

Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schüler:innenvertretung

Status quo und Möglichkeiten einer Förderung von Beteiligung an diesem Gremium

Margit Stein & Benjamin Möbus

Abstract: Die Institution Schule ist neben dem Elternhaus die bedeutendste Sozialisationsinstanz und spielt eine wichtige Rolle bei der Inklusion von Kindern und Jugendlichen und ihrer Befähigung zu demokratischer Partizipation. Schüler:innen für ein sinnvolles und gelingendes Leben in einer inklusiven und demokratischen Gesellschaft zu befähigen, ist eines der wesentlichen Ziele schulischer Bildung. Um eine Beteiligung an demokratischen Prozessen für alle – auch für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – erfahrbar zu machen, kommt der Schüler:innenvertretungsarbeit eine bedeutende Rolle zu. In dem Beitrag wird die Frage aufgeworfen, inwiefern Schüler:innenvertretungen hinsichtlich ihrer Zusammensetzung und ihrer Arbeitsweise inklusiv sind und Partizipation für alle bieten sowie wie diese gefördert werden können. Die Ergebnisse werden auf Basis einer Literaturstudie und einer Befragung an 55 Schulen in sechs Bundesländern sowie einer vertiefenden Expert:inneninterviewstudie vorgestellt.

Stichwörter: Schule, Schülervvertretung, Inklusion, Partizipation, sonderpädagogischer Förderbedarf, Demokratielernen

Zitation: Stein, M. & Möbus, B. (2024): Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schüler:innenvertretung. Status quo und Möglichkeiten einer Förderung von Beteiligung an diesem Gremium. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(3), 49-66.
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/788>

Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

Inklusive Schüler*innen-Vertretungen

Schulen haben ein wichtiges Ziel: Kinder sollen lernen, wie eine inklusive Gesellschaft funktioniert. Inklusion bedeutet: Alle Menschen werden so akzeptiert wie sie sind. Alle Menschen haben die Möglichkeit, gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen. Darum sind Schulen ein wichtiger Ort für Inklusion.

Dafür spielen Schüler*innen-Vertretungen eine wichtige Rolle. Das sind bestimmte Gruppen von Schülern und Schülerinnen. Sie vertreten andere Schüler und Schülerinnen. Sie setzen sich für die Interessen von Schülern und Schülerinnen ein.

Im Text geht es darum: Wie inklusiv sind Schüler*innen-Vertretungen? Zum Beispiel: Sind in den Gruppen auch Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen? Werden wirklich alle Schüler und Schülerinnen vertreten? Wie gut klappt das heute schon? Was kann noch besser werden?

Es wurden Schüler und Schülerinnen aus verschiedenen Schulen und aus verschiedenen Bundesländern zu dem Thema befragt. Und es wurden Experten und Expertinnen befragt. Im Text geht es um die Ergebnisse aus den Befragungen.

In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Schule als Institution der Inklusion und Partizipation	50
1. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zu Inklusion und Partizipation	51
1.1 Theoretischer Hintergrund zu Verschränkungen von Inklusion und Partizipation	51
1.2 Forschungsstand zur schulischen Inklusion und Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf	52
2. Forschungsdesiderat und Fragestellung: Wie inklusiv sind Schüler:innenvertretungen?	56
3. Studie zur Inklusivität von Schüler:innenvertretungen	57
3.1 Methodik und Beschreibung der Interviewpartner:innen	57
3.2 Ergebnisdarstellung und Diskussion	58
4. Fazit und Ausblick auf Veränderungsperspektiven in der Praxis	61
Literatur	62
Kontakt	66

Einleitung: Schule als Institution der Inklusion und Partizipation

Schüler:innen für ein sinnvolles und gelingendes Leben in einer inklusiven und demokratischen Gesellschaft zu befähigen, ist ein wesentliches Ziel schulischer Bildung (Fauser, 2022). Um Demokratie und Partizipation für Schüler:innen erlebbar zu gestalten, sind nicht nur fachliche Wissensinhalte notwendig, sondern auch partizipative schulische Elemente, um eine „aktive Beteiligung an demokratischen Prozessen und gesellschaftlichem Miteinander“ (Mauz & Gloe, 2018, S. 5) für alle erfahrbar zu machen (Thurn, 2019). Umfragen belegen jedoch, dass „der Grad an Mitbestimmung der Schülerschaft als (zu) niedrig angesehen wird“ (Horstmann, 2021, S. 6). Eine wesentliche Rolle bei der Erfahrbarmachung von demokratischer Mitbestimmung spielt die Schüler:innenvertretungsarbeit. Inklusion und Partizipation gelten als Grundlagen einer gelingenden Schulentwicklung und Schüler:innenvertretungsarbeit, welche als schulische Zieldimensionen bei den Schüler:innen individuelles Zugehörigkeitsgefühl und Wohlbefinden einerseits sowie gemeinschaftliche Solidarität und Demokratiefähigkeit andererseits entwickeln helfen sollen (Kolb, Stein & Zimmer, 2024).

Inwiefern sind Schüler:innenvertretungen jedoch hinsichtlich ihrer Zusammensetzung und ihrer Arbeitsweise inklusiv und bieten wirklich Partizipation für alle – unabhängig von kognitiven und anderen Voraussetzungen? Wie kann die Partizipation auch von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schüler:innenvertretung gefördert werden?

Im (ehrenamtlichen) Engagement bringen sich insbesondere Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Familien ein (Nagy & Gloe, 2020). Der Schule als der „einzige[n] gesellschaftliche[n] Institution ..., der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen“ (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 3) kommt insofern eine bedeutende Rolle zu, alle Schüler:innen an Partizipation heranzuführen. Bisher wurde jedoch noch nicht umfassend diskutiert, ob Schüler:innenvertretungen diesem inklusiven und partizipationsorientierten Anspruch tatsächlich gerecht werden.

In dem Beitrag werden Ergebnisse zur diesbezüglichen Mitwirkung einer heterogenen Schüler:innenschaft vorgestellt. Grundlage ist neben einer umfassenden Literaturanalyse eine qualitativ-vertiefende Befragung an 55 Schulen in sechs Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) bei aktiven Schüler:innenvertretungen einerseits und pädagogischen Schüler:innenvertretungsbegleitungen andererseits. Zudem wurde der Verein ‚Schule ein Gesicht geben e. V.‘ im Rahmen eines Expert:inneninterviews befragt, wie inklusiv Schüler:innenvertretungsarbeit ist und welche Fördermöglichkeiten für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen.

1. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zu Inklusion und Partizipation

1.1 Theoretischer Hintergrund zu Verschränkungen von Inklusion und Partizipation

Inklusion und Partizipation sind insbesondere im Kontext Schule eng miteinander verschränkt, nehmen gemäß der den Beitrag fundierenden Theorien jedoch unterschiedliche Systemebenen in den Blick: Während Inklusion auf die makrosoziale Systemebene der gesamtgesellschaftlichen Schulorganisation fokussiert und dort Teilhabe und Zugehörigkeit aller Schüler:innen als Ziele formuliert, beleuchtet Partizipation die aktive(n) Mitbestimmung(smöglichkeiten) bei schulischen Entscheidungen auf der individuellen mikrosozialen Systemebene der Schüler:innen. Partizipation gilt sowohl als Voraussetzung für Inklusion (Tiedeken, 2020) wie auch als Zieldimension derselben (Moldenhauer, 2015). Auch die inklusive Pädagogik und die Demokratiepädagogik verbindet das „formulierte Ziel, Teilhabe für alle zu ermöglichen. ... Hierbei liegt der Fokus vor allem auf dem Abbau von Teilhabe- und Teilhabehindernissen“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V., o. J., S. 1; Besand & Jugel, 2015). Gemäß van Deth (2009, S. 141) ist „ohne ... Partizipation eine Demokratie unvorstellbar“.

Partizipation fußt dabei etymologisch auf dem lateinischen Begriff ‚particeps‘, was ‚teilnehmend‘ bedeutet und somit als Beteiligung, Teilhabe oder Mitwirkung gefasst werden kann (Kluge, 1989, S. 529). Bezogen auf den schulischen Kontext umfasst Partizipation „grundlegend das Recht aller Kinder auf volle und gleichberechtigte Teilhabe“ (Reisenauer, 2020, S. 3) am Schulleben und die sie in diesem Kontext betreffenden Entscheidungen. Die Inklusion wie auch die Partizipation von Schüler:innen an Unterricht, Schulleben und Schulentwicklung ist allerdings nur dann möglich, wenn die Erwachsenen die „ihnen gegebene Macht teilweise an die Kinder abgeben, damit diese ... ihr Recht wahrnehmen können, für sich selbst oder für eine Gruppe Entscheidungen zu treffen“ (Debatin, 2019, S. 9); dies ist im Kontext der Institution Schule allerdings strukturell erschwert, da Schule deutlich von Machtasymmetrien gekennzeichnet und nur in sehr engem Rahmen das Recht auf Mitbestimmung und Partizipation juristisch verbindlich kodifiziert ist. Das Recht auf Partizipation allgemein sowie im Speziellen im Kontext der Schule wird sowohl auf internationaler wie nationaler Ebene gesetzlich festgeschrieben, häufig jedoch, ohne dass genauer spezifiziert wird, wie dieses konkret umgesetzt werden kann. Die Schüler:innenvertretungsarbeit gilt dabei „als institutionalisierte Form der Mitberatung, Mitgestaltung, Mitentscheidung und Mitrepräsentation“ (Hahn-Laudenberg, 2022, S. 724) und als „repräsentativ-formale Form“ (Moldenhauer, 2015, S. 63) von Partizipation mit dem doppelten Ziel, Schüler:innen eigenverantwortlich in sie betreffende Entscheidungen und Handlungen einzubeziehen (Schüler:innenvertretung als „politische[r] Handlungsraum“) und hierdurch Mündigkeit und umfassende Gestaltungs- und Demokratiekompetenzen bei ihnen aufzubauen (Schüler:innenvertretungsarbeit als „pädagogische[r] Lernort“) (Keuler, 2020, S. 5).

Die inklusive Beschulung aller Kinder und Jugendlichen wurde insbesondere im ‚Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ (UN-BRK) von 2009 (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2009) garantiert, welche in § 24 das Recht auf ein inklusives Bildungssystem kodifiziert, wodurch in Deutschland mehr Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen inkludiert wurden (Wilbert & Krull, 2022). Die Vereinten Nationen (UN) kodifizierten zudem im Jahre 1989 im Rahmen der im

September 1990 in Kraft getretenen ‚UN-Kinderrechtskonvention‘ das Recht auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Artikeln 12 und 13 (‚Berücksichtigung des Kindeswillen‘ und ‚Meinungs- und Informationsfreiheit‘). Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland werden ferner in Artikel 2 und 5 die den Bereich der Partizipation umfassenden Freiheits- und Meinungsrechte jedes einzelnen Menschen deklariert. In den deutschen Bundesländern gelten aufgrund der föderalen Struktur des Bildungswesens ergänzend jeweils eigene Schulgesetze, die ebenfalls vielfach kodifizierte Rechte der Inklusion einerseits und der Partizipation für Schüler:innen andererseits ausweisen. Beispielsweise werden im niedersächsischen Schulgesetz (NSchGS) in Abschnitt 4 (§§72-87) Teilhabemöglichkeiten unter dem Aspekt des Bildungsauftrags der Schule aufgelistet. In § 72 Abs. 1 werden zudem folgende Möglichkeiten der Mitgestaltung innerhalb der Schule für Schüler:innen aufgezählt:

- (1) Schülerinnen und Schüler wirken in der Schule mit durch:
1. Klassenschülerschaften sowie Klassensprecherinnen und Klassensprecher,
 2. den Schülerrat sowie Schülersprecherinnen und Schülersprecher,
 3. Vertreterinnen und Vertreter in Konferenzen, Ausschüssen und im Schulvorstand. (§72 Abs. 1 NSchGS)

Hinsichtlich der in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehenden Frage der repräsentativen Beteiligung aller Schüler:innengruppen regelt das NSchGS § 72 in Absatz 2 allerdings nur die verhältnismäßige Repräsentanz von Schüler:innen aller Geschlechter und unterschiedlicher Nationalitäten: „(2) In den Ämtern der Schülervvertretung sollen Schülerinnen und Schüler gleichermaßen vertreten sein. Ferner sollen ausländische Schülerinnen und Schüler in angemessener Zahl berücksichtigt werden“ (NSchG, § 72). Konkret in Bezug auf den Schüler:innenrat werden in § 74 die Partizipationsrechte nicht-deutscher Schüler:innen gestärkt, da bei Schulen, die von mindestens zehn nicht-deutschen Schüler:innen besucht werden, mindestens eine Person im Schüler:innenrat nicht-deutscher Nationalität sein müsse und – sollte dies nicht durch die Wahl abgebildet sein – durch ein weiteres nicht-deutsches Mitglied ergänzt werden solle, welches die nicht-deutschen Schüler:innen aus ihrem Kreis wählen können. Die Repräsentanz von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird nicht explizit geregelt. Hier wäre ein rechtlicher Nachbesserungsbedarf gegeben, um nicht nur die Repräsentation nicht-deutscher Kinder und Jugendlicher, sondern auch solcher mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu stärken, was natürlich andererseits auch die Gefahr einer weiteren Exkludierung und Besonderung impliziert.

Bezüglich der Kriterien für eine adäquate Partizipation von Kindern und Jugendlichen definiert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2015) in seinen ‚Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen‘, dass die Partizipation möglichst inklusiv für alle zu gestalten sei, dass nämlich Beteiligung „für alle Kinder/Jugendlichen möglich sein“ müsse, dass „Ziele und Entscheidungen ... von Anfang an transparent“ zu halten seien, dass „Klarheit über Entscheidungsspielräume“ bestünde und dass die Informationsweitergabe „verständlich und Kommunikation gleichberechtigt“ sei (BMFSFJ, 2015, S. 10). Auch diese Qualitätskriterien würden bei einer adäquaten Umsetzung etwa bei Klassen- und Schüler:innensprecherwahlen die Rechte von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stärken.

