

Zur Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion in Theorie und (schulischer) Praxis

Juliana Gras

Abstract: Vor dem Hintergrund antidemokratischer und rechtspopulistischer Entwicklungen wird an Lehrpersonen verstärkt der Auftrag der Demokratiebildung bzw. -pädagogik herangetragen. Parallel dazu ist die Umsetzung schulischer Inklusion verpflichtender Auftrag für Schulen. Der Schnittstelle beider Handlungsfelder nimmt sich der vorliegende Beitrag an. Er zeigt auf, wie die im Diskurs verhandelte (vermeintlich) synergetische Verbindung der Handlungsfelder von Demokratie(pädagogik) und Inklusion, in der schulischen Praxis unter Einbezug einer empirischen Studie am Beispiel des Klassenrats, nur bedingt einzulösen vermag, was sie verspricht. Es werden Brechungsmomente evident und strukturelle Bedingungen in einem von Machthierarchien geprägten System einer in dieser Perspektive im Kern undemokratischen Institution diskutiert.

Stichwörter: Demokratiepädagogik, Inklusion, Partizipation, Exklusion, Macht, Hierarchie, Schule

Zitation: Gras, J. (2024): Zur Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion in Theorie und (schulischer) Praxis. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(2), 114-131. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/762>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	115
1. Theoretischer Hintergrund.....	115
1.1 Einbettung des Klassenrats in den Demokratiepädagogik- und Inklusionsdiskurs	115
1.2 Zur (theoretischen) Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion im Diskurs ..	116
1.3 Forschungsstand.....	118
2. Zur Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion in der Praxis – Oder: Zum Klassenrat im Kontext schulischer Inklusion in der Praxis	118
3. Einbettung und Diskussion der Ergebnisse.....	123
4. Fazit.....	125
Literatur	126
Kontakt	131

Einleitung

Vor dem Hintergrund zunehmend antidemokratischer und rechtspopulistischer Entwicklungen (Hinz et al., 2023) und einem in der aktuellen Mitte-Studie herausgestellten Rechtsdruck (Zick et al., 2023) wird an Lehrpersonen verstärkt der Auftrag herangetragen, Demokratiebildung bzw. -pädagogik in Schule voranzubringen (KMK, 2018; MKJS BW, 2019). Parallel dazu stellt die Umsetzung von Inklusion im schulischen Kontext nach wie vor eine rechtliche Verpflichtung dar (UNESCO, 2009). In einer bildungspolitischen Perspektive geht damit der Auftrag eines gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für Lehrpersonen einher. Hieran wird im vorliegenden Beitrag und der in Exzerpten vorgestellten Studie angeknüpft. Während im (theoretischen) Diskurs die Verbindung von Demokratiebildung bzw. -pädagogik und Inklusion vor allem als sich wechselseitig befruchtende, sich positiv beeinflussende Diskurs- und Handlungsfelder verhandelt und deren gemeinsame Schnittmengen herausgestellt werden (z. B. Gerdes et al., 2015), bleibt die Verbindung und deren Umsetzung in der schulischen Praxis bis dato weitgehend unbeleuchtet. Hieran schließt der Beitrag an, indem er am Beispiel des demokratiepädagogischen Formats des Klassenrats der Frage nachgeht, inwiefern sich die im theoretischen Diskurs verhandelten synergetischen Momente wechselseitiger positiver Beeinflussung empirisch in der schulischen Praxis spiegeln. Der Klassenrat bietet sich hierfür im Besonderen an, da er – wenngleich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – sowohl im Demokratiepädagogik- als auch Inklusionsdiskurs aufgegriffen und als Baustein der jeweiligen Pädagogik diskutiert wird.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Einbettung des Klassenrats in den Demokratiepädagogik- und Inklusionsdiskurs

Die Bereitstellung von Partizipationsräumen stellt ein zentrales Merkmal demokratiepädagogischer Formate bzw. der Demokratiepädagogik dar. Wird hier auf den Begriff Demokratiepädagogik rekurriert, so wird er in Orientierung an Fauser (2011) als Sammel- und Dachbegriff für sämtliche Formen, Konzepte und Initiativen zum Erwerb demokratischer Kompetenz verstanden. Der Klassenrat gilt als ein, wenn nicht gar das basisdemokratische Format der Demokratiepädagogik (DeGeDe, 2015). In programmatischer Perspektive dient er der Umsetzung gelebter Demokratie in der Schule, in dessen Rahmen Lehrpersonen und Schüler*innen auf Augenhöhe an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten (Kaletsch et al., 2019). Alle Beteiligten besitzen in einer konzeptionellen und idealtypischen Perspektive dieselben Rechte und können ihre Anliegen gleichberechtigt einbringen, sprich ohne Hierarchie- oder Machtabhängigkeiten. Eingebettet in eine demokratische Unterrichts- und Schulkultur wird der Klassenrat auch als Herzstück demokratiepädagogischer Bemühungen betrachtet (Kahn & Huffmann, 2016). Zudem wird ihm zugeschrieben, Initialzündung für die Entwicklung und Etablierung repräsentativer Partizipationskonzepte sein zu können, von wo aus im Idealfall Demokratielernen seine Wirkung bis hinein in die Bürger*innengesellschaft entfaltet (Billis & Heinrich, 2016; Edelstein, 2010; Student & Portmann, 2007).

Im Inklusionsdiskurs wiederum wird der Klassenrat häufig als ein Baustein einer inklusiven Didaktik thematisiert (z. B. Reich, 2014). Als ein Element eines inklusiven Unterrichts wird dessen Funktion im Rahmen des organisationspädagogischen Classroom Managements herausgehoben (Munser-Kiefer et al., 2021). Verortet auf Klassen- bzw. Lerngruppenebene sollen durch ihn Partizipation und Demokratieerleben gefördert und insbesondere das

