



Jessica Meyn

Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen

Eine ethnografische Studie in Klassenräten
inklusive Grundschulklassen

Meyn

Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen

Jessica Meyn

Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen

Eine ethnografische Studie in Klassenräten
inklusive 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.

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.

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

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

1	Einleitung	11
1.1	Problemaufriss	11
1.2	Forschungsfragen	14
1.3	Vorgehen und Aufbau der Arbeit	16
2	Interaktionistischer Zugang zu Partizipation und Heterogenität – Grundannahmen aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive	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
3	Partizipation in heterogenen Lerngruppen – Forschungsgegenstand, Forschungsstand und Forschungsfeld	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
4	Zur empirischen Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene – Methodologische und methodische Begründungen	123
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
5	Analyseperspektiven auf Interaktions- und Partizipationsprozesse in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen	171
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

6	Regelwerke in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen – Lerngruppenübergreifende Analyse	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
7	Regel-, Interaktions- und Partizipationsunterschiede in Klassenräten inklusive Grundschulklassen – Lerngruppenspezifische Analyse	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
8	Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen – Zusammenfassung, Diskussion und Reflexion der Ergebnisse	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
	Verzeichnisse	303
	Literaturverzeichnis	303
	Abkürzungsverzeichnis	320
	Abbildungsverzeichnis	320
	Tabellenverzeichnis	320
	Danksagung	321

1 Einleitung

„Partizipation ist ein Kinderrecht“ (BMFSFJ¹ 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 Grundschulklassen² 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*³.

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 Manifest⁴ die Notwendigkeit formuliert, demokratiepädagogische Aktivitäten in Deutschland voranzutreiben (vgl. DeGeDe⁵ 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 zeigt 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 handle 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. KMK⁶ 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 *erforschar* 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 Differenz⁷ – 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.

⁷ 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.

2 Interaktionistischer Zugang zu Partizipation und Heterogenität – Grundannahmen aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage, wie Schüler*innen heterogener Lerngruppen in Partizipationsprozessen interagieren. Den beiden Begriffen *Partizipation* und *Heterogenität* kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu. Sie werden innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft und Pädagogik⁸ unterschiedlich verhandelt und vielfach für ihre Unschärfe kritisiert (vgl. Oser/Biedermann 2006; Budde 2017; Beck/Sturzenhecker 2021). Für die vorliegende Forschungsarbeit erscheint jedoch gerade diese Unschärfe nutzbar, denn sie ermöglicht Offenheit bei der Forschung im Feld. Die Schärfung der Begriffe in Bezug auf die jeweiligen situativen Bedingungen ist dann nicht Ausgangspunkt, sondern Teil des Ergebnisses der Arbeit.

Vor dem Hintergrund eines zirkulären Forschungsprozesses ist das vorliegende Kapitel ein erster Schritt der Eingrenzung. Hier werden grundlegende Annahmen zur sozial- und erziehungswissenschaftlichen Verortung der vorliegenden Forschungsarbeit und der zentralen Begriffe *Partizipation* und *Heterogenität* getroffen. Dabei wird zum einen eine interaktionistische Forschungsperspektive entwickelt, die diese Arbeit sowohl theoretisch als auch methodologisch rahmt. Zum anderen wird das eigene theoretische Hintergrundwissen offengelegt, das sich implizit und explizit in der empirischen Erforschung des Gegenstands niederschlägt. Zu einem interaktionistisch geprägten methodischen Vorgehen gehört es, einerseits das eigene (theoretische) Vorwissen offen zu *legen*, und es andererseits auch offen zu *halten* für Relevanzsetzungen des Feldes.

Die zentrale Problemstellung des vorliegenden Kapitels ist der Zugang zu und der Umgang mit der Normativität und Unbestimmtheit der Begriffe. Dafür werden unterschiedliche Perspektiven auf Partizipation und Heterogenität aufgezeigt, Ziele und Begründungen analysiert und eigene Eingrenzungen und Schwerpunktsetzungen begründet. Die Forschungs- und Diskussionsstränge und Positionen, die in diesem Kapitel aufgezeigt werden, werden in den nachfolgenden Kapiteln aufgegriffen, reflektiert und weiterentwickelt. Eingrenzungen betreffen den demokratiepädagogischen Ansatz als pädagogisches Begründungsmuster für Partizipation, *Ungleichheit* als „Verbindungsstück“ zwischen Partizipation und Heterogenität und *Behinderung* als fokussierte Heterogenitätsdimension. Das Kapitel zielt auf die Ableitung von Grundannahmen für die empirische Erforschung.

8 In der vorliegenden Arbeit erfolgt eine analytische Trennung der beiden häufig synonym verwendeten Begriffe. Dabei wird Pädagogik als Disziplin „näher an der Praxis“ (Klika/Schubert 2013, 17) verortet, Erziehungswissenschaft bezieht sich stärker auf die Forschung – verstanden als „begriffliche Analysen oder empirische Untersuchungen“ (ebd.) – und weist damit eine größere Distanz zur Praxis auf. Klika und Schubert weisen jedoch darauf hin, dass diese Unterscheidung „umstritten und nicht ganz trennscharf“ (ebd., 18) ist. Obgleich der Pädagogik nach der hier angewandten Unterscheidungslogik eine stärkere Normativität zugeschrieben wird, ist die Erziehungswissenschaft nicht zwangsläufig rein deskriptiv. Sowohl Pädagogik als auch Erziehungswissenschaft sind „von historischen und kulturellen Umständen abhängig“ (ebd.).

2.1 Zur interaktionistischen Perspektive auf einen normativen Forschungsgegenstand

Die Perspektive auf den Forschungsgegenstand – Partizipation in heterogenen Lerngruppen – wurde durch interaktionistische Theorien, insbesondere durch Goffmans Interaktions- und Rahmenanalyse und den symbolischen Interaktionismus, geschärft. Dies hat vor allem methodologische und methodische Konsequenzen (vgl. Kapitel 4.1), beeinflusst als grundlagentheoretische Position aber den gesamten Forschungsprozess. In der Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen *Partizipation* und *Heterogenität* kann ein interaktionistischer Zugang Ansatzpunkte für die Reflexion von normativen Implikationen in vorhandenen Konzepten und Begriffsverständnissen bieten. Gleichzeitig werden mithilfe dieses Zugangs eigene normative Annahmen der Reflexion zugänglich.

Für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Reflexion normativer Annahmen wichtig, da beiden Begriffen – Partizipation *und* Heterogenität – „ein Reflexions- *und* ein Reformwert zukommt“ (Weisser 2012, 171). Somit haben sie eine analytische *und* eine normative Dimension (zum Partizipationsbegriff: vgl. Weisser 2012). Es handelt sich um Begriffe, die „nicht nicht-normativ sein können“ (Hopmann 2021, 90), da sie – wie Hopmann für den Inklusionsbegriff ausführt – „Normativität in höchstem Maße einzufordern“ (ebd., 90) scheinen. Dabei wird die normative Dimension teils nicht begründet und die nötige Differenzierung zwischen normativen und analytischen Aussagen ist nicht immer gegeben (Nieß 2016, 69). Hinzu kommt, dass Partizipation und Heterogenität in dieser Arbeit in einem pädagogischen Kontext stehen und sowohl Pädagogik als auch Erziehungswissenschaft nicht ohne normative Orientierungen auskommen (vgl. Meseth u. a. 2019). Laut Dederich ist dies unausweichlich:

„Denn die pädagogische Praxis – d. h. einer der zentralen Gegenstände der Erziehungswissenschaft – ist in dem Sinn normativ, als sie mit ihren Mitteln immer auch bestimmte (kurz-, mittel- und langfristige) Ziele erreichen möchte, die als wünschenswerte oder nützliche Güter gelten, etwa die Beherrschung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, die Aneignung sozialer Kompetenzen, Selbstbestimmungs- und Verantwortungsfähigkeit, die Fähigkeit, Fähigkeiten auszubilden usw. Die Erreichung solcher Ziele, wie immer sie im Detail definiert sind, ist insofern normativ, als dass sich an ihnen ‚gelingende Entwicklungsverläufe‘, ‚erfolgreiches Lernen‘ usw. bemessen.“ (Dederich 2021, 166)

Gerade an Partizipationsprozesse werden in pädagogischen Zusammenhängen hohe normative Ansprüche gestellt, was sich sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch in pädagogischen Konzepten und in der pädagogischen Praxis zeigt (vgl. Kapitel 3.1). Auch Heterogenität bekommt im pädagogischen Kontext – beispielsweise bezogen auf schulische Lerngruppen – zusätzliche normative Implikationen. Im Falle des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit kommen also mehrere Gegenstände mit jeweils eigenen normativen Ansprüchen zusammen, die sich teilweise gegenseitig verstärken und der Reflexion bedürfen.

Auch die erziehungswissenschaftliche Forschung selbst ist nicht wertungsfrei, da nach Meseth, Casale, Tervooren und Zirfas erstens auch sie explizit oder implizit (normative) Interessen verfolgt, da zweitens neben der reinen Darstellung „immer auch präskriptive Aussagen darüber enthalten sind, was sein soll“ (Meseth u. a. 2019, 10), und da drittens in die Interpretationen der Forschenden normative Einstellungen und Wertungen einfließen (ebd., 10). So liegt auch der vorliegenden Arbeit eine grundsätzliche Vorstellung davon zugrunde, was Partizipation ist (und was nicht) (vgl. Kapitel 2.2). Gleichzeitig wird die Schaffung und Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten grundsätzlich als wünschenswert bewertet, was jedoch nicht bedeutet, dass das Konzept *Partizipation* und seine Umsetzung nicht

mehr hinterfragt werden.⁹ Die Reflexion dessen wird erst durch die Offenlegung der eigenen Grundannahmen, Interessen und Ziele möglich. Beck weist – unter Bezug auf den kritischen Rationalismus – auf die Notwendigkeit hin, „Begründungsarbeit“ zu leisten: Zielbegriffe müssen „empirisch, logisch und normativ geklärt werden“ und „Wertungen müssen bewusst gemacht werden“ (Beck/Jantzen 2004, 41). Hopmann betont die Wichtigkeit geeigneter und begründeter Bewertungsmaßstäbe (Hopmann 2021, 92). Werden Bewertungsmaßstäbe nicht offengelegt und nicht begründet, bleiben sie unverständlich und immun gegen Kritik (Beck/Jantzen 2004, 41).

Wird die eigene Normativität wiederum im Zuge eines vermeintlich distanzierter analytisch-deskriptiven Zugangs nicht wahrgenommen, besteht nach Balzer und Bellmann die Gefahr des „erziehungswissenschaftlichen Paternalismus“ (Balzer/Bellmann 2019, 32). Um dieser Gefahr zu entgehen, genügt die distanzierte Beobachtung und Beschreibung pädagogischer Praxis nicht. So hält Hopmann das bloße Ersetzen normativer Implikationen durch vermeintlich nicht-normative Beschreibungen für „schlicht nicht möglich“ (Hopmann 2021, 92). Doch auch die „Kritik an Normen hebt die Normativität der Kritik nicht [automatisch, J.M.] aus“ (Dederich 2021, 175). So erscheint es nötig, sowohl in bestehenden Theorien, Konzepten und Forschungsergebnissen als auch in der eigenen Forschung Normen aufzudecken. Dies ist – nach Beck – wiederum nicht möglich, wenn es zu einer „Ausblendung bereits entwickelter Entwürfe“ (Beck/Jantzen 2004, 41) kommt. Erst durch den Bezug auf Bestehendes könne Nachvollziehbarkeit hergestellt und Selbst- und Fremdkritik möglich werden (ebd.).

Da die normativen Vorstellungen und Maßstäbe, die im Kontext der vorliegenden Arbeit relevant werden, auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen, bedürfen sie unterschiedlicher Strategien der Reflexion. Eine interaktionistische Perspektive kann dabei einen übergeordneten Zugang zur Reflexion eröffnen. Sowohl in Bezug auf methodologische und methodische als auch in Bezug auf theoretische Begründungszusammenhänge kann sie helfen, Spannungsfelder zu identifizieren und zu bearbeiten (vgl. Beck 2022). Gleichzeitig stützt sie ein prozessuales Verständnis von Partizipation (vgl. Kapitel 2.2.1) sowie ein relationales und dynamisches Verständnis von Heterogenität und Behinderung.

Im Forschungsprozess wurden an den Gegenstand angepasste Strategien entwickelt, in denen sich der interaktionistische Zugang jeweils unterschiedlich widerspiegelt¹⁰. Daraus ergibt sich (retrospektiv) die folgende Systematik:

1. Offenlegung des eigenen Hintergrundwissens bei gleichzeitiger Offenheit der theoretischen Rahmung (vgl. Kapitel 2)
2. Aufdeckung der normativen Ansprüche an Partizipation in heterogenen Lerngruppen und Gegenüberstellung der empirischen Befunde (vgl. Kapitel 3)
3. Eigene Erforschung des Gegenstandes anhand von interaktionistischen Methodologien und entsprechenden Methoden (Ethnografie und GTM) (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2)
4. Reflexion der eigenen Annahmen zu Partizipation und Heterogenität im Feld (vgl. Kapitel 4.3)
5. Analytische Trennung der *deskriptiven* und *normativen* Dimension als „Brille“ für die eigene empirische Analyse (vgl. Kapitel 5)

9 Diese grundsätzlich positive Konnotation des Partizipationsbegriffs ist zu unterscheiden von einer einseitig positiven Benutzung und der Vorstellung, dass immer und überall „möglichst hohe und höhere Partizipationsgrade anzustreben seien“ (Reichenbach 2006, 57). Differenzierte Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Partizipationsbegriff werden in den nachfolgenden Kapiteln dargelegt.

10 Im Folgenden gehe ich insbesondere auf diejenigen Punkte ein, die in engem Zusammenhang mit der Reflexion von Normativität stehen.

6. Systematische Entfremdung und Annäherung von der/an die normative Ebene in der eigenen empirischen Analyse (vgl. Kapitel 6, 7)
7. Synopse vorhandener und eigener Begründungsmuster für Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen (vgl. Kapitel 8)

Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus haben für die vorliegende Arbeit ein Gerüst zur theoretisch fundierten Bearbeitung des Normativitätsproblems geboten, welches kein rein erziehungswissenschaftliches Problem ist, wenngleich es sich hier auf spezifische Art und Weise zeigt. Falk und Steinert verstehen ihn als umfassendes Paradigma, „das vor allem ein Grundverständnis von Gesellschaft als Prozeß und ‚gemacht‘ festlegt“ (Falk/Steinert 1973, 14). Sie entwickeln in den 1970er-Jahren eine „reflexive Soziologie“ (ebd.), die dem Prinzip folgt, „nicht ‚in‘ den sozialen Normen zu arbeiten, sondern ‚über‘ sie“ (ebd.). Sozialwissenschaftler*innen teilen Falk und Steinert zufolge „gewisse soziale Normen“ (ebd., 16) mit ihrem Forschungsgegenstand bzw. -feld. Die Kenntnis der Normen sei zwar eines der wichtigsten Erkenntnismittel, allerdings bestehe die Gefahr, die Normen als „selbstverständliche Voraussetzungen“ (ebd.) zu übernehmen. Die Aufgabe von Sozialwissenschaftler*innen sei es jedoch, ihre expliziten und impliziten Normen zu reflektieren, „statt sie auszuleben“ (ebd.). Falk und Steinert konstatieren: „Erst dadurch kommt er [der Sozialwissenschaftler, J. M.] zu einer brauchbaren Theorie. Alles andere verfehlt den Gegenstand.“ (ebd.). Thimm knüpft für den behindertenpädagogischen Diskurs an dieses „alternative Paradigma“ (vgl. Thimm 1975) der reflexiven Soziologie, das er unter Rückgriff auf Goffman auch als „Stigma-Paradigma“ bezeichnet, an, indem er – hier in Bezug auf Behinderung – vorschlägt: „Die statische Beschreibungsebene wird zugunsten einer prozessualen, einer reflexiven Sichtweise aufgegeben, einer Sichtweise, die nicht ‚in‘ den Normen, sondern ‚über‘ die Normen denkt“ (ebd., 154).

Methodologisch schlägt sich der symbolische Interaktionismus in der Ethnografie und der GTM nieder, auf die in der vorliegenden Studie zurückgegriffen wurde (vgl. Kapitel 4.1). Diese Ansätze bieten auch über den empirischen Zugang hinaus Möglichkeiten zum Umgang mit Hintergrundwissen und den damit verbundenen Normen. Mit der GTM ist eine gewisse Offenheit der theoretischen Rahmung verbunden. Diese erfordert aber keineswegs, sich seines „theoretischen Vorwissens vollständig zu entledigen und sozusagen ‚theorieelos‘ das empirische Feld zu betreten“ (Strübing 2014, 52). Ein solches Vorgehen erscheint weder sinnvoll noch möglich, denn Forschende sehen ihr empirisches Feld immer schon durch bestimmte „Brillen“ oder „Linsen“ bereits vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien“ (Kelle/Kluge 2010, 28). In Anlehnung an die Idee der *sensibilisierenden Konzepte* (vgl. Blumer 1969) wird jedoch auf eine genaue Definition und Operationalisierung der Begriffe *vor* der empirischen Untersuchung verzichtet. Die theoretischen Begriffe werden während des Forschungsprozesses – „in Auseinandersetzung mit dem empirischen Feld“ (Kelle/Kluge 2010, 30) – präzisiert (ebd., 29f). In der vorliegenden Arbeit besteht eine erste Auseinandersetzung mit dem Partizipationsbegriff und dem Heterogenitätsbegriff, denen beiden ein „Schlagwortcharakter“ zugeschrieben wird (vgl. u. a. Kißler 2007; Budde 2017; Trautmann/Wischer 2019; Beck/Sturzenhecker 2021), darin, ihre Bedeutungszusammenhänge sowie normativen Implikationen darzulegen. Die Herausforderung des Forschungsgegenstandes liegt darin, eine Balance zu finden zwischen einer völligen Offenheit und damit Beliebigkeit, bei der jede Interaktion im Feld als Partizipation betrachtet werden kann, und einer starken Eingrenzung, bei der nur ein ganz bestimmtes, vorab festgelegtes Verständnis von Beteiligung im Feld als Partizipation interpretiert wird.

Partizipation beschreibt das demokratische Prinzip der *Teilnahme* und *Teilhabe* und kann sowohl als Struktur- als auch als Handlungsprinzip betrachtet werden (vgl. Beck u. a. 2018). Heterogenität beschreibt eine Eigenschaft von Gruppen mit Merkmalen unterschiedlicher Ausprägung. Der Umgang mit oder die Auswirkungen dieser Eigenschaft können ebenfalls sowohl auf der Handlungs- als auch der Strukturebene betrachtet werden. Auf beiden Ebenen eröffnen sich jeweils unterschiedliche Spannungsfelder, die wiederum ineinandergreifen und sich wechselseitig beeinflussen. Die theoretische Aufarbeitung von Partizipation und Heterogenität geht also durchaus über die Interaktionsebene, auf der meine empirische Forschung angesiedelt ist, hinaus. Die empirischen Ergebnisse auf der Interaktionsebene werden dabei im Sinne einer theoretischen Sensibilität (Strauß/Corbin 1996, 25) kontextualisiert. Kelle und Kluge beschreiben theoretische Sensibilität als die „Fähigkeit, über empirisch gegebenes Material in theoretischen Begriffen zu reflektieren“ (Kelle/Kluge 2010, 28). Für den Partizipationsbegriff kristallisiert sich nach Beck die Differenzierung von Zweck, Ziel und Mittel als eine der zentralen Problemstellungen bei der Bearbeitung normativer Fragen heraus (Beck 2022, 49). Das bedeutet, wenn Partizipation – oder auch Heterogenität – nur noch als Selbstzweck gesehen werden, besteht die Gefahr, sie nicht mehr zu begründen oder zu hinterfragen (ebd.). Eine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher Bedingungen, Voraussetzungen und Möglichkeiten für Partizipation erscheint dann erschwert. Ebenso können real bestehende Spannungsverhältnisse übersehen werden, wenn es nur noch um eine Idealvorstellung von Partizipation und Heterogenität geht (Beck/Sturzenhecker 2021, 756).

Im pädagogischen Kontext – und mit Blick auf Spannungsverhältnisse insbesondere im Kontext der Institution *Schule* – wird die Frage nach Zweck, Ziel und Mittel noch einmal anders gestellt und beantwortet als in gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen. Ein großes Reflexionspotenzial liegt in der Aufdeckung normativer Zielvorstellungen von, aber auch Ansprüche und Anforderungen an die Partizipation von Schüler*innen, gerade in heterogenen Lerngruppen. So ist die Analyse pädagogischer Ansätze, die auf Partizipation und Heterogenität verweisen – u. a. Demokratiepädagogik und Pädagogik der Vielfalt – im Hinblick auf ihre normativen Implikationen und deren Begründungen Teil dieser Arbeit. Eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Normativität eröffnet sich in der Differenz zwischen pädagogischen Ansprüchen und empirischen Befunden. Dabei geht es weniger um eine Wertung, als um eine Offenlegung der Diskrepanz, die auch durch die unterschiedlichen Perspektiven von pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung zustande kommt. Letztlich geht es darum, scheinbar Selbstverständliches nicht unhinterfragt für die eigene empirische Forschung zu übernehmen.

Dennoch erscheint es für die Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen zunächst sinnvoll, die verbreitete demokratiepädagogische Verständnisweise (vgl. Eikel/de Haan 2007) und aus ihr resultierende Grundannahmen vorläufig an das Forschungsfeld heranzutragen, d. h. davon auszugehen, dass im Feld *Klassenrat* – gemäß dessen pädagogischer Programmatik – Partizipationsprozesse beobachtet werden können (vgl. Kapitel 3.3.1). Die interaktionistische Perspektive bietet dann wiederum Möglichkeiten für eine Distanzierung von dieser Programmatik, schließt aber zugleich die Reflexion eigener normativer Implikationen nicht aus. Indem der ethnografische Blick sich nicht auf normative Ziele, sondern auf Situationen und Interaktionen zwischen den Beteiligten richtet, ermöglicht er eine Befremdung des Selbstverständlichen (vgl. Amann/Hirschauer 1997a).

Weitere Strategien der Distanzierung von pädagogischen Intentionen und normativen Zielen bietet der Rückgriff auf Goffman (vgl. Goffman 1980). Seine offene Fragestellung „Was geht

hier eigentlich vor?“ (ebd., 17) richtet den Blick auf das Handeln der Beteiligten und soziale Regeln, die sich in Situationen zeigen. Laut Vester ist Goffman „kein Sozialkritiker, der von einem eindeutigen politischen Standort aus die Gesellschaft kritisieren würde“ (Vester 2010, 35). Vielmehr hinterfragt er scheinbare Selbstverständlichkeiten des Soziallebens durch seine Unvoreingenommenheit (ebd.).

Gleichzeitig bietet Goffman wiederum Ansatzpunkte zur Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Struktur und Handeln. Goffmans Analysen zum Regelwerk des sozialen Handelns beschränken sich einerseits nicht auf den Umgang mit vorgegebenen Strukturen, andererseits bleiben sie nicht bei der Betrachtung einzelner, individueller Handlungen stehen. Der Handlungsaspekt steht im Zentrum, aber es geht um Strukturen, Spielregeln und Rahmen sozialer Interaktion (Vester 2010, 31). Davon ausgehend, dass soziales Handeln „weder aus institutionell verankerten Strukturen abgeleitet, noch als spontanes Verhalten von Individuen verstanden werden kann, das zufällig und unberechenbar abläuft“ (Miebach 2014, 139), interpretiert er das Verhältnis zwischen Struktur und Handeln dynamisch (ebd., 130). Bezogen auf die Mikro- und Makroebene bedeutet das:

„Goffman geht es darum, die Strukturen, die Ordnung der sozialen Interaktion offenzulegen. Dabei liegt der Schwerpunkt der Goffmanschen Analysen auf der Mikroebene, doch schließt Goffman die Existenz von Makrophänomenen [...] keineswegs aus. Die Makrophänomene können nicht durch die Mikrophenomene erklärt werden, nicht auf sie „reduziert“ werden. Die Mikrowelt der sozialen Interaktion und die makrosoziale Welt stellen eigenständige Realitäten dar, die allerdings in lockerer Weise verkoppelt sind.“ (Vester 2010, 22)

Er interessiert sich „für die vielfältigen Ausdrucksformen von Individuen in sozialen Interaktionen und für die sozialen Regeln, auf die Individuen zurückgreifen“ (Miebach 2014, 102). Dabei geht es ihm nicht um „Verhaltensnormen“ oder „typisches Verhalten“, sondern um das „tatsächliche Verhalten“ und dessen Abweichung von der Norm. Durch die Analyse der Abweichung von normativ verankerten Strukturen erschließt Goffman wiederum neue, von Strukturtheorien nicht beachtete, soziale Regeln (ebd., 110). Er erklärt „die Vielfalt des sozialen Handelns durch die Fähigkeit von Individuen, ihr Verhalten aktiv zu gestalten“ (ebd., 117). So ist das Individuum eingebunden in strukturelle Spannungsfelder, hat aber „immer einen mehr oder weniger großen Handlungsspielraum zur Gestaltung des sozialen Handelns“ (ebd., 139).

Dieser Logik folgend, haben auch Partizipationsprozesse unterschiedliche Rahmen und Spielregeln, die sich in den Interaktionen der Beteiligten beobachten und analysieren lassen. Auch für die Erforschung von Heterogenität bietet Goffman Anknüpfungspunkte, indem er sich intensiv mit der Konstruktion von Normalität und Abweichung befasst (vgl. Goffman 1973; 1975). So liefert die empirische Analyse auf der Interaktionsebene nicht nur Ergebnisse bezüglich der Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen, sondern eröffnet auch eine veränderte Perspektive auf die Begründungslinien von Partizipation und Heterogenität. In der Zusammenführung von normativen Begründungsmustern und empirischen Ergebnissen können neue Spannungsfelder aufgezeigt und neue Begründungsmaßstäbe für Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen vorgeschlagen werden, die wiederum teils über die Interaktionsebene der eigenen empirischen Forschung hinausweisen. Insgesamt hat die interaktionistische Perspektive in der vorliegenden Forschungsarbeit somit nicht die Funktion eines Paradigmas, das andere Sichtweisen ausschließt, sondern die Funktion einer „Brille“ auf den Forschungsrahmen, eines Zugangs zum Forschungsgegenstand und eines Reflexionsinstruments im Forschungsprozess.

2.2 Partizipation – Verortung, Begründung und Eingrenzung

Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Kontexten gibt es bereits zahlreiche Veröffentlichungen¹¹. Gleichzeitig wird der Partizipationsbegriff in der Erziehungswissenschaft noch stärker als in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen für seine Unschärfe kritisiert. Er wird als „Modewort“, „Marketingbegriff“ (Beck/Sturzenhecker 2021, 754), „diffuser Begriff“ und „Quelle von Missverständnissen“ (Kißler 2007, 71), „Meister der Verwirrung“ (Oser/Biedermann 2006, 17), „zahnlos“, „in der Schwebel“ und „im Nimbus des fraglos Guten und Anzustrebenden“ (Reichenbach 2006, 58) bezeichnet. Dabei zielen die Einschätzungen oftmals nicht nur auf die Unbestimmtheit, sondern auch auf die normative Überfrachtung des Partizipationsbegriffs. Neben Kritik liegen aber auch Systematisierungsversuche vor, die der Unschärfe entgegenwirken (vgl. u. a. Knauer/Sturzenhecker 2005; Reichenbach 2006; Oser/Biedermann 2006; Wagener 2013; Nieß 2016). Insbesondere der Rückgriff auf soziologische und politikwissenschaftliche Begründungszusammenhänge trägt zur Systematisierung des Begriffs im pädagogischen Kontext bei.

Auf eine eigene Positionierung im Sinne eines normativen Maßstabs für Partizipation wird an dieser frühen Stelle der Arbeit soweit es geht verzichtet. Stattdessen werden unterschiedliche Perspektiven aufgezeigt und gegenübergestellt (vgl. Kapitel 2.2.1). Der im schulischen Kontext weit verbreitete demokratiepädagogische Ansatz wird exemplarisch als pädagogisches Begründungsmuster für Partizipation beleuchtet (vgl. Kapitel 2.2.2). Die Analyse und Reflexion ermöglichen eine Distanz beim empirischen Zugang. So kann das demokratiepädagogische Partizipationsverständnis an das Feld herangetragen werden, ohne es als Forscherin selbst zu adaptieren. Zur Kontrastierung wird das Begründungsmuster des außerschulischen Ansatzes der Demokratiebildung gegenübergestellt.

Grundannahmen und Systematisierungen zum Partizipationsbegriff werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit Blick auf ihre Anschlussfähigkeit an Heterogenität, heterogene Voraussetzungen und heterogene Lerngruppen vorgenommen und reflektiert. Das schließt Ansätze ein, die implizit Bezug nehmen, indem sie Partizipationsunterschiede thematisieren. Abschließend werden daher erste Hinweise auf Unterscheidungen, Differenzierungen und Ungleichheiten im Kontext von Partizipation aufgezeigt, die ein mögliches verbindendes Element zu Heterogenität auf theoretischer Ebene darstellen und – ohne eine starre normative Festlegung – die Perspektiven auf Partizipation im Kontext von Heterogenität auf empirischer Ebene schärfen (vgl. Kapitel 2.2.3).

2.2.1 Partizipation als sozialwissenschaftlicher und (schul-)pädagogischer Begriff

Partizipation ist ursprünglich ein demokratietheoretischer Begriff, der zunächst in der Soziologie und Politikwissenschaft diskutiert wurde (vgl. Kaase 2000), mittlerweile jedoch auch in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft weit verbreitet ist (vgl. u. a. Helsper/Lingkost 2004; Knauer/Sturzenhecker 2005; 2016; Quesel/Oser 2006; Eikel/de Haan 2007).

Aus soziologischer Perspektive ist „Partizipation als Scharnier zwischen Individuum und Gesellschaft“ (von Schwanenflügel 2015, 80) zu verstehen und beschreibt somit das Verhältnis von Individuen bzw. Subjekten zu ihrer Umwelt, zum Sozialen, zum Gesellschaftlichen, wobei das Handeln der Subjekte den Ausgangspunkt darstellt (Nieß 2016, 69; Beck/Sturzenhecker 2021,

¹¹ zentrale erziehungswissenschaftliche und pädagogische Einzelbeiträge und systematisierende Sammelbände zu Partizipation: u. a. Helsper/Lingkost 2004; Helsper u. a. 2006a; Quesel/Oser 2006; Eikel/de Haan 2007, Wagener 2013; Knauer/Sturzenhecker 2016; Derecik u. a. 2018

755). Aus politikwissenschaftlicher Sicht ist Partizipation ein zentrales Struktur- und Handlungsprinzip demokratischer Gesellschaften, das neben Politik eine Vielzahl weiterer Lebensbereiche betrifft (Kaase 2000, 466). Partizipation bezieht sich – je nach demokratietheoretischer und politikwissenschaftlicher Verortung – nicht nur auf politische Entscheidungen (erwachsener) Bürger*innen im engeren Sinne, sondern erstreckt sich auf die Kindheit und Jugend, und hier u. a. auf Bildungsinstitutionen wie Schule und Kindertagesstätte, auf die Kinder- und Jugendhilfe, auf Vereine (Wagener 2013, 13). Durch die Ausweitung auf verschiedene Lebensbereiche und Formen geraten also auch pädagogische Kontexte in den Blick und Partizipation wird selbst zum Ziel und gleichzeitig zum Mittel pädagogischen Handelns.

Als geeignetes Synonym, das auch in sozialwissenschaftlichen Kontexten Anwendung findet, erscheint der Begriff *Beteiligung* (Nieß 2016, 67). Jedoch wird eine Reihe weiterer Begriffe synonym mit Partizipation verwendet, darunter *Mitsprache*, *Mitbestimmung*, *Mitwirkung*, *Mitgestaltung*, aber auch *Zugehörigkeit* und *Einbeziehung* (Begriffssammlungen bei Wagener 2013, 15; Nieß 2016, 67; Derecik u. a. 2018, 17; Biedermann/Oser 2020, 64).

Mit jedem dieser Begriffe gehen Bedeutungsverschiebungen einher, die nicht immer expliziert werden. Gerade in pädagogischen Zusammenhängen ist der Begriff häufig normativ aufgeladen, stark positiv besetzt und verbunden mit Ansprüchen und Forderungen nach einem Ausbau von Beteiligungsmöglichkeiten (Wagener 2013, 13). Begründungen und Ziele von Partizipation unterscheiden sich stark und bleiben teils unscharf. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext wurde und wird diese Unschärfe immer wieder problematisiert (vgl. u. a. Oser/Biedermann 2006; Biedermann/Oser 2020; Reichenbach 2006, 2016). Eine Präzisierung erscheint demnach notwendig, kann jedoch immer nur für den jeweiligen Kontext vorgenommen werden. In den verschiedenen (Teil-)Disziplinen liegen Systematisierungen vor, von denen einige zur Schärfung des Partizipationsbegriffs im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit beitragen können. Für die ethnografische Erforschung von Partizipation ist eine starre Definition, die von außen ans Forschungsfeld herangetragen wird, jedoch nicht zielführend. Vielmehr sind solche Systematisierungen bedeutsam, die unterschiedliche Perspektiven eröffnen und somit das Potenzial haben, „blinde Flecken“ aufzudecken.

Systematisierungen des Partizipationsbegriffs

Als sozialwissenschaftlich fundierte Differenzierung erscheint zunächst die analytische Zweiteilung des Partizipationsbegriffs in *Teilnahme* und *Teilhabe* hilfreich (Schultze 2005, 675). Mit der Dimension der *Teilnahme* rückt die aktive Einflussnahme auf Entscheidungen, die das eigene Leben in der Gemeinschaft betreffen, in den Fokus, während die Dimension der *Teilhabe* zum einen auf die Beteiligung an den Ergebnissen dieser Entscheidungen und zum anderen auf den Zugang zu Lebensbereichen (und somit auch zu Lebenschancen) abzielt (Beck 2013b, 4; Beck/Sturzenhecker 2021, 755). Nach diesem Verständnis beinhaltet Partizipation mehr als nur *Zugehörigkeit* und *Einbezogensein* und betont die Aktivität des Subjekts. Laut Beck und Sturzenhecker ist der Zugang bzw. die Zugänglichkeit zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Partizipation (ebd.). Inwiefern die Trennschärfe zwischen beiden Dimensionen tatsächlich gegeben ist, bleibt zu hinterfragen. Die Unterscheidung kann dennoch hilfreich sein, um auf die beiden, sich gegenseitig ergänzenden Facetten hinzuweisen. Gerade die Verwendung des Partizipationsbegriffs ohne Berücksichtigung des aktiven Aspekts der Einflussnahme erscheint problematisch (Beck 2016a, 68ff). Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich in erster Linie auf diesen Aspekt und auf Partizipation als *Handlungsprinzip* in Interaktionen.

Aus soziologischer Perspektive beschreibt Kißler Partizipation als soziales Handeln, und stellt fest: „Nur wer handelt, ist Partizipationssubjekt. Aber nicht jedes Handeln ist Beteiligungshandeln“ (Kißler 2007, 72). Zu Partizipation werde soziales Handeln dadurch, dass es interessen-geleitet sei, und die „Teilnahme an Entscheidungsprozessen, die ohne Partizipation einseitig dominiert werden“ (ebd.), ermögliche. Normativ sind Partizipationsprozesse demnach immer auch verbunden mit Macht und der Frage nach der Machtverteilung. Kißler konstatiert: „Entscheidungsprozesse sind Machtprozesse“ (ebd.). Folglich sei die Einschränkung von Macht der Wesenskern eines „empirisch gehaltvollen und gleichwohl normativen Verständnis[es]“ (ebd.) von Partizipation. Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs sind Partizipation und Macht eng miteinander verbunden (von Schwanenflügel 2015, 47). Reichenbach bezeichnet Macht als ein wesentliches Merkmal der pädagogischen Beziehung und schätzt gleichzeitig normative Perspektiven auf Partizipation als problematisch ein, die „die Tatsache der Macht – ganz verteu- fel[n]“ (Reichenbach 2006, 52). Analog zu Kißler schlägt er für pädagogische Zusammenhänge eine Eingrenzung von Partizipation auf die „Einbindung von Individuen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse“ (ebd., 54) vor, um auf empirischer Ebene eine Abgrenzung von sozialer Interaktion im Allgemeinen zu ermöglichen. Das Forschungsinteresse könne sich dabei sowohl auf den Prozess als auch auf das Ergebnis richten (ebd.). Für die vorliegende Studie, die Partizipation auf der Interaktionsebene erforscht, erscheint eine solche Eingrenzung sinn- voll, um die Perspektive auf Partizipation im Feld zu schärfen, ohne sie zu stark zu verengen. Demnach wird empirisch das Handeln der Beteiligten in Entscheidungsprozessen in den Blick genommen. Dabei liegt der Fokus weniger auf dem *Ergebnis* dieser Prozesse als auf den *Prozessen* selbst. Entsprechend des offenen empirischen Zugangs umfasst dies nicht nur Interaktionen, die auf formale Formen der Mitbestimmung abzielen, sondern auch Mitsprache und Aushand- lung im weiteren Sinne (zur Unterscheidung verschiedener Handlungsformen: vgl. Eikel 2007, 16f)¹².

(Demokratiethoretische) Verständnisweisen von Partizipation

Um unterschiedliche Verwendungsweisen sowie normative Konnotationen des Partizipations- begriffs zu verstehen, ist eine Auseinandersetzung mit zugrundeliegenden demokratiethoreti- schen Grundpositionen notwendig, die im Rahmen der vorliegenden (verschriftlichten) Arbeit jedoch nur angedeutet werden kann. Je nach Grundposition wird die Frage nach dem Zweck und der Funktion von Partizipation kontrovers beantwortet, wobei in pädagogischen Kon- texten auf diese nicht immer explizit und differenziert Bezug genommen wird. Eine zentrale Kontroverse verläuft zwischen herrschaftssoziologischen (vgl. Weber 1980) und ökonomischen Demokratiethorien (vgl. Schumpeter 1950) auf der einen Seite und partizipatorischen bzw. beteiligungszentrierten Ansätzen (vgl. Pateman 1970; Habermas 1981; Barber 1994) auf der anderen Seite (Schnurr 2005, 1331). Schultze unterscheidet analog dazu ein instrumentelles von einem normativen Verständnis von Partizipation (Schultze 2005, 676).¹³

Nach dem instrumentellen Verständnis hat Demokratie „keine normative Substanz, sondern lediglich den Charakter einer Methode“ (Merkel/Petring 2012, 94) bzw. eines Instruments. Der Partizipationsbegriff bezieht sich dann auf Formen der Beteiligung, die politische Entschei-

12 Der Zusammenhang zwischen Partizipation und Macht wird im Zusammenhang mit Stufenmodellen und mit Partizipationsunterschieden aufgegriffen (s. u. in diesem Kapitel und in Kapitel 2.2.3).

13 In der Politikwissenschaft verläuft die Linie zwischen normativen und instrumentellen Theorien jedoch nicht trennscharf. So gibt es nach van Deth auch normative Varianten instrumenteller Theorien, die sich mit Bedingungen demokratischer Verfahren auseinandersetzen (van Deth 2009, 144). Dennoch ist die analytische Trennung der beiden Verständnisweisen für die vorliegende Arbeit hilfreich.

dungen im engeren Sinne beeinflussen. Im Zentrum steht dabei die Entscheidung als Ergebnis der Beteiligung. Herrschaftssoziologisch ist Partizipation eine politische Methode zur Stabilisierung der repräsentativen Demokratie. Dem ökonomischen Ansatz nach ist Demokratie ein Markt, auf dem um Wählerstimmen konkurriert wird (Schmidt 2010, 181).

Im Gegensatz dazu ist Partizipation nach der normativen Verständnisweise nicht nur Mittel zum Zweck, sondern auch Ziel und Wert an sich. Aus beteiligungszentrierter Perspektive ist Demokratie nicht nur eine Staatsform oder ein Markt, sondern auch ein Forum, in dem es nicht um Konkurrenz, sondern um Verständigung geht (Schmidt 2010, 236). Im Zentrum steht der Prozess des direkt-demokratischen Zusammenhandelns mit dem Ziel einer möglichst umfassenden Beteiligung in allen Bereichen der Gesellschaft (Schultze 2005, 675f).

Durch die Betonung der Prozesshaftigkeit erscheint ein normatives Verständnis von Partizipation besonders fruchtbar für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, denn der Partizipationsprozess selbst – als Kommunikations- und Aushandlungsprozess – kann so zum Forschungsgegenstand werden. Gleichzeitig nehmen beteiligungszentrierte Ansätze auch die Bedingungen von Partizipation in den Blick und verschränken die verschiedenen Dimensionen von Partizipation miteinander (Weisser 2012, 172). Eine solche Sichtweise führt dazu, dass „auch Aktivitäten außerhalb des engeren politischen Systems [...] als Partizipation betrachtet werden können“ (Nieß 2016, 75), beispielsweise Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen (in der vorliegenden Arbeit in ihrer Rolle als Schüler*innen). Erforscht werden kann dann, unter welchen Bedingungen diese Aktivitäten stattfinden.

Zieldimensionen von Partizipation

Die Erforschung der Bedingungen von Partizipation als Prozess ist immer auch normativ geprägt. Die Grundannahme, dass Partizipation auch ein Ziel an sich ist, ersetzt jedoch nicht die Frage nach den Zielen von Partizipation. So heben beispielsweise Beck und Nieß hervor, „dass Partizipation kein Selbstzweck ist“ (Nieß 2016; vgl. auch Beck 2013b, 5). Mit Bezug auf Partizipation als soziales Handeln konstatiert auch Kießler: „Partizipation ist nicht zweckfrei. Beteiligungshandeln ist instrumentell“ (Kießler 2007, 72). So erscheint eine Zielformulierung und -begründung auf konzeptioneller Ebene unabdingbar, aber immer abhängig vom Verständnis sowie vom Kontext. Darüber hinaus lassen sich Ziele von Partizipation danach systematisieren, auf welcher Ebene sie ansetzen: Handelt es sich beispielsweise um übergeordnete normative Ziele auf der Makroebene, pädagogisch-konzeptionelle Ziele auf der Mesoebene oder individuelle Ziele i. S. v. Motiven und Interessen auf der Mikroebene?

Aus einem eher instrumentellen Verständnis heraus führt van Deth an, Partizipation sei erforderlich für die demokratische Entscheidungsfindung und biete den Bürger*innen Entwicklungs- und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten. Demokratie könne „nicht ohne ein minimales Niveau politischer Partizipation existieren“ (van Deth 2009, 141). Als normative Zielsetzung und Begründung von Partizipation aus menschenrechtlicher Perspektive gibt Beck wiederum die „Herstellung gleichberechtigter Lebenschancen und von Bürgerrechten und Menschenwürde“ (Beck 2014, 270) an. In beiden Fällen handelt es sich um übergeordnete Ziele, die nicht direkt die Ebene der Interaktion betreffen, aber wichtige Hintergrundfolien bieten.

Zielbestimmungen und Begründungszusammenhänge im pädagogischen Kontext und speziell im institutionellen Kontext der Schule sind anders gelagert als in anderen Bereichen, da sie normativ mit Bildung, Erziehung oder Lernen verbunden sind. Teils werden Ziele offen und übergreifend formuliert, teils handelt es sich um sehr konkrete (Lern-)Ziele. Mörgen, Rieker und Schnitzer weisen auf „deutlich differente Praktiken“ und „unklare Begriffsverwendungen“ (Mörgen u. a. 2016, 8) hin. So könne „Beteiligung im Sinne von Mitmachen ebenso gemeint

sein [...], wie im Sinne von Mitentscheiden“ (ebd.). Mit Blick auf die unterschiedlichen Verständnisweisen und die Vielzahl von Beteiligungsformen ist dies jedoch nicht per se als problematisch anzusehen, solange normative Implikationen und Ziele begründet werden. Für die Erforschung von Partizipation auf der Interaktionsebene können pädagogische Ziele und Ansprüche als Kontrastfolie zum beobachteten Handeln dienen.

Empirisch richtet sich die Frage nach Zielen von Partizipation stärker auf die Motive und Interessen der Beteiligten (vgl. u. a. Nieß 2016). Jedoch sei in der empirischen Partizipationsforschung laut van Deth „meistens nur schwer zweifelsfrei feststellbar, welche Zwecke die Beteiligten wirklich anstreben“ (van Deth 2009, 145). Dass Ziele und Zwecke insgesamt sehr unterschiedlich seien, erkläre sich wiederum daraus, dass Partizipationsformen nicht „alle von den gleichen Faktoren determiniert werden“ (ebd., 152). Kißler weist außerdem auf den Umstand hin, „dass unterschiedliche Beteiligungsakteure ihre je eigenen Interessen mit dem Partizipationshandeln verbinden“ (Kißler 2007, 72). Allerdings seien die „wirklichen Intentionen und Motive eines Individuums [...] nicht beobachtbar, sondern nur verstehend erfahbar“ (ebd., 89). Aus interaktionistischer Perspektive stehen wiederum nicht die Motive und Interessen der Beteiligten, sondern ihr Partizipationshandeln selbst im Vordergrund.

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich eine theoretische Eingrenzung relevanter Ziele von Partizipationsprozessen aus dem Forschungsgegenstand, der sich auf der Ebene der Interaktion bewegt, und dem Forschungsfeld *Klassenrat* als Partizipationsform innerhalb der Institution *Schule*. Es erscheint gewinnbringend, die Ziele und Begründungen verschiedener pädagogischer Ansätze und damit die Ansprüche, die an die Praxis und folglich an das Forschungsfeld gestellt werden, zu berücksichtigen. Übereinstimmende Verständnisweisen und Ziele bei den Handelnden im Feld können allerdings nicht vorausgesetzt werden. Eine vorherige Festlegung der Forscherin auf bestimmte normative Ziele von Partizipation erscheint daher problematisch und widerspricht dem offenen Zugang. Dennoch können vorläufige Annahmen über Ziele an das Feld herangetragen und im Forschungsprozess reflektiert werden. Dafür können auf theoretischer Ebene normative Begründungsmuster analysiert werden.

Begründungsmuster von Partizipation

Übergreifend zeichnen sich zwei Begründungsmuster für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Zusammenhängen ab (vgl. Wagener 2013; von Schwanenflügel 2015; Eberlein u. a. 2021):

- *Begründungsmuster 1*: Grundlegend ist die Annahme, dass es für den Erhalt und die Erneuerung der Demokratie erforderlich sei, demokratisches Handeln – insbesondere das Prinzip der Partizipation – zu lernen. Die Fähigkeiten hierzu seien nicht gegeben, sondern müssen „sukzessiv erlernt werden“ (Eberlein u. a. 2021, 17; vgl. auch: von Schwanenflügel 2015, 61). Dies könne wiederum nur durch das Handeln selbst, d. h. durch aktive Partizipation geschehen. Der Fokus bei der Umsetzung liegt auf „strukturelle[n] Partizipationsformen und d[er] Herausbildung von Wissen zu demokratisch-politischen Prozessen“ (Eberlein u. a. 2021, 17).
- *Begründungsmuster 2*: Hier wird die „Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit Heranwachsender“ (von Schwanenflügel 2015, 61) als grundsätzlich schon vorhanden angenommen. Kinder und Jugendliche seien bereits mündige Subjekte mit Beteiligungsrechten. Folglich liegt der Fokus bei der Umsetzung auf der „Realisierung von Persönlichkeitsrechten von Kindern in konkreten Interaktionsprozessen“ (Eberlein u. a. 2021, 17).

Exemplarisch herausarbeiten lassen sich diese beiden Begründungsmuster an der schulischen Demokratiepädagogik einerseits (*Begründungsmuster 1*) und an der außerschulischen Demo-

kratiebildung (*Begründungsmuster 2*) andererseits. Beide Ansätze tragen zu einer theoretischen Fundierung, Begründung und Zielbestimmung des Partizipationsbegriffs bei (vertiefend im nachfolgenden Kapitel 2.2.2). Differierende Zielsetzungen lassen sich zum Teil auf die unterschiedlichen institutionellen Rahmen zurückführen. Im schulischen Kontext ist die Demokratiepädagogik weit verbreitet, etabliert und vernetzt (vgl. u. a. DeGeDe 2016; Beutel u. a. 2022a sowie Jahrbücher Demokratiepädagogik 2012–2020). Wegen des schulischen Rahmens des Forschungsfeldes liegt der Fokus in der vorliegenden Arbeit daher auf dem demokratiepädagogischen Begründungsmuster. Demnach wird die demokratiepädagogische Annahme an das Feld herangetragen, dass der Klassenrat ein geeignetes Feld für Partizipation und folglich auch für das Erlernen von Partizipation und die Beobachtung von Partizipationsprozessen ist. Dabei handelt es sich nicht um eine eigene normative Festlegung. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist weder die Bestätigung noch die Widerlegung demokratiepädagogischer Grundannahmen zu Partizipation. Der interaktionistische Zugang bietet Möglichkeiten der Distanzierung und der Reflexion.

Die Schule ist hinsichtlich der Partizipation von Kindern und Jugendlichen ein komplexes Feld. Durch ihre spezifischen strukturellen Voraussetzungen, insbesondere durch die Schulpflicht, erreicht die Institution eine große und – trotz Selektionsmechanismen – auch heterogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen. Damit hat sie das Potenzial und gleichzeitig auch die Verantwortung, Partizipationsmöglichkeiten in voller Breite umzusetzen. Gleichzeitig werden Schüler*innen i. d. R. nicht gefragt, ob sie partizipieren *wollen*. Aufgrund der fehlenden Freiwilligkeit, der starken sozialen Abhängigkeit und der Selektions- und Kontrollmechanismen der Schule als Institution sind Partizipationsprozesse hier in besonders hohem Maß „von Heteronomie gerahmt und von Inkonsistenz bedroht“ (Helsper u. a. 2006b, 338). Sie bewegen sich immer im Spannungsfeld von Autonomie und Zwang (Helsper/Lingkost 2004, 210). Gleichzeitig gibt es auch hier höchst unterschiedliche Verständnisweisen bezüglich der Partizipation von Schüler*innen:

„Der semantische Gehalt reicht vom ‚Fingerheben‘ im Unterricht über die Mitplanungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Inhalten und Methoden im Unterricht bis hin zu den Mitwirkungsrechten von Schülervertretungen auf Schul-, Kommunal- und Landesebene.“ (Helsper/Lingkost 2004, 321)

Biedermann und Oser arbeiten kritisch distanziert heraus, durch Partizipation „sollen wichtige Lernerfahrungen gemacht und notwendige Eindrücke für späteres eigenständiges wie auch gemeinschaftliches Handeln gesammelt werden“ (Biedermann/Oser 2020, 65). Es werde generell angenommen, Partizipation habe „einen positiven Einfluss auf die soziale Entwicklung, die Arbeitsmotivation, die bürgerliche und politische Effektivität und das kooperative Verhalten“ (ebd., 66). Diesen Zusammenhang stellen die Autoren in Frage. Aus ihrer eigenen empirischen Forschung leiten sie ab, „dass schulische Partizipation ‚nur‘ als Eigenwert Geltung hat, nicht aber als Voraussetzung für politisch-demokratisches Lernen und politische Partizipation“ (ebd., 88). Der erwartete Transfer – aus dem u. a. der demokratiepädagogische Ansatz seine Legitimation begründet – bestehe nicht (ebd.).¹⁴ Weitere empirische Ergebnisse zu Partizipation in der Schule fallen ebenfalls ernüchternd aus (vgl. u. a. Helsper 2004; Helsper u. a. 2006a). So weisen Helsper und Lingkost u. a. empirisch nach, dass eine starke Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie gerade für die Schulen typisch ist, die hohe ethische Ansprüche und

14 Mit Blick auf den generellen Zusammenhang zwischen sozialer und politischer Partizipation weist van Deth allerdings empirisch nach, „dass soziale Partizipation und politisches Engagement fast immer direkt und positiv miteinander verbunden sind“ (van Deth 2009, 202) und soziale und politische Beteiligung sich wechselseitig ergänzen (ebd.).

weitreichende Entwürfe zu Partizipation aufweisen – d. h. an solchen Schulen, die nach dem demokratiepädagogischen Ansatz als best-practice-Beispiele gelten. Nach Helsper und Lingkost können Partizipationsprozesse gerade hier die Form einer „verordnete[n] Autonomie“ (Helsper/Lingkost 2004, 224) annehmen. Es deutet sich also eine Differenz zwischen normativem Anspruch und praktischer Umsetzung bzw. zwischen benannten und erreichten Zielen an, die bei der empirischen Erforschung von Partizipation in Schule zu berücksichtigen ist (vertiefend in Kapitel 3.2). Zwar ist die Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung als grundlegendes pädagogisches Spannungsfeld nicht nur im Kontext von Partizipation relevant, durch den hohen normativen Anspruch und die teils im deutlichen Widerspruch stehenden Eigenschaften und Funktionen der Schule als Institution tritt sie hier aber besonders deutlich hervor. So erscheint die Reflexion der Ziele und Begründungsmuster von Partizipation gerade in der Schule unerlässlich (vgl. Kapitel 3).

Stufenmodelle der Partizipation

Als eine Möglichkeit, den Partizipationsbegriff inhaltlich zu füllen und zu präzisieren – und in der Folge auf Formen von Schein- oder Alibipartizipation hinzuweisen –, wird sowohl in politischen als auch in pädagogischen Zusammenhängen auf Stufenmodelle zurückgegriffen (vgl. u. a. Arnstein 1969; Hart 1992; Oser/Biedermann 2006). Meistens werden hierbei verschiedene Partizipationsformen unterschieden. Verbreitet sind normativ klassifizierende Stufenmodelle, die auf die *Partizipationsleiter* von Arnstein (1969) zurückgehen. Arnstein unterscheidet zwischen den drei Stufen *Nicht-Partizipation*, *Schein-Partizipation* und *tatsächlicher Partizipation* bzw. *Bürgermacht*, die weiter in Grade (von *Manipulation* bis *Kontrolle durch Bürger*) ausdifferenziert werden (Arnstein 1969, 216ff). Insbesondere in der Pädagogik finden sich zahlreiche Rezeptionen und Modifikationen dieses Modells¹⁵. Im Kern geht es dabei immer um Machtasymmetrien, zwischen Regierung und Regierten wie auch zwischen Pädagog*innen und Kindern bzw. Jugendlichen.

Nach Oser und Biedermann können Partizipationsmodelle mehrere Funktionen erfüllen: Mit ihnen lasse sich Partizipation beschreiben, klassifizieren, ihr Ausmaß lasse sich bestimmen, Zusammenhänge zu anderen Variablen könnten hergestellt, normative Unterstellungen transparent gemacht und Intensitäten von Partizipation bestimmt werden. Gleichzeitig räumen Oser und Biedermann jedoch ein, dass der Beitrag, den die Modelle tatsächlich leisten, empirisch zu überprüfen und zu validieren sei (Oser/Biedermann 2006, 35). So können sie nicht als „Allheilmittel“ für die Unschärfe und normative Überformung des Partizipationsbegriffs herangezogen werden. Wagener weist darauf hin, dass Partizipationsmodelle zwar Klarheit und Trennschärfe suggerieren, die Übergänge zwischen den Stufen jedoch fließend seien (Wagener 2013, 19f). Auch die Eindimensionalität, die Stufenmodelle unterstellten, sei bei näherer Betrachtung nicht haltbar (ebd., 20). Von Schwanenflügel ergänzt, die Modelle reduzierten verschiedene Ausmaße und Intensitäten von Partizipation auf eine „tendenziell formale Problemstellung“ (von Schwanenflügel 2015, 72), dabei sei das Gelingen von Partizipationsprozessen „nicht zuletzt auch eine Frage inhaltlicher Qualität“ (ebd.) (zur Einordnung und zum Nutzen von Stufenmodellen mit Blick auf Heterogenität siehe Kapitel 2.2.3).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der vorliegenden Forschungsarbeit ein weitgefass-tes und begründet normatives Verständnis von Partizipation zugrunde liegt. Dafür wird auf Theorien und Systematisierungen Bezug genommen, die eine offene Herangehensweise nicht

¹⁵ ausführlichere Einordnungen, Gegenüberstellungen und Reflexionen verschiedener Stufenmodelle finden sich u. a. bei Wagener 2013; von Schwanenflügel 2015; Nieß 2016; Derecik u. a. 2018

nur zulassen, sondern erst ermöglichen. Ein solches Partizipationsverständnis schließt sowohl die Dimension der *Teilnahme* als auch die der *Teilhabe* ein, stellt aber die Interaktionen und damit den Prozess der Einflussnahme auf Entscheidungen sowie die Aushandlungsprozesse, die zu diesen Entscheidungen führen, in den Mittelpunkt. Gleichzeitig wird das Partizipationsverständnis der schulischen Demokratiepädagogik – mit kritischer Distanz – als Anspruch an das Feld herangetragen. Die Ziele von Partizipation bleiben an dieser Stelle offen, da die Schärfung des Partizipationsbegriffs als Teil des Ergebnisses des Forschungsprozesses zu sehen ist.

2.2.2 Demokratiepädagogik und Demokratiebildung – Begründungsmuster von Partizipation

Seit den späten Neunziger- und frühen Zweitausenderjahren gibt es wieder verstärkt pädagogische Ansätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen, insbesondere in ihrer Rolle als Schüler*innen, die verschiedene theoretische Begründungen aufweisen. Auf zwei dieser Ansätze – Demokratiepädagogik und Demokratiebildung – wurde bereits verwiesen (vgl. Kapitel 2.2.1). Exemplarisch werden nun die Begründungszusammenhänge dieser beiden Ansätze analysiert, um Partizipation als Ziel pädagogischen Handelns für die Interaktionsebene zu erschließen¹⁶:

1. Im schulischen Bereich hat die *Demokratiepädagogik*, die u. a. von Edelstein, Himmelmann und Eikel erarbeitet wurde und die sich theoretisch in erster Linie auf John Dewey bezieht, entscheidende Beiträge zur Partizipation von Schüler*innen geleistet (vgl. u. a. Himmelmann 2007; Eikel 2007).
2. In den außerschulischen Bereichen der Kinder- und Jugendbildung haben Vertreter*innen der „Hamburger Schule“¹⁷ (vgl. Ahlrichs u. a. 2021), insbesondere Sturzenhecker – in Zusammenarbeit mit Hansen, Knauer und Weiteren – mit ihrem rechtebasierten Ansatz der *Demokratiebildung* zur pädagogischen Begründung von Partizipation beigetragen (vgl. u. a. Knauer/Sturzenhecker 2016; Richter u. a. 2016). Theoretisch basiert der Ansatz u. a. auf Habermas (1981) und seiner deliberativen Demokratie (Ahlrichs u. a. 2021, 427).

Beide Ansätze bieten eine theoretische Fundierung des pädagogischen Partizipationsbegriffs. Dabei stellen sie normative Ansprüche an Partizipationsprozesse und ihre Umsetzung. Im Rahmen eines interaktionistischen Forschungsansatzes werden die beiden Ansätze in der vorliegenden Forschungsarbeit zunächst selbst zum Gegenstand der Reflexion, und zwar insbesondere mit Blick auf ihre Anschlussfähigkeit an Heterogenität und die Umsetzung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen.

Wegen des schulischen Felds, in dem die vorliegende Studie Partizipationsprozesse erforscht, wird im Folgenden stärker Bezug auf die im schulpädagogischen Bereich weit verbreitete *Demo-*

16 Es handelt sich hierbei um eine analytische Unterscheidung mit Blick auf die theoretischen Begründungen. In der Fachliteratur wird der Begriff *Demokratiepädagogik* mitunter auch im Kontext frühkindlicher Bildung verwendet (vgl. Schneider/Jacobi-Kirst 2019) und *Demokratiebildung* zunehmend im schulischen Kontext (vgl. Schneider/Gerold 2018). In der pädagogischen Praxis erscheinen verschiedene Ansätze ohnehin nicht immer trennscharf. Die starke „Versäulung der Begriffe und methodischen Konzepte“ (Hafener u. a. 2019, 10) wird durchaus in Frage gestellt, da die konzeptionellen Unterschiede zwischen verschiedenen Partizipationskonzepten zum Teil gering sind (ebd.). Jedoch erscheint es gerade mit Blick auf die Unbestimmtheit und Unschärfe des Partizipationsbegriffs sinnvoll, unterschiedliche Ansätze nicht zu vermischen, sondern bestehende Differenzen auf der Ebene der theoretischen Begründung sichtbar werden zu lassen – nicht mit dem Ziel der Positionierung und Profilierung, sondern mit dem Ziel der gegenseitigen Ergänzung.

17 in der Tradition von Helmut Richter

kratiepädagogik genommen. Dort, wo der außerschulische Ansatz der *Demokratiebildung* zentrale Ergänzungen in der Begründung – insbesondere für die Entwicklung einer Perspektive auf Heterogenität – beitragen kann, wird dieser hinzugezogen.

Normative Grundlegungen

Demokratiepädagogik ist als Sammelbegriff für sozialwissenschaftliche, pädagogische und bildungspolitische Aktivitäten in Theorie und Praxis zu verstehen, die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern (vgl. Edelstein 2005; 2007; Beutel/Fausser 2011b). Der Schwerpunkt des Konzepts liegt dabei auf schulpraktischen Erfahrungen. Dahinter steht die normative Überzeugung, dass Demokratie auf der gesellschaftlichen Ebene durch demokratisches Handeln auf der Interaktionsebene nicht nur gelernt werden *könne*, sondern auch gelernt werden *müsse*, um die Demokratie zu erhalten:

„Um Demokratie zu realisieren, bedarf es überzeugter Demokraten, also solcher Menschen, die demokratisch handeln und demokratische Überzeugungen und Werte kultivieren. Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir vor allem durch Erziehung und Bildung.“ (Edelstein 2009, 8)

Diese Grundlegung stellt den Ausgangspunkt und zugleich den Zweck demokratiepädagogischer Aktivitäten dar (vgl. Edelstein 2016). Edelstein beschreibt die Demokratie als *Praxis* und *Ziel* der Demokratiepädagogik, aber auch als *Wert an sich* (vgl. Edelstein 2009):

„Wir wollen, dass Schüler in unseren Schulen ein positives Verhältnis zur Demokratie gewinnen, dass sie mit demokratischen Überzeugungen ins Leben gehen und dass die Schule dazu beiträgt, aus Schülern Demokraten zu machen.“ (Edelstein 2009, 7)

So sei nach Edelstein „die normativ gebotene Aufgabe der Schule“ (Edelstein 2016, 11), auf ein Leben in der Demokratie vorzubereiten.¹⁸ Allerdings gehe es nicht nur um die *Vorbereitung* auf den „gesellschaftlichen Ernstfall“ (ebd., 12). Der Lebensbereich der Schule stelle auch selbst einen Ernstfall – also ein Feld für Demokratie – dar (ebd. 11f).

Aufgrund dieser normativen Grundlegung und der praktisch-handlungsorientierten Herangehensweise, die den Schwerpunkt auf die tatsächliche Umsetzung legt, stehen Spannungsfelder in der Demokratiepädagogik weniger im Fokus (Himmelmann 2017, 28f). Entwicklungen, die dem Demokratie-Lernen entgegenstehen – wie die Dominanz des fachlich-curricularen Lernens, eine zunehmende Effizienzsteigerung und „Outputorientierung“ (Beutel 2016, 228) –, werden wahrgenommen, jedoch nicht als Anlass gesehen, demokratiepädagogische Aktivitäten zu hinterfragen, sondern umso mehr zu fördern. So weist Beutel darauf hin,

„dass eine demokratische Atmosphäre und die Voraussetzungen für demokratisch gehaltvolle Erfahrungen im Spannungsfeld mit der tradierten hierarchischen und partiell grundrechtsbegrenzenden Struktur der Schule erst geschaffen und fortlaufend kultiviert werden müssen“ (Beutel 2016, 227).

Auch beim außerschulischen Ansatz der *Demokratiebildung* hat die konkrete Umsetzung von Partizipationsprozessen in Bildungseinrichtungen einen zentralen Stellenwert (vgl. u. a. Hansen u. a. 2011). Während beide Ansätze darin übereinstimmen, dass Partizipation (dort) praktiziert werden müsse, um gelernt werden zu können, zielen Knauer, Sturzenhecker und weitere Vertreter*innen der Demokratiebildung in ihrer theoretischen Begründung jedoch stärker auf Partizipation als (Selbst-)Bildungs- und Aneignungsprozess auf der Handlungsebene ab als auf die Stärkung und Sicherung der Demokratie auf gesellschaftlicher Ebene. In der Folge bedeutet das,

¹⁸ In der Argumentationsweise lassen sich hier Parallelen zu der von Fend beschriebenen Integrations- und Legitimationsfunktion der Schule finden (vgl. Fend 2009).

z. B. bezogen auf Kindertageseinrichtungen, dass es mehr um „Selbst- und Mitentscheidungsrechte der Kinder im Hier und Jetzt des konkreten Alltags“ (Aghamiri 2020, 115) geht als um einen zukünftigen Bürger*innenstatus (ebd.).

Gleichzeitig werden Spannungsfelder, die auf struktureller Ebene bestehen, stärker aufgegriffen und problematisiert (vgl. u. a. Knauer/Sturzenhecker 2005). So stellt Sturzenhecker Demokratie-Lernen in der Schule deutlicher in Frage als Beutel:

„Schule und Demokratie sind keine selbstverständliche Kombination. Schule hat die gesellschaftliche Funktion von Qualifikation (Ausbildung) und Selektion. Aufgrund dieser Aspekte kann sie nicht ohne Weiteres demokratisiert werden.“ (Sturzenhecker 2020a, 1267)

Der bereits im vorherigen Unterkapitel skizzierte rechtebasierte Ansatz betont die demokratischen Rechte von Kindern und Jugendlichen, die ihnen als Subjekte des Grundgesetzes zustehen (Knauer u. a. 2016, 37f). Auch im pädagogischen Kontext müsse Partizipation ein einfordersfähiges Recht sein, um wirksam werden zu können. Dafür sei es nötig, Kinder und Jugendliche auch hier als mündigkeitsfähige Subjekte von Partizipation anzuerkennen.

Im Hinblick auf die Ziele und den Zweck von demokratischer Bildung und Partizipation in pädagogischen Zusammenhängen verfolgen Vertreter*innen der *Demokratiebildung* einen umfassenden subjektorientierten Ansatz. So sei Partizipation nicht nur als Ziel neben anderen zu sehen, sondern „Partizipation ist der Schlüssel zur Bildung“ (Hansen u. a. 2006, 6). Bildung wird – u. a. unter Bezug auf von Hentig (1996, 37)¹⁹ – verstanden als die Aneignung der Welt durch das Subjekt, also durch die Kinder selbst:

„Die (Selbst-)Bildung von Kindern zu begleiten erfordert, Kinder als Subjekte wahrzunehmen und ihre individuelle Sicht der Welt zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit zu machen, mit anderen Worten: sie zu beteiligen.“ (Hansen u. a. 2006, 6)

Sturzenhecker betont: „Dieses Bildungskonzept unterscheidet sich von einem schulischen Bildungsbegriff, der sich als Aus-Bildung, also durch Unterricht geleistete Vermittlung von Wissen und Können als Allgemeinbildung und Qualifizierung zusammenfassen lässt“ (Sturzenhecker 2020a, 1263).

Die *Demokratiepädagogik* stellt die Schule als Bildungsinstitution nicht grundsätzlich in Frage. Stattdessen verfolgen ihre Vertreter*innen pragmatisch und praxisnah das Ziel, demokratische Schulentwicklung flächendeckend – d. h. oft auch im Rahmen der vorhandenen institutionellen Bedingungen – anzustoßen und demokratische (Lern-)Erfahrungen für Schüler*innen zu ermöglichen (Himmelmann 2017, 10).

Demokratieverständnis

Dem liegt ein bestimmtes Demokratieverständnis zu Grunde. Himmelmann bezeichnet es als horizontal, da es über die Vorstellung einer repräsentativen Herrschaftsform hinausgeht und bis hin zu den Wertvorstellungen und Haltungen der Einzelnen reicht (2017, 37). Dementspre-

¹⁹ Wenngleich Hansen, Knauer und Sturzenhecker sich an dieser Stelle in erster Linie auf Bildung in der Kindertagesstätte (KiTa) beziehen, richtet sich von Hentigs Ansatz durchaus auf die Schule. Diese habe jedoch „aus Bildung Schulbildung gemacht“ (von Hentig 1996, 45). Er selbst entwickelt einen Bildungsbegriff, der nicht das Ziel verfolgt, Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensformen „beizubringen“, sondern: „Der Zweck sind wir selbst – als Bürger unserer *polis*“ (ebd., 205). Von Hentig konstatiert außerdem: „Alle Bildung ist politische Bildung“ (ebd., 203), woran – wenn auch weniger radikal – wiederum auch der demokratiepädagogische Ansatz anschlussfähig erscheint. Während von Hentig die Schule im Hinblick auf ihren Bildungsbegriff jedoch umfassend hinterfragt und mit seiner Laborschule Bielefeld eine Alternative zur Regelschule vorlegt (ebd., 45), ist der demokratiepädagogische Zugang zu (demokratischer) Bildung in der Schule pragmatisch.

chend geht auch der demokratiepädagogische Partizipationsbegriff über das enge Verständnis formalisierter politischer Beteiligung hinaus. Partizipation wird dabei als zentrales demokratisches Prinzip und zugleich als Ziel (schulischer) Bildung definiert (Eikel 2007, 15). Eikel sieht in Partizipation die Integration politischer und sozialer Aspekte gesellschaftlicher Teilhabe (ebd., 11). Im Unterschied zum Partizipationsverständnis der vorliegenden Arbeit unterscheidet sie dabei nicht zwischen *Teilhabe* und *Teilnahme*, stellt aber ebenfalls das *aktive* Handeln der Beteiligten, die Mitgestaltung des Zusammenlebens und die Übernahme von Verantwortung heraus, die sich auf direkte Formen der Beteiligung in der Schule erstreckt (ebd., 15). Partizipation impliziere „soziale Zusammenschlüsse, Kooperationen und Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen und heterogenen Gruppen“ (ebd., 11). Damit grenzt sie das demokratiepädagogische Verständnis von einem rein instrumentellen Partizipationsverständnis ab. Was genau der Verweis auf „heterogene Gruppen“ hier bedeutet, wird allerdings nicht weiter ausgeführt. Ein wesentlicher Grundsatz des demokratiepädagogischen Konzeptes ist die Annahme, dass Demokratie *lernen* nur durch Demokratie *leben*, also durch konkrete Erfahrungen geschehen könne. Entsprechend dieses Grundsatzes könne Partizipation nur durch konkrete Handlungen und die Beteiligung an tatsächlich relevanten Problemen gelernt werden (vgl. Eikel 2007). Beim Vergleich des demokratiepädagogischen Ansatzes mit dem traditionellen Ansatz der schulischen politischen Bildung,²⁰ der sich hauptsächlich auf Fachunterricht und Wissensvermittlung bezieht, wird deutlich, dass die Schwerpunktsetzung auf die aktive Partizipation der Schüler*innen eine zentrale Ergänzung darstellt. Durch direkte Beteiligungsformen und die aktive Mitwirkung jeder und jedes Einzelnen gerät Partizipation als Prozess auf der Ebene der Interaktion in den Blick. Das Wissen *über* Demokratie und die Entwicklung demokratischer Schulstrukturen bieten dann die Rahmenbedingungen für Partizipation auf der Handlungsebene. In erster Linie geht es um die direkten Erfahrungen, das soziale Handeln in Interaktionen.

Die Ausweitung des Demokratie- und Partizipationsbegriffs geschieht in der Demokratiepädagogik, wie oben erwähnt, unter Rückgriff auf den Philosophen und Pädagogen John Dewey und die Vorstellung von Demokratie als Lebensform, die er in seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ (1916) entwickelt. Nach Dewey ist Demokratie nicht nur eine Regierungsform, sondern in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung (Dewey 1916, 121). Erziehung sehe er als Mittel zur Erweiterung menschlicher Erfahrung und somit zur schrittweisen positiven Veränderung einer Gesellschaft. Sie zielt auf Austausch und Kommunikation, nicht auf Belehrung, und solle Interesse an sozialen Beziehungen wecken (Schreier 2016, 102). Nach Deweys Auffassung könne Lernen nur durch eigene Erfahrung stattfinden, indem man selbst mit den Problemen ringe, seinen eigenen Ausweg suche und finde (Dewey 1916, 213). Kennzeichnend für sein Erfahrungslernen seien die Unmittelbarkeit, geistige Aufnahmebereitschaft, ganze Hingabe und Verantwortlichkeit (Schreier 2016, 114). Hier wird von Vertreter*innen der Demokratiepädagogik ein Bezugspunkt zwischen ihrem Konzept von Demokratie-Lernen und Deweys Vorstellung von Lernen hergestellt.²¹

20 Auf die Kontroverse zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung in der Schule wird an dieser Stelle nur verwiesen, da sie hier nicht den Kern der Sache trifft. Zum einen spielt Partizipation auf der Handlungsebene – insbesondere bezogen auf außerunterrichtliche Formen wie Klassenrat – in der schulischen politischen Bildung, die sich in erster Linie auf Unterricht bezieht, lediglich eine untergeordnete Rolle. Zum anderen ist der „Streit“ zwischen den Disziplinen, der mit Blick auf die Grundschule ohnehin weniger scharf geführt wurde, mittlerweile weitestgehend beigelegt (vgl. Baumgardt/Lange 2022). Insbesondere im Zusammenhang mit Heterogenität, Inklusion und Behinderung ist eine zunehmende Integration verschiedener Teildisziplinen unter dem Begriff „inklusive politische Bildung“ zu beobachten (vgl. Kapitel 3.1.2).

21 überarbeiteter Absatz aus Meyn (2013)

Oelkers (2009) weist jedoch auf die Bedeutung der Kontextualisierung für die Rezeption Deweys hin. Seine Erziehungstheorie werde in der Pädagogik nahezu ausschließlich normativ rezipiert und häufig auf einige wenige Passagen verkürzt. Stattdessen müsse Dewey vor dem Hintergrund der amerikanischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts wahrgenommen werden (Oelkers 2009, 9f). Noch deutlicher arbeitet Knoll problematische Aspekte in der pädagogischen Rezeption Deweys heraus. So sei „die Vorstellung, die wir bisher insbesondere aus pädagogischer Sicht von Deweys Demokratiekonzept haben, oft vage, unvollständig und nicht selten falsch“ (Knoll 2018, 700f). Häufig werde angenommen, Deweys politische Auffassung von Demokratie sei unverändert auf die Schule übertragbar. Knoll gibt jedoch zu bedenken:

„Eine solche Annahme führt freilich in die Irre, vor allem deshalb, weil die Schulwirklichkeit anders aussah und weil Dewey sein Demokratiemodell keineswegs eins zu eins von der Welt der Politik und der Erwachsenen auf die der Schule und der Kinder übertragen wollte. Dewey und sein bis zu 23-köpfiges Kollegium hielten nichts von der Beschränkung der Lehrermacht noch von einer curricularen Selbstbestimmung der Schüler. Wichtig war ihnen nicht die ‚Freiheit des Handelns‘, sondern die ‚Freiheit des Denkens‘, die mithilfe der wissenschaftlichen Methode und eines sozial-integrativen Erziehungsstils vermittelt werden sollte.“ (Knoll 2018, 701)

Nach Knoll sei Demokratie für Dewey zwar durchaus eng mit Erziehung verbunden, und die Schule sollte ein Ort des aktiven Gemeinschaftslebens und der lebenspraktischen Erfahrungen sein (Knoll 2018, 705f). Letztlich ging es Dewey jedoch nicht um Demokratie-Lernen nach dem heutigen demokratiepädagogischen Verständnis, sondern „nur um soziales Lernen, mit dem Ziel der Charakterbildung und der Bereitschaft zur Reform der Gesellschaft“ (ebd., 714). Die Kinder sollten außer Fach- und Methodenwissen

„durch Diskussionen und Gruppenarbeit Kompetenzen wie Empathie, Toleranz, Kritikfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Offenheit für fremde Ideen und neue Ziele erwerben. [...] Doch dem Mit- und Selbstbestimmungsrecht der Schüler setzte Dewey enge Grenzen.“ (Knoll 2018, 707)

Die Aufgabe der Lehrkraft war dementsprechend die Verwirklichung eines sozial-integrativen Erziehungsstils statt eines autoritären. Von einer Minimierung ihrer Macht und der Reduzierung auf die Rolle der Lernberatung distanzierte Dewey sich jedoch (Knoll 2018, 715). Eine umfassende Partizipation der Schüler*innen wies er zurück, da er die verfrühte Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf ein Erwachsenenleben vermeiden wollte, unmittelbare Interaktion mehr wertschätzte als formalisierte Beteiligungsverfahren und gleichzeitig von einer eingeschränkten Mündigkeit der Schüler*innen ausging (ebd., 714f).

Die zentrale, auf Dewey aufbauende theoretische Fundierung des demokratiepädagogischen Ansatzes erarbeitet Himmelmann. Er bettet die Vorstellung von Demokratie als Lebensform in einen größeren Zusammenhang ein, um Dewey für moderne pädagogische Konzepte nutzbar zu machen (Himmelmann 2007, 45). Die Interaktionsebene der Demokratie, die als Lebensform im konkreten Zusammenleben verankert ist und auf Grundprinzipien wie Gleichberechtigung, Toleranz, Verantwortung, Engagement basiert, wird bei Himmelmann jedoch ergänzt durch die Demokratie als repräsentative Herrschafts- und Regierungsform mit Grundprinzipien wie Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung sowie Demokratie als Gesellschaftsform. Diese stelle die Organisation der Gesellschaft unterhalb der Ebene des Staates dar und sichere die innere Qualität der demokratischen Herrschaftsform mit Prinzipien wie Gewaltverzicht oder Selbstorganisation (ebd., 45).²²

²² überarbeiteter Absatz aus Meyn (2013)

Mit dieser Erweiterung des Demokratiebegriffs auf drei Ebenen beabsichtigt Himmelmann sowohl eine historische Tiefe und empirische Fundierung als auch eine Konkretisierung für den schulischen Kontext (Himmelmann 2007, 37). Allerdings wird hierdurch gleichzeitig die Bedeutung des Subjekts relativiert und der Blick auf die gesellschaftlichen Ziele von Demokratie und Partizipation in der Schule – die Erhaltung und Sicherung der Demokratie – gerichtet. Die Bedeutung der Demokratie als Lebensform wird letztlich geschwächt. Nach Einschätzung von Richter und weiteren Autor*innen werde Himmelmann dabei

„dem Bezugsautor Dewey nicht gerecht, weil Dewey nur die Begriffe Lebensform und Regierungsform verwendet und mit der Lebensform immer auch alle *Institutionen* meint, die Himmelmann – abgekoppelt von den alltägliche *Interaktionsweisen* – ausschließlich der Gesellschaftsform zuordnet“ (Richter u. a. 2016, 112).

Zudem halten die Autor*innen den von Himmelmann entwickelten Begriff der *Herrschaftsform* statt *Regierungsform* für problematisch, da eine Herrschaft – „der Entscheidungen des Volkes, d. h. der je beteiligten Betroffenen“ (Richter u. a. 2016) – in einer Demokratie sowohl auf der Regierungsebene als auch auf der Ebene der Lebensform existiere.

Die Frage, welcher Ansatz Dewey eher gerecht wird, erscheint mit Blick auf die Ausführungen von Knoll kaum sinnvoll zu beantworten. Die Notwendigkeit der Kontextualisierung und Modernisierung wird aber in jedem Fall deutlich. Umgesetzt wird dies mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Aus den dargelegten Demokratie- und Partizipationsverständnissen geht hervor, dass sowohl für die *Demokratiebildung* als auch für die *Demokratiepädagogik* der Aspekt der *aktiven* und *wirksamen* Partizipation auf der Ebene des sozialen Handelns zentral ist. Darüber hinaus werden beim außerschulischen Ansatz der *Demokratiebildung* – dessen Vertreter*innen selbst kaum Bezug auf Dewey nehmen – das *Recht* und die *Macht* einzelner Subjekte zur Partizipation konzeptionell betont.

Gleichzeitig wird hier stärker hinterfragt, inwiefern dieses Recht bei der Umsetzung von Partizipationsprozessen tatsächlich eingelöst wird. Diese konzeptionelle Schwerpunktsetzung eröffnet eine Perspektive auf Partizipations- aber auch Machtunterschiede, die bei der Umsetzung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen Relevanz entfalten können.

Demokratie-Lernen, demokratisches Handeln und Demokratieerziehung vs. demokratische Bildung und demokratische Partizipation

Die unterschiedlichen Perspektiven auf Partizipation zeigen sich implizit auch in der Begriffswahl. In demokratiepädagogischen Zusammenhängen ist neben *demokratischem Handeln* (vgl. Beutel/Fauser 2011a) meist von *Demokratie-Lernen*²³ und *Demokratieerziehung* (vgl. Himmelmann 2017) und seltener von *demokratischer Partizipation* (vgl. Eikel 2007) die Rede. Der Begriff *Erziehung* umfasst – in aller Kürze – gezielte, bewusste und absichtsvolle Einflüsse auf den Bildungsprozess. Es geht um Handlungen, „durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen“ (Hurrelmann/Bauer 2019, 15). Das Ziel des demokratischen Handelns von Schüler*innen ist es demnach, diese zu Demokrat*innen zu erziehen. Laut Himmelmann spielt zwar die „reale ‚Erfahrung‘“ (Himmelmann 2017, 16) hierbei eine zentrale Rolle. So konstatiert der Autor:

„Solche Erziehung muss bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur kognitives Wissen anhäufen, sondern vor allem sozialmoralische Einstellungen und soziale Wertprinzipien altersgerecht entwickeln.“ (Himmelmann 2017, 16)

23 Eine Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Daher hier nur der Hinweis, dass Demokratieerziehung und Demokratie-Lernen in der Demokratiepädagogik häufig synonym verwendet werden (vgl. Himmelmann 2017).

Dennoch wird deutlich, dass es darum geht, gezielt und bewusst eine bestimmte Entwicklung zu erreichen. Letztlich habe „die Erziehung und die sozial-emotionale Lage von Kindern und Jugendlichen auch eine wichtige Systembedeutung für unsere Demokratie“ (Himmelmann 2017, 17). Im Fokus steht hier weniger das Subjekt mit seinen Partizipationsmöglichkeiten, sondern die Demokratie – unter Anwendung von Himmelmanns Dreiteilung – als Herrschaftsform. Sie lasse sich mit

„Kindern und Jugendlichen, die in der einen oder anderen Form zur Gewalttätigkeit neigen, die autoritäre Verhaltensstrukturen zeigen oder fundamentalistischen Denksystemen anhängen bzw. Anderen mit sozialer Rücksichtslosigkeit begegnen“ (Himmelmann 2017, 16),

nicht dauerhaft stabil halten (Himmelmann 2017, 16f). Wenngleich diese Aussage sicher nicht die alleinige Motivation für demokratiepädagogische Aktivitäten darstellt, fällt sie für sich genommen als defizit- statt subjektorientiert auf.

Die *Demokratiebildung* ist an dieser Stelle weniger zweckgerichtet. Sturzenhecker und Wohnig²⁴ warnen davor, sie auf eine „Maßnahme der Rechtsextremismusprävention“ (Hafenecker u. a. 2019, 14) zu reduzieren: „Demokratiebildung zielt [...] positiv auf die Realisierung des Rechts der Mitentscheidung und nicht negativ auf die Vorbeugung von Demokratiefeindlichkeit“ (ebd.).

Sturzenhecker, Knauer und weitere Vertreter*innen der *Demokratiebildung* verwenden – entsprechend des bereits dargelegten subjektorientierten Bildungsbegriffs – in erster Linie die Begriffe *demokratische Bildung* und *demokratische Partizipation* (vgl. u. a. Richter u. a. 2007; Knauer/Sturzenhecker 2016). Sie betonen, Kinder und Jugendliche seien als „potentielle Subjekte“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 66) nicht „von vorneherein von einer Defizitunterstellung ausgehend als erziehungsbedürftige Objekte“ (ebd.) zu behandeln. Ihr Subjektstatus dürfe aufgrund einer unterstellten Unmündigkeit nicht eingeschränkt werden (ebd., 67f). Richter konstatiert, Mündigkeit könne nicht bei Erwachsenen grundsätzlich angenommen und Kindern und Jugendlichen abgesprochen werden (Richter 2001, 77). Sturzenhecker führt weiter aus: „Demokratiebildung kann nicht ungleiche Anteile (an Mündigkeit) zuweisen, sondern muss vom gleichen Teilnahmerecht und der gleichen Teilnahmемündigkeit aller Betroffenen ausgehen“ (Sturzenhecker 2013, 50). Auch Hansen gibt mit Blick auf Kinder und Erwachsene zu bedenken:

„Partizipation – und damit Bildung, Inklusion und Kinderschutz – können nur gelingen, wenn das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern (zumindest partiell) aufgehoben wird und die Kinder als gleichwertige Menschen mit eigenen Rechten angesehen werden, denen man zutrauen kann und soll, diese auch wahrzunehmen.“ (Hansen 2015, 83)

Die Annahme, dass Kinder Menschenrechte haben, hat nach Knauer, Hansen und Sturzenhecker gravierende Folgen für die Pädagogik: „Sie macht eine normative Orientierung des pädagogischen Handelns an demokratischen Grundwerten der Gleichberechtigung zur Mitentscheidung zum Ausgangspunkt der Pädagogik“ (Knauer u. a. 2016, 37f). Nicht nur mit Blick auf generationale Partizipationsunterschiede, sondern auch mit Blick auf heterogene Voraussetzungen gleichaltriger Partizipierender und insbesondere mit Blick auf Behinderung und Benachteiligung kommt dem normativen Grundsatz der Gleichberechtigung eine zentrale Bedeutung zu. Inwiefern dieser jedoch tatsächlich umgesetzt wird, ist eine empirische Frage. Insgesamt wird deutlich, inwiefern sich trotz des gemeinsamen Ziels – Partizipationsprozesse von Kindern und Jugendlichen in der pädagogischen Praxis voranzutreiben – die Perspektiven

24 im Interview mit Benno Hafenecker

und damit die Begründungsmuster der *Demokratiebildung* und der *Demokratiepädagogik* unterscheiden. Als wesentliche Gründe hierfür können die unterschiedlich strukturierten Felder, aber auch Selbstverständnisse der Schul- und der Sozialpädagogik angenommen werden. Die Sozialpädagogik hat sich nach Einschätzung von Schroeder „historisch in ihrem disziplinären Selbstverständnis geradezu im Gegensatz zur Schulpädagogik konstituiert“ und war „immer darauf bedacht, ihre professionelle Distanz zum Unterrichtsgeschehen tunlichst zu bewahren“ (Schroeder 2012, 16). Erst in jüngster Zeit gebe es Anstrengungen, die beiden pädagogischen Disziplinen zu integrieren (ebd.). Beispielsweise durch die Ausweitung der Ganztagschule, durch die sich für die Schule und Kinder- und Jugendhilfe ein gemeinsames Feld eröffnet, gibt es bereits Versuche der Integration schulischer und außerschulischer Ansätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen (vgl. Wagener 2013; Derecik u. a. 2018; Bokelmann 2022). Was normative Begründungen betrifft, erscheint eine Auseinandersetzung mit außerschulischen Ansätzen und Perspektiven auf Partizipation für die Schule durchaus fruchtbar, insbesondere im Hinblick auf den normativen Anspruch an Partizipation unter heterogenen Voraussetzungen, der hier stärker am Subjekt ansetzt. Dabei dürfen die unterschiedlichen strukturellen Bedingungen der beiden Felder jedoch nicht ignoriert werden. So sind die Ansätze nicht bruchlos gegenseitig übertragbar. Darüber hinaus bleibt die Frage nach der konkreten Umsetzung unter den gegebenen Bedingungen im Feld auf dieser Ebene unbeantwortet. Hier setzt die vorliegende Arbeit an.

An dieser Stelle erfolgt keine starre Festlegung auf *einen* pädagogischen Ansatz zur Partizipation von Schüler*innen bzw. Kindern und Jugendlichen, zumal im Feld weder von der tatsächlichen und wirksamen Umsetzungen des Rechts auf Partizipation noch von der Anwendung eines bestimmten Konzepts ausgegangen werden kann. Es kann jedoch angenommen werden, dass Argumentationsmuster des schulischen Ansatzes der Demokratiepädagogik im Forschungsfeld *Klassenrat* stärker verbreitet sind. Der Ansatz der Demokratiebildung kann als Kontrastfolie Reflexionsanlässe bieten und mögliche Perspektiven auf Heterogenität eröffnen. Empirisch stellt sich mit der Frage nach den Bedingungen von Partizipation in heterogenen Lerngruppen dann auch die Frage, unter welchen Voraussetzungen Schüler*innen ihr Recht auf Partizipation – sofern es auf struktureller Ebene gesichert ist – in der Interaktion wahrnehmen wollen und können.

2.2.3 Partizipation unter heterogenen Voraussetzungen – Partizipation im Kontext von Ungleichheit

Im Hinblick auf ihren normativen Anspruch in pädagogischen Zusammenhängen wird Partizipation durchaus mit Heterogenität²⁵ in Verbindung gebracht (vgl. Kapitel 3.1.2). Gleichzeitig werden Fragen nach Partizipationsunterschieden – d. h. nach heterogenen Voraussetzungen für und ungleicher Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten – sowohl in der Pädagogik als auch in der Erziehungswissenschaft bisher wenig diskutiert. Dies betrifft sowohl Perspektiven, die Partizipationsunterschiede auf unterschiedliche Fähigkeiten, Kompetenzen und Entwicklungsstände zurückführen, als auch solche, die sie als Folge von Machtunterschieden und auf gesellschaftlicher Ebene von sozialer Ungleichheit sehen. Dabei erscheint der genauere Blick auf diese

25 Gemeint ist hier die Bedeutungsdimension der *Wertschätzung von Verschiedenheit*, die unter dem Heterogenitätsbegriff oder verwandten Begriffen gefasst wird. Dabei ist Heterogenität der im schulpädagogischen Kontext vorherrschende Begriff. In der vorliegenden Arbeit werden in einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konstrukt *Heterogenität* weitere Bedeutungsdimensionen und Begründungsmuster – u. a. solche, die sich weniger auf die *Ungleichartigkeit* als auf die *Ungleichheit* von Gruppen beziehen – erarbeitet (vgl. Kapitel 2.3.1, 2.3.2).

Unterschiede höchst bedeutsam als Ansatzpunkt für die Auseinandersetzung mit Heterogenität im Kontext von Partizipation.

Partizipation unter heterogenen Voraussetzungen

Einen Zugang zur Heterogenität einer Lerngruppe in Bezug auf Partizipation kann der Diskurs um „Partizipationskompetenzen“ (vgl. Kiffler 2007, 91) oder „demokratische Fähigkeiten“ (Derecik u. a. 2018, 35) bieten. Entscheidend mit Blick auf die Heterogenität der Partizipierenden ist dann die Frage, inwiefern Unterschiede hier zum Thema werden. Die Wichtigkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen wird im Zusammenhang mit Partizipation als pädagogischem Ziel immer wieder betont. Es besteht in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft jedoch weder Einigkeit darüber, was genau Partizipationskompetenzen sind, noch ob diese eher als Voraussetzung oder als Ziel von Partizipationsprozessen zu verstehen sind (Pädagogik: vgl. Eikel 2007; de Haan u. a. 2007a, Erziehungswissenschaft: vgl. u. a. Bettmer 2008; Wagener 2013; Derecik u. a. 2018). Kiffler schlägt eine Unterscheidung in „Partizipationskompetenz“ und „Partizipationslernen“ vor: „Wenn Partizipationskompetenz das Lernziel bezeichnet, dann meint Partizipationslernen beides, den Erwerb von Kompetenz (Lernziel) vermittelt Partizipation (Lernweg)“ (Kiffler 2007, 91). Dabei versteht er Partizipationsprozesse als Lernprozesse, in denen Partizipationserfahrungen erlebt, verarbeitet und reflektiert werden (ebd., 93). Werden pädagogische Partizipationsprozesse als Wechselwirkung zwischen Erleben und Erlernen aufgefasst, kann angenommen werden, dass Kompetenzen gleichzeitig Voraussetzung und Ziel sind. Mit Blick auf die Heterogenität der Beteiligten erscheint jedoch eine differenzierte Auseinandersetzung mit dieser Frage geboten. Um dies zu verdeutlichen, wird erneut exemplarisch auf die beiden Ansätze der schulischen *Demokratiepädagogik* und der außerschulischen *Demokratiebildung* zurückgegriffen (vgl. Kapitel 2.2.2).

Beim demokratiepädagogischen Ansatz werden Fähigkeiten und Kompetenzen von Schüler*innen im *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik* (vgl. de Haan u. a. 2007a; 2007b) ausdifferenziert als „demokratische Handlungskompetenzen“ (ebd.). Unter Berufung auf demokratische Werte wird dabei die Anerkennung von Differenz als normativer Anspruch formuliert:

„Demokratiepädagogik will zum aktiven demokratischen Handeln motivieren und befähigen. Um demokratische Handlungskompetenz erwerben zu können, müssen Lehr- und Lernformen praktiziert werden, die fächerübergreifend, interdisziplinär und partizipativ gestaltet sind. Dazu ist die Entwicklung eines von Offenheit, Anerkennung und Wertschätzung gekennzeichneten Schulklimas erforderlich, in dem ein gelassener und konstruktiver Umgang mit Differenz und Widerspruch die Norm ist.“ (de Haan u. a. 2007a, 6)

Der Erwerb von Kompetenzen – verstanden als bestimmte, demokratierelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich an einem Regelniveau, d. h., am Durchschnitt der Lerngruppe, orientieren – stellt hier ein Ziel demokratiepädagogischer Aktivitäten dar. Es gehe dabei auch um die „Förderung individuellen Lernens“ und die Schaffung von „Lerngelegenheiten für alle“ (de Haan u. a. 2007a, 18). Dieser Anspruch eröffnet eine Perspektive auf Heterogenität. Gleichzeitig seien Kompetenzen jedoch Fähigkeiten und Fertigkeiten, „die alle Schülerinnen und Schüler in einem gewissen Maße erworben haben sollten“ (ebd.), d. h., es geht auch um Bewertung und Vergleichbarkeit²⁶. Zugleich erscheinen die zu erreichenden Kompetenzen voraussetzungsvoll. So werden in der Kategorie *Interaktion in heterogenen Lerngruppen* u. a. Perspektivübernahme, demokratische Aushandlung von Normen, Vorstellungen und Zielen, Kooperation, konstruktivi-

²⁶ Dies wird von den Autor*innen durchaus reflektiert (de Haan u. a. 2007a, 19).

ver Umgang mit Diversität und Differenz, faire Konfliktlösung, Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen genannt und weiter ausdifferenziert (de Haan u. a. 2007b, 14f). Unterschiedliche Ausprägungen oder ungleiche Voraussetzungen zum Erwerb dieser Kompetenzen werden jedoch kaum konkret thematisiert. Es stellt sich also die Frage, wie sich Partizipation und demokratisches Handeln für Schüler*innen umsetzen lassen, die demokratische Handlungskompetenzen nicht – möglicherweise auch nie – erwerben werden. So zeigen sich an der Kompetenzorientierung die schulische Verankerung der Demokratiepädagogik und letztlich das Leistungsprinzip der Institution *Schule*, das dem normativen Anspruch der Inklusion und der Wertschätzung von Differenz gewissermaßen entgegensteht.

Beim außerschulischen Ansatz der Demokratiebildung stehen demokratische Kompetenzen, die die Kinder – sei es als Voraussetzung oder als Ziel von Partizipation – erlernen müssen, weniger im Mittelpunkt. Knauer und Sturzenhecker weisen aber explizit auf den Umstand hin, dass Kompetenzen nicht bei allen Kindern und Jugendlichen gleich ausgeprägt seien. So gebe es durchaus wichtige Kompetenzen für Partizipation, über die jedoch nicht alle gleichermaßen verfügen. Dies treffe beispielsweise „die Kompetenz, andere zu verstehen und sich selbst auf Ebene der Sprache verständlich zu machen“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 10). Wer seine eigene Stimme nicht präzise artikulieren könne, habe Nachteile im demokratischen Entscheidungsprozess (ebd., 11). Es müsse de facto „immer wieder von noch mangelnden Kompetenzen“ (ebd., 67) ausgegangen werden. Diese Tatsache wird von den Autor*innen explizit an die normative Setzung geknüpft, dass der Anspruch auf den Subjektstatus aufgrund mangelnder Kompetenzen nicht eingegrenzt werden dürfe (ebd., 67f) und das Recht auf Partizipation, durch unterschiedliche Potenziale und unterschiedliche Arten und Weisen zu partizipieren, nicht gemindert werden dürfe (ebd., 82).

Die Autor*innen schlagen vor, die Perspektive auf Kompetenzen umzukehren: Nicht die Kinder, sondern die Pädagog*innen seien diejenigen, die „über Partizipationskompetenzen verfügen“ (Hansen u. a. 2006, 5) sollten, um Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder schaffen zu können. Dabei gehöre es auch zu ihren Aufgaben, „Differenzen der Beteiligten zu erkennen und methodisch so zu berücksichtigen, dass sich alle Teilnehmenden gleichmächtig und gleichberechtigt in demokratische Entscheidungsprozesse einmischen können“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 82).

Beide Ansätze formulieren hohe normative Ansprüche an Partizipationsprozesse im Hinblick auf die Heterogenität (Differenz) der Beteiligten. Dabei nimmt der Ansatz der Demokratiebildung stärker Bezug auf einzelne Kinder als Individuen bzw. Subjekte mit individuellen Rechten als der demokratiepädagogische Ansatz. Hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität bzw. Differenz setzt die Demokratiepädagogik stärker strukturell bei der Schulentwicklung an, wird aber in Bezug auf Handlungskompetenzen der Schüler*innen nicht konkret. Die Demokratiebildung lenkt den Blick auf die Rolle der Pädagog*innen und eröffnet gleichzeitig eine Perspektive auf individuell unterschiedliche Fähigkeiten und ungleiche Voraussetzungen für Partizipation. An die Frage nach Fähigkeiten, die für Partizipation bedeutsam sind, schließt die Frage an, wie diese Fähigkeiten entwickelt werden können. Dabei kann die Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Beteiligten den Blick auf individuelle Voraussetzungen lenken. So weist Bettmer darauf hin, dass „die ‚Entwicklungstatsache‘ als Besonderheit des Kindes- und Jugendalters nicht ausgeblendet werden“ (Bettmer 2008, 215) dürfe. Auch Derecik, Goutin und Michel konstatieren, „Partizipationsgelegenheiten müssen den demokratischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen angepasst werden“ (Derecik u. a. 2018, 45). Dabei sei der Entwicklungsstand unbedingt zu beachten (ebd.). Der Fokus liegt aus dieser Perspektive also stärker auf den vorhandenen Fähigkeiten als auf den anzustrebenden.

In der Erziehungswissenschaft wurden entwicklungspezifische Unterschiede von Kindern und Jugendlichen bislang selten mit Bezug auf Partizipation untersucht (Biedermann/Oser 2020, 88). Wenn Entwicklungsunterschiede im Zusammenhang mit Partizipation benannt werden, beziehen sie sich meist ausschließlich auf eine Differenzierung aufgrund des Alters (vgl. ebd.). Im pädagogischen Kontext scheint es in erster Linie darum zu gehen, die normative Annahme, dass bereits im Grundschulalter oder früher von Fähigkeiten zur Partizipation – bzw. von der Fähigkeit, diese zu erlernen – ausgegangen werden kann, entwicklungspsychologisch zu untermauern. So sei nach Wagener davon auszugehen, dass bereits Kindergartenkinder „über kommunikative Fähigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen, Informationen mit anderen auszutauschen und mit Erwachsenen zu diskutieren“ (Wagener 2013, 26). Häufig wird resümiert, „dass Kinder viel mehr können, als ihnen die meisten Erwachsenen zutrauen“ (ebd., 27). Weniger im Fokus steht jedoch die Frage nach Partizipationsunterschieden auch *zwischen* Gleichaltrigen.

Wagener hält daher die noch immer häufig rezipierten Stufentheorien, u. a. von Piaget (1954), nicht nur für ungeeignet, weil Kompetenzen von Kindern hier allgemein unterschätzt wurden, sondern auch weil „von einer – nachweisbar nicht vorhandenen – Entwicklungsgleichheit der Kinder desselben Alters ausgegangen wurde“ (Wagener 2013, 25). Sie verweist auf die neuere Entwicklungspsychologie, die ein differenzierteres Bild zeichne (ebd., 25ff). Biedermann und Oser weisen wiederum darauf hin, dass eine Generalisierung und inhaltsunabhängige Interpretation von Erkenntnissen zu Entwicklungsverläufen mit Blick auf Partizipationsprozesse problematisch sei (Biedermann/Oser 2020, 81). Sie selbst erforschen daher den entwicklungspsychologischen Aspekt der Partizipation und kommen zu dem Ergebnis, dass Partizipationsprozesse durchaus voraussetzungsvoll seien (ebd., 88). In Bezug auf Lernvoraussetzungen von Schüler*innen mit SPF im Bereich der geistigen Entwicklung weist Schütte darauf hin, dass Mitbestimmung und -verantwortung immer auch vom individuellen Können der Schüler*innen abhängen, wenn sie „über Pseudo-Partizipation hinausgehen“ (Schütte 2014, 90) solle. Sie kommt zu dem Schluss: „Nicht alles ist generell möglich, selbst nicht durch eine noch so gut vorbereitete und unterstützende Umgebung.“ (ebd.)

Aus der interaktionistischen Perspektive der vorliegenden Arbeit werden entwicklungspsychologische Fragen selbst nicht zum Gegenstand der Forschung, wohl aber der pädagogische Umgang mit möglichen Entwicklungsunterschieden, der sich wiederum durch die Beobachtung von Interaktionen erschließen lässt.

Partizipation im Kontext von Ungleichheit

Eine weitere Perspektive auf Partizipationsunterschiede eröffnet die Frage nach Machtverhältnissen und Hierarchien. In pädagogischen Zusammenhängen werden Machtasymmetrien in Partizipationsprozessen meist mit Blick auf den Generationenunterschied zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite und Pädagog*innen auf der anderen Seite diskutiert (vgl. u. a. Reichenbach 2006, 52; Wagener 2013, 98; Eberlein u. a. 2021, 22). So weist Wagener darauf hin, dass es im pädagogischen Kontext auch immer darum gehe, „dass Erwachsene Macht mit Kindern teilen“ (Wagener 2013, 22). Diese Machtstrukturen würden häufig unterschätzt oder gar missbraucht (ebd.). Es liege „trotz des Willens der Umsetzung der Kinderrechte letztendlich in der Macht der Erwachsenen, wie die konkrete Umsetzung von Partizipation im Spielraum zwischen Alibi-Teilnahme und ‚echter‘ Partizipation“ (ebd., 23) verhandelt werde.

Die im vorherigen Kapitel beschriebenen Stufenmodelle können bei der Sensibilisierung für Machtungleichgewichte in der Praxis durchaus gewinnbringend eingesetzt werden (Schnurr 2005, 1337), erscheinen für den Forschungszusammenhang aber eher ungeeignet (Nieß 2016, 85) (vgl. Kapitel 2.2.1). Insbesondere für die vorliegende Arbeit ist es nicht hilfreich, auf ein

bestehendes Partizipationsmodell zurückzugreifen, da eine so starke vorherige Eingrenzung und Festlegung, welche Interaktionen als Partizipation betrachtet werden und welche nicht, der Komplexität von Partizipationsprozessen nicht gerecht werden würde. Nieß weist darauf hin, dass mit der Klassifikation von Partizipation „implizit normative Eingrenzungen des Gegenstandsbereichs“ (ebd., 79) verbunden sind, die nicht weiter begründet werden. Dies erachtet sie mit Blick auf die Erforschung von Partizipation im Kontext von Ungleichheit als problematisch, da auf diese Weise anerkannte Partizipationsformen immer wieder zum Gegenstand der Forschung werden, während andere kaum erfasst werden (ebd.).

Im Hinblick auf die Heterogenität einer Lerngruppe besteht die Gefahr, die Beteiligungsformen und -strategien bestimmter Schüler*innen oder ganzer Lerngruppen von vornherein niedriger einzustufen und somit abzuwerten. Nach Derecik, Goutin und Michel gehe es zwar nicht darum, „die jeweiligen Stufen von unten nach oben zu erklimmen“ (Derecik u. a. 2018, 35). Vielmehr seien der jeweilige Kontext und die individuellen Entwicklungsstände der Kinder und Jugendlichen zu beachten (ebd.). Möglichkeiten zur Kontextualisierung und Individualisierung gehen aus den Modellen selbst aber nicht hervor. In der Regel gehen diese von Gruppen mit homogenen Interessen aus (z. B. eine Gruppe von Kindern oder Jugendlichen, die Pädagog*innen gegenübergestellt wird). Eine Differenzierung innerhalb einer heterogenen Gruppe ist nicht vorgesehen.

Auch Machtunterschiede *zwischen* den beteiligten Kindern und Jugendlichen – die im Kontext von Heterogenität Bedeutung entfalten können – geraten mit Hilfe von Stufenmodellen nicht in den Blick und werden selten thematisiert. Reichenbach weist als einer von wenigen Autor*innen im erziehungswissenschaftlichen Kontext darauf hin, dass Partizipationsprozesse immer auch „*Entscheidungsprozesse zwischen ungleichen Partnern*“ (Reichenbach 2016, 218, Herv. i. O.) sind, wobei er sich sowohl auf die Mikro- als auch auf die Makroebene bezieht:

„Ungleichheit zwischen den Menschen ist ein soziales Faktum und soziale Ungleichheit eine Konstante der menschlichen Situation. Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit sind dagegen kulturelle Errungenschaften, die insbesondere als (kontrafaktische) Unterstellungshaltungen bedeutsam sind.“ (Reichenbach 2016, 218)

Partizipation lässt sich demnach auf unterschiedlichen Ebenen mit Macht und Ungleichheit in Zusammenhang bringen. Im Unterschied zur Dimension der sozialen Ungleichheit und zu strukturellen Machtasymmetrien auf der Makroebene „lenkt Partizipation, verstanden als soziales Handeln, den Blick auf die mikro- und mesosozialen Dimensionen von Macht“ (Kißler 2007, 73). Reichenbach gibt in Bezug auf die Mikroebene zu bedenken, „ein grosser [sic!] Teil dessen, was zwischen Ungleichen unter dem Label ‚Partizipation‘ praktiziert wird, nichts anderes als *Pseudo-Partizipation*“ (Reichenbach 2006, 58) ist. Über Wageners Verweis auf Machtstrukturen hinaus konstatiert er für Gruppenprozesse, dass auch eine Abflachung von Hierarchien, z. B. durch die Zurücknahme der Lehrkraft, keineswegs immer zu vermehrter *Egalität*, sondern auch zu vermehrter *Subtilität* der Machtverhältnisse führe: Einzelne Gruppenmitglieder hätten informell mehr Einfluss als andere und bildeten Oligarchien (Reichenbach 2016, 218).

Gerade diese Gruppenprozesse, die sich auf der Interaktionsebene abspielen, scheinen in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Partizipation bislang unterbeleuchtet zu sein. Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie Interaktions- und Partizipationsunterschiede auf der Mikroebene in den Blick nimmt. Fokussiert werden können dabei beispielsweise unterschiedliche Strategien der (Nicht-)Teilnahme seitens der Schüler*innen, aber auch Strategien der Ungleichbehandlung in der sozialen Interaktion seitens der Lehrkräfte. Während Reichenbach zusammenfasst:

„Kurz: Immer stimmt etwas nicht. Manche Kinder oder Schüler/innen wollen gar nicht diskutieren, andere setzen sich gegen die schwächeren Willen durch und schließlich ist vieles von dem, was beschlossen wird, eine Mogelpackung oder irrelevant“ (Reichenbach 2016, 219),

erscheinen für Partizipationsprozesse auf der Interaktionsebene insbesondere im Kontext von Heterogenität noch weit mehr Aspekte bedeutsam, beispielsweise: *Was ist mit denjenigen, die sich beteiligen wollen, aber (aus unterschiedlichen Gründen) nicht können? Was ist mit denjenigen, die sich am Diskurs beteiligen, aber nicht durchsetzen? Wie setzen sich die „Stärkeren“ durch? Wie gehen die Schüler*innen mit der „Mogelpackung“ um? Wie und von wem wird entschieden, was relevant ist?*

Diese Fragen verweisen auf Ungleichheit in Partizipationsprozessen auf der Interaktionsebene. Auf dieser Ebene können unterschiedliche Positionen und Asymmetrien und Abhängigkeiten zwischen Beteiligten sowie der Umgang mit ihnen und seine Konsequenzen in den Blick genommen werden und mit mikrostrukturellen Machtprozessen in Zusammenhang gebracht werden. Damit geht Ungleichheit als normative Kategorie über rein deskriptive, unmittelbar beobachtbare situative Unterschiede in der Teilnahme hinaus. Kausalitäten in Bezug auf *soziale Ungleichheit*²⁷ können und sollen hierbei jedoch weder vorausgesetzt noch abgeleitet werden, da zwischen mikro- und makrosoziologischen Grundlagentheorien unterschieden werden muss und „nicht von Sinnstrukturen auf Verteilungsstrukturen, von der sozialen Praxis nicht auf gesellschaftliche Strukturbildung“ (Emmerich/Hormel 2017, 116) geschlossen werden kann. Makrostrukturelle Zusammenhänge sind in der Interaktion selbst nicht beobachtbar und können daher nur im Vorhinein oder im Nachhinein an das Feld herangetragen werden. Als Hintergrundfolie im Sinne der theoretischen Sensibilität erscheint der enge Zusammenhang zwischen Partizipation und sozialer Ungleichheit auf der Makroebene jedoch durchaus relevant.

Anders als in der Erziehungswissenschaft²⁸ und Pädagogik sind Ungleichheitsfragen in der politikwissenschaftlichen Partizipationsforschung stärker im Fokus. Empirisch ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Lage und den Partizipationsmöglichkeiten hier bereits nachgewiesen (Nieß 2016, 111). Van Deth konstatiert: „Solange Ressourcen, Absichten und Anreize ungleich verteilt sind, wird auch die politische Beteiligung ungleich verteilt sein“ (van Deth 2009, 155). Nieß führt weiter aus:

27 Nach Kreckels weiter Definition von sozialer Ungleichheit liegt diese überall dort vor, „wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (Kreckel 2004, 17). Kreckel unterscheidet demnach zwischen einer distributiven Form (Verteilungsungleichheit) und einer relationalen Form von sozialer Ungleichheit (Beziehungsungleichheit). Im Unterschied zu Ungleichheiten auf der Mikroebene geht es hier um *strukturierte* Ungleichheit auf der Makroebene, d. h. „um langfristig wirksame, die Lebenschancen ganzer Generationen prägende Ungleichheitsverhältnisse“ (ebd., 19). Bei diesen Ungleichheiten „handelt es sich um Handlungsbedingungen, die Handlungsspielräume eröffnen oder auch begrenzen“ (ebd., 20). Wie die betroffenen Menschen handeln, lässt sich daraus nicht ableiten. Das Handeln kann wiederum auf der Ebene der Interaktion erforscht werden. Auch hier können asymmetrische Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen Menschen erforscht, dürfen jedoch nicht gleichgesetzt werden. So geht aus Interaktion im Klassenrat nicht hervor, ob es sich bei beobachteten Ungleichbehandlungen um langfristige Benachteiligungen handelt, welche sich auf weitere Lebensbereiche beziehen. Lebenschancen sind hier nicht die Bezugsgröße. Aus bildungssoziologischer Perspektive ist mit Ungleichheit in der Regel die Gleichverteilung von Bildungsabschlüssen oder -ergebnissen zwischen sozialen Gruppen gemeint (Emmerich/Hormel 2017, 103). Doch auch in diesem Fall kann nicht durch Beobachtung festgestellt werden, ob Benachteiligungen in Interaktionsprozessen Auswirkungen auf Bildungsergebnisse haben und inwiefern dies ganze soziale Gruppen betrifft.

28 Von Schwanenflügel (2015) und Nieß (2016) bilden hier die Ausnahme.

„Gerade sozial benachteiligte Menschen sind es, die sich weniger umfassend beteiligen und deren Interessen so im politischen Prozess nicht in gleichem Maße vertreten sind wie die anderer Gruppen. Soziale Ungleichheit führt zu politischer Ungleichheit, zugleich besteht das Risiko, dass politische Ungleichheit die soziale Ungleichheit weiter verstärkt – beide sind miteinander verwoben.“ (Nieß 2016, 111f)

Von Schwanenflügel weist, u. a. unter Bezug auf die Shell Jugendstudie 2010 darauf hin, dass auch bei Kindern und Jugendlichen Statusunterschiede in Zusammenhang mit unterschiedlichem politischem Interesse und unterschiedlicher Partizipationsbereitschaft gebracht werden. Dabei kritisiert sie, dass soziale Ungleichheit im gesellschaftspolitischen Diskurs häufig zu einem individuellen Merkmal erklärt werde. Konstrukte wie „bildungsferne Jugendliche“ und „fehlende Ausbildungsreife“ (von Schwanenflügel 2015, 59) dienten dann u. a. als Erklärungsmuster für ungleiches Partizipationshandeln (ebd., 58f).

Auf der Makroebene zeigt sich eine große Diskrepanz zwischen dem normativen Anspruch an Partizipation und empirischen Ergebnissen der Partizipationsforschung: Während Partizipation normativ mit Gleichberechtigung verbunden wird und formal auf unterschiedlichen Ebenen gleiche Partizipationsrechte bestehen, stellt von Schwanenflügel fest, der allgemeingültige Anspruch auf gleiche Teilhaberechte breche sich am Befund ungleicher Lebenschancen, was sich wiederum an ungleichen Zugängen zu Partizipation zeige (von Schwanenflügel 2015, 55). Beck und Sturzenhecker weisen wiederum auf Probleme bei der Umsetzung hin:

„Das Prinzip der Gleichberechtigung zur Beteiligung und der Gleichrangigkeit im Prozess trifft allerdings auf ziemlich ungleiche und ungleich Betroffene. Das hat Folgen für ihren Zugang und ihre Gleichmächtigkeit im Prozess.“ (Beck/Sturzenhecker 2021, 757)

Insgesamt wird deutlich, dass Partizipationsunterschiede zwischen den Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen als gegeben angesehen werden müssen. Die zentrale Frage im Hinblick auf Partizipationsunterschiede ist letztlich: *Wie werden diese Unterschiede begründet und bewertet?* Diese Frage ist jedoch auf der Interaktionsebene nicht zugänglich. Sie kann nicht allein auf der Grundlage von Beobachtungen bearbeitet werden, denn sie hat immer einen normativen Gehalt: *Werden Unterschiede als entwicklungsbedingt gegeben angesehen? Werden sie normativ mit Anerkennung und Wertschätzung verbunden? Werden sie mit Macht und Ungleichheit in Verbindung gebracht?* Gleichzeitig können diese Fragen im empirischen Forschungsprozess nicht vollständig ausgeblendet werden zugunsten einer rein analytisch-deskriptiven Bearbeitung der Fragestellung, und bedürfen daher auch der theoretischen Bearbeitung und Reflexion (vgl. Hopmann 2021). Implizite oder explizite normative Annahmen fließen unweigerlich in den Forschungsprozess ein. Um den empirischen Zugang zum Forschungsfeld jedoch möglichst offen zu halten, erfolgt an dieser Stelle keine Festlegung auf eine Perspektive. Vielmehr wurden mögliche Perspektiven aufgezeigt, aus denen Heterogenität im Kontext von Partizipation bedeutsam werden kann. Diese können an späterer Stelle zur Reflexion aufgegriffen werden. Wichtig für den empirischen Zugang auf der Interaktionsebene erscheint die Prozesshaftigkeit von Partizipation, die beispielsweise in Stufenmodellen nicht angemessen berücksichtigt wird: Partizipationsformen sind veränderbar, so „können unterschiedliche Formen der Partizipation zu unterschiedlichen Zeitpunkten Sinn ergeben“ (Nieß 2016, 84). Um den Prozess zu verstehen, erscheint es notwendig, Bedingungen von Partizipation einzubeziehen und zu fokussieren, sowohl auf struktureller Ebene als auch auf der Handlungsebene, denn: „Aktive Beteiligung entsteht nicht aus dem Nichts, sondern unter bestimmten Bedingungen“ (ebd., 83). Gleichzeitig folgt aus der Veränderbarkeit, dass Partizipationsunterschiede im Kontext der jeweiligen Situation betrachtet und bewertet werden müssen. Anstatt pauschal festzulegen, ob Partizipationsunterschiede situativ

angemessen erscheinen oder als Ausdruck von Machtasymmetrien zu deuten sind, und den Blick auf das Feld damit einzuengen, lässt sich hier fragen: *Wie werden Unterschiede in der Situation erzeugt? Wie wird die Unterscheidung in der Situation begründet und bewertet?*

Wegen seiner Offenheit bietet der Heterogenitätsbegriff Möglichkeiten, ungleiche Partizipationsmöglichkeiten empirisch in den Blick zu nehmen, ohne sich vorab zu stark auf bestimmte theoretische Grundlegungen festzulegen. Im folgenden Kapitel wird nicht nur Heterogenität als erziehungswissenschaftlicher und insbesondere schulpädagogischer Begriff eingeführt, sondern es wird auch aufgezeigt, inwiefern Ungleichheit unter diesem Begriff diskutiert werden kann.

2.3 Heterogenität – Verortung, Begründung und Eingrenzung

Ziel des folgenden Kapitels ist die Präzisierung des Heterogenitätsbegriffs für die empirische Forschung von Partizipationsprozessen auf der Interaktionsebene. Heterogenität ist in der vorliegenden Arbeit als Perspektive zu verstehen, unter der Partizipationsprozesse betrachtet werden. Analog zum Vorgehen beim Partizipationsbegriff erscheint es jedoch ebenso notwendig, den Heterogenitätsbegriff zunächst auf seine theoretische Herkunft, seine Begründungen und seine normativen Implikationen hin zu befragen. Angrenzende Begriffe und Konzepte werden einerseits im Hinblick auf die (Re-)Konstruktion von Begründungszusammenhängen und andererseits im Hinblick auf ihre empirische Nutzbarkeit bei der Erforschung von Interaktionsprozessen hinzugezogen.

Der Begriff *Heterogenität* ist in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft verbreitet und wird gleichzeitig als „Schlagwort“ und „Catch-all-Konzept“ (Trautmann/Wischer 2019, 532), als „Containerbegriff“ (vgl. Budde 2012b), als „Kontingenzformel“ (Emmerich/Hormel 2013, 149) und als „leere, Zaubersformel“ (Budde 2015, 21) bezeichnet. Diese kritischen Einschätzungen, die sich auf die Unbestimmtheit sowie die mangelnde Begründung und theoretische Verankerung des Heterogenitätsbegriffs beziehen, ähneln denen zum Partizipationsbegriff, wobei die Kritik dort noch stärker auf die einseitig positive Konnotation abzielt. Wie für den Partizipationsbegriff liegen auch für den Heterogenitätsbegriff Systematisierungsversuche vor, die der Unschärfe entgegenwirken können und daher in diesem Kapitel aufgegriffen werden (vgl. u. a. Trautmann/Wischer 2011; Emmerich/Hormel 2013; Budde 2012b; Budde u. a. 2015; Walgenbach 2017).

Zunächst wird der Heterogenitätsbegriff allgemein verortet, systematisiert und präzisiert (vgl. Kapitel 2.3.1), bevor exemplarisch zwei normative Begründungsmuster aufgegriffen und analysiert werden, die die Bedeutungsdimension der Ungleichheit – nicht nur die der *Ungleichartigkeit* – in ihr Begriffsverständnis einbeziehen (vgl. Kapitel 2.3.2). Damit werden die Verbindungspunkte zwischen Heterogenität und Partizipation, die im vorherigen Kapitel durch die Fokussierung von Partizipations*unterschieden* und *ungleichen* Partizipationsmöglichkeiten aufgezeigt wurden, weiterverfolgt. Anschließend werden weitere, teils synonym verwendete Begriffe, die auf die Dimension der *Ungleichheit* zielen, herangezogen und erläutert (vgl. Kapitel 2.3.3). Danach wird die Frage der (De-)Kategorisierung, die sich im Zusammenhang mit der Thematisierung von Heterogenität stellt, vertieft (vgl. Kapitel 2.3.4). Abschließend wird die Fokussierung der Heterogenitätsdimension *Behinderung* aus interaktionistischer Perspektive begründet und reflektiert (vgl. Kapitel 2.3.5).

2.3.1 Heterogenität als unbestimmter Begriff im schulpädagogischen Diskurs

Der Heterogenitätsbegriff stammt aus dem Altgriechischen und wird meist mit Ungleichartigkeit oder Verschiedenartigkeit übersetzt (Fuchs 2012, 39). Als soziologisches Konstrukt erscheint Heterogenität kaum eingrenzbar. Budde bezeichnet sie als „eine Art generelles anth-

ropologisches Phänomen“ (Budde 2017, 14), da sich menschliches Handeln „immer auch auf der Basis von Unterschieden“ (ebd.) realisiere.

Der Begriff *Heterogenität* ist sozialwissenschaftlich weniger verankert als thematisch angrenzende Konstrukte wie Intersektionalität und Inklusion (Walgenbach 2017, 12). Anders als beim demokratietheoretisch begründeten Partizipationsbegriff scheint es um den Heterogenitätsbegriff keinen Diskurs außerhalb der Erziehungswissenschaft zu geben, der für die vorliegende Arbeit gewinnbringend ist. Daher erfolgt – im Gegensatz zum Vorgehen bei Partizipation – eine Eingrenzung auf den erziehungswissenschaftlichen, überwiegend schulpädagogischen Diskurs um Heterogenität. Dabei liegt der Fokus auf Ansätzen, die sozialwissenschaftliche Perspektiven einnehmen und damit zur theoretischen Fundierung beitragen können.

In der Erziehungswissenschaft hat sich der Heterogenitätsbegriff laut Emmerich und Hormel „gegenüber den häufig synonym verwendeten Begriffsbildungen Differenz, Diversität, Verschiedenheit oder Vielfalt“ (Emmerich/Hormel 2013, 153) als „Leitmotiv schulpädagogischer Problembeschreibungen erfolgreich durchgesetzt“ (ebd.). Im Gegensatz zu den genannten Begriffen wie auch zu Intersektionalität weist sein Diskurs „eine unmittelbare Rückbindung an die Bezugsprobleme der Institution Schule auf“ (ebd., 152), was ihn für die Forschung im schulischen Feld besonders geeignet erscheinen lässt. Allerdings wird dem Heterogenitätsbegriff teilweise vorgeworfen, er werde „in der schulpädagogischen Diskussion als nahezu allumfassendes Schlagwort“ (Trautmann/Wischer 2019, 532) verwendet und sei „auf dem Wege, ein Containerbegriff, eine leere ‚Zauberformel‘ zu werden“ (Budde 2015, 21). Positiv gewendet konstatiert Budde wiederum, Heterogenität sei „zwar bislang oftmals unbestimmt, bietet aber dadurch Anknüpfungspunkte in unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen“ (Budde 2017, 25). So kann sich die Unbestimmtheit des Heterogenitätsbegriffs, ähnlich wie für den Partizipationsbegriff bereits dargelegt, im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchaus als nützlich erweisen, denn sie ermöglicht Offenheit bei der Erforschung von Heterogenität im Feld.

Dennoch können im Folgenden einige Grundannahmen über Heterogenität zusammengetragen werden, die zum Verständnis und zur Präzisierung des Begriffs beitragen. So ist festzuhalten, dass der Heterogenitätsbegriff sich nicht auf einzelne Individuen, sondern auf Gruppen bezieht, welche bestimmte Merkmale in verschiedenen Ausprägungen aufweisen. In schulpädagogischen Zusammenhängen wird der Begriff ausschließlich verwendet, um die Unterschiedlichkeit der Schüler*innen – meist als Lerngruppe bezeichnet – zu beschreiben, nicht die der Lehrkräfte (Trautmann/Wischer 2019, 532). Ob eine Gruppe heterogen ist, kann nicht objektiv bestimmt werden, sondern liegt in der Wahrnehmung der oder des Beobachtenden (Trautmann/Wischer 2011, 39), somit ist Heterogenität „ein subjektives Konstrukt, d.h. eine Bezeichnung, die von einem Beobachter zugeschrieben wird“ (Trautmann/Wischer 2019, 533). Dabei braucht Heterogenität immer ein „tertium comparationis“, also einen Bezugspunkt, auf den hin Ausprägungen eines Merkmals verglichen werden (Walgenbach 2017, 12). Dementsprechend wird Heterogenität in der vorliegenden Arbeit nicht absolut bestimmt, sondern in Bezug auf Partizipation erforscht.

Die Merkmale, die zur Unterscheidung herangezogen werden, weisen eine große Bandbreite auf. So bemerken Trautmann und Wischer: „Schüler*innen – so die Stoßrichtung zahlreicher Beiträge – unterscheiden sich in theoretisch infiniten ‚Merkmalen‘“ (Trautmann/Wischer 2019, 532). Als die beiden vorherrschenden Unterscheidungspraktiken benennt Budde *Leistungsheterogenität* – in Verbindung mit Fragen nach geeigneten Unterrichtsmethoden und „Fördermaßnahmen besonders talentierter bzw. besonders schwacher SchülerInnen“ (Budde 2012a, 527) – und *soziokulturelle Heterogenität* – in Verbindung mit Kategorien wie *Gender*,

Ethnizität und *Milieu* (ebd.). Emmerich und Hormel stellen fest, dass die kategorialen Merkmale „neben klassischerweise pädagogisch typisierten individuellen Merkmalen („kognitive Lernvoraussetzungen, sprachliche oder soziale Kompetenzen, Interessen, Neigungen, Erwartungen, Leistungsmotivation““ (Emmerich/Hormel 2013, 153) jedoch auch häufig als unveränderliche, askriptive Lernvoraussetzungen, mit denen die Schule umgehen müsse, behandelt würden, wie der Begriff *Ungleichartigkeit* nahelege. Die *Ungleichheit* sozialer Positionierungen werde hingegen selten thematisiert (ebd., 154). Werden Unterschiede hingegen als „historisch und gesellschaftlich bedingte Konstrukte“ (Trautmann/Wischer 2019, 532) verstanden, sind sie „keine Merkmale im Sinne von in der Person liegenden Eigenschaften, sondern beobachterabhängige Attributionen“ (ebd., 533). Budde weist darauf hin, dass auch die Schule selbst im Hinblick auf soziokulturelle Kategorisierungen „keineswegs ein neutraler Ort“ (Budde 2012a, 531) sei. Heterogenität, aber auch „Vorstellungen darüber, was als [sic!] überhaupt als heterogen gilt“ (ebd.), würden im schulischen Feld bearbeitet, aber auch hervorgebracht (ebd.).

Neben Ordnungsversuchen, die im engeren Sinne die Begriffsbestimmung betreffen, gibt es in der Erziehungswissenschaft mehrere Versuche, den *Diskurs* um den Heterogenitätsbegriff zu ordnen (vgl. u. a. Schroeder 2007; Trautmann/Wischer 2011; Budde 2012b; Emmerich/Hormel 2013; Walgenbach 2017). Diese erweisen sich als hilfreich, um die unterschiedlichen Problemstellungen und Perspektiven zu überblicken. Da der Heterogenitätsdiskurs jedoch nicht stringent geführt wird und „auf kein kohärentes Programm verweist“ (Walgenbach 2017, 24), können lediglich nachträglich Begründungsmuster herausgearbeitet und Zuordnungen zu erziehungswissenschaftlichen Debatten vorgenommen werden. So werden von den o. g. Autor*innen verschiedene *Bedeutungsdimensionen von Heterogenität* beschrieben.

Im Heterogenitätsdiskurs lassen sich demnach *deskriptive* Bedeutungsdimensionen identifizieren, die methodisch-didaktische Fragen des Umgangs mit Heterogenität in den Vordergrund rücken. Hierbei steht nach Walgenbach die Heterogenitätsdimension der *Leistungsheterogenität* im Mittelpunkt sowie die Annahme, dass insbesondere „die Grundschule mit einer großen Leistungsheterogenität der Schülerinnen und Schüler konfrontiert“ (Walgenbach 2017, 38) sei (ebd., 37f). Daneben lassen sich *normative* Bedeutungsdimensionen von Heterogenität identifizieren, die Heterogenität als *Chance* beschreiben und mit der Forderung nach Wertschätzung verknüpfen, wobei in den entsprechenden Beiträgen selten konkretisiert wird, worin genau diese Chance besteht (vgl. Budde 2012b). In einigen Beiträgen wird die Chance benannt, durch die Wertschätzung von Heterogenität demokratische Prinzipien zu vermitteln und Demokratie zu festigen (vgl. u. a. Heinzl/Geiling 2004; Kiper 2008; Heinzl/Prenzel 2012), weshalb diese Bedeutungsdimension für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bedeutsam erscheint (vgl. auch Kapitel 3.1 und 3.3). Demgegenüber stehen Bedeutungsdimensionen, die Heterogenität als *Herausforderung* bewerten, indem sie sie als zu lösendes Problem oder als zu bewältigende Aufgabe markieren. Teils wird die Heterogenität der Schüler*innen dabei als *Belastung* für Lehrkräfte beschrieben (Walgenbach 2017, 26f).

Hinzu kommen Bedeutungsdimensionen, die *Ungleichheit* ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellen und dafür verschiedene sozial- und geisteswissenschaftliche Bezüge herstellen. Vertreter*innen ungleichheitskritischer Bedeutungsdimensionen verweisen darauf, dass keine der anderen Bedeutungsdimensionen losgelöst von sozialer Ungleichheit betrachtet und verstanden werden kann (Walgenbach 2017, 29ff). So haben Beiträge, die sich mit Ungleichheiten beschäftigen, das Potenzial, im Sinne einer Analyseperspektive zur Schärfung des Heterogenitätsdiskurses beizutragen. Gerade mit Blick auf die Partizipation der Schüler*innen erscheint es geboten, ungleiche Positionen in die Analyse einzubeziehen (vgl. Kapitel 2.2.3).

Generell ist zu berücksichtigen, dass sich Bedeutungsdimensionen von Heterogenität nur analytisch trennen lassen. Im Heterogenitätsdiskurs kommt es zu Wechselbeziehungen und Überschneidungen. Nicht alle schulpädagogischen Beiträge nehmen explizit Bezug auf bestimmte Bedeutungsdimensionen und ihre Begründungsmuster (Walgenbach 2017, 25f).

2.3.2 Ungleichartigkeit und Ungleichheit – Begründungsmuster von Heterogenität

Im Folgenden wird auf zwei Begründungsmuster näher eingegangen, die den Blick für die empirische Erforschung von Heterogenität in Partizipationsprozessen schärfen können. Der Fokus liegt dabei auf der im Heterogenitätsdiskurs teilweise vernachlässigten Dimension der *Ungleichheit*. Wie zuvor erarbeitet (vgl. Kapitel 2.2.3), erscheint es notwendig, im Kontext von Partizipation Ungleichheiten und Spannungsverhältnisse, die mit Heterogenität verbunden sind, einzubeziehen. Dazu können Gemeinsamkeiten, Unterschiede und die Verwendbarkeit der Begründungsmuster für die empirische Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen herausgearbeitet werden. Keiner der beiden Ansätze kann dabei bruchlos auf die Mikroebene der Interaktion übertragen werden.

Vielfaltspädagogische Perspektive

Dem vielfaltspädagogischen Begründungsmuster liegt eine sozial- und bildungsphilosophisch begründete „Vorstellung von *einander nicht untergeordneten Verschiedenen*“ (Heinzel/Prenzel 2012, o. S.) zugrunde. Heterogenität ist hierbei normativ unmittelbar mit der Forderung nach Anerkennung und Wertschätzung verbunden. Das Begründungsmuster geht auf Prenzel zurück, die sich – ursprünglich unter dem Begriff der Vielfalt (vgl. Prenzel 1993) – mit dem gesellschaftlichen Widerspruch zwischen gleichen Rechten und ungleichen Voraussetzungen beschäftigte und dafür die Denkfigur der „egalitären Differenz“ (vgl. Prenzel 1993) erarbeitete, die die „Anerkennung der Verschiedenheit auf der Basis gleicher Rechte und gleichberechtigter Partizipation in der Bildung“ (Prenzel 2009, 106) beschreibt. Die Stärke dieses Ansatzes ist die gedankliche Zusammenführung von „Interkulturalität, Geschlecht und Befähigung/Behinderung als unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität“ (Seitz 2012, 53). Als Prenzel ihren Ansatz entwickelte, wurde der Diskurs um Überschneidungen von Heterogenitätsdimensionen in der Erziehungswissenschaft noch nicht unter dem Begriff der Intersektionalität geführt, der heute zunehmend verbreitet ist.

Emmerich und Hormel werfen Prenzel vor, sie schließe „soziale Ungleichheit als erklärungsbedürftigen Sachverhalt aus der *normativen* Grundlegung der Vielfaltspädagogik [...] geradezu aus“ (Emmerich/Hormel 2013, 159). Sie nehme nicht den ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen als Ausgangspunkt für ihren Ansatz, sondern klassifiziere strukturelle Ungleichheiten als „*Sozialontologie des soziokulturell Verschiedenen*“ (ebd., 160). So würden Gruppenzugehörigkeiten nicht kritisch reflektiert, sondern „normativ mit einer positiven Wertungsoption belegt“ (ebd.). Prenzel weist selbst auf Paradoxien im Zusammenhang mit der Wertschätzung von Heterogenität hin und benennt die Auseinandersetzung mit ihnen als unerlässliche Herausforderung (Prenzel 2009, 109). Bei der Umsetzung *egalitärer Differenz* in der Praxis könne nicht von egalitären, widerspruchsfreien Verhältnissen ausgegangen werden, sondern von einem unabschließbaren Prozess der Demokratisierung im Sinne einer Wertschätzung, Anerkennung und gleichzeitiger Reduzierung von Hierarchien (Heinzel/Prenzel 2012, o. S.). Durch den Verweis auf Demokratie und Menschenrechte stellt Prenzel einen Bezug zu Partizipation her: Vielfalt ist laut Prenzel ein Kerngedanke der Menschenrechte, der in den UN-Menschenrechtskonventionen „einen bedeutenden Platz“ (Prenzel 2009, 108) einnimmt. In den einzelnen gruppenbezogenen Konventionen – UN-KRK und UN-BRK – werde das

Prinzip der Vielfalt „auf die Bedürfnisse und Lebenslagen bestimmter Gruppierungen zugeschnitten“ (ebd.). Bezogen auf die UN-BRK konstatiert Prenzel: „Der Menschenrechtsdiskurs verbindet das Recht auf Bildung und Partizipation auch für Menschen mit Behinderungen unter Anerkennung ihrer Vielfalt“ (ebd., 109)²⁹. Aus menschenrechtlicher Perspektive besteht demnach auf der Makroebene ein Zusammenhang zwischen Partizipation und Heterogenität, den Prenzel in einem pädagogischen Ansatz wiederum auf die Meso- und Mikroebene überträgt. Dabei betont sie, dass die Anerkennung von „Menschen mit verschiedenen Lernprofilen und Lebensformen“ (ebd., 110) nicht verwirklicht sei und die „real vorhandenen Einschränkungen und Hierarchien“ (ebd.) nicht verschleiert werden dürfen. Damit kann ihr Ansatz durchaus als „hierarchiekritisch“ (vgl. Heinzl/Prenzel 2012) bezeichnet werden.

