



Jessica Meyn

# Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen

Eine ethnografische Studie in Klassenräten  
inklusive Grundschulklassen

Jessica Meyn

# Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen

Eine ethnografische Studie in Klassenräten  
inkluisiver Grundschulklassen

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2025

**k**

*Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN,  
gefördert aus zukunft.niedersachsen, unterstützt.*

Die vorliegende Arbeit wurde an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter gleichnamigem Titel als Dissertation angenommen.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Iris Beck

Zweitgutachter: Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker

Mündlicher Gutachter: Prof. Dr. Joachim Schroeder

Tag der Disputation: 4. Juli 2024

## Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, [info@klinkhardt.de](mailto:info@klinkhardt.de).

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Coverabbildung: © somsri, generiert mit KI, Adobe Stock.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6159-5 digital

[doi.org/10.35468/6159](https://doi.org/10.35468/6159)

ISBN 978-3-7815-2698-3 print

## Zusammenfassung

### Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen – eine ethnografische Studie in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen

Die Partizipation von Schüler\*innen ist eine verbreitete pädagogische und bildungspolitische Forderung, die mit hohen normativen Ansprüchen verknüpft ist. Häufig wird der Klassenrat hierbei als Paradebeispiel angeführt, das Partizipationschancen *für alle* bietet. Über „die tatsächliche Einbindung von Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen oder besonderem Förderbedarf“ (Bittlingmayer u. a. 2020, 6) ist jedoch kaum etwas bekannt.

Unter der Fragestellung *Unter welchen Bedingungen werden Partizipationsprozesse in Klassenräten heterogener Lerngruppen möglich?* werden in der vorliegenden Dissertation Klassenräte inklusiver Grundschulklassen erforscht, an denen Schüler\*innen mit und ohne den Status *Sonderpädagogischer Förderbedarf* (SPF) teilnehmen. Im Zentrum stehen dabei *situative* Bedingungen auf der Interaktionsebene.

Die gesamte Arbeit wird gerahmt von einem interaktionistischen Zugang. Dieser schlägt sich auf theoretischer Ebene in einer systematischen Analyse und Reflexion der normativen Implikationen, Begründungsmuster und Spannungsfelder von Partizipation und Heterogenität nieder. Auf methodologischer Ebene wird der interaktionistische Ansatz durch eine Kombination der ethnografischen Erforschung von Partizipationsprozessen – methodisch umgesetzt durch die teilnehmende Beobachtung von drei Klassenräten – mit der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss/Corbin 1996) und der Rahmenanalyse (vgl. Goffman 1980) umgesetzt.

Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden strukturiert in einem komplexen Bedingungsgefüge mit einer mehrdimensionalen Analyseperspektive auf Partizipation und Heterogenität in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen entlang der Schlüsselkategorien *Regelwerke des Klassenrats* (deskriptive Dimension) und *Partizipationschancen im Klassenrat* (normative Dimension). In einer lerngruppenübergreifenden Analyse werden die drei beobachteten Klassenräte – unter Rückgriff auf die Rahmenanalyse – als Modulationen des primären schulischen Rahmens interpretiert. Anschließend wird in drei lerngruppenspezifischen Analysen herausgearbeitet, welche impliziten und expliziten Regelwerke in den Klassenräten jeweils situativ wirksam werden, welche Interaktionsmuster sich zeigen und welche Konsequenzen dies für die Partizipationschancen der gesamten Lerngruppe und ausgewählter Schüler\*innen (mit dem Status *SPF*) hat.

Im Gesamtergebnis wird deutlich, dass die *Partizipationschancen* der Schüler\*innen – entgegen normativer Ansprüche an eine Partizipationsform *für alle* – nicht nur *zwischen* den Klassenräten, sondern auch *innerhalb* eines Klassenrats *ungleich* sind. Geringe Partizipationschancen haben diejenigen, für die die Regeln situativ nicht gelten oder die den jeweils geltenden Rahmen nicht erkennen und nicht einhalten. Dabei bilden weder die Klassenräte inklusiver Grundschulklassen im Allgemeinen noch die Schüler\*innen mit dem Status *SPF* im Besonderen einen „Sonderfall“ für Partizipationsprozesse. Sie können jedoch als Brennglas dienen, um Partizipationsunterschiede sichtbar zu machen.

## Abstract

### Unequal opportunities for participation in heterogeneous learning groups – An ethnographic study of class councils in inclusive primary school classes

The participation of pupils is a widespread pedagogical and educational policy demand that is linked to high normative standards. The class council is often cited as a prime example for offering participation opportunities *for all*. However, little is known about „the actual inclusion of pupils with disabilities or special educational needs“ (Bittlingmayer et al. 2020, 6, engl. Übers. J. M.).

Under the question *Under what conditions are participation processes in class councils of heterogeneous learning groups possible?*, this dissertation investigates class councils of inclusive primary school classes in which pupils with and without the status of special educational needs (SEN) participate. The focus is on situational conditions at the interaction level.

The entire thesis is framed by an interactionist approach. On a theoretical level, this is reflected in a systematic analysis and reflection of the normative implications, patterns of justification and areas of tension of participation and heterogeneity. On a methodological level, the interactionist approach is implemented through a combination of ethnographic research into participation processes – methodically realised through participant observation of three class councils – with grounded theory methodology (Strauss/Corbin 1996) and frame analysis (Goffman 1980).

The empirical results of the present study are structured in a complex set of conditions with a multidimensional analysis perspective on participation and heterogeneity in class councils of inclusive primary school classes along the key categories of *class council rules* (descriptive dimension) and *opportunities for participation in the class council* (normative dimension). In a cross-learning group analysis, the three observed class councils are interpreted as modulations of the primary school frame – with recourse to the frame analysis. Subsequently, three learning group-specific analyses are used to work out which implicit and explicit sets of rules are effective in the class councils in each situation, which interaction patterns are evident and what consequences this has for the participation opportunities of the entire learning group and selected pupils (with SEN status).