1.2 Forschungsstand zur schulischen Inklusion und Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Studien zur sozialen Partizipation in der Klasse und Schule von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf belegen, dass „für Schülerinnen und Schüler mit Lern-

und Verhaltensauffälligkeiten ... das Risiko sozialer Ausgrenzung hoch“ (Wilbert & Krull, 2022, S. 134) ist. Insgesamt befassen sich in der deutschsprachigen Forschung etwa Huber (2009), Bilz (2013), Krull, Wilbert und Hennemann (2014; 2018), Grütter, Meyer und Glenz (2015), von Schwab (2015), Krawinkel, Südkamp und Tröster (2017), Henke et al. (2017), Hoffmann et al. (2021), Piegsda und Jurkowski (2022), Wilbert und Krull (2022) und Polte (2023) mit der sozialen Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schule. Meist wird hierbei der sonderpädagogische Förderbedarf ‚Lernen‘ und ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ betrachtet, die beide zusammen etwa drei Viertel der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf umfassen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2022). Insgesamt zeigte sich in Studien für beide Schüler:innengruppen eine geringere soziale Partizipation in den jeweiligen Klassen sowie der gesamten Schulgemeinschaft. Jedoch standen die Verhaltensauffälligkeiten und die geringere soziale Kompetenz von inklusiv beschulten Grundschüler:innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ stärker in korrelativem Zusammenhang mit Ausgrenzungstendenzen als das geringere kognitive Leistungsvermögen der Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf ‚Lernen‘ (Huber & Wilbert, 2012; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014; 2018). Hinsichtlich der Wirkrichtung stellten sich Krull, Wilbert und Hennemann (2018) in einer Längsschnittstudie mit 1244 Grundschüler:innen einer Region in Nordrhein-Westfalen die Frage, ob eher die sozialen Auffälligkeiten zu mangelnder Partizipation führen, oder ob umgekehrt ein sozialer Ausschluss zu sozialen Auffälligkeiten insbesondere im Sozialverhalten führt. Hierbei wirkte die soziale Auffälligkeit stärker negativ auf die Partizipation als umgekehrt die mangelnde Partizipation auf die sozialen Kompetenzen.

Neben den individuumsbezogenen Faktoren für die mangelnde Klassenpartizipation auf der Leistungs- und Verhaltensebene der Schüler:innen haben auch Faktoren auf der Lehrkraftseite wie „unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen“ (Piegsda & Jurkowski, 2022, S. 44) sowie das mesosystemische Gefüge der durch die Lehrkraft mitgestalteten Klassengemeinschaft wesentlichen Einfluss auf die Inklusions- und Partizipationsbedingungen für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Huber, 2009; Bilz, 2013; Krawinkel, Südkamp & Tröster, 2017; Wilbert & Krull, 2022). So zeigten sich in allen 50 inklusiven Grundschulklassen der Studie von Krawinkel, Südkamp und Tröster (2017) zwar eine geringere soziale Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, jedoch auch wesentliche Unterschiede je nach dem Verhalten der Lehrkraft und dem Klassenklima:

Die soziale Partizipation von Kindern mit SPF [sonderpädagogischem Förderbedarf; Anmerkung der Autor:innen] war umso besser, je positiver das Klassenklima war und je stärker sich die Lehrkräfte bei der Leistungsbeurteilung an der individuellen Bezugsnorm orientierten. Die Ergebnisse legen nahe, bei der Förderung sozialer Partizipation sowohl die Individualmerkmale der Kinder als auch Klassen- und Lehrkraftmerkmale zu berücksichtigen. (Krawinkel, Südkamp & Tröster, 2017, S. 277)

Es liegen allerdings kaum empirische Ergebnisse zur Beteiligung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an institutionalisierten Formen der Schüler:innenpartizipation vor; zu nennen sind lediglich die Studie von Schütte (2015; Schiefer, Schütte & Schlummer, 2015) zur Schülermitverantwortung im Kontext geistiger Behinderung sowie von Gras (2023) zur Beteiligung am Klassenrat durch Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Schütte untersucht in ihrer theoretisch-hermeneutisch angelegten Studie am Beispiel von Baden-Württemberg und der dortigen Förderschulen und Bildungspläne im Bereich geistiger Behinderung, welche Aspekte der Schüler:innenmitverantwortung dort skizziert werden. Schule hat dabei auch im Kontext sonderpädagogischer Förderbedarfe den Auftrag, „demokratische Strukturen wie Schülermitverantwortung erlebbar“ zu machen (Schütte, 2015, S. 44). Zudem erarbeitet sie, welche weiterführenden Maßnahmen zur Umsetzung dieses Bildungsziels eingeleitet werden müssten. Als strukturelles Konzept, um die Schüler:innen besser zu beteiligen, diskutiert Schütte ebenfalls die wichtige Rolle der Schüler:innenvertretungsarbeit als direkt erlebbare Demokratie für alle Schüler:innen. Es existieren gemäß Schütte (2015) verschiedene Möglichkeiten der Schüler:innenvertretungsarbeit in inklusiven Klassen sowie entsprechende Wahlprozedere, um Beteiligung zu ermöglichen:

„- *Wahl der Schülervertretung nach allgemeinen Wahlgrundsätzen*

Diese Vorgehensweise bedeutet, dass Klassensprecherinnen oder -sprecher in allgemeiner, unmittelbarer, freier, gleicher und geheimer Wahl gewählt werden ... Die Durchführung einer solchen Wahl kann durchaus bedeuten, dass in der Klasse niemand mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gewählt wird. ...

- *Wahl der Schülervertretung durch Quotenregelung*

... Es besteht jedoch die Gefahr, dass sie [die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf; Anmerkung der Autor:innen] nicht aufgrund ihrer Qualifikation in das Amt gewählt werden, sondern weil sie einer ... begünstigten Gruppe angehören. Möglicherweise überhöht eine solche Quotenregelung die Besonderung und Exklusion“ (Schiefer, Schütte & Schlummer, 2015, S. 217-218; Hervorhebungen im Original).

„- *Basisdemokratische Methoden*

... Die Methode, wie z.B. der wöchentlich stattfindende Klassenrat, bietet sich für eine basisdemokratische Beteiligungsform an und wird in den Klassen praktiziert. ... Eine weitere Möglichkeit ist die Einführung von Arbeitskreisen“ (Schütte, 2015, S. 170).

