiben und scheint die Frage der Interviewerin, ob er wüsste,

dass er auch „einfachere“ Arbeiten schreiben dürfte, gar nicht zu verstehen. Ferner sieht er das Mitschreiben der Schularbeiten nach dem Regelschulplan als Lernerfolg, bei dem er besser Englisch und Deutsch lernen würde. Auf die Frage hin, ob die Schulübungen, die seine Mitschüler:innen auch schreiben, ihn viel Kraft kosten würde, antwortet er „Ich sein nie müde wenn ich irgend so eine Stunde arbeite (..) Ich sitze hier, hab die Hände nur beschäftigt. Warum kostet mich das Kräfte?“ (Interview 2, Z. 238) „Soll ich jetzt damit überfordern? Nein.“ (Interview 2, Z. 241). Er hat eigene Strategien entwickelt, wie er Dinge umbauen kann, wenn er sie nicht versteht. Wenn er es dann immer noch nicht versteht, fragt er seine Lehrer:in nach einer Art „Tutorial“ (S2, Z. 247), um sich eigene Erklärungszettel zu basteln. Das zeigt, dass sich der Schüler mit seinen Aufgaben selbst auseinandersetzen will, dass er eigene Lernstrategien entwickelt und sich für seine Schulübungen interessiert bzw. diese selbstständig schaffen möchte. Ferner zeigt es, dass der Schüler eigenen Ehrgeiz entwickelt, schwierigere Aufgaben zu meistern.

8 Diskussion der Ergebnisse

Um Raumpraktiken in inklusiven Lehrräumen kenntlich zu machen, soll erneut auf die Theorie der Raumsoziologie nach Martina Löw zurückgegriffen werden. Die (An)Ordnung des Raums beinhaltet gesellschaftliche Strukturen, aber auch Handlungsprozesse und ist demzufolge raumbildend. Demnach wird Raum durch soziale Güter in Form von materiellen Gegenständen, die zudem symbolischen Wert haben und strukturbildend sind, und Menschen mit ihren Handlungen konstruiert. Nach Löw wird das Handeln ferner in „Spacing“ und in „Synthese“ unterteilt. Das heißt, dass das „Spacing“ durch die Platzierung von materiellen Gegenständen, symbolischen Werten und Menschen entsteht und in der Synthese die gegensätzlichen Elemente zu einem neuen Ganzen, einem Ensemble zusammengefasst wird. Im Kontext dieser Masterarbeit kann als Beispiele der Lernende mit Regelschullehrplan und der Lernende mit ASO-Lehrplan zu einer inklusiven Beschulung als ein Ensemble zusammengefasst werden. Raum wird als Konstruktionsleistungen von Menschen hergestellt, und ist sozial verfasst. So lassen sich innerhalb von Räumen Machtverhältnisse erkennen. Im Kontext Schule kann dies bereits durch die Subjektivierung des Kindes durch das Einnehmen des zugeordneten Platzes als Lernender in der Klasse ersichtlich gemacht werden. Im

Klassenverband kann die Raumpraktik der Disziplinierung durch Bestrafung durch einen bestimmten Sitzplatz oder durch die nicht-Aufhebung des SPF benannt werden. Darüberhinaus das Verbot, andere Lernmaterialien zu verwenden als die, die für den ASO-Lehrplan vorgesehen sind. Im positiven Sinne ist es jedoch möglich, durch die Platzierung von materiellen Gegenständen, symbolischen Werten und Schüler:innen im Sinne des Spacings, ein inklusives Miteinander zu fördern. Inklusive Lehrräume in der Schule setzen sich nicht nur durch Unterricht, sondern durch eine Vielzahl an Räumen zusammen, die durch Praktiken gefüllt werden. So zeigt sich in den Beobachtungen der Pausensituation an dieser Schule, dass sich die Gruppe der Buben mit einem gemeinsamen Handyspiel ihren eigenen Raum im Sinne des Spacings konstituieren, die Mädchen durch Snapchat oder ähnliches einen gemeinsamen Raum schaffen. Aber auch die Trennung der Aktivitäten von Buben und Mädchen während der Pause zeigen wiederum ein Machtverhältnis in Bezug auf das Geschlecht. Auch der Abstand zwischen den Positionierungen von Schüler:innen innerhalb der Klasse können als Anzeichen für Inklusion bzw. Exklusion gelesen werden. So steht die räumliche Positionierung von einem selbst bzw. einer externen Positionierung von Schüler:innen in Relation zu ihrer Subjektposition. In der ausgewählten Klasse konnte nicht nur Geschlechterverhältnisse beobachtet werden, sondern auch die Exklusion einer Schülerin mit einem zugeschrieben SEF. Durch die Positionierung des Sitzplatzes im Raum erscheint die Schülerin zunächst in die Klassengemeinschaft inkludiert, da sie neben einem Schüler, der nach Regelschullehrplan unterrichtet wird, sitzt und ausschließlich in der Klasse ziendifferent unterrichtet wird. In verschiedenen Unterrichtsstunden lassen sich jedoch folgende Situationen beobachten:

„Simon sitzt möglichst weit von Pauline entfernt auf der Kante des Stuhls und fragt die Lehrerin „hat die eigentlich eh keine Läuse?“. Die Lehrerin antwortet „Wieso? Hast du welche?“ und schaut auf seinen Kopf. Simon antwortet: „Na das schaut schon wieder so aus!“.“

„Pauline macht gemeinsam mit der Lehrerin Aufgaben in ihrem Deutschbuch. Sie lernt die Buchstaben „sch“. Simon sagt: „Das ist doch was für Babys. Das kann doch jeder. Warum sitzt die eigentlich hier?“. Die Lehrerin erwidert: „Vielleicht solltest du besser mal dein Buch lesen und deine eigenen Aufgaben erledigen, oder kannst du das auch nicht?“

Der Versuch der Lehrerin, Pauline in den Raum der Klassengemeinschaft zu inkludieren wird von einem Schüler, der sich in gewisse Weise durch Machtpositionen über sie stellt, genommen. Eine Syntheseleistung kann nicht hergestellt werden.

Auch in der Pause wird sie nicht in die Aktivitäten der Mitschüler:innen einbezogen. Dies lässt sich zudem im Turnunterricht beobachten, in dem sie auch nicht in die Räume der Mitschüler:innen eingeladen wird und während der Spaziergänge allein geht. Ferner ist auf einem Ausflug der Versuch der Lehrer:innen zu beobachten, das Kind immer wieder in einen Raum durch Fremdpositionierung einzuladen. Auch dies scheitert, da Pauline an den Themen der Mitschüler:innen nicht interessiert ist, ferner innerhalb der Schule nicht mit ihren Mitschüler:innen und Lehrer:innen spricht. Hier ist fraglich, ob eine Beschulung innerhalb einer Mittelschule überhaupt sinnvoll ist. In diesem Fall sollte nach der Theorie von Felder, das Individuum selbst gefragt werden, ob dies überhaupt inkludiert werden will.

Im Unterrichtsetting zeigt sich nicht wie erwartet, eine fähigkeitsbasierte Grenzziehung zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF. In den Unterrichtsstunden, in denen der Klassenvorstand in der Klasse ist, werden alle Schüler:innen gleich angesprochen und mit in das Unterrichtsgeschehen einbezogen. Auch die Sonderpädagogin scheint für alle da zu sein, sitzt aber primär bei Pauline, die sich mit basalen Unterrichtsinhalten der Vor- und Volksschule auseinandersetzt. Dabei ist zu erkennen, sollte die Sonderpädagogin nicht neben der Schülerin mit zugeschriebenen SEF sitzen, dass diese ihre Arbeit verweigert, beziehungsweise aufgrund von fehlender Lesekompetenz, nicht weiterführen kann. Die Raumordnung im analysierten Unterrichtsetting stellt daher keine ableistische Unterteilung der Schüler:innen dar. Es scheint, als sei das Unterrichtsgeschehen ein eingespielter Modus zwischen Regelschullehrer:in und Sonderpädagogin und Schüler:innen mit und ohne zugeschriebenen SPF. Für die Schüler:innen scheint es selbstverständlich sowohl den:die Fachlehrer:in, als auch die Sonderpädagogin um Unterstützung zu bitten, was auch in den Interviews zum Ausdruck kommt.

Anhand von Beobachtungen in Pausensituationen wird deutlich, dass die Schüler:innen vor der Pandemie auch hier keinen Unterschied machen, ob sie einen zugeschriebenen SPF haben oder nicht. So sieht man die Schüler:innen gemeinsam auf dem Pausenhof Ballspiele und in der Aula gemeinsam Tischfußball spielen. Einige halten sich in der Klasse oder auf dem Gang

auf und raufen. Lediglich das Mädchen mit dem SEF Status sitzt allein auf ihrem Platz oder geht mit gebückter Körperhaltung den Gang auf und ab. Auch in der Zeit der Pandemie wird dasselbe Bild deutlich. Die Schüler:innen beschäftigen sich mit ihren Handys, spielen entweder gemeinsam Spiele oder zeigen sich Videos/Fotos. Pauline scheint nicht zu wissen was sie mit sich anfangen soll und starrt auf den Tisch. Wenn die Sonderpädagogin kommt und ihr ein Blatt gibt, zeichnet sie. So wird zunächst einmal ersichtlich, dass sich der Ort des Pausenhofs und des Klassenzimmers nicht durch eine Vielzahl an Mikro-Räumen bestimmen lässt, die von Praktiken der darin enthaltenen Subjekte geprägt ist. Nebenbei wird noch eine gewisse Raumordnung erkennbar, in der eine Verknüpfung der enthaltenen Subjekte, welche sich in diesem Ort aufhalten, verdeutlichen lässt. Zieht man die hervorgebrachten Subjektpositionen des Unterrichts für die Analyse dieser Ordnung heran, so scheinen sich diese ferner auf die Positionierungen im Pausengeschehen auszuwirken. Das heißt, dass erneut Geschlechterverhältnisse stattfinden, indem die Mädchen andere Dinge tun als die Buben. Weiters ist die Raumordnung durch eine Zuschreibung von kognitiven Fähigkeiten bei dem Mädchen mit einem zugeschriebenen SEF in Pausensituationen bestimmt. Alle anderen Kinder, die einen zugeschriebenen SPF haben, sind in das soziale Geschehen integriert. Es zeigen sich keinerlei Auswirkungen auf das soziale Miteinander und die ableistischen Einstellung des Sozialen.

Wie anhand von Interviews und Beobachtungen ersichtlich wurde, lassen sich in der untersuchten inklusiven Klasse wenig fähigkeitsbasierte (Raum-)Ordnungen erkennen. Dennoch gehört es in der schulischen (Raum-)Ordnung häufig dazu, sogenannte fähige Subjekte herzustellen. Ist das Verhalten der Lehrer:innen innerhalb des Unterrichtsgeschehens wenig ableistisch, wirkt sich dies auf das Handeln und die Platzierung der Schüler:innen untereinander aus. In der inklusiven Klasse kann die Syntheseleistung in Bezug auf die Vereinigung gegensätzlicher Elemente, also Schüler:innen mit und ohne zugeschriebenen SPF und Regelschul- vs. Sonderschullehrer:in äußerst positiv wahrgenommen werden, sodass die Klassengemeinschaft als Ensemble stimmig ist. Lediglich das beschriebene Mädchen Pauline ist durch ihr Verhalten und auch durch ihre kognitive Beeinträchtigung, die sie eher als Vorschulkind wirken lässt, von sozialen Räumen trotz häufiger Bemühung der Lehrpersonen, exkludiert.

Das gemeinsame Unterrichten innerhalb des Klassenraums bedeutet für die Schüler:innen Zugehörigkeit zur Gruppe, sodass Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF auch gemeinsam mit Schüler:innen ohne SPF entweder innerhalb des Klassenraums oder durchmischt im separierten Gruppenraum unterrichtet werden. Auch Pauline wird ausschließlich innerhalb des Klassenraums und parallel zum Regelschullehrplan mit dem Lehrplan für Schwerbehinderte unterrichtet. Alle Kinder mit einem zugeschriebenen SPF sind ferner durchmischt im Raum platziert, sodass es kaum bis gar nicht erkennbar ist, ob die Schüler:innen nun einen zugeschriebenen SPF haben, oder nicht.

Zusammenfassend lassen sich während der beobachteten Unterrichtszeiten nur sehr wenig symbolische Grenzen zwischen den Gruppen erkennen, da keinerlei räumliche Distanzen ersichtlich sind. Weil die kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen mit und ohne zugeschriebenen SPF sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, fallen Schüler:innen mit einem SPF, die bei der Diagnostik eine Lernbehinderung attestiert bekommen haben, im Klassenverband kaum bis gar nicht auf. Durch die über Raumpraktiken vollzogene Inklusion im Klassenraum wird die Möglichkeit der Teilhabe gesteigert. Problematisch ist vielmehr, dass lediglich ein Kind mit erhöhten Förderbedarf in der Klasse inkludiert werden soll, weil dies seitens der Regierung erwünscht ist, und dieses durch eine enorme Entwicklungsverzögerung eher einem Kind aus der Vorschule zuzuordnen ist als einer jugendlichen Person. Den Schüler:innen der Klasse ist jedoch bis zum Ende des 9. Schulbesuchsjahr nicht ganz klar, welche Mitschüler:innen einen zugeschriebenen SPF haben, finden es aber merkwürdig und äußern, dass Pauline mit in der Klasse sitzt und „noch nicht mal lesen, schreiben oder richtig rechnen kann.“, sodass sie dadurch nicht als homogenes Klassenmitglied anerkannt und somit exkludiert wird.

Die Raumpraktiken basieren demzufolge auf ein kritisches, fähigkeitsorientiertes Verständnis von inklusivem Unterricht, der in der Klasse unter den Mitschüler:innen mit und ohne zugeschriebenen SPF nicht zu erkennen ist, denn auch die Lehrer:innen geben keinen Anlass dazu. Didaktisches Material, welches ein gemeinsames Lernen und Miteinander ermöglicht, gibt es speziell nicht. Es geht in dieser Klasse auch nicht darum, die Lehrpläne in Form des ASO-Lehrplans und des Regelschullehrplans genau einzuhalten und die Schüler:innen darin zu differenzieren, sondern es geht um Zugehörigkeit, gemeinsames Lernen und darauf

einzugehen, was die Schüler:innen selbst wollen und vor allen Dingen brauchen. Schularbeiten werden bei Bedarf so angepasst, dass sie jedenfalls formal ident mit denen der Regelschüler:innen sind. Sie werden in den Prozess des Lernens einbezogen und werden nicht, wie in der beschriebenen Situation der interviewten Schüler, als behindert abgestempelt, sondern als autonome Individuen, die gerne in der Klassengemeinschaft mitarbeiten, sodass es in dieser Klasse möglich war, den zugeschriebenen SPF in den meisten Fällen sogar zu Beginn der 4. Klasse aufzuheben, ohne dass das Kind einen Leistungsdefizit hat. Es bedarf im inklusiven Setting also eine Befähigung gegenüber Pädagog:innen, in deren Rahmen ein autonomes Lehren möglich sein muss, dass sich an den Fähigkeiten des Kindes anpasst, und nicht an den festgelegten Lehrplan. Schließlich sollte das inklusive Miteinander innerhalb einer Klasse, in denen sich Pädagog:innen den vorgegebenen Lehrplänen nicht ausschließlich annehmen, sondern der Fokus auf den Fähigkeiten der Kinder liegt, kein Einzelphänomen sein.