Auch in Bezug auf die Institution *Schule* werden aus vielfaltspädagogischer Perspektive Ambivalenzen wahrgenommen. So gibt Heinzl, die an Prenal's Ansatz anschließt, zu bedenken: „Die Einführung verbindlicher Bildungs- und Leistungsstandards und einheitlicher Zugangsberechtigungen und Prüfungen unterlaufen teilweise die Bemühungen, Heterogenität wertzuschätzen“ (Heinzl 2008, 137). Nach Seitz sei im Hinblick auf schulische Bildung jedoch nicht nur zu fragen, „welche z. B. an Bildungsstandards festgemachten Leistungen erreicht werden, sondern welche Partizipations- und Bildungschancen differenzsensibel für die einzelnen Schüler*innen in einer Weise eröffnet werden, die diese auch nutzen können“ (Seitz 2012, 56). Die Frage nach Partizipationschancen und -unterschieden in heterogenen Lerngruppen wird hierbei nicht nur auf der Makro-, sondern auch auf der Mikroebene relevant. Sie eröffnet eine Perspektive auf Heterogenität jenseits von *Leistungsheterogenität*, wenngleich sich die strukturelle Ausrichtung der Schule auf *Leistung* nicht ausblenden lässt.

Ungleichheitskritische Perspektive

Das ungleichheitskritische Begründungsmuster verweist auf Heterogenität „als Produkt sozialer Ungleichheiten“ (Walgenbach 2017, 29). Positionen, die auf die „ungleichheitskritische Bedeutungsdimension von Heterogenität“ (Walgenbach 2017, 35) rekurrieren, nehmen eine analytischere Perspektive ein. Walgenbach weist jedoch darauf hin, dass sich auch darin implizit normative Bezüge finden, „da es den Autorinnen und Autoren häufig um Gerechtigkeit, Emanzipation und Partizipation geht“ (ebd.). Heterogenität werde jedoch nicht als Chance, „sondern als ein gesellschaftliches Problem, welches auch die Schule betrifft“ (ebd., 27) verstanden. Thematisiert werden ungleiche Lebenslagen, soziale Positionierungen, Ressourcenzugänge, Bildungschancen sowie Bildungsvoraussetzungen – also makrostrukturelle Faktoren, die auf soziale Ungleichheit verweisen. Die explizite Thematisierung erscheint insbesondere für die in Bezug auf Ungleichheit oft vernachlässigte Heterogenitätsdimension *Behinderung* bedeutsam. So stellt auch Walgenbach fest: „Interessanterweise wird Behinderung in der aktuellen Heterogenitätsdebatte selten als Ungleichheitsdimension reflektiert.“ (ebd., 29) In Bezug auf die Institution *Schule* wird davon ausgegangen, dass soziale Ungleichheit nicht nur von außen an die Schule herangetragen werde, sondern dort z. B. durch das dreigliedrige Schulsystem auch Ungleichheiten hergestellt werden (ebd., 27).

Emmerich und Hormel gehen davon aus, dass der pädagogische Diskurs um Heterogenität eher zur Dethematisierung dieser im (oder auch durch das) Bildungssystem erzeugten Ungleich-

²⁹ Wie Beck historisch rekonstruiert, wurde die Lage von Menschen mit Behinderungen „lange als individuelles Schicksal betrachtet“ (Beck 2016a, 20) und nicht mit Ungleichheit in Verbindung gebracht. Die UN-BRK habe die Anerkennung von Benachteiligung und Ausgrenzung als Ursachen für ihre Lage enorm gestärkt (ebd., 21). Zum Partizipationsbegriff aus menschenrechtlicher Perspektive vgl. u. a. Hirschberg 2010; Beck 2016a; Nieß 2016.

heiten beigetragen hat. Beispielsweise werde die Selektionsfunktion der Schule – sowohl in deskriptiven als auch in normativen Erklärungsansätzen für Heterogenität – kaum thematisiert (Emmerich/Hormel 2016, 571). Daher verfolgen ungleichheitskritische Perspektiven das Ziel, Ungleichheitsfragen im Heterogenitätsdiskurs sichtbar werden zu lassen.

Bezogen auf die *deskriptive* Bedeutungsdimension von Heterogenität geht es hierbei um die Frage, ob Leistung „als ein individuelles Heterogenitätsmerkmal angesehen wird oder unter ungleichheitskritischen Gesichtspunkten in einen größeren Kontext gestellt werden muss, der die schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen einbezieht“ (Walgenbach, 43). Nach Walgenbach lasse sich Leistungsheterogenität „nicht neutral beobachten bzw. beschreiben, wenn diese in einem Zusammenhang mit sozialer Herkunft steht“ (Walgenbach 2017, 30).

Normative Sichtweisen, die Heterogenität als Chance begreifen, stehen laut Emmerich und Hormel vor dem Problem, Heterogenitätsdimensionen wie „soziale Herkunft, Ethnizität, Geschlecht oder Behinderung“ (Emmerich/Hormel 2016, 571) zwar als *pädagogisch* relevant, jedoch nicht als *selektionsrelevant* zu betrachten, „weil dies eine direkte Diskriminierung darstellen würde“ (ebd.). Der vielfaltspädagogischen Perspektive werfen Emmerich und Hormel vor, sie setze letztlich „auf die ‚normative Kraft‘ des Kontrafaktischen“ (Emmerich/Hormel 2013, 181):

„Infolge des erziehungswissenschaftlichen Versuchs, die pädagogische Praxis lediglich durch Ethik zu beeinflussen, bleibt es der institutionalisierten Praxis selbst überlassen, ob sie in diesem Sinn ‚moralisch‘ handelt.“ (Emmerich/Hormel 2013, 181)

Bezogen auf pädagogische Prinzipien zum *Umgang* mit Heterogenität – wie Differenzierung und Individualisierung – weist Walgenbach auf die ungleichheitskritische Feststellung hin, „dass entsprechende didaktische Modelle zum Teil sehr voraussetzungsvoll sind“ (Walgenbach 2017, 49). Zudem werde aus ungleichheitskritischer Perspektive auf Formate – beispielsweise Stuhlkreise – hingewiesen, die „eher Kindern aus der Mittelschicht entgegenkommen, die gewohnt sind, sich verbal zu äußern oder bereits in der Familie Diskussionskulturen kennengelernt haben“ (48f), wobei diese Perspektive auch selbst zur „Stereotypisierung“ (ebd., 49) beitragen könne.

Schließlich ist für beide Begründungsmuster die Frage nach dem Verhältnis von Differenz und Gleichheit zentral, dabei greifen sie jedoch auf unterschiedliche theoretische Grundlegungen zurück. So werden Differenz und Gleichheit aus ungleichheitskritischer Perspektive nicht „im Sinne von ‚Vielfalt‘ und Gleichheit in einem egalitären Sinne verstanden, sondern eingelassen in Machtverhältnisse, die mit Ungleichheiten einhergehen“ (Budde 2013, 12). Auf der Makroebene ist diese Perspektive anschlussfähig an die soziologische Ungleichheitsforschung. Insbesondere in Bezug auf die Mikroebene beziehen sich Vertreter*innen der ungleichheitskritischen Perspektive vermehrt auf poststrukturalistische Ansätze (vgl. Diehm u. a. 2017, 5). Budde weist darauf hin, dass auch – dem Anspruch nach deskriptiv-analytische – machttheoretische Bezüge „bisweilen mit moralischen Aufladungen einher[gehen können], die einen analytischen Zugriff auf den Topos erschweren“ (Budde 2013, 12).

Insgesamt erscheint eine Auseinandersetzung mit Bedeutungsdimensionen und Begründungsmustern von Heterogenität unerlässlich, um normative Implikationen zu erkennen. Die hier diskutierten Begründungsmuster – das vielfaltspädagogische und das ungleichheitskritische – nehmen beide Bezug auf *Ungleichheit* als eine hierarchie- und machtkritische Bedeutungsdimension, die nicht genuin mit dem Heterogenitätsbegriff verbunden ist, der jedoch aus verschiedenen Gründen ein Potenzial zugeschrieben wird. Dadurch werden sie anschlussfähig an den zuvor entwickelten Partizipationsbegriff, der ebenfalls Bezüge zu Ungleichheit aufweist.

Heterogenität ist ein offener Begriff, der sich nicht auf die Makro-, Meso- oder Mikroebene beschränkt. Wird er mit *sozialer* Ungleichheit verbunden, ist er nicht mehr direkt für die Erforschung auf der Interaktionsebene nutzbar. Trotzdem kommt der Heterogenitätsbegriff nicht ganz ohne Bezüge zu sozialer Ungleichheit aus, wenn Heterogenitätsdimensionen wie *Behinderung* nicht als ontologische, sondern als soziale Kategorien betrachtet werden sollen. Neben Verbindungen zu Ungleichheit auf der Makroebene verweisen die beiden Begründungsmuster an verschiedenen Stellen auf Verbindungen zu Ungleichheit auf der Mikroebene der direkten Interaktion. Hier können sich Asymmetrien und Hierarchien zwischen den Beteiligten zeigen. Für vielfaltspädagogische Ansätze stellen diese einen *pädagogischen*, für ungleichheitskritische einen *analytischen* Ansatzpunkt dar.

Bei der Erforschung von Heterogenität auf der Interaktionsebene kann *soziale* Ungleichheit *indirekt* relevant werden, wenn eine oder mehrere soziale Kategorien *deduktiv* an das Feld herangetragen werden. Inwiefern diese hier tatsächlich bedeutsam werden, ist wiederum eine empirische Frage. *Situative* Ungleichheiten können hingegen *direkt* relevant werden, indem interaktiv entstehende Asymmetrien *induktiv* im Feld analysiert werden. Dafür ist es wichtig, theoretisch sensibilisiert und reflektiert ins Feld zu gehen. Gleichzeitig bedarf es – statt einer starren Festlegung auf *ein* Begründungsmuster – eines Heterogenitätsverständnisses, das offen ist für „Prozesse, Entwicklungen und Veränderungsdynamiken“ (Heinzel/Prengel 2002, 11f). Daher wird von einer engen theoretischen Anbindung, etwa an machttheoretische Bezüge, an dieser Stelle abgesehen. Zugleich wird auf eine unmittelbare Verknüpfung des Heterogenitätsbegriffs mit Wertschätzung verzichtet. Dennoch sind diese Bedeutungen von Heterogenität für das Verständnis des Diskurses wichtig.

2.3.3 Differenz, Inklusion, Intersektionalität – *Ungleichheit* unter Einbezug verwandter Begriffe

Wenngleich sich Begründungsmuster rekonstruieren lassen, sind Theoriebezüge im Heterogenitätsdiskurs nicht untrennbar mit dem Begriff selbst verbunden und variieren daher je nach theoretischem Hintergrund und Disziplin. Es kommt zu theoretischen Überschneidungen mit anderen, teils synonym verwendeten Begriffen, die stärkere theoretische Bezüge aufweisen. Die Herstellung von Bezügen und Abgrenzungen zu verwandten Begriffen kann zu einer weiteren Klärung des Heterogenitätsbegriffs beitragen.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit erscheint das Aufgreifen verwandter Begriffe auch deshalb nötig, weil Diskurse um den Forschungsgegenstand *Partizipation in heterogenen Lerngruppen* unter Rückgriff auf unterschiedlichste Begrifflichkeiten geführt werden. Von den vielen verwendeten Begriffen – u. a. Differenz, Inklusion, Intersektionalität, Diversität bzw. Diversity, Vielfalt, Verschiedenheit – scheinen *Differenz*, *Inklusion* und *Intersektionalität* diejenigen zu sein, die im Kontext der vorliegenden Arbeit die größte Relevanz entfalten und daher klärungsbedürftig sind. Die Begriffe *Heterogenität*, *Inklusion* und *Intersektionalität* haben laut Budde „gemeinsame soziologische Wurzeln“ (Budde 2017, 24), nehmen verschiedene Differenzkategorien in den Blick, sind „im Laufe der Zeit in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen worden und haben dabei ihre ursprüngliche Ausrichtung zum Teil verändert“ (ebd.). Auf den Differenzbegriff trifft dies ebenso zu. Gleichzeitig weisen die Begriffe klare Verbindungen zu (sozialer) Ungleichheit auf, wenngleich darauf innerhalb der jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Diskurse nicht durchgängig Bezug genommen wird. In der vorliegenden Arbeit kann die Verbindung zu Ungleichheit die Funktion einer Brücke zu Partizipation – im Sinne einer gemeinsamen theoretischen Hintergrundfolie – erfüllen (vgl. Kapitel 2.2.3).

Der Begriff *Differenz* wird vielfach als übergeordneter Begriff in Kombination mit weiteren Begriffen wendet und in dieser Funktion häufig nicht als erklärungsbedürftig erachtet. Lutz und Wenning bemerken bereits 2001 eine zunehmende Verwendung des Differenzbegriffs in der Erziehungswissenschaft:

„In jüngster Zeit findet sich der Begriff auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, wobei eine Verschiebung vom Konzept der Differenzierung hin zur Differenz zu beobachten ist. Bei genauerer Lektüre der entsprechenden Texte fällt auf, dass präzise Begriffsdefinitionen oft genauso fehlen wie Hinweise auf jeweils unterschiedliche theoretische Bezugsrahmen.“ (Lutz/Wenning 2001, 11)

Oft wird der Differenzbegriff bei der Benennung von *Differenzlinien* oder *Differenzkategorien* verwendet. Hier zeigen sich Parallelen zur Benennung von Heterogenitätsdimensionen, wobei Differenzlinien als „soziale Ordnungskategorien“ (Lutz/Wenning 2001, 20) bereits hierarchisch konnotiert sind. Die Liste der Differenzlinien ist ungeschlossen. Wie Lutz und Wenning beschreiben, wurden „angefangen beim Klassenbegriff mit der Zeit immer mehr Differenzlinien unterschieden und weitere Feinanalysen vorangetrieben“ (ebd.). Dabei wird zunehmend auf Überschneidungen verwiesen.

Während Casale die Entstehung des Differenzbegriffs philosophisch u. a. auf Nietzsche zurückführt (Casale 2001, 25), führt Hillebrandt aus einer soziologischen Perspektive systemtheoretische Bezüge an, die Differenz im Zusammenhang mit einer funktionalen Differenzierung in einer arbeitsteiligen Gesellschaft aufgreifen (Hillebrandt 2001, 50f). Dieses *horizontale* Verständnis von Differenz grenzt Hillebrandt von einem *vertikalen* Verständnis ab, das auf „soziale Ungleichheit in der modernen Gesellschaft“ (ebd., 60) abzielt. Nach Hillebrandt beginnt soziale Ungleichheit „im soziologisch präzisen Sinne erst dort, wo aus sozialer Ungleichartigkeit oder Heterogenität über einen Bewertungsprozess soziale Ungleichwertigkeit bzw. Ungleichheit entsteht“ (ebd., 60).

Als „zentrale Motivation der Adaption des Differenzbegriffs in der Erziehungswissenschaft“ (Walgenbach 2017, 20) nennt Walgenbach das Bedürfnis, sich von Defizitperspektiven abzugrenzen (ebd.). Zunächst prägte Prengel den Begriff der *egalitären Differenz* im Kontext einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1993), welche als normativer Anspruch an Pädagogik und Gesellschaft zu verstehen ist und zugleich „Kritik an hierarchischen Strukturen auf der gesellschaftlichen wie auf der persönlichen Ebene“ (Prengel 2001, 93) zum Ausdruck bringt (vgl. Kapitel 2.3.2). Unabhängig davon wird in der Erziehungswissenschaft zunehmend empirisch Bezug auf die Differenz- und Ungleichheitsforschung genommen, indem mit ethnografischen Zugängen die *Differenzproduktion* „in Prozessen pädagogischer Ordnungsbildungen“ (Diehm u. a. 2017, 1) rekonstruiert wird (ebd.). Diese Perspektive auf Differenz, die oftmals machttheoretisch begründet wird, wird in Bezug auf methodische Fragen zur Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen relevant (vgl. Kapitel 3.2.2, 4.2.5).

Der Begriff *Intersektionalität* ist angebunden an feministische Theorien und hat seinen Ursprung in Positionen von Women of Color in den USA, die sowohl innerhalb des weißen Feminismus als auch innerhalb der Black-Power-Bewegung marginalisiert waren (Beck/Plößer 2021, 282). Er wurde bereits 2001 von Lutz in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingeführt (Lutz 2001, 217), wo er nicht sofort Verbreitung fand. Mittlerweile wird er zunehmend verwendet, um „unterschiedliche Differenzlinien in ihrem Zusammenwirken“ (Diehm u. a. 2017, 7) zu beschreiben und zu analysieren. Dabei geht es „nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*“ (Walgenbach 2017, 55). Diese Wechselwirkungen werden wiederum nicht bloß beschrieben, sondern explizit mit „Fragen der Ungleichheits- und Machtrelationen“ (Emmerich/Hormel 2016, 571) verbunden:

„Die Metapher der Überschneidung (intersection) verweist dabei auf die Komplexität gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die nicht hinreichend erfasst werden kann, wenn ihre Erforschung exklusiv an der Kategorie Geschlecht oder Ethnizität oder soziale Klasse ansetzt bzw. diese lediglich additiv betrachtet.“ (Emmerich/Hormel 2016, 571)

Anders als Heterogenität und Differenz, die zwar in bestimmten Lesarten auf soziale Ungleichheit verweisen, aber nicht untrennbar mit ihr verbunden sind, ist Intersektionalität theoretisch enger gefasst und zielt ausschließlich auf soziale Ungleichheiten, Machtverhältnisse und ihre Reproduktion (Walgenbach 2017, 55). Strittig seien nach Diehm, Kuhn und Machold lediglich „Fragen nach der Gewichtung und Verhältnisbestimmung unterschiedlicher Differenzlinien“ (Diehm u. a. 2017, 7) sowie die Ebenen der Analyse (ebd.). Dadurch ist der Kreis möglicher erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstände kleiner als beim Heterogenitätsbegriff, der „in dieser Hinsicht weitaus deutungsoffener angelegt“ (Walgenbach 2017, 55) ist. So geht es weniger um Fragen der pädagogischen Praxis und um den Umgang mit Lerngruppen (Emmerich/Hormel 2013, 237f). Jedoch kann der Intersektionalitätsbegriff für die vorliegende Arbeit als Hintergrundfolie gewinnbringend sein, um kategoriale Überschneidungen wahrzunehmen (vgl. Kapitel 2.3.4).

Der Begriff *Inklusion* hat sowohl eine soziologische als auch eine normativ-politische Dimension. Beck und Plößer weisen darauf hin, dass Inklusion „in ihrer normativen, auf politische Ziele gerichteten Dimension“ (Beck/Plößer 2021, 288) deutliche Überschneidungen zu Intersektionalität aufweist. Auch als wissenschaftliche Begriffe seien „beide mit dem Problem der sozialen Ungleichheit verbunden“ (ebd.). In zentralen Aspekten unterscheiden sich die Begriffe jedoch, da Intersektionalität ein Forschungsprogramm und (normativ-politisch ausgerichtetes) analytisches Instrument und Inklusion ein Leitziel ist (ebd., 288f).

Als Leitziel in einem menschenrechtlichen Kontext, das sich auf alle Lebensbereiche – nicht nur auf den schulischen Kontext – bezieht, unterscheidet sich der Inklusionsbegriff wiederum auch deutlich vom Heterogenitätsbegriff, wengleich Inklusion und Heterogenität in (schul-)pädagogischen und bildungspolitischen Zusammenhängen häufig miteinander in Verbindung gebracht werden, beispielsweise indem heterogene Lerngruppen als Adressatinnen oder als Resultat von (schulischer) Inklusion benannt werden. Eingeführt wurde der Inklusionsbegriff in den pädagogischen Diskurs von der Sonderpädagogik, die die Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 in Deutschland aufgriff (Beck 2016a, 49). Obwohl die Salamanca-Erklärung sich keineswegs ausschließlich auf Behinderung bezog und sich an die allgemeine Schule richtete, brachen „die Gräben zwischen den Systemen“ (ebd., 46) erst mit der Ratifizierung und Rezeption der UN-BRK auf und der Inklusionsbegriff erhielt Einzug in die allgemeine Erziehungswissenschaft. Zuvor wurde insbesondere in der Grundschulpädagogik unter dem Heterogenitätsbegriff „eine thematisch sehr nahe Diskussion“ (Speck-Hamdan 2015, 16) geführt, wodurch sich die Verbindung zwischen den beiden Begriffen erklären lässt. Seither hat der Inklusionsbegriff eine „äußerst starke normative Kraft in der Diskussion entwickelt“ (ebd., 14). Programmatisch wird er nicht selten „mit einem All-Anspruch verknüpft (‘totale Inklusion’, ‘Vollinklusion’)“ (ebd.).

Dabei ist Inklusion soziologisch mit der Systemtheorie von einer Theorietradition geprägt, die „eine sehr nüchterne, ganz und gar nicht romantisch oder normativ aufgeladene Beschreibung [liefert], wie in komplexen modernen Gesellschaften Mitgliedschaften für die Individuen hergestellt werden“ (Beck 2016a, 48). In der Erziehungswissenschaft wird relativ selten Bezug auf die sozialwissenschaftliche Herkunft des Begriffes genommen. Stattdessen verbreitet sich zunehmend die Unterscheidung zwischen einem *engen* Inklusionsbegriff, der sich auf die Kategorie *Behinde-*

runge bezieht, und einem weiten, der „alle Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzlinien einbezieht“ (vgl. Lindmeier 2017). Dabei wird dem engen Inklusionsbegriff teils Eindimensionalität und Verkürzung vorgeworfen, während dem weiten in vielerlei Hinsicht ein großes Potenzial zugesprochen wird. So sehen beispielsweise Budde und Hummrich nur im weiten Verständnis Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Ungleichheitsprozessen (Budde/Hummrich 2015, 37) und Machtverhältnissen (Budde 2017, 24). Beck und Plößer sehen hingegen gerade in einem (zu) weiten Inklusionsverständnis die Gefahr, dass das Thema *Behinderung* (erneut) ausgeschlossen oder individualisiert wird und diese Kategorie – im Gegensatz zu anderen – nicht auf „Exklusion, Macht und Ungleichheit“ (Beck/Plößer 2021, 289) bezogen wird (ebd.).

Empirisch ist der Inklusionsbegriff für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit nicht nutzbar, da er sich sozialwissenschaftlich nicht auf die Mikroebene der Interaktion bezieht. Dennoch werden Diskurse, die für den Forschungsgegenstand relevant sind, unter Rückgriff auf den Inklusionsbegriff geführt (z. B. inklusive politische Bildung). Zugleich ist er im Forschungsfeld verbreitet.

Insgesamt erscheint der Heterogenitätsbegriff für die empirische Erforschung von Partizipationsprozessen auf der Interaktionsebene geeigneter als die hier angeführten alternativen Begriffe, da sie entweder starke theoretische Prämissen an das Forschungsfeld herantragen würden oder da sie auf der Makroebene ansetzen und daher für die Forschung auf der Interaktionsebene unbrauchbar erscheinen. Die Offenheit des Heterogenitätsbegriffs ist hier ein Vorteil. Dennoch müssen theoretische Implikationen – auch solche, die sich nur indirekt auf die Handlungsebene, auf der Partizipation und Heterogenität erforscht werden, beziehen – transparent gemacht und Systematisierungen vorgenommen werden, damit Heterogenität im Feld nicht beliebig wird.

Als problematisch bewerten Emmerich und Hormel jedoch die „Versozialwissenschaftlichung“ (Emmerich/Hormel 2013, 176), die sie beim Heterogenitätsbegriff beobachten. Während etwa Intersektionalität eine genuin sozialwissenschaftliche Fundierung aufweise, werde „zur nachträglichen Plausibilisierung“ (ebd., 178) des Heterogenitätsdiskurses häufig „selektiv auf sozialwissenschaftliches Vokabular zugegriffen“ (ebd.). Auf diese Weise erfinde „die Heterogenitätspädagogik letztlich ihre eigene ‚Soziologie‘“ (ebd.), wobei es an soziologischem Reflexionswissen mangle (ebd.).

Der Rückgriff auf die Soziologie, als eine der zentralen Bezugswissenschaften der Erziehungswissenschaft, zur Schärfung des Heterogenitätsdiskurses kann nicht per se als problematisch betrachtet werden, solange der Ursprung theoretischer Bezüge nicht verschleiert wird. Die vorliegende Forschungsarbeit erhält ihre soziologische Fundierung letztlich nicht durch den Heterogenitätsbegriff als solchen, sondern durch die interaktionistische und – unter Rückgriff auf Goffman (1980) – insbesondere rahmenanalytische Perspektive, aus der sie Heterogenität betrachtet. Dabei kann und soll es nicht darum gehen, einen Beitrag zur (erkenntnis-)theoretischen Fundierung des erziehungswissenschaftlichen Heterogenitätsdiskurses zu leisten, wohl aber zur *methodologischen* Fundierung der empirischen Erforschung von Heterogenität. Dabei stellt die *Reflexion* auf verschiedenen Ebenen einen *Schlüssel zur Erforschung von Heterogenität* dar (vgl. Kapitel 4.3).

2.3.4 Zum Spannungsfeld zwischen Kategorisierung und Dekategorisierung von Heterogenitätsdimensionen

In den vorherigen Kapiteln wurden grundlegende Annahmen und Begründungsmuster zum Heterogenitätsbegriff aufgezeigt und analysiert. Dabei wurde zunächst darauf verzichtet, zwischen unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen zu differenzieren und einzelne zu ver-

tiefen. Dem Umgang mit einzelnen Heterogenitätsdimensionen kommt in der vorliegenden Arbeit jedoch ebenfalls eine zentrale Bedeutung zu, da sich in diesem Zusammenhang Spannungsfelder eröffnen, die für die empirische Erforschung von Heterogenität relevant sind. Der weite Blick auf die Heterogenität von Lerngruppen insgesamt erscheint nötig, er ersetzt aber nicht den engeren Blick auf individuelle und gruppenspezifische Problemlagen von Schüler*innen sowie auf spezifische Zuschreibungsprozesse und Benachteiligungseffekte. Hier kann es wiederum sinnvoll sein, einzelne Dimensionen zu fokussieren, solange Überschneidungen nicht aus dem Blick geraten.

Das zentrale Spannungsfeld in der Auseinandersetzung mit heterogenen Lerngruppen liegt zwischen der Thematisierung und der *Dethematisierung* von Heterogenität und damit verbunden zwischen der Kategorisierung und der *Dekategorisierung* von Heterogenitätsdimensionen oder – mit den Worten von Budde und Hummrich – auch „Dramatisierung und Entdramatisierung sozialer Differenzkategorien“ (Budde/Hummrich 2015, 38). Dieses Spannungsfeld schlägt sich in Theorie und Praxis nieder und betrifft in der vorliegenden Arbeit sowohl die theoretische Auseinandersetzung als auch die methodologische und methodische Herangehensweise sowie das empirische Vorgehen im Feld. Es ist nicht davon auszugehen, dass es sich zur einen oder zur anderen Seite hin auflösen lässt. Stattdessen lassen sich auf theoretischer Ebene verschiedene Perspektiven aufzeigen und zueinander in Beziehung setzen. Auf empirischer Ebene lassen sich die eigene Perspektive und das eigene Vorgehen reflektieren. Hierfür erscheint die Offenlegung der eigenen „Brille“ auf Heterogenität, also der Heterogenitätsdimension, die – bewusst oder unbewusst – stärker fokussiert wird als andere, unerlässlich. Nur so wird sie der Reflexion zugänglich. Der Fokus in der vorliegenden Arbeit liegt auf der Heterogenitätsdimension *Behinderung* (vgl. Kapitel 2.3.5).

Die aufgezeigten Diskurse um Heterogenität sowie Differenz, Intersektionalität und Inklusion (vgl. Kapitel 2.3.1 bis 2.3.3)³⁰ stimmen in der Grundannahme überein, dass einzelne Dimensionen bzw. Kategorien nicht komplett getrennt voneinander zu betrachten sind. Wie bereits deutlich wurde, unterscheiden sich jedoch die jeweiligen Begründungen und Konsequenzen. Unter Bezugnahme auf die Dimension *Behinderung* werden im Folgenden verschiedene Positionen gegenübergestellt. Dabei wird das Ziel verfolgt, einen Umgang mit dem Spannungsfeld im eigenen Forschungsprozess zu finden. Zur Systematisierung wird – unter Rückgriff auf die Intersektionalitätsforschung – zwischen inter- und intrakategorialen Ansätzen einerseits und antikategorialen Ansätzen andererseits unterschieden (Dederich 2014, 52; Schildmann u. a. 2018, 60f).

Antikategoriale Perspektive

Antikategoriale Ansätze – also solche, die vollständig auf die Benennung und Bearbeitung einzelner Heterogenitätsdimensionen verzichten – stellen die extreme Gegenposition zur starren Trennung dar. Sie werden in erster Linie in der Inklusionspädagogik verfolgt und gefordert. Ziel des Vorgehens ist die Vermeidung von Etikettierungs- und Stigmatisierungseffekten (Dederich

30 Da es unter dem Begriff *Heterogenität* keine systematische Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld gibt, werden auch hier Diskurse, die unter anderen Begriffen geführt werden, hinzugezogen. Insbesondere in der Intersektionalitätsforschung gibt es Systematisierungen zu Verbindungen zwischen Kategorien, die unter dem Begriff *Heterogenität* bislang nicht vorliegen, wengleich der Einbezug der Kategorie *Behinderung* hier recht neu ist (vgl. Dederich 2014, 2015, 2022; Schildmann u. a. 2018; Schildmann/Schramme 2020; Beck/Plößer 2021). Die Begriffe *Differenzkategorien* und *Differenzlinien* haben sich in den entsprechenden Diskursen gegenüber dem Begriff *Heterogenitätsdimensionen* durchgesetzt. Dabei erscheint der Begriff *Dimension* weniger starr als der Begriff *Kategorie* und könnte dadurch eine dynamische Sichtweise unterstützen.

2014, 51). Dabei wird teils die Gefahr der (Re-)Produktion von Ungleichheit durch die Kategorisierung selbst betont. Um jedoch „die Heterogenität in der Heterogenität“ (Schroeder 2007, 49) begreifen zu können, ist nach Schroeder „ein präziser Blick auf die Definitionsgeschichten der verschiedenen Differenzmerkmale“ (ebd.) erforderlich. So seien zwar alle Differenzlinien stigmatisierbar und pathologisierbar, aber „nicht alle Differenzlinien strukturieren sich in derselben Logik“ (ebd.). Demnach erscheint es problematisch, allen Heterogenitätsdimensionen – oder zumindest solchen, die auf soziale Ungleichheit verweisen – implizit gleiche Problemlagen und gleiche Lösungsstrategien zu unterstellen. Trautmann und Wischer erachten die Beschäftigung „mit den Konstruktionsprinzipien von ‚Differenzlinien‘ und damit verbundenen Ungleichheiten“ (Trautmann/Wischer 2019, 532) als gewinnbringend. Hierbei kann die Intersektionalitätsforschung, die darauf abzielt, „mögliche Wechselbeziehungen zwischen sozialen Ungleichheitslagen der am pädagogischen Geschehen beteiligten“ (Schildmann u. a. 2018, 82) zu reflektieren, wichtige Impulse liefern. Dabei stellt sie aus der Perspektive von Schildmann, Schramme und Libuda-Köster eine Ergänzung, keinen Ersatz für die Inklusionspädagogik dar (ebd.).

Verkürzend erscheinen antikategoriale Ansätze insbesondere dann, wenn sie mit einer stark normativen, unreflektierten „Postulierung von Normalität der Verschiedenheit“ (Beck 2016a, 76) im Sinne eines affirmativen „alles so schön bunt“ (Beck/Plößer 2021, 286) verbunden sind. Inhaltlich kann die Idealisierung von Vielfalt die Wahrnehmung und Reflexion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen – die weit mehr als eine Folge der Benennung sind – erschweren. Andere Benachteiligungseffekte werden dann möglicherweise nicht gesehen und Problemlagen werden letztlich zurück ins Individuum verlagert. Als pädagogische Konsequenz sieht Beck dabei die Gefahr einer „real zu Benachteiligungen führende[n] Gleichbehandlung“ (Beck 2016a, 76). Auch Katzenbach befürchtet mit Bezug auf die Heterogenitätsdimension *Behinderung*, dass diese „in einem diffusen Verständnis von Diversität einfach unter Vielfalt subsumiert wird, mit der Folge, dass die spezifischen Benachteiligungen, die aus dieser Lebenslage erwachsen, nicht mehr thematisiert werden können“ (Katzenbach 2017, 125).

In der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung droht außerdem die analytische Trennschärfe zwischen den Dimensionen verloren zu gehen. Dederich sieht hier eine große Gefahr:

„Ohne Begriffe und kategoriale Differenzierungen kann es keine Erkenntnis, keine Identifizierung von sozialen Problemen und in der Folge keine Entwicklung praxistauglicher Konzepte geben. Auch wenn es sozialmoralisch wünschenswert zu sein scheint, kategoriale Zuschreibungen aufzulösen, bleibt die Notwendigkeit bestehen, ungerechtfertigte Ungleichheitsverhältnisse analytisch zu durchdringen und im Raum des Politischen nicht nur individuelle, sondern gruppenspezifische Probleme, etwa ungleiche Verteilung von Ressourcen oder Partizipationschancen zu identifizieren und so zu einem Mehr an Gerechtigkeit beizutragen.“ (Dederich 2014, 53)

Diese Argumentation erscheint auch für das Vorgehen im Kontext der vorliegenden Arbeit plausibel, die das Ziel verfolgt, Partizipationsunterschiede in heterogenen Lerngruppen zu analysieren. Dabei sind der Rückgriff auf Begriffe und somit die Benennung von Dimensionen als Teil des Analyse- und Reflexionsprozesses zu verstehen, nicht als starre Festlegung auf eine Heterogenitätsdimension vorab. Entscheidend für den reflexiven Umgang mit der Kategorisierung von Heterogenitätsdimensionen erscheint die Wahrnehmung von Überschneidungen zwischen den Kategorien und deren Verwobenheit, ohne das Vorhandensein einzelner Dimensionen mit ihrer Eigenlogik zu negieren. Dederich hält es daher für unumgänglich, genau herauszuarbeiten, „was womit und in welcher Hinsicht verglichen und in Beziehung gesetzt wird“ (Dederich 2014, 51). Hier bietet die Intersektionalitätsforschung Anknüpfungspunkte, wenngleich *Behinderung* hier bislang zu den weniger beachteten Kategorien gehört (Beck/Plößer 2021, 282).

Inter- und intrakategoriale Perspektive

Ergänzend zu *kategorialen* Ansätzen, die keine Überschneidungen wahrnehmen, und *antikategorialen* Ansätzen, die wiederum keine unterschiedlichen Kategorien wahrnehmen, gibt es in der Intersektionalitätsforschung zwei weitere analytische Perspektiven (vgl. Schildmann u. a. 2018):

- Erstens ist anzunehmen, dass verschiedene Heterogenitätsdimensionen, wenngleich sie nicht als deckungsgleich zu betrachten sind, ähnliche Benachteiligungsmechanismen aufweisen (*interkategoriale Perspektive*).
- Zweitens sind Menschen nicht nur *einer* Dimension zuzuordnen, sondern haben mehrere Zugehörigkeiten, die in einem komplexen Verhältnis zueinander stehen. Eine Behinderung stellt demnach nur *ein* Merkmal von vielen dar (*intrakategoriale Perspektive*).

Demnach liegen in der Fokussierung nur *einer* Dimension zwei wesentliche Gefahren: Einerseits können Gemeinsamkeiten der Problemlagen, andererseits Überschneidungen der Merkmale übersehen werden (Beck 2016a, 77).

Beim Behinderungsbegriff, der verschiedenste Phänomene zusammenfasst, erscheint mit Blick auf *intrakategoriale* Zusammenhänge eine undifferenzierte und unreflektierte Verwendung einer „homogen gedachten Kategorie“ (Dederich 2014, 51) hochproblematisch. So können einerseits die Behinderungen selbst sehr unterschiedlich sein, andererseits sind behinderte Kinder und Jugendliche gleichzeitig „männlich, weiblich oder divers, sie haben ganz unterschiedliche soziale Herkunftsbedingungen, sie können geflüchtet oder ihre Eltern aus anderen Ländern zugewandert sein“ (Beck 2021, 422).

Im Hinblick auf *interkategoriale* Zusammenhänge erscheinen insbesondere solche Ansätze verkürzend, die einzelne Kategorien vollständig losgelöst von anderen betrachten oder zumindest überbetonen. Während auf der einen Seite unter Verwendung eines weiten Inklusionsbegriffs³¹ Dekategorisierungstendenzen zu beobachten sind, gibt es auf der anderen Seite Tendenzen, den Begriff *Inklusion* eindimensional auf *Behinderung* zu beziehen und losgelöst von Ungleichheitsfragen zu betrachten (hierzu vertiefend Beck/Degenhardt 2010; Beck 2016b). Teilweise ist eine solche Überbetonung auch beim Heterogenitätsbegriff zu beobachten (hierzu vertiefend Sturm 2016).

Fokussierung der Kategorie ‚Behinderung‘

Beck und Plößer sehen die Fokussierung *einer* Heterogenitätsdimension bzw. Differenzkategorie nicht per se als problematisch an. Sie gehen davon aus, dass der Schritt von der Sensibilität für *eine* Differenzlinie zur Wahrnehmung von Verbindungen mit anderen Differenzlinien – angeregt durch praktische Erfahrungen und differenztheoretische Debatten – nicht weit ist (Beck/Plößer 2021, 282). Plößer hält die Fokussierung einer zentralen Kategorie an vielen Stellen sogar für notwendig, ebenso wie das vertiefte Wissen qualifizierter Stimmen aus den jeweiligen Fachdebatten. Sie versteht Intersektionalität als eine Perspektiverweiterung, nicht als Alternative zu beispielsweise interkultureller oder antirassistischer Arbeit (Plößer 2013, 266). Demzufolge hat auch die Fokussierung der Kategorie *Behinderung* ihre Berechtigung. Da sie mit Blick auf Ungleichheit eine eher vernachlässigte Kategorie ist, droht sie ohne explizite Benennung ganz aus dem Blick zu geraten (Beck/Plößer 2021, 282). Es ist jedoch immer zu fragen, welches

31 Auf eine theoretische Aufarbeitung des Inklusionsbegriffs wird an dieser Stelle verzichtet. Diskurse um die (De-)Kategorisierung von Behinderung werden jedoch häufig unter dem Stichwort *Inklusion* geführt. Daher wird der Begriff hier aufgegriffen.

Ziel eine solche Benennung verfolgt. Gleichzeitig stellt sich die Frage, *was* als Wissen und *wer* als qualifizierte Stimme gilt.³²

Grundsätzlich ist nicht davon auszugehen, dass *Behinderung* als Heterogenitätsdimension immer und überall Relevanz entfaltet. Dederich plädiert für eine „kontextabhängige Spezifizierung des Systems von Differenzkategorien“ (Dederich 2014, 51). So stellt sich in der vorliegenden Arbeit die Frage, ob und inwiefern die Dimension *Behinderung* in einem spezifischen Kontext – dem Klassenrat – sowie in der jeweiligen Situation partizipationsrelevant ist. Dabei ist die Dimension nicht als starre, scharf abgegrenzte und unveränderbare Kategorie zu betrachten. Gleichzeitig ist nicht davon auszugehen, dass *Behinderung* die einzig relevante Dimension im Kontext von Partizipationsprozessen ist. Beck gibt zu bedenken, eine Beschränkung einzig auf *Behinderung* könnte „blind machen für die Frage der Umsetzung von Partizipation für alle, auch anderweitig benachteiligte Gruppen und damit für mögliche Konflikte und ihre Bewältigung“ (Beck 2016a, 77). Bedarfslagen und Lebensbedingungen zeigten sich „immer erst im Konkreten“ und seien „höchst unterschiedlich“ (ebd.). Als pädagogische Konsequenz schlägt Beck vor:

„einerseits ist das So-sein wie andere, die Gemeinsamkeit anzuerkennen; möglicherweise zeigt sich dabei, dass im Einzelfall überhaupt kein besonderer Bedarf besteht. Andererseits darf ein Bedarf, der partizipationsrelevant ist, nicht unterschlagen oder nur global bestimmt werden.“ (Beck 2016a, 77)

Das allgegenwärtige Dilemma der Pädagogik und Forschung im Kontext von Behinderung – das bei der Thematisierung anderer Heterogenitätsdimensionen ebenso bedeutsam ist – liegt darin, dass mit Benennungen operiert werden muss, um verständlich zu machen, worum es geht. Gleichzeitig haben diese Benennungen die Tendenz, negative Konnotationen anzunehmen (Dederich 2009, 18). Katzenbach benennt das Dilemma zwischen der Thematisierung und *Dethematisierung* von Heterogenität bzw. Differenz wie folgt:

„Die ständige Betonung der Differenz droht unter der Hand zur Verfestigung eben jener Ab- und Ausgrenzungen zu führen, die man pädagogisch gerade zu überwinden sucht. Das Verschweigen oder gar die Tabuisierung der Benennung der Differenz birgt hingegen die Gefahr, die Augen vor Benachteiligungs- und Ausschlussprozessen zu verschließen, denen die jeweilige Personengruppe faktisch ausgesetzt ist.“ (Katzenbach 2017, 125)

Wenngleich die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen Kategorisierung und Dekategorisierung nicht losgelöst von normativen Implikationen erfolgen kann, lässt sich die Frage nach dem *Umgang* mit dem Spannungsfeld in der (schul-)pädagogischen Praxis auf der empirischen Ebene bearbeiten. Reisenauer und Gerhartz-Reiter schlagen eine intensive Analyse der Praktiken im Feld vor (Reisenauer/Gerhartz-Reiter 2020, 240). Gleichzeitig ist die empirische Forschung aber auch selbst mit dem Spannungsfeld konfrontiert. Die Frage nach dem Umgang wird auch auf methodischer Ebene relevant, denn sie betrifft nicht nur die pädagogische Praxis, sondern auch die (erziehungs-)wissenschaftliche Erforschung von Heterogenität bzw. Differenz (vgl. Kapitel 4.2.5). Laut Budde und Hummrich müsse

32 Insbesondere aus der Perspektive der Disability Studies wird das Wissen über Behinderung in Frage gestellt: „Ob Heil- und Sonderpädagogik, Soziale Arbeit, Rehabilitationswissenschaften oder Teilhabeforschung – all diese Fachdiskurse beanspruchen, relevantes Wissen bereitzustellen“ (Waldschmidt 2020, 24). Vertreter*innen der Disability Studies stellen die Betroffenenperspektive in den Vordergrund und sehen sich selbst als Alternative zu diesen „Not-Disability-Studies“ (ebd., 17), die Behinderung als Konstruktion begreift.

„erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung³³ neben der Differenzkategorie Behinderung/Nichtbehinderung entsprechend auch andere exklusionsrelevante Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung einbeziehen, wie etwa Ethnizität, Milieu, Geschlecht“ (Budde/Hummrich 2015, 36).

Sie schlagen einen Perspektivwechsel vor, bei dem „die Frage, inwieweit es sich bei den aktuellen Prozessen um Inklusion handelt, als empirische Frage [markiert wird]“ (Budde/Hummrich 2015, 37). Das bedeutet, das Etikett „Inklusion“ oder „inklusiv“ nicht unreflektiert aus dem Feld zu übernehmen, sondern zu hinterfragen, inwiefern es sich um inklusive Prozesse handelt und welche normativen Annahmen dabei zugrunde liegen. Auch auf die Erforschung von Partizipationsprozessen erscheint dieses Vorgehen anwendbar (vgl. Kapitel 4.2.5). Dabei kann der Perspektivwechsel sich ebenso auf die Frage beziehen, inwieweit es zu einer Stigmatisierung³⁴ kommt. Kastl schlägt demnach als weitere Differenzierung vor:

„Mit anderen Worten: es ist eine empirische Frage, ob jemand wegen seiner Behinderung stigmatisiert wird oder nicht. Die bloße Etikettierung als ‚behindert‘ und damit ggf. verbundene partielle Teilhabe-einschränkungen sind nicht per se gleichbedeutend mit ‚Stigmatisierung.‘“ (Kastl 2017, 209)

Bezogen auf Partizipationsprozesse ergibt sich aus der bloßen Benennung der Kategorie *Behinderung* – im Feld *Schule* verbunden mit der Vergabe des Status *SPF* (vgl. Kapitel 2.3.5) – wiederum nicht zwingend eine Einschränkung der Partizipationsmöglichkeiten in der konkreten Situation. Umgekehrt lässt sich von einer vorhandenen Einschränkung der Partizipationsmöglichkeiten noch nicht linear-kausal auf eine Behinderung bzw. einen Förderbedarf als Ursache rückschließen. Auch dies sind empirische Fragen, die differenziert bearbeitet werden müssen. In der vorliegenden Studie ist die Heterogenitätsdimension *Behinderung* als Fokus zu verstehen, unter dem Partizipation erforscht wird. Dabei wird *Behinderung* nicht als starre, individuenbezogene Kategorie in den Mittelpunkt der empirischen Erforschung gerückt, sondern in den Kontext von Heterogenität gestellt. Heterogenität bestimmt damit die Perspektive, aus der Partizipationsprozesse beobachtet und analysiert werden. Der Heterogenitätsbegriff wiederum bezieht sich auf (Lern-)Gruppen, nicht auf Individuen, und kann so dazu beitragen, Ontologisierungen zu vermeiden. Empirisch untersucht werden kann dann, *wie* sich die Heterogenität der Lerngruppe – unter Fokussierung der Kategorie *Behinderung*, aber auch jenseits dieser Kategorie – in Partizipationsprozessen auf der Interaktionsebene zeigt und wie dabei situativ mit dem Spannungsfeld zwischen Kategorisierung und Dekategorisierung umgegangen wird.

2.3.5 Zur Kategorie *Behinderung* im Kontext von Ungleichheit, Partizipation, Schule und Interaktion

Die Fokussierung der Heterogenitätsdimension *Behinderung* in der vorliegenden Arbeit erfordert eine Auseinandersetzung mit dem zugrunde liegenden Verständnis von Behinderung. Eine

33 Für empirische Forschungsaktivitäten zur Kategorie *Behinderung* – insbesondere im Feld *Schule* – hat sich in den letzten Jahren der Begriff „Inklusionsforschung“ etabliert (vgl. Budde u. a. 2020; Fritzsche u. a. 2021).

34 Thimm brachte die Bezeichnung „Behinderung als Stigma“ (vgl. Thimm 1975) in den deutschsprachigen behindertenpädagogischen Diskurs ein. Dabei bezieht er sich auf Goffman und dessen Werk „Stigma“ (Goffman 1975). Nach Goffman ist ein Stigma ein sozial unerwünschtes Merkmal, das – entsprechend der interaktionistischen Grundannahmen – nicht als individuelle Eigenschaft, sondern als Resultat von Zuschreibungsprozessen zu verstehen ist. Auch heute ist Goffmans Stigma-Ansatz noch aktuell, wobei er beispielsweise in den Disability Studies einerseits als zentral angesehen und andererseits kritisch betrachtet wird (Waldschmidt 2020, 96). Dederich weist (wie auch Thimm selbst) jedoch darauf hin, dass „häufig die Pointe des Ansatzes übersehen [werde], dass nämlich ein Stigma nicht ein Anlass für eine negative soziale Zuschreibung sei, sondern deren Produkt“ (Dederich 2009, 22). Waldschmidt konstatiert, Goffmans Perspektive müsse im Kontext ihrer Zeit gesehen und heute ergänzt werden (Waldschmidt 2020, 96).

„eindeutige, allumfassende Definition“ (Schildmann u. a. 2018, 45) des Behinderungsbegriffs liegt nicht vor, da er je nach Ziel, Zweck und Kontext unterschiedliche Funktionen und theoretische Voraussetzungen hat (Dederich 2009, 15). Im Sinne einer theoretischen Sensibilität (Strauß/Corbin 1996, 25) werden im Folgenden das Ziel und der Zweck der Kategorisierung für die vorliegende Arbeit dargelegt, begründet und reflektiert. Dafür werden Zusammenhänge zwischen Behinderung, Ungleichheit und Partizipation hergestellt und erläutert. Im Hinblick auf die empirische Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen wird außerdem geklärt, wie die Kategorie *Behinderung* im schulischen Kontext relevant wird und wie sie auf der Interaktionsebene zugänglich wird.

Behinderung als Kategorie im Kontext von Ungleichheit und Partizipation

Behinderung wird in der vorliegenden Arbeit als *eine* Heterogenitätsdimension (bzw. Differenzkategorie) neben anderen verstanden und im Kontext von Ungleichheit gedeutet (vgl. Kapitel 2.3.1–2.3.4). Weisser beschreibt Behinderung als „Spezialfall der Möglichkeit, zwischen Gleichheit und Ungleichheit zu unterscheiden“ (Weisser 2015, 41). Dabei werde „nicht nur das Spezielle bezeichnet, sondern auch das Nichtspezielle, Behinderung genauso wie Nichtbehinderung, Ungleichheit ebenso wie Gleichheit“ (ebd., 45). Es stelle sich die Frage, *wie* „sich die Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung in den Horizont von (Un-)Gleichheitsproblemen“ (ebd., 42) einschreibe. Wann eine Behinderung „politische Ungleichheitsrelevanz“ (ebd., 51) erlange, sei „eine Frage der öffentlichen Debatte und der Politisierbarkeit von Problemlagen“ (ebd.). Nach Windisch werden soziale Ungleichheitsmuster immer auch „vor dem Hintergrund gesellschaftlich relevanter Normen, Werte und Bewertungsmaßstäbe etabliert“, die die Sozialstruktur, aber „auch politische Verständigungsprozesse, soziale Interaktionen und individuelle Selbstverständnisse“ (Windisch 2014, 70) mitbeeinflussen. Fest stehe laut Weisser, dass „kumulierte Ungleichheiten ein Indikator für erhebliche Ausschlussrisiken sind, besonders dann, wenn mehrere Referenzen (z. B. Bildung, Arbeit und Wohnen) und mehrere askriptive Differenzen (Behinderung, Geschlecht, Herkunft) betroffen sind“ (Weisser 2015, 51f).

Bereits mehrfach wurde in der vorliegenden Arbeit darauf hingewiesen, dass *Behinderung* im Hinblick auf Ungleichheit eine eher vernachlässigte Kategorie ist (Beck/Plößer 2021, 282). Auch Windisch stellt fest, dass soziale Ungleichheit in sozialwissenschaftlichen Diskursen hauptsächlich auf die Masterkategorien „Rasse/Ethnie, Klasse und Geschlecht“ (Windisch 2014, 119) bezogen wird. Warum jedoch gerade diese Kategorien „als die entscheidenden Bezugspunkte der politischen Diskussion über gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse gelten“ (ebd., 120), sei bislang weitgehend ungeklärt (ebd.). Ungleichheitsrelevante Mechanismen und Machtwirkungen, die mit anderen sozialen Kategorien verbunden seien, würden „weit seltener repräsentiert [...] und häufig erst auf den zweiten Blick sichtbar“ (ebd., 121). Dabei könne *Behinderung* als flexible Strukturkategorie bezeichnet werden, da sie auf mehreren gesellschaftlichen Ebenen und in verschiedenen Bereichen – wie Medizin, Pädagogik, Rehabilitation, soziale Arbeit – diskutiert, bestimmt, weiterentwickelt und in Frage gestellt werde (ebd., 124f).

Stärker als andere ungleichheitsrelevante Kategorien wird *Behinderung* mit *Leistung* in Zusammenhang gebracht. Schildmann und Schramme beschreiben Menschen mit Behinderungen auch als eine Personengruppe, „die durch unterdurchschnittliche Leistungsfähigkeit, häufig basierend auf gesundheitlichen Einschränkungen, und ggf. durch sozial unerwünschte Verhaltensweisen, als von der gesellschaftlichen Normalität abweichend bewertet wird“ (Schildmann u. a. 2018, 48). Dabei wird die Abweichung nicht als gegeben, sondern als zugeschrieben verstanden. Windisch konstatiert:

„Vor dem Hintergrund der Vorstellung, sich soziale Positionen ausschließlich durch Leistung erarbeiten zu können, gelten Einschränkungen der Leistungsfähigkeit sowie Unterstützungsbedürftigkeit und Abhängigkeit als hohe individuelle Risiken und als erhebliche Gefährdung der gewählten Lebensziele.“ (Windisch 2014, 84f)

Dabei sind Menschen mit Behinderungen eine in sich sehr heterogene Gruppe mit jeweils unterschiedlichen Lebenssituationen, -zielen und -chancen. Dementsprechend sind die Ausschlussrisiken, die mit der Kategorie *Behinderung* im Zusammenhang stehen, nicht bei jedem Menschen gleich hoch. So macht es nach Beck

„einen großen Unterschied, ob jemand im Erwachsenenalter behindert wird oder die Behinderung von Kindheit an besteht; es macht darüber hinaus einen Unterschied, [...] ob man ein Stigma zu bewältigen hat oder eine Kumulation diskriminierender Merkmale.“ (Beck 2016a, 34)

Dennoch verfügen Menschen mit Behinderungen auch insgesamt über geringere Bildungsabschlüsse, weniger Berufsabschlüsse und sind seltener auf dem ersten Arbeitsmarkt erwerbstätig als Menschen ohne Behinderung (Beck 2016a, 35).

Beck beschreibt *Behinderung* „als eine eigene, strukturelle Kategorie der Differenz im Sinne der sozialen Ungleichheit mit Folgen für Teilhabechancen“ (Beck 2021, 418), weist aber zugleich darauf hin, dass die Perspektive auf *Behinderung* als Kategorie sozialer Ungleichheit ergänzt werden müsse durch eine Perspektive, die die Vielfalt und zugleich „Einmaligkeit des Einzelnen“, aber auch Gemeinsamkeiten in den Blick nehme (ebd.). Mit dem Verweis auf Teilhabechancen stellt sie einen Bezug zu Partizipation her.

Nach Beck ist eine „Behinderung als Prozess erschwelter Partizipation am Leben in der Gemeinschaft und Gesellschaft“ (Beck 2016a, 18) zu verstehen. Die Gemeinsamkeit der erschwerten Partizipation – nicht individuelle Merkmale oder Abweichungen von der Norm – rechtfertigt demnach die Kennzeichnung von Menschen mit Behinderungen als eigene gesellschaftliche Gruppe (ebd., 19). Dabei geht es nicht nur um die soziale Dimension der *Teilhabe*, sondern auch um die politische Dimension der *Teilnahme*. So verweist Nieß explizit auf die Verwobenheit zwischen sozialer und politischer Ungleichheit im Kontext von Behinderung (Nieß 2016, 111f).

Wenngleich die erschwerte Partizipation kein Alleinstellungsmerkmal der Kategorie *Behinderung* ist, spielt sie eine zentrale Rolle in der Definitionsgeschichte und ist heute ein zentraler normativ-politischer und sozialrechtlicher Leitbegriff (Nieß 2016, 86). Partizipation ist in diesem Kontext als Begriff zu verstehen, „welcher dem der Behinderung gewissermaßen entgegengesetzt wird“ (ebd., 101). Behinderung entsteht aus dieser Perspektive überhaupt erst durch Barrieren, die Menschen – im Zusammenspiel mit individuellen Beeinträchtigungen – an der Partizipation an der Gesellschaft hindern (Hirschberg 2010, 2). Die Einschränkung von Partizipationschancen ist dann ein wesentliches Element von Behinderung, welche wiederum das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Individuum und Umweltbarrieren ist (Nieß 2016, 95). Das Verständnis von Behinderung als eingeschränkte Partizipation spiegelt sich nicht nur in der UN-BRK,³⁵ sondern auch in der Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) und – unter dem Begriff *Teilhabe* – im Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) wider.

Sonderpädagogischer Förderbedarf als Kategorie im schulischen Kontext

Wer zum Personenkreis der Menschen mit Behinderungen gezählt wird, hängt stark von der Definition im jeweiligen Kontext ab. Leistungsrechtlich kann ein Behinderungsstatus bei einer Einschränkung der „volle[n], wirksame[n] und gleichberechtigte[n] Teilhabe am Leben in der

35 im Original „participation“, in der amtlichen deutschen Übersetzung „Teilhabe“

Gesellschaft“ (§ 1 SGB IX) vergeben werden. Jedoch beantragen diesen nicht alle Menschen, die einen Anspruch darauf hätten.

Im schulischen Bereich ist der leistungsrechtliche Status wiederum nicht relevant. Hier ist der schulrechtliche Status *SPF* maßgeblich, der auf Landesebene geregelt wird. Es kommt also zu einer spezifischen Etikettierung, die sich in ihrer Begründung – je nach Schulgesetz – nicht direkt auf Partizipation bzw. Teilhabe bezieht. So legt beispielsweise das Hamburgische Schulgesetz fest:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht bei Schülerinnen und Schülern, die auf Grund einer Behinderung so schwerwiegend in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne eine spezifische fachliche Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ (§ 12 HmbSG (2))

Der Fokus liegt hier auf den Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten statt auf den Partizipationsmöglichkeiten, die zumindest nicht explizit genannt werden. Dabei stellen die durch die Feststellung von *SPF* „offiziell schulrechtlich etikettierten Schülerinnen und Schüler [...] eine äußerst heterogene und seit Jahren wachsende Gruppe dar“ (Beck 2021, 421). Die Problemlagen dieser Gruppe können vielfältig sein und ihr pädagogischer Bedarf unterscheidet sich nicht grundlegend und permanent von dem der anderen Schüler*innen. Das heißt zum einen, dass allein aus dem Status *SPF* keine pauschalen pädagogischen Interventionen abgeleitet werden können, und zum anderen, dass ähnliche Problemlagen ebenso bei Schüler*innen *ohne* diesen Status bestehen können. Die Feststellung eines *SPF* hängt letztlich von ganz unterschiedlichen Faktoren ab. Beck weist daraufhin hin, dass das Risiko der Statuszuweisung insbesondere mit den Kategorien *Geschlecht*, *soziale Herkunft* und *Ethnizität* kumuliert. Der Status *SPF* verdecke Effekte sozialer Ungleichheit für Bildungschancen jedoch eher, da er sie individualisiere (ebd.). Nach Beck handelt es sich um

„Kinder und Jugendliche, deren sich häufig überlappende Entwicklungs- und Lernprobleme Folge sozialer oder familiärer Problemlagen, von Erziehungsschwierigkeiten oder institutionellen Selektionseffekten sind und die sozialrechtlich in der Regel keinen amtlichen Behinderungsstatus haben und auch später sehr häufig nicht erhalten.“ (Beck 2021, 421)

Sturm bezeichnet den Status des *SPF* als „schuleigene Kategorie der Behinderung“ (Sturm 2016, 115) sowie als eine Antwort der Institution auf Schüler*innen, „welche die an sie gestellten Rollenerwartungen nicht erfüllen“ (ebd.).

Außerdem kommt in der Schule dem oben erwähnten Aspekt der Leistungsfähigkeit eine zentrale Bedeutung zu. Anders als bei anderen Heterogenitätsdimensionen werden Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit *SPF* explizit thematisiert und legitimiert, was auch vor dem Hintergrund eines „historisch früh entstandene[n], stark ausdifferenzierte[n] Sondersystem[s]“ (Beck/Greving 2012, 186) zu sehen ist, dessen Umgestaltung insbesondere im schulischen Bereich erst relativ spät begonnen hat (ebd.).

Eine „unterdurchschnittliche Leistungsfähigkeit“ führt heute nicht mehr zwingend zur Separation in einer Sonderschule. Stattdessen haben die Regelschulen beispielsweise in Hamburg die Möglichkeit des „ziendifferenten Unterrichts“ bzw. der „ziendifferenten Förderung“ (§ 14 (2, 4) AO-SF³⁶) von Schüler*innen mit bestimmten *SPF*. Dennoch kommt diesen Schüler*innen

36 Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (AO-SF); bezogen auf das Hamburgische Schulgesetz, vorrangig gültig für die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung, bei Förderbedarf in anderen Schwerpunkten genehmigungspflichtig; die schulische Förderung orientiert sich dann nicht mehr an den Anforderungen der Bildungspläne, ggf. mit Folgen für den Schulabschluss.

– nicht nur in Zusammenhang mit dem parallel zu Regeleinrichtungen bestehenden System – nach wie vor eine besondere Aufmerksamkeit zu (Schildmann u. a. 2018, 79).

Budde und Hummrich weisen darauf hin, dass die Differenz zwischen Menschen mit und ohne Behinderung durch sonderpädagogische Förderangebote institutionell aufrechterhalten werde, da die Förderung mit problematisierenden Zuschreibungen einhergehe (Budde/Hummrich 2015, 35). Reisenauer und Gerhartz-Reiter sehen in der (sonder-)pädagogischen Diagnostik und Förderung die Gefahr, exkludierende Praktiken überhaupt erst zu ermöglichen. U. a. durch die Feststellung eines SPF würden auf der einen Seite *Nicht-Behinderung* als Normalität und auf der anderen Seite *Behinderung* als Abweichung konstruiert (Reisenauer/Gerhartz-Reiter 2020, 240f):

„Diese Kategorisierung beeinflusst, in welcher Art und Weise Lehrende ihre Schüler*innen ansprechen, welche Lernangebote und -unterstützungen gesetzt und welche Bildungswegempfehlungen gegeben werden. Dabei kann die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auch zu nicht intendierten Folgen wie Diskriminierungen und Stigmatisierungen führen.“ (Reisenauer/Gerhartz-Reiter 2020, 241)

Für die vorliegende Studie kann demnach angenommen werden, dass der Status *SPF* – unabhängig von individuellen Merkmalen der Statusträger*innen – durchaus Auswirkungen auf die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen hat. Dennoch steht die Forschung auf der Interaktionsebene vor dem Problem, beobachtete Interaktionen nicht linear-kausal auf das Vorhandensein eines Status zurückführen zu können.

Die von Budde und Hummrich sowie von Reisenauer und Gerhartz-Reiter benannten Gefahren verweisen auf eine Seite des „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ (vgl. Füssel/Kretschmann 1993), welches nach Bleidick, Rath und Schuck im Zusammenhang mit SPF unausweichlich erscheint (Bleidick u. a. 1995, 255): Damit zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen vergeben werden können, werden die Schüler*innen, die diese erhalten sollen, in einem Diagnoseverfahren begutachtet und mit dem Status *SPF* etikettiert.

Selbst Versuche einer „systembezogenen Ressourcenzuweisung“, also einer Bereitstellung von sonderpädagogischer Unterstützung ohne vorherige individuelle Statuszuweisung,³⁷ scheinen das Dilemma in der Praxis nicht lösen zu können (ebd., 256f). Gleichzeitig lässt sich das Spannungsfeld aber auch nicht einseitig auflösen, indem vollständig auf eine Kategorisierung verzichtet wird und spezifische individuelle Bedarfe negiert werden – zumal sich weder soziale Reaktionen auf *Behinderung* noch mit ihr verbundene strukturelle Benachteiligungen auf diese Weise beeinflussen lassen. So steht die Pädagogik – in diesem Fall die Schule – vor der Aufgabe, „gesellschaftliche [...] Probleme auf individueller Ebene bearbeiten zu müssen“ (Dederich 2009, 37). Ihre Aufgabe ist es, „individuell passgenaue Hilfe, Unterstützung und Begleitung anzubieten, ohne in eine individualisierende Sichtweise zurückzufallen“ (ebd.).

Reisenauer und Gerhartz-Reiter sehen einen Bedarf an Strategien, „die eine bessere Förderung von Partizipations- und Bildungschancen aller Kinder ermöglichen und so Exklusion reduzie-

37 Umgesetzt wurde dieser systembezogene Ansatz zunächst in den 1990er und 2000er Jahren im Hamburger Schulversuch „Integrative Regelklassen“ (vgl. Wocken 1996). Seit der Einführung des Rechtsanspruchs auf „inklusive Bildung“ in der Regelschule für alle Schüler*innen im Jahr 2010 wird in Hamburg zwischen Schüler*innen „mit SPF“ – in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung – und Schüler*innen „mit Behinderung“ – u. a. in den Bereichen geistige sowie körperlich-motorische Entwicklung – unterschieden. Während die Schulen für die erste Gruppe einen „Mix aus systemischer und personenbezogener Ressource“ (Ellger-Rüttgardt/Hensel 2021, 131) erhalten, gibt es für die zweite ausschließlich personenbezogene Ressourcen (ebd.). Für die erste Gruppe hat dieses Vorgehen eine geringere Ressourcenausstattung zur Folge, für die zweite Gruppe eine stärkere Etikettierung. Trotz „inklusive Bildung“ besteht das Dilemma also fort.

ren“ (Reisenauer/Gerhartz-Reiter 2020, 240). Für die Schulpädagogik stelle sich die grundlegende Frage, „wie sich das System Schule und auch Unterricht verändern muss, um allen Kindern dieselben Chancen auf Teilhabe zu sichern“ (ebd.). Diese Frage stellt sich unabhängig vom Status *SPF* für *alle* Schüler*innen, betrifft Schüler*innen mit diesem Status wegen der benannten Effekte und Gefahren aber in besonderem Maße.

Erforschung von Partizipation und Behinderung aus interaktionistischer Perspektive

Auch bei der *Erforschung* von Partizipation im (schul-)pädagogischen Kontext besteht die Gefahr, Behinderung als individuelle Eigenschaft oder Abweichung zu betrachten. Um dieser Gefahr zu begegnen, können für die Auseinandersetzung mit der Kategorie *Behinderung* interaktionistische Erklärungsmodelle hinzugezogen werden, die beim sozialen Handeln ansetzen und anschlussfähig an den interaktionistischen Zugang der Arbeit sind.

Im Gegensatz zur Praxis hat die soziologische Betrachtung und Erforschung von *Behinderung* das „Privileg“ (Felkendorff 2003, 27), frei von der Pflicht der Statuszuweisung – die für die Vergabe von Ressourcen nach wie vor kaum zu umgehen ist – zu sein (ebd.). Im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit erscheint eine offene Herangehensweise, die sich nicht allein am sozial- oder schulrechtlichen Status orientiert, geboten. Sie ermöglicht ein dynamisches, prozessorientiertes und relationales Verständnis von Behinderung und eröffnet Reflexionsmöglichkeiten. *Behinderung* hat hierbei die Funktion einer analytischen Kategorie. Dabei können Schüler*innen mit und ohne *SPF*, deren Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkt erscheinen, berücksichtigt werden.

Im Anschluss an Thimm beschreibt Cloerkes die „Soziologie der Behinderten“³⁸ (vgl. Thimm 1972) als „die Wissenschaft vom Zusammenleben der Menschen. Ihr spezieller Forschungsgegenstand ist die soziale Wirklichkeit von Menschen mit Behinderungen“ (Cloerkes 2007, 3). Als „behindertensoziologische Grundthese“ (Cloerkes 2003, 11) formuliert Cloerkes: „Behinderung ist nichts Absolutes, nichts Objektives, sondern wird sozial konstruiert. Behinderung wird gemacht“ (ebd.). Er ergänzt an anderer Stelle:

„Behinderung ist relativ und keine absolute, objektiv messbare Größe. Behinderung ist insbesondere abhängig von der sozialen Definition, und die ist wiederum abhängig von den jeweiligen sozialen Normen und Werten.“ (Cloerkes 2014, 122)

Thimm konstatiert bereits 1975: Bei der Erforschung von Behinderung „in den Normen“ (Thimm 1975, 151) stehe Behinderung als individueller Zustand auf der einen, und eine Norm, welcher „nicht oder nur unzureichend entsprochen werden kann“ (ebd.), auf der anderen Seite. Das Ziel der Pädagogik (und Therapie) sei entsprechend, „Interventionsstrategien zur Aufhebung bzw. Minimalisierung des Behinderungsdefizites“ (ebd.) zu entwerfen. Dabei gerate jedoch die Relativität von Behinderungen aus dem Blick (ebd.). In der Auseinandersetzung mit dieser zeige sich, dass nicht in jeder Kultur, zu jeder Zeit, in jedem Umfeld, in jeder Situation dasselbe als Abweichung von einer Norm betrachtet wird (ebd.).

Das immer exaktere Definieren und Differenzieren von Behinderungsarten, aber auch die Spezifizierung von Methoden, die letztlich Andersartigkeit postuliert, versteht Thimm als Folge des „In-den-Normen-Denkens“ (Thimm 1975, 151). Aus interaktionistischer Sicht geht es somit nicht um die Benennung klar abgrenzbarer, objektiver Kriterien als Eigenschaften einer Person,

38 Die Bezeichnung „die Behinderten“ ist mittlerweile veraltet und aus Sicht der Disability Studies „inakzeptabel“, da sie „in verobjektivierender Weise die Betroffenen auf ihre Merkmal“ reduziere und „das Anderssein einen ‚master status‘“ (Waldschmidt 2020, 13) erhalte. Die Verwendung des Begriffs ist im zeitlichen Kontext der Veröffentlichung zu sehen.

sondern um Abweichungen von einer Norm als Zuschreibungen, die in der Situation entstehen und somit auf der Interaktionsebene beobachtbar werden. Für die Dimension *Behinderung* leitet Thimm die folgenden beiden Annahmen ab:

„Behinderung entsteht aus definierenden Aktivitäten von interagierenden Personen in sozialen Situationen (wenig strukturierte Alltagssituationen, institutionalisierte Interaktionen, Interaktion in Organisationen) [...]. Behinderung bekommt in sozialen Situationen eine Bedeutung für die interagierenden Personen. Diese Bedeutung, auf deren Grundlage Interaktion sich vollzieht, unterliegt einem interpretativen Prozeß.“ (Thimm 1975, 154)

In der interaktionistischen Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen liegt die Chance, nicht den Status *SPF* als solchen, sondern das soziale Handeln in der unmittelbaren Interaktion als Bedingung für Partizipationsprozesse zu fokussieren. Ganz ausgeblendet werden kann das Vorhandensein eines *SPF* – nicht als individuelle Eigenschaft, sondern als zugeschriebener Status – jedoch nicht, denn das Wissen um ihn beeinflusst die Interaktionen der Beteiligten im Feld wie auch die Beobachtung dieser Interaktionen. Aus interaktionistischer Perspektive stellt sich die Frage, wie die Beteiligten im Feld Normen und Abweichungen in der Interaktion definieren, welche Normen und Abweichungen dabei partizipationsrelevant erscheinen und welche situative Bedeutung die Kategorie *Behinderung* bzw. der Status *SPF* dabei bekommen.

Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass *alle* Schüler*innen mit dem Status *SPF* in schulischen Partizipationsprozessen³⁹ – die sich durchaus vom üblichen Unterrichtsgeschehen unterscheiden können – von den Beteiligten im Feld tatsächlich als abweichend gedeutet werden. Daher gilt es zu erforschen, *welche* Schüler*innen im Kontext von Partizipationsprozessen diejenigen sind, deren Verhalten im Feld vermehrt als abweichend, defizitär oder förderungsbedürftig bewertet wird und welche weiteren Heterogenitätsdimensionen dabei möglicherweise bedeutsam werden. Ein interaktionistischer Zugang ermöglicht differenzierte Herangehensweisen, um die Deutungen der interagierenden Personen in sozialen Situationen zu analysieren (vgl. Kapitel 4.1).

Gleichzeitig kann dieser Zugang ergänzend zur Betrachtung von *Behinderung* als Kategorie sozialer Ungleichheit genutzt werden, denn diese wird auf der Interaktionsebene nicht unmittelbar beobachtbar. Stattdessen kann beobachtet werden, wie im Feld mit der Kategorie *Behinderung* – im schulischen Kontext unter Fokussierung von Schüler*innen mit dem Status *SPF* – umgegangen wird und welche Partizipationschancen Schüler*innen mit und ohne diesen Status eröffnet werden. Dabei lassen sich situative Asymmetrien und Hierarchien zwischen den Beteiligten beobachten, jedoch nicht, ob und wie diese kausal mit der Kategorie *Behinderung* bzw. dem Status *SPF* in Verbindung stehen.

2.4 Zusammenfassung und Konsequenzen für die empirische Erforschung von Partizipation und Heterogenität

In *Kapitel 2* wurden die Begriffe *Partizipation* und *Heterogenität* mit unterschiedlichen Fokussierungen im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene analysiert. Zentrale Ergebnisse aus den Einzelanalysen der verschiedenen Unterkapitel sollen im Folgenden zu einer Gesamtbetrachtung zusammengeführt werden. Ziel ist es, Konsequenzen für das empirische Vorgehen abzuleiten.

³⁹ Gemeint sind hier schulische Partizipationsprozesse auf der Mikro- und Mesoebene wie – dem pädagogischen Anspruch nach – im Klassenrat, nicht Partizipation auf der Makroebene am Leben in der Gesellschaft.

Partizipation und Heterogenität wurden als offene Begriffe eingeführt, deren Unschärfe empirisch nutzbar ist. Dies erfordert eine Balance zwischen zu großer Offenheit, die die Gefahr birgt, „blinde Flecken“ unhinterfragt für die eigene empirische Forschung zu übernehmen, und zu starker Geschlossenheit, die durch starre, vorab festgelegte Begriffsverständnisse Unerwartetes im Forschungsprozess und Relevanzsetzungen des Feldes übersieht. Zur Erschließung der Begriffe wurde daher ein interaktionistischer Zugang genutzt, der ein Instrumentarium bietet, die Begriffe zu reflektieren und dahinterliegende Normen aufzudecken. Dies führte nicht nur zu einer Schärfung der Begriffe, sondern zeigte auch theoretische Überschneidungen und gemeinsame Spannungsfelder auf.

Sowohl Partizipation als auch Heterogenität haben normative Implikationen, die zum Teil stark positiv konnotiert sind. Um die Begriffe für die empirische Analyse nutzen zu können, erfolgte eine Auseinandersetzung mit verschiedenen normativen Begründungsmustern. Dabei sind theoretisch fundierte, normativ begründete Ansätze von programmatisch-idealisierten Vorstellungen von Partizipation und Heterogenität zu unterscheiden, die ein einseitiges Bild von Partizipation als „ideale[m] Einbezogensein“ (Beck 2016a, 79) oder von Heterogenität als Chance mit einer „illusionären Ideologisierung von Vielfalt“ (Prengel 2009, 109) zeichnen.

Aus soziologischer Sicht ist Partizipation ein Vermittlungsprinzip zwischen Individuen und Gruppen bzw. Individuen und der Gesellschaft auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. In der vorliegenden Arbeit wird der Partizipationsbegriff zunächst weit gefasst, wobei die Dimension der Einflussnahme auf Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse im Zentrum der Betrachtung steht. Damit geht das Verständnis explizit über die soziale Dimension des Einbezogenseins hinaus und ermöglicht zugleich eine Abgrenzung zu sozialer Interaktion bei der empirischen Erforschung. Dabei liegt der Fokus auf den interaktiven Prozessen selbst.

Aufgrund seiner starken Verbreitung im schulischen Kontext wird das Begründungsmuster des demokratiepädagogischen Ansatzes in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen. Diesem Ansatz folgend, dienen Partizipation und demokratisches Handeln von Kindern und Jugendlichen auf der Mikro- und Mesebene dem Erhalt der Demokratie auf der Makroebene. Der Schule komme eine besondere Verantwortung für den Erwerb demokratischer Kompetenzen zu, da sie *alle* Kinder und Jugendlichen erreiche. Diese Annahmen werden analytisch-distanziert an das Forschungsfeld herangetragen. Dafür werden sie mit den Begründungsmustern des außerschulischen Ansatzes der Demokratie*bildung* kontrastiert und mit dem Verweis auf die Verwobenheit von Partizipation und Ungleichheit kontextualisiert.

Dabei zeigt sich, dass Partizipation, wenn sie direkt mit Kompetenzerwerb in Verbindung gebracht wird, durchaus voraussetzungsvoll sein kann. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass nicht *alle* Kinder über die gleichen Kompetenzen für Partizipation verfügen. Diese Annahme verweist auf Partizipations*unterschiede* zwischen den Beteiligten. Der Ansatz der Demokratiebildung verortet Partizipation stärker im Hier und Jetzt und versteht sie als ein – auf Seiten der Kinder voraussetzungs*loses* – Grundrecht. Normativ eröffnet dieses Begründungsmuster Potenziale im Hinblick auf heterogene Voraussetzungen der Beteiligten und Partizipationsmöglichkeiten von Kindern, die bestimmte Kompetenzen später als andere oder möglicherweise gar nicht erwerben werden.

Partizipations*unterschiede* verweisen – auch jenseits des Kompetenzdiskurses – auf Ungleichheit: Partizipationsprozesse sind immer auch Prozesse zwischen Ungleichem. Über generationale Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen bzw. Rollenunterschiede zwischen Schüler*innen und Lehrkräften hinaus kann dies auch Partizipationsprozesse zwischen formal gleichgestellten Beteiligten betreffen. Der Blick auf die Heterogenität der Beteiligten kann eine

Perspektive auf Ungleichheiten zwischen ihnen eröffnen. Damit erweist sich Ungleichheit in der vorliegenden Arbeit nicht nur als vernachlässigte Perspektive auf Partizipation und Heterogenität in pädagogischen, insbesondere schulischen Kontexten, sondern auch als theoretische Brücke zwischen beiden Begriffen.

Heterogenität ist eine Eigenschaft, die Gruppen – nicht Individuen – zugeschrieben wird. Die Heterogenität einer Gruppe lässt sich jedoch nur relativ bestimmen und bedarf immer eines tertium comparationis. Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird Heterogenität auf die Partizipation von Schüler*innen bezogen. Anders als verwandte Begriffe, die stärker auf makrosoziologische Phänomene abzielen, ist der Heterogenitätsbegriff sowohl auf der Mikro- als auch auf der Meso- und Makroebene anwendbar und damit auch für die empirische Erforschung von Partizipationsprozessen auf der Interaktionsebene interessant.

Die Bedeutungsdimensionen von Heterogenität sind vielfältig und verweisen – aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Begründungen – stärker auf *Ungleichartigkeit* als auf *Ungleichheit*. Häufig werden heterogene Lerngruppen im Hinblick auf Merkmale wie *Leistung*, *Ethnizität*, *Geschlecht* oder *Behinderung* beschrieben, um daraus pädagogische Konsequenzen abzuleiten. Seltener werden ungleiche Positionierungen innerhalb von Lerngruppen auf der Mikroebene oder ungleiche Bildungschancen auf der Makroebene thematisiert. Gerade diese Perspektive erscheint jedoch bedeutsam im Kontext von Partizipation.

Hierfür lassen sich *vielfaltspädagogische* und *ungleichheitskritische* Begründungsmuster heranziehen, die zwar theoretisch nicht genuin an den Heterogenitätsbegriff gebunden sind, aber durch direkte und indirekte Bezüge auf Ungleichheit und Partizipation der Beliebigkeit des Begriffs entgegenwirken können. So verbindet Prengels Ansatz der *egalitären Differenz* Heterogenität aus menschenrechtlicher Perspektive mit der Frage nach ungleichen Partizipationschancen. Ungleichheitskritische Ansätze wiederum verweisen auf der Makroebene auf soziale Ungleichheit und stellen auf der Mikroebene machttheoretische Bezüge her. Obwohl Vertreter*innen ungleichheitskritischer Positionen dem vielfaltspädagogischen Ansatz vorwerfen, dass er „auf die ‚normative Kraft‘ des Kontrafaktischen“ (Emmerich/Hormel 2013, 181) setze, verweisen beide Begründungsmuster auf Ungleichheitsverhältnisse und können als hierarchiekritisch eingestuft werden. Analytisch können sie genutzt werden, um Ungleichheitsfragen in anderen Bedeutungsdimensionen von Heterogenität sichtbar und somit der Reflexion zugänglich zu machen. Damit sind sie für die empirische Erforschung von Partizipationsprozessen auf der Mikroebene der Interaktion als theoretische Hintergrundfolie *indirekt* relevant.

Heterogenitätsdimensionen, die makrostrukturell mit sozialer Ungleichheit und Partizipationsunterschieden verbunden sind, lassen sich im Feld nicht unmittelbar beobachten, sondern können nur im Vorhinein oder im Nachhinein an das Feld herangetragen werden. Jenseits dieser Kategorisierungen können sich Ungleichheiten zwischen den Beteiligten hier *induktiv* in Asymmetrien, unterschiedlichen Positionierungen und Abhängigkeiten innerhalb einer heterogenen Lerngruppe zeigen. Ergänzend lassen sich auf der Mikroebene *deduktiv* Heterogenitätsdimensionen fokussieren, die auf der Makroebene mit Ungleichheit in Verbindung stehen. Ob und wie die fokussierten Dimensionen im beobachteten Feld relevant werden, ist dann eine empirische Frage.

Die Auseinandersetzung mit Heterogenität – wie auch mit den verwandten Begriffen *Differenz*, *Intersektionalität* und *Inklusion* – erfordert eine Positionierung im Spannungsfeld von Kategorisierung und Dekategorisierung. Zwar ist anzunehmen, dass verschiedenen Heterogenitätsdimensionen ähnliche Problemlagen zugrunde liegen, die auf soziale Ungleichheit verweisen. Dennoch strukturieren sich die Kategorien nicht zwingend nach derselben Logik. So

kann ein vollkommener Verzicht auf die Unterscheidung von Kategorien zu einer mangelnden analytischen Trennschärfe führen und Problemlagen individualisieren. Werden Heterogenitätsdimensionen benannt, erscheint es allerdings wichtig, die verschiedenen Dimensionen – sowohl theoretisch als auch empirisch – nicht völlig isoliert voneinander zu betrachten und intra- und interkategoriale Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Wengleich Interaktionen im Feld nicht linear-kausal auf (makrostrukturell relevante) Kategorien zurückgeführt werden können, stellt sich empirisch die Frage, wie die Beteiligten mit dem Spannungsfeld zwischen Kategorisierung und Dekategorisierung umgehen.

In der vorliegenden Arbeit wird durch die Fokussierung der Heterogenitätsdimension *Behinderung* eine Kategorisierung vorgenommen. Dabei wird die Kategorie im Kontext von Ungleichheit und (erschwerter) Partizipation verortet. Im schulischen Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit wird die Heterogenitätsdimension *Behinderung* insbesondere durch den Status *SPF* sichtbar. Dieser ist nicht als individuelles Merkmal einzelner Schüler*innen zu betrachten, sondern als „schuleigene Kategorie der Behinderung“ (Sturm 2016, 115). Ob und in welchen Situationen der Status *SPF* auf der Interaktionsebene partizipationsrelevant erscheint, kann mit Hilfe von Beobachtungen empirisch bearbeitet werden.

Bereits in der Auseinandersetzung mit empirisch bedeutsamen theoretischen Fragen zeigt sich, dass die empirische Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene hoch komplex und vielschichtig ist. Sie erfordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Situationen, Beteiligten und Kontexten, mit einzelnen Dimensionen, aber auch mit Verbindungen und Überschneidungen sowie mit normativen Implikationen und mit den eigenen Vorannahmen. Die in diesem Kapitel erfolgte theoretische Analyse von zentralen Begriffen und Begründungen bildet hierfür eine Grundlage. Die interaktionistische Perspektive bietet ein übergeordnetes Reflexionsinstrumentarium.

3 Partizipation in heterogenen Lerngruppen – Forschungsgegenstand, Forschungsstand und Forschungsfeld

Im vorangegangenen *Kapitel 2* wurden Grundannahmen zu Partizipation und Heterogenität aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive erarbeitet sowie normative Begründungen und theoretische Zusammenhänge zwischen den beiden Begriffen theoretisch analysiert. Im vorliegenden *Kapitel 3* geht es im engeren Sinne um den Forschungsgegenstand *Partizipation in heterogenen Lerngruppen* im schulischen Kontext. Im Zentrum steht die Frage, wie Partizipation auf rechtlicher, bildungspolitischer, pädagogisch-konzeptioneller und erziehungswissenschaftlich-empirischer Ebene auf heterogene Lerngruppen bezogen wird.

Sowohl die Partizipation von Schüler*innen als auch die Heterogenität von Lerngruppen sind auf den verschiedenen Ebenen präsent, werden bislang jedoch selten in Zusammenhang gebracht. Die nachfolgende Analyse, die einerseits rechtliche und bildungspolitische Dokumente sowie andererseits erziehungswissenschaftliche Ansätze und pädagogische Konzeptionen umfasst, ist daher breit angelegt (vgl. Kapitel 3.1).⁴⁰ Mit Blick auf das Forschungsinteresse, das sich auf die Interaktionsebene bezieht, liegt der Analyseschwerpunkt hier auf Hinweisen zur konkreten *Umsetzung* von Partizipationsprozessen.

Zur Erarbeitung des Forschungsstandes werden systematisch erziehungswissenschaftliche Studien einbezogen. Zunächst liegt der Fokus hier auf quantitativen und qualitativen Studien, die Partizipation mit Ungleichheit in Verbindung bringen. Anschließend werden für die Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene ethnografische Studien hinzugezogen, wobei nur wenige empirische Arbeiten vorliegen, die sich sowohl auf Partizipation als auch auf heterogene Lerngruppen beziehen (vgl. Kapitel 3.2).

Der Klassenrat ist eine Partizipationsform, die auf allen Ebenen auffällig häufig als konkretes Beispiel für (gelingende) Partizipationsprozesse in der Schule herangezogen wird. Auch er wird bisher kaum im Hinblick auf die Heterogenität der beteiligten Schüler*innen betrachtet oder beforscht. Abschließend wird der Klassenrat als Forschungsfeld zur Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen beleuchtet und begründet. Dabei wird sowohl Bezug auf pädagogische Konzepte als auch auf erziehungswissenschaftliche Studien genommen (vgl. Kapitel 3.3).

3.1 Zum Forschungsgegenstand aus rechtlicher, bildungspolitischer und pädagogisch-konzeptioneller Perspektive

Partizipationsmöglichkeiten auf der Interaktionsebene entstehen nicht nur situativ, sondern werden durch strukturelle Bedingungen für Partizipation gerahmt. Daher ist zunächst der rechtliche und bildungspolitische Rahmen von Partizipation in heterogenen Lerngruppen zu

⁴⁰ Im Sinne eines zyklischen Forschungsprozesses werden in diesem Kapitel auch Publikationen und Dokumente einbezogen, die zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vorlagen. Diese hatten zwar keine Auswirkungen auf die Interaktionen und Beobachtungen im Feld, aber auf die Analyseperspektive und die Gesamtergebnisse. Während es vor 2015 nahezu keine Veröffentlichungen zur Umsetzung von Partizipation mit Blick auf Heterogenität – auch unter Einbezug weiterer Begriffe – gab, werden einige Leerstellen mittlerweile von unterschiedlichen Seiten und unter Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten gefüllt. In der Folge ist die Literaturlage unübersichtlich geworden und der ohnehin hohe normative Anspruch hat sich weiter erhöht. Ein Umsetzungs- und ein Forschungsdefizit bestehen nach wie vor.

klären, der eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung von Partizipationsprozessen darstellt. Analytisch leitend ist die Frage, an welchen Stellen Partizipation und Heterogenität rechtlich und bildungspolitisch verankert sind und inwieweit sie hier explizit aufeinander bezogen werden (vgl. Kapitel 3.1.1).

Auch der pädagogisch-konzeptionelle Rahmen von Partizipationsprozessen stellt eine Bedingung für Partizipation auf der Interaktionsebene dar. In der (Schul-)Pädagogik gibt es mittlerweile ein breites Literaturangebot zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern die Heterogenität der Beteiligten hier berücksichtigt wird. Die nachfolgende Analyse umfasst sowohl die Frage, welche erziehungswissenschaftlichen Diskurse Partizipation und Heterogenität explizit aufeinander beziehen und mit welchen Begründungen, als auch welche pädagogischen Konzeptionen heterogene Lerngruppen oder heterogene Voraussetzungen einbeziehen und welche Konsequenzen daraus für die Umsetzung gezogen werden (vgl. Kapitel 3.1.2).

3.1.1 Zum rechtlichen und bildungspolitischen Rahmen von Partizipation unter heterogenen Voraussetzungen

Die rechtliche Verankerung von Partizipation und entsprechende bildungspolitische Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen sind bedeutsame Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Partizipationsprozessen in der pädagogischen Praxis, beispielsweise im schulischen Kontext. Sie allein können nicht zum Ideal einer partizipativen und zugleich inklusiven Praxis führen, die *allen* Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur aktiven Teilnahme eröffnet, aber sie können beeinflussen, wer Zugang zu Partizipation erhält (Beck/Sturzenhecker 2021, 765).

Hervorgehoben wird die Bedeutung von Partizipation als Recht aus einer rechtebasierten Perspektive (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005) (vgl. Kapitel 2.2.2). Werden Kinder als Träger*innen von Partizipationsrechten wahrgenommen, ist ihre Partizipation weniger vom Wohlwollen Erwachsener abhängig (ebd., 78f). Dabei stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage diese Rechte begründet werden können.

In der Schule – in der das Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit verortet ist – ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen spezifisch gerahmt, denn die Schule ist „über die gesetzliche Schulpflicht keine freiwillige Veranstaltung für Schülerinnen und Schüler, sondern etwas, das ihnen zunächst einmal vom Staat auferlegt wird“ (Wapler 2017, 26). Die innere Struktur der Schule ist laut Wapler erheblich von diesem Umstand geprägt (ebd.). Sie konstatiert, es sei derzeit weder Realität noch schulpolitisches Ziel, Schüler*innen „die Bedingungen ihres Schullebens, das ihren Alltag über Jahre wesentlich prägt, ernsthaft mitgestalten zu lassen“ (ebd., 60). Dennoch – oder gerade deshalb – erscheint eine Auseinandersetzung mit den menschenrechtlichen, schulrechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen von Partizipation in heterogenen Lerngruppen unerlässlich. Der Analyseschwerpunkt liegt in der vorliegenden Arbeit darauf, inwiefern die Heterogenität der Schüler*innen hierbei eine Rolle spielt. Folgende Fragen sind dabei leitend:

- Wo und wie sind Partizipation und Heterogenität im schulischen Kontext rechtlich und bildungspolitisch verankert?
- Wo und wie werden Partizipation und Heterogenität dabei explizit aufeinander bezogen?

In die Analyse einbezogen werden auf staatenübergreifender, völkerrechtlicher Ebene die beiden UN-Konventionen UN-KRK und UN-BRK, auf schul- und damit in Deutschland landesrechtlicher Ebene exemplarisch das Hamburgische Schulgesetz und auf Bundesebene

KMK-Beschlüsse zu den Themenbereichen Demokratie und inklusive Bildung sowie der 16. Kinder- und Jugendbericht (KJB) zum Thema „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“.

Entsprechend der Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit wird in der Analyse die Kategorie *Behinderung* fokussiert (vgl. Kapitel 2.3.5). Häufig wird im Zusammenhang mit Partizipation und Heterogenität der Begriff *Inklusion* verwendet, der in einigen analysierten Dokumenten ausschließlich auf Behinderung bezogen wird, in anderen darüber hinausgeht.

Partizipation und Heterogenität in den UN-Konventionen (UN-KRK und UN-BRK)

Als allgemeine rechtliche Grundlage für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen – im schulischen wie in anderen Bereichen – kann neben dem Grundgesetz zunächst die 1992 in Deutschland in Kraft getretene UN-KRK herangezogen werden, wengleich der Partizipationsbegriff selbst dort nicht verwendet wird⁴¹ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2016, 76). Als völkerrechtlicher Vertrag ist die UN-KRK – wie auch die UN-BRK – in Deutschland rechtlich *unter* dem Grundgesetz einzuordnen. Dieses benennt die Kinderrechte – gerade auch das Recht auf Partizipation – bislang jedoch nicht explizit (Maywald 2016, 19; Wapler 2017, 2)⁴². So verdeutlicht die UN-KRK, dass die Rechte des Grundgesetzes nicht nur Erwachsenen, sondern auch Kindern zustehen (Knauer u. a. 2016, 37).

In Artikel 12 der UN-KRK ist von einer „angemessenen“ Berücksichtigung der Meinung des Kindes „entsprechend seinem Alter und seiner Reife“⁴³ die Rede. Mit Blick auf Heterogenität kommt dem Verweis auf die Reife eine entscheidende Bedeutung zu, da ihm die Annahme zugrunde liegt, dass „Kinder desselben Alters ganz unterschiedlich entwickelt sein können“ (Wapler 2017, 52). Laut UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes rechtfertigt der Verweis auf Alter und Reife nicht die Einschränkung der Meinungsäußerung von Kindern oder die Manipulation durch Erwachsene (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2009, 28). Es sei zunächst einmal davon auszugehen, „dass ein Kind, egal welchen Alters, in der Lage ist, seine Meinung zu äußern – gegebenenfalls auch durch Gestik und Mimik“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2016, 77). Um *allen* Kindern gerecht zu werden, seien verschiedene Beteiligungsformen nötig (ebd., 78). Rechtlich bindend ist diese Interpretation der Umsetzung jedoch nicht.

Gleichzeitig geht aus dem Verweis auf Angemessenheit und Reife hervor, dass die Partizipation von Kindern nicht voraussetzungslos ist. Sie bleibt davon abhängig, dass „eine Befähigung zur Beteiligung unterstellt wird“ (Richter u. a. 2016, 107). Richter und weitere Autor*innen fordern, die Beurteilung der Befähigung ausschließlich am Kriterium der Betroffenheit vorzunehmen:

„Denn prinzipiell sollte gelten: Voraussetzung für die Partizipation unter den Bedingungen eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates ist einzig die Betroffenheit von möglichen und tatsächlichen Entscheidungen. Sie bürgt unabhängig vom Alter für Kompetenz und ist daher im Sinne des vom Grundgesetz her gesicherten Rechtes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 GG) zu beachten. Die UN-Kinderrechtskonvention bestätigt, dass der Anspruch der Kompetenz wegen Betroffenheit auch und gerade für Kinder gilt.“ (ebd.)

41 Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (2009) merkt hierzu an: „In den letzten Jahren hat sich eine Praxis verbreitet, die allgemein als ‚Partizipation‘ bezeichnet wird, obwohl dieser Begriff im Wortlaut von Artikel 12 nicht vorkommt. Dieser neu geprägte Begriff wird nun weithin zur Beschreibung aktueller Prozesse benutzt, die einen auf gegenseitigem Respekt basierenden Informationsaustausch und Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen einschließen“ (ebd., 5).

42 Im Jahr 2021 wurde ein Gesetzesentwurf zur Änderung des Grundgesetzes verabschiedet, der an der erforderlichen Zweidrittel-Mehrheit in Bundestag und Bundesrat scheiterte. Ein erneuter Versuch ist im Koalitionsvertrag der aktuellen Regierungsparteien vereinbart worden, aber erfolgte bislang nicht (Quelle: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/kinderrechte-ins-grundgesetz>, abgerufen am 21.02.2024).

43 i. O. „maturity“

Eine Festlegung auf ein bestimmtes Alter, ab dem Kinder in der Lage seien, sich zu beteiligen, wurde vom UN-Kinderrechtsausschuss bewusst vermieden (Reitz 2015, 7). Zugleich weist der Ausschuss 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 hier handelt es sich jedoch lediglich um Forderungen.

In der UN-KRK selbst kommt der Begriff *Inklusion* nicht vor. Dennoch führt sie als erster völkerrechtlicher Vertrag das Bildungsrecht und das Diskriminierungsverbot als Menschenrechte zusammen (Beck/Sturzenhecker 2021, 752). In Artikel 23 findet auch die Kategorie *Behinderung* explizit Erwähnung,⁴⁴ was zum Zeitpunkt des Inkrafttretens aber kaum öffentlich wahrgenommen wurde (Stadler 2017, 191). Erst zwei Jahre später in der Salamanca-Erklärung der UNESCO ist von *inkluisiver Bildung* die Rede. Dabei „wird Behinderung explizit und gleichberechtigt in einer Reihe mit anderen Kategorien genannt, die den Zugang zu Bildung erschweren oder verunmöglichen können“ (Beck/Sturzenhecker 2021, 752). Zugleich werden *alle* Felder von Bildung, Erziehung und Teilhabe – nicht nur die Schule – als bedeutsam für eine „lebensbereichs- und lebensphasenübergreifende Umsetzung“ (ebd.) von Inklusion benannt.

Siebzehn Jahre nach der UN-KRK ist 2009 in Deutschland die UN-BRK in Kraft getreten, die die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen ausdifferenziert und den Personenkreis damit stärker ins Blickfeld rückt. Partizipation stellt in der UN-BRK ein „Querschnittsanliegen“ (Hirschberg 2010, 1) dar.⁴⁵ Sie kann als Voraussetzung für Inklusion sowie als „Mittel zur Herstellung gleichberechtigter Lebenschancen“ (Beck 2014, 270) verstanden werden. Gleichzeitig eröffnet sie eine Perspektive auf Spannungsfelder in Bezug auf Lebenschancen von Menschen mit Behinderungen und Barrieren demokratischer Praxis (Beck 2016a, 78ff) (vgl. Kapitel 2.3.5).

Die Problemlagen von Kindern lassen sich nicht vollständig unter allgemeine Problemlagen subsumieren (Stadler 2017, 198). Daher werden Kinder und ihre „sich entwickelnden Fähigkeiten“ in der Präambel und in vielen Artikeln der UN-BRK explizit erwähnt und somit gestärkt. Zugleich wird auf die Gültigkeit der UN-KRK verwiesen. In Bezug auf Partizipation wird in Ergänzung zur UN-KRK ausformuliert,

„dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können.“ (Artikel 7, Abs. 3 UN-BRK)

Während sich das Recht auf Berücksichtigung der Meinung entsprechend Alter und Reife in Artikel 12 der UN-KRK widerspiegelt, werden hier ergänzend ausdrücklich angemessene Unterstützungsmaßnahmen zur Verwirklichung dieses Rechts gefordert. Damit wird die UN-BRK in Bezug auf Gestaltungs-, Mitbestimmungs- und Entscheidungsrechte konkreter. Beck und Sturzenhecker betonen: „Für die aktive, gleichberechtigte Teilnahme müssen dafür angemessene und wirksame Maßnahmen eingesetzt werden.“ (Beck/Sturzenhecker 2021, 761)

In der öffentlichen Wahrnehmung in Deutschland erscheint die UN-BRK jedoch – gerade in Bezug auf Kinder – verkürzt auf die „schulische Inklusion“, die in erster Linie den schulrechtli-

44 In Artikel 23 („Förderung behinderter Kinder“) steht die Fürsorge im Vordergrund. Behinderte Kinder werden nicht explizit als Träger von Partizipationsrechten benannt, sondern bekommen ein „Recht auf besondere Betreuung“ zugesprochen (Stadler 2017, 195).

45 Wenngleich „participation“ in der deutschen Fassung der UN-BRK mit „Teilhabe“ übersetzt wurde, was u. a. Hirschberg problematisiert (Hirschberg 2010, 2).

chen Anspruch auf den Zugang zur Regelschule betrifft. Im Hinblick auf „Menschenrechte (im *umfassenden* Sinne), Demokratie und Partizipation [wird sie damit] ihrer eigentlichen Tragweite beraubt“ (Hershkovich u. a. 2017, 163). So werden Kinder mit Behinderungen in Bezug auf Partizipation sowohl in der Diskussion um Kinderrechte (auf der Grundlage der UN-KRK) als auch um die Rechte von Menschen mit Behinderungen (auf der Grundlage der UN-BRK) nach wie vor leicht übersehen (Stadler 2017, 192).

Auch ist die tatsächliche Geltungskraft der UN-Konventionen nicht zu überschätzen. So sagt die Ratifizierung der Konventionen in Deutschland allein „noch nichts darüber aus, ob und in welcher Weise ihre Regelungen durch Behörden und Gerichte anzuwenden sind“ (Wapler 2017, 3). So gibt es zwar Bestimmungen, die unmittelbar anwendbar sind und ohne weitere Umsetzungsakte berücksichtigt werden müssen, aber nicht aus jeder unmittelbar anwendbaren völkerrechtlichen Norm ergeben sich unmittelbar subjektive Rechtsansprüche. Andere Bestimmungen sind so formuliert, „dass sie eines staatlichen Umsetzungsaktes bedürfen“ (ebd.). Hierbei haben die Staaten „einen erheblichen politischen Gestaltungsspielraum“ (ebd.). Die unmittelbare rechtliche Anwendbarkeit der UN-BRK wird nach wie vor diskutiert (Welti 2021, 31). Welti weist darauf hin, dass von einer fehlenden unmittelbaren Anwendbarkeit jedoch keinesfalls auf eine generelle Nicht-Anwendbarkeit zu schließen sei (ebd., 32).

Mit Blick auf die Umsetzung weisen Beck und Sturzenhecker darauf hin, dass eine veränderte Rechtspraxis als solche „alltägliche Diskriminierungspraxen und Verwehrung von Teilhabechancen“ (Beck/Sturzenhecker 2021, 761) nicht verhindern kann. Aktuell sehen sie „eine Reihe von Problemstellen bei der Umsetzung der demokratischen Partizipationsrechte, bei denen zugleich Inklusionsprobleme deutlich werden“ (ebd., 762). Auch Wapler sieht – bezogen auf die UN-KRK – „erhebliche Umsetzungs-, Anwendungs- und auch Forschungsdefizite“ (Wapler 2017, 55). So seien beispielsweise die Partizipationsrechte von Kindern nicht übergreifend, sondern bereichsspezifisch geregelt und über die Umsetzung in den jeweiligen Bereichen sei mangels empirischer Untersuchungen wenig bekannt (ebd.).

Einer dieser Bereiche ist die Schule. Wapler konstatiert:

„Das Schulrecht gehört zu den rechtlichen Materien, die Kinder unmittelbar betreffen und über viele Jahre einen erheblichen Teil ihres Lebens ausmachen. Dennoch wird die Kinderrechtskonvention in schulrechtlichen Fragen kaum einmal thematisiert; dies gilt für Gesetzgebung, landesrechtliche Erlasspraxis und Rechtsprechung gleichermaßen.“ (Wapler 2017, 26)

Bezogen auf die UN-BRK stellt Welti fest, dass die Schulgesetze auf Länderebene zwar reformiert wurden. Es sei jedoch umstritten, ob die Gesetzesanpassungen in allen Bundesländern tatsächlich mit der UN-BRK vereinbar seien (Welti 2021, 37).

Partizipation und Heterogenität im Schulrecht⁴⁶

Rechtlich festgeschrieben werden die Partizipationsrechte von Schüler*innen auf Landesebene in Schulmitwirkungs- und Schulverfassungsgesetzen. Diese beziehen sich in der Regel auf repräsentative Partizipationsformen. So haben Schüler*innen mittlerweile in allen Bundesländern ein Recht auf Partizipation in Schulgremien (z. B. Schulkonferenzen und Schülervertretungen), nicht jedoch auf basisdemokratische oder weniger formalisierte Formen der Beteiligung (mit Ausnahme von Berlin⁴⁷). Inwiefern benachteiligte Schüler*innen in repräsentativen schulischen Gremien vertreten sind, bleibt offen. Deimel und Abs verweisen auf Zugangsprobleme

⁴⁶ am Beispiel des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbGS)

⁴⁷ Als erstes Bundesland hat Berlin ein Recht auf Klassenrat im Schulgesetz verankert (§ 84a Schulgesetz für das Land Berlin). Dieses wird ab dem Schuljahr 2022/23 an den Schulen umgesetzt.

und einen negativen Zusammenhang zwischen der Mitwirkung in diesen Gremien und dem „sozialen Hintergrund der Schüler_innen“ (Deimel/Abs 2022, 262). Zudem gelten die Partizipationsrechte, die den Schüler*innen zugesprochen werden, „nicht überall an Grund- und Förderschulen“ (Reitz 2015, 6).

So wird Schüler*innen in Hamburg beispielsweise ein Recht auf Klassensprecher*innen, einen Schüler*innenrat, Schulsprecher*innen und deren Mitgliedschaft in der Schulkonferenz eingeräumt (vgl. HmbSG)⁴⁸. Für Schulen des Förderschwerpunkts *Geistige Entwicklung* werden jedoch Einschränkungen bezüglich der Bildung und der Aufgaben eines Schülerrats vorgenommen: Hier könne der Schüler*innenrat durch „alters- und entwicklungsgemäße Formen der Mitwirkung“ (§ 64 Abs. 1 HmbSG) ersetzt werden. Damit ist die Mitwirkung rechtlich weniger abgesichert und liegt stärker im Ermessen der Einzelschule und ihrer Lehrkräfte. Für Grundschulen, für die 2009 noch dieselbe Einschränkung galt, wurden die Bereiche der Mitwirkung mittlerweile präzisiert und die Verbindlichkeit der Mitwirkung erhöht: Für Grundschüler*innen seien „alters- und entwicklungsgemäße Formen der Mitwirkung an der Gestaltung des Unterrichts, den Klassenkonferenzen und des Schullebens einzurichten. Sie erhalten mindestens einmal im Halbjahr Gelegenheit, ihre Anliegen in der Schulkonferenz vorzutragen“ (§ 64 Abs. 2 HmbSG).

Mit Bezug auf alle Schulformen wird im Hamburgischen Schulgesetz als Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule formuliert:

„Es ist Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, [...] an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken und für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten.“ (§ 2 HmbSG)

Auf normativer Ebene bieten sich hier Anknüpfungspunkte für Demokratiepädagogik und -bildung sowie für inklusive Bildung an Schulen und damit auch für Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen. Hinsichtlich der Umsetzung bleibt der Auftrag jedoch vage, sodass angenommen werden kann, dass er sich in den einzelnen Schulen und Lerngruppen in sehr unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Art und Weise niederschlägt. Eine systematische Analyse der bundesdeutschen Schulgesetze unter dem Fokus demokratiepädagogischer und diversitätssensibler Bildung hat Breiwe durchgeführt (vgl. Breiwe 2015, 2020). Er stellt fest, „dass Kernbegriffe demokratiepädagogischer Bildung nur vereinzelt bzw. nicht in den Schulgesetzen implementiert sind“ (Breiwe 2015, 53). Die Formulierungen seien nicht einheitlich. Sie hingen vom politischen und weltanschaulichen Profil des jeweiligen Landes sowie vom Entstehungszeitpunkt ab (ebd.).

Es wird deutlich, dass sich die UN-Konventionen in Bezug auf die Partizipation der Schüler*innen in den Schulgesetzen nur in geringem Ausmaß niederschlagen. Dabei kann mit Blick auf heterogene Lerngruppen vermutet werden, dass gerade die von Behinderung und Benachteiligung betroffenen Schüler*innen am wenigsten von den rechtlich festgeschriebenen repräsentativen Formen profitieren, da sie hier in der Regel unterrepräsentiert sind. Die UN-BRK schlägt sich in § 12 des HmbSG nieder, der Schüler*innen mit SPF das Recht einräumt, allgemeine Schulen zu besuchen. Gemeint ist hier jedoch wiederum der *Zugang* zur Regelschule. Darüber hinaus geht es in diesem Kontext um die Förderung und nicht um die Partizipation der Schüler*innen.

⁴⁸ Da im Rahmen dieser Arbeit nicht auf die Schulgesetze aller sechzehn Bundesländer eingegangen werden kann, wird exemplarisch Hamburg herangezogen. In Bezug auf Grund- und Förderschulen weisen Schulgesetze anderer Bundesländer jedoch weitaus stärkere Einschränkungen auf. Während im HmbSG auf die Einrichtung alternativer Formen der Mitwirkung verwiesen wird, können diese beispielsweise in Sachsen komplett wegfallen (Reitz 2015, 6).

Partizipation und Heterogenität in KMK-Beschlüssen

Ob rechtliche Rahmenbedingungen für Partizipationsprozesse auf der Interaktionsebene Bedeutung entfalten können, hängt auch von bildungspolitischen Entscheidungen, Regelungen und Maßnahmen ab. Ein zentrales Koordinierungsgremium auf Bundesebene ist die KMK. Mehrere Beschlüsse der KMK nehmen explizit oder implizit Bezug auf die Partizipation und die Heterogenität der Schüler*innen. Sie bewegen sich jedoch „im vorrechtlichen Raum“ (Beutel/Gloe 2020, 397). Es handelt sich also um rechtlich nicht bindende Empfehlungen, deren rechtliche Verankerung nur in den einzelnen Bundesländern erfolgen kann. Jan Hofmann – im Jahr 2013 Vorsitzender der Amtschefkonferenz der KMK – gibt außerdem zu bedenken, eine KMK-Empfehlung sei als Konsenspapier aller Bundesländer „immer moderat formuliert und versucht, Zuspitzungen zu vermeiden“.⁴⁹

Neben der KMK gibt es die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, die das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (2002–2007) initiiert hat. Als Reaktion auf dieses Programm hat die KMK im Jahr 2009 eine Empfehlung zur „Stärkung des Demokratielernens“ vorgelegt (KMK 2009). Im Jahr 2018 erschien – als umfassend überarbeitete und erweiterte Fassung – der Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (vgl. KMK 2018a). Dieser ist nach Einschätzung von Beutel und Gloe differenzierter, anschaulicher, genauer und benenne auch außerschulische Partner, wenngleich er „allzu verbindliche Ansprüche und Regelungen“ (Beutel/Gloe 2020, 400f) vermeide (ebd.).

Im Beschluss wird der Schule „als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum“ (KMK 2018a, 3) eine besondere Verantwortung zugesprochen, da sie die einzige gesellschaftliche Institution sei, die *alle* Kinder und Jugendlichen erreichen könne. Sie müsse „ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden“ (ebd.). Inklusion wird dabei explizit als relevante gesellschaftliche Entwicklung erwähnt. Diversitätsbewusstsein und Zugangsmöglichkeiten für Bildungsbenachteiligte werden gefordert (ebd., 7f). Auf die UN-KRK und die UN-BRK wird verwiesen (ebd., 2). Damit wird ein normativer Anspruch an die Institution gestellt, der auf Heterogenität verweist und Demokratie und Inklusion miteinander verbindet.

Dem Titel entsprechend geht es in dem Beschluss jedoch nicht nur um Demokratie als *Ziel*, sondern auch als *Gegenstand* und *Praxis* in der Schule. Die Hinweise der KMK zur Umsetzung von Partizipationsprozessen sind durchaus konkret. Die KMK stuft Partizipation als einen wesentlichen Bestandteil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags ein und konstatiert: „Junge Menschen können unabhängig vom Alter ihre eigenen Ideen formulieren und sich für unsere Demokratie engagieren“ (ebd., 5). Aufgabe der Länder sei es, die Schulen zur Entwicklung und Umsetzung von Partizipationsformen zu befähigen, „die Schülerinnen und Schülern Entscheidungsspielräume eröffnen und echte Beteiligung ermöglichen“ (KMK 2018a, 6). Exemplarisch wird hier auf den Klassenrat verwiesen (ebd., 8).

Weniger konkret sind die Bezüge auf Heterogenität, Inklusion oder die Berücksichtigung *aller* Kinder und Jugendlichen. Der normativ hergestellte Zusammenhang zwischen Demokratie und Inklusion wird auf der Umsetzungsebene nicht konsequent fortgeführt. So finden sich – außer dem Hinweis auf niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten für „politikfern aufwachsende junge Menschen“ (ebd., 7) – keine konkreten Umsetzungshinweise bezogen auf heterogene Voraussetzungen.

⁴⁹ Kommentar zur KMK-Empfehlung zur Demokratiebildung, <https://www.openion.de/themenportal/beitrag/demokratische-schulentwicklung-als-querschnittsaufgabe/>, zuletzt abgerufen am 21.02.2024

Im KMK-Beschluss „Menschenrechtsbildung in der Schule“, der ebenfalls 2018 umfassend überarbeitet und ergänzt wurde, werden – unter Bezug auf die UN-KRK und die UN-BRK – Menschenrechte ausdrücklich „zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule“ (KMK 2018b, 2) erklärt. Demnach sei es *Ziel* und *Aufgabe* der Schule,

„zu einer menschenrechtssensiblen und -fördernden Haltung zu erziehen, das erforderliche Wissen und geeignete Urteils-, Handlungs- und Gestaltungs Kompetenzen zu vermitteln sowie zu offenem und aktivem Engagement zu ermutigen.“ (KMK 2018b, 3)

Es wird auf die Relevanz der Menschenrechtsthematik „auch bei der Eröffnung von Gelegenheiten zur Partizipation sowie zum Schutz vor Diskriminierung“ (KMK 2018b, 6) verwiesen. Dabei wird die Kategorie *Behinderung* als eine von mehreren erwähnt. Bei der Thematisierung der Menschenrechte als *Gegenstand* im Unterricht wird der Beschluss recht konkret, während er bezüglich der konkreten Umsetzung und Ausgestaltung im Hinblick auf „besonders gefährdete Gruppen und von Diskriminierung bedrohte oder betroffene Menschen“ (ebd., 6) eher vage bleibt.

Der KMK-Beschluss „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ von 2015 wird mit Blick auf Heterogenität und Inklusion konkreter und hebt ebenfalls Partizipation als zentrales Prinzip hervor. Es sei *Aufgabe* der „Grundschule als Lern- und Lebensort für alle Kinder“ (KMK 2015a, 5), ihren Schüler*innen „vielfältige aktive Beteiligungs- und Mitwirkungsformen auf Klassen- und Schulebene“ (ebd.) zu eröffnen. Geeignete Formen hierfür seien u. a. Klassensprecher*innen-Wahlen, Klassenräte, Kinderparlamente und Schülerzeitungen. Darüber hinaus wird im Beschluss unter Bezug auf die UN-Konventionen konstatiert, dass die Grundschule die Diskriminierung und Benachteiligung von Schüler*innen vermeiden und inklusive Bildung aktiv realisieren solle (ebd., 6). Auch hier wird die Kategorie *Behinderung* neben anderen benannt. Gefordert wird „eine weitgehend gleichberechtigte Partizipation an Schulleben und Unterricht“ (ebd., 7) unabhängig von der „sozialen, emotionalen, körperlichen und kognitiven Entwicklung“ (ebd. 7). Partizipation, Inklusion und Heterogenität werden im Beschluss also als normative Ziele der Grundschule zusammengebracht. Darüber hinaus wird Partizipation als *Praxis* bzw. *Handlungsprinzip* mit Heterogenität als *Chance* verbunden:

„Unter der Maxime der Mitverantwortung und der Partizipation gestalten Kinder ihr Von- und Miteinanderlernen, das Schulleben und ihren Alltag. So entsteht eine Grundschule, in der Kinder gemeinsam lernen, Unterschiedlichkeit als Bereicherung empfinden und Alltagskompetenz erwerben.“ (KMK 2015a, 29)

Ebenfalls im Jahr 2015 wurde die gemeinsame Empfehlung der KMK und der Hochschulrektorenkonferenz „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ verabschiedet. Das zugrundeliegende Vielfaltsverständnis schließt die Kategorie *Behinderung* – im Sinne der UN-BRK – neben anderen ein (KMK 2015b, 2). Ausgangspunkt der Empfehlung ist die Annahme, dass Lehrkräfte Kompetenzen benötigen, um „Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen“ (ebd.). Dafür sei es nötig, „didaktisch-methodische Konzepte [zu] entwickeln, die von der Heterogenität der Lerngruppen als selbstverständlichem Regelfall ausgehen“ (ebd., 3). Ein expliziter Bezug auf die Partizipation der Schüler*innen als *Ziel*, *Gegenstand* oder *Praxis* der „Schule der Vielfalt“ erfolgt in dieser Empfehlung nicht.

Im Unterschied zu anderen KMK-Beschlüssen bezieht sich der Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ aus dem Jahr 2011 speziell auf

Behinderung.⁵⁰ Dabei orientiert er sich in erster Linie an der UN-KRK und der UN-BRK, auf deren Behinderungsverständnis er sich beruft. Gleichzeitig wird Inklusion als „gleichberechtigter Zugang zu Bildung für alle“ (KMK 2011, 3) verstanden. Die Hervorhebung der Kategorie *Behinderung* wird vor dem Hintergrund einer langen Tradition des Sonderschulwesens in Deutschland verstehbar (vgl. Kapitel 2.3.5). Während die KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 bereits erste Impulse für Förderorte jenseits des Sonderschulsystems gaben, wird die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen nun ausdrücklich als Aufgabe *aller* Bildungseinrichtungen benannt (ebd., 4). Partizipation wird auch in diesem Beschluss nicht im Wortlaut erwähnt. Begriffe wie „Selbstbestimmtheit und Selbstverantwortlichkeit“ als Bestandteil des Kindeswohls und „Teilhabe“ als Recht des Kindes, „den Bildungsprozess mitgestalten zu können“ (KMK 2011, 5), stellen implizit Bezüge her. Zudem wird konstatiert:

„Die aktive Beteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen an den sie betreffenden Angelegenheiten ist selbstverständlich. Ungleichheiten in den Lebenswelten und Verschiedenheiten der Personen sind Themen des Unterrichts.“ (KMK 2011, 7)

Konkrete Hinweise zur Umsetzung dieser „aktiven Beteiligung“ beziehen sich auf den Unterricht im engeren Sinne und weniger auf Formen und Instrumente der Schüler*innenpartizipation. Über die verschiedenen Beschlüsse hinweg zeigt sich, dass sowohl die Partizipation der Schüler*innen als Ziel, Gegenstand und Praxis als auch die Berücksichtigung und Wertschätzung von Heterogenität als normative Ansprüche der KMK an die Schule als Institution formuliert und eingefordert werden. Die Bedeutung der Grundschule als Schulform, die *alle* Kinder und Jugendlichen erreichen kann, und der Kategorie *Behinderung*, die lange Zeit mit einem Ausschluss aus der Grundschule verbunden war, werden durch die jeweiligen KMK-Beschlüsse hervorgehoben. Nahezu alle dargestellten Beschlüsse und Empfehlungen weisen eine starke Rezeption und einen engen normativen Bezug zu den UN-Konventionen auf. Ansonsten stehen die KMK-Beschlüsse mit ihren unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen jedoch relativ unverbunden nebeneinander. Die verwendeten Begriffe und Begriffsverständnisse unterscheiden sich zum Teil erheblich. In einigen Beschlüssen werden Partizipation, Heterogenität und häufig auch Inklusion als Zieldimensionen explizit aufeinander bezogen. Im Hinblick auf die Umsetzung werden die Beschlüsse aber nur *entweder* in Bezug auf Partizipation *oder* in Bezug auf heterogene Lerngruppen konkret.

Teils wird auf Kooperationspartner*innen wie die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung hingewiesen (KMK 2018b, 7). Darüber hinaus sind NGOs zu nennen, die das Ziel der Demokratieförderung verfolgen, wie die DeGeDe oder der Förderverein *Demokratisch Handeln e. V.* mit seinem bundesweiten Schüler*innenwettbewerb. Auch diese tragen zu den Rahmenbedingungen von Partizipationsprozessen in Schulen bei.⁵¹

Partizipation und Heterogenität im 16. Kinder- und Jugendbericht

Aufschlussreich mit Blick auf Partizipationsprozesse unter heterogenen Voraussetzungen erscheint der 16. KJB. Dieser ist dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen und fällt

50 Damit ist jedoch nicht ausschließlich der sozial- oder schulrechtliche Status gemeint: „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (KMK 2011, 6). Gemeint seien diejenigen, „die zur schulischen Teilhabe Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote benötigen“ (ebd.).

51 Auf bildungspolitische Aktivitäten der Länder, die potenziell förderlich für Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen erscheinen, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden.

hier in den Zuständigkeitsbereich des Bundes. So ist die Bundesregierung nach § 84 SGB VIII dazu verpflichtet, in jeder Legislaturperiode einen solchen Bericht vorzulegen, der von einer unabhängigen Sachverständigenkommission erarbeitet wird (BMFSFJ 2020, 44). Der 16. KJB erscheint im Kontext der vorliegenden Arbeit relevant, da er „die Aufmerksamkeit auf die Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (ebd., 7) richtet.

Anders als in der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung wird der Bericht im schulischen Kontext bisher kaum rezipiert, obwohl die Kommission auch auf die Schule als Ort für demokratische Bildung⁵² eingeht. Sie konstatiert, politische Bildung sei „ein Kernauftrag der Schule“, (BMFSFJ 2020, 52) und sieht die Gefahr, „dass sie marginalisiert wird und vom Wohlwollen der jeweiligen Landesregierungen abhängig ist“ (ebd.). Gleichzeitig verdeutlicht sie: „Und die Heterogenität und Diversität der Schüler erfordert eine verstärkte Orientierung an Konzepten einer inklusiven und multiperspektivischen Demokratiebildung“ (ebd.). In dieser Deutlichkeit wird die Forderung nach der Berücksichtigung von Heterogenität in anderen Dokumenten bisher nicht hervorgehoben. Schüler*innen mit Behinderungen werden hier explizit benannt, und zwar in einer Reihe mit „Diversitätsmerkmale[n] wie Geschlecht, soziale Lage, Religion, Kultur, Sprache“ (ebd., 187). Dabei wird kein rein positives, normativ überformtes Bild von „inklusive Demokratiebildung“ entworfen, sondern auch auf Spannungsfelder hingewiesen:

„Heterogenität und Diversität stellen dabei eine Bildungsgrundlage und Bildungschance dar, zugleich ergeben sich daraus aber auch mögliche Spannungsverhältnisse und (neue) Ausgrenzungsprozesse, die gerade auch die Demokratiebildung und die politische Bildung in der Schule vor neue Herausforderungen stellen.“ (BMFSFJ 2020, 187)

Mit Blick auf Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf – insbesondere, aber nicht nur in Sonderschulformen – wird auf „ein Defizit an demokratischen und politischen Erfahrungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten“ (BMFSFJ 2020, 187) in der Schule als Institution sowie im konkreten Unterricht hingewiesen (ebd.). Bezogen auf den schulischen und außerschulischen Bereich müsse politische Bildung, die Fähigkeiten zur politischen Partizipation und zur Gestaltung von Demokratisierungsprozessen fördere, uneingeschränkt auch für „junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen“ (ebd., 487) zugänglich sein. Dies betreffe sowohl schulische Angebote als auch inklusive außerschulische Angebote und außerschulische Angebote der Behindertenhilfe (ebd.). Übergreifend müsse in allen Bereichen darüber hinausweisend ein „Verständnis von Inklusion als Gegenstand politischer Bildung“ (ebd.) etabliert werden.

Bezüglich der Umsetzung weist die Kommission darauf hin, dass diese „wesentlich von der Kompetenz und dem Selbstverständnis der Lehrkräfte“ (BMFSFJ 2020, 187) abhängen. Demokratiepädagogische Instrumente, wie etwa der Klassenrat, seien in zahlreichen Bundesländern vorhanden. Ein intensives und systematisches Fortbildungsangebot gebe es jedoch nur verein-

52 Im 16. KJB wird sowohl der Begriff „demokratische Bildung“ als auch der Begriff „politische Bildung“ verwendet. Während die Bundesregierung den Bericht unter dem Begriff „demokratische Bildung“ in Auftrag gegeben hat, ist ein Teil der Kommission der Auffassung, „politische Bildung“ sei der adäquate Begriff, da politische Bildung in einem demokratischen System immer demokratisch sei und die Begriffsverwendung der Bundesregierung den Aspekt der Prävention überbetone. Stattdessen wird ein kritischer Begriff der politischen Bildung entworfen, „der Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse fokussiert“ (Wohnig 2021, o.S.). Damit ist der Begriff nicht deckungsgleich mit dem schulischen Begriff der politischen Bildung (auch hier gibt es eine Kontroverse zwischen den Begriffen Demokratiepädagogik und politischer Bildung, vgl. u. a. Breit/Schiele 2004; Massing 2004). Gleichzeitig plädiert die Kommission dafür, „die Zweiteilung zwischen demokratischer Bildung auf der einen und politischer Bildung auf der anderen Seite aufzulösen“ (Wohnig 2021, o.S.). Letztlich werden im Bericht beide Begriffe parallel verwendet.

zelt (z. B. in Hamburg) (ebd., 191). In einer Expertise zum 16. KJB weisen Bittlingmayer und seine Mitautor*innen mit Blick auf Schüler*innen mit SPF außerdem darauf hin, „dass die sonderpädagogische Lehrkräftebildung und Lehrer*innen-Fort- und -Weiterbildung dem Thema der Demokratiebildung bislang keine besondere Aufmerksamkeit schenkt“ (Bittlingmayer u. a. 2020, 9).

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen für Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen feststellen, dass die Partizipation von Kindern und Jugendlichen normativ durchaus erwünscht ist und auf verschiedenen Ebenen als Anspruch an die Schule – die im Kontext der vorliegenden Arbeit als Forschungsfeld im Zentrum der Analyse steht – formuliert wird. Auch die Wertschätzung von Heterogenität wird – häufig unter dem Begriff der Inklusion – zunehmend als Anspruch formuliert. Bei der rechtlichen Verankerung verliert sich der umfassende und hohe Anspruch jedoch.

Einen zentralen normativen Bezugspunkt mit Blick auf Kinder und Jugendliche und die Kategorie *Behinderung* bieten auf völkerrechtlicher Ebene die UN-KRK und die UN-BRK. Partizipation und Heterogenität bzw. Inklusion werden in den beiden UN-Konventionen durchaus aufeinander bezogen, wobei Kinder mit Behinderungen leicht „zwischen die Stühle“ geraten und sich hieraus schulrechtlich keine unmittelbaren Rechtsansprüche ableiten lassen.

Die KMK-Beschlüsse greifen die UN-Konventionen nahezu durchgängig als normative Referenz auf. Partizipation und Heterogenität werden hier mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Begriffen in einen Zusammenhang gebracht. Im Hinblick auf die konkrete Umsetzung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen, die insbesondere für die Interaktionsebene bedeutsam ist, verblasst dieser Zusammenhang jedoch, und die Beschlüsse werden nur im Hinblick auf jeweils *einen* Schwerpunkt ausdifferenziert. Auffällig häufig wird der Klassenrat als geeignete Umsetzungsmöglichkeit für Partizipation in Lerngruppen genannt. Wenngleich die Beschlüsse der KMK Impulse für die Schulgesetzgebung auf Länderebene geben können, finden sich die Empfehlungen dort nur in geringem und von Bundesland zu Bundesland unterschiedlichem Maße wieder. Dabei werden Heterogenität und Inklusion auf den *Zugang* aller Schüler*innen zur Regelschule reduziert, der in den meisten Bundesländern für Schüler*innen mit dem Status *SPF parallel* zum Sonderschulsystem besteht. Partizipation wird in allen Bundesländern außer in Berlin reduziert auf repräsentative Formen der Mitwirkung, von denen die Schüler*innen heterogener Lerngruppen in unterschiedlichem Maße profitieren.

Der 16. KJB weist hingegen deutlich auf die Notwendigkeit einer inklusiven Demokratiebildung und damit auch inklusiver Partizipationsprozesse hin. Insbesondere mit Blick auf die Kategorie *Behinderung* werden große Defizite in der Umsetzung wahrgenommen. In der Analyse der rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen zeigte sich bereits eine Unschärfe in Bezug auf die Umsetzung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen. Zwar erscheint es unvermeidlich, dass die analysierten Dokumente, die auf der Makroebene angesiedelt sind, nur bedingt Konkretisierungen auf der Meso- und Mikroebene zulassen. Dennoch fällt auf, dass es vor allem *Verknüpfungen* zwischen Partizipation und Heterogenität sind, die auf diesen Ebenen fehlen.

3.1.2 Zum pädagogisch-konzeptionellen Rahmen von Partizipation in heterogenen Lerngruppen

Eine weitere bedeutsame Bedingung für die Umsetzung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene ist deren pädagogisch-konzeptioneller Rahmen. Dieser wird im Folgenden anhand einer Analyse der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen

gogischen Literatur zu Partizipation bestimmt und eingegrenzt. Einbezogen werden Ansätze mit unterschiedlichen theoretischen Grundlagen, die explizit auf Heterogenität verweisen.⁵³ Leitend ist dabei die Frage, inwiefern die Heterogenität der Schüler*innen auf der Ebene pädagogisch-konzeptioneller Rahmungen für Partizipation thematisiert wird, oder genauer:

- Welche erziehungswissenschaftlichen Diskurse um Partizipation setzen sich mit der Heterogenität der Partizipierenden – insbesondere Schüler*innen – auseinander und auf welche Weise?
- Welche pädagogischen Ansätze zur Partizipation beziehen sich explizit auf heterogene Lerngruppen und auf welche Weise?

Mit Blick auf die bisherigen Analyseergebnisse (vgl. Kapitel 3.1.1) und das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt der Analyseschwerpunkt auf Hinweisen zur konkreten Umsetzung und Ausgestaltung auf der Interaktionsebene.

Da die Literaturlage zur Partizipation in heterogenen Lerngruppen – anders als bei allgemeiner erziehungswissenschaftlicher und (schul-)pädagogischer Literatur zu Partizipation – schwach ist und die Begrifflichkeiten in der wenigen vorhandenen Literatur variieren, werden auch Ansätze und Konzepte einbezogen, die Partizipation im Kontext von verwandten Begriffen – wie Inklusion, Differenz, Intersektionalität oder auch Diversität – diskutieren. Dies bedeutet nicht, dass diese Begriffe als Synonyme betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.3.3). Sofern nicht allgemein Bezug auf Heterogenität genommen wird, erfolgt dem Fokus der vorliegenden Arbeit entsprechend eine Eingrenzung auf die Kategorie *Behinderung* bzw. den Status *SPF* (vgl. Kapitel 2.3.5).

Seit Beginn der Zweitausenderjahre gibt es (wieder) verstärkt pädagogische Ansätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kapitel 2.2.2). Bis in die Zweitausendzehner hinein nahmen diese jedoch kaum Bezug auf die Heterogenität der Schüler*innen (vgl. Meyn 2011, 2013, 2014). Die Lage hat sich insofern verändert, als mittlerweile sowohl im schulischen Bereich als auch in der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung (unterschiedlich begründete) normative Zusammenhänge zwischen Partizipation und Heterogenität – meist unter Rückgriff auf den Inklusionsbegriff – gesehen werden.

Die „untrennbare Verbindung von Inklusion und Partizipation“ (Dörner 2021, 24) wird zumeist als Anspruch entweder an die Demokratie als Form des Zusammenlebens oder an die (schul-)pädagogische Praxis formuliert. Dabei wird Partizipation sowohl als Voraussetzung (Beck/Sturzenhecker 2021, 761) als auch als Mittel (vgl. u. a. Hershkovich u. a. 2017, 169; Rüedi 2017, 8; Bartosch u. a. 2018a, 284; Jerg 2017, 139) und als Ziel von Inklusion (vgl. u. a. Hansen 2015, 82; Velten 2017, 159; Conti 2020, 191) beschrieben. Dementsprechend kann von einem wechselseitigen Verhältnis ausgegangen werden (vgl. u. a. Knauer/Sturzenhecker 2022, 7).

Teilweise bleiben die Zusammenhänge jedoch vage. So weisen Hershkovich, Simon und Simon auf „terminologische Unschärfen“ (Hershkovich u. a. 2017, 169) des Partizipationsbegriffs

53 Damit verfolgt die Analyse nicht das Ziel, eine „Spezialpädagogik“ mit speziellen Partizipationsformen für bestimmte Schüler*innengruppen zu befördern. Vielmehr ist anzunehmen, dass auch allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskurse und pädagogische Ansätze zu Partizipation – zumindest dem Anspruch nach – *alle* und damit u. a. behinderte und benachteiligte Schüler*innen betreffen. Gründe für die Dethematisierung von Heterogenität können nicht abschließend bestimmt werden. In der vorliegenden Arbeit wird auf die Darstellung und Analyse allgemeiner Partizipationskonzepte in pädagogischen Kontexten verzichtet, da hierzu bereits Auseinandersetzungen und auch Systematisierungen vorliegen (vgl. u. a. Wagener 2013; Nickel 2016; Rüedi 2017; Derecik u. a. 2018).

innerhalb der Inklusionsforschung hin.⁵⁴ Auch über die Inklusionsforschung hinaus bleibt oft unklar, auf welcher Ebene das Verständnis von Partizipation ansetzt. Rüedi stellt fest, dass mit Schüler*innenpartizipation als Mittel zur Inklusion sowohl Wirkungen auf der Mikro- als auch auf der Meso- und Makroebene gemeint sein können (Rüedi 2017, 8).

Zudem wird nicht immer deutlich, ob Partizipation die aktive Einflussnahme auf Entscheidungen beinhaltet oder eher als „Dabeisein“ verstanden wird, wobei im Kontext der vorliegenden Arbeit jene Beiträge relevant erscheinen, die die Einflussnahme betonen (vgl. Kapitel 2.2.1). Knauer und Sturzenhecker verwenden den Partizipationsbegriff eindeutig „im Sinne eines aktiven Mitdiskutierens, Mitentscheidens, Mithandelns und Mitverantwortens der Bürger:innen“ und sehen Inklusion als „Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilnahme aller unterschiedlichen Mitglieder der Entscheidungsgemeinschaft in ihrer Unterschiedlichkeit“ (Knauer/Sturzenhecker 2022, 7). Mit Bezug auf die Grundschule hebt Velten deutlich hervor:

„Gemeint ist damit allerdings nicht ein ‚Dabei sein ist alles‘-Prinzip, sondern allen Kindern Selbst- und Mitbestimmung innerhalb von Freiheits- und Handlungsspielräumen und damit auch demokratisches Lernen in informellen und formellen Lern- und Leistungskontexten zu ermöglichen.“ (Velten 2017, 159)

Ebenso konstatiert Jerg, Inklusion sei „an eine echte Mit-Entscheidung aller Kinder“ (Jerg 2017, 139) gebunden. Laut Hershkovich, Simon und Simon solle sich die inklusive Pädagogik dafür „von der Partizipationspraxis der demokratischen Bildung“ (Hershkovich u. a. 2017, 169) anregen lassen.

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen unter heterogenen Voraussetzungen in inklusiven Settings – auch verstanden als aktive Mitbestimmung, Teil- und Einflussnahme – erscheint also ausdrücklich erwünscht und erstrebenswert, wobei die Frage der Umsetzung nach wie vor weitgehend offen bleibt. Wagner stellt in Bezug auf Inklusion fest, es gebe zwar eine allgemeine Zustimmung, d. h., niemand widerspreche den zugrunde liegenden Werten und Grundrechten. Dennoch gestalte sich die Umsetzung schwierig (Wagner 2015, 244). Diese Feststellung erscheint nicht minder zutreffend für den Partizipationsbegriff. Mit Blick auf Partizipation *und* Inklusion scheint sie sich noch einmal zu verschärfen: Der ohnehin hohe normative und pädagogische Anspruch an Partizipationsprozesse wird durch den hinzukommenden Anspruch der Inklusion weiter erhöht.

Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Diskurse um Partizipation, in denen Bezüge zu Heterogenität, Inklusion oder weiteren verwandten Begriffen hergestellt werden, verlaufen in verschiedenen (Teil-)Disziplinen bislang eher getrennt voneinander. Begründen lässt sich dies einerseits mit der Vielzahl unterschiedlicher „Pädagogiken“, in denen der unscharfe und zugleich positiv besetzte Partizipationsbegriff Verwendung findet, andererseits mit der Begriffsvielfalt und den unterschiedlichen Perspektiven auf Heterogenität (vgl. Kapitel 2.3). Knauer und Sturzenhecker weisen darauf hin, dass die getrennt diskutierten Fragestellungen in der Praxis jedoch immer im Zusammenhang auftreten. Daher bestehe „ein großer Bedarf, den Zusammenhang zwischen den Konzepten von Sozialpädagogik, Kindheitspädagogik, Behindertenpädagogik und Allgemeiner Pädagogik zum Thema Partizipation, Demokratiebildung und Inklusion präziser zu fassen“ (Knauer/Sturzenhecker 2022, 9). Was die Autor*innen hier für den außerschulischen Bereich der Kinder- und Jugendbildung beschreiben, erscheint ebenso gültig für die Schulpädagogik und ihre Teildisziplinen.

54 Beck hat hier jedoch entscheidende Beiträge geleistet (vgl. u. a. Beck/Degenhardt 2010; Beck 2016a).

Partizipationsbezug in der inklusiven Pädagogik

In der inklusiven Pädagogik⁵⁵ findet Partizipation schon früh Erwähnung, wobei hier häufiger ein „Soll-Zustand“ bzw. ein pädagogischer Anspruch an „die inklusive Schule“ beschrieben wird als ein „Ist-Zustand“ an Schulen mit heterogenen Lerngruppen. Sowohl Prengel als auch Hinz bringen Demokratie und Partizipation auf der einen Seite schon früh in Zusammenhang mit Inklusion, Vielfalt und Differenz auf der anderen Seite (vgl. Prengel 1993; Hinz 1993, vgl. Kapitel 2.3.3). So bezeichnen Hinz und Boban die „inklusive Schule als Schule der Demokratie“ (Boban/Hinz 2003, 44) und werden innerhalb der inklusiven Pädagogik und darüber hinaus vielfach rezipiert (vgl. u. a. Jerg 2017; Hershkovich u. a. 2017; Ehnert/Kramer 2017; Bartosch u. a. 2018a). Konkret wird dabei zumeist auf den Index für Inklusion verwiesen (Boban/Hinz 2003⁵⁶). Dieser könne „als international erprobtes Material zur Selbstevaluation“ (Boban/Hinz 2004, 45) zur Förderung und Stärkung „demokratieförderliche[r] Impulse in Schulen“ (ebd.) beitragen.

Inklusive Pädagogik bezieht sich im Kontext von Partizipation jedoch vorrangig auf die organisationale Ebene der Schulentwicklung und Partizipation als Strukturprinzip. Die Ebene der konkreten Umsetzung und der unmittelbaren sozialen Interaktion steht hier weniger im Fokus. Neuere Ansätze der inklusiven Pädagogik, die das Ziel verfolgen, Inklusion und Demokratie bildungspolitisch, pädagogisch und didaktisch aufeinander zu beziehen, schließen diese Lücke zum Teil, so z. B. ein Sammelband von Kruschel, der mit dem Begriff der *menschenrechtsbasierten Bildung* arbeitet (vgl. Kruschel 2017), sowie ein umfangreicher Sammelband von Boban und Hinz zu *Partizipation und Inklusion in Schule und Gesellschaft* (vgl. Boban/Hinz 2020), der neben der sozialen Dimension von Partizipation in einigen Beiträgen auch aktive, politische Dimensionen in den Blick nimmt (vgl. u. a. Schütze 2020).

Inklusionsbezug in der (schulischen) Demokratiepädagogik

Bezüglich der konkreten Umsetzung von Partizipationsprozessen im schulischen Kontext hat sich seit Beginn der Zweitausenderjahre die Demokratiepädagogik etabliert. Diese ist als Sammelbegriff für unterschiedliche pädagogische Konzepte und Praxisaktivitäten zu verstehen (vgl. u. a. Himmelmann 2007; Eikel 2007; vgl. Kapitel 2.2.2), die mittlerweile durch eine breite Literaturbasis untermauert werden (Beutel u. a. 2022b, 205f). Die Partizipation der Schüler*innen steht dabei nicht immer im Vordergrund, ist aber ein zentraler Teilbereich (vgl. Bokelmann 2020a). So finden sich in einer Vielzahl von demokratiepädagogischen Beiträgen – teils sehr konkrete und praxisnahe – Hinweise auf Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen (vgl. u. a. Berkessel u. a. 2020; Beutel u. a. 2022a). Hervorgehoben wird hierbei vielfach der demokratiepädagogische Klassenrat, welcher von Edelstein u. a. als „basisdemokratischer Ansatz, gemeinsam Verantwortung für das Leben in der Klasse zu übernehmen“ (Edelstein 2008, 95), sowie als „Instrument der nachhaltigen Integration“ (Edelstein 2016, 8) beschrieben wird (vgl. Eikel 2007; Student/Portmann 2007; Edelstein 2016; Blank 2016; Rademacher 2022). Zugleich ist

55 Das Konzept der inklusiven Pädagogik kann im Rahmen dieser Arbeit nicht umfassend dargestellt werden. Bevor sich der Inklusionsbegriff in der Pädagogik etablierte, wurden ähnliche Konzepte unter den Begriffen *Integrationspädagogik* und *Pädagogik der Vielfalt* verhandelt (vgl. Prengel 1993). Integrationspädagogik bezog sich noch enger auf die Kategorie *Behinderung*, wobei Hinz bereits hier den Anspruch formulierte, die Fokussierung auf behinderte und nicht behinderte Menschen aufzulösen und sich „für andere Heterogenitätsaspekte im Sinne der Pädagogik der Vielfalt“ (Hinz 2005, 76f) zu öffnen. An dieser Stelle geht es jedoch weniger um begriffliche Unterschiede und Weiterentwicklungen als um die Tatsache, dass hier bereits Zusammenhänge zu Demokratie und Partizipation hergestellt wurden.

56 Übersetzung und Adaption des „Index for Inclusion“ (Booth/Ainscow 2002) für deutschsprachige Bildungssysteme

der Klassenrat diejenige Partizipationsform, die (neben Projekten und Wettbewerben) in der demokratiepädagogischen Praxis am stärksten etabliert zu sein scheint (vgl. Kahn 2018).

Heterogene Lerngruppen, Inklusion oder bestimmte Schüler*innengruppen, wie z. B. Schüler*innen mit Behinderungen bzw. mit SPF-Status, stellen nach wie vor Randthemen der Demokratiepädagogik dar. Eine explizite Bezugnahme erfolgte – wie in anderen Teildisziplinen der allgemeinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft – insgesamt recht spät. Bei vorhandenen Bezügen steht häufig der normative und pädagogische Anspruch der Demokratiepädagogik im Vordergrund. Inzwischen wird die inklusive Pädagogik dabei als möglicher Anknüpfungspunkt gesehen (vgl. Meyn 2023b).

Auf einer pädagogisch-konzeptionellen Ebene werden die Zusammenhänge – u. a. in einer DeGeDe-Handreichung von 2020 – wie folgt beschrieben: „Inklusive Pädagogik und Demokratiepädagogik teilen das [...] Ziel, Teilhabe für alle zu ermöglichen“ (DeGeDe 2020, 1), und: „Auch bei der Umsetzung in der Schule liegen Überschneidungen zwischen Inklusion und Demokratiepädagogik vor.“ (ebd., 4) Hinsichtlich der konkreten Umsetzung von Partizipationsprozessen oder anderen Formen demokratiepädagogischer Praxis in heterogenen Lerngruppen bleiben die wenigen bereits vorhandenen Ausführungen jedoch vage⁵⁷.

Auf erziehungswissenschaftlich-theoretischer Ebene wurden Inklusionsbezüge der Demokratiepädagogik erst 2023 umfassend systematisiert (vgl. Meyn 2023b; Gras 2023). Gras weist in diesem Zusammenhang auf „Schnittflächen und Verbindungen“ (ebd., 244), aber auch auf Spannungsfelder zwischen Demokratie- und Inklusionspädagogik hin (ebd., 244ff). Sie konstatiert, dass die Demokratiepädagogik bislang überwiegend auf „eine*n imaginäre*n Durchschnittschüler*in“ (ebd., 250) ausgerichtet sei und „bei der Konzeptionalisierung demokratiepädagogischer Formate weitgehend von den oft zitierten ‚Mittelköpfen‘ ausgegangen“ (ebd., 213) werde. Zuvor wurde der demokratiepädagogische Ansatz vereinzelt mit Inklusiver Bildung (Conti 2020; Ruberg 2022), Inclusive Citizenship Education (Kleinschmidt/Lange 2022), Diversity Education (bezogen auf den außerschulischen Bereich: Farrokhzad 2013; Bokelmann 2020b), Heterogenität (vgl. Hildebrandt/Campana 2016), Diversitätssensibilität (vgl. Breiwe 2015) und Anti-Diskriminierung (vgl. Panesar 2015) in Zusammenhang gebracht, wobei die Überschneidungspunkte überwiegend als Potenziale für tiefgehende Auseinandersetzungen aufgezeigt und die genannten Ansätze kaum miteinander verknüpft werden. In einzelnen Beiträgen werden konkrete Bedarfe und Leerstellen in der demokratiepädagogischen Forschung und Praxis formuliert. Panesar legt den Fokus dabei beispielsweise auf *interkulturelle* Heterogenität:

„Wenn Demokratiepädagogik einen fairen Umgang aller an Schule Beteiligten beinhaltet, halte ich es für notwendig, dass Wissenschaftler*innen wie Praktiker*innen genau hinschauen, welche Gruppen von Beteiligten es gibt und wie die Teilhabechancen unter ihnen verteilt sind. Es gilt zu analysieren, welche Ausgangsvoraussetzungen Schüler*innen, aber auch Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter*innen und Eltern unterschiedlicher Herkunft haben.“ (Panesar 2015, 67)

Als Möglichkeit zur Schließung der benannten Leerstelle und zur konkreten Umsetzung schlägt sie den Anti-Bias-Ansatz vor (Panesar 2015, 72f).

Im Jahr 2023 trägt Gras erstmals umfangreicher zur Füllung der Forschungs- und Praxislücke der „Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion“ bei (vgl. Gras 2023). Die (ansonsten) fehlende Systematik lässt sich damit begründen, dass es sich bei der Demokratiepädagogik – wie Bokelmann in anderem Zusammenhang betont – „nicht um ein in sich geschlossenes und voll-

57 Eine Ausnahme bildet das 2023 erschienene umfangreiche Praxisheft „Diskriminierungskritischer Klassenrat“ (Delfs u. a. 2023).

endetes Konzept handelt, sondern sich diese vielmehr aus unterschiedlichen Beobachtungen, Überlegungen und praktisch-pädagogischen Projekten zusammensetzt“ (Bokelmann 2020a, 519).

Nicht nur in Bezug auf Partizipation, sondern auch in Bezug auf Inklusion wird auffällig häufig der Klassenrat als geeignete demokratiepädagogische Umsetzungsform hervorgehoben, wenn gleich konkrete Ausführungen zur methodisch-didaktischen Umsetzung in heterogenen Lerngruppen hier lange nicht vorlagen (vgl. Meyn 2011, 2013, 2014, 2023b). Wocken – als Vertreter der inklusiven Pädagogik – hebt den Klassenrat als „geradezu prädestiniert“ (Wocken 2017, 30) für demokratie- und inklusionspädagogische Aufgaben hervor, da dieser für Diversität und Diskriminierung sensibilisieren und gleichzeitig Gleichheit, Partizipation und Zugehörigkeit zusichern könne (ebd.).

Mittlerweile wird ein diversitätssensibler und diskriminierungskritischer Klassenrat in der demokratiepädagogischen Praxis durchaus als Kriterium für best-practice wahrgenommen (vgl. Kahn 2018; Delfs u. a. 2023). Zugleich legt Gras ein erstes Modell zur „Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings“ (Gras 2023, 538) auf erziehungswissenschaftlicher Ebene vor.

Inklusionsbezug in der (außerschulischen) Demokratiebildung

In der außerschulischen Demokratiebildung (vgl. Kapitel 2.2.2), die die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund stellt, gab es schon früher einzelne Hinweise auf die Heterogenität der Adressat*innen – vorrangig unter dem in außerschulischen Handlungsfeldern gebräuchlicheren Differenzbegriff. Anknüpfungspunkte an Prengels Pädagogik der Vielfalt wurden von Knauer und Sturzenhecker bereits 2005 aufgezeigt. Die Autor*innen formulieren nicht nur den normativen Anspruch, allen Teilnehmenden gleiche Rechte und einen gleichen Zugang zu Partizipation zu sichern. Sie knüpfen ihn gleichsam an den Anspruch, die Differenz der Teilnehmenden zu berücksichtigen: „Ihre unterschiedlichen Potenziale sowie Arten und Weisen zu partizipieren, dürfen ihr Beteiligungsrecht nicht mindern, sondern müssen berücksichtigt und konstruktiv aufgenommen werden“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 72). In Bezug auf die Umsetzung konstatieren Knauer und Sturzenhecker, Partizipationsmethoden müssten „unterschiedlichsten Personen und Gruppen Chancen eröffnen, sich tatsächlich in Partizipation auf ihre Weise einzubringen“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 72). Aus der Kenntnis der Differenzen seien also methodische Konsequenzen zu ziehen, wobei die Unterschiede der Beteiligten und der jeweiligen Settings nicht verallgemeinerbar seien (ebd.). Konkret verweisen die Autor*innen beispielhaft auf die Ebene der Sprache:

„Wer die anderen nicht oder wenig versteht, wer Informationen nicht erkennen und verwerten kann, wer seine eigene ‚Stimme‘ nicht präzise artikulieren kann, der hat Nachteile im demokratischen Entscheidungsprozess. Wiederum stellt sich deshalb die Frage, wie diese Kompetenzen durch pädagogische Einflussnahme so gestärkt werden können, dass sich die Einzelnen und Gruppen für ihre Interessen selbstbestimmt und aktiv einbringen können.“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 77)

Seit Mitte der Zweitausendzehnerjahre wird auch in der Demokratiebildung zunehmend Bezug auf den Inklusionsbegriff genommen, teils spezifisch bezogen auf Partizipation in Kindertagesstätten oder in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, teils allgemein (vgl. Kreuzer/Ytterhus 2011; Reichert-Garschhammer u. a. 2015; Hansen 2015; Knauer/Sturzenhecker 2022). Neben anderen wird die Kategorie *Behinderung* einbezogen, die im außerschulischen Bereich der Kinder- und Jugendbildung lange wenig Beachtung fand (vgl. Beck 2013a; Beck 2021; Beck/Sturzenhecker 2021).

Parallel dazu gibt es Diskurse um Intersektionalität, Diversität und Differenz im Kontext von Partizipation (Plößer 2013; Farrokhzad 2013; Bokelmann 2020b; Plößer/Sturzenhecker 2020). Vereinzelt werden Zusammenhänge zwischen den Diskursen thematisiert (vgl. Beck/Plößer 2021). Dabei wird – stärker als in der Demokratiepädagogik, bei der Partizipation und Inklusion teils stark positiv konnotiert sind und mitunter wenig hinterfragt werden – auch problematisiert und hinterfragt, wie es möglich ist, „der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, Ausschlüsse zu mindern und Partizipation für gleichberechtigte Verschiedene zu ermöglichen“ (Beck/Plößer 2021, 279). Auch Fragen (sozialer) Ungleichheit werden hier relevant (vgl. Sturzenhecker 2020b).

Mit Blick auf den Inklusionsdiskurs kritisieren Beck und Plößer, dass „Zwecke, oder schlicht Inklusion an sich, als gut betrachtet [werden], ohne Richtung und Qualität dessen zu hinterfragen, was letztlich an Lebenschancen damit erreicht wird“ (Beck/Plößer 2021, 290). Was oftmals fehlt, ist also auch hier die Frage nach der tatsächlichen, konkreten Umsetzung sowie nach den Ergebnissen von Partizipations- und Inklusionsprozessen jenseits von einzelnen best-practice-Beispielen, die sich auf spezifische pädagogische Konzepte beziehen.

Inklusionsbezug in der politischen Bildung

Weitgehend unabhängig von den Entwicklungen innerhalb der inklusiven Pädagogik, der Demokratiepädagogik und der Demokratiebildung hat sich seit Mitte der Zweitausendzehnerjahre ein eigener Fachdiskurs um *inklusive politische Bildung* entwickelt. Er wurde 2015 durch den Kongress „*inklusive politisch bilden*“ der Bundeszentrale für politische Bildung und den im gleichen Jahr erschienenen Sammelband „Didaktik der inklusiven politischen Bildung“ (vgl. Dönges u. a. 2015) stark vorangetrieben (Jugel u. a. 2020, 23). Der neu entstandene Diskurs ist interdisziplinär ausgerichtet, bezieht sich also weder ausschließlich auf den schulischen Bereich, noch ausschließlich auf die Kategorie *Behinderung*, und vereint u. a. fachdidaktische mit sonderpädagogischen Perspektiven (vgl. Hölzel/Jahr 2019; Meyer u. a. 2020).

So entstehen hier neue Verbindungslinien zwischen der „inklusive[n] Praxis der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung“ (Hilpert u. a. 2020, 6) und der „inklusive[n] Praxis der politischen Bildung an Schulen“ (ebd., 6), die bislang relativ getrennt voneinander diskutiert wurden. Diese Entwicklung hat das Potenzial, den Stellenwert der Partizipation im *schulischen* Bereich zu stärken (vgl. Kap. 2.2.2).

Auch *innerhalb* des schulischen Bereichs sind neue Verbindungslinien zu beobachten. Während sich die schulbezogene politische Bildung und die Demokratiepädagogik jenseits von Heterogenität und Inklusion zeitweise scharf und vehement voneinander abgegrenzt haben (vgl. u. a. Breit/Schiele 2004; Massing 2004), werden die beiden Fachdiskurse mit Bezug auf Inklusion und Behinderung deutlich weniger trennscharf geführt. Hilpert, Meyer und Lindmeier sehen in der „Aushandlung von Gemeinsamkeit und Differenz in heterogenen Gruppen“ (Hilpert u. a. 2020, 12) ein Kernanliegen inklusiver politischer Bildung. Anders als die stärker auf Fachunterricht und weniger auf Partizipation als Struktur- und Handlungsprinzip gerichteten Stränge der politischen Bildung erscheint die *inklusive* politische Bildung daher höchst bedeutsam für die vorliegende Arbeit.

Darüber hinaus erscheinen Auseinandersetzungen mit Partizipation und Inklusion sowie Partizipation unter heterogenen Voraussetzungen hier – beispielsweise mit Blick auf die theoretische Erschließung von Grundbegriffen – systematischer und weniger normativ als in der Demokratiepädagogik. Gleichzeitig richtet sich die inklusive politische Bildung stärker auf methodische und didaktische Fragen der Umsetzung (vgl. Hilpert u. a. 2020), wobei auch hier „qualitativ

umfängliche (fachdidaktische) Beiträge“ (Jugel u. a. 2020, 24) bisher nur vereinzelt hervorgebracht wurden (ebd.). So konstatieren Jugel, Hölzel und Besand:

„Der Inklusionsbegriff ist umfassend diskutiert worden. Was hingegen bisher nur in Ansätzen geschieht, ist die Auseinandersetzung mit konkreten didaktischen Fragen. Wie könnte eine inklusive politische Bildung aussehen?“ (Jugel u. a. 2020, 31)

Die Autor*innen sehen im Zusammenhang mit Inklusion die Gefahr, dass politische Bildung ein „Elitenprojekt“ bleibe, das „sich zwar thematisch mit Inklusion auseinandersetzen will, jedoch nicht ausreichend dem inklusiven Anspruch gerecht wird“ (Hilpert u. a. 2020, 24).

Gerade wegen ihres normativen Anspruchs, *alle* Menschen zu erreichen, sehen Hilpert, Meyer und Lindmeier die politische Bildung in der Pflicht „Inklusion als Aufgabe anzunehmen“ (Meyer u. a. 2020, 12). Dabei reiche es nach Jugel, Hölzel und Besand nicht aus, lediglich „Menschen mit Behinderungen als zusätzliche und neu zu adressierende Gruppe anzusprechen“ (Jugel u. a. 2020, 31). Da oftmals „verschiedene Ausschlussmechanismen gleichzeitig, verschränkt oder in individueller Ausprägung zur Geltung“ (ebd., 32) kämen, müssten „sowohl die unterschiedlichen Differenzlinien als auch der oder die Einzelne im Mittelpunkt der Betrachtung“ (ebd.) stehen. So zweifeln die Autor*innen die Sinnhaftigkeit von „Spezialdidaktiken für spezifische Zielgruppen“ (ebd., 31) an, weisen aber zugleich darauf hin, dass „nach Möglichkeiten und Instrumenten gesucht werden [müsse], wie Ausschluss individuell vermieden werden“ (ebd., 32) könne. Damit bleibt die *inklusive politische Bildung* nicht bei einem universellen und zugleich vagen Postulat, *alle* Menschen einzubeziehen, stehen, sondern nimmt „die individuelle Situation der oder des Einzelnen“ (ebd.) in den Blick.

Behinderungsbezug in der (inklusive) politischen Bildung

Wenngleich sich die inklusive politische Bildung ausdrücklich nicht ausschließlich auf *Behinderung* bezieht, wird diese Kategorie hier verglichen mit anderen Kategorien stärker fokussiert. Dabei geht es insbesondere um die Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. der kognitiv beeinträchtigten Schüler*innen (vgl. Schiefer u. a. 2015; Schütte/Schlummer 2016; Schäfer 2020; Jöhnck/Baumann 2022), wobei Schiefer, Schütte und Schlummer die Heterogenität *innerhalb* dieser Schüler*innengruppe hervorheben (Schiefer u. a. 2015, 214).

Schäfer weist darauf hin, dass „Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung oder auch mit Lernbehinderungen zu der Bevölkerungsgruppe gehören, der nicht selten die Politikvermittlung und eine demokratiepädagogische Grundbildung verwehrt“ (Schäfer 2020, 321) bleiben. Da politische Partizipation nach Schiefer, Schütte und Schlummer auf kommunikativem Austausch aufbaue, seien politische Bildung und Demokratie-Lernen stark „auf das Ausdrucksvermögen ausgerichtet“ (Schiefer u. a. 2015, 212). So halten die Autor*innen es für besonders wichtig, *allen* – auch kognitiv beeinträchtigten – Schüler*innen Sprechmöglichkeiten und Mitentscheidungssituationen zu eröffnen, weisen aber auch daraufhin, dass konkrete Mitbestimmung bei politischen und demokratischen Entscheidungen gerade hier viel gemeinsame Lern- und Entwicklungszeit benötigten, die in der Schule häufig fehle (ebd., 214f). Die Autor*innen heben den Klassenrat als eine Möglichkeit hervor, die „Belange der Schüler*innengruppen mit schwerer Behinderung wahr[z]unehmen, auf[z]ugreifen und [zu] berücksichtigen, da diese Schüler*innen an Regelschulen häufig nicht in die Schüler*innenvertretung gewählt würden“ (ebd., 218). Dabei könnte die „aktive Einbindung der Schülervertretung in das Schulleben [...] insbesondere für Schüler mit einer geistigen Behinderung eine besondere Chance für willensbildende Demokratieprozesse und damit die Hinführung für eine selbstverständliche Teilhabe in der Gesellschaft sein“ (Schütte/Schlummer 2016, 15).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Heterogenität der Beteiligten – meist im Zusammenhang mit dem Inklusionsbegriff – in den letzten fünf bis zehn Jahren in pädagogischen Ansätzen und Konzepten zu Partizipation zunehmend Erwähnung findet, aber dennoch ein Randthema bleibt. Programmatisch werden Verbindungen zwischen Partizipation und Heterogenität bzw. Inklusion in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Teildisziplinen hervorgehoben und als erstrebenswert proklamiert. Dabei bleibt das Verständnis der zugrunde liegenden Begriffe teilweise unbestimmt.

Durch die zunehmende Thematisierung von Heterogenität und Inklusion im Kontext von Partizipation erhöht sich einerseits der ohnehin hohe normative Anspruch an Partizipationsprozesse. Dies kann sich im Hinblick auf die konkrete Umsetzung durchaus als problematisch erweisen, wenn es zur Folge hat, dass Pädagog*innen mit überhöhten und divergierenden Ansprüchen „weitgehend alleine gelassen werden“ (Gras 2023, 258). Andererseits führt die zunehmende Thematisierung zu einer stärkeren Wahrnehmung bislang kaum beachteter Leer- und Problemstellen. Dies wiederum kann sich potenziell positiv auf die Partizipationsmöglichkeiten bislang Unberücksichtigter auswirken, wobei Benachteiligung und (soziale) Ungleichheit vergleichsweise selten als ursächlich für Partizipationsunterschiede benannt werden.

In verschiedenen Diskursen wird mittlerweile übereinstimmend eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung von Partizipationsprozessen unter heterogenen Voraussetzungen bzw. in inklusiven Kontexten beschrieben. Insbesondere der Fachdiskurs zur inklusiven politischen Bildung hat maßgeblich zur Sichtbarkeit von Umsetzungsdefiziten in Bezug auf verschiedene benachteiligte Gruppen – u. a. Menschen mit Behinderungen – in der Breite beigetragen. Insgesamt erscheinen methodisch-didaktische und andere konkrete Fragen der Umsetzung von Partizipation unter heterogenen Voraussetzungen somit zwar nicht mehr überall unbeachtet, aber bleiben dennoch weitgehend ungeklärt.

Für die Institution *Schule*, die in besonderem Maße Ambivalenzen und Defizite bezüglich der Partizipation von Kindern und Jugendlichen aufweist,⁵⁸ scheinen sich ohnehin bestehende Umsetzungsprobleme angesichts der Heterogenität der Beteiligten noch weiter zu verschärfen. So beschreiben Bartosch, Bartosch und Thomas in Bezug auf die Schule „eine Kluft zwischen einem Diskurs zur Inklusion, die Partizipation einen hohen Stellenwert zuerkennt“ (Bartosch u. a. 2018a, 281), und einer Praxis, in der die „konzeptionell vorgesehene Partizipation in der Inklusiven Schule nicht nachweisbar ist“ (ebd.). Dörner hält es daher für dringend notwendig, „geltendes Recht zu verwirklichen und dem Mangel an schulischer Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation an Grundschulen zu begegnen“ (Dörner 2021, 7).

Laut Jordan und Becker fehlt es jedoch nicht nur an Erfahrungen aus der Praxis, sondern auch an „Erkenntnisse[n] aus der wissenschaftlichen Forschung“ (Jordan/Becker 2019, 153). Dies betrifft insbesondere die Partizipation in heterogenen Lerngruppen. Auch Hershkovich, Simon und Simon bemerken in der „bisherigen Inklusionsforschung“ eine „ungenügende Beschäftigung mit Fragen der Partizipation und Demokratisierung“ (Hershkovich u. a. 2017, 164). Gras konstatiert:

„Sowohl theoretisch als auch empirisch bleiben Schüler*innen mit Einschränkungen, die vom fiktiven Durchschnittskind abweichen bzw. die als different wahrgenommen werden, und die Diskussion um die an der Gemeinschaft ausgerichteten Formate im Kontext einer stark heterogenen Lerngruppe bislang im Demokratiepädagogik- bzw. Partizipationsdiskurs weitgehend unbeachtet.“ (Gras 2023, 257)

58 Darauf verweisen Autor*innen verschiedener Teildisziplinen: Coelen/Wagener 2011, 116; Brügelmann 2020, 10; Hildebrandt/Campana 2016, 1; Rüedi 2017, 13; Dörner 2021, 90; Bokelmann 2022, 71; Deimel/Abs 2022, 263

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, einen Beitrag zur Schließung der beschriebenen Forschungslücke zu leisten und bei der bisher wenig beleuchteten *Umsetzung* von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene anzusetzen. Einerseits kann angenommen werden, dass die Thematisierung von Heterogenität in Konzepten eine Bedingung für die Berücksichtigung heterogener Voraussetzungen bei der Umsetzung darstellt, andererseits ist grundsätzlich von einer Diskrepanz zwischen Partizipationskonzepten und Partizipationspraxis auszugehen, denn die „Umsetzung von Leitzielen vollzieht sich generell nicht ohne Brüche“ (Beck/Greving 2012, 185). Gregori verweist außerdem auf die Spannweite von Partizipation zwischen der institutionellen und der interaktionalen Ebene:

„Ein partizipatives Unterrichtsformat kann zwar institutionell verankert sein und entsprechende Zielsetzungen definieren, wie dieses aber interaktional ausgestaltet ist und umgesetzt wird, hängt in bedeutendem Masse von den Beteiligten ab.“ (Gregori 2021, 35)

Um die Umsetzung empirisch in den Blick zu nehmen, werden in der vorliegenden Arbeit die *interaktionalen* Bedingungen von Partizipation unter heterogenen Voraussetzungen beleuchtet, ohne die *institutionellen* Bedingungen, die Partizipationsprozesse gerade in der Schule prägen, aber auch die rechtlichen und bildungspolitischen sowie die pädagogisch-konzeptionellen Bedingungen auszublenden.

Über die verschiedenen Teildisziplinen hinweg wird immer wieder der Klassenrat als besonders geeignete Partizipationsform für heterogene Lerngruppen hervorgehoben, wobei dabei nur selten auf konkrete Fragen der Umsetzung eingegangen wird. So bleibt nach wie vor weitgehend offen, wie Partizipation „in einem zielgleichen, im Gleichschritt erfolgenden, an der Gemeinschaftsleistung orientierten Klassenrat in inklusiven Settings für alle Schüler*innen, auch jenen mit zugeschriebenen Förderbedarfen“ (Gras 2023, 258), sichergestellt werden kann. Daher wird die – dem Anspruch nach – basisdemokratische schulische Partizipationsform *Klassenrat* in der vorliegenden Arbeit vertieft (vgl. Kapitel 3.3) und hinsichtlich der tatsächlich beobachtbaren Interaktionen in heterogenen Lerngruppen empirisch erforscht (vgl. Kapitel 5 bis 7).

Während einerseits für die Grundschule ein Umsetzungsdefizit in Bezug auf die Schüler*innen beschrieben wird, scheint andererseits die Partizipationsform *Klassenrat* hier gut etabliert zu sein. Gleichzeitig lässt das „Selbstverständnis der Grundschule als ‚Schule für alle Kinder‘“ (Heinzel/Parade 2020, 45) – insbesondere unter dem neu hinzugekommenen Anspruch der Inklusion – heterogene Lerngruppen erwarten. Damit eröffnen sich *Klassenräte inklusiver Grundschulklassen* als ein geeignetes und zugleich noch zu bearbeitendes Forschungsfeld.

3.2 Zum Forschungsstand aus erziehungswissenschaftlich-empirischer Perspektive

Nachdem die rechtlichen, bildungspolitischen und pädagogisch-konzeptionellen Rahmen für Partizipation in heterogenen Lerngruppen beschrieben und analysiert wurden, wird der Forschungsgegenstand im Folgenden aus erziehungswissenschaftlich-empirischer Perspektive betrachtet. Während zur Partizipation in der (schul-)pädagogischen Praxis durchaus Forschungsergebnisse vorliegen und das Problem eher in der Unübersichtlichkeit liegt, mangelt es an empirischer Forschung zur Heterogenität der Partizipierenden – analog zur seltenen Thematisierung in pädagogischen Konzepten.

Zur Erfassung des für die vorliegende Arbeit relevanten Forschungsstandes werden daher in erster Linie Ergebnisse berücksichtigt, die sich *explizit* auf Partizipation – insbesondere im schulischen Bereich – beziehen und *implizit* auf die Heterogenität der Partizipierenden verweisen

(vgl. Kapitel 3.2.1). Während hier sowohl quantitative als auch qualitative Studien mit dem Forschungsgegenstand *Partizipation* einbezogen werden, liegt der Schwerpunkt anschließend auf ethnografischen Studien mit dem Forschungsgegenstand *Partizipation* oder *Heterogenität*, wobei auch hier bislang kaum Verknüpfungen vorliegen (vgl. Kapitel 3.2.2). Das Ziel ist die Ableitung von Konsequenzen für die eigene ethnografische Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen (vgl. Kapitel 3.4).

3.2.1 Partizipation in heterogenen Lerngruppen als Gegenstand empirischer Forschung – Forschungsergebnisse und Forschungsdesiderate

„Eine Zusammenstellung gegenwärtiger Forschungsergebnisse zu Partizipation steht vor der Schwierigkeit, Sortierungen in einem Themenfeld vornehmen zu müssen, das sich nicht einfach sortieren lässt“ (Betz u. a. 2010, 11). Diese Einschätzung von Betz, Gaiser und Pluto scheint sich mit Blick auf Partizipation im Kontext von Heterogenität noch einmal zu verschärfen. So schlagen sich die Unschärfe und normative Aufladung, die in den vorherigen (Unter-)Kapiteln sowohl für Partizipation als auch für Heterogenität beschrieben wurden, auf der empirischen Ebene nieder. Zur Analyse des für die vorliegende Arbeit relevanten Forschungsstands werden „Sortierungen“ entlang der folgenden Leitfragen vorgenommen:

- Welche empirischen Studien zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen – insbesondere Schüler*innen – verweisen explizit oder implizit auf die Heterogenität der Partizipierenden und zu welchen Ergebnissen kommen sie?
- Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Studien für die Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene ableiten?

Dabei wird auf die zuvor erarbeiteten Eingrenzungen zurückgegriffen (vgl. Kapitel 2.2).⁵⁹ Unabhängig vom Fokus *Heterogenität* weisen Biedermann und Oser wie auch Eiperle darauf hin, dass Forschungsarbeiten danach differenziert werden müssen, mit welchem Konzept von Partizipation sie verknüpft sind (Biedermann/Oser 2010, 28; Eiperle 2022, 242). Der Partizipationsbegriff wurde in der vorliegenden Arbeit bereits auf theoretischer Ebene analysiert (vgl. Kapitel 2.2). Verschiedene Verständnisweisen von Partizipation und differierende implizite und explizite Ziele wurden dabei herausgearbeitet. Die Bedeutungsdimension von Partizipation als Einflussnahme auf Entscheidungen hat sich für die vorliegende Arbeit als zentral erwiesen. Damit haben Studien, die lediglich *soziale* Partizipation erforschen, hier eine geringe Relevanz – wobei dies nur selten so klar expliziert wird wie z. B. bei Schürer (Schürer 2019). Bezüglich der *politischen* Partizipation bleibt unklar, inwiefern zwischen pädagogischen, insbesondere schulischen Partizipationsformen, Demokratie-Lernen und sozialem Lernen auf der Mikroebene und „demokratischer Beteiligung am politischen System und in der Zivilgesellschaft“ (Burth/Reinhardt 2020, 14) tatsächlich ein „Spillover-Effekt“ (ebd.) besteht. Dennoch werden zunächst einige Ergebnisse quantitativer Studien zur politischen Partizipation und zum politischen Interesse von Kindern und Jugendlichen herangezogen.

Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Ungleichheit

Entsprechend der theoretischen Verortung von Partizipation und Heterogenität auf der Mikroebene im Kontext von sozialer Ungleichheit auf der Makroebene (vgl. Kapitel 2.2.3, 2.3.2) werden im Folgenden solche Befunde einbezogen, die auf *ungleiche* Partizipationsmöglichkei-

⁵⁹ Allgemeinere Forschungsstände zur Partizipation im schulischen Kontext werden u. a. von Wagener, Nickel und Dörner umfassend dargestellt (vgl. Wagener 2013; Nickel 2016; Dörner 2021).

ten verweisen. Im Zentrum stehen dabei Befunde, die im Zusammenhang mit der Institution *Schule* stehen.⁶⁰

Laut der 18. Shell-Jugendstudie⁶¹ hat sich das politische Interesse von Jugendlichen im Jahr 2019 stabilisiert und liegt deutlich über den Ergebnissen der Jahre 2002 bis 2010, deren Hinweise auf „Politikverdrossenheit“ ein Anlass für die Aufnahme demokratiepädagogischer Aktivitäten waren. 77 % der Jugendlichen sind mit der Demokratie als Staatsform, so wie sie in Deutschland besteht, zufrieden (Albert u. a. 2019, 18). Allerdings belegt die aktuelle Shell-Studie auch ein „deutliches Gefälle“ bezüglich der Bildungsposition: Jede*r zweite Abiturient*in, aber nur jede*r vierte Hauptschüler*in bezeichnet sich selbst als politisch interessiert (ebd., 14). Zudem zeigt mehr als jede*r zweite der Jugendlichen mit einer niedrigen Bildungsposition eine „Populismusaffinität“ (ebd., 17). Dabei sind die Befunde im Kontext der vorliegenden Arbeit keinesfalls als individuelle Merkmale „bildungsferne[r] Jugendliche[r]“ (von Schwanenflügel 2015, 59) zu deuten, sondern als Ausdruck struktureller Ungleichheiten auf der Makroebene.

Die von der Friedrich-Ebert-Stiftung in Auftrag gegebene Studie „Wer hat, dem wird gegeben“ zu politischer Bildung an der Schule kann diese Ergebnisse ergänzen⁶²: Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Gymnasialschüler*innen nicht nur das größte Interesse an politischen Themen zeigen, sondern auch eine höhere Bereitschaft, sich politisch zu engagieren. Demokratie und deren Umsetzung bewerten diese Schüler*innen tendenziell positiver als Schüler*innen anderer Schulformen (Achour/Wagner 2019, 135). Zudem schätzen sie ihre politische Kompetenz und ihre Selbstwirksamkeit höher ein. Dies führen die Autor*innen darauf zurück, dass Gymnasien „in der Regel auch quantitativ und qualitativ die hochwertigeren Angebote politischer Bildung und Demokratiebildung zur Verfügung gestellt“ (ebd., 188) werden. Sie stellen einen Zusammenhang zwischen dem Besuch eines Gymnasiums und dem sozioökonomischen Status her und weisen darauf hin, dass dieser eine gesicherte Einflussgröße in der Partizipationsforschung sei (ebd., 138). Dementsprechend spiegle sich die *politische* in der *sozialen* Ungleichheit. Die Probleme des Schulsystems in Bezug auf Heterogenität erweisen sich dementsprechend für Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischem Status als „gesellschaftliche Teilhabebarriere“ (ebd., 189): „Für wessen politische Mündigkeit sich nicht eingesetzt wird, die oder der setzt sich auch weniger für Demokratie und Vielfalt ein“ (ebd.).

Der Kinderreport 2023⁶³ des Deutschen Kinderhilfswerks zeigt ebenfalls einen „Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Möglichkeiten der demokratischen Partizipation“ (Krüger 2023, 57) und resümiert im Umkehrschluss zu Achour und Wagner: „Wer nichts hat, dem wird auch nichts gegeben“ (ebd., 54). Hier zeigt der Vergleich der befragten Kinder und Jugendlichen entlang der Schultypen wiederum, dass Hauptschüler*innen dem Ausbau der Mitbestimmung mehr Wichtigkeit beimessen als Gymnasiast*innen (Hofmann u. a. 2023, 38) – möglicherweise

60 Für die folgenden Studien wurden keine Kinder im Grundschulalter befragt. Differenzierungen werden entlang der Schulform der jeweils besuchten weiterführenden Schule vorgenommen (Sonderschulformen wurden dabei nicht berücksichtigt). Innerhalb der Schulformen wird eine *Homogenität* unterstellt. Studien, die innerhalb der Schulform differenzieren, und somit die Heterogenität der Schüler*innen berücksichtigen, liegen – mit Ausnahme des DJI Kinderpanels, das nach Persönlichkeitsmerkmalen differenziert – nicht vor.

61 Die Ergebnisse basieren auf standardisierten Interviews mit einer repräsentativ zusammengesetzten Stichprobe von 2572 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren (Albert u. a. 2019, 33).

62 Befragt wurden 3378 Schüler*innen der 9. bis 13. Jahrgangsstufe von 99 Schulen verschiedener allgemeinbildender Schulformen aller Bundesländer (außer Bayern) anhand einer Klassenzimmerbefragung mit standardisierten Fragebögen. Die Stichprobe ist nicht repräsentativ.

63 Befragt wurden 682 Kinder und Jugendliche von 10 bis 17 Jahren (quotierte und gewichtete Online-Befragung) sowie 1011 Erwachsene (repräsentative, telefonische Bevölkerungsumfrage).

da das Angebot an Gymnasien bereits deutlich stärker ausgebaut ist. Der Kinderreport 2017 hat bereits gezeigt, dass Kinder und Jugendliche insgesamt dafür plädieren, in der Schule mehr mitbestimmen zu können (Krüger 2017, 40).

Zu den Partizipationsmöglichkeiten von (Grund-)Schüler*innen

Die Studie „MitWirkung!“ im Auftrag der Bertelsmann Stiftung zu Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland von 2005⁶⁴ stellt – anders als die bisher angeführten Studien – kaum Unterschiede zwischen den Schüler*innen verschiedener Schulformen bezüglich ihres Partizipationsverhaltens fest. Zentrales Ergebnis dieser Studie sind die großen generationalen Unterschiede in der Wahrnehmung der Partizipationsmöglichkeiten: Schulleitung und Lehrkräfte schätzen das Maß, in dem sie Schüler*innen in Entscheidungen einbeziehen, weitaus höher ein als die Schüler*innen selbst (Fatke/Schneider 2005, 16). Des Weiteren werden Schüler*innen am häufigsten bei Entscheidungen einbezogen, „die den Unterricht selbst und damit das professionelle Selbstverständnis sowie die pädagogische Autorität der Lehrer nicht direkt betreffen“ (ebd., 17). Selten werden Schüler*innen an der Themenauswahl, der Unterrichtsgestaltung und der Bewertung ihrer Leistungen beteiligt (ebd.).

In einer qualitativen Studie arbeiten Helsper, Böhm-Kasper und Sandring entlang verschiedener Schulformen Antinomien bezüglich der Partizipation von Schüler*innen heraus, die die ambivalenten Ergebnisse quantitativer Studien ergänzen und ausdifferenzieren können. Die Autor*innen konstatieren, die offene Negation von Schüler*innenbeteiligung wurde mittlerweile abgelöst durch eine ambivalente Aufforderung an Schüler*innen, in einer nach wie vor heteronomen Rahmung aktiv mitzuwirken (vgl. Kapitel 2.2.3). So komme es „zu einer Partizipationsaufforderung mit einer tendenziell paradoxen Struktur: ‚Beteiligt euch freiwillig!‘“ (Helsper u. a. 2006b, 339). Demnach könne das „Ausweichen vor Partizipation auch Ausdruck von Autonomie sein“ (ebd.) – was durchaus als möglicher Erklärungsansatz für die obigen quantitativen Ergebnisse herangezogen werden kann. Insbesondere in Bezug auf „Demokratische Schulen“ bestätigt und aktualisiert Retzar Helspers Ergebnisse: Die starke Partizipationsaufforderung führe zu einer „Instrumentalisierung der Schülervertreter für die Reproduktion des schulischen Selbstbildes“ (Retzar 2020, 337). Gerade „Demokratische Schulen“ seien hierfür besonders anfällig, da sie von ihren Schüler*innenvertretungen ein besonderes Engagement erwarteten, dem sich die Schüler*innen kaum entziehen könnten (ebd.).

Die bisher angeführten Studien beziehen sich überwiegend auf ältere Kinder und Jugendliche. Für Kinder im Grundschulalter und den Bereich der Grundschule – nicht nur unter dem Fokus *Heterogenität* – wird ein zusätzlich zum bereits erwähnten *Umsetzungsdefizit* ein *Forschungsdefizit* in Bezug auf Partizipation sowie politische und demokratische Bildung beschrieben (Brügelmann 2020, 11; Beutel u. a. 2022b, 225). Nach Wagener konnte empirisch nachgewiesen werden, „dass, je älter die Schüler sind, ihnen offensichtlich mehr Partizipationsfähigkeiten zugetraut und auch eingeräumt werden“ (Wagener 2013, 312). Grundschüler*innen würden dabei unterschätzt, und gleichzeitig sei nicht erforscht, in welchen Bereichen „sie verhältnismäßig eher und kompetenter mitbestimmen könnten“ (ebd.). Dörner weist darauf hin, dass

64 Es handelt sich hierbei um eine zwar ältere, aber nach wie vor die größte und umfassendste Studie zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: „In 42 Städten und Gemeinden [aller Bundesländer] wurden die für Partizipation zuständigen Verwaltungsmitarbeiter, sodann die Leiter von insgesamt 422 Schulen, ferner 631 Lehrer an diesen Schulen sowie 14378 Kinder und Jugendliche befragt“ (Fatke/Schneider 2005, 10). Die Befragung wurde mit standardisierten Fragebögen durchgeführt. Die befragten Schüler*innen waren im Alter zwischen 12 und 18 Jahren. Grund- und Sonderschulen nahmen nicht an der Befragung teil.

sich die Forschungslage im Grundschulbereich in den letzten zehn Jahren zwar verbessert, aber zugleich von „überschaubar“ zu „unübersichtlich“ gewandelt habe (Dörner 2021, 67).

In ihrer PKGG-Studie⁶⁵ („Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen“) kommen Coelen, Wagener und Züchner – wie auch Wagener in ihrer Dissertation – zu dem Ergebnis, dass Grundschüler*innen durchaus mitbestimmen können und wollen, und Pädagog*innen eine zentrale Rolle als „Wegbereiter, ‚Bremsen‘ und Vorbilder in schulischen Partizipationsprozessen“ (Wagener 2013, 278) einnehmen. Die Einstellungen der Erwachsenen seien von erheblicher Bedeutung. So befürchte ein Viertel der befragten Pädagog*innen einen Autoritätsverlust gegenüber den Kindern durch Partizipation (Coelen u. a. 2013, 18). Zugleich zeigt die Studie, dass formalisierte Partizipationsmöglichkeiten trotz mangelnder gesetzlicher Verankerung (vgl. Kapitel 3.1.1) an nahezu allen untersuchten Schulen zum Befragungszeitpunkt existierten. Jedoch handelt es sich hierbei oftmals um repräsentative Partizipationsformen (Wagener 2013, 281). Gleichzeitig belegt die PKGG-Studie, dass nur die wenigsten Grundschüler*innen die Möglichkeit haben und nutzen, ein repräsentatives Amt zu übernehmen: Nur 6 % der befragten Erst- und Zweitklässler*innen sowie 24 % der befragten Dritt- und Viertklässler*innen hatten zum Befragungszeitpunkt bereits ein solches Amt inne (gehabt) (ebd.). Vor dem Hintergrund der oben angeführten Studienergebnisse zu Partizipation im Kontext von Ungleichheit und der vorherigen theoretischen Ausführungen (vgl. Kapitel 2.3.3) ist zudem davon auszugehen, dass die Chancen, ein repräsentatives Amt zu übernehmen, in heterogenen Lerngruppen nicht für alle Schüler*innen gleich hoch sind.

Das DJI-Kinderpanel⁶⁶ bezieht sich ebenfalls auf Kinder im Grundschulalter. Auf die Heterogenität der Befragten wird insofern eingegangen, als Zusammenhänge zwischen schulischer Partizipation und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen beschrieben werden. So berichten Kinder, die „offen für soziale Kontakte sind, die sich in Andere hineinversetzen können, die über eine rasche Auffassungsgabe verfügen und die kreativ sind“ (Weber u. a. 2008, 326), häufiger in schulische Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden. Kinder, die angeben, dass sie „leicht sauer werden, oft mit jemand Streit beginnen oder gerne raufen, geben seltener breite Partizipationsmöglichkeiten an“ (ebd.). Die Autor*innen weisen außerdem darauf hin, dass neben den schulischen Rahmenbedingungen auch das Engagement der Eltern eine Rolle spiele, das wiederum von deren sozialem Status abhängt: „Fordern Eltern schulische Partizipation ein, wird diese auch häufiger ausgeübt oder Eltern wählen Schulen, die verstärkt Partizipationsmöglichkeiten bieten“ (ebd., 341). Auch hier gibt es also Hinweise auf Zusammenhänge zwischen *politischer* und *sozialer* Ungleichheit, vor deren Hintergrund die Heterogenität der Beteiligten bewertet werden kann.

Schüler*innenpartizipation als Gegenstand qualitativer Forschung

Insgesamt stellen Nickel wie auch Brügelmann einen Mangel an *qualitativen* Studien zu Partizipation in der Schule fest (Nickel 2016, 147). Um *quantitativ* gewonnene, statistische Daten zu konkretisieren und zu differenzieren, fehle es an „Mikroanalysen von Kinderpartizipation“ (Brügelmann 2020, 39). Einige Studien, insbesondere Dissertationen, haben in den letzten Jah-

65 Die Ergebnisse basieren auf 19 Leitfadeninterviews mit Schulleitungen und Koordinator*innen, schriftlichen Befragungen von 116 pädagogischen Mitarbeiter*innen an Ganztagschulen, 183 Kreisgesprächen mit Erst- und Zweitklässler*innen in Kleingruppen, ergänzt durch Fragebögen sowie 1309 Fragebogenbefragungen von Dritt- und Viertklässlern.

66 Es handelt sich um eine quantitative Längsschnittstudie mit Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren, durchgeführt in drei Wellen im Untersuchungszeitraum von 2002 bis 2005.

ren dazu beigetragen, Leerstellen in Bezug auf Partizipation und Demokratie-Lernen aus der Perspektive von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler*innen qualitativ zu füllen:

- Rieker, Mörgen, Schnitzer und Stroezel bringen in einer umfassenden Analyse quantitative und qualitative Ergebnisse zu Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz zusammen (vgl. Rieker u.a. 2016).
- Derecik, Kaufmann und Neuber führen fokussierte Interviews zur Partizipation von Schüler*innen in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in offenen Ganztagschulen (vgl. Derecik u.a. 2013).⁶⁷
- Nickel erforscht anhand von Expert*inneninterviews, wie Schulleitungen, Verbindungslehrkräfte und Schüler*innenvertretungen ihr Verständnis von Demokratie und Demokratie-Lernen konstruieren (vgl. Nickel 2016).
- Retzar untersucht Schulkulturen von Schulen mit demokratischem Schulprofil anhand von Dokumentanalysen, teilnehmenden Beobachtungen und Interviews (vgl. Retzar 2020).
- Retzl evaluiert einen Schulversuch zur demokratischen Schulentwicklung in Österreich (vgl. Retzl 2014).
- Bokelmann bringt in einer explorativen Studie zur Aneignung demokratischer Kompetenzen Schule und Jugendhilfe als Kooperationspartner*innen für Demokratiepädagogik zusammen (vgl. Bokelmann 2022).
- Rüedi trägt mit ihrer Dissertation zur Begriffsklärung und konzeptionellen Entwicklung des Begriffs der Schüler*innenpartizipation bei (vgl. Rüedi 2017).

In keiner der obigen Studien steht jedoch die Heterogenität der Partizipierenden im Fokus. Wie Moldenhauer feststellt, werden Schüler*innen in empirischen Studien zu Partizipation bislang meist als Kollektiv betrachtet. Das individuelle Handeln einzelner Schüler*innen spielt dabei kaum eine Rolle (Moldenhauer 2015, 96). Dabei kann die Perspektive auf individuelles Partizipationshandeln einen Zugang zur differenzierten Betrachtung von Schüler*innenpartizipation eröffnen, der auch Anknüpfungspunkte für die Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen bietet. Neben Moldenhauer, die förderliche und hinderliche Bedingungen von Partizipation aus der Perspektive von Schüler*innen in Sekundarstufe I von Gemeinschaftsschulen erforscht, gehören Bauer und Gras zu den wenigen Forschenden, die – auf unterschiedliche Weise – zwischen einzelnen Schüler*innen und Schüler*innengruppen differenzieren. Beide erforschen die Partizipationsform *Klassenrat*. Während Bauer Perspektiven auf den Klassenrat anhand von Gruppendiskussion der teilnehmenden Schüler*innen erforscht, führt Gras Interviews mit Lehrkräften in inklusiven Settings (vgl. Bauer 2013; Gras 2023) (beide Studien werden in Kapitel 3.3.3 ausführlich betrachtet).⁶⁸

Gerade im Hinblick auf den Anspruch der Inklusion formulieren Bittlingmayer und seine Mitautor*innen ein deutliches Forschungsdesiderat: Es sei empirisch genau zu untersuchen, ob inklusiv beschulte Kinder und Jugendliche „mit unterschiedlichen Einschränkungen“ (Bittlingmayer u. a. 2020, 27) sowie Förderschüler*innen von Instrumenten wie Klassenrat überhaupt profitierten und ob ihre „demokratischen Kompetenzen und politischen Teilhabechancen“ (ebd.) dadurch erhöht würden. Gloe und Oeftering stellen aus politik-didaktischer Perspektive fest, es sei wenig darüber bekannt, „was die eigentlichen Bedürfnislagen der inklusiv zu beschu-

67 2018 stellen Derecik, Goutin und Michel diese Ergebnisse in einen größeren Zusammenhang der Partizipationsförderung an Ganztagschulen (vgl. Derecik u. a. 2018).

68 Außerhalb des schulischen Forschungsfeldes haben Nieß und von Schwanenflügel Dissertationen zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext von Behinderung (vgl. Nieß 2016) und Benachteiligung (vgl. von Schwanenflügel 2015) vorgelegt.

lenden Lernenden sind, und auch, was im inklusiven Unterricht tatsächlich geschieht, liegt weitgehend im Dunkeln“ (Gloe/Oeffering 2020, 125). Das Forschungsdefizit, das in Bezug auf inklusive Partizipationsprozesse und Partizipationsmöglichkeiten in heterogenen Lerngruppen besteht, ist bislang noch kaum bearbeitet.

Außer Gras legen bislang nur Bartosch, Schreiber und Thomas – sowie Dörner in ihrem begleitenden Dissertationsprojekt – den Forschungsschwerpunkt explizit auf Partizipation *und* Inklusion im schulischen Bereich (vgl. Bartosch u. a. 2018b; Dörner 2021). In ihrer Studie „Bildung in inklusiven Klassen – eine Forschungsperspektive: Demokratiebildung und Partizipation“ entwickeln sie ein Instrument zur Reflexion und Förderung von Partizipation in inklusiven Grundschulen, für das sie qualitative Gruppengespräche mit Schüler*innen inklusiver Grundschulen sowie Leitfadeninterviews mit Schulleitungen geführt haben (vgl. Bartosch u. a. 2018b). Darin beschreibt die Mehrheit der Kinder ihre Partizipationsmöglichkeiten als begrenzt und wünscht sich gleichzeitig mehr Partizipation (ebd., 19f). Das entwickelte Reflexionsinstrument *Partizipationsmonitor* soll den Einstieg in das Thema *Partizipation* erleichtern (vgl. Bartosch u. a. 2018b). Dörner hat hierzu ein begleitendes Lehrer*innencoaching entwickelt und erprobt (vgl. Dörner 2021). Sie weist darauf hin, dass der Erfolg von Partizipationsförderung maßgeblich vom persönlichen Einsatz der Lehrkraft abhängt. Diese müsse Partizipation – auch unter schwierigen Rahmenbedingungen – umsetzen *wollen* und über das nötige *Wissen* und *Können* verfügen. Zudem müsse es eine gewisse Verpflichtung („*Müssen*“) zur Partizipationsförderung mit entsprechenden (z. B. zeitlichen) Ressourcen („*Dürfen*“) geben (ebd., 284). Genauso komme es aber auch auf die Schüler*innen „und deren Bereitschaft, Partizipation lernen zu wollen und Verantwortung zu übernehmen“ (ebd.), an.

Während sich Dörners Inklusionsverständnis nicht ausschließlich auf die Kategorie *Behinderung* bezieht, erschließt Schütte das Thema der Schüler*innenmitverantwortung und deren Umsetzung im Kontext in der Schule des Förderschwerpunkts *Geistige Entwicklung* (mit Ausblick auf Inklusion unter Bezug auf die Kategorie *Behinderung*). Der Fokus ihrer theoretischen Arbeit liegt auf der *repräsentativen* Partizipationsform der Schüler*innenvertretung (vgl. Schütte 2014). Wenngleich es hierzu bislang keine empirischen Daten gibt, lässt sich vermuten, dass Schüler*innen mit SPF – insbesondere im Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* – an inklusiven Schulen hier in besonderem Maße unterrepräsentiert sind (vgl. Schiefer u. a. 2015; Schütte/Schlummer 2016; Schäfer 2022).

Klassenrat als Forschungsfeld auf der Interaktionsebene

Eine *basisdemokratische* schulische Partizipationsform ist der Klassenrat. Aus der Analyse des Forschungsgegenstandes geht hervor, dass der Klassenrat einerseits schulrechtlich kaum verankert ist, andererseits aber bildungspolitisch und pädagogisch-konzeptionell auffallend häufig als vorbildliche Partizipationsform genannt wird (vgl. Kapitel 3.1). Wenngleich die Datenlage relativ schwach ist und bislang nur *eine* quantitativ angelegte Studie vorliegt, in der der Klassenrat als Forschungsgegenstand im Zentrum steht (vgl. Lötscher/Wyss 2013),⁶⁹ zeigt sich in übergreifenden quantitativen Studien zu Schüler*innenpartizipation, dass er in der schulischen Praxis weit verbreitet ist.

Bereits in der Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (2002–2007) zeigt sich, dass der Klassenrat eine der am häufigsten eingesetzten Maßnahmen war und am häufigsten an Grundschulen durchgeführt wurde. Auch an Förderschulen wurden im Rahmen des Programms Klassenräte eingerichtet, wobei hier die Maßnahmen „Konfliktbearbeitung“

⁶⁹ Diese bezieht sich auf Klassenräte in der Schweiz, wo auch die Daten erhoben wurden.

und „Training sozialer Kompetenzen“ in der Rangfolge deutlich weiter vorne stehen (Abs u. a. 2007, 29).

Auf eine breite Etablierung des Klassenrats deuten die Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zu Demokratiebildung an Schulen⁷⁰ hin, die von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben wurde. Hier ist der Klassenrat das am häufigsten genannte Format. 55,8 % der befragten Lehrkräfte geben an, es einzusetzen (Schneider/Gerold 2018, 23). In der Studie „Wer hat, dem wird gegeben“ zur politischen Bildung in der Schule geben außerdem über die Hälfte der Schüler*innen (Jahrgangsstufen 9 und 10) an, in den letzten Monaten an einem Klassenrat teilgenommen zu haben. Gleichzeitig gehörte der Klassenrat laut der Studie „MitWirkung!“ schon 2005 zu den Partizipationsformen, die – neben anderen parlamentarischen Formen – von den Schulleitungen als besonders wichtig eingestuft wurden (Fatke/Schneider 2005, 20). Auffällig ist jedoch, dass die befragten Schüler*innen den Klassenrat als weniger wichtig einschätzten (ebd.). Auch die PKGG-Studie deutet auf eine Diskrepanz in der Bewertung des Klassenrats zwischen Erwachsenen und Kindern hin: 91 % der befragten Pädagog*innen stuften den Klassenrat als wichtig ein, aber nur 50 % der befragten Drittklässler*innen (Coelen u. a. 2013, 19). In der Studie „Klassenrat empirisch“⁷¹ zeigt sich – zur Überraschung der Autor*innen Löttscher und Wyss – die deutliche Mehrheit der befragten Schüler*innen sehr zufrieden mit dem Klassenrat: Jeweils über 90 % gaben an, der Klassenrat gefalle ihnen und sie nähmen gerne daran teil (Löttscher/Wyss 2013, 104f).

Obwohl quantitative Befunde zur Verbreitung verschiedener Partizipationsformen an Schulen, wie z. B. Klassenrat, aufschlussreich sind und bereits auf Ambivalenzen hindeuten, können und müssen sie durch qualitative Forschung ergänzt werden. So konstatiert Brügelmann:

„Für die Einschätzung der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern reicht es beispielsweise nicht zu erheben, wie oft Klassenratssitzungen durchgeführt werden, sondern man muss wissen, zu welchen Themen und in welchen Formen die Beratungen durchgeführt wurden – und unter welchen spezifischen Bedingungen sie eher oder weniger erfolgreich waren.“ (Brügelmann 2020, 28)

Um zu erschließen, *wie* und unter welchen *situativen* Bedingungen schulische Partizipationsprozesse konkret umgesetzt werden, ist es nötig, die Interaktionsebene in den Blick zu nehmen. Wagener schlägt bereits 2013 vor, mittels Beobachtungen „zu eruieren, welche tatsächlichen und detaillierten Partizipationsmöglichkeiten die Kinder innerhalb im schulischen Alltag verankerter formaler Partizipationsformen“ (Wagener 2013, 311) haben. So seien die über die bloße Existenz verschiedener Partizipationsformen hinausgehenden, „tatsächlichen Ausprägungen“ von Partizipationsmöglichkeiten bislang „wenig differenziert betrachtet worden“ (ebd.). Dies gilt umso mehr für Partizipationsprozesse in *heterogenen* Lerngruppen und umso notwendiger erscheint hier eine *differenzierte* Betrachtung der individuellen Teilnahmebedingungen.

Der Klassenrat ist eine Partizipationsform, die *qualitativ* deutlich besser erforscht ist als *quantitativ*. Erste Studien lagen bereits vor über zwanzig Jahren vor (vgl. u. a. Kiper 1997; Friedrichs 2001; de Boer 2006). Auch danach wurde der Klassenrat kontinuierlich weiter qualitativ erforscht (vgl. Bauer 2013; Leser 2011; Bauer 2013; Budde/Weuster 2018; Flügel 2020; Gregori 2021; Gras 2023). Mit Blick auf die Interaktionsebene erweisen sich ethnografische Studien hier als besonders aufschlussreich, wenngleich in den meisten dieser Studien weder die

70 Befragt wurden 1216 Lehrkräfte verschiedener Schulformen in allen Bundesländern.

71 Es handelt sich um eine videografische Studie, durchgeführt in 14 Klassenräten in der Schweiz, ergänzt durch Schüler*innen-Fragebögen und Lehrkraft-Interviews.

Partizipation noch die Heterogenität der Schüler*innen im Fokus steht. Nach Bittingmayer und seinen Mitautor*innen fehlt es

„substantiell an ethnographischer Forschung, die untersucht, wie genau Kinder mit attestierten Einschränkungen in die schuldemokratischen Prozeduren (Klassenrat usw.) einbezogen werden, ob es ihnen gelingt, ihre Bedürfnisse adäquat in Verhandlungsprozesse auf der Peer-Ebene einzubringen.“ (Bittingmayer u. a. 2020, 62)

Die vorliegende Studie nimmt die benannten Forschungsdesiderate auf, indem sie Partizipationsprozesse in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen auf der Interaktionsebene erforscht. Ein ethnografischer Zugang ermöglicht dabei die differenzierte Betrachtung nicht nur von Partizipationsprozessen, sondern auch von Partizipationsunterschieden in heterogenen Lerngruppen.

Da somit sowohl die Ethnografie als Forschungsmethodologie als auch der Klassenrat als Forschungsfeld für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind, werden im Folgenden zunächst Ergebnisse ethnografischer Forschung zu Partizipation und Heterogenität detailliert aufgegriffen (Kapitel 3.2.2). Anschließend wird der Klassenrat als Feld für Partizipation, Heterogenität und ethnografische Forschung beleuchtet (Kapitel 3.3).

3.2.2 Partizipation und Heterogenität als Gegenstände ethnografischer Forschung – Empirische Befunde auf der Ebene der Interaktion

Aufgrund des ethnografischen Forschungszugangs der vorliegenden Arbeit werden bei der Aufarbeitung und Analyse des Forschungsstandes ethnografische Studien ausführlicher als andere Studien berücksichtigt. Während zur gemeinsamen ethnografischen Erforschung von Partizipation *und* Heterogenität nahezu keine Ergebnisse vorliegen, gibt es in der ethnografischen Differenz- und Inklusionsforschung durchaus Studien, die für die vorliegende Arbeit bedeutsam erscheinen. Daher werden Partizipation und Heterogenität im Folgenden weitgehend als getrennte Gegenstände ethnografischer Forschung betrachtet. Leitend sind folgende Fragen:

- Wie werden Partizipation und Heterogenität als Gegenstände ethnografischer Studien erforscht und zu welchen Ergebnissen kommen diese Studien?
- Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Studien für die ethnografische Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen ableiten?

Partizipation als Gegenstand ethnografischer Forschung

Abgesehen von ethnografischen Studien zum Klassenrat (die in Kapitel 3.3.3 gesondert behandelt werden) wurden Partizipationsprozesse und Partizipationsformen bislang kaum ethnografisch erforscht. Mit Bezug auf den pädagogischen, teils spezifisch schulischen Bereich legen Müller und Munsch einen Sammelband mit dem Titel „*Jenseits der Intention – Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*“ (Müller/Munsch 2020) vor, der ethnografische Studien zu Partizipation bündelt.⁷² Darin stehen vor allem Ambivalenzen, die mit Partizipationsprozessen einhergehen, im Vordergrund.

Die Autor*innen plädieren für eine Öffnung des Partizipationsbegriffs und stellen ein „an Methoden, Formaten und Standards orientierte[s] Verständnis[s]“ (Munsch/Müller 2020a, 16) in Frage. Eine zu starre Festlegung darauf, was Partizipation ist, führe zu einer Formalisierung, Methodisierung, Optimierung und damit zu einer Engführung mit der „Tendenz, Ambivalenz

⁷² Die Beiträge von Leßner (2020), Schmid (2020a) und Pigorsch (2020) sind Teil dieses Sammelbands.

zugunsten eindeutiger Definitionen von Partizipation einseitig aufzulösen“ (ebd., 12). Dabei könne aus dem Blick geraten, „wie der jeweilige Kontext der veranstalteten Formate die Bedingungen und Möglichkeiten von Partizipation vorstrukturiert“ (ebd., 16).

Ethnografisch lasse sich Partizipation als etwas erforschen, „das sich in alltäglichen Praktiken ereignet – sowohl in Kontexten, die als Partizipation veranstaltet werden, als auch in solchen, in denen Partizipation nicht geplant und intendiert ist“ (Munsch/Müller 2020a, 32). Ethnografie ermögliche die „Betrachtung von alltäglichen Praktiken in institutionellen Kontexten“ (ebd., 33). Dabei ließen sich auch „die institutionellen und gesellschaftlichen Machtverhältnisse“ in den Blick nehmen, „die etwa prägen, was als legitime Partizipation anerkannt wird und wer oder was ausgegrenzt wird“ (ebd.). Die Autor*innen halten es für wesentlich, „Praktiken der Partizipation im Kontext von sozialer Ungleichheit zu betrachten“ (ebd.). Damit erscheint das Partizipationsverständnis durchaus anschlussfähig an das in der vorliegenden Arbeit erarbeitete Verständnis (vgl. Kapitel 2.2), wobei Bezüge zu Ungleichheit hier lediglich als Denkanstoß angeführt und nicht weiter ausdifferenziert werden.

Ein wiederkehrender Bezugspunkt erziehungswissenschaftlicher Ethnografien sind *Regeln* auf unterschiedlichen Ebenen. Im Kontext institutioneller und formalisierter Partizipationsformen scheinen diese einen besonders hohen Stellenwert zu haben. Bereits 2011 erforscht Budde die Aushandlung von Klassenregeln in einem dem Klassenrat ähnlichen schulischen Gremium. Dabei weist er darauf hin, dass insbesondere „Regeln des sozialen Miteinanders“ (Budde 2011, 389) in der Schule oft nicht einfach festgesetzt, sondern eingebunden werden „in einen sozialen Aushandlungsprozess“ (ebd.). Die gemeinsame Aushandlung solle der Partizipation und Selbstbestimmung der Kinder dienen. In der Analyse von Unterrichtsprotokollen aus verschiedenen Klassen, in denen es um die gemeinsame Aufstellung von Klassenregeln zu Beginn des Schuljahres geht, zeigt Budde jedoch Widersprüche auf. Er konstatiert, „einerseits ist umkämpft, wer die Regeln definieren darf, andererseits wird ausgehandelt, welche Regeln als legitim und sinnvoll vereinbart werden“ (ebd.), und beschreibt zugleich eine „Doppelbödigkeit von Schülerinnen- und Schülerpartizipation“ (ebd., 392): Die Lehrkraft biete zwar Selbst- und Mitbestimmung an, setze jedoch ihre eigenen Regeln durch. Schüler*innen und Lehrkraft erhalten dabei „die Illusion [aufrecht], dass die Regeln gemeinsam erstellt wurden“ (ebd.). Die „Symmetrie- und Machtautonomie“ (ebd., 393) könne nicht aufgelöst werden (ebd.).

Stellenweise hebt Budde die Bedeutung der Heterogenitätsdimension *Geschlecht* hervor, indem er auf Jungen verweist, die „wegen problematischen Verhaltensweisen oft diszipliniert werden und in der Wahrnehmung der Lehrkräfte negativ auffallen“ (Budde 2011, 395), sich an der Regelaushandlung besonders engagiert beteiligen, aber mit ihren Vorschlägen scheitern (ebd.). Demgegenüber beschreibt Budde Mädchen, deren Regelvorschläge sich in erster Linie auf „eine ruhige Unterrichtsatmosphäre“ (ebd.) beziehen. Er deutet an, dass Schüler*innen „in unterschiedlicher Weise agieren: aktiv, im Sinne sozialer Erwünschtheit, ironisierend, oppositionell, ablenkend etc.“ (ebd., 397). Dies differenziert Budde nicht weiter aus, resümiert aber: Auffällig sei, dass die Schüler*innen „einen anderen Blickwinkel auf das soziale und demokratische Lernen haben“ (ebd.) als die Lehrkräfte und als von den Lehrkräften erwünscht. Dies deckt sich wiederum mit quantitativen Studienergebnissen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Wie Budde konstatiert auch Leßner, gemeinschaftliche Aushandlung von Regeln durch Schüler*innen und Lehrkräfte in schulischen Gremien – u. a. im Klassenrat – habe „pädagogische Konjunktur“ (Leßner 2020, 114). Er erforscht ethnografisch, wie an einer *Demokratischen Schule* „Regeln als Produkt von Partizipation“ (ebd., 113) in der Schulversammlung ausgehandelt werden und wie sie sich im Schulalltag niederschlagen. Anhand der Analyse teilnehmender

Beobachtungen zeigt er, inwiefern die Aushandlung von Regeln den schulischen Alltag weit über die Partizipationsgremien hinaus durchzieht und wie sich die Aufstellung von Regeln in der Schulversammlung und „ihr situativer, kontextbezogener und alltäglicher Gebrauch“ (ebd., 118) wechselseitig beeinflussen.

Diese Ergebnisse schließen an eine ethnografische Studie von Kalthoff und Kelle zur Bedeutung von Regeln im Schulalltag an (vgl. Kalthoff/Kelle 2000). Während Budde *explizite* Klassenregeln fokussiert, stellen die Autor*innen die Bedeutsamkeit von „impliziten Interaktions- und Kommunikationsregeln“ (ebd., 691) heraus, „die besonders dann thematisiert werden, wenn es zu Störungen kommt“ (ebd.). Auch hier zeigt sich, „wie entgegen dem allgemeinen Normierungsanspruch von Regeln deren Gehalt und Anwendung differenziert und situativ interpretiert wird“ und sich die schulische und die peer-kulturelle Ordnung wechselseitig konstituieren (ebd.).

Ergänzt werden können diese ethnografischen Studien im Feld *Schule* durch Ethnografen mit dem Forschungsgegenstand *Partizipation* in außerschulischen Feldern. So analysiert Schmid anhand ethnografischer Beobachtungen die Partizipation von Kindern in der Kinderkonferenz einer Abenteuerfarm (vgl. Schmid 2020b, 2020a). Dabei beschreibt sie die gemeinsame Bearbeitung der Vorschläge und Wünsche der Kinder im partizipativ konzipierten Setting als kommunikativ und strukturell höchst anspruchsvoll für alle Beteiligten – sowohl für Kinder als auch für Pädagog*innen (ebd., 96). Beispielhaft analysiert sie eine Szene, in der ein Mädchen keine Möglichkeit erhält, „ihr Anliegen, dessen Umsetzung eine Änderung der Alltagsstrukturierung auf der Abenteuerfarm zur Folge hätte, zu erläutern“ (ebd., 89). Die Pädagogin lehnt den Vorschlag des Mädchens ab und erhält dafür Zustimmung von vielen anderen Kindern. Dadurch zeige sich der starke Einfluss der Pädagogin „auf die Gesprächsdynamik“ (ebd., 94).

Schmid verweist auf inter-, aber auch auf intragenerationale Machtverhältnisse und Ungleichheiten in „Partizipationsarrangements für Kinder“ (Schmid 2020b, 296), die sich im Feld gezeigt haben, wobei sie Partizipationsunterschiede *zwischen* den Kindern – wie sie sich in obigem Beispiel zeigen – nicht explizit herausarbeitet. Als Forschungsdesiderat formuliert sie die Frage, wer Zugang zu inklusiven Partizipationssettings erhält, aber auch, „welche Methoden für welche Gruppen darin angemessen zum Einsatz kommen, um Partizipationsgelegenheiten für unterschiedliche Kinder zu schaffen“ (ebd., 297).

Lehmann erforscht Partizipationsprozesse in Kita-Gremien ethnografisch am Beispiel einer Vollversammlung. Im Zentrum steht dabei das Verhältnis von Ritualen und Demokratiebildung. Auch sie bewertet die generationale Ordnung zwischen Kindern und Pädagog*innen als entscheidend (Lehmann 2020, 241). Sie benennt aber auch Differenzkategorien zwischen den Kindern, wengleich hier nicht der Hauptfokus ihrer Studie liegt. So zeigten sich neben „generationaler Differenz“ im Feld auch „Gender, Familiensprache – verschränkt mit zugeschriebener Ethnizität – und Behinderung“ (ebd., 238). Den Umgang mit diesen Differenzkategorien beschreibt sie als „subtiler und komplexer“ (ebd.). Lehmann fokussiert u. a. ein Kind, das im Feld als „Integrationskind“ (ebd., 240) bezeichnet wurde. Ihre Beobachtung, dass von diesem Kind „nicht das gleiche Maß an Disziplin abverlangt“ (ebd.) wurde, bringt sie in Zusammenhang mit wahrgenommenen Fähigkeiten. Es werde deutlich, „dass die nicht als ‚behindert‘ kategorisierten Kinder als individuell unterschiedlich fähig aufgefasst werden und das sogenannte Integrationskind als ‚anders‘ fähig“ (ebd., 240). Letztlich ziele die Vollversammlung stark auf die regelmäßige Einübung von Fähigkeiten, die zur Vorbereitung auf die Schule als wichtig erachtet würden: „Still sitzen, Fragen beantworten und Sich-Melden“ (ebd., 289).

Pigorsch fokussiert in ihrer ethnografischen Beobachtung eines Beteiligungsforums, das sich an Menschen mit Beeinträchtigungen richtet, explizit die Kategorie *Behinderung*. Am Beispiel

des partizipativen Formats *World Café* zeigt sie, „wie in diesem Setting trotz der Intention, die Teilhabe marginalisierter Gruppen zu stärken, Ausschlüsse (re-)produziert werden können“ (Pigorsch 2020, 63). Das „Spannungsverhältnis zwischen den Erfahrungen der Teilnehmenden einerseits und den Interessen professionalisierter Akteur_innen andererseits“ (ebd., 74) wird hier durch Moderation bearbeitet. In den Moderationspraktiken zeigen sich jedoch Machtbeziehungen. Das alltagsnahe Wissen der Teilnehmenden wird durch „Verschlagwortung und Systematisierung“ institutionell passungsfähig gemacht (ebd., 63).

Insgesamt wird deutlich, dass die wenigen vorliegenden ethnografischen Studien in besonderer Weise auf Ambivalenzen von Partizipationsprozessen verweisen. Diskrepanzen zwischen den pädagogisch intendierten Zielen und der Beobachtung institutioneller Partizipationsformen werden sichtbar. Damit bietet Ethnografie die Chance, Spannungsfelder, die sich bereits in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Partizipationsbegriff angedeutet haben, empirisch zu erschließen. Im Feld zeigt sich, wie die Beteiligten die Widersprüche zwischen Partizipation und institutioneller – insbesondere schulischer – Ordnung interaktiv bearbeiten. Dabei wird auch deutlich, dass ethnografische Beobachtungen nicht losgelöst von ihrem institutionellen Rahmen und den darin geltenden Regeln gedeutet werden können. So wird die Bedeutung der schulischen Ordnung bereits im Partizipationsgremium der Kita sichtbar. Wenngleich die Heterogenität der Beteiligten in den herangezogenen Studien nicht im Fokus steht, werden wiederholt Teilnehmende beschrieben, die im jeweiligen Partizipationskontext nicht gehört werden oder deren Vorschläge sich nicht durchsetzen können. Dies verweist auf Partizipationsunterschiede zwischen den Beteiligten.

Heterogenität als Gegenstand ethnografischer Forschung

Da die Heterogenität der Partizipierenden in ethnografischen Studien zu *Partizipation* weitgehend unbeachtet bleibt, werden ergänzend empirische Befunde aus der ethnografischen Forschung zu *Heterogenität* einbezogen, die im Hinblick auf die Erforschung von Partizipationsprozessen Relevanz entfalten können – auch wenn Partizipation hier nicht explizit benannt wird. Insbesondere zwei Forschungsstränge innerhalb der erziehungswissenschaftlichen ethnografischen Forschung erscheinen für die vorliegende Arbeit sowohl inhaltlich als auch methodisch bedeutsam, wobei der Heterogenitätsbegriff selbst hier kaum verwendet wird:

1. *Ethnografische Differenzforschung* (vgl. u. a. Budde 2013; Fritzsche/Tervooren 2012; Tervooren u. a. 2014; Hirschauer 2017; Rabenstein/Steinwand 2018) hat sich in der Erziehungswissenschaft – speziell im Bereich der Unterrichtsforschung – bereits etabliert. Im Zentrum steht hier „die interaktive Hervorbringung und Bearbeitung von Differenzen“ (Sturm 2018, 251, Herv. i. O.), die meist machttheoretisch fundiert und begründet wird.
2. *Ethnografische Inklusionsforschung* (Herzmann/Merl 2017; Budde u. a. 2017) hat sich erst in den letzten Jahren – mit dem zunehmenden Interesse der allgemeinen Schulpädagogik am Themenfeld *Inklusion* – entwickelt (vgl. Sturm 2021, 252). Da es starke begriffliche und theoretische Überschneidungen gibt (vgl. Fritzsche 2014; Merl 2019; Akbaba u. a. 2022), kann die ethnografische Inklusionsforschung als ein Forschungszweig *innerhalb* der Differenzforschung bezeichnet werden, der den Schwerpunkt auf die Hervorbringung von Differenzen „im Anspruch von Inklusion“ (Rabenstein u. a. 2020, 192) legt. Dabei wird auch, aber nicht nur, die Kategorie *Behinderung* fokussiert.

Fragestellungen der ethnografischen Differenz- und Inklusionsforschung zielen darauf ab, wie Differenzsetzungen auf der Mikroebene im Feld interaktiv vorgenommen werden, aber auch wie die Schule und ihre Repräsentant*innen zur Reproduktion von Differenzen beitragen. Sie

fokussiert die Prozesse, „in denen Unterscheidungen aktualisiert, hervorgerufen, verfestigt oder modifiziert werden“ (Rabenstein/Steinwand 2018, 113). Damit fragt sie auch nach der praktischen Hervorbringung von (Bildungs-)Ungleichheiten (Diehm u. a. 2017, 13), wobei aufgrund der „Überkomplexität der Struktur- und Prozesszusammenhänge“ (Emmerich/Hormel 2017, 116) im Beobachtungsfeld kein direkter kausaler Zusammenhang zwischen Mikro- und Makroebene hergestellt werden kann.

Eng verbunden mit der ethnografischen Erforschung von Differenzen ist die Reflexion der eigenen Involviertheit der Forschenden und der Gefahr der Reifizierung. Diskutiert wird insbesondere, inwiefern es sinnvoll und legitim ist, Differenzkategorien *vorab* festzulegen und sich hierbei auf *einzelne* Kategorien zu beschränken. Obwohl sich der eigene Anspruch der Differenzforschung gegenwärtig deutlich in Richtung eines offenen, induktiven Vorgehens verschiebt (Rabenstein/Steinwand 2018, 115), weisen ethnografische Studien nach wie vor deutliche implizite und explizite Fokussierungen auf.⁷³

Rabenstein, Laubner und Schäffer sprechen sich zwar grundsätzlich gegen die Fokussierung einer „Leitdifferenz“ (Rabenstein u. a. 2020, 192) im Kontext von Inklusion aus, heben aber „Behinderung‘ (dis/ability) als ein besonderes Unterscheidungskriterium“ (ebd.) hervor, da es in Deutschland bis vor Kurzem genutzt wurde, „um unterschiedliche Beschulungsformen für Schüler*innen mit und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu legitimieren“ (ebd., 191). So könne unter Fokussierung von Behinderung nach Wegen gesucht werden, „das Zusammenspiel von diskursiven Praktiken des Differenzierens und Normalisierens zu beobachten“ (ebd., 192). Dementsprechend rückt bei der Erforschung der Kategorie *Behinderung* innerhalb der ethnografischen Inklusionsforschung die Unterscheidungspraxis zwischen Schüler*innen mit und ohne SPF selbst in den Mittelpunkt. Auf theoretischer Ebene wird dabei eine zum Teil scharfe Abgrenzung zum Heterogenitätsbegriff vorgenommen, der unmittelbar mit Inklusionsprogrammatiken verbunden wird.

Budde und Blasse zeigen anhand ethnografischer Beobachtungen an zwei Schulen, dass auf die mit schulischer Inklusion verbundenen „Grunddilemmata und -ansprüche ganz unterschiedlich reagiert werden kann“ (Budde/Blasse 2017, 251). Dabei heben sie das „Dilemma, Differenz wertzuschätzen, ohne dabei in Stereotypisierungen zu verfallen, sowie das Spannungsfeld zwischen Universalität, Individualität und Partikularismus“ (ebd., 251) als zentral hervor. Die Autor*innen resümieren:

„Im ersten Fall verweisen die pädagogischen Praktiken auf die (Re-)Konstruktion stabiler Differenzkategorien entlang der Leistungsordnung, die mit dem Förderstatus verknüpft wird. Paradoxe Weise scheint hier die reichliche Ausstattung mit Ressourcen die stabile Differenz eher zu befördern statt diese abzubauen. Im zweiten Fall führt die Abwesenheit stabiler Differenzkonstruktionen zwar zu einem weiten Inklusionsverständnis, dies allerdings um den Preis der Diffusion professioneller Zuständigkeiten und fehlender spezifischer Unterstützung. Darüber hinaus finden spezifische individuelle Differenzierungen nicht statt, vielmehr wird implizit durch den universalistischen Maßstab eine flexible Differenz hergestellt zwischen leistungsordnungskonformen Schülerinnen und Schülern und jenen, die auffallen oder die Inhalte nicht verstehen.“ (Budde/Blasse 2017, 250)

Budde, Blasse und Johannsen kommen ergänzend zu dem Schluss, dass „auch die Bereitschaft zur Umsetzung und ein willkommenskulturelles Verständnis von Inklusion mit dem Ziel der Normalisierung von Differenz [...] Praktiken der Exklusion nicht verhindern“ (Budde u. a.

⁷³ Da die Frage der eigenen (De-)Kategorisierung (vgl. Kapitel 2.3.4) und die der Reifizierung die vorliegende Arbeit auf methodischer Ebene unmittelbar betreffen, werden sie an entsprechender Stelle erneut aufgegriffen und vertieft (vgl. Kapitel 4.2.5).

2016, o.S.) können. Letztlich schließen beide Fälle auf unterschiedliche Weise an *Leistung* als „gewohnte unterrichtliche Kategorie“ (ebd.) an. Dabei zeigt sich im ersten Fall eine pädagogische Ordnung, „in der feste Sortierungen allgemeingültig und präsent sind“ (ebd.), sodass sich Schüler*innen mit SPF ihr kaum entziehen können. Insbesondere durch Formen der äußeren Differenzierung werden sie „dezidiert adressiert“, „herausortiert“ und „als besondere Gruppe im Klassenverband markiert“ (ebd.).

Herzmann und Merl benennen auf der Basis ethnografischer Beobachtungen ebenfalls „Nicht-Teilhabe“ bzw. „reduzierte Teilhabe“ als „ein im Unterricht inklusiver Klassen hervorgebrachtes institutionalisiertes Adressierungsmuster“ (Herzmann/Merl 2017, 97):

„Entlang der Logik ‚Krankschreibung‘ werden Schüler_innen regelhaft als nicht hinreichend fähig für die mit der Teilhabe am Unterricht einhergehenden Anforderungen adressiert. Es finden sich partielle Teilhabebeformen einerseits als Kopräsenz im Klassenraum, bspw. in Form der fachlichen Anforderungsreduktion, und andererseits als zeitweiliger Ausschluss aus dem Klassenraum.“ (Herzmann/Merl 2017, 106f)

Die Autor*innen beschreiben SPF demzufolge als eine „legitime Form der Schonung“ (Herzmann/Merl 2017, 107) in der pädagogischen Ordnung des inklusiven Unterrichts. Dabei werde die Mitgliedschaft der Schüler*innen mit SPF im inklusiven Unterricht paradoxerweise erst durch die Legitimation einer partiellen Nicht-Teilhabe sichergestellt (ebd.).

Weitkämper, Bock und Köpfer, die ihre Studien ebenfalls im Bereich der Differenz- und Inklusionsforschung verorten, konstatieren, dass „durch die eingeführte Unterscheidung ‚mit‘ und ‚ohne sonderpädagogischen Förderbedarf‘ das schulisch-unterrichtliche Geschehen materiell wie auch symbolisch-diskursiv strukturiert und zugleich für die Lehrperson und alle Beteiligten scheinbar greifbarer gemacht“ (Weitkämper u. a. 2020, 162) werde. Sie zeigen anhand ethnografischer Beobachtungen auf, „wie Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf als Merkmalsträger von ‚Inklusion‘ verstanden“ und ontologisiert werden (ebd., 178). Dabei werde „das Etikett ‚Inklusionskind‘ zu einem praxisleitenden Ausgrenzungsmotiv“ (ebd.). Die Autor*innen weisen darauf hin, dass der normative Anspruch an Inklusion in der Schule in bestehende Praktiken „der Aus-/Einschließung und des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität“ (ebd.) eingelagert sei.

Ehrenberg und Lindmeier rekurrieren in ihren ethnografischen Beobachtungen nicht direkt auf den Status *SPF*, sondern auf Schüler*innen mit einer Schulassistenz in inklusiven Klassenkontexten. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass diese Schüler*innen „mittels reglementierender, machtvoller Praktiken der Differenzherstellung der Schulassistenz zu potenziell störenden, widerständigen und abhängigen Subjekten werden“ (Ehrenberg/Lindmeier 2020, 153). Die Funktion der Schulassistenz werde dabei „auf die Vermeidung von Störungen und der damit implizierten Sicherung des ungestörten Fortgangs des Unterrichtsgeschehens reduziert“ (ebd., 154).

Somit lässt sich zusammenfassen, dass der Status *SPF* bzw. die Begleitung durch eine Schulassistenz, die die Kategorie *Behinderung* im Feld sichtbar werden lässt, (auch) auf der Interaktionsebene mit Gefahren der Ontologisierung und Festschreibung auf Schutzbedürftigkeit, mangelnde Leistungsfähigkeit oder Störung des Unterrichtsgeschehens in Verbindung gebracht werden können. Ergebnisse, die den (räumlichen) Ausschluss und die „Nicht-Teilhabe“ von Schüler*innen mit SPF dokumentieren, geben außerdem Hinweise auf eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten.

Wie bei *Partizipation* liegt auch bei den Forschungsgegenständen *Heterogenität*, *Differenz* und *Inklusion* – deren Erforschung hier nur exemplarisch aufgezeigt werden konnte – die Stärke ethnografischer Forschung darin, „Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten unterrichtlicher Praktiken“ (Rabenstein u. a. 2017, 265) sowie Diskrepanzen zwischen normativen Ansprüchen

und deren Umsetzung aufzuzeigen. Dilemmata und Paradoxien beziehen sich dabei vor allem auf Fragen der (De-)Kategorisierung (vgl. Kapitel 2.3.4) und schließen an das – selten explizit benannte – „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (vgl. Füssel/Kretschmann 1993) an (vgl. Kapitel 2.3.5).

Auffällig ist, dass Studien der ethnografischen Inklusions- und Differenzforschung oftmals machttheoretisch, insbesondere diskursanalytisch fundiert werden. Diese Fundierung geht auf die Differenzforschung zurück, ist aber nicht genuin mit der Ethnografie als Methodologie verbunden (vgl. Kapitel 4.1.2). Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff *Heterogenität* als offener Begriff zur Erforschung von Partizipationsprozessen auf der Interaktionsebene beibehalten, da er weder vielfaltspädagogisch noch machttheoretisch unmittelbar angebunden ist (vgl. Kapitel 2.3.2). Die Gefahr der Reifizierung und die Notwendigkeit der Reflexion der jeweiligen Fokussierung bestehen unabhängig davon, ob *Heterogenität*, *Differenz* oder *Inklusion* als forschungsleitender Begriff gewählt wird.

3.3 Zum Forschungsfeld *Klassenrat*

Wie die Analyse des Forschungsgegenstandes gezeigt hat, wird der Klassenrat bildungspolitisch und pädagogisch-konzeptionell auffallend häufig als geeignete Form zur Umsetzung von Partizipation in der Schule angeführt (vgl. KMK 2018a; BMFSFJ 2020; Edelstein 2008; Schiefer u. a. 2015; Wocken 2017). Dabei wird als Vorteil gegenüber repräsentativen Partizipationsformen hervorgehoben, dass er Partizipationsmöglichkeiten für *alle* Schüler*innen bietet (u. a. Student/Portmann 2007, 77). Dem normativen Anspruch zufolge erscheint der Klassenrat somit als geeignetes Feld zur Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen (vgl. Kapitel 3.1). Quantitative Studien weisen zwar auf eine große Verbreitung und Beliebtheit des Klassenrats – insbesondere an Grundschulen – hin, liefern aber weder empirische Befunde zur konkreten Umsetzung noch zu heterogenen Voraussetzungen und unterschiedlichen Teilnahmebedingungen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Als Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit wird der Klassenrat aus drei Perspektiven beleuchtet: als *Feld für Partizipationsprozesse*, als *Feld für Heterogenität* und als *Feld für Forschungsprozesse*. Aus den vielfältigen und zahlreichen pädagogisch-konzeptionellen Veröffentlichungen werden in erster Linie solche einbezogen, die den partizipativen Charakter des Klassenrats in den Vordergrund stellen. An ihnen lässt sich systematisch rekonstruieren, wie der Partizipationsanspruch des Klassenrats begründet wird (vgl. Kapitel 3.3.1). Aufgrund der schwachen Literaturlage zur Heterogenität der Teilnehmenden werden anschließend verschiedenste Veröffentlichungen (darunter auch Handreichungen und Erfahrungsberichte), die diese thematisieren, aufgegriffen und systematisiert. Dabei werden Begründungen für die teils postulierte besondere Eignung des Klassenrats im Hinblick auf bestimmte Heterogenitätsdimensionen aufgezeigt (vgl. Kapitel 3.3.2). Abschließend wird – ergänzend zu Kapitel 3.2.3 – der (qualitative) Forschungsstand zum Klassenrat in heterogenen Lerngruppen dargelegt (vgl. Kapitel 3.3.3).

3.3.1 Klassenrat als Feld für Partizipationsprozesse

Seit Anfang der Zweitausenderjahre hat sich der Klassenrat in der schulischen Praxis immer stärker etabliert und gehört mittlerweile insbesondere an Grundschulen zum schulischen Alltag (Rademacher 2022, 737⁷⁴). Die zunehmende Verbreitung in der Praxis spiegelt sich in einer

74 Rademacher weist auf Unterschiede zwischen den Bundesländern im Hinblick auf Verbreitungsgrad und Qualität hin (ebd.).

Fülle von pädagogischer Fach- und Praxisliteratur zum Klassenrat wider, in der seine konkrete Umsetzung beschrieben und methodische Empfehlungen gegeben werden (vgl. u. a. Blum/Blum 2012; Friedrichs 2014; Hensel/Hensel 2017). Ergänzt wird diese durch Handreichungen (vgl. u. a. Kahn 2018; Delfs u. a. 2023) und Erfahrungsberichte – teils unter Einbezug der Heterogenität der Lerngruppe oder mit Bezug auf ausgewählte Heterogenitätsdimensionen (vgl. u. a. Grabbe 1992; Göb 2003; Reich 2007; Kruse 2020). Daneben gibt es erziehungswissenschaftliche Literatur, die den Klassenrat konzeptionell schärft und begründet (vgl. u. a. Eikel 2007; Student/Portmann 2007; Edelstein 2008; Rademacher 2022).

Sowohl in der Literatur als auch in der Praxis wird der Klassenrat mit vielfältigen pädagogischen Ansprüchen verbunden und teils „nahezu dogmatisch proklamiert“ (Bokelmann 2020a, 530). So erscheint es kaum möglich, ihn jenseits von normativen Implikationen zu beschreiben. Als „pädagogisches Kreisgespräch“ (Bauer 2018, 680) im schulischen Rahmen, das weder ein curricular gebundenes Unterrichtsfach noch ein rechtlich abgesichertes Gremium darstellt, bewegt er sich in einem „Zwischenraum“ (Flügel 2020, 55; vgl. auch Heinzel 2003).

Der Ablauf des Klassenrats wird in den verschiedenen Konzeptionen nahezu übereinstimmend so beschrieben wie im Folgenden von Blank:

„Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse setzen sich wöchentlich im Stuhlkreis zusammen und beraten, diskutieren und entscheiden über selbstgewählte Themen: über die Gestaltung und Organisation des Lernens und Zusammenlebens in Klasse und Schule, über aktuelle Probleme und Konflikte, über gemeinsame Planungen und Aktivitäten. Einige Schüler übernehmen feste Ämter mit klaren Rechten, Anforderungen und Pflichten; ein klar strukturierter Ablauf bildet das Gerüst für Diskussionen und Entscheidungsprozesse.“ (Blank 2016, 107)

Die Bedeutungszuschreibungen und Zielvorstellungen dieses „pädagogischen Kreisgesprächs“ (Bauer 2018, 680) unterscheiden sich in der Literatur – sowohl innerhalb der Praxis- als auch der erziehungswissenschaftlichen Literatur – jedoch erheblich. Sie sind nicht selten ambivalent und werden jenseits der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung wenig reflektiert (Bauer 2013, 35).

Insgesamt scheint sich ein – in sich keinesfalls homogenes – Verständnis von Klassenrat als schulische Partizipationsform und Mittel zur Demokratieförderung immer stärker durchzusetzen. Insbesondere die Demokratiepädagogik betont diese Dimensionen des Klassenrats. So bezeichnen Student und Portmann den Klassenrat als „basisdemokratische Partizipationsform“ (Student/Portmann 2007, 77), Edelstein beschreibt ihn als eine Form „der demokratischen Mitbestimmung“ (Edelstein 2008, 95) in der Schule und darüber hinaus. Blank sieht in ihm ein „Grundlageninstrument der Demokratiepädagogik“ (Blank 2016, 108). Laut Wocken werde im Klassenrat „das Recht auf Partizipation und Mitbestimmung konkret umgesetzt“ (Wocken 2017, 29).

Zurückgeführt wird der demokratiepädagogische Klassenrat in erster Linie auf die 1946 von Célestin Freinet entwickelte „Klassenversammlung“. Dabei handelte es sich um eine wöchentliche Versammlung der Klasse mit einem ritualisierten Ablauf unter der Leitung von zwei Schüler*innen (Vorsitzende*r und Sekretär*in). Im Laufe der Woche wurden Kritik, Beglückwünschungen und Forderungen der Schüler*innen auf einer Wandzeitung gesammelt, welche in der Klasse verlesen und diskutiert wurde (Freinet 1979, 77).⁷⁵ Auch in heutigen Konzepten finden sich diese Elemente wieder, meist unter stärkerer Ausdifferenzierung der Ämter (z. B. in Protokollant*in, Zeit- und Regelwächter*in) und vorab festgelegten Phasen bzw. Runden (vgl. u. a. Student/Portmann 2007; Blum/Blum 2012; Friedrichs 2014).

⁷⁵ Bauer hat die Geschichte und Konzeption des Klassenrats ausführlich aufgearbeitet (Bauer 2013, 17–37).

Zur Begründung des demokratiepädagogischen Klassenrats wird jedoch nicht nur auf Freinet zurückgegriffen. Vielmehr werden demokratische Gesichtspunkte verschiedener Ansätze vereint und ergänzt. Häufig wird auch John Dewey (1916) mit seinem Konzept des Lernens durch Erfahrung als Wegbereiter des Klassenrats angeführt, wobei sein Verständnis von Demokratie in der Schule über ein einzelnes Gremium hinausging (de Boer 2006, 14). Seltener wird auf den individualpsychologischen Ansatz von Dreikurs, Grunwald und Pepper (1982) Bezug genommen, bei dem der Klassenrat zwar einen Weg zum „demokratischen Klassenzimmer“ (vgl. Dreikurs u. a. 1982, 142) darstellt, jedoch unter „führender Rolle“ (ebd., 153) der Lehrkraft und mit dem Ziel der Problem- und Konfliktlösung.

Demokratiepädagogische Konzeptionen stimmen vor allem darin überein, dass „der Klassenrat als reine Methode der Konfliktbearbeitung“ (Blank 2016, 107) zu kurz greife. Aus demokratiepädagogischer Sicht hat er drei Funktionen, die sich gegenseitig ergänzen. Er soll:

1. demokratische Werte vermitteln:

Der Klassenrat wird als „demokratische Erfahrungsbasis“ (Edelstein 2016, 8) verstanden, in der nicht *über* Demokratie gelernt, sondern Demokratie *erfahren* wird. Dies soll die Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform stärken (vgl. Himmelmann 2007) und aktuellen demokratiefeindlichen Prozessen entgegenwirken (Edelstein 2016, 8). Laut Friedrichs sind „Schulen, die den Anspruch haben, demokratisch zu sein, [...] auf das Gremium Klassenrat angewiesen“ (Friedrichs 2014, 12). Die normativen Anforderungen, die damit an den Klassenrat als schulische Partizipationsform gestellt werden, erscheinen enorm: Einerseits kann eine Schule ohne den Klassenrat nicht demokratisch sein, andererseits soll der Klassenrat über die Schule hinaus die Demokratie als politisches System sichern.

2. demokratische Mitbestimmung institutionalisieren:

Der Klassenrat wird jedoch nicht nur als Übungsraum für Demokratie *außerhalb* der Schule verstanden. Er soll auch *innerhalb* der Schule eine „demokratische Institution“ (Blank 2016, 108) und ein „Grundlageninstrument“ (ebd.) für demokratische Mitbestimmung sein. Dabei soll er repräsentative Partizipationsformen basisdemokratisch ergänzen. Ziel des Klassenrats sei es, „*alle* Schülerinnen und Schüler in Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubinden“ (Student/Portmann 2007, 77), was im Hinblick auf heterogene Lerngruppen durchaus als konzeptioneller Vorteil interpretiert werden kann. So bieten Klassenräte nach Busch und Otto „allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von Geschlecht, Herkunft und Bildungsstand – die Chance, Partizipationserfahrungen zu sammeln“ (Busch/Otto 2019, 5).

3. den Erwerb demokratischer Kompetenzen fördern:

Der Klassenrat wird auch als „Lernarrangement“ (Blank 2016, 108) verstanden. Im Klassenrat sollen demokratieförderliche Kompetenzen erworben und „an wichtigen Alltagsthemen erprobt“ (Student/Portmann 2007, 81) werden. Neben Meinungsäußerung, Perspektivübernahme, Verantwortungsübernahme und Kritikfähigkeit (Student/Portmann 2007, 81) werden hier z. T. auch basalere Kompetenzen wie Konzentrationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit genannt (Blum/Blum 2012, 12). Hensel und Hensel beziehen ergänzend Kompetenzen im Bereich der Selbstsicherheit und Emotionalität ein und verweisen auf unterschiedliche Ausgangslagen und Lernvoraussetzungen der teilnehmenden Schüler*innen (Hensel/Hensel 2017, 8ff). Dieser Hinweis erscheint mit Blick auf heterogene Lerngruppen höchst bedeutsam und wird in vielen anderen Veröffentlichungen bislang vernachlässigt.

Wenngleich die Konzepte vorsehen, dass die Kompetenzen *im* Klassenrat *erworben* und *erprobt* werden, zeigt sich, dass er zwar ein basisdemokratisches, aber durchaus auch voraussetzungs-

volles Feld für Partizipation sein kann. Dies erscheint gerade vor dem Hintergrund der Befunde zu heterogenen Voraussetzungen und ungleichen Partizipationschancen bedeutsam (vgl. Kapitel 2.2.3). Gleichzeitig zeigt sich an der Betonung des Kompetenzerwerbs implizit die schulische Rahmung des Klassenrats (vgl. Kapitel 2.2.2). Partizipation als Einflussnahme auf Entscheidungen, die den Schulalltag (im Hier und Jetzt) betreffen, ist in diesem Rahmen letztlich *eine* Funktion unter anderen. Daneben sind Kompetenzen immer auch verbunden mit Leistung und Vergleichbarkeit.

Bezüglich der Frage, inwiefern der demokratiepädagogische Klassenrat seine Funktionen erfüllen kann, wird neben der strukturellen Verankerung an der Schule immer wieder der Einfluss der Lehrkraft hervorgehoben (vgl. u. a. Student/Portmann 2007; Edelstein 2008; Friedrichs 2014; Busch/Otto 2019; Rademacher 2022). Damit die Partizipation von Schüler*innen im und durch den Klassenrat gelingen könne, seien „besondere kommunikative, soziale und demokratische Kompetenzen“ laut Student und Portmann ebenso auf Seiten der Lehrkraft erforderlich (Student/Portmann 2007, 80). Ihre Rolle im Klassenrat unterscheidet sich von ihrer Rolle im Unterricht, wobei die in der Praxisliteratur oftmals geforderte gleichberechtigte Teilnahme der Lehrkraft am Klassenrat aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive durchaus relativiert wird. Busch und Otto weisen darauf hin, dass „eine vollständige Gleichberechtigung nie erreicht werden“ könne, da die Lehrkraft „qua Amt Verantwortung trägt und im Notfall eingreifen muss“ (Busch/Otto 2019, 10). Kiper merkt bereits 1997 an: Es werde zwar Gleichberechtigung suggeriert, die Rolle der Lehrkraft sei jedoch mit einem „Inventar von Machtquellen“ (Kiper 1997, 52) verbunden.

Während einerseits „eine vorwiegend zurückhaltende und beobachtende Haltung“ (Rademacher 2022, 741) nach Rademacher maßgeblich für das Gelingen des Klassenrats ist, sind Lehrkräfte gleichzeitig „als Begleiter*innen des Klassenrats gefordert“ (Busch/Otto 2019, 10). Blum und Blum weisen in diesem Zusammenhang auf die Gefahr der Überforderung der Schüler*innen durch zu viel Verantwortung hin (Blum/Blum 2012, 72). Gerade im Hinblick auf heterogene Lerngruppen erscheint dies durchaus bedeutsam. Die „ambivalente Position“ (Busch/Otto 2019, 10) der Lehrkraft bzw. das Spannungsfeld, in dem sich diese im Klassenrat bewegt, könnte sich hier möglicherweise weiter verstärken.

Bauer bemerkt gerade in demokratiepädagogischen Veröffentlichungen eine Vernachlässigung der „mit dem Konzept der selbstorganisierten problemlösenden Kreisgespräche theoretisch verbundenen Paradoxien und empirisch erforschten Ambivalenzen“ (Bauer 2018, 681). Die Komplexität, der normative Anspruch, aber auch die Spannungsfelder, die mit dem Klassenrat verbunden werden können, nehmen mit den vielfältigen Bedeutungszuschreibungen des demokratiepädagogischen Konzepts, das den Klassenrat normativ eng mit Partizipation verbindet, tendenziell zu. Daher erscheint ihre Thematisierung und Reflexion hier umso bedeutsamer.

Gleichzeitig wird die Heterogenität der Lerngruppe in demokratiepädagogische Konzepte des Klassenrats bislang nur selten explizit und systematisch einbezogen (vgl. Meyn 2023b; Gras 2023). Mit dem Einbezug der Heterogenität der Lerngruppe erhöhen sich die Komplexität und – mit Blick auf Inklusion und die Wertschätzung von Vielfalt – auch der normative Anspruch weiter, wodurch wiederum auch neue Ambivalenzen auftreten können.

3.3.2 Klassenrat als Feld für Heterogenität

Wocken konstatiert, dass Inklusion in neueren Darstellungen zunehmend „als ein eigenständiger Begründungszusammenhang und spezifischer Aufgabenbereich des Klassenrates auf[taucht]“ (Wocken 2017, 29). Wengleich die Bezugnahme zugenommen hat, bleiben Inklusion sowie die heterogenen Voraussetzungen der Beteiligten zumeist Rand- oder Spezialthemen, die sepa-

riert in Zusatzkapiteln (vgl. Blum/Blum 2012; Schumacher 2015; Hensel/Hensel 2017) oder ausschließlich aus sonderpädagogischer Perspektive (vgl. Reich 2007; Moosecker 2008; Schiefer u. a. 2015; Kruse 2020; Schäfer 2022) diskutiert werden.⁷⁶

In der vorhandenen Literatur (Fach- und Praxisliteratur sowie Handreichungen und Erfahrungsberichte) lassen sich vier Tendenzen beobachten:

1. Inklusion wird (ergänzend zu Partizipation) als normativer Anspruch an den Klassenrat herangetragen:

Diese erste Tendenz zeichnet sich vorrangig in der demokratiepädagogischen und der inklusionspädagogischen Literatur ab. Aus demokratiepädagogischer Perspektive fordert Edelstein schon 2008 die „Anerkennung und Wertschätzung eines jeden Individuums“ (Edelstein 2008, 2) im Klassenrat, ohne Inklusion dabei direkt zu erwähnen.

2017 verweist Wocken erstmals explizit auf den Klassenrat als verbindendes Instrument zwischen Demokratie- und Inklusionspädagogik (Wocken 2017, 30). Dem Selbstverständnis nach sei der Klassenrat „ein Ort der Egalität, der allen Ratsmitgliedern gleiche Würde und gleichen Wert zubilligt“ (ebd.). Daher müsse er auch ein „absolut diskriminierungsfreier Ort ohne jegliche Beschämung und Beschädigung von Einzelnen sein“ (ebd.). Wocken fordert: „Wo immer sich Tendenzen zu Außenseitertum oder sozialer Exklusion andeuten, entwickelt der Klassenrat Maßnahmen zur (Wieder)herstellung von Zugehörigkeit“ (ebd.).

Auch Schäfer konstatiert, dass ein demokratiepädagogisches Verständnis des Klassenrats „eine exklusive Perspektive kategorisch aus[schließe]“ (Schäfer 2020, 326). Bezogen auf die Kategorie *Behinderung* konkretisiert er:

„Ein inklusives Verständnis, das losgelöst von kognitiven, motorischen sowie sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen alle Schülerinnen und Schüler in den (Mit-)Entscheidungsprozess einzu beziehen weiß, bedingt zugleich die individuelle, schülerorientierte Begleitung mit individualisierten Lösungsansätzen.“ (Schäfer 2020, 326)

Hier deutet sich bereits an, dass der normative Anspruch der Inklusion in der Umsetzung nicht „automatisch“ eingelöst wird. Konkretisierungen gibt es bislang allerdings kaum. Auch in praxisnahen demokratiepädagogischen Veröffentlichungen, die Bezug auf Inklusion oder die Heterogenität der Partizipierenden nehmen, bleibt es oftmals bei Ansprüchen an den Klassenrat, der „ja ein diskriminierungsfreier Ort ohne Beschämung von Einzelnen sein bzw. werden“ (Kahn 2018, 9) soll. Eine Ausnahme bildet hier das 2023 veröffentlichte „Praxisheft zur diskriminierungskritischen Weiterentwicklung des Klassenrats“ (vgl. Delfs u. a. 2023), das erstmals differenziert auf die Umsetzung der Forderungen nach Diskriminierungssensibilität eingeht und dabei konkret auf Rassismus, Queerfeindlichkeit, Klassismus, Lookismus wie auch Ableismus verweist (ebd.).

2. Dem Klassenrat wird ein besonderes Potenzial für Inklusion und Heterogenität oder in Bezug auf bestimmte Schüler*innengruppen zugesprochen:

Die zweite Tendenz zeichnet sich vorrangig in neuerer *klassenratsspezifischer Praxisliteratur* ab, zeigt sich aber bereits im individualpsychologischen Ansatz von Dreikurs, der im Klassenrat einen Ort der Ermutigung für Schüler*innen mit „Lernbehinderung“ sieht (Dreikurs u.a. 1982, 172). Auch Kiper hebt schon 1997 „Schüler und Schülerinnen, die als ‚abweichend‘ stigmatisiert werden“ (Kiper 1997, 56), hervor. Sie sieht den Klassenrat als einen Ort, um Stigmatisierungen entgegenzuwirken, und bezeichnet ihn als Instrument der Integration von Kindern

⁷⁶ auch unter verwandten Begriffen wie *Diversität* oder *Vielfalt*

mit „Problembelastungen“, „Störungen“ oder „Verhaltensauffälligkeiten“ (ebd., 56). In der aktuellen Praxisliteratur wird auf beides jedoch kein Bezug genommen.

Die Begründungen, die für das besondere Potenzial des Klassenrats angeführt werden, sind unterschiedlich und nur selten theoriegeleitet oder evidenzbasiert. Beispielsweise wird er als besonders geeignet angesehen, um über Verschiedenheit nachzudenken und die gegenseitige Akzeptanz und Toleranz in der Klasse zu steigern (Blum/Blum 2012, 21). Auch Konfliktlösung – die in demokratiepädagogischen Klassenratkonzepten in Frage gestellt wird – wird als Potenzial im Kontext von Heterogenität und Inklusion beschrieben (Reich 2007, 5).

Die Schüler*innengruppen, die als besondere Zielgruppen des Klassenrats hervorgehoben werden, sind vielfältig und ihre Beschreibung ist nicht selten defizitorientiert. So sieht Brilling im Klassenrat ein Potenzial für „entwicklungsgehemmte“ Schüler*innen, die in der Klasse unterdrückt werden, sich von Gruppenzwängen zu emanzipieren. Dabei könne der Klassenrat ein Ort sein, an dem die „asymmetrische Interaktionsstruktur“ zwischen Schüler*innen unterbrochen werde (Brilling 2012, 24). Laut Schumacher könnten Schüler*innen, „die schnell tätlich aggressiv werden“ (Schumacher 2015, 74) im Klassenrat lernen, sich zu kontrollieren, während die Klasse lerne, „dass es Verhaltensweisen gibt, [...] mit denen man sich arrangieren muss“ (ebd.). Stähling beschreibt einen „deutlichen Rückgang von Gewalt“ (Stähling 2008, o. S.) durch den Klassenrat.

Insgesamt scheint das Ziel der Partizipation – verstanden als Aushandlung und Einflussnahme auf Entscheidungen – zugunsten anderer Ziele – Gewaltprävention, Toleranz von Verschiedenheit, Konfliktlösung – in den Hintergrund zu rücken.

3. Heterogene Lernvoraussetzungen der Schüler*innen werden als Bedingungen für die Teilnahme am (inkluisiven) Klassenrat beschrieben:

Eher selten ist diese dritte Tendenz in den vielzähligen Ausführungen zum Klassenrat zu beobachten. Ein schwacher Trend zeigt sich vorrangig ebenfalls in *klassenratsspezifischer Praxisliteratur* (vgl. u. a. Hensel/Hensel 2017). Während die Hervorhebung des besonderen Potenzials des Klassenrats darauf abzielt, wie (bestimmte) Schüler*innen von der Teilnahme am Klassenrat profitieren können, steht bei der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen deren Teilnahme selbst im Vordergrund.

Demokratische Kompetenzen, die u. a. der Klassenrat fördern soll, sind in der demokratiepädagogischen Literatur zwar sehr ausdifferenziert ausgearbeitet worden, nehmen jedoch die heterogenen Voraussetzungen nicht genauer in den Blick (vgl. Eikel 2007; de Haan u. a. 2007b). Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass im Klassenrat *alle* Schüler*innen die Chance haben, Kompetenzen zu erwerben, da *alle* teilnehmen (vgl. Eikel 2007; Student/Portmann 2007).

Farkas gibt zu bedenken, dass Kinder außerhalb der Schule unterschiedliche Vorerfahrungen mit Partizipation machen. Darum sei es wichtig, „dass die Rahmenbedingungen für partizipative Veranstaltungen in der Klasse genau diese Heterogenität der Gruppe berücksichtigen“ (Farkas 2011, 47). Hensel und Hensel weisen beispielhaft darauf hin, dass das freie Reden im Kreis und das Zuhören einigen Schüler*innen schwerer falle als anderen. Auch das Einhalten von Regeln könne herausfordernd sein (Hensel/Hensel 2017, 12). So komme es „vor allem in offenen Kommunikationssituationen immer wieder zu Störungen, wie Dazwischen-Reden, Nicht-Zuhören, Durcheinander-Reden“ (ebd.). Auch Schumacher gibt u. a. zu bedenken, dass es Kinder mit Bewegungseinschränkungen gibt, die „nicht 45 Minuten stillsitzen“ (Schumacher 2015, 11) können und „das Sich-Melden erst lernen müssen“ (ebd.). Gleichzeitig konstatieren Hensel und Hensel, dass gleiche Rahmenbedingungen „nicht gleichbedeutend mit gleichen Beteiligungsmöglichkeiten für alle Schüler“ (Hensel/Hensel 2017, 12) sind.

Somit setzen die Autor*innen nicht nur basaler als gängige Kompetenzraster, sondern ziehen auch in Erwägung, dass Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der Beteiligten Partizipationsunterschiede zur Folge haben könnten. Die Ursachen heterogener Lernvoraussetzungen, die benannt werden, sind wiederum unterschiedlich. Eine Gefahr liegt hier in der Festschreibung bestimmter Schüler*innen auf bestimmte (mangelnde) Fähigkeiten.

4. Pädagogische Maßnahmen zur Umsetzung des Klassenrats im Kontext von Inklusion und Heterogenität oder für bestimmte Schüler*innengruppen werden beschrieben:

In der *sonderpädagogischen Literatur* tritt die vierte Tendenz hervor, wobei der Klassenrat hier nach wie vor ein Randthema ist und die detaillierte Ausarbeitung pädagogischer Maßnahmen zur konkreten Umsetzung eines *inkluisiven* Klassenrats noch am Anfang steht. Die *inklusive politische Bildung* hat erste Konzepte hervorgebracht und zu einer stärkeren Bündelung verschiedener Fachdiskurse beigetragen (Meyer u.a. 2020) (vgl. Kapitel 3.1.2).

Aus sonderpädagogischer Perspektive wird die Umsetzung des Klassenrats oftmals mit spezifischem Bezug auf bestimmte Förderbedarfe beschrieben (vgl. Kruse 2020; Schäfer 2020, 2022). Die Hervorhebung insbesondere des Förderschwerpunkts *Geistige Entwicklung* wird u.a. damit begründet, dass diesen Schüler*innen die Partizipationsfähigkeit noch immer häufig aberkannt werde und „Themen noch oft als zu komplex oder gar als inhaltlich unbedeutsam“ (Schäfer 2022, 112) bewertet würden. Dabei sei Selbst- und Mitbestimmung gerade hier von besonderer Bedeutung (Kruse 2020, 20).

Als methodisch hilfreich sieht Schäfer neben klaren Strukturen den Einsatz von Formulierungshilfen, Leichter Sprache, Visualisierung und Unterstützter Kommunikation an (Schäfer 2022, 112). Für die Ämterübernahme – insbesondere für das Amt der*s Vorsitzenden – empfehlen sowohl Kruse als auch Schäfer eine feste Vergabe und eine Moderation im Team (Kruse 2020, 22; Schäfer 2022, 119).

Insgesamt sei im Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* eine stärkere Anpassung an individuelle Fähigkeiten und eine intensivere Unterstützung durch die Lehrkräfte nötig. Letztlich könnten geeignete Hilfsmittel und Kommunikationswege „aber nur individuell ausgewählt werden“ (Kruse 2020, 23). Schäfer resümiert:

„Wir bewegen uns in der Regel dauerhaft auf einem (*Sonder-*)*Pädagogischen Kontinuum* zwischen dem Erfordernis der Unterstützung (*Assistierende Ebene*) und dem Anspruch der Selbst- und Mitbestimmung (*Partizipative Ebene*).“ (Schäfer 2020, 327)

Die vier Tendenzen sind keinesfalls trennscharf. Durch die analytische Abgrenzung von Argumentationsmustern wird jedoch deutlich, wie unterschiedlich die Perspektiven auf den Klassenrat in heterogenen Lerngruppen aktuell sind. Funktions- und Bedeutungszuschreibungen sind hier bislang nicht eindeutig geklärt.

Insgesamt lässt sich aus der vorhandenen Literatur Folgendes ableiten: Bei der ersten (*Inklusion als Anspruch*) und zweiten Tendenz (*besonderes Potenzial des Klassenrats*) zeichnen sich Argumentationsmuster ab, die entweder darauf zielen, dass die Heterogenität der Schüler*innen eine Chance für den Klassenrat bietet oder dass der Klassenrat eine Chance für die heterogene Lerngruppe bzw. bestimmte Schüler*innen dieser Lerngruppe bietet. Der normative Anspruch an den Klassenrat ist in beiden Fällen hoch. Die Wertschätzung von Vielfalt sowie das Erlernen von gegenseitiger Toleranz scheinen dabei stärker im Vordergrund zu stehen als die Partizipation der Schüler*innen als Einflussnahme auf Entscheidungen.

Die dritte (*Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden*) und vierte Tendenz (*pädagogische Maßnahmen zur Umsetzung*) sind hingegen stärker auf die konkrete Teilnahme am Klassenrat und

Bedingungen auf Seiten der Schüler*innen gerichtet. Dabei wird der Klassenrat durchaus als voraussetzungsvoll beschrieben, wenn es um das Ziel der Mitbestimmung und -verantwortung jedes Einzelnen geht. Hier stellt sich allerdings die Frage, inwiefern eine Fokussierung einzelner Förderschwerpunkte einerseits hilfreich ist, um spezifische Bedarfe zu erkennen und zu berücksichtigen, andererseits eine Engführung darstellt, da die benannten Methoden meist nicht nur für einen kleinen Kreis bestimmter Schüler*innen gewinnbringend erscheinen. Eine Systematik ist in der Literatur zum Klassenrat im Kontext von Heterogenität (und Inklusion) bislang noch nicht zu erkennen, d. h., es zeichnet sich noch keine Teildisziplin ab, in der sie verstärkt diskutiert wird, und der Rückgriff auf Theorie oder Empirie ist uneinheitlich.⁷⁷ Gleichzeitig scheinen in der Praxis aktuell durchaus best-practice-Beispiele zu entstehen, die jedoch in den Fachdiskursen bislang wenig Aufmerksamkeit bekommen. So ließ sich schon 2011 nachweisen, dass Schüler*innen mit SPF sowie Sonderschüler*innen durchaus in demokratiepädagogischen Wettbewerben und Programmen vertreten sind (Meyn 2011).⁷⁸ Offen bleibt, inwiefern sich dies über einzelne Paradebeispiele hinaus in der Breite niederschlägt. Wie von Farrokhzad in Bezug auf Diversity Education formuliert, lässt sich auch hier vermuten:

„Es wird relativ viel experimentiert und eine ganze Reihe guter Ideen [werden] umgesetzt, oft mit Erfolg – aber vieles durchdringt die Strukturen und Institutionen nicht ausreichend, flächendeckend und nicht nachhaltig genug.“ (Farrokhzad 2013, 75)

3.3.3 Klassenrat als Feld für Forschungsprozesse

Der Klassenrat ist seit über 25 Jahren immer wieder Feld und Gegenstand qualitativer Forschung. Während Bauer die Zahl der qualitativen Arbeiten 2013 noch als „sehr gering“ (Bauer 2013, 38) einschätzte, lässt sich mittlerweile feststellen, dass der Klassenrat – insbesondere im Vergleich zu anderen Partizipationsformen – recht gut erforscht ist (vgl. Kiper 1997; Friedrichs 2001; de Boer 2006; Leser 2011; Bauer 2013; Lötscher/Wyss 2013; Budde/Weuster 2018; Flügel 2020; Gregori 2021; Gras 2023).

Nicht alle Studien, die sich auf das Forschungsfeld *Klassenrat* beziehen, erforschen primär den Gegenstand der Partizipation. So untersucht Friedrichs den Klassenrat als Ritual, Bauer und de Boer legen den Fokus auf das Spannungsfeld zwischen Schule und Peerkultur, während Budde und Weuster den Klassenrat unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung erforschen (vgl. de Boer 2006; Bauer 2013; Budde/Weuster 2018). Kaum im Fokus der empirischen Forschung liegt bisher die Heterogenität der teilnehmenden Schüler*innen (vgl. Gras 2023). Asymmetrien und Ungleichheiten wurden bisher stärker in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen untersucht. Unterschiedliche Positionierungen *innerhalb* der Lerngruppe werden selten in den Blick genommen (vgl. Flügel 2020). Daher steht im Folgenden – neben der allgemeineren Frage nach den für die vorliegende Arbeit zentralen Befunden – die Frage im

⁷⁷ Parallel zur vorliegenden Arbeit und Meyn (2023b) hat Gras (2023) hier mittlerweile maßgeblich zur Systematisierung beigetragen.

⁷⁸ Ein Vorreiter mit Blick auf Regelschulen ist hier die demokratiepädagogische Klassenratsinitiative „Wir sind Klasse!“ für Berlin-Brandenburg, die Fortbildungen zum diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Klassenrat anbietet und ihr Material seit 2022 u. a. durch Aufgabenkarten in Leichter Sprache ergänzt hat. Gleichzeitig wird die konzeptionelle Fundierung aktuell vorangetrieben durch die Zugehörigkeit der DeGeDe zum Kompetenznetzwerk ‚Demokratiebildung im Jugendalter‘ seit 2021, in dessen Rahmen 2023 das o. g. Praxishandbuch *Diskriminierungskritischer Klassenrat* entstanden ist (vgl. Delfs u. a. 2023).

Zentrum, *wo* und *wie* Partizipation und Heterogenität in bisherigen Studien relevant werden.⁷⁹ Dies spiegelt sich in den Leitfragen wider:

- Wie wurde der Klassenrat bislang qualitativ erforscht und zu welchen Ergebnissen kommen qualitative Studien?
- Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Studien für die ethnografische Erforschung von Partizipation und Heterogenität im Klassenrat ableiten?

Rademacher stellt fest, dass die empirischen Studien zum Klassenrat „insgesamt eher auf die Herausforderungen bei der Etablierung und Umsetzung“ (Rademacher 2022, 743) hinweisen und vor zu hohen Erwartungen „im Hinblick auf die Förderung von Demokratie und Partizipation“ (ebd.) warnen. Tatsächlich stehen den normativen Zielvorstellungen des Klassenrats die empirischen Ergebnisse mehrerer qualitativer Studien gegenüber: De Boer weist bereits 2006 auf eine große „Differenz zwischen pädagogischer Intention und pädagogischer Praxis“ (de Boer 2008, 127) hin. Bauer bezeichnet den Klassenrat als einen komplexen, durch Widersprüche gekennzeichneten Erfahrungsraum (Bauer 2013, 57). Auch die Ergebnisse von Flügel liegen „quer zu den Partizipationsvorstellungen [...], die programmatisch mit dem Klassenrat intendiert werden“ (Flügel 2020, 61). Lötscher und Sperisen stellen ernüchtert fest:

„Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass weder die hohen Erwartungen an eine deliberative Demokratie, noch die Empfehlungen aus Praxisratgebern, noch die Ansprüche der Lehrpersonen an die eigene Praxis im Klassenrat erfüllt werden.“ (Lötscher/Sperisen 2016, 99)

Wie die Analyse ethnografischer Studien zum Gegenstand *Partizipation* (losgelöst vom Feld *Klassenrat*) gezeigt hat, eignet sich der ethnografische Zugang in besonderer Weise, um Ambivalenzen und Diskrepanzen zwischen normativen Ansprüchen und der Umsetzung – insbesondere in schulischen Feldern – sichtbar werden zu lassen (vgl. Kapitel 3.2.2). Friedrichs zufolge „entlarvt der ethnographische Blick Widersprüche und Paradoxien, die pädagogisch höchst relevant und provokativ-herausfordernd sind“ (Friedrichs 2001, 359).

Eine viel beachtete ethnografische Studie zum Klassenrat ist die Dissertation von de Boer, die den Klassenrat einer Grundschulklasse über einen Zeitraum von drei Jahren forschend begleitet und überwiegend teilnehmend beobachtet hat (vgl. de Boer 2006). Sie untersucht, „wie die Praxis des Klassenrates durch die schulische Rahmung beeinflusst wird und welche Rolle das Nebeneinander von Peer-Kultur und schulischer Ordnung spielt“ (ebd., 202). Es zeigt sich, „dass die Beteiligten ihr Peer sein und ihr Schüler/innen sein im Klassenrat miteinander ausloten und beides nicht immer voneinander zu trennen ist“ (ebd., 218). Dabei führt die öffentliche Situation des Klassenrats im schulischen Rahmen de Boer zufolge nicht etwa zu einer Kultur der Nähe und Intimität, sondern löst bei den Schüler*innen vielmehr „Sorge vor Beschämung und Missachtung“ (de Boer 2008, 138) vor dem Klassenpublikum aus. Insbesondere im Zusammenhang mit dem „institutionalisierten Konfliktlösungsprozedere“ (ebd.), das häufig fester Bestandteil des Klassenrats ist, besteht nach de Boer die Gefahr, „Konflikte festzuschreiben, Personen zu typisieren, Probleme zu reproduzieren, bzw. neue Missachtungssituationen zu schaffen“ (ebd.). Im Ringen um ihren Status in der Klasse sind die Schüler*innen in der Folge damit beschäftigt, ihr Image zu pflegen und Imageschäden abzuwenden, während sie die „schulischen Kontextbedingungen mitdenken“ (ebd., 217).

⁷⁹ Der allgemeine Forschungsstand zum Klassenrat bis 2013 wurde von Bauer bereits ausführlich aufgearbeitet (Bauer 2013, 38–58). Aktuellere Forschungsstanderhebungen nehmen Budde und Weuster wie auch Gras vor (Budde/Weuster 2018, 54–57; Gras 2023, 167–174).

Als entscheidende Entwicklungen des beobachteten Klassenrats während des Untersuchungszeitraums beschreibt de Boer die Übergabe der Leitung an die Schüler*innen, die Zurückhaltung der Lehrkraft „mit normativen Bemerkungen und Interventionen“ (de Boer 2008, 216) sowie die Verbannung von interindividuellen Streitigkeiten aus dem Klassenratsgespräch. So konnten einerseits Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen und andererseits – durch die Begrenzung auf schulische Themen – die „Gefahr der Beschämung Einzelner“ (ebd., 217) verringert werden.

Auch frühere ethnografische Studien von Kiper und Friedrichs weisen bereits auf nicht intendierte Effekte der Thematisierung interindividueller Konflikte im schulischen Rahmen des Klassenrats hin (vgl. Kiper 1997; Friedrichs 2001). So konstatiert Friedrichs auf der Basis teilnehmender Beobachtungen im Klassenrat einer sechsten Klasse, die „Konfliktbearbeitung im Klassenrat ähnelt dem Gerichtsverfahren“ (Friedrichs 2001, 254). Außerdem kommt sie zu dem Schluss, „dass es den Lehrenden schwer fällt, ihre traditionelle Rolle abzulegen“ (ebd., 252). Sie befinden sich in einem Rollenkonflikt zwischen Spielleiter*in und Teilnehmer*in. Es gelte, „eine Balance zu finden zwischen beiden Rollen“ (ebd., 360).

Budde und Weuster knüpfen 2018 mit einer ethnografischen Collage, die Klassenräte „in drei kontrastierende[n] Schulen aus dem allgemeinbildenden Sekundarbereich“ (Budde/Weuster 2018, 41) untersucht, an bestehende Befunde an und differenzieren diese weiter aus, indem sie konzeptionell unterschiedliche Klassenräte miteinander vergleichen. Sie weisen darauf hin, dass sich Schüler*innen und Lehrkräfte im Klassenrat „nicht in einem kontext- bzw. machtfreien Raum“ (ebd., 60) begegnen. Vor diesem Hintergrund sei auch die konzeptionell intendierte selbstverantwortliche Konfliktlösung zu sehen (ebd.). Während einer der beobachteten Klassenräte in einem sehr eng gesteckten schulischen Rahmen zu einem „Scheindemokratischen Absicherungsinstrument für nicht-partizipative Lösungsstrategien“ (ebd., 141) wurde und ein anderer „die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen aufgrund der Fremdsteuerung durch die Lehrpersonen“ (ebd., 149) ebenfalls klar limitierte, zeigte sich im dritten Klassenrat, der eine stärkere Selbststeuerung durch die Schüler*innen vorsah, dass auch die „tendenzielle Abwesenheit der generationalen Ordnung und ihrer Hierarchien [...] nicht automatisch zu demokratischen Freiräumen“ (ebd., 353) führt. So kommen Budde und Weuster zu dem Schluss, dass der Versuch, schulische Hierarchien im und durch den Klassenrat aufzuheben, „zum Scheitern verurteilt ist, da Schulen in einem engen Begriffsverständnis selber keine demokratischen Organisationen sind“ (ebd., 353).

Auch Lötcher und Sperisen kommen in ihrer Studie, in der sie Gesprächs- und Videoanalysen miteinander kombinieren, zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte im Klassenrat stark „in den Ablauf der Gespräche, die Stoßrichtung der Diskussion und die Entscheidungsfindung“ (Lötcher/Sperisen 2016, 96) involviert sind. Auch betonen sie, dass dies ebenfalls für partizipativ ausgerichtete Klassenräte der Studie gelte, in denen die Lehrkräfte „darauf bedacht sind, sich wenn immer möglich zurückzuhalten, keine Vorgaben zu machen, nicht zu bewerten und den Schülerinnen und Schülern die Diskussion und Entscheidungsfindung zu überlassen“ (ebd., 97). In diesen Klassenräten erfolge die Einflussnahme subtiler und „wahrscheinlich weitgehend unbewusst“ (ebd.) ab.

Gregori, die 2021 das Lehrkräftehandeln im Klassenrat interaktionsanalytisch erforscht und dessen Wirkungspotenziale herausgearbeitet hat, kommt zu dem Schluss, dass weniger das Ausmaß, in dem die Lehrkraft steuernd in den Klassenrat eingreift, als vielmehr die interaktionale Ausgestaltung die Aushandlungsprozesse der Schüler*innen beeinflusst. Dementsprechend könne eine Steuerung in bestimmten Situationen zielführend sein (Gregori 2021, 292). Nach Gregori ist dem Klassenrat das Dilemma „zwischen der Ermöglichung eines partizipativen Bil-

dungsanlasses und der pädagogischen Förderung von Partizipation“ (ebd., 296) immanent: Einerseits sollen die Schüler*innen die Gelegenheit bekommen, „das Geschehen selbstständig zu organisieren und durchzuführen“ (ebd.), andererseits sollen die Lehrkräfte „die Qualität des Klassenrates sicherstellen“ (ebd.).

Im Unterschied zu vorherigen ethnografischen Studien, die in erster Linie Differenzen und Hierarchien zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Klassenrat in den Blick nehmen, fokussiert Flügel in ihrer kurzen Analyse einer ethnografischen Beobachtung in einer jahrgangübergreifenden Grundschulklasse „spezifische Differenzierungen und damit Positionierungen“ (Flügel 2020, 61) auch *innerhalb* der Lerngruppe. Während Friedrichs bereits 2001 andeutet, dass „die Entscheidung gegen das Rotationsprinzip zu einem Machtgefälle innerhalb der Schüler(innen) schaft führen“ (Friedrichs 2001, 362) könne, führt Flügel weiter aus: „Die Klassensprecher*innen [die im beobachteten Klassenrat die Klassenratsleitung innehaben, J.M.] verfügen über die Wortvergabe, was eine situative Besonderung und Privilegierung der Person im schulischen Setting bedeutet“ (Flügel 2020, 56). Darüber hinaus verweisen sie auf Regelverstöße und werden somit als „Stellvertreter*innen schulischer Ordnung [...] qua Amt zu Anderen unter ihren Peers“ (ebd.). Gleichzeitig zeigt sich dabei, dass „alle Schüler*innen als solche angesprochen [werden], die prinzipiell dazu in der Lage sind, die Regeln im Klassenrat einzuhalten“ (ebd., 57). Situativ werden jedoch insbesondere jüngere Schüler*innen „als Unterstützungsbedürftige oder auch Ordnungswidrige“ (ebd., 59) markiert. So kommt Flügel zu dem Schluss, dass der Klassenrat nicht nur Differenzen zwischen Schüler*innen *sichtbar macht* und *verstärkt*, „sondern eigene Sichtbarkeiten, Positionierungen und Verletzbarkeiten“ (ebd., 61) *hervorbringt*, die dem Partizipationsanspruch des Klassenrats widersprechen. Eine offene Frage in Bezug auf Klassenrate *inklusive* Grundschulklassen mit Schüler*innen mit und ohne SPF wäre, ob auch hier allen Schüler*innen die „prinzipielle Möglichkeit der Einhaltung“ (ebd., 57) von Regeln unterstellt wird.

Wie Flügel bricht auch Bauer die Perspektive auf die Teilnehmenden des Klassenrats als Kollektiv auf. In einer qualitativen Analyse von Gruppendiskussionen mit Schüler*innen *einer* Lerngruppe rekonstruiert sie Orientierungs- und Bewältigungsmuster aus der Perspektive der Teilnehmenden selbst. Dadurch wird sichtbar, „welche Bedeutung das Format aus den spezifischen Blickwinkeln der Beteiligten erhält“ (Bauer 2013, 252). Als Vorteil gegenüber Beobachtungen hebt Bauer hervor, dass mit der gewählten Methode auch Schüler*innen zu Wort kommen, die sich „kaum oder gar nicht an den Sitzungen des Klassenrates beteiligen“ (Bauer 2018, 696).