Gras (2023) untersucht, wie in inklusiven Klassen mit dem demokratiepädagogischen Format des Klassenrats umgegangen wird. Gras erkennt hier ein Partizipationsermöglichungsdilemma, insbesondere dann, „wenn Schüler*innen nicht über die zugeschriebenen notwendigen Voraussetzungen zur Partizipation an der Polis [hier dem Klassenrat; Anmerkung der Autor:innen] verfügen“ (Gras, 2023, S. 539). Die Lehrkräfte würden Beteiligung und Partizipation auch für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglichen wollen, um Demokratie erfahrbar zu machen, sähen sich aber in ihrer Rolle als Lernbegleiter:innen durch einen hohen Anleitungsbedarf der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf herausgefordert:

Auf der Handlungsebene spiegelt sich hierin die Antinomie zwischen Demokratieverleben-Begleiten und -Anleiten, die aus dem Anspruch ... resultiert, einerseits ... größtmögliche basisdemokratische Selbstbestimmung ... zu ermöglichen, und andererseits den Inklusionsanspruch einzulösen, was auf didaktischer Ebene ... vielfach ... lehrerliche Interventionen und Steuerung beinhaltet. (Gras, 2023, S. 538)

Diese geschilderte Herausforderung lässt sich – auch wenn hier am Beispiel des Klassenrates exemplifiziert – auf andere Bereiche der Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an institutionalisierten Beteiligungsmöglichkeiten übertragen. Dies führt gemäß der Studie von Gras (2023) dazu, dass basisdemokratische Elemente in inklusiven Klassen oder im Förderschulkontext von einigen Lehrkräften nur stark

verkürzt und demokratisch entkernt, umgesetzt oder gänzlich weggelassen würden. Dies zeigt sich auch in anekdotischen Berichten von Förderschullehrkräften, die etwa auf Klassensprecher:innenwahlen oder Schüler:innenvertretungsarbeit mit dem Verweis auf die geringen Kompetenzen ihrer Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verzichten.

Neben diesen wenigen wissenschaftlichen Zugängen existieren einige praktisch orientierte Handlungsansätze und Materialien zur Förderung der Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie konkrete Schulkonzepte (z. B. Kleebach Schule, 2022).

Klassensprecher:innenwahlen: Tieben und Kuntz (2009) diskutieren etwa die Möglichkeiten, Schüler:innenvertretungsarbeit entsprechend durch Methoden der ‚Unterstützten Kommunikation‘ zu flankieren, um zu gewährleisten, dass sich Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „gleichberechtigt äußern und ihre Interessen und die der Mitschüler wahrnehmen können. Formen der Visualisierung helfen“ (Tieben & Kuntz, 2009, o. S.) hierbei. Eine große Rolle käme den Schüler:innenvertretungsbegleitungen zu, die diese unterstützte Kommunikation leisteten und damit die „Grundlage einer fairen Informationsvermittlung bei der persönlichen Meinungsäußerung“ (Tieben & Kuntz, 2009, o. S.) schufen, hierbei jedoch vor der Herausforderung stünden, Meinungsbeeinflussungen zu vermeiden. Es werden konkrete Hinweise gegeben, wie man eine unterstützte Klassensprecher:innenwahl abhalten kann. Unterrichtsmaterial zur Unterstützung der Klassensprecher:innenwahlen in inklusiven Klassen, das im Rahmen eines Projekts inklusions- und sachunterrichtsdidaktisch erweitert und unterrichtspraktisch erprobt wurde, liegt auch vom Verein Kumulus e. V. vor (Möbus & Vierbuchen, 2022). Die Unterrichtsmaterialien sind online frei verfügbar.

Schüler:innenvertretungsarbeit: Explizit für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf konzipierte Materialien zur Schüler:innenvertretungsarbeit liegen nicht vor. Grundsätzlich sind aber gerade spielerische und lebensweltorientierte Methoden, die mit Schüler:innenvertretungen aus Grundschulen erprobt wurden oder von Schüler:innen selbst, wie dem Landesschülerrat in Bayern, zusammengestellt wurden, häufig nutz- resp. anpassbar. Zwei diesbezügliche Beispiele werden in Tabelle 1 vorgestellt.

Tabelle 1:

Beispiele für auch im Bereich des sonderpädagogischen Förderbedarfs gut einsetzbare Unterstützungsmöglichkeiten von Schüler:innenvertretungsarbeit

<i>Leitfaden zum Aufbau eines Schüler:innenparlaments</i>	
Heraus- -geber	Frisbee – Kinder- und Stadtteiltreffpunkt Träger: casablanca gGmbH
Inhalt	Sammlung von Ideen und Materialien in leichter Sprache für Schüler:innenvertretungen: Grundidee eines Schüler:innenparlaments; Voraussetzungen und Grundbedingungen für eine Beteiligung; Sammlung kreativer und partizipative Methoden; praxisorientierte Anleitung zur Durchführung von Klassensprecher:innenwahlen und Wahlen zum Schüler:innenparlament; „Drehbuch“ für die ersten fünf Sitzungen der Schüler:innenvertretung inklusive Zeitvorschlägen, Inhalten und benötigten Materialien; Kopiervorlagen für Materialien, Stimmzettel, Spiele etc.
Link	https://drive.google.com/file/d/1BTnw7hStac1mf2Vs2wc_ccsDNEa-R3sY/view (48 S.)
<i>Leitfaden für Schüler:innenvertretungsideen im Schuljahresverlauf – der SMV-PLANER</i>	
Heraus- -geber	Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst Autor:innen: Landesschüler:innenrat Bayern: J. Caspari, L. Tschöp, R. Kaulfuß, M. Pöhner, S. Zink
Inhalt	Sammlung von Ideen und Materialien für jeden Monat des Schuljahres in leichter Sprache von Schüler:innen für Schüler:innen: Hintergrundinfos zu Aufbau und Aufgaben der Schüler:innenvertretungsarbeit Schuljahresplaner für die Schüler:innenvertretung zu jedem Monat mit Aktionsideen von Hausaufgabenheftverkauf und Schulhaus-Rallye zu Schuljahresbeginn bis hin zu Sommerkonzert und Abschlussfeier; zusätzlich jahresübergreifende Aktionen zu Themen wie Schulkleidung, Nachhilfeprogramm, Schüler:innenzeitung, Streitschlichter:innen etc.
Link	https://drive.google.com/file/d/1ObOX2Lcr68yKG-pkLtuvjKONdbBpcC2L/view (106 S.)

2. Forschungsdesiderat und Fragestellung: Wie inklusiv sind Schüler:innenvertretungen?

Forschungsdesiderat: Inwiefern Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrem Anspruch auf soziale Beteiligung in formale Partizipationsmöglichkeiten auf Klassen- und Schulebene (wie etwa Klassensprecher:innenfunktionen oder die Schüler:innenvertretungsarbeit) eingebunden sind, war bisher nur vereinzelt im Fokus wissenschaftlicher Analysen. Angesichts der Tatsache, dass beide Bereiche der Legitimation einer Wahl unterliegen und oftmals durch sogenannte wahltheoretisch zu problematisierende ‚Beliebtheitswahlen‘ gekennzeichnet sind, lässt sich auf Basis des einschlägigen und zuvor skizzierten Forschungsstand die These formulieren, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen wenig partizipative Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten/wahrnehmen. Des Weiteren wird angenommen, dass

Lehrkräften und pädagogischen Schüler:innenvertretungsbegleitungen diesbezüglich die bedeutsame Aufgabe zukommt, auch Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an diese wichtigen Aufgaben und Funktionen heranzuführen.