9 Resümee und Ausblick

Das Datenmaterial zeigt, dass Kinder mit einem zugeschriebenen SPF durch einen nicht-ableistischen Umgang der Pädagog:innen zu einem inklusiven Miteinander führen kann. Inklusives Lernen ist da möglich, wo Regeln und Vorgaben der (Bildungs-)Direktion zum Teil umgangen werden müssen und nicht nach Leistungsunterschieden wie Regelschule und Sonderschule unterrichtet wird, sondern es um das Kind als Individuum mit seinen Bedürfnissen, Können und Wünschen geht, um so zum Beispiel auch den Ehrgeiz des Kindes in Bezug auf Leistungsbereitschaft wecken zu können. Es geht darum, Kinder mit und ohne SPF gemeinsam innerhalb der Klasse zu unterrichten, alle Schüler:innen gleich zu behandeln und Lernende mit SPF nicht das Gefühl zu geben, sie haben einen besonderen Status, der zudem negativ konnotiert ist. Es sollte nicht zwangsläufig darauf hinauslaufen, dass das Kind nach einem ASO-Lehrplan unterrichtet werden muss, auch wenn es nach Materialien des Regelschullehrplans verlangt. Ferner zeigt sich, dass sich die Zuschreibung des SPF negativ auf die Psyche des Kindes auswirken kann, und dieses sogar krank zur Schule kommt, aus Angst versagen und nicht mithalten zu können. Durch einen gemeinsamen Unterricht, der auf den ersten Blick, gleichen Lerninhalt aufweist, das Material aber so angepasst ist, dass es auf

Anhieb nicht auffällt, wird das Selbstwert und die Bereitschaft am Unterricht teilzunehmen, positiv beeinflusst. Die Schüler:innen haben höhere Ziele, die sie sich nach der Schule stecken und wollen diese mit viel Engagement verfolgen. Ferner werden Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF von ihren Mitschüler:innen nicht als „Integrationskinder“ abgestempelt und erfahren soziale Akzeptanz. Es sollte keine reine Fokussierung seitens des:der Sonderpädagog:in, auf die Lernende mit einem SPF und SEF stattfinden sondern vielmehr sollte der:die Sonderpädagog:in als weitere Unterstützung für Alle in der Klasse agieren, beratend den Regelschullehrer:innen zur Seite stehen und während Schularbeiten Schüler:innen in einem separaten Raum schreiben lassen, die beispielsweise mehr Ruhe, Unterstützung oder Zeit im Sinne des Nachteilsausgleichs nötig haben. Schüler:innen sollten demnach alle als individuelle Lernende ohne Defizit angesehen, und nicht nach ihren Leistungen und Können kategorisiert werden. In der hier analysierten Klasse wird nach diesem Prinzip gearbeitet, auch wenn dies seitens der Bildungsdirektion und des Ministeriums sicher nicht beabsichtigt und gar verboten ist. Doch auf der einen Seite wird verlangt, Inklusion um jeden Preis zu ermöglichen, auf der anderen Seite werden Richtlinien bzgl. der Differenzierung des Lehrplans und dem Status SPF, der immer wieder in der Schullaufbahn des Kindes vorkommt, gemacht, die eher der Exklusion entgegen wirken. Nachträglich möchte ich hier ein weiteres Element in Richtung exklusive Lehrräume benennen, denn die Bildungsdirektion hat vor den Sommerferien 2022 inklusiven Schulen verboten, Schulbücher für die Hauptgegenstände, die auf dem Regelschullehrplan basieren, für Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF zu bestellen. Das bedeutet, dass diese Schüler:innen nun in Mathematik, Englisch (dort gibt es ohnehin keine Bücher für den ASO-Lehrplan) und Deutsch andere Bücher und Arbeitshefte bekommen als ihre Mitschüler:innen. Als Konsequenz dazu muss der:die Sonderpädagog:in die Schüler:innen mit einem zugeschriebenen SPF entweder im Gruppenraum separat unterrichten, denn sie kann nicht dual mit dem:der Fachlehrer:in in der Klasse über zwei unterschiedliche Themen referieren, oder der:die Sonderpädagog:in hat die Aufgabe, das traditionelle Arbeiten der Lehrkraft für die Regelschüler:innen in Frage zu stellen und mit ihr eine neue Unterrichtstechnik zu entwickeln, wo beispielsweise keinerlei Bücher genutzt werden. Es scheint in beiden Fällen so, als ob der:die Sonderpädagog:in allein dafür verantwortlich ist, ob inklusive Lehrräume zustande kommen oder nicht. Es ist jedoch die Aufgabe der Regierung, dem:der Sonderpädagog:in nicht nur Vorschriften zu machen nach welchem Lehrplan unterrichtet

werden muss, vielmehr muss die Regierung dafür zuständig sein, dass auch oder gerade bei Regelschullehrer:innen, die in inklusiven Lehrräumen unterrichten, durch das Studium oder durch Fort- und Weiterbildungen der Fokus vom traditionellen Unterricht auf inklusiven Unterricht gelegt werden muss.

So kann abschließend resümiert werden, dass eine Exklusion vorprogrammiert ist, wenn Schüler:innen derselben Klasse um jeden Preis nach differenzierten Lehrplänen unterrichtet werden müssen, in denen beispielsweise nur eine Stunde lebende Fremdsprachen in der Woche berücksichtigt ist, während ihre Mitschüler:innen drei bis vier Stunden darin unterrichtet werden, oder die Schulbücher einem anderen Lehrplan entsprechen, sodass gemeinsamer Unterricht unmöglich ist. Inklusive Lehrbücher gibt es leider nach wie vor nicht. Ferner müssen Traditionen im Schulwesen durchbrochen werden, die schon immer in der Schule existieren.

Die forschungsleitende Frage *„Inwiefern haben Raumstrukturen in inklusiven Lehrräumen Einfluss auf das Wohlbefinden von Lernenden mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf?“* lässt sich abschließend so beantworten, dass eine zwingende Differenzierung zwischen den Lehrplänen, das Unterrichten mit verschiedenen Materialien und Unterrichtszielen und somit auch das Differenzieren der Leistungsniveaus von Regel- und Sonderschüler:innen, das subjektive Wohlbefinden des Lernenden mit einem zugeschriebenen SPF negativ beeinflusst und dies Auswirkungen auf seine soziale Akzeptanz, die Beziehung zu Mitschüler:innen, dem eigenen Selbstwert und der Psyche hat. Ferner sind Schüler:innen mit dem Status SPF tendenziell negativen emotionalen Belastungen ausgesetzt und auch die Selbstverwirklichung im Sinne der Zukunftsplanung und die Chance später das Berufsziel zu verfolgen, indem ein eigenes Interesse besteht, wird durch solche Raumstrukturen negativ beeinflusst. Lassen sich Raumpraktiken gegenüber Chancengleichheit und der Fokus auf das Individuum mit seinen persönlichen Stärken erkennen, wird nicht um jeden Preis nach einem differenzierten Lehrplan unterrichtet, sondern werden dem Kind gegebenenfalls nur Unterstützungen und Hilfen angeboten, die auch anderen Kindern der Klassengemeinschaft angeboten werden, fördert dies nicht nur die Inklusion, denn Mitschüler:innen fühlen sich nicht unterschiedlich behandelt, sondern stärkt auch das subjektive Wohlbefinden. Es sollte in diesem Sinne überdacht werden, ob es innerhalb der schulischen Inklusion überhaupt verschiedene Lehrpläne geben und auch der

Status des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Sinne der Inklusion existieren soll, oder ob nicht jedes Kind nach seinen eigenen Bedürfnissen unterrichtet und gefördert werden kann. Dazu muss es neue Konzepte des Unterrichts geben und die Ausbildung von Lehramtsstudent:innen und bestehenden Lehrpersonal muss angepasst werden.

Schlussfolgernd ist es wahrscheinlicher, dass Kinder, die von Anfang an in MS Klassen zielgleich und mit Unterstützung, angepassten Materialien und Nachteilsausgleich unterrichtet wurden, eher einen Schulabschluss bekommen als diejenigen, die in jedem Unterrichtsfach, exkludiert im Gruppenraum nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan unterrichtet werden und den Anschluss zu ihren Mitschüler:innen sowohl sozial als auch vom Lernpensum verlieren. Ferner sollten auch Fachkräfte nicht mehr differenziert werden, denn auch diese werden durch Zuschreibungen in Sonderrollen gesteckt, die sie dann nach außen transportieren. Es fängt bereits beim Lehramtsstudium an, in denen Anwärter:innen gemeinsam so ausgebildet werden, als würde es keine Klassen mit und ohne inklusiven Schwerpunkt geben. Es ist demnach gegenwärtig wichtig, dass die Regierung es ermöglicht, als Lehrkraft individuell auf die Lerngruppe eingehen zu können, starre Vorgaben zur zwingenden Differenzierung zu vermeiden, Zuschreibungen wie „I-Kinder“ nicht zuzulassen und ein gewisses sonderpädagogisches Verständnis bereits in der Ausbildung jedes:jeder Lehrer:in zu vermitteln. Erst durch diese Dinge wird Inklusion innerhalb von Lehrräumen möglich, sodass auch das Wohlbefinden der Schüler:innen positiv gestärkt wird und sich entwickelt.

Literaturverzeichnis

- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik (S. 13-49). Weinheim: Juventa
- Bell, A. C. Qualität Sprachheilpädagogischer Förderung: Gelingensbedingungen Und Hemmnisse Von Interventionen Bei Kleingruppen. Springer, 2019.
- Biewer, G., Schütz, S. (2016): Inklusion. In: Hedderich, I. e.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 151-155
- BMBWF (2019). Richtlinien zur Organisation und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung. Online abrufbar: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_07.html [Stand: 14.11.2021]
- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume - eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5(1), 87–107.
- Brodkorb, M., & Koch, K. (2012). Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress MV. Dokumentation. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Buchner, T. and Gebhardt, M. (2011) ‘Zur schulischen Integration in Österreich - historische Entwicklung, Forschung und Status quo’, Zeitschrift für Heilpädagogik, (8), pp. 298–304.

Buchner, König, O., & Schuppener, S. (2016). *Inklusive Forschung : Gemeinsamkeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (1st ed.). Verlag Julius Klinkhardt.

Buchner, T., Grubich, R., Fleischanderl, U., Koenig, O., & Nösterer-Scheiner, S. (2016). Inclusive Spaces: SchülerInnen erforschen die sozialen Räume an ihren Schulen. *Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*, 159-171.

Buchner, T. (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ‚Integrationskindern‘ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). Online abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>

Buchner, T. (2022). Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer* innen im Kontext inklusiver Bildung. In *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen* (pp. 203-227). Springer VS, Wiesbaden.

Buchner T, Köpfer A. (2022) Raumrelationen inklusiver Bildung -eine Einführung. *Tertium Comparationis*. 2022;28(1):1-12,120. Online abrufbar unter: <https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/raumrelationen-inklusive-bildung-eine-einfuehrung/docview/2642950775/se-2>. [Stand: 16.10.2022]

Budde, J., Blasse, N., Reißer, G., & Wesemann, V. (2020). Inklusion als Professionalisierungsdilemma?. *Werkstatt Inklusion: Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, 45

Budde, Jürgen; Hummrich, Merle: Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, S. 33-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115698 - DOI: 10.25656/01:11569

Call of Paper (2021). RAUM. MACHT. INKLUSION. – Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Online abrufbar unter: <https://www.uibk.ac.at/congress/ifo2022/cfp.html> [Stand: 14.11.2021]

Campana S. (2022). Gemeinsam im Klassenzimmer. Co-Teaching von Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagog* innen. Zwei Professionen gemeinsam im Klassenzimmer. Online abrufbar unter: <https://digital.hfh.ch/wirksamfoerdern/wp-content/uploads/sites/33/2021/06/Zertifikatsarbeit-Wirksam-foerdern-Sabine-Campana.pdf> [Stand: 06.11.2022]

Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse : Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS

Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention–ein neues Verständnis von Behinderung. *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht–Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*, 55-74.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575

DUDEN Online. „Integration“. Online abrufbar: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/%20Integration> [Stand 2019-07-19]

- Felder, F. (2022). Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff. J. .B. Metzler Berlin, Heidelberg
- Fischer, H.-J. (2011). Schulräume - anthropologische und pädagogische Begründungen. Engagement, 4, 218–227
- Franz, K. (2021). Theoretische Grundlagen und empirischer Forschungsstand. In *Quellen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Grundschullehrkräften im Kontext inklusiver Erziehung und Bildung* (pp. 5-65). Springer VS, Wiesbaden.
- Gebhardt, M., & Heimlich, U. (2018). Inklusion und Bildung. In *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 1241-1260). Springer VS, Wiesbaden.
- Gysin, S. (2017). Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern (1. Auflage.). Beltz Juventa.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann Verlag.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Waxmann Verlag Verlag. (2018). Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule. Waxmann.
- Heimlich, U., Ostertag, C., Wilfert, K., & Gebhardt, M. (2018). Konstruktion einer Skala zur Abbildung inklusiver Qualität von Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 211–231.
- Hopf, C. (2016). Schriften Zu Methodologie und Methoden Qualitativer Sozialforschung. 1.

Aufl., Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11482-4>.

Huber, C.; Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht - In: Empirische Sonderpädagogik 4 2, S. 147-165 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92968 - DOI: 10.25656/01:9296

Hülst, D. (Online Fallarchiv Schulpädagogik, Hrsg., 2010). Grounded Theory, Universität Kassel. Online abrufbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//2011/02/huelst_grounded_theory.pdf [Stand: 12.11.2022]

Klemm, K. (2018) Inklusion und Exklusion im deutschen Bildungssystem: Unterschiedliche Förderorte und schulische Leistungen IN: Rathmann K., Hurrelmann, K. (2018) Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion. Beltz Juventa

Kobs, S., Knigge, M. & Kliegl, R. (2021) Gerechtigkeitsbeurteilungen zu SchülerInnen-Lehrkraft-Interaktionen in der inklusiven Schule – Eine experimentelle Studie unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Förderbedarfe. *Z Erziehungswiss* **24**, 1309–1334. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01040-5>

- Kohrt, P., Gresch, C. & Mahler, N. (2021) Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. *Z Erziehungswiss* **24**, 1205–1229. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01031-6> [Stand 10.11.2022]
- Kocaj, Aleksander; Kuhkl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans Anand; Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Bedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel und Förderschule in der Primarstufe, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66: 165-191. DOI 10.1007/s11577-014-0253-x
- Köpfer, A., & Lemmer, K. (2020). Die „perfekte“ Kooperationssituation: Rekonstruktionen ambivalenter Kooperationsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Kontext schulischer Inklusion entlang von Norm und Expertise. *Herausforderung Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 80-93.
- 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://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/452>

- Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H. A., & Prenzel, M. (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (1st ed. 2015..). Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS.
- Lengersdorf, J., & Hagemann, A. (2021). Raum für Inklusion: Schule als Lernort für Alle gestalten und nutzen. Springer Spektrum, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Löser, Jessica M.; Werning, Rolf: Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? - In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, S. 17-24 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115679 - DOI: 10.25656/01:11567
- Löw, Martina (2007). Zwischen Handeln und Struktur. Grundlagen einer Soziologie des Raums. *Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume*, S. 81-100.
- Löw, M. (2013). *Raumsoziologie*. Suhrkamp Verlag.
- Löw, Martina (2018). *Vom Raum aus, die Stadt denken: Grundlagen einer raumtheoretischen Stadtsoziologie*, Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.14361/9783839442500>
- Lütje-Klose, B., Streese, B., Schwab, S., & Miller, S. (2017). Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Vol. 2). Waxmann.

