

«(Un-)auffälliges Verhalten» in inklusiven Lernräumen am Beispiel des Schulkonzepts PerLenWerk

Sonja Weidmann

Zusammenfassung

«Auffälliges Verhalten» bei Schüler:innen ist ein bekanntes Phänomen. Doch inwiefern ist «auffälliges Verhalten» sozial konstruiert? Und wie wird dieses Konstrukt in inklusiven schulischen Kontexten hergestellt? Im Rahmen eines qualitativen Dissertationsprojekts wird eine inklusive Gesamtschule in Marburg vorgestellt, die durch das Schulkonzept PerLenWerk normative Normalitätserwartungen erweitert hat: Hier wird der Rahmen, in welchem Schüler:innen «auffallen» können, verkleinert. Die räumliche Umgestaltung der Schule sowie individualisiertes und digitalisiertes Lernen für die Schüler:innen eröffnen einen inklusiven Raum, der eine Vielfalt an Verhaltens- und Interaktionsweisen zulässt.

Résumé

Les difficultés de comportement chez les élèves sont un phénomène bien connu. Mais dans quelle mesure ces difficultés sont-elles socialement construites? Et comment cette construction se manifeste-t-elle dans des contextes scolaires inclusifs? Dans le cadre d'un projet de doctorat (recherche qualitative), une école inclusive de Marburg est présentée. Cette école a élargi ses normes et attentes en matière de normalité grâce au concept scolaire PerLenWerk: ici, le cadre dans lequel les élèves peuvent se faire remarquer par un comportement hors normes est réduit. La réorganisation spatiale de l'école, ainsi que l'apprentissage individualisé et numérisé pour les élèves, ouvrent un espace inclusif qui permet une diversité de manières de se comporter et d'interagir.

Keywords: Schulentwicklung, inklusiver Unterricht, selbständiges Lernen, soziale Interaktion, Raumnutzung, Verhaltensauffälligkeit / développement scolaire, enseignement inclusif, auto-enseignement, interaction sociale, utilisation de l'espace, trouble du comportement

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2024-08-03>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 30, 08/2024



Verhaltensauffälligkeit als soziales Konstrukt

Werden Lehrkräfte auf Verhaltensauffälligkeiten in ihrer Klasse angesprochen, so ist die Reaktion unmittelbar und beinahe einhellig: hochgezogene Augenbrauen, ein wissendes Nicken, begleitet von einem frustrierten Seufzen: «Ja, verhaltensauffällige Kinder: Die haben wir hier!» «Verhaltensauffälligkeit» wird dabei häufig als Sammelbegriff verwendet, der ein weites Feld an Phänomenen von kindlichen und jugendlichen Verhaltensweisen abdeckt (Fröhlich-Gildhoff, 2018). Beim Versuch, diese Breite an Phänomenen zu «auffälligem Verhalten» fassbar zu machen, werden Schüler:innen Kategorien zugeordnet. Diese Kategorien umfassen zum Beispiel «Förderbedarf», vor allem im emotional-sozialen Bereich (Textor, 2007), «Behinderung» (Riegert, 2012; Schulz, 2011) und medizinisch-psychiatrische Diagnosen wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) (Gebhard, 2013). Bei einer kategorialen Einordnung wird der Begriff der Verhaltensauffälligkeit jedoch mehrfach reduziert: Einerseits wird das Phänomen damit ursächlich dem Kind oder Jugendlichen zugeordnet, das unter möglichen negativen Folgen dieser Fremdkategorisierung leidet und zum Beispiel Stigmatisierungen ausgesetzt sein kann (Pfahl, 2011). Andererseits werden die kategoriale Zuordnung und ihre Folgen selten kritisch reflektiert. Sobald eine Festlegung auf eine bestimmte Kategorie erfolgt ist, sei es in der Forschung, Diagnostik oder der pädagogischen Praxis, wird diese Kategorie reproduziert, also in ihrer Existenz wieder unhinterfragt angenommen und bestätigt. Zunehmend wird auffälliges Verhalten von Schüler:innen auch mit Störungen des Unterrichts assoziiert. Dadurch richtet sich die Forschung weg von den Schüler:innen hin zu den Lehrkräften oder