The overall result clearly shows that pupils' *opportunities for participation* – contrary to normative demands of participation *for all* – are not only unequal *between* the class councils, but also *within* a class council. Those for whom the rules do not apply situationally or who do not recognise and adhere to the applicable frame have fewer opportunities to participate. Neither class councils in inclusive primary school classes in general nor pupils with SEN status in particular can be considered a „special case“ for participation processes. However, they can serve as a magnifying glass to visualise differences in participation.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	11
1.1	Problemaufriss .....	11
1.2	Forschungsfragen .....	14
1.3	Vorgehen und Aufbau der Arbeit .....	16
<b>2</b>	<b>Interaktionistischer Zugang zu Partizipation und Heterogenität – Grundannahmen aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive</b> .....	21
2.1	Zur interaktionistischen Perspektive auf einen normativen Forschungsgegenstand .....	22
2.2	Partizipation – Verortung, Begründung und Eingrenzung .....	27
2.2.1	Partizipation als sozialwissenschaftlicher und (schul-)pädagogischer Begriff .....	27
2.2.2	Demokratiepädagogik und Demokratiebildung – Begründungsmuster von Partizipation .....	34
2.2.3	Partizipation unter heterogenen Voraussetzungen – Partizipation im Kontext von Ungleichheit .....	41
2.3	Heterogenität – Verortung, Begründung und Eingrenzung .....	48
2.3.1	Heterogenität als unbestimmter Begriff im schulpädagogischen Diskurs .....	48
2.3.2	Ungleichartigkeit und Ungleichheit – Begründungsmuster von Heterogenität .....	51
2.3.3	Differenz, Inklusion, Intersektionalität – <i>Ungleichheit</i> unter Einbezug verwandter Begriffe .....	54
2.3.4	Zum Spannungsfeld zwischen Kategorisierung und Dekategorisierung von Heterogenitätsdimensionen .....	57
2.3.5	Zur Kategorie <i>Behinderung</i> im Kontext von Ungleichheit, Partizipation, Schule und Interaktion .....	62
2.4	Zusammenfassung und Konsequenzen für die empirische Erforschung von Partizipation und Heterogenität .....	68
<b>3</b>	<b>Partizipation in heterogenen Lerngruppen – Forschungsgegenstand, Forschungsstand und Forschungsfeld</b> .....	73
3.1	Zum Forschungsgegenstand aus rechtlicher, bildungspolitischer und pädagogisch-konzeptioneller Perspektive .....	73
3.1.1	Zum rechtlichen und bildungspolitischen Rahmen von Partizipation unter heterogenen Voraussetzungen .....	74
3.1.2	Zum pädagogisch-konzeptionellen Rahmen von Partizipation in heterogenen Lerngruppen .....	83

3.2	Zum Forschungsstand aus erziehungswissenschaftlich-empirischer Perspektive ..	92
3.2.1	Partizipation in heterogenen Lerngruppen als Gegenstand empirischer Forschung – Forschungsergebnisse und Forschungsdesiderate .....	93
3.2.2	Partizipation und Heterogenität als Gegenstände ethnografischer Forschung – Empirische Befunde auf der Ebene der Interaktion .....	100
3.3	Zum Forschungsfeld <i>Klassenrat</i> .....	106
3.3.1	Klassenrat als Feld für Partizipationsprozesse .....	106
3.3.2	Klassenrat als Feld für Heterogenität .....	109
3.3.3	Klassenrat als Feld für Forschungsprozesse .....	113
3.4	Zusammenfassung und Konsequenzen für die empirische Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen im Klassenrat .....	118
<b>4</b>	<b>Zur empirischen Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene – Methodologische und methodische Begründungen ....</b>	<b>123</b>
4.1	Forschungsmethodologie – Ethnografischer Zugang zur Partizipation in heterogenen Lerngruppen im Stil der Grounded-Theory-Methodologie .....	123
4.1.1	Methodologische Grundannahmen – Zur Erforschung von Partizipationsprozessen als Prozesse sozialen Handelns .....	124
4.1.2	Ethnografie als Grounded Theory – Zur Kombination zweier Forschungsstile .....	127
4.2	Forschungsmethoden – Zu den Verfahren der Datenerhebung und -analyse ....	131
4.2.1	Methodische Verfahren im zyklischen Forschungsprozess .....	131
4.2.2	Theoretisches Sampling als Auswahlverfahren .....	133
4.2.3	Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode .....	134
4.2.4	Kodierendes Verfahren als Analysemethode .....	138
4.2.5	Methodische Strategien zur ethnografischen Erforschung von Partizipation und Heterogenität .....	142
4.3	Forschungsprozess – Zu den Phasen eines zyklischen Vorgehens .....	145
4.3.1	Strukturieren – Fallauswahl und Theoretisches Sampling .....	146
4.3.2	Bewegen im Feld – Zugang und Rolle der Forscherin .....	148
4.3.3	Beobachten im Feld – (zunehmende) Fokussierung .....	152
4.3.4	Schreiben im und über das Feld – Dokumentation und Aufbereitung der Daten .....	157
4.3.5	Kodieren als Rückzug aus dem Feld – Datenmaterial „aufbrechen“ und (vorläufige) Kategorien finden .....	163
4.3.6	Theoriebildung mit Goffman – Datenmaterial „neu zusammensetzen“, abstrahieren und konzeptualisieren .....	166
<b>5</b>	<b>Analyseperspektiven auf Interaktions- und Partizipationsprozesse in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen .....</b>	<b>171</b>
5.1	Zu den Klassenräten inklusiver Grundschulklassen an der Schule Löwenweg ....	171
5.2	Zur mehrdimensionalen Analyseperspektive auf Partizipation und Heterogenität in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen .....	174
5.2.1	Deskriptive Perspektive – Regelwerke des Klassenrats .....	174
5.2.2	Normative Perspektive – Partizipationschancen im Klassenrat .....	177
5.2.3	Mehrdimensionale Analyseperspektive – Kategorien und Dimensionen im Bedingungsgefüge für Interaktions- und Partizipationsprozesse im Klassenrat .....	180