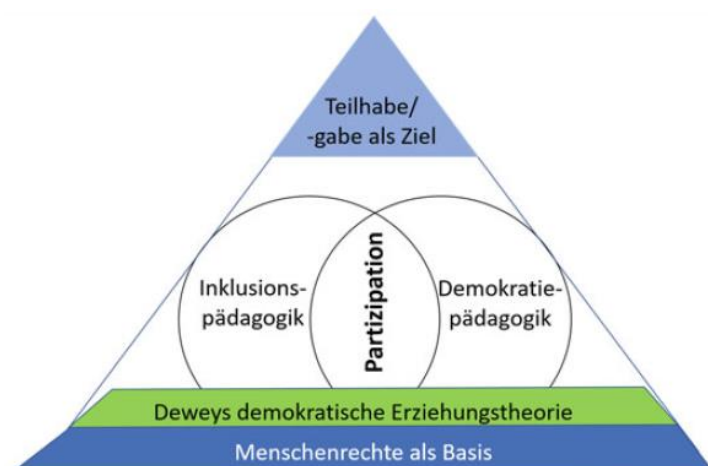
Miteinander in der Klassen- und Schulgemeinschaft gestärkt werden (Stähling & Wenders, 2015). Während im demokratiepädagogischen Diskurs der Klassenrat stärker als Ort (basis-)demokratischen Aushandelns und als Format gemeinsamer Selbstregulation betrachtet wird (Blank, 2013; Blum & Blum, 2023), wird im Zusammenhang inklusiven Unterrichts bzw. inklusiver Schulen und Schulentwicklung der Klassenrat häufig als Instrument der partizipativen Konfliktlösung in inklusiven Settings markiert. Er soll dazu dienen, grundlegende inklusive Haltungen zu vermitteln (Textor, 2015, S. 139). Wocken spricht dem Klassenrat einen „inklusive Mehrwert“ (Wocken, 2017, S. 154) zu, indem im Klassenrat die Kinderrechte umgesetzt und gelebt werden und so zur a) Sensibilisierung für Diversity, b) Sensibilisierung für Diskriminierung und c) Zusicherung von Gleichheit, Partizipation und Zugehörigkeit beigetragen wird (Wocken, 2017). Ihm wird zugeschrieben, das Miteinander in (inklusive) Klassen bzw. Lerngruppen zu fördern und zum Aufbau der sozial-kommunikativen, moralischen, personalen und demokratischen Kompetenzen im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit eigenen Norm- und Wertvorstellungen beizutragen sowie gelebte Partizipation für alle Schüler*innen zu ermöglichen (Textor, 2015, S. 140). Ausgehend von der vorliegenden Literatur scheint der Klassenrat folglich ein demokratiepädagogisches Instrument zu sein, durch welches das demokratische Miteinander, die gemeinsame Problemlösung und auf diese Weise das gemeinsame Lernen aller Schüler*innen gefördert und eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung vorangetrieben werden kann. Hier deuten sich, skizziert am Beispiel des Formats des Klassenrats, die Verbindungen und Schnittmengen an, die im theoretischen Diskurs zwischen Demokratiepädagogik und Inklusion(spädagogik) verhandelt werden.

1.2 Zur (theoretischen) Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion im Diskurs

Im theoretischen Diskurs wird die Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion vor allem in deren gemeinsamen Schnittflächen ihrer gesetzlichen und theoretischen Grundlage, der übergeordneten Zielperspektive sowie dem Kernelement der Partizipation betrachtet (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1

Schnittflächen und Verbindungen von Demokratiepädagogik und Inklusionspädagogik



Erläuterung Abb. 1: Übernommen von Gras, 2023a, S. 246.

Grundlegend sowohl für den Demokratiepädagogik- als auch den Inklusionspädagogik-Diskurs sind die Menschenrechte, die wiederum die Grundlage der Kinderrechte darstellen. Sie dienen als gesetzlich verankerte Gestaltungsnormen und stellen den normativen Referenzrahmen für das gesellschaftliche Miteinander und die Umsetzung von Demokratie und Inklusion dar, die durch pädagogisches Handeln kontinuierlich erneuert und verwirklicht wird bzw. werden sollten (Fauser, 2011; Gummich & Hinz, 2017; Kruschel, 2017). Deweys Demokratieverständnis, das für beide Diskurse grundlegend ist, schließt unmittelbar hieran an (Dewey, 1916). Indem Dewey Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und primär als Lebensform konzeptualisiert, geht er weniger von einem Verständnis von Demokratie als einem Zustand als vielmehr einer bestimmten Qualität zwischenmenschlicher Erfahrungen aus. Er betont die Kooperation trotz oder besser in aller Unterschiedlichkeit. In beiden Diskursen wird entsprechend das Miteinander der Verschiedenen und die Bewältigung von Verschiedenheit in der gelebten Einheit betont (Wocken, 2014, S. 30), mit dem Ziel der Teilhabe/ -gabe aller Menschen in demokratischen Strukturen (DeGeDe, 2020; Thorweger, 2018). Sowohl Vertreter*innen der Demokratiepädagogik als auch inklusiver Bestrebungen wie Reich (2014) fordern entsprechend übereinstimmend die Förderung demokratischer Werte durch die Gestaltung des Schullebens mittels Partizipation, Kooperation und Verantwortungsübernahme (Edelstein, 2008). In beiden Handlungsfeldern wird die Begegnung auf Augenhöhe als wesentlich proklamiert. Das Moment der Partizipation aller kann daher in einer theoretischen Perspektive als ein zentrales Bindeglied des ineinandergreifenden Gefüges von Demokratie(pädagogik) und Inklusion(spädagogik) betrachtet werden. Indem in demokratiepädagogischen Formaten konzeptionell-programmatisch die Menschen- und Kinderrechte umgesetzt und Partizipation gelebt wird bzw. gelebt werden soll – oder provokativ formuliert eben dieses „verheißen wird“ – wird zum Ziel von Inklusion beigetragen, eine gleichberechtigte Teilhabe an gemeinsamen Bildungsprozessen zu ermöglichen und Barrieren und Diskriminierung abzubauen (Köpfer et al., 2021). Demokratiepädagogische Bemühungen werden daher im theoretischen Diskurs vielfach einer inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung als zuträglich und synergetisch betrachtet und eine demokratisch orientierte Schule häufig einer inklusiven Schule gleichgesetzt (Gloe, & Eiperle 2019, S. 68; Reich, 2014, S. 104; Serke & Hövel, 2017). Umgekehrt kann Inklusion als Beitrag zur „Demokratisierung des Bildungswesens“ (Prenzel, 2018, S. 35) gedeutet werden. Dieser Diskurs schlägt sich in der aktuellen Konzeption der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (DeGeDe) zum Klassenrat nieder, die Inklusion und Diversity explizit mit aufnimmt und darlegt, wie sich der Klassenrat am „Gedanken der Inklusion und demokratischen Umgangsweisen“ (DeGeDe, 2015, S. 13) orientiert. Die Frage, inwiefern die skizzierten proklamierten Schnittmengen und die damit verbundenen (vermeintlichen) Synergieeffekte in der schulischen Praxis zum Tragen kommen und empirisch bestätigt werden können, bleibt vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes weitgehend offen.