Unterrichtsdynamiken (Amrhein et al., 2022; Eckstein & Wettstein, 2024). Die erweiterte Perspektive auf den sozialen Kontext des Unterrichts und das Umfeld erlaubt es, «Verhaltensauffälligkeiten» als komplexes Phänomen wahrzunehmen. Dieses lässt sich selten auf nur eine Kategorie begrenzen und hängt darüber hinaus massgeblich von einem normativen Rahmen ab, der «auffällig» und «un-auffällig» trennt: Eine Lehrkraft mag beispielsweise einen gewissen Lärmpegel und motorische Unruhe im Klassenraum tolerieren. Dies kann sich jedoch schnell ändern, wenn der Kontext wechselt: ein neues Unterrichtsfach, eine neue Lehrkraft, der Wechsel auf die weiterführende Schule. Eine spezifische Umgebung kreiert auch spezifische Normalitätserwartungen an Schüler:innen: Der Sportunterricht fordert beispielsweise ein hohes motorisches Aktivitätslevel ein, welches in der Pauseneinheit in bestimmten räumlichen Umgebungen wie dem Pausenhof toleriert und während der Unterrichtseinheit im Klassenraum missbilligt und meist normativ eingeschränkt wird.

Der räumliche und soziale Kontext in Schulen formt die Normalitätserwartungen, welche an Schüler:innen gestellt werden.

Verhaltensauffälligkeit und inklusive Lernräume

«Inklusive Räume» bezeichnet einerseits die Gestaltung von Lokalitäten, die eine Teilhabe niederschwellig und flexibel ermöglichen, beispielsweise unterschiedliche schulische Räumlichkeiten und deren Nutzen für inklusives Lernen (Kricke & Schneider, 2020). Im weiteren Sinne stellen inklusive Räume auch abstrakte Möglichkeitsräume her, in denen inklusive Prozesse und soziale Interaktionen stattfinden können (Buchner et al., 2016). Ein inklusiver Raum wird dann unter anderem durch Erwartungen an «Normalität» konstituiert, der Handlungsoptionen für Teilnehmende erweitert. Wenn spezifische Erwartungen an «normales Verhalten» erweitert und normative Praxen wie beispielsweise Massregelungen gelockert werden, entsteht ein inklusiver Lernraum. Eine Lehrkraft kann beispielsweise Verhaltensregeln für einen Klassenraum aufstellen, die an tatsächlichen Bedarfen der Schüler:innen orientiert sind und diese Regeln situativ gemeinsam mit den Schüler:innen aushandeln. So werden Erwartungen an «normales Verhalten» sowohl für Lehrkräfte als auch Schüler:innen transparent. Über den Beitrag von Normativität und Normalitätserwartungen zu Inklusion und inklusiven Räumen wird erst seit kurzer Zeit geforscht und publiziert (Ivanova, 2019; Laubner, 2023). Gängige Begriffsbestimmungen und Debatten über Inklusion beziehen sich vorrangig auf die Teilhabe an der sozialen Praxis des Unterrichts, das heisst, wem und in welcher Form diese Teilhabe gewährt wird (Löser & Werning, 2015). Im Inklusionsdiskurs wird sowohl mit dichotomen Kategorien wie «Förderschüler:in» und «Regelschüler:in» gearbeitet, als auch der Begriff der Heterogenität als nicht-kategoriale Beschreibung einer vielfältigen Schüler:innenschaft verwendet (ebd.). In welcher Wechselwirkung Heterogenität und eine Konstruktion von Normalität oder Erwartungen an Normalität im Schulkontext stehen, wird jedoch allein unter Verwendung des Inklusionsbegriffs noch nicht klar. In Bezug zu «Verhaltensauffälligkeiten» heisst das zum Beispiel, Normalitätserwartungen an das Verhalten von – oder in der Interaktion mit – Schüler:innen so zu modifizieren, dass bestimmte Verhaltensweisen oder Interaktionsmuster, die zuvor in einem spezifischen Kontext als «auffällig» bewertet wurden, nun in einen Rahmen von toleriertem oder sogar akzeptiertem Verhalten fallen können. Hervorzuheben ist dabei, dass Normalitätserwartungen keine unveränderbare, feste Grösse sind. Im Gegenteil, sie sind ausserordentlich fluide und von spezifischen Personen, Kontexten und Diskursen abhängig. Normalitätserwartungen werden selten einseitig von einer Instanz oder einem Akteur aufgestellt. Gerade in Bezug auf inklusive Räume finden andauernde und komplexe Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Akteur:innen statt (Trescher & Hauck, 2020). Inklusion erhebt den Anspruch, eine Vielzahl an unterschiedlichen und individuellen Bedarfen und «Normalitäten» zu berücksichtigen, die nicht immer miteinander vereinbar sind oder sich zum Teil sogar widersprechen: wie zum Beispiel der Bewegungsdrang der einen Schülerin, während ein anderer Schüler eine möglichst ruhige Lernumgebung einfordert.