<b>6</b>	<b>Regelwerke in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen – Lerngruppenübergreifende Analyse</b> .....	185
6.1	Zu den Regelwerken des Klassenrats – Rahmenanalyse .....	185
6.1.1	Schule als primärer Rahmen .....	186
6.1.2	Klassenrat als Modulation im Rahmen der Schule .....	192
6.1.3	Interaktionsordnung und Interaktionsunterschiede im Klassenrat .....	202
6.2	Konsequenzen für Partizipationschancen und Partizipationsunterschiede .....	210
<b>7</b>	<b>Regel-, Interaktions- und Partizipationsunterschiede in Klassenräten inklusive Grundschulklassen – Lerngruppenspezifische Analyse</b> .....	215
7.1	Zum Regelwerk des Katzen-Klassenrats .....	216
7.1.1	Moralisierungsrahmen .....	216
7.1.2	Partizipationsunterschiede in der Interaktionsordnung des Katzen-Klassenrats .....	219
7.1.3	Interaktionsmuster mit und Partizipationschancen von Ben – Ungültigkeit der Regeln .....	227
7.2	Zum Regelwerk des Pinguin-Klassenrats .....	234
7.2.1	Disziplinierungsrahmen .....	234
7.2.2	Partizipationsunterschiede in der Interaktionsordnung des Pinguin-Klassenrats .....	237
7.2.3	Interaktionsmuster mit und Partizipationschancen von Felix – Verschärfung der Regeln .....	245
7.3	Zum Regelwerk des Elefanten-Klassenrats .....	253
7.3.1	Problemlösungsrahmen .....	254
7.3.2	Partizipationsunterschiede in der Interaktionsordnung des Elefanten-Klassenrats .....	256
7.3.3	Interaktionsmuster mit und Partizipationschancen von Jannis und Mats – Gültigkeit der Regeln .....	264
7.4	Konsequenzen für Partizipationschancen und Partizipationsunterschiede in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen .....	272
<b>8</b>	<b>Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen – Zusammenfassung, Diskussion und Reflexion der Ergebnisse</b> .....	277
8.1	Von Partizipations(un)möglichkeiten zu Partizipations(un)gleichheiten – Zusammenführung und Diskussion der theoretischen und empirischen Ergebnisse .....	277
8.1.1	Zum Potenzial einer ungleichheitssensiblen Analyse von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen .....	278
8.1.2	Partizipations(un)möglichkeiten in Klassenräten heterogener Lerngruppen .....	280
8.1.3	Partizipationsunterschiede jenseits des „offiziellen“ Regelwerks .....	284
8.1.4	Zwischen Partizipations(un)fähigkeit und Partizipations(un)willigkeit – Kategorie <i>Behinderung</i> als Brennglas für ungleiche Partizipationschancen .....	287
8.1.5	Lehrkräfte als Gatekeeper für Partizipationschancen im Klassenrat .....	290



8.2	Method(olog)ische und pädagogische Reflexionen .....	293
8.2.1	Zur Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene – Methodologische und methodische Reflexionen .....	293
8.2.2	Klassenrat als Partizipationsform für alle, die in den Rahmen passen? – Pädagogische Reflexionen .....	298
	<b>Verzeichnisse</b> .....	303
	Literaturverzeichnis .....	303
	Abkürzungsverzeichnis .....	320
	Abbildungsverzeichnis .....	320
	Tabellenverzeichnis .....	320
	<b>Danksagung</b> .....	321

# 1 Einleitung

„Partizipation ist ein Kinderrecht“ (BMFSFJ<sup>1</sup> 2020, 160) – darauf weist der 16. Kinder- und Jugendbericht (KJB) unter Bezugnahme auf die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) nachdrücklich hin. Zugleich betont er, „dass Partizipation nicht automatisch inklusiv ist“ (ebd.). Ob, wie und für wen Partizipation – insbesondere die Dimension der aktiven Einflussnahme auf Entscheidungen – also tatsächlich möglich und wirksam wird, hängt von zahlreichen strukturellen, situativen und individuellen Bedingungen sowie vom institutionellen Kontext ab.

Die vorliegende Studie erforscht Bedingungen von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen im schulischen Kontext. Sie setzt auf der Interaktionsebene bei der Frage nach dem *Wie* an. *Wer partizipiert wie?* bedeutet auf dieser Ebene *Wer interagiert wie im Partizipationsprozess?* und *Wie wirken sich diese Interaktionen auf die Partizipationschancen der Beteiligten aus?* Anhand eines ethnografischen Zugangs werden Interaktionen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen<sup>2</sup> im Hinblick auf die Partizipationschancen, die sich für die Schüler\*innen eröffnen oder verschließen, erforscht. Dabei werden – als eine Möglichkeit, die Heterogenität der Lerngruppe zu berücksichtigen – insbesondere Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler\*innen analysiert. Der Fokus liegt exemplarisch auf der Heterogenitätsdimension *Behinderung*<sup>3</sup>.

## 1.1 Problemaufriss

„Kämpft für eine gefährdete Demokratie, sucht, die Demokratie zu erhalten, sucht, die Demokratie zu entwickeln, sucht, die junge Generation Demokratie erleben, Demokratie erfahren, in Demokratie aufwachsen zu lassen! Davon sind wir noch immer weit entfernt. Die Demokratie ist gefährdet – mehr als seit langem, mehr denn je seit den großen Krisen des 20. Jahrhunderts, mehr denn je seit Faschismus und Stalinismus.“ (Edelstein 2016, 7)

Mit diesem eindringlichen Appell forderte der Demokratiepädagoge Wolfgang Edelstein 2016 – angesichts wachsender gesellschaftlicher Spaltung und Desolidarisierung sowie zunehmender populistischer und nationalistischer Tendenzen in Europa – zu demokratischem und demokratiepädagogischem Handeln auf (vgl. Edelstein 2016). Bereits im Jahr 2005 wurde im Magdeburger Manifest<sup>4</sup> die Notwendigkeit formuliert, demokratiepädagogische Aktivitäten in Deutschland voranzutreiben (vgl. DeGeDe<sup>5</sup> 2005). Die Entwicklung und Erneuerung demokratischer Verhältnisse wurde darin als „bleibende Aufgabe und Herausforderung für Staat, Gesellschaft und Erziehung“ (ebd., Abs. 1) benannt, für die es „einer Verankerung der Demokratie nicht nur als Verfassungsanspruch und Regierungsform, sondern als Gesellschaftsform und als Lebensform“ (ebd., Abs. 2) bedürfe.

1 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

2 Die Begrifflichkeit ist hier zu verstehen als eine am Forschungsfeld orientierte Beschreibung von Grundschulklassen, in denen Schüler\*innen mit und ohne den Status *Sonderpädagogischer Förderbedarf* zusammen unterrichtet werden.