1.3 Forschungsstand

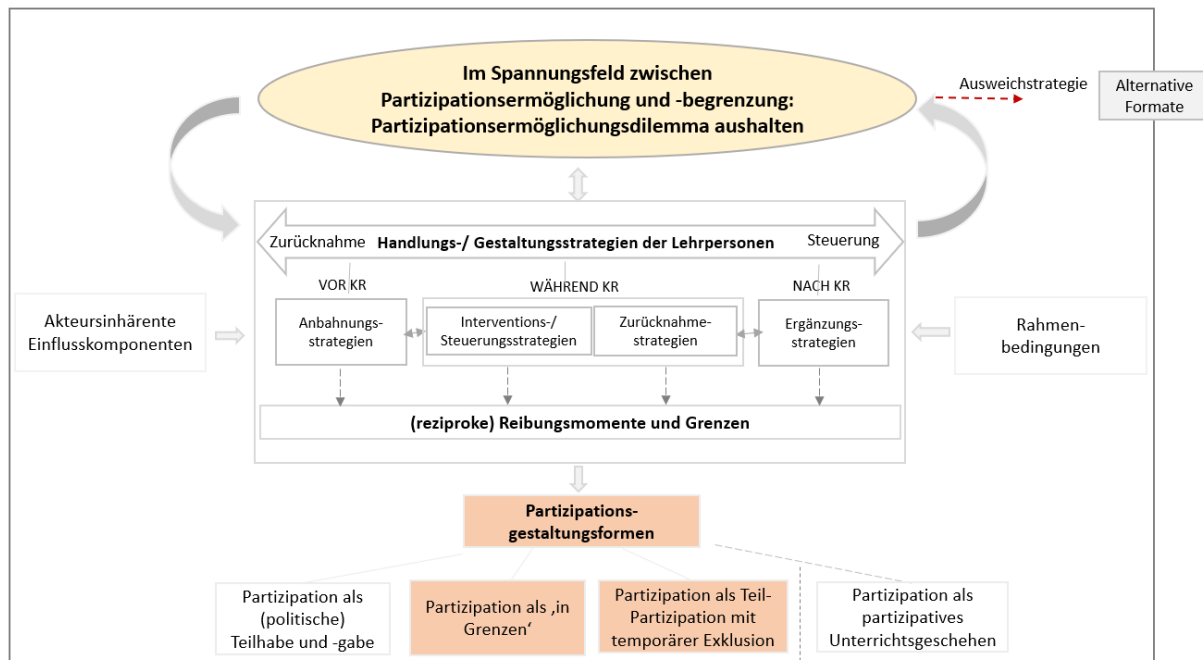
Wenngleich eine systematische, konsistente, den übergreifenden Forschungsdiskurs überblickende (Evaluations-)Forschung zur Demokratiepädagogik bisher kaum existent ist (Beutel, 2016), so finden sich doch vereinzelt Studien, welche spezifische Bereiche des Forschungsfeldes ausleuchten (siehe dazu Beutel et al., 2022). Der Klassenrat wiederum ist – im Gegensatz zum Gros sonstiger Formate, die bisher weitgehend unerforscht sind – ein demokratiepädagogisches Format, das in mehreren Studien untersucht wurde (z. B. Bauer, 2013; Boer, 2006; Budde & Weuster, 2017; Friedrichs, 2004; Kiper, 1997; Lötscher, 2015; Wyss & Loetscher, 2012). In der Zusammenschau der Studienergebnisse wird deutlich, dass im Klassenrat die Partizipation der Schüler*innen gefördert, die Selbstwirksamkeit gesteigert und positive Effekte auf das soziale Lernen sowie das Wohlbefinden der Schüler*innen erwirkt werden können. Zugleich jedoch verweisen die Ergebnisse auf Momente versteckter Disziplinierung, auf inkonsistente Partizipationsversprechen, auf die Problematik der Doppelrolle der Schüler*innen zwischen peerkultureller Lebenswelt und schulischer Ordnung, das Erleben von Macht und Ohnmacht seitens der Schüler*innen sowie eine trotz basisdemokratischer Ausrichtung weitgehend aufrecht erhaltene Lehrer*innen-Schüler*innen-Asymmetrie, bei der die Diskursmacht weitgehend bei der Lehrperson verbleibt. Damit liegen zwar (ambivalente) Forschungsergebnisse zum Format des Klassenrats vor, keine der Studien fokussiert jedoch den Klassenrat explizit im Kontext von Inklusion. Ein damit verbundener spezifischer Fokus auf die Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion ist folglich nur bedingt möglich. An dieses Desiderat schließt die im Folgenden vorgestellte Studie „Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion“ (Gras, 2023a) an, in welcher der Klassenrat im Kontext eines inklusiven Settings untersucht wurde und woraus einzelne Ergebnisse im Hinblick auf die (vermeintlich) synergetischen Erwartungen zur Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion, verstanden im bildungspolitisch-strukturellen Sinne als gemeinsames Lernen von Schüler*innen mit und ohne zugewiesenem Förderbedarf, vorgestellt werden.

2. Zur Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion in der Praxis – Oder: Zum Klassenrat im Kontext schulischer Inklusion in der Praxis

In methodologischer Orientierung an der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2005) wurde in der Studie danach gefragt, wie Lehrpersonen Partizipation im Klassenrat in inklusiven Settings gestalten. Hierzu wurden entlang eines theoretischen Samplings acht Beobachtungen, 17 problemzentrierte Lehrpersoneninterviews, drei Interviews mit Expert*innen sowie drei Gruppengespräche mit Schüler*innengruppen durchgeführt. Die Daten wurden mittels des dreistufigen Kodierprozesses nach Strauss und Corbin (1996) bzw. Corbin und Strauss (2015) ausgewertet. Auf diese Weise wurde entlang dem Kodierparadigma von Corbin und Strauss (1996), das als Heuristik diente, sukzessive ein multikomponentielles Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings herausgearbeitet, in dem intervenierende Bedingungen (akteursinhärente Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen), Handlungsstrategien der Lehrpersonen zur Gestaltung von Partizipation, Grenzen und Reibungsmomente sowie daraus erwirkte Partizipationsgestaltungsformen integriert sind. Nach einem groben Überblick über das in der folgenden Abbildung vereinfacht dargestellte Modell werden einzelne Teilergebnisse hieraus im Hinblick auf die Frage nach dem im theoretischen Diskurs verhandelten Hand-in-Hand von Demokratiepädagogik und Inklusion vorgestellt.

Abbildung 2

Vereinfachte Darstellung des Modells der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings



Erläuterung Abb. 2: In Orientierung an Gras, 2023a, S. 341.