- Modes, M. (2016) *Raum und Behinderung: Wahrnehmung und Konstruktion aus raumsoziologischer Perspektive*, Bielefeld: transcript Verlag
- Nugel, M. (2017). Die ‚Einbeziehung des Anderen‘: Der ‚utopische Überschuss‘ inklusiver Lern- und Bildungslandschaften. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). Abgerufen von <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/434>
- ÖFEB (2017). Ethische Grundsätze für die bildungswissenschaftliche Forschung der ÖFEB. Online abrufbar unter: <https://www.oefeb.at/seiten/display/ethischegrundsaeetze> [Stand: 17.10.2021]
- Rathmann, K. & Hurrelmann K. (2018). Leistung und Wohlbefinden in der inklusiven Schule: Eine Einführung. IN: Rathmann K., Hurrelmann, K. (2018) Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion. Beltz Juventa
- Rißler, G., & Budde, J. (2017). Raum und Räumlichkeit im pluralisierten Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). Abgerufen von <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/455>
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(5), 240–244

Statistik Austria (2020/2021). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem

Förderbedarf 2020/21. Online abrufbar unter:
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/029658.html [Stand: 14.10.2022]

Stošić P. (2011) „MachtRäume“ und „RaumMächte“. In: Amos S.K., Meseth W., Proske M. (eds) Öffentliche Erziehung revisited. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92615-5_14

Schreiber-Barsch, S. (2017). „die Hoheit über die Räume haben“ – Räumlichkeit professionellen Handelns und Inklusion.: Ein Plädoyer für eine Perspektivverschränkung institutioneller Logiken im System des Lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). Abgerufen von <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/440>

Steinbacher, S. (2016) Diversity Kompetenz in der betrieblichen Gesundheitsförderung. In: Handbuch Diversity Kompetenz. Springer, Wiesbaden. S. 545-555.

Strauss, Anselm L./ Juliet M. Corbin (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz, Psychologie-Verlag-Union.

Von Rosenberg, F. (2011) Habitus-und Raumstrukturen in der Schule. In: *Eigensinnige Geographien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 115-126.

- Willems, Herbert (Hrsg.) (2008) Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften S. 865-907
- Wöhler, et al. (2018) Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. 1. Auflage., Beltz Juventa,.
- Zdoupas, P. (2022). Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten. In: *Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten* (pp. 45-80). Springer VS, Wiesbaden.
- Zenke, C. T. (2017). Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). Abgerufen von <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441>
- Zinnecker, J. (2001). Stadtkids : Kinderleben zwischen Straße und Schule. Juventa-Verl.

Anhang A – Interview 1

1 I: Hallo. Erstmal danke, dass du mir bei meiner Abschlussarbeit hilfst. Ich hab dir ja eh
2 gesagt.. Ich stell dir ein paar Fragen und du bist jetzt einfach mein Experte und
3 beantwortest die so, wie du willst. Gibt auch kein falsch dabei. Alles was du sagst ist total
4 wichtig. Also.. ähm . meine erste Frage an dich ist, wie denn die Zeit vor der Einschulung
5 in diese Schule war. Da warst du ja in der Volksschule, du warst aber immer nur in einer
6 Volksschule?

7 S: Ich hab die nicht gewechselt. Ich war in der einen VS.

8 I: Genau, und wie war die VS so für dich? Wie fandst es da so?

9 S: Also ..

10 I: Das ist schon ewig her, ich weiß

11 S: Naja, geht. Manchmal war es halt so stressig, die Schulregeln... Also Aufgaben waren
12 super, aber Benehmen war nicht so zufriedenstellend

13 I: Deins?

14 S: Ja, und dann ..

15 I: Warum?

16 S: Weil, da gabs einen Schüler, der war relativ schlimm und ich hab gedacht, ich hab da
17 mitgemacht und die anderen dachten ich hab eine Behinderung, aber normalerweise hab
18 ich keine Behinderung und . und ja.

19 I: Was haben die gesagt? Was hast du für eine Behinderung? Wer hat das gesagt? Die
20 Schüler?

21 S: Die Lehrerin! Die dachte, die haben mich als öööhm Sonderpädagoge behandelt. Ich,

22 eigentlich sollte es nicht so sein, weil ich hab ich bin keine Behinderung, ich bin ein
23 normaler Mensch und normalerweise hätte ich normal beurteilt, das Problem war halt,
24 öhm, wegen meinen Verhalten haben sie mich als ne Sonderschul.. äh, Sonderschüler
25 behandelt.

26 I: Mhm, verstehe.

27 S: Und dann . ja.

28 I: Fandst die Schulzeit nicht so gut? In der VS.

29 S: Also in der 1. Klasse VS fand ich halt super. Also hat Spaß gemacht. Ich ging auch in
30 die Vorschule. War auch super. Hat auch Spaß gemacht. In der 2, 3, 4, war es dann nicht
31 mehr so schön wie ich es gedacht hatte. Es war anstrengend. Sehr anstrengend. Die Lehrer
32 haben die ganze Zeit meinen Eltern gemeldet, was ich gemacht hab. Da war ich noch halt
33 ein Kind, aber da kann es ja normal sein, dass ich so ein bisschen schlimmer bin. Ich bin
34 ja nicht der einzige der so war, ja.

35 I: Verstehe (lacht). Und wie ist das jetzt so in der in der, als du in die Mittelschule
36 gekommen bist? Wie hast du dich da gefühlt am Anfang?

37 S: Am Anfang wars super. Also in der, erstmal war ich noch ein Integrationskind und jetzt
38 in der 4. Klasse wurde der Förderbedarf erhoben, also weg bevor die Weihnachtsferien
39 beginnen

40 I: Aufgehoben.

41 S: Aufgehoben. Bevor die Weihnachtsferien begonnen hat und da hab ich in der 4. Klasse,
42 muss ich hart lernen

43 I: (lacht leise) Ja.

44 S: Ja, hab ich ja versucht und hab im 1. Semester nicht ganz so positive Noten bekommen,
45 weil ein Note sch-schlechtes.. aber hab ich, hab ich schlechter bekommen, weil es
46 aufgehoben wurde. Das ist für mich kein Problem. Dann hab ich mich entschieden, ja.. in

47 dem 2. Semester bemühe ich mich, damit ich nächstes Jahr die FMS mache und dann hab
48 ich mich entschieden, hab ich vielleicht eine Chance, wenn ich die 2. Semesternoten
49 positiv hab, öhm, kann ich denen dann zeigen der FMS, vielleicht nach dem ersten
50 Semester würden sie mich vielleicht woanders hinschicken. Vielleicht eine Han... eine
51 höhere Schule, vielleicht im 2. Semester bin ich ja positiv. Im 1. Semester war ich ja nicht
52 gut. Da war ich nicht vorbereitet.

53 I: Okay ..

54 S: Und genau, ja.

55 I: Aber öhm . gehst du denn hier gern zu Schule oder fragen wir mal so, gibt's, öhm, als
56 du noch diesen sonderpädagogischen Förderbedarf hattest, hast du dich da irgendwie
57 anders gefühlt in der Schule als jetzt? Jetzt wo du ihn nicht mehr hast?

58 S: Öhm, den sonderpädagogischen Förderbedarf hab ich so gefühlt, dass ich nie wieder,
59 nie wieder aufgehoben werde, weil, aber ich hab die ganze Zeit gewartet bis ich
60 aufgehoben werde. Wo es aufgehoben wurde hab ich mich so gefreut, dass ich normal
61 beurteilt werde. Da hab ich mich riesig gefreut, da hab ich auch hart gelernt und ja.

62 I: Okay, und hast du denn... Hast du denn Spaß an der Schule? Macht dir Schule Spaß
63 oder ist Schule für dich stressig?

64 S: Es ist nicht stressig. Jetzt, jetzt ist nicht stressig, es macht mir Spaß.

65 I: Kommst du gerne in die Schule?

66 S: Ja, ich komm gerne in die Schule. Ich will auch in meinem Leben weiter in die Schule.
67 Ja genau.

68 I: Und gibt's irgendeine Situation die du mir beschreiben kannst, die dir besonders Spaß
69 gemacht hat, wo du besonders viel Freude dran hattest? Muss noch nicht mal im Unterricht
70 gewesen sein. Kann auch in der Pause sein .

71 S: Ja, zum Beispiel bevor diese Corona Pandemie, als diese Corona Pandemie nicht ööhm,

72 da war, hats auch Spaß gemacht in den Pausen in Aula zum Beispiel, Gangpausen zum
73 Beispiel. Da war ich auch gerne. Aber 2. Klasse, Mittelschule 2. Klasse war es auch so
74 stressig mit mir, weil ich mich komisch benommen hab, irgendwie. Schaut so aus als
75 würde mein Benehmen... War anstrengend mit mir. Es war wirklich anstrengend mit mi
76 I: Okay..

77 S: Dann hab ich aufgehört in der 3., 4., weil ich hab gemerkt, dass ist so blöd was ich
78 mache. Ich sollte damit wirklich mal aufhören.

79 I: Mhm .

80 S: Joa, weil das könn-kann niemand aushalten

81 I: (lacht leise) Okay! Na find ich cool, dass dir das selber auffällt. Und äh, gibt's irgendwo
82 in der Schule, im Unterricht oder so, gibt's irgendwas was die total langweilt, was du voll
83 langweilig findest?

84 S: Was ich langweilig finde? Gibt es noch nicht, also ..

85 I: GIBT NICHTS WAS DU LANGWEILIG FINDEST?

86 S: Manche Fächer zum Beispiel, manche Fächer. Musik hab ich immer ur langweilig
87 gefunden, aber ich bin froh, dass wir in der 4. Klasse kein Musik mehr haben. Da wars, da
88 wars richtig langweilig, weil öhm, wozu braucht man Musik? Ich hab gehört in Österreich
89 ist Musik relativ wichtig. Joa, trotzdem wars halt langweilig und so weiter.

90 I: Okay.. Na gut . Okay, und ööööhm. . bist du denn häufig krank? Fehlst du häufig in der
91 Schule?

92 S: Nein, nicht. Also ich fehl nicht häufig in der Schule. Zum Beispiel dieses Jahr war ich
93 nur zweimal oder einmal krank und so weiter. Letztes Jahr war ich auch einmal krank und
94 dieses Jahr öhm hab ich auch paar Mal gefehlt, weil ich hab ja.. bisschen krank gefühlt
95 hab, aber dieses Jahr muss man ja auch wegen das zuhause bleiben. Ich geh nicht trotz
96 Krankheit in die Schule, nein. Also einmal war es halt so, dass ich krank war und trotzdem

97 wollt ich in die Schule gehen, meine Eltern wolltens auch. Ich wollte selber in die Schule
98 gehen, weil ich eine Schularbeit geschrieben habe. Wollts nicht einfach verpassen..

99 I: Voll

100 S: Man kanns nachholen, aber trotzdem wollt ichs einfach heu . an diesem Tag
101 schreiben, weil ich, damit ich später keinen Stress machen kann. Wollt ich, ich wollt
102 mich einfach nur verstecken, wollt einfach nur verstecken, dass ich krank bin .

103 I: Okay .

104 S: Aber der, aber der, mein Mathelehrer hat einfach bemerkt dass ich krank bin, dass
105 ich gehustet hab und dann hat er meine Mutter angerufen, ja.

106 I: Okay.. Uuuund . Wenn du jetzt so an deine Lehrer oder Mitschüler denkst, fühlst du
107 dich dann manchmal so ein bisschen von denen, also sagen wir erst mal von den
108 Lehrern, im Stich gelassen? Brauchst du von denen irgendwie mehr Unterstützung
109 oder glaubst du manchmal die ignorieren dich? Auch deine Mitschüler, dass die dich
110 manchmal ignorieren und dich irgendwie blöd behandeln?

111 S: Na, da nicht. Also eine Unterstützung brauchte ich in der 2. und 3.

112 I: Wirklich? Hat man dir das gesagt, oder wolltest du die Unterstützung?

113 S: Ich wollte es nicht, aber meine Lehrer wollten es, weil . dann hab ich entschieden,
114 dass ich in meinem Leben was mache ohne Unterstützung, weil es mich selbst
115 unterstütze. Jetzt, also jetzt, Jetzt kann ich mich schon selbst unterstützen.

116 I: Mhm.

117 S: Weil, zum Beispiel Schularbeiten lern ich auch immer selber. Weil ich muss auch
118 mein Leben immer selber was können, weil es kann nicht sein dass jeder, dass es
119 irgendwer für mich da sein kann.

120 I: Aha, ja. Und was ist mit deinen Mitschülern? Brauchst du da manchmal was von
121 denen?

122 S: Von denen brauch ich nicht, aber ich hatte zum Beispiel heute eine Schularbeit, das
123 hab ich geschafft und öhm, bevor ich das mache hab ichs gelernt und ich habe einen
124 Mitschüler von mir gefragt für die Erklärung für die Zeitform und so weiter, also öhm,
125 ich sag ihnen nicht „Kannst du mir bitte öhm, die fertige HÜ schicken?“. Sowas
126 mache ich nicht. Ich schick ihm dann, ich sage zum Beispiel „kannst du es für mich
127 bitte erklären, weil ich, wie es funktioniert, wie mans macht“ zum Beispiel sowas und
128 dann mach ich es.

129 I: Aha. Also, wenn du von deinen Mitschülern Unterstützung willst, bekommst du die?

130 S: Ja, das bekomme ich. Dann bedank ich, dann sag ich dann, ich helf ihm auch
131 manchmal. Er braucht auch Vokabeln, das hab ich auch, also den Stoff.. Wir helfen
132 uns gegenseitig, also.

133 I: Das finde ich gut, das ist ein guter Satz „Wir helfen uns gegenseitig!“. Öööhm. .
134 Hattest du denn in der Schule irgendwann mal eine Situation, die dich irgendwie
135 verunsichert oder die dich irgendwie verängstigt hat?