3 Im Forschungsfeld wird die Kategorie verbunden mit dem Status *Sonderpädagogischer Förderbedarf*.

4 Gründungsmanifest der *Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik* vom 26. Februar 2005

5 Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik

Die große Relevanz und Aktualität des Themas zeigte sich auch 2020 an der Schwerpunktsetzung des 16. KJB auf „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (BMFSFJ 2020, 41). Darin gibt Christian Palentin als Vorsitzender der Sachverständigenkommission zu bedenken, es handele sich hierbei um eine *dauerhafte* Herausforderung demokratischer Gesellschaften, die jedoch „häufig erst dann in dringlicher Weise thematisiert [wird], wenn demokratische Gesellschaften durch krisenhafte Entwicklungen und (globale) Problemlagen verunsichert, herausgefordert oder auch bedroht werden“ (ebd.). Ergänzend zu den 2016 von Edelstein benannten Tendenzen nennt er als „zentrale Schlagworte, die die Problembereiche und Debatten markieren“ (ebd.), beispielsweise die Ambivalenzen der Globalisierung, den Klimawandel und die fortschreitende Naturzerstörung sowie die Bewältigung der Corona-Pandemie (ebd.). Seit dem Erscheinen des 16. KJB – und dem Tod Edelsteins im selben Jahr – sind mit den Kriegen in der Ukraine und im Nahen Osten weitere krisenhafte Entwicklungen hinzugekommen.

Bei der Umsetzung demokratischer Bildung und demokratiepädagogischer Aktivitäten kommt – hier sind sich Vertreter\*innen der Demokratiepädagogik und die Verfasser\*innen des KJB einig – dem Prinzip der Partizipation als „Kernstück demokratischer Gesellschaften“ (Beck 2013b, 6) eine herausragende Bedeutung zu. Um demokratische Verhältnisse wirksam zu entwickeln und zu erhalten, muss sie in Handlungs- und Entscheidungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen – nicht nur auf der Herrschaftsebene – und in unterschiedlichen Lebensbereichen – nicht nur im engeren politischen Kontext – fest verankert sein. Als eine allgemeine rechtliche Grundlage für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen kann die UN-KRK herangezogen werden. Laut UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes ist Partizipation ein Prozess des intensiven Austauschs „in allen wichtigen Lebensbereichen“ (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2009, 7). Aus menschenrechtlicher Perspektive stellt Partizipation gleichzeitig eine zentrale Voraussetzung für Zugangschancen zu Lebensbereichen dar und ist eng verbunden mit der Frage nach Ungleichheit (vgl. Beck 2013b, 2016a).

Ein für Kinder und Jugendliche wesentlicher Lebensbereich ist die Schule. Mit ihren gesellschaftlichen Funktionen – insbesondere der Allokations- und damit auch Selektionsfunktion (vgl. Fend 1980) – greift sie auf struktureller Ebene massiv in Lebenschancen ein, wodurch sie auch zur „Benachteiligung der ohnehin Benachteiligten“ (Fauser 2007, 89) beiträgt. Gleichzeitig wird die Schule vielfach als geeigneter Erfahrungsraum für Demokratie angeführt (vgl. u. a. KMK<sup>6</sup> 2018a). Sie soll auf individueller Ebene zur politischen Mündigkeit und Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen beitragen und auf gesellschaftlicher Ebene zur „Sicherung, Verteidigung und Entwicklung des demokratischen Systems einen grundlegenden Beitrag leisten“ (BMFSFJ 2020, 177). Die Erwartungen, die hier an die Schule gestellt werden, werden im KJB als enorm eingeschätzt und „in einem engen, aber auch spannungsreichen Verhältnis zur gesellschaftlichen Funktion der Schule“ (ebd.) gesehen.

In einer Expertise zum KJB führt Brügelmann die Forderung, Demokratie in der Schule nicht nur zu *lernen*, sondern auch aktuell zu *leben*, auf die UN-KRK zurück:

„Denn die UN-Konvention formuliert nicht nur Schutz und Förderrechte für Kinder, sie verlangt auch, ihnen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in Angelegenheiten einzuräumen, die sie persönlich betreffen. Dass dies in besonderer Weise für die Schule gelten muss, wurde von der Kultusministerkonferenz ausdrücklich als Anforderung an Unterricht und Schulleben formuliert.“ (Brügelmann 2020, 10)

Die KMK sieht darin, dass die Schule aufgrund der Schulpflicht „die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen“ (KMK 2018a, 3),

6 Kultusministerkonferenz

eine besondere Verantwortung. So müsse sie „ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden“ (ebd.). Partizipation sei ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags (ebd., 5), und die „Eröffnung und Pflege von Gelegenheiten zur aktiven und ernsthaften Beteiligung der Schüler\*innen im Sinne demokratischer Partizipation“ (ebd., 10) eine zentrale Querschnittsaufgabe der Schule. Maßnahmen zur Umsetzung seien u. a. die Entwicklung demokratischer Gremien und weiterer innovativer Partizipationsformen, aber auch die Erarbeitung „niedrigschwelliger Zugangsmöglichkeiten“ (ebd., 7) für Bildungsbenachteiligte.

Brügelmann gibt jedoch zu bedenken: „Obwohl der Anspruch [an Demokratie Lernen und Leben in der Schule, J.M.] also programmatisch geklärt erscheint, bleibt zu prüfen, wie es um seine Umsetzung im Schulalltag steht“ (Brügelmann 2020, 10). Dafür fehle es jedoch u. a. an qualitativen Untersuchungen wie detaillierten Fallstudien und Mikroanalysen (ebd., 39). Auch Wagener schlägt vor, „in Feldforschungen zu eruieren, welche tatsächlichen und detaillierten Partizipationsmöglichkeiten die Kinder innerhalb im schulischen Alltag verankerter formaler Partizipationsformen [...] haben“ (Wagener 2013, 311). Hier setzt die vorliegende Studie an.

Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und ihrer Forderung nach gleichberechtigter Partizipation und Inklusion von Menschen mit Behinderungen bekommt der von der KMK hergestellte Bezug auf *alle* Kinder allerdings noch eine weitere Dimension: Er schließt Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ein, die seit der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland das Recht haben, allgemeine Schulen zu besuchen. Während in Artikel 12 der UN-KRK von einer „angemessenen“ Berücksichtigung der Meinung des Kindes „entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ die Rede ist, weist der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes explizit darauf hin, dass die Beteiligung von Kindern „inklusiv“ (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2009, 29) sein müsse: „Kinder sind keine homogene Gruppe, und Beteiligung muss Chancengleichheit für alle ohne jedwede Diskriminierung sicherstellen“ (ebd.).