Im Zentrum des Modells steht das Partizipationsermöglichungsdilemma, das Lehrpersonen noch mehr als in nicht-inkluisiven Settings auszuhalten haben und das sich für sie aus einem Spannungsfeld zwischen Partizipationsermöglichung und -begrenzung heraus eröffnet: Einerseits möchten die Lehrpersonen der Gruppe insgesamt und vor allem einzelnen Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf Partizipation ermöglichen, was zum Teil impliziert, dass basisdemokratische Prozesse, welche die gesamte Gruppe betreffen, eingeschränkt werden. Lehrpersonen sehen sich gerade aufgrund des inklusiven Settings in der Verantwortung stärker zu steuern, klarer zu strukturieren und einzelne Schüler*innen anzuleiten, um so die (vermeintlichen) Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Partizipation, im Sinne von Teilhabe und -gabe, für Einzelne möglich wird. Ein Großteil der Lehrpersonen agiert dabei weniger in der Rolle als gleichberechtigtes Mitglied als vielmehr als wissende*r Vermittler*in, der*die dafür Sorge trägt, Partizipation sicherzustellen und die schulische Ordnung aufrechtzuerhalten, indem dem (curricularen) Bildungsauftrag nachgekommen wird. Andererseits versuchen sie sich aufgrund der basisdemokratischen Konzeption im Klassenrat zurückzunehmen, möglichst nicht zu intervenieren oder steuernd eingreifen, sondern als gleichberechtigtes Mitglied wahrgenommen zu werden, um so eine konzeptionell angelegte, basisdemokratische Selbstbestimmung im Klassenrat zu ermöglichen, was sich hinsichtlich einzelner Schüler*innen und deren Partizipationsmöglichkeiten begrenzend auswirken kann.

Dieses Spannungsfeld und Dilemma, in dem sich Lehrpersonen bewegen wirkt sich unterschiedlich auf das Handeln der Lehrpersonen aus:

a) Bei einem Teil der Lehrpersonen führt dies unmittelbar zur *Ausweichstrategie*, indem sie Grenzen hinsichtlich der Durchführung des Klassenrats und der darin verankerten basisdemokratischen Schüler*innenpartizipation markieren. Sie sehen unter den gegebenen Bedingungen der Lerngruppe, den konzeptionellen Vorgaben und den systemischen Rahmenbedingungen eine „Überforderung“ der Schüler*innen und lösen sie insofern auf,

dass sie den Klassenrat als solchen nicht durchführen. Stattdessen greifen sie auf alternative, zum Teil selbst geschaffene Formate zurück. Diese Lehrpersonen suchen, im Unterschied zum anderen Teil der Lehrpersonen, keinen mittelnden Weg im Umgang mit dem Dilemma, indem sie bewusst unterschiedliche Gestaltungsstrategien einsetzen, um im Ideal der Konzeption basisdemokratische Partizipation allen Schüler*innen zu ermöglichen.

b) Im Umgang mit dem Partizipationsermöglichungsdilemma setzt der andere Teil der Lehrpersonen unterschiedliche *Handlungs- und Gestaltungsstrategien* ein, die auf einem Kontinuum zwischen Zurücknahme und Steuerung verortet werden können. Die Strategien können zeitlich in Strategien vor, während und nach der Durchführung des Klassenrats dimensionalisiert werden (Anbahnungs-, Interventions- und Steuerungsstrategien, Zurücknahme- und Ergänzungsstrategien). Dies können beispielsweise Visualisierungshilfen, der Einsatz von handlungsorientierten Elementen oder individuelle Vorbesprechungen sein. Unabhängig davon, welche Strategien Lehrpersonen einsetzen, auf alle Maßnahmen nehmen akteursinhärente Einflusskomponenten Einfluss (Haltung, Einstellung und Zielorientierung der Lehrperson) sowie auf institutionell-systemischer Ebene Rahmenbedingungen, die sich auf die Strategien zur Gestaltung von Partizipation auswirken (können). Ohne die Strategien im Detail auszuführen (siehe dazu ausführlich Gras 2023a), wird deutlich, dass die eingesetzten Gestaltungsstrategien die Lehrpersonen an (*reziproke*) *Reibungsmomente und Grenzen* stoßen lassen (können), die wiederum zurück auf das Spannungsfeld und das damit verbundene Partizipationsermöglichungsdilemma verweisen, was in der Abbildung anhand der geschwungenen Pfeile deutlich wird. Exemplarisch wird dies an der folgende Schilderung illustriert: Eine Lehrperson schildert, dass sie einzelne im Klassenrat besprochene Aspekte mit einem Kind mit zugewiesenem Förderbedarf nach dem Klassenrat besprechen würde. Allerdings gestalte sich dies schwierig, da hierfür kaum Zeit zur Verfügung stehe. Gleichzeitig könne und wolle sie aber auch das im Ideal basisdemokratische und selbstbestimmte Agieren der Gruppe im Klassenrat nicht stoppen, um individuell auf Verständnisschwierigkeiten ausführlich einzugehen. Die Lehrperson verweist zunächst auf ein System, das von einer engen zeitlichen Taktung gekennzeichnet ist. Weiter führt sie aus:

*Und dann muss ich einen Kompromiss machen manchmal und sagen „ja, gut, da muss sie jetzt durch. Das muss sie absitzen [Schülerin mit zugewiesenem Förderbedarf Geistige Entwicklung]“. Und will sogar noch, dass sie [mehrere Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf Geistige Entwicklung] nicht rausgehen.*

Es wird deutlich, wie sie die selbstbestimmte Durchführung des Klassenrats durch die Gruppe bzw. der Mehrheit der Gruppe gegenüber der Partizipation einzelner Schüler*innen als prioritär betrachtet und entsprechend machtvoll handelt, indem sie einzelne Schüler*innen zum „Absitzen“ verpflichtet, trotz dass diese, wie sich im weiteren Gesprächsverlauf zeigt, das Klassenzimmer gerne verlassen würden. Sie sieht sich in der alleinigen Verantwortung zu entscheiden, welche Priorität angemessen erscheint und hält damit am hierarchischen Prinzip und den bestehenden Machtstrukturen in Schule fest – entgegen dem Partizipationsprinzip der freiwilligen Teilnahme. Der Zusatz „reziprok“ im Sinne von wechselseitig und sich gegenseitig beeinflussend soll ebenso an einem Beispiel exemplarisch illustriert werden: Eine Lehrperson bereitet für den Klassenrat zahlreiche Visualisierungen für Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf Geistige Entwicklung vor. Auf diese Weise schafft sie die Grundlage dafür, dass die betreffenden Schüler*innen die grundsätzliche Möglichkeit haben, dem Austausch und der Diskussion von Themen im Klassenrat überhaupt folgen zu können. Damit geht einher, dass bestimmte inhaltlich-

thematische Aspekte vorab seitens der Lehrperson festgelegt und eben nicht basisdemokratisch seitens der Schüler*innen ausgehandelt werden, was für die Gruppe insgesamt möglicherweise größere selbstbestimmte Partizipationsräume eröffnen könnte. Reibungsmomente werden ferner an folgenden Ausführungen einer Lehrperson deutlich, die auf die Frage der interviewenden Person antwortete, inwiefern bei Abstimmungen in inklusiven Settings vorgegangen werden könne:

Da müsste man sich überlegen zum Beispiel, dass man z. B. sagt, also welche Möglichkeiten gibts überhaupt, dass wir nen Ausflug machen und dann muss ich natürlich als Lehrkraft schon automatisch, find ich, Dinge auswählen, wo natürlich auch die Kinder alle hin können. Da kann ich die Gruppe nicht selbst wählen lassen. Und dann muss ich das aber auch vorbereiten, dass die überhaupt abstimmen können. Das ist natürlich, wenn ich das Schüler entscheiden lass ohne dass ich da kucke/ da denke ich, da ziehen die Inklusionskinder den Kürzeren und dann ist für den Rest der Klasse oder es gibt ne Missstimmung, weils dann heißt, wir können alle nicht hingehen, weil die dann nicht mitkönnen. Das find ich ganz ganz problematisch.