136 S: Ööhm .. da kann ich mich halt nicht gut erinnern .

137 I: Du hast ja Zeit, denk in Ruhe drüber nach. Irgendwas wovor du vielleicht echt
138 Angst hattest?

139 S: Bei Schularbeiten hat ich immer Stress gemacht. Zum Beispiel da hatte ich auch
140 Angst vor schlechten Noten, ich würde die Schularbeit nicht schaffen, also bei
141 Versagen. Aber jetzt hab ich kein Stress. Jetzt hab ich auch keine Angst vor
142 Schularbeiten, weil gar nichts ist schwer, wenn man fleißig arbeitet, wenn ich weiß
143 dass ich es kann, muss ich einfach, muss ich einfach, dann kann ich es einfach. Brauch
144 ich keinen Stress machen.

145 I: Also du hast, hattest du so lange Angst, wie du den SPF hattest? Also als du ihn
146 noch hattest, hattest du Angst vor Schularbeit und seitdem du ihn nicht mehr hast, hast

147 du keine Angst mehr?

148 S: Ja, genau.

149 I: Und warum? Wie kannst du dir das erklären?

150 S: Weil, nein. Also das stimmt nicht. Das ist jetzt ein Blödsinn was ich jetzt gesagt
151 hab. Also da hatte ich, na ich hatte nur Angst, dass ich diese SPF nicht aufgehoben
152 wird, werde. Da hatte ich nur Angst. Da hab ich mir Sorgen gemacht.

153 I: Ahaaaa .

154 S: Und dann als ich es bemerkt hab, mir wurde einfach ein Zettel gezeigt, dass es
155 aufgehoben wurde, und dann hab ich mich ziemlich gefreut, hab ich mich auch normal
156 gefühlt. Meine Eltern haben sich auch gefreut. Die wollten auch das es aufgehoben
157 wird und ja, die hatten auch recht, das wollte ich auch selber, aber dafür muss ich was
158 machen, dafür muss ich hart arbeiten, ja das hab ich dann auch gemacht. Mein Bruder
159 hat mich auch die ganze Zeit unterstützt für die Aufhebung, also geholfen, weil er hat
160 auch das, viel Erlebt, wo er noch zu jung war wie ich, hat er auch alles erfolgreich
161 geschafft. Ja, ich nehm mir ein Beispiel. Ich versucht das auch zu machen wie er das
162 gemacht hat, weil sonst hätte er gar nichts erfolgreich geschafft.

163 I: Na das ist doch super! Und, als du noch diesen sonderpädagogischen Förderbedarf
164 hattest, ne? Hast du die *gleiche* Schularbeit wie deine Mitschüler ohne Förderbedarf
165 geschrieben?

166 S: Öhm, ich hab mitgeschrieben, aber meine Integrationslehrerin hat einfach, hats, sie
167 hats beurteilt, aber einfach mit ööhm, einfach besprochen was zum Beispiel wenn ich
168 einen 4er hätte, hätte ich einen 3er mit SPF und ja.

169 I: Aber du fandst es gut, dass du die selbe Schularbeit geschrieben hast, wie deine
170 Mitschüler oder hättest du lieber eine andere bekommen, die vielleicht ..

171 S: Ich fand es besser, wenn ich die normale mitgeschrieben habe, die Schularbeit

172 I: Und das fandst du gut? Das hat dich auch nicht irgendwie überfordert oder so, das
173 fandst du cool?

174 S: Ja, das fand ich cool. Nein, nicht überfordert.

175 I: Okay, ööööhm .. Und seitdem du quasi an dieser Schule bist, ich weiß, dass ist
176 schon voll lang her, aber als du in der VS warst und den Wechsel hier her gemacht
177 hast, hast du gemerkt als du in der Klasse warst, deine ehemalige Lehrerin war ja
178 lange nicht da, hast du gemerkt dass das irgendwie für dich cool ist? Das du mehr
179 Verantwortung für dich hast? Das du den selben Stoff machst wie deine Mitschüler?
180 Hat das irgendwie..

181 S: Na, das hab ich, das hab ich sehr gut gefunden. Das fand ich halt gut, dass ich mit
182 meinen Mitschüler mit Schularbeiten mitschreiben und die Integrationslehrerin hat mir
183 gesagt, dass dass sie es auch super findet, dass ich mitschreiben will.

184 I: Hat sie gesagt?

185 S: Ja, hat sie gesagt.

186 I: Und als sie da war? Warst du immer hier in diesem Gruppenraum und gar nicht mit
187 den anderen zusammen?

188 S: Nicht immer. Also ein paar Mal war ich in dieser Raum.

189 I: Wann zum Beispiel? Weißt du es noch?

190 S: Kann mich nicht genau erinnern, aber erste Klasse war ich einfach mal hier und 2.
191 4. öhm, in der 2. war die Lehrerin nicht hier, sie war lange krank, dann ist eine neue
192 Lehrerin gekommen und dann haben wir uns an sie gewöhnt [...]

193 I: Okay, aber hast du gemerkt, als die Integrationslehrerin dann nicht mehr da war und
194 du quasi wie jeder deiner Mitschüler in der Klasse saßt, die selben Schularbeiten
195 geschrieben hast und so . , irgendwie gefühlt dass dich das stark gemacht hat? Das es
196 dir damit besser geht?

197 S: Es ging mir besser. In der 1. Klasse hatte ich auch meinen 2er in Englisch, hab ich
198 auch mitgeschrieben. Öhm, in Mathe hatte ich auch ne viere und in deutsch hatte ich
199 auch einen 3er, 4er . Also da hatte ich nicht 2er. Aber und dann hat mich die Frau K.
200 benotet bei ihrer , als ihre Beurteilung und, und ja.

201 I: Ah, okay. Uuuund . mmmhh.. wenn du in der Schule bist, hast du manchmal
202 vielleicht irgendwelche Sorgen? Vielleicht wie die Zukunft sein könnte?

203 S: Ja, also ja da hatte ich sorgen. Ich mache noch immer sorgen, aber dann hab ich
204 bemerkt, ich brauch mir keine Sorgen machen. Es gibt viele Wege, also es ist noch
205 offen, es gibt viele offene Wege, also wenn ich zum Beispiel meine Noten nicht
206 positiv waren, aber 2. Semester werden meine Noten positiv, ich bin mir sicher,
207 können sie sich dann überlegen, dass ich im 1. Semester dann eine andere Schule
208 gehen kann.

209 I: Ja aber vorher, bevor du in die 4. Klasse gekommen bist? Hattest du da Sorgen?
210 Dass du zum Beispiel nicht den Anschluss bekommst, dass du dienen SPF nicht
211 aufgehoben bekommen, das weiß ich ja .

212 S: Nein, da hab ich keine Sorgen gemacht. Da war ich mir sicher es wird aufgehoben.

213 I: Aha, du warst dir immer sicher. Und hast du dir Sorgen gemacht, dass du zum
214 Beispiel keine Freunde unter deinen Mitschülern findest oder sowas?

215 S: Nein, da hab ich mir keine Sorgen gemacht. Also, in der 4. Klasse, wo ich in der 4.
216 Klasse war, braucht ich keine Freunde, weil ich hab schon.

217 I: Davor!

218 S: Davor . Nein, hab ich mir keine Sorgen gemacht, weil ich geh ja in die Schule um
219 etwas zu erreichen, das ist meine Ausbildung. Da brauch ich ja nicht so gut, so viele
220 Freunde. Ich brauch auch nicht Freunde in meinem Leben. Ich schaffs auch alleine.

221 I: Aha? Okay? Aha! Okay! Ööööh .. Gibt es denn eine Situation, wo du selbst total

222 stolz in der Schule drauf bist? Irgendwas ist in der Schule passiert wo du total stolz
223 drauf sein kannst?

224 S: Das ich so, dass ich eine, dass ich gute Noten schreibe. Da bin ich stolz auf mich
225 selber. Also, und dass ich ein paar Fragen beantworte, das zum Beispiel an der Tafel
226 was steht und mein Mathelehrer fragt mich halt, öhm, wie was geht, und ich erkläre es
227 einfach und find, ist er stolz auf mich, bin ich auch stolz auf mich selbst.

228 I: Mhm. Das freut mich sehr! Und auf der anderen Seite? Gibt es so Situationen wo
229 du denkst „hey, das hab ich jetzt gar nicht gut gemacht?!“?

230 S: Das ich so früher so negative Noten geschrieben hab.

231 I: Sowas denkst du?

232 S: Ja, da war ich nicht stolz, da war ich selbst auf mich enttäuscht und da hab ich mich
233 entschieden, na ich muss mein Bestes geben, ich muss besser sein,

234 I: Aber was sind denn negative Noten für dich?

235 S: Also wenn es über drei ist, ist es für mich sicher negativ. 4er und 5er ist für mich
236 negativ. Einser, Zweier und Dreier ist für mich positiv. Das find ich positiv, meinen
237 Eltern auch.

238 I: Also 3 ist noch positiv?

239 S: Ja, für mich ist es auch positiv, für meine Eltern sicher auch positiv.

240 I: Ah, okay.

241 S: Also da freuen sie sich auch.

242 I: Aha, okay. Naja, gut. Und dann jetzt mal ein ganz anderes Thema. Ähm. In deiner
243 Klasse, wie würdest du dich da sehen? Hast du da viele Freunde oder wenig
244 Freundeee?

245 S: Ich habe da nicht fast, ich habe da, also ich sag nicht beste Freunde, ich sag das sind
246 einfach nur meine Schulkameraden. Mit denen red ich auch mit paar Leuten red ich

247 auch, also, also meine Klasse sind für mich Freunde. Alle Schüler und Schülerinnen
248 sind für mich Freunde.

249 I: Alle?

250 S: Ja, alle. Also die sind nicht beste Freunde, sondern Schulkameraden.

251 I: Ich verstehe. Aber du verstehst dich mit allen aus der Klasse? Mit jedem?

252 S: Ja, genau genau. Nur in der 2. Klasse haben wir oft gestritten, immer gestritten,
253 gestritten, gestritten, aber dann haben wir aufgehört. Das kann ja passieren, das wer
254 streiten kann ja auch am Leben passieren. Es heißt ja nicht dass man auch öhm, keine
255 Freunde sein kann, dann.

256 I: Ja, das stimmt. Aber du hast in der 2. und Anfang 3. Klasse gesagt, die würden dich
257 extrem mobben?

258 S: Ja, die haben mich gemobbt, aber das hab ich halt verdient, weil ich ja mit, also
259 nicht verdient sagt man öhm, da hab ich mich halt komisch benommen und dann
260 haben sie sich halt überlegt, so, den Typ mo-mo-mobben wir, der is so komisch. Das
261 find ich halt, die habens witzig gefunden, die fanden es witzig und dann, ich wurde
262 auch oft geschlagen, aber dann , da hatte ich auch nicht, da hatte ich, da da hatte ich
263 dann auch nicht gejuckt, weil die machen das dann eh auf Spaß, ich mache das dann
264 auch auf Spaß. Denen macht das nur Spaß das zu machen, das kann ja passieren, weil .
265 und dann ja, und dann hab ich nichts gemacht, also auch nicht zurück geschlagen,
266 wollt ich auch nicht, weil ich will ja nicht, ich will ja nicht was den Kindern was
267 passiert und so. Ich bin nicht so einer, dass ich wen verletze, auch wenn mich jemand
268 beleidigt oder so. Wort sagen und fertig.

269 I: Okay. Mhm. Also würdest du gar nicht sagen, in deiner Klasse hast du Freunde,
270 sondern das sind alles nette Klassenkamerden mit denen du gut klar kommst?

271 S: Ja, genau. Ich hab n Freund und mit dem, manchmal hab ich Lust mit dem

272 abzuhängen, manchmal nicht. Also wie gesagt, dass er so . er ist unpünktlich, er ist
273 niemals pünktlich. Ich warte so auf ihn, er sagt, ich komm in 5 Minuten, ich muss
274 halbe Stunde warten. Er kommt niemals pünktlich!

275 I: Also da würdest du aber sagen, dass du mit *dem* auch was außerhalb der Schule
276 machst?

277 S: Ja, genau. So manchmal schon. Also nicht nur mit ihm. Auch einem anderen
278 Schulkameraden. Mit dem war ich im Sommer auch schwimmen und früher im
279 Fitnessstudio. Jetzt geh ich grade aber nicht mehr in Fitnessstudio wegen Corona
280 Pandemie [...].

281 I: Okay, aber du hast außerhalb der Schule einen eigenen Freundeskreis?

282 S: Ja, genau.

283 I: Ja? Und es sind auch welche, die gar nichts hier mit der Schule zutun haben?

284 S: Nein, die Freunde haben nichts mit der Schule zutun.

285 I: Machst du denn in deiner Freizeit viel mit Freunden oder hast du jetzt so viel Stress
286 in der Schule, dass du gar keine Zeit hast nach der Schule?

287 S: Also jetzt mach ich, jetzt hab ich weniger Zeit mit Freunden. Also ich kann, mach
288 ich, hab mich entschieden „na, ich brauch auch Ruhe, weil ich hab jetzt Stress mit
289 Schule“ und dann muss ich mich auch anstrengen, gut anstrengen. Wenn ich raus geh,
290 geh ich manchmal raus mit meine beste Freund, weil er ist Klug. Er ist der klügste Typ
291 den ich in meinem Leben kenne, weil .. wenn ich ein Fehler mache, erklärt er mir, dass
292 ich ein Fehler mache, weil er sich richtig auskennt.

293 I: Mhm, ah, okay! Das its ja spannend! Ääähm, oke. Und als du deinen Förderbedarf
294 noch hattest, ahst du da gemerkt, Schule ist dir nicht so wichtig, du machst da mehr
295 mit deinen Freunden?

296 S: Ja, genau, da dachte ich was anderes, und dann hat mein Bruder mir erklärt, dass

297 du, wenn du auf, wenn du willst dass das aufgehoben wird, musst du was machen.
298 Und dann hab ich gestartet, ich muss was machen, mach ich, hab ich was gemacht und
299 dann hats halt funktioniert.

300 I: Okay, cool. Und nochmal so zu deinen Mitschülern. Hast du das Gefühl, dass du bei
301 deinen Mitschülern gut ankommst? Das sie dich cool finden zum Beispiel?

302 S: Na, da nicht, nein.

303 I: Glaubst du nicht, dass deine Mitschüler dich cool finden? Und in der Pau ..

304 S: Sie müssen mich auch nicht cool finden. Egal wie sie mich finden, egal ob es den
305 peinlich ist wie ich, egal was sie finden, was sie sagen, was ich in mein Freizeit, egal
306 ob meine Haare lang sind, da hatte ich halt auch lange Haare, haben sie mich
307 ausgelacht, ich hab einfach nichts gesagt, weil ist ja auch egal ob sie peinlich finden,
308 ich mach einfach weiter. Sie . ist sie doch relativ egal wenn, was andere finden, weil
309 die haben auch selber so .. die haben auch selber so Fehler gemacht. Sag ich was?
310 Nein. [...] Die finden das Peinlich, ich hör auf, sage nichts. Dann finden die das ja
311 peinlich, dann hören die ja auf weil es langweilig ist. Und dann denken sie ich bin
312 Schwul, oder ich bin Bisexuell. Das ist nicht, es hat nichts damit zu tun, sondern man
313 macht alles auf Spaß. Man lebt ja nur einmal, da muss man sein Leben genießen.