Aufbau und Ziel des Dissertationsprojekts

Diese komplexen Aushandlungsprozesse werden unter anderem im Rahmen meines Dissertationsprojekts zu «auffälligem Verhalten» bei Kindern und Jugendlichen unter einer intersektionalen Perspektive untersucht. Betrachtet werden weitere Kategorien wie beispielsweise Gender, sozio-ökonomischer Status und Migrationshintergrund sowie Schnittpunkte mit den bereits genannten Kategorien «Förderbedarf», «Behinderung» und «medizinisch-psychiatrische Diagnosen». Normative Normalitätserwartungen sind ein wichtiger Bestandteil des Phänomens der «Verhaltensauffälligkeit», und werden durch die Analyse der erhobenen Daten im Dissertationsprojekt herausgearbeitet. Methodisch geschieht dies durch ethnografische teilnehmende Beobachtungen an drei Schulen mit unterschiedlichen inklusiven Konzepten (je Schule 32 Beobachtungsstunden) und Interviews mit den Lehrkräften dieser Schulen, die mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2013) ausgewertet werden. Der rekonstruktive Forschungsansatz erlaubt, ohne vorangehende Kategorisierung von Schüler:innen, «Verhaltensauffälligkeit» als komplexes, sich in der Handlungspraxis vollziehendes, sozial und kontextuell bedingtes Phänomen in den Vordergrund zu rücken. Der vorliegende Artikel stellt erste Ergebnisse aus der Erhebung an einer Gesamtschule vor, deren inklusives Konzept eine umfassende räumliche Neugestaltung und einen Fokus auf individualisiertes Lernen beinhaltet.

Schule neu gestaltet nach dem PerLenWerk-Konzept

Inklusives Lernen hat an der Richtsberg-Schule in Marburg lange Tradition: Seit dem Jahr 1991 nimmt die Gesamtschule Kinder und Jugendliche aus verschiedensten Förderschwerpunkten sowie Schüler:innen mit präventiven Maßnahmen im sozial-emotionalen Bereich auf. Im Rahmen des Konzeptes *PerLenWerk* (Personalisierte Lernumgebung mit Werkstätten) wurde innerhalb der letzten acht Jahre nicht nur das Lernen individualisiert und digitalisiert. Es wurden auch grosse Teile des Schulgebäudes baulich umgestaltet und umfunktioniert: Die Kinder und Jugendlichen von Jahrgangsstufe 5 bis 8 werden nicht mehr in Klassen(-räumen) unterrichtet, sondern nutzen gemeinsam grosse Lernräume, die funktionell oder einem Fächerbereich zugeordnet sind. Lehrkräfte werden «Lernbegleitungen» genannt und fungieren meist als individuelle Ansprechpersonen für Schüler:innen. Die Schüler:innen werden jeweils in altersgemischten Lerngruppen von einer Lernbegleitung betreut. Zentral für ein individualisiertes Lernen ist die digitale Ausstattung: Alle Schüler:innen verwenden ein persönliches Tablet, über das recherchiert, kommuniziert und gearbeitet wird. Die Schüler:innen besprechen mit ihrer Lernbegleitung individuelle Lernziele für einen bestimmten Zeitraum und erarbeiten diese Lernziele dann zum Teil selbstständig, zum Teil mit Unterstützung der Lernbegleitung. Als Gast im *PerLenWerk* fällt zuallererst auf, wie viel Bewegung im Schulalltag herrscht.