Auf der Grundlage der vorliegenden Daten konnte herausgearbeitet werden, dass die Reibungsmomente vor allem in drei Momenten wurzeln: a) Sie sind in den institutionellen Rahmenbedingungen begründet, beispielsweise – um zwei Aspekte zu nennen – wenn zu wenig Zeit für die Nachbesprechung des Klassenrats mit einzelnen Schüler*innen gegeben ist oder in der Wahrnehmung der Lehrpersonen die 45-Minuten-Taktung kein Pausieren des Klassenrats ermöglicht; b) sie resultieren in der Wahrnehmung der Lehrpersonen aus den den Schüler*innen zugeschriebenen (Un-)Fähigkeiten und/oder c) sie erwachsen aus der eigenen professionellen (In-)Kompetenz, wie dies eine Lehrperson formuliert: „wir haben noch nicht die Methoden entwickelt“. Im Zusammenhang der von Lehrpersonen wahrgenommenen Reibungsmomente und Grenzen fällt auf, dass bei den Lehrpersonen ein deutlicher Fokus auf den (Un-)Fähigkeiten der Schüler*innen (mit zugewiesenem Förderbedarf) liegt und hierbei vor allem sprachlich-kommunikative sowie kognitive Fähigkeiten als Herausforderung für die Durchführung und Gestaltung von Partizipation im Klassenrat wahrgenommen werden, wie dies an folgender Formulierung einer Lehrperson deutlich wird:

Die, die sich sprachlich nicht äußern können, fallen so ein bisschen hinten runter und die anderen, die können natürlich das schon zum Ausdruck bringen.

Wie sich in der Aussage der Lehrperson bereits andeutet, resultieren aus den Strategien in Verbindung mit den Reibungsmomenten und wahrgenommenen Grenzen verschiedene *Partizipationsgestaltungsformen*, anhand derer sich das Spektrum möglicher Partizipationsräume für die Schüler*innen eröffnet: Sie reichen von (politischer) Teilhabe und -gabe im Sinne eines Teilnehmens und vor allem Einbringens bis hin zu temporärer Exklusion. Reichen die vorrangig individualisierenden Strategien der Lehrpersonen zur Ermöglichung von Partizipation nicht (mehr) aus, kann dies dazu führen, dass sie Partizipation für einzelne Schüler*innen als physisches Dabeisein umdeuten oder Nicht-Partizipation vor dem Hintergrund (scheinbar) bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse legitimieren. Lehrpersonen beschreiben dies – im O-Ton – „als gute Übung für das restliche Leben“ sowie als „Konfrontation mit der normalen Welt“; unabhängig davon, dass offenbleibt, was hier als „normale Welt“ gedeutet wird. Für die Schüler*innen wird in diesem Fall, entsprechend der Bezeichnung der erfahrenen Partizipationsgestaltungsform im Klassenrat, „Partizipation ‚in Grenzen‘“ möglich und für sie Partizipation als Dabeisein umgedeutet. Die

betreffenden Schüler*innen, was entlang der vorliegenden Daten ausnahmslos Schüler*innen mit einem zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf (Geistige Entwicklung, Sozial-emotionale Entwicklung) waren, werden damit von der Klassenratsgemeinschaft insofern ausgeschlossen, dass ihnen Partizipation im Sinne eines Teilnehmens und Einbringens nicht (mehr) möglich ist, wie dies anhand der folgenden exemplarischen Aussage einer Lehrperson deutlich wird:

Das heißt, dass ihnen dann an irgendeinem Punkt wird ihnen dann vorgegeben was sie tun sollen oder ja, bis zu welchem Punkt sie teilhaben können und dann ist es vorbei.

Ein demokratisches Miteinander und das Aushandeln einer gemeinsamen Problemlösung aller Beteiligten sind in diesem Fall nicht (mehr) gegeben. Stattdessen stellen die Lehrpersonen jenen Schüler*innen zum Teil klassenratsunabhängige Beschäftigungen zur Verfügung (z. B. Mandala ausmalen). Ein solches gruppenspezifisches differenziertes Partizipationsverständnis markieren Lehrpersonen vor allem in Abhängigkeit höherer Klassenstufen sowie gesteigerter thematischer Komplexität. Aus der Umdeutungspraxis von Partizipation resultieren in Konsequenz diskriminierende oder gar exkludierende Momente. So beispielsweise verließen in einem beobachteten Klassenrat die hier von den Lehrpersonen als sogenannten „Buskinder“ bezeichneten Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf Geistige Entwicklung zehn Minuten vor Ende der Schulstunde wortlos den Klassenrat, ohne dass die Mitschüler*innen davon Notiz nahmen und/oder sich verabschiedeten. Im Nachgang erzählten die Lehrpersonen, dass die Gruppe der Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf Geistige Entwicklung vom Bus abgeholt würde, weshalb sie den Klassenrat frühzeitig verlassen. Hierin spiegelt sich die Form der Teilpartizipation mit temporärer Exklusion. Die betreffenden Schüler*innen sind folglich von Abstimmungen oder Vereinbarungen, die in den letzten zehn Minuten des Klassenrats verhandelt oder besprochen werden, ausgeschlossen, was im vorliegenden Fall Normalität zu sein schien, da keine*r der Beteiligten sich darüber irritiert oder verwundert zeigte. Diese Form konnte auch im Zusammenhang von Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf Sozial-emotionale Entwicklung rekonstruiert werden, wenn diese aufgrund ihres Verhaltens zeitweise aus dem Klassenzimmer verwiesen werden. Die dargestellten exemplarischen Situationen verdeutlichen einerseits, wie Lehrpersonen entlang der Hierarchie- und Machtlogik einzelnen Schüler*innen die Teilnahme am Klassenrat zu- oder abschreiben, was vielfach in Abhängigkeit der Zuschreibung von Un-/Fähigkeiten der Schüler*innen erfolgt. Andererseits wird, wie vor allem im ersten Beispiel deutlich wird, ein systemisch-struktureller Ausschluss und eine damit verbundene Diskriminierung der betreffenden Personengruppe evident. In den Beobachtungsdaten spiegelt sich ein Normalitätsverständnis, das bezüglich der Partizipation von Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf Geistige Entwicklung, in Abhängigkeit der Klassenstufe, der inhaltlichen Komplexität sowie der kommunikativ-kognitiven (Un-)Fähigkeiten der Schüler*innen, ein Dabeisein oder gar Nicht-Partizipation legitimiert – oder wie dies folgende Aussage einer Lehrperson illustriert:

Also Vieles kriegen sie sicher mit. Das ist ja auch nicht so hochkompliziert. Und sie sitzen da mittendrin und es gibt bestimmt auch Dinge, die besprochen werden, wo sie nicht so recht kapierten, um was es geht. Aber ich denke, das ist halt so.