314 I: Ich versteh was du meinst.

315 S: Ja, genau.

316 I: Und ähm, so in der Pause? Jetzt denkt auch mal bevor diese Pandemie anfing, wo
317 wir jetzt alle da sitzen in der Pause ..

318 S: Ja, das ist anstrengend in der Pause. Immer sitzen, nie aufstehen dürfen.

319 I: Ja, eben. Aber wie ist das in der Pause? Machst du da was mit deinen Mitschülern,
320 oder hast du .

321 S: Nein, mach ich nicht, also

322 I: NIE?

323 S: Doch, also schon. Also ich red manchmal, red manchmal, wir machen manchmal in
 324 der Pause Späße und so weiter, und wir reden so.

325 I: Also stehst jetzt nicht allein in der Pause da oder sitzt auf deinem Platz?

326 S: Ich sitz auf meinem Platz, manchmal geh ich zu ihm, zeig ich ihm auf mein Handy,
 327 bis mein Mathelehrer kommt, bis er es bemerkt. Ja und dann merkt der Lehrer und
 328 dann bin ich wieder am Tisch. Fertig.

329 I: Und, ähm, so in der Pause, wo alle an den Tischen sitzen müssen, da spielst du auch
 330 irgendwas mit deinen Mitschülern zusammen am Handy?

331 S: Ja, früher hab ich immer gespielt, aber jetzt hab ich keine Lust mehr zu spielen,
 332 zum Beispiel hab ich zock ich auch nicht gerne, das ist langweilig, weil ich ja auch
 333 was für mein Leben erreichen möchte, meine Ziele erreichen will. Öhm, zocken ist
 334 irgendwie unnötig, schauen Sie, früher fand ich das irgendwie normal, aber wenn man
 335 irgendwie immer älter wird, hat man keine Lust mehr, das wird langweilig [...] In der
 336 Freizeit dann einfach was mit Freunden machen, ist doch cooler. Da lernt man jeden
 337 Tag was neues zum Beispiel. Wenn man was redet zum Beispiel. Aber wenn man was
 338 zockt, dass ist das immer das selbe Scheiß einfach. Das Spiel [...] bringt kein Ziel im
 339 Leben [...].

340 I: Du denkst sehr erwachsen. Hast du da schonmal mit jemanden drüber gesprochen?

341 S: Ja, zum Beispiel war ich früher beim Psychologen Sie hat mir das erklärt und
 342 gesagt, dass was ich, dass was man zockt, da sind so Lichtstrahlungen und Geräuschen
 343 und man denkt das ist echt, aber das ist gar nichts. [...]

344 I: Jetzt denk mal ganz genau nach. Gibt es oder gab es Situationen in der Schule, wo
 345 du dachtest ääh, du wirst anders behandelt als die anderen? Oder ...

346 S: Ja, da dachte ich schon, ich werd anders behandelt als die anderen.

347 I: Wann, wann hast du das gedacht?

348 S: In der ersten, zweiten und dritten Klasse. In der vierten Klasse habe ich was anderes

349 I: Da hast du gedacht, du wirst anders behandelt? Also die Lehrer behandelt dich

350 anders?

351 S: Ja, nein. Nicht die Lehrer. Die Schüler, die Schüler, genau. Ich dachte ich bin der

352 Einzige ..

353 I: Anders als alle anderen? Auch so äh, als die anderen Kinder mit SPF?

354 S: Ja.

355 I: Aha, okee ..? Weißt du warum?

356 S: Wegen meinem Verhalten, alles wegen meinem Verhalten.

357 I: Aha, okay. Also gar nicht weil du einen SPF hast, sondern weil du dich einfach ein

358 bisschen komisch verhalten hast?

359 S: Ja, genau. Und wegen Förderbedarf, auch. Hab ich auch gemeint.

360 I: Aber die haben dich anders behandelt, weil sie wussten, du hast einen Förderbedarf?

361 Und wie, wie sah das aus?

362 S: Ja, sie dachten so „Nur weil er, weil er Integrationskind ist, heißt nicht dass sie jetzt

363 ihm, öhm, keine Strafe geben.“. Das dachten sie.

364 I: Aha, das haben die gesagt?

365 S: Ja, und da hab ich mich dann schlecht gefühlt, dass ääh, das ich der einzige bin,

366 keine, also eine äh, Förderbedarf hatte und da so ähm, die dachten, ich dachte , die

367 dachten ich hab so ne Behinderung, aber nein, ich hab keine Behinderung. Nein, die

368 dachten es auch nicht, aber ich dachte, dass die so Gefühle hatten oder so.

369 I: Okay, okay . Und wenn du dich jetzt so als Person in der Klasse siehst, also denk

370 mal an die normale Sitzordnung zurück, denn jetzt sitzt ja jeder alleine an einem Tisch

371 ..

372 S: Ja, genau.

373 I: Aber die normale Sitzordnung, du sitzt jaaa. .. hinten ganz allein. Auch wenn die
374 normale Sitzordnung ist, du sitzt immer ganz allein. Findest du das gut?

375 S: Ich hab mich dran gewöhnt. Nein, fand ich nicht gut, aber ich hab mich dran
376 gewöhnt alleine zu sitzen. Find ich auch besser, weil da kann ich auch besser
377 aufpassen.

378 I: Aber jetzt wirklich, also auch in der 3. und 2. Klasse, du sitzt ja irgendwie immer
379 allein .. Fandst du das immer gut?

380 S: Nein, ich saß nicht immer alleine. Manchmal hab ich nur eine Mahnung bekommen,
381 wegen meinem Verhalten, öhm wurd ich auch alleine gesetzt zum Beispiel, ähm, ja.

382 I: Fandst du das denn gut?

383 S: Na, das fand i ned gut, aber jetzt hab ich mich ja dran gewöhnt.

384 I: Fandst du das irgendwie gemein, weil die anderen einen Sitznachbarn hatten und du
385 nicht?

386 S: Ich fands gemein, genau ich fands gemein, aber es wollte auch fast keiner neben
387 mir sitzen, wegen meinem Verhalten, und ja.

388 I: Aber hast du den Eindruck, es ist besser, dass du alleine sitzt?

389 S: Nein! Da fand ich es nicht besser!

390 I: Aber jetzt? Also jetzt sitzt natürlich jeder allein .

391 S: Jetzt ist es mir egal ob da jemand neben mir sitzt oder nicht. Ist mir vollkommen
392 wurscht, also wenigstens ich geh in die Schule um etwas zu erreichen [...]

393 I: Und sitzt du denn lieber vorne oder hinten allein?

394 S: Also in der Mitte wäre es für mich am Besten. Weil vorne auch am Besten, weil
395 hinten hass ich es. Ich kann von der Entfernung nicht gut sehen. Ich hab ne Brille, aber
396 ich hab mich auch, ich hab auch manchmal keine Lust zu tragen und ich kanns

397 manchmal nicht gut sehen, weil es zu klein finde, Sachen ganz hinten. Eine
398 Schulkameradin wurde auch nach vorne gesetzt, weil sie es hinten nicht sehen konnte,
399 die Ferne.

400 I: Aha, also nur weil du nichts sehen kannst? Sonst wärs dir wurscht das du hinten
401 sitzt?

402 S: Ja, sonst wärs mir wurscht, ja.

403 I: Aha, Okay, ja . Uuuuund wie siehst du so die Beziehung zu deinen LehrerInnen?
404 Macht es für dich einen Unterschied, ob es deine Klassenlehrerin oder die
405 Sonderpädagogin ist, die du fragst?

406 S: Also mir ist es wurscht, weil Lehrer ist Lehrer.

407 I: Und verstehst du dich gut mit denen? Mit allen?

408 S: Ja sicher! Also mit meine Mathelehrer versteh ich alles gut, von ihm hab ich
409 meistens Respekt. Ich hab von allen Lehrerinnen und Lehrern Respekt, aber von
410 Mathelehrer hab ich 100% Respekt.

411 I: Warum? Weil er ein Mann ist?

412 S: Nein, nicht weil er ein Mann ist. Egal ob Mann oder Frau. Weil er . Ja, bei Männern
413 hab ich voll respekt.

414 I: Aha, okay .. Und, ähm, wenn du jetzt irgendein Problem hättest, zu wem würdest du
415 dann gehen? Eher zum Lehrer oder Lehrerin oder zur Sonderpädagogin?

416 S: Lehrerin!

417 I: Weil?

418 S: Fällt mir jetzt nicht so ein.

419 I: Na denk mal drüber nach. Wir haben Zeit.

420 S: Ja, weil ich hab ein komisches Gefühl, wenn ich jetzt zur Sonderpädagogin gehe.
421 Da hat . Ähm . Ja, weil ..

422 I: Was macht das mit dir? Was ist da der Unterschied für dich?

423 S: Es ist kein Unterschied eigentlich. Auch eine Sonderpädagogin ist eine normale

424 Lehrerin, eigentlich. Weil ich mich daran gewöhnt habe, dass ich eine normale

425 Lehrerin frage.

426 I: Und wenn du jetzt deinen gesamten Klassenvorstand, du hast ja Drei, wenn äähm,

427 wenn wir alle zusammen in der Klasse sind und du Hilfe brauchst, ist es dir dann egal

428 wenn du darum fragst?

429 S: Ja, genau.

430 I: Da fragst du jeden?

431 S: Ja, da muss es einfach einer sein, der mir hilft.

432 I: Okay, also da machst du keinen Unterschied? Dann ist wurscht?

433 S: Ja, dann ist wurscht.

434 I: Meinst du, dass machen andere Kinder in deiner Klasse, einen Unterschied?

435 S: Also, na, die interessieren mich halt nicht. Ich schau einfach auf mich selbst.

436 I: Uuund was so deine Schulübungen in der Schule angeht, schaffst du die immer gut?

437 Oder gibt's vielleicht Fächer wo du länger brauchst? Wo du ..

438 S: Bei Mathe brauch ich länger. Bei Englisch brauch ich . NICHT so lang. Bei

439 Deutsch bin ich Profi! Bei Mathe ist es so, wenn der Lehrer was an die Tafel schreibt

440 und erklärt was, ich schreibe zuerst ab und höre dann zu, am Ende hab ich bemerkt,

441 ich verstehe gar nicht. Dann hab ich mir gedacht, ich sollte zuerst zuhören, und dann

442 ähm, abschreiben. Weil da, da, deshalb schreibt der Lehrer es hin, damit wir es später

443 abschreiben können. Zuerst zuhören.

444 I: Und so andere Nebenfächer? Biologie

445 S: Biologie, GW . Da mach ich keinen Stress. Die sind einfach

446 I: Das schaffst du gut?

447 S: Ja, das schaff ich gut!

448 I: Was machst du denn in Situationen in denen du Aufgaben nicht schaffst? Wenn du
449 jetzt zum Beispiel in der Klasse sitzt und merkst, hey, das schaffe ich nicht! Was
450 machst du denn dann?

451 S: Dann .. Dann . Mach ich keinen Stress. Ich frag einfach die Lehrerin oder de
452 Lehrer . Oder ich frag einen Mitschüler, wenn der vielleicht Ahnung hat. Da- da – da
453 erklärts mir auch. Oder wenn wir distance learning haben und ich zu Hause bin, dann
454 frag ich einfach meinen Lehrer über WhatsApp, dann erklärt er es mir, oder ich frag
455 einen Schulkamerad über WhatsApp, wenn er Ahnung hat, kann kann er kanns mir
456 erklären zum Beispiel auch. Aber ich bin nicht so einer, der so abschreibt. Das mach
457 ich nicht. Das bringt auch nichts, zum Beispiel, wenn man Schularbeit hat, dann kann
458 man ja auch nicht abschreiben. Das bringt ja keinen Sinn dann in seinem Leben. Denn
459 wenn man in seinem Leben immer nur abschreibt, ergibts auch keinen Sinn. Dann
460 später Prüfungen. Was soll man da machen? Auch abschreiben?

461 I: Voll, voll, ja.

462 S: Öhm, nein.

463 I: Ja, ja, das stimmt. Uuuund wie fühlst du dich, wenn du merst „Boar, ich kann die.“
464 Also die Schularbeit heute, Englisch. Wie hast du dich da gefühlt, als du gemerkt hast
465 „Boar, das kann ich voll gut!“?

466 S: Da – da – da fand ich ganz cool, aber ich hab mich nicht gefreut ..

467 I: Wie hast du dich da gefühlt?

468 S: Super! Da hab ich mich aber nicht gefreut, dass ich ne, wenn ich das fertig gemacht
469 hab, hab ich mich nicht gefreut, weil wenn ich mich jetzt freue und auf einmal hab ich
470 eine schlechte Note .. Wäre es nachher eine gute oder schlechte Note, wer weiß .. Ich
471 hab nichts gemacht, also nicht gefreut, auch kein Stress gemacht. Ich mach ganz

472 locker. Am Ende hab ich gesehen, ich hab ne Zwei, also am Ende hab ich mich
473 gefreut.

474 I: Und wenn du zum Beispiel in Mathematik irgendwelche Aufgaben machen sollst
475 und der sagt dir „Seite XY, Nummer so und so viel“, und du schaust dir das an und
476 denkst „Boar, das kann ich eigentlich voll gut“ und du fängst an . bist du dann stolz
477 darauf, dass du das ohne Hilfe gut kannst?

478 S: Ja, genau. Da bin ich dann stolz auf mich.

479 I: Ja? Du fühlst dich gut dann?

480 S. Ja.

481 I: Okay? Okay! Äääähm, du hast bisher wirklich viel geredet, vielen Dank schonmal.
482 Jetzt frag ich dich noch einfach so, das hab ich hier nicht stehen, ähm, ich mein das ist
483 ja noch nicht so lange her, dass du den Förderbedarf aufgehoben bekommen hast, ne?
484 Ähm, hast du irgendeine Veränderung an die gemerkt, jetzt, wo du ihn nicht mehr
485 hast, so so so zu, von deiner Persönlichkeit her?

486 S: Ja, da hab ich gemerkt da gibt's eine Änderung, weil

487 I: wie denn?

488 S: Zum Beispiel Noten, zum Beispiel Noten. Da werd ich ja jetzt auch normal beurteilt
489 so.

490 I: Na, von dir aus, von dir aus. Fühlst du dich anders? Oder merkst du, dass du anders
491 sitzt oder dass du mehr im Unterricht mit machst oder sowas?