Im Ergebnis zeigen sich unterschiedliche Bewältigungsmuster der Schüler*innen des bereits von de Boer benannten Spannungsverhältnisses „zwischen Schule und Peerkultur“ (Bauer 2013, 263) im Klassenrat. Dabei werden auch „die unterschiedlichen Voraussetzungen, Autonomiepotenziale und Bedürfnisse der Kinder“ (ebd., 262) sichtbar, die die „Heterogenität der Schülerschaft innerhalb einer Klasse“ (ebd.) widerspiegeln.

Bauer beschreibt drei differenzierte Muster, die „ambivalente Bezugnahmen zur Lehrerrolle“ (Bauer 2018, 695) widerspiegeln: Schüler*innen des ersten Musters sind primär an der formalen Organisation des Klassenrats orientiert und beschreiben die „Lehrerin als stille Rahmengeberin“ (ebd., 692), die sich zwar den formalen Regeln unterordnet, aber „implizit die stille Führung“ (ebd.) behält. Schüler*innen des zweiten Musters sind stärker auf peerkulturelle Aktivitäten fokussiert, stehen der Teilnahme der Lehrerin eher gleichgültig gegenüber und sehen in ihr eine „normkonforme und marginale Teilnehmerin“ (ebd.). Schüler*innen des dritten Musters nehmen die „Lehrerin als notwendige Unterstützerin“ (ebd., 693) wahr. Sie fühlen sich

„von den Prozessen im Klassenrat zum Teil überfordert“ (ebd.). Für sie stellt „das disziplinierende Einwirken der Lehrerin eine wichtige Hilfeleistung für die störungsfreie Durchführung des Klassenrates“ (ebd.) dar.

Bauers Hinweise auf „unterschiedliche Rangpositionen“, „komplexe soziale Beziehungsmuster“ und „ungleichmäßige Verhältnisse“ (Bauer 2013, 286) können wiederum gewinnbringend für die ethnografische Erforschung des Klassenrats sein, da sie für Asymmetrien *innerhalb* der Lerngruppe – nicht nur in Bezug auf die Ämtervergabe, sondern auch darüber hinaus – sensibilisieren und mögliche Foki für die Beobachtung von Heterogenität liefern.

Während in ethnografischen Studien im Bereich der Differenz- und Inklusionsforschung durchaus einzelne Heterogenitätsdimensionen fokussiert werden (vgl. Kapitel 3.2.2) – wengleich dies methodische Fragen der Reifizierung aufwirft (vgl. Kapitel 4.2.5) –, liegen solche Fokussierungen in Studien zum Klassenrat bislang kaum vor. Am Rande thematisiert Friedrichs „Mädchen und Jungen im Klassenrat“ (Friedrichs 2001, 361). Im von ihr beobachteten Klassenrat sitzen diese in der Regel getrennt voneinander im Sitzkreis. Aus den Aussagen einer Klassenratsteilnehmerin geht hervor, dass einige Jungen die von ihr eingebrachten Anliegen „abfällig“ als „Mädchenprobleme“ (ebd.) abtun. Daher sei es „nur folgerichtig, wenn Mädchen den Klassenrat in dieser Phase nicht als Ort ansehen, an dem sie persönliche, intime Probleme oder Fragen ansprechen könnten“ (ebd.). Als pädagogische Konsequenz schlägt Friedrichs „geschlechtsspezifische Gesprächsforen“ (ebd.) vor.

Budde und Weuster beobachten, dass die Kategorie Geschlecht im Feld „als Sortierungskriterium für die methodische Strukturierung“ (Budde/Weuster 2018, 365) herangezogen wird:

„Dabei werden Differenzen oftmals in der sozialen Praxis verstärkt, wengleich die hierarchischen Zuschreibungen variieren. Mal werden Jungen positive Eigenschaften zugeschrieben, mal werden sie aufgrund der Unterstellung von Verhaltensabweichungen unter Verdacht gestellt; mal werden Mädchen defizitär auf Grund ihres Aussehens präsentiert, mal erscheinen sie in besonderer Weise als privilegierte Gruppe.“ (Budde/Weuster 2018, 365)

Die Kategorie *Behinderung* wird in ethnografischen Studien zum Klassenrat – im Unterschied zu anderen Feldern, denen sich die Inklusionsforschung bereits zugewandt hat – bislang nicht fokussiert, wengleich Bittlingmayer und seine Mitautor*innen ein deutliches Forschungsdesiderat explizit im Hinblick auf „vulnerable“ Schüler*innengruppen wie „Schüler*innen mit Beeinträchtigungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Bittlingmayer u. a. 2020, 6) formulieren.

Gras hat 2023 in einer Grounded-Theory-Studie, die primär auf problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften der Sekundarstufe I verschiedener Schulformen⁸⁰ basiert, erstmals den „Klassenrat in inklusiven Settings“ (Gras 2023, 5) untersucht und hierbei explizit Bezug auf „Schüler*innen mit zugeschriebenen Förderbedarfen“ (ebd., 258) genommen. Im Ergebnis beschreibt Gras ein „Partizipationsermöglichungsdilemma“ (ebd., 538), in dem sich die Lehrkräfte im Klassenrat befinden. Darin spiegele sich

„die Antinomie zwischen Demokratieerleben-Begleiten und -Anleiten, die aus dem Anspruch und demokratiepädagogischen Auftrag resultiert, einerseits im Klassenrat größtmögliche basisdemokratische Selbstbestimmung in Gemeinschaft und so gelebte Demokratie zu ermöglichen, und andererseits den Inklusionsanspruch einzulösen, was auf didaktischer Ebene [...] vielfach mit dem Aspekt der ‚Förderung‘ verbunden wird und lehrerliche Interventionen und Steuerung beinhaltet.“ (Gras 2023, 258)

⁸⁰ ergänzt durch semi-strukturierte Beobachtungen verschiedener Klassenräte, Expert*inneninterviews und (Gruppen-)Gespräche mit Schüler*innen (vgl. Gras 2023)

An Lehrkräfte in „Klassenräten inklusiver Settings“ (Gras 2023, 5) werde die Anforderung gestellt, dieses Dilemma auszuhalten. Gras zeigt unterschiedliche Umgangsweisen auf: Während einige Lehrkräfte „Ausweichstrategien“ (ebd., 538) anwenden, oszillieren andere „zwischen den Handlungsmodi Steuerung und Zurücknahme“ (ebd.). Dabei stoßen sie an „Reibungsmomente und Grenzen“ (ebd.). Frühere empirische Befunde deuten darauf hin, dass das Dilemma, welches Gras auf „differente Auftragslogiken von Demokratie und Inklusionspädagogik“ (ebd., 538) zurückführt, auch in Klassenräten in nicht explizit „inkluisiven Settings“ zum Tragen kommt (vgl. Bauer 2013; Gregori 2021). Möglicherweise wird es in Klassenräten heterogener Lerngruppen mit Schüler*innen mit und ohne SPF besonders sichtbar.

Insgesamt verweisen die Befunde qualitativer Forschung zum Klassenrat auf vielfältige Ambivalenzen und Dilemmata, in denen sich sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte bewegen. Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, mit einem ethnografischen Zugang zu Partizipationsprozessen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen an den Forschungsstand anzuknüpfen und einen Beitrag zur weiteren Schließung von Forschungslücken in Bezug auf Partizipationsunterschiede zu leisten. Dabei wird in der Ethnografie ein besonderes Potenzial gesehen, unter Fokussierung der Heterogenität der Lerngruppe nicht nur den Anspruch der Inklusion und Wertschätzung, sondern auch beobachtbare Asymmetrien und Hierarchien zwischen den Schüler*innen, die sich in einigen Studien andeuten (vgl. Bauer 2013; Budde/Weuster 2018; Flügel 2020), im Detail zu beleuchten.

3.4 Zusammenfassung und Konsequenzen für die empirische Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen im Klassenrat

In Kapitel 3 wurde der Forschungsgegenstand *Partizipation in heterogenen Lerngruppen* auf verschiedenen Ebenen beleuchtet. Dazu wurde analysiert, wie Partizipation und Heterogenität aus rechtlicher, bildungspolitischer, pädagogisch-konzeptioneller und erziehungswissenschaftlich-empirischer Perspektive insbesondere im schulischen Kontext aufeinander bezogen werden. Mit Blick auf die Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene wurden zum einen die Ethnografie als methodologischer Zugang und zum anderen der Klassenrat als Feld hervorgehoben. Analog zum Vorgehen in Kapitel 2 werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse der Analysen zusammengeführt, um daraus Konsequenzen für das empirische Vorgehen abzuleiten.

Bildungspolitisch und pädagogisch erwünschte Partizipation mit Umsetzungsdefizit

Die in Kapitel 2 sowohl für den Partizipations- als auch für den Heterogenitätsbegriff konstatierte Unschärfe setzt sich auf den verschiedenen Ebenen fort. Einerseits erweisen sich Partizipation und Heterogenität durchgängig als erwünscht und werden von unterschiedlichen Seiten als normative Ansprüche an die Schule herangetragen. Zentrale normative Bezugspunkte sind hier die UN-KRK und die UN-BRK. Andererseits werden die umfassenden Ansprüche auf schulrechtlicher Ebene auf den Zugang aller Schüler*innen zur Regelschule – mit einem parallel weiterhin bestehenden Sonderschulsystem – sowie auf repräsentative Formen der Mitwirkung – die in vielen Bundesländern an Grund- und Sonderschulen eingeschränkt sind – reduziert. Gleichzeitig fehlen konzeptionelle Verknüpfungen zwischen Partizipation und Heterogenität. Der 16. KJB weist insbesondere im Kontext von Behinderungen – die infolge der UN-BRK zunehmend beachtet werden – auf erhebliche Umsetzungsdefizite hin (vgl. Kapitel 3.1.1).

Auf der pädagogisch-konzeptionellen Ebene gibt es zwar ein breites Literaturangebot zur Partizipation von Schüler*innen auf der einen und zu heterogenen Lerngruppen – häufig unter dem Stichwort *Inklusion* – auf der anderen Seite, jedoch werden die beiden Gegenstände bis-

lang noch wenig systematisch aufeinander bezogen. Auch wenn die Bezugnahme in den letzten Jahren zugenommen hat, bleiben die heterogenen Voraussetzungen von Partizipierenden – allgemein oder unter Fokussierung einzelner Heterogenitätsdimensionen – Rand- oder Spezialthemen. Programmatische Verbindungen von Partizipation und Inklusion führen dabei zu einer weiteren Steigerung des ohnehin hohen normativen Anspruchs an die pädagogische Umsetzung (vgl. Kapitel 3.1.2).

Für die Analyse vorhandener Bezüge in der Fachliteratur wurde die *Demokratiepädagogik*, die in *Kapitel 2* aufgrund ihrer starken Verbreitung im schulischen Bereich im Zentrum stand, um weitere Ansätze erweitert und mit ihnen kontrastiert. Wie die Analyse zeigt, bewegen sich erziehungswissenschaftliche Diskurse wie auch pädagogische Ansätze und Konzepte in einem Spannungsfeld zwischen einem universellen und zugleich vagen Postulat einer Partizipation *für alle* und einem engen Zuschnitt von Partizipationsmöglichkeiten auf bestimmte Schüler*innengruppen im Sinne einer „Spezialdidaktik“. Der Aspekt der Ungleichheit, der in *Kapitel 2* als Begründungszusammenhang mit Partizipation und Heterogenität in Verbindung gebracht wurde, tritt bei beiden Betrachtungsweisen deutlich in den Hintergrund (vgl. Kapitel 3.1.2).

Umsetzungsfragen – die in der *Demokratiepädagogik* in Bezug auf heterogene Lerngruppen, insbesondere im Kontext von Behinderung, lange „unter dem Radar“ waren – finden seit einigen Jahren in der *inkluisiven politischen Bildung* Beachtung. Damit rückt die Frage weiter ins Zentrum, wie der Anspruch der Partizipation *für alle* für jede*n Einzelne*n erreicht werden kann. Damit verbunden ist weiterhin die in *Kapitel 2* aufgeworfene Frage, inwiefern Partizipationsprozesse in schulischen Kontexten, insbesondere verbunden mit Kompetenzerwerb, voraussetzungsvoll sind, wenngleich dies auf normativer Ebene negiert wird. Die Hervorhebung der Kategorie *Behinderung* erscheint hier insofern berechtigt, als es sich um eine Personengruppe handelt, deren Partizipationsfähigkeit lange in Frage gestellt wurde und deren Partizipationsmöglichkeiten – insbesondere verstanden als Einflussnahme auf Entscheidungen – u. a. durch das fortbestehende Sonderschulsystem und die geringe Verankerung von Mitwirkungsmöglichkeiten noch immer stark eingeschränkt sind (vgl. Kapitel 2.3.5).

Die institutionelle Verankerung, bildungspolitische Forderungen und pädagogische Konzepte stellen jeweils Rahmenbedingungen für Partizipationsmöglichkeiten dar. Sie können zur Verbesserung von Partizipationsmöglichkeiten beitragen oder – wenn sie fehlen – Defizite in der Umsetzung begründen. Was bei den Beteiligten tatsächlich „ankommt“, ist jedoch eine empirische Frage. Die konkrete Ausgestaltung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen – jenseits methodischer Konzeptionen zwischen Universal- und Spezialdidaktik – vollzieht sich in den Interaktionen der Beteiligten.

Empirische Befunde zu Partizipation und Heterogenität – Ungleichheiten, Ambivalenzen, Dilemmata

Die Unschärfe des Partizipationsbegriffs spiegelt sich in der Fülle der vorliegenden quantitativen und qualitativen Studien auch empirisch wider. Auf der Makroebene, insbesondere unter Bezug auf *politische* Dimensionen von Partizipation, zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen politischer und sozialer Ungleichheit, die sich auf die Partizipationschancen bildungsbenachteiligter Schüler*innen auswirken.

Bezogen auf Partizipationsmöglichkeiten *in* der Schule wird deutlich, dass Grundschüler*innen insgesamt geringere Partizipationschancen haben als ältere Schüler*innen – wobei Befunde zu Sonderschulformen nicht vorliegen. Vor dem Hintergrund der geringen rechtlichen Verankerung und der kurzen Grundschulzeit sind die Chancen für Grundschüler*innen gering, ein

repräsentatives Amt zu übernehmen. Zudem ist von einer ungleichen Verteilung dieser Ämter auszugehen.

Über die verschiedenen Schulformen hinweg zeigen sich empirisch durchgängig Ambivalenzen. Schüler*innen – auch jüngere – haben einen Partizipationswunsch, schätzen ihre schulischen Partizipationsmöglichkeiten aber gering ein. Lehrkräfte kommen zu einer deutlich positiveren Einschätzung. Zudem ist die Partizipation der Schüler*innen auf bestimmte Bereiche beschränkt, bezieht sich kaum auf die Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung, und hängt stark von den Gelegenheiten ab, die die Lehrkräfte eröffnen. Eine verbreitete und zugleich beliebte schulische Partizipationsform ist der Klassenrat.

Quantitative Befunde sagen jedoch nichts darüber aus, *wie* Ämter in Schulen und Lerngruppen verteilt sind, *wem* Lehrkräfte innerhalb einer Lerngruppe Partizipationschancen eröffnen, *was* in den Klassenräten tatsächlich vor sich geht und *ob* und *wie* sich auch auf der Mikroebene Partizipationsunterschiede zeigen. Qualitative Studien zur Schüler*innenpartizipation zeichnen ein differenziertes Bild, veranschaulichen und ergänzen die Ambivalenzen, auf die quantitative Studien bereits hinweisen, oder wenden sich pädagogischen Fragen der Partizipationsförderung zu. Dennoch weist die qualitative Forschung hinsichtlich der Fokussierung ungleicher Partizipationsmöglichkeiten und heterogener Voraussetzungen für Partizipationsprozesse im schulischen Kontext ein deutliches Forschungsdefizit auf. *Partizipation* und *Heterogenität* werden hier weitestgehend getrennt voneinander erforscht (vgl. Kapitel 3.2.1).

Ethnografische Studien mit dem Gegenstand *Partizipation* nutzen die Unschärfe des Begriffs, um Relevanzsetzungen des Feldes erfassen und reflektieren zu können. Sie zeigen situative Asymmetrien und Hierarchien auf und verweisen damit auf Ungleichheiten auf der Mikroebene. Allerdings stehen dabei bislang intergenerationale Machtunterschiede deutlich stärker im Fokus als intragenerationale zwischen den Beteiligten. Ethnografische Studien der Differenz- und Inklusionsforschung, die untersuchen, *wer* im Feld *wie* als (nicht) behindert bzw. (nicht) förder- oder unterstützungsbedürftig oder (nicht) leistungsfähig adressiert wird, verweisen wiederum auf Dilemmata und Gefahren in inklusiven Feldern. Sie können die Befunde zum Forschungsgegenstand *Partizipation* sowohl inhaltlich als auch methodisch ergänzen, indem sie Anregungen zur Reflexion der Involviertheit der Forschenden geben (vgl. Kapitel 3.2.2).

Klassenrat als Partizipationsform für alle?

Dem Klassenrat werden – insbesondere vor dem Hintergrund seines basisdemokratischen Charakters – aus demokratiepädagogischer Perspektive drei wesentliche Funktionen zugeschrieben: Vermittlung demokratischer Werte *an alle* Schüler*innen, Institutionalisierung demokratischer Mitbestimmung *für alle* Schüler*innen und Förderung demokratischer Kompetenzen *aller* Schüler*innen. Diese dreifache Funktionszuschreibung erzeugt eine hohe Komplexität in der Umsetzung. Selten wird dabei explizit Bezug auf die Heterogenität der Klassenratsmitglieder oder speziell auf die Teilnahme von Schüler*innen mit dem Status *SPF* genommen (vgl. Kapitel 3.3.1).

In vorhandenen Bezugnahmen der Fach- und Praxisliteratur wird dem Klassenrat einerseits ein großes Potenzial nicht nur als *Partizipationsinstrument*, sondern auch als *Inklusionsinstrument* zugeschrieben. Andererseits wird die Heterogenität der Schüler*innen als Potenzial und Bereicherung für den Klassenrat beschrieben. In beiden Fällen nimmt die Komplexität weiter zu und der *Partizipationsanspruch* – als aktive Teilnahme an Aushandlung und Einflussnahme auf Entscheidungen – tritt gegenüber dem *Inklusionsanspruch* – als Wertschätzung von Vielfalt, Herstellung von Zugehörigkeit, Verhinderung von Diskriminierung – in den Hintergrund (vgl. Kapitel 3.3.2).

Werden die Ausführungen zum Klassenrat konkret, wird einerseits deutlich, wie voraussetzungsvoll der Klassenrat als schulische Partizipationsform sein kann, wenn das Ziel ist, tatsächlich *aktive* Partizipationsmöglichkeiten *für alle* zu eröffnen. Andererseits werden in Konzepten, die über vage Postulate hinausgehen, teilweise Tendenzen der Ontologisierung und Defizitorientierung in Bezug auf bestimmte Schüler*innengruppen, u. a. im Kontext der Kategorie *Behinderung*, sichtbar. Klassenratskonzepte bewegen sich hier im Spannungsfeld zwischen nötiger Konkretisierung und der Gefahr der Engführung und Festschreibung (vgl. Kapitel 3.3.2).

Qualitativ ist der Klassenrat die am häufigsten erforschte schulische Partizipationsform. Insbesondere seine Eignung als *ethnografisches* Forschungsfeld wird dabei deutlich. Asymmetrien, Ambivalenzen und Diskrepanzen zwischen Anspruch und Umsetzung, die bereits Untersuchungen anderer (schulischer) Partizipationskontexte hervorgebracht haben, zeigen sich hier noch einmal detaillierter und spezifischer. Bisher liegen jedoch kaum Studien vor, die die Heterogenität der Teilnehmenden fokussieren. Asymmetrien werden – wie in der ethnografischen Partizipationsforschung allgemein – überwiegend zwischen Lehrkräften und Schüler*innen beschrieben. Bemerkenswert erscheint, dass diese – in subtilerer Form – auch dann aufzutreten scheinen, wenn sich die Lehrkräfte bewusst zurücknehmen. Asymmetrien zwischen den Schüler*innen wurden bisher kaum analysiert. In vorhandenen Analysen wird insbesondere auf Hierarchien im Zusammenhang mit Klassenratsämtern verwiesen. Offen bleibt, welche unterschiedlichen Positionen sich jenseits der offiziellen Ämter zeigen (vgl. Kapitel 3.3.3).

Vor dem Hintergrund der Analyse der Fach- und Praxisliteratur und der zusätzlichen Dilemmata und Paradoxien, auf die die ethnografische Inklusionsforschung – unabhängig vom Gegenstand *Partizipation* – hinweist, kann angenommen werden, dass die Komplexität in Klassenräten heterogener Lerngruppen, insbesondere mit Schüler*innen mit und ohne den Status *SPF*, weiter zunimmt und sich Spannungsfelder weiter verstärken.

Rahmenbedingungen für Partizipation und Heterogenität im schulischen Kontext konnten durch die Analyse des Forschungsgegenstandes bereits auf unterschiedlichen Ebenen erschlossen werden. Dabei konnte nicht nur der Klassenrat als – dem Anspruch nach – prädestinierte Partizipationsform *für alle* –, sondern auch die Grundschule als prädestinierte Schulform *für alle* identifiziert werden, wenngleich der Forschungsstand hier sowohl Umsetzungs- als auch Forschungsdefizite aufweist.

Durch die ethnografische Erforschung von Partizipationsprozessen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen – die explizit auch von Schüler*innen mit dem Status *SPF* besucht werden – bringt die vorliegende Studie *Partizipation* und *Heterogenität* als Forschungsgegenstände sowie den Klassenrat und die (inklusive) Grundschule als Forschungsfelder auf der Interaktionsebene zusammen. Dabei tragen die Analysen des Forschungsstandes zu einer Sensibilisierung für die Subtilität und Komplexität von Partizipationsprozessen, für Ambivalenzen im Feld sowie für mögliche Asymmetrien und Hierarchien bei.

Der Heterogenitätsbegriff wird für die empirische Forschung beibehalten, da seine Unschärfe und geringe theoretische Anbindung auch hier genutzt werden kann. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht – anders als in der Inklusions- und Differenzforschung – nicht die *Unterscheidungspraxis* selbst, sondern die *Partizipationspraxis*. Dennoch erscheint die wiederholte Reflexion eigener Fokussierungen und Kategorisierungen vor dem Hintergrund der Reifizierungsgefahr unerlässlich. Sie wird daher in die Methodologie und Methodik der vorliegenden Arbeit integriert (vgl. Kapitel 4).

4 Zur empirischen Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene – Methodologische und methodische Begründungen

Im Zusammenhang mit der empirischen Bearbeitung der übergeordneten Fragestellung *Unter welchen Bedingungen werden Partizipationsprozesse in Klassenräten heterogener Lerngruppen möglich?* stellten sich im gesamten Forschungsprozess immer wieder methodologische und methodische Fragen auf unterschiedlichen Ebenen. Auf dem „Weg durch das Feld“ wurden Antworten auf diese Fragen gefunden, verworfen, angepasst und neue Fragen aufgeworfen. Der Forschungsarbeit liegt somit ein „nicht-linearer, zyklisch-iterativer Prozess“ (Stegkemper u. a. 2018, 1) zugrunde, in dem die Reflexion des eigenen Vorgehens elementar war.

Ziel des vorliegenden Kapitels ist eine nachvollziehbare Darstellung des Vorgehens. Dafür werden zunächst auf einer übergeordneten Ebene die Forschungsmethodologie – eine Kombination aus Ethnografie und GTM – und die damit verbundenen methodologischen Grundannahmen aufgezeigt. Anschließend werden die methodischen Verfahren erläutert, die bei der Fallauswahl sowie bei der Datenerhebung, -produktion und -analyse genutzt wurden, um abschließend auf einer konkreten Ebene den Forschungsprozess mit seinen Reflexionsschleifen nachzuzeichnen. Ein Reflexionsschwerpunkt liegt auf ethnografischen Strategien zur Erforschung von Partizipation und Heterogenität. Insbesondere der empirische Umgang mit Heterogenität erwies sich im Forschungsprozess als methodische Herausforderung, aber auch als Erkenntnisquelle. Grundsätzliche methodologische und methodische Problemstellen der Ethnografie zeigen sich hier besonders deutlich. Es wurde ein methodisches Vorgehen entwickelt, das sensibel für die Heterogenität als Gegenstand und als Charakteristikum des Feldes ist. Dem Gegenstand der Partizipation wird dabei insofern Rechnung getragen, als *konkrete* Aussagen zu heterogenitätssensibler ethnografischer Forschung in der vorliegenden Arbeit *immer nur* mit Bezug auf Partizipationsprozesse getroffen werden (können).

4.1 Forschungsmethodologie – Ethnografischer Zugang zur Partizipation in heterogenen Lerngruppen im Stil der Grounded-Theory-Methodologie

Die Entscheidung für einen forschungsmethodologischen Zugang hat weitreichende Konsequenzen für alle weiteren Entscheidungen im Forschungsprozess. Er ist die „Brille“, durch die der Forschungsgegenstand und das Forschungsfeld wahrgenommen werden. Im Folgenden werden daher grundlegende Fragen, die sich im Verlauf des Forschungsprozesses stellten, nachgezeichnet und getroffene Entscheidungen dargelegt und begründet.

Aus der Unschärfe der zentralen Begriffe *Partizipation* und *Heterogenität* ergab sich zunächst die methodische Frage: *Wie werden diese beiden Konstrukte der empirischen Forschung überhaupt zugänglich, und wie können sie dabei zueinander in Beziehung gesetzt werden?* Die Offenheit der Begriffe spiegelt sich im qualitativen Forschungsdesign der vorliegenden Studie, das dem Prinzip der Offenheit methodologisch und methodisch folgt, wider. Die Entscheidung für einen ethnografischen Zugang im Forschungsstil der GTM – wie auch für Goffmans Rahmenanalyse

als übergeordnete Interpretationsfolie – entwickelte sich sukzessive. Der Entscheidungsprozess wird im Folgenden reflektiert.

4.1.1 Methodologische Grundannahmen – Zur Erforschung von Partizipationsprozessen als Prozesse sozialen Handelns

Am Anfang des Forschungsprozesses stand nicht eine bestimmte Methodologie oder Methodik, sondern der Forschungsgegenstand: *Partizipation in heterogenen Lerngruppen*. In einem zirkulären Prozess erfolgte eine schrittweise Annäherung und Anpassung an diesen Gegenstand (Döring/Bortz 2016, 68). Dabei wurde das Verständnis des Gegenstandes zunehmend erweitert (ebd., 26). Bevor dargelegt wird, wie genau die beiden Forschungsstile Ethnografie und GTM in der vorliegenden Arbeit kombiniert wurden, soll der Verstehensprozess auf einer grundlegenden Ebene nachgezeichnet werden.

Um der Komplexität des Gegenstandes, d. h. partizipativer Verfahren einerseits und heterogener Lerngruppen andererseits, gerecht zu werden, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. In praktischen Vorerfahrungen und theoretischem Kontextwissen hatte sich bereits gezeigt, wie unterschiedlich – nicht nur von Schule zu Schule, sondern auch innerhalb derselben Schule – und komplex Klassenräte in der Durchführung sind. Als wesentliche Kennzeichen der qualitativen Forschung nennt Flick „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick 2012, 26). Gegenstände werden dabei „in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht“ (ebd., 27).

Als Prinzipien der qualitativen Forschung, die als ein „Sammelbegriff für eine ausgesprochen heterogene Menge unterschiedlicher expliziter und impliziter Wissenschaftstheorien, Forschungsstrategien und Denkstile“ (Döring/Bortz 2016, 63) aufzufassen ist, werden neben der Reflexivität immer wieder Offenheit und Flexibilität genannt (vgl. Hoffmann-Riem 1980; Lamnek 2010; Flick 2012). Dem Prinzip der Reflexivität des Vorgehens, der eigenen Rolle als Forscherin, aber auch der bewussten und unbewussten theoretischen und methodologischen Vorannahmen kam im Forschungsprozess der vorliegenden Studie ein besonders hoher Stellenwert zu, was sich in verschiedenen Teilen der Arbeit widerspiegelt. Bezüglich des Prinzips der Offenheit merken Döring und Bortz an, es könne sich nur um eine reflektierte Offenheit handeln, da eine „gänzlich theoriefreie Vorgehensweise im Sinne absoluter Offenheit“ unmöglich sei. Gleichzeitig weist Lamnek bezüglich des Prinzips der Flexibilität darauf hin, es „bedeutet nicht, dass die Untersuchung richtungslos vonstattengehe; aber es bedeutet, dass der Blickwinkel zunächst weit ist und erst im Verlauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird“ (Lamnek 2010, 23). Es werde also eine Orientierung der Erhebungsinstrumente „an der Problemstellung und der sozialen Realität gefordert – und nicht umgekehrt“ (ebd.).

Wie Przyborski und Wohlrab-Sahr betonen, sind qualitative Forschungsarbeiten „keine ‚kleinen‘ Varianten von Untersuchungen, die man im Prinzip auch als standardisierte Befragung oder mit Hilfe eines aufwändigen experimentellen Designs durchführen könnte“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 18). Vielmehr geht mit der Entscheidung für ein qualitatives Forschungsdesign die Entscheidung für einen bestimmten methodologischen Rahmen und somit auch für eine grundlagentheoretische Position einher (Lamnek 2010, 32f). So weisen auch Friebertshäuser, Richter und Boller auf die Wichtigkeit hin, die Theorietraditionen zu kennen, die man sich mit der Methodenauswahl „einhandelt“ – insbesondere „um sie dann auch kritisch einordnen und reflektieren zu können“ (Friebertshäuser/Boller 2013, 331f). Theoretische Konstrukte wer-

den allerdings nicht „definitorisch festgelegt, sondern in Anlehnung an Blumer (1969) lediglich als sensibilisierende Konzepte („sensitizing concepts“) verstanden“ (Döring/Bortz 2016, 66). Da sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie auf die situativen Bedingungen von Partizipationsprozessen richtet, die auf der Interaktionsebene liegen und sich in den Handlungen der Beteiligten des Klassenrats zeigen, betreffen die gegenstandsrelevanten Grundannahmen insbesondere Theorien des sozialen Handelns. Bevor also festgelegt werden konnte, wie soziales Handeln und Interaktionen erforscht werden, stellten sich grundlegende Fragen wie: *Was ist überhaupt soziales Handeln und was sind soziale Interaktionsprozesse? Wie hängt die Sinnhaftigkeit von Handlungen mit Interaktionen in konkreten Situationen zusammen? Welche Stellung nimmt die Interaktion bei der Herstellung sozialer Ordnung ein? Welchen Stellenwert hat das Soziale gegenüber individuellen Vorgängen?* Und schließlich: *Worüber kann ich eigentlich Aussagen treffen, wenn ich soziales Handeln erforsche?* Erst im nächsten Schritt wurden daraus methodologische Konsequenzen gezogen.

Insgesamt wird bei qualitativen Forschungsansätzen davon ausgegangen, dass soziales Handeln *sinnhaftes* Handeln ist, d. h., dass Individuen einen subjektiven Sinn mit ihrem Handeln verbinden. Das Forschungsziel besteht demnach darin, soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung zu rekonstruieren (Lamnek 2010, 30). Entsprechend des interpretativen Paradigmas, welchem die qualitative Forschung zuzuordnen ist, ist soziale Wirklichkeit als „durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität“ (ebd., 32) zu verstehen. Es wird angenommen, dass Deuten und Handeln in konkreten Situationen eng miteinander verbunden sind und dass soziale Ordnungen interaktiv hergestellt werden (Keller 2011, 17). Hoffmann-Riem bezeichnet dies als „Prämisse von der Interaktionsbedingtheit individueller Bedeutungszuschreibungen“, die trotz unterschiedlicher Akzentuierungen allen interpretativen Ansätzen zugrunde liegt (Hoffmann-Riem 1980, 342). Nach dem interpretativen Paradigma bieten die Wirklichkeitskonzeptionen der sozial handelnden Individuen den Zugriff zum gesellschaftlichen Geschehen (ebd., 343). Daraus ergibt sich, dass gesellschaftliche Zusammenhänge nicht objektiv vorgegeben, sondern vielmehr „Resultat eines interpretationsgeleiteten Interaktionsprozesses zwischen Gesellschaftsmitgliedern“ (Lamnek 2010, 32) sind.

Verschiedene soziologische Theoriestränge sind dem interpretativen Paradigma zuzuordnen. Dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit folgend, wurde das methodisch-methodologische Vorgehen nicht von vornherein einer bestimmten Grundlagentheorie zu- und damit auch untergeordnet. Dennoch gab es Ansätze, die im Laufe des zyklischen Forschungsprozesses immer wieder zum Verstehen beigetragen und die gesamte Perspektive auf den Gegenstand geschärft haben. Zum einen war dies der symbolische Interaktionismus mit seinen Wurzeln im Pragmatismus und zum anderen die Erklärungsansätze von Erving Goffman, insbesondere seine Interaktions- und Rahmenanalyse. Mit Hilfe dieser interaktionistischen Ansätze konnte die vorliegende Arbeit nach und nach wie ein Puzzle zusammengesetzt werden. Sie bekamen die Funktion einer Schablone, die zwar meist im Hintergrund bleibt, aber dennoch von zentraler Bedeutung für die Forschungsarbeit ist. So kann der gesamte Forschungszugang der vorliegenden Arbeit retrospektiv als interaktionistisch verstanden werden (vgl. Kap. 2.1).

Dem symbolischen Interaktionismus zufolge lebt der Mensch „nicht nur in einer natürlichen, sondern zugleich in einer symbolisch vermittelten Umwelt“ (Hillmann 2007, 877). Symbole – beispielsweise Sprache, Gestik oder Mimik – sind mit bestimmten Bedeutungen verbunden. Diese Bedeutungen entstehen jedoch erst in der Interaktion und sind somit vom situativen Kontext abhängig. Bedeutungen können sich also je nach Situation verändern und sind das Ergebnis von Interpretationsprozessen (Lamnek 2010, 38). Bezogen auf die Bedingungen von Partizipa-

tionsprozessen lässt sich daraus zunächst einmal die Notwendigkeit ableiten, Interaktionen in *konkreten Klassenratssituationen* zu untersuchen. Die Berücksichtigung der Kontextabhängigkeit von Bedeutungen stellt eine Möglichkeit dar, der Komplexität verschiedener Klassenräte gerecht zu werden: Wenn Bedeutungen in der Situation erzeugt werden, haben Symbole in verschiedenen Klassenräten unterschiedliche Bedeutungen.

Zudem prägt der symbolische Interaktionismus eine bestimmte Perspektive auf den Forschungsgegenstand: Er „unterscheidet sich in seiner Fragestellung von anderen sozialwissenschaftlichen Theorien, weil an die Stelle der bislang vorrangigen Fragen nach dem Warum die nach dem Wie oder des Verhaltens getreten sind“ (Lamnek 2010, 37f). So stand im Forschungsprozess zunächst nicht die Frage *Warum?* im Zentrum, sondern vielmehr *Wie wird die Partizipation der Schüler*innen relevant?* und *Wie wird die Heterogenität der Lerngruppe relevant?* – davon ausgehend, dass diese Fragen für jeden Klassenrat anders zu beantworten seien.

Die Theorierichtung des symbolischen Interaktionismus geht vor allem auf George Herbert Mead zurück (Lamnek 2010, 35), wengleich der Begriff erst von Herbert Blumer geprägt wurde (Flick 2012, 82). Dahinter steht die amerikanische Soziologieschule der Chicago School of Sociology, die in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entscheidende Beiträge zur Entwicklung des interpretativen Paradigmas leistete (Keller 2011, 21). Sie trug zum deutlich pragmatistisch geprägten „Verständnis menschlichen Handelns und seiner unumgänglichen Einbettung in soziale Situationen und weitere Kontexte“ (ebd., 78) bei.

So bezogen sich in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts auch Anselm Strauss und Barney Glaser direkt auf die Positionen der Chicago School, als sie die Methodologie der Grounded Theory entwickelten, an der sich der Forschungsstil der vorliegenden Arbeit orientiert (Flick 2012, 83). In der philosophischen Tradition des amerikanischen Pragmatismus steht auch John Dewey (Keller 2011, 40), der mit seinem Verständnis von Demokratie als Lebensform in der theoretischen Auseinandersetzung mit Demokratie und Pädagogik ein zentrales Theoriegerüst darstellt. So zieht sich die Chicago School rückblickend wie ein roter Faden durch den Forschungsprozess und bietet einen übergeordneten Erklärungszusammenhang – sowohl in Bezug auf theoretische Grundpositionen und methodologische Begründungen als auch im konkreten Bezug auf den Forschungsgegenstand und im konkreten Vorgehen in den Phasen der Datenproduktion und -interpretation.

Erving Goffman grenzte sich wiederum vom symbolischen Interaktionismus ab, da er sich zum einen der Einordnung in soziologische Schulen generell entzog (Dellwing 2014, 194) und zum anderen den Ansatz für zu vage hielt (Knoblauch 1994, 10f). Mit Mead teilte er jedoch die Grundannahme, „dass eine Person ihre Identität nur in Interaktion mit anderen Personen entwickeln und darstellen kann“ (Miebach 2014, 107). Für Goffman war „der eigentliche Gegenstand der Interaktion nicht das Individuum und seine Psychologie [...], sondern eher die syntaktischen Beziehungen zwischen den Handlungen verschiedener gleichzeitig anwesender Personen“ (Goffman 1986, 8). Er betonte: „Es geht hier also nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (ebd., 9). Diese konsequent soziologische Sichtweise – insbesondere die Vorstellung einer Interaktionsordnung mit ihren situativen Regeln und sein Bild von Rahmen, in die Situationen eingebettet sind – hat die Perspektive auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie geschärft.

Der Fokus liegt bei Goffmans Analysen „auf den situativen Regeln, die also nicht aus dem gesellschaftlichen Kontext der Situation heraus verstanden werden können, sondern nur in ihr gelten“ (Knoblauch 2009, 10). Diese Eigengesetzlichkeit der sozialen Situation bezeichnet er als Interaktionsordnung (Knoblauch 2011, 190). Dabei folgt Goffman nicht der Auffassung, die unmittelbare

Interaktion sei ‚wirklicher‘ als die Sozialstruktur oder „konstitutiv für die Gestalt von makroskopischen Phänomenen“ (Goffman 1994, 77). Er sieht lediglich einen Vorteil in ihrer empirischen Zugänglichkeit (Knoblauch 1994, 37). Diese Perspektive prägte die empirische Analyse der vorliegenden Arbeit und generierte Fragen wie: *Was ist die Interaktionsordnung des Klassenrats? Nach welchem situativen Regelwerk handeln die Lehrkräfte sowie die Schüler*innen?* Goffmans Vorgehen, die strukturellen Merkmale der Beteiligten (zunächst) aus der Analyse auszuklammern – nicht weil sie keine Rolle spielen, sondern weil der Fokus nicht auf ihnen liegt –, erwies sich für die Erforschung der situativen Bedingungen des Klassenrats als sehr nutzbar.

Goffmans Rahmenanalyse half dabei, soziales Handeln in einem schulisch-institutionellen Kontext zu erklären. Rahmen sind für Goffman „Deutungsmuster, die Menschen einsetzen, wenn sie ein Geschehen interpretieren“ (Keller 2011, 308). Er spricht „von (unterschiedlichen) Rahmen oder Rahmungen, um darauf hinzuweisen, dass wir Situationen einen sehr unterschiedlichen Wirklichkeitsstatus verleihen können“ (ebd., 307f). So mögen bestimmte Situationen außerhalb des Klassenrats oder außerhalb des institutionellen Rahmens der Schule seltsam erscheinen, während sie sich innerhalb dessen als selbstverständlich darstellen. Bestimmte Handlungen werden also erst im Deutungsrahmen des Klassenrats sinnhaft.

Dellwing weist darauf hin, dass Goffman „die Suche nach Werksystematik“ (Dellwing 2014, 194) abgelehnt hätte und ihm „Steinbruchrezipienten“ (ebd.), die einzelne Konzepte aus seinem Werk herauslösen und für die eigene Forschung nutzbar machen, besser gefallen hätten. Der wesentliche Punkt einer „goffmanesken Arbeit“ bestehe jedoch darin, „Bedeutungsfixierungen nicht zu vertrauen, sondern ein ironisches Auge darauf zu werfen, wie Bedeutungen miteinander gemacht werden“ (ebd., 210). Dieses „ironische Misstrauen“ gegenüber den Partizipationschancen der Schüler*innen im Klassenrat sollte sich im Forschungsprozess der vorliegenden Studie als ein fruchtbarer Begleiter erweisen.

4.1.2 Ethnografie als Grounded Theory – Zur Kombination zweier Forschungsstile

Um Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen zu erforschen, wurden in der vorliegenden Studie Ethnografie und GTM miteinander kombiniert. Im Folgenden wird die gegenstandsangemessene Verbindung der beiden Stile begründet. Dabei wird aufgezeigt, welche Chancen und Grenzen in diesem Vorgehen liegen.

Was geht hier eigentlich vor? – Goffman nahm an, dass Menschen, die sich gerade in einer Situation befinden, immer mit dieser Frage konfrontiert sind – sei es explizit oder implizit (Goffman 1980, 16). Mit seiner Forschung verfolgte er das Ziel, Interaktionseinheiten zu beschreiben und ihre normative Ordnung aufzudecken, was „mit guten ethnographischen Studien“ (ebd., 7) erreicht werden könne. Vor dem Hintergrund der starken Normativität der Forschungsgegenstände *Partizipation* und *Heterogenität* erwies sich diese Zielsetzung auch für die vorliegende Studie als hoch relevant. Dementsprechend erwies sich die Frage *Was geht im Klassenrat eigentlich vor?* als Schlüsselfrage in der vertiefenden Auseinandersetzung mit Schüler*innenpartizipation und der Partizipationsform *Klassenrat*. Es ging darum, was Lehrkräfte und Schüler*innen einer heterogenen Lerngruppe im Klassenrat eigentlich *machen* und wie – in welchen Situationen – die Partizipation der Schüler*innen dabei relevant wird. Damit richtete sich das Forschungsinteresse auf die *situativen* Bedingungen von Partizipationsprozessen.

Entsprechend interaktionistischer Grundannahmen wird davon ausgegangen, dass diese Bedingungen im sozialen Handeln, in den Interaktionen der am Klassenrat Beteiligten, *beobachtbar* werden. Demnach erfordert die Fragestellung ein ethnografisches Forschungsdesign. Gleichzeitig verlangt die Frage nach den Bedingungen für Partizipationsprozesse jedoch eine analyti-

sche Ausrichtung. Die dafür nötige Fokussierung kann durch die Anwendung der GTM erlangt werden (Fernandez 2016, 311). Während ethnografische Studien häufig deskriptiv angelegte „dichte Beschreibungen“ (vgl. Geertz 2012) anstreben, führt die GTM zur Entwicklung analytischer Konzepte (ebd.). Nach Fernandez können sowohl Ethnografie als auch GTM „von einer Verbindung profitieren, was sich im besten Fall in einer tief in reichhaltigen Daten verankerten gegenstandsbezogenen Theorie abbildet“ (ebd., 322).

Unterkofler weist auf theoretische und methodologische Gemeinsamkeiten der beiden Forschungsrichtungen hin, die eine Kombination nahelegen (Unterkofler 2016, 290). Dies betrifft insbesondere die handlungstheoretische Ausrichtung und die enge historische Verbindung (ebd., 290f). Sowohl die Ethnografie als auch die GTM – in ihrer pragmatistisch geprägten Variante nach Strauss und Corbin (1996) – haben ihren Ursprung in der Chicago School (vgl. Kapitel 4.1.1). Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der beiden Forschungsstile erwiesen sich als äußerst fruchtbar für das methodische Vorgehen in der vorliegenden Studie und werden im Folgenden skizziert.

Ethnografische Forschung ist *Feldforschung*. Daraus ergeben sich drei zentrale Charakteristika: die ausgedehnte Teilnahme *im* Feld, die große Flexibilität und Offenheit *gegenüber* dem Feld sowie die besondere Bedeutung des Schreibens sowohl *im* als auch *über* das Feld (Lüders 2013, 391). Dabei ist die Ethnografie jedoch keine Methode, sondern eine methodologische Pragmatik, d. h., es gibt keine „(richtige oder falsche) Anwendung“ (ebd., 394) und „kein Regelwerk[, dessen] korrekte Befolgung valide wissenschaftliche Aussagen in Aussicht stellt“ (Breidenstein u. a. 2013, 34). Vielmehr orientiert sich das Vorgehen an der Strukturierung des Feldes. Amann und Hirschauer betonen in diesem Zusammenhang: „Das Feld ist kein Dschungel, sondern ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen“ (Amann/Hirschauer 1997a, 19). Trotzdem kann die teilnehmende Beobachtung als zentrale Methode der Ethnografie angesehen werden, denn „sie stiftet die soziale Form, in der alle möglichen anderen Daten erst gewonnen werden können“ (Breidenstein u. a. 2013, 34).

Dementsprechend hatte die Entscheidung für den Klassenrat als Feld Konsequenzen für das methodische Vorgehen und für die konkrete Umsetzung der teilnehmenden Beobachtungen. Schon allein die Schule als Forschungsfeld strukturiert das Vorgehen maßgeblich. Der Klassenrat ist wiederum ein spezifisches Feld innerhalb der Schule, da er „eine schulische Situation [...] am Rande des Unterrichts“ (Heinzel 2010, 41) darstellt: So handelt es sich einerseits nicht um ein benotetes Unterrichtsfach und die Rolle der Lehrkraft verändert sich, andererseits ist der Klassenrat nicht unstrukturiert wie eine Pausensituation, sondern häufig im Stundenplan verankert, findet im Klassenraum, in der Klassengemeinschaft statt, hat einen stark strukturierten Ablauf und die Teilnahme ist i. d. R. nicht freiwillig (vgl. Kapitel 3.3). Dies erforderte eine bestimmte Art der Teilnahme und des Schreibens im Feld.

Die Rolle, die die Forscherin im Feld einnimmt, unterscheidet sich dabei deutlich von der Rolle der Teilnehmenden – nicht zuletzt da die Forscherin von den Handlungs- und Entscheidungszwängen des Feldes entlastet ist (Lüders 2013, 395): „Während diese [die Teilnehmenden, J.M.] üblicherweise daran interessiert sind, ihre handlungspraktischen Probleme zu lösen, konzentriert sich der ethnographische Blick auf jene Aspekte der Wirklichkeit, die diese gleichsam als selbstverständlich voraussetzen“ (ebd., 390). So geht es in der Ethnografie nicht bloß um das nachvollziehende Verstehen der Teilnehmenden, sondern auch um das Explizieren von Wissen, das diesen sprachlich möglicherweise nicht verfügbar ist. Nach Amann und Hirschauer geht es also „gewissermaßen darum, sich – nachdem man etwas verstanden hat – noch mehr zu wun-

dern“ (Amann/Hirschauer 1997a, 29). Die Autoren bezeichnen dieses Vorgehen als „Befremdung der eigenen Kultur“ (ebd.).

Das bedeutet auch – gerade in Bezug auf die *erziehungswissenschaftliche* Ethnografieforschung –, normative Vorstellungen zu überwinden (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2013, 305). Methodisch-didaktische Fragen rücken mit einem ethnografischen Vorgehen in den Hintergrund: „Der Ethnograph beobachtet also keine Lernprozesse von Schülern und auch nicht die didaktischen Überlegungen und Ziele von Lehrpersonen, sondern das konkrete Tun der Beteiligten“ (Breidenstein 2008, 112). Im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Ethnografieforschung steht damit die Rekonstruktion pädagogischer Ordnung (Hünersdorf 2008, 38) – in der vorliegenden Arbeit: der pädagogischen Ordnung des Klassenrats. Letztlich können die ethnografisch gewonnenen Erkenntnisse pädagogisch-didaktisch bedeutsam sein, da sie auf die situativen Bedingungen verweisen, die möglicherweise von der Lehrkraft weder intendiert sind noch wahrgenommen werden und dadurch neue Reflexionsanlässe bieten. De Boer weist für den schulischen Kontext auf „blinde Flecken“ in der Selbstwahrnehmung des eigenen Unterrichts hin (de Boer 2012, 216).

Die Teilnahme im Feld über einen längeren Zeitraum erscheint besonders geeignet für die Frage nach den Bedingungen von Partizipationsprozessen, da auf diese Weise auch und gerade solche Bedingungen erforscht werden können, die sich in der Praxis des Klassenrats zeigen, aber den Beobachteten womöglich nicht sprachlich verfügbar und somit mittels Befragungen nicht zugänglich sind. Ebenso können durch eine längerfristige Teilnahme und Beobachtung der Interaktionen im Klassenrat Heterogenitätsdimensionen der Lerngruppe erfasst werden, die in Partizipationsprozessen relevant erscheinen, den Beteiligten jedoch ebenfalls nicht bewusst sind.

Breidenstein versteht es als Aufgabe der ethnografischen Forschung, „Neues über das scheinbar Vertraute zu sagen“ (Breidenstein 2012, 30). Zwar beobachten die Teilnehmenden ebenso das soziale Handeln, dennoch gebe es eine „Differenz zwischen Teilnehmer- und Beobachterverstehen“ (ebd.). Ähnlich wie Lüders sieht er diese in der Handlungsentlastung der Forscherin begründet: „Auch die Lehrerin beobachtet permanent, was im Klassenzimmer passiert, wie die Schüler reagieren, wer was tut etc. Aber sie beobachtet mit der Maßgabe zu handeln, die Situation zu managen, für den Fortgang des Unterrichts zu sorgen und nach Möglichkeit bestimmte Ziele zu erreichen“ (ebd., 31). Die Ethnografin hingegen muss ihren Blick umstellen von der normativen Beschreibung dessen, „was sein soll, auf die distanzierte Beschreibung dessen, was ist“ (ebd., 41). Gleichzeitig kann sie nicht alles beschreiben, was im Feld passiert, sondern muss notwendigerweise selektiv vorgehen. Unterkofler merkt an: „Dies ist der Komplexität sozialer Praxis geschuldet, die nie in ihrer Vollständigkeit erfasst werden kann“ (Unterkofler 2016, 296).

Während die Ethnografie bezüglich der Forschung *im* Feld – also Phasen der Datenerhebung und -produktion – sehr konkret wird, bleibt sie jedoch recht unscharf, was den Rückzug *aus dem* Feld – also Reflexions- und Analysephasen – betrifft. So wird die zentrale Bedeutung der Reflexion und der zunehmenden Fokussierung beim ethnografischen Vorgehen zwar betont, Methoden der analytischen Reflexion und Fokussierung werden jedoch nicht bereitgestellt. Hier bietet wiederum die GTM durch das theoretische Sampling Möglichkeiten (Unterkofler 2016, 296f). Fernandez zufolge könne die GTM die Ethnografin davor bewahren, „sich im Feld oder zwischen den Unmengen an Daten zu verlieren. Feldaufenthalte werden durch diese Schärfung der beobachterischen Sensibilität fokussierter und damit vielleicht auch kürzer“ (Fernandez 2016, 311).

Glaser und Strauss kritisierten die ethnografische Praxis wegen ihrer „bloß deskriptiven, illustrativen und explorativen Selbstbescheidung“ (Mey/Mruck 2011, 14). Das Grundanliegen ihrer Methodologie – der GTM – war die Verschränkung von empirischer Forschung mit Theoriebildung. Dabei verfolgten sie das Ziel, Theorien aus der Empirie zu generieren und zu begründen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 186). Somit bietet die GTM die Chance, abstraktere, systematischere und analytischere Forschungsergebnisse zu erreichen. Fernandez weist zwar darauf hin, dass sich mittlerweile auch die Ethnografie bezüglich ihrer Analysestrategien verändert habe, dennoch können „die beiden Ansätze einander ideal komplettieren“ (Fernandez 2016, 308).

Für den Forschungsprozess der vorliegenden Studie erwies sich insbesondere der pragmatistisch-handlungsorientierte Ansatz von Strauss – weiter ausdifferenziert in Zusammenarbeit mit Corbin – als anschlussfähig (vgl. Strauss/Corbin 1996). Przyborski und Wohlrab-Sahr ziehen „eine handlungstheoretische Linie vom Pragmatismus Deweys und Meads über die Chicago School [...] bis hin zu seinen eigenen Arbeiten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 192) und sehen „die Grounded Theory als methodische Konsequenz aus den Implikationen des pragmatistischen Handlungsmodells“ (ebd.) an. Mit der handlungstheoretischen Perspektive kommen insbesondere die Bedingungen, unter denen die Beforschten handeln, in den Blick (ebd., 193).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Perspektive bietet die GTM ein mehrstufiges Auswertungsverfahren, das „in einer zirkulären, durch ständigen Vergleich angestoßenen Hin- und Herbewegung zwischen Theorieaneignung, Datensammlung und Datenauswertung Schritt für Schritt zu Konzepten und Theorien“ (Reichertz/Wilz 2016, 50) kommt. Obwohl Strauss seine Verfahren in Zusammenarbeit mit Corbin zunehmend systematisiert und didaktisiert hat (Equit/Hohage 2016, 10), betont er, diese seien als Leitlinien und Vorschläge zu verstehen, „nicht jedoch als starre Anweisungen oder Kochrezepte“ (Strauss/Corbin 1996, X). Dahinter stehe ein Stil, über soziale Wirklichkeit nachzudenken und sie zu erforschen (ebd.). Dieser Stil fügte sich sinnvoll in die methodologischen Grundannahmen und das ethnografische Vorgehen der vorliegenden Studie ein.

Die GTM geht nicht von einem linearen Forschungsprozess, sondern von einer wechselseitigen Beeinflussung verschiedener Arbeitsschritte aus (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 203). Die Systematik des Vorgehens half insbesondere beim Rückzug *aus dem* Feld an verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses – sowohl in Phasen der Distanzierung *während* des Feldaufenthalts als auch in der Analysephase *nach* dem Feldaustritt. *Während* des Feldaufenthalts bot das theoretische Sampling, das zu den Grundprinzipien der GTM gehört (ebd., 194), eine Methodik für die Reflexion und zunehmende Fokussierung der Beobachtungen. Eine Systematisierung erscheint hier gerade wegen der Länge ethnografischer Feldteilnahmen notwendig (Unterkofler 2014, 57). *Nach* dem Feldaufenthalt bot diese Samplingstrategie einen Zugang zu den Daten, sodass die Beobachtungsprotokolle theoretisch begründet mit Blick auf die (Weiter-)Entwicklung (vorläufiger) Konzepte und Kategorien kodiert werden konnten.

Das Grundprinzip des permanenten Vergleichs erwies sich gerade für Beobachtungen im Feld des Klassenrats als sinnvoll. Wegen seines stark strukturierten und ritualisierten Ablaufs wiederholten sich bestimmte Situationen in jedem Klassenrat in ähnlicher Weise und tauchten somit auch wiederholt in Beobachtungsprotokollen auf. Die GTM bot Strategien, um Phänomene in den Daten – später auch Konzepte – ständig miteinander zu vergleichen und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zu überprüfen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 199). Dadurch konnten Phänomene im Detail ausdifferenziert und letztlich Unterschiede in den Interaktionen der Beteiligten herausgearbeitet werden, die Konsequenzen für die Partizipationschancen der Schüler*innen haben.

Auch das Schreiben, das in der Ethnografie in allen Phasen des Forschungsprozesses von zentraler Bedeutung ist, erhielt durch die GTM eine zusätzliche Systematisierung, und zwar durch das Schreiben von Memos. Strauss und Corbin definieren sie als „schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen“ (Strauss/Corbin 1996, 167). Verschiedene Sorten von Memos (u. a. zur eigenen Rolle im Feld, zur Theorieentwicklung und zum methodischen Vorgehen) ergänzten die Beobachtungsprotokolle und trugen zur Reflexion und Abstraktion bei.

Die Ergänzung der beiden Forschungsstile ist jedoch keinesfalls einseitig angelegt. Die Wechselseitigkeit zeigt sich nicht zuletzt darin, dass im Rahmen der GTM – mit dem Hinweis „All is data“ – keine besonderen Erhebungsformen entwickelt wurden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 189). Unterkofler sieht hier eine „methodologisch-methodische Leerstelle“ (Unterkofler 2016, 294): „Die Frage, wie Daten generiert werden müssen, um gehaltvolles Material über die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in konkreten Situationen zu produzieren, aus dem eine Grounded Theory entwickelt werden kann, bleibt dadurch weitergehend offen“ (ebd., 295). Hier ist es die Ethnografie, die Leerstellen füllen kann. Insbesondere im Hinblick auf konkrete forschungspraktische Problemstellungen wird deutlich, dass „gerade in der Verknüpfung methodischer Instrumente von Ethnografie und GTM große Potenziale (brach) liegen“ (ebd.). Die vorliegende Arbeit nutzt diese Potenziale für die methodisch herausfordernde Erforschung von Partizipation und Heterogenität.

4.2 Forschungsmethoden – Zu den Verfahren der Datenerhebung und -analyse

Die Wahl der methodischen Verfahren ist in erster Linie am Gegenstand und an der Strukturierung des Feldes orientiert. Gleichzeitig legt die Methodologie oftmals die Verwendung bestimmter Verfahren bei der Datenerhebung und -analyse sowie bei der Fallauswahl nahe. Da die Ethnografie und die GTM jedoch keine detaillierten „Rezepte“ für ein bestimmtes methodisches Vorgehen bieten, ist es notwendig, die Verfahren und die Art und Weise, wie sie in der vorliegenden Studie verwendet wurden, hier genauer darzulegen. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Verfahren gegeben (vgl. Kapitel 4.2.1). Anschließend werden das theoretische Sampling als Auswahlstrategie, die teilnehmende Beobachtung als Erhebungsstrategie und das kodierende Verfahren der GTM als Analysestrategie vorgestellt (vgl. Kapitel 4.2.2 bis 4.2.4).

Die heterogenitätssensible Erforschung von Partizipationsprozessen bringt einige methodische Herausforderungen mit sich, insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit eigenen Vorannahmen. Diese Herausforderungen werden abschließend dargestellt. Unter Rückgriff auf die ethnografische Inklusions- und Differenzforschung werden methodische Strategien und Umgangsmöglichkeiten diskutiert (vgl. Kapitel 4.2.5).

4.2.1 Methodische Verfahren im zyklischen Forschungsprozess

Das Kernstück der Erhebung bildet die *teilnehmende Beobachtung*. Das ethnografische Vorgehen ist grundsätzlich für alle Forschungsmethoden offen (Lüders 2013, 394). Nach Breidenstein u. a. ist jedoch „ihre *Einbettung* in den Kontext einer andauernden teilnehmenden Beobachtung“ (Breidenstein u. a. 2013, 71) das verbindende Element, das die unterschiedlichen Verfahren zu einer Ethnografie macht. Die Beobachtungen wurden über einen Zeitraum von insgesamt elf Monaten in Klassenräten mehrerer Grundschulklassen durchgeführt.

Ergänzend dazu wurden informelle Feldgespräche – auch ethnografische Interviews genannt (Breidenstein u. a. 2013, 80) – mit den Beteiligten, insbesondere mit den Lehrkräften, geführt.

Diese dienten in erster Linie der Etablierung und Reflexion der eigenen Feldrolle. Sie waren in die teilnehmende Beobachtung eingebettet und haben daher nicht den Stellenwert einer eigenen Erhebungsmethode. Unter Berücksichtigung der Annahme, dass die Beteiligten nicht unbedingt bewusst handeln bzw. die Gründe für ihr Handeln möglicherweise nicht verbalisieren können, und der Tatsache, dass das Erkenntnisinteresse sich auf die pädagogische *Praxis* des Klassenrats und nicht auf die pädagogischen *Intentionen* der Lehrkräfte bezieht, wurde von explizit geführten (leitfadengestützten) Interviews – an Stelle von oder zusätzlich zu den Beobachtungen – abgesehen.

Munsch und Müller gehen davon aus, dass „Intentionen und Erklärungen der Handelnden“ (Munsch/Müller 2020b, 38) zwar durchaus ernst zu nehmen sind, aber „zumeist nur einen Teil von dem beleuchten, was alles tatsächlich geschieht“ (ebd.). Für die „Entdeckung und Analyse von alltäglichen Routinen“ (ebd.) ist wiederum ein fremder – und durch methodische Strategien zusätzlich verfremdeter (vgl. Amann/Hirschauer 1997a, 29) – Blick notwendig. Im Kontext von Partizipation *und* Heterogenität, die enorme normative Anforderungen an die Praxis stellen und somit bei den Interviewten einen hohen Rechtfertigungsdruck erzeugen können, erscheint dies besonders bedeutsam. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen Budde, Blasse und Johannsen im Kontext ethnografischer Inklusionsforschung:

„Um der dem Thema innewohnenden ‚normativen Schräglage‘ zu entgehen, scheint eine Analyse sozialer Praxis von Inklusion vielversprechend [...]. Denn indem das Handeln der Akteur*innen im Zentrum der Analyse steht, wird das Risiko der normativ erwünschten Antworten (wie bei Fragebögen oder in Interviews) minimiert und es können Ordnungen des Pädagogischen in den Blick geraten.“ (Budde u. a. 2016, o.S.)

Wenngleich es verschiedene Möglichkeiten zur Auswertung von Beobachtungsprotokollen gibt, erscheint ein methodisch und theoretisch abgesichertes Verfahren zur Datenanalyse unerlässlich. Eine sorgfältige Aufbereitung des Datenmaterials ermögliche nach Merkens überhaupt erst eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Diskussion in der Scientific Community (Merkens 1992, 216f). Ein Verfahren, das die beobachteten Ereignisse unabhängig vom Zeitpunkt ihres Entstehens analysiert, biete sich an, wenn Informationen über das Feld systematisch aufgearbeitet werden sollen (ebd., 227).

Die Datenanalyse orientiert sich an den Verfahren der GTM, insbesondere an der Variante von Strauss und Corbin (1996). Damit wurde ein spezifisches *kodierendes Verfahren* gewählt, das die „Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien“ (Strübing 2014, 10) ermöglicht. Das Kodieren bot einen Zugang zu den Daten und eine Systematisierung anhand von Konzepten und Kategorien. Durch das Schreiben von Memos und die Anwendung des Kodierparadigmas wurden die Theoriebildung vorangetrieben und schließlich die zentralen Kategorien gebildet und ausdifferenziert, die die Ergebnisse der Untersuchung strukturieren.

Der gesamte Forschungsprozess war geprägt von Auswahlentscheidungen. Um diese strukturiert treffen zu können, war neben einem Verfahren für die Datenerhebung und einem Verfahren für die Datenanalyse auch ein Auswahlverfahren nötig. Das angewandte *theoretische Sampling* – die zentrale Samplingstrategie der GTM – bezieht sich nicht nur auf die Fallauswahl zu Beginn einer Untersuchung, sondern durchzieht den ganzen Forschungsprozess und hat somit Konsequenzen für die Erhebung und die Analyse.

Bei der nachfolgenden Darlegung der Methoden werden immer wieder methodologische Bezüge hergestellt, mit deren Hilfe forschungspraktische Probleme bearbeitet wurden. Bei der *Datenerhebung* beziehen sich diese primär auf die Ethnografie und bei der *Datenauswahl* und *Datenanalyse* primär auf die GTM, ohne die Ethnografie auf ein reines Datenerhebungs- und

die GTM auf ein reines Datenauswertungsverfahren reduzieren zu wollen. Bei der Erforschung von Heterogenität erfolgt eine Orientierung an *ethnografischen* Strategien aus der erziehungswissenschaftlichen Differenz- und Inklusionsforschung. Die Analysemethoden werden hier bislang weniger explizit beschrieben und diskutiert als die Erhebungsmethoden.

Zur Veranschaulichung der Verfahren und zur Erhöhung der Nachvollziehbarkeit werden Beispiele aus den eigenen Daten herangezogen. Dabei wird vorrangig auf die Schlüsselkategorie *Regelwerke des Klassenrats* zurückgegriffen.

4.2.2 Theoretisches Sampling als Auswahlverfahren

Das iterativ-zyklische Modell der GTM hat Folgen für die Gestaltung des Auswahlverfahrens, die sowohl Phasen der Datenerhebung als auch Phasen der Datenanalyse betreffen:

„Die Auswahl der zu erhebenden und zu analysierenden Daten kann bei dieser Vorgehensweise nicht nach einem Auswahlplan organisiert werden, der vorab festgelegt und von gegenstandsunspezifischen (z. B. methodologischen) Regeln bestimmt wurde, sondern muss auf Basis der analytischen Fragen erfolgen, die der bisherige Stand der Theoriebildung am konkreten Projekt aufwirft. Strauss und Glaser bezeichnen diese Art von Auswahlverfahren im Rahmen der Grounded Theory als ‚Theoretical Sampling‘“ (Strübing 2014, 29)

Demnach ist das theoretische Sampling ein substanzieller Verfahrensschritt der GTM. Im Gegensatz zur Fallauswahl bei anderen Samplingstrategien müssen die zu untersuchenden Gruppen hierbei nach theoretischen Kriterien ausgesucht werden. Zu Beginn des Forschungsprozesses könne, Glaser und Strauss zufolge, lediglich entschieden werden, welche Daten *zuerst* erhoben werden sollen. Weitere Entscheidungen seien zu diesem Zeitpunkt noch nicht planbar (Glaser/ Strauss 2010, 63). Die Auswahl erster Fälle erfolgt nach Strübing auf der Basis theoretischer und praktischer Vorkenntnisse, nicht im Sinne eines starren theoretischen Rahmens, sondern als „sensibilisierende Konzepte“ (vgl. Blumer 1969) mit dem Ziel, Fragen zu generieren, statt Hypothesen abzuleiten, „anschließende Auswahlentscheidungen werden dann auf der Basis jener gegenstandsbezogenen theoretischen Konzepte getroffen, die sich aus der Analyse der ersten Falldaten ergeben“ (Strübing 2014, 29).

Flick weist darauf hin, dass dieses Verfahren in Bezug auf die Datenerhebung bei Beobachtungsstudien wesentlich leichter umzusetzen sei als bei Interviewstudien, denn wenn sich eine bestimmte Gruppe oder Handlungsweise im Forschungsprozess als relevant erweise, könne die Forscherin bei der nächsten Beobachtungssequenz einfach ihre Aufmerksamkeit darauf richten (Flick 2012, 294). Während Interviews in einem begrenzten Zeitraum geführt werden (und i. d. R. nicht erneut mit derselben Person), hat eine ethnografische Studie mit einem langen Feldaufenthalt – im Fall der vorliegenden Studie insgesamt elf Monate – Vorteile hinsichtlich der Fallauswahl. So begann die Datenerhebung in *einem* Klassenrat, der anhand von theoretischen Kriterien und praktischen Erfahrungen ausgewählt wurde. Innerhalb der folgenden Monate wurde die Auswahl auf *drei* Klassenräte erweitert. Während des gesamten Feldaufenthalts bestand immer wieder die Gelegenheit, den Beobachtungsschwerpunkt zu verschieben. Somit erfolgte das theoretische Sampling sowohl auf der Ebene der Fälle als auch auf der Ebene der Situationen, die fokussiert wurden. Gerade die zunehmende Fokussierung während des Feldaufenthalts sehen Streck und ihre Mitautor*innen als Potenzial des theoretischen Samplings im Rahmen ethnografischer Studien (Streck u.a. 2013, Abs. 37).

Der Samplingstrategie kommt jedoch nicht nur bei der *Datenerhebung*, sondern auch bei der *Datenanalyse* eine zentrale Rolle zu, wobei sie je nach Analysestufe unterschiedliche Funktionen hat. Während das theoretische Sampling in der Phase des offenen Kodierens um eine

„Maximierung potentieller Lesarten und Perspektiven“ (Strübing 2014, 30) geht, zielt es beim axialen Kodieren auf die Erarbeitung und Überprüfung von Zusammenhängen. In der Phase des selektiven Kodierens dient es in erster Linie dem Schließen von Lücken (ebd.).

Es geht also nicht nur um die Frage, nach welchen Gesichtspunkten *neue* Daten erhoben werden, sondern auch darum, wie und wann *bereits vorhandenes* Datenmaterial in die Analyse einbezogen wird. Strauss und Corbin heben hervor: „Wir meinen, daß Forscher intensives theoretisches Sampling *innerhalb* ihrer tatsächlich erhobenen Daten durchführen können und sollen“ (Strauss/Corbin 1996, 164). Strübing weist darauf hin, dass sich reichhaltige Daten auch auf Vorrat gewinnen lassen und „dann je nach Theoriefortschritt in geeigneter Weise in Strategien minimalen oder maximalen Vergleichens einbezogen werden können“ (Strübing 2014, 30). Somit ist das theoretische Sampling mit dem Ende der Datenerhebung noch lange nicht abgeschlossen. Im Forschungsprozess der vorliegenden Studie erwies sich das Auswahlverfahren gerade in den Analysephasen *nach* dem Feldaufenthalt als hilfreich, um der Gefahr zu entgehen, sich in den Datenmassen zu verlieren.

Eng verbunden mit dem theoretischen Sampling ist in der GTM die theoretische Sättigung als Kriterium, wann das Sampling und damit die Untersuchung beendet wird. Diese sei nach Strauss und Corbin gegeben, wenn keine neuen bedeutsamen Daten in Bezug auf eine Kategorie mehr auftauchen, wenn die Kategorieentwicklung „dicht“ ist und die Beziehungen zwischen den Kategorien gut ausgearbeitet und validiert sind (Strauss/Corbin 1996, 159). Strübing merkt jedoch an, dass dieses Kriterium „auslegungsbedürftig und nicht objektiv aus den Daten ableitbar“ (Strübing 2014, 33) sei. Dennoch sei es anwendbar, indem die Forschenden plausibel darlegen, „auf Grund welcher Datenlage sie eine Kategorie für empirisch hinreichend gesättigt halten und wie weitgehend die Aussagen sind, die sich daraufhin mit dieser Kategorie treffen lassen“ (ebd.).

Im Forschungsprozess wurde deutlich, dass sich die Frage nach der theoretischen Sättigung zu verschiedenen Zeitpunkten immer wieder neu stellt: Bei der Datenerhebung – *Wann habe ich genug Material zu einem bestimmen Beobachtungsfokus? Wann sollte ich mich aus welchem Klassenrat zurückziehen und wann den gesamten Feldaufenthalt beenden?* – wie bei der Datenanalyse – *Wann erscheint es sinnvoll, von einer Kodierstufe in die nächste zu wechseln? Wann ist welche Kategorie gut genug ausgearbeitet? Wann ist die gesamte Analyse beendet?* Bei der Entscheidungsfindung half der Rückbezug auf die Forschungsfrage, d. h. die Fokussierung und damit die Beschränkung auf Situationen und später Kategorien, die für die Partizipationschancen der Schüler*innen relevant erscheinen. Berg und Milmeister verdeutlichen in diesem Zusammenhang: „Beendet ist die Analyse, die unendlich fortgesetzt werden könnte, nur vorläufig unter einem nach den Forschungsinteressen der Interpretinnen und Interpreten ausgewählten Analyseaspekt“ (Berg/Milmeister 2007, 189).

4.2.3 Teilnehmende Beobachtung als Erhebungsmethode

Die teilnehmende Beobachtung – als Beobachtung im Rahmen einer ausgedehnten Teilnahme im Feld – ist die zentrale Forschungsstrategie der Ethnografie (Flick 2012, 296) und die zentrale Erhebungsstrategie der vorliegenden Studie. Wie diese Beobachtung genau abläuft und wie stark teilnehmend sie sein sollte, entscheidet sich erst vor Ort und im Forschungsverlauf: „Hierfür lassen sich keine allgemeinen methodischen Regeln aufstellen, die zu befolgen wären“ (Breidenstein u. a. 2013, 73). Nach Lüders wird eine längere Teilnahme überhaupt erst möglich durch die Fähigkeit, „sich den jeweiligen situativen Gegebenheiten anzupassen“ (Lüders 2013, 393). So sei die Anpassung des methodischen Vorgehens nötig, um „die Balance zwi-

schen Erkenntnisinteressen und situativen Anforderungen aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Flick sieht in der Flexibilität und der Gegenstandsangemessenheit sogar entscheidende Vorzüge der Methode, denn die Interaktion mit dem Feld und dem Gegenstand könne bei der teilnehmenden Beobachtung am konsequentesten umgesetzt werden (Flick 2012, 294).

Die teilnehmende Beobachtung umfasst zunächst einmal „alle Formen der Wahrnehmung unter Bedingungen der Ko-Präsenz“ (Breidenstein u. a. 2013, 71). Da das Forschungsinteresse sich auf die situativen Bedingungen des Klassenrats in heterogenen Lerngruppen und damit auf das soziale Handeln der am Klassenrat Beteiligten richtet, erschien die Ko-Präsenz unabdingbar, um Informationen „aus erster Hand“ (ebd.) zu gewinnen. So konstatiert auch Unterkofler: „Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten“ (Unterkofler 2016, 304). Die Art der Teilnahme lässt sich zwischen den beiden Extremen der völligen Teilnahme und der vollständigen Beobachtung einordnen: Der „Teilnehmer als Beobachter“ (Lamnek 2010, 530) nimmt primär an der Feldsituation teil. So nahm beispielsweise Goffman in seinen ethnografischen Studien ganz die Rolle des Teilnehmers ein und lehnte Notizen in Anwesenheit der beobachteten Personen im Feld strikt ab (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2010, 66). Für ihn war dies allerdings verbunden mit einer „Tarnung“ des Forschenden gegenüber den Beforschten, was – heute wohl stärker als damals – forschungsethisch zu hinterfragen ist:

„Man kann sich durchaus ein oder zwei Jahre als jemand anderes ausgeben und damit gut durchkommen. Ob man das aber tun will, ist natürlich eine andere Frage, die eng mit den ethischen und professionellen Problemen der teilnehmenden Beobachtung verknüpft ist.“ (Goffman 1996, 264)

Beim „Beobachter als Teilnehmer“ (Lamnek 2010, 530) hingegen dominiert die Beobachtung gegenüber der Teilnahme am Alltag der zu Beobachtenden. In der vorliegenden Studie wurde stärker die Rolle der Beobachterin als die der Teilnehmerin eingenommen, indem die Forscherin während des Klassenrats außerhalb des Sitzkreises, aber sichtbar für alle Beteiligten, Feldnotizen anfertigte. Diese Rolle erwies sich im schulischen Kontext als naheliegend und für die Beobachteten als nahezu alltäglich. Eine aktive Teilnahme am Klassenrat wurde weder als sinnvoll noch als berechtigt erachtet.⁸¹

Die Grundlage von Ethnografien bilden Beobachtungsprotokolle (Lüders 2013, 396). Dem Prinzip der Flexibilität entsprechend gibt es jedoch relativ wenige methodische Hinweise darauf, wie Beobachtungen durchgeführt und „in Textform ‚übersetzt‘“ (Streck u. a. 2013, Abs. 6) werden können. Gängig ist die Vorgehensweise, sich bereits im Feld regelmäßig Feldnotizen über Beobachtetes und Feldgespräche zu machen. Unterkofler beschreibt: „Noch unzusammenhängend werden stichpunktartig wichtige Handlungen oder Ausdrücke notiert. Diese dienen als Gedächtnisstütze für das Schreiben von Beobachtungsprotokollen“ (Unterkofler 2016, 298). Zudem sei es sinnvoll, die Beobachtungsprotokolle direkt nach dem Feldaufenthalt zu erstellen, um die Lücken zwischen den Stichpunkten in den Feldnotizen so detailliert wie möglich auffüllen zu können. Unterkofler betont allerdings auch, dass es nicht nur eine „richtige“ Art gebe, Beobachtungen zu dokumentieren (ebd.).

Lüders weist darauf hin, dass Beobachtungsprotokolle nicht als „problemlose Zusammenfassungen des Erfahrenen“ (Lüders 2013, 396) gesehen werden dürfen. Sie seien „Texte von Autoren, die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre ‚Beobachtungen‘ und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten, in Zusammenhänge einordnen und textförmig in nachvollziehbare Protokolle gießen“ (ebd.). Dagegen hebt Hirschauer das Beschrei-

81 Die eigene Rolle als Forscherin insgesamt wird in der Nachzeichnung des Forschungsprozesses in Kapitel 4.3.2 ausführlich reflektiert.

ben jedoch als eine „komplexe soziologische Kulturtechnik“ (Hirschauer 2001, 430) hervor. Die „Versprachlichung des Sozialen“ (ebd., 436) sei die eigentliche Leistung in der Ethnografie. Das Verbalisieren sei der „Kern der ethnografischen Autorenschaft“ (ebd., 437). So müssten Beobachtende auch und gerade Aspekte sozialer Wirklichkeit verschriftlichen, die von den Teilnehmenden selbst nicht oder kaum verbalisiert werden, z. B. „materielle Settings, wortlose Alltagspraktiken, stumme Arbeitsvollzüge“ (Hirschauer 2001, 437) sowie „Einsilbigkeit, Wortkargheit, Verschwiegenheit“ der Teilnehmenden (ebd., 448). Dementsprechend überschreiten Beobachtungsprotokolle aus Hirschauers Perspektive das Niveau von Rohdaten bereits erheblich (ebd., 430). Die teilnehmende Beobachtung erhält somit ihre Berechtigung als zentrale Methode der Ethnografie.

Hirschauers Hinweise auf die „Schweigsamkeit des Sozialen“ (vgl. Hirschauer 2001) erscheinen gerade im Kontext von Partizipation und Heterogenität bedeutsam. U. a. benennt er das *Voicing* als „akustischen Verstärker“ (ebd., 438) für bestimmte „stimmlose“ oder auch „mundtot“ gemachte“ (ebd.) Gruppen in hierarchisch geordneten Feldern. Übertragen auf das Feld der vorliegenden Studie, den Klassenrat, sind hier Schüler*innen zu bedenken, die sich aus verschiedenen Gründen wenig oder gar nicht aktiv am Klassenrat beteiligen, aber in Beobachtungsprotokollen dennoch eine Rolle spielen können. Noch komplexer werde die Herausforderung durch „nicht-sprechende Entitäten“ (ebd., 445). Im Feld zeigte sich dies bei nicht-lautsprachlich kommunizierenden Schüler*innen in Klassenräten, die den Schwerpunkt auf die Lautsprache legen – oder gar non-verbale Möglichkeiten der Teilnahme komplett ausschließen. Hirschauer verweist in diesem Zusammenhang auf „methodische Probleme der Inklusion von Sprachunfähigen in den soziologischen Diskurs“ (ebd., 446). Die Methode der teilnehmenden Beobachtung bietet durch die Möglichkeit der Versprachlichung des Nicht-(Laut-)Sprachlichen in Beobachtungsprotokollen – im Gegensatz etwa zu Interviews – Möglichkeiten, mit den genannten Problemen umzugehen. Dennoch bleiben Beobachtungsprotokolle „Texte von Autoren“ (Lüders 2013, 396) und sind als solche zu behandeln.

Während Flick auf die begrenzte Perspektive des Beobachters als methodisches Problem hinweist, das dazu führe, dass „nicht alle Aspekte einer Situation gleichzeitig erfasst (notiert) werden können“ (Flick 2012, 289), betonen Streck, Unterkofler und Reinecke-Terner weniger problematisierend, dass das Aufschreiben von Beobachtungen „zwangweise ein selektiver und eigensinniger Prozess“ (Streck u. a. 2013, Abs. 63) sei. Es sei jedoch notwendig, die eigenen Selektionen zu reflektieren und zu fragen, *wie* sie vorgenommen wurden (ebd.). Auch Hirschauer betont die Selektivität von Beobachtungsprotokollen:

„Die Beschreibung ist ja nicht auf die Sprachlichkeit des Feldes beschränkt wie die Kamera auf seine Bilder, das Tonband auf seine ‚O-Töne‘: Alles könnte beschrieben werden [...] Beschreibungen müssen schon deshalb *thematisch* hochselektiv sein, weil sie sich auf so vieles richten können.“ (Hirschauer 2001, 441)

Amann und Hirschauer sehen in der Selektivität jedoch sogar eine Chance, da mit ihr im Vergleich zur Audioaufnahme bereits wichtige feld- und themenspezifische Fokussierungen einhergingen (Amann u. Hirschauer 1997a, 23). Vor diesem Hintergrund werde die von Spradley (1980) angeführte „Maxime der Fokussierung“ (Hirschauer 2001, 441) erst verständlich. Spradley erarbeitet in „Participant Observation“ (1980) zentrale Anhaltspunkte für das Vorgehen bei der teilnehmenden Beobachtung im Rahmen ethnografischer Forschung. So orientiert sich auch der Beobachtungsprozess der vorliegenden Studie an diesen von ihm benannten Phasen. Spradley schlägt vor, mit einer weiten *beschreibenden Beobachtung* zu beginnen (und diese auch während des gesamten Forschungsprozesses fortzuführen). Diese Phase dient der Orien-

tierung im Feld. Auf erste Aufzeichnungen und Analysen folgt eine Eingrenzung, die zur Phase der *fokussierten Beobachtung* führt. Nach weiteren Analysen und wiederholten Beobachtungen im Feld kommt der Übergang zur Phase der *selektiven Beobachtungen* (Spradley 1980, 33f). Somit sind die Beobachtungen zunächst offen, werden dann immer stärker auf die Fragestellung fokussiert und dienen zum Schluss der „Unterfütterung“ der gefundenen Konzepte (als vorläufige Antworten auf die Fragestellung). Diese Forschungslogik hat deutliche Parallelen zum kodierenden Verfahren bei der Analyse nach Strauss und Corbin (1996), sodass sich eine Kombination anbietet.

Dementsprechend wurde zu Beginn des Beobachtungsprozesses mit der sehr offenen Frage *Was geht im Klassenrat eigentlich vor?* in das Feld gegangen. Damit wurde das Ziel verfolgt, die Logik der drei verschiedenen Klassenräte – also ihre pädagogische Ordnung sowie die Ordnung der in ihnen stattfindenden Interaktionen – zu verstehen.

Aus dem Forschungsinteresse – *Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen* – ergab sich bereits eine erste Fokussierung. Damit verbunden war die theoriegeleitete Annahme, dass es grundsätzlich möglich ist, *Partizipation* und *Heterogenität* im Klassenrat zu beobachten. Streck u. a. halten es einerseits für problematisch, den Forschungsgegenstand vorab zu definieren, wenn es sich um abstrakte und in der Literatur umstrittene Begriffe handele, die auch in der Praxis unterschiedlich definiert würden (Streck u. a. 2013, Abs. 34). Andererseits erschwere eine offene Herangehensweise die Entscheidung darüber, was notiert werden sollte und was nicht, erheblich, „weil die Forscherin am Beginn des Forschungsprozesses – plakativ ausgedrückt – noch gar nicht wusste, was sie überhaupt suchte“ (ebd., Abs. 35). Eine gänzlich „theoriefreie Beobachtung“ (Amann/Hirschauer 1997a, 37) erscheint wiederum weder möglich noch wünschenswert:

„So nehmen viele Ethnographien trotz der ‚induktiven Gesinnung‘ die diese Forschungsstrategie charakterisiert, bestimmte Theorien zum Ausgangspunkt – nicht als Gegenstand einer ‚Prüfung‘, aber z. B. für eine forschungsstrategisch vielversprechende Auswahl von Untersuchungsgegenständen oder für die Fragestellung, die eine Studie motiviert.“ (Amann/Hirschauer 1997a, 37)

Um mit dem Dilemma bezüglich der eigenen Vorannahmen umzugehen, wurden dementsprechend zwar *Partizipation* und *Heterogenität* als zentrale Begriffe verwendet, jedoch keine engen (theoretischen) Definitionen vorab an das Feld herangetragen. Stattdessen wurden beobachtungsleitende Fragen gestellt, die offen und sensibel für die Definitionen des Feldes sind: *Wo und wie wird die Partizipation der Schüler*innen im Klassenrat relevant?* und *Wo und wie wird die Heterogenität der Lerngruppe in Partizipationsprozessen relevant?* Ziel der Beobachtung war es dabei nicht, *zu überprüfen*, ob sich Partizipation und Heterogenität im Feld des Klassenrates entsprechend einer bestimmten Theorie zeigen, sondern *zu verstehen*, wie die Beteiligten Partizipationsprozesse interaktiv herstellen und wie Heterogenität dabei bedeutsam wird.

Munsch und Müller sehen in der Offenheit der ethnografischen Beobachtung die Chance, Aspekte von Partizipation zu beleuchten, „die in der Enge mancher Begriffe und Konzepte inhaltlich verloren gehen“ (Munsch/Müller 2020a, 12). Es geht dann nicht um eine Bewertung der Effektivität von Partizipationsprozessen hinsichtlich vorab festgelegter Ziele, „sondern um einen offenen Blick auf Partizipation in allen ihren Facetten.“ (ebd., 32). Dabei können auch „die Widersprüchlichkeiten veranstalteter Formate, gerade hinsichtlich der Ausschließung, die sie produzieren“ (ebd.), in den Blick geraten (vgl. Kapitel 3.2.2).

Im Verlauf des Beobachtungsprozesses wurden die Fragen konkreter und spezifischer. Es wurden vorläufige Kategorien mit zugeordneten Phänomenen und Beispielen aus den Daten erarbeitet. Hieraus wurden wiederum weiterführende Fragestellungen und Konsequenzen für die Beob-

achtungen abgeleitet, um abschließend Ausdifferenzierungen und Ergänzungen vornehmen zu können. Die Verschränkung der Datenerhebungsphase mit der -analysephase, die Zirkularität des Forschungsprozesses sowie die Bedeutung des theoretischen Samplings für das Vorgehen zeigten sich dabei deutlich.

Während des gesamten Beobachtungsprozesses wurden ergänzend, meist unmittelbar vor oder nach dem Klassenrat, informelle Feldgespräche mit den Beteiligten geführt. Diese erscheinen untrennbar von der Beobachtung und ergeben sich Unterkofler zufolge schon allein durch die Anwesenheit der Forscherin im Feld. Unterkofler verwendet dafür den Begriff „Tür-und-Angel“-Gespräche“ (Unterkofler 2014, 63), Spradley beschreibt sie als „friendly conversation“ (vgl. Spradley 1980). Wie die Beobachtungen können sie mit Hilfe von Feldnotizen aufgezeichnet und später in Beobachtungsprotokollen dokumentiert werden. Informelle Gespräche geschehen nach Breidenstein u. a. „häufig in Zwischenräumen von Institutionen, etwa wenn der Ethnograf Lehrpersonen von einer Unterrichtsstunde zur nächsten begleitet und den gerade vergangenen Unterricht mit der Lehrperson in fünf Minuten Revue passieren lässt“ (Breidenstein u. a. 2013, 80). Sie sind abzugrenzen von stärker formalisierten, in der Regel leitfadengestützten Interviews, und dienen im Forschungsprozess primär der Reflexion des Feldes und der eigenen Rolle.

Gemäß der Grounded-Theory-Maxime „All is data“ wurde ergänzendes Material im Feld gesammelt. Kontextinformationen wie Tafelanschriften oder Skizzen zur Positionierung der Beteiligten im Raum wurden, sofern diese bedeutsam erschienen, ebenfalls erhoben.

4.2.4 Kodierendes Verfahren als Analysemethode

Die kodierende Datenanalyse ist weder ausschließlich ein qualitatives Verfahren noch ausschließlich eine Methode der GTM. Während es Berg und Milmeister zufolge beim Kodieren quantitativer Daten jedoch

„um das möglichst reliable Zuordnen von vordefinierten und operationalisierten Variablenwerten zu Merkmalsausprägungen geht, kommt es hier [bei qualitativen Verfahren, J.M.] auf eine eher interpretative und heuristische Erschließung von vorerst nur als Annäherungswerten verstandenen Kategorien im Dialog mit den empirischen Daten an. Speziell auf die GTM bezogen gilt, dass die Distanz zwischen qualitativen und quantitativen Kodierverfahren größer oder geringer ist, je nachdem ob ausschließlich ein interaktionistisches Verständnis zu Grunde gelegt wird oder ob auch die Wurzeln in den mathematischen Modellen freigelegt werden.“ (Berg/Milmeister 2007, 188f)

Wie in den methodologischen Grundannahmen dargelegt, wurde in der vorliegenden Arbeit ein rein qualitatives Kodierverfahren angewandt, das auf dem interaktionistischen Ansatz der GTM nach Strauss und Corbin basiert, die ihr Vorgehen als „eine handlungs- und interaktionsorientierte Methode der Theorieentwicklung“ (Strauss/Corbin 1996, 83, Herv. i. O.) beschreiben. In Abgrenzung zur qualitativen Inhaltsanalyse, die mit einem schon existierenden Kategoriensystem operiert, entsteht die theoretische Rahmung bei der Datenanalyse nach der GTM erst im Forschungsprozess. Kodieren wird dabei verstanden als „Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (Strübing 2014, 16). Daraus ergibt sich zum einen, dass das Kodieren nicht aus dem Subsumieren qualitativer Daten unter existierende Konzepte bestehen könne, „eben weil diese theoretischen Begriffe noch gar nicht vorliegen“ (ebd.). Zum anderen könne „das Kodieren nicht einfach zu Gunsten der Analyse aufgegeben“ (ebd.) werden, sondern müsse „als Schritt der Systematisierung und Kontrolle der Theoriegenese beibehalten und expliziert“ (ebd.) werden.

Das kodierende Verfahren im Stil der GTM ist ein ständiges Wechselspiel zwischen methoden- und gegenstandsorientiertem, regelgeleitetem und offenem sowie systematischem und kreativem Vorgehen. Berg und Milmeister sprechen in diesem Zusammenhang von den „zwei Gesichtern“ der GTM (Berg/Milmeister 2007, 204). Dementsprechend sehen sie im Verfahren gegensätzliche Gefahren: „das Versinken in der Datenflut und das Aufpfropfen datenfremder Kategorien“ (ebd., 201). Somit befand ich mich als Forscherin permanent in einem Spannungsfeld.

Insgesamt weisen Berg und Milmeister darauf hin, dass die Aneignung der Methodik nicht auf das Erlernen einer Verfahrensweise reduziert werden könnten, sondern eine breite Auseinandersetzung mit Literatur voraussetze (Berg/Milmeister 2007, 186). Gleichzeitig bedeute Forschen nach der GTM Truschkat, Kaiser-Belz und Volkmann zufolge aber „eben nicht nur, die entsprechende Literatur zu erarbeiten, sondern auch einen großen Anteil learning by doing“ (Truschkat u. a. 2011, 353). Bei der Umsetzung bedürfe es also „einer Anpassung der Methode an die forschungspraktischen Gegebenheiten, bei der aber gleichzeitig den Grundprinzipien der GTM Rechnung getragen werden muss“ (ebd.). Die Datenanalyse erwies sich in der vorliegenden Arbeit also auch als Wechselspiel zwischen der Literatur und den eigenen Daten.

Die zentrale Tätigkeit des kodierenden Verfahrens, das *Kodieren*, wird von Berg und Milmeister wie folgt beschrieben:

„Unter Kodieren verstehen wir in einer ersten Annäherung das Zuordnen von Schlüsselwörtern zu einzelnen Textstellen. Diese Schlüsselwörter werden Codes oder Kategorien genannt. Kode und Kategorie sind nicht bedeutungsgleich, dennoch sind die Übergänge zwischen beiden Begriffen fließend. In der Regel ist ein Kode datennah, er ist an eine Textstelle angeknüpft, eine Kategorie hingegen ist Bestandteil der zu entwickelnden Theorie. Codes und Kategorien unterscheiden sich demnach durch ihre Reichweite: der Kode ist eine engere Kategorie, die Kategorie ein Oberbegriff, der mehrere Codes zusammenfasst.“ (Berg/Milmeister 2007, 187)

Das Kodieren ist beim Verfahren der GTM ein dreistufiger Prozess, bestehend aus *offenem*, *axialem* und *selektivem* Kodieren, wobei „die verschiedenen Arbeitsschritte sich wechselseitig beeinflussen und stimulieren und immer wieder Rückgriffe auf vorherige Schritte und Revisionen angestoßen werden“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 203). Für alle drei Stufen sind zwei analytische Vorgehensweisen grundlegend: „Das erste Verfahren bezieht sich auf das *Anstellen von Vergleichen*, das zweite auf das *Stellen von Fragen*“ (Strauss/Corbin 1996, 44).

Bei der Analyse der Beobachtungsprotokolle – sowohl *während* als auch *nach* der Feldphase – wurde deutlich, wie eng diese beiden Vorgehensweisen miteinander verwoben sind. Beispielsweise stellte sich bei der Analyse schon früh die Frage: *Welche Funktion haben Regeln im Klassenrat?* Daran anschließend war zu klären: *Welche Auswirkungen haben die Regeln auf die Partizipationschancen der Schüler*innen? Welche Regeln unterstützen oder ermöglichen Partizipationsprozesse und welche Regeln be- oder verhindern sie?* Auf der Basis dieser Fragen konnten zum einen die verschiedenen Klassenräte und zum anderen verschiedene Situationen innerhalb eines Klassenrats miteinander verglichen werden. Der stark strukturierte, wiederkehrende Ablauf des Klassenrats erwies sich als besonders geeignet für den Vergleich ähnlicher Situationen. Aus der vergleichenden Analyse resultierten wiederum neue, spezifischere Fragen, z. B.: *Wie wird die Kartenregel umgesetzt? Was unterscheidet Klassenräte, in denen viele gelbe und rote Karten verteilt werden, von solchen, in denen wenige verteilt werden?* Es wird davon ausgegangen, dass das ständige Vergleichen auf unterschiedlichen Ebenen die Theoriebildung überhaupt erst ermöglicht. Przyborski und Wohlrab-Sahr zufolge dient die Maxime des Vergleichens der ständigen Überprüfung der Konzepte (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 198).

Beim *offenen Kodieren* geht es zunächst um die Benennung und Kategorisierung von Phänomenen. Die Daten werden „in einzelne Teile aufgebrochen, gründlichst untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über Phänomene gestellt, die sich in den Daten widerspiegeln“ (Strauss/Corbin 1996, 44). Dabei geht es um die Erzeugung von Vielfalt, (noch) nicht um Reduktion durch Integration (Strübing 2014, 21). Während die Konzepte und Kategorien beim offenen Kodieren noch unverbunden nebeneinanderstehen, zielt das *axiale Kodieren* auf mögliche Zusammenhänge. Gleichzeitig werden Relevanzentscheidungen getroffen, sodass nicht alle Phänomene systematisch befragt und verglichen werden, „sondern nur diejenigen, von denen – nach dem vorläufigen Stand der Analyse – angenommen werden kann, dass sie für die Klärung der Forschungsfrage relevant sind oder sein können“ (ebd., 18). Für die Datenanalyse in der vorliegenden Studie bedeutete das, dass beim axialen Kodieren nur noch solche Phänomene einbezogen wurden, die Auswirkungen auf die Partizipationsprozesse der Schüler*innen zu haben schienen (z. B. Interaktionen im Zusammenhang mit Regeln). Auf die Kartenregel traf dies zu, da sie einen Ausschluss aus dem Klassenrat – und damit eine massive Einschränkung der Partizipationschancen – bewirken konnte.

Zur Systematisierung und zum Analysieren von Zusammenhängen zwischen den zunächst isoliert betrachteten Phänomenen schlagen Strauss und Corbin das Modell des *Kodierparadigmas* vor (Strauss/Corbin 1996, 78ff). Berg und Milmeister begreifen es als „heuristischen ‚Schmierstoff‘“ (Berg/Milmeister 2007, 199). Es gibt eine Reihe von Fragen vor, die an das empirische Material gestellt werden sollen. Mit dem Ziel der Theoriegenerierung befragt die Forscherin damit einzelne empirische Vorkommnisse auf ihre ursächlichen Bedingungen, ihre Phänomene, ihren Kontext sowie auf relevante intervenierende Bedingungen, handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen (Strübing 2014, 24). Strübing hebt hervor: „Es geht nicht um die Beobachtung der umfassenden Forschungsfrage, sondern um die Klärung des Zustandekommens und der Konsequenzen eines bestimmten Ereignisses bzw. eines bestimmten Typs von Ereignissen“ (ebd., 26).

Bezogen auf Datenanalyse in der vorliegenden Studie wären das etwa konkrete Situationen im Klassenrat, in denen rote Karten vergeben wurden, z. B.: Ein*e Schüler*in bekommt eine rote Karte (*Phänomen*), weil er*sie im Klassenrat wiederholt gesprochen hat, ohne sich zu melden und „drangenommen“ zu werden (*ursächliche Bedingung*). Zuvor hat er*sie zur Verwarnung bereits eine gelbe Karte bekommen. Der*die Schüler*in, der*die heute „Leisewächter*in“ ist, vergibt an viele Kinder gelbe und rote Karten (*Kontext*). Der*die Schüler*in, der*die die rote Karte bekommen hat, beschwert sich laut. Die Lehrkraft fordert das Kind nachdrücklich auf, den Kreis zu verlassen (*Strategien*). Der*die Schüler*in verlässt den Kreis und darf sich nicht mehr aktiv am Klassenrat beteiligen (*Konsequenz*). Im Klassenrat gilt – wie im Unterricht – die allgemeine Regel, dass die Schüler*innen nur dann sprechen, wenn sie sich zuvor gemeldet haben und „drangenommen“ wurden (*intervenierende Bedingung*). Genauso könnte aber auch das Ausbleiben von Handlungen – ein*e Schüler*in spricht zwar ohne „dran“ zu sein, bekommt aber keine Karte – untersucht werden: „Mit anderen Worten, wenn jemand in einer Situation etwas tun sollte oder es gewöhnlich tun würde, es aber nicht tut, dann müssen wir fragen: Warum?“ (Strauss/Corbin 1996, 83)

Mit Blick auf die übergeordnete Forschungsfrage nach den Bedingungen von Partizipationsprozessen erwies sich das Kodierparadigma ebenfalls als hilfreich, da Strauss und Corbin in diesem Zusammenhang verschiedene Ebenen von Bedingungen ausdifferenzieren (Strauss/Corbin 1996, 82f). Sie charakterisieren *ursächliche Bedingungen* als zeitlich vorausgehende Bedingungen, die „oftmals in den Daten durch Begriffe wie [...] ‚wenn‘, ‚während‘, ‚da ja‘, ‚weil‘, ‚infolge‘,

„wegen“ (ebd., 80) gekennzeichnet sind. *Intervenierende Bedingungen* beschreiben „eher den weiteren, strukturellen und nicht notwendig fallspezifischen Kontext“ (Strübing 2014, 27), während der *Kontext* eine Reihe von Eigenschaften, die zu dem Phänomen gehören oder auch „den besonderen Satz von Bedingungen [...], in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien stattfinden“, darstellt (ebd.). Ursächlich für das Phänomen „rote Karte“ wäre demnach das Sprechen, ohne „dran“ zu sein. Eine intervenierende Bedingung wäre der schulische Rahmen, in dem der Klassenrat stattfindet, mit seiner spezifischen Kultur des „Meldens“, „Drannehmens“, „Dranseins“ und „Störens“. Der Kontext bezieht sich hingegen auf die gerade stattfindende Klassenratssitzung.

Strübing bezieht Strauss' und Corbins Vorstellung von intervenierenden Bedingungen auf ihre zugrunde liegende Theorie des sozialen Handelns:

„Nicht gemeint ist mit ‚strukturellen‘, intervenierenden Bedingungen jedoch, dass diese etwa deterministisch in die situative Handlungsfähigkeit der Akteure hineinragen. Die pragmatistisch-interaktionistische Theorietradition, aus der die Grounded Theory hervorgegangen ist, würde hier allemal eher das Bild einer situativ gebundenen Rekonstruktion von Strukturzusammenhängen in der handelnden Auseinandersetzung mit den sozialen und materiellen Gegebenheiten der Situation wählen.

‚Intervenierend‘ sind strukturelle Bedingungen insofern, als die Handelnden in ihrem Handeln auf sie treffen und mit ihnen umgehen müssen: Selbst ein Nichtbeachten hätte in jedem Fall Konsequenzen. Allerdings trifft die Grounded Theory hier keine grundsätzliche Theorieentscheidung: ob Strukturen determinierend oder als fortwährende Neuerzeugungen menschlichen Handelns verstanden werden, ist nicht durch die Methodologie vorentschieden – auch wenn die Affinität zwischen Grounded Theory und Interaktionismus nicht zufällig besonders hoch ist.“ (Strübing 2014, 27)

Letztlich kristallisieren sich beim axialen Kodieren nach und nach eine oder mehrere Kern- bzw. Schlüsselkategorien heraus, zu der sich die anderen Kategorien in Beziehung setzen lassen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 205). Bei der Datenanalyse waren dies die beiden Kategorien *Regelwerke des Klassenrats* und *Partizipationschancen*.

Die dritte Stufe des Kodierprozesses, das *selektive Kodieren*, dient der Überarbeitung der bisherigen Konzepte und Kategorien auf eine einheitliche Analyseperspektive hin. Die analytische Frage dieses Arbeitsschritts lautet also: „Steht die Kategorie X in einem Verhältnis zur angenommenen Schlüsselkategorie A und, wenn ja, in was für einem Verhältnis?“ (Strübing 2014, 18) Der Kodierprozess begrenzt sich in der Folge nur noch auf Phänomene und Konzepte, die einen signifikanten Bezug zur Schlüsselkategorie aufweisen und somit zur Theoriegenerierung beitragen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 205).

Um den Theoriebildungsprozess auf unterschiedlichen Stufen voranzutreiben, werden außerdem während des gesamten Kodierprozesses *Memos* geschrieben, die die theoretischen Einsichten und Entscheidungsprozesse der Forscherin zu verschiedenen Zeitpunkten dokumentieren (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 201). Somit kommt dem *Schreiben* in der GTM – wie auch in der Ethnografie – eine zentrale Bedeutung zu:

„Abgesehen von der Ethnographie gibt es im Bereich qualitativer Verfahren keinen Ansatz, der so nachhaltig das Schreiben als methodisches Mittel der Theoriegenese thematisiert wie die Grounded Theory. Anders allerdings als in der Ethnographie zielen Strauss u. a. mit ihrem Credo für das Schreiben von ‚Memos‘ nicht auf das Produzieren von Daten ‚im Feld‘ und auch nicht auf eine analytische Vorverarbeitung der Daten im Prozess ihrer schriftlichen Produktion, sondern auf die Unterstützung von Prozessen der Datenanalyse im Verlauf des Kodierens.“ (Strübing 2014, 33)

In der vorliegenden Studie wurde in der Tätigkeit des Schreibens also erneut der Zusammenhang zwischen der Erhebungs- und der Datenanalysephase und damit die Verknüpfung der bei-

den Forschungsstile deutlich. Przyborski und Wohlrab-Sahr konstatieren: „Ebenso wenig wie es eine große zeitliche Distanz zwischen Erhebungs- und Auswertungsphase gibt, gibt es eine solche zwischen Auswertung und Verschriftlichung“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 200). Zudem weist Strübing darauf hin, dass das ständige Verfassen von Texten im gesamten Forschungsprozess „die ‚Schwellenangst‘ vor dem Verfassen erster Texte im Projekt vermindern“ (Strübing 2014, 34) könne. Es gehe dabei nicht um einen Endbericht, sondern um das Festhalten vorläufiger Ideen, die entweder weiter ausgebaut oder verworfen werden können (ebd.).

4.2.5 Methodische Strategien zur ethnografischen Erforschung von Partizipation und Heterogenität

Bei der Aufarbeitung des ethnografischen Forschungsstandes (vgl. Kapitel 3.2.2) deuteten sich bereits methodische Herausforderungen im Zusammenhang mit der Erforschung von Heterogenität an. Im Umgang mit diesen Herausforderungen werden in der erziehungswissenschaftlichen Inklusions- und Differenzforschung unterschiedliche Strategien diskutiert. Das Potenzial der ethnografischen Partizipationsforschung ist hier bislang noch weitgehend ungenutzt.

Im Zentrum methodischer Diskussionen stehen Fragen der (De-)Kategorisierung, die auf theoretischer Ebene in der vorliegenden Arbeit bereits bearbeitet wurden (vgl. Kapitel 2.3.4). Auf methodischer Ebene werden diese Fragen unter dem Begriff der Reifizierung verhandelt (vgl. u. a. Fritzsche/Tervooren 2012; Budde 2014; Rabenstein u. a. 2017). Im Kern geht es darum, wie Forschende durch die Beobachtung und Benennung von Kategorien – bewusst oder unbewusst – selbst zu ihrer Festschreibung beitragen, denn „ethnographisches Beobachten ist als ein identifizierendes Beobachten durch Unterscheiden zu verstehen“ (Idel u. a. 2017, 145). Die Reifizierungsgefahr wird als besonders hoch beschrieben, wenn „eine bestimmte Differenz als relevant an das Feld herangetragen wird, die in der Beobachtung nicht entdeckt, sondern ‚bloß‘ wiedererkannt werden würde“ (Rabenstein u. a. 2017, 267). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass *jede* Beobachtung „notwendigerweise vom Beobachtenden induzierte Unterscheidungen“ (ebd.) beinhaltet und sich Fixierungen auf bestimmte Differenzen nicht vermeiden lassen, sodass es sich letztlich nicht bloß um ein *methodisches*, sondern um ein *erkenntnistheoretisches* Problem handelt (ebd.). Als methodischer Anspruch an ethnografische Forschung in Feldern, in denen „Differenzkategorien immanent“ (Schneider u. a. 2021, 299) sind, wird daher weniger die vollständige Vermeidung von Reifizierung als vielmehr ein „reifisierungssensibles Forschungsvorgehen“ (ebd.) formuliert. Dieses könne durch einen „reflexiven Umgang mit den beobachterinduzierten Differenzierungen“ (Rabenstein u. a. 2017, 267) erreicht werden.

Mit der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit wurde bewusst ein Beobachtungsfokus auf die Heterogenität der Lerngruppe gelegt. In der Folge wurde mit der Entscheidung für Klassenräte *inklusive* Grundschulklassen als Forschungsfeld bewusst ein Feld gewählt, das Heterogenität – so die (vorläufige) Annahme – abbildet. Dabei war die Fokussierung der Heterogenitätsdimension *Behinderung* sowohl Ausgangspunkt als auch Resultat des zyklischen Forschungsprozesses. Budde beschreibt drei Herangehensweisen, um Differenz zu beobachten und zu analysieren: eine deduktive Variante, eine „abgemilderte Variante“ (zwischen deduktivem und induktivem Vorgehen) sowie eine induktive Variante. Beim deduktiven Vorgehen würden spezifische Kategorien vorausgesetzt. Bei der „abgemilderten Variante“ würden Kategorien nur dann verwendet, wenn die Beobachteten selbst Bezug nähmen. Beim induktiven Vorgehen hingegen werde die Setzung von Ordnungskategorien vermieden. Stattdessen würden Differenzkategorien aus dem Feld selbst gewonnen, da angenommen werde, dass sie in sozialen Prozessen erst hergestellt würden (Budde 2014, 136f).

Bei der deduktiven Variante unterscheiden sich die Vorgehensweisen darin, ob von *einer* oder *mehreren* Kategorien ausgegangen wird und ob es sich um soziale Kategorien handelt, die als ungleichheitsrelevant betrachtet werden. Hier beschreibt Budde das Problem, dass zuerst definiert werden müsse, was überhaupt unter den festgelegten sozialen Kategorien verstanden werde. Dies sei schon auf der Makroebene problematisch und für die Mikroebene des Unterrichts kaum möglich. Zudem könne nicht einfach angenommen werden, dass sich Kategoriedefinitionen auf der Makroebene auch auf der Mikroebene bestätigen und dort Relevanz entfalten (Budde 2014, 136f). Ebenso problematisch erscheint jedoch „eine genuin ethnographische Beschreibung von Ungleichheitsmechanismen“ (Emmerich/Hormel 2017, 115) – entsprechend der von Budde als induktiv bezeichneten Variante –, die eine Erzeugung „eigener“, im Feld gewonnener Ungleichheitskategorien voraussetzt (ebd.).

Auch Diehm, Kuhn und Machold stellen fest, dass Ungleichheit primär als makrosoziales Phänomen zu betrachten sei, das sich auf der Strukturebene der Gesellschaft als Ungleichheitsverhältnis zwischen Gruppen darstelle. Dieses Ungleichheitsverhältnis sei „über eine ausschließliche Analyse von Interaktion auf der Mikroebene [...] allein über teilnehmende Beobachtung schwer fassbar“ (Diehm u. a. 2013, 35). Dennoch sehen die Autorinnen eine Notwendigkeit in ethnografischer Differenzforschung als Ergänzung zu sozialstruktureller Ungleichheitsforschung. Dafür sei es nötig, die Beobachtungen zu kontextualisieren, beispielsweise durch den Einbezug von Diskursen (ebd., 37ff). Trotzdem sei es schwierig, den Zusammenhang von Diskurs und Praktik analytisch präzise zu bestimmen und ausgehend von alltäglichen Mikropraktiken Rückschlüsse ziehen zu wollen (ebd., 45). Emmerich und Hormel weisen auf die Unmöglichkeit hin, kausale Zusammenhänge in Bezug auf gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen herzustellen: „Von Ungleichheitsmechanismen kann erst die Rede sein, wenn sich zeigen lässt, dass die identifizierten Ursachen systematisch – und nicht lediglich situativ – Ungleichheit generierend wirken“ (Emmerich/Hormel 2017, 116). Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus die Notwendigkeit, strukturelle Ungleichheitsmechanismen auf der Mikroebene, auf der die ethnografische Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen ansetzt, systematisch auszuklammern und nach der Eigengesetzlichkeit von Partizipationsunterschieden im Klassenrat auf der Interaktionsebene zu suchen. Dabei werden die in der theoretischen Auseinandersetzung und in der Aufarbeitung des Forschungsstandes erschlossenen Zusammenhänge zwischen Ungleichheit und Partizipation einerseits sowie Heterogenität andererseits nicht irrelevant. Im Zuge einer theoretischen Sensibilisierung können und müssen sie – unter sorgfältiger analytischer Trennung von Mikro- und Makroebene – zum Gegenstand der Reflexion werden. Gerade für die Kategorie *Behinderung* erscheint dies bedeutsam, da sie lange nicht als ungleichheitsrelevant betrachtet wurde (vgl. Kapitel 2.3.5).

Auch in der ethnografischen Differenzforschung wurde die Kategorie *Behinderung* lange wenig beachtet (Budde 2014, 146). Durch den Forschungszweig der Inklusionsforschung hat sie in den letzten Jahren eine hervorgehobene Stellung erhalten. Sowohl bildungspolitische Diskurse in Folge der UN-BRK als auch das – noch immer (parallel) bestehende – ausdifferenzierte Sonderschulsystem und die Etikettierung von Schüler*innen mit dem Status *SPF* tragen zu ihrer Hervorhebung im schulischen Kontext bei (vgl. Kapitel 3.2.2). Ob die primäre Fokussierung von Behinderung im Forschungsfeld legitim ist oder von einem „weiten, intersektionalen Inklusionsverständnis“ (Budde u. a. 2016, o. S.) abgelöst werden sollte, wird in der erziehungswissenschaftlichen ethnografischen Forschung diskutiert (vgl. u. a. Fritzsche/Tervooren 2012). Offen bleibt hierbei, ob hier anti-, intra- oder interkategoriale Bezugnahmen gemeint sind und wie diese – zwischen enger Vorab-Kategorisierung und völliger Offenheit – konkret methodisch umgesetzt werden können (vgl. Kapitel 2.3.4).

Unabhängig davon, welche Variante verfolgt wird, können eigene (möglicherweise unbewusste) Fokussierungen nicht ausgeschlossen werden und müssen reflektiert werden. In der vorliegenden Arbeit wird ein offensiver Umgang mit der eigenen Fokussierung gewählt, um sie reflektieren und systematisch theoretisch aufarbeiten zu können.

Im Umgang mit der Reifizierungsgefahr schlagen Fritzsche und Tervooren folgende Strategien vor: Forschende sollten versuchen, ihr Vorwissen über die Beobachteten zunächst auszuklammern. Wichtig erscheine außerdem eine sensible Umgangsweise mit Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmenden. Einerseits sollte eine Offenheit gegenüber ihnen und ihren Sichtweisen bestehen, andererseits sollten ihre Typisierungen nicht einfach übernommen, sondern kritisch hinterfragt werden (Fritzsche/Tervooren 2012, 32). Gerade das, was die Teilnehmenden nicht aussprechen (z. B. da es für sie selbstverständlich sei), könne in der Interpretation reflektiert werden. Hilfreich dafür erscheine das wiederholte Beobachten einander ähnlicher Situationen (ebd., 33).

Budde schlägt eine Doppelstrategie vor:

„So müssten Kategorien an das Material herangetragen werden, nicht als vorgefertigte Begründungen, sondern als heuristische Annahmen, deren Relevanz erst mit dem Material zu prüfen wäre. Diese Art der Verwendung sozialer Kategorien als heuristische Annahme wiederum müsste explizit und damit auch der reflexiven Bearbeitung zugänglich gemacht werden.“ (Budde 2014, 146)

Zudem fordert er längere Feldphasen, denn sonst bleibe unklar, ob die Beobachtungen einen singulären Charakter haben oder auf Strukturen verweisen bzw. als Routinen oder Regelmäßigkeiten gelten können (Budde 2014, 144). Außerdem müsse das Verhältnis zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion sowie zwischen Interaktion und sozialer Struktur geklärt werden, um in der Analyse und Reflexion zwischen feldspezifischen, lokalen und generalisierenden, übergreifenden Aussagen unterscheiden zu können (ebd., 145).

Wagner-Willi merkt wiederum an, dass ethnografische Zugänge sich nicht auf Einzelfallanalysen beschränken müssen. So könnten durch den Vergleich mehrerer Fälle eigene Vorannahmen und Differenzkonstruktionen methodisch kontrolliert werden. Dabei gehe es um die Frage, „wie ein spezifisches Thema oder ein spezifisches Handlungsproblem in vergleichbaren Fällen bearbeitet wird und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede dabei erkennbar werden“ (Wagner-Willi 2016, 663f). Häufig sind erziehungswissenschaftliche ethnografische Studien jedoch als Einzelfallstudien angelegt. Dabei wird beispielsweise *eine* Schulklasse über einen langen Zeitraum hinweg beobachtet (bezogen auf den Klassenrat: vgl. de Boer 2006).

Während es in der ethnografischen Inklusions- und Differenzforschung mittlerweile eine Vielzahl von Hinweisen zur methodischen Umsetzung gibt, die sich teils ergänzen und teils widersprechen, gibt es zur ethnografischen Erforschung von Partizipation bislang kaum Hinweise. Einige Strategien schlagen Munsch und Müller vor: Mit Blick auf normative Zielvorstellungen können Forschende fragen, *wie* „sich die Teilnehmer*innen zur intendierten Zielsetzung eines Partizipationsprojekts“ (Munsch/Müller 2020b, 42) verhalten. Dabei seien insbesondere

„Störungen der Abläufe, für Konflikte, ‚deviante‘ und ‚destruktive‘ Beiträge von Bedeutung, weil sich in diesen Praktiken ein Interesse artikulieren kann, das sich gegen die ‚Programmperspektive‘ richtet und möglicherweise auch gegen die Position, die Beteiligten innerhalb eines Partizipationsprojekts zugewiesen wird“ (Munsch/Müller 2020b, 42).

Der Verweis auf zugewiesene Positionen eröffnet Anknüpfungspunkte für die Fokussierung der Heterogenität der Beteiligten, beispielsweise entlang der Analysefrage: *Wie werden in Partizipationsprozessen unterschiedliche Positionen zugewiesen?* Weiter geben Munsch und Müller zu bedenken, dass Interessen und Motive der Beteiligten nicht losgelöst von Partizipationssitu-

ationen zu betrachten sind. Sie werden *in der Interaktion* hergestellt (Munsch/Müller 2020b, 45). Hier lässt sich fragen: *Welche Interessen setzen sich in der Interaktion (nicht) durch? Wie interagieren die Beteiligten, deren Interessen sich (nicht) durchsetzen?* (vgl. Kapitel 2.2.3) Dabei können „Dominanzverhältnisse innerhalb der Gruppe deutlich werden“ (ebd.).

Für die vorliegende Studie wird eine induktiv-deduktive Vorgehensweise – die sich in Anlehnung an Budde als Doppelstrategie bezeichnen lässt – gewählt, die bewusst zwischen Dramatisierung und der *Entdramatisierung* von Heterogenität sowie der Kategorisierung und *Dekategorisierung* von Behinderung oszilliert. Durch die Fragestellung, wie Heterogenität in den beobachteten Partizipationsprozessen *situativ* relevant wird, können unterschiedliche Positionierungen und Asymmetrien zwischen den Schüler*innen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen in den Blick genommen werden. Die Fokussierung der Kategorie *Behinderung* wird dabei jederzeit transparent gemacht und reflektiert. Auf der Grundlage theoretischer Vorannahmen wird (vorläufig) angenommen, dass Behinderung *eine* Kategorie (neben anderen) ist, an der sich bestimmte asymmetrische Interaktionsmuster und somit situative Bedingungen von Partizipationsprozessen besonders stark zeigen können. Dabei wird nicht das Ziel verfolgt, auf der Basis von Beobachtungen linear-kausale Zusammenhänge zwischen Behinderung und Partizipation bzw. zwischen Behinderung und Ungleichheit herzustellen. Vielmehr hat die Kategorie hier die Funktion eines Brennglases für Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler*innen.

Gerade in der gemeinsamen Erforschung der beiden Gegenstände Partizipation *und* Heterogenität unter Verwendung verschiedener Strategien kann ein methodischer Mehrwert liegen. Dabei rückt die unmittelbare Frage nach Heterogenität bzw. Differenz im Feld zugunsten der Frage nach Partizipationsunterschieden aus dem Fokus. Partizipation bildet hier das *tertium comparationis*, vor deren Hintergrund die Analyse der Heterogenität der Lerngruppe präzisiert und konkretisiert wird. Im Detail werden die Strategien, die in der vorliegenden Studie für die ethnografische Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen angewendet wurden, bei der Darstellung und Reflexion des Forschungsprozesses verdeutlicht (vgl. Kapitel 4.3). Dabei wird deutlich, dass es sich nicht um Vorab-Strategien handelt, sondern um solche, die im iterativ-zyklischen Forschungsprozess entstanden sind.

4.3 Forschungsprozess – Zu den Phasen eines zyklischen Vorgehens

Nachdem die Methodologie und Methodik der vorliegenden Studie bisher auf einer abstrakteren Ebene dargelegt und begründet wurden, wird nun der Forschungsprozess auf einer konkreten Ebene – veranschaulicht mit Beispielen – nachgezeichnet und zugleich reflektiert. Aghamiri weist darauf hin, dass die Forscherin sowohl innerhalb der GTM als auch in der Ethnografie dazu aufgefordert ist, den Forschungsprozess und den Umgang mit den Verfahren und Methoden ständig zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen (Aghamiri 2016, 118). Dementsprechend wird der Reflexion als zentralem Instrument in der interaktionistischen Forschung in diesem Kapitel ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Wie in den vorherigen Ausführungen angedeutet, sind die verschiedenen Phasen und Arbeitsschritte des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses nur schwer voneinander abzugrenzen. Dieses Vorgehen ist kennzeichnend für die qualitative Forschung im Allgemeinen sowie für die Ethnografie (Spradley 1980, 29) und die GTM (Strauss 1998, 55) im Besonderen. Mit der hier gewählten (zwangsläufig) linearen Darstellung wird der Versuch unternommen, sowohl eine zeitliche als auch eine thematische Ordnung vorzunehmen. Dennoch handelt es sich lediglich um eine analytische Trennung. Tatsächlich waren die Phasen in der Forschungspraxis ineinander verschränkt.

Die Reflexion des eigenen Vorgehens, der eigenen Rolle sowie der eigenen Vorannahmen hat sich als Schlüssel für den Umgang mit forschungsethischen und -praktischen Problemen bei der heterogenitätssensiblen Erforschung von Partizipationsprozessen erwiesen. Konkrete Strategien schlagen sich in allen Phasen des Forschungsprozesses – und entsprechend der Darstellungslogik des Kapitels in jedem Unterkapitel – nieder.

Um den zeitlichen Ablauf des Forschungsprozesses zu verdeutlichen, werden in der nachfolgenden Tabelle konkrete Erhebungs- und Analyseschritte den unterschiedlichen Forschungsphasen zugeordnet. Auch hier ist keine trennscharfe Abgrenzung möglich, beispielsweise ging die Hospitationsphase bruchlos in die erste Beobachtungsphase über und die Analyse war permanenter Bestandteil der Beobachtungsphasen.⁸²

Tab. 1: Ablauf des Forschungsprozesses

Forschungsphasen	Erhebungs- und Analyseschritte	Zeitraum
Feldzugang*	Kontakt zu Schulleitung und Lehrkräften	November (im Vorjahr) bis Januar (im Erhebungsjahr)***
Hospitation*	Hospitationen in den Klassenräten der Katzen-Klasse (Jahrgang 1), Pinguin-Klasse (Jahrgang 2), Elefanten-Klasse (Jahrgang 3)	Februar bis April
Beobachtung I*	wöchentliche teilnehmende Beobachtungen in den Klassenräten der drei Klassen	Mai bis Juli
Analyse I*	offenes Kodieren, Kontrastieren, Vergleichen, Schreiben von Memos, Reflexion der Beobachtungsphase, Ableitung von Fragen für die nächste Beobachtungsphase**	Juli bis September (Schulferien)
Beobachtung II*	wöchentliche teilnehmende Beobachtungen in den Klassenräten der drei Klassen (mittlerweile Jahrgang 2, 3 und 4)	September bis Dezember
Feldaustritt*	Verabschiedung von den Klassenräten, Absprachen mit Lehrkräften	Dezember
Analyse II*	offenes, axiales und selektives Kodieren, Anwendung des Kodierparadigmas, Schreiben von Memos, Reflexion	ab Januar (im Folgejahr)

* ergänzend: Theoretisches Sampling in allen Phasen

** auch zwischen den einzelnen Beobachtungen

*** Auf die Nennung des Erhebungsjahres wird aus Datenschutzgründen verzichtet.

4.3.1 Strukturieren – Fallauswahl und Theoretisches Sampling

Gleich zu Beginn des Forschungsprozesses, bei der Fallauswahl, spielten Vorannahmen über das Feld eine zentrale Rolle. Ganz ohne eigene Annahmen (u. a. über Heterogenität) ins Feld zu gehen, erscheint wegen der theoretischen Vorkenntnisse sowie der eigenen Erfahrungen nicht möglich. Es stellten sich Fragen wie: *In welches Forschungsfeld gebe ich? Wo könnte ich*

⁸² Zur Beschreibung und Reflexion der eigenen Rolle wird in diesem Kapitel die Ich-Perspektive genutzt.

Partizipation beobachten? Wo könnte ich Heterogenität beobachten? Diese verlangten nach einer (pragmatischen) Entscheidung. Strauss und Corbin geben mit Blick auf die Fallauswahl den handlungsbezogenen Hinweis: „Es muss ein Ort oder eine Gruppe für die Untersuchung ausgewählt werden. Diese Wahl wird hauptsächlich von Ihrer Fragestellung geleitet“ (Strauss/Corbin 1996, 151). Wichtig erscheint die Vorläufigkeit der für die Wahl des Forschungsfeldes getroffenen Annahmen. Eine zentrale Aufgabe der Ethnografin ist es, sich diese Annahmen bewusst zu machen, sie zu explizieren und zu reflektieren.

Bezüglich der Beobachtung von Partizipation fiel die Entscheidung auf das Feld *Klassenrat*, da es sich hierbei – entsprechend der Darstellungen in der pädagogischen Fachliteratur (vgl. Kapitel 3.3.1) – um eine basisdemokratische Partizipationsform handeln sollte (vgl. u. a. Student/Portmann 2007). So wurde vermutet, hier ein größeres Heterogenitätsspektrum beobachten zu können als beispielsweise in einem repräsentativen Schüler*innenparlament.

Für die Forschung im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Feld der – in der schulischen Praxis häufig so bezeichneten – *inkluisiven Grundschulklassen* gewählt, die sich aus Schüler*innen mit und ohne den Status *SPF* zusammensetzen. Dies geschah unter der vorläufigen Annahme, dass das Heterogenitätsspektrum in diesen Lerngruppen besonders groß ist und im Gegensatz zu anderen Grundschulklassen auch die Kategorie *Behinderung* beobachtbar ist (unabhängig von ihrer tatsächlichen Relevanz in Partizipationsprozessen).

So wurden die teilnehmenden Beobachtungen in einer Grundschule durchgeführt, die konzeptionell sowohl in Bezug auf die Inklusion als auch auf die Partizipation der Schüler*innen Modellcharakter hat. Zum Zeitpunkt des Feldaufenthalts verfügte die Schule bereits über jahrzehntelange Erfahrungen bezüglich der gemeinsamen Unterrichtung von Schüler*innen mit und ohne SPF. Zudem gab es wöchentlich tagende Klassenräte in allen Klassen der Schule mit fester Verankerung im Stundenplan sowie Streitschlichter*innenprogramme und Schüler*innenparlamente, in denen sich die Klassensprecher*innen aller Klassen ab der ersten Klassenstufe regelmäßig trafen (vgl. Kapitel 5.1). Beides wurde von Seiten der Schule intensiv beworben, woraus (vorläufig) abgeleitet werden konnte, dass den Konzepten im Feld ein hoher Stellenwert beigemessen wird.

An der Schule wurden über einen Zeitraum von insgesamt elf Monaten die Klassenräte von drei Klassen verschiedener Jahrgänge beobachtet. Bei allen Klassen handelte es sich um – schulintern so betitelte – Inklusionsklassen, in denen neben Schüler*innen ohne diagnostizierten SPF und Schüler*innen mit SPF in den Bereichen *Lernen*, *Sprache* und *emotional-soziale Entwicklung* auch Schüler*innen mit erhöhtem SPF in den Bereichen *geistige, körperlich-motorische Entwicklung* und *Autismus* unterrichtet wurden. Die Klassenleitungen dieser Klassen wurden von einer Grundschullehrkraft und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik im Tandem übernommen. Zusätzlich gehörte in einigen Klassen eine Schulsozialpädagogin zum Team. Einige Schüler*innen mit Förderbedarf hatten eine Schulbegleitung.

Zu Beginn des Feldaufenthalts wurde – mit dem Ziel der Felderschließung – zunächst im Klassenrat der Katzen-Klasse⁸³ (zu diesem Zeitpunkt Jahrgang 1) hospitiert. Nach theoretischen Gesichtspunkten, entsprechend der Auswahlstrategie des theoretischen Samplings, wurden die Beobachtungen nach einigen Wochen auf einen weiteren Klassenrat – den der Pinguin-Klasse (zu diesem Zeitpunkt Jahrgang 2) – ausgeweitet, in dem ebenfalls wöchentlich hospitiert wurde. Nach drei Monaten kam schließlich ein dritter Klassenrat – der Klassenrat der Elefanten-Klasse

83 Zur besseren Lesbarkeit und Unterscheidung der drei Klassen wurden statt der üblichen Ziffern und Buchstaben die Pseudonyme *Katzen-*, *Pinguin-* und *Elefanten-Klasse* gewählt.

(zu diesem Zeitpunkt Jahrgang 3) – hinzu. So wurden die Möglichkeiten für den systematischen Vergleich, der das zentrale Prinzip der GTM darstellt, sukzessive erweitert.

Von Mai bis Dezember wurden die drei Klassenräte wöchentlich parallel beobachtet. Die Parallelität der Beobachtungen ermöglichte einen systematischen Vergleich. Erst durch diesen Vergleich konnten Fragen generiert werden, die sich sonst nicht gestellt hätten. Damit konnte der Beobachtungsfokus auf Situationen gelegt werden, die sonst möglicherweise nicht aufgefallen wären. Gerade der Gefahr, bestimmte Interaktionen als selbstverständlich hinzunehmen, konnte so begegnet werden. Die Beobachtung, dass diese Situationen in anderen Klassenräten nicht in dieser Form auftraten, erzeugte Fragen: *Warum ist das in diesem Klassenrat so? Welche Funktion hat es? Wie ist es in einem anderen Klassenrat?* Dies ermöglichte es, die eigenen Vorannahmen sowohl in Bezug auf Partizipation als auch in Bezug auf Heterogenität zu hinterfragen.

Die Dauer der Klassenratssitzungen lag zwischen 30 und 90 Minuten. Die Beobachtungen begannen meist kurz vorher und endeten kurz danach. An die Beobachtungen schloss sich häufig ein Feldgespräch mit den Lehrkräften oder mit einzelnen Schüler*innen an, insbesondere wenn auf den Klassenrat eine Pause folgte. Da sich die Fragestellung auf die *situativen* Bedingungen der Partizipationschancen *im* Klassenrat bezieht, waren Pausen- und Unterrichtssituationen außerhalb des Klassenrats jedoch nicht Teil des Beobachtungsgegenstands im engeren Sinn.

Aus dem gesamten Feldaufenthalt ist ein Datenkorpus von 40 Beobachtungsprotokollen hervorgegangen. Der Großteil der Protokolle bezieht sich auf den Klassenrat der Katzen-Klasse (16). Ähnlich häufig wurde der Klassenrat der Pinguin-Klasse beobachtet (15). Zum Klassenrat der Elefanten-Klasse liegen neun Beobachtungsprotokolle vor. Aufzeichnungen aus Feldgesprächen sind in die Beobachtungsprotokolle integriert.

4.3.2 Bewegen im Feld – Zugang und Rolle der Forscherin

Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand verstehen den Zugang zum Feld als eine Anforderung, die den gesamten Forschungsprozess begleitet. Dabei gehe es um „die Sicherung und Gestaltung eines sozialen Kontextes, in dem die Forschung überhaupt stattfinden kann“ (Breidenstein u. a. 2013, 50). Jedoch sei der Feldzugang „nicht einfach nur eine lästige Hürde“, denn „in seiner Beobachtung liegt bereits eine reichhaltige Erkenntnisquelle über ein Feld“ (ebd., 59).

Der Zugang zu der Schule, deren Klassenräte im Rahmen der vorliegenden Studie beobachtet wurden, verlief auf zwei Ebenen: Zum einen erfolgte die Kontaktaufnahme auf dem *formellen* Weg über die Schulleitung (erst schriftlich, später telefonisch), zum anderen wurde der *informelle* Weg von Lehrkraft zu Lehrkraft gewählt.

Breidenstein und seine Mitautoren betonen die Wichtigkeit von *Schlüsselpersonen* für den Feldzugang:

„In den meisten Fällen aber sind Ethnografen auf spezifische Personen angewiesen, die ein Feld öffnen können, sogenannte Gatekeeper, wörtlich Türsteher. Gatekeeper sind Schlüsselpersonen einer Einrichtung, von denen Ethnografen (offizielle) Erlaubnisse zum Aufenthalt erhalten oder verweigert bekommen können.“ (Breidenstein u. a. 2013, 52)

Die Schulleitung erwies sich nicht als geeignete Schlüsselperson. Sie zeigte am Telefon zwar grundsätzlich Interesse, stellte aber keinen direkten Kontakt zu den Lehrkräften der einzelnen Klassen her. Im Nachhinein erscheint diese freundliche, aber eher abweisende Haltung der Forscherin gegenüber als typisch für den formellen Versuch des Feldkontakts. So verfügen Organisationen Breidenstein und seinen Mitautoren zufolge „über eine breite Palette von Praktiken, um sich neugierige Dritte vom Hals zu halten“ (Breidenstein u. a. 2013, 51). Da kurz nach

dem Feldeintritt die Schulleitung wechselte, ist es außerdem möglich, dass der Zeitpunkt der Anfrage bei der Schulleitung ungünstig war: „Der Feldzugang kann auch in bestimmten Phasen erschwert sein, etwa wenn eine Organisation gerade das Management gewechselt hat“ (ebd.). Erst als sich durch Zufall ein persönlicher Kontakt zu einer Lehrkraft derselben Schule ergab, die mich zur Hospitation im Klassenrat ihrer Klasse einlud, konnte ich ins Feld eintreten. Auch dies entspricht den Schilderungen von Breidenstein und seinen Mitautoren:

„Leichter ist der erste Feldzugang, wenn er sich über persönliche Beziehungen abwickeln lässt. Dies kann sehr vermittelt geschehen: Ein Bekannter, Freund oder Verwandter kennt jemanden, der weiß, wen man in einer Organisation anzusprechen hat, ohne sofort abgewimmelt zu werden.“ (Breidenstein u. a. 2013, 52)

Beim weiteren Erschließen des Feldes zeigte sich, dass die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Teilnahme am Forschungsprojekt über informelle Anfragen von Kolleg*in zu Kolleg*in und nach einem persönlichen Kennenlernen mit der Forscherin deutlich größer war als bei den vorherigen formellen Anfragen über die Schulleitung. Dabei schien auch der erwartete Zeit- und Arbeitsaufwand eine Rolle zu spielen. Sobald sich die Erfahrung im Kollegium herumgesprochen hatte, dass die Forscherin „nur beobachte“ und den Ablauf „nicht weiter störe“, waren weitere Lehrkräfte zur Teilnahme bereit:

Frau Krämer sagt zu mir, sie könne gerne die Kollegin fragen und schreibt sich meine Kontaktdaten auf. Ich erkläre noch einmal, dass es vorrangig um die Beobachtungen geht. Sie sagt: „Ja, was du machst, das weiß ich ja. Du bist ja quasi nicht existent.“ (KK-3, Abs. 43)

Der Ablauf des Feldzugangs hat bereits Auswirkungen auf die spätere Rolle der Forscherin im Feld. Nach Unterkofler ist es für die Beobachtung von zentraler Bedeutung, ob der Forscherin eine Rolle zugestanden wird, die ihr erlaubt, an den für die Forschungsfrage relevanten Situationen teilzunehmen (Unterkofler 2016, 300). Es gebe jedoch keine Patentlösungen dafür, welche Feldrolle für eine Forschungsfrage angemessen sei und wie diese etabliert werden könnte (ebd., 301).

In der vorliegenden Studie wurde in den drei Klassenräten die Rolle der „Beobachterin“ als Teilnehmerin“ (Lamnek 2010, 523) eingenommen, d. h., es wurde nicht aktiv am Klassenrat teilgenommen. Diese Rolle wurde als naheliegend empfunden, da ich kein Mitglied der Klasse und somit auch kein Mitglied des Klassenrats war. Üblicherweise saß ich dicht hinter dem Sitzkreis des Klassenrats, für alle gut sichtbar und ansprechbar, „still“ auf einem Stuhl, beobachtete und notierte zugleich. Im schulischen Kontext – insbesondere an einer Schule, an der wegen ihres Modellcharakters häufig Hospitationen stattfinden – erregte diese Art der Teilnahme wenig Aufsehen. Auch das Notieren in der Situation war hier nicht ungewöhnlich.