Der Gong ertönt: Kinder und Jugendliche setzen sich in Bewegung, einige warten vor kleinen Räumen, in denen Fachunterricht in wählbaren Projektwerkstätten stattfindet. Andere schlendern zielstrebig allein oder in kleinen Gruppen zu einer der Lernlandschaften, in denen sich bereits etwa zwanzig Schüler:innen aufhalten. Eine Lernbegleitung steht an einem langen, erhöhten Tisch im hinteren Raumdrittel und tippt auf einem Tablet herum. Daneben eine Schülerin, die der Lernbegleitung fragend über die Schulter blickt und ab und zu nickt. Die Neuankömmlinge verteilen sich im weitläufigen Raum. (Auszug aus Beobachtungsprotokoll vom 21.06.2022)

Jede Lernlandschaft entstand aus ursprünglich drei Klassenzimmern, deren Trennwände herausgerissen wurden. Bunte Teppichbodenbeläge dämpfen die Geräusche, einige Schüler:innen sitzen oder liegen auf dem Boden und auf Sitzsäcken. Sie arbeiten an ihren Tablets. Der Raum ist unterteilt durch zahlreiche gepolsterte Sitzecken mit zum Teil hohen Rückenlehnen, die den Raum abtrennen und vor Einblicken und Geräuschen schützen. Das Mobiliar ist in jeder Lernlandschaft etwas anders gestaltet. So wechseln sich grosse, offene Bereiche mit geschützten Sitzecken sowie unterschiedlich hohe Tische mit Bestuhlung ab.

Eine Gruppe von etwa zehn Schüler:innen sitzt in einer der Sitzecken. Die Schüler:innen kichern, reichen ihre Tablets gegenseitig herum. Der Geräuschpegel im Raum geht hauptsächlich von dieser Sitzecke aus, auch wenn sich in den

meisten Gruppen Kinder und Jugendliche unterhalten. Ein Schüler liegt auf der Bank der Sitzecke, den Kopf nach unten, die Füsse nach oben gegen die Rückenlehne gestreckt und betrachtet kopfüber die Aktivitäten im Raum. Nach etwa zwanzig Minuten löst sich die Gruppe auf, zwei Schülerinnen bleiben sitzen und arbeiten konzentriert an ihren Tablets. Die anderen holen ihre Schuhe aus dem Regal neben der Türe und verlassen den Raum. (Auszug aus Beobachtungsprotokoll vom 27.06.2022)

Auch in den Vorräumen der Lernlandschaften und in Nischen in den Korridoren befinden sich Sitzecken oder Tische mit Bänken, an denen Schüler:innen unterschiedlichen Alters allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen sitzen. Die Kinder und Jugendlichen tragen Ausweise in verschiedenen Farben um den Hals. Die Farben bestimmen jeweils den Grad an Bewegungsfreiheit der Schüler:innen: Gelbe Ausweise bedeuten freie Aufenthaltswahl während der Lernphasen in den Stockwerken des *PerLenWerkes*, Schüler:innen mit weissen Ausweisen müssen einige Einschränkungen respektieren. Schüler:innen mit blauen Ausweisen sind in ihrer Mobilität auf bestimmte Räume beschränkt: Sie dürfen sich in den Lernateliers, in denen jede:r Schüler:in einen persönlichen Arbeitsplatz hat, und während der Lernphasen nur zusammen mit einer Lernbegleitung oder mit deren Erlaubnis in anderen Räumen oder Fluren aufhalten. Alle neu eingeschul-ten Fünftklässler:innen beginnen mit einem blauen Ausweis. Nach transparenten Kriterien (u.a. der Selbsteinschätzung, inwiefern das eigenständige Lernen für den:die Schüler:in funktioniert) kann die Farbe des Ausweises gewechselt werden, was dann mit mehr Mobilitätsprivilegien einhergeht.