492 S: Ja, ich hab bemerkt dass, ja ich fühl mich einfach besser. Ich fühl mich anders,
493 besser, öhm meine Gefühle.

494 I: Wie fühlst du dich anders, besser? Wie fühlt sich das an? Dazugehörig?

495 S: Ich fühl mich dazugehörig.

496 I: Hast du das vorher als du den SPF hattest, nicht gedacht?

497 S: Vorher? Nein, das hab ich nicht gedacht.

498 I: Und so, wenn du das deinen Freunden erzählst? Wissen die das, dass du vorher

499 einen Förderbedarf hattest?

500 S: Nein, die wissens nicht. Weil, ich will mich manchmal nicht blamieren einfach.

501 I: Also das war für dich, als du den Förderbedarf noch hattest, das war dir peinlich?

502 S: Ja, genau. Ich will mich nicht peinlich zeigen.

503 I: Aha, und deshalb hast du es keinem erzählt, außerhalb der Schule?

504 S: Ja, genau.

505 I: Ah, das ist ja spannend. Und jetzt?

506 S: Jetzt wurde es aufgehoben, ich brauche es niemanden mehr erzählen.

507 I: Wie fühlt sich das an?

508 S: Besser.

509 I: Fällt dir ein Stein vom Herzen, dass du nicht mehr deine Freunde anlügen musst?

510 S: Ja, genau.

511 I: Spannend! Na also wenn mir noch irgendwas einfällt später mal, dann komm ich

512 nochmal auf dich zurück, wenn das in Ordnung ist.

513 S. Ja, klar!

I: Auf jeden Fall nochmal vielen vielen Dank! Das war sehr sehr spannend.

Anhang B – Interview 2

1 I: Hallo Robert, du darfst dich an dem Handy einfach nicht stören, okay? Ich fang mit
2 einer sehr weitgefassten Frage an, die schon sehr sehr lange zurück liegt. Du beendest
3 ja jetzt hier die Mittelschule.

4 S: Ja

5 I: Kannst du dich noch an deine Volksschulzeit erinnern? Ich weiß dass du im
6 Englischunterricht häufiger mal über die Volksschulzeit gesprochen hast, ähm, wie
7 fandst du denn so deine Volksschulzeit? Also [lacht] als du damals in der Volksschule
8 warst. Erzähl mal.

9 S: Naja, schrecklich, weil jeder hat dem, hat mich nicht normal verstanden. Dann
10 dacht ich mir, was haben sie alle, haben sie so, haben, sind sie auf mich wütend oder
11 so, aber dann wusste ich, dass sie nicht mal mit mir reden wollen, weil ich damals,
12 man konnte mich nicht normal verstehen.

13 I: Warum?

14 S: Die hatten mich auch gemobbt

15 I: Was meinst du warum?

16 S: Hm?

17 I: Wieso nicht verstehen?

18 S: Naja, öhm. Manchmal wenn ich mit denen reden will, oder versuche. Damals
19 konnte ich nicht normal reden, jetzt kann ich schon, weil in Volksschulen ich habe
20 nicht mal reden gekonnt, weil mir wurde das noch nicht mal so normal beigebracht.

21 I: Mhm.

22 S: Weil ich wurde ständig von andere Kindern, die auch so Behinderung hatten, die

23 haben mich auch so damit gestört, so versucht mich von diesen Stunden abzulenken.

24 Ich hatte versucht.

25 I: Hast du versucht mitzumachen, meinst du?

26 S: Ja, ich hatte alles

27 I: Und das hat nicht geklappt?

28 S: Ich hab mein Bestes gegeben in mein Volksschulen zum Beispiel. Zu lernen,

29 Deutsch. Ich würde auf alles schwören, wenn ich nicht von so ein ähm, Sachen,

30 abgelenkt wurde. Da würde ich schon korrekt und sch soo, sie wissen schon, so

31 I: Ordentlich?

32 S: Ja, ordentlich Deutsch können. So flüssig. Ja.

33 I: Okay, aber fandste auch irgendwie, dass du von den Lehrern oder so unfair

34 behandelt wurdest? Fandst du irgendwas gemein? Hat dich irgendwas gestört da?

35 S: Ja, schon.

36 I: Was denn?

37 S: Ein Lehrerin war das. Sie hat so gemacht als ob sie so nett wär oder so sie hat mir

38 gaanze Zeit so Einser gegeben, als ob ich so wäre, so gut, brav wäre. Aber in

39 Wirklichkeit sie versuchte mich in eine Behinderungsschule anzumelden, obwohl ich

40 das nicht mal bin. Weil, da Problem war, ich hatte nicht ordentliche Freunde gehabt.

41 Meine Freunde, die hatten auch Behinderung gehabt. Zum Beispiel eine überhaupt

42 hatte gesagt, dass so eine Kind, der so eine Behinderung hat, der der so nicht versteht,

43 der so wie Kind ist, wie 6-jähriger, der die ganze Zeit so doof anguckt, er sagt so,

44 immer wenn du umdrehst er er provoziert dich so von hinten. Und in Wirklichkeit ich

45 hab nach hinten geschaut und er tut, tat das nicht. Und ich dachte in Wirklichkeit er

46 tut. Manchmal er macht so (...). Sie wissen

47 I: Ein komisches Gesicht?

48 S: Ja.

49 I: Kann er da gar nichts für? Meinst du er hat das extra gemacht? Dich provoziert oder

50 S: Nein, er provoziert

51 I: Hat er nicht gemacht? Okay.

52 S: Das war seine (.) Das war sein Krankheit

53 I: Aha, okay.

54 S: Ich dachte mir wirklich er macht das so mit Absicht, aber nachdem es Ende der

55 Volksschule, wo ich das wusste, das er

56 I: Ja

57 S: Diese Behinderung hatte, weil man hat mir das Erklärt

58 I: Mhm

59 S: Was das, welche Behinderung das ist, da hab ich das Verstanden, dass das nicht sein

60 Schuld war. Dann wusste ich, wer versuchte mein Schulabschluss zu sabotieren.

61 Natürlich dieser Freund namens Ali.

62 I: Aha

63 S: Das ist so ein Türke. Er hatte versucht mein Schulabschluss zu sabotieren. Hatte

64 immer gesagt, „Du schlimmes, hänge mit mir ab“ und ich hab gedacht das wäre

65 normal, weil damals. Ich hatte keine Freunde. Ich war einzeln.

66 I: Aha, okay. Aber als du auf die Schule hier gekommen bist, wie hast du dich da

67 gefühlt? War das ganz anders? Oder fandst du das auch furchtbar erstmal?

68 S: Nein, nicht furcht-furchtbar. Ich dachte mir alles, alles wäre wieder so, aber dann

69 nach paar Tagen. Na na, sie wissen schon. Am Anfang der Schule.

70 I: Na, ich war ja nicht von Anfang an da. Ich bin ja erst später gekommen.

71 S: Ja ja, Sie sind von spätens angefangen. Ich als Anfang hatte umgeschaut, wollte

72 nicht mehr reden. Naja, so ein Geist war ich. Hab zuerst herum geschaut was

73 interessant ist. Ich hatte so wie geachtet, dass ich eh nicht so blödes tue, oder wenn ich
74 so auf einmal komme würde, wenn sie denken, dass ich so ein Angeber bin oder so.
75 Die denken dann, dann denken sie ich gebe an. Aber in Wirklichkeit ich tu das nicht.
76 Ich suche nur Freunde, sodass ich mit denen arbeite, abhängen kann. Sie wissen schon.
77 I: Ja, ja ja. Hier sind ja auch nette.
78 S: Und dann, auf einmal wo so schon nach ersten Klasse. Erste Klasse, ja der Anfang
79 der Hauptschule, wollte hm, so paar von diesen Kinder waren so, bisschen gut. So paar
80 von denen.
81 I: Von hier?
82 S: Ja. Aber weiter, Franz war auch noch nicht so, so mit mir Freund, aber wir sind
83 dann Freunde geworden. Nachdem ich dann in der zweiten Klasse gekommen ist,
84 nachdem ich dann Deutsch und sowas konnte
85 I: Mhm, ja.
86 S: Nachdem ich brav und so war, dann waren wir Freunden und dann kam Emre,
87 Momo, ich habe dann kennengelernt, ich hab gesehen, dass er eh nicht so ist wie die
88 Anderen
89 I: Ja Ja
90 S: Sind gute M gute, gute Jungs.
91 I: Ja. Gute Freunde.
92 I: Also, und jetzt so? Wie fühlst du dich jetzt? Fühlst du dich wohl in der Schule?
93 Also jetzt, jetzt abgesehen von deinen ähm, Mitschüler, ähm Freunden? Findst es gut
94 hier?
95 S: Ja, fühle mich wohl
96 S: Ja.
97 I: Ist schon fast vorbei, aber

98 S: Ja, ist schon vorbei leider. Ist mir auch egal, wenn diese Schule nicht so modern ist.

99 Hauptsache mir ist genügend wenn Lehrerinnen, wenn hier genügend Lernen zu ge öh,

100 sodass irgendetwas genügend zu lernen gibt.

101 I: Ja

102 S: Und, ja, Freunde hab ich auch in der Schule.

103 I: Hast du also ein gutes Gefühl hier?

104 S: Ja.

105 I: Und mmmmmhh, gibt's auch irgendwas in der Schule was dich langweilt? Was

106 du langweilig findest? Irgendeine Situation?

107 S: Ja, diese Quarantäne.

108 I: Das langweilt dich? Ist ein großes Thema, ne? Und warum langweilt dich

109 das? Also so in der Schule?

110 S: Weil ich so nicht mehr turnen gehe, habe ich jetzt nichts mehr mit Sport

111 zutun. Manchmal setz ich rein, denke so, als ob ich ein Zombie wär, so auf ein

112 Bett. Als ob ich ein Schlafsack wär.

113 I: Okay. Und dein Bett ist dann quasi dein Platz?

114 S: Ja, der Bett war so wie mein Platz.

115 I: Ja, okay. Ist echt schwierig im Moment, da hast du recht. Öhm, und wenn du

116 so, so überlegst, in der Schule, da bist du so, bist du häufiger krank, oder gehst

117 du krank in die Schule? Gibts sowas bei dir, dass du manchmal krank in die

118 Schule kommst?

119 S: Damals war das so.

120 I: Bist du häufiger krank gewesen? Oder bist du krank in die Schule damals,

121 gekommen?

122 S: Ja, früher wo ich noch so krank war, also nur Halsschmerzen oder so

123 bisschen Kopfschmerzen, kam ich immer zu Schule, weil mittlerweile würde
124 ich wegen Haölsschmerzen und kurzen Kopfschmerzen einfach nicht in die
125 Schule kommen, weil Grippe oder stärkere hätte würde ich eh nicht in die
126 Schule kommen.

127 I: Ja. Also würdest du sagen du bist normal häufig, also so wie jeder andere
128 häufig krank. Du bist jetzt nicht besonders häufig krank, oder?

129 S: Ich bin nicht oft krank. Ich ernähr mich eh normal.

130 I: [lacht] Ja, manchmal hat man auch einfach ein schlechtes Immunsystem.

131 Und öhmhm, wenn du jetzt so an deine Lehrer und Lehrerinnen denkst. Fühlst
132 du dich da genug unterstützt oder fühlst du dich da manchmal ein bisschen
133 alleingelassen. Ein bisschen.

134 S: Ich fühl mich sehr unterstützt. Zum Beispiel Herr Kurt, zum Beispiel Sie,
135 wenn ich in die Schlafen fall, sie kommen her und wecken mich damit auf,
136 dann steh ich eh auf.

137 I: Und Herr Kurt? Fühlst dich auch unterstützt von ihm?

138 S: Ja.

139 I: Auch von deinen Mitschülern, wenn du irgendwas jetzt nicht weißt? Fragst
140 du die dann?

141 S: Ja ja ja, ich frage den.

142 I: Und helfen die dir dann?

143 S: Ja, zum Beispiel Emre. Erklärt das dann.

144 I: Aha! Der erklärt das sogar? Auch wenn du nicht
145 in der Schule bist?

146 S: Ja, in ein... so, in WhatsApp. Sagt er wie es geht

147 I: Ja, voll.

148 S: Aber er schickt mir nicht Schummelzetteln.
149 I: Mh mh, das glaub ich auch nicht. Du machst das selber. Aber du musst ja
150 auch trotzdem wissen wie es geht, ne?
151 S: Mhm. Öhmmm.
152 I: Ich eigentlich, ich versteh sofort wenn man mir irgendein kleine Tipps gibt
153
154 über diese Sache. Dann schreib ich auf ein Zettel auf wie es geht, auf meine
155 Art, sodass ich auf meine Art versteh wie es geht. Manchmal auf andere Arten
156 versteh ich nicht.
157 I: Aber ist ne gute Art? Hast du dir das so selbst beigebracht, dass du dir dann
158 selber was zusammenschreibst, damit du das verstehst?
159 S: Mhm. [...]
160 S: Bei Herr Kurt versteh ich eh normal. Er tut diese Schriften, diese Basics
161 leichter.
162 I: Du meinst in Mathematik.
163 S: Ja. [...]
164 I: Und gabs in der Schule mal irgendwie eine Situation wo du dich öhm total
165 unsicher oder vielleicht sogar verängstigt gefühlt hast?
166 S: Nein!
167 I: Noch nie? Auch wenn du jetzt an früher zurück denkst, in der erste Klasse.
168 Hast du nie vor irgendwas Angst gehabt?
169 S: [Schüttelt Kopf]
170 I: Echt nicht? Wow. Weil, du schreibst ja zum Beispiel die selben Schularbeiten
171 wie deine Mitschüler. Also du schreibst ja, das einzige was ja bei dir, also nicht
172 nur bei dir, bisschen anders ist, ist dass du oft hier in diesem ruhigen Raum

173 schreibst und dass du n bisschen mehr Zeit hast als die anderen, ne? Öhm,
174 findest du gut, dass du die selben Schularbeiten schreibst wie deine
175 Klassenkameraden oder fühlst du dich manchmal ein bisschen mit den
176 Schularbeiten überfordert? Oder hättest du da gerne einfachere Sachen oder...
177 S: Nein nein nein, ich kann mit meinen Klassen, wie die Mitschüler auch
178 mitarbeiten.
179 I: Ja, okay. Und das findest du gut?
180 S: Ja ja
181 I: Weil du, es würde dir ja eigentlich zustehen, dass du ein bisschen was
182 leichteres machst.
183 S: Eigentlich ich mag. Früher wo ich noch so im erster Volksschule war, wo ich
184 so im Park war, ich hätte so ein Zettel gesehen, von mit diesen Mathesachen so,
185 ich wollte es eigentlich ausprobieren, so, das ist von 4. Klasse und ich hatte
186 gefragt, kann ich auch ausprobieren? Ich denk ich weiß wie man das tut, weil
187 ich hab immer Eins Plus Eins zusammen Elf mache, Plus Elf sind 22. Ich
188 wollte wirklich alles bearbeiten, aber die Lehrerin hat das nicht zugelassen
189 I: Aha!
190 S: Und das hat mich geärgert eigentlich. Wütend.
191 I: Aber dann bist du hier hin gekommen und dann hast du gemerkt, du machst
192 aber jetzt nicht mehr diese leichten Sachen sondern du machst jetzt genau das,
193 was deine Mitschüler machen. Fandst du das gut?
194 S: Ja
195 I: Oder fandst du das manchmal ein bisschen zu viel?
196 S: Nein, das ist nicht zu viel.
197 I: Ja, das ist die Frage.