Auch im KJB wird darauf hingewiesen, dass die Heterogenität der Schüler\*innen „eine verstärkte Orientierung an Konzepten einer inklusiven und multiperspektivischen Demokratiebildung“ (BMFSFJ 2020, 187) erfordere. Als Heterogenitätsdimensionen werden hier neben *Behinderung* die Kategorien *Migrationserfahrungen*, *Geschlecht*, *soziale Lage*, *Religion*, *Kultur* und *Sprache* benannt (ebd.). Gerade in Bezug auf Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf sei jedoch festzuhalten, „dass sowohl die Schule als Institution wie auch der konkrete Unterricht ein Defizit an demokratischen und politischen Erfahrungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten aufweist“ (ebd.).

Demokratiepädagogische Aktivitäten im schulischen Kontext werden nicht nur als zentrale Lösungsansätze für Demokratiegefährdungen angesehen. Zunehmend wird auch ihr Potenzial im Zusammenhang mit *Inklusion* hervorgehoben. So konstatiert beispielsweise Wocken: „Demokratie und Inklusion passen hinsichtlich ihrer menschenrechtlichen Begründung und ihrer politischen und pädagogischen Zielsetzungen zueinander; sie machen sozusagen gemeinsame Sache“ (Wocken 2017, 29). Spannungsfelder im Zusammenhang mit Partizipation sowie Ungleichheitsfragen, die eng mit Demokratie, Partizipation und Inklusion verbunden sind, finden bislang wenig Beachtung. Dies betrifft sowohl die strukturelle Ebene der ungleichen Partizipationschancen aufgrund von Behinderung und Benachteiligung als auch ungleiche Partizipationsmöglichkeiten von Schüler\*innen auf der Interaktionsebene (Beck 2014, 270).

Die schulische Partizipationsform *Klassenrat* wird immer wieder als „Instrument des erfahrungsgeleiteten Lernens der Demokratie“ sowie „der nachhaltigen Integration“ (Edelstein 2016, 8)

angeführt (vgl. Stähling 2003; Blum/Blum 2012; Friedrichs 2014; Kahn 2018; Wocken 2017). So geht Edelstein davon aus,

„dass die im Klassenrat erworbene Diskurs- und Handlungspraxis die demokratische, soziale und politische Praxis der zukünftig Erwachsenen vorwegnimmt, sie institutionalisiert und gegen die aktuellen demokratiezersetzenden, demokratiefeindlichen und demokratiegefährdenden Prozesse aktiv und wirksam erhält.“ (Edelstein 2016, 8)

Wocken beschreibt den Klassenrat als für inklusionspädagogische Aufgaben geradezu prädestiniert, da er für Diversität und Diskriminierungen sensibilisieren und gleichzeitig Gleichheit, Partizipation und Zugehörigkeit zusichern könne (Wocken 2017, 30). Kahn beschreibt das Potenzial des Klassenrats in Bezug auf Heterogenität (bzw. Diversität) in einer Handreichung der DeGeDe wie folgt:

„Da der Klassenrat ein Ort und Zeitfenster ist, in dem der demokratische und der wertschätzende Umgang miteinander entwickelt und gepflegt werden soll, ist es Chance und Verantwortung zugleich, das Augenmerk auf die Sensibilisierung für Vielfalt zu richten, denn der Klassenrat soll ja ein diskriminierungsfreier Ort ohne Beschämung von Einzelnen sein bzw. werden.“ (Kahn 2018, 9)

Der normative Anspruch an Partizipation und die Erwartungen, die an die Schule als Ort der Umsetzung sowie an partizipationsfördernde Maßnahmen und Konzepte – insbesondere an den Klassenrat als geeignetes Instrument – gestellt werden, erscheinen insgesamt hoch. Im Hinblick auf heterogene Lerngruppen – oftmals im Zusammenhang mit dem Stichwort *Inklusion* – scheint sich der mit Partizipation verbundene Anspruch noch weiter zu erhöhen, während über die konkrete Umsetzung im Schulalltag wenig bekannt ist. Bittingmayer und seine Mitautor\*innen sehen hier eine eklatante Forschungslücke. Aus ihrer Sicht ist

„keineswegs klar und eine empirisch vollkommen offene Frage, ob unter den gegebenen Umständen Kinder mit besonderen Förderbedarfen, die an Regelschulen beschult werden, von den Programmen zur Demokratiebildung überhaupt profitieren. Hier fehlt es substantiell an ethnographischer Forschung, die untersucht, wie genau Kinder mit attestierten Einschränkungen in die schuldemokratischen Prozeduren (Klassenrat usw.) einbezogen werden.“ (Bittingmayer u. a. 2020, 62)

Daher steht die Partizipation in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Hier zeigt sich, unter welchen situativen Bedingungen Partizipation in Interaktionsprozessen für *alle* möglich wird. Ein interaktionistischer Zugang zu Partizipationsprozessen ermöglicht zudem einen Umgang mit möglichen Diskrepanzen zwischen normativem Anspruch und Umsetzung. Vorliegende, insbesondere ethnografische Studien zum Klassenrat weisen bereits auf eine große „Differenz zwischen pädagogischer Intention und pädagogischer Praxis“ (de Boer 2008, 127) hin. Die Heterogenität der Lerngruppe, Partizipationsunterschiede und ungleiche Positionen *zwischen* den Schüler\*innen wurden in bisherigen Studien zum Klassenrat jedoch noch kaum systematisch berücksichtigt (vgl. Bauer 2013; Flügel 2020; Gras 2023). Die vorliegende Studie soll einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

## 1.2 Forschungsfragen

Die zuvor dargestellte Ausgangslage verweist auf folgende Tendenzen, aus denen sich die forschungsleitenden Fragen der vorliegenden Arbeit ergeben:

1. An die Partizipation von Schüler\*innen werden – sowohl in der Fachliteratur als auch politisch – hohe normative Ziele und Anforderungen gestellt, zu denen empirische Befunde teils fehlen und teils im Widerspruch stehen.

2. Unter der Prämisse der Wertschätzung von Vielfalt ist die Heterogenität der Schüler\*innen gerade im Kontext von Partizipation normativ und pädagogisch erwünscht. Empirisch wurden heterogene Lerngruppen sowie heterogene Voraussetzungen für Partizipationsprozesse bislang jedoch kaum erforscht.
3. Der Klassenrat ist die schulische Partizipationsform, zu der es die meisten pädagogischen Konzepte gibt und die bislang auch empirisch am besten erforscht ist. Gleichzeitig wird ihm – mit unterschiedlichen Begründungen – ein großes Potenzial im Hinblick auf Heterogenität zugeschrieben.