In der Zusammenschau der Ergebnisse zeigt sich, wie Lehrpersonen in Abhängigkeit des Komplexitätsgrades und einer wahrgenommenen Abweichung der kognitiven (Un-)Fähigkeiten Einzelner von den Normalitäts-Leistungserwartungen gegenüber dem Gros der

Lerngruppe Grenzsetzungen hinsichtlich ihrer Gestaltungsstrategien wahrnehmen. Die gemeinsame Aushandlung von Themen und gemeinschaftliche Problemlösung ist damit einzelnen Schüler*innen vorenthalten bzw. im Umkehrschluss einzelnen Schüler*innen verwehrt, was dem Gedanken eines demokratischen Miteinanders diametral entgegensteht. Auf diese Weise kann es zur Reproduktion und Verfestigung von Ungleichheiten kommen, zumal die betreffenden Schüler*innen im gegebenen Fall auch nicht mehr an den finalen Entscheidungen im Klassenrat teilnehmen und somit ihre Stimmen nicht vertreten sind. Hinzu kommt, dass in den beobachteten Klassenräten – mit Ausnahme eines Klassenrats – Abstimmungen entlang des Mehrheitsprinzips vorgenommen wurden, was den Anliegen der Minderheiten im Klassenrat möglicherweise nicht gerecht wird. Dies kristallisierte sich nicht nur anhand einzelner Fälle heraus, was letztlich als Resultat einer spezifischen Realisationspraxis gedeutet werden könnten, sondern in der Gesamtschau der erhobenen Daten, was auf dahinterliegende systemisch-institutionelle Bedingungen hindeutet, die sich erschwerend auf die Umsetzung von Partizipation in der schulischen Praxis, insbesondere auch im Zusammenhang von Schüler*innen mit zugewiesenen Förderbedarfen bzw. sprachlich-kommunikativen und/oder kognitiven Einschränkungen auswirken (können). Die Lehrpersonen danach befragt, inwiefern sich ihrer Meinung nach durch das inklusive Setting Chancen für die Partizipation *aller* Schüler*innen eröffnen, verweisen diese vor allem auf wahrgenommene positive Effekte im Bereich sozialen Lernens im Hinblick auf die Förderung von Empathie, Akzeptanz und Offenheit sowie die Verbesserung des Sozialklimas innerhalb der Klasse. Aspekte im Zusammenhang gelebter Demokratie wurden lediglich von einzelnen Lehrpersonen an Schulen mit über zehnjähriger inklusiver Praxis, darunter Schulpreisträgerschulen, aufgegriffen.

3. Einbettung und Diskussion der Ergebnisse

Wie entlang der Daten deutlich wird, nehmen Lehrpersonen insgesamt einzelne positive Wirkungen des inklusiven Settings in Bezug auf das soziale Lernen sowie das Klassenklima wahr (de Boer, 2006; Friedrichs, 2004), womit in Teilen die synergetischen Erwartungen von Demokratiepädagogik und Inklusion erfüllt scheinen. Zugleich zeichnen sich aber kritische Momente einer asymmetrischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowie der inszenierten Mitbestimmung oder Scheinpartizipation ab, womit an Befunde bisheriger Erkenntnisse zum Klassenrat angeknüpft werden kann (Budde, 2010; Budde & Weuster, 2017; Lötcher & Sperisen, 2016; Nell-Tuor & Haldimann, 2019). Wird nun ein Blick auf den „spezifischen“ Kontext des inklusiven Settings geworfen und die Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion in den Blick genommen, so wird deutlich, dass entgegen der programmatisch-konzeptionellen Zuschreibung einer synergetischen Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion sich entlang der vorliegenden Befunde Brechungsmomente eröffnen. Die Annahme und Erwartung einer durch die gemeinsame Schnittfläche der Partizipation, die Zielperspektive der Teilhabe und -gabe aller Schüler*innen sowie die menschenrechtlichen Grundpfeiler gegebenen gegenseitigen Fruchtbarmachung wird entlang der vorliegenden Daten nur bedingt eingelöst. Die Befunde verweisen darauf, dass demokratiepädagogische Formate nicht in einer Art Automatismus einen, wie es Wocken (2017, S. 154) formuliert, „inklusive Mehrwert“ bereitstellen und sich im Klassenrat die Kinderrechte manifestieren. Das strukturelle Moment des inklusiven Settings reicht nicht aus, um die in programmatischer Perspektive an den Klassenrat herangetragenen Erwartungen umzusetzen. Im Gegenteil, Lehrpersonen nehmen sich in inklusiven Settings nochmals stärker in ihrer Verantwortung und ihrer Rolle wahr, als Lehrperson und „Ermöglicher*in“ von Partizipation, die (vermeintlich) notwendigen

Voraussetzungen für Partizipation für Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf zu schaffen. Verbunden damit ist der Gedanke der Voraussetzungshaftigkeit, der wiederum mit dem Leistungsprinzip in Schule verknüpft werden kann, wonach Schüler*innen bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen und Leistungen zu erbringen habe, um entsprechende Abschlüsse zu erwerben, die entsprechend der Allokationsfunktion von Schule (Fend, 2008) wiederum Voraussetzung für den Zugang zu jeweiligen Positionen und Rollen in der Gesellschaft ermöglicht. Eingebettet in diesen Kontext stoßen die von Lehrpersonen eingesetzten Handlungsstrategien an (reziproke) Reibungsmomente und Grenzen, wodurch sich exkludierende, folgt man Deweys Demokratieverständnis (Dewey, 1927), ademokratische Momente für einzelne Schüler*innen, insbesondere jene mit zugewiesenem Förderbedarf eröffnen (können), die seitens der Lehrpersonen teils anhand der gesellschaftlichen Verhältnisse legitimiert werden; womit anknüpfend an den Disability-Diskurs Formen eines ableistischen Otherings evident werden (Amirpur, 2021; Campbell, 2009).