198 S: Ich find das ist eh nicht zu viel

199 I: Also findste gut, dass du das selbe machst wie die Anderen, dass du auch im

200 Englischunterricht jetzt mit drüben sitzt?

201 S: Aber das was ich, das was ich zu kompliziert finde wenn es ins Schoolfox

202 geschickt werde. Manchmal wenn ich ins Schoolfox schaue, ich will nicht mal

203 in die Handy schauen. Ich hypnotisiere und ich denke mir ich will etwas

204 anderes auf mein Handy tun.

205 I: Mmh, das ist normal, das hab ich auch dauernd [lacht]. Okay! Ja, wenn du es

206 gut findest, dass du die Sachen mitschreibst, das ist ja schon mal... Aber du

207 weißt auch, dass du eigentlich ganz andere Schularbeiten schreiben könntest,

208 die viel einfacher wären.

209 S: Zum Beispiel, wie meinen Sie das?

210 I: Naja, du müsstest ja nicht das mitschreiben, was die anderen machen. Ich

211 könnte dir ja auch eine komplett andere Schularbeit geben, die viel leichter

212 wär.

213 S: Nein, nein, nein! Ich werde mitschreiben wie die Mitschüler.

214 I: Ja ja, aber du weißt, dass du das machen könntest. Du schreibst das alles

215 quasi freiwillig, das schwere mit. Weißt du das?

216 S: Mmh.

217 [...]

218 S: Nein, mich juckt das nicht, dass ich schwierigere Schularbeiten hab. Ich will

219 auch nicht mit angeben. Eigentlich ich lerne damit. Zum Beispiel Englisch oder

220 Deutsch können.

221 I: Englisch hättest du zum Beispiel, müsstest du zum Beispiel nur eine Stunde

222 in der Woche machen, ja? Eigentlich, deshalb steht bei dir auch teilgenommen

223 in der Note. Findst du das gut?

224 S: Ja ja.

225 I: Und ist auch nicht zu schwer manchmal?

226 S: Nein. Eigentlich ich hör bei Frau Laschek zu, aber das Problem ist, wenn ich

227 eine Geräusch höre, dann achte ich auf das.

228 I: Aaah, du bist schnell abgelenkt von anderen Geräuschen?

229 S: Ja.

230 I: Und öhm, merkst du denn wenn du die Sachen, sagen wir mal in Englisch.

231 Du hattest ja lange Zeit keinen Englischunterricht. Merkst du dann wenn die

232 Sachen, ist ja schon relativ schwierig was die machen. Also ich empfinde das

233 schon als relativ schwierig, merkst du dass dich das immer ganz viel Kraft

234 kostet, dass du immer danach nach noch ner Englischstunde dann immer müde

235 S: Nein!

236 I: Nein?

237 S: Ich sein nie müde, wenn ich irgendsoeine Stunde arbeite. Ich setze hier, hab

238 die Hände nur beschäftigt, warum kostet mir die Kräfte?

239 I: Vielleicht weil du denken könntest 'Boar, das schaff ich nicht. Das pack ich

240 nicht. Das ist mir jetzt zu viel.'

241 S: Soll ich jetzt damit überfordern? Nein.

242 I: Ja, das ist meine Frage an dich. Weiß ich nicht.

243 S: Wissen Sie was ich immer tue? Wenn ich das nicht weiß, versuch ichs mal

244 um zu verstehen wie ich es umbau, diese ja

245 I: Okay, und

246 S: Oder wenn ichs nicht stimmt, dann sag ich zu Lehrerin wie es geht. Geben

247 Sie mir ein Basic, so Tutorial. Sie zeigt, und dann mach ich nach. Oder ich

248 schreib auf eine Infozettel wie das macht, mach ich so eine, so eine, wie nennt
249 man das (..) man schreibt doch kurz zuerst eine Fach, ja Fach schreib ich dann.
250 Zu welchen Fach es gehört und dann mach ichs, diesen Info.
251 I: Okay, das ist cool. Also das hast du dir alles selber ausgedacht. Auf jeden
252 Fall gute Lernstrategien.
253 S: Ja.
254 I: Und ähm, machst du dir jetzt so Sorgen was du in der Zukunft machst,
255 machen könntest?
256 S: Nein, ich mach mir nicht Sorgen. Erstens ich werde, ich werd ein, ich hab
257 schon ein Mittelschule gefunden, so wie Fachmittelschule. Es ist auch sehr gut.
258 Es liegt auch neben mir.
259 I: Also da wo du wohnst?
260 S: Ja. Nein, nicht ganz in der Nähe. Sie wissen schon, diese Schule. Ich geh
261 nicht dorthin.
262 [..]
263 S: Eigentlich ich find dieser Weg ist besser, weil da liegt auch Lidl und dann
264 kann ich dort zum Essen kaufen und dann. Weil manchmal in der Sch, in der
265 Pause ich denke an Essen und ich bekomme diese
266 I: Kriegst du Hunger? Kannst an nichts anderes mehr denken?
267 S: Ja, ich kann nicht mehr an diese Sache denken.
268 I: Ojee [lacht]. Okay und wenn du mal so an dich selbst als Person denkst. Was
269 hältst du denn so von dir? Ist ne schwierige Frage, da muss man echt ein
270 bisschen nachdenken, ääähm, gibt's Situationen in der Schule wo du ganz
271 besonders stolz auf dich bist?
272 I: Ja, natürlich. Manchmal werde ich auch stolz wenn ich etwas lerne, zum

273 Beispiel Englisch, wenn ich es schon könn, kann. Sag ichs dann mal 'Ich kann
274 das!'. Oder wenn ich Mathe kann, dann sage ich zur Mutter 'Ich habe guter
275 Note gemacht'. Dann ist auch Mutter auf mich stolz. Dann sage ich besonders
276 Stolz darauf.

277 I: Mhm, also auch dein Zeugnis? Bist du auch immer Stolz? Immer stolz auf
278 dein Zeugnis?

279 S: Mhm, ja sehr gut. Warum hab ich immer schlechte Zeugnis? Immer wenn
280 ich auf Zeugnis gucke, ich hab immer 2er, 3er.

281 I: Ja, du hast gute Noten. Ähm

282 S: Eigentlich, mir ist nicht nur die Zeugnisse wichtig, mir ist auch wichtig wie
283 gut ich bin. Wie mehr ich das mag zum Beispiel.

284 I: Entschuldige?

285 S: Wie mehr ich darauf interessiert bin zum Beispiel. Zum Beispiel je mehr ich
286 programmieren will, ich will wissen eigentlich ob ich es wirklich will oder
287 nein.

288 I: Okay, das ist schon cool. Hmh. Was wollt ich jetzt sagen? Ähm, also dir ist
289 es, dir ist es ziemlich wichtig dass du gute Leistungen hast? Gute Noten hast?
290 Ist dir noch etwas anderes wichtig so in der Schule? So außer gute Noten? Dass
291 du gut mit den anderen klar kommst oder sowas? Oder sind dir die anderen
292 egal?

293 S: Freunde?!

294 I: Ja, ist dir das auch wichtig, dass du andere Freunde hast?

295 S: Ja, weil in der Zukunft ich werd auch Freunde brauchen. Zum Beispiel,
296 wenn ich eine Programm Projekt mache. Zum Beispiel ich starte ein Projekt,
297 weil wenn ich irgendeine gute Idee bekomme, dann sag ich ihm 'machst du mit

298 oder willst du ned?'. Wenn er sagt, ja, wenn er will dann schreib ich die, dann
299 mach ich so wie Unterschrift, dass er so wirklich angenommen hat, dann machen wir
300 die Namen drauf auf die Gruppen. Dann arbeiten wir, dann mach ich so einen
301 Stundenplan wann wir uns immer treffen, unsere Projekt beenden können. Easy und
302 nicht stressvoll.

303 I: Kennst dich ja schon echt aus. Vertrag und das mit dem Unterschreiben, da macht
304 ihr einen Vertrag zusammen. Find ich cool. Kennst dich ja schon echt gut aus.

305 S. Mhm.

306 I: Ja, ich hoffe ich hör dann irgendwann mal was von dir. Naja und, gibt es auch
307 Situationen in denen du soo gedacht hast 'Boar, das hab ich jetzt überhaupt nicht gut
308 gemacht'. Gabs sowas in der Schule? Wo du dich richtig über dich selbst geärgert
309 hast?

310 S: Mhm.

311 I: Früher zum Beispiel. Also schon in der Mittelschule, aber früher zum Beispiel? Du
312 hast dich ja sehr verändert, aber früher?

313 S: Ja, früher gab es sowas. Zum Bei, so Lehrer hat mit mir so Buchstaben beigebracht
314 und so. So ein nerviges Kind. So einer der Behinderung hatte. Er hat mich gaanze Zeit
315 abgelenkt. Er hat mir diese scheiß witzigen Ohrwürmer, ich hatte auch Ohrwürmer
316 bekommen, weil er die ganze Zeit diese Kacke geredet hat

317 I: Okay, ja...

318 S: Er hat mich zum lachen gebracht, ich konnte nicht aufhören, ich hatte so gemacht
319 [hält sich den Mund zu] versucht.

320 I: Hat es dich geärgert, dass du so reagiert hast? Das du dich nicht konzentrieren
321 konntest, sondern dass du dich so mit-lustig gemacht hast?

322 S: Ja. Und dann bekomm ich manchmal Aggression wenn er. Ich hatte Bock in sein

323 Baahm [schlägt mit Faust in die Luft]. So dass er still sei.

324 I: Okay. Und darauf warst du nicht so stolz, dass du so reagiert hast? Dann, wie hättest

325 du am Besten reagiert, wenn du jetzt so dir das aussuchen würdest?

326 S: Naja, ich hätte ihn lieber angeschrien.

327 I: Mhm. Das er still sein soll?

328 S: Eigentlich ich bereue, dass ich mich nicht damit so verteidigen hatte. Manchmal ich

329 so damit nicht verteidigt. Ich hab einfach so gelacht, weil er mir die ganze Zeit diese

330 einzigen dummen Witze geredet hatte und ich konnte einfach nichts machen.

331 I: Okay, und deswegen hat die Lehrerin gedacht du wärest halt mitschuld?

332 S: Ja, mitschuld.

333 I: Der konnte sich nicht konzentrieren, der lacht immer mit und macht den Spaß mit.

334 S: Mhm.

335 I: Okay, aha. Und jetzt im Nachhinein ärgert dich das voll, das du so warst?

336 S: [nickt]

337 I: Okay. Und öhm, wenn du dich jetzt so in der Klasse siehst, jetzt ist natürlich alles

338 anders, weil jetzt seid ihr ja besonders wenig Leute, jetzt hast du ja auch Kontakt zu

339 weniger

340 S: Naja, schon gut.

341 I: Wenn du dich so in der Klasse siehst, hast du viele Freunde, oder weniger viele

342 Freunde? Oder siehst du dich da verantwortungsvoll ooder als Anführer?

343 S: Wie ein normal Schüler.

344 I: Wie ein normal Schüler. Hast du denn viele Freunde? Also normal viele Freunde?

345 S: Ja.

346 I: Kommst du gut an in der Klasse? Oder sind manche von dir genervt in der Klasse?

347 Was meinst du?

348 S: Nein, keiner sind von mir genervt!

349 I: Ist nur eine Frage.

350 S: Ja, aber doch neben den. Neben dem ich laber doch keine Scheiße, dass sie doch

351 von mir genervt sein.

352 I: Und ähm, wenn du merkst deine deine Mitschüler die brauchen irgendwie Hilfe,

353 unterstützt du die dann auch? Hilfst du denen dann auch?

354 S: Ja. Zum Beispiel Adam, wenn er nicht damit einverstan einverstanden dann helf ich

355 ihm auch. Zum Beispiel ich sage was dort gestanden ist oder wo dieses Satz steht zum

356 Beispiel in Geographie er sagt er kanns nicht finden und ich sag es ist dort. Und weil

357 ich ihn immer unterstütze, unterstützt er mich auch,

358 I: Aha, okay! Aha! Also ihr unterstützt euch gegenseitig? Ihr sitzt ja auch

359 nebeneinander.

360 S: Mhm. Früher schon.

361 I: Ja, das kommt wieder. Warte mal ab.

362 S: Na, es kommt nicht, weil Zeugnisse

363 I: Ich glaub schon, egal. Anderes Thema! Und außerhalb der Schule, triffst du dich da

364 auch mit deinen Klassenkameraden oder hast du gar keine Zeit dafür?

365 S: Nein, wegen Fahrtendienst.

366 I: Ja ja, aber wenn du jetzt so zu Hause bist, verabredest du dich dann mit einen von

367 denen mal? So fürs Wochenende oder so?

368 S: Zum Beispiel meinen Sie so wie treffen?

369 I: Ja ja!

370 S: Nein.

371 I: Machste nicht?

372 S: Mein Mutter erlaubt nicht. Sie hat Angst.

373 I: Okay, den Hintergrund versteh ich. Da müssen wir nicht weiter drüber reden. Alles
374 klar, ähm. Okay, aber macht dir das was aus, dass du sie nicht so siehst oder reicht dir
375 das in der Schule vollkommen? Du bist ja sehr lange in der Schule.

376 S: Ja ja.

377 I: Reicht dir das?

378 S: Ja, es reicht. Weil ich hab eh Kontakt mit ihnen.

379 I: Also wie? Über Whatsapp und so schreibst du mit ihnen?

380 S: Mhm. Ich kann auch Facetime machen. Wir können und eh sehen. Kein Problem.

381 I: Okay, aber du machst schon, du hast jetzt nicht wenn jetzt normal Schule ist, so wie
382 heute, dann fährst du nach Hause und dann hättest du aber schon Zeit für dich. Also du
383 machst was für dich, wie zum Beispiel am Handy zocken. Du musst jetzt zum Beispiel
384 nicht noch was anderes für die Schule machen, wenn du zu Hause bist, oder? Nimmt
385 das viel Zeit in Anspruch? Schule?

386 S: Naja, ich arbeite selten zu Hause mit diesen Schulsachen. Weil manchmal wenn ich
387 zu Hause bin, drin ist immer unhygienisch, weil manchmal diese ganze Anzüge, zum
388 Beispiel mein Anzüge oder eigentlich ich bring immer meine Anzüge, aber die Kinder
389 machen voll schmutzig.

390 I: Deine kleinen Geschwister meinst du?

391 S: Ja, dann sag ich manchmal 'macht sie jetzt selbst weg, ich werde jetzt nicht da
392 sein`.

393 I: Ja, ja.

394 S: Ich mache meine weg, ihr machts eure weg. Aber trotzdem die hören nicht zu.

395 I: Ja, das ist oft normal bei Geschwistern. Und früher, als ihr noch ganz normal Pause
396 hattet. Als wir noch raus gegangen sind, als man noch rumlaufen konnte, nicht auf
397 dem Platz sitzen musste, ähm, hast du da viel mit deinen Mitschülern gemacht?