Fragestellungen:

1. Inwiefern sind Schüler:innenvertretungen hinsichtlich ihrer Zusammensetzung und ihrer Arbeitsweise inklusiv und bieten Partizipationsmöglichkeiten auch für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf?
2. Welche Repräsentanz von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schüler:innenvertretungsarbeit ist aus Expert:innensicht sinnvoll und realistisch umsetzbar?
3. Wie kann die Partizipation auch von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schüler:innenvertretung gefördert werden? Welche Materialien und Weiterqualifizierungsmöglichkeiten bestehen in diesem Bereich bzw. sind notwendig?

3. Studie zur Inklusivität von Schüler:innenvertretungen

3.1 Methodik und Beschreibung der Interviewpartner:innen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen kamen qualitative Interviews in Form von Expert:inneninterviews mit besonders aktiven Repräsentant:innen von Schüler:innenvertretungen einerseits und pädagogischen Schüler:innenvertretungsbegleitungen, wie etwa Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen andererseits zum Einsatz; die Interviews erfolgten als strukturierte Leitfadeninterviews. Zudem wurde der Verein ‚Schule ein Gesicht geben e. V.‘, der die Schüler:innen in ihren Partizipationsrechten zu unterstützen und zu begleiten versucht, qualitativ-vertiefend befragt. Die hierbei interviewte Person ist ausdrücklich mit dem Abdruck der Interviewpassagen im Rahmen des vorliegenden Beitrags einverstanden. Die Problematik, dass aufgrund der geringen Personenanzahl der hauptamtlich tätigen Personen im Verein ein möglicher Rückschluss auf die Identität/den Klarnamen der Person möglich ist, ist ihr bewusst. Eine schriftliche Einwilligung zum Interview sowie zum Abdruck der Interviewpassagen liegt vor.

Methodik: Bei den Expert:inneninterviews wurde im Sinne eines halb- oder teilstrukturierten Vorgehens mit einem Leitfaden gearbeitet, was sich eingedenk des Forschungszieles einerseits besonders anbietet, da die Offenheit notwendig ist, da hinsichtlich des Forschungsgegenstands kaum empirisch gestützte Erkenntnisse existieren und deswegen nicht vorab auf bestimmte Antwortkategorien geschlossen werden kann; andererseits werden durch die standardisierten Leitfragen Vergleiche zwischen den einzelnen Interviewpartner:innen ermöglicht (Bogner, Littig & Menz, 2014). Die Schüler:innenvertretungen selbst erhielten folgende Leitfrage: „Beschreibt bitte einmal kurz, wie eure Schülervertretung aussieht bzw. wer in der Schülervertretung aktiv ist!“ Vertiefende Nachfragen bezogen sich z. B. auf die Altersstruktur, die Geschlechterzusammensetzung, die sozioökonomischen und -kulturellen Hintergründe oder kognitiven Voraussetzungen der Schüler:innen, die im Rahmen der Schüler:innenvertretungsarbeit partizipieren. Die Schüler:innenvertretungsbegleitungen erhielten folgenden Erzählimpuls: „Wie ist der Aufbau und die Arbeitsweise der Schülervertretung an Ihrer Schule?“ Auch hier wurden anschließend vertiefende Nachfragen gestellt. Der Repräsentant des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben e. V.‘ wurde zum einen gebeten, die Struktur und die Ziele des Vereins zu beschreiben. Andererseits schilderte er seine Erfahrungen mit der Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schüler:innenvertretungsarbeit

sowie zudem die seiner Meinung nach notwendigen Schritte, um die Einbindung dieser Schüler:innengruppe zu fördern und diese für die Arbeit dafür zu empower.

Die *Auswertung* der Antworten der Befragung an den 55 Schulen erfolgte mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2016); die Auswertung des Interviews mit Schule ein Gesicht geben e. V. erfolgte einzelfallgestützt.

Interviewpartner:innen: Insgesamt wurden Schüler:innen der Schüler:innenvertretungen und Schüler:innenvertretungsbegleitungen aus insgesamt 55 Schulen befragt. Einige der insgesamt 55 Interviews wurden dabei mit zwei Personen geführt, z.B. mit zwei Vertreter:innen einer Schüler:innenvertretung oder mit einer Lehrkraft und einer Schulsozialarbeiter:in. Bei den Schulen handelte es sich insgesamt um weiterführende Schulen in staatlicher und kirchlicher Trägerschaft (Gymnasien, Sekundar- bzw. Oberschulen, Realschulen, Gesamtschulen) sowie je eine Waldorfschule in freier Trägerschaft und ein Berufskolleg aus insgesamt sechs Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen), um eine breite und aussagekräftige Streuung zu gewährleisten, auch wenn kein Anspruch auf Repräsentativität gegeben ist. Die befragten Schüler:innen waren durchschnittlich zwischen 15 und 17 Jahre alt.

3.2 Ergebnisdarstellung und Diskussion

Die Befragung der in der Schüler:innenvertretung engagierten Schüler:innen sowie der Schulbegleitungen an den 55 Projektschulen zeigt in Bezug auf die Fragestellung nach der Häufigkeit der Einbindung von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dass diese in keiner der 55 Projektschulen in die Schüler:innenvertretungen eingebunden waren. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass Grundschulen, an welchen der Inklusionsanteil am höchsten ist, nicht befragt wurden. Die Ergebnisse dieser Befragungen zeigen also, dass die Ausgangslage tatsächlich so problematisch ist, wie auf Basis des einschlägigen Forschungsstandes zu erwarten war, dass also Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen nur mangelhaft in die Schüler:innenvertretungsarbeit eingebunden sind. Insgesamt waren die Geschlechterverteilung und auch die Einbindung von Personen mit Migrationshintergrund, wie auch häufig in den rechtlichen Vorgaben der Schulgesetze der Bundesländer gefordert, allerdings ausgeglichen. In Bezug auf weitere demographische Hintergrundvariablen sind tendenziell eher ältere Schüler:innen in der Schüler:innenvertretung aktiv, die – wie sich auch in anderen Studien zeigt – häufig mehrfach engagiert sind und aus bildungsnahen Elternhäusern stammen (Nagy & Gloe, 2020). Die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft bildet sich somit nicht in den Schüler:innenvertretungen ab. Zudem zeigt sich in diesem Ergebnis die Tendenz zu Beliebtheitswahlen bei den Schüler:innenvertretungen, wobei diesbezüglich zu vermuten ist, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch ihre geringere soziale Akzeptanz in den Klassen hier ins Hintertreffen geraten (siehe Abschnitt 1.2). Insgesamt wurden die an den Schulen geführten Interviews mit Schüler:innenvertretungen und Schüler:innenvertretungsbegleitungen nicht nur in Bezug auf die Zusammensetzung und den Arbeitsmodus der Schüler:innenvertretungen analysiert, sondern auch allgemein hinsichtlich der Gelingensbedingungen sowie der Herausforderungen der Schüler:innenvertretungsarbeit, etwa in Bezug auf das Demokratieverständnis von Schüler:innenvertretungen oder die Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung von Nachhaltigkeitsprojekten (Höke, Möbus & Stein, 2024). Zudem entstanden eine Handreichung zur erfolgreichen Umsetzung von BNE-Projekten und eine App für Schüler:innen allgemein zur erfolgreichen Schüler:innenvertretungsarbeit mit Best Practice-

Beispielen, die jeweils auf den Seiten des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben e. V.‘ online einsehbar und downloadbar sind.