Das Moment der Exklusion in der Inklusion (im schulischen Kontext) ist dabei längst nicht neu (Brühl, 2017; Fritzsche, 2014; Kronauer, 2015) und letztlich können Inklusion und Exklusion – insbesondere in einer soziologischen Perspektive – nicht ohne einander gedacht werden (Luhmann, 1989). Auch Rabenstein (2016, S. 242) betont: „Angesichts erhöhter Diversität innerhalb der Lerngruppen inklusiven Unterrichts sind – empirisch – Beobachtungen von Exklusionen im inklusiven Unterricht zu erwarten.“ Entscheidend dabei erscheint jedoch, dass derzeit im Diskurs die Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion vielfach in einer programmatisch-normativen Perspektive verbleibt und mögliche ademokratische Momente weitgehend ausgeblendet werden. Vor dem Hintergrund des Anspruchs des Klassenrats, als einer „embryonic society“, in der Demokratie im Kleinen gelebt wird, geht damit die Gefahr einher, bei Schüler*innen ein Bild von Demokratie zu entwerfen, das unreflektiert Exklusion gegenüber bestimmten Personengruppen als Normalität entwirft und damit zur Reproduktion und Verfestigung dieser beiträgt. Lehrpersonen agieren in einer der schulischen Ordnung entsprechenden Leistungs-, Macht- und Selektionslogik, die im Zusammenhang der Umsetzung von Partizipation für sie ein in inklusiven Settings nochmals verstärktes Spannungsfeld zwischen einem anerkennend-wertschätzenden Umgang und einer grundsätzlich bestehenden Machtasymmetrie eröffnet (Bettmer, 2008; Reitz, 2015). Helsper (1996, 2001) greift dies ferner in den Antinomien pädagogischen Handeln auf, die entlang der vorliegenden Daten von Lehrpersonen in einem inklusiven Setting als deutlich potenziert wahrgenommen werden. Wichtig erscheint an dieser Stelle zu betonen, dass dies nicht als Defizitzuschreibung hinsichtlich der Kompetenzen der Lehrpersonen zu lesen ist. In kritischer Perspektive dokumentiert sich hierin vielmehr ein Bild von Schule als einem von Hierarchien und Machtmechanismen geprägten, in dieser Perspektive letztlich undemokratischen Ort, womit sich die Ergebnisse an verschiedene vorliegende Befunde anbinden lassen (ADS, 2013; Gomolla, 2011; Wellgraf, 2021; Zinsmeister, 2016).

4. Fazit

Vor dem Hintergrund der vorliegenden empirischen Befunde scheint Zurückhaltung und Vorsicht bezüglich der im theoretischen Diskurs verhandelten (vermeintlich) synergetischen Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion geboten zu sein. Entgegen einer derzeit stark positiv konnotierten programmatisch-normativen Perspektive auf demokratiepädagogische Formate im Zusammenhang von Inklusion scheinen in der praktischen Umsetzung in Schule exkludierende, diskriminierende und damit ademokratische, von Machthierarchien geprägte Momente durch. Es geht dabei nicht darum, ein Hand-in-Hand beider Handlungsfelder per se in Frage stellen zu wollen oder gar die gemeinsamen Schnittfelder verkennen zu wollen. Im Gegenteil, vielmehr möchte der Beitrag für einen inklusions- und diskriminierungssensiblen, praxisnahen und damit unweigerlich die systemisch-strukturellen Bedingungen in den Blick nehmenden Zugang sensibilisieren. Neben einer normativ-programmatischen Perspektive bedarf es umso dringlicher der Reflexion der im Kern macht-vollen und undemokratischen Institution Schule (Leonhardt et al., 2023). Erst ein solcher Blick vermag – und zwar auf der Grundlage demokratischer Werte und Haltungen, die das Schulleben insgesamt durchziehen (Gras, 2023b) – das Potenzial der Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion zur Entfaltung zu bringen, indem durch die offene und transparente Reflexion möglichst gemeinsam mit *allen* Beteiligten, inklusive der Schüler*innen, die bestehenden Brechungsmomente und Machthierarchien bearbeitbar werden und so Schritt für Schritt hin zu demokratischen bzw. demokratischeren Verhältnissen in Schule gelangt werden kann – und zwar möglichst in Richtung des von Hinz (2023) beschriebenen Zusammenhangs von demokratischer und inklusiver Bildung.

Literatur

- ADS (Antidiskriminierungsstelle des Bundes) (2013). *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich: Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.* https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Amirpur, D. (2021). „Vielleicht hätte mein Sohn dabei bleiben können“: Eine ethnographische Collage zu Othering auf behinderten Schulwegen. In A.-C. Schondelmayer, C. Riegel & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse.* (S. 149–168). Budrich.
- Bauer, A. (2013). „Erzähl doch mal vom Klassenrat!“ *Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peer.* Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Bettmer, F. (2008). Partizipation. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch.* (S. 213–221). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beutel, W., Gloe, M. & Marx, A. (2022). Empirische Forschung und Demokratiepädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik.* (S. 205–232). Wochenschau.
- Billis, J. & Heinrich, D. (2016). *Kinder beteiligen! Anregungen zur Umsetzung von Partizipation in offenen Ganztagschulen des Primarbereichs. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 12(31).* https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/Datien/Broschueren_Ganztag_NRW/GanzTag_Band31_Partizipation_OGS_Web.pdf
- Blank, J. (2013). Der demokratiepädagogische Klassenrat. In B. Hartnuß, R. Hugenroth & T. Kegel (Hrsg.), *Schule der Bürgergesellschaft - Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schule.* (S. 281–289). Wochenschau.
- Blum, E. & Blum, H.-J. (2023). *Der Klassenrat: Ziele - Vorteile - Organisation: Mit Extra-Kapitel für den digitalen Klassenrat.* Verlag an der Ruhr.
- Boer, H. de. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung - Kooperation - Imagepflege.* Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage.
- Brühl, T. (2017). Exklusion durch Inklusion. In M. Albert, N. Deitelhoff & G. Hellmann (Hrsg.), *Ordnung und Regieren in der Weltgesellschaft.* (S. 129–156). Vieweg.
- Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung!? Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik, 56(3), 384-402.* https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7153/pdf/ZfPaed_3_2010_Budde_Inszenierte_Mitbestimmung.pdf
- Budde, J. & Weuster, N. (2017). Class Council Between Democracy and Character Education. *JESSE - Journal of social science education, 16(3), 52–61.* <https://doi.org/10.4119/jsse-842>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism. The production of disability and abledness.* Palgrave Macmillan.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* SAGE Publications.
- DeGeDe (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.) (2015). *WIR SIND KLASSE! Engagement, Anerkennung und Vielfalt im Klassenzimmer: Klassenrat - Herzstück einer demokratischen Schule. Eine Einführung für Pädagog_innen.* <https://degede.de/wp-content/uploads/2018/08/2018-paedagoginnen.pdf>