Die beobachtende und weniger teilnehmende Position erwies sich – ebenso wie die regelmäßige wöchentliche Teilnahme – gerade in den *inkluisiven* Grundschulklassen als angemessen: Im Gespräch mit den Lehrkräften kristallisierte sich heraus, dass die Teilnahme von „Fremden“ am Klassenrat – nach ihrer Einschätzung – bei einigen Schüler*innen Unbehagen auslösen und zur Nicht-Beteiligung führen könne. Mit einer regelmäßigen Anwesenheit und einer klaren, „berechenbaren“ Rolle könnten die Schüler*innen wiederum umgehen:

Außerdem erzählt Herr Albrecht von einem „autistischen Kind“, das sich im Klassenrat nicht beteiligt, sobald eine fremde Person anwesend ist. Dass die hospitierende Erzieherin, also eine für ihn fremde Frau, gleich mit im Kreis saß und sich auch beteiligt hat, habe ihn überfordert. Für ihn sei dann klar, dass er während des gesamten Klassenrats nichts sagt. Wenn er alle teilnehmenden Personen kenne, beteilige er sich jedoch durchaus im Klassenrat. Dass ich dabei bin, wäre nicht mehr schlimm für ihn, sobald er sieht, dass ich regelmäßig da bin und er einschätzen kann, was ich mache. (KK-2, Abs. 41)

Wenngleich es sich hierbei um eine Interpretation der Lehrkraft handelt, ist allein die Möglichkeit, durch die Erforschung von Partizipationschancen selbige einzuschränken, als problematisch anzusehen. Gleichzeitig irritierte die „stille“ Teilnahme und geringe Intervention jedoch einige Schüler*innen, da sie diese Rolle im schulischen Kontext bei Erwachsenen nicht kennen. Dies zeigte sich beispielsweise in Situationen, in denen sie vor meinen Augen etwas taten, das gegen die Klassenregeln verstieß, und eine Reaktion meinerseits, z. B. eine Disziplinierung, erwarteten.

Die Feldgespräche mit den Lehrkräften und den Schüler*innen gaben wichtige Hinweise auf die eigene Rolle im Feld, insbesondere wenn es darum ging, was ich als Forscherin nach Auffassung der Feldteilnehmer*innen tue und mit welchem Ziel. Obwohl die Lehrkräfte und Schüler*innen (sowie die Schulleitung und die Eltern) umfassend schriftlich und mündlich über das Forschungsziel und das geplante Vorgehen informiert worden waren und auf formaler Ebene ihr Einverständnis gegeben hatten, war dies für die Beteiligten offenbar nicht immer nachvollziehbar. Die Lehrkräfte fragten mehrfach auf einer eher informellen Ebene nach, was mich eigentlich genau interessiere, was ich denn schon herausgefunden habe und wie der Klassenrat in den anderen Klassen eigentlich so ablaufe.

Frau Krämer äußerte in einer Situation Zweifel am Sinn und Zweck der wiederholten Beobachtung:

Frau Krämer fragt mich: „Hast du denn das Gefühl, dass es dir hier was bringt? Ist das denn interessant für dich?“ „Ja, sehr.“ „Denkst du nicht: Das ist ja immer das Gleiche?“ „Nein, es ist wirklich sehr interessant.“ (KK-3, Abs. 19)

Frau Roth hielt mich einmal für eine Studierende:

Frau Roth fragt mich, ob ich nicht doch mitkommen wolle zum Mittagessen, da sei ja immer viel los. Ich sage, das könnte ich schon machen, müsste aber erstmal noch etwas aufschreiben. Sie meint, dort gebe es immer viel zu tun. Ich wundere mich etwas und sage: „Ja, gut, wenn ich was helfen kann.“ Da kommt Frau Neumann und sagt: „Nein, du musst da nichts helfen“, und zu Frau Roth: „Sie ist doch nur für den Klassenrat da.“ Frau Roth sagt „Achso“ und entschuldigt sich, sie dachte, ich sei eine Studentin. Es seien immer so viele da und sie sei nicht jeden Tag da. Da habe sie das verwechselt. Als Frau Neumann schon losgegangen ist, entschuldigt sie sich noch einmal ausdrücklich bei mir und sagt, hier sei immer so viel los. Ich sage, das sei kein Problem, ich kenne das, ich habe auch Sonderpädagogik studiert. Sie sagt: „Ach, dann kennst du das ja“, und geht. (PK-3., Abs. 14)

Die Tatsache, selbst Sonderpädagogin zu sein, erwies sich einerseits als vorteilhaft, vor allem für den Feldzugang. Andererseits brachte die Nähe zum Feld die Gefahr des „going native“ mit sich, den „Prozess der weitgehenden Sozialisation in das zu untersuchende soziale Feld“ (Lamnek 2010, 525). Unterkofler konstatiert:

„Gerade selbstverständlich Gewordenes muss immer wieder auch wahrgenommen, notiert, dokumentiert werden, um es der Analyse zugänglich zu machen. Es kann nicht als ‚wieder so eine Situation‘ abgehakt werden, denn zum einen ist im Eifer des Gefechts der Beobachtung nicht unbedingt klar, ob es sich tatsächlich wieder um ‚so eine Situation‘ handelt oder ob die Situation ‚so eine Situation‘ bleibt.“ (Unterkofler 2016, 302)

Insbesondere im schulischen Feld bestand die Gefahr, vieles als selbstverständlich hinzunehmen. Detaillierte Feldnotizen sowie eine möglichst genaue Dokumentation der Feldgespräche halfen dabei, gerade die für die Schule „typischen“ Situationen zu reflektieren.

Einige Schüler*innen fragten mich wiederholt, warum ich da sei, und stellten eigene Vermutungen darüber an, wie beispielsweise Sandy aus der Pinguin-Klasse:

Sandy kommt zu mir, schaut auf meine Notizen und sagt „Krickelkrackel“ [...]. Ich sage: „Ist schwer zu lesen, oder?“ Sie fragt: „Was schreibst du über uns auf?“ Ich sage: „Ich schreibe das auf, was ihr sagt.“ Sandy fragt skeptisch: „Willst du uns nachmachen?“ Ich frage: „Wie meinst du das?“ Sandy antwortet: „Du schreibst das auf und dann machst du das nach in deiner Klasse.“ Ich sage: „Nein, ich schreibe nur auf, wie ihr das macht. Ich mache es nicht nach.“ Sandy fragt: „Sicher?!“, zeigt mit Zeige- und Mittelfinger auf ihre Augen und sagt: „Ich habe dich im Visier!“ Dann geht sie weg. (PK-12, Abs. 33)

Auch Ashley, ebenfalls aus der Pinguin-Klasse, stellte zunächst skeptische Nachfragen wie: „Bist du eine Klassenrat-Lehrerin?“ und „Hast du denn keine eigene Klasse, mit der du Klassenrat machen kannst?“ (PK-4, Abs. 10). Lea, eine Schülerin der Katzen-Klasse, äußerte wiederholt Verwunderung darüber, dass ich ausschließlich im Klassenrat anwesend war:

Als ich aus dem Schulgebäude gehe, reicht mir Lea auf der Treppe ihre Hand und fragt: „Bist du auch gleich bei Musik dabei?“ Ich antworte: „Nein, ich bin doch immer nur beim Klassenrat dabei.“ Lea fragt: „Warum?“ (KK-10, Abs. 31)

Ein anderes Mal fragte sie: „Du bist immer beim Klassenrat da, oder?“, und reagierte auf die Antwort, dass ich auch nach den Sommerferien noch da sein würde mit der Frage „Bist du dann jeden Tag da?“ (KK-11., Abs. 35) Jason aus der Pinguin-Klasse suchte wiederum meine Nähe, indem er fragte: „Willst du dich nicht neben mich setzen?“ (PK-12, Abs. 13) Als ich zurückhaltend reagierte, fragte er weiter: *Warum setzt du dich immer da drüben hin? [...] Ich dachte, du willst dich auch mal hier hinsetzen und was Schönes machen mit den Kindern. Nicht nur mit den Büchern.*“ (PK-12, Abs. 13)

Die unterschiedlichen Interpretationen der Schüler*innen in Bezug auf die Rolle und die Absichten der Beobachterin lösten bei mir einerseits Zweifel aus, das Vorhaben – gerade vor dem Hintergrund der Heterogenität der Lerngruppe – für alle Beteiligten verständlich genug dargelegt zu haben. Andererseits ließ sich das wiederholte Nachfragen der Schüler*innen als Interesse und Neugier deuten. Die generelle Frage, wie die Forscherin sicherstellt, dass die Beforschten – jenseits formaler Genehmigungen und Einwilligungen – die Ziele der Forschung auch tatsächlich verstanden haben, stellte sich jedoch weiterhin. Dies galt umso mehr vor dem Hintergrund des mit der Ethnografie verbundenen offenen Zugangs, bei dem die Forscherin zu Beginn selbst noch nicht genau weiß, worauf ihre Forschung hinausläuft (Streck u. a. 2013, Abs. 35), sowie im Kontext von Beforschten mit sprachlichen oder kognitiven Einschränkungen. Breidenstein und seine Mitautoren vertreten die Ansicht, dass

„radikale forschungsethische Forderungen nach ‚informierter Zustimmung‘ ein unrealistisches Bild der Forschungspraxis [implizieren] – auch und gerade weil sie voraussetzen, dass die Feldteilnehmer sozialwissenschaftliche Vorgehensweisen und Wissenstraditionen aus der Perspektive von Sozialwissenschaftlern verstehen und beurteilen können müssten.“ (Breidenstein u. a. 2013, 56)

Dennoch liegt hier eine große Verantwortung bei der Forscherin (vgl. Hensel/Wagner 2017). Aus den Reaktionen auf meine Erklärungsversuche schloss ich, dass den Schüler*innen zwar schnell klar war, dass ich immer zum Klassenrat da bin, aber warum eher nicht. Da ich als Forscherin detailliert aufschrieb, was sie im Klassenrat taten und sagten, sie also *beforschte*, war ich in der Pflicht, ihnen gegenüber eine möglichst große Transparenz herzustellen. Bei Interesse wurde den Schüler*innen daher jederzeit gezeigt oder vorgelesen, was geschrieben worden war, wie in der folgenden Situation:

Dann siehst [Almila] meinen Schreibblock mit den Feldnotizen und fragst: „Was schreibst du da auf?“ Ich antworte: „Was ihr heute im Klassenrat gemacht habt und was ihr gesagt habt.“ Sie fragt: „Steh ich da auch drauf? Almila.“ Ich überfliege meine Notizen auf der Seite, die gerade aufgeschlagen ist, und sage: „Ja, du hast zum Beispiel gesagt, dass Faris sich meldet, aber er durfte ja nicht mehr drankommen.“ Sie fragt: „Und am Anfang?“ Ich blättere: „Ja, da hast du deine Sachen gezeigt.“ Dann sagt Frau Simon an, dass jetzt Pause ist, und Almila wendet sich ab. (KK-11, Abs. 33)

Unterschiede zwischen der Perspektive der Beteiligten – Schüler*innen sowie Lehrkräfte – und der Perspektive der Forscherin gehören in einem gewissen Rahmen zur ethnografischen Forschung. Amann und Hirschauer geben zu bedenken: „Wenn gar keine Differenz zur Teilnehmer-Perspektive (,genauso isse‘) aufscheint, kann eben dies den Kunstfehler des ‚Going native‘ indizieren: Es entstehen Zweifel entweder an einer unbegründeten Parteinahme oder an einer mangelhaften soziologischen Analyse“ (Amann/Hirschauer 1997a, 33). Gleichzeitig stellen Amann und Hirschauer dem „going native“ das „coming home“ gegenüber, „die rhythmische Unterbrechung der Präsenz im Forschungsfeld durch Phasen des Rückzugs zum universitären Arbeitsplatz und Kollegenkreis“ (ebd., 28). In der vorliegenden Studie orientierte sich mein Rückzug an der Logik des Feldes, indem die Schulferien zur Reflexion und Analyse genutzt wurden.

Nach den Sommerferien gelang der Wiedereintritt ins Feld in allen drei Klassen, was sich durch die folgende Feldnotiz verdeutlichen lässt:

13.30 Es ist das erste Mal nach den Sommerferien, dass ich wieder in die Klasse komme. Frau Simon und Herr Albrecht stehen am Pult und begrüßen mich freundlich. Einige Kinder begrüßen mich. Almila umarmt mich und ruft: „Endlich bist du wieder da!“ Sie drückt mich eine Weile ziemlich stark. Emma kommt dazu und sagt zu Almila: „Quetsch sie nicht so!“ Ich sage, dass das schon in Ordnung ist, und Almila geht zu ihrem Platz. (KK-12, Abs. 9)

Dabei ist der Wiedereintritt durchaus riskant, denn der Feldzugang bezieht sich nicht nur auf den ersten Kontakt zum Feld, sondern ist eine „Daueraufgabe“ (Breidenstein u. a. 2013, 60), bei der die Forscherin kontinuierlich um Vertrauen werben muss.

Mit dem Ende des Kalenderjahres erfolgte der vollständige Rückzug aus dem Feld, da eine gewisse Sättigung wahrgenommen wurde. Der Klassenrat selbst wurde dabei zu einem passenden Ort der Verabschiedung:

14.25 Herr Albrecht übergibt das Wort an mich. Ich erkläre den Kindern, dass ich heute zum letzten Mal in der Klasse bin. Viele Kinder rufen im Chor: „Ooooh!“ Ich sage, dass ich zum Abschied etwas mitgebracht habe, und hole Merci-Bonbons aus meiner Tasche. Ich zeige einen Bonbon und erkläre, dass Merci auf Französisch „Danke“ heißt und ich mich bei der Klasse bedanken möchte, dass ich bei ihrem Klassenrat zugehen durfte. Viele Kinder rufen „Oh ja!“, als sie die Bonbons sehen. Ich gehe herum und verteile sie. (KK-16, Abs. 34)

4.3.3 Beobachten im Feld – (zunehmende) Fokussierung

Eine erste Fokussierung der Beobachtungen ergab sich aus dem Forschungsinteresse, Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen zu untersuchen. Gleichzeitig wurde der Beobachtungsprozess bewusst mit der sehr offenen Frage *Was geht im Klassenrat eigentlich vor?* begonnen. Streck, Unterkofler und Reinecke-Terner halten es für problematisch, den Forschungsgegenstand vorab zu definieren, wenn es sich um abstrakte und in der Literatur umstrittene Begriffe handele, die in der Praxis unterschiedlich definiert würden (Streck u. a. 2013, Abs. 34). Um diesem Problem zu begegnen, wurden in der vorliegenden Arbeit die eigenen (theoretischen) Definitionen der zentralen Begriffe *Partizipation* und *Heterogenität* nicht von vornherein an das Feld herangetragen. Statt-

dessen wurden beobachtungsleitende Fragen gestellt, die offen und sensibel für die Definitionen des Feldes waren: *Wie wird die Partizipation der Schüler*innen im Klassenrat relevant?* und *Wie wird die Heterogenität der Lerngruppe in Partizipationsprozessen relevant?*

Wie Streck und ihre Mitautorinnen beschreiben, erschwerte die offene Herangehensweise jedoch die praktische Entscheidung darüber, was notiert werden sollte und was nicht, „weil die Forscherin am Beginn des Forschungsprozesses – plakativ ausgedrückt – noch gar nicht wusste, was sie überhaupt suchte“ (Streck u. a. 2013, Abs. 35). Aufgrund des offenen Umgangs mit den Konstrukten *Partizipation* und *Heterogenität* war anfangs unklar, welche Situationen und Interaktionen relevant und welche irrelevant für das Forschungsinteresse sein würden. Daher wurde der Ablauf des Klassenrats zunächst sehr offen und zugleich detailliert beschrieben. Nach dieser *beschreibenden* Phase wurden für eine zweite, *fokussiertere* Beobachtungsphase vorläufige Kategorien mit zugeordneten Phänomenen und Beispielen aus den Daten erarbeitet. Daraus wurden wiederum weiterführende Fragestellungen und Konsequenzen für die weiteren Beobachtungen abgeleitet, sodass die Erhebungs- und die Analysephase eng miteinander verschränkt waren.

Verdeutlichen lässt sich dies an der Kategorie *Regeln* (später: *Regelwerke des Klassenrats*), die sich bereits in der ersten Beobachtungsphase als zentral herausstellte. In Bezug auf Regeln wurden differenzierte Fragen gestellt: *Welche Funktionen haben Regeln im Klassenrat? Welche Regeln dienen dazu, den Rahmen einzuhalten? Welche erweitern die Partizipationschancen der Schüler*innen? Welche schränken sie ein? Mit Blick auf die Heterogenität der Lerngruppe: Gelten für ein bestimmtes Kind dauerhaft andere Regeln? (Wie) wird das begründet? Was für Folgen ergeben sich daraus, dass die Regeln anders gelten?*

Für die letzte, *selektive* Beobachtungsphase wurde herausgearbeitet, worauf noch genauer geachtet werden musste, um die Beobachtungen vervollständigen zu können. Ziel war es, entsprechend des theoretischen Samplings „Lücken zu füllen“ und Beobachtungen zu bestimmten Phänomenen auszudifferenzieren.

Parallel dazu wurden verschiedene Strategien verfolgt, die sich auf die Heterogenität der Lerngruppe bezogen. Es wurde der Anspruch verfolgt, sich bei der Beobachtung von Heterogenität an den Relevanzsetzungen des Feldes zu orientieren, wobei zu hinterfragen ist, ob und wie dies überhaupt möglich ist (vgl. Kapitel 4.2.5). Die eigene Perspektive war bereits geprägt von theoretischem Vorwissen bezüglich erschwerter Partizipationsprozesse und eingeschränkter Partizipationschancen im Kontext von Behinderung. Um zu verhindern, dass die eigenen Annahmen – bewusst oder unbewusst – direkt auf die Interaktionen und die Interagierenden im Feld übertragen werden, wurde die Strategie verfolgt, im Vorfeld kein gezieltes Kontextwissen über die beobachteten Schüler*innen einzuholen, sondern nur Informationen aufzunehmen, die aus der Beobachtung direkt hervorgingen oder die die Beobachteten – meist die Lehrkräfte – von sich aus preisgaben.

So wurde mit Bezug auf die Kategorie *Behinderung* zunächst nicht erfragt, welche Schüler*innen einen diagnostizierten SPF haben. Häufig haben die Lehrkräfte das Thema jedoch mir gegenüber aufgebracht, da sie meinen sonderpädagogischen Hintergrund kannten, wie Herr Albrecht in der folgenden Situation:

*Herr Albrecht hat Pausenaufsicht. Ich komme mit auf den Pausenhof, um noch ein paar Fragen zu stellen. Er sagt, die Katzen-Klasse sei eine Inklusionsklasse. Die Patenklasse (eine dritte Klasse) sei keine Inklusionsklasse. Als ich nachfrage, was das bedeutet und ob dort trotzdem Schüler*innen mit Förderbedarf im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung sind, lacht er und sagt: „Oh ja!“, insbesondere im Bereich „Verhalten“ und ich würde auch sofort merken, welche das sind. Dann sagt Herr Albrecht Genaueres über die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Katzen-Klasse. (KK-2, Abs. 41)*

Mit den Sichtweisen der Lehrkräfte wurde jedoch sensibel umgegangen, so wurden ihre Typisierungen bei den nachfolgenden Beobachtungen geprüft und gezielt hinterfragt (Fritzsche/Tervooren 2012, 32). Erst nach mehreren Wochen der Beobachtung erkundigte ich mich explizit nach den SPF in der Klasse. Dabei zeigte sich, dass ich bei Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf – insbesondere im Bereich *geistige Entwicklung* – den Status bereits vermutet hatte. Anhaltspunkte hierfür waren u. a. die Art und Dauer der Teilnahme der Schüler*innen, ihre Positionierung inner- und außerhalb des Kreises, Sprachbarrieren zwischen den Interagierenden, aber auch bestimmte Regeln, die für diese Schüler*innen (un-)gültig waren. Zudem deutete bei mehreren Schüler*innen die Anwesenheit von Schulbegleiter*innen bereits auf das Bestehen eines SPF hin. So notierte ich in Bezug auf Ben Folgendes:

Ben hat einen Schulbegleiter und vermutlich sonderpädagogischen Förderbedarf in der geistigen Entwicklung. Er sitzt zunächst mit im Kreis. Nach 5 Minuten setzt er sich auf den Schoß seines Schulbegleiters (dicht hinter dem Kreis). Der Schulbegleiter hilft Ben beim Artikulieren, diszipliniert ihn aber auch bzw. versucht ihn zu beruhigen, wenn er laut oder unruhig ist. Einmal meldet sich Ben, der Schulbegleiter meldet sich mit, damit Bens Meldung von den Kindern, die im Kreis sitzen, bemerkt wird. Er formuliert seine Anliegen. Als Ben von einem Mädchen drangenommen wird (zum Punkt „Das fand ich super“), weiß er allerdings nicht mehr, was er sagen wollte. Nach 30 bis 45 Minuten wird Ben unruhig und lautiert. Nach ca. einer Stunde verlassen er und sein Schulbegleiter den Raum und nehmen die Jacke mit (sie gehen wahrscheinlich nach draußen). Die Lehrerin erklärt mir nach dem Klassenrat, er habe schon sehr lange durchgehalten, 1½ Stunden Klassenrat seien sehr lang für ihn, er brauche dann eine Pause und gehe mit dem Schulbegleiter häufig raus oder in den Gruppenraum. (KK-1, Abs. 32)

Erst einen Monat später informierte mich Herr Albrecht „offiziell“ über Bens diagnostizierten SPF im Bereich *geistige Entwicklung*. Bei welchen Schüler*innen in den Bereichen *Lernen*, *emotional-soziale Entwicklung* und *Sprache* ein SPF-Status bestand, hatte ich auf der Basis meiner Beobachtungen hingegen nicht so leicht feststellen können. Wäre ich über die diagnostizierten Förderbedarfe von Beginn an vollständig informiert gewesen, hätte ich diese Schüler*innen vermutlich anders wahrgenommen und in meinen Beobachtungen stärker fokussiert. Dies sollte jedoch bewusst vermieden werden.

Im Feld wurde teilweise eine Unterscheidung zwischen „offiziell“ diagnostiziertem Förderbedarf und „eigentlichem“ Förderbedarf deutlich. So bekam ich von Frau Schäfer die folgende Information:

Nachdem alle Kinder draußen sind, frage ich Frau Schäfer, wer eigentlich sonderpädagogischen Förderbedarf in der Klasse hat. Sie sagt, offiziell hätten Jason, Moritz und noch ein Kind Förderbedarf in der körperlich-motorischen Entwicklung, eigentlich jedoch im Verhalten und Felix in der emotional-sozialen Entwicklung, also auch im Verhalten. Eigentlich seien es jedoch viel mehr Kinder in der Klasse, die Förderbedarf hätten. Einige seien noch getestet worden, hätten jedoch beim IQ-Test zu gut abgeschnitten. Entweder sie würden nun bei einem weiteren Test noch Förderbedarf diagnostiziert bekommen oder sie würden noch „die Kurve kriegen“. (PK-5, Abs. 33)

Daran zeigte sich, dass SPF – insbesondere wegen der mit dem Status verbundenen Zuweisung von Ressourcen⁸⁴ – im Feld durchaus eine bedeutsame Kategorie darstellt, die jedoch differenziert betrachtet werden muss.

⁸⁴ Für Schüler*innen mit einem durch ein sonderpädagogisches Feststellungsgutachten nachgewiesenen *speziellen* bzw. *erhöhten* Förderbedarf werden der Schule nicht nur *systembezogene*, sondern auch *schüler*innenbezogene* (und damit erhöhte) sonderpädagogische Ressourcen zugewiesen (vgl. Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung, Freie und Hansestadt Hamburg 2015).

Im Klassenrat der Katzen-Klasse fiel mir der Schüler Lasse aufgrund seiner aktiven Teilnahme und häufigen Beiträge früh auf. Diese Beobachtung habe ich allerdings nicht mit einem möglicherweise bestehenden SPF in Verbindung gebracht. Einen Monat später informierte mich Herr Albrecht:

Lasse habe sonderpädagogischen Förderbedarf im körperlich-motorischen Bereich. Für ihn sei es sehr beruhigend, im Klassenrat viel zu sagen, damit er sich selbst versichern kann, dass er da ist und die anderen ihn wahrnehmen. (KK-2, Abs. 41)

Die Aussagen der Lehrkräfte verdeutlichen, inwiefern das Wissen um die SPF der Schüler*innen ihre Deutungen bezüglich des Handelns der Schüler*innen und ihr eigenes Handeln beeinflussen kann. So werden aus den Förderbedarfen teilweise Kausalitäten bezüglich der Teilnahme am Klassenrat abgeleitet. In der Folge wird der SPF einiger Schüler*innen interaktiv aufrechterhalten und damit situativ immer wieder relevant, während der SPF anderer Schüler*innen im Klassenrat eine geringe Rolle spielt.

Gerade bei der frühzeitigen umfangreichen Information über die Förderbedarfe einzelner Schüler*innen besteht auch für die Forscherin die Gefahr, nur noch nach Bestätigungen für eigene Annahmen zu suchen und weitere relevante Aspekte zu übersehen. Daher versuchte ich insbesondere dann, als mir der sonderpädagogische Status der Schüler*innen bekannt war, meine eigenen vorläufigen Annahmen immer wieder gezielt zu kontrastieren und ggf. zu falsifizieren.

In den Beobachtungen habe ich anstatt von vornherein das Augenmerk auf einzelne Heterogenitätsdimensionen – und damit auf einige wenige Schüler*innen oder auf Schüler*innengruppen – zu legen, zunächst den Versuch unternommen, den Blick systematisch zu verschieben und zu erweitern. Trotzdem fokussierte ich – aufgrund meiner eigenen, unumgänglich selektiven Wahrnehmung – einige Schüler*innen stärker als andere. Anstatt dies zu verschleiern, ging ich systematisch der Frage nach, *warum* genau *diese* Schüler*innen zuerst in meinen Fokus geraten waren. Zur Reflexion wurden am Ende jedes Beobachtungsprotokolls Schwerpunkte und Hinweise für weitere Beobachtungen herausgearbeitet. Auf dieser Basis wurde der Fokus bewusst verändert, um „blinden Flecken“ zu begegnen und Lücken zu schließen.

Ziel der Beobachtungen war es nicht, spezielle Aussagen über bestimmte Schüler*innen (z. B. mit SPF) zu treffen, sondern soziale Prozesse – vor allem solche, die sich auf die Partizipationschancen der Beteiligten auswirken – sichtbar werden zu lassen. Im Verlauf der Beobachtungen stellte ich fest, dass bestimmte soziale Prozesse (und ihre Folgen) in Interaktionen mit den Schüler*innen, die zuerst meine Aufmerksamkeit erregt hatten, besonders deutlich wurden. Das schärfte meinen Blick insofern, dass ich ähnliche Prozesse fortan auch in anderen Situationen mit anderen Schüler*innen wahrnahm.

So wurden die Folgen der „roten Karte“ und ihre Auswirkungen auf die Partizipationschancen der Schüler*innen für mich besonders deutlich an Interaktionen mit Felix, einem Schüler mit SPF in der emotional-sozialen Entwicklung. In den Situationen, die ich in diesem Zusammenhang beobachtet hatte, zeigten sich die Folgen der „roten Karte“ so stark, dass ich meine Beobachtungen zunächst in einem theoretischen Memo aufarbeitete und dann gezielt Situationen mit anderen Beteiligten fokussierte, in denen die „rote Karte“ ebenfalls eine Rolle spielte. Dabei ging es weniger um Felix' Förderbedarf, als um den Umgang der Lehrkräfte mit ihm und seine Partizipationschancen im Klassenrat.

Auch in Bezug auf die Kategorie *Geschlecht* – die nicht im Fokus der Beobachtungen stand – versuchte ich, eigene Vorannahmen, die ich beispielsweise aufgrund von Kleidung oder Frisur getroffen hatte, sowie Vorannahmen der Lehrkräfte und der Schüler*innen gezielt zu hinterfragen. Explizit angesprochen und dadurch im sozialen Prozess hergestellt wurde die Kategorie

u. a. durch die „Junge-Mädchen-Regel“ im Klassenrat der Katzen-Klasse, die besagt, dass ein Mädchen einen Jungen „drannehmen“ muss und entsprechend ein Junge ein Mädchen:

Lea, die ihren Redebeitrag beendet hat und nun als Nächstes einen Jungen dran nehmen soll, fragt: „Meldet sich noch ein Junge?“, sieht keinen Jungen, der sich meldet, und nimmt Almila dran. Ein Kind sagt: „Aber Lukas meldet sich!“ (KK-4, Abs. 14)

Die Beobachtung der Kategorie *Ethnizität* – die ebenfalls nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit stand – erwies sich im Feld als schwierig, da es sowohl als problematisch angesehen wurde, auf der Basis eigener Beobachtungen und Vermutungen auf die ethnische Herkunft der Schüler*innen zu schließen, als auch umfangreiche Kontextinformationen dazu einzuholen. Die Beobachteten thematisierten die Herkunft von Schüler*innen nur selten explizit, in der Regel im Zusammenhang mit Fluchterfahrungen:

Arash wird mehrmals aufgefordert sich richtig hinzusetzen, gegen Ende des Klassenrats darfer in den Gruppenraum gehen, um sich auszuruhen. Herr Albrecht erklärt, dass er in der Unterkunft wenig schläft und in der Schule häufig übermüdet ist. (KK-16, Abs. 41)

Amins Teilnahme unterschied sich durch Sprachbarrieren von der Teilnahme anderer Schüler*innen am Klassenrat. In einer Klassenratssitzung wurde er durch eine ältere Schülerin mit derselben Erstsprache begleitet. Hierzu notierte ich:

Amin hat eine Übersetzerin, jedoch übersetzt diese ihm nichts. Er meldet sich nicht. Er wird aber auch nicht ermuntert, sich zu melden. (KK-15, Abs. 33)

Sprachbarrieren zwischen den Interagierenden erwiesen sich als durchaus partizipationsrelevant im Klassenrat. In der vorliegenden Arbeit wurden diese jedoch primär im Kontext der Kategorie *Behinderung* berücksichtigt und interpretiert.

Insgesamt lässt sich aus dem Vorgehen bezüglich der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen ableiten, dass es nicht *die* eine Strategie zur Beobachtung von Heterogenität gibt. Die eigenen Vorannahmen und der Umgang mit ihnen gestalten sich für jede Dimension wie auch für jedes Feld anders. Wichtig erscheint, konsequent die Perspektive auf soziale Prozesse – also auf Situationen und Interaktionen, nicht auf Kategorien und Merkmale – beizubehalten und gleichzeitig nicht aus den Augen zu verlieren, in Bezug *worauf* die Heterogenität der Lerngruppe erforscht wird. So wurde jede Situation, in der eine oder mehrere der Kategorien aufgefallen waren, im Hinblick auf Partizipation befragt: *Welche Konsequenzen hat das für die Partizipationschancen der Schüler*innen?* Dabei wurden Pauschalisierungen vermieden.

Im Laufe der Beobachtungen fiel auf, dass die Lehrkräfte in den Protokollen eine dominante Stellung einnahmen, was auf ihre zentrale Rolle in den beobachteten Klassenräten zurückgeführt wurde. *Sie* waren es, die den Schüler*innen Partizipationschancen eröffneten und verschlossen. Auch die als relevant erachteten Heterogenitätsdimensionen ließen sich primär über *ihren* Umgang mit den Schüler*innen im Klassenrat rekonstruieren.

Des Weiteren lag der Beobachtungsfokus stärker auf der Sprache als beispielsweise auf Bewegungen der Teilnehmenden. Es hat sich gezeigt, dass die Partizipationschancen der Schüler*innen im Klassenrat eng mit ihren Möglichkeiten verbunden sind, sich verbal auszudrücken – wenngleich dies auch anders denkbar wäre. Im Mittelpunkt stehen Erzählungen, Darstellungen, Argumentationen, während Bewegungen kaum eine Rolle spielen: Es wird erwartet, dass alle still im Kreis sitzen. Bewegungen durch den Raum erscheinen nur dann legitim, wenn ein „störender“ Schüler den Klassenrat verlassen muss und deshalb aufsteht und sich an seinen Tisch setzt.

Eine besondere Gefahr für einen „blinden Fleck“ im Klassenrat liegt darin, vor allem die Schüler*innen zu beobachten, die sich häufig aktiv beteiligen. So kritisiert Bauer, die selbst die Methode der Gruppendiskussion angewandt hat, an der ethnografischen Studie von de Boer (vgl. de Boer 2006), dass diese

„bei der Herausarbeitung der generativen Prinzipien der Gesprächssituation im Klassenrat vorrangig die aktiven Sprecher und somit die betroffenen Schüler in den Blick nahm. Demgegenüber wurde in der vorliegenden Analyse des impliziten Wissens fast die gesamte Klasse einbezogen. Auf diese Weise kamen auch diejenigen Schüler zu Wort, die sich selbst in einer anderen Rolle als die des Betroffenen oder Themengebers im Klassenrat erlebten.“ (Bauer 2013, 273)

Es scheint sich also um ein spezifisch ethnographisches Problem zu handeln, dem jedoch durch die Reflexion der eigenen Perspektive begegnet werden kann. Besonders deutlich wurde dieses Problem in der vorliegenden Studie, als sich nach einigen Wochen der Beobachtung zwei Schüler*innen mit Fluchterfahrungen erstmals aktiv am Klassenrat beteiligten. Ihre anfängliche Zurückhaltung hatte ich zunächst nicht weiter beachtet oder gedeutet. Dann zeigte sich jedoch, dass möglicherweise nicht ein mangelnder Teilnahmewunsch, sondern Sprachbarrieren der Grund für ihre geringe Beteiligung waren. Nach und nach zeigte sich deutlich, dass Nicht-Beteiligung am Klassenrat verschiedene Gründe haben kann, die durch Beobachtungen nur schwer zu erschließen sind. So wurde „Schweigsamkeit des Sozialen“ (Hirschauer 2001) deutlich erfahrbar.

Gerade im Kontext von Heterogenität zeigte sich die zentrale Bedeutung des wiederholten Beobachtens über einen langen Zeitraum, auf die auch Budde hinweist (Budde 2014, 144). Nur so ließen sich (implizite und explizite) Regeln des Klassenrats, regelhafte Interaktionen sowie regelmäßige Ungleichbehandlungen der Schüler*innen durch die Lehrkräfte erkennen. Auch für die Nicht-Beteiligung einiger Kinder konnten erst nach einer Vielzahl von Beobachtungen Deutungsansätze entwickelt werden.

4.3.4 Schreiben im und über das Feld – Dokumentation und Aufbereitung der Daten

Dem Schreiben kommt in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses eine zentrale Bedeutung zu: *Im* Feld werden Feldnotizen *aufgeschrieben*, *außerhalb* des Feldes werden die Notizen in Beobachtungsprotokolle überführt und das Feld wird *beschrieben*. So besteht „nicht nur die Datenanalyse, sondern schon die Datengewinnung im Fall von Beobachtungen wesentlich aus Schreibakten“ (Amann/Hirschauer 1997a, 30).

Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand bezeichnen das Notieren im Feld als „elementare Dokumentationstätigkeit mit vergleichsweise primitiver Technik: Stift und Notizblock“ (Breidenstein u. a. 2013, 86). Im Feld der vorliegenden Studie bot es sich an, direkt *in* den beobachteten Situationen Feldnotizen anzufertigen, zum einen, da Notizblöcke und Stifte im schulischen Kontext nichts Ungewöhnliches sind, zum anderen, da das Protokollieren im Klassenrat recht naheliegend ist. So wurden in vielen Klassenratssitzungen Themen, Redner*innen sowie Abstimmungs- und Diskussionsergebnisse auf dem Klemmbrett, an der Tafel oder im Klassenratsbuch dokumentiert. Die Feldnotizen dienten als Erinnerungsstützen beim späteren Schreiben der Beobachtungsprotokolle. Ein Schwerpunkt lag dabei auf der Sprache. Es wurden aber auch Positionen im Raum (die Sitzordnung im Kreis) notiert oder skizziert, um die beobachteten Situationen später besser rekonstruieren zu können. Demnach hatten die Notizen eine kompensatorische Funktion: Ich schrieb das auf, was meine Gedächtnisleistung (voraussichtlich) übersteigen würde (ebd.).

In einer Klassenratssitzung der Katzen-Klasse wurde eine Tonaufzeichnung angefertigt. Von einer weiteren Unterstützung durch technische Geräte wurde jedoch abgesehen, da dies die Fokussierung erschwerte. Breidenstein und seine Mitautoren geben mit Blick auf technische Tonmitschnitte zu bedenken: „der fokussierende Beobachter kann auch in Situationen sinnvolle Notizen machen, wo das Tonbandgerät nur überkomplexes und unverständliches Material liefern würde“ (ebd., 87). Solche komplexen Situationen, in denen viele Beteiligte gleichzeitig sprachen, traten im Klassenrat gehäuft auf. Ausgehend von der Tonaufzeichnung ließ sich nur schwer nachvollziehen, *wer* gerade sprach, *welche Mimik* die Person dabei hatte, *wo* im Raum sie sich befand und *was zeitgleich* non-verbal auf Nebenschauplätzen passierte. Darüber hinaus bleibt zu bedenken, dass auch technische Aufzeichnungen „keineswegs interpretativ neutral“ (Amann/Hirschauer 1997a, 30) sind.

Die Feldnotizen wurden „weiterverarbeitet“ zu Beobachtungsprotokollen. Nach Breidenstein und Mitautoren entsteht dabei „nicht nur eine besser konservierbare Form“, sondern „auch ein anderes Genre“ (Breidenstein u. a. 2013, 97) des Textes. Die Protokolle wurden noch am Tag der Beobachtung oder am darauffolgenden Tag verfasst. Jedes Protokoll begann mit der Dokumentation der Uhrzeit, der Dauer der Beobachtung und der Anwesenden. Danach wurden in den ersten Protokollen Beobachtungen zum regelhaften Ablauf und zur Struktur des Klassenrats gesammelt und nach jeder weiteren Beobachtung ergänzt.

Im Hauptteil des Protokolls wurde der Ablauf der jeweiligen Klassenratssitzung chronologisch protokolliert. In den ersten Protokollen geschah dies sehr detailliert und möglichst lückenlos, da es am Anfang kaum möglich erschien, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Detailliert wurden die Beschreibungen insbesondere dort, wo *Partizipation* oder *Heterogenität* vermutet wurden, was anfangs jedoch kaum zu identifizieren war. Breidenstein und seine Mitautoren empfehlen:

„In Bezug auf den Grad der Detailliertheit und den Umfang dessen, was beschrieben wird, sollten Protokolle immer etwas über das Ziel hinausschießen, also immer ein bisschen mehr beschreiben und ein bisschen genauer, als man es in der Gegenwart für notwendig hält, weil man noch nicht weiß, was in Zukunft von dem Beschriebenen wichtig werden wird.“ (Breidenstein u. a. 2013, 98)

Im Anschluss an den Ablauf der jeweiligen Klassenratssitzung wurden Feldgespräche dokumentiert (sofern diese stattgefunden hatten). Abschließend wurde zusammengefasst, was in der jeweiligen Sitzung – beispielsweise in Bezug auf einzelne Schüler*innen – besonders aufgefallen war, und weiterführende Fragen für nachfolgende Beobachtungen wurden formuliert.

Beim Erstellen der Beobachtungsprotokolle stellten sich neue Fragen in Bezug auf Heterogenität, die sich während der Beobachtung (noch) nicht in dieser Deutlichkeit gezeigt hatten: *Wie beschreibe ich Heterogenität und wie schreibe ich über Heterogenität, ohne dabei zur Reifizierung bestimmter Heterogenitätsdimensionen beizutragen?* Diese Frage stellte sich beispielsweise bei der Vergabe von Pseudonymen für die Beteiligten. Während es hier auf den ersten Blick um eine Frage des Datenschutzes geht, spielen auf den zweiten Blick die eigenen Vorannahmen eine zentrale Rolle. So wurde mir erst im Nachhinein bewusst, dass ich es mit Blick auf die Kategorie *Geschlecht* für unproblematisch gehalten hatte, weibliche Pseudonyme an Beteiligte mit einem weiblichen Vornamen zu vergeben, und männliche Pseudonyme an Beteiligte mit männlichem Vornamen. Im Gegensatz dazu hatte ich im Zusammenhang mit der Kategorie *Ethnizität* lange überlegt, wie ich die Pseudonyme vergabe, und mehrere Strategien in Betracht gezogen, wie z. B. das Zufallsprinzip, um Vorannahmen über die ethnische Herkunft zu vermeiden. Diese Strategie erschien mir letztlich jedoch eher als eine *Verschleierung* der eigenen Vorannahmen als eine *Vermeidung* dieser. So entschied ich mich – analog zum Umgang mit der Kategorie

Geschlecht – für die Orientierung an der Herkunft der *Namen* (nicht der Beteiligten selbst): Schüler*innen mit einem Vornamen englischer Herkunft bekamen ein Pseudonym englischer Herkunft, Schüler*innen mit einem Vornamen türkischer Herkunft bekamen ein Pseudonym türkischer Herkunft usw., wobei mir bewusst war, der Gefahr der Reifikation auf diese Weise nicht entgehen zu können.

Als sinnvolle Strategie erwies sich, die Vornamen der Schüler*innen in bestimmten Protokollausschnitten gezielt zu ändern, sodass das tatsächliche Geschlecht oder die tatsächliche ethnische Herkunft nicht mehr erkennbar war, und diese Ausschnitte in Interpretationsgruppen zu diskutieren. So erhielt ich Eindrücke über die Reaktionen der Interpretierenden, die nicht um das Geschlecht oder die Herkunft der Beteiligten wussten, was wiederum dabei half, die eigenen Vorannahmen zu hinterfragen.

Die Kategorie *Behinderung* erwies sich beim Schreiben als besondere Herausforderung, da sich das von Hirschauer beschriebene Problem der „Schweigsamkeit des Sozialen“ (vgl. Hirschauer 2001) hier noch einmal verschärft. Es stellten sich Fragen wie: *Wie beschreibe ich Schüler*innen mit SPZ, z. B. in der geistigen Entwicklung, ohne ihre Defizite hervorzuheben? Wie viel Beschreibung des Speziellen ist überhaupt nötig? und Wie beschreibe ich Schüler*innen, die überwiegend nicht-lautsprachlich kommunizieren, und ihre Sprache?*

So protokollierte ich eine Situation mit Mats in der ersten Klassenratssitzung, die ich in der Elefanten-Klasse beobachtete, so:

Ein Junge mit Trisomie 21 kommt als Erstes dran und erzählt, dass ihm heute Blut abgenommen wurde (er zeigt auf sein Pflaster in der Armbeuge) und dass er dafür ein Auto bekommen hat. Ein anderer Junge ruft rein: „Ihm wurde Blut abgenommen!“ Frau Peters, die neben ihm sitzt, sagt freundlich: „Danke für die Übersetzung, aber melde dich bitte.“ Frau Scholz sagt zu dem Jungen mit Trisomie 21: „Das war ganz wichtig, dass du das erstmal erzählst. Erzählst du jetzt auch noch etwas aus der Schule?“ Der Junge erzählt vom Ballspielen in der Pause. Frau Peters fragt: „Du willst in der nächsten Pause Ball spielen?“ Er stimmt zu. Das Mädchen, das den Klassenrat leitet, kommentiert: „Aber das war kein Anliegen!“ Frau Scholz meint: „Doch, das war auch ein Anliegen.“ (EK-1, Abs.14)

Ich hielt es offenbar für relevant, neben dem Geschlecht auch die Beeinträchtigung des Kindes zu nennen. Ich beschrieb die Gestik des Jungen und auch, dass er etwas erzählte, hatte aber Schwierigkeiten, die Art und Weise, wie er erzählte, in Schriftsprache zu fassen. Aus der weiteren Beschreibung der Situation geht hervor, dass die anderen Beteiligten es für nötig – oder zumindest nicht für völlig unnötig – erachten, den Beitrag von Mats zu „übersetzen“. Bei Mats' zweitem Beitrag erachtet es die Lehrkraft als sinnvoll, mit einer Rückfrage abzusichern, dass sie Mats richtig verstanden hat. Beides weist auf Sprachbarrieren in der Situation hin.

In einem späteren Protokoll beschrieb ich eine Situation mit Mats wie folgt:

Mats erzählt: „Ich habe auch schöne Pause. Jamal und ich. Leo foulte mich.“ Leo antwortet: „Wir haben nicht gefoult.“ Mats erwidert: „Doch, gefoult“ und schmeißt sich in den Kreis, um zu demonstrieren, wie er hingefallen ist. Rafael unterstützt Leo: „Wir haben nicht gefoult. Du hast doch die ganze Zeit gefoult!“ Mats: „Ja, dann hab ich auch gefoult!“ Frau Peters schaltet sich ein: „Mats, auch wenn du dir weh getan hast, darfst du nicht die anderen foulern. Das geht nicht!“ Mats sagt: „Bin gerutscht.“ Rafael: „Ja, du bist ausgerutscht und wir sind über dich gefallen.“ Frau Peters: „Mats, dann sag das aber auch nicht, dass Rafael dich gefoult hat!“ Mats: „Nein, gerutscht.“ Frau Peters: „Ja, dann sag das aber auch gleich!“ (EK-4, Abs. 17)

Hier war ich in der Lage, die Beiträge von Mats wörtlich zu verschriftlichen, und hielt es offenbar auch für sinnvoll, dies zu tun, anstatt seine Sprache zu „glätten“, also Sätze oder Wörter zu vervollständigen. Im Fall von Mats erachte ich es als relevant, seine Sprache möglichst genau

wiederzugeben, da der sprachlichen Kommunikation in den von mir beobachteten Klassenräten ein hoher Stellenwert zukommt und da die bestehenden Sprachbarrieren Einfluss auf Mats' Partizipationschancen im Klassenrat haben könnten.

Die Art und Weise, wie protokolliert wurde, gibt nicht nur Auskunft über die Forscherin – mit ihrem Forschungsinteresse, ihren theoretischen Vorannahmen, ihren Erfahrungen –, sondern auch über die Eigenheiten des Feldes (Streck u. a. 2013, Abs. 63). Das Forschungsfeld des Klassenrats ist klar strukturiert und umgrenzt. Die starke Strukturierung hatte Auswirkungen auf die Beobachtungen und spiegelt sich somit auch in den Protokollen wider. Ähnliches berichtet Aghamiri, die sozialpädagogische Gruppenarbeit in der Schule beobachtet hat, von ihrem Feld:

„In meiner Studie besitzt das Feld tatsächlich sehr deutliche Grenzen: Zunächst findet die Gruppenarbeit im Klassenraum statt (das heißt nicht, dass sie nicht außerhalb der Grenze noch spürbar oder wirklich wird), zum Zweiten über einen definierten Zeitraum, zum Dritten ist jeweils klar, wer dazugehört.“ (Aghamiri 2016, 109)

Zum Teil sind die Charakteristika des Feldes allerdings erst im Nachhinein bei der Reflexion des eigenen Schreibstils sichtbar geworden. Streck, Unterkofler und Reinecke-Terner bezeichnen diese Rekonstruktion der eigenen Schreibpraxis als „Fremdwerden‘ eigener Beobachtungsprotokolle“ (vgl. Streck u. a. 2013). Die Struktur des Feldes schlug sich also zunächst *unbewusst* in den Protokollen nieder. Bei der Reflexion ließen sich aus dem Schreibstil der Protokolle dann *bewusst* Erkenntnisse über die beobachteten Klassenräte ableiten.

Die Strukturierung des Klassenrats – als Partizipationsform *innerhalb* der Institution Schule – zeigte sich wie folgt in den Protokollen:

1. Die Protokolle orientieren sich an der chronologischen Abfolge des Klassenrates und enthalten meist genaue Uhrzeiten, zu denen sich Situationen ereignet haben. Daraus lässt sich ableiten, dass der ritualisierte Ablauf und die Einhaltung des Zeitplans in meinem Feld von zentraler Bedeutung sind.
2. Der Schwerpunkt der Protokolle liegt häufig auf Interaktionen zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen. Daran lässt sich erkennen, dass die Lehrkräfte im Feld diejenigen sind, die den strukturierenden Rahmen vorgeben und seine Einhaltung durchsetzen.
3. Der Fokus der Protokolle liegt auf der sprachlichen Ebene der Kommunikation. Daran wird deutlich, dass der Schwerpunkt im Feld auf dem gesprochenen Wort liegt.

Laut Reinecke-Terner, die ebenfalls in einem schulischen Feld geforscht hat, wirkt es sich auf die Schreibweise aus, wenn das Feld „durch einen festen räumlichen und zeitlichen Rahmen sowie den Bezug auf eine zentrale Person [...] strukturiert ist“ (Streck u. a. 2013, Abs. 63). Wenngleich in demokratiepädagogischen Konzepten eine Zurücknahme der Lehrkraft angelegt ist, trifft dies auch auf die beobachteten Klassenräte zu.

Den Schwerpunkt auf dem gesprochenen Wort, den meine Protokolle ausweisen, beschreibt auch Unterkofler (Streck u. a. 2013, Abs. 22): Die Interaktionsabläufe werden dabei sehr genau protokolliert, wobei die direkte Rede „den Eindruck einer szenischen Darstellung“ (ebd.) erhöhe. Der Klassenrat kann als Ort für derartige Darstellungen gesehen werden (vgl. de Boer 2006). Gerade in den beobachteten Klassen erschlossen sich die Partizipationschancen der Schüler*innen hauptsächlich über die Sprache – in ritualisierten Sätzen, in Erzählungen, in Diskussionen und in Konflikten.

Weiter fällt auf, dass in meinen Protokollen häufig festgehalten wurde, ob es laut oder leise, ruhig oder unruhig war. Teilweise handelte es sich dabei um explizite Relevanzsetzungen des Feldes, erkennbar am gesprochenen Wort:

13.45 *Frau Simon eröffnet den Klassenrat. Die „Das fand ich toll“-Runde beginnt. Während schon Kinder erzählen, was sie in der Woche toll fanden, redet Ben mit der Praktikantin. Sie flüstert ihm ins Ohr: „Ben, du musst jetzt bitte leise sein. Jetzt ist Klassenrat.“ (KK-13, Abs. 14)*

In anderen Fällen stammten die Relevanzsetzungen von mir selbst:

Es wird allgemein unruhig im Klassenrat. Mehrere Kinder sitzen nicht mehr ruhig im Kreis, spielen mit den Händen, mit ihren Hausschuhen oder mit Bildern, die sie gemalt haben. (KK-13, Abs. 20)

Reinecke-Terner beschreibt Ähnliches und reflektiert sich selbst dabei als „in und durch Schule sozialisierte Person“ (Streck u. a. 2013, Abs. 63). Gleichzeitig lässt sich aus der Relevanzsetzung in den Protokollen die Bedeutung von (Un-)Ruhe im schulischen Feld ableiten. Auch im Klassenrat wird an die Schüler*innen die Erwartung gestellt, dass sie sich im Sitzkreis nicht bewegen und nicht ohne vorherige Meldung sprechen – während dies in offeneren Unterrichtsphasen anders denkbar wäre. Ein Bruch mit dieser Erwartung wird als Störung gedeutet und kann sanktioniert werden.

So werden durch die Art des Schreibens implizite Regeln des Feldes deutlich. Damit ist das Schreiben von Beobachtungsprotokollen an sich nicht nur ein Akt der Selektion, sondern auch ein Akt der Interpretation und muss nach Unterkofler „schon als erste Kodierung gelten“ (Unterkofler 2016, 299). So zeigt sich an dieser Stelle erneut die enge Verschränkung von Erhebungs- und Analysephase im Forschungsprozess.

Eine dritte Variante des Schreibens bildeten Memos, die den Forschungsprozess der vorliegenden Studie in allen Phasen begleiteten. Sie bezogen sich sowohl auf den Feldzugang, die Beobachtung, die Analyse und die theoretische Rahmung als auch auf Rückmeldungen und Anregungen aus Kolloquien und Methodenworkshops. Im Folgenden werden drei ausschnittartige Beispiele gegeben.

Eindrücke aus der ersten Klassenratsbeobachtung in der Katzen-Klasse wurden wie folgt dokumentiert:

Mir fällt auf, dass es sehr leise ist. In anderen Grundschulklassen, die ich bisher kennengelernt habe und insbesondere in den vielen Klassenräten, in denen ich schon war, war es immer lauter. Hier scheinen die Kinder tatsächlich nur dann zu sprechen, wenn sie „dran“ sind. Ich möchte das zunächst einmal gar nicht bewerten („leise“ ist bei Lehrerinnen und Lehrern im Allgemeinen sehr positiv besetzt und erstrebenswert), sondern nur festhalten, dass es mich überrascht hat. Für mich sind es viele Eindrücke, viele unbekannte Kinder, deren Namen ich natürlich noch nicht kenne. Zwei Kinder fallen mir jedoch besonders auf. Für sie vergebe ich bereits jetzt Namen (Emma und Ben). Emma fällt mir auf, weil sie die Regeln des Klassenrats anscheinend sehr genau nimmt und ständig darauf hinweist, dass Kinder gerade die Regeln nicht einhalten (z. B. Kaugummi kauen). Bei Ben fällt sofort auf, dass er eine Sonderrolle und vermutlich SPF im Bereich der geistigen Entwicklung hat, da er einen Schulbegleiter hat und mit diesem nach 2/3 des Klassenrats kommentarlos den Kreis verlässt und nach draußen geht. Dieses Vorgehen scheint niemanden zu wundern, also ist es wohl üblich. (Ausschnitt aus Memo zum Feldeintritt)

Die Dokumentation der Eindrücke erscheint gerade bei den ersten Beobachtungen so wichtig, weil diese schnell von weiteren Erfahrungen im Feld überlagert werden und dann nur schwer

rekonstruiert werden kann, was als auffällig oder ungewöhnlich wahrgenommen wurde, als das Feld noch unbekannt war.

Zum Ende der Beobachtungsphase wurden meine Memos strukturierter und zunehmend theoriegeleitet. Dem folgenden Memo liegt eine Reflexion darüber zugrunde, wie die große Heterogenität der Teilnehmenden in den beobachteten Klassenräten überhaupt erst zu einer Sensibilisierung für bestimmte Interaktionsmuster führte:

Heterogenität: „Extremsituationen“, die den Blick schärfen, um auch andere Situationen wahrzunehmen, die zunächst nicht aufgefallen sind

- **Idee:** Ein extremes Beispiel ermöglicht, Dinge in den Daten zu sehen, die vorher nicht aufgefallen sind (z. B. in der 4. Klasse ist etwas aufgefallen, dadurch kann ich es jetzt auch in der 1. Klasse sehen).
- **Ziel:** „allgemeingültige“ Regeln beschreiben für (nicht nur) heterogene Kontexte
- **Beispiel:** Mit der Heterogenität der Schüler*innen wird die Wichtigkeit der Kommunikation im Klassenrat noch besser deutlich; für alle Schüler*innen ist eine gute Gesprächsführung wichtig, aber bei Schüler*innen, die Sprachschwierigkeiten oder Verständnisschwierigkeiten haben, zeigt sich dies besonders stark („Steinwurf“ von Arash und Agieren von Frau Simon). (Ausschnitt aus Memo zum Feldaustritt)

Einige Monate später in der Analysephase – während einer intensiven Beschäftigung mit Goffman als theoretische Interpretations- und Reflexionsfolie – griff ich den Gedanken im Hinblick auf „abweichendes Verhalten“ wieder auf:

Normalität bei Goffman:

- „Goffman verdankt seine Popularität nicht nur der Theater-Metapher, sondern auch seiner intensiven Beschäftigung mit Rändern und Randständigen der Gesellschaft, wie etwa stigmatisierten Personen. [...] so geht es Goffman doch in all diesen Aufsätzen über die Randständigen um das Brechen von Regeln und dabei eigentlich um das, was gebrochen wird: die Normalität. Denn die jeweiligen Randständigen bestimmen sich weniger durch das Abweichen von allgemeinen Verhaltensregeln als vielmehr dadurch, daß sie bestimmte Typen situativ angemessener Regeln brechen.“ (Knoblauch 1994, 20)
- Goffman guckt sich das „Abnormale“/„Unangemessene“/„Abweichende“ an, um das „Normale“ zu erklären, eigentlich geht es um Regeln der Normalität; dabei geht es nicht um allgemeine Verhaltensregeln, sondern um situativ angemessene Regeln.

Übertragung auf den Klassenrat:

- An Schüler*innen, deren Verhalten im Klassenrat als unangemessen, abweichend verhandelt wird, können die situativen Regeln des Klassenrats verstanden werden.
- Was ist im Klassenrat das „Abnormale“? Annahme: In einer „heterogenen Lerngruppe“ kann mehr „abweichendes Verhalten“ beobachtet werden, durch diese Beobachtungen kann das „Normale“ beschrieben werden.
- Frage an die Beobachtungsprotokolle: Welche situativen Regeln gelten hier? Wo werden die situativ angemessenen Regeln gebrochen? (Ausschnitt aus Theorie-Memo)

Die Beispiele zeigen, wie sich die Memos im Laufe des Forschungsprozesses verändert haben und welche unterschiedlichen Funktionen sie erfüllen können. Gemeinsam ist ihnen die Funktion, die Reflexion und letztlich die Theoriebildung voranzutreiben. Dabei erwiesen sich verschiedene Goffman'sche Analyseinstrumente als zunehmend relevant. Dies betraf in erster Linie die Rahmenanalyse (vgl. Goffman 1980), aber auch weitere interaktionsanalytische Techniken (vgl. Goffman 1971) und Annahmen zu Normalität, Abweichung (vgl. Goffman 1973) und Stigmatisierung (vgl. Goffman 1975).

4.3.5 Kodieren als Rückzug aus dem Feld – Datenmaterial „aufbrechen“ und (vorläufige) Kategorien finden

Die Phasen des Kodierens waren jene Zeiten, in denen ich mich aus dem Feld zurückzog, um neue Perspektiven auf das Datenmaterial zu gewinnen. Mit dem vollständigen Austritt aus dem Feld im Dezember begann die intensivste und längste Kodierphase. Strauss und Corbin beschreiben das Kodieren als Vorgehensweise, „durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss/Corbin 1996, 39). Im Folgenden wird erläutert, wie in der vorliegenden Studie die Daten „aufgebrochen“ wurden, wie also ein analytischer Zugang zum Datenmaterial hergestellt und (vorläufige) Konzepte und Kategorien gefunden wurden. Exemplarisch wird das Vorgehen anhand von Codes, Konzepten und Kategorien aus der Analyse des Pinguin-Klassenrats dargelegt.

Da das Forschungsinteresse sowohl Fragen zur Partizipation der Schüler*innen als auch zur Heterogenität der Lerngruppe beinhaltete, entschied ich mich für ein zweischrittiges Vorgehen. Die Fragen, die ich während der *Datenerhebung* an das *Feld* gestellt hatte, stellte ich während der *Datenanalyse* an mein *Datenmaterial*: *Wo und wie wird die Partizipation der Schüler*innen im Klassenrat relevant? Wo und wie wird die Heterogenität der Lerngruppe in Partizipationsprozessen relevant?*

Obwohl sich die Fragestellungen nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen, erfolgte im ersten Schritt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Partizipationsprozessen im Klassenrat, ohne die Heterogenität der Lerngruppe oder bestimmte Heterogenitätsdimensionen direkt einzubeziehen. Dazu war es notwendig, die Interaktionsordnung der drei beobachteten Klassenräte als Rahmen für Partizipationschancen aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten. Die drei Klassenräte wurden dabei zunächst als drei voneinander getrennte Fälle behandelt, unter der Annahme, dass jeder Klassenrat seine eigene Logik und seinen eigenen Rahmen für Partizipation hat (vgl. Goffman 1971, 1980).

Die Protokolle aus dem Pinguin-Klassenrat wurden zuerst kodiert. Zunächst orientierte sich die Kodierung stark am zeitlichen Ablauf des Klassenrats sowie an den Ämtern der Schüler*innen. Die Codes hießen beispielsweise *Eingangsphase*, „*Das fand ich super*“-*Runde*, „*Das fand ich doof*“-*Runde*, *Themenspeicher*, *Lobrunde*, *Schlussphase*, aber auch *Moderation*, *Leisewächter*, *Abstimmung*, *Lob*, *Unruhe* und *Regeln*. Diese Codes erwiesen sich im Verlauf der Analyse als nicht hilfreich für die Theoriebildung, da sie auf der beschreibenden Ebene verblieben. Dennoch gaben sie wichtige Hinweise auf die Relevanzsetzungen des Feldes: auf den immer gleichen, stark strukturierten Ablauf, auf die Bedeutung von Regeln und auf den hohen Stellenwert von Ruhe, Unruhe und Störung in einem schulischen Kontext.

Nachdem die ersten Konzepte verworfen wurden, wurde das Handeln der Beteiligten fokussiert mit der Frage: *Auf welche Art und Weise handeln sie?* Dabei wurde zwischen dem Handeln der Lehrkräfte und dem Handeln der Schüler*innen unterschieden, aber noch nicht zwischen einzelnen Schüler*innen, wie im folgenden Memo-Ausschnitt ersichtlich wird:

Was tun die Lehrpersonen, um die Partizipation der Schüler*innen zu ermöglichen (oder im Umkehrschluss zu verhindern)? Die Lehrpersonen schaffen den Rahmen, deshalb kommt ihnen als Bedingung der Partizipation der Schüler*innen eine Bedeutung zu. Wie nutzen die Schüler*innen die Partizipationsmöglichkeiten? Wie eignen sie sich den Klassenrat an? Ist der Einfluss der Lehrperson so stark, dass kein Protest (gegen Regelverstöße der Lehrperson) oder gar keine (aktive) Teilnahme stattfindet? (Ausschnitt aus Analyse-Memo I)

Mit dem Ziel, die Theoriebildung voranzutreiben, wurden die Kodes nachfolgend abstrakter und analytischer. Mit Blick auf das Handeln der Lehrkräfte wurde für den Protokollabschnitt *Ashley bestätigt laut, dass Felix sie bedroht hat, jedoch ohne sich zu melden. Frau Neumann sagt zu ihr: „Du bist leise, du hast jetzt eine gelbe Karte, Ashley!“* (PK-15, Abs. 18) beispielsweise der Kode *Lehrerin setzt Kartenregel durch* vergeben. Später wurde dieser Kode auch an anderen Stellen und in anderen Protokollen verwendet, beispielsweise für den Abschnitt *Frau Schäfer sagt streng: „Wir haben gesagt, wir diskutieren nicht über rote Karten, also geh jetzt bitte raus.“* (PK-12, Abs. 28) Nach der mehrfachen Vergabe des Kodes, verfasste ich dazu das folgende Memo:

Häufig setzen die Lehrerinnen die Kartenregel durch. Manchmal verleihen sie damit den Entscheidungen des Leisewächters Nachdruck, häufig setzen sie sich aber auch über den Leisewächter hinweg und entscheiden selbst. Dadurch wird die Kompetenz des Leisewächters eingeschränkt. Es kommt vor, dass die Entscheidung des Leisewächters nicht akzeptiert wird und ein Kind erst den Kreis verlässt, wenn die Lehrerin die Entscheidung des Leisewächters noch einmal bekräftigt. Das könnte allerdings auch damit zusammenhängen, dass die Lehrerinnen sich oft über den Leisewächter hinwegsetzen und sein Amt deshalb von den Kindern nicht anerkannt wird. (Ausschnitt aus Analyse-Memo II)

Im nächsten Schritt wurden erste übergeordnete Konzepte zu den Kodes gebildet. Dabei wurde das Ziel verfolgt, Arten der Beteiligung am Klassenrat (Interaktionsmodi) – im Sinne von Dimensionen – herauszuarbeiten, um in einem weiteren Schritt zu analysieren, ob sich diese förderlich oder hinderlich auf die Partizipationschancen der Schüler*innen auswirken. Dabei bewegte sich die Analyse bereits auf der Stufe des axialen Kodierens. Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte häufig strukturierend, aber auch sanktionierend handelten oder in einem scheinbar offenen Entscheidungsprozess intransparent selbst die Entscheidungen trafen. Die beiden Beispielkodes wurden zusammen mit weiteren Kodes und Konzepten der Dimension *sanktionierend* untergeordnet.

Mit Blick auf das Handeln der Schüler*innen wurde analog vorgegangen. Für den Protokollauschnitt *Frau Neumann sagt zu Jason: „Nein, der Klassenrat ist eröffnet heißt das!“ Jason wiederholt: „Der Klassenrat ist eröffnet.“* (PK-15, Abs. 11) wurde beispielsweise der Kode *Akzeptanz der Korrektur durch Lehrerin* und den Ausschnitt *Frau Schäfer sagt zu Madou, der den Klassenrat leitet: „So, dann sag noch deinen Schlusssatz.“ Madou sagt: „Der Klassenrat ist beendet.“* (PK-11, Abs. 33) der Kode *Moderator befolgt Hinweis der Lehrerin* vergeben. Beide Kodes wurden beim axialen Kodieren der Dimension *Handlungsanweisung befolgend* zugeordnet.

In einem kurzen Memo wurde festgehalten:

Arten der Beteiligung bei Lehrpersonen und bei Schüler*innen ähnlich aufbauen, sodass ein Vergleich möglich ist. Dennoch werden die Kategorien nicht deckungsgleich sein wegen der strukturell unterschiedlichen Rollen (Macht, Generationenunterschied, Lehrpersonen als Repräsentantin des Systems und der Institution Schule). (Analyse-Memo III)

So erwies sich die Dimension *Handlungsanweisung befolgend* in der Pinguin-Klasse nur bei den Schüler*innen als sinnvoll und die Dimension *Handlungsanweisung gebend* nur bei den Lehrkräften – wobei dies grundsätzlich auch anders denkbar wäre. Die Dimension *strukturierend* erschien in beiden Fällen angemessen.

Als die Arten der Beteiligung sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler*innen dimensioniert waren, wurde mit den Protokollen aus dem Katzen-Klassenrat fortgefahren.

Hier wurde ähnlich vorgegangen, wobei bereits auf Erkenntnisse, die beim Kodieren der Protokolle aus dem Pinguin-Klassenrat gewonnen wurden, zurückgegriffen werden konnte. Es zeigte sich, dass die Dimensionen der Beteiligung in der Pinguin- und in der Katzen-Klasse ähnlich, aber nicht deckungsgleich waren. Beim Kodieren der Protokolle aus dem Elefanten-Klassenrat wurde weniger kleinschrittig vorgegangen als bei den ersten beiden Klassenräten, da schon auf ein ausdifferenziertes Kategoriensystem zurückgegriffen werden konnte.

Der Vergleich über die Klassen hinweg erwies sich als sehr gewinnbringend, beispielsweise in Bezug auf die im Klassenrat geltenden Regeln. So hatte die Kartenregel im Pinguin-Klassenrat stark sanktionierende und ausschließende Effekte, während sie im Elefanten-Klassenrat – obwohl es die Karten dort auch gab – kaum zur Anwendung kam.

Für den ersten Analyseschritt – der auf die Partizipationschancen, aber noch nicht auf die heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen zielte – war es noch unwesentlich, *welche* Lehrkräfte oder *welche* Schüler*innen an den kodierten Situationen beteiligt waren. Es wurde lediglich das Ziel verfolgt, übergreifende Kategorien zu erschließen, welche Partizipationsprozesse identifizieren und systematisieren konnten.

Im zweiten Schritt der Analyse – mit Fokus auf den relevanten Heterogenitätsdimensionen – spielte es wiederum eine zentrale Rolle, wer an welcher Situation beteiligt war. Durch diese Differenzierung konnten Unterschiede zwischen den Partizipationschancen einzelner Schüler*innen in der heterogenen Lerngruppe sowie zwischen den Lehrkräften⁸⁵ im Umgang mit Heterogenität erkannt und eingeordnet werden. An das im ersten Schritt erschlossene Kategoriensystem konnte – mit Bezug auf den veränderten Fokus – angeknüpft werden.

Ziel war es hier, zu ermitteln, ob sich bei einigen Schüler*innen spezifische Phänomene häuften und ob sich hier Ordnungsmuster abzeichneten. Schon früh stellte sich heraus, dass für bestimmte Schüler*innen im Klassenrat andere Regeln galten als für die übrigen Klassenmitglieder. Abweichungen vom allgemeinen Regelwerk des Klassenrats wurden als Indikator für Heterogenität im Kontext von Partizipationsprozessen interpretiert.

So wurden beispielsweise mit Blick auf die Kartenregel alle Situationen, in denen Schüler*innen gelbe oder rote Karten bekommen hatten, noch einmal durchgegangen. Dabei zeigte sich, dass Felix aus der Pinguin-Klasse häufiger gelbe oder rote Karten bekam als seine Mitschüler*innen. Im systematischen Vergleich mit Situationen, in denen Felix keine rote Karte bekam oder in denen

⁸⁵ Auf eine nach Lehrkraft differenzierte Analyse innerhalb der einzelnen Klassenräte wurde in der Ergebnisdarstellung aus Datenschutzgründen verzichtet.

nicht Felix, sondern andere Kinder eine rote Karte bekamen, konnte dargelegt werden, dass er besonders häufig von Sanktionierungen durch die Lehrkräfte betroffen war und die Kartenregel sich in seinem Fall verschärfte. Für kleinste „Störungen“ bekam er bereits eine Karte, teilweise – abweichend von der Regel – sogar beide Karten auf einmal. Dabei waren – erneut entgegen der Regel – oftmals die Lehrkräfte diejenigen, die über die Vergabe der Karten entschieden:

Die Lehrerinnen beginnen erneut das Klatschspiel, viele Kinder stimmen ein. Felix spricht jedoch laut weiter. Frau Schäfer sagt streng: „So, Felix: Gelbe Karte, rote Karte, ab auf den Platz!“ (PK-6, Abs. 24)

Die festgestellte Häufung und Verschärfung veranlasste eine intensivere Auseinandersetzung mit Situationen, an denen Felix beteiligt war. Schließlich wurde herausgearbeitet, dass die analysierten Interaktionsmuster für Felix zu einer Einschränkung bis hin zu einer vollständigen Verhinderung von Partizipationschancen führten.

Über den permanenten Vergleich der drei Klassenräte sowie die unterschiedlichen Interaktionsmuster der Lehrkräfte und der Schüler*innen – innerhalb eines Klassenrats und über die drei Räte hinweg – konnten zentrale Erkenntnisse über die Heterogenität der Lerngruppen im Kontext von Partizipationsprozessen gewonnen werden. Dabei ging der Vergleich über eine dichotome Gegenüberstellung von Extremen hinaus, sodass sich die Partizipationschancen der Schüler*innen schließlich auf einem Kontinuum anordnen ließen. Dafür wurde ein mehrschrittiger Fragenprozess durchlaufen: *In welchen Situationen wird ein*e Schüler*in anders behandelt als andere? Lassen sich Regelmäßigkeiten, Muster oder Verkettungen erkennen? Welche Auswirkungen hat das auf die Partizipationschancen dieses*r Schüler*in?*

Erst in der Kontrastierung mit anderen Situationen ließen sich diese Fragen beantworten. Speziell in Bezug auf Partizipation als *tertium comparationis* zeigte sich, wie zwei zunächst sehr ähnlich scheinende Situationen, in denen z. B. bestimmte Schüler*innen durch Lehrkräfte anders behandelt wurden als die anderen Klassenmitglieder, völlig unterschiedliche Folgen für die Partizipationschancen haben können. Dabei konnten gerade solche Interaktionen, die den Beteiligten selbstverständlich erschienen, über wiederholte Beobachtungen und die systematische vergleichende Analyse erschlossen werden.

Przyborski und Wohlrab-Sahr heben den ständigen Vergleich immer wieder als grundlegend für die GTM hervor: „Die Grounded Theory ist durch die Haltung des ständigen Vergleichens charakterisiert. Ohne Vergleiche ist keine Theorieentwicklung möglich!“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 200) Dabei weisen sie darauf hin, dass die Arbeit des Vergleichens „durch Interpretationsgruppen stark erleichtert“ (ebd.) werde. Auch Strübing geht auf die Bedeutung von Forschungswerkstätten ein, „in denen Forscher mit vergleichbaren methodischen Problemen, jedoch unterschiedlichen Forschungsgegenständen einander wechselseitig bei der Analyse zumindest exemplarischer Materialien unterstützen“ (Strübing 2014, 95). Der kommunikativen Validierung in der vorliegenden Studie wurde Rechnung getragen, indem die Interpretationen, die während der Datenanalyse erarbeitet wurden, regelmäßig über einen Zeitraum von zwei Jahren in einer Interpretationsgruppe diskutiert wurden und das Datenmaterial sowohl während des Feldaufenthalts als auch nach dem Feldaustritt in Methodenworkshops eingebracht wurde.

4.3.6 Theoriebildung mit Goffman – Datenmaterial „neu zusammensetzen“, abstrahieren und konzeptualisieren

Während der Schwerpunkt bisher auf dem „Aufbrechen“ der Daten lag, geht es im Folgenden um das „Zusammensetzen“. Beim Kodieren im Stil der GTM spielen Systematisierungen, Konzeptualisierungen, Abstraktionen und somit auch Theoriebildung von Beginn an eine zentrale

Rolle. Ferner findet das „Zusammensetzen“ oftmals parallel zum „Aufbrechen“ statt. Dennoch erscheint eine Trennung der Kodierschritte für die Darstellung sinnvoll, da der ständige Wechsel zwischen den beiden Schritten mit einem Perspektivenwechsel verbunden ist. Entsprechende Hinweise geben auch Strauss und Corbin:

„In diesem Zusammenhang ist es wichtig, zu begreifen, daß diese Schritte in der Praxis weder unbedingt in einer linearen Abfolge noch voneinander getrennt ausgeführt werden. Wir haben lediglich zu Erklärungs Zwecken zwischen ihnen unterschieden. **In Wirklichkeit bewege man sich zwischen ihnen hin und her.**“ (Strauss/Corbin 1996, 95, Herv. i. O.)

Während nach den ersten (offenen und axialen) Kodierschritten lose miteinander verbundene Konzepte und Kategorien auf einer eher beschreibenden Ebene gefunden worden waren, ging es im darauf folgenden (selektiven) Kodierschritt darum, diese auf eine „höhere, abstraktere Ebene der Analyse“ (Strauss/Corbin 1996, 95) zu bringen, zu konzeptualisieren oder bildlich gesprochen den „roten Faden der Geschichte“ (ebd., 94) zu finden. Strauss und Corbin bezeichnen dies als „Sprung zwischen dem Erstellen einer Liste von Konzepten und dem Produzieren einer Theorie“ (ebd., 96). Das Ziel der Analyse war das Finden einer (oder mehrerer) Schlüsselkategorie(n), um die herum sich alle anderen Kategorien integrieren lassen (ebd., 94).

Die Perspektive unterscheidet sich insofern, dass sich die Forscherin beim „Aufbrechen“ sehr nah an den Daten bewegt, wohingegen sie sich beim „Zusammensetzen“ von den Daten entfernen muss, um übergreifende Zusammenhänge erkennen zu können. Aghamiri und Streck beschreiben hier eine Gegensätzlichkeit:

„Die Begriffsbildung bewegt sich während des Forschungsprozesses zwischen analytischer Genauigkeit und Präzision mit starker Nähe zum Datenmaterial einerseits und der Entwicklung übergreifender theoretischer Konzepte oder generalisierbarer Muster andererseits.“ (Aghamiri/Streck 2016, 205)

Berg und Milmeister sehen im Lösen von den Daten ein gewisses Gefahrenpotenzial:

„Das Loslassen der Daten ist der Preis, der für die Konzeptualisierung zu zahlen ist. Zu hoch ist der Preis, wenn die Analysearbeit den empirischen Bezug verliert und einen deduktiv-logischen Charakter bekommt.“ (Berg/Milmeister 2007, 201)

Dieser Gefahr wurde im hier beschriebenen Forschungsprozess mit der regelmäßigen Teilnahme an den bereits erwähnten Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten begegnet, in denen vorläufige Kategorien zur Diskussion gestellt wurden. So konnte die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der eigenen Theoriebildung sichergestellt werden (Unterkoffler 2016, 85). Strauss und Corbin beschreiben das „Festlegen eines roten Fadens“ als schwierig,

„weil man so intensiv mit den Daten beschäftigt ist, daß alles wichtig erscheint oder mehr als ein einzelnes Phänomen sich aufdrängt.“ (Strauss/Corbin 1996, 98, Herv. i. O.)

Im Laufe des Forschungsprozesses wurden verschiedene Kategorien als Schlüsselkategorien in Betracht gezogen und wieder verworfen. Früh stand fest, dass Regeln im Zusammenhang mit Partizipationsprozessen im Allgemeinen und dem Klassenrat im Speziellen eine zentrale Rolle spielen und dass sie sich sowohl positiv als auch negativ auf die Partizipationschancen der Schüler*innen auswirken können. Allerdings erschien der Begriff *Regeln* als Schlüsselkategorie zunächst als zu weit gefasst.

Kategorien wie *Macht* oder *Disziplin*, die den Leser*innen meiner Protokolle (in jenen Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten) meist sofort auf- bzw. einfelen, fand ich durchaus interessant. Ich hatte aber den Eindruck, dass diese – trotz der zweifelsfrei engen Verbindung

von Partizipation und Macht – nicht spezifisch genug für meine Forschungsarbeit seien. Die starke Disziplinierung der Schüler*innen schien mir ebenfalls kein spezifisches Problem in Klassenräten *heterogener* Lerngruppen, sondern vielmehr ein allgemeines Problem von Partizipationsprozessen im schulischen Kontext zu sein.

Kategorien wie das Begriffspaar *Inklusion und Exklusion* eigneten sich zwar, um die Heterogenität der Lerngruppe angemessen einzubeziehen, ließen sich allerdings nur auf einen Teil meiner Phänomene anwenden. So war der Ausschluss aus dem Klassenrat (und damit die Verhinderung von Partizipation) mit Blick auf meine Forschungsfrage sicher relevant, traf aber nicht den Kern meines Erkenntnisinteresses. Außerdem schätzte ich die Verwendung der Begriffe Inklusion und Exklusion auf der Mikroebene der Interaktion als eher hinderlich ein, da ihre theoretischen Begründungen auf der Meso- und Makroebene ansetzen. Also stellte sich – nicht nur an dieser Stelle, aber hier besonders stark – die Frage: *Was ist denn nun das Spezifische an meiner Arbeit?* Hier haben das Goffman'sche Analyseinstrumentarium sowie seine Perspektive auf Interaktionen und deren situative Regeln als Interpretationsfolie die Theoriebildung entscheidend vorangebracht. Insbesondere die Rahmenanalyse hat wesentlich zur Strukturierung der Ergebnisse beigetragen (vgl. Goffman 1980). Mit ihr konnten sowohl der Einfluss der Schule als auch die drei ähnlichen, aber nicht deckungsgleichen Klassenräte inklusiver Grundschulklassen als Rahmenbedingungen für die Partizipationschancen der Schüler*innen gefasst werden. Ein komplexes Bedingungsgefüge von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen wurde beschreibbar.

Die Bedeutung von (impliziten und expliziten) Interaktionsregeln bei Goffman – in der Rahmenanalyse und darüber hinaus – bestärkte die Entscheidung, der Kategorie *Regeln* einen zentralen Stellenwert in der Grounded Theory der vorliegenden Arbeit einzuräumen. So wurde *Regelwerke des Klassenrats* eine der beiden Schlüsselkategorien. Diese wurde ergänzt durch die Schlüsselkategorie *Partizipationschancen*, die einen normativen Bezugspunkt und Bewertungsmaßstab für die Interaktionen im Klassenrat bildet.⁸⁶ Konzepte und Kategorien, die zuvor ungeordnet nebeneinanderstanden, wie beispielsweise die komplementären Interaktionsstrategien der Schüler*innen und der Lehrkräfte, ließen sich nun sinnvoll einordnen. Dabei wurden einige Kategorien weiter ausdifferenziert, andere umbenannt, wieder andere verworfen. Für die Validierung der Theorie war es zudem wichtig, immer wieder auf die Daten zurückzugreifen. So ließ sich die Gegenstandsverankerung vervollständigen (Strauss/Corbin 1996, 109).

Auch im Hinblick auf die Heterogenität der Lerngruppe im Klassenrat hat Goffmans Analyseperspektive Zugänge eröffnet und zur Strukturierung beigetragen (vgl. Theorie-Memo in Kapitel 4.3.4). Insbesondere in seinem Werk *Asyle* (vgl. Goffman 1973) erschließt Goffman die „Normalität“ und das gültige Regelwerk über die Analyse von „Abweichung“, d.h. über die Analyse dessen, was im Feld interaktiv als situativ unangemessen markiert wird. So konnte auch in den Klassenräten der inklusiven Grundschulklassen analysiert werden, wessen Interaktionen als abweichend markiert werden und was diese Markierungen über das gültige Regelwerk aussagen. Dabei erhielt *Heterogenität* im Bedingungsgefüge nicht den Status einer Schlüsselkategorie. Vielmehr lässt sich Heterogenität im Ergebnis der vorliegenden Arbeit als eine spezifische Perspektivverschiebung beschreiben, durch die bestimmte Aspekte von Partizipationsprozessen stärker wahrgenommen werden können. Die heterogenitätsrelevanten Kategorien *Regelunterschiede* und *Partizipationsunterschiede* lassen sich aus den Schlüsselkategorien ableiten, das Bedingungsgefüge zur Analyse von Partizipationsprozessen funktioniert aber auch ohne sie.

⁸⁶ In Kapitel 5 werden die mehrdimensionale Analyseperspektive sowie die Kategorien und Dimensionen der Grounded Theory detailliert und umfassend erläutert (vgl. Kapitel 5.2.3).

Diese Logik führt letztlich zu einer Analyse von Heterogenität, die auf linear-kausale und universale Zusammenhänge zwischen bestimmten Heterogenitätsdimensionen und Partizipationschancen verzichtet, aber in der Lage ist, Interaktionsmuster zu identifizieren, die mit geringen Partizipationschancen einhergehen. Die Kategorie *Behinderung* ist dabei einer von vielen möglichen Foki.

5 Analyseperspektiven auf Interaktions- und Partizipationsprozesse in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen

Das Ziel der Studie lag darin, auf der Interaktionsebene zu erforschen, unter welchen Bedingungen in heterogenen Lerngruppen Partizipationsprozesse möglich werden können. Das empirische Ergebnis ist ein begründetes Deutungsangebot darüber, was in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen eigentlich vorgeht und in welchen Situationen, in welchem Maße und auf welche Art und Weise die Partizipation der Schüler*innen sowie die Heterogenität der Lerngruppe hier Bedeutung entfalten (können).

Zum Verständnis der empirischen Ergebnisse, die aus der Beobachtung von Klassenräten einer inklusiv arbeitenden Grundschule hervorgegangen sind, erfolgt einleitend eine kurze Beschreibung und Veranschaulichung der Schule und der Klassenräte, in denen die Beobachtungen durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 5.1).

Um die Grounded Theory, die aus der Datenanalyse der Beobachtungsprotokolle hervorgegangen ist, darzulegen, werden anschließend die beiden Schlüsselkategorien – *Regelwerke des Klassenrats* und *Partizipationschancen* – sowie die mit ihnen verbundenen Analyseperspektiven – erläutert (vgl. Kapitel 5.2). Diese dienen – fundiert durch Goffmans Rahmenanalyse (1980) (vgl. Kapitel 6) – als Interpretationsfolien für die nachfolgenden Ergebnisse zu den drei beobachteten Klassenräten (vgl. Kapitel 7). In jedem der Klassenräte spiegelt sich der schulische Rahmen wider, jeder Klassenrat hat aber auch sein eigenes, komplexes Bedingungsgefüge für Partizipationschancen und Partizipationsunterschiede.

5.1 Zu den Klassenräten inklusiver Grundschulklassen an der Schule Löwenweg

„Für die gezielte Entwicklung einer inklusiven Klassengemeinschaft bietet der wöchentliche Klassenrat viele Möglichkeiten.“ (Konzept der Schule Löwenweg)

Die Schule Löwenweg⁸⁷ ist eine staatliche Ganztagschule in einer deutschen Großstadt. Neben dem Grundschulbereich, in welchem der Klassenrat beobachtet wurde, hat sie einen weiterführenden Bereich, in dem alle Schulabschlüsse erworben werden können.

Die Schule wird von über 1000 Schüler*innen besucht, von denen ca. jede*r achte einen SPF-Status hat (dabei sind alle Förderschwerpunkte vertreten). Im Beobachtungszeitraum arbeiteten ca. 150 Lehrkräfte (davon drei Viertel Regelschulpädagog*innen und ein Viertel Sonderpädagog*innen) sowie Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen, Therapeut*innen an der Schule. In den Klassen bilden Regelschullehrer*innen Teams mit Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen sowie Erzieher*innen. Der Unterricht findet überwiegend in Doppelbesetzung statt.

⁸⁷ Alle Namen von Orten und Personen wurden pseudonymisiert. Zudem wurden einige der folgenden Angaben zur Schule zur Wahrung des Datenschutzes leicht verändert oder vereinfacht. Auch die verwendeten Zitate aus schulinternen Dokumenten wurden aus Datenschutzgründen sinnlich abgeändert, auf Quellenangaben wurde dabei verzichtet. Das Leitbild und Konzepte der Schule liegen der Verfasserin vor.

Schon Anfang der Neunzigerjahre wurden im Rahmen eines Modellversuchs an der Schule Löwenweg im gesamten Grundschulbereich und darüber hinaus Integrationsklassen für Schüler*innen mit und ohne SPF eingerichtet. Mit der Änderung des Schulgesetzes infolge der Ratifizierung der UN-BRK wurden an Grundschulen im gesamten Stadtgebiet flächendeckend Inklusionsklassen eingerichtet. Wegen ihrer umfangreichen Erfahrungen wurde die Schule Löwenweg hierbei ein Schwerpunktstandort für Inklusion.

In ihrem Konzept bezieht die Schule Löwenweg Inklusion explizit nicht nur auf Menschen mit und ohne Behinderungen, sondern versteht sie als „selbstbestimmte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben“, unabhängig vom Geschlecht, von der sexuellen Orientierung, der sozialen und ethnischen Herkunft, der Sprache, der Weltanschauung und den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen. Ziel der Schule sei es, möglichst gute Bedingungen für diese Teilhabe zu gestalten.

Ebenfalls in den Neunzigerjahren hat die Schule neben dem Schwerpunkt *Inklusion* (bzw. damals *Integration*) den Schwerpunkt *soziales Lernen* eingeführt und dabei u. a. den Klassenrat implementiert. Dabei wird der Begriff des sozialen Lernens konzeptionell wiederum eng verbunden mit *Demokratie-Lernen*, *Partizipation* und *Mitbestimmung*. In ihrem Leitbild formuliert die Schule den Anspruch, Entscheidungsprozesse demokratisch zu gestalten. Jedes Kind an der Schule solle wissen, „wie es Dinge ändern kann“. Über den Klassenrat hinaus gibt es an der Schule Streitschlichter*innen sowie – für Kinder mit Freunde daran, „noch mehr Verantwortung zu übernehmen“ – gewählte Klassensprecher*innen und ein Schülerparlament.

Als Wegbereiterin sowohl im Bereich der *Inklusion* als auch im Bereich des *sozialen Lernens* bzw. *Demokratie-Lernens* wurde die Schule Löwenweg mehrfach ausgezeichnet. Im Konzept der Schule werden beide Bereiche explizit in Zusammenhang gebracht: So sei die Auseinandersetzung mit dem Thema *Verschiedenheit* nicht nur für das Gelingen der Inklusion, sondern auch für die Entwicklung einer demokratischen Grundhaltung wichtig. Dabei biete der Klassenrat viele Möglichkeiten, die inklusive Klassengemeinschaft gezielt zu entwickeln. Er sei so zu gestalten, dass *alle* Mitglieder der Klasse daran teilnehmen können. Damit ist der hohe normative Anspruch an den Klassenrat – sowohl im Hinblick auf Partizipation als auch auf Inklusion – nicht nur auf der übergreifenden Ebene des demokratiepädagogischen Ansatzes, sondern auch auf der Ebene der beobachteten Schule konzeptionell angelegt.

Der Klassenrat ist an der Schule Löwenweg als „wichtiges Element“ des Konzepts zum sozialen Lernen von der ersten bis zur elften Klassenstufe in allen Klassen etabliert und mit einer wöchentlichen Stunde fest im Stundenplan verankert. Der Klassenrat wird auf schulkonzeptioneller Ebene beschrieben als ein Ort, an dem die Schüler*innen diskutieren und gemeinsam Lösungen für Probleme finden. Es soll u. a. gelernt werden, „wie man z. B. über Klassenregeln, Konflikte und Streitschlichtung miteinander ins Gespräch kommt“. Die Schüler*innen sollen den Klassenrat selbstständig leiten, sodass dieser im Laufe der Grundschulzeit „ganz in die Hände der Kinder“ übergehen könne.

Beobachtet wurden drei Klassenräte von – schulintern so betitelten – Inklusionsklassen im Grundschulbereich, die von Schüler*innen mit und ohne SPF besucht wurden:⁸⁸ der Klas-

88 Schüler*innen mit SPF in den Schwerpunkten *Lernen*, *Sprache* und *emotional-soziale Entwicklung* gibt es potenziell in allen Klassen des Grundschulbereichs. In Inklusionsklassen werden zusätzlich Schüler*innen mit SPF in den Schwerpunkten *geistige Entwicklung*, *körperlich-motorische Entwicklung*, *Autismus* sowie *Sehen* und *Hören* aufgenommen und zusammen mit Schüler*innen ohne (diagnostizierten) SPF unterrichtet. Pro Jahrgang gibt es eine solche Klasse. Es handelt sich um eine schulinterne Regelung der Schule Löwenweg, um die personellen Ressourcen, die mit diesen SPF verbunden sind, zu bündeln.

senrat der Katzen-Klasse (im Beobachtungszeitraum zunächst Jahrgang 1, dann Jahrgang 2), der Klassenrat der Pinguin-Klasse (zunächst Jahrgang 2, dann Jahrgang 3) und der Klassenrat der Elefanten-Klasse (zunächst Jahrgang 3, dann Jahrgang 4). In allen drei Klassen wurde die Klassenleitung von einem Team aus einer Grundschulpädagogik-Lehrkraft und einer Sonderpädagogik-Lehrkraft übernommen. Ergänzt wurden die Teams teilweise durch Schulsozialpädagog*innen. Während des Klassenrats waren i. d. R. das gesamte Leitungsteam, alle Schüler*innen sowie Schulbegleitungen einiger Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf anwesend. Die Dauer der Klassenräte wurde flexibel in einem Zeitraum zwischen 30 und 60 Minuten gestaltet. Für die konkrete Durchführung des Klassenrats wurde an der Schule Löwenweg auf kein einheitliches Konzept zurückgegriffen. Das schulinterne Konzept zum sozialen Lernen bleibt an dieser Stelle vage. Die Klassenräte wurden dementsprechend nach dem Ermessen des Klassenleitungsteams gestaltet. Dennoch basierten alle beobachteten Klassenräte – mit größeren oder kleineren lerngruppenspezifischen Anpassungen – grob auf ähnlichen Regularien und Abläufen, da diese an der Schule von Lehrkraft zu Lehrkraft informell weitergegeben wurden.

So lassen sich lerngruppenübergreifend folgende Regularien und Rituale zusammenfassen: Alle Klassenräte wurden in einem Sitzkreis auf dem Boden des Klassenraums durchgeführt. Typischerweise gab es ritualisierte Eröffnungs- und Abschlussätze („Hiermit eröffne ich den Klassenrat“/„Hiermit beende ich den Klassenrat“). Dazwischen gab es mehrere Runden, die den (idealtypischen) Ablauf bestimmten: eine „Das fand ich super“-Runde, eine „Das fand ich doof“-Runde sowie eine Lobrunde, einen Themenspeicher und (im Elefanten-Klassenrat) eine Klassendienstvergabe und einen Postbotendienst. Der Klassenrat wurde entweder von den Lehrkräften oder (rotierend) von einem*r Schüler*in geleitet, der*die entweder während des Morgenkreises oder zu Beginn des Klassenrats bestimmt wurde. Deren*dessen Aufgabe war es im Wesentlichen, die Phasen des Ablaufs anzukündigen, entsprechende Ablaufschilder hoch zu halten und Schüler*innen, die sich meldeten, dranzunehmen. Im Elefanten-Klassenrat kamen zum Teil weitere moderierende Aufgaben hinzu. Daneben gab es in allen Klassen (ebenfalls rotierend) eine*n Leisewächter*in, deren*dessen Aufgabe es war, Mitschüler*innen, die nicht regelkonform interagierten (i. d. R. nicht leise waren), zunächst mit einer gelben Karte zu ermahnen und bei einem weiteren Regelverstoß mit einer roten Karte zu sanktionieren. Angelehnt an den Platzverweis beim Fußball, musste die*der sanktionierte Schüler*in den Kreis verlassen, auf ihrem*seinem Stuhl im Klassenraum Platz nehmen und durfte sich nicht mehr aktiv am Klassenrat beteiligen. Wie häufig und strikt die Kartenregel angewandt wurde, unterschied sich in den drei Klassenräten. Das Schreiben des Protokolls übernahmen im Katzen- und Pinguin-Klassenrat die Lehrkräfte. Im Elefanten-Klassenrat übernahmen Schüler*innen dieses Amt, zu dem dort auch das Führen einer Redner*innenliste gehörte.

Wo und *wie* Partizipation in den beobachteten Klassenräten sichtbar – und in der Konsequenz tatsächlich wirksam – wird, erschließt sich weder aus dem konzeptionellen Anspruch an den Klassenrat noch aus seinem idealtypischen Ablauf, sondern zeigt sich erst bei genauerer Analyse der situativen Bedingungen. Auch wie der Anspruch einer Teilnahme *aller* am inklusiven Klassenrat eingelöst werden kann, erschließt sich aus dem dargestellten Ablauf noch nicht. Dafür ist zunächst zu analysieren, *wo* und *wie* die Heterogenität der Lerngruppe im Klassenrat überhaupt relevant wird und wo es zu Partizipationsunterschieden kommt.

Die langjährige Erfahrung mit Inklusionsklassen, die starke Etablierung des Klassenrats sowie das verbindliche, wöchentliche Stattfinden erscheinen zunächst einmal als förderliche strukturelle Bedingungen für Partizipation. Zugleich stellt sich jedoch die Frage, inwiefern das Konzept des Klassenrats in der Umsetzung sichtbar wird und *wie* es sich in jedem einzelnen Klassenrat

niederschlägt. Während die obigen Ausführungen zum Anspruch und zur Umsetzung des Klassenrates an der Schule Löwenweg – auf der Darstellungsebene verbleibend – der Kontextualisierung der empirischen Analyse dienen sollen, werden im Folgenden die Analyseperspektiven vorgestellt, die für die Erforschung von Partizipation und Heterogenität im Klassenrat in der vorliegenden Studie leitend waren.

5.2 Zur mehrdimensionalen Analyseperspektive auf Partizipation und Heterogenität in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen

Die erste untergeordnete forschungsleitende Fragestellung der vorliegenden Studie war: *Wie und wo wird die Partizipation der Schüler*innen im Klassenrat relevant?* Partizipation ist ein Begriff, der immer mit normativen Implikationen verbunden ist, er kann „nicht nicht-normativ“ (Hopmann 2021, 90) sein (vgl. Kap. 2.2). Gleichzeitig sind Interaktionsprozesse im Klassenrat nicht *per se* Partizipationsprozesse. Daher wurde im empirischen Ergebnis eine analytische Trennung von Interaktion und Partizipation vorgenommen, die sich in den Schlüsselkategorien widerspiegelt.

Im Ergebnis stehen somit eine deskriptive und eine normative Perspektive auf das, was in den Klassenräten vor sich geht, nebeneinander: Unter der deskriptiven Schlüsselkategorie *Regelwerke des Klassenrats* werden (Interaktions-)Regeln des Klassenrats gefasst. Die normative Schlüsselkategorie *Partizipationschancen* wird als Konsequenz von Regeln und Interaktionen bedeutsam. Die beiden Kategorien strukturieren die empirischen Ergebnisse, d. h., sie ermöglichen, „die am Material entwickelte analytische Struktur auf ein zentrales Konzept hin zu fokussieren und damit die verschiedenen Elemente zu einer in sich verbundenen Theorie zu integrieren.“ (Strübing 2014, 72).

Die zweite untergeordnete forschungsleitende Frage war: *Wie und wo wird die Heterogenität der Lerngruppe in Partizipationsprozessen relevant?* Die Heterogenität der Schüler*innen ist sowohl deskriptiv als auch normativ beschreibbar. Im Zusammenspiel ermöglichen die beiden Schlüsselkategorien die Beschreibung und Analyse von Interaktions- und Partizipationsunterschieden in heterogenen Lerngruppen: Im ersten Schritt können Unterschiede in Bezug auf Interaktionsregeln, -muster und -strategien aufgezeigt werden. Im zweiten Schritt werden diese Unterschiede im Hinblick auf Partizipationschancen gedeutet und bewertet.

Im Folgenden werden die beiden Schlüsselkategorien und die damit verbundenen Analyseperspektiven erläutert und illustriert (vgl. Kapitel 5.2.1, 5.2.2). Abschließend werden – entsprechend der übergeordneten Fragestellung *Unter welchen Bedingungen werden Partizipationsprozesse in Klassenräten heterogener Lerngruppen möglich?* – in einem Bedingungsgefüge weitere Kategorien und Dimensionen vorgestellt, die mit den Schlüsselkategorien in Verbindung stehen (vgl. Kapitel 5.2.3).

5.2.1 Deskriptive Perspektive – Regelwerke des Klassenrats

„Was geht hier eigentlich vor?“ (Goffman 1980, 16)

Der Klassenrat ist – wie sich bereits aus der Fachliteratur und vorangegangenen empirischen Studien ablesen lässt (vgl. Kapitel 3.3) – eine stark regulierte Partizipationsform. Die Bedeutung von Regeln ist hier bereits konzeptionell angelegt. So beschreibt Wocken⁸⁹ den Klassenrat als einen „Ort, an dem die Regeln für das Zusammenleben in der Klassengemeinschaft demo-

⁸⁹ Wocken (2017) wird hier beispielhaft herangezogen, da er ein Klassenratkonzept vorlegt, das sich normativ sowohl auf Partizipation als auch auf Inklusion bezieht (vgl. Kapitel 3.3.2).

kratisch erarbeitet und verbindlich gemacht werden können“ (Wocken 2017, 20). Mit diesem Merkmal (und zugleich normativem Anspruch) werden wiederum verschiedene pädagogische Ziele verbunden. Wocken betont beispielsweise die Wichtigkeit der *partizipativen Aushandlung* der Regeln, die er mit einer höheren Akzeptanz und Identifikation begründet (ebd.).

Regeln spiegeln sich auch stark in den drei beobachteten Klassenräten wider, und zwar auf mehreren, komplex miteinander verwobenen Ebenen. Während Wocken „zwischen allgemeinen Regeln für das Zusammenleben in der Klasse und spezifischen Regeln für den Klassenrat“ (Wocken 2017, 20) unterscheidet, zeigt sich – jenseits pädagogischer Konzeptionen und normativer Ansprüche – in der Analyse der Klassenräte, dass ihre Regelwerke weit über diese zumeist explizit benannten und offen kommunizierten Klassen- und Klassenratsregeln hinausgehen und sich deutlich stärker ausdifferenzieren lassen. Die Klassenräte sind geradezu durchzogen von weiteren, impliziten sozialen Regeln, welche in den Interaktionen der Beteiligten sichtbar werden. Der Schlüssel zur Analyse sind daher zum einen die Interaktions- und Kommunikationsregeln selbst und zum anderen ihre situationale – nicht zwangsläufig partizipative – Aushandlung sowie die darin sichtbaren Interaktions- und Kommunikationsstrategien der Beteiligten in der sozialen Situation. Als Analysefrage kann dabei leitend sein: *Welche situativen Regeln gelten hier?*

Die Fokussierung von *Interaktionsprozessen* – unabhängig von der zwangsläufig normativen Frage, ob es sich in der jeweiligen Situation gerade um *Partizipationsprozesse* handelt – eröffnet eine deskriptive Analyseperspektive auf das, was im Klassenrat vor sich geht. Unter Rückgriff auf verschiedene Goffman'sche Analysestrategien und -schemata lassen sich im Ergebnis *Regelwerke des Klassenrats* beschreiben, die nicht in den Konzepten, sondern in der Interaktion sichtbar werden. Goffman beschäftigte sich mit Regelmäßigkeiten in sozialen Situationen. Sein Ziel war es, das „Regelwerk der Interaktion“ (Knoblauch 2009, 10) zu finden, nach dem Beteiligte in sozialen Situationen handeln. Das Verständnis des Begriffs *Regelwerk* als Schlüsselkategorie der vorliegenden Arbeit lehnt sich an dieses Goffman'sche Verständnis an.

Über die Beobachtung pädagogischer Kreisgespräche schreibt Heinzl: „Oft erschien mir die Situation wie von unsichtbarer Hand gesteuert“ (Heinzl 2003, 110). Sich selbst – die Beobachterin – beschreibt sie als „Fremde im Regelwerk des Kreises“ (ebd., 110). In der vorliegenden Studie empfand ich mich anfangs ebenfalls als *Fremde im Regelwerk des Klassenrats*. Durch die Analyse von Interaktionsprozessen wurde es möglich, die *Regelwerke von Klassenräten inklusiver Grundschulklassen* zu verstehen und somit die „unsichtbare Hand“ sichtbar zu machen. Das Ergebnis ist jedoch nicht *ein* universelles Regelwerk, das für *alle* Klassenräte gültig ist. Jeder Klassenrat hat seine eigene soziale Ordnung. Die Beschreibung der jeweiligen Regelwerke der beobachteten Klassenräte – unter Rückgriff auf Goffmans Rahmenanalyse (1980) und sein Konzept der Interaktionsordnung (Goffman 1971) – ist ein zentraler Analyseschritt, um die Frage zu beantworten, was in den Klassenräten vor sich geht.

Wo und wie wird die Heterogenität der Lerngruppe in Interaktionsprozessen im Klassenrat relevant?

Durch die Analyse von Regelwerken lassen sich nicht nur Unterschiede *zwischen* Klassenräten beschreiben, sondern auch Interaktionsunterschiede – d. h. unterschiedliche Interaktionsregeln und -strategien – *innerhalb* eines Klassenrats einer heterogenen Lerngruppe.

In Bezug auf Regeln in einem *inkluisiven* Klassenrat konstatiert Wocken:

„Die Formen und Regeln des gesellschaftlichen Lebens sind in demokratischen Gremien und Verfahren beschlossen worden und gelten für alle. Auch das Regelwerk des Klassenrates hat bindenden, verpflichtenden Charakter für alle Mitglieder des Klassenrats.“ (Wocken 2017, 29)

In der Analyse der beobachteten Klassenräte zeigt sich jedoch, dass Regelwerke nicht „automatisch“ für *alle* gültig sind. Wenngleich die Regeln eines Klassenrats auf konzeptioneller Ebene universell angelegt sind, werden in der Interaktion Sonderregelungen sichtbar, die nur für bestimmte Schüler*innen Gültigkeit entfalten. Zudem sind situative (Un-)Gültigkeiten und Regelbrüche zu beobachten. So kann die situative Aushandlung von Regeln nicht nur Einbezug und Zugehörigkeit, sondern auch Abgrenzung und unterschiedliche Positionen innerhalb der Klasse erzeugen.

Durch eine gezielte Analyse von *Interaktions- und Regelunterschieden* kann die Heterogenität einer Lerngruppe beschreibbar werden. Diese Unterschiede werden durch Fragen wie *Wer interagiert wie im Klassenrat?* und *Für wen gelten welche Regeln?* zugänglich. Sie werden insbesondere sichtbar durch Abweichungen, also beispielsweise durch Regelbrüche, Regelverstöße, aber auch durch Regeländerungen, Sonderregeln und die situative Ungültigkeit oder Verschärfung von Regeln.

Der Einbezug von *Interaktionsunterschieden*, *Regeländerungen* und *Regelverstößen* in die Analyse von Interaktionsprozessen ist jedoch nicht nur eine Analysestrategie, um die Heterogenität einer Lerngruppe in den Blick zu nehmen. Sie schärft auch den Blick für die geltenden Interaktionsregeln und üblichen Interaktionsstrategien eines Feldes, hier eines Klassenrats. Durch die Fokussierung von Interaktionen von und mit Schüler*innen, deren Interaktionsstrategien von den Erwartungen an ein „normales“ Verhalten abweichen, können auch – oder sogar vor allem – Erkenntnisse über das „Normale“ gewonnen werden.

Goffman beschäftigte sich intensiv „mit Rändern und Randständigen der Gesellschaft, wie etwa stigmatisierten Personen“ (Knoblauch 1994, 20). Dabei ging es ihm eigentlich nicht „um das Brechen von Regeln“ (ebd.), sondern „um das, was gebrochen wird: die Normalität“ (ebd.). Die „jeweiligen Randständigen“ bestimmen sich dadurch, „daß sie bestimmte Typen situativ angemessener Regeln brechen“ (ebd.). Angemessenheit ist hierbei nicht als normative Setzung von außen zu verstehen, sondern als etwas, das in der Situation von den Beteiligten durch ihr Handeln definiert wird. Demnach ging es Goffman nicht darum, soziale Interaktionen zu bewerten, sondern Regeln der sozialen Interaktion zu *verstehen*. Im Klassenrat sind die „Randständigen“ jene Schüler*innen, die die dort „angemessenen“, d. h. in der jeweiligen Situation explizit oder implizit geltenden Regeln brechen – aus welchen Gründen und auf welche Art und Weise auch immer. Aus ihren Interaktionsstrategien sowie aus den Interaktionen der Lehrkräfte sowie der Mitschüler*innen mit ihnen lassen sich die jeweils geltenden Regeln des Klassenrats ableiten.

Der vorliegenden Arbeit liegt die (vorläufige) Annahme zugrunde, dass das Heterogenitätsspektrum und damit die Vielfalt an beobachtbaren Interaktionsstrategien in Klassenräten *inklusive* Grundschulklassen tendenziell größer ist als in Klassenräten anderer Klassen,⁹⁰ wenngleich davon auszugehen ist, dass es in *jedem* Klassenrat zu Interaktionsunterschieden zwischen den Schüler*innen kommt. Um unterschiedliche Interaktionsstrategien innerhalb eines Klassenrats analysieren zu können, werden die drei beobachteten Klassenräte inklusiver Grundschulklassen jeweils für sich (lerngruppenspezifisch) betrachtet. Dabei werden Interaktions- und Regelunterschiede zwischen den Schüler*innen identifiziert. Im Rahmen einer induktiv-deduktiven Analysestrategie erfolgt zunächst keine systematische Fokussierung anhand vorab festgelegter

90 Diese Annahme – und die damit verbundene formale Unterscheidung zwischen *inklusive* und *nicht inklusive* – erfolgt vor dem Hintergrund, dass die Separierung von Schüler*innen mit dem Status *SPF* (vormals *Sonderschulbedürftigkeit*) lange Zeit die Regel war und gemeinsame Klassen und damit Klassenräte von Schüler*innen mit und ohne den Status *SPF* noch immer nicht der „Normalfall“ sind.

Heterogenitätsdimensionen⁹¹ (vgl. Kapitel 7.1.2, 7.2.2., 7.3.2). Für eine vertiefende Analyse wiederkehrender Interaktionsmuster wird die Kategorie *Behinderung* gezielt fokussiert, indem Interaktionen von und mit Schüler*innen mit dem Status *SPF* über mehrere Klassenratssitzungen hinweg betrachtet werden (vgl. Kapitel 7.1.3, 7.2.3, 7.3.3). Monokausale Schlussfolgerungen oder förderschwerpunktspezifische Verallgemeinerungen erscheinen hierbei jedoch unzulässig. Inwiefern die Kategorie *Behinderung* und der Status *SPF* in den Interaktionen im Klassenrat tatsächlich situative Bedeutsamkeit entfalten, ist Gegenstand der Analyse.

5.2.2 Normative Perspektive – Partizipationschancen im Klassenrat

*Wo und wie wird die Partizipation der Schüler*innen im Klassenrat relevant?*

Interaktionsprozesse und *Partizipationsprozesse* im Klassenrat sind nicht gleichzusetzen, da Partizipation im Gegensatz zu Interaktion immer mit normativen Implikationen verbunden ist. Zugleich erschwert die Unschärfe und Bedeutungsvielfalt des Partizipationsbegriffs die Interpretation bestimmter beobachteter Interaktionen innerhalb des Klassenrats als Partizipation. Die Begründungszusammenhänge des normativen Partizipationsbegriffs wurden theoretisch erschlossen (vgl. Kapitel 2.2). Dabei wurden zum einen die Dimensionen der Aushandlung und Entscheidungsfindung als bedeutsam betont, um Partizipation von Interaktion abgrenzen zu können (Reichenbach 2006, 54). Zum anderen wurde dem demokratiepädagogischen Begründungsmuster eine besondere Relevanz für das schulische Feld des Klassenrats zugeschrieben. Dem demokratiepädagogischen Anspruch nach erschöpft sich Partizipation nicht in der Beteiligung der Schüler*innen *im* und *am* Klassenrat selbst, sondern wird als Mitbestimmung an und Mitverantwortung von Klassen- und Schulangelegenheiten *über* den Klassenrat *hinaus* verstanden (vgl. u. a. Eikel 2007; Student/Portmann 2007). Dabei werden neben der Institutionalisierung demokratischer Mitbestimmung auch die Vermittlung demokratischer Werte und der Erwerb demokratischer Kompetenzen als Ziele des Klassenrats mit Partizipation in Zusammenhang gebracht (vgl. Kapitel 3.3). Die demokratiepädagogische Konzeption des Klassenrats lässt sich als Anspruch *an das Feld* herantragen. Eine diesem hohen Anspruch entsprechende Partizipation lässt sich *im Feld* jedoch kaum analysieren. Vielmehr wird deutlich, dass Interaktionsprozesse keineswegs automatisch zu Partizipationsprozessen werden, nur weil sie sich innerhalb eines Klassenrats ereignen. Dennoch ist der Anspruch für das Feld nicht bedeutungslos. Die große Diskrepanz zwischen dem normativen – insbesondere demokratiepädagogischen – Ideal des Klassenrats und seiner Umsetzung wurde bereits mehrfach belegt (vgl. de Boer 2006; Bauer 2013; Flügel 2020) und zeigte sich in Abstufungen auch in den beobachteten Klassenräten. Um sinnvolle Aussagen über Partizipation treffen zu können, ist jedoch eine klare analytische Trennung von Partizipation und Interaktion erforderlich. Diese Trennung wurde in der vorliegenden Studie durch eine Verschiebung der Perspektive weg von *Partizipationsprozessen* als Interaktionsprozesse hin zu *Partizipationschancen* als *Konsequenz* von Interaktionsprozessen erreicht. Dementsprechend bilden *Partizipationschancen*⁹² – verstanden als Möglichkeiten zur Beteiligung und Einflussnahme auf Entscheidungen, die sich für Schüler*innen im Klassenrat eröffnen oder verschließen – die zweite Schlüsselkategorie.

91 Das theoretische Kontextwissen zur Kategorie *Behinderung* prägt jedoch den Beobachtungsfokus. Es ist davon ausgegangen, dass eine Reifizierungsgefahr in jedem Feld besteht, in dem Heterogenität immanent ist.

92 Der Begriff der *Chance* beschreibt hier – entsprechend der interaktionistischen Perspektive, die dieser Arbeit zugrunde liegt – ein mikrosoziologisches Phänomen. Das makrosoziologische Problem der strukturellen Chancen(un)gleichheit wird an dieser Stelle nicht verhandelt.

Während die Schlüsselkategorie *Regelwerke des Klassenrats* unmittelbar auf Interaktionsprozesse zwischen den Beteiligten zielt, entfaltet Partizipation erst in den Folgen dieser Prozesse ihre größte Relevanz. Interaktionsregeln, -muster und -strategien, die im Klassenrat zu beobachten sind, können daraufhin befragt werden, welche Konsequenzen sie für die Partizipationschancen der Schüler*innen haben. Die Beobachtung, wer im Klassenrat wie oft und auf welche Art und Weise interagiert, wird zunächst deskriptiv analysiert und erst im zweiten Schritt einer normativen Bewertung unterzogen. Aus der normativen Perspektive lässt sich dann fragen: *Wodurch werden Partizipationschancen eröffnet und wodurch verschlossen? Wodurch werden sie erhöht und wodurch verringert?* Dabei werden Partizipationschancen im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht als Dichotomie zwischen eröffnet oder verschlossen bzw. zwischen hoch und niedrig, sondern als Kontinuum verstanden.

Die Analyse bezieht sich stets auf die Partizipationschancen der Schüler*innen, nicht auf die der Lehrkräfte. Doch das Handeln der Lehrkräfte spielt dabei eine entscheidende Rolle. Während allgemeine Klassenratskonzeptionen teils eine Gleichberechtigung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft vorsehen, ist in Konzepten zum „inkluisiven“ Klassenrat oftmals eine stärkere Führung und ein langsamerer Rückzug der Lehrkraft angedacht (vgl. Kapitel 3.3.2). Unabhängig davon, wie stark ein Klassenrat auf die Schüler*innen oder auf die Lehrkraft zentriert ist, kommt ihr eine zentrale Bedeutung bei der Eröffnung und Verschließung der Partizipationschancen zu. Sie gestaltet den Rahmen für Partizipationsprozesse im Klassenrat. Daher wird auf Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktionen ein Analysefokus gelegt.

Einzelne Interaktionen – seien sie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder zwischen Schüler*innen untereinander – erscheinen für sich genommen jedoch begrenzt aussagekräftig im Hinblick auf Partizipationschancen, d.h. allein aus der Beobachtung, dass Schüler*innen in einer bestimmten (einmaligen) Situation im Klassenrat ihre Meinung äußern, etwas vorschlagen oder etwas entscheiden, lässt sich noch nicht schließen, dass die Partizipationschancen in diesem Klassenrat generell besonders hoch sind. Bedeutsam für Partizipationschancen erscheinen vielmehr Interaktionsmuster. Erst an der Wiederholung von Situationen lässt sich erkennen, ob es in einem Klassenrat dauerhaft zu einer Erhöhung oder Herabsetzung von Partizipationschancen kommt.

Darüber hinaus sind die Analysefragen nach der Eröffnung und Verschließung von Partizipationschancen für den Klassenrat nicht generell zu beantworten, sondern über den Vergleich verschiedener Situationen und verschiedener Klassenräte miteinander. So weist jeder der drei beobachteten Klassenräte andere Regeln und Strategien der Interaktion auf, deren Konsequenzen für Partizipationschancen jeweils zu analysieren sind. Mit Bezug auf die erste Schlüsselkategorie *Regelwerke des Klassenrats* wurde bereits auf die Analysefrage *Für wen gelten welche Regeln?* verwiesen. Mit Blick auf die Partizipationschancen der Schüler*innen im Klassenrat ist es vor allem von Bedeutung, welche Funktion eine Regel erfüllt: *Unterstützt und ermöglicht sie Partizipationschancen oder verhindert sie sie?* Dafür ist es auch relevant, wer die Regel eingeführt hat, für wen sie gilt und inwiefern sie verhandel- und veränderbar ist. Diese verweist wiederum auf die Heterogenität der Lerngruppe im Hinblick auf Partizipationschancen. So sind nicht nur von Klassenrat zu Klassenrat, sondern auch *innerhalb* der heterogenen Lerngruppe Partizipationsunterschiede analysierbar.

Wo und wie wird die Heterogenität der Lerngruppe in Partizipationsprozessen im Klassenrat relevant?

Die Beobachtung, dass einzelne Schüler*innen untereinander sowie mit den Lehrkräften im Klassenrat auf unterschiedliche Art und Weise, aber auch in unterschiedlichem Ausmaß

interagieren, kann – insbesondere in Lerngruppen mit einem großen Heterogenitätsspektrum – kaum überraschen und ist auch nicht *per se* problematisch für Partizipationsprozesse im Klassenrat. Um der Komplexität von Interaktions- und Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden, müssen daher diejenigen Interaktionen identifiziert werden, die in direktem oder indirektem Zusammenhang mit Partizipation stehen, entsprechend der Analysefrage: *Welche Interaktions- und Regelunterschiede entfalten Relevanz in Bezug auf Partizipation?*

Wie für Interaktionsregeln bereits skizziert, ermöglicht die normative Dimension der Partizipationschancen auch hier – als Folge von Interaktionsunterschieden – eine systematische Bewertung von Situationen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen. Als zentrale Analysefrage, die auf Unterschiede zwischen den Schüler*innen zielt, lässt sich dementsprechend ableiten: *Wodurch werden Partizipationschancen für einzelne Schüler*innen eröffnet oder verschlossen?*

Dadurch lassen sich wiederum Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler*innen beschreiben. Aus dieser normativen Perspektive lassen sich auch unterschiedliche Positionen zwischen den Schüler*innen und situativ entstehende Asymmetrien in die Analyse einbeziehen. Einzelne Situationen oder einmalig auftretende situative Unterschiede in der heterogenen Lerngruppe – wie eine einmalige Hervorhebung eines*r Schüler*in oder eine einmalige Nicht-Teilnahme – erscheinen jedoch auch hier begrenzt aussagekräftig im Hinblick auf die normative Analyseperspektive der Partizipationschancen. Während beispielsweise Heinzel Differenzen zwischen Schüler*innen in Kreisgesprächen auch anhand von kurzfristigen, situativ entstehenden Zugehörigkeiten wie Tier-Besitzer*in/Nicht-Tierbesitzer*in, Fußball-Fan/Nicht-Fußball-Fan in einzelnen Gesprächssituationen aufzeigt (Heinzel 2003, 113), erscheinen für die Kategorie *Partizipationschancen* dauerhafte Interaktionsunterschiede bedeutsam. Diese können in wiederkehrenden Interaktionsmustern sichtbar werden. Dafür müssen Interaktionsmuster, die über mehrere Klassenratssitzungen hinweg immer wieder dieselben Schüler*innen betreffen, erkannt werden. Eine leitende Frage kann hier sein: *Wessen Partizipationschancen sind dauerhaft gering?*

Rekurrierend auf demokratiepädagogische Konzeptionen des Klassenrats scheinen dabei insbesondere solche Interaktionsmuster partizipationsrelevant zu sein, die für Einzelne die Vermittlung demokratischer Werte, die Mitbestimmungsmöglichkeiten und die Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb erschweren (vgl. Kapitel 3.3.1). Wird der Analysefokus auf die Aushandlung und Entscheidungsfindung gelegt, sind Partizipationschancen insbesondere dann eingeschränkt, wenn sich bestimmte Schüler*innen im Klassenrat wiederholt oder dauerhaft nicht beteiligen können, z. B. weil sie nicht gefragt werden, sich nicht durchsetzen können, ihre Themen von Mitschüler*innen und Lehrkräften nicht als relevant betrachtet werden. Mit Blick auf Heterogenität stehen solche Interaktionsmuster im Zentrum der Analyse, in denen es zu starken Partizipationsunterschieden – im Sinne einer starken Ungleichheit der Partizipationschancen – innerhalb einer Lerngruppe kommt: Ein*e Schüler*in wird dauerhaft vom Klassenrat ausgeschlossen, ein*e Schüler*in wird bei Abstimmungen immer wieder übergangen, ein*e Schüler*in wird wiederholt mit ihren*seinen Anliegen nicht ernst genommen. Diese Unterschiede und – normativ interpretiert – Ungleichheiten können in der längerfristigen Beobachtung sichtbar werden.

Entsprechend des interaktionistischen Ansatzes der vorliegenden Studie werden die Partizipationschancen der Schüler*innen nicht aus Merkmalen der Individuen selbst, sondern aus ihren Interaktionen abgeleitet (Knoblauch 1994, 34f). Es geht demnach nicht darum festzustellen, wie die Schüler*innen, deren Partizipationschancen im Klassenrat besonders gering erscheinen,

(vermeintlich) *sind*, sondern wie sie *handeln* und wie sie von der Lerngruppe und von den Lehrkräften *behandelt werden*.

Der Kategorie *Behinderung* kommt dabei die Funktion eines Brennglases für Partizipationsunterschiede zu. Wie in der theoretischen Analyse begründet, wird Behinderung in verschiedenen Kontexten mit erschwerter Partizipation in Zusammenhang gebracht und kann auf der Makroebene als ungleichheitsrelevant betrachtet werden (vgl. Kapitel 2.3.5). Bei der Analyse von Partizipationsprozessen auf der Mikroebene ist es notwendig, strukturelle Ungleichheitsmechanismen nicht auf die beobachteten Interaktionen zu übertragen, sondern systematisch auszuklammern. Dennoch lassen sich in der Eigengesetzlichkeit von Interaktionen auf der Mikroebene Ungleichheiten zwischen Beteiligten erkennen, die sich als Asymmetrien manifestieren. Dabei kann die vorläufige Annahme getroffen werden, dass aus der Analyse der Interaktionen von und mit Schüler*innen, für die sich bestimmte Interaktionsregeln im Klassenrat als ungültig erweisen oder bei denen sich bestimmte Interaktionsmuster wiederholen und denen gleichzeitig der Status *SPF* zugewiesen wurde, Rückschlüsse in Bezug auf Partizipationschancen und -unterschiede gezogen werden können. Die normative Schlüsselkategorie *Partizipationschancen*, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden und verwendet wird, wird nicht aus dem Vorhandensein des formalen Status, sondern aus beobachteten Interaktionsmustern abgeleitet. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass das Wissen um den Status sowohl das Handeln der Beteiligten im Feld – z. B. durch die Ableitung von Kausalitäten bezüglich der Teilnahme(-fähigkeit) am Klassenrat (vgl. Kapitel 4.3.3) – als auch die Beobachtung – z. B. durch die (unbewusste wie unvermeidbare) selektive Fokussierung, die einer ständigen Reflexion bedarf (vgl. Kapitel 4.2.5) – beeinflusst. Daher wird der Status *SPF* nicht verschleiert, sondern – soweit erforderlich – als Kontextwissen in die Analyse einbezogen. Auf der Grundlage von Beobachtungen von Klassenräten inklusiver Grundschulklassen können im Ergebnis Aussagen darüber getroffen werden, wie und wo Partizipationschancen *situativ* in Interaktionsprozessen entstehen, ohne linear-kausale und universale Zusammenhänge zwischen bestimmten Heterogenitätsdimensionen und niedrigen Partizipationschancen herzustellen.

5.2.3 Mehrdimensionale Analyseperspektive – Kategorien und Dimensionen im Bedingungsgefüge für Interaktions- und Partizipationsprozesse im Klassenrat

Unter welchen Bedingungen werden Partizipationsprozesse in Klassenräten heterogener Lerngruppen möglich?

Diese übergeordnete Forschungsfrage war für die vorliegende Arbeit leitend. Das Ergebnis ist ein mehrdimensionales Konstrukt von Bedingungen für Partizipationsprozesse auf der Interaktionsebene, das im Folgenden im Zusammenhang dargestellt wird.⁹³ Es handelt sich um ein Deutungsangebot mit dem Ziel, der Komplexität von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen und dem, was in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen vorgeht, gerecht zu werden.

Die beiden Schlüsselkategorien sind auf Interaktions- und Partizipationsprozesse ausgerichtet und eignen sich auch ohne die Berücksichtigung der Heterogenität der Lerngruppe für die Analyse dieser Prozesse (vgl. Kapitel 5.2.1, 5.2.2.). Dabei eröffnen sie eine deskriptive Perspektive (*Regelwerke des Klassenrats*) und eine normative Perspektive (*Partizipationschancen*), die in einem Bedingungsverhältnis zueinander stehen: Partizipationschancen sind eine Konsequenz von (interaktiven) Regelwerken des Klassenrats.

⁹³ Gemeint sind an dieser Stelle situative Bedingungen, deren direkte oder indirekte Wirkung auf Partizipationschancen aus den Daten hervorging. Diese werden in *Kapitel 8* mit weiteren Bedingungen in Zusammenhang gebracht.

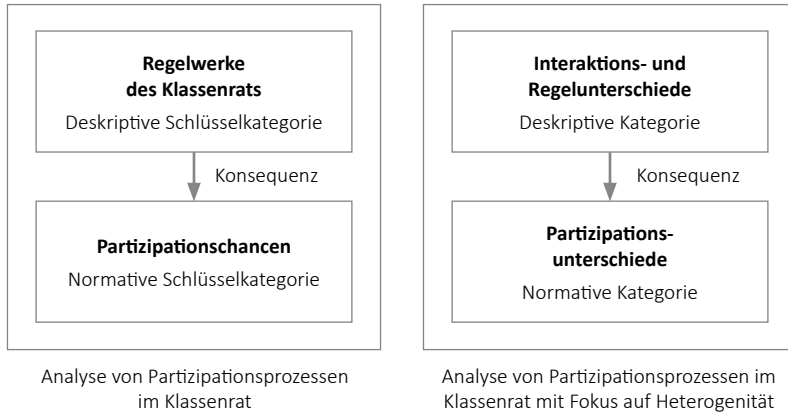


Abb. 1: (Schlüssel-)Kategorien ohne und mit Fokus auf Heterogenität (eigene Darstellung)

Aus den Schlüsselkategorien lassen sich wiederum Kategorien ableiten, die den Analysefokus auf die Heterogenität lenken. Wird die Analyse der Regelwerke des Klassenrats auf Heterogenität fokussiert, so stehen *Interaktions- und Regelunterschiede* in Zentrum. Wird die Analyse der Partizipationschancen auf Heterogenität fokussiert, können analog dazu *Partizipationsunterschiede* in den Blick genommen werden. Auch diese beiden Kategorien stehen in einem Bedingungsverhältnis zueinander: Werden Interaktions- und Regelunterschiede im Klassenrat aus einer normativen Perspektive betrachtet, können Partizipationsunterschiede als Konsequenzen abgeleitet werden (siehe Abb. 1).

Weitere empirische Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können in einem Bedingungsgefüge entlang der Schlüsselkategorien dargestellt werden (siehe Abb. 2).⁹⁴ Dabei stehen die *Regelwerke des Klassenrats* – also die Interaktionsregeln und -muster – als *Phänomen* und die *Partizipationschancen* als *Konsequenz* im Mittelpunkt. Die zentrale Analysefrage, die die beiden Kategorien und somit die deskriptive mit der normativen Perspektive verbindet, lautet: *(Wie) werden durch die Regelwerke des Klassenrats Partizipationschancen eröffnet oder verschlossen?*

Die Regelwerke und Partizipationschancen werden von weiteren (Kontext-)Bedingungen gerahmt, die durch eine Rahmenanalyse (vgl. Goffman 1980) sichtbar gemacht werden können. Da sich die beobachteten Interaktions- und Partizipationsprozesse innerhalb der Institution Schule ereignet haben, stellt diese den „primären Rahmen“ (vgl. ebd.) dar. Der Klassenrat, der sich als Partizipationsform vom regulären Unterricht unterscheidet, stellt wiederum einen spezifischen Rahmen – eine Modulation des schulischen Rahmens – und somit eine weitere, eigenständige Bedingung der Interaktions- und Partizipationsprozesse dar. Die Schule und der Klassenrat können als Rahmenbedingungen Partizipationschancen sowohl eröffnen als auch verschließen. Die Analysefragen lauten hier entsprechend: *Wie eröffnet und verschließt der schulische Rahmen Partizipationschancen? Wie eröffnet und verschließt der Klassenrat Partizipationschancen?*

Innerhalb der beiden Rahmen handeln die Schüler*innen und die Lehrkräfte komplementär. Ihre Interaktionsstrategien haben Einfluss auf die Regelwerke des Klassenrats. Dies lässt sich

⁹⁴ Da dieses Kapitel in erster Linie dem Verständnis der Analyseperspektive für die nachfolgenden Ergebnisse dient, wird das Bedingungsgefüge an dieser Stelle – und in der zugehörigen Abbildung (Abb. 2) – vereinfacht dargestellt.

mit Goffmans Konzept der Interaktionsordnung (Goffman 1971) beschreiben. Das Konzept nimmt nicht nur die Interaktionsregeln selbst in den Blick, sondern auch ihre Entstehung und Aushandlung durch die Interagierenden. Zentrale Analysefragen sind hier: *Welche Interaktionsstrategien zeigen die Lehrkräfte? Welche Interaktionsstrategien zeigen die Schüler*innen?* Dabei wird deutlich, dass die Interaktionsstrategien der Lehrkräfte die Partizipationschancen der Schüler*innen maßgeblich beeinflussen. Sie können sie – auf einem Kontinuum – eröffnen oder verschließen. Hier lässt sich fragen: *Wie werden durch die Lehrkräfte Partizipationschancen eröffnet oder verschlossen?* In den Interaktionsstrategien der Schüler*innen zeigt sich wiederum, inwiefern diese die vorhandenen Partizipationschancen für sich nutzen. Die entsprechende Analysefrage lautet: *Wie nutzen Schüler*innen Partizipationschancen?*

Die Heterogenität der Lerngruppe taucht im Bedingungsgefüge (siehe Abb. 2) nicht auf, da es sich hierbei um einen Analysefokus, nicht um eine Bedingung handelt. Ein systematischer Einbezug der Heterogenität der Lerngruppe in die Analyse bzw. eine systematische Verschiebung des Analysefokus ist möglich, indem Interaktionen (Interaktionsregeln wie auch Interaktionsstrategien) in Bezug auf einzelne Schüler*innen fokussiert werden.

Das können beispielsweise Schüler*innen sein, die in der Beobachtung dadurch auffallen, dass ihr Verhalten von den Beteiligten als situativ besonders (un-)angemessen gedeutet wird, dass für sie abweichende (implizite oder explizite) Regeln gelten oder dass sie von der Teilnahme am Klassenrat ausgeschlossen werden. Die Analysefragen können für die Fokussierung einzelner Schüler*innen entsprechend angepasst werden: *Welche Interaktionsstrategien zeigen einzelne Schüler*innen? Welche Interaktionsstrategien zeigen Lehrkräfte und Mitschüler*innen in Bezug auf einzelne Schüler*innen? Wie werden einzelnen Schüler*innen Partizipationschancen eröffnet oder verschlossen?*

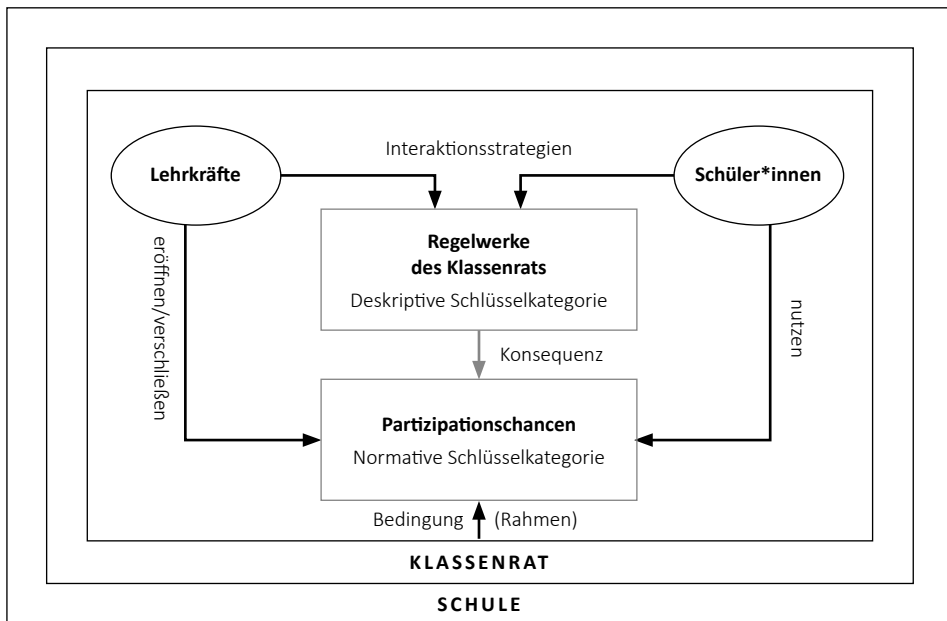


Abb. 2: Kategorien und Dimensionen im Bedingungsgefüge (ohne Fokus auf Heterogenität) (eigene Darstellung)

Für die Benennung von Interaktions- und Partizipationsunterschieden ist es jedoch nicht ausreichend, auf der Ebene einzelner Schüler*innen in einzelnen Situationen zu verbleiben. Sie erfordert darüber hinaus einen systematischen Vergleich zwischen verschiedenen Schüler*innen und zwischen verschiedenen Situationen mit der*demselben Schüler*in innerhalb eines Klassenrats. Dadurch lassen sich Interaktionsmuster erkennen, die wiederum Auswirkungen auf Partizipationschancen haben.

Die Analyse entlang der Schlüsselkategorien und des zugehörigen Bedingungsgefüges kann sowohl *lerngruppenübergreifend* als auch *lerngruppenspezifisch* durchgeführt werden. Während der schulische Rahmen als Bedingung für Partizipationschancen in der vorliegenden Arbeit lerngruppenübergreifend dargestellt wird, können der Klassenrat-Rahmen und die Interaktionsordnung im Klassenrat sowohl übergreifend als auch lerngruppenspezifisch – mit Blick auf Unterschiede zwischen den beobachteten Klassenräten – beschrieben werden. Dies erscheint insbesondere für die Analyse von Interaktions- und Partizipationsunterschieden nötig, um wiederkehrende Interaktionsmuster innerhalb einer Lerngruppe und innerhalb eines spezifischen Klassenrat-Rahmens zu erkennen. Ob und wie hierbei bestimmte Heterogenitätsdimensionen – beispielsweise die Kategorie *Behinderung* – Relevanz entfalten, kann als offene Fragestellung in die Analyse einbezogen werden.

6 Regelwerke in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen – Lerngruppenübergreifende Analyse

Interaktionsprozesse – und in der Konsequenz auch Partizipationschancen – im Klassenrat werden, wie alle Interaktionsprozesse, von Bedingungen auf verschiedenen Ebenen gerahmt. In den Beobachtungen der vorliegenden Studie lassen sich Hinweise auf diese Bedingungen erkennen. Dabei zeigt sich, dass die beobachteten Klassenräte nicht nur *einem*, sondern mehreren Regelwerken folgen, die komplex miteinander verwoben sind.

Als analytisches Werkzeug zur Beschreibung von Bedingungsmerkmalen und ihrem Zusammenspiel lässt sich neben den von Strauss und Corbin vorgeschlagenen Instrumenten – Kodierparadigma und Bedingungsmatrix (vgl. Strauss/Corbin 1996) – Goffmans Rahmenanalyse (vgl. Goffman 1980) nutzen. Diese eröffnet nicht nur eine Perspektive auf Bedingungen für Interaktionsprozesse und Partizipationschancen, sondern auch auf Bedingungen für Interaktions- und Partizipationsunterschiede.