Auch im Rahmen des Expert:inneninterviews mit dem Verein ‚Schule ein Gesicht geben e. V.‘ wurde betont, dass im Laufe der 15-jährigen ehren- und hauptamtlichen Begleitung von Schüler:innenvertretungen auch inklusiver Schulen bisher kaum Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in die Schüler:innenvertretungen oder den Kreis der Klassensprecher:innen involviert waren. Dies führt der Interviewpartner auch darauf zurück, dass bei den Wahlen – solange diese nicht sinnvoll methodisch von den Lehrkräften flankiert und didaktisch umfassend aufbereitet werden – oftmals Beliebtheitswahlen stattfinden würden. Wichtig wäre insofern eine systematische Lehrkraftbegleitung auch schon im Wahlvorfeld mit einer reflektierten Diskussion der Aufgaben, die Klassensprecher:innen und Schüler:innenvertretungen übernehmen sollten und welche Kompetenzen diesbezüglich wichtig seien. Erst dann könnten Schüler:innen abschätzen, wer von ihnen diesen Aufgaben als Klassensprecher:in oder Schüler:innenvertreter:in vollumfänglich gerecht werden könne („Wer ist die:der ideale Klassensprecher:in?“; siehe Frisbee (o. J.) und „was bedeutet eigentlich Schülervertretung an der Schule?“ – Auszug aus dem Experteninterview). Wenn dies nicht erfolgt, würden bei den Beliebtheitswahlen i. d. R. diejenigen Schüler:innen gewählt, „die als Klassensprecher nicht so ganz geeignet sind“ (Interview), sondern welche beispielsweise als die „coolsten Kids“ (Interview) in der Klasse gelten und selbstbewusst auftreten würden. Dies würde dann oftmals automatisch dazu führen, dass die oftmals weniger akzeptierten und mitunter als unsicher erlebten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht in diese Positionen gewählt werden: „Dies ist dann eher sehr unwahrscheinlich, wenn ich mir anschau, wie Klassensprecher:innen gewählt werden“, nämlich so, „dass Ausschluss reproduziert wird“ (Interview). Positiv wertet der Interviewpartner allerdings, dass die bewusste Förderung von Mädchen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund überhaupt in einzelne Schulgesetze Einzug erhalten hat, wobei Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen bisher noch nicht ausreichend in die Schüler:innenvertretungsarbeit eingebunden sind. Die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft bildet sich also nicht repräsentativ in der Zusammensetzung der Klassensprecher:innen oder Schüler:innenvertretungen ab:

Und grundsätzlich würd' ich eher sagen, dass an den Gymnasien Schülervertretungen oder Schülerräte aktiver sind [– wo aber weniger Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen Teil der Schulgemeinschaft sind –; Anmerkung der Autor:innen], weil diese, diese Einsicht, was Repräsentation bedeuten könnte, und was so grundsätzlich die eigene Selbstwirksamkeitserfahrung bringt, bringen leider in Anführungsstrichen eher Schülerinnen und Schüler mit, die Gymnasien besuchen. (Interview)

Durch die Wahl wenig geeigneter Klassensprecher:innen, so die Aussage in dem Expert:inneninterview, gäbe es sehr viele Fälle, in denen die Schüler:innenvertretung oder der Schüler:innenrat nicht arbeitsfähig seien, weil der Anteil motivierter Schüler:innen bei „maximal einem Drittel“ (Interview) läge. Dies führe dazu, dass auch die dort engagierten Schüler:innen, die intrinsisch motiviert sind und auch tatsächlich Kompetenzen für diese Arbeit aufwiesen, oftmals dann aber von den weniger geeigneten Schüler:innen in ihrem Engagement eingeschränkt würden, was zu einem Abflauen des Engagements führen könne. Wichtig wäre entsprechend eine umfängliche Begleitung durch Coaching und Weiterbildungen der Schüler:innenvertretungen und der sie unterstützenden Lehrkräfte bzw. Schüler:innenvertretungsbegleitungen. Der Verein ‚Schule ein Gesicht geben e. V.‘ bietet für Schüler:innenvertretungen sowie Schüler:innenvertretungsbegleitungen solche fort- und

weiterbildenden Workshops an. Bisher konnten im Rahmen dieser Veranstaltungen mit der Gruppe der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch keine Erfahrungen gesammelt werden. Vereinzelt baten Lehrkräfte aus Sonderschulen um eine Unterstützung und Teilnahme an Workshops, wobei bisher aber noch keine Förderschule umfassend begleitet worden ist. Der Interviewpartner verweist jedoch auf die Erfahrungen bzw. den Schwerpunkt der ‚Deutschen Kinder- und Jugendstiftung‘ (DKJS) in Sachsen mit dem Titel ‚Schüler:innen und Fachkräfte an Förderschulen wollen Mitmischen!‘. Die DKJS bietet Mitwirkungsseminare an Förderschulen für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie ein Digitalcafé an, in welchem sich online Schulleitungen, Schüler:innenvertretungsbegleitungen, (Vertrauens-)Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen sowie Schüler:innen über Ziele und Aufgaben, Engagementmotivation sowie Erfahrungen mit Projekten und barrierearmem Material in leichter Sprache für die Schüler:innenvertretungsarbeit austauschen können.

Prinzipiell müsste aus Sicht des Experten von ‚Schule ein Gesicht geben‘ darauf hingearbeitet werden, dass die Personengruppe der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stärker in Schüler:innenvertretung eingebunden ist. Dies bedeutet, laut dem Interviewpartner jedoch nicht automatisch, dass sich die heterogene Zusammensetzung der Schüler:innenschaft auch bei Schüler:innenvertretungs- und Klassensprecher:innenwahlen abbilden müsse. Eine Schichtung oder Quotierung läge zwar prinzipiell zunächst als mögliches Mittel der besseren Beteiligung und Repräsentanz auf der Hand, jedoch bestünde dann die Gefahr, dass dies mögliche Exklusionen weiter verstärke und womöglich Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zusätzlich labelle bzw. stigmatisiere.