- DeGeDe (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.) (2020). Demokratiepädagogik & Inklusion. Facetten der Demokratiebildung. <https://degede.de/wp-content/uploads/2020/07/degede-demopaxxd-inklusion-21x21-8s-rz.pdf>.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. Holt.
- Edelstein, W. (2008). Überlegungen zum Klassenrat – Erziehung zu Demokratie und Verantwortung. *Die Ganztagsschule*, 48(2/3), 93–101.
- Edelstein, W. (2010). Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. (S. 65–78). Budrich.
- Fausser, P. (2011). Was ist Demokratiepädagogik? Eine funktionale Bestimmung. In W. Beutel & P. Fausser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. (S. 202–203). Wochenschau.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.)*. Lehrbuch. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrichs, B. (2004). *Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnografische Studie*. Schneider.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. In A. Tervooren (Hrsg.), *Pädagogik. Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. (S. 329–346). Transcript.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung (2. Auflage)*. Huber.
- Gerdes, J., Sahrai, D., Bittlingmayer, U. H. & Sahrai, F. (2015). Menschenrechtsbildung und Demokratie-Lernen als zentrale Elemente einer inklusiven politischen Bildung. In C. Dönges (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung: Eine deutsche Minderheit zwischen Diskriminierung und Emanzipation*. (S. 69–77). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Gloe, M. & Eiperle, J. (2019). Inklusion als Chance für Demokratielernen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Gloe & H. Rademacher (Hrsg.), *Demokratische Schule als Beruf: 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik*. (S. 63–82). Wochenschau.
- Gomolla, M. (2011). Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. (S. 181–196). Waxmann.
- Gras, J. (2023a). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2>
- Gras, J. (2023b). Demokratische Werte als Fundament demokratiepädagogischer Formate in einer Schuldemokratie: Oder: Der Klassenrat allein reicht (längst) nicht aus! *Schuleverantworten*, 3(2), 6–16. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a321>
- Gummich, J. & Hinz, A. (2017). Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. (S. 16–32). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. (S. 83–103). Leske + Budrich.
- Hinz, A. (2023). Inklusive und demokratische Bildung: Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. *Zeitschrift für Inklusion*, 3.
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703>.
- Hinz, A., Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.) (2023). *Inklusive Bildung und Rechtspopulismus: Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten*. Beltz Juventa.
- Kahn, U. & Huffmann, S. (2016). Der Klassenrat – Herzstück einer demokratischen Bildung in der Grundschule. *Grundschule*, 48(6), 14–17.
- Kaletsch, C. & Altenburg van Dieken, M. (2019). Klassenrat – Basis für Kinderrechte und Demokratie an der Schule. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. (S. 118–131). Wochenschau.
- Kiper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: Das Beispiel Klassenrat*. Schneider.
- Köpfer, A., Powell, J. J. & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international*. (S. 11–45). Budrich.
- Kronauer, M. (2015). Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. *Jahrbuch für Pädagogik*, 11(1), 147–159.
https://doi.org/10.3726/267059_147
- Kruschel, R. (Hrsg.). (2017). *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz. (o.J.). *Demokratiebildung: Zielsetzung und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html>
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf
- Leonhardt, N., Goldbach, A. & Schuppener, S. (Hrsg.) (2023). *Macht in der Schule: Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Klinkhardt.
- Lötscher, A. (2015). Der Klassenrat – Tugenderziehung im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Bindung. In D. Kübler & O. Dlabac (Hrsg.), *Demokratie in der Gemeinde. Herausforderungen und mögliche Reformen*. (S. 217–242). Schultheis.
- Lötscher, A. & Sperisen, V. (2016). „Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ - Entscheidungen im Klassenrat. In P. Rieker, A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen - Möglichkeiten – Grenzen*. (S. 83–105). Beltz.
- Luhmann, N. (1989). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 3*. Suhrkamp.

- MKJS BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2019). *Demokratiebildung: Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-1304496213/lsbw/Bildungsplaene/LeitfadenDemokratiebildung/BP2016BW_ALLG_LFDB_20190712.pdf
- Munser-Kiefer, M., Mehlich, A. & Böhme, R. (2021). Unterricht in inklusiven Klassen. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. (S. 71–143). Klinkhardt.
- Nell-Tuor, N. & Haldimann, N. (2019). Leiten oder leiten lassen? Gesprächsanalytische Beobachtungen zur interaktiven Aushandlung der Leitungsfunktion im Klassenrat. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 70(1), 73–104.
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. (S. 33–57). Psychosozial Verlag.
- Rabenstein, K. (2016). Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung inklusiven Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch fundierten didaktischen Theoriebildung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz*. (S. 233–245). Klinkhardt.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation: Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss*. Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/PP_31__Kinder_und_Jugendliche_haben_ein_Recht_auf_Partizipation.pdf
- Serke, B. & Hövel, W. (2017). Inklusion und Demokratie am Beispiel der Grundschule „Harmonie“ in Deutschland. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. (S. 107–117). Waxmann.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Schneider.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Psychologie Verlags Union.
- Student, S. & Portmann, R. (2007). Der Klassenrat - Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule*. (S. 77-93). Wochenschau.
- Thorweger, J. E. (2018). Demokratiebildung als inklusive Aufgabe. Herausforderungen inklusiver politischer Bildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. (S. 115–130). Wochenschau.
- UNESCO (2009). Education For All. Teaching and Learning: Achieving quality for all.
- Wellgraf, S. (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule: Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. transcript.
- Wocken, H. (2014). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster*. FELDHAUS.
- Wocken, H. (2017). Demokratie lernen und leben im Klassenrat. Der Klassenrat als Manifestation von Kinderrechten. In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. (S. 143–161). Klinkhardt.

- Wyss, C. & Loetscher, A. (2012). Class councils in Switzerland: Citizenship education in classroom communities? *JSSE – Journal of Social Science Education*, 11(3), 43–63. <https://doi.org/10.4119/jsse-612>
- Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (Hrsg.) (2023). *Die Distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. <https://www.fes.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd>
- Zinsmeister, J. (2016). Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen – eine menschenrechtsbasierte Analyse. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & E. G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*. (S. 1–20). Springer VS.

Kontakt

Dr. Juliana Gras, Pädagogische Hochschule Weingarten, Akademische Rätin,
Erziehungswissenschaft, Kirchplatz 2., 88250 Weingarten

E-Mail: grasj@ph-weingarten.de

Weitere Angaben zu der Autorin:

Juliana Gras ist Akademische Rätin im Fach Erziehungswissenschaft. Gerahmt von langjährigen Erfahrungen als Lehrerin der Sekundarstufe I und Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung lehrt und forscht sie in den Lehramtsstudiengängen sowie der Kindheitspädagogik vor allem zu den Themen Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion, Ganzttag und Qualitative Methoden(lehre).



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).