Für die beobachteten Situationen stellt die Institution Schule einen strukturierenden Rahmen dar, der die Interaktionen und Partizipationschancen der Schüler*innen beeinflusst, aber nicht vollständig determiniert. Der Klassenrat unterscheidet sich vom Unterricht. Er transformiert den schulischen Rahmen. So hängt es insbesondere vom Rahmen des Klassenrats mit seinem Regelwerk ab, ob sich für die gesamte Lerngruppe sowie für bestimmte Schüler*innen dieser Lerngruppe Partizipationschancen eröffnen.

Nach Goffman ist das Erkennen des geltenden Rahmens für handelnde Individuen von zentraler Bedeutung. Es kann als systematische Vorbedingung für Handlungserfolge angesehen werden, d.h. im Umkehrschluss: Wer „den Rahmen verfehlt“ (Willems 2016, 40), hat keine „Möglichkeiten, angemessen zu deuten, zu planen, zu agieren“ (ebd.). Aus normativer Perspektive betrachtet, eröffnet das Erkennen des Rahmens also Partizipationschancen, während das Verfehlen Partizipationschancen verschließt. Für die Identifizierung von Partizipationsunterschieden ist es bedeutsam, *wer* (nicht) in der Lage ist, den gesetzten Rahmen einzuhalten.

Auf der Grundlage einer lerngruppenübergreifenden Analyse der Beobachtungen aus den Klassenräten inklusiver Grundschulklassen wird im Folgenden dargelegt, inwiefern der schulische Rahmen und der spezifische Rahmen des Klassenrats Regelwerke für Interaktionen und somit Bedingungen für Partizipationsprozesse darstellen. Die Rahmenanalyse wird ergänzt durch die Formulierung der Interaktionsordnung des Klassenrats, die Interaktions- und Regelunterschiede hervortreten lässt (vgl. Kapitel 6.1). Abschließend werden aus den Analysen lerngruppenübergreifende Konsequenzen für Partizipationschancen und Partizipationsunterschiede abgeleitet (vgl. Kapitel 6.2).

6.1 Zu den Regelwerken des Klassenrats – Rahmenanalyse

Abweichend von der Perspektive des symbolischen Interaktionismus – die an anderen Stellen der vorliegenden Studie als zentrale theoretische Hintergrundfolie diente – geht Goffman davon aus, dass soziale Wirklichkeiten als Potenziale schon vordefiniert seien, was jedoch weder einen Determinismus noch eine Vernachlässigung der Ebene der Praxis impliziere (Willems 2016, 44): „Worum es Goffman geht, ist vielmehr die Vorstellung einer Art Grammatikalität des Sozialen, speziell auf der Ebene der Interaktionsordnung“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang suchte Goffman – obwohl die Interaktion sein Untersuchungsgegenstand war – nach Verbindungen zwischen den Mikroebenen des Verhaltens und makrostrukturellen Ebenen (Willems 2016, 29). Die Rahmenanalyse bot das zentrale Instrumentarium, um „sowohl strukturelle Sinnformen als auch Abhängigkeiten dieser Sinnformen von Ordnungen verschiedenster Art zu erfassen“ (ebd.). Rahmen begreift Goffman als „Sinntatsachen, die [...] Verkettungen von Handlungen und Interaktionen ermöglichen und strukturieren“ (ebd., 35). Damit bieten sie Interpretationschemata, um alltäglichen Situationen Sinn zuzuschreiben (Goffman 1980, 31). Goffman unterscheidet natürliche und soziale Rahmen als *primäre* Rahmen von Modulationen und Täuschungen als *Transformationen* von primären Rahmen (ebd., 52ff).

Ergänzend zur Rahmenanalyse bietet die Analyse der Interaktionsordnung – ein weiteres zentrales Konzept Goffmans (Willems 2016, 28) – Möglichkeiten, die Mikroebene stärker in den Blick zu nehmen. Hier geht es weniger um die Regeln selbst, als um ihre situative Aushandlung. Dabei werden wiederum Interaktionsunterschiede zwischen den Beteiligten sichtbar.

Goffmans Begriffe des *primären Rahmens*, der *Modulation* und der *Interaktionsordnung* werden im Folgenden aufgegriffen, um das Regelwerk der Schule (vgl. Kapitel 6.1.1), des Klassenrats (vgl. Kapitel 6.1.2) und der Interaktion im Klassenrat als Bedingungen für Partizipationschancen zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen.⁹⁵ Anhand von Protokollauschnitten werden die Interpretationsfolien hier zunächst *lerngruppenübergreifend* eingeführt und erläutert. In *Kapitel 7* werden die Konzepte *lerngruppenspezifisch* aufgegriffen, um die Regelwerke und Partizipationschancen in den jeweiligen Klassenräten zu beschreiben.

6.1.1 Schule als primärer Rahmen

„Es ist 12 und wir haben noch keine Lösung“ (PK-15, Abs. 19)

In der theoretischen Auseinandersetzung mit schulischen Partizipationsformen im Allgemeinen und dem Klassenrat im Besonderen wurde bereits deutlich, dass Partizipationsprozesse innerhalb der Institution *Schule* grundlegend anders verlaufen als außerhalb (vgl. Kapitel 2.2, 3.2). Der Einfluss des schulischen Rahmens auf die Beobachtungen, die den hier dargelegten Ergebnissen zugrunde liegen, muss daher bei der Analyse berücksichtigt werden. Eine Möglichkeit der systematischen Berücksichtigung stellt die Interpretation der Schule als primärer Rahmen für Interaktionen im Klassenrat und damit für die Partizipationschancen der Schüler*innen dar.

Mit dem Konzept des primären Rahmens erfasst Goffman die Differenz zwischen Sinnlosigkeit und Sinnhaftigkeit: Handlungen, die für sich genommen sinnlos erscheinen, bekommen durch diesen ersten Rahmen einen Sinn. So kann es außerhalb des schulischen Rahmens durchaus seltsam wirken, wenn ein Kind, dem eine Frage gestellt wird, nicht gleich antwortet, sondern stattdessen seinen Finger in die Höhe streckt und darauf wartet, dass sein Name genannt wird. Im Rahmen der Schule wird das Kind hingegen als Schüler*in und die Handlung als Meldung erkannt und als angemessen empfunden.

Primäre Rahmen stellen die Grundlage für Sinntransformationen, z. B. Modulationen, dar (Willems 2016, 52). Sie sind in gewisser Weise die „nachzunehmende Vorlage“ (ebd.). So erscheint es im Rahmen des Klassenrats sinnvoll, dass ein Kind die Namen anderer Kinder, die ihre Finger in die Höhe strecken, aufruft, weil das Prinzip des Meldens aus dem schulischen Rahmen bekannt ist – mit dem Unterschied, dass außerhalb des Klassenrats meist die Lehrkräfte diejenigen sind, die „drannehmen“. Das Melden wird hier „nachgeahmt“ und in einen neuen Rahmen transformiert.

⁹⁵ De Boer greift in ihrer Studie zum Klassenrat bereits auf Goffmans Rahmenanalyse zurück, führt das Konzept des Klassenrats als Modulation jedoch nicht weiter aus (de Boer 2006, 59f, 166f).

Gleichzeitig werden Transformationen auch begrenzt durch ihre institutionellen Rahmungen, „die zwingen, binden, einschränken und zugleich – auch strategisches – Handeln ermöglichen, indem sie Wirklichkeitsräume vordefinieren und durch Grenzzeichen fixieren“ (Willems 2016, 52). So kommt im Klassenrat als Partizipationsform im Rahmen der Schule kein völlig neues Prinzip zur Anwendung, das regelt, wer wann spricht, sondern das schulische Prinzip des Meldens wird (unhinterfragt) vom Unterricht auf den Klassenrat übertragen.

Nach Goffman liefert die Analyse der primären Rahmen „eine erste Antwort auf die Frage ‚Was geht hier eigentlich vor?‘“ (Goffman 1980, 35), bevor mikroanalytische Fragen bearbeitet werden können (ebd.). Er formuliert die Arbeitshypothese,

„daß die Handlungen des täglichen Lebens verstehbar sind wegen eines (oder mehrerer) primärer Rahmen, die ihnen einen Sinn verleihen, und daß die Aufdeckung dieses Schemas weder eine triviale noch, so wollen wir hoffen, eine nicht zu bewältigende Aufgabe ist“ (Goffman 1980, 36).

Der primäre Rahmen fällt den Beteiligten meist nicht mehr auf, weil er für sie selbstverständlich geworden ist. Bei Ereignissen, die den Rahmen bestätigen, geht er „im glatten Handlungsablauf“ (Goffman 1980, 50) unter. Erkennbar wird er an Ereignissen, die nicht in den Rahmen passen.

Goffman beschreibt unterschiedliche primäre Rahmen. Die Schule lässt sich als *sozialer* primärer Rahmen einordnen. *Soziale* Rahmen „liefern einen Verständnishintergrund für Ereignisse, an denen Wille, Ziel und steuerndes Eingreifen einer Intelligenz, eines Lebewesens, in erster Linie des Menschen, beteiligt sind“ (Goffman 1980, 32), also für Interaktionen, in denen die Beteiligten orientiert und zielgerichtet handeln. *Natürliche* Rahmen hingegen „identifizieren Ereignisse, die als nicht gerichtet, nicht orientiert, nicht belebt, nicht geleitet, ‚rein physikalisch‘ gesehen werden“ (ebd., 31). Nach Goffman haben alle sozialen Rahmen „mit Regeln zu tun, aber auf verschiedene Weise“ (ebd., 34). In der vorliegenden Studie wurden daher die Regeln der Schule und des Klassenrats mithilfe der Rahmenanalyse identifiziert. Der Fokus liegt dabei auf den „offiziellen Unterrichts- und Schulrahmungen“ (Helsper 2000, 663).

Helsper weist darauf hin, dass die Schule „kein homogener, sondern ein differenzierter ‚Sinnraum‘“ (Helsper 2000, 663) sei. Sie bestehe gleichermaßen

„aus den interaktiven Aushandlungsprozessen zwischen Lehrer(innen) und Schüler(innen), den unterrichtlichen informellen Aktivitäten der Peerculture, die Unterricht mit konstituieren, und schließlich aus den abgeschirmten Peerinteraktionen, in denen sich alltägliche, schulische Jugendkultur ereignet.“ (Helsper 2000, 663)

Er konstatiert: „Den verborgenen, ‚latenten‘ Sinn schulischer Prozesse zu erschließen, ist wohl eines der zentralen Anliegen der ‚interpretativen‘ Schulforschung“ (Helsper 2000, 663). Da in der pädagogischen Literatur zum Klassenrat jedoch vor allem jene Aushandlungsprozesse und peerkulturellen Aktivitäten auf die „Vorderbühne“ (vgl. Goffman 1959; mit Bezug auf den Klassenrat vgl. de Boer 2006) gerückt werden, erscheint es hier gerade gewinnbringend, den „offiziellen“ schulischen Rahmen als verborgenen Sinn – verstanden als „Hinterbühne“ (vgl. Goffman 1959) – in den Fokus zu nehmen.

Der Klassenrat ist eine Partizipationsform, die stark im institutionellen Rahmen der Schule verankert ist, was sich in erster Linie an den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zeigt. In den vorhandenen empirischen Befunden zum Klassenrat wurde bereits auf die ambivalente Rolle der Lehrkraft als Repräsentantin der Institution hingewiesen (vgl. Kapitel 3.3.3). Die beobachteten Klassenräte inklusiver Grundschulklassen weisen an vielen Stellen eine starke Lehrkraftzentrierung auf. Die Lehrkräfte greifen vor allem *strukturierend* in den Klassenrat ein. Daran lassen sich schulische Ordnungsmuster ablesen, die die Interaktionen (vor-)strukturieren

und den Klassenrat als einen „Spezialfall“ institutionalisierter Partizipation „kenntlich machen“ (Hausendorf 2008, 942):

- das Ordnungsmuster der Zeit
- das Ordnungsmuster des Meldens
- das Ordnungsmuster des Leise-Seins

In einer lerngruppenübergreifenden Analyse werden Beobachtungen aus den drei beobachteten Klassenräten im Folgenden entlang dieser Ordnungsmuster interpretiert.⁹⁶

Es handelt sich um Muster, die für den institutionellen Rahmen der Schule maßgeblich sind und die man im Klassenrat „nicht ohne weiteres [...] interaktiv außer Kraft setzen kann, ohne dass damit der institutionelle Rahmen [...] selbst als Orientierung in Gefahr gerät“ (Hausendorf 2008, 952).

Das Ordnungsmuster *Zeit* ist – insbesondere mit Blick auf die klare Begrenzung durch Pausen- oder Schulschlusszeiten – im Klassenrat ein strukturierender Faktor, den die Beteiligten verinnerlicht haben. Dies zeigt sich an Äußerungen der Lehrkräfte, aber auch an den Reaktionen der Schüler*innen:

14.20 Frau Schäfer sagt: „Bitte alle hinsetzen. Wir haben jetzt noch ganz kurz Zeit. Es dürfen aber nur drei Kinder was sagen.“ Luisa ist Gesprächsleiterin und eröffnet den Klassenrat. (PK-7, Abs. 16)

In dieser Situation aus dem Klassenrat der Pinguin-Klasse bittet Frau Schäfer die Schüler*innen, sich hinzusetzen, und weist schon mit Beginn des Klassenrats auf die knappe Zeit hin, mit der sie die Begrenzung der Anzahl der Beiträge begründet. Es wird deutlich, dass sie – nicht die Gesprächsleiterin Luisa – diejenige ist, die bestimmt, ob und wie die Schüler*innen (im Kreis) sitzen, wie viel Zeit dem Klassenrat eingeräumt wird und wie viele Schüler*innen wann im Klassenrat etwas sagen dürfen. Dies entspricht der Rolle, die Lehrkräfte üblicherweise auch im Unterricht haben. Die Schüler*innen leisten Folge. Die Gesprächsleiterin schließt direkt an Frau Schäfer an. Dabei orientiert sich die Zeitvorgabe an den Unterrichts- und Pausenzeiten der Schule. Der gesamte Tages- und Wochenablauf ist auf diese Zeiten abgestimmt.

In den Klassenräten äußert sich die zeitliche Taktung auch darin, dass die Lehrkräfte die Aufgabe übernehmen, ihn inhaltlich möglichst schnell voranzutreiben oder abzukürzen:

Frau Neumann sagt: „Es ist 12 und wir haben noch keine Lösung.“ Frau Schäfer wendet sich wieder an Felix: „Hast du eine Lösung?“ Felix fragt: „Wofür?“ Frau Schäfer schaut ihn ungläubig an. Felix ergänzt, seine Stimme überschlägt sich beinahe: „Ich habe zugehört, aber ich habe es gerade nicht verstanden.“ Frau Schäfer antwortet: „Okay, du merkst das selbst gar nicht so. Du schreibst jetzt erstmal den Brief und dann denkst du nochmal drüber nach.“ (PK-15, Abs. 19)

Hier strukturiert nicht die inhaltliche Problemlösung, sondern die (fehlende) Zeit das Vorgehen: Wenn es 12 Uhr ist – zu dieser Uhrzeit beginnt an der Schule Löwenweg, deren Klassenräte beobachtet wurden, die Mittagspause – und noch keine Lösung gefunden wurde, wird von der Lehrkraft eine „schnelle Lösung“ vorgegeben. Felix, dem unmittelbar zuvor vorgeworfen wurde, er habe Schüler*innen aus dem ersten Jahrgang attackiert, wird zunächst gefragt, ob er eine Lösung habe. Dabei scheint es jedoch in erster Linie darum zu gehen, den Prozess der Problemlösung möglichst schnell zu beenden. Denn als Felix erklärt, er habe nicht verstanden, wofür er eine Lösung finden soll, gibt Frau Schäfer eine Lösung – hier verstanden als Konsequenz für Felix – vor, statt die Erwartung, die sie an ihn hat, zu erläutern. Danach beendet Frau Neumann das Thema, indem sie den Gesprächsleiter anhält, fortzufahren:

⁹⁶ Zentrale Handlungen, insbesondere Äußerungen, werden in den folgenden Datenausschnitten hervorgehoben.

12.03 *Frau Neumann wendet sich an den Kreissprecher: „So, Jason, mach schnell zu Ende!“ (PK-15, Abs. 20)*

Auch in der folgenden Situation, welche sich im Klassenrat der Katzen-Klasse ereignet hat, hat die formale Ebene – Einhaltung der vorgesehenen Zeitspanne – Priorität gegenüber der inhaltlichen Ebene der Problemlösung:

14.29 *Mehrere Kinder haben bereits ihre Beiträge zur „Das fand ich doof“-Runde beigetragen. Es melden sich immer noch Kinder. Frau Simon hatte schon angekündigt, dass heute nicht mehr alle Kinder drankommen können. Nun erklärt sie noch einmal: „So, wir haben jetzt keine Zeit mehr. Unser Klassenrat muss jetzt leider schließen.“ Ben, der noch auf Frau Simons Schoß sitzt, sagt: „Zu machen!“ Jonas beschwert sich: „Aber meine Jacke ist weg!“ Frau Simon fragt, ob sie sich mittlerweile wieder angefinden habe. Als Jonas verneint, sagt sie, das müsse später besprochen werden. Sie schließt ab mit den Worten: „Hiermit beende ich unseren Klassenrat.“ (KK-13, Abs. 24)*

Die zeitliche Begrenzung hat zur Folge, dass ein bestehendes Problem – eine verschwundene Jacke – auf einen nicht näher benannten späteren Zeitpunkt verschoben wird. Die Lehrkraft Frau Simon weist darauf hin, dass keine Zeit mehr übrig sei, um den Klassenrat fortzuführen. Zuvor hatte sie bereits angekündigt, dass nicht mehr alle Schüler*innen „drankommen“ könnten, die sich meldeten. Dies kann als Versuch gedeutet werden, mit dem Problem der Zeitbegrenzung umzugehen. Dennoch protestiert Jonas, dessen Jacke verschwunden ist, gegen Frau Simons Versuch, den Klassenrat zu beenden. Ihre Nachfrage, ob sich die Jacke bereits wieder angefinden habe, erscheint nur in einem Kontext sinnvoll, in dem die bloße Verbalisierung eines Anliegens stärker im Vordergrund steht als die tatsächliche Lösung eines Problems. Die „Das fand ich doof“-Runde scheint ein solcher Kontext zu sein.

Einen anderen Umgang mit dem Problem der Zeitbegrenzung zeigt Frau Krämer in der folgenden Situation, indem sie sagt:

„Kinder, wir haben nur noch zwei Minuten Zeit und es melden sich noch so viele. Überleg mal, ob das eine wichtige Nachfrage ist und stell sie sonst bitte zurück.“ (KK-9, Abs. 27)

Damit gibt sie die inhaltliche Entscheidung darüber, was in den letzten zwei Minuten des Klassenrats noch thematisiert werden kann, an die Schüler*innen ab – wobei nicht transparent wird, was an dieser Stelle mit „zurückstellen“ gemeint ist. In der Folge verzichten alle Schüler*innen darauf, ihre Nachfrage zu stellen – möglicherweise weil auch sie es gewohnt sind, sich der zeitlichen Vorgabe unterzuordnen, vielleicht auch weil sie befürchten, ihre Frage sei nicht wichtig genug. Die formale Ebene der Zeiteinhaltung hat gleichwohl Vorrang gegenüber der inhaltlichen Ebene. Dies wird durch Frau Krämers Hinweis im weiteren Verlauf der Situation erneut bestätigt:

Faris überlegt, wen er als Nächstes drannimmt. Frau Krämer sagt: „Faris, bitte beeil dich!“ (KK-9, Abs. 27)

Zum Überlegen ist in dieser Situation keine Zeit. Das Tempo des Klassenrats orientiert sich nicht an den Bedürfnissen einzelner Schüler*innen, sondern an der äußeren Zeitvorgabe im eng getakteten Zeitplan der Schule. Dies wird auch in der folgenden Situation deutlich:

In 3 Minuten beginnt die Pause. Ein Mädchen bekommt die Redekatze⁹⁷, weil es sich gemeldet hat, überlegt dann aber noch. Frau Krämer sagt: „Könntest du bitte vorher überlegen? Das kostet uns sehr viel Zeit!“ (KK-2, Abs. 39)

97 Die Katze ist ein kleines Plüschtier, das in diesem Klassenrat die Funktion eines „Redesteins“ erfüllt: Die Person, die gerade „dran“ ist, hat die Katze.

Hier betont Frau Krämer, das Überlegen der Schülerin „koste“ Zeit. Diese ist im Klassenrat also ein kostbares Gut. Es wird erwartet, dass die Schüler*innen bereits wissen, wie sie ihr Anliegen formulieren wollen, wenn sie sich melden. Der formale Aspekt der Einhaltung des Zeitplans steht im Vordergrund.

In der folgenden Situation, in der Herr Albrecht den Klassenrat leitet, kommt ein weiterer formaler Aspekt hinzu, der in diesem Fall Vorrang gegenüber der Zeiteinhaltung hat:

14.30 Einige Kinder melden sich doppelt⁹⁸, aber Herr Albrecht sagt: „Okay, wir können aufgrund von Zeit keine Fragen dazu zulassen. Ich würde einmal Jana bitten, die Katze einmal durchzureichen. Am besten so in der Kette, dass wir nämlich den Klassenrat schließen können.“ Er wartet einen Moment, bis die Katze da ist. Darius legt sich im Kreis hin, auf den Rücken, und streckt sich lang aus. Bis dahin hat er sehr ruhig im Kreis gesessen. Herr Albrecht sagt ruhig: „Wir warten noch, bis Darius sich richtig hingesetzt hat, bis alle so sitzen, dass wir den Klassenrat richtig schön beenden können.“ (KK-14, Abs. 34)

Herr Albrecht legt fest, dass aus Zeitgründen keine inhaltlichen Nachfragen zum vorherigen Beitrag zugelassen werden können. Die Schüler*innen akzeptieren seine Anweisung und die Katze wird durchgereicht. Gleichzeitig legt sich Darius im Sitzkreis ausgestreckt auf den Boden. Aus Herrn Albrechts Aussage geht hervor, dass dies im Klassenrat nicht die „richtige“ Sitzposition ist. Er gibt zu bedenken, dass der Klassenrat nur „richtig schön“ beendet werden könne, wenn alle Schüler*innen „richtig“ säßen und er daher warte, bis Darius die „richtige“ Sitzposition wieder eingenommen habe. Während inhaltliche Nachfragen aus Zeitgründen nicht mehr zugelassen wurden, scheint die Sitzposition der Schüler*innen im Klassenrat so wichtig zu sein, dass hierfür Zeit eingeräumt wird.

Im Unterricht wird von den Schüler*innen in der Regel erwartet, dass sie weder auf dem Boden liegen noch unaufgefordert aufstehen oder durch den Klassenraum laufen. Erst an Darius' Regelbruch – dem Hinlegen im Sitzkreis – wird deutlich, dass dies auch im Klassenrat erwartet wird. Solange sich alle Schüler*innen während des Klassenrats ruhig verhalten, so wie sie es aus dem Unterricht kennen, wird diese Erwartung nicht explizit formuliert.

Des Weiteren wird von den Schüler*innen erwartet, dass sie sich melden, wenn sie im Klassenrat etwas sagen möchten. Dem Ordnungsmusters *Melden* entsprechend, berechtigt nur ein rechtzeitiges und deutliches Heben des Armes (mit anschließendem „Drangenommen“-Werden) die Schüler*innen zum Sprechen. Auch dies entspricht der im Unterricht gültigen Regelung (vgl. weiterführend Breidenstein 2006, 98ff). Die Melde-Regel wird im Folgenden zwar situativ zum Aushandlungsgegenstand, dabei zeigt sich jedoch, dass sie unverhandelbar ist:

Madou meldet sich, Frau Schäfer leitet jedoch über zum nächsten Thema. Madou ruft: „Ich wollte aber noch ein Thema sagen!“ Frau Schäfer entgegnet: „Nein, das ist jetzt vorbei!“ Madou: „Ich habe mich aber vorher schon gemeldet.“ Frau Schäfer sagt: „Hab ich nicht gesehen“, und fragt an Luisa gewandt, die den Klassenrat leitet und neben Frau Schäfer sitzt: „Hast du es gesehen?“ Luisa antwortet „Nein.“ Der Schulbegleiter, der auf der anderen Seite des Kreises, direkt bei Madou sitzt, sagt: „Er hat sich gemeldet.“ Frau Schäfer hört es allerdings nicht und sagt zu Madou: „Madou, du hast dich nicht gemeldet. Du sollst nicht immer die Unwahrheit sagen!“ Der Schulbegleiter wiederholt: „Doch, er hat sich gemeldet!“ Frau Schäfer fragt verwundert: „Warum habe ich das denn nicht gesehen?“ Der Schulbegleiter sagt: „Er hat sich so gemeldet“, und zeigt eine tiefe Meldung (unter Kopfhöhe). Frau Schäfer sagt: „Siehst du, Madou. Du musst dich hoch melden. Nicht nur ich habe das nicht gesehen, auch Luisa, die Gesprächsleiterin ist, hat es nicht gesehen. Wir sehen das hier auf dieser Seite nicht. Du musst dich höher melden nächstes Mal!“ (PK-7, Abs. 19)

98 „Doppelt melden“ bedeutet, statt einen Arm beide gleichzeitig zu heben. Dadurch signalisieren die Beteiligten, dass sie kein eigenes Anliegen, sondern eine direkte Nachfrage zum vorherigen Beitrag haben.

In dieser Situation aus der Pinguin-Klasse hat Frau Schäfer die Meldung von Madou nicht gesehen. Sie geht davon aus, dass es keine oder eine zu späte Meldung gab. Daraufhin beginnt eine Aushandlung, ob Madous Meldung vorhanden und gültig war. Madous eigene Versuche, die Situation zu deuten, weist Frau Schäfer zurück. Dabei zieht sie Luisa, die Klassenratleiterin, als Zeugin heran. Diese bestätigt, auch sie habe keine Meldung gesehen. Dann widerspricht jedoch der Schulbegleiter, der Madous Meldung gesehen hat. Zunächst hört Frau Schäfer ihn nicht und unterstellt Madou, er sage „immer die Unwahrheit“. Dann reagiert sie, wobei sie den Schulbegleiter als glaubwürdiger, als Madou einschätzt, und erörtert, er habe sich nicht hoch genug gemeldet. So unterliegt er dennoch bei der Deutung der Situation, da er sich zwar gemeldet hat, jedoch nicht in gültiger Weise. Die Regel, was eine gültige Meldung ist, wird hier wiederum nur expliziert, weil Madou sie (scheinbar) bricht. In den meisten Situationen haben die Schüler*innen verinnerlicht, dass die Praxis des Meldens, „Drannehmens“ und „Drangenommen“-Werdens auch im Klassenrat gültig ist.

Mit der Regel, dass die Schüler*innen nur sprechen dürfen, wenn sie sich zuvor gemeldet haben und „drangenommen“ wurden, ist die Regel, dass sie sich leise verhalten und nicht gleichzeitig sprechen, eng verbunden. Das Ordnungsmuster *Leise-Sein* hat im schulischen Rahmen des Unterrichts einen hohen Stellenwert, was sich auch – oder möglicherweise gerade – im Klassenrat niederschlägt. Dies wird deutlich am Amt der*s Leisewächter*in, das es in allen beobachteten Klassenräten gibt (ein Zeitwächter*innenamt gibt es hingegen nicht). Es zeigt sich aber auch daran, dass die Lehrkräfte, schon bevor der Klassenrat beginnt, betonen, die Schüler*innen sollen *leise* in den Sitzkreis kommen:

13.40 Frau Krämer ruft tischweise die Kinder auf, die leise in den Kreis kommen sollen. Dabei nennt sie die Tische zuerst, bei denen die Kinder schon leise sind. Kerim setzt sich vor Herrn Albrecht. Yusuf kommt laut redend in den Kreis. Herr Albrecht sagt ruhig und freundlich, er solle sich wieder hinsetzen und es noch einmal üben. Als Frau Krämer alle Tische aufgerufen hat, ruft Herr Albrecht Yusuf auf, der leise in den Kreis kommt. (KK-9, Abs. 12)

Frau Krämer fordert die Schüler*innen Tisch für Tisch auf (die Tische sind zu Gruppentischen zusammengestellt). Bereits an dieser Stelle werden diejenigen honoriert, die leise sind, da sie zuerst in den Kreis kommen dürfen – was auch bedeutet, sich die besten Plätze aussuchen zu dürfen. Gleichzeitig wird Yusuf, der nicht leise in den Kreis kommt, vor der Klasse getadelt, indem er erst am Schluss erneut in den Kreis kommen darf. Er protestiert jedoch nicht. Alle Schüler*innen der Katzen-Klasse akzeptieren das Vorgehen. Es scheint für sie gewöhnlich zu sein, ebenso wie die Klangschale im Klassenrat der Elefanten-Klasse:

11.45 Die Gespräche in der Klasse werden lauter. Frau Scholz gongt mit einer Klangschale und es wird wieder merklich leiser. (EK-7, Abs. 17)

In dieser Situation ist es offenbar gar nicht nötig, dass die Lehrkräfte die Schüler*innen verbal zum Leise-Sein auffordern. Frau Scholz betätigt lediglich die Klangschale, die in der Elefanten-Klasse das Leise-Sein symbolisiert. Die Schüler*innen haben internalisiert, was bei einem „Gong“ von ihnen erwartet wird.

Nicht nur zu Beginn, sondern auch während des Klassenrats werden die Schüler*innen – trotz Leisewächter*innenamt – immer wieder von den Lehrkräften aufgefordert, leise zu sein, wie in der folgenden Situation:

Frau Schäfer fragt: „Wer kann Bälle mitbringen?“ Es wird laut in der Klasse. Mehrere Kinder erzählen gleichzeitig, dass sie Bälle zu Hause haben. [...] Frau Neumann sagt mit kräftiger Stimme: „So, es ist mir zu laut.“ (PK-6, Abs. 21)

Frau Schäfer stellt eine inhaltliche Frage an alle Schüler*innen. Mehrere antworten gleichzeitig, ohne dass sie sich gemeldet haben. Frau Neumann teilt daraufhin mit, es sei ihr zu laut. Im Rahmen der Schule hat eine solche Feststellung – sofern sie von einer Lehrkraft geäußert wird – üblicherweise die Konsequenz, dass die Schüler*innen leiser werden und (wieder) auf das Prinzip des Meldens zurückgreifen. Sie ist somit als implizite Aufforderung zu verstehen, die von den Schüler*innen auch als solche gedeutet und gleichsam akzeptiert wird. Obwohl im Klassenrat – anders als im Unterricht – ein*e Schüler*in das Amt der*s Leisewächter*in innehat, scheint die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass es leise ist, in der Rolle der Lehrkraft innerhalb des institutionellen Rahmens der Schule so stark verankert zu sein, dass sie im Rahmen des Klassenrats nur schwer abgelegt werden kann.

So zeigen sich in der Analyse des Einflusses der Schule als primärem Rahmen für die Partizipationschancen der Schüler*innen schulische Ordnungsmuster, aber auch die Bedeutung der Lehrkraft als ihre Repräsentantin. Der schulische Rahmen gibt den Lehrkräften und den Schüler*innen Orientierung, lässt ihre Handlungen sinnhaft werden und muss als Interpretationsfolie bei der Analyse von Partizipationsprozessen und -chancen im Klassenrat „mitgedacht“ werden – sowohl in stark lehrkraftzentrierten als auch in eher schüler*innenzentrierten Varianten. Gleichzeitig weist der Klassenrat strukturelle Unterschiede zum Unterricht auf. Er ist gleichsam als eine Transformation des üblichen Unterrichts im Rahmen der Schule zu verstehen. Heinzel beschreibt schulische Kreisgespräche – zu denen auch der Klassenrat gezählt werden kann – als „eine abgegrenzte und gut zu beobachtende Bühne, auf der Kinder und Lehrpersonen im Rahmen der Institution zusammentreffen“ (Heinzel 2016, 7). Durch Kreisgespräche werde „ein komplexes soziales Zusammenspiel von kommunikativer Interaktion und schulischen Strukturen, Werten und Anforderungen begünstigt“ (ebd., 7f). Nachfolgend wird herausgearbeitet, welche Werte und Anforderungen die beobachteten Klassenräte über schulische Strukturen hinaus charakterisieren.

6.1.2 Klassenrat als Modulation im Rahmen der Schule

„Sag mal: Hiermit eröffne ich den Klassenrat.“ (EK-3, Abs. 16)

Der Klassenrat wird gerahmt von den institutionellen Bedingungen der Schule. Er ist aber auch selbst eine rahmende Bedingung für die Partizipationschancen der Schüler*innen. Bevor die Rahmen der drei beobachteten Klassenräte lerngruppenspezifisch interpretiert und eingeordnet werden (vgl. Kapitel 7), wird im Folgenden zunächst analysiert, wo sich der Klassenrat als schulische Partizipationsform im komplexen Rahmengerüst verorten lässt.

Für eine rahmenanalytische Einordnung erscheint es nötig, sich zunächst eng an Goffmans Kategoriensystem zu orientieren, um darauf aufbauend eigene Kategorien für die einzelnen Klassenräte entwickeln zu können. Willems weist jedoch darauf hin, dass die Rahmenanalyse „keine Katalogisierung von Rahmen“ (Willems 2016, 61) bezweckt, sondern „die Differenzierung von Rahmentypen und die Beschreibung von transformationslogischen Zusammenhängen zwischen Rahmen“ (ebd.). In diesem Fall kann damit der Zusammenhang zwischen Schule und Klassenrat beschrieben werden.

Unter Rückgriff auf „Kriterien der Differenzierung von Interaktionsrahmen“ (Willems 2016, 35), die Goffman anbietet, kann der Klassenrat zunächst als „sozialer Anlass“ (Goffman 1971, 16) bezeichnet werden, der sich auszeichnet „durch einen recht präzisen Anfang, ein ebenso genau bestimmtes Ende und die strenge Begrenzung von Teilnahme und tolerierter Aktivität“ (ebd.). Der Anfang und das Ende des Klassenrats sind durch die Verankerung im Stundenplan

sowie durch ritualisierte Eröffnungs- und Schlussphasen sehr genau bestimmt. Der Beginn des Klassenrats wird durch die Lehrkräfte deutlich markiert, wie im Folgenden durch Frau Peters im Klassenrat der Elefanten-Klasse:

11.45 *Frau Peters sagt an: „Du legst deine Sachen in deinen Korb rein und wir treffen uns im Kreis.“ Die Kinder bringen ihre Sachen weg und kommen in den Kreis. Frau Scholz holt Mats aus dem Gruppenraum: „Mats, kommst du bitte. Wir machen jetzt Klassenrat.“ (EK-2, Abs. 14)*

Durch diese Hinweise wird der Beginn des Klassenrats präzise bestimmt und explizit benannt. Die Eröffnungssequenz hat in allen drei Klassenräten eine zentrale Bedeutung, was sich in ritualisierten Eröffnungs- und Schlusssätzen, die von der Klassenratsleitung gesprochen werden müssen, zeigt. In den beobachteten Klassenräten achten die Lehrkräfte sehr genau auf den korrekten Ablauf, wie Frau Scholz in der folgenden Situation im Klassenrat der Elefanten-Klasse:

Mats übernimmt die Leitung. Er sitzt neben Frau Scholz. Sie sagt: „Sag mal: Hiermit eröffne ich den Klassenrat.“ Mats sagt: „Öffne den Rat.“ (EK-3, Abs. 16)

Der Satz „*Hiermit eröffne ich den Klassenrat*“ scheint so wichtig zu sein, dass selbst Mats – als Schüler mit Artikulationsschwierigkeiten – ihn sprechen muss. Auch in der Pinguin-Klasse wird der Leiter, Jason, aufgefordert, den Eröffnungssatz („*Der Klassenrat ist eröffnet*“) zu sprechen:

Jason leitet den Klassenrat. Er hat die Ablaufschilder vor sich ausgebreitet und hält nun das erste hoch. Sami meldet sich und liest vor: „Das fand ich super.“ Frau Neumann sagt zu Jason: „Nein, der Klassenrat ist eröffnet heißt das!“ Jason wiederholt: „Der Klassenrat ist eröffnet.“ (PK-15, Abs. 11)

Ebenso wesentlich ist der Satz „*Hiermit beende ich den Klassenrat*“ oder „*Der Klassenrat ist beendet*“, mit dem die Leitung den Klassenrat abschließt. Erst danach dürfen die Schüler*innen den Kreis verlassen, wie in der folgenden Situation aus dem Klassenrat der Katzen-Klasse deutlich wird:

Es wird unruhig, einige Kinder stehen auf. Frau Simon sagt: „Stopp, ich habe den Klassenrat noch nicht beendet. Setzt euch nochmal hin. Ich möchte, dass ihr erst aufsteht, wenn der Klassenrat beendet ist.“ Sie wartet, bis alle wieder sitzen und es ruhiger ist, und lobt die Klasse: „Ihr habt das wieder ganz toll gemacht.“ Dann betätigt sie den Gong und sagt: „Hiermit beende ich den Klassenrat.“ Die Kinder applaudieren spontan. Dann stehen sie auf und gehen nach und nach in die Pause. (KK-4, Abs. 33)

Rekurrierend auf die weiteren Charakteristika des „sozialen Anlasses“, die Goffman (1971, 16) benennt, ist der Klassenrat gekennzeichnet durch eine strenge Begrenzung der Teilnahme. Die grundsätzliche Teilnahme – also die Möglichkeit, im Sitzkreis zu sitzen und sich zu beteiligen – wird über die Klassenmitgliedschaft geregelt: Alle Mitglieder der Klasse (und nur sie) sind gleichzeitig Mitglieder des Klassenrats. So erwirbt Darius als neuer Schüler in der Katzen-Klasse auch die Klassenratsmitgliedschaft, wie die folgende Situation zeigt:

Bevor der Klassenrat beginnt, sagt Frau Simon zu Darius, einem neuen Schüler in der Klasse: „Darius, du bist ja jetzt neu in der Klasse. Wir machen jetzt Klassenrat. Ich weiß nicht, wie ihr es in deiner alten Klasse gemacht habt. Du kannst dir das jetzt einfach erstmal angucken und hier bei mir sitzen bleiben.“ Darius sitzt im Kreis genau vor Frau Simon, die dicht hinter dem Kreis auf einem Hocker am Pult sitzt. (KK-13, Abs. 12)

Der neue Schüler ist zwar grundsätzlich berechtigt teilzunehmen, d. h., er darf mit den anderen Schüler*innen im Kreis sitzen. Frau Simon legt ihm jedoch nahe, noch nicht *aktiv* teilzunehmen und bei ihr zu bleiben.

Die „tolerierete Aktivität“ (Goffman 1971, 16) – und somit die aktive Teilnahme – wird im Klassenrat klar reglementiert und begrenzt: Es können nur bestimmte Themen zu bestimmten Zeiten und auf bestimmte Arten eingebracht werden. Außerdem gibt es Ausschlusskriterien für die aktive Teilnahme. Exemplarisch wird dies an der folgenden Situation aus dem Klassenrat der Katzen-Klasse sichtbar:⁹⁹

13.50 Zu einem Beitrag gibt es sehr viele Nachfragen, die sich teilweise nicht mehr auf das eigentliche Thema beziehen. Herr Albrecht sagt: „Könnten wir noch einmal dran denken, dass wenn wir eine Frage stellen, wir nicht zu sehr abschweifen? Wir bleiben bei der Sache und wir stellen eine Frage.“ Wenig später meldet sich Lasse, während ein anderes Kind noch spricht. Herr Albrecht weist ihn darauf hin: „Lasse, denken wir erstmal daran, was wir gesagt haben: Wenn ein Kind was erzählt, bleiben die Finger erstmal unten und wir hören zu, was das Kind erzählt.“ (KK-16, Abs. 20)

Die aktive Teilnahme wird hier an Bedingungen geknüpft: An dieser Stelle des Klassenrats dürfen nur Fragen zum aktuellen Beitrag gestellt werden. Diese müssen einen klaren (d.h. für die Lehrkraft erkennbaren) Bezug zum Thema aufweisen. Die Absicht, eine Frage zu stellen, muss – dem schulischen Ordnungsmuster des Meldens entsprechend – durch das Heben des Armes signalisiert werden. Die Meldung darf allerdings nicht zu früh – während noch jemand anders spricht – erfolgen. Findet keine Meldung statt, ist die aktive Teilnahme ausgeschlossen, wie in der folgenden Situation im Klassenrat der Pinguin-Klasse:

14.20 Als die Themen bereits gesammelt sind und besprochen werden sollen, sagt Felix (ohne Meldung): „Ich möchte kurz ...“ Frau Schäfer unterbricht ihn energisch: „Nein!“ Er setzt noch einmal an: „Ich möchte ...“ Frau Schäfer: „Nein! Verstehe doch das, Nein!“ Ashley: „Rote Karte, Felix!“ Felix steht auf und setzt sich auf seinen Platz. (PK-4, Abs. 22)

Der Versuch, ohne vorherige Meldung einen inhaltlichen Beitrag zu leisten, wird abgeblockt und mit einer roten Karte¹⁰⁰ sanktioniert. Damit wird das schulische Ordnungsmuster des Meldens im Klassenrat zwar übernommen, aber in modulierter Form: Durch die Kartenregel wird das Sprechen ohne Meldung – mit der Intention, Verantwortung an die Schüler*innen abzugeben – systematisch sanktioniert. Felix muss den Kreis verlassen und hat hier nicht die Möglichkeit, die Meldung „nachzuholen“, um seinen Beitrag dann regelkonform zu äußern. Würde eine rote Karte vergeben, entfällt auch das Recht, sich zu melden, wie hier im Klassenrat der Katzen-Klasse:

Almila meldet sich und sagt: „Das ist jetzt keine Frage, aber Faris meldet sich noch.“ Herr Albrecht sagt: „Faris zählt aber nicht, Faris hat den Kreis verlassen. Er hat jetzt kein Melderecht mehr.“ (KK-11, Abs. 30)

Almila weist – wohlwissend, dass ihr Beitrag möglicherweise nicht anerkannt wird, da es sich nicht um eine Frage handelt – auf die Meldung ihres Mitschülers hin, woraufhin Herr Albrecht dessen Ausschluss von der aktiven Teilnahme erläutert und bekräftigt: Wer nicht im Kreis sitzt, „zählt nicht“. Faris wird hierdurch nicht nur das Recht abgesprochen, im Klassenrat einen Redebeitrag zu leisten, sondern auch das Recht sich zu melden, also den Willen zu bekunden, einen Redebeitrag zu leisten. Während die „tolerierete Aktivität“ innerhalb des Kreises reglementiert vorhanden ist, gibt es außerhalb des Kreises demnach kaum Möglichkeiten „tolerierter Aktivität“.

⁹⁹ Themen, Teilnahmeanarten und Ausschlusskriterien unterscheiden sich von Klassenrat zu Klassenrat und werden in den folgenden (Unter-)Kapiteln für die beobachteten Klassenräte differenziert benannt.

¹⁰⁰ Gemäß der Kartenregel können „unangemessene Verhaltensweisen“ sanktioniert und Schüler*innen aus dem Kreis verwiesen werden, von wo aus diese sich nicht mehr beteiligen dürfen. Bei der ersten „Störung“ wird – angelehnt an das Fußball-Regelwerk – eine gelbe Karte („Verwarnung“) vergeben, bei der zweiten eine rote („Platzverweis“). Die Anwendung der Karten obliegt – anders als in der obigen Situation angewendet – dem Leisewächter*innen-Amt.

Weiter charakterisiert Goffman die Kategorie des „sozialen Anlasses“:

„Solche Anlässe – sie sind meist vorausgeplant – haben eine Tagesordnung, die alles enthält, was zu tun ist; die Leitungsfunktion wird jemandem zugewiesen, bestimmte negative Sanktionen für unangemessenes Verhalten stehen zur Verfügung, der Ablauf in einzelnen Phasen und mit einem Höhepunkt liegt fest.“ (Goffman 1971, 16)

Auch diese Kriterien treffen auf den Klassenrat zu: Den Schüler*innen – teilweise auch den Lehrkräften – werden verschiedene Ämter zugewiesen (z. B. das Leitungsamt und das Leisewächter*innenamt), es werden Anliegen besprochen, die zuvor gesammelt wurden (z. B. im Klassenratsbuch oder an der Tafel) und zwischen der Eröffnungs- und Schlussphase gibt es verschiedene weitere Phasen, die den Ablauf des Klassenrats strukturieren (z. B. „Das fand ich super“-Runde, „Das fand ich doof“-Runde, Lobrunde, Themensammlung, Ämterverteilung). Die Phasen werden explizit benannt und teilweise mit Schildern visualisiert. Auch hierbei achten die Lehrkräfte der beobachteten Klassenräte sehr genau auf den korrekten Ablauf, wie die folgende Situation aus dem Klassenrat der Pinguin-Klasse zeigt:

Dann eröffnet Henry den Klassenrat, zeigt das „Das fand ich super“-Schild hoch und fragt: „Wer fand etwas super?“ Frau Neumann korrigiert: „fand – frag mal: Was fandst du super in dieser Woche?“ Henry versucht zu wiederholen: „Was fandest du super?“ Frau Neumann korrigiert ihn erneut, bis er sagt: „Was fandst du super?“ [...] Als Madou dran ist, setzt er an: „Ich hatte gute Laune, weil ...“ Frau Neumann sagt: „Nein, Ich fand super, dass!“ Als vier Kinder erzählt haben, hält Henry die nächste Ablaufkarte hoch („Das fand ich doof“) und fragt: „Wer fand etwas doof?“ Vier Kinder erzählen. Als sich dann noch welche melden, sagt Henry: „Es waren schon vier!“ und zeigt die nächste Ablaufkarte hoch: „Themenspeicher“. (PK-13., Abs. 11)

In diesem Klassenrat ist der Ablauf durch die Abfolge der immer gleichen Phasen genau vorgeschrieben, ebenso die Anzahl der Schüler*innen, die sich beteiligen dürfen. In dieser Situation reicht die Regulierung sogar bis zum Wortlaut, in dem die Fragen und Antworten formuliert werden sollen. Diese Maßnahmen können Orientierung bieten, grenzen die „tolerierete Aktivität“ aber gleichzeitig stark ein.

Des Weiteren gibt es die oben beschriebene Kartenregel in allen beobachteten Klassenräten. Die Mitgliedschaft in der Klasse berechtigt demnach zwar grundsätzlich zur regelmäßigen Teilnahme am Klassenrat, jedoch nicht zur *aktiven* Teilnahme an jeder einzelnen, vollständigen Sitzung. Diese ist an Regeln geknüpft, die auf der Ebene der Interaktion liegen und durch das Handeln im Klassenrat immer wieder neu ausgehandelt und bestätigt werden müssen.¹⁰¹

Goffman räumt ein, dass mit dem Begriff des „sozialen Anlasses“ (Goffman 1971, 16) durchaus Schwierigkeiten verbunden seien. Ein solcher Begriff sei jedoch notwendig, um „einzelne Situationen und ihre Zusammenkünfte“ (ebd.) zu bestimmen. Ihm sei durchaus bewusst, dass „die verschiedenen an einer sozialen Veranstaltung Beteiligten ganz unterschiedliche Rollen innehaben können“ (ebd.) und diese daher unterschiedlich wahrnehmen. Dennoch sei „allzuviel Relativität nicht gerechtfertigt“ (ebd.):

„Wie unterschiedlich die einzelnen Teilnehmer auch eine vergangene soziale Begebenheit empfinden mögen, sie können sich vermutlich darüber einigen, von welcher Begebenheit sie überhaupt reden.“ (Goffman 1971, 16f)

Trotz unterschiedlicher Perspektiven, die sich aus den Rollen der Beteiligten ergeben, geht Goffman also davon aus, dass es zumindest einen Minimalkonsens darüber gibt, wie eine Situa-

101 Interaktionsregeln werden im nachfolgenden Kapitel 6.1.3 unter Bezugnahme auf das Konzept der Interaktionsordnung systematisch analysiert.

tion gerade gerahmt ist. Dieser Annahme folgend, kann bezogen auf das beforschte Feld davon ausgegangen werden, dass sowohl den Lehrkräften als auch den Schüler*innen bewusst ist, dass sie gerade an einem Klassenrat teilnehmen, wenngleich sie diesen jeweils unterschiedlich wahrnehmen.

Weiter lässt sich der Klassenrat als „zentrierte Zusammenkunft“¹⁰² (Goffman 1971, 19) kategorisieren. Damit bezeichnet Goffman jene Art von Interaktion,

„die statthat, wenn Personen eng zusammenrücken und offensichtlich kooperieren, die Aufmerksamkeit also ganz bewußt auf einen einzigen Brennpunkt gelenkt ist. Das ist z. B. typisch für eine Diskussion, an der sich alle beteiligen.“ (Goffman 1971, 19)

Der Klassenrat ist so angelegt, dass alle Teilnehmenden einen gemeinsamen Punkt der Aufmerksamkeit haben. Anders als beispielsweise in offenen Unterrichtsphasen sitzt die gesamte Lerngruppe mit den Lehrkräften gemeinsam im Kreis und nur eine Person spricht zurzeit. So wird der „Spielraum für individuelles Verhalten (Bewegungen wie Hin-, Weiter- und Weggehen, Aktivitäten unterschiedlichster Art wie Hin- und Weggucken, Rückzug, Kontaktaufnahmen, [...])“ (Hausendorf 2008, 933), aber auch für „Vermeidung von Interaktion und ‚heimliche‘ Nebeninteraktion“ (ebd.) im Klassenrat noch stärker als im Unterricht „zugunsten eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus“ (ebd.) eingeschränkt.

Dennoch gibt es Nebenschauplätze, und allein die Tatsache, dass der (pädagogische) Rahmen des Klassenrats vorsieht, dass ein Gegenstand im Zentrum steht, bedeutet nicht, dass alle Teilnehmenden ihre (volle) Aufmerksamkeit auf diesen Gegenstand richten. So untersucht Breidenstein in seiner Studie zum „Schülerjob“ (vgl. Breidenstein 2006) gezielt „die Tätigkeiten von Schüler*innen in der Unterrichtssituation“ (ebd., 259), die *parallel* zu den pädagogisch intendierten stattfinden („Beschäftigung“, „Unterhaltung“, „Zeitvertreib“) (ebd., 260). Derartige Tätigkeiten sind auch im Klassenrat zu beobachten. Die Analyse dessen, worauf die Schüler*innen im Kreis ihre Aufmerksamkeit richten und welchen Tätigkeiten sie dabei „auf der Hinterbühne“ (vgl. Goffman 1973) nachgehen, kann wiederum Rückschlüsse darauf ermöglichen, was „auf der Vorderbühne“ (ebd.) vor sich geht.

Zentrierte Zusammenkünfte können – wie in den beobachteten Klassenräten – von der sprachlichen Kommunikation dominiert werden. Sie können aber auch von nicht-sprachlichen Handlungen geprägt sein – Goffman nennt hier beispielsweise Kartenspiele (Knoblauch 1994, 36). Nicht-sprachliche Interaktionen stehen in den beobachteten Klassenräten jedoch nicht im Zentrum. Sie bilden eher einen Nebenschauplatz und werden zum Teil als Störung des Ablaufs wahrgenommen, wie in der folgenden Situation aus dem Klassenrat der Katzen-Klasse deutlich wird:

Emma und Sophia hatten zu Beginn des Klassenrates ihre Sweatjacken ausgezogen, weil ihnen warm war. Emma nimmt nun die Jacke und zieht sie falsch herum wieder an (mit dem Reißverschluss hinten). Sie spielt eine Weile damit herum.

14.28 *Frau Krämer nimmt Emma die Jacke weg. Daraufhin nimmt sich Emma eine große, eingerollte Papierblume, die sie in der Kunstpause gebastelt hat und für den Klassenrat hinter sich gelegt hat [...] Nun spielt Emma mit der Rolle und rollt sie hin und her. Nach einer Weile ruft Frau Krämer: „Emma, jetzt reicht es aber!“ Emma legt daraufhin die Rolle weg. (KK-13, Abs. 22, 23)*

In dieser Situation werden Emmas Bewegung und ihre Beschäftigung mit Gegenständen, die eigentlich einen Nebenschauplatz darstellen, durch Frau Krämers Handlungen in den Fokus

102 i. O. „focused gathering“, auch – m. E. weniger treffend – übersetzt als „zentrierte Interaktion“

gerückt. Von der Lehrkraft wird nicht nur erwartet, dass die Schüler*innen leise sind, d. h. nicht sprechen. Es wird auch erwartet, dass sie ruhig sitzen, d. h. weder sich noch Gegenstände bewegen – zumindest sofern die Bewegung nicht zielgerichtet ist (zielgerichtet wäre das Ausziehen der Jacke, weil es zu warm ist oder das Holen der Papierblume, weil sie im Klassenrat gezeigt werden soll), sondern eine Beschäftigung (als Selbstzweck) darstellt.

Für Schüler*innen, die nicht oder wenig lautsprachlich kommunizieren, stehen somit kaum alternative Kommunikationsformen bzw. Teilnahmemöglichkeiten zur Verfügung, wie der folgende Ausschnitt aus dem Klassenrat der Katzen-Klasse zeigt:

14.05 Ben kommt rein und setzt sich alleine dazu (zwischen zwei Kinder). Heute ist kein Schulbegleiter für ihn da. Direkt nachdem er sich hingesetzt hat, nimmt er dem Kind, das neben ihm sitzt, die Brille von der Nase. Frau Simon: „Ben, lass bitte die Brille los.“ Ben nimmt den Hausschuh eines Mädchens, das in seiner Nähe sitzt. Frau Simon: „Ben, das geht nicht.“ Frau Simon steht auf, nimmt Ben (der sehr klein und zierlich ist) auf den Arm, setzt ihn vor sich ab. Sophia, die in der Nähe von Ben und Frau Simon sitzt, hat Wollfäden in der Hand. Ben nimmt die Wollfäden. Frau Simon nimmt die Wollfäden weg. Herr Albrecht sagt: „Das macht Ben nervös.“ Ben bleibt unruhig. Frau Simon sagt wieder: „Ben, das geht nicht!“, und nimmt ihn auf den Schoß. (KK-4, Abs. 25)

Bens nonverbale Art der Interaktion wird von der Lehrkraft, Frau Simon, hier als Störung markiert. Sie reagiert zunächst lautsprachlich auf seine Handlungen, dann auch nicht-sprachlich, indem sie ihn von dem Platz, den er gewählt hat, wegträgt, vor sich setzt und später auf den Schoß nimmt. Hierbei wird deutlich, dass die Teilnahme am Klassenrat für die Schüler*innen in erster Linie darin besteht, still im Kreis zu sitzen, sich ruhig zu verhalten und darauf aufbauend (per Meldung) verbal zu kommunizieren.

Insbesondere vor dem Hintergrund der Kartenregel erscheint es notwendig, den Fokus der Beobachtung nicht nur auf die Interagierenden *im* Kreis zu richten, sondern auch auf diejenigen, die *außerhalb* des Kreises sitzen, da sie aus ihm verwiesen wurden. Dabei geht es zunächst um die Frage, wie diese im Rahmen des Klassenrats als zentrierte Zusammenkunft zu fassen sind. In der folgenden Situation betrifft dies die Schüler Madou und Philipp im Klassenrat der Pinguin-Klasse.

14.10 Madou muss wegen einer roten Karte auf seinen Platz. Er beteiligt sich vom Platz aus weiter. Frau Roth dreht sich zu ihm herum und sagt streng: „Madou, du bist raus!“ [...]

14.25 Madou wickelt sich seinen Pullover um den Kopf und sagt: „Ich bin Rotkäppchen, nee, Grünkäppchen!“ Dann singt er: „Lalalalala“, und macht Philipp, der auch wegen einer roten Karte auf seinem Platz sitzt, auf sich aufmerksam. Frau Roth fordert Philipp auf, ruhig zu sein. (PK-6, Abs. 20, 27)

Zunächst richtet Madou seine Aufmerksamkeit, obwohl er den Kreis verlassen musste, weiterhin auf den Gegenstand des Klassenrats und versucht, von seinem Platz aus aktiv teilzunehmen. Frau Roth gibt ihm jedoch zu verstehen, dass dies nicht erwünscht ist. Nach 15 Minuten der Nicht-Teilnahme richtet Madou seine Aufmerksamkeit schließlich nicht mehr auf den Gegenstand des Klassenrats. Frau Roth fordert dann Philipp – einen anderen Schüler, der außerhalb des Kreises sitzt – auf, ruhig zu sein. Aus ihrer Aufforderung geht hervor, dass die Schüler*innen, die aus dem Kreis verwiesen wurden, nicht aktiv teilnehmen, aber auch nicht anderweitig beschäftigt sein sollen. Sie haben somit weiterhin die Pflichten – d. h. hier leise zu sein, still zu sitzen, aufmerksam zu sein –, jedoch nicht die Rechte eines Teilnehmenden – d. h. Anliegen zu formulieren, zu kommentieren und Fragen zu stellen. Sie bewegen sich auf einer „Zwischenbühne“ (vgl. Reinecke-Terner 2017, in Anlehnung an Goffman 1959) des Klassenrats zwischen Teilnahme und Nicht-Teilnahme.

Über die grundlegende Einordnung des Klassenrats als *sozialer Anlass* und *zentrierte Zusammenkunft* hinaus erscheint es gewinnbringend, ihn rahmenanalytisch als *Modulation* zu begreifen. Modulationen bilden Goffmans „rahmentheoretische[s] Schlüsselkonzept“ (Willems 2016, 62) und sind nach Willems' Einschätzung „vielleicht die wichtigste von Goffmans zahlreichen terminologischen Erfindungen“ (ebd.). Die Begriffe *Modul* und *Modulation* erläutert Goffman selbst wie folgt:

„Darunter verstehe ich das System von Konventionen, wodurch eine bestimmte Tätigkeit, die bereits im Rahmen eines primären Rahmens sinnvoll ist, in etwas transformiert wird, das dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten aber als etwas ganz anderes gesehen wird. Den entsprechenden Vorgang nennen wir Modulation.“ (Goffman 1980, 55f)

Auf den Forschungsgegenstand und das Forschungsfeld der vorliegenden Studie lässt sich das Konzept folgendermaßen anwenden: Der Klassenrat schafft einen Raum innerhalb der Institution Schule, der sich vom Unterricht unterscheidet und mit Hilfe des primären schulischen Rahmens nicht hinreichend erklärt werden kann. Das Prinzip der Partizipation wird als pädagogisches Ziel und als normativer Anspruch an diesen Raum formuliert. In der Folge wird der primäre Rahmen transformiert und etwas Neues – eine Modulation des schulischen Rahmens – entsteht. Der Klassenrat als schulische Modulation wird jedoch keineswegs allein durch den normativen Anspruch, der von außen an ihn gestellt wird, bestimmt. In der Praxis des Klassenrats wird der entstandene Raum von denjenigen, die in ihm handeln, auf eine bestimmte Weise gedeutet und genutzt.

Zunächst führt Goffman das Spiel als eine beispielhafte Modulation an, indem er den Unterschied zwischen „wirklichem“ und „spielerischem“ Handeln herausarbeitet. Das „wirkliche“ Handeln diene dem Spiel als Vorbild, „als ausführliche nachzuahmende Vorlage, [...] die jedoch in bestimmten Punkten systematisch verändert“ (Goffman 1980, 52) werde. Ein wirklicher Kampf könne beispielsweise als Vorbild für einen gespielten Kampf dienen (ebd.). Das bedeute jedoch nicht, dass „alle ernsthaften Handlungen unmoduliert“ (ebd., 58) seien oder „alle unmodulierten Handlungen als ernsthaft zu bezeichnen“ (ebd.) seien. Der Klassenrat kann also als Modulation bezeichnet werden, jedoch wird ihm die Bezeichnung des Spiels nicht gerecht, da in seinem Rahmen durchaus ernsthafte Handlungen stattfinden. Obgleich es sich bei den Interaktionsprozessen im Klassenrat nicht selbstverständlich um Partizipationsprozesse handelt, sind die Interaktionen für die Beteiligten „wirklich“: Die Schüler*innen können im Idealfall ernsthafte Entscheidungen mit tatsächlichen Folgen treffen. Genauso können sie im Rahmen des Klassenrats aber auch ernsthaft bloßgestellt werden. Rollenwechsel sind ein fester Bestandteil des Klassenrats, jedoch werden Hierarchien, die im schulischen Rahmen bestehen, nicht aufgelöst. Die Lehrkräfte halten sich im Vergleich zum Unterricht zurück, aber niemals so weit, dass ein symmetrisches Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen zustande kommt. Dennoch ist die Kategorie der Modulation für den Klassenrat passend.

Goffman stellt fünf Kriterien zur Definition von Modulationen auf, die auf die untersuchten Klassenräte übertragen werden können:

- **Die Interaktionen wären „bereits im Rahmen eines Deutungsschemas sinnvoll, ohne welches die Modulation sinnlos wäre“** (Goffman 1980, 57): Die Interaktionen, die im Klassenrat stattfinden, und die Art und Weise, wie sie stattfinden, wären ohne den schulischen Rahmen nicht sinnvoll. Dies zeigt sich beispielhaft in der folgenden Situation aus dem Klassenrat der Katzen-Klasse, in der Levke ihre Mitschülerin, möglicherweise sogar Freundin, Jana auf eine formale Regelmisachtung hinweist, anstatt inhaltlich auf ihren Beitrag zu reagieren.

13.55 *Jana erzählt, dass sie sich freut, dass sie nach der Schule mit zu Levke kommt. Levke meldet sich doppelt und sagt: „Wir dürfen doch nur etwas aus der Schule erzählen.“ Frau Krämer meint: „Levke hat eigentlich Recht, aber es ist ja direkt nach der Schule und Jana freut sich so drauf.“ Jana fügt hinzu: „Ja, ich bin heute extra mit dem Fahrrad zur Schule gekommen.“ (KK-9, Abs. 18)*

- **Die Beteiligten wissen, „daß eine systematische Umwandlung erfolgt, die das, was in ihren Augen vor sich geht, grundlegend Neubestimmt“** (Goffman 1980, 57): Diese „systematische Umwandlung“ des Unterrichts in den Klassenrat wird von den Lehrkräften explizit angezeigt, wie hier, im Klassenrat der Pinguin-Klasse, in dem der Beginn durch das Ertönen einer bestimmten Melodie gekennzeichnet ist.

13.57 *Frau Schäfer schaltet die Musikanlage ein. Das Lied, das die Kinder auffordern soll, in den Kreis zu kommen, ertönt. Sie sagt noch einmal laut: „Ihr kommt bitte in den Klassenrat.“ (PK-12, Abs. 15)*

- **Zeitliche „Klammern“ weisen darauf hin, wann eine Transformation beginnen und enden soll, räumliche „Klammern“ zeigen des Gebiet an, auf das sich die Modulation begrenzt** (Goffman 1980, 57): Der Klassenrat bekommt – wie bereits analysiert – durch seine ritualisierten Eröffnungs- und Schlusssätze einen klar definierten zeitlichen Rahmen und durch den Sitzkreis im Klassenraum einen klar definierten räumlichen Rahmen – wer nicht im Sitzkreis sitzt (bzw. sitzen darf), kann nicht aktiv teilnehmen, wie Felix in der folgenden Situation, erneut im Klassenrat der Pinguin-Klasse.

Felix sagt (außerhalb des Kreises und ohne, dass er sich gemeldet hat): „Ja, genauso wie bei mir.“ Frau Neumann dreht sich zu ihm um und sagt streng: „Du bist jetzt mal ruhig!“ [...] Frau Schäfer fragt: [...] „Gibt’s noch ein anderes Thema?“ Felix meldet sich. Frau Schäfer sagt: „Nein, du bist raus!“ (PK-12, Abs. 23, 24)

- **„Die Modulation ist nicht auf bestimmte Ereignisse beschränkt, die unter bestimmten Blickwinkeln gesehen werden“** (Goffman 1980, 57): Durch den schulischen Rahmen wird der Klassenrat zwar begrenzt, innerhalb dieses Rahmens sind jedoch verschiedene Modulationen möglich, sodass der Klassenrat in jeder Klasse eine andere Modulation darstellen kann. Im Klassenrat der Katzen-Klasse wird dies an der bereits zitierten Situation deutlich, in der Frau Simon dem neuen Schüler Darius eine kurze Einführung in den Klassenrat gibt. Dabei sieht sie die Möglichkeit, dass dieser in seiner vorherigen Klasse anders ablief.

„Darius, du bist ja jetzt neu in der Klasse. Wir machen jetzt Klassenrat. Ich weiß nicht, wie ihr das in deiner alten Klasse gemacht habt.“ (KK-13, Abs. 12)

- **Die Modulation „verändert entscheidend, was in den Augen der Beteiligten vor sich geht“** (Goffman 1980, 57): Im Rahmen des Klassenrats gelten eigene Regeln, die sich von den Regeln des Unterrichts und der Pause unterscheiden und den Beteiligten bekannt sind. Dies formuliert Herr Albrecht explizit in der folgenden Situation im Klassenrat der Katzen-Klasse, in der die Schülerinnen Mia und Hannah flüstern. Während Flüstern in verschiedenen Phasen des Unterrichts (z. B. bei Einzelarbeitsphasen, um die anderen nicht zu stören) und beim Spielen in der Pause (z. B. beim Spiel „Stille Post“) völlig unproblematisch sein kann, wird es hier, im Rahmen des Klassenrats, von Herrn Albrecht als „unhöflich“ gedeutet.

Mia ist dran und beginnt vom Spielen in der Pause zu erzählen. Dann flüstert sie mit Hannah, die in ihrer Nähe sitzt. [...] Dann nimmt sie Herr Albrecht dran: „Mia und Hannah. Wir sind jetzt gerade in einem Klassenrat und in einem Klassenrat sprechen wir offen miteinander. Und wenn ihr flüstert, dann ist das ganz, ganz unhöflich und schlimm. Ihr schließt uns aus. Wenn ihr flüstert, dann wissen wir ja überhaupt nicht, was ihr da besprecht!“ Hannah erzählt, was geflüstert wurde. (KK-9, Abs. 16)

Zusätzlich zu diesen fünf Kriterien, anhand derer sich der Rahmen des Klassenrats *grundsätzlich* skizzieren lässt, sind weitere Kriterien hinzuzuziehen, mit denen die *Besonderheiten* der unterschiedlichen Klassenräte beschrieben werden können. Goffman differenziert „einige grundlegende Moduln in unserer Gesellschaft“ (Goffman 1980, 60), und zwar: *So-tun-als-ob*, *Wettkampf*, *Zeremonie*, *Sonderausführung* und *In-anderen-Zusammenhang-stellen*. Diesen grundlegenden Modulationen lassen sich jedoch weder der Klassenrat als solches noch bestimmte Ausformungen des Klassenrats bruchlos zuordnen. Dennoch können aus einigen Modulationen Hinweise darauf abgeleitet werden, was der Klassenrat ist und was nicht. Dies betrifft insbesondere die *Zeremonie* und das *So-tun-als-ob*. Bei der *Zeremonie* „geht etwas anderes als das Gewöhnliche vor sich, doch es ist schwer auszumachen, was es eigentlich ist“ (ebd.). Auch der Klassenrat ist anders als der „gewöhnliche“ Unterricht: Die Rollen der Lehrkräfte sowie der Schüler*innen sind verändert, es gelten andere Regeln als im Unterricht und es werden andere Themen besprochen. Dabei lassen sich diese Rollen, Regeln und Themen nicht alle klar benennen und sind in jedem Klassenrat (zumindest etwas) unterschiedlich. Charakteristisch für die *Zeremonie* ist außerdem, dass „ein ganzes System von Handlungen vorher festgelegt“ (ebd., 71) wird, wie „bei Drehbüchern“ (ebd.). Auch die starke Struktur des Klassenrats mit festgelegten Sätzen erinnert stellenweise an ein Drehbuch, wie in den folgenden beiden Situationen aus den Klassenräten der Pinguin- und der Elefanten-Klasse:

Samuel hat die Gesprächsleitung, sagt jedoch zunächst nichts. Frau Schäfer flüstert ihm zu: „Der Klassenrat beginnt.“ Samuel wiederholt laut: „Der Klassenrat beginnt.“ (PK-12, Abs. 16)

12.00 *Frau Peters schaut auf die Uhr und sagt: „Mats, wir müssen jetzt den Klassenrat beenden.“ Frau Scholz sagt zu Mats: „Sag mal „Ich“ Mats: „Ich“ Frau Scholz: „beende“ Mats: „beende“ Frau Scholz: „den“ Mats: „den“ Frau Scholz: „Klassenrat“ Mats: „Klassenrat“ Frau Scholz: „Mats hat den Klassenrat beendet.“ (EK-3, Abs. 25)*

Die beiden Schüler, die hier die Klassenräte leiten, wirken wie zwei Schauspieler, die einen bestimmten Text zu sprechen haben. Die Lehrerinnen wirken wie ihre Souffleusen. Jedoch ist der Klassenrat nicht bloß ein Schauspiel oder ein „So-tun-als-ob“. Bei der Modulation des „zweckorientierten So-tun-als-ob“ (Goffman 1980, 72) geht es darum,

„den Anfänger Erfahrungen unter Bedingungen sammeln zu lassen, in denen – so das Verständnis – der wirkliche Kontakt mit der Welt ausgeschlossen ist, da die Ereignisse von ihren gewöhnlichen Zusammenhängen und Folgen abgelöst sind. Man geht davon aus, daß Schnitzer oder Versager ohne größeren Schaden und mit beherrschender Wirkungen eintreten können.“ (ebd.)

Die Schüler*innen der Grundschule könnten zwar in gewisser Weise als Anfänger*innen in Bezug auf Partizipationsprozesse gesehen werden, jedoch stellt der Klassenrat – einerseits mit Blick auf seinen pädagogischen Anspruch,¹⁰³ andererseits mit Blick auf die realen Gefahren der Beschämung und Bloßstellung bei der Umsetzung – keinen Übungsraum dar.

Dies zeigt die folgende Situation aus der Katzen-Klasse anschaulich, in der eine Schülerin beschuldigt wird, etwas „Unangemessenes“ getan zu haben, das eine Sanktionierung erfordert:

¹⁰³ Das demokratiepädagogische Ziel, „den Schülerinnen und Schülern Erfahrungs- und Handlungsfelder zu eröffnen, die es ihnen erlauben, demokratiepädagogische Kompetenzen zu erwerben“ (de Haan u. a. 2007b, 6), welches u. a. durch den Klassenrat erreicht werden soll, impliziert, dass diese Kompetenzen erst noch erworben werden müssen. Gleichzeitig wird von den Vertreter*innen der Demokratiepädagogik jedoch angenommen, dass das Ziel nur durch die „Beteiligung an relevanten, lebensweltbezogenen Problemen und Aufgaben“ (Eikel 2007, 22) erreicht werden könne. Diese sei eine „zentrale Voraussetzung für reale Partizipation in der Schule“ (ebd.).

Hannab: „Emma, weißt du, was ich nicht verstehe? Dass du die Jacken von deinen besten Freundinnen ins Klo geworfen hast. Maja ist doch deine beste Freundin!“ Emma: „Ich habe mich beim Mittagessen bei allen entschuldigt. Wenn Janas Jacke nicht mehr zu waschen geht, kauf ich ihr eine neue von meinem eigenen Taschengeld!“ [...] Herr Albrecht: „Emma, du wirst lange brauchen, bis du dir das Vertrauen bei den Kindern wieder aufgebaut hast. Das wird ganz schwierig. Das ist mit ‚Tschuldigung‘ nicht getan. [...]“ (KK-6, Abs. 27, 34)

Der „Vorfall“, der hier verhandelt wird, hat sich zwar selbst nicht im Klassenrat ereignet. Dadurch, dass der Klassenrat einen Rahmen bietet, ihn zu thematisieren, wird er für die Beschuldigte jedoch auch dort „wirklich“. Der Aussage der Lehrkraft zufolge steht das Vertrauen in die Betroffene auf dem Spiel. Aus Sicht der Mitschülerin Hannah ist die Freundschaft zu Maja in Gefahr. Ähnlich verläuft eine Situation im Pinguin-Klassenrat, in der Felix vorgeworfen wird, bezüglich eines „Vorfalls“, der sich außerhalb des Klassenrats ereignet hat, im Klassenrat gelogen zu haben:

Als Felix einiges zugegeben hat, sagt Frau Schäfer: „Es ist schade, erst hast du gesagt, du hast es nicht gemacht und dann haben wir nachgefragt und du warst es doch.“ Frau Neumann fügt nachdrücklich hinzu: „Dann fällt es schwer, dir noch zu glauben. Ich glaube, bei den anderen Sachen hast du auch gelogen.“ [...] Sandy verleiht den Aussagen weiter Nachdruck: „Wenn du jetzt aufhörst, wirst du Freunde haben, aber wenn du das so weitermachst, wirst du bald keine Freunde mehr haben.“ (PK-15, Abs. 19)

Emma und Felix müssen sich zu den Vorwürfen verhalten. Ihre „Schnitzer“ werden als Ernstfall behandelt, sodass auch die Möglichkeit besteht, dass die beiden ernsthaft Schaden nehmen. Diese Gefahr stellt gewissermaßen die Kehrseite der Chance dar, reale und tatsächlich relevante Probleme im Klassenrat auszuhandeln.

Neben der Modulation nennt Goffman eine weitere Transformation des primären Rahmens: die Täuschung. Darunter versteht er Folgendes:

„Ich meine das bewusste Bemühen eines oder mehrerer Menschen, das Handeln so zu lenken, daß einer oder mehrere andere zu einer falschen Vorstellung von dem gebracht werden, was vor sich geht. Es liegt ein böswilliger Plan vor, eine Verschwörung, eine hinterhältige Absicht, die – wenn sie verwirklicht wird – zur Verfälschung eines Teils der Welt führt.“ (Goffman 1980, 98)

Bei den Handelnden unterscheidet Goffman diejenigen, die täuschen als „die Tätigen, die Hersteller, die Täuscher“ (Goffman 1980, 98), von denjenigen, die absichtlich getäuscht werden als „die Dummen, die Hereingelegten, die Angeschmierten, die Opfer“ (ebd.). Demnach wären die Schüler*innen „die Hereingelegten“, denen von den Lehrkräften Partizipationsmöglichkeiten vorgetäuscht würden. Obwohl es im Klassenrat zu Formen der Scheinpartizipation kommen kann, bei denen den Schüler*innen suggeriert wird, sie könnten etwas entscheiden, dabei entscheiden letztlich nur die Lehrkräfte, ist nicht davon auszugehen, dass die Lehrkräfte hierbei einen „böswilligen Plan“ oder eine „hinterhältige Absicht“ verfolgen. Vielmehr wirkt der primäre Rahmen der Schule so stark in ihr Handeln hinein, dass er im Klassenrat nicht einfach für einen begrenzten Zeitraum abgelegt werden kann. Genauso ist anzunehmen, dass den Schüler*innen ihr „Schülerjob“ (vgl. Breidenstein 2006) durchaus bekannt ist. Sie sind nicht „die Dummen“, sondern kennen den Rahmen der Schule und den Rahmen ihres Klassenrats sowie die Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten, die dieser Rahmen bietet. Der Klassenrat stellt somit zwar einen Rahmenbruch zur Schule dar, jedoch kein Täuschungsmanöver.

In der lerngruppenspezifischen Analyse (vgl. Kapitel 7.1.1, 7.2.1, 7.3.1) wird der Versuch unternommen, die Rahmen der drei beobachteten Klassenräte mithilfe des Konzepts der Modulation zu beschreiben und zu analysieren. Dabei wird jeder Klassenrat „anhand seines Randes“

(Goffman 1980, 97) bezeichnet. In Goffmans Vorstellung können Rahmen eine Vielzahl von Schichten haben:

„Und man kann sich mit zwei Seiten des Vorgangs beschäftigen. Eine ist die innerste Schicht, in der sich ein dramatisches Geschehen abspielen kann, das den Beteiligten gefangen nimmt. Die andere ist die äußerste Schicht, gewissermaßen der Rand des Rahmens, der uns sagt, welchen Status das ganze eigentlich in der äußeren Welt hat, wie kompliziert die Schichtung nach innen sei.“ (Goffman 1980, 96)

Davon ausgehend, dass der primäre Rahmen für alle Klassenräte die Institution *Schule* ist, stellt sich die Frage, was in den beobachteten Klassenräten den Rahmen ausmacht, der direkt unter dieser Schicht liegt. Während der schulische Rahmen – mit den Begrifflichkeiten der GTM gesprochen – eher eine intervenierende Bedingung für Partizipationschancen darstellt, kann im Klassenrat selbst eine ursächliche Bedingung für die Partizipationschancen der Schüler*innen gesehen werden. Wie stark der schulische Rahmen in den Klassenrat hineinreicht und wie der Klassenrat-Rahmen konkret ausgestaltet wird, wird wiederum stark beeinflusst durch das Handeln der Lehrkräfte, wie sich auch im Folgenden bei der genaueren Betrachtung der Interaktionsordnung innerhalb des Klassenrats zeigt. Letztlich sind sie es, die – bewusst oder unbewusst – darüber entscheiden, wo sich ein Klassenrat zwischen Lehrer*innen-Zentrierung und Schüler*innen-Zentrierung bewegt (Heinzel 2003, 108).

6.1.3 Interaktionsordnung und Interaktionsunterschiede im Klassenrat

„Eine Regel für alle, auch für die Mädchen.“ (PK-2, Abs. 30)

Schüler*innen interagieren innerhalb eines Klassenrat-Rahmens unterschiedlich. Auch Lehrkräfte interagieren nicht in jeder Situation und mit jeder*m Schüler*in gleich. Während sich in der vorangegangenen Rahmenanalyse bereits Interaktionsunterschiede zwischen den Beteiligten aufzeigen ließen, wird im Folgenden ein genauerer Blick darauf geworfen, welche Regeln im Einzelnen gelten und für wen sie gelten. Es geht darum, wie in der Interaktionsordnung des Klassenrats Regeln situativ ausgehandelt werden und wie dabei Interaktions- und Regelunterschiede zustande kommen.

Unter dem Begriff Interaktionsordnung fasst Goffman die „Regelhaftigkeit der sozialen Situation“ (Knoblauch 2011, 190) oder auch das „Regelwerk der Interaktion“ (Knoblauch 2009, 10). Dabei handelt es sich um ein zentrales Konzept, das der Rahmenanalyse vorausgegangen ist und immer wieder aufgegriffen wurde (Willems 2016, 28). Es bezeichnet „jene kleinen Räume der Interaktion, in denen wir in körperlicher Präsenz mit anderen handeln“ (Knoblauch 1994, 34). Mithilfe einer Analyse der sozialen Regeln der beobachteten Klassenräte lassen sich also deren Interaktionsordnungen formulieren. Darauf aufbauend lassen sich auch die Interaktionsstrategien der Beteiligten, d.h. die Art und Weise, auf die Schüler*innen sowie Lehrkräfte im Klassenrat handeln, analysieren.

Bereits in der vorangegangenen Analyse der Deutungsrahmen von Klassenräten wurde an verschiedenen Stellen auf Regeln Bezug genommen, da die Beschreibung von Rahmen eng verbunden ist mit der Beschreibung von Regelhaftigkeiten. Wie Goffman beschreibt, gibt es sehr verschiedene Arten von Regeln auf unterschiedlichen Ebenen, von denen nur wenige – beispielsweise als Spielregeln – explizit benannt und angewandt werden:

„Ein Damezug etwa ist durch die Spielregeln bestimmt, von denen die meisten in einer zu Ende gespielten Partie auch angewandt werden; die physische Handhabung der Steine dagegen hat mit einem Rahmen für kleine Körperbewegungen zu tun, der – sofern man überhaupt von einem Rahmen sprechen kann – während einer Partie möglicherweise nur zu einem kleinen Teil zutage tritt.“ (Knoblauch 1994, 34)

Im Zusammenhang mit der Interaktionsordnung liegt Goffmans Augenmerk „auf den situativen Regeln, die also nicht aus dem gesellschaftlichen Kontext der Situation heraus verstanden werden können, sondern nur in ihr gelten“ (Knoblauch 2009, 12). Demnach sind es die *Interaktionsregeln* und ihre Realisation „vor Ort“, die im Folgenden in den Fokus rücken. Aus interaktionistischer Perspektive sind Regeln nicht als starre Vorgaben, sondern als „Vokabular“ für Aushandlungen zu verstehen:

„Wie im Interaktionismus mittlerweile fest verankert ist, sind Regeln keine proskriptiven Vorgaben, die von außen Handlungen leiten und die als Vergleichsschablone für Verhalten erhältlich wären, sondern in konkreten Situationen verwendete Aushandlungsvokabularien, die in Interaktionen erst konkretisiert werden. So finden Aushandlungen nicht auf der Basis von bestehenden, leitenden Regeln statt, auch sind Regeln keine festen Folgen von Aushandlungen, sondern sie existieren vielmehr nur als Vokabular, auf das sich in situationalen Aushandlungen bezogen werden muss, um diese zu gewinnen, ohne dass diese Siege und Niederlagen bereits in Regeln vorgeschrieben wären.“ (Dellwing 2008, 157)

Bei der Analyse der Interaktionsordnung des Klassenrats geht es also weniger um die strukturelle Ebene der Schul- und Klassenregeln, die in den Klassenrat hineinwirkt, sondern vielmehr um den Prozess der Aushandlung, der sich auf der Interaktionsebene abspielt und sich in jedem Klassenrat anders darstellt. Kalthoff und Kelle weisen auf die Komplexität der Regelungsphänomene innerhalb der Institution Schule hin (Kalthoff/Kelle 2000, 707): Neben den schriftlich fixierten Schulordnungen existiere „in jeder konkreten Schule ein breites Spektrum an Interaktions- und Kommunikationsregeln, Routinen und Ritualen, auf die die Teilnehmer in ihren konkreten Handlungen Bezug nehmen (können)“ (ebd., 691f). Diese Regeln seien jedoch nicht klar definiert, nicht notwendig explizit und stünden den Beteiligten nicht unbedingt diskursiv zur Verfügung (ebd., 692).

Der Klassenrat ist in besonderem Maße von diesen komplexen Regelphänomenen betroffen, da er nicht nur von Routinen und Ritualen durchzogen ist, sondern in vielen Fällen auch als Ort genutzt wird, an dem soziale Regeln, die andere Bereiche der Schule betreffen, vermittelt, diskutiert und reflektiert werden. Beispielhaft werden im Folgenden Situationen aufgezeigt, in denen die Interaktionsregeln und ihre Aushandlung sichtbar sind. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn etwas „anders läuft“ als sonst, wenn es also zu „Störungen“ im Ablauf kommt. Dabei zeigen sich Interaktionsunterschiede zwischen den Schüler*innen. So gibt es in den Klassenräten Schüler*innen, deren Interaktionen von Lehrkräften, aber auch von Mitschüler*innen vermehrt als Störungen – als „Anhäufung situativer Unangemessenheit“ (Knoblauch 1994, 21) – gedeutet werden. Auch gibt es Schüler*innen, die aus unterschiedlichen Gründen vermehrt gegen Regeln verstoßen. In der Aushandlung zeigt sich, welche Regelverstöße situativ als legitim angesehen werden und wer darüber entscheidet. In den Aushandlungssituationen der Klassenräte fällt auf, dass bestimmte Schüler*innen wiederholt „Aushandlungsniederlagen“ (vgl. Dellwing 2008) erfahren, während andere Aushandlungserfolge verbuchen können. Dabei kann es sich ebenso um neue Schüler*innen handeln, die die einzuhaltenden Regeln noch nicht kennen, als auch um Schüler*innen, denen die Regeleinhaltung aus anderen Gründen schwerfällt. Es zeigt sich, dass bezüglich der Regeleinhaltung unterschiedliche Erwartungen an die Schüler*innen gestellt werden.

Des Weiteren wird in Aushandlungen – insbesondere in Zusammenhang mit der Kartenregel – deutlich, dass die Deutungshoheit darüber, was im Klassenrat eine Störung ist, trotz Leisewächter*innenamt oftmals bei den Lehrkräften liegt. Dies lässt sich an der folgenden Situation aus dem Klassenrat der Pinguin-Klasse aufzeigen:

14.25 Liane meldet sich und sagt: „Ich habe Ashley vorhin eine gelbe Karte gegeben, weil sie geredet hat. Dann hab ich ihr eine rote Karte gegeben, weil sie wieder geredet hat und jetzt geht sie aber nicht raus.“ Frau Schäfer sagt: „Danke, dass du dich dafür extra gemeldet hast und gewartet hast.“ Ashley ruft empört: „Ich hab aber bei der roten Karte nicht geredet.“ Frau Schäfer sagt streng: „Wir haben gesagt, wir diskutieren nicht über rote Karten, also geh jetzt bitte raus.“ Ashley geht auf ihren Platz. (PK-12, Abs. 28)

Ashley akzeptiert – trotz der entsprechenden Regel, die Entscheidung der*s Leisewächter*in nicht in Frage zu stellen – die rote Karte nicht, als diese von Liane vergeben wird. Liane erfährt hier eine Aushandlungsniederlage: Ihre Autorität als Leisewächter*in wird von Ashley nicht anerkannt. Daher wendet sie sich an die Lehrkraft als Autoritätsperson. Dies deutet darauf hin, dass den Schüler*innen durchaus bewusst ist, dass die Lehrkraft auch im Klassenrat-Rahmen letztlich die Deutungshoheit hat. Für ihre Beschwerde wird Liane von Frau Schäfer gelobt, was wiederum die Angemessenheit ihres Verhaltens bestätigt. Ashley beschwert sich zunächst, sie habe bei der roten Karte nicht geredet. Als Frau Schäfer der Entscheidung von Liane jedoch Nachdruck verleiht, geht Ashley auf ihren Platz. Nun unterliegt sie in der Aushandlung. Auch sie weiß um die Deutungshoheit der Lehrkraft. In der Konsequenz wird sie von der aktiven Teilnahme am Klassenrat ausgeschlossen.

In der folgenden Situation im Klassenrat der Katzen-Klasse wird ein Nebenschauplatz zum Aushandlungsgegenstand. Es geht es darum, ob das (geräuschlose) Spielen mit Gegenständen mit einer gelben Karte sanktioniert werden soll:

13.55 Lasse spielt mit einem Plastikdeckel (oder Ähnlichem), indem er ihn in der Hand hin und her dreht. Jonas meldet sich und fragt: „Ich hab mal 'ne Frage: Jeremy, du musst mal richtig aufwachen, denn Lasse macht gerade Quatsch!“ [...] Frau Simon sagt: „Jeremy muss wirklich mal aufwachen, aber er ist der Leisewächter. Ob das dann Quatsch ist, das muss er entscheiden.“ Lasse ruft empört: „Aber das stört doch nicht den Klassenrat.“ Frau Simon entgegnet: „Aber stell dir mal vor, jeder spielt mit irgendwas hier im Klassenrat.“ Sie scheint eine Reaktion zu erwarten, aber Lasse antwortet nicht. Dann ergänzt sie: „Das wäre nämlich dann schon störend. Also leg es mal jetzt hinter dich und lass es da. Grundsätzlich hat Jonas schon Recht.“ Lasse, immer noch leicht empört: „Aber ich habe das gefunden in der Pause.“ Frau Simon antwortet: „Das ist jetzt im Moment egal, wo du das gefunden hast.“ (KK-13, Abs. 16)

Die Aushandlung beginnt mit dem Hinweis von Jonas auf Lasses Spiel mit einem Plastikdeckel, welches er als „Quatsch“ bezeichnet, und der gleichzeitigen Aufforderung an den Leisewächter „aufzuwachen“. Dabei fungiert Jonas als selbsternannter Leise- bzw. Regelwächter. Frau Simon stimmt Jonas zwar zu, verweist aber zugleich auf die Autorität des Leisewächters Jeremy.

Daraufhin deutet Lasse selbst die Situation: Das Spielen mit dem Deckel störe nicht den Klassenrat. Frau Simon widerspricht Lasse nicht direkt, hebt die Aushandlung aber auf eine allgemeinere Ebene, indem sie zu bedenken gibt, das Spielen mit Gegenständen sei störend, wenn jede*r es im Klassenrat tun würde. Daraus leitet sie ab, dass Lasse den Deckel hinter sich legen soll. Sie geht demnach von einer universellen Gültigkeit der Regel aus, deren Einhaltung sie implizit auch von Lasse erwartet. Bei Lasse löst die Deutung seines Spiels als Störung Empörung aus. Er argumentiert dagegen, kann sich jedoch nicht durchsetzen.

Der eigentliche Leisewächter Jeremy kommt in dieser Situation nicht zur Sprache. Während Frau Simon zunächst noch auf die Entscheidungskompetenz der*s Leisewächter*in verweist, übernimmt sie im weiteren Verlauf selbst die Deutungshoheit über die Situation und setzt ihre Entscheidung, dass das Spielen mit Gegenständen situativ unangemessen sei, durch.

In der nächsten Situation, ebenfalls aus dem Klassenrat der Katzen-Klasse, wird erneut ausgehandelt, ob „Zappeln“ ebenso eine Störung des Klassenrats ist wie laut sein:

Die Leisewächterin zeigt Emma die rote Karte. Emma will sie nicht annehmen. Frau Krämer fragt in strengem Tonfall: „Emma, du beschwerst dich jetzt aber nicht bei der Leisewächterin?!“ Emma antwortet: „Rote Karte gibt es doch nur, wenn man laut ist!“ Frau Krämer antwortet: „Die rote Karte gibt es auch, wenn man die ganze Zeit rumzappelt. Dafür hat Lasse sie auch gekriegt.“ Emma steht auf und setzt sich an ihren Platz. (KK-2, Abs. 35)

Die Leisewächterin hat entschieden, dass Emma für ihr „Zappeln“ eine rote Karte bekommt. Emma stellt diese Entscheidung in Frage, indem sie die Karte nicht annimmt. Frau Krämer kommentiert dies. Dabei bezieht sie sich auf die Regel, die auch in den vorherigen Situationen bedeutsam wurde: Die Entscheidung der*s Leisewächter*in müsse akzeptiert werden. Emma stellt dem eine zweite Regel gegenüber: Rote Karten gebe es nur, wenn man laut sei. Hier widerspricht Frau Krämer jedoch: Rote Karten gebe es auch für „Zappeln“. Sie untermauert dies, indem sie anführt, dass dies zuvor auch für Lasse gegolten habe. Emma erwidert nichts und unterliegt somit in der Aushandlung. Indem sie sich auf ihren Platz (außerhalb des Kreises) setzt, akzeptiert sie letztlich die rote Karte. Auch sie weiß um die Autorität der Lehrkräfte. Während die Gültigkeit der Regeln von Situation zu Situation veränderbar erscheint und Regeln situativ gegeneinander abgewogen werden können, bleibt die Deutungsmacht der Lehrkraft im Klassenrat bestehen.

Bei der Kartenregel handelt es sich insgesamt um eine explizite Regel der beobachteten Klassenräte, die von niemandem in Frage gestellt wird. Es wird lediglich ausgehandelt, wann und wie sie angewendet wird. Es gibt jedoch auch Interaktions- und Verhaltensregeln, die im Klassenrat in der Regel nicht sichtbar werden. Sie erschließen sich erst über den Verstoß, wobei in der Regel auch niemand gegen sie verstößt. So zeigt sich das Verbot, mit der gelben Karte zu spielen, in der folgenden Situation nur, weil ein neues Klassenratsmitglied sie nicht befolgt:

14.12 Amy gibt Darius eine gelbe Karte. [...] Darius beginnt mit der Karte zu spielen, er biegt sie mit den Händen. Frau Simon sagt: „Darius, die Karten liegen bei uns auf dem Boden. Die klappern nicht oder machen keine Geräusche.“ Frau Krämer ergänzt: „Genau. Dann können sie nämlich auch wieder weg.“ Darius legt die Karte wieder hin und weitere Kinder erzählen, was sie toll fanden. (KK-14, Abs. 21)

Darius ist ein neuer Schüler in der Katzen-Klasse und somit auch ein neues Mitglied des Klassenrats. Amy, die Leisewächterin, gibt ihm eine gelbe Karte. Als die Karte vor ihm liegt, beginnt er, damit zu spielen. Frau Simon reagiert darauf, jedoch nicht mit einer direkten Aufforderung. Stattdessen erläutert sie, wie in der Klasse – „bei uns“ – üblicherweise mit einer gelben Karte umgegangen werde: Sie liege auf dem Boden und mache keine Geräusche. Dabei weist sie Darius implizit die Rolle des „Anderen“ – hier: des „Neuen“ – zu.

Frau Krämer weist ergänzend auf die Möglichkeit hin, dass die Karte „wieder weg“ kommt, wenn sie ruhig auf dem Boden liegen bleibe. Möglicherweise wurde die Regel einmal explizit benannt, als der Klassenrat eingeführt wurde. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass sie schriftlich fixiert wurde. Mittlerweile handelt es sich um eine Routine, die nur dann benannt wird, wenn jemand sie missachtet. Darius war diese Routine offenbar nicht bekannt. Er akzeptiert die Hinweise der Lehrkräfte, indem er die Karte daraufhin wieder hinlegt.

Auch in der nachfolgenden Situation aus derselben Klassenratssitzung werden für Darius Regeln expliziert, die sonst implizit bleiben. Es geht darum, wie die Redekatze weitergegeben werden soll. Darius ist dabei, sie zu werfen, doch Amy meldet sich zu Wort:

Amy sagt: „Aber Darius, wie du gerade zu Hannah hinwerfen wolltest, man wirft das nämlich nicht, man legt das hin. Man gibt das den anderen. Man wirft das nicht.“ Herr Albrecht sagt freundlich: „Danke, dass dir das eingefallen ist. Darius lernt das ja alles noch.“ Levke meldet sich doppelt und fügt hinzu: „Man muss

nicht hingeben, aber man kann auch rollen.“ Darius fragt: „Rollen?“, und macht es vor. Levke bestätigt: „Ja“ Dann nimmt Darius Lasse dran, der sagt: „Ich hab das ja auch gemacht: Bin gegangen und habe geworfen ... und ein bisschen gerollt.“ Frau Simon sagt: „Jetzt ist Darius mit seiner Erzählung fertig. Es gibt keine direkten Fragen mehr zu dem, was Darius erzählt hat, deshalb machen wir jetzt mit dem nächsten Kind, das etwas Neues erzählt, weiter.“, und wendet sich direkt an Darius: „Darius, wenn du den Namen von einem Mädchen, das du jetzt dran nehmen möchtest nicht weißt, dann ...“ Doch Darius sagt bereits „Emma“ und rollt die Katze rüber. Frau Krämer sagt: „Ja, genauso Darius, super!“ (KK-14, Abs. 18)

Amy weist deutlich darauf hin, wie „man“ die Redekatze im Klassenrat zu übergeben hat. Das Weitergeben der Katze ist eine Routinehandlung, die in jeder Klassenratssitzung dutzende Male durchgeführt und üblicherweise nicht kommentiert wird. Herr Albrecht bedankt sich bei ihr für den Hinweis und markiert ihn somit als dem Rahmen angemessen. Gleichzeitig liefert er eine Begründung für Darius' Verstoß gegen die Routine: Er lerne „das ja alles noch“. Damit wird Darius explizit als neues Klassenratsmitglied hervorgehoben, von dem noch nicht erwartet werden kann, dass es die Regeln kennt und umsetzt.

Nun, da die Regel ins Bewusstsein gebracht wurde, wird sie von mehreren Schüler*innen kommentiert: Levke zeigt Möglichkeiten auf, die Katze zu übergeben, ohne sie zu werfen, und Lasse beschreibt, wie er die Katze weitergibt. Die beiden Schüler*innen zeigen damit, dass auch sie die Regel kennen und den Rahmen deuten können. Ihre Erläuterungen werden von den Lehrkräften jedoch nicht als angemessen und erwünscht markiert.

Stattdessen ergreift Frau Simon das Wort und erläutert das weitere Prozedere, das ohne die Anwesenheit eines neuen Schülers niemals versprochen wird und nur im Handeln der Beteiligten sichtbar ist. Von Darius wird nun erwartet, dass er ein Mädchen aufruft (was wiederum auf die *Jungs-Mädchen-Regel*¹⁰⁴ verweist). Er wird ein weiteres Mal als neu und daher mit den Regeln nicht vertraut adressiert, indem Frau Simon die Vermutung äußert, dass er die Namen der Schülerinnen noch nicht kennt. Als Darius einen Namen nennt, wird er von Frau Krämer ausdrücklich gelobt für etwas, das sonst eine Routinehandlung darstellt. Somit werden in dieser Situation nicht nur die spezifischen Interaktionsregeln des Klassenrats deutlich, sondern auch der Umgang mit dem „Neuen“. Ihm werden „Fehler“ bei der Umsetzung der Interaktionsregeln zugestanden.

Anders verläuft die Aushandlung der *Redekatze-nicht-werfen-Regel* in der folgenden Situation:

Lasse erzählt, er findet es toll, dass er heute seine Sorgenfresser mitbringen durfte. Zwei Plüschtiere mit Reißverschlussmündern, in die die aufkleine Zettel geschriebenen Sorgen gestopft werden können, liegen auf seinem Tisch. Als er fertig ist und ein Kind ausgesucht hat, das als nächstes dran ist, wirft er die Katze zu diesem Kind rüber. Herr Albrecht sagt streng: „Almila, du kannst direkt eine gelbe Karte verteilen.“ Lasse beschwert sich: „Warum? Ich hatte keine Verwarnung!“ Herr Albrecht erklärt: „Das ist eine unserer obersten und ersten Regeln, dass du nicht mit der Katze wirfst und das weißt du!“ Almila legt die gelbe Karte vor Lasse hin. (KK-7, Abs. 13)

Hier wirft Lasse, der von Anfang an Mitglied der Klasse und des Klassenrats ist, die Redekatze. Herr Albrecht fordert Almila, in ihrer Funktion als Leisewächterin, dazu auf, dies mit einer gelben Karte zu sanktionieren. Lasse protestiert, da er zuvor nicht verwarnt wurde. Daraufhin begründet Herr Albrecht seine Aufforderung, indem er die Regel, die Katze nicht zu werfen, benennt und dabei als eine der „obersten und ersten Regeln“ markiert. An Lasse wird die Erwartung gestellt, diese Regel zu kennen und anzuwenden, ohne dass sie explizit benannt wird.

¹⁰⁴ Ein Junge muss im Klassenrat nach einem Redebeitrag ein Mädchen „drannehmen“, ein Mädchen muss einen Jungen „drannehmen“.

Almila kommt der Aufforderung nach und vergibt eine gelbe Karte an Lasse, woran erneut deutlich wird, dass die Vergabe der Karten zwar bei den Schüler*innen liegt, die Lehrkraft aber letztlich die Deutungshoheit darüber hat, welches Verhalten mit einer Karte sanktioniert wird. Auch in der nächsten Situation aus einer späteren Klassenratssitzung wirft Lasse die Katze, anstatt sie zu überreichen:

Lasse nimmt als Nächstes Jana dran, die sich meldet. Er wirft die Katze zu ihr rüber. Levke ruft: „Nicht die Katze werfen!“ Lasse antwortet: „Ups, vergessen.“ Die Lehrkräfte kommentieren das Werfen nicht. (KK-9, Abs. 17)

Hier ist es eine Mitschülerin, die auf den Regelverstoß hinweist, indem sie Lasse auffordert, die Katze nicht zu werfen. Dieser gibt zu verstehen, er habe die entsprechende Regel vergessen, was impliziert, dass er sie nicht absichtlich missachtet hat. In diesem Fall kommentieren die Lehrkräfte Lasses Verhalten nicht. Offenbar wird das Vergessen der Regel in dieser Situation akzeptiert, während in der vorherigen Situation argumentiert wurde, er *wisse*, dass dies eine der obersten Regeln sei. Letztlich bekommt Lasse für denselben Regelverstoß hier keine gelbe Karte. Die Regeln, auf die im Klassenrat Bezug genommen wird, besitzen also keinesfalls universelle Gültigkeit. Sie werden situativ immer wieder neu verhandelt und können verschärft, gelockert oder völlig ungültig werden, beispielsweise in Abhängigkeit davon, wer gegen die Regel verstößt und welche Erwartungen an diese Person gestellt werden oder wie sich die Person in der Situation verhält und ihren Regelverstoß begründet. Es wird deutlich, dass – nach Kalthoff und Kelle – „über die Relevanz von Regeln erst in ihrer je situationspezifischen Aktivierung entschieden wird“ (Kalthoff/Kelle 2000, 708). Hier zeigt sich „das Paradox von Regeln“ (ebd.):

„Entgegen ihrem Anspruch auf Normierung von Aktivitäten wird ihre Auslegung von Fall zu Fall vorgenommen. Ihre Interpretation und Umsetzung stellt also immer einen Aushandlungsprozess [sic!] dar, bei dem die Teilnehmer Ressourcen aktivieren, die den jeweiligen Situationen eigen sind oder die sich aus der Interaktionsgeschichte der Klasse speisen.“ (Kalthoff/Kelle 2000, 708)

Dies betrifft auch Klassenregeln – Verhaltensregeln, die nicht klassenratsspezifisch sind, aber auch (oder gerade) dort zur Sprache kommen – zu, wie in der folgenden Situation die *Toiletten-Regel*:

Eines der Kinder sagt, dass Arash auf der Toilette war, ohne vorher die Klammer an das Toilettenschild zu hängen, und auch schon zur Toilette gegangen ist, als ein anderer Junge bereits zur Toilette gegangen war. Frau Simon sagt, das sei okay und erklärt: „Für euch sind die Regeln ja sehr einfach, ihr habt sie von Anfang an gelernt. Für Arash ist das alles ganz neu und er kann die Sprache noch nicht. Dann müssen wir das einfach noch einmal erklären.“ (KK-12, Abs. 17)

Die Toiletten-Regel besagt, dass nur ein Junge und ein Mädchen gleichzeitig zur Toilette gehen dürfen. Damit die Schüler*innen nachvollziehen können, ob gerade schon jemand zur Toilette gegangen ist, gibt es ein Toilettenschild neben der Tafel, an das eine Holzklammer (als „Besetzt“-Zeichen) gehängt werden kann. Hängt schon eine Klammer, muss gewartet werden. Als Frau Simon darauf hingewiesen wird, dass Arash – ein Schüler mit Fluchterfahrung, der neu in der Klasse ist – dieses Vorgehen missachtet hat, verteidigt sie ihn, greift das Thema *Regeln* über die Toiletten-Regel hinaus auf und erläutert, warum diese für Arash erklärt werden müssten: Für „euch“ – die gesamte Lerngruppe mit Ausnahme von Arash – seien die Regeln einfach, da sie „von Anfang an“ gelernt wurden. Für Arash seien die Regeln hingegen neu und er könne die Sprache noch nicht.

Hieran zeigt sich das situative Außerkräftsetzen bestimmter Regeln mit Bezug auf eine bestimmte Person: Ein*e Schüler*in aktiviert die Regel in der Situation durch die Benennung des Verstoßes. Die Lehrkraft hat jedoch die Deutungshoheit und erklärt die Regel situativ für ungültig. Gleichzeitig benennt sie die Schwierigkeit, die Interaktions- und Verhaltensregeln einer bestehenden Gruppe zu erkennen und umzusetzen. Nicht alle Regeln sind klar definiert und selbst die klar definierten werden häufig erst explizit benannt, wenn es bereits zum Verstoß gekommen ist. Offen bleibt hier, ob Arash vorrangig als „der Neue“ oder als „der, der die Sprache noch nicht kann“ oder als eine Kombination aus beidem markiert wird.

Regeln spielen im Klassenrat auch dann eine Rolle, wenn Konflikte zwischen einzelnen Schüler*innen thematisiert werden. Diese Konflikte können zum Anlass genommen werden, im Klassenrat Regeln explizit und genau auszuformulieren, die über einzelne Situationen hinaus Gültigkeit entfalten sollen. Doch auch hier zeigt sich „das Paradox von Regeln“ (Kalthoff/Kelle 2000, 708), z. B. in der folgenden Situation an der *Nicht-Einmischen-Regel* im Klassenrat der Pinguin-Klasse:

Frau Schäfer erklärt, dass Felix sich nicht hätte einmischen sollen, und erklärt, dass man, wenn man sich sofort einmischt, dem Kind, das – vielleicht aus Versehen – etwas gemacht hat, gar nicht die Gelegenheit lässt, das selbst zu klären, z. B. sich zu entschuldigen. Das sei jetzt nicht nur auf die eine Situation bezogen, sondern gelte auch in anderen Situationen. Dann sagt sie: „Eine Regel für alle, auch für die Mädchen. Hast du zugehört, Ashley? Wie heißt die Regel?“ Ashley: „Man soll sich nicht gleich einmischen, sondern zwei, drei Minuten abwarten, was das Kind macht.“ Frau Schäfer: „Da hast du gut zugehört. Die Regel heißt dann: ‚Ich helfe nur, wenn mich jemand darum bittet‘, und ergänzt: „Du darfst auch gerne fragen: ‚Brauchst du Hilfe? Aber wenn ein Kind ‚Nein‘ sagt, musst du weitergehen.“ Felix sagt, er habe ja gefragt. Madou sagt: „Nein, du hast mich angeschrien.“ Daraufhin ergänzt Frau Neumann die Regel von Frau Schäfer: „Und das muss man in einem freundlichen Ton sagen, sonst ist es eher meckern.“ (PK-2, Abs. 30)

Es geht darum, dass Felix sich in einen Streit von Madou und einem anderen Schüler eingemischt habe. Daraufhin habe Madou Felix angeschrien und dieser habe zurückgeschrien und dabei Madou (vermutlich versehentlich) ins Ohr gespuckt. Ausgehend vom interindividuellen Konflikt zwischen Madou und Felix, der im Klassenrat thematisiert wird, versuchen die Lehrkräfte nun, eine Regel „für alle“ mit universeller Gültigkeit zu formulieren, durch die in Zukunft derartige Konflikte vermieden werden sollen. Dafür hebt Frau Schäfer explizit hervor, dass die Regel „auch für die Mädchen“ gelte, wodurch sie das Geschlecht der Schüler*innen als Kategorie betont – möglicherweise, da vom aktuellen Konflikt zwei Jungen (Madou und Felix) betroffen sind. Wie auch die *Jungs-Mädchen-Regel* im Klassenrat der Katzen-Klasse zeigt, scheint die dichotome Unterscheidung zwischen Jungs und Mädchen durchaus üblich zu sein.

Während Frau Schäfer zunächst „die Mädchen“ als Kollektiv anspricht, wendet sie sich anschließend direkt an *ein* Mädchen (Ashley). Sie stellt in Frage, dass Ashley zugehört habe, und fordert sie auf, die Regel zu wiederholen, was diese daraufhin – in eigenen Worten – tut. Dann fasst Frau Schäfer die Regel erneut zusammen. Für Madou und Felix scheint der Konflikt dadurch jedoch nicht geklärt zu sein. Während die Lehrkraft den Aushandlungsprozess durch die Formulierung einer allgemeingültigen Regel ersetzt, besteht noch immer Uneinigkeit über den Ablauf der Streitsituation. Daraufhin ergänzt Frau Neumann die Regel von Frau Scholz mit einer weiteren Regel: Wer sich einmische, um Hilfe anzubieten, müsse dies „in einem freundlichen Ton“ tun. Damit setzen die Lehrkräfte ihre Deutung der Situation durch.

Für Madou und Felix geht es jedoch weniger um universelle Regeln als um Interaktionsregeln. Wie Kalthoff und Kelle beschreiben, werden dabei „die ansonsten implizit bleibenden Regeln

des Miteinanders der Schüler und Schülerinnen in die klassenöffentliche Diskussion gebracht“ (Kalthoff/Kelle 2000, 702):

„Es geht nicht um die nachträgliche Diskussion z. B. der Regeln des Fußballspiels in der Pause, sondern eher um Interaktionsregeln, die nicht klar definiert sind, aber gleichwohl Erwartungen an Interaktionspartner bestimmen. Konflikte entzündend sich an der unterschiedlichen Auslegung dieser impliziten Regeln.“ (Kalthoff/Kelle 2000, 702)

Die beiden Schüler legen die Regeln unterschiedlich aus: Felix ist der Ansicht, er habe seine Hilfe angeboten, Madou beschreibt, angeschrien und angespuckt worden zu sein. Die Lehrkräfte wiederum nehmen an, Felix habe sich unnötig in einen fremden Konflikt eingemischt und „gemeckert“. Es ist davon auszugehen, dass sich derartige Konflikte nicht vermeiden lassen, indem sie im Klassenrat in die Klassenöffentlichkeit gebracht und reglementiert werden. Sie sind immer abhängig von situativen Bedingungen, denn „pragmatisch betrachtet gibt es keine allgemeine oder dekontextuierte ‚Gültigkeit‘“ (Kalthoff/Kelle 2000, 708).

Dies lässt sich auch auf die folgende Situation im Klassenrat der Pinguin-Klasse beziehen, in der es um Spielregeln im Sport geht:

Madou beschwert sich, dass Lenny sich im Sportunterricht in der gelben Halle nicht an die Spielregeln gehalten hat. Frau Neumann sagt: „Aber dann geht es ja eigentlich nicht um die gelbe Halle. Worum geht es denn?“ Madou antwortet: „Um Lenny.“ Frau Neumann fragt weiter nach: „Aber was ist das Oberthema?“ Madou: „Dass man sich beim Spielen an die Regeln halten soll.“ Frau Neumann stimmt zu: „Genau.“ Moritz meldet sich und ist empört: „Warum sagst du das denn, wenn du es selber nicht machst?“ Frau Neumann fragt: „Für wen sind denn die Spielregeln bei einem Spiel?“ Jemand antwortet: „Für alle Kinder.“ Frau Neumann fragt weiter: „Was passiert mit einem Spiel, wenn man sich nicht an die Regeln hält?“ Mehrere Kinder sagen, dann könne man das Spiel nicht spielen. Frau Neumann fasst zusammen: „Ein Spiel hat Regeln und wenn man sich nicht dran hält, dann ist es nicht mehr das Spiel.“ Dann fragt sie: „Was kann man denn machen, wenn man sich nicht mehr an die Regeln halten will? Dann hat man wahrscheinlich auch keine Lust mehr auf das Spiel.“ Madou antwortet: „Dann geht man raus.“ Frau Neumann wiederholt: „Ja, dann geht man einfach raus. Dann können die anderen weiterspielen.“ (PK-13, Abs. 12)

Hier beschwert sich Madou, Lenny habe sich nicht an die Spielregeln gehalten. Frau Neumann versucht auch hier, das Thema auf eine abstraktere Ebene zu heben, indem sie Madou das „Oberthema“ formulieren lässt. Letztlich geht es jedoch nicht um die Spielregeln an sich, sondern um Interaktionsregeln im Umgang mit den *Spielregeln*: Als angemessenes Verhalten in Bezug auf Spielregeln wird erwartet, sich an diese zu halten, und wenn man sich nicht an die Regeln halten wolle, solle man das Spiel verlassen. Während Moritz sich beklagt, dass Madou sich selbst nicht an die Regeln gehalten habe und damit die Berechtigung von dessen Beschwerde in Frage stellt, rekurriert Frau Neumann auch hier auf die universelle Gültigkeit der Regel.

In den Interaktionen im Klassenrat zeigt sich jedoch, dass *nicht* für alle immer dieselben Regeln gelten: Die Regeln haben unterschiedliche Gültigkeit – je nach Regel, je nach Schüler*in, je nach regulierender Person. Sie werden unterschiedlich ausgelegt und von Situation zu Situation, aber auch wiederkehrend in Bezug auf bestimmte Schüler*innen unterschiedlich streng angewandt – teilweise mit expliziter Begründung, teilweise unbegründet. So gibt es Regeln, die zwar für den Großteil der Klasse gültig sind, für einzelne jedoch nicht (oder nicht immer).

Interaktionsunterschiede äußern sich auch darin, dass einige Schüler*innen vermehrt Aushandlungsniederlagen erfahren oder ihre Handlungen wiederholt als situativ unangemessen gedeutet werden. Andere erleben Aushandlungserfolge und erfahren Bestätigung, indem sie den Klassenrat nutzen, um zu zeigen, dass sie den Rahmen erkennen und in ihm agieren können.

Während in den vorherigen Kapiteln bereits herausgearbeitet werden konnte, dass die Lehrkräfte bei der Schaffung und Aufrechterhaltung des Rahmens eine zentrale Rolle einnehmen, zeigt sich in der Analyse der Interaktionsordnung, dass die Lehrkräfte auch bei der situativen Aushandlung und Auslegung von Interaktionsregeln dominieren. Die Regeln werden in den beobachteten Klassenräten hauptsächlich von den Lehrkräften eingebracht. Wird über Regeln verhandelt, haben die Lehrkräfte letztlich die Deutungshoheit. Sie entscheiden über die Gültigkeit von Regeln in bestimmten Situationen und bei Regelverstößen – seien es Verstöße im Klassenrat selbst oder deren Thematisierung im Klassenrat – über die Konsequenzen. Sie entscheiden auch, *für wen* welche Regeln wirksam werden. Sie selbst können sich über die Regeln, die für die Schüler*innen gültig sind, hinwegsetzen.

All dies hat Auswirkungen auf die Partizipationschancen der Schüler*innen und in der Konsequenz auf Partizipationsunterschiede, die im Klassenrat zwischen den Schüler*innen entstehen. Diese werden im Folgenden zusammenfassend analysiert.

6.2 Konsequenzen für Partizipationschancen und Partizipationsunterschiede

Abschließend werden die Rahmen und Regelwerke des Klassenrats aus normativer Perspektive mit Blick auf die Partizipationschancen der Schüler*innen und die Partizipationsunterschiede zwischen ihnen interpretiert. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die beobachteten Interaktionsprozesse nicht losgelöst von ihrem primären schulischen Rahmen und ihrem jeweils modulierten Klassenrat-Rahmen mit seinen situativ geltenden Regeln gedeutet werden können. Als Bedingung von *Interaktions*prozessen wirken die verschiedenen Rahmen in die Situationen hinein und verleihen ihnen Sinn. Sie sind daher auch als Bedingung von *Partizipations*prozessen zu verstehen und in die Analyse einzubeziehen.¹⁰⁵

Bei der nachfolgenden Ableitung von Konsequenzen für Partizipationschancen steht dementsprechend folgende Analysefrage im Zentrum: *Welche Auswirkungen haben die Regelwerke als Rahmenbedingungen des Klassenrats auf die Partizipationschancen der Schüler*innen?* Wird die Heterogenität der Lerngruppe in die Analyse einbezogen, ist jedoch eine Differenzierung hinsichtlich der Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler*innen erforderlich. Diese lässt sich durch die folgenden Analysefragen abbilden: *Wessen Partizipationschancen werden vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen situativ eröffnet oder verschlossen? Welche Partizipationsunterschiede werden dadurch verstärkt oder verringert?*

Schulischer Rahmen als Bedingung für Partizipationschancen und -unterschiede

Die Analyse des schulischen Rahmens zeigt, dass die klare zeitliche Begrenzung durch Unterrichts- und Pausenzeiten, das Meldeprinzip, die Regulierung der Lautstärke und die aus dem Unterricht vertraute Rolle der Lehrkraft die Interaktionen im Klassenrat maßgeblich vorstrukturieren. Eine starke Struktur mit klaren Regeln kann den Beteiligten einerseits Orientierung geben und sich somit förderlich auf ihre Partizipationschancen auswirken. Ein klarer zeitlicher

¹⁰⁵ Die schulinternen Konzepte und Leitbilder der Schule Löwenweg, die in Kapitel 5.1 dargelegt wurden, stellen ebenfalls Rahmenbedingungen für Partizipationschancen im Klassenrat dar. Eine starke strukturelle Verankerung des Klassenrats, wie sie an der Schule Löwenweg gegeben ist, kann grundsätzlich als förderlich für Partizipationschancen eingestuft werden. Anhand der Beobachtungen lässt sich allerdings nicht analysieren, wie groß der Einfluss auf der Interaktionsebene tatsächlich ist. Die Hervorhebung von Partizipation und Inklusion auf der konzeptionellen Ebene führt nicht zwangsläufig zu hohen Partizipationschancen und geringen Partizipationsunterschieden in den einzelnen Klassenräten.

Rahmen und wiederholte Hinweise darauf können Verlässlichkeit und Transparenz schaffen. Das Meldeprinzip, das den Schüler*innen aus dem Unterricht bereits bekannt ist, kann die für strukturierte Partizipationsprozesse nötige Ruhe herbeiführen. Diese ist eine Voraussetzung dafür, dass *alle* gehört werden können.

Allerdings zeigt sich in den Beobachtungen auch, dass die enge zeitliche Taktung zu einer (zu) starken Lösungsorientierung führen kann. Der Fokus liegt dann auf schnellen Lösungen der Lehrkräfte statt auf der Aushandlung und Abwägung verschiedener Lösungsvorschläge der Schüler*innen. Dadurch werden Partizipationschancen verschlossen. Trotz des Leisewächter*innenamtes haben die Lehrkräfte im Klassenrat letztlich die Deutungshoheit darüber, wie die knappe vorhandene Zeit eingeteilt wird, welche Lösungsvorschläge weiterverfolgt werden, was eine angemessene Meldung ist und was als Störung gilt. Dies entspricht ihrer Rolle außerhalb des Klassenrats. Auch die Lehrkräfte handeln nicht völlig frei, sondern innerhalb des vorgegebenen schulischen Rahmens. Wenngleich Klassenratkonzepte eine Zurückhaltung der Lehrkraft vorsehen, kann die starke schulische Struktur innerhalb des knappen Zeitfensters daher nicht vollständig außer Kraft gesetzt werden. Gewohnte Hierarchien können in diesem engen Rahmen kaum ernsthaft aufgebrochen werden. Dadurch ist der Raum für die Partizipationschancen der Schüler*innen von vornherein klein angelegt.

Im Hinblick auf Partizipationsunterschiede hat der schulische Rahmen unterschiedliche Auswirkungen. Das Meldeprinzip kann dazu führen, dass nicht nur durchsetzungsstarke Schüler*innen aktiv am Klassenrat teilnehmen, und wirkt sich somit förderlich auf die Partizipationschancen von zurückhaltenden Schüler*innen aus, deren Beiträge sonst leicht „untergehen“. In den Beobachtungen wird aber auch deutlich, dass die Einhaltung der Melderegeln unterschiedlich hohe Anforderungen an die Schüler*innen stellt. Schüler*innen, die den schulischen Rahmen kennen und anwenden können, sind hier im Vorteil. Ihre Partizipationschancen sind – innerhalb des gegebenen Rahmens – hoch. Denjenigen, die die Melderegeln missachten, droht ein Ausschluss aus dem Kreis, was ihre Partizipationschancen massiv einschränkt. Auch die schulische Anforderung, still zu sitzen und leise zu sein, wird nicht von allen Schüler*innen gleichermaßen erfüllt. Die Schüler*innen, die still und leise am Klassenrat teilnehmen, werden von den Lehrkräften gelobt und diejenigen, die dieser Anforderung nicht entsprechen, werden ermahnt. Dadurch entstehen Hierarchien zwischen „den Leisen“ und „den Störer*innen“. Weiter eingeschränkt werden die Partizipationschancen der „Störer*innen“, wenn nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die regelkonform interagierenden Schüler*innen explizit auf Regelverstöße ihrer Mitschüler*innen hinweisen und dafür wiederum von den Lehrkräften gelobt werden.

Klassenrat-Rahmen als Bedingung für Partizipationschancen und -unterschiede

Über den schulischen Rahmen hinaus ist auch der Klassenrat selbst ein stark strukturierter „sozialer Anlass“ (Goffman 1971, 16). Das grundsätzliche Recht auf Teilnahme – im Sinne von „dabei sein“, „im Kreis sitzen“ – ist klar geregelt: Wer Mitglied der Klasse ist, ist auch Mitglied des Klassenrats. Im Gegensatz zu repräsentativen Formen der Partizipation werden hierdurch auf formaler Ebene Partizipationschancen eröffnet. Die formale Teilnahme ist nicht an Voraussetzungen wie bereits erworbene Kompetenzen geknüpft. Zugleich ist das Recht auf *aktive* Teilnahme klar begrenzt, da die „tolerierbare Aktivität“ (Goffman 1971, 16) durch die verschiedenen Ämter und Phasen der Klassenräte stark reglementiert ist. Einigen Schüler*innen – beispielsweise Schüler*innen mit verschiedenen Förderbedarfen – kann dadurch die Interaktion im Klassenrat erleichtert oder überhaupt erst ermöglicht werden: Feste Regeln und wiederkehrende Rituale vermitteln ihnen möglicherweise Orientierung und Sicherheit. Der Klassenrat wird für sie so berechenbar und Partizipationschancen werden eröffnet. Doch der Möglichkeitsraum,

der bestimmt, *wie* und *woran* die Schüler*innen partizipieren können, bleibt dabei wiederum begrenzt. Eine Flexibilisierung der Teilnahmemöglichkeiten, von der Schüler*innen mit Förderbedarfen wie auch andere Schüler*innen ebenfalls profitieren könnten, hält der Rahmen des Klassenrats in den beobachteten Lerngruppen nicht vor. So können – jenseits formaler Teilnahmebedingungen – letztlich doch Partizipationsunterschiede zwischen jenen, die bestimmte, im Rahmen des Klassenrats hilfreiche Kompetenzen bereits erworben haben, und jenen, die diese (noch) nicht erworben haben, entstehen.

Darüber hinaus kann der Klassenrat als „zentrierte Zusammenkunft“ (Goffman 1971, 19) beschrieben werden, die auf einen gemeinsamen Gegenstand ausgerichtet ist. Auch dies kann Schüler*innen vor Herausforderungen stellen: Handlungen und Interaktionen, die den gemeinsamen Gegenstand nicht fokussieren, werden als Störung gedeutet. Schüler*innen, die dem Gegenstand folgen, haben höhere Partizipationschancen als diejenigen, die dies nicht können oder wollen. Dabei können wiederum nur solche Anliegen zum gemeinsamen Gegenstand werden, die regelkonform (mit Meldung zum richtigen Zeitpunkt) eingebracht werden. Interessante und relevante Beiträge zur falschen Zeit finden hingegen kein Gehör. So eröffnen sich vor allem für die Schüler*innen Partizipationschancen, die wissen, wann welcher Gegenstand verhandelt wird und wie und wo sie ihr eigenes Anliegen anbringen können.

Nicht-lautsprachliche Interaktionen finden im Rahmen des Klassenrats vor allem auf Nebenschauplätzen statt. Der Schwerpunkt der „zentrierten Zusammenkunft“ (Goffman 1971, 19) des Klassenrats liegt auf der (deutschen) Lautsprache. Alternative oder unterstützte Kommunikationsformen werden – abgesehen von bebilderten Ablaufkarten, die zu Beginn jeder Runde hochgehalten werden – kaum angeboten. Bewegung wird oftmals als Störung markiert. So entstehen Sprachbarrieren und letztlich Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler*innen, die sich verbal, insbesondere lautsprachlich – und damit rahmenadäquat – ausdrücken (können), und solchen, die andere Kommunikationswege nutzen oder denen Deutsch als Unterrichts- und Klassenratssprache nicht uneingeschränkt zur Verfügung steht.

Den Rahmen zu erkennen und dementsprechend zu interagieren ist eine generelle Anforderung, die der Klassenrat an die in ihm interagierenden Schüler*innen stellt. Das gilt nicht nur für den schulischen Rahmen: Insbesondere für Schüler*innen, die verstehen, auf welche Art und Weise der Klassenrat den schulischen Rahmen wiederum moduliert, eröffnen sich hohe Partizipationschancen. Niedrig bleiben die Partizipationschancen für diejenigen, die den Klassenrat-Rahmen verfehlen.

Dabei ist der Klassenrat kein Spiel. Er bietet – in einem gewissen Rahmen – ernsthafte Partizipationschancen, aber auch die ernsthafte Gefahr der Bloßstellung durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte. Auch diese Gefahr betrifft insbesondere diejenigen, die den Rahmen verfehlen.

Interaktionsordnung als Bedingung für Partizipationschancen und -unterschiede

In den Interaktionen im Klassenrat zeigt sich nicht nur die Bedeutung, sondern auch die Komplexität der Regelwerke. Prinzipiell können transparente und nachvollziehbare Regeln die Verbindlichkeit von Gelegenheiten zur Partizipation erhöhen. Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten werden so für die Schüler*innen sichtbar, wenngleich diese primär von Schüler*innen genutzt werden können, die das jeweilige Regelwerk erkennen und einhalten. Förderlich für Partizipationschancen erscheinen Regeln insbesondere dann, wenn sie Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse unterstützen. So können festgelegte Abläufe, Moderator*innen, Redner*innenlisten, Melderegeln und gegenseitiges Zuhören und Ausreden lassen die Aushandlung ermöglichen und vorantreiben. Hinderlich erscheinen Regeln jedoch, wenn sie sich verselbstständigen, der eigentliche Gegenstand des Klassenrats aus dem Blick gerät und die

Regulierung – beispielsweise im Zusammenhang mit der Kartenregel – so viel Zeit und Raum in Anspruch nimmt, dass keine Zeit für inhaltliche Aushandlungsprozesse bleibt.

Neben Aushandlungsprozessen, die Inhalte betreffen, kommt es im Klassenrat auch immer wieder zur Aushandlung der Interaktionsregeln selbst. Dabei erfahren Schüler*innen aus verschiedenen, nicht nur argumentativen Gründen Aushandlungsniederlagen – sei es, weil die Lehrkraft bestimmte Erwartungen an sie hat, ein „Machtwort“ spricht oder den Zeitrahmen für überschritten erklärt. Es ist zu beobachten, dass einige Schüler*innen davon vermehrt betroffen sind. Dadurch verschließen sich Partizipationschancen für sie. Im Gegenzug erzielen vorrangig Schüler*innen Aushandlungserfolge, die Zustimmung von einer Lehrkraft erfahren. So entstehen Partizipationsunterschiede. Darüber hinaus sind es die Lehrkräfte selbst, die im Klassenrat situative Aushandlungserfolge erzielen. Dass Schüler*innen sich argumentativ gegen Lehrkräfte durchsetzen, ist hingegen nicht zu beobachten.

Insbesondere durch die Kartenregel, die in allen beobachteten Klassenräten zur Anwendung kommt, ist die Teilnahme am Klassenrat stark reguliert. Doch auch sie wird situativ immer wieder neu ausgehandelt und gilt nicht in jeder Situation und für jede*n Schüler*in. Auch hier sind es primär die Lehrkräfte, die entscheiden, ob die Regel Gültigkeit entfaltet oder nicht. So gibt es sowohl Schüler*innen, von denen erwartet wird, dass sie diese – und andere – Regeln kennen und die deshalb bei Regelverstößen sanktioniert werden, als auch Schüler*innen, von denen dies nicht erwartet wird. Die Partizipationschancen erscheinen – abgesehen von der Tatsache, dass die Kartenregel generell die Funktion hat, Schüler*innen von der Teilnahme ausschließen zu können – dann besonders niedrig, wenn nicht transparent wird, *wann* und *für wen* die Regel gilt.

So geht aus den Beobachtungen hervor, dass die Regeln – entgegen dem normativen Anspruch an den Klassenrat – keineswegs universell sind. Dabei sind universelle, also *für alle jederzeit* gültige Regeln aber auch nicht gleichzusetzen mit hohen Partizipationschancen für alle. Sich zu bestimmten Zeiten an bestimmte Regeln nicht halten zu müssen, kann die Partizipationschancen einzelner Schüler*innen erhöhen. Dies betrifft nicht nur Schüler*innen mit bestimmten SPF, sondern beispielsweise auch neue Schüler*innen, die die Regeln noch nicht kennen.

Insgesamt erscheinen Partizipationschancen in einem Rahmen besonders hoch, in dem *alle* Schüler*innen gleichermaßen – nicht unbedingt in gleicher Weise – die Möglichkeit haben, sich aktiv in den Klassenrat einzubringen, aktiv Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen und dadurch, entsprechend der zentralen demokratiepädagogischen Zielvorstellung des Klassenrats, demokratische Kompetenzen zu erwerben. Das ist zunächst einmal unabhängig davon, inwiefern einzelne Schüler*innen diese Möglichkeit tatsächlich nutzen. Förderlich für Partizipationschancen ist ein Rahmen, der Raum für inhaltliche Aushandlungen eröffnet und nicht verschließt. Im Hinblick auf Partizipationsunterschiede erscheint ein Klassenrat-Rahmen förderlich, in dem sich Hierarchien zwischen den Beteiligten nicht verfestigen.

Bietet der Rahmen hingegen nur wenige Möglichkeiten, sich aktiv zu beteiligen, und sind diese für die Schüler*innen nur schwer nachvollziehbar und berechenbar, erscheinen die Partizipationschancen für *alle* niedrig. Zusätzlich können in diesem Rahmen Schief lagen entstehen, die zu Partizipationsunterschieden führen. In den Interaktionen der beteiligten Schüler*innen wird sichtbar, wer den jeweiligen Rahmen versteht und für sich nutzt. Für diese Schüler*innen eröffnen sich innerhalb des begrenzten Rahmens der Schule und des Klassenrats Partizipationschancen, während sie sich für diejenigen, die „aus dem Rahmen fallen“, verschließen. Bietet der Rahmen – entgegen der ursprünglichen Intention – Raum für gegenseitige Anschuldigungen, Zurechtweisungen und Bloßstellungen, wirkt sich dies möglicherweise immer wieder für diesel-

ben Schüler*innen zum Nachteil aus, schränkt ihre Partizipationschancen ein oder verschließt sie – durch eine rote Karte – situativ sogar vollständig.

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass jeder Klassenrat anders ist und den schulischen Rahmen noch einmal auf seine eigene Art und Weise moduliert. Somit bietet jeder Klassenrat unterschiedliche Partizipationschancen für seine Lerngruppe. In den weiterführenden, lerngruppenspezifischen Analysen der Interaktionen in den jeweiligen Klassenräten spielen die verschiedenen Rahmen und Regelwerke als Interpretationsfolien weiterhin eine zentrale Rolle. Daher werden sie im nachfolgenden *Kapitel 7* an verschiedenen Stellen aufgegriffen und mit Blick auf Partizipationschancen weiter ausdifferenziert. Wiederkehrende Interaktionsmuster, Verkettungen und dauerhafte Aushandlungsniederlagen – die mit Blick auf Heterogenität und Partizipationsunterschiede besonders relevant erscheinen – können jedoch erst durch eine differenzierte und vertiefte Analyse der einzelnen Lerngruppen erkannt werden.

7 Regel-, Interaktions- und Partizipationsunterschiede in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen – Lerngruppenspezifische Analyse

Mit dem Ziel der Partizipation sind hohe normative und pädagogische Ansprüche verbunden, die an Klassenräte gestellt werden (vgl. Kapitel 2.2, 3.1, 3.3). In der Beobachtung zeigt sich jedoch deutlich, dass Interaktions- und Partizipationsprozesse keineswegs in jeder Lerngruppe gleich verlaufen. Der Klassenrat kann in der Umsetzung also verschiedene Formen – mit Goffman (1980, 52ff) gesprochen *Modulationen* – annehmen, die den hohen Ansprüchen und Anforderungen in unterschiedlichem Maße und auf unterschiedliche Weise gerecht werden.

Um Unterschiede *zwischen* den Klassenräten, aber auch Interaktionsmuster *innerhalb* der Klassenräte erkennen zu können, werden die *Regelwerke* und *Partizipationschancen* in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen im Folgenden *lerngruppenspezifisch* analysiert. Dafür werden die drei beobachteten Klassenräte – der Katzen-, der Pinguin- und der Elefanten-Klassenrat – unter Rückgriff auf das zuvor erarbeitete Bedingungsgefüge einzeln beschrieben und bewertet.

Jeder Klassenrat hat seine eigenen Rahmenbedingungen und sein eigenes Regelwerk. Als Analyseergebnis können daher zunächst drei unterschiedliche Modulationen – d.h. Transformationen des schulischen Rahmens – bestimmt werden, aus denen sich für die Schüler*innen unterschiedliche Partizipationschancen ergeben. Der Katzen-Klassenrat wird im Folgenden als *Moralisierungsrahmen* (vgl. Kapitel 7.1.1), der Pinguin-Klassenrat als *Disziplinierungsrahmen* (vgl. Kapitel 7.2.1) und der Elefanten-Klassenrat als *Problemlösungsrahmen* (vgl. Kapitel 7.3.1) gedeutet.¹⁰⁶

Im Anschluss an die Bestimmung der Rahmen lässt sich fragen: *Was machen die Beteiligten – sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrkräfte – nun damit? Wie interagieren sie innerhalb des spezifischen Rahmens?* In den unterschiedlich modulierten Klassenräten lassen sich divergierende Interaktionsprozesse beobachten. Entsprechend der jeweiligen Interaktionsordnung haben Lehrkräfte und Schüler*innen unterschiedliche Interaktionsstrategien entwickelt, die sich nicht nur von Klassenrat zu Klassenrat, sondern auch innerhalb eines Klassenrats unterscheiden. So zeigen sich Interaktionsunterschiede und in der Konsequenz auch Partizipationsunterschiede (vgl. Kapitel 7.1.2, 7.2.2, 7.3.2). Hier lässt sich wiederum fragen: *Was bedeutet das für einzelne Schüler*innen in der heterogenen Lerngruppe?* Anhand von Interaktionsmustern ausgewählter Schüler – Ben aus der Katzen-Klasse (vgl. Kapitel 7.1.3), Felix aus der Pinguin-Klasse (vgl. Kapitel 7.2.3) sowie Jannis und Mats aus der Elefanten-Klasse (vgl. Kapitel 7.3.3) – wird unter Einbezug der zuvor genannten Bedingungen exemplarisch konkretisiert, wie sich Partizipationschancen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen darstellen können. Hierfür wurden Schüler mit dem Status *SPF* ausgewählt, die in Klassenräten formal nicht-inklusive Grund-

106 Die Modulationen konnten aus Interaktionsregeln und -mustern abgeleitet werden, die in den Beobachtungsprotokollen besonders stark hervorgetreten sind und somit als vorherrschend erschienen. Es handelt sich um eine analytische Trennung, die zum Ziel hat, das Spezifische des jeweiligen Klassenrats herauszuarbeiten und zu betonen. Darüber hinaus waren selbstverständlich auch Schnittmengen in den Regeln und Mustern der drei Klassenräte zu beobachten.

schulklassen fehlen, sodass *Behinderung* oftmals eine vernachlässigte Kategorie darstellt.¹⁰⁷ Die Interaktions- und aus normativer Perspektive auch Benachteiligungsmuster, die so identifiziert werden, zielen jedoch nicht auf eine Verallgemeinerung in Bezug auf die Kategorie *Behinderung* oder bestimmte SPF. Die Schüler wurden bewusst kontrastierend ausgewählt: solche, deren Partizipationschancen im und durch den Klassenrat dauerhaft eingeschränkt erscheinen, solche, deren Partizipationschancen teilweise eingeschränkt erscheinen, und solche, deren Partizipationschancen im Vergleich zu anderen Schüler*innen der Lerngruppe gar nicht eingeschränkt erscheinen.