Im Anschluss an diese drei Tendenzen stellt sich die Frage, wie sich Partizipationsprozesse im Schulalltag – jenseits von best-practice-Beispielen – in heterogenen Lerngruppen darstellen und inwiefern sich die normativen Anforderungen einerseits und die heterogenen Voraussetzungen der Schüler\*innen andererseits hier als relevant erweisen. Daher ist die folgende übergeordnete Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit leitend:

Unter welchen Bedingungen werden Partizipationsprozesse in Klassenräten heterogener Lerngruppen möglich?

Diese Bedingungen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen erforschen. Gerahmt von einem interaktionistischen Zugang setzt die vorliegende Arbeit auf der Interaktionsebene an und legt somit den Fokus auf die *situativen* Bedingungen von Partizipationsprozessen. Ausgehend von der o.g. dritten Tendenz wird der Klassenrat als Forschungsfeld gewählt. Dieser wird ethnografisch – in erster Linie mittels teilnehmender Beobachtungen – erforscht, im Stil der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (Strauss/Corbin 1996) analysiert und unter Rückgriff auf Goffmans Rahmenanalyse (1980) interpretiert.

Bevor jedoch förderliche oder hinderliche Bedingungen für Partizipation identifiziert werden können, stellt sich – in Anlehnung an Goffmans vielfach aufgegriffenes „Was geht hier eigentlich vor?“ (Goffman 1980, 17) – zunächst die Frage, wie sich Partizipation und Heterogenität in den einzelnen Klassenräten überhaupt zeigen. Deshalb stehen am Anfang der empirischen Forschung die beiden Fragen:

- Wo und wie wird die Partizipation der Schüler\*innen im Klassenrat relevant?
- Wo und wie wird die Heterogenität der Lerngruppe in Partizipationsprozessen im Klassenrat relevant?

Ausgehend von diesen offenen Fragestellungen werden durch eine zunehmende Fokussierung und Zuspitzung im Forschungsprozess weitere, spezifischere Fragen zu den Bedingungen von Partizipation in heterogenen Lerngruppen entwickelt, die die Beobachtung und Analyse leiten können. Dieses Vorgehen lässt eine detaillierte Erforschung von Partizipationsprozessen zu, angepasst an die Situationen, die in den jeweiligen Klassenräten vorgefunden werden. Es ermöglicht darüber hinaus einen differenzierten Blick auf die Beteiligung einzelner Schüler\*innen heterogener Lerngruppen und auf ihre situativ entstehenden Partizipationsmöglichkeiten. Im Kontext von Heterogenität erscheint dies besonders bedeutsam, weil durch die Vorgehensweise interindividuelle Unterschiede bezüglich der Interaktion und Partizipation der Beteiligten herausgearbeitet werden können.

Analog zu der Frage, wie Partizipation und Heterogenität in Klassenräten *relevant* werden, stellt sich methodisch zunächst die Frage, wie genau Partizipation und Heterogenität in Klassenräten überhaupt *erforschbar* und *beobachtbar* werden können. Entsprechend der interaktionistischen

Methodologie und Methodik wird sich auch dieser Frage in einem iterativen Prozess genähert. Die beiden zentralen methodischen Fragen, die sich zu Beginn des Forschungsprozesses stellen und im Verlauf bearbeitet, reflektiert und schließlich beantwortet werden, lauten (im Anschluss an die beiden zuvor genannten):

- Wie können Partizipationsprozesse im Klassenrat erforscht werden?
- Wie kann die Heterogenität einer Lerngruppe erforscht werden?

Die übergeordnete Forschungsfrage erfordert jedoch nicht nur eine empirische und methodische, sondern auch eine theoretische Auseinandersetzung mit Partizipation und Heterogenität. Dafür werden die beiden unscharfen Begriffe auf ihre normativen Implikationen, ihren Ursprung, ihre Ziele und ihre Begründungen hin befragt. So können nötige Eingrenzungen vorgenommen, aber auch die nötige Offenheit für Relevanzsetzungen des Feldes erhalten werden.

Wenngleich aufgrund pädagogischer Zielsetzungen und normativer Ansprüche angenommen werden kann, dass der Klassenrat ein Feld ist, in dem es zu Partizipationsprozessen kommt, kann nicht unhinterfragt davon ausgegangen werden, dass alles, was im Klassenrat vorgeht, per se mit Partizipation gleichzusetzen ist. Ebenso wenig kann die Wertschätzung von Heterogenität – auch wenn sie als fundamental für Partizipationsprozesse angesehen wird – in jedem Klassenrat vorausgesetzt werden. So erscheint es unter Berücksichtigung der o. g. ersten und zweiten Tendenz sinnvoll, den Klassenrat mittels Beobachtungen zu erforschen. Als geeignetes Beobachtungsfeld werden drei Klassenräte der *Schule Löwenweg* – einer Grundschule mit sowohl inklusions- als auch demokratiepädagogischem Profil – ausgewählt. An den Klassenräten der *Katzen-*, der *Pinguin-* und der *Elefanten-Klasse* nehmen Schüler\*innen mit und ohne SPF teil.

Bei der Forschung im Feld werden die impliziten und expliziten Ziele und Anforderungen an den Klassenrat mit analytischer Distanz betrachtet und nicht als feste Vorannahmen oder normativer Maßstab an die beobachteten Klassenräte herangetragen. Eine zentrale Bedeutung kommt hierbei auch der Reflexion des eigenen Vorgehens zu. Gerade die Erforschung von Heterogenität erfordert einen sensiblen Umgang mit den *eigenen* Vorannahmen. Das bedeutet: Als Forscherin muss ich auch Fragen an mich selbst richten.

Ziel der vorliegenden Studie ist es letztlich, unter Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler\*innen und unter Reflexion normativer Vorannahmen und Ansprüche begründet darzulegen, unter welchen Bedingungen im Klassenrat Partizipationsprozesse mit *allen* und für *alle* Beteiligten möglich oder – entgegen pädagogischer Zielsetzungen und demokratischer Erfordernisse – unmöglich werden.