Eine Abhilfe für dieses Dilemma könnte laut dem Interviewpartner zum einen die Einführung und Umsetzung eines Klassenrats in regelmäßigen Abständen sein oder bei kleineren Schulen, wie es oft bei Förderschulen der Fall ist, eines Schulrats auf Ebene aller Schüler:innen. Auch Schiefer, Schütte und Schlummer (2015) empfehlen dies, da durch die „beständige Durchführung des Klassenrats ... der Schülergruppe mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – ganz im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention – die Möglichkeit eröffnet werden [könne], über ihre eigenen Belange mitzuzentscheiden“ (Schiefer, Schütte & Schlummer 2015, S. 218). Dieser Klassenrat könnte dabei laut dem befragten Experten von ‚Schule ein Gesicht geben‘, als Schüler:innenversammlung niederschwellig umgesetzt werden im Rahmen eines Forums, in dem alle Schüler:innen zusammenkommen, wichtige Themen ansprechen können, gemeinsam diskutieren und entscheiden. In den Erfahrungsberichten der Schulen, die sich zum Beispiel auf den Seiten des Vereins ‚Schule ein Gesicht geben‘ finden, wurde dies sehr positiv angenommen, auch wenn einige Schüler:innen diese lediglich häufig aus „Spaß, dabei zu sein“ nutzen. In einer der online vorgestellten Schulen wurde auch mit Partnerklassen experimentiert, die gleichzeitig auch im Tandem die schwerstbeeinträchtigten Schüler:innen oder Schwerstbehindertenklassen unterstützen und vertreten. Zum anderen sollte die Schüler:innenvertretungsarbeit im Sinne einer Öffnung dieses Gremiums über den Kreis der gewählten Schüler:innen hinaus aktiv werden können und sich für alle an einer Mitarbeit Interessierten öffnen. So könne sich jede:r, die:der sich z. B. auch nur punktuell bei bestimmten Aktionen einbringen möchte, engagieren und die Problematik der sogenannten Beliebtheitswahlen, die wie dargestellt oftmals Personen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen ausschließen, würde umgangen werden. Prinzipiell schlagen die Autor:innen in Übereinstimmung mit den Aussagen des Interviewpartners von ‚Schule ein Gesicht geben‘ hier ein zweischrittiges Vorgehen vor, bei dem zunächst nicht die Schüler:innenqualifizierung im Fokus steht,

sondern die der Begleitpersonen für diesen Prozess: „Der erste Punkt wäre: Ich würde erst mal nicht primär auf die Qualifizierung von Schüler:innen setzen, sondern die müssten während der ganzen Zeit eigentlich von Erwachsenen begleitet werden“ (Interview). Zudem wird von dem Experten das Umsetzen kleinerer Projekte vorgeschlagen, die schnell Erfolgserlebnisse hervorrufen, die dann verstetigt werden sollten, damit die Schüler:innen diesbezüglich weiterhin motiviert werden, an weiteren Projekten mitzuwirken: „Und deswegen würde ich sagen, die Vorstufe davon, die bei der Schülervertretungsarbeit ganz am Anfang steht, ist das Schulleben mitzugestalten durch so kleine Aktionen, sowas wie Valentinstagsaktion oder den Schulhof dekorieren“ (Interview).

Zum Einbezug von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es auch bereits erste verschriftlichte Ansätze, wie Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen einbezogen werden können, die z. B. auch als Beispiele auf den Seiten von ‚Schule ein Gesicht geben e. V.‘ einsehbar sind (<https://meinsvwissen.de/sv-archiv/#36-42-besonderheiten-an-einzelnen-schulformen>).

4. Fazit und Ausblick auf Veränderungsperspektiven in der Praxis

Die Befragungsergebnisse haben gezeigt, wie stark Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kontext der Partizipation an Schüler:innenvertretungen marginalisiert sind. Ob dieser Forschungsergebnisse zum Ist-Stand wird deutlich, dass es in der Praxis wichtig ist, sich über den anzustrebenden Soll-Zustand sowie über Mittel und Wege diesen zu erreichen, zu verständigen.

Es ist aus Sicht der Autor:innen wünschenswert, Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf stärker in die Schüler:innenvertretungsarbeit einzubinden und diese damit auch heranzuführen an die Möglichkeiten der politischen Partizipation in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht, etwa durch die Ausübung ihres aktiven wie auch passiven Wahlrechts. Beteiligung und Mitsprachemöglichkeiten sind ein Menschenrecht, das von allen wahrgenommen werden sollte und an die alle Personengruppen unabhängig von ihren speziellen Hintergründen herangeführt werden müssen. Dies ist ein spezielles Anliegen der inklusiven politischen Bildung (für den Schulkontext beispielsweise Achour & Wagner, 2019; zu inklusiven bildungspolitischen Materialien siehe beispielsweise Hilpert, 2019). Schule ist hierbei ein Mikrokosmos der Gesellschaft im Kleinen. Mitbestimmung im Sinne von „Mitberatung, Mitgestaltung, Mitentscheidung und Mitrepräsentation“ (Hahn-Laudenberg, 2022, S. 724) kann nicht durch die reine Vermittlung von Fachwissen über demokratische politische Prozesse gelehrt werden, sondern muss aktiv erfahrbar werden, etwa durch die Einbindung in partizipative Prozesse an Schulen, wie es die Schüler:innenvertretungsarbeit darstellt. Dieses direkte und greifbare Erfahrbarmachen ist insbesondere für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von entscheidender Bedeutung.

Literatur

- Achour, S. & Wagner, S. (2019). *Wer hat, dem wird gegeben. Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Friedrich Ebert Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015). *SMV-PLANER - Der rote Faden durchs SMV-Jahr. Von Schülern für Schüler*. Landesschülerrat Bayern. <https://drive.google.com/file/d/1ObOX2Lcr68yKG-pkLtuvjKONdbBpcC2L/view>
- Besand, A. & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Dönges, C., Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S.45-59). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1617_Didaktik_der_inkluisiven_politischen_Bildung_ba.pdf
- Bilz, L. (2013). Die Bedeutung des Klassenklimas für internalisierende Auffälligkeiten von 11- bis 15-Jährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(4), 282-294.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2009). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Demokratie braucht Inklusion. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (Hrsg.) (2015). *Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/ki-ndergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf>
- Debatin, G. (2019). *Partizipation in der Grundschule* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.). (o. J.). *Demokratiepädagogik & Inklusion*. <https://degede.de/wp-content/uploads/2020/07/degede-demopaxxd-inklusion-21x21-8s-rz.pdf>
- Fausser, P. (2022). Vom Kopf auf die Füße. Ein Versuch über die Zukunft der Demokratiepädagogik. In Beutel, W., Gloe, M., Lange, D., Reinhardt, V. & Seifert, A. (Hrsg.). *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 771-792). Wochenschau Verlag.
- Frisbee – Kinder- und Stadtteiltreffpunkt. (o. J.). *Leitfaden zum Aufbau eines Schülerparlaments am Beispiel der Wilhelm-Hauff-Grundschule*. https://drive.google.com/file/d/1BTnw7hStac1mf2Vs2wc_ccsDNEa-R3sY/view
- Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion. Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Springer VS.
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 65-82.
- Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., & Abs, H. J. (2020). Partizipation von Schüler*innen. Differenzierungen im Anschluss an die International Civic and Citizenship Education Study 2016. In Burth, H.-P. & Reinhardt, V. (Hrsg.). *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule* (S. 93-114). Verlag Barbara Budrich.

- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntschi, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111-123.
- Hilpert, W. (2019). Einfach für Alle! Politische Bildung und Inklusion. Zum Konzept inklusiver Materialien der politischen Bildung. Das Beispiel der multimedialen bpb-Reihe „einfach POLITIK“. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/2019_06_12%20Hilpert-Politik_einfach-fuer%20alle_Politische%20Bildung%20und%20Inklusion.pdf
- Höke, L., Möbus, B. & Stein, M. (2024). Förderung von Nachhaltigkeits- und Demokratiekompetenzen im Rahmen von Nachhaltigkeitsprojekten in der Schülervertretungsarbeit. *WOCHENSCHAU, Sonderausgabe Sekundarstufe I+II*. 75(24s), 46-51.
- Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M. & Schwab, S. (2021). Are we good friends? – Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education*. 36(4), 502-516. https://www.researchgate.net/publication/356588360_Are_we_good_friends#fullTextFileContent
- Horstmann, O. (2021). Demokratische Schulen! Aber wie? Maßnahmen für eine eigene Schuldemokratie entwickeln. *Unterricht Wirtschaft und Politik*, 2, 6-7.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 170-190. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9296/pdf/ESP_2012_2_Huber_Wilbert_Soziale_Ausgrenzung.pdf
- Keuler, C. (2020). Schülervertretung: Gelingensbedingungen einer verfassten demokratischen Beteiligung. *mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur*, 5, 5-12. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20807/pdf/Keuler_2020_Schuelervertretung_Gelingensbedingungen.pdf
- Kleebach-Schule - Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung der Städteregion Aachen (2022). *SV-Konzept. Mitbestimmung in der Kleebach-Schule durch die Schülervertretung*. <https://www.kleebach-schule.de/wp-content/uploads/2022/01/SV-Konzept-Kleebach-Schule.pdf>
- Kluge, F. (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (22. Aufl.). De Gruyter.
- Kolb, C. J., Stein, M. & Zimmer, V. (2024). Die demokratische Schule. Utopie oder Wirklichkeit? In Sen, K., Staats, M., Wassermann, D., Friele, B., Kart, M., Knothe, H., Rieger, J. & Schomers, B. (Hrsg.). *Utopien Sozialer Arbeit* (S. 375-391). Beltz Juventa.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 277-295. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15172/pdf/ESP_2017_3_Krawinkel_et_al_Soziale_Partizipation.pdf
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 12, 169-190. https://www.researchgate.net/publication/269391716_The_Social_and_Emotional_Situation_of_First_Graders_with_Classroom_Behavior_Problems_and_Classroom_Learning_Difficulties_in_Inclusive_Classes#fullTextFileContent

- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems or vice versa? A cross-legged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*. 33(4), 235-253. https://www.researchgate.net/publication/322637676_Does_social_exclusion_by_classmates_lead_to_behaviour_problems_and_learning_difficulties_or_vice-versa_A_cross-legged_panel_analysis#fullTextFileContent
- Kultusministerkonferenz [KMK] (Hrsg.) (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009, in der Fassung vom 11.10.2018. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Mauz, A. & Gloe, M. (2018). *Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis* (2. Aufl.). Stiftung Lernen durch Engagement. https://www.researchgate.net/publication/332059029_Demokratiekompetenz_bei_Service-Learning_Modellentwicklung_und_Anregungen_fur_die_Praxis
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Möbus, B. & Vierbuchen, M.-C. (2022). Klassensprecherwahl für inklusive Klassen – Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt zur Förderung demokratischer Partizipationsfähigkeit in der dritten Jahrgangsstufe. In Fränkel, S., Grünke, M., Hennemann, T., Hövel, D. C. & Melzer, C. (Hrsg.). *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (S. 210-215). Klinkhardt.
- Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 42. Barbara Budrich.
- Nagy, F. & Gloe, M. (2020). Schule, Zukunft, Demokratie, Service-Learning als Beitrag zu digitaler und demokratischer Bildung. böll.brief Teilhabegesellschaft #12. <https://www.boell.de/sites/default/files/2020-03/boell.brief%20Schule.%20Zukunft.%20Demokratie.TG12.pdf>
- Niedersächsisches Schulgesetz [NSchG] in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl., S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 26. Oktober 2016 (Nds. GVBl., S. 226). https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html
- Piegsda, F. & Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4(4), 44-56. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24713/pdf/ESE_2022_4_Piegsda_Jurkowski_Die_Bedeutung_sozial-emotionalen.pdf
- Polte, A. (2023). Inklusion: Wer behindert eigentlich wen? Eine Studie zur Wahrnehmung des inklusiven Unterrichts von nds. Grundschüler*innen (unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Vechta.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.). *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 3-25). Springer.

- Schiefer, F., Schütte, U. & Schlummer, W. (2015). Förderung der Politik- und Demokratiekompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen. In Dönges, C., Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 211-228). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1617_Didaktik_der_inklusiven_politischen_Bildung_ba.pdf
- Schütte, A. (2015). *Schülermitverantwortung. Aspekte zur Umsetzung in der Schule für Geistigbehinderte*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grads Dr. phil. im Fach Rehabilitationswissenschaften. HU Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17824/schuette.pdf?sequence=1>
- Schule ein Gesicht geben e. V. (o. J.). Schülervertretungen empowern und Schule ein Gesicht geben. <https://schuleeingesichtgeben.de/wp-content/uploads/2022/05/WasWirMachen.pdf>
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes of Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43(44), 72-79. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422215000554>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/2022*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf
- Thurn, S. (2019). Inklusives Schulsystem. In Harring, M., Rohlfs, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik* (S. 103-115). utb.
- Tieben, C. & Kuntz, V. (2009). Partizipation durch Unterstützte Kommunikation - Schülervertretung in der Förderschule Schwerpunkt Geistige Entwicklung. In *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. 8. Teil: UK in der Schule. Von Loeper. https://www.vonloeper.de/HdUK/userfiles/downloads/pdf/08_Tieben,%20Kuntz_Sch%C3%BClervvertretung.pdf
- Tiedeken, P. (2020). Inklusion und Partizipation. Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen. In Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 18-32). Juventa.
- van Deth, J. W. (2009). Politische Partizipation. In Kaina, V. & Römmele, A. (Hrsg.). *Politische Soziologie. Ein Studienbuch* (S. 141–161). Springer VS.
- Wedekind, H. & Schmitz, M. (o. J.). *Wenn das Schule macht ... Partizipation in der Schule. Baustein C 2.1*. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e. V. <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/wedekind.pdf?lang=de>
- Wilbert, J. & Krull, J. (2022). Die Bedeutung von Peers für die soziale Teilhabe von Lernenden mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in inklusiven Klassen. In Kreuzmann, M., Zander, L. & Hannover, B. (Hrsg.). *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 134-149). Kohlhammer.

Kontakt

Margit Stein, Universität Vechta, Professorin für Allgemeine Pädagogik, Driverstr. 22, 49377 Vechta

E-Mail: margit.stein@uni-vechta.de

Benjamin Möbus, Universität Vechta, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Driverstr. 22, 49377 Vechta

E-Mail: benjamin.moebus@uni-vechta.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Prof. Dr. Margit Stein ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta. Sie war zuvor Professorin für Soziale Arbeit. Ein Schwerpunkt ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit sind die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Schulen sowie Bildung und Erziehung in heterogenen Lernumgebungen.

Benjamin Möbus hat Gymnasiallehramt für die Fächer Geschichte, Politik und Englisch an der Goethe Universität Frankfurt am Main studiert. Er ist gegenwärtig Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Vechta im Fachbereich Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Inklusiver Bildung.



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