7.1 Zum Regelwerk des Katzen-Klassenrats

Die Katzen-Klasse gehörte im Beobachtungszeitraum (Kalenderjahr) zum Jahrgang 1 (bis Sommerferien) und Jahrgang 2 (nach Sommerferien) der Schule Löwenweg. Bis zu den Sommerferien wurde sie von zwölf Schülerinnen und elf Schülern besucht. Zum neuen Schuljahr (Jahrgang 2) wechselten einige Schüler*innen die Klasse bzw. Schule, sodass es nach den Sommerferien noch elf Schülerinnen sowie elf Schüler waren.

Die Katzen-Klasse wird schulintern als Inklusionsklasse bezeichnet, d. h., sie wird von Schüler*innen mit und ohne diagnostizierten SPF besucht. Darunter sind zwei Schüler*innen mit dem Status *SPF* in der körperlich-motorischen Entwicklung (Lea und Lasse) sowie zwei mit dem Status *SPF* in der geistigen Entwicklung (Ben und Kerim), die beide eine Schulbegleitung haben. Das Klassenleitungsteam (Herr Albrecht, Frau Simon und Frau Krämer) besteht aus einer Lehrkraft für Grundschulpädagogik, einer Lehrkraft für Sonderpädagogik sowie einer sozialpädagogischen Fachkraft.¹⁰⁸

7.1.1 Moralisierungsrahmen

„Wir sind jetzt gerade in einem Klassenrat und in einem Klassenrat sprechen wir offen miteinander.“ (KK-9, Abs. 16)

Der Klassenrat der Katzen-Klasse lässt sich als *Moralisierungsrahmen* für Partizipationschancen beschreiben. Damit diese Klassenrat-Modulation verstehbar wird, wird im Folgenden, nach einer kurzen Beschreibung des Ablaufs, eine längere Sequenz zusammenhängend analysiert. Es handelt sich um einen Protokollausschnitt, der die ersten zehn Minuten einer für die Katzen-Klasse typischen Klassenratssitzung umfasst.¹⁰⁹ Dies bildet die Grundlage für die nachfolgende Analyse, in der der Moralisierungsrahmen mit Blick auf Interaktions- und Partizipationsunterschiede aufgegriffen wird (vgl. Kapitel 7.1.2).

Der Klassenrat war zu Beginn der Beobachtungen bereits eingeführt. Er fand im Beobachtungszeitraum wöchentlich dienstags zwischen 13.15 und 14.30 Uhr (vor den Sommerferien) oder mittwochs 13.45 bis 14.30 Uhr (nach den Sommerferien) statt. Die genaue Dauer der einzelnen Klassenratssitzungen wurde von den Lehrkräften innerhalb der dafür vorgesehenen Doppelstunde flexibel gestaltet. In Jahrgang 1 waren die Klassenratssitzungen – im Vergleich zu Jahrgang 2 und zu den anderen beobachteten Klassenräten – zum Teil sehr lang. In der Regel waren

¹⁰⁷ Ausführlich begründet werden die Annahmen, die dieser Fokussierung zugrunde liegen, in den Kapiteln 2.3.4, 2.3.5, 3.2.2, 4.2.5, 4.3 und 5.2.

¹⁰⁸ Aufgrund der geringen Anzahl von sozialpädagogischen Fachkräften im Grundschulbereich der Schule Löwenweg werden die drei Pädagog*innen aus Datenschutzgründen zusammenfassend als Lehrkräfte bezeichnet, wenngleich es sich hier um unterschiedliche Professionen handelt.

¹⁰⁹ Kleinere Ausschnitte aus der ausgewählten Sequenz werden mit unterschiedlichen Foki auch an anderen Stellen des Ergebnisteils als Datenbelege angeführt und interpretiert.

alle Schüler*innen außer Ben und Kerim sowie alle Lehrkräfte im Klassenrat anwesend. Ben und Kerim – die beiden Schüler mit dem Status *SPF* in der geistigen Entwicklung – nahmen während des Klassenrats teilweise Therapietermine wahr und kamen dann später dazu, manchmal mit einer Schulbegleitung, die jedoch nicht aktiv teilnahm.¹¹⁰

Während des Klassenrats sitzen die Schüler*innen auf einem großem, runden Teppich, der im Klassenraum vorne vor der Tafel liegt, im Kreis. Die Lehrkräfte sitzen auf Stühlen oder Hockern im Kreis oder dicht dahinter. Sie leiten den Klassenrat im Wechsel. In der Regel übernimmt eine Lehrkraft die Leitung, eine protokolliert und die dritte (sofern alle Lehrkräfte anwesend sind) hat keine spezielle Funktion oder Aufgabe. Zur Leitung gehört es, den Klassenrat zu eröffnen und zu schließen, die Phasen einzuleiten und ggf. Diskussionen zu moderieren und Redebeiträge zu begrenzen.

Zusätzlich zur Leitung gibt es ein Leisewächter*innenamt¹¹¹ mit gelben und roten Karten, das mit einer*m Schüler*in besetzt wird. Das Amt wird in der Regel von der*demjenigen ausgeführt, die*der bereits im Morgenkreis zur*m Leisewächter*in bestimmt wurde (täglich wechselnd). Wenn kein Morgenkreis stattgefunden hat, wird das Amt zu Beginn des Klassenrats vergeben. Wofür genau gelbe und rote Karten vergeben werden, soll im Ermessen der*s Wächter*in liegen, wird aber immer wieder zum Aushandlungsgegenstand. Folgt auf eine gelbe Karte kein weiterer Regelverstoß, hat die*der Leisewächter*in im Katzen-Klassenrat die Möglichkeit, die Karte wieder wegzunehmen.

Es gibt Ablaufkarten, die die verschiedenen Phasen des Klassenrats kennzeichnen und von der Klassenratsleitung zum entsprechenden Zeitpunkt hochgehalten werden. Ein*e Schüler*in liest vor, was auf der jeweiligen Karte steht, und leitet damit die Phase ein. In der Regel wird eine „Das fand ich super“- , eine „Das fand ich doof“- und eine „Ich habe ein Lob für“-Runde durchgeführt. Des Weiteren gibt es eine „Themenspeicher“-Runde, in der Themen gesammelt werden, um sie anschließend zu besprechen, und bei Bedarf eine „Wir stimmen ab“-Runde. Teilnehmende, die zu einer Runde etwas beitragen wollen, melden sich – dies gilt für Schüler*innen wie für Lehrkräfte gleichermaßen. Die Klassenratsleitung entscheidet, wer den ersten Beitrag einbringt, und gibt dieser Person die „Redekatte“ (ein gehäkeltes Stofftier) und damit das Rederecht. Teilnehmende, die eine Frage zu dem Beitrag stellen wollen, melden sich mit beiden Armen und können von der Person, die gerade die „Redekatte“ hat, direkt drangenommen werden (ohne Weitergabe der Katze). Hat die*der Teilnehmende ihren*seinen Beitrag beendet, sucht sie*er jemanden aus, die*der sich meldet, und gibt die „Redekatte“ weiter. Dieses Vorgehen wird fortgesetzt, bis die Klassenratsleitung zur nächsten Phase überleitet (in der Regel, wenn es keine Meldungen mehr gibt).

Veranschaulichen lässt sich der Klassenrat der Katzen-Klasse am folgenden Protokollausschnitt. Erkennbar wird hierbei der zuvor beschriebene Ablauf, aber auch der *Moralisierungsrahmen*, von dem die Partizipationschancen der Schüler*innen in diesem Klassenrat gerahmt werden.

13.40 Frau Krämer ruft tischweise die Kinder auf, die leise in den Kreis kommen sollen. Dabei nennt sie die Tische zuerst, bei denen die Kinder schon leise sind. Kerim setzt sich vor Herrn Albrecht. Yusuf kommt laut redend in den Kreis. Herr Albrecht sagt ruhig und freundlich, er solle sich wieder hinsetzen und es noch einmal üben. Als Frau Krämer alle Tische aufgerufen hat, ruft Herr Albrecht Yusuf auf, der leise in den Kreis kommt. [...]

110 Kerim schlief zudem oftmals im Klassenrat ein und legte sich daraufhin zum Schlafen in den Gruppenraum. Daher ist er in den Beobachtungen und in der Folge in der Analyse kaum präsent.

111 Die genauen Bezeichnungen für die Ämter im Klassenrat variieren von Klasse zu Klasse und wurden aus Datenschutzgründen vereinheitlicht.

Frau Krämer leitet den Klassenrat und Herr Albrecht schreibt Protokoll. Evelyn meldet sich und erinnert: „Der Leisewächter!“ Schnell werden die gelben und roten Karten geholt und Maja wird als Leisewächterin bestimmt. Der Klassenrat wird eröffnet und die „Das fand ich toll“-Runde beginnt.

13.45 Faris erzählt, dass er in der Pause Roller gefahren ist. Sophia meldet sich und merkt an: „Man darf nicht Roller fahren in der Schule!“ Emma meint: „Das war ein Pausen-Roller.“ Frau Krämer ergänzt: „Ein Roller aus der Pausen-Ausleihe.“ Sophia sagt: „Nein, das war seiner!“ Almila meldet sich und erklärt: „Man darf das nicht, weil man könnte jemanden umfahren.“ Frau Krämer: „Man darf einfach während der Schulzeit nicht mit seinem Roller oder seinem Fahrrad fahren. Das kann man am Nachmittag machen.“

Faris darf jemanden aussuchen, der als Nächstes dran ist. Er sucht ein Mädchen aus und wirft die Katze rüber. Levke meldet sich und sagt: „Faris hat die Katze geworfen!“ Frau Krämer sagt: „Die Katze nicht werfen, sondern hinrollen oder hinbringen. Gut, Levke.“ Für Faris hat das Werfen der Katze keine weiteren Konsequenzen.

Mia ist dran und beginnt vom Spielen in der Pause zu erzählen. Dann flüstert sie mit Hannah, die in ihrer Nähe sitzt. Herr Albrecht und Emma melden sich doppelt. Mia zögert lange und nimmt dann Emma dran. Emma fragt: „Warum sagst du es denn nicht selber? Traust du dich nicht? Bist du schüchtern?“ Mia nickt sehr deutlich. Dann nimmt sie Herrn Albrecht dran: „Mia und Hannah. Wir sind jetzt gerade in einem Klassenrat und in einem Klassenrat sprechen wir offen miteinander. Und wenn ihr flüstert, dann ist das ganz, ganz unböflich und schlimm. Ihr schließt uns aus. Wenn ihr flüstert, dann wissen wir ja überhaupt nicht, was ihr da besprecht!“ Hannah erzählt, was geflüstert wurde. Es ging um das Spielen in der Pause mit Lea. Emma meldet sich noch dazu, doch Herr Albrecht sagt: „Wir wollen jetzt zum nächsten Thema kommen.“ (KK-9, Abs. 12–16)

In diesem beispielhaften zehnminütigen Ausschnitt aus dem Klassenrat der Katzen-Klasse steht das Verhalten der Schüler*innen *im* Klassenrat und *außerhalb* des Klassenrats im Vordergrund. Es geht darum, welches Verhalten – hier insbesondere im Klassenrat selbst sowie in der Pause – angemessen ist. Dabei werden allgemeine Verhaltensregeln und -prinzipien formuliert. Oftmals entspricht die Thematisierung von angemessenen und unangemessenen Verhaltensweisen jedoch nicht der Intention derjenigen Schüler*innen, die ein Anliegen eingebracht haben. Statt einer Würdigung oder inhaltlichen Diskussion des ursprünglichen Anliegens kommt es zu einer Belehrung dieser Schüler*innen mit oder ohne anschließende Diskussion von Verhaltensregeln.

So ist es Faris' Anliegen, im Klassenrat zu erzählen, was er toll fand, nämlich das Fahren mit dem Roller. Statt eine Frage dazu zu stellen, merkt Sophia an, dass man in der Schule nicht mit dem Roller fahren dürfe und stellt damit Faris' Verhalten in der Pause in Frage. Daraufhin entsteht eine Aushandlung zwischen Sophia, Emma, Almila und Frau Krämer, unter welchen Umständen das Rollerfahren in der Schule doch erlaubt ist und was die Gründe für das Verbot sind. Faris ist daran nicht beteiligt, sein Beitrag wird nach der Aushandlung, in der Frau Krämer das letzte Wort hat, stillschweigend für beendet erklärt, indem er aufgefordert wird, die Schülerin auszusuchen, die als Nächstes spricht. Doch auch hier wird Faris' Verhalten als unangemessen hervorgehoben: Er hat die Redekatze geworfen, anstatt sie weiterzureichen. Levke weist darauf hin, ohne Faris direkt anzusprechen. Frau Krämer erläutert die Regel und lobt Levke für ihren Hinweis. Damit wird die Schülerin in ihrem Verhalten, auf Fehler der Mitschüler*innen hinzuweisen, bestärkt. Sie kann sich im Klassenrat als aufmerksame Teilnehmerin präsentieren, die die Regeln kennt und anwenden kann.

Als Mia vom Spielen in der Pause erzählt, gerät erneut das Verhalten der Schüler*innen in den Fokus. Herr Albrecht und Emma melden sich gleichzeitig, um das Flüstern mit Hannah, zu dem Mia übergegangen ist, zu kommentieren. Während Emma anhand von Fragen zu ergründen versucht, warum Mia nicht laut spricht, formuliert Herr Albrecht direkt die Verhaltensregel *In*

einem Klassenrat sprechen wir offen miteinander. Er verurteilt das Flüstern als „ganz unhöflich und schlimm“ (vgl. Kapitel 6.1.2). Er argumentiert moralisierend, indem er Mia und Hannah vorwirft, die anderen Klassenratsmitglieder auszuschließen, woraufhin Hannah berichtet, was geflüstert wurde.

Immer wieder wird in der Sequenz, die exemplarisch für den Klassenrat der Katzen-Klasse steht, die dichotome Unterscheidung von richtigem und falschem Verhalten vorgenommen: Laut redend in den Sitzkreis zu kommen, ist falsch – leise in den Sitzkreis zu kommen, ist richtig. In der Schulzeit Roller zu fahren, ist falsch – nachmittags Roller zu fahren, ist richtig. Die Katze zu werfen, ist falsch – die Katze zu bringen oder zu rollen, ist richtig. Im Klassenrat zu flüstern, ist falsch – im Klassenrat offen miteinander zu sprechen, ist richtig. Für die Aushandlung dessen sowie für die Entwicklung eines eigenen Bewertungsmaßstabs bleibt wenig Raum, denn letztlich sind die Lehrkräfte diejenigen, die ein Verhalten als richtig oder falsch bewerten. Gleichzeitig rücken die eigentlichen Inhalte, die die Schüler*innen anhand ihrer Anliegen einbringen, in den Hintergrund. Weiter verstärkt wird die Gegenüberstellung von richtig und falsch durch das System der gelben und roten Karten, das – wenngleich in dieser Sequenz keine Karten vergeben werden – die Aufmerksamkeit auf die Sanktionierung von unangemessenem Verhalten richtet.

Insgesamt bietet der Klassenrat der Katzen-Klasse einen *Moralisierungsrahmen*, der die Partizipationschancen der Schüler*innen maßgeblich beeinflusst. Damit weicht der Rahmen des Klassenrats vom primären schulischen Rahmen ab. Er ist ein Raum, in dem Handlungsmuster und -prinzipien der Lerngruppe thematisiert werden und in dem Regeln, Werte und Normen formuliert werden, die im Klassenrat und darüber hinaus als Verhaltensmaßstab gültig sind. Dabei stellen die Lehrkräfte normative Erwartungen an die Gruppe, auf die die Schüler*innen unterschiedlich reagieren.

Partizipationsprozesse sind in diesem Rahmen durchaus möglich, stehen jedoch nicht im Fokus. Das Ziel des Klassenrats scheint statt der Partizipation der Schüler*innen das Erlernen von Regeln zu sein. Das Format des Klassenrats dient hierfür als Anlass. Außerhalb des schulischen Kontexts wäre das Verhalten der Schüler*innen nur schwer erklärbar – so würde ein Kind seine*n Spielkamerad*in am Nachmittag wahrscheinlich nicht auf die Gefahren des Rollerfahrens hinweisen, anstatt Interesse zu bekunden.

Innerhalb der Klassenrat-Modulation der Katzen-Klasse bekommen derartige Interaktionen – zusätzlich zum spezifischen schulischen Kontext – noch einmal einen ganz speziellen Rahmen: Die Schüler*innen wissen, „was vor sich geht“, z. B. dass sie in diesem Rahmen gelobt werden, wenn sie ihre Mitschüler*innen auf der Grundlage der im Klassenrat vermittelten Verhaltensmaßstäbe korrigieren. In den Worten von Goffman sind sie dabei „nicht mit der moralischen Aufgabe der Erfüllung dieser Maßstäbe beschäftigt, sondern mit der amoralischen Aufgabe, einen überzeugenden Eindruck zu vermitteln, daß die Maßstäbe erfüllt werden“ (Goffman 1959, 230). So eröffnet der Moralisierungsrahmen eine ganz bestimmte Art von Partizipationschancen für die Lerngruppe, die über ein gewisses Maß nicht hinausgehen, da es nur selten zu einer ernsthaften inhaltlichen Verhandlung von Themen kommt, die die Schüler*innen betreffen.

7.1.2 Partizipationsunterschiede in der Interaktionsordnung des Katzen-Klassenrats

„Ich möchte, dass wir Arash wieder mehr einbinden in die Klasse.“ (KK-12, Abs. 16)

Die Beteiligten des Katzen-Klassenrats interagieren alle vor dem Hintergrund des *Moralisierungsrahmens*. Innerhalb dieses Rahmens zeigen sich jedoch die unterschiedlichen Interaktionsstrategien der heterogenen Lerngruppe. In den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, aber auch zwischen den Schüler*innen untereinander lassen sich Muster erken-

nen, die zu Partizipationsunterschieden führen. Diese Interaktionsmuster werden entlang der folgenden Fragen analysiert:

- Wer interagiert wie im Katzen-Klassenrat und wo zeigen sich dabei Interaktionsunterschiede?
- Für wen gelten welche Regeln in der Interaktionsordnung des Katzen-Klassenrats und wie werden sie situativ ausgehandelt?
- Welche Auswirkungen hat das auf die Partizipationschancen der Schüler*innen und wo zeigen sich Partizipationsunterschiede?

Regeln haben im Katzen-Klassenrat einen sehr hohen Stellenwert. Die Lehrkräfte nutzen den Klassenrat, um sie zu vermitteln. Dabei richten sie sich entweder an die Lerngruppe als Kollektiv oder an einzelne Schüler*innen.

In der folgenden Situation wird die Lerngruppe als Kollektiv angesprochen:

Frau Simon schließt die Lobrunde ab: „Ich habe ein Lob für die ganze Klasse. Die ganze Klasse hat sich beim Ausflug heute an die Regeln gehalten. Ihr habt an der Straße geguckt, ihr seid mit eurem Partner gelaufen. Ich finde es ganz prima, dass unser erster Ausflug so toll geklappt hat, und ich freu mich auf morgen, wo ihr das ganz bestimmt wieder so hinkriegt oder mit etwas Übung sogar noch besser.“ (KK-10, Abs. 29)

Frau Simon lobt die „ganze Klasse“ dafür, dass sie sich „an die Regeln gehalten“ habe. Gemeint sind in diesem Fall Regeln zum Verhalten von Kindergruppen im Straßenverkehr. Im Klassenrat wird dieses Verhalten positiv verstärkt, mit dem Ziel, es zu reproduzieren: Frau Simon formuliert im Anschluss an ihr Lob die Erwartung, dass die Schüler*innen sich am darauffolgenden Tag wieder an die Regeln halten.

Indem Frau Simon sich hier an die gesamte Lerngruppe richtet, vermeidet sie die Entstehung von Asymmetrien zwischen denjenigen Schüler*innen, die die jeweiligen Regeln beherrschen, und denjenigen, die sie brechen. Anders als in Situationen des Katzen-Klassenrats, in denen der Regelbruch einzelner Schüler*innen aufgegriffen wird, um universelle Regeln für die Lerngruppe aufzustellen, werden hierdurch keine Partizipationschancen verschlossen.

Eine erklärte Funktion des Klassenrats in der Katzen-Klasse ist die Förderung der Klassengemeinschaft, worauf Frau Krämer in der folgenden Situation explizit Bezug nimmt.

Emma hatte am selben und am vorherigen Tag die Jacken mehrerer Mitschüler*innen in die Schultoilette geworfen, was nun von den Lehrkräften im Klassenrat thematisiert wird. Sie weist die Vorwürfe zunächst zurück, gibt jedoch später zu, es getan zu haben. Frau Krämer greift das Verschweigen und Leugnen der Tat auf:

Frau Krämer: „Es geht darum, dass du hier einen richtigen Bockmist gebaut hast. Das ist richtig, richtig ekelig! Und wenn man richtig Mist baut, jeder von uns baut mal Mist, dann muss man dazu auch stehen. Frau Simon hat hier so eine Ansage gehalten und dann machst du einfach weiter?! Das ist wirklich, wirklich übel!“ [...] Frau Krämer: „Emma, das ist auch nicht gut für unsere Klassengemeinschaft. Wir wollen in unserer Klasse, dass wir uns vertrauen können. Dafür haben wir unter anderem den Klassenrat.“ (KK-6, Abs. 31, 34)

Die Lehrkraft verurteilt Emmas Verhalten vor der gesamten Klassenöffentlichkeit. Die Klassenratssitzung nimmt dabei Züge einer Gerichtsverhandlung an¹¹². Es geht hier jedoch nicht mehr nur um Emmas Tat, sondern auch um die Tatsache, dass sie sich nicht gleich zu dieser bekannt hat. Frau Krämer argumentiert an dieser Stelle moralisch: Sie stellt die Regel auf, wenn man

¹¹² Diesen Vergleich ziehen auch Friedrichs (2001) und Bauer (2013).

„Mist baut“, müsse man „dazu auch stehen“, und formuliert sie als universelle Maxime, die nicht nur für Emma, sondern für die gesamte Lerngruppe (wie auch außerhalb der Schule) gültig ist. Das Verhalten der Schülerin wird hier also zum Anlass genommen, in der Klasse ein Regel- und Wertesystem aufzubauen. Dabei wird Emma hervorgehoben, hat aber keine Chance, selbst zu agieren.

Weiter führt Frau Krämer aus, Emmas Verhalten sei „nicht gut für unsere Klassengemeinschaft“, und hebt das gegenseitige Vertrauen als zentrales Prinzip hervor. Ziel des Klassenrats sei es, Vertrauen in der Klassengemeinschaft zu fördern. Indem die Lehrkraft den Klassenrat nutzt, um Emma als mehrfache Regelbrecherin der Klasse als Gemeinschaft gegenüberzustellen, fördert sie ihren Ausschluss aus derselben und erzeugt Partizipationsunterschiede.

In der folgenden Situation hingegen wird der Katzen-Klassenrat genutzt, um gezielt den Einchluss eines neuen Schülers in die Klassengemeinschaft zu fördern. Herr Albrecht hatte vorgeschlagen, die Klassenratssitzung mit dem Themenspeicher zu beginnen, woraufhin Frau Simon ihn nun „drannimmt“:

Dann trägt er sein Anliegen vor: „Ich möchte, dass wir Arash wieder mehr einbinden in die Klasse. Er ist neu in die Klasse gekommen ohne Sprache, ohne Freunde. Ich möchte, dass wir überlegen, wie wir das Ankommen für ihn leichter gestalten können, damit er es leicht hat.“ Arash sitzt mit im Kreis, schaut sich im Klassenraum um, schaut Herrn Albrecht aber nicht an, als er über ihn spricht. (KK-12, Abs. 16)

Herr Albrecht möchte, dass Arash – ein Schüler mit Fluchterfahrung, der seit Beginn des zweiten Schuljahrs Mitglied der Katzen-Klasse ist – „in die Klasse eingebunden“ wird. Durch den Zusatz „wieder mehr“ deutet er an, dass es bereits einen Zeitpunkt gab, zu dem Arash stärker eingebunden war. Der Klassenrat als Moralisierungsrahmen mit seiner Funktion der Förderung der Klassengemeinschaft eröffnet einen Raum für ein solches Anliegen. Dieses wird jedoch auf eine Weise eingebracht, bei der Arashes Partizipationschancen gering sind. Obgleich er selbst anwesend ist, wird nicht *mit*, sondern *über* ihn gesprochen. Mit der Intention, Arash zu unterstützen, wird er – als „der Neue“, „der Geflüchtete“, „der Sprachlose“, kurz: „der Andere“ – der Klasse („wir“) gegenübergestellt. Dadurch entsteht eine Asymmetrie zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen. Arash wird nicht nach seiner eigenen Einschätzung gefragt, er wirkt unbeteiligt. Alternative Kommunikationsformen neben deutscher Lautsprache werden nicht genutzt. Arashes Erstsprache bezieht Herr Albrecht bei seiner Darstellung, dieser sei „ohne Sprache, ohne Freunde“, nicht mit ein.

Später in derselben Klassenratssitzung wird der Ein- und Ausschluss von Arash in die Klassengemeinschaft an einem konkreten Beispiel erneut zum Thema, und zwar in der „Das fand ich doof“-Runde:

14.20 Die Themenspeicher-Runde ist beendet. Frau Simon sagt, sie möchte gerne als Nächstes die „Das fand ich doof“-Runde machen, damit die Kinder einmal loswerden können, womit sie unzufrieden waren in dieser Woche. Jonas meldet sich und sagt: „Ich fand es doof, dass Arash uns verfolgt hat.“ Frau Simon sagt (etwas empört): „Überleg mal, warum, nach dem, was wir eben im Themenspeicher besprochen haben, warum er das wohl gemacht hat!“ Herr Albrecht fügt hinzu: „Auch wenn man gerade mit seinen Freunden spielen will und eigentlich gerade gar keine Lust hat, dann spielt man trotzdem mit ihm, weil er noch keine Freunde hat.“ Frau Simon fügt wiederum hinzu (leicht vorwurfsvoll): „Überleg mal, wie Arash sich fühlt!“ Arash ist noch auf der Toilette. (KK-12, Abs. 35)

Grundsätzlich haben alle Schüler*innen die Möglichkeit, in der „Das fand ich doof“-Runde ihre Anliegen einzubringen, was den Lehrkräften durchaus wichtig ist, wie Frau Simon hier

expliziert. Dabei scheint es tatsächlich vorrangig um das von Frau Simon benannte „Loswerden“ zu gehen, denn die einzelnen Beiträge nehmen selten Bezug aufeinander.

Hier bringt Jonas nun ein formal regelgerechtes Anliegen ein, das inhaltlich im Moralisierungsrahmen jedoch nicht zulässig ist: Er sei von Arash verfolgt worden, was er doof fand. Frau Simon äußert daraufhin Empörung und fordert Jonas suggestiv auf, zu überlegen, warum Arash so gehandelt habe. Bevor Jonas antwortet, formuliert Herr Albrecht die allgemeine moralische Verpflichtung: *Man* müsse mit Mitschüler*innen spielen, die keine Freunde haben, auch wenn man keine Lust darauf habe. Frau Simon fordert daraufhin Jonas auf, zu überlegen, wie Arash sich fühle. Dieser wird erneut nicht selbst dazu befragt, da das Anliegen eingebracht wurde, während er auf der Toilette war. Die Lehrkräfte bewerten Jonas' Beitrag, deuten dabei Arashes Verhalten und verteidigen es zugleich in dessen Abwesenheit. Sie stellen im Katzen-Klassenrat die moralische Instanz dar und haben dabei die Deutungshoheit über die Situation. So eröffnen sich weder für Jonas noch für Arash Partizipationschancen.

Häufig nutzen die Lehrkräfte im Moralisierungsrahmen des Katzen-Klassenrats die hierbei angewandte fragende Technik. In einer Situation empfiehlt Frau Simon dies auch explizit den Schüler*innen: *„Ihr könnt euch helfen in so einer Situation. Ihr könnt das Kind, das jemanden auslacht, fragen: ‚Wie würdest du dich denn fühlen, wenn man dich einfach auslacht?‘“* (KK-15, Abs. 26)

In der „Das fand ich doof“-Runde einer anderen Klassenratssitzung wird eine Beschwerde über Lea – eine Schülerin mit dem Status *SPF* in der körperlich-motorischen Entwicklung – hervorgebracht:

Almila erzählt: „Lea hat mich weggeschubst und das tat weh.“ Frau Krämer meint: „Dann sag ihr das.“ Almila: „Lea, du hast mich weggeschubst!“ Frau Krämer: „Sag ihr ruhig auch, dass es weh tat.“ Almila: „Lea, das tat mir weh.“ Lea macht zustimmend: „Mhm“. Sophia ruft: „Lea macht immer ‚mhm!‘“ Frau Krämer sagt: „Lea, du musst dir mal überlegen, ob du das möchtest, dass dich jemand wegschubst. Da würdest du dich nämlich auch beschweren.“ Sophia ruft scharf zu Lea rüber, die mit ihrem selbst gebastelten Wollball spielt: „Jetzt leg mal den Pompom weg!“ Frau Krämer entgegnet: „Nein, den kann sie behalten. Sie hört ja zu und wenn, dann sagen wir, dass sie den wegtun soll!“ (KK-9, Abs. 28)

Almila trägt vor, dass sie von Lea weggeschubst wurde, was ihr weh tat. Die „Das fand ich doof“-Runde bietet im Katzen-Klassenrat einen Rahmen dafür. Frau Krämer, die den Klassenrat leitet, fordert Almila auf, sich an Lea persönlich zu wenden, und steuert auf diese Weise das Gespräch. Almila kommt der Aufforderung nach und wiederholt ihr Anliegen an Lea gerichtet. So erfährt Almila indirekt Zustimmung, hat dabei aber nur wenig Raum, selbst zu agieren. Lea antwortet auf den Vorwurf, Almila geschubst zu haben, nur mit „Mhm“. Sie protestiert nicht, sie stellt nicht ihre Sicht auf die beschriebene Situation dar, sie wird aber auch von niemandem gefragt, wie sie die Situation wahrgenommen hat. Ihr werden kaum Antwortoptionen eröffnet. Dennoch muss sie in der Öffentlichkeit des Klassenrats direkt auf Almilas Vorwurf reagieren. So entsteht eine Hierarchie zwischen Almila als „Anklägerin“ und Lea als „Angeklagte“. Leas Interaktionsmöglichkeiten sind gering. Ihr „Mhm“ könnte entweder als Ausdruck von Resignation oder von Überforderung gedeutet werden. Sophia, die selbst nicht in den Konflikt involviert ist, verschärft die Situation für Lea, indem sie ihr „Mhm“ kommentiert. Frau Krämer reagiert jedoch nicht auf Sophias Kommentar – weder zustimmend noch disziplinierend. Gegenüber Lea greift Frau Krämer auf die zuvor von Frau Simon angewandte suggestive Fragestrategie zurück, argumentiert gegenüber Lea moralisch und nimmt selbst die Antwort vorweg. Dadurch wird der Aushandlungsprozess unmöglich und Leas Partizipationschancen sind gering.

Sophia, die in dieser Situation nicht das Amt der Leisewächterin hat, zielt auf die formale Ebene, indem sie Lea auffordert, den Wollball (Pompom), mit dem sie spielt, wegzulegen. Der Raum, der im Katzen-Klassenrat nicht von inhaltlichen Aushandlungsprozessen ausgefüllt wird, wird von Sophia hier für eine Disziplinierung genutzt. Sie interagiert hier nach dem Vorbild von Frau Krämer, die in einer der vorherigen Klassenratssitzungen selbst gefragt hatte: „*Lea, hörst du mir zu oder bist du mit deinem Pompom beschäftigt?*“ woraufhin Lea antwortet „*Ich höre zu!*“ (KK-5, Abs. 22) In der aktuellen Situation verteidigt Frau Krämer jedoch Leas Spiel mit dem Pompom und verdeutlicht damit, dass die Deutungshoheit über Sanktionierung im Klassenrat bei den Lehrkräften liegt. So erfährt nicht nur Lea, sondern letztlich auch Sophia eine Aushandlungsniederlage. Lea begeht mit dem Wollballspiel zwar einen Regelbruch, die Regel entfaltet für sie in der Situation jedoch keine Gültigkeit. Ob dies im Zusammenhang mit ihrem SPF-Status steht, ist hier nicht eindeutig zu klären.

In einer anderen Klassenratssitzung wird Lea wiederum von Sophia beschuldigt, sie geschubst zu haben. Diesmal ist Frau Simon die leitende Lehrkraft. Auch hier bringt sich eine am Konflikt unbeteiligte Schülerin in die Situation ein:

Sophia beschwert sich über Lea: „Lea meinte ich hab vorgedrängelt und dann hat sie mich geschubst. Das tat mir weh.“ Levke meldet sich und sagt: „Einen Streit kann man mit Worten klären und nicht mit Gewalt. Das hatten wir auch schonmal als Klassenziel.“ [...] Frau Simon betont noch einmal: „Das ist uns ganz wichtig hier in der Klasse, dass wir Streit mit Worten klären. Ein Kind, das haut, möchten wir nicht in unserer Klasse haben ... oder das finden wir sehr, sehr unangenehm, wenn wir sowas haben.“ Lea ruft: „Aber sie hat auch vorgedrängelt!“ Sophia ruft: „Nein, ich hab nicht vorgedrängelt!“ Frau Simon sagt, dass nun das nächste Kind drankommen soll. (KK-11, Abs. 27)

Levke bringt sich moralisierend in die Auseinandersetzung ein, indem sie das allgemeingültige Handlungsprinzip, Streit mit Worten statt mit Gewalt zu klären, vorträgt. So wird Sophias Anliegen einerseits auf eine allgemeine Ebene gehoben, andererseits geht es weiter um Leas individuelles Fehlverhalten. Levke weist darauf hin, dass es sich bei dem benannten Handlungsprinzip um ein bekanntes Klassenziel handele. Dabei zeigt sie erneut – wie zuvor mit dem Hinweis „*Die Katze nicht werfen, sondern hinrollen oder hinbringen. Gut, Levke*“ (KK-9., Abs. 15) (vgl. Kapitel 7.1.1) –, dass sie die Regeln beherrscht und in der Lage ist, sie zu verbalisieren. Auf diese Weise entsteht im Moralisierungsrahmen ein Partizipationsunterschied zwischen Levke und Lea.

Anders als Sophia in der vorherigen Situation wird Levke hier nicht abgewiesen. Frau Simon greift ihren Beitrag auf, bestätigt damit seine Wichtigkeit und weist – ohne Lea direkt anzusprechen – darauf hin, dass hauende Schüler*innen in der Klasse nicht erwünscht seien. Damit schließt sie Lea indirekt aus der Klassengemeinschaft aus.

Ob Sophia gedrängelt hat, wird im Klassenrat nicht thematisiert. Das Prinzip der Gewaltfreiheit steht hier über dem Prinzip des Nicht-Vordrängelns und über der Konfliktlösung durch gemeinsame Aushandlung. Lea protestiert zwar, aber Frau Simon leitet über zum nächsten Thema. Lea erfährt eine Aushandlungsniederlage und wird indirekt als „unangenehm“ beschrieben. Sowohl Levke als auch Sophia, für deren Anliegen hier ein Raum eröffnet wurde, gehen mit einem Aushandlungserfolg aus der Situation. Die Deutungshoheit über den Konflikt und das Voranschreiten im Ablauf des Klassenrats bleiben dennoch bei der Lehrkraft.

Während die Förderung der Klassengemeinschaft in der Katzen-Klasse als Ziel des Klassenrats angestrebt wird, kann die gegenseitige Belehrung durch Mitschüler*innen jedoch zum Gegenteil führen. Die „Das fand ich doof“-Runde eröffnet zwar eine niedrighschwellige Möglichkeit, im Klassenrat Anliegen einzubringen und Unzufriedenheit zu äußern, jedoch lässt die hohe

Formalisierung kaum Raum für eine ernsthafte Bearbeitung dieser Anliegen. Die Bearbeitung von Konflikten in der „Das fand ich doof“-Runde schafft Partizipationsunterschiede zwischen Ankläger*innen und Angeklagten.

Zudem institutionalisiert das Leisewächter*innenamt, das bereits ausführlich analysiert wurde (vgl. Kapitel 6.1.2 und 6.1.3), die gegenseitige Kontrolle und Sanktion. Das Aufgreifen und Loben von Belehrungen durch die Lehrkräfte trägt im Moralisierungsrahmen dazu bei, dass auch Schüler*innen, die dieses Amt gerade nicht innehaben, diese Rolle annehmen. Als *Regelwächter* *innen können die Schüler*innen im Katzen-Klassenrat agieren. Als *Regelbrecher* *innen – sowohl von Regeln des Klassenrats selbst als auch von Regeln, die im Klassenrat thematisiert werden – können sie nur reagieren. Dabei zeigen sich wiederkehrende Interaktionsmuster: Während beispielsweise Lea im Klassenrat wiederholt als Regelbrecherin in den Mittelpunkt rückt, nutzen Sophia und Levke den Klassenrat für Hinweise auf Regelverstöße. Dadurch entstehen dauerhafte Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler*innen. Indem die Lehrkräfte aktiv „gegensteuern“, erhöhen sie kurzfristig die Partizipationschancen der Regelbrecher*innen. Zugleich befördern sie in anderen Situationen jedoch immer wieder die gegenseitige Belehrung und erhalten somit den Moralisierungsrahmen aufrecht.

Abgesehen von den Folgen für die Klassengemeinschaft verhindert die gegenseitige Belehrung – auch außerhalb der „Das fand ich doof“-Runde und der Thematisierung von Konflikten – oftmals ernsthafte *inhaltliche* Aushandlung, wie in der folgenden Situation. Darius bringt sich hier – in seiner zweiten Klassenratssitzung als neuer Schüler der Katzen-Klasse – zum ersten Mal aktiv ein. Er ist sichtlich bemüht, sich an den in der Klasse üblichen Ablauf des Klassenrats zu halten. Seine Mitschüler*innen gehen jedoch nicht inhaltlich auf seinen Beitrag ein, sondern klären ihn über die Regeln des Klassenrats auf:

*Darius sagt: „Ich finde toll, dass ich heute in den Baui kann.“ Darius macht eine Pause und Frau Simon macht interessiert: „Mhm?“ Darius setzt fort: „Und etwas aufbauen kann.“ Darius macht eine weitere Pause und gibt die Redekatze dann rüber zu Hannah, die sich mit beiden Fingern gemeldet hat. Frau Simon sagt: „Darius, Hannah hat eine Frage, deshalb hat sie zwei Finger hochgehoben. Sie hatte eine Frage an dich.“ Darius sagt: „Ui ... okay?“ Darius bekommt die Katze zurück und fragt: „Und dann? Was dann?“ Hannah sagt: „Man soll Sachen erzählen, die man toll fand, was du toll fandst, zum Beispiel, was du in der Pause toll fandst.“ Alle Pädagog*innen melden sich doppelt. Darius schaut sich zu Frau Krämer um. Sie fragt: „Hast du mich schon drangenommen?“ Er antwortet: „Ja.“ Frau Krämer: „Okay. Das, was Darius erzählt hat, ist aber was, was zur Schule gehört. Er geht nachher zum Baui und da freut er sich jetzt schon drauf. Das ist erlaubt, dass er das erzählt. Aber ich habe auch noch eine andere Frage an Darius: Gehst du denn zum ersten Mal dahin?“ Darius: „Nein.“ Frau Krämer: „Aber du findest den Kurs so richtig schön?“ Darius: „Jeden Mittwoch geh ich da.“ Frau Krämer: „Und du findest den Kurs richtig schön, deswegen freust du dich?“ Darius: „Ja.“ Frau Krämer: „Toll!“ Lukas meldet sich doppelt, aber Darius nimmt ihn nicht dran. Frau Krämer weist ihn daraufhin: „Lukas hat auch noch eine Frage.“ Lukas: „Ich gehe auch dahin, ich finde es auch toll.“ Frau Krämer sagt streng: „Das war wiederum keine Frage.“ (KK-14, Abs. 16)*

Als Darius berichtet hat, dass er sich auf den Baui (kurz für Bauspielplatz) freut, meldet sich Hannah nicht, um eine Frage zu stellen, sondern um ihn darauf hinzuweisen, dass *man* erzählen soll, was man in der Schule erlebt hat (beispielsweise in der Pause). Frau Krämer, die sich meldet und von Darius als Nächstes aufgerufen wird, widerspricht Hannah jedoch und verteidigt seinen Beitrag, so wie sie in der vorherigen Situation Leas Spiel mit dem Pompom verteidigt hat: Was er erzählt hat, gehöre zur Schule und sei daher erlaubt. So ist es auch hier die Lehrkraft, die entscheidet, was im Klassenrat ein legitimer Beitrag ist. Infolge der Betonung der Verhaltensregeln durch die Lehrkräfte und die Bekräftigung der gegenseitigen Korrekturen wurde ein Rahmen geschaffen, der Überregulierung produziert und inhaltlichen Austausch

wie auch inhaltliche Aushandlung erschwert. In dieser Situation steuert Frau Krämer dagegen, indem sie Darius nach der Legitimierung seines Beitrags gezielt inhaltliche Nachfragen stellt. Ein gehaltvolles Gespräch kommt jedoch nicht zustande. Als Lukas sich am Gespräch beteiligen will, disqualifiziert Frau Krämer seinen Beitrag, wodurch ein inhaltlicher Austausch erneut verhindert wird. Die Lehrkraft gibt den Schüler*innen hier also ambivalente Signale, durch die das regelkonforme Handeln erschwert wird. Dadurch bleiben die Partizipationschancen für die Schüler*innen niedrig.

Anders verläuft die folgende Situation mit ähnlicher Ausgangslage:

14.00 Evelyn zeigt, was sie gemalt hat. Jana meldet sich und sagt: „Wir sollen was erzählen, nichts zeigen!“ Evelyn antwortet empört: „Ich habe das doch in der Schule gemacht!“ Frau Krämer sagt: „Du hast das in der Schule, in der Kinderwelt gemacht und dann darfst du es hier auch zeigen.“ Dann zeigt Almila, was sie in der Ergotherapie gebastelt hat: eine Schildkröte aus Pappmaché mit einem Luftballon als Grundlage. Mehrere Kinder fragen nach, wie die Schildkröte gemacht wurde. Almila erklärt, dass darin ein Luftballon ist. Emma: „Aber dann müsste das doch eigentlich fliegen, wenn da ein Luftballon drin ist.“ Almila überlegt: „Ja ...“ Hannah fragt: „Habt ihr den nicht aufgeschlitzt oder aufgestochen?“, und erklärt, sie habe das auch schon einmal gemacht. Almila schildert noch einmal genau alle Schritte, die sie beim Basteln der Schildkröte unternommen hat. Frau Krämer sagt zu Hannah: „Es ist die gleiche Technik, die du meinst, Hannah. Der Luftballon ist nur die Grundlage, die da drin ist. Man muss den aber nicht aufstechen. Der schrumpft auch so zusammen. Aber es ist sowas, wie du gemeint hast.“ (KK-9, Abs. 19)

Als Evelyn ihr Kunstwerk im Klassenrat zeigt, wird sie von Jana belehrt. Ihre Formulierung „Wir sollen“ lässt Schlüsse darauf zu, wie die Schüler*innen den Klassenrat wahrnehmen: Die Lehrkräfte sprechen Handlungsanweisungen aus, sagen den Schüler*innen, was sie tun sollen und was nicht, und die Schüler*innen sind lediglich diejenigen, die diese Anweisungen reproduzieren und befolgen. Evelyn protestiert jedoch und erfährt – wie auch Darius in der vorherigen Situation – Zuspruch von Frau Krämer, die hier nicht zwischen *zeigen* und *erzählen*, sondern zwischen *in der Schule* und *außerhalb der Schule* unterscheidet. So ist es hier also die Regelwächter*in, die die Aushandlungsniederlage erfährt. Als im Anschluss daran Almila ihr während der Ergotherapie¹¹³ entstandenes Kunstwerk zeigt, entsteht ein gehaltvolles Gespräch, bei dem die Mitschüler*innen interessiert nachfragen, wie die Schildkröte, die sie gebastelt hat, entstanden ist. Almila erfährt Zustimmung und Interesse in Bezug auf ihr Kunstwerk, nicht in Bezug auf eine Belehrung. Die Schüler*innen interagieren miteinander. Dies allein beinhaltet (noch) keine Einflussnahme auf Entscheidungen, ist aber eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Partizipationsprozesse entstehen können.

Im Katzen-Klassenrat scheinen sich vor allem dann Partizipationschancen zu vergrößern und Partizipationsunterschiede zu verringern, wenn Schüler*innen die Gelegenheit bekommen, inhaltliche Nachfragen zu den Beiträgen ihrer Mitschüler*innen zu stellen und diese auch dafür – statt für gegenseitige Belehrung – nutzen. So entsteht Raum für gegenseitige Wertschätzung, aber auch für inhaltliche Aushandlungen. Doch auch das Fragenstellen wird im Moralisierungsrahmen reguliert. Meist wird dies mit der knappen Zeit, die der schulische Rahmen vorgibt, begründet, wie hier von Frau Krämer (an alle Schüler*innen gerichtet): „Überleg mal, ob das eine wichtige Nachfrage ist und stell sie sonst bitte zurück.“ (KK-9, Abs. 27) (vgl. Kapitel 6.1.1)

Bei Lasse – einem Schüler mit dem Status *SPF* im Bereich der körperlich-motorischen Entwicklung, der zugleich Klassensprecher der Katzen-Klasse ist – wird das Frageverhalten jedoch auch unabhängig davon reguliert:

113 An der Schule Löwenweg werden Therapiestunden in den Schultag integriert.

Almila berichtet etwas. Mehrere Kinder haben dazu Fragen, auch Lasse meldet sich doppelt. Frau Simon, die in seiner Nähe sitzt, sagt zu ihm: „Du nimmst deine Hände jetzt mal runter. Du hast immer, immer, immer eine Frage. Du teilst dir deine Fragen mal ein.“ Lasse hört auf, sich zu melden. (KK-8, Abs. 19)

Lasse signalisiert durch seine Meldung, dass er eine inhaltliche Nachfrage zu Almilas Beitrag hat. Bevor er diese stellen kann, fordert Frau Simon ihn auf, seine Meldung zurückzunehmen, was sie mit der Häufigkeit, mit der er im Klassenrat Fragen stelle, begründet. Die Aufforderung lässt Lasse keinen Raum für weitere Interaktionen. Er akzeptiert und befolgt sie. Wenig später greift Frau Simon erneut ein:

Frau Simon sagt: „Lasse, das war keine wichtige Frage. Das war einfach eine Frage, weil du gerne was sagen wolltest.“ Lasse: „Nein.“ Frau Simon: „Doch, du musst mal lernen, das zu unterscheiden, was wichtige und was nicht so wichtige Fragen sind.“ (KK-8, Abs. 21)

Hier bewertet Frau Simon Lasses Frage als unwichtig und unterstellt, dass er sie zum Selbstzweck gestellt habe. Diesmal protestiert Lasse, doch Frau Simon widerspricht ihm und die Frage wird nicht gestellt. Die Lehrkraft hat hier also die Deutungshoheit darüber, welche Fragen im Klassenrat wichtig sind. Dass die Relevanzsetzungen der Lehrkräfte sich hier durchaus von denen der Schüler*innen unterscheiden können, zeigt die folgende Situation. Lasse hat gerade ausführlich vom lustigen Spiel in der Pause berichtet. Alle Schüler*innen sowie Frau Simon und Herr Albrecht lachen.

Dann unterbricht Frau Krämer: „Lasse, ich unterbreche dich, auch wenn du mich nicht drannimmst, weil das zu ausführlich ist. Wenn jedes Kind im Klassenrat den ganzen Dialog wiederholt, kommen nur zwei Kinder dran. Du hattest eine schöne Pause mit Jeremy. Dass es lustig war, haben wir auch verstanden, aber es wollen auch noch andere Kinder was sagen.“ Ein Mädchen meldet sich und wird drangenommen, es hat noch eine Nachfrage zu Lasses Pausenspiel. (KK-16, Abs. 26)

Hier greift Frau Krämer in die Situation ein, bewertet Lasses Beitrag und bricht ihn ab. Dabei weist sie selbst explizit darauf hin, dass sie sich über das Melderecht hinwegsetzt. Sie argumentiert hier mit der Gleichbehandlung der Schüler*innen: Wenn jede*r so ausführlich berichtete, könnten nicht alle, die wollten, drankommen. Die anschließende Nachfrage einer Mitschülerin zu Lasses Beitrag deutet jedoch auf Interesse seitens der Schüler*innen hin. Somit werden hier potenziell nicht nur Lasses, sondern die Partizipationschancen *aller* Schüler*innen eingeschränkt.

In derselben Klassenratssitzung, kurz vor der beschriebenen Situation, hat Herr Albrecht Lasse eine „Fragensperre“ (KK-16, Abs. 27) verhängt, die er wie folgt begründet: „Jetzt stell nicht Fragen, nur um Fragen zu stellen. Ich möchte jetzt bei den nächsten drei Kindern, Lasse, dass du da keine Frage stellst.“ (KK-16, Abs. 22) Frau Krämer nimmt Lasse mit dem Abbruch seiner Erzählung also die einzige noch verbleibende Beteiligungsmöglichkeit. Durch die wiederholte Beschränkung von Fragen zeigt sich in Bezug auf Lasse ein Interaktionsmuster, das bei allen drei Lehrkräften beobachtbar ist. Er ist der einzige Schüler, dessen Fragen regelmäßig reguliert und kommentiert werden. Das erzeugt Partizipationsunterschiede zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen. Möglicherweise greifen die Lehrkräfte hier bewusst regulierend ein, um die Partizipationschancen der anderen Schüler*innen zu erhöhen, da Lasses Redeanteile im Klassenrat in der Regel sehr hoch sind. Möglicherweise sehen sie das Unterscheiden von wichtigen und unwichtigen Fragen als Lernziel für Lasse an, das zum Erwerb demokratischer Kompetenzen führen soll. Möglich ist auch, dass hier der schulische Rahmen dominierend ist, wie ein Kommentar von Frau Simon in Bezug auf Lasses Protest bei einer gelben Karte andeutet: „Das hält jetzt wieder den ganzen Verkehr auf.“ (KK-11, Abs. 15)

Insgesamt treten im Moralisierungsrahmen des Katzen-Klassenrats unterschiedliche Interaktionsmuster hervor. Bei den Lehrkräften steht normativ die Vermittlung von Werten im Vordergrund, während es situativ gehäuft zur Belehrung der Schüler*innen und Bewertung ihrer Beiträge und ihres Verhaltens kommt. Die Lehrkräfte bilden eine moralische Instanz im Katzen-Klassenrat und haben zugleich die Deutungshoheit bei der Aushandlung von Regeln. In der Folge tritt das Inhaltliche gegenüber der formalen (Über-)Regulierung in den Hintergrund, was zum einen Partizipationschancen für *alle* verschließt, zum anderen aber auch Partizipationsunterschiede hervorbringt.

So lässt sich die Lerngruppe unterteilen in Schüler*innen, die – orientiert an den Interaktionsstrategien der Lehrkräfte – selbst regulierend und belehrend in den Klassenrat eingreifen und/oder sich bei der Besprechung von Konflikten als Leidtragende präsentieren, und Schüler*innen, die als Regelbrecher*innen und/oder Angeklagte in Erscheinung treten und deren Verhalten als moralischer Lernanlass für die Mitschüler*innen genutzt wird. Über mehrere Klassenratssitzungen hinweg wird deutlich, dass es sich hier nicht nur um flüchtige, ständig wechselnde Positionen handelt, sondern um wiederkehrende Interaktionsmuster. Partizipationsunterschiede werden dabei jenseits der „offiziellen“ Ämter erzeugt.

7.1.3 Interaktionsmuster mit und Partizipationschancen von Ben – Ungültigkeit der Regeln

„Ben, möchtest du auch abstimmen?“ (KK-3, Abs. 40)

Um der Frage nachzugehen, wie sich der Rahmen und die Interaktionsordnung des Katzen-Klassenrats auf die Partizipationschancen einzelner Schüler*innen der heterogenen Lerngruppe auswirken können, werden im Folgenden Interaktionsmuster von und mit Ben fokussiert. Dafür sind die folgenden Analysefragen leitend:

- Wie interagiert Ben im Katzen-Klassenrat?
- Wie interagieren Lehrkräfte und Mitschüler*innen mit Ben?
- Welche Regeln gelten dabei (nicht) für Ben?
- Welche Auswirkungen hat das auf Bens Partizipationschancen?

Durch die Fokussierung auf einen einzelnen Schüler können Wiederholungen und Verkettungen in den Interaktionsmustern erkannt werden.

Ben ist ein Schüler mit dem Status *SPF* im Bereich der geistigen Entwicklung. Er ist Mitglied der Katzen-Klasse und somit auch Mitglied des Katzen-Klassenrats. Die Lehrkräfte sind jedoch zu der Einschätzung gekommen, dass eine vollständige Klassenratssitzung für ihn zu lang sei, und „er es nicht aushalten würde, so lange ruhig zu sitzen“ (KK-2, Abs. 41). Daher haben sie bestimmte (Nicht-)Teilnahmeregelungen getroffen: Das Zeitfenster des Klassenrats werde teilweise für Bens Therapiestunden genutzt. Oftmals verbringe er auch einen Teil der Zeit mit seinem Schulbegleiter auf dem Schulhof. Zugleich achteten die Lehrkräfte – nach Aussage von Herrn Albrecht – darauf, dass Ben zumindest bei der Lobrunde, an der er sich gerne beteilige, meist anwesend sei. Die Lehrkräfte verfolgen also das Ziel, bezüglich der Teilnahme in Bens Sinne zu handeln, treffen die Entscheidung jedoch *für* ihn statt *mit* ihm.

In der Analyse des Regelwerks des Katzen-Klassenrats wurde der hohe Stellenwert von Regeln und ihrer Aushandlung im Moralisierungsrahmen bereits deutlich. In der Interaktion mit Ben zeigen sich Regeln auf eine spezielle Weise. Neben der Sonderregelung zu seiner (Nicht-)Teilnahme gibt es weitere, sonst implizit bleibende Regeln, die für Ben im Klassenrat gelten. Andere Regeln in der Interaktionsordnung des Katzen-Klassenrats werden für Ben wiederum außer Kraft gesetzt.

Aus den Beobachtungen geht hervor, dass Ben meist gegen 14 Uhr (15 bis 30 Minuten nach Beginn der Klassenratssitzung) hinzukommt. Wenn er anwesend ist, sitzt er – anders als seine Mitschüler*innen, die im Kreis auf dem Teppich sitzen – meist auf Frau Simons Schoß:

14.00 Ben kommt rein. Frau Simon, die neben dem Pult saß, steht auf, geht zu Ben und begrüßt ihn leise. Sie nimmt sich einen Stuhl auf der anderen Seite des Kreises und sagt: „Na, alles gut? Du kannst hierher zu mir.“ Sie nimmt ihn auf den Schoß. Ben spielt mit einem Arbeitsblatt in einer Klarsichtfolie, die er sich von Emmas Tisch genommen hat. (KK-7, Abs. 23)

Zum Regelwerk des Klassenrats – nicht nur in der Katzen-Klasse – gehört, sich ruhig zu verhalten und nicht unaufgefordert zu sprechen (vgl. Kapitel 6.1.1, 6.1.2). Die Anforderungen, die der Klassenrat damit an die Teilnehmenden stellt, werden von Ben häufig nicht erfüllt. Im Moralisierungsrahmen des Katzen-Klassenrats werden nicht-zielgerichtete Bewegungen, das Sprechen ohne vorherige Meldung und das Spielen mit Gegenständen üblicherweise als Störung gedeutet und mit Hilfe der Kartenregel sanktioniert. In Bezug auf Ben lassen sich jedoch andere Interaktionsmuster beobachten:

Ben sitzt unruhig, strampelt mit den Beinen und lehnt sich gegen Maja. Dabei erwischt er mit dem Fuß Hannabs Kunstwerk. [...] Hannah ruft sauer: „Ben hat es kaputt gemacht.“ Ben lehnt sich weiter unruhig an Emma und Maja. Beide rufen „Oh Mann, Ben!“ (KK-10, Abs. 16)

Ben beschädigt hier – offenbar unabsichtlich – Hannah Kunstwerk. Dies wird von seinen Mitschülerinnen zwar kommentiert und durchaus als Störung gedeutet, jedoch nutzen sie nicht das sonst übliche Prozedere des Leisewächter*innen-Amtes. Hannah beschwert sich lautstark. Emma und Maja rufen lediglich: „Oh Mann, Ben!“ Offenbar wissen sie um die Ungültigkeit bestimmter Regeln für Ben, wenngleich diese im Klassenrat niemals explizit kommuniziert wurden. Die Situation löst sich wie folgt auf:

Frau Simon kommt rein, geht zu Ben und sagt freundlich: „Ich möchte nicht unbedingt, dass du neben Emma und Maja sitzt. Das ist immer ganz schwer für dich. Du kannst gerne mit zu mir kommen.“ Sie nimmt Ben mit zu ihrem Stuhl, dicht hinter dem Kreis und setzt ihn auf ihren Schoß. Dort wird Ben ruhiger. Er nimmt die Karten vom Pult. Frau Simon sagt: „Das sind noch nicht alle“, und hilft ihm, den ganzen Stapel zu nehmen. Frau Simon sagt: „Lea ist Leisewächterin. Gib mal Lea die Karten, Ben.“ Ben nimmt die roten und gelben Karten, geht zu Lea, gibt sie ihr und sagt: „Lea!“ (KK-10, Abs. 16)

Die Interaktion mit Ben unterscheidet sich hier deutlich von Interaktionen der Lehrkräfte mit anderen Schüler*innen im Katzen-Klassenrat. Statt Ben in der Klassenöffentlichkeit zu disziplinieren oder zu sanktionieren, wählt Frau Simon die direkte Ansprache. Dabei identifiziert sie Bens Platz im Kreis als Ursache des Problems und nimmt ihn zu sich, worüber jedoch sie entscheidet, nicht Ben selbst. Durch das Herausnehmen aus dem Kreis erhält Ben eine Sonderstellung. Zugleich scheint ihn das Sitzen auf Frau Simons Schoß tatsächlich zu beruhigen. Die Interaktionsstrategie der Lehrkraft kann daher ebenso als Versuch gedeutet werden, ihm eine (zumindest passive) Teilnahme am Klassenrat zu ermöglichen und ihm damit Partizipationschancen zu eröffnen. Bens Griff zu den gelben und roten Karten fasst Frau Simon hier dementsprechend nicht als Störung, sondern als Versuch der Teilnahme auf.

Anders verläuft eine weitere Situation, in der Ben nach den Ablaufkarten des Klassenrats greift:

14.06 Ben greift sich die Klassenratskarten vom Pult und lässt sie nicht wieder los. Frau Simon sagt: „Nee, Ben“, und versucht ihm die Karten wieder wegzunehmen. Sie wiederholt: „Nee, du hörst jetzt bitte auf, Ben! Gelbe Karte für Ben bitte einmal.“ Amy, die Leisewächterin, reicht eine gelbe Karte rüber. Frau Simon wendet sich an Ben und sagt leise: „Gelbe Karte, ne?“ (KK-14, Abs. 17)

Hier hat Frau Simon eine andere Interaktionsstrategie: Zunächst geht sie in die direkte Interaktion mit Ben, indem sie ihn auffordert, die Karten zurückzugeben. Dann wendet sie sich an die Leisewächterin Amy, um eine gelbe Karte für Ben einzufordern. Amy befolgt die Anweisung. In diesem Fall ist es also die Lehrkraft, die über die Vergabe einer Karte entscheidet. Die Regel, dass diese Entscheidung ausschließlich bei der*dem Leisewächter*in liegt, wird hier kurzfristig außer Kraft gesetzt.

Wie sich bereits in der Situation, in der Hannas Kunstwerk beschädigt wurde, gezeigt hat, ist die Vergabe einer gelben Karte an Ben – anders als im Regelwerk des Katzen-Klassenrats vorgesehen – generell ungewöhnlich. Seinen Mitschüler*innen scheint bekannt zu sein, dass hier Sonderregeln gelten und die Disziplinierung oder Sanktion von Ben (unausgesprochen) Aufgabe der Lehrkräfte ist. Dies wird implizit kommuniziert durch Äußerungen wie Herr Albrecht: „[...] er muss es ja auch lernen, aber er macht es nicht um dich zu ärgern. Das wisst ihr ja auch.“ (KK-5., Abs. 29) oder Frau Krämer sagt: „Entschuldigung, Jana. Da war ich nicht schnell genug“, und wendet sich an Ben: „Ben, das ist ganz doof, das tut den Kindern doll weh!“ (KK-15, Abs. 26), in denen die Lehrkräfte einerseits um Verständnis für Bens Verhalten werben und andererseits selbst die Verantwortung dafür übernehmen.

In den seltenen Fällen, in denen Ben doch eine gelbe Karte von einer*m Leisewächter*in bekommt, nutzt er diese als Spielanlass:

Ben ruft laut: „Wawawa!“ während Jonas erzählt, was er doof fand. Daraufhin gibt Hannah Ben eine gelbe Karte. Ben spielt mit der Karte, hält sie sich an den Kopf und sagt zu Frau Krämer: „Guck mal! Du auch?“ [...] Ben schwenkt die gelbe Karte hin und her. Frau Krämer ermahnt ihn: „Wenn man das abkriegt, das kann weh tun!“ Ben gibt Amy, die direkt vor ihm sitzt, die Karte. Amy guckt Frau Krämer fragend an. Frau Krämer macht eine abwinkende Geste und Amy legt die Karte neben sich. (KK-15, Abs. 23, 24)

Ben wurde zuvor bereits von Frau Krämer ermahnt und ruft nun laut „Wawawa!“ Die Leisewächterin Hannah vergibt daraufhin eine gelbe Karte. Möglicherweise wurde ihre Entscheidung durch die vorherige Ermahnung der Lehrkraft beeinflusst. Ben lässt die Karte jedoch nicht vor sich liegen, so wie es von den Schüler*innen erwartet wird. Er spielt mit ihr und versucht, Frau Krämer und Amy in sein Spiel einzubeziehen. Es entsteht der Eindruck, dass Ben die gelbe Karte nicht als Sanktion begreift, sondern ihr eine andere Bedeutung zuschreibt. Amy deutet die gelbe Karte wiederum als Sanktion und scheint irritiert, dass Ben sie an sie weitergibt. Frau Krämer unterbindet Bens Spiel nicht. Sie weist nicht – wie sonst üblich – darauf hin, dass mit den Karten nicht gespielt wird, sondern lediglich auf die Verletzungsgefahr durch das Schwenken der Karte.

In einer anderen Situation muss Ben den Kreis ohne den vorherigen Einsatz einer gelben oder roten Karte verlassen:

Ben tritt (vermutlich unabsichtlich) Emma in den Rücken. Sie ruft: „Aua! Das war das vierte Mal!“ Herr Albrecht sagt: „Okay, Ben. Dann müssen wir woanders hingehen. Du hast dich nicht an die Regeln gehalten.“ Er steht mit Ben auf, setzt Ben auf seinen Platz und setzt sich selbst daneben. (KK-9, Abs. 25)

Ben, der auf Herrn Albrechts Schoß sitzt, tritt Emma, die vor Herrn Albrecht und Ben sitzt, in den Rücken. Es ist anzunehmen, dass es sich um eine unkontrollierte Bewegung handelt. Laut Emma ist dies zuvor schon dreimal passiert. Beim vierten Tritt veranlasst Herr Albrecht, dass Ben den Kreis verlässt. Er begleitet ihn auf seinen Platz. Dies entspricht der Konsequenz einer roten Karte. Ob es sich in diesem Fall um eine Sanktion für Ben, ein alternatives Beschäftigungsangebot – anders als andere Schüler*innen darf Ben auf seinem Platz ein Bild malen – oder eine Schutzmaßnahme für Emma handelt, wird nicht klar. Die Kartenregel kommt hier jedoch nicht

zur Anwendung – weder durch die*den Leisewächter*in noch durch die Lehrkräfte. Gleichzeitig stellt Herr Albrecht Bens Verlassen des Kreises als unverhandelbar dar („müssen“). Er begründet es damit, dass Ben sich „nicht an die Regeln gehalten“ habe. Dies weist darauf hin, dass es durchaus Regeln gibt, die auch für Ben gelten. Welche es sind, wird jedoch nicht explizit formuliert. Ebenso wenig wird vorher offengelegt, welche Reaktion Ben bei Nicht-Einhaltung zu erwarten hat. Während die mangelnde Nachvollziehbarkeit des (Sonder-)Regelwerks Bens Partizipationschancen bereits verringert, verschließt das unvorhergesehene Verlassen des Kreises sie in dieser Situation ganz.

Oftmals markieren die Lehrkräfte Bens Interaktionen im Klassenrat als Störung, ohne dass sie auf das sonst gültige Regelwerk zurückzugreifen. Entweder sie ermahnen oder disziplinieren ihn wie folgt: „Ben, du bist heute echt ein Störenfried!“ (KK-15, Abs. 24) oder „Ben, bist du bitte leise, jetzt spreche ich!“ (KK-15, Abs. 19). Damit zeigen sie ihm, dass er den Rahmen verfehlt. Nur selten werden die Erwartungen und möglichen Konsequenzen dabei so explizit benannt wie in der folgenden Situation:

13.53 Ben sitzt heute mit im Kreis, zwischen Emma und Sophia. [...] Nun zieht er Emma an den Haaren. Sie beschwert sich laut. Frau Simon sagt zu Ben: „Du darfst das nicht machen, sonst kannst du nicht mehr hier im Kreis sitzen.“ (KK-15, Abs. 15)

Gleichzeitig ergreifen die Lehrkräfte beruhigende Maßnahmen, die vermutlich ermöglichen sollen, dass Ben den Rahmen einhalten kann: Frau Simon streicht Ben über die Haare. Das scheint ihn zu beruhigen. (KK-15, Abs. 17–19) oder Frau Krämer streichelt ihm den Rücken. (KK-15, Abs. 20).

Insgesamt bezieht sich ein großer Teil der Interaktionen mit Ben auf die Einhaltung des Rahmens. Dabei sind die Lehrkräfte diejenigen, die agieren, mit dem primären Ziel, einen möglichst störungsfreien Ablauf des Klassenrats herzustellen. Bens aktive Teilnahme am Klassenrat und seine Einflussnahme auf Entscheidungen rücken dabei in den Hintergrund. Die Interaktionsstrategien der Lehrkräfte wechseln zwischen der Ermahnung, Disziplinierung, Beruhigung von Ben und der stellvertretenden Entschuldigung und Rechtfertigung seines Verhaltens gegenüber Mitschüler*innen. Dabei sind Regeln, die im Katzen-Klassenrat sonst einen hohen Stellenwert haben, für Ben oftmals ungültig. Wann die Regeln für ihn jedoch gelten und wann nicht, wird nicht transparent und kann sich – auch innerhalb einer Klassenratssitzung – ändern. Durch diese Ungültigkeit des Regelwerks ist die Teilnahme am Klassenrat für Ben wenig transparent und die Erwartungen, die an ihn gestellt werden, sind uneindeutig. Was die Eröffnung von Partizipationschancen betrifft, ist er stärker als seine Mitschüler*innen abhängig vom Handeln der Lehrkräfte.

Nicht nur in Bezug auf seine passive Teilnahme – die Anwesenheit im Kreis –, sondern auch in Bezug auf seine aktive Teilnahme am Klassenrat ist Ben stärker auf die Gelegenheiten angewiesen, die ihm die Lehrkräfte hierfür bieten. In der folgenden Situation erhält er Unterstützung von Herrn Albrecht, auf dessen Schoß er sitzt:

Ben meldet sich, es soll aber als Nächstes ein Mädchen drankommen. Herr Albrecht leise: „Ben, möchtest du auch etwas sagen? Dann melde dich. Du kannst gleich drankommen.“ [...] Herr Albrecht sagt: „Ben möchte auch noch etwas sagen“, und fragt: „Ben, was fandst du denn doof?“ Ben sagt: „Aufschreiben.“ Herr Albrecht fragt freundlich: „Was soll ich denn aufschreiben? Hattest du Streit? Hat dich jemand geärgert?“ Ben schüttelt den Kopf. Herr Albrecht fragt: „Soll ich dann aufschreiben, dass du alles gut fandst?“ Ben nickt. Herr Albrecht sagt: „Okay, ich schreibe auf: Ben fand nichts doof“, und schreibt. Ben gibt die Katze an Lea weiter, die direkt vor ihm sitzt. (KK-9, Abs. 22, 24)

Herr Albrecht bestärkt Ben zunächst darin, aktiv teilzunehmen, und weist dann selbst auf Bens Beteiligungswunsch hin. Dabei wartet er nicht auf eine Reaktion der Klassenratsleitung, sondern fragt Ben direkt, was er doof fand. Bens Antwort verweist auf das Klassenratsprotokoll. Sie deutet daraufhin, dass er gerade beobachtet hat, dass die Beiträge der Schüler*innen protokolliert werden, oder das Prozedere kennt. Auch in anderen Situationen zeigt er Interesse am Ablauf und an den Instrumenten des Klassenrats, insbesondere am Klassenratsprotokoll. In einer anderen Klassenratssitzung fragt er Frau Krämer, die neben ihm sitzt: „*Mat du da?*“ *Frau Krämer antwortet: „Ich schreibe auf, was die Kinder sagen.“ (KK-16, Abs. 19)*

Mit dem Wort „Aufschreiben“ fordert Ben die Protokollierung *seines* Beitrags ein und gibt Herrn Albrecht eine Handlungsanweisung. Etwas, was er „doof fand“, nennt er dabei nicht. Herr Albrecht weist Ben – anders als andere Mitschüler – jedoch nicht darauf hin, dass er in der „Das fand ich gut“-Runde melden solle, wenn er nichts doof finde. Bens Anliegen und seine aktive Beteiligung scheinen dem regelkonformen Ablauf hier übergeordnet zu sein. Dies eröffnet Ben Partizipationschancen. Zugleich lenkt Herr Albrecht das Gespräch durch seine Fragen stark, was einerseits eine Form der Unterstützung darstellen und Ben zur aktiven Teilnahme ohne viele Worte verhelfen, andererseits aber auch Bens Antworten beeinflussen kann.

Häufiger als bei anderen Beteiligten kommt es vor, dass Ben bei Meldungen übersehen oder bei Abstimmungen übergangen wird, wie in der folgenden Situation:

Alle Kinder, die im Kreis sitzen [außer Ben] und die beiden Kinder, die wegen der roten Karten an ihrem Tisch sitzen, haben abgestimmt. Ein Mädchen fragt: „Und Ben?“ Herr Albrecht fragt: „Ben, möchtest du auch abstimmen?“, Ben nickt. Herr Albrecht: „Möchtest du, dass wir leise sind und ohne Kopfhörer arbeiten können? Oder möchtest du nicht von (Tischnachbarin) gestört werden beim Arbeiten?“ Ben schüttelt den Kopf und sagt „Mhm.“ Herr Albrecht: „Du willst nicht gestört werden? Wie gestern im Kunstunterricht? Da hast du immer gesagt: ‚Arbeiten!‘“ Ben nickt. Herr Albrecht: „Ja, das ist ein gutes Ziel für Ben.“ Bens Stimme wird addiert. (KK-3., Abs. 40)

Die gesamte Lerngruppe – außer Ben – stimmt hier über das „Ziel der Woche“ ab. Erst die direkte Nachfrage einer Mitschülerin führt dazu, dass auch Ben als stimmberechtigtes Mitglied des Klassenrats in die Abstimmung einbezogen wird. Dass er nicht regelhaft mitangesprochen wird, schränkt seine Partizipationschancen ein. Als Herr Albrecht bemerkt, dass Ben noch nicht abgestimmt hat, wiederholt er alle Ziele für ihn. Dabei formuliert er sie als direkte Fragen an Ben um. Durch Nicken, Kopfschütteln und die lautsprachliche Artikulierung einzelner Wörter vermittelt Ben seine Wahl, sodass seine Stimme addiert werden kann.

In der Situation wird deutlich, dass Ben durchaus in der Lage ist, eine Entscheidung zu treffen, und diese auch trifft. Zugleich ist er abhängig davon, dass jemand auf ihn aufmerksam wird und eine gewisse Übersetzungsleistung erbringt, bei der es wiederum zu Fehldeutungen kommen kann. Auch in der folgenden Situation wird Bens Meldung zunächst übersehen:

Frau Simon fragt: „Wer möchte noch etwas erzählen?“ Lea, Jana und Ben melden sich. Frau Simon zählt auf: „Lea und Jana.“ Frau Krämer ergänzt: „Ben möchte was sagen!“ Frau Simon wendet sich an Ben, der auf ihrem Schoß sitzt und den Arm hochstreckt: „Ben, du möchtest auch was sagen?“ Ben stimmt zu. Frau Simon fährt fort: „Dann müssen wir die Jungs-Mädchen-Reihe einhalten. Ben ist jetzt dran.“ (KK-13, Abs. 18)

Hier ist es die Lehrkraft Frau Krämer, die Frau Simon darauf hinweist, dass Ben etwas sagen möchte. Dass Frau Simon hier – wie Herr Albrecht in der vorherigen Situation bezüglich des Abstimmens – noch einmal direkt nachfragt, deutet auf Bens herausgehobene Position im Katzen-Klassenrat hin. In Folge des schulischen Rahmens des Klassenrats (vgl. Kapitel 6.1.1) sollte eine Meldung hier eigentlich eine gängige und unmissverständliche Handlung sein, die keiner Rückversicherung bedürfe. Die Nachfrage der Lehrkräfte drückt eine gewisse Überraschung über Bens aktive Teilnahme aus.

Als Ben seine Meldeabsicht bestätigt hat, wird er sofort – noch vor Lea und Jana – drangenommen. Die Jungs-Mädchen-Regel, die besagt, dass im Katzen-Klassenrat immer abwechselnd ein Mädchen einen Jungen und ein Junge ein Mädchen drannehmen muss (solange sich sowohl Jungen als auch Mädchen melden), entfaltet hier – im Gegensatz zu vielen anderen Regeln – also auch für Ben Gültigkeit.

Die Situation geht wie folgt weiter:

Ben hat schon seit Beginn des Klassenrats zwei Blätter in der Hand, die auf Postkartengröße gefaltet sind. Er beginnt nun eins der beiden Blätter auszufalten und sagt: „Da hier gemalt. Ein Herz.“ Frau Simon fragt: „Ein Herz? Zeig das nochmal allen Kindern. Da ist das Herz.“ Sie faltet mit ihm zusammen das Blatt ganz aus. Ben sagt stolz: „Da!“ Viele Kinder melden sich, um Fragen zu Bens Beitrag zu stellen. (KK-13, Abs. 18)

Ben zeigt im Klassenrat ein Bild, das er gemalt hat. Durch das Zeigen nutzt er eine nonverbale Möglichkeit, sich zu beteiligen. Ergänzend kommentiert er dies lautsprachlich. Mehrere Mitschüler*innen stellen nachfolgend inhaltliche Fragen zu Bens Bild und bewundern es: *Mehrere Kinder rufen im Chor: „Oh, schön!“ (KK-13, Abs. 18)*. Der Katzen-Klassenrat zeigt sich hier als Raum für gegenseitige Wertschätzung. Am Ende meldet sich nur noch eine Mitschülerin:

Nun meldet sich nur noch Levke. Frau Simon weist Ben darauf hin: „Schau mal Ben, eine Frage ist da noch.“ Ben schüttelt den Kopf. Daraufhin fragt Frau Simon: „Oder bist du fertig, Ben?“ Er nickt. Frau Simon erklärt Levke, dass Ben nun entschieden hat, es werden keine weiteren Fragen mehr gestellt. Lea und Jana melden sich nun wieder für die „Das fand ich toll“-Runde. Ben entscheidet sich für Lea. (KK-13, Abs. 18)

Frau Simon weist Ben auf die Meldung hin. Dieser signalisiert jedoch mit Kopfschütteln, dass er seine Mitschüler*in Levke nicht drannehmen möchte. Frau Simon akzeptiert Bens Entscheidung und vermittelt sie Levke, die sie ebenfalls akzeptiert. Anders als in anderen Situationen in der Katzen-Klasse entscheidet die Lehrkraft hier nicht „über den Kopf des Schülers hinweg“ oder versucht ihn zu überreden. Das erhöht Bens Partizipationschancen. Danach nimmt Ben eine der Schüler*innen dran, deren Meldungen zu Beginn der Situation zurückgestellt wurden, was zeigt, dass er durchaus in der Lage ist, den Ablauf des Klassenrats zu überblicken.

In einer anderen Klassenratssitzung nutzt Ben erneut eine nonverbale Möglichkeit der Beteiligung:

13.55 Emma erzählt, dass sie Ben vom Olchi vorgelesen hat. Sie erzählt detailliert eine Szene aus dem Buch nach, die sie besonders lustig fand, und lacht dabei. Ben, der noch auf seinem Stuhl sitzt, beginnt eifrig in dem Buch zu blättern, das auf seinem Tisch liegt. Frau Simon meldet sich und sagt: „Ich glaube, Ben hat dir zugehört und er blättert jetzt im Buch, weil er die Stelle wiederfinden will, wo der Olchi den Schuh vom Polizisten gegessen hat. Wir machen mal eine kurze Pause, damit er die Stelle jetzt finden kann.“ Ben blättert eifrig weiter und murmelt: „Wo ist das?“ Frau Krämer wendet sich zu ihm und fragt: „Soll ich dir helfen?“ Ben stimmt zu und sie blättert mit ihm zusammen. Emma schaut rüber und ruft: „Weiter hinten, Ben!“ Zusammen finden Frau Krämer und Ben die Stelle. Frau Krämer fragt: „Möchtest du den Kindern das zeigen?“ und versucht ihm zu zeigen, wie er das Buch vor sich halten muss, damit die Kinder es gut

sehen können. Ben antwortet: „Kann das nicht.“ Frau Krämer fragt: „Soll ich mitkommen?“ Ben stimmt zu. Beide gehen zusammen einmal im Kreis herum und zeigen die Doppelseite mit dem Bild, auf dem der Olchi den Schub vom Polizisten isst. Emma beginnt wieder zu lachen und ruft begeistert: „Genau die Seite meinte ich Ben, genau die Seite! Die fand ich so witzig!“ Als Ben einmal die Runde gemacht hat, sagt Frau Simon: „Danke, Ben und Emma.“ Auch Frau Krämer sagt: „Danke, Ben!“ (KK-16, Abs. 21)

Während Emma begeistert vom Vorlesen mit Ben erzählt, sucht er im vorgelesenen Buch die Seite, auf die Emma sich bezieht. Frau Simon erkennt dies, verbalisiert Bens (vermutetes) Anliegen und verschafft ihm Zeit, die entsprechende Seite zu finden. Frau Krämer unterstützt Ben beim Auffinden und Zeigen der Seite. Dabei drängt sie ihm ihre Unterstützung nicht auf, sondern fragt ihn jeweils, ob ihre Hilfe erwünscht sei. Als Ben und Frau Krämer allen die Seite gezeigt haben, erfährt er Bestätigung von Emma sowie von beiden beteiligten Lehrkräften. Die Regel, dass nur ein Schüler zurzeit berichtet und die anderen lediglich Fragen dazu stellen, ist hier außer Kraft. Dies eröffnet Ben Partizipationschancen. Erneut entscheiden die Lehrkräfte hier nicht „über Bens Kopf hinweg“, sondern lassen ihm (und Emma) Raum zur Gestaltung der Situation.

Zugleich zeigen diese und die vorherige Situation Ben als wertgeschätztes Mitglied der Lerngruppe. Hier eröffnet der Katzen-Klassenrat – anders als in Situationen, in denen die Regulierung und Moralisierung dominiert – einen Raum für die Förderung der Klassengemeinschaft und die Wertschätzung von Vielfalt, die sowohl im Leitbild der Schule Löwenweg formuliert wird als auch aus der Analyse der (wenigen) Literatur zum „inkluisiven Klassenrat“ hervorgeht (vgl. Kapitel 3.3.2). Während die Lehrkräfte den Katzen-Klassenrat in anderen Situationen – wie hier: *Frau Simon fragt: „Wer hätte Lust mit Ben die Pause zu verbringen?“ Alle melden sich, geben auf Ben, der immer noch auf Frau Simons Schoß sitzt, zu und rufen „ich“.* (KK-3, Abs. 42) – gezielt zum sozialen Einschluss von Ben nutzen und ihm dadurch eine besondere Stellung in der Klasse geben, ergibt sich der Einschluss in die Klassengemeinschaft in den beiden hier dargelegten Situationen spontan und nicht auf Initiative der Lehrkräfte. Er wird dadurch gefördert, dass die strikte und formale Regulierung hinter den Anliegen der Schüler*innen zurücktritt.

Ben ist abhängig davon, dass die Lehrkräfte ihm konkrete Teilnahmemöglichkeiten eröffnen. Diese treffen Entscheidungen bezüglich seiner Teilnahme jedoch oftmals *für* ihn statt *mit* ihm. Sie sind ausgelastet damit, Ben zur Einhaltung des formalen Rahmens des Katzen-Klassenrats zu bewegen, und wirken von seinem Teilnahmewunsch bisweilen überrascht. Dabei zeigt sich gerade in Situationen mit nonverbalen, beispielsweise visualisierenden Beteiligungsmöglichkeiten – Hochhalten von Ablaufkarten, eigenen Kunstwerken oder passenden Buchseiten sowie Drannehmen von Mitschüler*innen –, dass Ben in der Lage ist, aktiv teilzunehmen und – mittels direkter Ansprache – Entscheidungen selbst zu treffen. Wie die vorhergehenden Analysen des Klassenrats insgesamt und speziell des Katzen-Klassenrats gezeigt haben (Kapitel 6.1.2 und 7.1.2), erschließen sich die Partizipationschancen für die gesamte Lerngruppe jedoch oftmals über eine kollektive Ansprache in (deutscher) Lautsprache.

Abschließend zeigt sich in den Interaktionen von und mit Ben auch die Komplexität des Katzen-Klassenrats. Zum einen wird darin besonders deutlich, welche Regeln im Moralisierungsrahmen des Katzen-Klassenrats die Partizipationschancen *aller* einschränken und daher insgesamt in Frage gestellt werden können. Zum anderen wird deutlich, dass eine transparente und explizite *Ungültigkeit* bestimmter Regeln, die für andere Schüler*innen der Lerngruppe im Moralisierungsrahmen durchaus Sinn ergeben, für Ben Partizipationschancen eröffnen kann. Die ausnahmslose *Gültigkeit* der im Katzen-Klassenrat etablierten Regeln für *alle* könnte – mit dem Ziel der Gleichbehandlung – für Ben in eine permanente Disziplinierung und Sanktionie-

zung münden und seine Partizipationschancen gänzlich verschließen. Problematisch erscheint hier weniger die situative *Ungültigkeit* des Regelwerks für Ben als „die langfristige Zufälligkeit, mit der er als volles oder eingeschränktes Mitglied des Klassenrats angesprochen wird“ (Meyn 2023a, 124).

7.2 Zum Regelwerk des Pinguin-Klassenrats

Die Pinguin-Klasse gehörte im Beobachtungszeitraum bis zu den Sommerferien zum Jahrgang 2 der Schule Löwenweg. Nach den Sommerferien war sie dementsprechend eine Klasse des Jahrgangs 3. Sie wurde besucht von neun Schülerinnen und zehn Schülern. Während des laufenden Schuljahres wurde kurzzeitig ein weiterer Schüler in der Klasse unterrichtet, sonst gab es keine Klassen- oder Schulwechsel. Auch die Pinguin-Klasse ist eine Inklusionsklasse mit drei Schülern mit SPF-Status. Davon haben zwei Schüler (Jason und ein weiterer¹¹⁴) einen diagnostizierten SPF in der körperlich-motorischen Entwicklung und zusätzlich Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung. Ein weiterer Schüler (Felix) hat den Status *SPF* im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. Das Klassenleitungsteam (Frau Neumann, Frau Schäfer und Frau Roth) besteht aus einer Lehrkraft für Grundschulpädagogik, einer Lehrkraft für Sonderpädagogik und einer Erzieherin.¹¹⁵

7.2.1 Disziplinierungsrahmen

„Rote Karte, Madou!“ (PK-15, Abs. 14)

Der Klassenrat der Pinguin-Klasse stellt einen *Disziplinierungsrahmen*¹¹⁶ für die Partizipationschancen der Schüler*innen dar. Analog zum bisherigen Vorgehen werden zunächst der Ablauf und die grundlegenden, expliziten Regeln dieses Klassenrats beschrieben, bevor die Modulation entlang eines ca. zehnminütigen Protokollausschnitts erläutert wird.

Der Klassenrat wurde in der Pinguin-Klasse bereits in Jahrgang 1 eingeführt. Im Beobachtungszeitraum fand er wöchentlich mittwochs zwischen 13.45 und 14.30 Uhr (vor den Sommerferien) oder donnerstags zwischen 11.30 und 12 Uhr (nach den Sommerferien) statt. Auch in der Pinguin-Klasse waren die einzelnen Klassenratssitzungen innerhalb der dafür vorgesehenen Doppelstunde unterschiedlich lang. In der Regel nahmen alle Schüler*innen sowie beide Lehrkräfte am Klassenrat teil. Meistens war auch die Erzieherin anwesend, die jedoch nicht immer aktiv teilnahm.

114 aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht näher benannt

115 Analog zum Vorgehen bei der Katzen-Klasse werden auch hier im Folgenden alle Pädagog*innen aus Datenschutzgründen als Lehrkräfte bezeichnet.

116 Während der Disziplinierungsbegriff bei Goffman keine Rolle spielt, hat er bei Foucault eine zentrale Stellung. In „Überwachen und Strafen“ (vgl. Foucault 1994) führt Foucault das Konzept der Disziplinarmacht ein. Disziplinierung zählt er hierbei neben Kontrolle und Sanktion zu den subtilen Formen der Macht. In Institutionen moderner Gesellschaften – u. a. in der Schule – werde körperliche Gewalt durch Disziplinierung und Kontrolle ersetzt und dadurch (vermeintlich) humanisiert. Stattdessen handele es sich jedoch um eine Perfektion der Macht (ebd.). Machtbeziehungen in der Schule sind nach Foucault vielfältig. Lehrkräfte und Schüler*innen sind Teil eines komplexen Machtgefüges. So waren Machtbeziehungen im Kontext von Partizipationsprozessen in allen drei Klassenräten beobachtbar, zeigten sich dort auf unterschiedliche Weise und traten im Beobachtungszeitraum im Klassenrat der Pinguin-Klasse am deutlichsten in Form von Disziplinierungen hervor. Das bedeutet weder, dass hier *ausschließlich* disziplinierte und disziplinierende Handlungen zu beobachten waren, noch, dass es in den anderen beiden Klassen keine derartigen Handlungen gab.

Der (idealtypische) Ablauf des Pinguin-Klassenrats weist deutliche Parallelen zum Katzen-Klassenrat auf. In der Durchführung zeigen sich jedoch durchaus Unterschiede. Dementsprechend sagt der Ablauf isoliert betrachtet noch wenig über die tatsächlichen Interaktionen im Klassenrat sowie über die Partizipationschancen der Schüler*innen als Konsequenz von Interaktionsprozessen aus.

Wie im Klassenrat der Katzen-Klasse sitzen die Schüler*innen auf einem großen, runden Teppich im Kreis. Meistens sitzt Frau Schäfer mit den Schüler*innen auf dem Teppich und Frau Neumann sitzt auf einem Hocker dicht dahinter. Im Pinguin-Klassenrat übernimmt jeweils ein*e Schüler*in die Leitung, allerdings beschränkt sich diese Aufgabe auf das Eröffnen und Schließen des Klassenrats, das Hochhalten der Ablaufschilder sowie das „Drannehmen“ der Schüler*innen, die sich melden. Moderationsaufgaben übernehmen die Lehrkräfte.

Auch in der Pinguin-Klasse gibt es das Leisewächter*innenamt. Wer Leisewächter*in ist, wird täglich im Morgenkreis festgelegt und gilt am Tag des Klassenrats auch dort. Der*die Leisewächter*in hat ein großes Schild mit Stiel (wie ein Stopp-Schild). Dieses wird Mitschüler*innen, die den Klassenrat stören, gezeigt (was für wen als Störung gilt, wird nachfolgend analysiert). Zusätzlich ist der*die Leisewächter*in mit gelben und roten Karten ausgestattet. Bei der ersten Störung wird zusätzlich zum Schild eine gelbe Karte hingelegt. Beim zweiten Mal muss die*der Schüler*in den Kreis verlassen und sich auf ihren*seinen Platz setzen. Karten können – anders als im Katzen-Klassenrat – nicht wieder zurückgenommen werden.

Der Pinguin-Klassenrat hat die gleichen Phasen wie der Katzen-Klassenrat („Das fand ich doof“-Runde, „Das fand ich super“-Runde, „Themenspeicher“, Lobrunde und ggf. Abstimmungsrunde), allerdings liegt hier der Schwerpunkt auf dem Themenspeicher: Es werden Themen vorgeschlagen, an der Tafel gesammelt und anschließend besprochen. Damit hierfür genug Zeit bleibt, wird die Anzahl der Beiträge in den anderen Runden stark begrenzt. Statt einer „Redekatze“ gibt es in der Pinguin-Klasse einen Igelball, der dieselbe Funktion erfüllt.

Auch der Klassenrat der Pinguin-Klasse wird nachfolgend anhand eines Protokollauschnitts veranschaulicht.¹¹⁷ Dabei werden der zuvor beschriebene Ablauf, aber auch der *Disziplinierungsrahmen*, der die Partizipationschancen der Schüler*innen hier maßgeblich rahmt, und damit Unterschiede zum Klassenrat der Katzen-Klasse deutlich.

11.30 Die Musik ertönt, die Kinder kommen in den Sitzkreis. Auch Frau Schäfer setzt sich dazu. Frau Neumann setzt sich auf einen Hocker hinter den Kreis. Jason leitet den Klassenrat. Er hat die Ablaufschilder vor sich ausgebreitet und hält nun das erste hoch. Sami meldet sich und liest vor: „Das fand ich super.“ Frau Neumann sagt zu Jason: „Nein, der Klassenrat ist eröffnet heißt das!“ Jason wiederholt: „Der Klassenrat ist eröffnet.“ Als bereits ein paar Kinder erzählt haben, was sie super fanden, fragt jemand: „Wie viele dürfen noch?“ Jason antwortet nicht. Frau Neumann überlegt und zählt: „Vier, nee fünf waren jetzt dran.“ Jason sagt: „Nee, einer noch!“ Frau Neumann wendet sich streng an Jason: „Dann musst du auch antworten, wenn man dich was fragt.“ Jason antwortet nicht. Die Runde wird fortgesetzt.

11.33 Jakob, der Leisewächter, will Madou eine gelbe Karte geben (ich habe nicht genau gesehen, wofür). Madou will die Karte nicht annehmen. Frau Neumann sagt mit lauter Stimme: „So, gelbe Karte Madou!“

11.35 Nur zwei Minuten später greift Madou nach den gelben und roten Karten, die vor Jakob liegen. Dieser gibt ihm eine rote Karte. Frau Neumann weist darauf hin: „Rote Karte, Madou!“ Er steht auf, geht an seinen Platz und wirkt dabei zugleich traurig und sauer.

117 Auch hier werden kleinere Ausschnitte der Sequenz mit unterschiedlichen Foki an anderen Stellen des Ergebnisteils als Datenbelege angeführt und interpretiert. An dieser Stelle entfaltet die Sequenz nur zusammenhängend ihre Bedeutsamkeit.

Felix zählt, wie viele Kinder nun schon dran waren, und zeigt acht Finger hoch. Jason ruft: „Das waren doch nicht acht! Das waren fünf!“ Die Runde wird beendet.

11.36 *Der Themenspeicher beginnt. Jason hält die Karte hoch und fragt: „Wer hat 'n Thema?“ Ashley erklärt, sie habe eine Beschwerde über Madou und beginnt ihre Beschwerde ausführlich vorzutragen. Frau Neumann fragt (an Frau Schäfer gewandt): „Wollen wir das jetzt besprechen oder erstmal sammeln?“ Frau Schäfer antwortet: „Wir sammeln erstmal die Themen.“ Die Lehrerinnen berichten, dass es aus der ersten Klasse Beschwerden über Felix gibt. Weitere Themen werden nicht vorgeschlagen. (PK-15, Abs. 10–16)*

In diesem Protokollausschnitt der ersten zehn Minuten einer beispielhaften Klassenratssitzung in der Pinguin-Klasse steht – wie auch im Katzen-Klassenrat – das (regelkonforme) Verhalten der Schüler*innen im Zentrum. Dabei geht es jedoch weniger um allgemeine Verhaltensregeln, die die gesamte Lerngruppe adressieren – mit dem Ziel zu vermitteln, welches Verhalten erwartet wird –, als vielmehr um die Bewertung des Verhaltens einzelner Schüler*innen. Ihre Handlungen werden von den Lehrkräften kommentiert, korrigiert und sanktioniert.

Bereits der erste Satz, der im Klassenrat gesprochen wird, wird von Frau Neumann korrigiert. Jason, der den Klassenrat leitet, nimmt die Korrektur an und spricht den Eröffnungssatz. Wenig später wird Jasons Verhalten als Leiter des Klassenrats erneut von Frau Neumann kommentiert und in Frage gestellt: Als er verzögert auf die Nachfrage eines Mitschülers reagiert, weist sie ihn darauf hin, dass er antworten solle, wenn er als Klassenratsleiter etwas gefragt werde.

Dann vergibt Jakob als Leisewächter eine gelbe Karte an Madou. Als dieser die Entscheidung nicht anerkennt, verleiht Frau Neumann ihr Nachdruck. Wenig später zeigt Jakob Madou auch die rote Karte. Frau Neumann verbalisiert die Handlung des Leisewächters und nutzt dabei ihre Autorität als Lehrkraft. Damit unterstützt sie Jakobs Entscheidungen, schwächt aber gleichzeitig die Autorität, die mit dem Leisewächter*innenamt verbunden ist. Diesmal signalisiert Madou Akzeptanz, indem er sich auf seinen Platz setzt, aber auch Unmut.

Die nachfolgende Themensammlung ergibt lediglich Beschwerden über einzelne Schüler, die im Klassenrat besprochen werden sollen: Ashley beschwert sich über Madou und die Lehrkräfte tragen Beschwerden über Felix, die in einer anderen Klasse geäußert wurden, in den Klassenrat hinein. Die Aufgabe des Klassenratsleiters beschränkt sich auf die Frage, wer ein Thema vorschlagen möchte. Über den Ablauf der Themenbesprechung – Themen zunächst sammeln oder vorgeschlagene Themen direkt besprechen – entscheiden die Lehrkräfte allein.

Die Sequenz ist geprägt von Disziplinierung, d. h., die Schüler*innen werden individuell und anlassbezogen zur Einhaltung der Regeln aufgefordert und ermahnt. Zwar sind auch inhaltliche Beiträge Teil des Klassenrats, diese werden jedoch immer wieder unterbrochen und somit letztlich überlagert von Regulierungen und Sanktionierungen auf der formalen Ebene. Zudem handelt es sich bei den Themen, die den Klassenrat dominieren, um interindividuelle Konflikte, die ihrerseits wiederum Disziplinierungen und Sanktionierungen zur Folge haben. Für inhaltliche Aushandlungen bleibt dabei wenig Raum. In erster Linie sind die Lehrkräfte die Regulierenden und Disziplinierenden. Dies erstreckt sich auch auf das Leisewächter*innenamt, das eigentlich bei den Schüler*innen angesiedelt ist.

Derartige Situationen konnten im Klassenrat der Pinguin-Klasse vermehrt beobachtet werden, sodass sich insgesamt ein *Disziplinierungsrahmen* als Modulation abgezeichnet hat. Dieser stellt eine zentrale Bedingung für die Partizipationschancen der Schüler*innen dar. Die Lehrkraft in einer regulierenden und disziplinierenden Funktion entspricht zwar dem primären Rahmen der Schule, dennoch handelt es sich um eine Modulation dieses Rahmens, da den Schüler*innen – beispielsweise durch die Klassenratsleitung und das Leisewächter*innenamt – suggeriert wird, der Klassenrat sei anders gerahmt als der Unterricht, beinhalte veränderte Rollen und schaffe andere

Beteiligungsformen. Dadurch wird die Disziplinierung für sie schwer vorhersehbar oder nachvollziehbar. In der Folge sind die Partizipationschancen für die gesamte Lerngruppe niedrig. Dabei ist eine Tendenz zu Scheinpartizipationsprozessen zu beobachten, da den Schüler*innen mit dem Klassenrat scheinbar ein Raum eröffnet wird, der in der Interaktion durch disziplinierende Maßnahmen wieder geschlossen wird.

7.2.2 Partizipationsunterschiede in der Interaktionsordnung des Pinguin-Klassenrats

„Beim Mittagessen seid ihr, um zu essen, nicht um mit Messern zu spielen. [...] Wer das trotzdem macht, der ist nicht beim Ausflug dabei.“ (PK-11, Abs. 19)

Innerhalb des *Disziplinierungsrahmens*, in dem die Schüler*innen und Lehrkräfte der Pinguin-Klasse interagieren, sind unterschiedliche Strategien und Muster beobachtbar, aus denen sich Konsequenzen für die Partizipationschancen der Beteiligten ableiten lassen. Zur Interpretation der Interaktionsordnung des Pinguin-Klassenrats im Hinblick auf Partizipationsunterschiede zwischen den Beteiligten werden – analog zum Vorgehen beim Katzen-Klassenrat – die folgenden Fragen genutzt:

- Wer interagiert wie im Pinguin-Klassenrat und wo zeigen sich dabei Interaktionsunterschiede?
- Für wen gelten welche Regeln in der Interaktionsordnung des Pinguin-Klassenrats und wie werden sie situativ ausgehandelt?
- Welche Auswirkungen hat das auf die Partizipationschancen der Schüler*innen und wo zeigen sich Partizipationsunterschiede?

Auch im Pinguin-Klassenrat hat die Vermittlung von Regeln einen hohen Stellenwert. Teilweise handelt es sich, wie im Katzen-Klassenrat, um moralische Regeln und Normen, die das Zusammenleben in der Klasse und darüber hinaus betreffen. Oft zielen die formulierten Regeln aber stärker auf erwünschtes, regelkonformes Verhalten im und außerhalb des Klassenrats. Dabei werden den Schüler*innen Konsequenzen bei Nichtbeachtung der Verhaltensregeln in Aussicht gestellt, wie in der folgenden Situation zum Thema *Mittagessen*, in der sich Frau Neumann an die gesamte Lerngruppe als Kollektiv richtet:

Sandy: „Manche Kinder lecken den Teller ganz sauber und stellen ihn dann wieder zurück!“ Frau Neumann: „Wenn ich dabei jemanden erwische, wie er das macht, der darf dann seinen Teller nehmen und rausgehen. Das wird auch nicht abgestimmt, der darf dann nicht in unserer Gemeinschaft essen!“ Dann fasst sie [alles, was aus ihrer Sicht bisher zum Thema ‚Mittagessen‘ gesagt wurde] noch einmal zusammen: „Du achtest auf deine Manieren, du nimmst dir nur so viel, wie du essen kannst, du fasst nicht alles an, du kannst dir nachnehmen und du machst deinen Tischdienst. Wir stimmen jetzt ab: Wer will sich daran halten?“ Fast alle Kinder melden sich. Die, die sich nicht melden, werden direkt angesprochen und gefragt, warum sie sich nicht melden. Ein Kind hat sich nicht gemeldet, weil es nicht mit Mittag isst. (PK-5, Abs. 23)

Frau Neumann greift Sandys Beitrag auf, indem sie als Konsequenz des Geschilderten den Ausschluss aus der Klassengemeinschaft während des Mittagessens festlegt. Indem sie darauf verweist, dass darüber nicht abgestimmt werde, unterstreicht sie die Unverhandelbarkeit ihrer Aussage und manifestiert zugleich ihre Position als Lehrkraft im Disziplinierungsrahmen. Anschließend benennt sie allgemeingültige Regeln, die auf das Verhalten der Schüler*innen während des Mittagessens abzielen. Mit der darauf folgenden Ankündigung „Wir stimmen jetzt ab“ leitet sie eine Scheinabstimmung ein: Es wird nicht darüber abgestimmt (und vorher mit den Schüler*innen ausgehandelt), *welche* Regeln beim Mittagessen gelten, sondern *ob* die

Schüler*innen sich an die von ihr bereits festgelegten Regeln halten (wollen). Diese haben hier keinen Raum, anders als von der Lehrkraft erwartet, zu interagieren. Schüler*innen, die sich nicht melden, werden einzeln nach den Gründen gefragt, was einen Widerspruch unmöglich macht. So nutzt Frau Neumann den Klassenrat, um die Mittagessen-Regeln in einem Akt der Scheinpartizipation zu legitimieren.

Auch in der folgenden Situation werden den Schüler*innen *im* Klassenrat Erwartungen an ihr Verhalten und Konsequenzen von unerwünschtem Verhalten *auf* *außerhalb* des Klassenrats – hier: im Unterricht – aufgezeigt:

Das Thema Motivation wird besprochen. Madou fragt zunächst, was Motivation ist. Frau Roth erklärt: „Lust zum Lernen“. [...] Frau Schäfer hält eine kleine Ansprache, dass die Kinder doch noch einmal versuchen sollen, sich anzustrengen. Dann erinnert sie daran, dass die Kinder auch nicht zu spät zum Unterricht kommen sollen, und wiederholt eine Abmachung, die vermutlich letzstens getroffen wurde: „Wer zu spät kommt, muss so lange in die Ecke, wie er zu spät gekommen ist.“ Dann schließt sie das Thema ab mit den Worten: „So, es sind ja auch bald Ferien. In der dritten Klasse seid ihr bestimmt wieder motiviert.“ (PK-12, Abs. 30)

Ausgehend vom Thema (Lern-)Motivation formuliert Frau Schäfer zwei Erwartungen an die Schüler*innen: Sie sollen versuchen, „sich anzustrengen“ und sie sollen nicht zu spät zum Unterricht kommen. Während sie die erste Erwartung wenig später selbst relativiert, indem sie auf die bevorstehenden Ferien und den damit verbundenen Wechsel der Klassenstufe verweist, stellt sie im Zusammenhang mit der zweiten Erwartung eine Strafe in Aussicht: Wer zu spät komme, müsse in der Ecke stehen. Das pünktliche Erscheinen wird hier also gerade nicht durch eine (innere) „Lust zum Lernen“ erzeugt, sondern durch die äußere Motivation, eine Strafe abzuwenden. Das Stehen in der Ecke beinhaltet die Gefahr, unpünktliche Schüler*innen vor der Klassenöffentlichkeit bloßzustellen.

Neben der Formulierung von Regeln und Konsequenzen gehört das Einbringen von Anliegen der Schüler*innen zum Pinguin-Klassenrat. Diese werden meist als Beschwerden vorgetragen, die sich an einzelne Mitschüler*innen richten. So werden interindividuelle Konflikte auf die „Vorderbühne“ (Goffman 1959, 105) geholt. Dafür können sowohl die „Das fand ich doof“-Runde als auch der Themenspeicher genutzt werden. Grundsätzlich wird ähnlich verfahren wie im Katzen-Klassenrat: Ein*e Schüler*in trägt eine Beschwerde vor, die*der Beschuldigte und ggf. andere Schüler*innen, die anwesend waren, werden – an eine Gerichtsverhandlung erinnernd – kurz dazu befragt. Danach soll sich die*der Beschuldigte entschuldigen und/oder erhält eine Strafe. Damit ist das Thema beendet. Der Aspekt der Disziplinierung und Sanktionierung tritt im Pinguin-Klassenrat jedoch stärker hervor als im Katzen-Klassenrat.

Inhaltlich geht es – wie auch in der ersten Situation – häufig um das Mittagessen:

Dean soll nun seine Beschwerde vortragen. Dean: „Wir haben ganz gemütlich gegessen und dann hat Felix mich mit dem Messer geblendet. Dann bin ich sauer geworden und bin zu ihm hin und habe ihm das gesagt, dass er aufhören soll und er hat einfach weiter gemacht.“ Mehrere Kinder sprechen durcheinander, es scheinen mehrere betroffen zu sein. Frau Neumann fragt genau nach: „Wer hat alles mit dem Messer geblendet?“ Dean sagt: „Philipp und Jason haben gegen die Wand geblendet und Felix hat gegen die Augen geblendet, genau ins Auge, das ist gefährlich!“ Frau Neumann fragt: „Und woher weißt du, dass Felix es war, der ins Auge geblendet hat?“ Dean: „Die anderen haben nur gegen die Wand geblendet. Nur Felix hat weitergemacht, als ich ‚Stopp‘ gesagt hab.“ Frau Neumann wendet sich an Felix: „Haben die anderen gesagt: ‚Hör bitte auf?‘“ Felix sagt: „Ja, aber ich doch dann aufgehört, ich hab dann nur noch gegen den Papierkasten geblendet.“ Es wird unruhig in der Klasse. Mehrere Kinder wollen etwas dazu beitragen. Frau Neumann sagt: „Wenn die Kinder ‚Stopp‘ sagen, hör bitte auf. Dann musst du ganz aufhören, nicht wo anders hin blenden, sondern gar nicht mehr.“ Frau Schäfer fügt hinzu: „Ich möchte auch, dass gar nicht mehr geblendet wird. Beim Mittagessen seid

ih, um zu essen, nicht um mit Messern zu spielen.“ Dann ergänzt sie streng: „Wer das trotzdem macht, der ist nicht beim Ausflug dabei.“ Felix ruft: „Ich dachte nur, wenn man prügelt.“ Frau Schäfer sagt: „Ich erweitere das jetzt, das ist eine neue Regel.“ Felix beschwert sich laut. Frau Schäfer sagt: „Felix, rote Karte!“ Felix steht auf und setzt sich an seinen Platz, der nah am Kreis ist. Frau Schäfer erklärt noch einmal: „Die Regel kommt noch dazu. Das hatte ich vorher nicht gesagt, deshalb sage ich es jetzt.“ (PK-11, Abs. 19)

Dean berichtet, dass Felix – ein Schüler mit dem Status *SPF* in der emotional-sozialen Entwicklung – ihn beim Essen mit einem Messer geblendet und nicht aufgehört habe. Dabei präsentiert Dean sich als jemand, der das Regelwerk des Pinguin-Klassenrats kennt. Nachdem er seine Beschwerde vorgetragen hat, führt Frau Neumann zunächst eine „Zeugenbefragung“ durch. Dean betont die Gefährlichkeit des Blendens und verweist auf die „Stopp-Regel“ („Wenn jemand ‚Stopp‘ zu mir sagt, muss ich aufhören“), die Felix missachtet habe. Frau Neumann befragt auch Felix, der den Vorwurf bestätigt, aber relativiert. Daraufhin wiederholt und konkretisiert sie die „Stopp-Regel“ für ihn.

Der Konflikt scheint geklärt zu sein, doch Frau Schäfer fügt – dem beschriebenen Interaktionsmuster entsprechend – noch hinzu, wer mit Messern spiele, werde vom Ausflug ausgeschlossen. Dieselbe Regel wurde zuvor schon in Bezug auf „Prügeln“ ausgesprochen. Felix beschwert sich – ohne vorherige Meldung – über die Ausweitung der Gültigkeit. Damit zeigt er zwar, dass er die Regel kennt, hält jedoch den Rahmen nicht ein. Frau Schäfer greift seinen Hinweis auf, indem sie die Regel daraufhin noch einmal explizit erweitert. Aufgrund der Rahmenverfehlung bekommt Felix jedoch statt eines Lobes eine rote Karte, woraufhin er den Kreis verlässt. Somit ist er von mehreren Disziplinierungsverfahren betroffen, die in dieser Situation ineinandergreifen und sowohl inner- als auch außerhalb des Klassenrats ihre Wirkung entfalten. Dadurch werden seine Partizipationschancen stark eingeschränkt.

Asymmetrien entstehen hier erstens zwischen Dean als Ankläger und Felix als Angeklagtem, zweitens zwischen Philipp und Jason, die nicht ins Auge geblendet haben, und Felix, der ins Auge geblendet hat, und drittens zwischen Schüler*innen, die nicht mit Messern spielen (und die daher am Ausflug teilnehmen können), und Schüler*innen, die mit Messern spielen (deren Teilnahme am Ausflug gefährdet ist). Viertens verläuft parallel dazu eine Asymmetrie zwischen Felix, der mit der roten Karte von der Teilnahme am Klassenrat ausgeschlossen wird, und seinen Mitschüler*innen, die weiter teilnehmen dürfen. So erzeugen die Konfliktbesprechung selbst, die Hervorhebung und Beschuldigung Einzelner und die gleichzeitige Anwendung der Kartenregel Partizipationsunterschiede zwischen den Beteiligten.

Auch in der folgenden Situation wird eine Beschwerde vorgetragen, bei der es um das Mittagessen geht:

Madou beschwert sich, Jason habe ihn beim Mittagessen geschlagen und sich mehr Essen genommen, als er essen konnte. Das sei dann in den Müll geschmissen worden. Frau Schäfer sagt, sie müsse mit der Schulbegleiterin reden, die leider jetzt nicht da ist. Von jetzt an soll sie Jason sein Essen auftun. Außerdem soll Jason sich bei Madou entschuldigen, dass er ihn geschlagen hat. Frau Schäfer betont streng: „Noch vor der Pause!“ Jason sagt: „Aber er soll sich auch bei mir entschuldigen!“ Frau Schäfer antwortet: „Nein, es geht jetzt hier um dich!“ (PK-8, Abs. 19)

Madou beschwert sich hier über das Verhalten von Jason, der den Status *SPF* in der körperlich-motorischen sowie in der emotional-sozialen Entwicklung hat: Dieser habe ihn geschlagen und nehme sich außerdem zu viel Essen. Statt jedoch Jason selbst nach einer Stellungnahme zu den Vorwürfen und seiner Sichtweise auf die Situation zu befragen, wird auf dessen Schulbegleiterin als „Zeugin“ verwiesen. Der Perspektive der Erwachsenen wird somit ein größeres Gewicht beimessen. Jasons Partizipationschancen sind dementsprechend gering.

Bevor die Schulbegleiterin befragt werden kann, entscheidet Frau Schäfer allein über das „Strafmaß“: Jasons Schulbegleitern soll ihm fortan das Essen aufzutun – Jason wird diesbezüglich entmündigt – und er solle sich umgehend bei Madou entschuldigen. Jason hinterfragt weder das Vorgehen noch die Strafe, fordert jedoch im Anschluss, dass Madou sich ebenso entschuldigt. Diese Forderung wird von Frau Schäfer abgeblockt. Der Schwerpunkt der Konfliktbesprechung liegt hier also auf der Disziplinierung des Beschuldigten statt auf der Lösung des Konflikts. Madous Partizipationschancen sind in dieser Situation vergleichsweise hoch. Er kennt den Rahmen des Pinguin-Klassenrats, nutzt ihn für sich und geht dadurch mit einem Aushandlungserfolg aus der Situation hervor.

Kurze Zeit später, als die Schulbegleiterin hinzukommt, nimmt der „Fall“ jedoch eine Wendung:

Die Schulbegleiterin kommt rein. Frau Schäfer spricht mit ihr wegen des Mittagessens. Ich kann nicht verstehen, was gesprochen wird. Dann geht Frau Schäfer zu Madou und sagt: „Ne, Madou. Dann bespricht man das und dann kommt es auf einmal ganz anders raus. Ich möchte nicht mehr, dass du stichelst! Irgendwann bin ich es auch leid, Sachen mit dir zu besprechen!“ Madou sagt: „Hää, was?“ Frau Schäfer redet mit Frau Neumann darüber. (PK-8, Abs. 25)

Frau Schäfer befragt die „Zeugin“. Diese scheint zu beschreiben, dass der Konflikt nicht nur einseitig von Jason ausgegangen sei. Die Perspektive der Schulbegleiterin eröffnet jedoch keine neue Diskussion im Klassenrat, sondern wird fortan als Tatsache behandelt. Dies hat zur Folge, dass nicht mehr Jason, sondern Madou beschuldigt wird, „gestichelt“ zu haben. Ergänzend stellt Frau Schäfer generell den Sinn in Frage, mit Madou „Sachen zu besprechen“. Damit hinterfragt sie nicht den Ablauf der Konfliktbesprechung, sondern die Beteiligung der Schüler*innen daran. Dann wendet sie sich an ihre Kollegin Frau Neumann. Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte diejenigen sind, die entscheiden, wie ein Streit geklärt wird, wer wofür zu Rechenschaft gezogen wird und in welcher Form eine Bestrafung erfolgt. Damit sind letztlich die Partizipationschancen beider Schüler gering. Sowohl Jason als auch Madou erfahren hier Aushandlungsniederlagen.

In der nachfolgenden Situation werden die Schüler*innen formal stärker an der Konfliktbesprechung beteiligt, d. h., jede*r kommt zu Wort, jedoch nur in einem bestimmten Rahmen unter einer bestimmten Zielsetzung. Frau Neumann berichtet im Klassenrat von einem Brief mit Beleidigungen, der nach der Pause auf dem Tisch einer Schülerin lag: *Daraufstünden Wörter, die aus der Klasse verbannt worden sind, und dazu noch mit lauter Rechtschreibfehlern. (PK-14, Abs. 12)* Sie schreibt den Inhalt des Briefes in anonymisierter Form an die Tafel. Yasemin bekennt sich als Empfängerin. Ein*e Absender*in steht nicht auf dem Brief.

Frau Neumann fordert das Kind, das das war, auf, sich zu melden. Sie droht, wenn das Kind sich nicht meldet, würde die Strafe noch schlimmer. Frau Schäfer fragt: „Also wer war’s?“ Als sich niemand meldet, fügt sie hinzu: „Wir wissen ja, wer es war. Frau Neumann hat die Schrift erkannt. Also wer war es und gibt es jetzt zu und würde sich jetzt gleich entschuldigen?“ Stille. Frau Schäfer fährt fort: „Wer Mist gebaut hat, muss auch den Mut haben, das zuzugeben.“ Stille. Madou ruft: „Also ich war das nicht!“ Luisa meldet sich und erklärt, dass sie es auch nicht war. Frau Schäfer sagt: „Wir gehen reihum. Luisa fängt an.“ Sie fügt hinzu, dass die Kinder, die es nicht waren, sagen können, dass ihnen das leidtut, dass Yasemin so einen Brief bekommen hat, und das Kind, das es war, könnte sagen, es habe den Brief geschrieben, und sich entschuldigen. Alle Kinder erklären, dass sie es nicht waren, die meisten Kinder begründen, warum sie es nicht sein konnten [...]. Frau Schäfer sagt: „Und was machen wir jetzt? Wir wissen ja, wer es war. Schade, dass sich das Kind jetzt nicht freiwillig gemeldet hat.“ Frau Neumann sagt enttäuscht: „Ashley, es ist deine Schrift und es sind auch deine Rechtschreibfehler.“ Dann fügt sie sauer hinzu: „Man macht sowas nicht, auch nicht, wenn man sauer ist!“ Danach fragt sie: „Und was machen wir jetzt? Ich weiß es nicht.“ Ashley sagt nichts und guckt auf den Boden. Es ist ganz still in der Klasse. (PK-14, Abs. 14)

Während die vorherigen Konfliktbesprechungen bereits Züge einer Gerichtsverhandlung aufwiesen, erinnert diese Situation an eine Vernehmung. Die Lehrkräfte haben offenbar eine konkrete Verdächtigung, doch statt diese auszusprechen, fordern sie zunächst die „Täterin“ zu einem „Geständnis“ vor der gesamten Klassenöffentlichkeit auf und stellen dafür eine „Strafmilderung“ in Aussicht. Als sich niemand meldet, moralisiert Frau Schäfer: Wer „Mist gebaut“ habe, müsse auch den Mut haben, es zuzugeben. Die „Täterin“ wird hier in mehrfacher Hinsicht unter Druck gesetzt.

Als Madou und Luisa ihre Unschuld beteuern, greifen die Lehrkräfte dies auf und fordern die gesamte Klasse auf, reihum Stellung zur Tat zu nehmen. Dadurch ergibt sich für die Schüler*innen jedoch kein Spielraum zur Einflussnahme auf den Verlauf der Situation. Die Befragung aller wird von den Lehrkräften mit dem Ziel eingesetzt, ein „Geständnis“ zu erzwingen. Die Schüler*innen tragen ihre „Alibis“ vor. Die „Täterin“ gibt sich dabei nicht zu erkennen. Frau Schäfer baut erneut moralischen Druck auf, indem sie sich enttäuscht davon zeigt, dass die Schülerin sich nicht freiwillig zur Tat bekannt hat. Daraufhin enttarnt Frau Neumann Ashley als „Täterin“ und liefert „Beweise“ (ihre Schrift und ihre Rechtschreibfehler wurden erkannt). Ashley kommt während der gesamten Besprechung nicht zu Wort: Als ein Geständnis gefordert ist, schweigt sie. Nach ihren Motiven oder ihrer Perspektive auf die Situation wird sie nicht gefragt.

Mit dem Ziel, gegenseitige Beleidigungen in der Klasse zu verhindern (*Frau Schäfer [schockiert]: „Das ist das erste Mal, dass jemand so richtig beleidigt wurde in der Klasse!“ (PK-14, Abs. 14)*), werden hier die Ausgrenzung der „Täterin“ und die Abschreckung der unbeteiligten Schüler*innen als Mittel genutzt. Die Konfliktbesprechung erzeugt eine Asymmetrie zwischen Yasemin als „Opfer“ und Ashley als „Täterin“. Yasemin wird eine Bühne geboten, auf der sie ihr Leid klagen kann, während Ashley verhört und bestraft wird. Letztlich werden jedoch beide Schülerinnen bloßgestellt, indem der beleidigende Brief in der Klassenöffentlichkeit vorgelesen und ausführlich thematisiert wird.

Zusätzlich zu den Sanktionen, die im Pinguin-Klassenrat unmittelbar mit der Konfliktbesprechung verbunden sind, gibt es in der Klasse Instrumente, die zur positiven und negativen Sanktionierung von Verhalten der Schüler*innen während des Klassenrats genutzt werden. Neben der Kartenregel, die ausschließlich im Klassenrat gültig ist, gibt es in der Pinguin-Klasse ein Muggelsteinsystem,¹¹⁸ das auch im Unterricht Anwendung findet und in der folgenden Situation zur Sprache kommt:

Madou, Felix und Jason toben im Kreis. Der Schulbegleiter fordert die drei Jungen auf, aufzuhören. Frau Schäfer sagt: „Madou und Felix bekommen keinen Muggelstein!“

14.15 *Mittlerweile sitzen mehrere Mädchen ruhig im Kreis. Frau Schäfer setzt sich dazu, nennt ihre Namen und sagt, dass sie, „aber nur sie“, einen Muggelstein bekommen. Sie bittet Lenny, die Muggelsteine zu verteilen. Weitere Kinder kommen in den Kreis. Frau Schäfer zählt die Namen der Kinder auf, die schon leise im Kreis sitzen. (PK-7, Abs. 14, 15)*

Wie auch im Katzen-Klassenrat ist es im Pinguin-Klassenrat bedeutsam, leise und ruhig in den Sitzkreis zu kommen. Madou, Felix und Jason verfehlen den Rahmen, indem sie stattdessen laut toben. Die drei Schüler der Pinguin-Klasse bekommen hier, anders als in der Katzen-Klasse,

¹¹⁸ Muggelsteine sind kleine, runde Glasplättchen, die von den Schüler*innen in Gefäßen gesammelt werden. Für von den Lehrkräften erwünschtes Verhalten können die Schüler*innen Muggelsteine bekommen, für unerwünschtes Verhalten müssen Muggelsteine abgegeben werden. Wurde eine bestimmte Anzahl von Muggelsteinen gesammelt, bekommt der jeweilige Schüler bzw. die jeweilige Schülerin eine Belohnung.

jedoch nicht die Gelegenheit, nach ihrer Rahmenverfehlung noch einmal leise in den Sitzkreis zu kommen. Zunächst werden sie vom Schulbegleiter diszipliniert, dann von der Lehrkraft sanktioniert. So steht schon zu Beginn der Klassenratssitzung fest, dass sie dafür keinen Muggelstein bekommen werden. Gleichzeitig werden mehrere Mädchen vor der Klassenöffentlichkeit gelobt, weil sie ruhig im Kreis sitzen. Ihr Verhalten wird von Frau Schäfer als vorbildlich hervorgehoben und exklusiv mit Muggelsteinen belohnt. Die Steine werden umgehend verteilt. Dadurch entstehen Partizipationsunterschiede zwischen den drei Regelbrechern und den Schülerinnen, die den Rahmen erkennen und die Regel befolgen.

In der folgenden Situation wird auf das Muggelsteinsystem zurückgegriffen, um die Kartenregel zu verschärfen:

Frau Roth, die hinter dem Kreis steht (an den Tisch gelehnt), ruft: „Philipp!“ Frau Schäfer ergänzt: „Gelbe Karte.“ Ich habe nicht genau beobachten können, was passiert ist. Jason gibt Philipp eine gelbe Karte. Frau Roth widerspricht: „Nee, rote. Ich würde sagen, das ist eine rote. Das war ein tätlicher Angriff auf Lenny!“ Frau Schäfer ergänzt: „Du gibst mir gleich einen Muggelstein ab!“ Jason zeigt die rote Karte. Philipp guckt sauer und traurig, geht zu seinem Tisch, holt einen Muggelstein und gibt ihn Frau Schäfer. Dann geht er zurück auf seinen Platz. (PK-8, Abs. 18)

Frau Roth ermahnt Philipp, indem sie ihn bei seinem Namen ruft. Frau Schäfer fordert daraufhin eine *gelbe* Karte für ihn ein. Jason, der als Leisewächter über die Kartenvergabe entscheidet, kommt Frau Schäfers Forderung nach. Frau Roth widerspricht und fordert eine *rote* Karte, die – anders als beim Fußball – in der Regel nur in Folge einer *gelben* Karte vergeben wird. Dabei verwendet sie strafrechtliches Vokabular („tätlicher Angriff“). Der Leisewächter kommt auch Frau Roths Forderung nach und vergibt eine rote Karte. Frau Schäfer erhöht die Bestrafung für Philipp weiter, indem sie ihn dazu auffordert, einen Muggelstein abzugeben. Philipp drückt über seine Mimik Unmut aus, verlässt jedoch den Kreis und gibt einen Muggelstein ab.

Die Lehrkräfte sind hier diejenigen, die die Deutungshoheit darüber haben, welches Verhalten diszipliniert wird und in welchem Maß. Sie handeln die Anwendung von Regeln und Sanktionen unter sich aus. Dabei setzen sie sich sowohl über die Entscheidungskompetenz des Leisewächters in der Situation als auch über die generellen Regeln des Leisewächteramts hinweg. Jason ist lediglich „Vollstreckungsgehilfe“. Da er die Sanktionen der Lehrkräfte umsetzt, entsteht dennoch eine Asymmetrie zwischen ihm als Sanktionierendem und Philipp als Sanktioniertem. Zugleich manifestiert Frau Schäfer ihre Position in der Hierarchie, indem sie zusätzlich einen Muggelstein von Philipp fordert.

In der folgenden Situation ist Jason Leiter des Klassenrats. Jakob ist Leisewächter und hat bereits eine gelbe und rote Karte an Madou vergeben, der seitdem außerhalb des Kreises auf seinem Platz sitzt.

11.40 Als Ashleys Beschwerde über Madou besprochen werden soll, steht dieser auf und meldet sich. Frau Schäfer sagt: „Blöd, Madou ist jetzt nicht im Kreis. Darf er denn jetzt ausnahmsweise, weil es um ihn geht, dazukommen? Ist das okay, Jason?“ Jason wirkt etwas überrascht, sagt aber: „Ja.“ Frau Schäfer ergänzt: „Okay, weil du bist ja der Kreissprecher. So, Madou, dann komm mal hier neben mich.“ Madou kommt, setzt sich neben Frau Schäfer und das Thema wird besprochen. Anschließend – ungefähr fünf Minuten nachdem Madou in den Kreis gekommen ist – sagt Frau Schäfer: „Madou, gehst du bitte wieder?“ Er steht kommentarlos auf und geht. (PK-15, Abs. 17)

Madou, der wegen einer roten Karte von der Teilnahme am Klassenrat ausgeschlossen ist, darf hier für einen beschränkten Zeitraum wieder teilnehmen, nämlich als es – im negativen Kontext – um ihn geht. Die Befugnis, rote Karten temporär außer Kraft zu setzen, gehört in der Regel nicht zu den Aufgaben der Klassenratsleitung, weshalb Jason überrascht reagiert. Frau

Schäfer legitimiert Madous temporäre Teilnahme, indem sie sie kurz durch Jason „abnicken“ lässt. Dieser hat jedoch wenig Zeit, darüber nachzudenken und selbst eine informierte Entscheidung zu treffen.

Nachdem die Beschwerde vorgetragen und besprochen wurde, fordert Frau Schäfer Madou auf, den Klassenrat wieder zu verlassen. Hier hält sie keine Rücksprache mit Jason. Die Entscheidungsmacht über die Teilnahme am und den Ausschluss vom Klassenrat liegt letztlich – trotz Leitungsamt und Leisewächter*innenamt – bei den Lehrkräften. Dies wird bestätigt im weiteren Verlauf der Klassenratssitzung, als Ashley einen inhaltlichen Beitrag leistet, ohne sich dafür zu melden:

Frau Neumann sagt zu ihr: „Du bist leise, du hast jetzt eine gelbe Karte, Ashley!“, und wendet sich dann an den Leisewächter: „Jakob, führ mal dein Amt aus!“ [...] Madou steht auf und meldet sich. Frau Neumann [...]: „Nee, setz dich hin, du bist raus!“ (PK-15, Abs. 18)

Frau Neumann vergibt die gelbe Karte an Ashley selbst und fordert gleichzeitig den Leisewächter Jakob auf, sein Amt auszuführen. Dabei lässt sie ihm keinen Raum für eine eigene Entscheidung. So wird der Leisewächter hier erneut zum „Vollstrecker“ einer unpopulären Lehrkraftentscheidung. Wenig später signalisiert Madou den Wunsch nach einer aktiven Teilnahme, den Frau Neumann ihm verwehrt und damit sowohl bekräftigt, dass die Aufhebung seines Teilnahmeverbots nur für ihn als „Anklagten“ galt, als auch, dass die Entscheidung darüber bei den Lehrkräften liegt. Jason, der Leiter der Klassenratssitzung, wird hier nicht einbezogen.

Durch den unregelmäßigen Einbezug der verschiedenen Amtsinhaber*innen des Klassenrats, sind deren Aufgaben und Befugnisse intransparent. Die Ämter der Schüler*innen tragen in diesem Fall nicht zu einer Erhöhung ihrer Partizipationschancen bei, sondern zu einer Verschleierung der Entscheidungsmacht der Lehrkräfte. Doch auch bei konsequenter, transparenter Anwendung können Ämter, die die Befugnis beinhalten, über den formalen Ein- und Ausschluss ihrer Mitschüler*innen zu entscheiden, Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler*innen erzeugen oder fördern: Madou hat hier als Ausgeschlossener keinerlei Partizipationschancen. Jason und Jakob entscheiden formal über Madous Teilnahme. Tatsächlich haben jedoch auch sie kaum Möglichkeiten zur Interaktion, da die Lehrkräfte nur Entscheidungen akzeptieren, die ihren Erwartungen entsprechen.

Während die „Das fand ich doof“-Runde und der Themenspeicher im Pinguin-Klassenrat von Beschwerden, Disziplinierungen, Sanktionierungen und dem Aufzeigen möglicher Konsequenzen im Pinguin-Klassenrat geprägt sind, erfüllen die „Das fand ich super“- und die Lobrunde andere Funktionen. Doch auch hier sind Disziplinierungen möglich, wie sich in der folgenden Situation zeigt, in der Madou den Rahmen verfehlt:

Madou meldet sich für die „Das fand ich super“-Runde und sagt: „Ich fand es super, dass Felix Tischdienst machen musste.“ Frau Schäfer wendet ein: „Das ist doch nichts für ‚Das fand ich super!‘“ Dean will erklären: „Ja, aber er musste das, weil...“ Frau Schäfer unterbricht ihn: „Ja, aber das ist doch nichts, was man super fand in der Schule. Das ist irgendwie Schadenfreude. Finde ich schade, dass du sowas sagst.“ (PK-12, Abs. 17)

Madou interagiert formal regelkonform: Er meldet sich, beginnt seinen Beitrag erwartungsgemäß mit „Ich fand es super, dass ...“ und trägt auch inhaltlich etwas bei, das er super fand. Dennoch entspricht der Beitrag – er finde es super, dass Felix Tischdienst machen musste – inhaltlich nicht den Erwartungen der Lehrkräfte. In der vorherigen Klassenratssitzung hatte Madou im Themenspeicher mehrfach eine Forderung eingebracht: „Felix macht so viel Dreck. Da möchte ich, dass er seinen Dreck auch selbst wegmacht beim Mittagessen, nicht der Tischdienst“ (PK-11, Abs. 31). Die Forderung entfaltete offenbar Wirksamkeit. Frau Schäfer bewertet seinen Beitrag jedoch als unpassend.

send. Sie hat die Deutungshoheit darüber, was in den Rahmen passt. Auch Dean bekommt nicht die Gelegenheit zu erläutern, warum Felix Tischdienst hatte. Indem Frau Schäfer ihn unterbricht, positioniert sie sich als diejenige, die entscheidet, wer wann spricht. Sie baut moralischen Druck gegenüber Madou auf, indem sie ihre Enttäuschung über seine „Schadenfreude“ ausdrückt. Explizit äußert sich Frau Schäfer zur Funktion der „Das fand ich super“-Runde in der folgenden Situation (als Reaktion auf Philipps Beitrag: *„Ich fand es super, dass ich mit Felix gespielt habe“* (PK-7, Abs. 16)):

Frau Schäfer merkt an: „Ich finde es gut, wenn ihr jetzt nicht nur Sachen aus der Pause, sondern auch unterrichtliche Sachen sagt, z. B. Sportfest, damit wir auch wissen, was euch im Unterricht Spaß macht. Spielen macht ja sowieso jedem Spaß.“ (PK-7, Abs. 16)

Daraus lässt sich schließen, dass die Lehrkräfte von den Schüler*innen ein Feedback zum Unterricht erhalten möchten. Dabei kann wiederum – innerhalb des Disziplinierungsrahmens – ein Raum zur Eröffnung von Partizipationschancen entstehen. Allerdings wird nicht transparent, wie mit den Einschätzungen und Hinweisen zum Unterricht weiter verfahren wird und inwiefern sie Verbindlichkeit und Wirksamkeit entfalten.

Die Lobrunde wird – ebenfalls im Kontrast zur „Das fand ich doof“-Runde und zum Themenspeicher – zum Ausdruck von gegenseitiger Wertschätzung genutzt. Somit zeigt sich auch hier ein gewisses Potenzial, in dem engen Rahmen, den das Regelwerk des Pinguin-Klassenrats vorgibt, Partizipationschancen für die Beteiligten zu eröffnen. Frau Schäfer kommentiert das Lob der Schüler*innen gelegentlich mit der Forderung einer stärkeren Differenzierung und Begründung, was sie in der folgenden Situation begründet:

Frau Schäfer sagt: „Nett ... eigentlich ist das ja normal, dass man nett ist. Wenn zwei Kinder befreundet sind, sind die ja meistens nett zueinander. Ein Lob ist es eher, wenn Madou und Felix, die sonst Schwierigkeiten miteinander haben, mal nett zueinander sind. Versucht mal, etwas zu nehmen, was auch wirklich etwas Besonderes ist. Versteht ihr, was ich meine?“ (PK-2, Abs. 36)

Damit werden die Beiträge der Schüler*innen in der Lobrunde einer Prüfung durch die Lehrkraft unterzogen. Dementsprechend orientiert sich das Lob, das die Schüler*innen sich gegenseitig aussprechen, an den Erwartungen der Lehrkräfte bzw. an dem, was im schulischen Rahmen als erwünschtes Verhalten gilt:

Madou meldet sich: „Ich hab ein Lob für Luisa. Sie hat die ganze Zeit gearbeitet, sogar in der Spielzeit hat sie gearbeitet. Ich glaube, sie kann Kind der Woche werden!“ (PK-7, Abs. 22)

Madou lobt Luisa hier für ihre Leistungsbereitschaft und ihren Fleiß. Zugleich differenzieren die Schüler*innen das Lob jedoch auch im Hinblick auf die (angenommenen) individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten der*s Empfangenden, beispielsweise indem Philipp ein Lob für Madou ausspricht: *„Ich habe ein Lob für Madou. Er hat niemanden geschlagen“*, woraufhin Madou – offenbar wahrheitsgemäß, wenngleich nicht entsprechend der schulischen Erwartungen – antwortet: *„Doch, ich hab jemanden geschlagen“* (PK-7, Abs. 23). Dadurch deutet sich im Pinguin-Klassenrat – entsprechend der Ziele eines „inkluisiven Klassenrats“ (vgl. Kapitel 3.3.2) – ein gewisser Raum für die Wertschätzung von Vielfalt an, der im Disziplinierungsrahmen sonst fehlt.

Zugleich fällt auf, dass einige Schüler*innen die Lobrunde vermehrt nutzen, um die Lehrkräfte zu loben:

Maryam leitet die Lobrunde ein. Viele Kinder melden sich und sprechen ihr Lob aus. Dean meldet sich ebenfalls und sagt: „Ich hab ein Lob für die Lehrer, weil die uns immer ganz viele Sachen beibringen.“ (PK-10, Abs. 14)

Die Intention hinter dieser Interaktionsstrategie bleibt offen. Möglicherweise verfolgen die Schüler*innen im Disziplinierungsrahmen damit das Ziel, zukünftig Disziplinierungen zu vermeiden und somit Schaden von sich selbst abzuwenden.

Auf Seiten der Lehrkräfte ist durchaus eine Unzufriedenheit über die eigene Rolle im Klassenrat erkennbar, wie in der folgenden Situation:

Henry holt sich die Karten für den Ablauf des Klassenrats. Als alle Kinder im Kreis sitzen [sagt Frau Neumann]: „Ich möchte heute einen Klassenrat, bei dem ich nicht die ganze Zeit die Oberpolizei spielen muss.“ Daraufhin wird es sehr leise im Kreis, keiner spricht. (PK-13, Abs. 11)

Frau Neumann empfindet sich selbst offenbar als „Oberpolizei“. Zugleich deutet ihr „muss“ daraufhin, dass sie dazu keine Alternative sieht. Die anschließende Stille in der Klasse verdeutlicht erneut ihre Machtposition als Lehrkraft im Pinguin-Klassenrat.