### 1.3 Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Die Herausforderung der Verschriftlichung einer Forschungsarbeit im Stil der GTM liegt darin, dass der zyklische Prozess der Forschung linear abgebildet werden muss. Im Vordergrund stehen dabei die Lesbarkeit und die inhaltliche Nachvollziehbarkeit des Vorgehens. Der Forschungsprozess selbst ist jedoch geprägt von Überschneidungen, Vorläufigkeit und Gleichzeitigkeit. Daher werden der Erläuterung des Aufbaus der vorliegenden Arbeit einige Anmerkungen zum Vorgehen vorangestellt:

1. Das Instrument der Reflexion schlägt sich in einigen Kapiteln der verschriftlichten Arbeit stärker nieder als in anderen. Es war jedoch ein wesentlicher Bestandteil des *gesamten* Forschungsprozesses.

2. Die theoretische Fundierung in der Arbeit hat sich im und durch den Forschungsprozess stets (weiter-)entwickelt. Die theoretischen Kapitel sind nicht als Ausgangspunkt, sondern als ein (Zwischen-)Ergebnis dieses Prozesses zu verstehen.
3. Der Literatur- und Forschungsstand zu Partizipation in heterogenen Lerngruppen hat sich – insbesondere nach dem Feldaufenthalt – stark weiterentwickelt. Dies hatte Auswirkungen auf den Analyse- und Reflexionsprozess.

Die vorliegende Arbeit in ihrer jetzigen Form stellt *eine* Möglichkeit dar, die Forschungsergebnisse, aber auch den Forschungsprozess schriftlich darzustellen. Die Darstellung untergliedert sich in acht Kapitel.

In den ersten Kapiteln der Arbeit – *Kapitel 2* und *3* – geht es um die Erschließung des Forschungsgegenstandes – Partizipation in heterogenen Lerngruppen – aus unterschiedlichen Perspektiven. Der Gegenstand und damit auch die beiden zentralen Begriffe *Partizipation* und *Heterogenität* sind eingebettet in einen erziehungswissenschaftlichen Kontext. In erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zusammenhängen, insbesondere im Feld *Schule*, haben beide Begriffe eigene Fachdiskurse, die teils losgelöst von sozialwissenschaftlichen Diskursen geführt werden. Aufgrund des theoretischen Ursprungs der Begriffe sowie aufgrund der Methodologie und Methodik der vorliegenden Arbeit werden jedoch immer wieder sozialwissenschaftliche Bezüge hergestellt.

Zunächst wird in *Kapitel 2* der interaktionistische Zugang zu Partizipation und Heterogenität als forschungsleitende Perspektive vorgestellt, die die gesamte Arbeit rahmt. Zugleich wird das theoretische Hintergrundwissen einschließlich normativer Grundannahmen offengelegt, das sich implizit und explizit in der empirischen Erforschung des Gegenstandes niederschlägt. Dabei wird in einer ersten Eingrenzung ein offenes Verständnis von Partizipation und Heterogenität entwickelt, an welches die empirische Forschung anschlussfähig ist, ohne starre Vorannahmen zu generieren. Implizite und explizite Begründungsmuster von Partizipation einerseits und Heterogenität andererseits werden analysiert. Gleichzeitig wird *Ungleichheit* als mögliche Analyseperspektive und Verbindungslinie zwischen Partizipation und Heterogenität vorgeschlagen. Abschließend wird die Fokussierung der Kategorie *Behinderung* eingeordnet und reflektiert. Insgesamt ist *Kapitel 2* somit die theoretische „Brille“, mit der die nachfolgenden Kapitel zu lesen sind.

Im Zentrum von *Kapitel 3* steht die Frage, *ob* und *wie* Partizipation und Heterogenität auf verschiedenen Ebenen aufeinander bezogen werden. Im ersten Teil wird der *Forschungsgegenstand* auf rechtlicher, bildungspolitischer und pädagogisch-konzeptioneller Ebene betrachtet und analysiert. Dabei werden verschiedene Dokumente, Konzepte und pädagogische Fachliteratur zu Partizipation einbezogen, die sich *implizit*, am Rande oder unter anderen Begriffen – wie Inklusion oder Differenz<sup>7</sup> – auf Heterogenität beziehen. Im zweiten Teil wird der *Forschungsstand* aus erziehungswissenschaftlich-empirischer Sicht aufgearbeitet. Zunächst werden quantitative und qualitative Studien zu Partizipation auf ihre Aussagekraft in Bezug auf Heterogenität und Ungleichheit untersucht. Anschließend werden gezielt ethnografische Studien zu Partizipation *oder* Heterogenität hinzugezogen, die auf der Interaktionsebene ansetzen. Im dritten Teil des Kapitels steht der Klassenrat – als Forschungsfeld für Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen – im Mittelpunkt. Hier werden die beiden vorangegangenen Kapitelteile um pädagogische Literatur und empirische Befunde ergänzt, die sich explizit auf den Klassenrat beziehen. Darin zeigt sich seine Eignung als Forschungsfeld.

---

<sup>7</sup> Theoretisch relevante Begriffe und Konzepte werden in Kapitel 2.3 definiert; weitere in der pädagogischen Fachliteratur verwendete Begriffe werden in Kapitel 3.1 aufgegriffen.



In den darauffolgenden Kapiteln – *Kapitel 4* bis *7* – steht die eigene empirische Forschungsarbeit im Mittelpunkt. Dafür werden zunächst die zugrundeliegenden Methodologien, die genutzte Methodik und das konkrete Vorgehen erläutert und reflektiert. Bevor die empirischen Ergebnisse lerngruppenübergreifend – über die drei beobachteten Klassenräte hinweg – und lerngruppenspezifisch – für jeden einzelnen Klassenrat und die in ihm agierenden Schüler\*innen und Lehrkräfte – dargelegt werden, wird die Analyseperspektive auf Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen, die dafür erarbeitet wurde, erläutert.