398 S: Ja.

399 I: Was zum Beispiel? Draußen, wenn ihr zum Beispiel draußen wart? Was hast du
400 gemacht mit denen?

401 S: Zum Beispiel früher mit Ferdinand wir hatten so geredet, Spaß gehabt, Witze
402 geredet und auch Sport gemacht auch. Zum Beispiel trainiert.

403 I: Aha, und zum Beispiel Ballspiele? Habt ihr auch zusammen gemacht?

404 S: Ja ja.

405 I: Und wenn wir jetzt in den Turnstunden zum Beispiel spazieren gehen, gehst du
406 dann für dich alleine oder mit deinen Freunden?

407 S: Ja, mit Freunden red ich auch einmal. Zum Beispiel in Dodgeball mach ich mit
408 Ferdinand auch ein Team. Teamarbeit. Da denken die anderen immer wir machen nie
409 was, aber wir machen schon. Das wir Teamarbeit machen. Zum Beispiel wenn er es
410 hält, er passt auch zu mir. Nein nein, er schießt und dann, er schießt denjenigen
411 Gegner ab, der neben mir standet und dann ich nehme es.

412 I: Ah, okay! Aber in Turnen war das immer so, dass sich die Teams, wenn die gewählt
413 werden mussten wurdest du immer relativ früh gewählt? So als einer der ersten?

414 S: Ja, weil ich immer die Beste war. Weil ich immer schnell renne und so.

415 I: ähm (...) Hast oder hattest du manchmal das Gefühl, dass du anders bist als deine
416 Mitschüler? Also hier in der Schule? Das du anders bist oder anders behandelt wirst
417 als deine Mitschüler?

418 S: Eigentlich (..) Eigentlich ich bin anders als die Schüler, weil manchmal, ja jetzt
419 erklär ich mal warum ich manchmal so anders bin. Weil, manchmal ich rede nicht
420 immer so viel, ich laber nicht zu viel, weil warum würde ich so viel erklären, so viel
421 labern. Das ist doch nicht nötig wenn ich labere. Ich labere nur wenn etwas so wichtig
422 ist.

423 I: Und ähm, du hast aber auch nicht das Gefühl, dass du anders behandelt wirst?

424 S: Nein, ich werd nicht anders behandelt!

425 I: Nicht anders als deine Mitschüler?

426 S: Nein, besser irgendwie.

427 I: Ahaaa, besser?

428 S: Mich begrüßt man auch eigentlich. Oder, oder Frau Karl, wenn wir immer Essen

429 gehen. Zum Beispiel wenn ich Essen hole, dann sagt sie immer 'jetzt hast du mal

430 immer hunger, heh?' [lacht]. Ja sie macht so Witze und dann lach ich darüber.

431 I: Aber du findest es gut wie dich die Lehrer behandeln?

432 S: Ja.

433 I: Hast nicht das Gefühl, da ist jemand der hat nen Kicker auf dich, der der drückt dir

434 immer blöde Sprüche rein oder so?

435 S: Nein.

436 I: Also alle Lehrer, du magst auch alle Lehrer?

437 S: Ja. Keine Ahnung. Die neuen, die begrüßen mich nur selten. Wenn ich hallo sage,

438 nur dann sagen sie hallo. Eigentlich sie kennen mich nicht. Normalerweise begrüßen

439 jeder die Lehrer und Lehrerinnen.

440 I: Was meinst du warum dich die immer begrüßen?

441 S: Öhm, weil wir uns echt viel kennen. Ich sage auch immer als erster Hallo oder grüß

442 Gott oder sowas.

443 I: Ja, wenn du rein kommst, begrüßt du immer alle? Du sitzt ja morgens auch immer

444 vorne. Dann müsste man dich ja kennen. Ja (..) Ah ja, genau! Und in der Klasse, wenn

445 mal normale Sitzordnung ist, dann sitzt du ja ganz vorne. Direkt vor dem Lehrerpult.

446 Findste gut oder nicht gut? Findste gut?

447 S: [schüttelt den Kopf]

448 I: Warum nicht?

449 S: Also ich hasse das wenn ich so nach vorne sehe und wenn hinten so Leute sitzen
450 und so nicht chillen oder so. Keine Ahnung, ich fühle so als ob jemand hinter mir
451 redet. Über mich hinter mir redet. Über dich so redet, aber wenn ich hin schau, dann
452 redet keiner.

453 Okay, und das ist so der Grund warum du, wo würdest du denn gern am liebsten sitzen?

454 S: Nach hinten ganz.

455 I: Aber bekommst du dann nicht so wenig mit?

456 S: Nein nein, ich höre sehr gut. Klar.

457 I: Ja? Und da würde dich auch nichts ablenken, wenn du hinten sitzen würdest?

458 S: Nein, da würde nichts ablenken. Weil ich nie beim Ablenken nie so viel horche.
459 Jetzt hab ich schon gelernt wie ich diese Sachen ablenke. Wie ich diese Sachen bei
460 ignoriere. Zum Beispiel wenn Ferdinand mir so Witz sagt, dann sag ich so, so Sie
461 witzen schon. So schnellere Kommentar.

462 I: Verstehe. Aber der sitzt ja vorne. Wenn du hinten sitzen würdest, würdest du ihn ja
463 gar nicht mehr hören. Mitkriegen.

464 S: Wie meinen Sie? Meinen Sie zum Beispiel so: Ich hinten und Ferdinand vorne?#
465 Nein, eigentlich immer wenn ich, er ist eh nicht immer im Weg wenn er nicht mit mir
466 hinten sitzt.

467 I: Aha, okay. Ich hab immer gedacht du sitzt lieber vorne. Auch interessant. Und wie
468 siehst du so die Beziehung zu deinen LehrerInnen? Machst du irgendeinen
469 Unterschied, weil Herr Kunze und Frau Lackner sind ja ganz normale Klassenlehrer,
470 also dein Klassenvorstand. Ich bin ja auch Klassenvorstand, aber ich bin ja die
471 Sonderpädagogin. Siehst du zwischen denen und mir einen Unterschied oder findest
472 du, du wirst von allen gleich behandelt?

473 S: Nein, gleich behandelt.

474 I: Du merkst nicht, dass ich häufiger bei dir bin, die Sonderpädagogin häufiger bei dir
475 ist.

476 S: Nein, Sie sind manchmal auch nicht bei mir. Sie sind manchmal auch bei, nicht in
477 der Schule. Aber wenn Sie in der Schule sind, dann sind Sie immer bei mir, oder bei
478 Lisa oder bei Julia, keine Ahnung.

479 I: Findst du das nervig, dass ich dann immer zu dir komme?

480 S: Nein nein, aber das reizt mich manchmal, dass wenn ich zum Beispiel Hilfe
481 brauche, dann sagen Sie ich bin abgelenkt und dann werde ich so ein bisschen so
482 wütend und dann mach ich selbst und dann kommen Sie sofort.

483 I: Ich merkt das, wenn du wütend wirst [lacht]. Okay! Was mhm (...). Ah ja, schaffst
484 du deine Aufgaben in der Schule immer gut oder gibt es irgendwelche Fächer bei
485 denen die Aufgaben schneller fertig sind als in anderen Fächern. Also liegen dir
486 manche Fächer mehr als andere?

487 S: Nein nein, bei mir ist es immer korrekt öhm, korrektiv. Nein, nein. Meine ganzen
488 Hausaufgaben sind immer öhm (.)

489 I: Korrekt?

490 S: Ja, korrekt. Alles in Ordnung.

491 I: Okay, aber gibt's denn irgendwelche Fächer die dir schwer fallen? Oder findest du alle
492 einfach? Also alle gleich einfach. Oder magst du manche Fächer mehr?

493 S: Mhm, ja, öhm. Mir ist die Fach besser, eigentlich Deutsch. Weil ich will besser
494 Deutsch können, weil, ich will es sehr flüssig können.

495 I: Und das findest du sehr schwer?

496 S: Ja, ich finde das sehr schwer. Und Englisch und auch versuchen andere Sprachen zu
497 können. Ja.

498 I: Okay, öhm, gibt's denn irgendwelche Fächer wo du auch mehr Zeit brauchen
499 würdest? Also mehr mehr Zeit als jetzt die 50 Minuten, um deine Aufgaben zu lösen?
500 S: Schon mehr Zeit auch. Weil manchmal, wenn ich so zum Beispiel wenn ich nichts
501 gelernt hab. Wenn ich vergessen habe, oder es auch versuche es zu lernen, dann
brauch
502 ich auch wirklich sehr viel Zeit.
503 I: Okay.
504 S: Um es wieder zu kapieren. Zum Beispiel in Englisch. Na, Englisch! Englisch habe
505 ich in 20 Minuten sofort verstanden, mir diese ganzen Sachen gemerkt.
506 I: Okay.
507 S: Aber bei Mathe, keine Ahnung bei Mathe ich muss mal schauen. Bei Mathe ich
508 brauche eine Stunde bis ich das alles versteh.
509 I: Versteh ich. War bei mir genauso damals. Und öhm, wenn du jetzt in der Schule
sitzt
510 und du da ne Aufgabe hast, die du nicht schaffst, was machst du dann?
511 S: Dann frag ich einfach Lehrerinnen und Lehrer wie es geht.
512 I: Und deine Klassenkameraden würdest du auch fragen?
513 S: Ja, ich frag auch meine Klassenkameraden, aber die sind auch, ich will sie nicht
514 ablenken, darum ich ruf immer Lehrer oder Lehrerin. Weil die verstehen sofort. Oder
515 die erklären es auch so leichter. Ali erklärt das nicht so leicht.
516 I: Und wie ist so das Gefühl, wenn du eine neue Aufgabe bekommst und dir das so
517 anschaust und denkst 'Boar, das kann ich!' Wie ist dann das Gefühl? Fühlst du dich
518 dann gut?
519 S: Mhm.
520 I: Ja? Und wie fühlst du dich, wenn du mal eine Aufgabe bekommst, die du gar nicht

521 so beherrscht? Wirst du dann wütend oder wie ist das?

522 S: Nein, ich werde nicht wütend! Ich werd dann, manchmal ich liebe

523 Herausforderungen, aber ich ähm, ich mag es nicht wenn sie zu viele sind. Wenn sie
zu

524 viele sind brauche ich echt viel Zeit und wenn meine Zeit knapp ist, dann werd ich

525 wütend. Dann denk ich mir, dass ist unfair.

526 I: Ah, wenn du gestresst bist, wenn du unter Zeitdruck stehst, dann wirst du wütend?

527 S: Ja, weil eigentlich es macht, weil ich hab jeden Tag so diesen gleichen Tag wenn
ich

528 so zum Beispiel in der Schule. Wie viel Stunden sein wir in der Schule?

529 I: Boar, mit Lernzeit? Bist du glaub ich auch so 10 Stunden in der Schule.

530 S: Ja, 10 Stunden in der Schule ist nicht schwer, aber diesen Nacken aufzuheben, so zu

531 sitzen, die Augen offen zu halten, weil die gehen manchmal zu, weil es manchmal

532 auch langweilig wird. Und dann, wenn ich zu Hause gehe, ich muss auch zu Hause

533 Ordnung halten. Zu meiner Hausarbeit.

534 I: Musst du helfen zuhause?

535 S: Mhm.

536 I: Klar, okay. Und ähm, Aja, genau.

537 S: Und einkaufen gehen! Und Müll weg werfen.

538 I: Das machst du auch noch? Da hast du ja eine große Aufgabe.

539 S: Oder, eigentlich auch die Möbel, diese Möbel eigentlich weg werfen. Zum Beispiel

540 die alten Möbel zuhause.

541 I: Aaah, okay.

542 S: Wir haben echt viel davon. Aber eigentlich ich bin nicht immer alleine. Ich alleine

543 arbeite nie. Zum Beispiel mein Großschwester kommt immer zu Hilfe. Die, die immer

544 so in die Schule kommt. Sie wissen eh.

545 I: Ja ja, ich weiß. Ich mag deine große Schwester.

546 S: Die ist immer nett.

547 I: Ja, find ich auch. Und wenn du dir mal hier so in der Schule überlegst mit deinen,

548 also du hast mir schon erzählt wie so die Lehrer zu dir sind, also nicht nur deine

549 Lehrer, sondern die anderen Lehrer auch. Wie ist denn das mit der Direktorin zum

550 Beispiel? Oder mit den anderen die hier arbeiten? Beispielsweise dem Herrn

551 Schulwart... Kommst du mit denen gut zurecht?

552 S: Ja.

553 I: Ja?

554 S: Mhm.

555 I: Und mit dem Herrn Schulwart, wie hieß der denn noch mit Nachnamen? Der macht

556 immer Späße mit dir. Findste das gut?

557 S: Ja ja ja! Ich versteh eh was der so damit gemeint hat.

558 I: Also du verstehst eh, dass er Spaß macht?

559 S: Ja.

560 I: Also du würdest sagen, wenn du so eine Zusammenfassung machen müsstest, von

561 den letzten vier Jahren hier in der Schule, was würdest da sagen?

562 S: Meinen Sie ganze Schuljahr zusammenfassen?

563 I: Ja, wie die letzten vier Jahre in der Schule waren? Ist ja bald vorbei? Was würdest

564 du für ein Fazit ziehen? Denk mal drüber nach.

565 S: Ah, sehr fein. Eigentlich immer diese leckere Essen, letztens gabs eine

566 Pizzalieferant. Eine Käsepizza.

567 I: Okay [lacht]

568 S: Ich hab Pizzaparty gemacht. Lasagne war es, mit Bolognese. Woar, das war echt

569 gut! Chicken Wings, Burgers, ich fühlte mich echt versorgt
570 I: Also du würdest sagen, in den letzten 4 Jahren hast du echt leckeres Essen
571 bekommen? [lacht]
572 S: Ja! [lacht]
573 I: Und wie bist du so mit deinen Lehrern und Mitschülern und das was du gelernt hast
574 Hier
575 S: Na, gut!
576 I: Gut.
577 S: Weil die Lehrer und Lehrerinnen haben immer mir erklärt, waren immer da und
578 hatten mich unterstützt. Und ich hatte auch Freunden die hatten mich auch unterstützt
579 wenn die Lehrerinnen kurz mal beschäftigt waren und gegangen sind haben sie mir
580 auch erklärt.
581 I: Also fühlst du dich gut auf deine Zukunft vorbereitet, ja?
582 S: Ja, ich bin sehr vorbereitet. Zum Beispiel ich kann auch ein Nebenjob machen wenn
583 ich will.
584 I: Ja, jetzt meinst du?
585 S: Ja, neben der Schule.
586 I: Okay, ist ja nicht mehr lang. Ja cool, siehst du! Hast du mir schon alle Fragen
587 beantwortet. War irgendwie komisch?
588 S: Nein.
589 I: Na dann vielen Dank!