Bedingungen inklusiver Räume im schulischen Kontext

Das *PerLenWerk*-Konzept beinhaltet für die meisten Schüler:innen eine freie Platzwahl, die Möglichkeit von Gesprächsinteraktionen zwischen Schüler:innen und den Wechsel von Sitzpositionen oder Räumen während der Lernphasen: So fallen motorische Aktivität und Austausch oder Kichern mit Sitznachbarn nur noch im Extremfall auf. Solches Verhalten wird sogar zur neuen Normalitätserwartung. In abgetrennten Lernnischen, die vor Einblicken der Lehrkräfte geschützt sind, wird das Verhalten der Schüler:innen weder von einer Lehrkraft aktiv beobachtet noch bewertet. Schüler:innen haben die Wahl zwischen einem Lernraum, in dem konzentrierte Stillarbeit möglich ist, oder einem Raum, in dem sie sich mit anderen Schüler:innen über lernbezogene Inhalte oder private Themen austauschen können. Durch eine alternative räumliche Lernumgebung und durch erweiterte Normalitätserwartungen an Verhaltensweisen und reduzierte normative Kontrolle werden die Möglichkeiten und Freiräume der Schüler:innen erweitert. Dies ist sicherlich nicht unbegrenzt; es wird über das Ausweis-System versucht, einige dieser Beschränkungen transparent zu vermitteln. Das Ausweissystem generiert zwar eine eigene, schulinterne Form von Kategorisierung der Schüler:innen, was durchaus kritisch diskutiert werden kann - allerdings ist die Art der Kategorisierung transparent, flexibel und nicht auf eine Person oder deren Merkmale festgeschrieben. Zudem ist der im *PerLenWerk*-Konzept implizierte grössere Handlungs- und Entscheidungsspielraum ambivalent: Ein grösserer Freiraum kann auch zu Überforderung führen und Herausforderungen auf das Individuum verlagern. Wenn Kontrollen und Vorgaben reduziert werden, wird unweigerlich mehr Eigenverantwortung der Schüler:innen für das Lernen eingefordert.

Eine alternative räumliche Lernumgebung und erweiterte Normalitätserwartungen an Verhaltensweisen vergrössern die Möglichkeiten und Freiräume der Schüler:innen.

Insgesamt zeigt das Konzept *PerLenWerk*, dass die räumliche Gestaltung einer Lernumgebung mit erweiterten Normalitätserwartungen eng verschränkt sein kann: Beides trägt dazu bei, einen inklusiven Raum zu schaffen, in dem grössere Handlungsspielräume für einzelne Schüler:innen oder in sozialen Interaktionen miteinander existieren. Sanktionen durch Exklusion aus der Lernumgebung (z. B. vor die Türe schicken) werden selten praktiziert, denn die räumliche Gestaltung und die erweiterten Normalitätserwartungen im *PerLenWerk*-Konzept verkleinern den Rahmen, in dem Schüler:innen überhaupt «auffallen» können. Es entsteht ein inklusiver Raum, in dem vielfältige Verhaltens- und Interaktionsweisen möglich sind, welche toleriert und akzeptiert werden.



Sonja Weidmann
B. A., M. Sc.
Promovierende
Philipps-Universität Marburg
sonja.weidmann@uni-marburg.de

Literatur

- Amrhein, B., Badstieber, B. & Schroeder, R. (2022). Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht. Perspektiven für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 263–271). Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl.). Springer.
- Buchner, T., Grubich, R., Fleischanderl, U., Nösterer-Scheiner, S. & Koenig, O. (2016). Inclusive Spaces. SchülerInnen erforschen die sozialen Räume an ihren Schulen. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 159–171). Klinkhardt.
- Eckstein, B. & Wettstein, A. (2024). Zur Qualität pädagogischer Interaktionen im Unterricht: Eine neuartige theoretische Konzeptualisierung und eine innovative 2*3*3-Systematik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30 (3), 2–9. <https://doi.org/10.57161/z2024-03-01>
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. Kohlhammer.
- Gebhard, S. (2013). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. In A. Castello (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten in Schule und Kita. Klinische Psychologie für die pädagogische Praxis* (S. 158–178). Kohlhammer.
- Ivanova, M. (2019). Inklusive Pädagogik zwischen Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen und Sicherstellung pädagogischer Normativitätsbestrebungen. In E. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I* (S. 32–39). Klinkhardt.
- Kricke, M. & Schneider, J. (2020). Raum für inklusive Lernsettings. *Pädagogik* 20 (6), 20–23. <https://doi.org/10.3262/PAED2006020>
- Laubner, M. (2023). *Differenzierungen, Normalität und Positionierungen. Analysen studentischer Äußerungen über Inklusion und Schüler*innen*. Kumulative Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft* 26 (2), 17–24. <https://doi.org/10.25656/01:11567>
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Transcript.
- Riegert, J. (2012). *Sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt «Geistige Entwicklung»*. Dissertationsschrift. Humboldt-Universität zu Berlin.

Schulz, G. (2011). *Lehrer und ihre auffälligen Schüler. Eine qualitative Studie zu Verhaltensauffälligkeiten an Förderschulen.* Lebenshilfe-Verlag.

Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit «schwierigen» Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen.* Klinkhardt.

Trescher, H. & Hauck, T. (2020). *Inklusion im kommunalen Raum.* Transcript.