*Kapitel 4* liefert methodologische und methodische Begründungen für das empirische Vorgehen aus interaktionistischer Perspektive. Zunächst werden Partizipationsprozesse – unter Bezug auf Goffman und den symbolischen Interaktionismus – als Prozesse sozialen Handelns auf der Interaktionsebene rekonstruiert. Im zweiten Teil des Kapitels wird dargelegt, inwiefern sich Ethnografie und GTM als zwei interaktionistische Forschungsstile in der vorliegenden Studie fruchtbar gegenseitig ergänzen. Die zentralen methodischen Verfahren beider Stile werden nachfolgend im Hinblick auf den Auswahl-, Erhebungs- und Analyseprozess der Studie dargelegt. Abschließend werden geeignete Strategien zur ethnografischen Erforschung von Partizipation und Heterogenität hervorgehoben. Im dritten Teil des Kapitels werden die Schritte des eigenen Forschungsprozesses, insbesondere die *eigenen* Strategien zum Umgang mit Heterogenität im Feld, mit dem Ziel der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit detailliert beschrieben und reflektiert.

In *Kapitel 5* wird einleitend das Forschungsfeld – drei Klassenräte der *Schule Löwenweg* – kurz vorgestellt. Anschließend wird die mehrdimensionale Analyseperspektive auf die Partizipationsprozesse in diesen Klassenräten dargestellt, die selbst wiederum ein Ergebnis der empirischen Analyse ist. Die im Forschungsstil der GTM erarbeiteten *deskriptiven* und *normativen* Schlüsselkategorien – *Regelwerke des Klassenrats* und *Partizipationschancen im Klassenrat* – werden erläutert und in ein komplexes Bedingungsgefüge eingebettet. Dabei wird aufgezeigt, wie die verschiedenen Analyseperspektiven und Kategorien als empirische „Brille“ zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen genutzt werden können.

Mit Bezug auf Goffmans Rahmenanalyse (1980) werden in *Kapitel 6* die Regelwerke der beobachteten Klassenräte *lerngruppenübergreifend* dargestellt. Dabei wird die Schule als primärer Rahmen für Partizipationsprozesse interpretiert, der alle Klassenräte durchzieht und in den Beobachtungen hervortritt. Die Klassenräte werden als Modulationen dieses schulischen Rahmens konstruiert. Unter Rückgriff auf Goffmans Konstrukt der Interaktionsordnung (1971) werden Interaktionen und Interaktionsunterschiede innerhalb des Klassenrats analysiert. Daraus werden Konsequenzen für *Partizipationschancen* und *Partizipationsunterschiede* innerhalb der Lerngruppen gezogen.

Aufbauend auf der *lerngruppenübergreifenden* Analyse des vorangegangenen Kapitels werden in *Kapitel 7* in drei *lerngruppenspezifischen* Analysen die unterschiedlichen Regelwerke der beobachteten Klassenräte inklusiver Grundschulklassen herausgearbeitet. Dazu wird jeder Klassenrat als *ein* spezifischer Rahmen, d.h. als *eine* Modulation für Partizipationsprozesse interpretiert. Auf dieser Basis wird analysiert, inwiefern die Interaktionsordnung des jeweiligen Klassenrats Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler\*innen hervorbringt. Ergänzend erfolgt für jeden der Klassenräte eine Analyse der Interaktionsmuster einzelner Schüler\*innen und der daraus resultierenden Partizipationschancen. Hierbei wird der Fokus auf die Kategorie *Behinderung* gelegt. Abschließend werden aus der kontrastierenden Analyse der drei beobachteten Klassenräte Konsequenzen für Partizipationschancen und Partizipationsunterschiede in Klassenräten heterogener Lerngruppen abgeleitet.

Im abschließenden *Kapitel 8* werden die theoretischen Ergebnisse der ersten beiden Kapitel (2 und 3) mit den empirischen Ergebnissen der letzten drei Kapitel (5 bis 7) zusammengeführt und diskutiert. Dabei werden *ungleiche Partizipationschancen* als Ertrag der Arbeit und als übergeordnete normative „Brille“ auf den Forschungsgegenstand auf verschiedenen Ebenen vorgeschlagen. Das Potenzial einer ungleichheitssensiblen Analyse von Partizipationsprozessen wird im Hinblick auf heterogene Lerngruppen und darüber hinaus aufgezeigt. Dabei wird die Kategorie *Behinderung* als Brennglas interpretiert, das Partizipationsunterschiede sichtbar werden lässt. Lehrkräfte werden als Gatekeeper für Partizipationschancen rekonstruiert. An die Ergebnisdiskussion schließt sich eine Reflexion der interaktionistischen Methodologien und Methoden an, in der auch Limitationen des eigenen Vorgehens und neue Forschungsdesiderate aufgezeigt werden. Die vorliegende Arbeit schließt mit einer Reflexion des pädagogischen Umgangs mit ungleichen Partizipationschancen und einer Ableitung von pädagogischen Konsequenzen.

Die Partizipation von Schüler\*innen ist eine verbreitete pädagogische und bildungspolitische Forderung, die mit hohen normativen Ansprüchen verbunden ist. Der Klassenrat wird dabei häufig als Paradebeispiel angeführt, um Partizipationschancen für alle zu schaffen. Ob und wie diese hohen Ansprüche – insbesondere vor dem Hintergrund der Heterogenität der Beteiligten – tatsächlich eingelöst werden, ist kaum erforscht.

Die vorliegende ethnografische Studie untersucht die Bedingungen von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene. Dazu werden Interaktionen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen teilnehmend beobachtet, aus interaktionistischer Perspektive im Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie analysiert und unter Rückgriff auf Goffmans Rahmenanalyse interpretiert. Im Ergebnis kann die Frage, was – in Anlehnung an Goffman (1980) – in diesen Klassenräten eigentlich vorgeht, anhand eines mehrdimensionalen Bedingungsgefüges beantwortet werden. Dabei werden Partizipationsunterschiede zwischen den teilnehmenden Schüler\*innen deutlich, die den normativen Zielsetzungen widersprechen. Vor dem Hintergrund situativ ungleicher Partizipationschancen sind sowohl die Ziele als auch die Umsetzung neu zu bewerten.



#### Die Autorin

**Dr. Jessica Meyn** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) in der Forschungsgruppe BNE & Sachunterricht an der Leuphana Universität Lüneburg. Nach Abschluss ihres Lehramt-Studiums (Sonderpädagogik und Sozialwissenschaften) und ihrer Tätigkeit als Lehrkraft im Unterrichtsfach Gesellschaft war

sie Promotionsstipendiatin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung der Universität Hamburg. Ihre Forschungs- und Interessenschwerpunkte sind Partizipation, Inklusion und Demokratiebildung sowie sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven des Sachunterrichts.

978-3-7815-2698-3



9 783781 526983