Insgesamt wird der Pinguin-Klassenrat stark von den Lehrkräften und ihren Interaktionsstrategien dominiert. Dabei stehen die Regulierung, Disziplinierung und Sanktionierung der Verhaltensweisen der Schüler*innen innerhalb und außerhalb des Klassenrats im Vordergrund. Sie durchzieht und überlagert inhaltliche Anliegen. An Aushandlungen sind die Schüler*innen kaum beteiligt, denn die Lehrkräfte handeln die situative Gültigkeit von Regeln unter sich aus. Die Schüler*innen akzeptieren die Entscheidungen der Lehrkräfte in den meisten Fällen und protestieren kaum – möglicherweise um sich vor einer Disziplinierung oder Bloßstellung zu schützen. Dadurch wird der Disziplinierungsrahmen getragen.

Wenngleich die Partizipationschancen der Schüler*innen in diesem Rahmen gering sind, werden Unterschiede zwischen ihnen sichtbar, beispielsweise zwischen Ankläger*innen und Angeklagten bei der Thematisierung von Konflikten. Die Asymmetrie zwischen Regelwächter*innen und Regelbrecher*innen entfaltet im Pinguin-Klassenrat zwar weniger Relevanz als im Katzen-Klassenrat, da die Lehrkräfte überwiegend selbst über die Regeleinhaltung wachen. Dennoch zeigen sich große Partizipationsunterschiede zwischen Schüler*innen, die den Rahmen kennen, sich regelkonform verhalten und dementsprechend selten diszipliniert werden, und denen, die wiederholt durch Regelverstöße und Rahmenverfehlungen auffallen. Diese Schüler*innen – betroffen sind insbesondere Felix, Madou, Jason und Ashley – sind immer wieder vom Ausschluss aus dem Klassenrat und aus der Klassengemeinschaft bedroht, während die Regelkonformen im Disziplinierungsrahmen unbeschadet bestehen können. Aus den analysierten Situationen geht hervor, dass sich wiederkehrende benachteiligende Interaktionsmuster auch, aber nicht ausschließlich in Bezug auf Schüler*innen mit dem Status *SPF* in der emotional-sozialen Entwicklung zeigen.

7.2.3 Interaktionsmuster mit und Partizipationschancen von Felix – Verschärfung der Regeln

„So, Felix: Gelbe Karte, rote Karte, ab auf den Platz!“ (PK-6, Abs. 24)

Analog zum Vorgehen bei der Analyse des Katzen-Klassenrats (vgl. Kapitel 7.1.3) wird im Folgenden vertiefend der Frage nachgegangen, wie sich der Rahmen und die Interaktionsordnung des Pinguin-Klassenrats auf die Partizipationschancen einzelner Schüler*innen auswirken können. Dafür werden Interaktionsmuster von und mit Felix fokussiert. Folgende Analysefragen sind leitend:

- Wie interagiert Felix im Pinguin-Klassenrat?
- Wie interagieren Lehrkräfte und Mitschüler*innen mit Felix?
- Welche Regeln gelten dabei (nicht) für Felix?
- Welche Auswirkungen hat das auf Felix' Partizipationschancen?

Felix ist ein Schüler, bei dem SPF im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung diagnostiziert wurde. Interaktionsmuster von und mit Felix sind nicht kausal auf den SPF zurückzuführen. Dennoch wirken der Status und das Wissen um ihn in die Situationen im Klassenrat und die Interaktionen der Beteiligten, insbesondere der Lehrkräfte, hinein. Der Förderschwerpunkt *Emotional-soziale Entwicklung* wird in besonderem Maße mit abweichendem, „störendem“ Verhalten in Verbindung gebracht. Damit einher geht „die explizite oder in den meisten Fällen eher implizite normative Unterscheidung, welches Verhalten als normal gilt und welches Verhalten hingegen als von der Normalität abweichend klassifiziert wird“ (Hopmann 2022, 98). Im Disziplinierungsrahmen des Pinguin-Klassenrats wird Felix' Verhalten wiederholt – und dabei häufiger als das Verhalten seiner Mitschüler*innen – als störend markiert. Im Gegenzug wird dadurch die Interaktionsordnung des Rahmens stabilisiert.

In der vorangegangenen Analyse des Regelwerks des Pinguin-Klassenrats wurde bereits deutlich, dass die Regulierung, Disziplinierung und Sanktionierung von Verhaltensweisen oftmals die Aushandlung inhaltlicher Anliegen und Entscheidungen überlagert. Anders als in der Interaktion mit Ben im Katzen-Klassenrat gelten für Felix im Pinguin-Klassenrat keine Sonderregelungen. Weder werden für ihn explizite Änderungen des Regelwerks vorgenommen, noch werden Regeln für ihn außer Kraft gesetzt. Vielmehr kommt es zu impliziten *Verschärfungen* der geltenden Regeln, die Auswirkungen auf seine Partizipationschancen haben.

Dies zeigt sich in der folgenden Situation, in der die Schüler*innen laut – und teils ohne Meldung – besprechen, wer beim Sportfest das ‚Dosenwerfen‘ betreut:

Es wird wieder laut in der Klasse, die Einteilung [für das Dosenwerfen beim Sportfest] wird diskutiert. Die Lehrerinnen beginnen erneut das Klatschspiel, viele Kinder stimmen ein. Felix spricht jedoch laut weiter. Frau Schäfer sagt streng: „So, Felix: Gelbe Karte, rote Karte, ab auf den Platz!“ (PK-6, Abs. 24)

Um die Aufmerksamkeit zurückzugewinnen, klatschen die Lehrkräfte rhythmisch in die Hände. Damit verbunden ist die Erwartung, dass die Schüler*innen das Klatschen bemerken, einstimmen und ihr Gespräch dabei einstellen. Felix klatscht jedoch nicht mit, sondern spricht weiter. Daraufhin fordert Frau Schäfer ihn unvermittelt auf, den Kreis zu verlassen und sich auf seinen Platz zu setzen. Entgegen der üblichen Kartenregel vergibt sie dabei gleichzeitig die gelbe und die rote Karte. Sie verzichtet damit auf eine Verwarnung wie auch auf die Hinzuziehung des Leisewächters (in dieser Klassenratssitzung Sami). Indem sie sich über diese Regeln hinwegsetzt, nutzt sie ihre Machtposition als Lehrkraft im Disziplinierungsrahmen. Der sofortige Ausschluss aus dem Kreis stellt dabei eine Verschärfung der Kartenregel für Felix dar.

Heinzel weist auf die Bedeutung des Kreises für die Schüler*innen hin: In der „egalitären Anordnung des Kreises“ (Heinzel 2016, 7) sind sie dort miteinander und mit den Lehrkräften verbunden: „Der Gedanke der Verbundenheit und Geschlossenheit wird in der Figur des Kreises symbolisiert. Der Kreis ist nach außen geschlossen, wodurch ein Drinnen und ein Draußen entstehen“ (ebd., 8). Vor diesem Hintergrund wird die Tragweite des Ausschlusses aus dem Kreis deutlich. Während seine Mitschüler*innen „drinnen“ sind, ist Felix „draußen“. Er hat nicht mehr die Möglichkeit, im Klassenrat zu interagieren, sich an Aushandlungen zu beteiligen oder Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen.

Immer wieder verbringt Felix Klassenratssitzungen infolge roter Karten auf seinem Platz außerhalb des Kreises, da sein Verhalten von den Lehrkräften – und teilweise auch von den Leisewächter*innen – als störend gedeutet wird. Mehrfach signalisiert er daraufhin einen Beteiligungswunsch von seiner Position außerhalb des Kreises aus und versucht, sein Recht auf eine aktive Teilnahme einzufordern, wie in der folgenden Situation:

14.10 *Felix meldet sich von seinem Platz aus und Frau Neumann nimmt ihn dran. Frau Schäfer unterbricht: „Nee, Felix darfe eigentlich gar nicht.“ Frau Neumann sagt: „Stimmt“, und Felix beschwert sich: „Och Manno!“ (PK-11, Abs. 24)*

Unter Beachtung der Melderegulierung versucht Felix hier von „draußen“ weiter am Klassenrat teilzunehmen. Kurz handeln die Lehrkräfte die Legitimität seiner Meldung untereinander aus: Während Frau Neumann ihn zunächst aufruft, weist Frau Schäfer darauf hin, dass er nicht teilnehmen dürfe. Frau Neumann stimmt sofort zu. Felix äußert zwar seinen Unmut über die Entscheidung, hat jedoch keine Möglichkeit, sein Anliegen im Klassenrat zu artikulieren. In der darauffolgenden Klassenratssitzung versucht Felix wiederholt, trotz seines Ausschlusses weiter aktiv teilzunehmen, indem er sich meldet:

Frau Schäfer [...] fragt dann noch einmal: „Gibt’s noch ein anderes Thema?“ Felix meldet sich. Frau Schäfer sagt: „Nein, du bist raus!“ (PK-12, Abs. 24)

In dieser Situation ist Felix der einzige Schüler, der ein Thema in den Klassenrat einbringen will. Dennoch verwehrt Frau Schäfer ihm die Äußerung seines Anliegens und diszipliniert ihn mit den Worten „Du bist raus!“ Felix erfährt hier eine Aushandlungsniederlage. Weniger später versucht er es erneut:

Felix meldet sich und Frau Neumann nimmt ihn dran. Er setzt zum Sprechen an, doch Frau Schäfer erinnert: „Nee, er darf doch nicht mehr.“ Frau Neumann sagt: „Ach ja“, und Felix darf nicht sprechen. (PK-12, Abs. 27)

Hier wiederholt sich das Interaktionsmuster aus der vorherigen Klassenratssitzung: Felix meldet sich, Frau Neumann nimmt ihn dran, doch Frau Schäfer erinnert an das Teilnahmeverbot, woraufhin Frau Neumann ihr zustimmt. Wieder kommunizieren die Lehrkräfte die Gültigkeit der Regel nur untereinander. Diesmal protestiert Felix nicht. Für ihn eröffnet sich hier kein Raum zur Aushandlung.

An der folgenden Situation zeigt sich, dass für Felix über den Ausschluss aus dem Kreis und das damit verbundene Teilnahmeverbot hinaus weitere Sanktionen möglich sind, die eine Steigerung der Kartenregel darstellen.

14.13 *Felix lacht. Frau Schäfer sagt streng: „Das ist auch nicht lustig. Du stehst gleich vor der Tür!“ [...]*

14.18 *Frau Neumann sagt ruhig zu Felix: „Du gehst bitte raus.“ Felix beschwert sich nicht, steht auf und verlässt den Klassenraum. [...] Ein Kind fragt: „Wo ist denn Felix?“ Frau Schäfer antwortet: „Draußen.“ Felix beschäftigt sich draußen im Flur. Frau Roth geht zur Tür des Klassenraums, schaut durch das Fenster in der Tür und verkündet, dass Felix draußen herumrennt. Sie sagt: „Das ist dann keine Strafe.“ Frau Schäfer [...] holt ihn rein. [Sie] sagt Felix, er soll in den Gruppenraum gehen. (PK-11, Abs. 27, 30, 31)*

Felix sitzt zu Beginn der Situation schon seit zehn Minuten auf seinem Platz außerhalb des Kreises. Wegen einer lauten Beschwerde ohne Meldung hatte er zuvor eine rote Karte von Frau Schäfer bekommen. Als er nun lacht, kündigt sie zunächst an, ihn vor die Tür zu schicken. Wenig später wird aus der Ankündigung eine direkte Aufforderung, die Felix akzeptiert und befolgt: Er verlässt den Klassenraum.

Nach einigen Minuten fällt seine Abwesenheit auf, da über sein Verhalten beim Mittagessen gesprochen wird. Frau Roth schaut nach Felix, der sich im Flur bewegt. Sie verkündet, dass der Ausschluss aus dem Klassenraum während des Klassenrats keine Strafe sei, wenn Felix währenddessen auf dem Flur „herumrenne“. Aus ihrem Kommentar wird deutlich, dass die Aufforderung, vor die Tür zu gehen, hier tatsächlich der Bestrafung – nicht der Ruhe in der Klasse oder der Beruhigung des lachenden Schülers – dienen sollte. Sie entscheiden sich, ihn in den Gruppenraum zu schicken (ein abgetrennter Raum innerhalb des Klassenraums mit Glastür).

Obwohl Felix die expliziten Regeln nicht gebrochen hat – er hat den Klassenraum ohne Protest verlassen und setzt sich dann nach Aufforderung in den Gruppenraum –, wird er über die Kartenregel hinaus immer weiter sanktioniert. Die Lehrkräfte sind diejenigen, die sein Verhalten als unangemessen deuten und die Sanktionen durchsetzen. Dabei handeln sie – wie in der vorherigen Situation – untereinander aus, welche Bestrafung angemessen ist, und schaukeln sich gegenseitig hoch. Dadurch wird eine Sanktionsspirale in Gang gesetzt, die Goffman – ursprünglich bezogen auf psychiatrische Patient*innen („Insassen“) – als „Looping-Effekt“ (Goffman 1973, 43) beschreibt:

„Jemand ruft beim Insassen eine Abwehrreaktion hervor und richtet dann seinen nächsten Angriff gerade gegen diese Reaktion [...]. Durch den Prozeß des Looping wird also die Reaktion des Insassen auf seine Situation auf diese Situation selbst zurückgeworfen, und es ist ihm nicht möglich, die übliche Trennung dieser Handlungsphasen einzuhalten.“ (Goffman 1973, 43f)

Felix hat hier keine Chance zu interagieren und Entscheidungen zu beeinflussen. Von der Teilnahme am Klassenrat ist er ausgeschlossen, auf all seine Handlungen folgen Sanktionen. Somit sind für ihn jegliche Partizipationschancen verschlossen.

Kontrastierend zu der ihm zugeschriebenen Rolle als „Störer“ und Regelbrecher zeigt sich Felix in den beobachteten Klassenratssitzungen mehrfach als aktiver und engagierter Teilnehmer, was nicht nur an seinen Teilnahmeversuchen von außerhalb des Kreises deutlich wird, sondern auch daran, dass er im Klassenrat Ämter übernimmt, wie in der folgenden Situation die Leitung.

Felix leitet den Klassenrat und hat die Ablaufkarten bereits vor sich hingelegt. [...] Als auch Liane [Leisewächterin, die das „Leise-Schild“ und die gelben und roten Karten geholt hat] wieder im Kreis sitzt, sagt Felix: „Der Klassenrat ist eröffnet.“ Vier Kinder und Frau Schäfer erzählen, was sie super fanden. [...] Liane zeigt Felix das Schild, als Aufforderung, leise zu sein. Felix sagt: „Das waren fünf“, und dann leiser: „Warum wurde ich eigentlich verwarnet?“, und ganz leise: „Naja, ist jetzt egal.“ Er fährt fort mit seiner Leitungsaufgabe, zeigt das nächste Schild hoch, nimmt einen Mitschüler dran, der vorliest „Themenspeicher“, und fragt: „Wer hat ein Thema?“ (PK-14, Abs. 13)

11.55 *Felix hat die Ablaufkarten alle einzeln vor sich ausgebreitet. Sami, der in seiner Nähe sitzt, schiebt sie wieder zusammen, doch Felix breitet sie wieder aus. Dann fragt Felix: „Hat noch jemand was?“ [...] Liane gibt Sami eine gelbe Karte und verwarnet Felix, der die Ablaufkarten immer wieder umsortiert. Als Frau Neumann ihren Beitrag beendet hat, hat Felix gerade seine Brille abgenommen und spielt damit. Frau Neumann ruft: „Felix!“ Er setzt die Brille schnell wieder auf und zeigt die nächste Karte hoch. Dann rollt ihm der Redeball weg, bis zur Tafel. Felix krabbelt hinterher. Frau Schäfer fragt: „Felix, was ist denn mit dir los eigentlich? Du bist irgendwie aufgedreht!“ Ein Kind sagt, dass er doch so sei wie immer. Frau Schäfer entgegnet: „Nee, so ist er sonst nicht.“ (PK-14, Abs. 17)*

Felix nimmt in dieser Situation seine Leitungsaufgaben wahr: Er spricht den Eröffnungssatz, zeigt zur Einleitung der verschiedenen Runden des Klassenrats die passenden Ablaufschilder hoch, eröffnet die Runden durch Eröffnungsfragen, nimmt die Mitschüler*innen, die sich

melden, dran und zählt ihre Beiträge, da pro Runde nur eine bestimmte Anzahl von Anliegen eingebracht werden darf. Doch auch hierbei wird sein Verhalten von den Lehrkräften und der Leisewächterin Liane kommentiert und zugleich als störend markiert.

Zunächst wird Felix von Liane durch das Zeigen des Leise-Schildes diszipliniert. Leise drückt er seine Verwunderung darüber aus und fragt nach einer Begründung. Umgehend relativiert er jedoch seine Frage, indem er murmelt, es sei „egal“. Möglicherweise befürchtet er, infolge eines Protests gegen die Leisewächterin den Kreis verlassen zu müssen. So beschreibt Goffman, dass in Situationen ständig derartige „Vorsichtsmaßnahmen“ und „Korrekturmaßnahmen ergriffen werden, um diskreditierende Vorfälle auszugleichen, die nicht zu vermeiden waren“ (Goffman 1959, 16). Trotz dieser Maßnahmen entsteht eine Asymmetrie zwischen Liane, deren Partizipationschancen hier vergleichsweise hoch erscheinen, und Felix, dessen Partizipationschancen trotz des Leitungsamtes als niedrig und fragil einzustufen sind.

Einige Minuten später wird Felix erneut von Liane verwarnt. Die Leisewächterin deutet das Ausbreiten, Zusammenschieben und Umsortieren der Ablaufkarten von Felix und Sami als Störung. Während sie an Sami eine gelbe Karte vergibt, zeigt sie Felix nur das Leise-Schild. Im Unterschied zu den Lehrkräften in anderen Situationen des Pinguin-Klassenrats fungiert sie hier zwar als Regelwächterin, aber verschärft die Regel für Felix nicht.

Als dieser kurz darauf mit seiner Brille spielt, greift jedoch Frau Neumann ein, indem sie ermahrend seinen Namen ruft. Felix ist sichtlich bemüht, ihre Erwartungen zu erfüllen, verliert dabei jedoch den Redeball. Daraufhin kommentiert Frau Schäfer, die zuvor an der Situation unbeteiligt war, sein Verhalten. Ihre Frage, was mit Felix „eigentlich los“ sei, hat dabei rhetorischen Charakter. Sein Verhalten bewertet sie vor der gesamten Klassenöffentlichkeit als „irgendwie aufgedreht“. Dies veranlasst wiederum ein*e Mitschüler*in, Felix' Verhalten ebenfalls zu kommentieren und zu generalisieren. In der Konsequenz wird *über* Felix, nicht *mit* ihm gesprochen. Felix' Partizipationschancen sind dabei gering. Durch wiederholte Verwarnungen und Kommentierungen seitens der Lehrkräfte und der Schüler*innen wird er immer wieder mit der Möglichkeit des Ausschlusses aus dem Kreis konfrontiert. Somit ist er auch als Leitung im Pinguin-Klassenrat auf die Rolle des „Regelbrechers“ und „Störers“ festgeschrieben.

Seine Versuche, eine andere Rolle einzunehmen, scheitern. Dies zeigt sich in der folgenden Situation, in der es um die Frage geht, wer in der Klassenratssitzung protokollieren darf. Der*die Protokollant*in darf entscheiden, wer die Leitung der Sitzung übernimmt.

14.05 Frau Schäfer: „Dann müssen wir heute gucken, wer Protokollant ist. Wisst ihr das?“ Ashley steht auf und guckt auf der Liste nach: „Aylin.“ Frau Schäfer nimmt die Liste: „Henry ist Protokollant. Dann nimm mal die Liste und suche dir einen Gesprächsleiter aus.“ Felix: „Frau Neumann hat aber gesagt, wir holen nicht nach.“ Frau Schäfer: „Das habe ich jetzt aber anders entschieden.“ (PK-4, Abs. 12)

Felix zeigt hier, dass er die von Frau Neumann in einer anderen Situation explizierte „Nicht nachholen“-Regel kennt, welche besagt, dass abwesende Schüler*innen in der Liste übersprungen werden, und demnach auch in der nächsten Sitzung, in der sie wieder anwesend sind, nicht Protokollant*in werden können. Als Felix auf die Regel hinweist, setzt sich Frau Schäfer jedoch über sie hinweg. Sie hatte die Frage, wer protokolliert, zwar zunächst an die Schüler*innen gerichtet, entscheidet „jetzt aber anders“. Damit zeigt sie, dass sie die Deutungshoheit darüber hat, wer welches Amt ausführt und welche Regel wann Gültigkeit entfaltet. Felix erhält dabei nicht die Rolle des Regelwächters, sondern erfährt eine Aushandlungsniederlage gegenüber der Lehrkraft.

Auch in der nächsten Situation versucht Felix als Regelwächter zu agieren:

14.10 *Felix, der nun wieder außerhalb des Kreises auf seinem Platz sitzt, ruft den Namen von einem Mädchen, das gerade laut spricht (ohne dass es sich gemeldet hat), um es aufzufordern, leise zu sein. Frau Schäfer sagt, er solle bitte in den Gruppenraum gehen, da er sich nicht einmischen dürfe. Felix geht kommentarlos in den Gruppenraum. (PK-2, Abs. 32)*

Felix selbst wurde aufgrund einer vom Leisewächter wahrgenommenen Störung bereits im Vorfeld mit einer roten Karte sanktioniert. Von seiner Position außerhalb des Kreises aus kommentiert er wiederum das Verhalten einer Mitschülerin, die ohne Meldung spricht. Eine Sanktion der Mitschülerin bleibt jedoch aus. Situativ überwiegen hier das „Einmischungsverbot“ in Entscheidungen des Leisewächters und das Teilnahmeverbot für Schüler*innen außerhalb des Kreises. Gegen beide Regeln hat Felix mit seinem Versuch, die Rolle des Regelwächters einzunehmen, verstoßen. Daraufhin wird er nicht nur verbal diszipliniert, sondern aus dem Klassenraum (in den Gruppenraum) verwiesen. Frau Schäfer erweitert und verschärft die Kartenregel für Felix. Dieser riskiert keine weitere Aushandlungsniederlage und befolgt Frau Schäfers Aufforderung kommentarlos. Durch das Verlassen des Kreises werden seine hier ohnehin geringen Partizipationschancen vollständig verschlossen und Partizipationsunterschiede zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen manifestiert.

Über mehrere Klassenratssitzungen hinweg zeigt sich, dass Felix im Pinguin-Klassenrat nicht nur für sein Verhalten *im* Klassenrat diszipliniert wird. Auch sein Verhalten *außerhalb* des Klassenrats wird *im* Klassenrat thematisiert und sanktioniert. Sowohl der Themenspeicher als auch die „Das fand ich doof“-Runde bieten einen Raum dafür, da hier Beschwerden vorgebracht werden. Dabei ist Felix häufiger als seine Mitschüler*innen der Beschuldigte. Typische Beschwerden über ihn sind beispielsweise *„Wir haben ganz gemütlich gegessen und dann hat Felix mich mit dem Messer geblendet.“* (PK-11, Abs. 19), *„Felix fasst mich immer an!“* [...] *„Felix nimmt auch immer die Hände in den Mund!“* (PK-7, Abs. 20) oder *„Felix nimmt immer gleich zwei Brötchen!“* (PK-5, Abs. 23).

In der folgenden Situation sitzt Felix wegen einer roten Karte bereits außerhalb des Kreises, als eine Beschwerde über ihn im Klassenrat besprochen wird. Ihm wird hier – anders als seinem Mitschüler Madou in einer vergleichbaren Situation (vgl. Kapitel 7.2.2) – keine temporäre Teilnahme für die Dauer der Konfliktbesprechung gewährt.

Sandy und Maryam haben auch eine Beschwerde über Felix. [...] Felix hat die Mädchen beim Spielen in der Pause mit Sand beworfen, und als die Mädchen gesagt haben, er soll aufhören, hat er nicht auf die „Stopp-Regel“ gehört. Felix, der sich wegen der roten Karte eigentlich nicht mehr äußern darf, ruft von seinem Platz aus: „Aber du warst das doch auch!“ (Ich weiß nicht, an wen er es richtet, d. h., wer noch beteiligt war). Frau Schäfer und mehrere Kinder ermahnen ihn und rufen gleichzeitig laut: „Felix!“ Frau Neumann sagt: „Ich habe noch eine Erweiterung für die Muggelstein-Regel: Wer sich nicht an ‚Stopp‘ hält, d. h., wer einfach weiter macht, der muss Muggelsteine abgeben und kommt nicht mit zum Ausflug.“ (PK-11, Abs. 20)

Die Beschwerde, die Sandy und Maryam über Felix hervorbringen, bezieht sich auf eine Situation in der Pause und beinhaltet zwei Vorwürfe: Felix habe sie mit Sand beworfen *und* gegen die „Stopp-Regel“ – also eine explizite, in der Schule gültige Regel – verstoßen. Dabei wenden sich die Schülerinnen nicht an Felix selbst, sondern sprechen *über* ihn.

Die Situation ist auf mehreren Ebenen asymmetrisch angelegt: Durch Felix' Position außerhalb des Kreises und sein damit verbundenes Teilnahmeverbot besteht bereits ein Partizipationsunterschied zwischen ihm und seinen beiden Mitschülerinnen, bevor diese ihr Anliegen vortragen. Zusätzlich wird situativ eine klare Hierarchie erzeugt, indem Sandy und Maryam als Anklägerinnen und Regelwächterinnen auftreten und Felix die Rolle des Angeklagten und zugleich des Regelbrechers

zugewiesen wird. Die Aussage der Mädchen wird von den Lehrkräften unhinterfragt als wahr übernommen. Felix wird keine Gelegenheit zur Stellungnahme oder Verteidigung eingeräumt. Dadurch werden die Rollen und in der Konsequenz die Partizipationsunterschiede manifestiert.

Durch seinen ungefragten Protest bestätigt Felix die Vorwürfe implizit, weist jedoch darauf hin, nicht die alleinige Schuld zu tragen. Daraufhin wird er sowohl von Frau Schäfer als auch von mehreren Mitschüler*innen, die hier als Regelwächter*innen agieren, ermahnt. Die Disziplinierung zielt auf sein generelles Teilnahmeverbot ab und geht nicht auf den Inhalt seiner Aussage ein.

Als Frau Neumann das Wort ergreift, bezieht sie sich ausschließlich auf die Aussage der Anklägerinnen. Demnach betrachtet auch sie die geschilderte Situation als eindeutig und inhaltlich nicht diskussionswürdig. Davon ausgehend formuliert sie eine neue, allgemeingültige Regel, die die bestehende „Stopp-Regel“ mit zwei Sanktionen verknüpft: Wer sich an die Stopp-Regel nicht halte, müsse nicht nur Muggelsteine abgeben, sondern dürfe auch nicht am Ausflug teilnehmen. Ob diese Regel für Felix – und weitere Schüler*innen, die in anderen Situationen die „Stopp-Regel“ missachtet haben – bereits unmittelbar gilt, handeln die Lehrkräfte wenig später untereinander aus:

Es wird diskutiert, ob Felix jetzt nicht mit zum Ausflug darf. Frau Schäfer sagt: „Ich finde es schwierig, weil ich es nicht angesagt habe. [...] Aber ihr habt jetzt eine gelbe Karte: Wenn jetzt noch eine Sache ist, kommt ihr am Freitag nicht mit. Wer war das nochmal? Felix, Liane und Nina.“ (PK-11, Abs. 22)

Frau Schäfer folgt hier der Regel, dass Sanktionen vorher bekannt sein müssen, um gelten zu können. Gleichzeitig weitet sie die Gültigkeit der Kartenregel über den Klassenrat hinaus aus: Die drei Schüler*innen, die gegen die „Stopp-Regel“ verstoßen haben, werden mit einer gelben Karte verwarnt und bei einem weiteren Regelverstoß vom Ausflug ausgeschlossen. Regeln und Sanktionen werden hier zwar explizit benannt, gleichzeitig wird aber deutlich, dass die Lehrkräfte jederzeit die Möglichkeit haben und auch nutzen, Regeln beliebig zu verändern, zu erweitern und ihren Geltungsbereich auszudehnen.

Parallel dazu wird Felix weiterhin nicht auf der inhaltlichen, sondern ausschließlich der formalen Ebene angesprochen und diszipliniert:

Felix steht auf und stellt sich in Höhe des Pults hinter den Kreis. Frau Schäfer sagt: „Felix, setz dich hin.“ Felix setzt sich auf einen Hocker hinter den Kreis. Frau Schäfer betont: „Felix, setz dich auf deinen Platz!“ Er geht zurück an seinen Platz. (PK-11, Abs. 21)

So kommt es zu einer Vermischung von Disziplinierungen, die sich auf Felix' Verhalten *im* Klassenrat beziehen, und solchen, die sein Verhalten *aufserhalb* des Klassenrats betreffen. Auch hier entsteht ein „Looping-Effekt“ (Goffman 1973, 43), also ein Kreislauf, in dem jede Abwehrreaktion einen neuen Angriff hervorruft. In diesem Kreislauf verfestigt sich die Zuschreibung als „Regelbrecher“ und Felix' Partizipationschancen werden dauerhaft verringert.

Durch die „didaktische Rückkopplung“ (Goffman 1973, 44) von Konflikten *aufserhalb* des Klassenrats *in den* Klassenrat fehlt zudem die Trennung zwischen den eigentlich bewertungs- und lehrkraftfreien, von Peer-Interaktionen geprägten Pausen- und Essenssituationen und dem – hier als Disziplinierungsrahmen in Erscheinung tretenden – Klassenrat. Für Felix besteht somit jederzeit das Risiko, dass Situationen aus unterschiedlichen Kontexten, an denen er beteiligt ist, im Klassenrat auf die „Vorderbühne“ gebracht werden und er sanktioniert wird.¹¹⁹ Damit wird ihm nicht nur *innerhalb*, sondern auch *aufserhalb* des Klassenrats die Rolle des „Regelbrechers“ zugewiesen.

¹¹⁹ De Boer beschreibt bereits 2008 (bzw. 2006 in ihrer Dissertation) die Gefahr eines Imageschadens, wenn Pauseninteraktionen durch den Klassenrat „in den Unterricht geholt werden“ (de Boer 2008, 133f).

Der Themenspeicher des Pinguin-Klassenrats wird von den Schüler*innen, aber auch von den Lehrkräften zum Einbringen von Anliegen genutzt. Diese haben dann nicht mehr nur eine moderierende Rolle, sondern nehmen selbst am Klassenrat teil. So ist in der folgenden Situation Frau Schäfer diejenige, die eine Beschwerde über Felix hervorbringt:

Das nächste Thema wird besprochen, Frau Schäfer wendet sich aufgebracht an Felix: „Felix, was ist da los, frage ich dich, dass du Erstklässler attackierst mit Worten oder mit Gewalt?!“ Felix antwortet entrüstet: „Ich war das nicht, ich war nicht in der ersten Klasse!“ Frau Schäfer entgegnet: „Irgendwas ist los, wenn Frau Neumann und ich nicht da sind. Dann bedrohtst du hier Kinder oder sagst, du willst Kinder umbringen.“ Felix streitet zunächst auch das ab und sagt dann: „Ich hab das aus Versehen gemacht.“ [...] Frau Schäfer wendet sich erneut an Felix: „Felix, du kannst nicht einfach sagen, das stimmt nicht, das ist mir jetzt zu einfach!“ Madou [der außerhalb des Kreises auf seinem Platz sitzt] steht auf und meldet sich. Frau Neumann fährt ihn an: „Nee, setz dich hin, du bist raus!“

Frau Schäfer steht auf und holt einen Brief, den eine Vertretungslehrerin an sie geschrieben hat, als beide Klassenlehrerinnen nicht da waren. Darin steht, dass es in mehreren Pausen und im Unterricht zu Konflikten mit Felix gekommen sei, dass er Kinder bedroht und geschlagen habe. Daraufhin räumt Felix ein, dass er nur einen Schüler aus der ersten Klasse geärgert habe, der Aaron beißt. Nun beteuert er, das nicht mehr zu tun. [...] Madou, der immer noch außerhalb des Kreises sitzt, ruft vorwurfsvoll: „Du hast auch gesagt, du lügst nicht mehr, aber das war eine Lüge!“ (PK-15, Abs. 18, 19)

Felix wird von Frau Schäfer vor der Klassenöffentlichkeit beschuldigt, Schüler*innen einer anderen Klasse verbal bedroht zu haben. Ihr Vorwurf bezieht sich auf eine Situation, in der sie selbst nicht anwesend war. Sie stützt sich auf Aussagen einer wiederum im Klassenrat nicht anwesenden Vertretungslehrerin. Frau Schäfer trägt das Anliegen in Form einer rhetorischen Frage vor, die zum einen ihre eigene emotionale Involviertheit und zum anderen die uneingeschränkte Glaubwürdigkeit der Vertretungslehrkraft verdeutlicht. Felix bekommt hier erneut keine Gelegenheit, sachlich Stellung zu nehmen oder seine Perspektive darzulegen. So streitet er zunächst alles ab. Seine Interaktionsstrategie lässt sich als „Verteidigungsmanöver“ oder „Schutzmanöver“ deuten, das er nutzt, um den Eindruck von sich im Klassenrat „unter Kontrolle zu bringen“ (Goffman 1959, 16f).

Frau Schäfer reagiert nicht auf sein Dementi, sondern beschreibt genauer, was Felix in Abwesenheit seiner Klassenlehrerinnen tue. Dabei gibt es keinen Raum für eine gemeinsame Rekonstruktion des Geschehenen aus verschiedenen Perspektiven. Nur die Sichtweise der Lehrkräfte ist gültig. Als er keine anderen Optionen mehr hat, räumt Felix ein, er habe „das aus Versehen gemacht“. Frau Schäfer geht nicht direkt auf Felix' Eingeständnis ein, sondern spricht ihm die Möglichkeit ab, den Vorwurf abzustreiten, und legt zusätzlich einen Brief der Vertretungslehrkraft als „Beweismittel“ vor. Auf den Brief reagiert Felix mit einem (Teil-)Geständnis und gelobt – als weiteres „Verteidigungsmanöver“ (Goffman 1959, 16) – zugleich Besserung.

Zwischenzeitlich meldet sich Madou, welcher jedoch aufgrund einer roten Karte bereits vom Klassenrat ausgeschlossen wurde. Frau Neumann blockt seinen Beteiligungswunsch ab und zeigt damit, dass die sanktionierenden und disziplinierenden Regeln des Pinguin-Klassenrats weiterhin Bestand haben und den inhaltlichen Aushandlungsprozess überlagern. Bei einem erneuten Versuch der Beteiligung verzichtet Madou auf die Meldung und ruft seinen Beitrag in den Klassenrat hinein. Dabei bezichtigt er Felix der (wiederholten) Lüge und stellt damit dessen Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit in Frage.

Felix ist „in einer Situation gefangen“ (Goffman 1959, 15), in der sich nicht nur die Lehrkräfte gegen ihn richten, sondern auch Mitschüler*innen: „In einem solchen Augenblick kann es geschehen, daß der Einzelne, dessen Darstellung widerlegt wurde, beschämt ist, während die anderen Anwesenden feindliche Gefühle gegen ihn hegen“ (ebd.). Somit eröffnet die Thema-

tisierung des Konflikts vor der gesamten Klassenöffentlichkeit hier keinen Raum zur gemeinsamen Aushandlung und Lösungsfindung, sondern stellt selbst bereits eine Strafe für Felix' Verhalten – in Form einer Beschämung – dar.

Goffman weist auf die mögliche Tragweite der Rufschädigung, die für Felix aus der Situation hervorgeht, hin:

„Wer beim Erzählen offensichtlicher Lügen ertappt wird, verliert unter Umständen nicht nur während der Interaktion sein Ansehen, sondern sein guter Ruf kann auch völlig zerstört werden, weil viele Zuschauer das Gefühl haben, demjenigen, der einmal eine solche Unwahrheit zu erzählen im Stande war, nie wieder ganz vertrauen zu können.“ (Goffman 1959, 58)

So besteht die Gefahr, dass Felix' Ansehen bei seinen Mitschüler*innen über diese einzelne Situation und den Klassenrat hinaus beschädigt wird. Statt einem Miteinander – also der konzeptionell angestrebten Förderung der Klassengemeinschaft – wird ein Gegeneinander unter den Schüler*innen begünstigt.

Am Ende der obigen Situation stellt Frau Schäfer fest, dass die *Konfliktbesprechung* im Fall von Felix nicht den gewünschten Effekt der *Konfliktlösung* habe:

Frau Schäfer sagt nachdenklich: „Felix, ich habe keine richtige Lösung. Wir saßen hier vor ein paar Wochen und du hast gesagt, du machst es nicht wieder und jetzt sitzen wir hier schon wieder.“ (PK-15, Abs. 19)

Frau Schäfers Ratlosigkeit könnte ein Anlass zur Reflexion und möglicherweise zur generellen Infragestellung der Wirksamkeit des Konfliktlösungsprozederes im Klassenrat sein, auf die es deutliche empirische Hinweise gibt (vgl. de Boer 2006). De Boer resümiert diesbezüglich:

„In diesem Sinne zeigte sich, dass mit dem institutionalisierten Konfliktlösungsprozedere im Klassenrat die Gefahr besteht, Konflikte festzuschreiben, Personen zu typisieren, Probleme zu reproduzieren, bzw. neue Missachtungssituationen zu schaffen.“ (de Boer 2008, 138)

Ergänzend dazu zeigt sich am Beispiel von Felix – als Schüler mit dem Status *SPF* in der emotional-sozialen Entwicklung – eine Verschärfung dieser Gefahr. Dadurch, dass sein Verhalten *im* und *außerhalb* des Klassenrats als abweichend gedeutet wird, wiederholen und verstärken sich die beschriebenen Mechanismen. Es kommt zu Interaktionsmustern, die über mehrere Klassenratssitzungen hinweg Sanktionsspiralen in Gang setzen. In der Konsequenz sind Felix' Partizipationschancen im Klassenrat und darüber hinaus dauerhaft niedrig und Partizipationsunterschiede zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen manifestieren sich.

Die Lehrkräfte sind faktisch diejenigen, die darüber bestimmen, welche Regeln im Klassenrat wann und für wen situativ Gültigkeit entfalten. Felix schreiben sie die Rolle des „Regelbrechers“ zu, aus der stillschweigend eine Verschärfung der Regeln resultiert. Diese führt immer wieder dazu, dass Felix den Kreis – oder in der Steigerung den Klassenraum – verlassen muss, wodurch seine Partizipationschancen vollständig verschlossen werden. Passend zur Fußball-Analogie der Kartenregel konstatiert Goffman: „Es ist leicht für einen Schiedsrichter, einen Mann vom Platz zu stellen. Viel schwieriger ist es manchmal, ihn im Feld zu halten.“ (Goffman 1959, 91) Dies ist die Herausforderung, vor der die Lehrkräfte des Pinguin-Klassenrats stehen.

7.3 Zum Regelwerk des Elefanten-Klassenrats

Die Elefanten-Klasse gehörte im Beobachtungszeitraum zum Jahrgang 3 (vor Sommerferien) und Jahrgang 4 (nach Sommerferien) der Schule Löwenweg. Sie wurde von fünf Schülerinnen und zwölf Schülern besucht. Die Elefanten-Klasse ist – wie alle beobachteten Klassen – eine Inklusionsklasse. Drei Schüler*innen haben einen diagnostizierten SPF: Mats im Bereich *geis-*

tige Entwicklung, Jannis im Bereich *Autismus* sowie ein weiterer Schüler in der *körperlich-motorischen Entwicklung*. Mats und Jannis haben eine Schulbegleitung. Die Klasse wird von einer Lehrkraft für Grundschulpädagogik und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik geleitet (Frau Scholz und Frau Peters). Auch eine sozialpädagogische Fachkraft ist einige Stunden pro Woche (z. T. auch während des Klassenrats) in der Klasse.

7.3.1 Problemlösungsrahmen

„Ihr wisst, dass wir hier auch Dinge besprechen können, die euch betreffen?“ (EK-8, Abs. 23)

Der Klassenrat der Elefanten-Klasse unterscheidet sich bereits auf struktureller Ebene von den anderen beiden Klassenräten. Dies hat Auswirkungen auf die Interaktions- und Partizipationsprozesse, die in diesem Klassenrat stattfinden, und beeinflusst die Partizipationschancen der Schüler*innen. Die Klassenrat-Modulation dieser Klasse lässt sich als *Problemlösungsrahmen* beschreiben.

Der Klassenrat wurde bereits in Jahrgang 1 eingeführt, d. h., er bestand zum Zeitpunkt der Beobachtung in der Elefanten-Klasse seit mehreren Jahren. Im Beobachtungszeitraum fand er wöchentlich freitags zwischen 13.45 und 14.30 Uhr (vor den Sommerferien) oder zwischen 11.30 und 12 Uhr (nach den Sommerferien) statt. In der Regel waren alle Schüler*innen sowie beide Lehrkräfte anwesend. Teilweise waren auch die beiden Schulbegleitungen dabei, die sich jedoch nicht aktiv am Klassenrat beteiligen. Selten nahm die sozialpädagogische Fachkraft teil. Der (idealtypische) Ablauf und die Klassenratsämter im Elefanten-Klassenrat weichen vom Ablauf und von den Ämtern im Katzen- und im Pinguin-Klassenrat ab. Die Schüler*innen sitzen zwar ebenfalls auf einem großen Teppich im Kreis (die Lehrkräfte sitzen mit im Kreis auf Hockern) und es gibt ebenfalls eine Klassenratsleitung, eine*n Protokollant*in und eine*n Leisewächter*in. Die Leitung und das Protokollschreiben sind jedoch klar bei den Schüler*innen angesiedelt und mit umfangreicheren Aufgaben verbunden als in den anderen Klassenräten. Das Leisewächter*innenamt kommt hingegen nur in wenigen Sitzungen zum Einsatz (meist wird niemand für das Amt eingeteilt und die Leitung übernimmt ggf. diese Aufgabe).

Zu Beginn des Klassenrats können sich alle Beteiligten (sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte) melden, die ein Anliegen haben, das im Klassenrat besprochen werden soll. Anliegen können Wünsche, Beschwerden, Vorschläge, Lobbekundungen oder Probleme sein. Die Klassenratsleitung nimmt die Meldungen auf und führt eine Redeliste.¹²⁰ Anschließend nimmt sie die Redner*innen der Reihe nach „dran“. So wird ein Anliegen nach dem anderen besprochen. Gleichzeitig wird im Klassenratsbuch protokolliert, was besprochen wird. Die Anliegen bilden den Kern des Klassenrats und nehmen den größten Teil der Zeit ein.

Wenn alle Anliegen besprochen wurden, werden die Klassendienste (Tafel wischen, Gruppenraum aufräumen, Fegen etc.) neu eingeteilt. Anschließend verteilt die*der Schüler*in, die*der den Postbotendienst hat, Briefe, die die Schüler*innen sich im Laufe der Woche gegenseitig geschrieben haben (wer wem einen Brief schreiben musste, wurde zuvor per Los zugeteilt – die Lehrkräfte und die Schulbegleitungen nehmen auch am Losverfahren teil und schreiben Briefe). In einigen Klassenratssitzungen wird danach noch eine Smileyrunde durchgeführt: Karten mit Smileys, die verschiedene Gesichtsausdrücke haben, werden reihum weitergegeben. Wer die Smileys hat, erzählt, wie es ihr*m geht, und hält den entsprechenden Smiley dazu hoch.

120 Dabei werden statt der Namen der Redner*innen ihre „Glückszahlen“ aufgeschrieben. Jede*r Schüler*in in der Klasse hat eine ihm oder ihr zugeordnete Nummer, die als „Glückszahl“ bezeichnet wird.

Der beschriebene Ablauf und der *Problemlösungsrahmen*, den der Klassenrat der Elefanten-Klasse für die Partizipationschancen der Schüler*innen darstellt, werden – analog zu den bereits beschriebenen Klassenräten – im Folgenden anhand eines Protokollauschnitts veranschaulicht. Der (an einigen Stellen gekürzte) Ausschnitt umfasst ca. fünfzehn Minuten. Der Morgenkreis, in dem die Schüler*innen vom Wochenende erzählen, geht hier fließend in den Klassenrat über.

11.23 Ich komme rein und die Kinder sitzen bereits zusammen mit Frau Peters im Stuhlkreis. Jamal ist Gesprächsleiter, gongt einmal mit der Klangschale und sagt „Erstmal vom Wochenende.“ Viele Kinder unterhalten sich noch. Jamal gongt noch einmal laut und verkündet: „So, keiner redet!“ Als kein Kind mehr spricht, beginnt er zu erklären, dass jetzt vom Wochenende berichtet werden soll. Jannis unterbricht Jamal und sagt: „Du hast eben noch gesagt, keiner redet. Dann darfst du auch nicht reden!“ Frau Peters antwortet: „Jannis, das ist immer ein bisschen anders, wenn jemand eine Leitung hat, z. B. im Klassenrat. Der darf dann natürlich reden, auch ohne sich zu melden.“ Jannis sagt dazu nichts.

Jamal sagt: „Erstmal zwei Minuten zu zweit“, und zählt auf, wer sich mit wem über das Wochenende austauschen soll (jeweils zwei Kinder, die nebeneinandersitzen). Die Kinder scheinen den Ablauf bereits zu kennen und fangen eifrig an zu erzählen. [...]

11.30 Jamal fordert die Kinder auf, nun im Kreis vom Wochenende zu erzählen. [...] Als Mika gerade vom Wochenende berichtet, fangen einige Kinder an zu reden. Frau Peters sagt zu Jamal: „Jamal, du musst mal für Ruhe sorgen. Jetzt ist hier Mika dran.“ Daraufhin werden die Gespräche wieder eingestellt. Mika spricht weiter, Jamal weist ihn darauf hin, dass er leise sein soll. Frau Peters sagt: „Nein, jetzt nicht. Jetzt spricht ja Mika. Der ist dran.“ [...]

11.35 Ohne weitere Überleitung sagt Jamal: „Wer hat ein Anliegen?“, und leitet damit den Klassenrat ein. Vier Kinder melden sich. Eine Rednerliste wird anhand ihrer Glückszahlen erstellt. Frau Peters steht auch auf der Liste. Mats ist als Erster dran und sagt: „Ich hatte schöne Pause, hab geschaukelt.“ Jamal wiederholt: „Du hattest eine schöne Pause und bist geschaukelt?“ Mats sagt: „Ja.“ Weitere Kinder erzählen von der Pause.

Als alle von der Rednerliste dran waren außer Frau Peters, fragt sie: „Ihr wisst, dass wir hier auch Dinge besprechen können, die euch betreffen? Streit oder so. Habt ihr da was?“ Niemand meldet sich. Jamal sagt: „Frau Peters, soll ich dir mal was sagen? Es hatten vier Kinder eine schöne Pause. Die anderen nicht?“ Niemand meldet sich. Frau Peters fragt: „Hat das mit dem Müll sammeln gut geklappt?“ Mika meldet sich und erzählt doch noch von der Pause. Frau Peters wiederholt danach ihre Frage. Einige Kinder erzählen von einem Kind aus einer anderen Klasse, das gar nicht mitgeholfen hat beim Müll sammeln, sondern einfach Fußball gespielt hat. Frau Peters sagt, da werde sie mal mit der Klassenlehrerin reden. (EK-8, Abs. 17–23)

In diesem Protokollauschnitt hat die Lehrkraft – im Gegensatz zu den Protokollauschnitten aus den anderen Klassenräten – zwar eine regulierende, aber deutlich weniger moralisierende oder disziplinierende Funktion. Stattdessen gibt sie Erklärungen und Anregungen, um den Klassenrat inhaltlich voranzubringen. Die Klassenratsleitung, die von einem Schüler übernommen wird, tritt hingegen mehr in den Vordergrund. Dem Inhalt wird hier mehr Raum gewährt als in den anderen Klassenräten. Dabei geht es weniger um interindividuelle Streitigkeiten. Stattdessen rücken – neben dem Austausch individueller Befindlichkeiten im positiven Sinne – Probleme ins Zentrum, die die ganze Lerngruppe betreffen oder allgemeiner diskutiert werden.

Als Klassenratsleiter kommt Jamal mehreren Aufgaben gleichzeitig nach: Zunächst sorgt er mithilfe der Klangschale dafür, dass seine Mitschüler*innen leise werden. Anstatt einzelne hervorzuheben und zu sanktionieren, spricht er dabei alle Klassenratsmitglieder an. Dann gibt er Handlungsanweisungen in die Runde: Die Gruppe soll sich zunächst nur zu zweit und anschließend im gesamten Kreis über das Wochenende austauschen. Anschließend sammelt Jamal die Anliegen, die im Klassenrat thematisiert werden sollen, führt eine Redeliste, nimmt die Red-

ner*innen dran, fasst Beiträge zusammen und stellt Nachfragen. Der hohe Strukturierungsgrad und die starke Formalisierung dieses Ablaufs geben Orientierung. Die kollektive Ansprache lenkt den Fokus weg vom Einzelfall, schafft Raum für gemeinsame Anliegen und verhindert die Bloßstellung einzelner Schüler*innen vor der Klassenöffentlichkeit.

Frau Peters, die Lehrkraft, übernimmt in dieser Sequenz eher selten Leitungsaufgaben. Dennoch interagiert sie anders als die Schüler*innen und greift strukturierend in den Klassenrat ein. Als Jannis fragt, warum Jamal als Klassenratsleiter noch redet, erläutert sie die entsprechende Regel, diszipliniert Jannis jedoch nicht für die Unterbrechung. So kann der Klassenrat zügig inhaltlich fortgeführt werden. Als es ihr wenig später zu unruhig ist, fordert sie Jamal auf, „für Ruhe zu sorgen“. Indem sie dies nicht selbst übernimmt, erkennt sie Jamals Leitungsfunktion weiterhin an. Als es zum Missverständnis kommt – Jamal fordert Mika zum Leise-Sein auf, obwohl diesem gerade zuvor das Rederecht erteilt wurde –, weist Frau Peters darauf hin. Sie hat zwar die Deutungshoheit in dieser Situation, jedoch ermöglicht dies Mikas aktive Teilnahme. Niemand wird hierbei sanktioniert (z. B. anhand von gelben und roten Karten) und der Klassenrat kann zügig auf der inhaltlichen Ebene fortgesetzt werden. Später, als Frau Peters dran ist, ermuntert sie die Schüler*innen, den Klassenrat zu nutzen, um „Dinge“ zu besprechen. Erst als kein Themenvorschlag dazu genannt wird, bringt sie selbst ein Thema ein und stellt eine inhaltliche Frage zum Müllsammeln, die Einschätzungen seitens der Schüler*innen erfordert. Diese nimmt sie ernst und kündigt an, sie an die Klassenlehrerin einer anderen Klasse heranzutragen. Dieses Vorgehen bedeutet zwar, dass das Thema auf der Ebene der Lehrkräfte weiterverhandelt wird. Dennoch kann somit das, was im Klassenrat besprochen wurde, über diesen hinaus wirksam werden.

7.3.2 Partizipationsunterschiede in der Interaktionsordnung des Elefanten-Klassenrats

*„So, wir sprechen jetzt über die Klassenreise. Da brauchen wir alle Kinder im Kreis, sonst geht das nicht.“
(EK-4, Abs. 22)*

Auch innerhalb des *Problemlösungsrahmens* des Elefanten-Klassenrats lassen sich – analog zum Katzen- und Pinguin-Klassenrat – Interaktionsstrategien der Schüler*innen und Lehrkräfte beobachten, sodass eine Interaktionsordnung beschrieben und interpretiert werden kann. Erneut werden die folgenden Fragen genutzt, um Regel- und Interaktionsunterschiede zu erkennen und Konsequenzen für Partizipationsunterschiede abzuleiten:

- Wer interagiert wie im Elefanten-Klassenrat und wo zeigen sich dabei Interaktionsunterschiede?
- Für wen gelten welche Regeln in der Interaktionsordnung des Elefanten-Klassenrats?
- Welche Auswirkungen hat das auf die Partizipationschancen der Schüler*innen und wo zeigen sich Partizipationsunterschiede?

Wie in den beiden anderen Klassenräten sind Regeln im Elefanten-Klassenrat von großer Bedeutung. Sie stehen hier jedoch nicht als Selbstzweck im Vordergrund, sondern tragen im Hintergrund zur Problemlösung und inhaltlichen Aushandlung bei. In den beobachteten Interaktionen erweist sich das Regelwerk des Elefanten-Klassenrats als universell, transparent und damit wirksam.

Die Kartenregel kommt im Elefanten-Klassenrat nur selten zum Einsatz. Häufig wird das Leisewächter*innenamt nicht vergeben. Dann weisen die Lehrkräfte oder die Klassenratsleitung auf Unruhe hin, jedoch ohne zu sanktionieren. Eine Alternative zur Vergabe einer gelben oder roten Karte wird in der folgenden Situation deutlich:

Frau Peters unterbricht die Runde: „Entschuldigung, ich muss jetzt mal kurz was sagen: Hier ist irgendwie so eine Unruhe. Ich finde es aber auch schade, wenn jetzt bei der Smileyrunde jemand rausfliegt. Was können wir da machen?“ Frau Scholz schlägt vor, dass sich eines der Kinder umsetzt. Frau Peters sagt: „Das ist eine gute Idee“, und das Kind setzt sich um. (EK-3, Abs. 24)

Frau Peters unterbricht das Klassenratsgespräch, da sie eine – aus ihrer Sicht störende – Unruhe bemerkt. Dabei verdeutlicht sie, dass sie es schade finde, wenn „jemand“ – die Schüler*innen, die aus ihrer Sicht die Unruhe verursachen – „rausfliegt“. Sie drückt damit ihr persönliches Bedauern aus und betont die Wichtigkeit der Teilnahme jeder und jedes Einzelnen. Anstatt zu sanktionieren oder den*die Leisewächter*in anzuweisen, dies zu tun, fragt sie die Mitglieder des Klassenrats, was zu tun sei. Die Unruhe wird dabei nicht als „Vergehen“ gedeutet, sondern als gemeinsam zu lösendes Problem. Letztendlich sind es die Lehrkräfte, die das weitere Vorgehen untereinander abstimmen, da es Frau Scholz' Vorschlag ist, der umgesetzt wird: Eine*r der betroffenen Schüler*innen setzt sich an einen anderen Platz innerhalb des Kreises. Dabei ist das Vorgehen für die Schüler*innen transparent und nachvollziehbar. Der Platzwechsel erweckt nicht den Anschein einer individuellen Strafe, sondern einer Strategie zur Lösung des „Unruheproblems“.

In der nächsten Situation kommen die gelben und roten Karten zum Einsatz, die Sanktion ist jedoch von begrenzter Dauer:

Der Junge¹²¹, der den Klassenrat leitet, fragt: „Jannis, möchtest du Leisewächter sein?“ Jannis stimmt zu und bekommt die gelben und roten Karten. Frau Peters ermahnt die Kinder: „Also benehmt euch, Jannis ist streng!“ [...]

11.40 *Mika, Mats und ein weiterer Junge bekommen rote Karten von Jannis gezeigt. Sie setzen sich an ihre Plätze, Mats ärgert sich dabei sichtlich, setzt sich aber ruhig hin. Mika setzt sich auf seinen Tisch, der direkt hinter dem Kreis ist. Er beteiligt sich weiterhin am Gespräch des Klassenrats. Frau Scholz sagt: „Mika, du hast jetzt nicht mehr das Recht was zu sagen.“*

[Rafael bekommt ebenfalls eine rote Karte und verlässt den Kreis.] Mika fragt: „Was hat er denn gemacht?“ Niemand reagiert. Frau Scholz teilt weiter die Ämter ein. Mika wiederholt noch zweimal: „Was hat er denn gemacht?“ Frau Peters sagt verärgert: „Mika, jetzt hör einfach mal auf!“ [...]

11.50 *Die Klassenreise nach Sylt, die am Montag losgeht, soll nun vorbereitet werden. Frau Scholz sagt: „So, wir sprechen jetzt über die Klassenreise. Da brauchen wir alle Kinder im Kreis, sonst geht das nicht.“ Alle Kinder, die auf ihren Plätzen sitzen, gehen in den Kreis. Der Schulbegleiter sagt zu Mats, er dürfe wieder in den Kreis, aber müsse dann ganz leise sein. Mats setzt sich vor Frau Peters. (EK-4, Abs. 15, 20, 22)*

Das Leisewächter*innenamt wird hier durch den Klassenratsleiter vergeben. Der*die Leisewächter*in wird dabei gefragt, ob er*sie das Amt annehmen möchte. Frau Peters ermahnt die Schüler*innen, sich zu benehmen, da Jannis als Leisewächter streng sei. Implizit weist sie damit auf seine Souveränität und die Gültigkeit seiner Entscheidungen hin.

Als Jannis einige Zeit später tatsächlich Karten an drei Mitschüler vergibt, werden seine Entscheidungen von den Betroffenen zunächst akzeptiert. Als sich Mika trotz roter Karte weiterhin aktiv am Klassenrat beteiligt, unterstützt Frau Peters Jannis' Entscheidung, indem sie Mika darauf hinweist, dass er „nicht mehr das Recht“ habe, etwas zu sagen. Im Unterschied zum Handeln der Lehrkräfte in der Pinguin-Klasse folgt auf den Hinweis keine Zurechtweisung oder Androhung weiterer Konsequenzen. Dennoch entstehen situativ Partizipationsunterschiede zwischen den

121 Aufgrund der Komplexität der beobachteten Interaktionen konnten zu Beginn des Beobachtungszeitraums noch nicht an alle Schüler*innen Pseudonyme vergeben werden, daher werden einige anonym mit „Junge“, „Mädchen“ bezeichnet.

Schüler*innen außerhalb und denen innerhalb des Kreises, insbesondere zwischen Jannis – der hier jedoch nicht als selbsternannter Regelwächter, sondern qua seines Amtes interagiert und sanktioniert – und Mats, Mika und Rafael als Sanktionierte.

Mika fordert sein Teilnahmerecht, das ihm durch den Ausschluss aus dem Kreis explizit aberkannt wurde, weiterhin ein, indem er wiederholt nach dem Grund für die Vergabe einer roten Karte an Rafael fragt. Er wird jedoch – entsprechend der Kartenregel – ignoriert, bis Frau Peters ihn ausdrücklich dazu auffordert, aufzuhören. Seine Frage wird nicht beantwortet. Die Regel bleibt gültig. Anders als im Pinguin-Klassenrat in Bezug auf Felix wird sie nicht verschärft.

Zehn Minuten später soll die Klassenreise gemeinsam vorbereitet werden. Frau Scholz verkündet, dass dafür *alle* Schüler*innen – auch diejenigen außerhalb des Kreises – gebraucht würden. Die Ausschlussituation wird pragmatisch aufgelöst, indem die Ausgeschlossenen zurück in den Kreis kommen und damit ihr Teilnahmerecht zurückerhalten. Frau Scholz bewertet hier die Möglichkeit der Beteiligung *aller* Klassenratsmitglieder höher als die Weiterführung der Sanktion. Dabei bezieht sie sich nicht auf den zeitlichen, sondern auf den inhaltlichen Aspekt. Nachdem die Planung der Klassenreise beendet ist, verbleiben die Sanktionierten im Kreis und behalten ihr Teilnahmerecht.

Wenngleich die Sinnhaftigkeit des Ausschlusses aus dem Klassenrat als Konsequenz der roten Karte generell zu hinterfragen bleibt, erscheint das gesamte Verfahren im Elefanten-Klassenrat strukturiert und nachvollziehbar. Die Karten werden nicht willkürlich verteilt und die Regeln sind für alle gleich. Die Partizipationsunterschiede, die dabei situativ entstehen, sind hier temporär und nicht dauerhaft an einzelne Beteiligte gebunden. Auch im Elefanten-Klassenrat obliegt die Deutungshoheit über die Gültigkeit der Kartenregel und Dauer des Ausschlusses letztlich den Lehrkräften. Mit der Entscheidung, die Sanktionen situativ aufzuheben, nutzen sie ihre Macht zur Eröffnung statt zur Verschließung von Partizipationschancen.

Wie auch in den anderen beiden Klassenräten wird im Klassenrat der Elefanten-Klasse vom Spielen in der Pause berichtet. Das Mitteilen von Befindlichkeiten erscheint hier jedoch nicht als Selbstzweck, sondern dient als Ausgangspunkt für weitere Nachfragen, wie in der folgenden Situation:

Ein Junge erzählt, dass er das Fußball spielen in der Pause gut fand. Frau Peters fragt: „Gibt es im Moment nicht so viel Streit?“ Der Junge stimmt zu. Frau Peters sagt: „Das ist ja schön. Und wie kommt das?“ Es gibt offenbar öfter Streit mit anderen Klassen darum, wer die Tore benutzen darf. Der Junge erklärt, dass die 4. Klassen in der Pause nicht da waren. (EK-4, Abs. 16)

Als ein Junge vom Fußballspiel in der Pause berichtet, wird nicht kommentarlos zum nächsten Beitrag übergegangen. Stattdessen bezieht sich Frau Peters mit ihrer Nachfrage, ob es derzeit „nicht so viel Streit“ gebe, inhaltlich auf den Beitrag. Als der Junge zustimmt, fragt Frau Peters nach den Gründen dafür. Dadurch geht die Interaktion über ein formalisiertes Fragen stellen und eine Aneinanderreihung von Beiträgen, die inhaltlich nicht miteinander verbunden sind, hinaus. Frau Peters' Nachfragen deuten auf ein inhaltliches Interesse hin. Dabei legt die Lehrkraft die Betonung auf das Problematische, indem sie das Thema „Streit“ anspricht. Sie leitet das Gespräch in diese Richtung, leitet aber auch über zu den Gründen für die *Lösung* des Problems. Während das Problem in diesem Fall schon gelöst ist (zumindest vorläufig), stellt sich in der nächsten Situation der Klassenrat als Ort für Problemlösung dar:

Mats nimmt Jamal dran. Jamal sagt: „Ich habe ein Anliegen: Ich wollte Mats sagen, dass er mich immer küsst und dass ich das nicht mag.“ Frau Peters schlägt vor: „Sag es ihm doch mal selber!“ Jamal richtet sich an Mats: „Du küsst mich immer und ich mag das nicht.“ Mats antwortet nicht. Frau Scholz fragt: „Und, Mats? Was sagst du dazu?“ Mats setzt an: „Jamal schubs.“ Frau Scholz sagt: „Das ist dein eigenes Anliegen,

dann musst du dich mit auf die Liste schreiben. Jetzt hat Jamal ein Anliegen.“ Mats: „Kuss“. Frau Scholz: „Ja, du küsst ja die Kinder. Und wenn die Kinder ‚Stopp‘ sagen, lässt du das dann?“ Mats stimmt zu. Frau Scholz ergänzt: „Vielleicht müssen wir ihm da ein bisschen helfen. Mats, dürfen deine Mitschüler dich dran erinnern, dass du nicht mehr küsst?“ Mats sagt: „Nein.“ Frau Scholz sagt: „Dann musst du vorher fragen.“ (EK-3, Abs. 17)

Mats ist in dieser Situation sowohl Leiter des Klassenrats als auch Adressat der Beschwerde, die von Jamal hervorgebracht wird. Jamal trägt vor, er fühle sich durch Mats' Küsse gestört. Frau Peters' Aufforderung entsprechend trägt er seine Beschwerde ein zweites Mal direkt an Mats gerichtet vor – so wird *mit* ihm statt *über* ihn gesprochen. Danach bekommt Mats zunächst selbst die Gelegenheit, Stellung zu nehmen und seine Perspektive mitzuteilen. Stattdessen setzt er zum Gegenwurf an. Frau Scholz erklärt seinen Vorwurf für unzulässig und verweist auf die Redeliste. Damit zeigt sie ihm gleichzeitig eine Möglichkeit auf, sein eigenes Anliegen innerhalb des gültigen Regelwerks zu artikulieren.

Als Lösungsvorschlag bringt Frau Scholz die *Stopp-Regel* ein, indem sie fragt, ob Mats künftig aufhöre zu küssen, wenn seine Mitschüler*innen „Stopp“ sagen. Sie spricht ihn direkt an und eröffnet ihm dabei die Möglichkeit, zuzustimmen oder abzulehnen. Während Mats hier zustimmt, lehnt er Frau Scholz' nächsten Vorschlag, die Mitschüler*innen als „Erinnerungshilfe“ an die Regel einzusetzen, ab – möglicherweise da die Lehrkraft ihn hier als Hilfebedürftigen markiert. Frau Scholz akzeptiert seine Entscheidung, knüpft sie jedoch an die Bedingung, dass Mats dann vorher fragen müsse, ob er seine Mitschüler*innen küssen dürfe.

Die beiden Lehrkräfte strukturieren die Situation stark. Dabei gehen sie sehr regelgeleitet vor. Das Verfahren selbst ist stark reguliert und in sechs Schritte untergliedert (*Formulierung des Anliegens, direkte Ansprache, Stellungnahme des Adressaten, Lösungsvorschlag, Einwilligung, Formulieren von Schritten zur Umsetzung*). Die Lösung basiert auf der den Schüler*innen bekannten *Stopp-Regel*. Insbesondere Frau Scholz nimmt eine moderierende Position ein, greift aber gleichzeitig auch inhaltlich ein und trifft Entscheidungen. Im Unterschied zu ähnlichen Situationen im Klassenrat der Pinguin-Klasse liegt der Fokus dabei jedoch auf der Problemlösung, nicht auf der Bestrafung.

Der Rahmen, in dem die Schüler*innen mitbestimmen dürfen, ist hier eng abgesteckt, aber das Vorgehen ist transparent und klar. Die Art und Weise, wie auf die Regeln rekurriert wird, überlagert nicht die Problemlösung, sondern dient ihr. Die beteiligten Schüler*innen Jamal und Mats werden beide in ihren Anliegen und Bedürfnissen ernst genommen. Die Lehrkräfte bewerten die Anliegen nicht, sondern agieren als Regelwächter*innen. Auf eine Täter-Opfer-Inszenierung oder Moralisierung, die Partizipationsunterschiede zwischen ihnen befördern könnte, wird verzichtet. In der folgenden Situation ist es Mats, der ein Anliegen einbringt:

Mats erzählt „Ich war auch rote Halle“, und berichtet dann von einem Streit beim Völkerball spielen. [...] Jamal war während oder nach dem Völkerballspiel wütend auf Mats und hat offenbar den Ball nach ihm geworfen. Frau Peters sagt: „Das ist auch okay, dass du wütend warst. Aber du darfst den Ball dann trotzdem nicht so doll werfen.“ Ein Junge meldet sich und sagt: „Man hat das ja auch gesehen, dass Jamal wütend war.“ Frau Peters fragt: „Wie würdest du das beschreiben?“ Er überlegt kurz und sagt: „Er hatte einen wütenden Gesichtsausdruck.“ Frau Peters fragt weiter: „Woran merkt man das? Was passiert dann mit dem Gesicht? Das ist eine Frage an euch alle.“ Ein anderes Kind sagt: „Dann kriegt man einen roten Kopf.“ Frau Peters fragt: „Aber wie sind die Gesichtszüge? Komm, wir gucken mal alle wütend. Was passiert dann?“ Die Kinder versuchen einen wütenden Gesichtsausdruck zu formen. Frau Peters erklärt: „Ich habe das deswegen gefragt: Manchmal kann man es schlecht einschätzen und weiß gar nicht: Ist das noch fröhlich oder ist das traurig oder schon wütend?“ (EK-6, Abs. 16)

Zunächst berichtet Mats nur, dass er in der „roten Halle“ – der Sporthalle der Schule – war. Letztlich geht es jedoch um einen Streit mit Jamal, der beim Völkerballspiel den Ball nach ihm geworfen hat. Frau Peters gesteht Jamal seine Wut zu, zeigt aber gleichzeitig eine Grenze auf: Die Wut dürfe nicht dazu führen, dass er den Ball „so doll“ werfe. Anschließend wird das Problem nicht mit dem in der vorherigen Situation angewandten Verfahren bearbeitet. Stattdessen leitet Frau Peters ein Gespräch über das Deuten von Gesichtsausdrücken und Erkennen von Emotionen an. So wird das Problem von einem interindividuellen Konflikt explizit auf eine allgemeinere Ebene gehoben. Auslöser für das Gespräch ist der Kommentar eines Mitschülers – man habe Jamal ansehen können, dass er wütend war –, den Frau Peters aufgreift. Durch den expliziten Hinweis „eine Frage an euch alle“ fordert sie *alle* Schüler*innen zur Beteiligung auf.

Auch hier wird die Opfer-Täter-Logik durchbrochen, denn es geht nicht mehr darum, einen „Täter“ zu finden und diesen zu bestrafen, sondern darum, das Problem zu lösen, indem Gesichtsausdrücke in Zukunft erkannt und Konflikte somit verhindert werden. Jamal wird dabei nicht vor der Klassenöffentlichkeit bloßgestellt. Somit werden keine Partizipationsunterschiede zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen – insbesondere zwischen ihm und Mats – erzeugt. Die Situation nimmt die Form eines lehrkraftgeleiteten, fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs an. Frau Peters fordert zur Interaktion auf, sie erläutert zudem die Ziele ihres Vorgehens und stellt dadurch Transparenz her. Gleichzeitig bleiben die Interaktionen auf sie gerichtet, sodass der Rahmen, in dem Partizipationschancen eröffnet werden, weiterhin eng umgrenzt ist. Um das Nachvollziehen von Emotionen geht es auch in der folgenden Situation:

Ein Junge bringt eine Beschwerde in den Klassenrat ein: Ein anderer Junge aus der Klasse hat hinter seinem Rücken schlecht über ihn geredet. Frau Scholz wundert sich, dass das Thema, das offenbar schon seit einigen Tagen aktuell ist, noch nicht geklärt wurde und fragt dann die Klasse, wie man sich fühlt, wenn über einen geredet wird. Ein Junge meldet sich und sagt: „Das ist doof. Das kriegt man ein doofes Gefühl. Man möchte nicht gern, dass jemand mit einem anderen über einen spricht.“ Ein anderer Junge ruft: „Außer es ist was Gutes.“ Der Junge ergänzt: „Wenn, dann soll man mit dem reden.“

Frau Scholz fragt: „Hat jemand dazu eine Idee? Sonst hätte ich eine ziemlich einfache Lösung.“ Ein Junge sagt: „Das soll man nicht machen, über andere reden.“ Dann sagt Frau Scholz: „Wir haben gestern ja auch etwas abgemacht beim Geschichten schreiben: Wir schreiben nicht über Kinder aus der Klasse. Das kann verletzend sein. Auch, wenn es gar nicht so gemeint ist. Deshalb haben wir gesagt, das schließen wir gleich aus.“ Frau Scholz wartet die Reaktionen der Kinder ab, kein Kind meldet sich. Dann sagt sie: „Und wie ist das mündlich? Das kann auch verletzend sein. Was haltet ihr denn davon, wenn es eine generelle Regel gibt, dass nichts über andere hinterm Rücken erzählt wird?“

Kein Kind sagt etwas. Frau Scholz: „Ihr müsst mal irgendeine Reaktion zeigen. Seht ihr das auch so oder findet ihr das okay, wenn über euch geredet wird, auch hinterm Rücken?“ Ein Junge sagt zögernd: „Also ich finde die Regel gut.“ Ein Mädchen entgegnet: „Die sagen jetzt, sie wollen das nicht und dann machen es hinterher trotzdem!“ Frau Scholz schlägt vor: „Dann müssen wir eine Konsequenz überlegen, was passiert, wenn man die Regel missachtet.“ [...] Dann fragt sie: „So, und was machen wir jetzt?“ Die Kinder sind zögerlich. Ein Junge meldet sich und schlägt vor, dass die Kinder in der Klasse gegenseitig darauf achten könnten, ob übereinander geredet wird. Frau Peters sagt: „Ja, das finde ich gut. Ihr achtet gegenseitig darauf, ob die Regel eingehalten wird.“ [...]

Frau Scholz ergänzt: „Wenn das passiert, dass jemand in der Klasse über euch redet, dann könnt ihr ganz schnell zu uns kommen und wir überlegen uns dann eine Konsequenz.“ Frau Peters fügt hinzu: „Oder ihr schreibt es ins blaue Buch.“ Frau Scholz: „Oder ihr schreibt es ins blaue Buch, aber wenn das gerade nicht da ist, dann kommt ihr zu uns.“ (EK-2, Abs. 16–18)

Ein Schüler beschwert sich, dass jemand aus der Klasse schlecht über ihn geredet hat. An Frau Scholz' Reaktion wird deutlich, dass sie davon ausgeht, dass die Schüler*innen in der Lage sind, dieses Problem außerhalb des Klassenrats zu lösen. Dennoch greift sie das Thema auf, und hebt es – wie Frau Peters in der vorherigen Situation – auf eine allgemeinere Ebene, auf der über Emotionen gesprochen wird. Frau Scholz sammelt Vorschläge der Schüler*innen, weist dann jedoch darauf hin, dass sie selbst eine „ziemlich einfache Lösung“ habe. Die Schüler*innen, die sich aktiv beteiligen, antworten moralisierend: „Das *soll* man nicht machen, über andere reden.“ Bei ihrem Lösungsvorschlag knüpft Frau Scholz an Bekanntes an: Es wurde bereits vereinbart, dass über Schüler*innen aus der Klasse nicht *geschrieben* wird. Indem sie einbezieht, dass das verletzende Schreiben über andere nicht unbedingt auch verletzend gemeint ist, bricht sie die Täter-Opfer-Logik auf. Sie schlägt vor, die Vereinbarung auf das *Mündliche* zu übertragen und eine generelle Regel daraus zu machen. Anstatt direkt festzulegen, dass dies eine neue Regel ist, stellt sie ihren Vorschlag zur Diskussion. Als Kommentare ausbleiben, fordert sie direkt zur aktiven Beteiligung auf. Auf ihre Suggestivfrage, ob die Schüler*innen es okay finden, wenn über sie geredet werde, wird zunächst zögerlich reagiert. Als ein Schüler (erwartungsgemäß) der Regel zustimmt, unterstellt eine Schülerin ihm Scheinheiligkeit, wodurch sie das moralisierende Antwortverhalten, von dem die Schüler*innen vermutlich denken, dass die Lehrkräfte es erwarten, durchbricht. Der Rahmen des Elefanten-Klassenrats lässt das zu.

Dann schlägt Frau Scholz vor, die Missachtung der Regel mit Konsequenzen zu verknüpfen. Erneut sind die Reaktionen zögerlich. Ein Schüler schlägt vor, dass die Schüler*innen gegenseitig auf die Regeleinhaltung achten. Eine Intervention der Lehrkräfte wäre nicht vorgesehen, und die Verantwortung würde bei den Schüler*innen liegen. Frau Peters, die sich bislang nicht beteiligt hat, äußert nun ihre Zustimmung. Frau Scholz ergänzt sie jedoch und ernennt die Lehrkräfte letztlich zur sanktionierenden Instanz: Die Schüler*innen sollen zu den Lehrkräften kommen, wenn schlecht über jemanden geredet werde. Diese überlegen sich eine Konsequenz – was dies sein könnte, ist nun nicht mehr Gegenstand des Klassenrats. Frau Peters verweist zudem auf das Mitteilungsbuch der Klasse.

Wenngleich Anliegen auch im Elefanten-Klassenrat gehäuft als Beschwerden vorgetragen werden, verlaufen die Interaktionen anders als in den anderen beiden Klassenräten. So geht es auch bei der Besprechung des Anliegens *Hinterm-Rücken-reden* nicht darum, einen Schuldigen zu suchen und zu bestrafen, sondern darum, wie das Problem unabhängig von persönlicher Betroffenheit gelöst und in Zukunft vermieden werden kann. Dieses Vorgehen führt dazu, dass Partizipationsunterschiede unter den Schüler*innen gering ausgeprägt sind.

Wie in den zuvor analysierten Situationen strukturiert die Lehrkraft das Gespräch und gibt die Ebene vor, auf der das Problem bearbeitet wird. Inhaltlich hält sie sich jedoch zurück, nimmt Lösungsvorschläge der Schüler*innen auf und bietet eigene, nachvollziehbare Lösungen an. Dadurch eröffnet sie Partizipationschancen. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit, nicht nur auf die Lehrkraft, sondern auch aufeinander zu reagieren und dabei mit Erwartungen zu brechen. Dies ermöglicht die Aushandlung von Regeln, die über den Klassenrat hinaus gültig und relevant sind. Am Ende bleibt die Lehrkraft aber dennoch diejenige, die entscheidet, ob und wie ein Vorschlag umgesetzt wird. Die Partizipationschancen, die den Schüler*innen eröffnet werden, können also auch hier jederzeit wieder geschlossen werden.

Wie im Katzen- und im Pinguin-Klassenrat bringen die Lehrkräfte auch im Elefanten-Klassenrat eigene Anliegen ein. Die Themen, die von Frau Scholz und Frau Peters angesprochen werden, unterscheiden sich jedoch von den Themen der Lehrkräfte in den anderen Klassenräten. So wird in der folgenden Situation der Unterricht zum Gegenstand des Klassenrats.

Dann sagt Frau Peters: „Ich habe ein kleines Problem: Mathe. Wir müssen da zügiger arbeiten. Wir haben noch ganz viel zu tun. Habt ihr da eine Idee? Ihr müsst noch viel mehr schaffen – manche mehr, manche weniger.“ Mehrere Kinder melden sich. Ein Junge schlägt vor, dass es eine Einzelberatung im Gruppenraum gibt, für die Kinder, die Schwierigkeiten mit den Aufgaben haben. Frau Peters fragt: „Was ist denn die Schwierigkeit? Jamal, bei dir zum Beispiel, du hast nicht viel geschafft heute.“ Jamal erklärt, dass er das Aufgabenformat noch nicht kannte. Ein anderer Junge erzählt das Gleiche. [...]

Ein Junge schlägt vor, dass es ruhiger sein muss. Ein weiterer sagt: „Wir könnten mit diesen Steinen arbeiten.“ Frau Peters fragt: „Was haben Steine mit Mathe zu tun?“ Der Junge versucht genauer zu klären, bis Frau Peters meint: „Ah, ein Belohnungssystem!“ Jamal schlägt vor: „Wir könnten mal gucken, wer richtig unruhig ist. Der muss dann einmal um den Block laufen.“

Frau Peters fragt: „Woher weißt du denn, ob du die Aufgabe gut schaffst?“ Jamal sagt: „Manchmal sind wir konzentriert, aber dann sind die Aufgaben so einfach und dann redet man los.“ Rafael steht vom Stuhl auf und meldet sich. Als er drangenommen wird, sagt er im Stehen: „Dann machen wir Gruppen. Eine geht in den Gruppenraum.“ Er erklärt, dass jede der Lehrerinnen und Lernbegleiterinnen sich einer Gruppe zuwenden könnte. Frau Peters sagt: „Okay, Gruppen. Warum?“ Rafael erklärt: „Damit es leiser ist.“ Dann fragt Frau Peters: „Würde es euch helfen, wenn ich sage: ‚Diese Seite müsst ihr heute schaffen‘ oder wollt ihr euch selber ein Ziel setzen?“ Jamal sagt: „Wenn du eine Aufgabe gibst und sagst, die muss unbedingt heute fertig werden, dann ist man so unter Druck. Unter Druck konzentriert man sich nicht mehr.“ Frau Peters fragt: „Also wollt ihr euch selber ein Ziel setzen?“ Einige Kinder stimmen zu. Ich glaube aber, es wird keine endgültige Entscheidung dazu getroffen. Es wird vorgeschlagen, dass die Kinder sich gegenseitig helfen. Dazu gibt es allerdings Einwände, dass ein Mädchen, das gut in Mathe ist, dann immer von ganz vielen gefragt wird. Frau Peters sagt, man könnte schon mal den Nachbarn fragen, aber es wurde auch eingewandt, dass es zu laut war in der Klasse. Wenn sich viele Kinder gegenseitig helfen, könnte es zu laut werden. Da sei dann eine Gruppenarbeit besser. Jemand schlägt vor, dass die Kinder, die nicht mehr weiterwissen, sich leise melden.

11.50 Mats meldet sich und wippt dabei unruhig auf dem Stuhl hin und her. Er ruft „Und ich noch!“ und wird von Jamal drangenommen. Mats sagt: „Und Geburtstag feiern!“ Frau Peters schließt daran an: „Ja, das müssen wir jetzt unbedingt machen. Ich fasse noch einmal zusammen: Es muss leise sein. Wenn ihr die Aufgaben bekommt, muss jeder einschätzen, wie viel er schaffen kann. Wenn man vorher weiß, dass man es nicht versteht, kann man mit mir rüber gehen. Dann erkläre ich es nochmal. Wenn ich nicht mit euch alleine bin – wie heute –, geht das auch besser.“ (EK-8, Abs. 25–29)

Frau Peters bringt den Mathe-Unterricht als Thema in den Klassenrat ein. Dabei stellt sie es als *ihr* Problem dar, dass die Klasse nicht zügig genug vorankommt. Sie differenziert: Manche hätten mehr geschafft, manche weniger, scheint aber die Gemeinschaft – weder nur sich als Mathe-Lehrkraft noch allein die Lerngruppe oder einzelne Schüler*innen – in der Verantwortung zu sehen. Anstatt die Ursachen des Problems bereits selbst zu deuten – zum Beispiel als Unwillen oder Unvermögen der Schüler*innen – und eigenmächtig Maßnahmen zu ergreifen, wendet sie sich zunächst an die Klasse und fragt nach Lösungsvorschlägen. Sie fordert zur aktiven Beteiligung auf und mehrere Schüler*innen melden sich. Es werden Vorschläge unterbreitet. Frau Peters nimmt direkt Bezug auf die Beiträge und fragt genauer nach, worin bei den Mathe-Aufgaben die Schwierigkeit bestehe.

Dabei hebt sie die Beobachtung hervor, dass Jamal in der letzten Mathe-Stunde „nicht viel geschafft“ habe. Es bleibt offen, ob sich ihre Einschätzung von „nicht viel“ sich auf das, was Jamal sonst schafft, oder das, was die anderen Schüler*innen der Lerngruppe schaffen, bezieht. Offenbar wurden ihre Erwartungen an Jamal hier nicht erfüllt. Das Hervorheben Einzelner im Klassenrat kann als Bloßstellung empfunden werden und zu einer Etikettierung bestimmter Schüler*innen als „schlecht in Mathe“ führen. Wie die Analyse des Pinguin-Klassenrats gezeigt hat, kann die Thematisierung dessen im Klassenrat die Etikettierung verstärken. Jamals Reaktion

lässt jedoch vermuten, dass dies in dieser Situation nicht der Fall ist. Möglicherweise trägt hier die Art und Weise, *wie* das Thema verhandelt wird – als *gemeinschaftliches, kollektives* Problem – dazu bei, dass die individuelle Hervorhebung weniger beschämend wirkt. Frau Peters verzichtet hier auf eine verallgemeinernde Einschätzung über Jamals Lernbereitschaft, sondern bleibt bei der einmaligen Situation „heute“. Das Deuten der Situation bzw. die Begründung, warum er „nicht viel geschafft“ habe, überlässt sie ihm selbst. Jamal erklärt, er habe das Aufgabenformat noch nicht gekannt. Ein Mitschüler bestätigt, dass es ihm ebenso ging, und relativiert somit die individuelle Hervorhebung des Einzelfalls. Jamals Partizipationschancen erscheinen nicht eingeschränkt, wie der weitere Verlauf des Gesprächs zeigt.

Es werden weiter Vorschläge gesammelt. Frau Peters stellt offene und ernsthafte Fragen zu den Beiträgen. An dieser Stelle verzichtet sie auf Techniken des fragend-entwickelnden Unterrichts. Sowohl sie als auch die Schüler*innen nehmen aufeinander Bezug, sodass sich das Gespräch weiterentwickelt. Jamal, Rafael und mehrere andere Schüler*innen schlagen Lösungen vor, die gegeneinander abgewogen werden. Dabei handelt es sich um *kollektive* Lösungen, z. B. ein Belohnungssystem für alle, Selbsteinschätzung der Ziele, eine Reduzierung der Lautstärke in der Klasse, Gruppenarbeit in verschiedenen Räumen. Die im schulischen Kontext oftmals negativ konnotierte „Unruhe“ wird von Jamal zusammen mit dem lösungsorientierten Vorschlag eingebracht, dass Schüler*innen, die gerade „richtig unruhig“ sind, „einmal um den Block“ laufen. Dabei steht nicht die Bestrafung dieser Schüler*innen, sondern die Frage, wie sie wieder ruhig werden, im Vordergrund. Für Jamal bietet der Klassenrat in dieser Situation außerdem Raum, um zu äußern, dass Zielsetzungen durch die Lehrkraft Druck erzeugen können, was zu weniger Konzentration führe. Rafael wurde – kurz bevor das Thema Mathe-Unterricht aufgebracht wurde – von Frau Peters angewiesen, den Kreis zu verlassen und sich dicht dahinter auf einen Stuhl zu setzen. Dies wirkt sich hier jedoch nicht einschränkend auf sein Teilnahmerecht aus. Abschließend weist Mats – mit Bezug auf die kurze verbleibende Zeit – darauf hin, dass noch Geburtstag gefeiert werden soll. Frau Peters geht auf seinen Hinweis ein, was die Unterordnung des Klassenrats unter den Stundenplan im schulischen Rahmen erkennen lässt. Sie schließt das Thema ab, indem sie die aus ihrer Sicht wichtigsten Punkte zusammenfasst. Dadurch stellt sie erneut Transparenz her. Es findet keine Entscheidung für einen Vorschlag statt, sondern es werden verschiedene Vorschläge integriert. Sowohl durch die Themensetzung *Mathe-Unterricht* als auch durch die Art, *wie* das Thema verhandelt wird, eröffnen sich für die Lerngruppe Partizipationschancen.

Insgesamt zeigen sich zwischen den Schüler*innen im Klassenrat der Elefanten-Klasse zwar *Interaktionsunterschiede* – nicht alle Schüler*innen interagieren auf dieselbe Art und Weise –, aber kaum *Partizipationsunterschiede*. Unterschiedliche Rollen, die die Schüler*innen jenseits der offiziellen, von Klassenratssitzung zu Klassenratssitzung rotierenden Ämter einnehmen, sind flüchtig und verfestigen sich nicht. Kein*e Schüler*in wird dauerhaft als „Störer*in“ oder Regelbrecher*in markiert. Im Gegenzug ergreift niemand die Rolle der*s Regelwächter*in über das Leisewächter*innenamt hinaus. So sind Asymmetrien zwischen Schüler*innen im Elefanten-Klassenrat schwach ausgeprägt.

Kommt es, bezogen auf die Interaktionen *im* Klassenrat, zu Disziplinierungen und Sanktionierungen, erfolgen diese regelgeleitet und haben einen temporären Charakter. Konflikte, die sich *außerhalb* des Klassenrats ereignet haben, werden im Elefanten-Klassenrat nicht individualisiert besprochen oder ausgetragen, sondern auf eine allgemeinere Ebene gehoben. Dabei steht – statt einer individuellen oder kollektiven Sanktionierung – die gemeinsame Lösungsfindung im Vordergrund. Eine Täter*innen-Opfer-Logik und eine Etikettierung einzelner Schüler*innen können so verhindert werden.

Die Lehrkräfte übernehmen im Elefanten-Klassenrat eine moderierende und regulierende Funktion. Zugleich agieren sie als Teilnehmende, indem sie inhaltlich eingreifen und auch eigene Anliegen einbringen. Dabei zeigen sich Rollenunterschiede zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, z. B. in der Anleitung der Klassenratsgespräche. So wird deutlich, dass die Lehrkräfte auch hier nicht als Gleiche oder Gleichberechtigte interagieren, sondern ihnen letztlich die Deutungshoheit obliegt. Dennoch ist die Hierarchie zwischen Lehrkräften und Schüler*innen im Elefanten-Klassenrat vergleichsweise flach. Die Lehrkräfte eröffnen den Schüler*innen Partizipationschancen, indem sie auf bewertende Kommentierungen verzichten, ergebnisoffene Fragen stellen, Interesse an den Lösungen der Schüler*innen zeigen und nachvollziehbar, verlässlich und nicht nur im eigenen Interesse handeln. So wird der Klassenrat in der Elefanten-Klasse zu einem kooperativen Problemlösungsinstrument.

7.3.3 Interaktionsmuster mit und Partizipationschancen von Jannis und Mats – Gültigkeit der Regeln

„Jannis, setz dich doch einfach so auf deinen Platz. Das ist doch dein Recht.“ (EK-5, Abs. 23) – „Mats, du musst die Kinder drannehmen!“ (EK- 3, Abs. 22)

Um der Frage nachzugehen, wie sich der Rahmen und die Interaktionsordnung des Elefanten-Klassenrats auf die Partizipationschancen einzelner Schüler*innen der heterogenen Lerngruppe auswirken können, werden im Folgenden – anders als bei der Analyse des Katzen- und des Pinguin-Klassenrats – die Interaktionsmuster *zweier* Schüler fokussiert. Die Interaktionen von Jannis und Mats werden kontrastierend zueinander und zu den Interaktionsmustern von Ben (Katzen-Klassenrat) und Felix (Pinguin-Klassenrat) analysiert. Dabei sind erneut die folgenden Analysefragen leitend:

- Wie interagieren Jannis und Mats im Elefanten-Klassenrat?
- Wie interagieren Lehrkräfte und Mitschüler*innen mit Jannis? Wie interagieren sie mit Mats?
- Welche Regeln gelten dabei (nicht) für Jannis? Welche für Mats?
- Welche Auswirkungen hat das auf Jannis' und Mats' Partizipationschancen?

In den beobachteten Klassenratssitzungen zeichnen sich im Zusammenhang mit den Schülern Jannis und Mats – beide mit dem Status *SPF* – Interaktionsmuster ab, durch die sich ihre Klassenratsteilnahme von der Teilnahme anderer Schüler*innen abhebt. Dabei kommt es – anders als bei Ben im Katzen- und bei Felix im Pinguin-Klassenrat – jedoch nicht zu einer dauerhaften Einschränkung ihrer Partizipationschancen, beispielsweise infolge einer *Verschärfung* oder *Ungültigkeit des Regelwerks*.

Bei Mats wurde – wie bei Ben aus der Katzen-Klasse – *SPF* im Bereich der geistigen Entwicklung diagnostiziert. Verschiedene Autor*innen weisen auf die große Heterogenität der Schüler*innen mit diesem Status hin (im Kontext der politischen Bildung und Demokratiebildung vgl. Schiefer u. a. 2015; Jöhnck/Baumann 2022). Auch in Bezug auf den Klassenrat bedeutet dies: *Den* Schüler oder *die* Schülerin mit *SPF* im Bereich *geistige Entwicklung* gibt es nicht (Schiefer u. a. 2015, 214). Wie bereits umfassend dargelegt wurde, handelt es sich um einen schulrechtlichen Status, aus dem sich weder personenbezogene Merkmale noch pauschale pädagogische Maßnahmen linear-kausal ableiten lassen (vgl. Kapitel 2.3.4., 2.3.5). Die Etikettierung bestimmter Schüler*innengruppen geht zwangsläufig mit einer Reduzierung von Komplexität einher. Im Hinblick auf politische Bildung, Demokratiepädagogik und Partizipation eint die Schüler*in-

nengruppe – noch stärker als Schüler*innen anderer Förderschwerpunkte – jedoch, dass sie in pädagogischen Konzepten und in der Fachdiskussionen lange „nicht mitgedacht“ wurde und noch immer häufig „nicht mitgedacht“ wird (Thorweger 2022, 94; vgl. auch Kapitel 3.1.2). Für sie „werden diese Themen noch oft als zu komplex oder gar als inhaltlich unbedeutsam beschrieben“ (Schäfer 2022, 112).

So fällt Mats im Elefanten-Klassenrat dadurch auf, dass ihm – anders als Ben im Katzen-Klassenrat – ein volles *Teilnahmerecht* und eine volle *Teilnahmefähigkeit* zugesprochen werden. Seinen *Teilnahmewunsch* äußert Mats im Klassenrat immer wieder stark, wie in der folgenden Situation: *Mats ruft: „Ich mache!“ Frau Scholz meint: „Wir machen das zusammen.“ [...] Er wiederholt: „Ich mache.“ (EK-3, Abs. 23)* Wie die anderen Klassenratsmitglieder übernimmt Mats regelmäßig die Leitung des Klassenrats. Dabei verbalisiert er den Ablauf, führt eine Redeliste und nimmt seine Mitschüler*innen dran. In Bezug auf Mats erscheint Frau Peters dies erwähnenswert:

Frau Peters erklärt, dass die Kinder ab der ersten Klasse den Klassenrat leiten und die Lehrerinnen sich zurücknehmen, damit die Kinder es lernen können. Durch den ritualisierten Ablauf könne es auch Mats. (EK-3, Abs. 26)

In seinem – aus der Beobachtung seiner Interaktionen abgeleiteten – *Teilnahmewunsch* unterscheidet sich Mats von Jannis, einem Schüler mit diagnostiziertem SPF im Bereich Autismus. Köpfer und Mitautor*innen weisen auf „Ambivalenzen und Spannungsfelder“ im Diagnoseprozess von SPF in diesem Bereich hin.¹²² Autismus sei „eine Kategorie, die im schulisch-unterrichtlichen Kontext handlungspraktische Anwendung findet“ (Köpfer u. a. 2021, o. S.) und dort „als Medium für Komplexitätsreduktion“ (ebd.) fungieren könne. Als problematisch erachten die Autor*innen ein Verständnis von Autismus als stabiles, isoliertes und personenbezogenes Merkmal, das den „interaktionale[n], institutionell gerahmte[n] und hierdurch auch machtbelastene[n] Prozess“ (ebd.) der Kategorisierung ausblendet.

Anders als bei anderen Schüler*innen der Elefanten-Klasse erläutern die Lehrkräfte mehrfach ihre Perspektive auf Jannis' Interaktionsstrategien und seine Teilnahme am Klassenrat,¹²³ wie in der ersten beobachteten Klassenratssitzung des Elefanten-Klassenrats:

11.45 Frau Peters steht auf, kommt zu mir und erklärt mir „nur zum Verständnis“, dass ein Junge, der außerhalb des Kreises an seinem Platz sitzt, eine Autismus-Spektrum-Störung habe. Der Klassenrat sei zu viel für ihn. Manchmal ist er dabei und manchmal sitzt er während des Klassenrats auf seinem Platz. (EK-1, Abs. 18)

Offenbar schätzen die Lehrkräfte Jannis' Verhalten im Klassenrat als erklärungsbedürftig ein, wie auch in der folgenden Situation deutlich wird: *Frau Peters erklärt, er verweigere häufig am Klassenrat teilzunehmen, er sagt, er habe „keinen Bock“ (EK-3, Abs. 29).* Frau Scholz ergänzt, Jannis könne den Sinn des Klassenrats nicht nachvollziehen. Daher entscheide er freiwillig, ob er teilnehmen wolle. Weiter erklärt Frau Peters, *sie schätzt seine Anwesenheit. Bei Streitsituationen könne er oft Klärendes beitragen. Sie möchte auch, dass er Teil der Gemeinschaft ist. (EK-3, Abs. 29).* Gleichzeitig halte sie es für bemerkenswert [...], *dass er [mittlerweile] überhaupt teilnimmt. Zwei Jahre habe er nicht am Klassenrat teilnehmen wollen (EK-8., Abs. 42).*

122 Beispielsweise im Hinblick auf die unterschiedlichen Kategorisierungspraktiken: In Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein wird „Autismus“ als eigenständiger SPF ausgewiesen, während andere Bundesländer ihn unter den Bereichen geistige oder emotional-soziale Entwicklung subsumieren (Köpfer u. a. 2021, o. S.).

123 Dafür kommen sie während oder nach der Klassenratssitzung auf mich zu, ohne dass ich sie zuvor auf Jannis oder andere Schüler*innen angesprochen habe.

Die (Nicht-)Teilnahme von Jannis am Klassenrat tritt nicht nur in der Reflexion der Lehrkräfte, sondern auch in den Interaktionsmustern von und mit Jannis hervor. Während die Teilnahme seiner Mitschüler*innen implizit vorausgesetzt wird, wird Jannis' Teilnahme immer wieder zum Aushandlungsgegenstand zwischen ihm und den Lehrkräften, wie in der folgenden Situation:

Frau Peters geht kurz raus. Als sie wieder reinkommt, spricht sie mit Jannis, der sich nicht in den Kreis gesetzt hat, sondern auf seinem Platz sitzen geblieben ist. Auch nach dem Gespräch bleibt er sitzen. Frau Peters setzt sich hinter den Kreis. (EK-2, Abs. 14)

Frau Peters versucht hier, Jannis davon zu überzeugen, in den Kreis zu kommen. Jannis fordert jedoch sein Recht auf Nicht-Teilnahme ein. Er verzichtet damit bewusst auf die Anwesenheit im Kreis (mit der bestimmte Befugnisse wie die Übernahme von Ämtern einhergehen), nimmt aber zugleich starken Einfluss auf grundsätzliche Entscheidungen über seine Teilnahme. Im Unterschied zu den bisher analysierten Teilnahmeentscheidungen in den anderen beobachteten Klassenräten sind es hier nicht die Lehrkräfte, die Jannis wegen vermuteter Überforderung aus dem Klassenrat ausschließen. Sie akzeptieren seine eigene Entscheidung. Damit ist die Nicht-Teilnahme von Jannis hier keineswegs mit einer Nicht-Partizipation gleichzusetzen. Vielmehr eröffnen sich für Jannis dadurch grundlegende Partizipationschancen.¹²⁴

Außerhalb des Kreises hat Jannis – anders als bei einer roten Karte – durchaus noch die Möglichkeit, Einfluss zu nehmen, wie die folgende Situation zeigt:

[Jannis] sitzt ruhig auf seinem Stuhl [an einem Einzeltisch und schaut gegen die Wand]. Ein anderer Junge fragt ihn, ob die beiden beim Sportfest zusammen eine Zeit übernehmen wollen und erklärt noch einmal, worum es geht: Es müsse eine Uhrzeit ausgewählt und zwischen Torwandschießen oder Korbwurf entschieden werden. [Jannis] antwortet nicht. Frau Scholz fragt noch mehrmals nach, unterstützt von Gesten, ob er Korbwurf oder Torwandschießen machen will. Nachdem sie keine Antwort bekommen hat, sagt sie dem anderen Jungen: „Dann entscheide du es. Es müssen alle eingeteilt werden, sonst reicht es nicht.“ (EK-1, Abs. 18)

In der Situation wird von Jannis eine inhaltlich-organisatorische Entscheidung über bevorstehende Sportfest gefordert. Daran zeigt sich, dass seine selbstgewählte Position außerhalb des Kreises nicht dazu führt, dass er von den Entscheidungen im Klassenrat ausgeschlossen ist. Jannis stellt seine grundsätzliche Entscheidung der Nicht-Teilnahme hier jedoch situativ über seinen möglichen Einfluss auf Entscheidungen zum Sportfest. Als ein Mitschüler und Frau Scholz ihn direkt ansprechen, besteht seine Interaktionsstrategie darin, nicht zu antworten. Diese wird von den Interaktionspartner*innen akzeptiert. Es wird eine stellvertretende Entscheidung getroffen. Diese trifft Frau Scholz nicht selbst, sondern fordert den Mitschüler auf, für beide zu entscheiden. Eine Nicht-Entscheidung sei in dieser Situation aus ihrer Sicht keine Option.

Die Partizipationschancen, die Jannis hier eröffnet werden, sind vergleichsweise groß. Er entscheidet sich dagegen, sie in der erwarteten Form zu nutzen. Zwischen Jannis und seinem Mitschüler entsteht dabei zwar ein *Interaktionsunterschied* (der Mitschüler interagiert aktiv, Jannis interagiert passiv), jedoch kein *Partizipationsunterschied* im Sinne einer Asymmetrie.

Im Vorfeld der folgenden Situation hat Jannis sich *für* eine Teilnahme an der Klassenratssitzung entschieden:

11.55 *Frau Scholz steht auf und holt ihre Gitarre. Dann setzt sie sich mit der Gitarre wieder hin und sagt: „Wir üben jetzt nochmal das Mutig-mutig-Lied. Dann dürft ihr früher in die Pause, weil ihr in Mathe vorhin wirklich gut gearbeitet habt.“ Die Kinder beginnen zu singen, Jannis geht sauer auf seinen Platz. Frau*

¹²⁴ Offen bleibt, ob die Teilnahme am Klassenrat nur für ihn freiwillig ist – ob es sich also um eine Sonderregel handelt – oder ob *alle* Schüler*innen der Elefanten-Klasse prinzipiell selbst über ihre Teilnahme entscheiden können.

Scholz hört auf zu singen und Gitarre zu spielen und fragt, was passiert ist. Jamal erklärt: „Jannis hat Erik am Bein gezogen und dann hat Rafael ihm die rote Karte gezeigt.“ Frau Scholz sagt zu Jannis: „Jannis, setz dich doch einfach so auf deinen Platz. Das ist doch dein Recht. Dafür musst du doch nicht Erik am Bein ziehen. Jetzt müssen wir wieder meckern und alles dauert wieder länger.“ Frau Scholz und die Kinder im Kreis singen von vorne. (EK-5, Abs. 23)

An der Vergabe der roten Karte mit dem Verlassen des Kreises wird deutlich, dass die Regeln für Jannis – wenn er sich dafür entscheidet, am Klassenrat teilzunehmen – weder verschärft noch außer Kraft gesetzt werden. Die Kartenregel entfaltet hier nicht nur formal, sondern auch situativ Gültigkeit, da sein Mitschüler Rafael offenbar nicht zögert, sie bei ihm anzuwenden.

Aus Frau Scholz' Kommentar, Jannis solle sich doch besser „einfach so“ auf seinen Platz setzen (anstatt Erik zu ärgern), da es „doch [s]ein Recht“ sei, geht hervor, dass Jannis auch noch *während* der Klassenratssitzung die Möglichkeit hat, sich für eine Nicht-Teilnahme zu entscheiden. Das Verlassen des Kreises konnotiert Frau Scholz dabei positiv als Recht, nicht als Strafe. Es wird nicht deutlich, ob das Recht auf Nicht-Teilnahme hier *exklusiv* für Jannis gilt oder ob es sich um ein Recht *aller* handelt, das für Jannis in der Situation explizit kommuniziert wird.

Der Kommentar beinhaltet die Erwartung, dass Jannis selbst merkt, wann es „zu viel für ihn“ werde, und entsprechend agiert. Frau Scholz interpretiert das „Erik am Bein ziehen“ als eine Exit-Strategie, um den Klassenrat verlassen zu können. Sie erwartet von Jannis, dass er eine andere Strategie nutzt. Daraus lässt sich ableiten, dass sie ihm die Fähigkeit zuspricht, dem Rahmen angemessen zu interagieren. Frau Scholz argumentiert auf der Metaebene, indem sie Jannis darlegt, dass seine Intervention eine Ermahnung und Verzögerung verursache. Damit legt sie das (sonst implizite) Regelwerk für ihn offen.

In der folgenden Situation wird deutlich, dass das Regelwerk des Elefanten-Klassenrats für Jannis gültig ist:

Dann fragt Frau Peters: „[...] Ich möchte mal wissen, wie das ist mit dem Wählen. Ich möchte wissen, ob euch da was auffällt?“ Ein Mädchen meldet sich und sagt: „Also manchmal sind nur noch Theo und Mats übrig und dann nehmen die Theo und nicht Mats.“ Jannis fragt, ohne sich zu melden: „Und was ist daran schlimm?“ Frau Peters weist ihn daraufhin, dass er sich melden soll, und fragt: „Oder brauchen wir die roten Karten?“ Die Karten werden jedoch nicht geholt. (EK-6, Abs. 18)

Frau Peters spricht hier das Thema „Wählen“ im Sportunterricht an. Indem sie die Schüler*innen fragt, ob ihnen dabei etwas aufgefallen sei, stellt sie ihre eigene Perspektive zunächst zurück. Dennoch wird deutlich, dass ihre Frage mit bestimmten Erwartungen an die gesamte Lerngruppe verbunden ist. Wie Frau Scholz im Verlauf des Gesprächs expliziert, geht es den Lehrkräften um das Problem, „*dass immer die gleichen Kinder als Letztes gewählt werden*“ (EK-6, Abs. 18). An die Schüler*innen wird die Erwartung gestellt, dies selbst zu erkennen und gemeinsam eine Lösung zu finden.

Als eine Schülerin erwartungsgemäß ihre Beobachtung mitteilt, fragt Jannis, was schlimm daran sei, dass Mats und Theo zuletzt gewählt würden. Er meldet sich jedoch nicht. Frau Peters geht deshalb nicht inhaltlich auf Jannis' Frage ein, sondern verweist auf die formale Ebene, auf der sein Beitrag einen Regelverstoß darstellt. Sie erinnert an die Kartenregel als mögliches Disziplinierungsinstrument. Damit greift sie auf dasselbe Regelwerk zurück, das allgemein im Elefanten-Klassenrat gilt.

Die Kartenregel kommt hier bei Jannis nicht zur Anwendung. Der Verzicht auf eine Sanktion und damit die situative Ungültigkeit der Regel hängt jedoch nicht mit seiner Sonderstellung als Schüler mit dem Status *SPF* zusammen, sondern damit, dass das Leisewächter*innenamt in dieser Klassenratssitzung noch nicht vergeben wurde. Wie bereits dargelegt, spielt die Karten-

regel in der Interaktionsordnung des Elefanten-Klassenrats allgemein eine untergeordnete Rolle (vgl. Kapitel 7.3.2).

Durch die Gültigkeit des Regelwerks für Jannis bleiben die Partizipationsunterschiede zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen gering. Dadurch, dass er keine gelbe oder rote Karte erhält, werden seine Partizipationschancen hier nicht verschlossen. Dennoch bleibt seine inhaltliche Frage letztlich unbeantwortet, da sie in der Situation durch den Regelverstoß überlagert und danach nicht wieder aufgegriffen wird. Es bleibt offen, ob die Lehrkräfte die Frage, die vermutlich nicht ihren Erwartungen entspricht, auf inhaltlicher Ebene als angemessen oder unangemessen gedeutet und markiert hätten.

Inhaltlich steht Mats im Mittelpunkt der obigen Situation. Gleichzeitig abstrahiert Frau Peters ihr Anliegen, indem sie fragt „wie das ist mit dem Wählen“, anstatt Mats als *Nicht-Gewählten* konkret zu benennen. Das zu lösende Problem ist somit nicht der *Umgang mit Mats*, sondern der *Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität* bzw. die *Förderung der Klassengemeinschaft*. Die Abstraktion ermöglicht eine inhaltliche Aushandlung, ohne Mats vor der Klassenöffentlichkeit bloßzustellen. So eröffnet der Problemlösungsrahmen des Elefanten-Klassenrats – anders als der Moralisierungsrahmen des Katzen-Klassenrats – einen Raum zur Thematisierung von sozialem Ein- und Ausschluss ohne Rollenzuschreibungen. Die Schüler*innen nutzen diesen Raum unterschiedlich:

Ein Kind schlägt vor: „Wir können die Besten ja zum Schluss wählen.“ Noch mehrere Kinder sagen etwas dazu und bestätigen, dass immer dieselben Kinder zuerst gewählt werden und dieselben zuletzt. [...] Ein Mädchen meldet sich und sagt: „Mats war ja heute auch gut. Dann muss er ja nicht als Letztes gewählt werden.“ Ein Junge sagt: „Ich habe Mats auch den Ball gegeben, damit er nicht die ganze Zeit am Rand steht, sondern auch mal wieder spielen kann.“ (EK-6, Abs. 18)

Der erste Vorschlag zur Problemlösung, „die Besten ja zum Schluss“ zu wählen, setzt bei der gesamten Lerngruppe an und bezieht sich nicht speziell auf Mats. Im nächsten Beitrag wird Mats als derjenige benannt, der üblicherweise zuletzt gewählt wird. Die Schülerin nimmt seine Rolle – die des *Nicht-Gewählten* – jedoch als veränderbar wahr: Er „war ja heute auch gut“ und müsse daher gar nicht immer der Letzte sein. Ein weiterer Schüler berichtet von einer situativen Lösung des Problems direkt während des Völkerballspiels, indem er Mats bewusst „auch den Ball gegeben habe“. Von seinen Mitschüler*innen wird Mats hier zwar situativ als *Nicht-Gewählter* markiert, aber er wird nicht dauerhaft auf eine Sonderrolle festgeschrieben.

Mats selbst äußert sich nicht zu dem Thema, aber er leitet den Klassenrat, während das Anliegen besprochen wird. Dabei ist es seine Aufgabe, die Mitschüler*innen, die sich melden, dranzunehmen:

Lotta meldet sich. Mats, der die Kinder drannehmen soll, sagt nichts. Frau Scholz sagt: „Mats, du musst aufmerksam sein, sonst kannst du das nicht machen.“ Dann nimmt er wieder die Kinder dran, die sich melden. Er sucht Kinder aus und nennt ihre Namen. (EK-6, Abs. 18)

Das Leitungsamt wird hier mit bestimmten Anforderungen und Erwartungen verbunden, die auch für Mats gelten. Die mit der Leitung verbundenen Aufgaben sind – für *alle* Schüler*innen, nicht nur für Mats – klar umgrenzt. Mats wird jedoch häufiger als andere Schüler*innen von den Lehrkräften an seine Leitungsaufgaben erinnert (z. B.: „Mats, du musst die Kinder drannehmen!“ (EK-3, Abs. 22)).

Auch in der obigen Situation formuliert Frau Scholz eine Erwartung an Mats, als dieser seiner Leitungsaufgabe nicht mehr nachkommt: Er müsse aufmerksam sein, sonst könnte er den Klassenrat nicht leiten. Dabei erkennt sie sein Amt weiterhin an. Anders als bei den Lehrkräften der

Pinguin-Klasse mehrfach beobachtbar (vgl. Kap. 7.2), übernimmt Frau Scholz die Leitungsaufgaben nicht für Mats. In Folge ihrer Aufforderung nimmt Mats seine Aufgabe wieder wahr, sodass die inhaltliche Aushandlung fortgeführt werden kann. Mats Partizipationschancen werden hier nicht eingeschränkt. Partizipationsunterschiede zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen entstehen nicht.

In der folgenden Situation wird Mats als Klassenratsleiter von Frau Scholz durch den Ablauf geführt:

Frau Scholz sagt zu Mats: „Du musst sie fragen, ob sie auch ein Anliegen haben.“ Dann fragt sie: „Wer?“, Mats: „Wer?“, Frau Scholz: „hat“, Mats: „hat“, Frau Scholz: „ein“, Mats: „ein“, Frau Scholz: „Anliegen“, Mats: „Liegen.“ Zwei Mädchen melden sich. Frau Scholz sagt: „Dann schreib die Glückszahlen auf. Dilara ist 14, 1 und 4.“ Mats schreibt auf. Als er fertig ist, fragt Frau Scholz: „Wer ist dann jetzt dran?“ Mats: „Dilara.“ Dilara sagt, dass die Kinder vorsichtig mit den Büchern sein sollen. Heute seien ganz viele Seiten ausgerissen worden. Frau Scholz ergänzt, dass alle Bücher, die kaputt sind, weggeschmissen werden „und dann werden keine neuen gekauft“. Mats sagt: „Neu kaufen.“ (EK-3, Abs. 20)

Frau Scholz führt Mats hier sehr eng, indem sie ihn nicht nur zu den jeweils nächsten Schritten im Ablauf auffordert, sondern ihm auch genau vorspricht, was er sagen und aufschreiben muss, um den ritualisierten Ablauf genau einzuhalten. Auch hier nimmt Frau Scholz Mats die Leitungsaufgaben jedoch nicht ab. Sie interagiert nicht mit der Lerngruppe, sondern wendet sich ausschließlich in der direkten Interaktion an Mats. Dabei erinnert sie an eine Souffleuse: Sie unterstützt ihn, indem sie ihm signalisiert, wann sein Einsatz kommt, und über „Hänger“ hinweghilft.¹²⁵ Am Ende der Situation interagieren sowohl Frau Scholz als auch Mats inhaltlich mit der Lerngruppe: Frau Scholz weist darauf hin, dass kaputte Bücher nicht ersetzt werden, Mats greift dies auf.

Aus einer weiteren Situation derselben Klassenratssitzung geht hervor, dass es auch zu Mats' Leitungsaufgaben gehört, dafür zu sorgen, dass es leise ist – was im schulischen Rahmen des Klassenrats von großer Bedeutung ist (vgl. Kapitel 6.1.1):

Als die Briefe verteilt werden, wird es laut in der Klasse. Frau Scholz sagt: „Mats, klatsch mal“ (er soll einen Klatschrhythmus vorgeben, an den sich die anderen Kinder anschließen, um zu zeigen, dass sie wieder aufmerksam sind). Mats klatscht zweimal. Nicht viele Kinder stimmen ein, aber es wird leiser.“ (EK-3, Abs. 22)

Frau Scholz sorgt hier nicht selbst dafür, dass es in der Klasse ruhiger wird, sie fordert Mats in seiner Funktion als Leitung dazu auf. Obwohl nicht alle Schüler*innen in seinen Klatschrhythmus einstimmen, wird es leiser. Die Interaktionsstrategie erweist sich demnach als wirksam.

Zum Abschluss der Klassenratssitzung ist es Mats' Aufgabe als Klassenratsleitung, die Klassenämter¹²⁶ neu zu verteilen.

Frau Scholz erklärt, dass Mats die Kinder aussuchen darf, die das jeweilige Amt übernehmen sollen. Mats setzt sich wieder hin. Frau Scholz hängt die Klammern des Postbotenamtes um und sagt: „Postbote machen Lotta und Liam.“ Mats beschwert sich: „Ich sage!“ Frau Scholz erklärt: „Die stehen ja schon fest. Das geht ja immer nach der Reihe. Die anderen kannst du sagen.“ Frau Scholz ruft die Ämter nacheinander auf, Kinder, die das jeweilige Amt übernehmen wollen, melden sich. Mats sucht daraus Kinder aus und sagt Frau Scholz die Namen, sodass sie die Namensklammern an die Ämter hängen kann. Sie wiederholt die Namen laut. (EK-3, Abs. 23)

125 Auch Bauer beschreibt im Kontext des Klassenrats die Lehrkraft in der „Rolle einer Souffleuse [...], welche Unterstützung im sozialen Handeln gibt“ (Bauer 2013, 245) – dort jedoch in Form von Gesten.

126 nicht gleichbedeutend mit Klassenratsämtern

Wie oben bereits beschrieben, fordert Mats im Klassenrat – insbesondere bezogen auf Leitungsaufgaben – immer wieder nachdrücklich sein Recht auf Teil- und Einflussnahme ein. Bei der Verteilung der Klassenämter nimmt er dieses Recht als eingeschränkt wahr und fordert mit dem Ausruf „Ich sage!“ mehr Einfluss ein. Dabei ist nicht eindeutig zu klären, ob er selbst über die Verteilung des Postbotenamtes entscheiden will – was allerdings nicht den Regeln der Ämterverteilung entspricht – oder ob er als Leiter lediglich die Klammern umhängen und ansagen will, wer das Postbotenamt übernimmt – was Frau Scholz hier für ihn übernimmt. Frau Scholz nimmt Bezug auf Ersteres, indem sie erläutert, dass es nicht möglich sei, über die Verteilung des Postbotenamtes zu entscheiden. Daraufhin verteilt Mats die Ämter, die nicht „nach der Reihe“, sondern nach Meldung vergeben werden.

Die Übernahme der Klassenratsleitung eröffnet Mats Partizipationschancen – wenngleich sich diese in einem eng abgesteckten Rahmen bewegen. Es zeigen sich wiederkehrende Interaktionsmuster zwischen Frau Scholz als Lehrkraft und Mats als Leitung, die sich in Interaktionen zwischen den Lehrkräften und anderen Klassenratsleiter*innen nicht zeigen. Diese *Interaktionsunterschiede* führen jedoch nicht zwangsläufig zu *Partizipationsunterschieden*.

Die Lehrkraft agiert hier – stärker als bei Mats' Mitschüler*innen – nicht nur in einer Doppelrolle als „normale“ Teilnehmerin und als „Spilleiterin“ (Friedrichs 2001, 103), sondern auch als (individuelle) Unterstützerin. Damit einhergehend wird Mats situativ als der „Unterstützungsbedürftige“ (Flügel 2020, 59) markiert. Während die Unterstützung selbst also Partizipationsunterschiede zwischen Mats und seinen Mitschüler*innen verkleinern kann, kann die dabei interaktiv entstehende Markierung Partizipationsunterschiede vergrößern. In der Situation treffen beide Prozesse aufeinander.

Unabhängig vom Leitungsamt nutzt Mats verschiedene Interaktionsstrategien, um Einfluss zu nehmen, wie in der folgenden Situation kurz vor Ende des Klassenrats.

Als ein Kind vergessen hat, was es sagen sollte, schlägt Frau Peters vor: „Sonst nimm doch erstmal Mats dran.“ Mats sagt: „Wir haben Pause.“ Frau Peters sagt: „Ja, wir haben Pause. Wir müssen jetzt auch ganz dringend aufhören.“ (EK-4, Abs. 25)

Mats weist darauf hin, dass die Pause bereits begonnen hat. Er übernimmt damit die Rolle des Zeitwächters, den es als offizielles Amt im Elefanten-Klassenrat nicht gibt, und erhält dafür Zustimmung von Frau Peters. In einer anderen, bereits analysierten Klassenratssitzung (vgl. Kapitel 7.3.2) weist er ebenfalls (indirekt) auf die fortgeschrittene Zeit hin, indem er sagt: „*Und Geburtstag feiern!*“ und erfährt auch hier Bestätigung durch die Lehrkraft: *Frau Peters schließt daran an: „Ja, das müssen wir jetzt unbedingt machen.“ (EK-8, Abs. 25–29)*

Mats eignet sich demnach im Klassenrat die Rolle eines Regelwächters an. Er erkennt den Rahmen und ist in der Lage, entsprechend zu interagieren. Anders als im Moralisierungsrahmen des Katzen-Klassenrats benötigt diese Rolle im Problemlösungsrahmen des Elefanten-Klassenrats jedoch keine*n Gegenspieler*in, d. h., die Rolle konstituiert sich nicht über die Markierung eines*r Regelbrechers*in. Für Mats eröffnen sich dadurch Partizipationschancen, ohne dass sich im Gegenzug für eine*n Mitschüler*in Partizipationschancen verschließen.

Wie aus den vorherigen Analysen bereits hervorgeht, nutzt Mats den Klassenrat auch zur Artikulation von inhaltlichen Anliegen (vgl. Kapitel 7.3.2). In der folgenden Situation bringt er eine Beschwerde hervor:

Mats erzählt: „Ich habe auch schöne Pause. Jamal und ich. Leo foulte mich.“ Leo antwortet: „Wir haben nicht gefoult.“ Mats erwidert: „Doch, gefoult“, und schmeißt sich in den Kreis um zu demonstrieren, wie er hingefallen ist. Rafael unterstützt Leo: „Wir haben nicht gefoult. Du hast doch die ganze Zeit gefoult!“ Mats: „Ja, dann hab ich auch gefoult!“ (EK-4, Abs. 17)

Mats berichtet hier von einem Konflikt beim Fußballspiel in der Pause. Er beschuldigt Leo, ihn gefoult zu haben. Dieser bestreitet den Vorwurf jedoch und wird dabei von Rafael unterstützt, der an der Pausensituation beteiligt war. Rafael holt zum Gegenvorwurf aus. Letztlich lässt sich aufklären, dass weder das vermeintliche Foul von Mats noch das vermeintliche Foul von Leo absichtsvolle Handlungen waren: *Mats sagt: „Bin gerutscht.“ Rafael: „Ja, du bist ausgerutscht und wir sind über dich gefallen.“ (EK-4, Abs. 17)*

In der Situation zeigt sich, dass Mats von seinen Mitschüler*innen – hier Rafael und Leo – als Interaktionspartner ernst genommen wird. Während im Katzen-Klassenrat gegen Ben lediglich ein resigniertes „*Oh Mann, Ben!*“ (KK-10, Abs. 16) hervorgebracht wird, scheuen Mats' Mitschüler hier keine Konfrontation.¹²⁷ Dabei stehen die Schüler in einem symmetrischen Verhältnis zueinander.

In der folgenden Situation, als Frau Peters vom Apfelbaum ihres Vaters erzählt, beginnt Mats im Klassenrat zu scherzen:

Mats meldet sich und ruft: „Mein Papa!“ Jamal erklärt: „Mats, nicht dein Papa. Frau Peters' Papa.“ Mats ruft erneut: „Mein Papa!“ Alle Kinder lachen laut. Mats lacht mit. Frau Peters erklärt: „Nein, ich habe von meinem Papa erzählt!“ Mats sagt noch einmal: „Mein Papa!“ Frau Peters sagt lachend: „Du bist lustig, Mats“, während Jamal streng ruft: „Mats, das ist nicht mehr lustig!“ (EK-8, Abs. 20)

Mats' Ausruf ist laut, wird aber regelkonform – mit vorheriger Meldung – vorgetragen. Durch das kollektive Lachen aller Beteiligten erfährt Mats im Klassenrat Bestätigung. Während es im Katzen-Klassenrat und im Pinguin-Klassenrat die Lehrkräfte sind, die die Deutungshoheit darüber haben, wann im Klassenrat etwas „nicht mehr lustig“ ist (vgl. Frau Krämer in Kapitel 7.1.2 und Frau Schäfer in Kapitel 7.2.3), ist es hier der Klassenratsleiter Jamal, der den Scherz für beendet erklärt, während Frau Peters noch lacht. Dies deutet nicht nur auf eine eher flache Hierarchie zwischen Schüler*innen und Lehrkräften hin, sondern erneut darauf, dass Mats als volles, gleichberechtigtes Mitglied des Klassenrats ernst genommen wird. Seine Mitschüler*innen trauen sich, ihn – qua ihres Amtes als Klassenratsleitung oder Leisewächter*in – zu disziplinieren. So kann das Regelwerk des Elefanten-Klassenrats auch bei Mats Gültigkeit entfalten.

Verglichen mit den Partizipationschancen der Schüler*innen mit dem Status *SPF* in den anderen beobachteten Klassenräten sind die Partizipationschancen von Jannis und Mats im Problemlösungsrahmen des Elefanten-Klassenrats eher hoch. Die Interaktionsstrategien der beiden Schüler unterscheiden sich stark. Die Gemeinsamkeit besteht darin, dass das universelle Regelwerk für beide gültig und situativ wirksam ist. Das trägt dazu bei, dass Partizipationsunterschiede sich nicht verfestigen. Die Gültigkeit zeigt sich besonders darin, dass nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Mitschüler*innen die allgemeingültigen Regeln bei Jannis und Mats anwenden. Es bestehen keine dauerhaften Sonderregeln, wenngleich im Elefanten-Klassenrat durchaus Situationen zu beobachten sind, in denen die Lehrkräfte sonst implizit bleibende Regeln für Jannis oder Mats explizit benennen und ausdifferenzieren. Dabei sprechen die Lehrkräfte beide Schüler als *Teilnahmefähige* an, wobei sie das *Teilnahmerecht*, das sie ihnen zuerkennen, nicht mit einer *Teilnahmepflicht* gleichsetzen. Jannis' Entscheidung zur *Nicht-Teilnahme* wird ebenso respektiert, wie Mats' starker *Teilnahmewunsch*. Dies ermöglicht ihnen die Übernahme von Rollen – innerhalb der Klassenratsämter und darüber hinaus – und reduziert zugleich *Rollenzuschreibungen*. So sind *Teilnahmeunterschiede* hier nicht gleichzusetzen mit *Partizipationsunterschieden*.

¹²⁷ Dennoch ist zu beachten, dass die Schüler*innengruppe des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung sehr heterogen ist und sich Ben und Mats nur bedingt miteinander vergleichen lassen.

7.4 Konsequenzen für Partizipationschancen und Partizipationsunterschiede in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen

Während bei der lerngruppenübergreifenden Analyse (vgl. Kapitel 6) die deskriptive Dimension *Regelwerke des Klassenrats* und die normative Dimension *Partizipationschancen im Klassenrat* getrennt voneinander analysiert wurden, wurde bei der lerngruppenspezifischen Analyse (vgl. Kapitel 7) eine mehrdimensionale Analyseperspektive eingenommen. Abschließend werden nun die Ergebnisse der lerngruppenspezifischen Analyse der drei Klassenräte inklusiver Grundschulklassen zusammengeführt.

In allen drei Klassenräten fällt die starke Verankerung im institutionellen Rahmen der Schule auf, welcher die Partizipationschancen der Beteiligten bereits stark vorstrukturiert. Vor diesem Hintergrund müssen die Beobachtungen gesehen und interpretiert werden. Bei genauerer Analyse zeigen sich jenseits dieses gemeinsamen Deutungsrahmens jedoch nicht nur Unterschiede zwischen dem primären schulischen Rahmen und dem Klassenrat als Modulation dieses Rahmens, sondern auch zwischen den Modulationsrahmen der einzelnen Klassenräte. Diese Unterschiede haben Konsequenzen für die Partizipationschancen der Schüler*innen.

Partizipationschancen und -unterschiede im Moralisierungs-, Disziplinierungs- und Problemlösungsrahmen

Der *Moralisierungsrahmen* des Katzen-Klassenrats lässt durchaus Partizipationschancen zu. Im Fokus steht jedoch vielmehr das Erlernen von kollektiven Regeln, die das Verhalten im Klassenrat, in der Schule und das Leben in der Gemeinschaft betreffen. Dabei dienen Anliegen der Schüler*innen zwar als Anlässe, bilden jedoch nicht den Kern des Klassenrats. Die Moralisierung, die in diesem Rahmen das zentrale Prinzip darstellt, erscheint nicht förderlich für Partizipationsprozesse, denn was richtig und was falsch ist, wird mit einer top-down-Strategie von vornherein von den Lehrkräften vorgegeben und nicht ausgehandelt. Die Lehrkräfte bilden im Katzen-Klassenrat die moralische Instanz.

Die Schüler*innen der Lerngruppe richten ihre Interaktionsstrategien an denen der Lehrkräfte aus und lassen sich unterteilen in (selbsternannte) Regelwächter*innen, die immer wieder zeigen, dass sie den Rahmen erkennen und darin interagieren können, indem sie Mitschüler*innen auf Regelverstöße hinweisen und Regelbrecher*innen, die gegen implizite und explizite Regeln verstoßen und somit den Rahmen verfehlen. Der Moralisierungsrahmen des Katzen-Klassenrats trägt zur Verfestigung dieser Interaktionsmuster bei und bringt dadurch Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler*innen hervor.

Der *Disziplinierungsrahmen*, der den Klassenrat der Pinguin-Klasse dominiert, schränkt die Partizipationschancen der Schüler*innen stark ein. Inhaltliche Anliegen werden von Disziplinierungen und Sanktionierungen unterbrochen oder überlagert. Die Deutungshoheit über die Gültigkeit und situative Wirksamkeit von Regeln und Sanktionen liegt bei den Lehrkräften, was zwar dem Machtverhältnis des primären schulischen Rahmens entspricht, im Rahmen des Klassenrats jedoch Scheinpartizipationsprozesse hervorrufen kann. Inhaltliche Anliegen der Schüler*innen betreffen überwiegend interindividuelle Konflikte *außerhalb* des Klassenrats, die *im* Klassenrat als Beschwerden hervorgebracht werden. Die Art und Weise, wie diese besprochen werden, erinnert zum Teil stark an eine Gerichtsverhandlung.

Die Rollenunterschiede zwischen Regelwächter*innen und Regelbrecher*innen kommen im Pinguin-Klassenrat weniger zum Tragen, da die Lehrkräfte selbst die Regeleinhaltung überwachen. Dennoch kommt es zu starken Asymmetrien zwischen den Schüler*innen, die sich

regelkonform verhalten, und solchen, die gegen Regeln verstoßen. Diese werden als „Störer*innen“ markiert und vermehrt diszipliniert, sanktioniert und aus dem Kreis ausgeschlossen. Sind immer wieder dieselben Schüler*innen vom Ausschluss betroffen oder bedroht, kommt es zu dauerhaften Partizipationsunterschieden. Parallel dazu entstehen im Zusammenhang mit der Täter*innen-Opfer-Logik der Konfliktbesprechung Asymmetrien zwischen Ankläger*innen und Angeklagten. Besonders gering sind die Partizipationschancen derjenigen Schüler*innen, denen im Klassenrat sowohl die Rolle der*s „Störenden“ als auch die der*s Angeklagten zugeschrieben wird.

Der *Problemlösungsrahmen*, der im Klassenrat der Elefanten-Klasse zu beobachten ist, eröffnet Partizipationschancen für die gesamte Lerngruppe. Die Lehrkräfte haben eine moderierende und regulierende Rolle. Die Regulierung ist jedoch zielgerichteter als in anderen Klassenräten. Sie wird hier nicht zum Selbstzweck, sondern dient dem inhaltlichen Fortkommen. Im Zentrum des Klassenrats steht die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Anliegen. Diese werden von Schüler*innen sowie von Lehrkräften offen eingebracht und dann im Kollektiv ernsthaft besprochen und wirksam gelöst. Individuelle Anliegen werden auf eine allgemeine Ebene gehoben, was individuellen Schuldzuweisungen und Bloßstellungen entgegenwirkt. Aus der *Mit-sprache* der Schüler*innen an einer kollektiven Problemlösung lässt sich zwar noch nicht auf deren *Mitbestimmung* im Sinne einer Einflussnahme auf Entscheidungen schließen, sie kann jedoch als eine Voraussetzung für hohe Partizipationschancen gedeutet werden.

Im Elefanten-Klassenrat sind kaum unterschiedliche Rollen jenseits der offiziellen Klassenratsämter beobachtbar. Niemand wird dauerhaft als „Störer*in“ oder Regelbrecher*in markiert und niemand ergreift (inoffiziell) die Rolle der*s Regelwächter*in. Somit haben Asymmetrien zwischen den Schüler*innen einen flüchtigen, temporären Charakter. Bei der gemeinsamen Lösungsfindung kommt die Täter*innen-Opfer-Logik nicht zum Tragen, da Konflikte nicht individualisiert besprochen werden.

Insgesamt zeigt sich, dass ein Klassenrat-Rahmen mit geringen Partizipationschancen für *alle* Schüler*innen, der Raum für gegenseitige Anschuldigungen und Beschämungen eröffnet, auch eine erhöhte Gefahr für große Partizipationsunterschiede mit verfestigten Interaktionsmustern aufweist. Umgekehrt können von einem Klassenrat-Rahmen mit einem klaren, verbindlichen und wirksamen Regelwerk, das dem Inhalt dient, anstatt ihm im Wege zu stehen, *alle* Schüler*innen profitieren. Treten die Disziplinierung in den Hintergrund und die gemeinsame Aus handlung in den Vordergrund, sind Asymmetrien gering ausgeprägt und Interaktionsmuster wirken sich nicht negativ auf Partizipationsunterschiede aus. Dennoch ist es nötig, Situationen differenziert zu betrachten, denn kein Klassenrat ist immer nur Disziplinierungsrahmen oder immer nur Problemlösungsrahmen. Interaktionsprozesse in Klassenräten sind zu komplex, um sie einseitig als partizipationsförderlich oder -hinderlich zu bewerten. Jeder Klassenrat ist anders und jeder Klassenrat entwickelt sich weiter.

Partizipationschancen einzelner Schüler*innen mit SPF-Status – Ungültigkeit, Verschärfung und Gültigkeit des Regelwerks

Als Forschungsfeld wurden bewusst Klassenräte *inkluisiver* Grundschulklassen gewählt. Diese Klassenräte sind nicht grundlegend anders, sie unterscheiden sich aber darin von anderen Klassenräten, dass hier auch Schüler*innen mit SPF-Status teilnehmen. Durch die Analyse der Interaktionen von und mit den Schüler*innen Ben (Katzen-Klasse), Felix (Pinguin-Klasse), Jannis und Mats (Elefanten-Klasse) kann exemplarisch verdeutlicht werden, unter welchen Bedingungen im Klassenrat – als einem Format, das Partizipationsprozesse ermöglichen soll – für einzelne Schüler*innen einer heterogenen Lerngruppe Partizipationschancen eröffnet oder

verschlossen werden können. Die Interaktionsmuster dieser vier Schüler treten in der Analyse auf unterschiedliche Weise besonders hervor – beispielsweise weil das universelle Regelwerk des jeweiligen Klassenrats für sie interaktiv keine volle Gültigkeit entfaltet oder weil situative Erwartungen der Lehrkräfte und Mitschüler*innen nicht erfüllt werden.

Für Ben – mit dem Status *SPF* in der geistigen Entwicklung – erweist sich das Regelwerk des Katzen-Klassenrats wiederholt als situativ ungültig. Der ständige Versuch der Lehrkräfte, Ben zur Einhaltung des Regelwerks zu bewegen, ohne auf die üblichen Sanktionsmaßnahmen zurückzugreifen, zeigt zugleich, dass es für ihn nicht vollkommen außer Kraft gesetzt ist. Es ist jedoch kaum vorhersehbar, wann welche Regeln gelten. In den Interaktionsmustern zwischen Ben und den Lehrkräften zeichnet sich nicht nur eine Überbetonung des formalen Rahmens ab, sondern auch der Wunsch der Lehrkräfte, Ben sowohl vor Überforderung als auch vor Sanktionen zu schützen. Sein Wunsch, sich aktiv am Klassenrat zu beteiligen und Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen, tritt dahinter zurück. Seine *Teilnahmefähigkeit* wird in Frage gestellt. Gerade vor dem Hintergrund, dass Ben stärker als seine Mitschüler*innen von den Gelegenheiten abhängig ist, die ihm die Lehrkräfte bieten, erscheinen die Interaktionsmuster problematisch im Hinblick auf seine Partizipationschancen.

Für Felix – mit dem Status *SPF* in der emotional-sozialen Entwicklung – kommt es im Pinguin-Klassenrat zu einer stillschweigenden Verschärfung des Regelwerks. Damit ist auch für ihn kaum vorhersehbar, ob und wann die Regeln in ihrer üblichen Form zur Anwendung kommen. Anders als bei Ben dient die Abweichung vom universellen Regelwerk hier jedoch nicht dem Schutz vor Sanktionierung, sondern ihrer Steigerung. In den Interaktionsmustern zwischen Felix und den Lehrkräften zeichnen sich Sanktionsspiralen ab, die Partizipationsunterschiede zwischen ihm und seinen Mitschüler*innen manifestieren. Felix' Interaktionsstrategien lassen einen deutlichen *Teilnahmewunsch* erkennen. Gleichzeitig zeigen die Interaktionsstrategien der Lehrkräfte, dass sie Felix eine grundsätzliche *Teilnahmefähigkeit* zusprechen. Während Ben im Klassenrat die Rolle eines „Regelbrechers“ zugeschrieben wird, der die Regeln nicht einhalten *kann*, erhält Felix die Rolle eines „Regelbrechers“, der die Regeln nicht einhalten *will*. Beides kann die Partizipationschancen stark einschränken und im äußersten Fall zu einer (unfreiwilligen) Nicht-Teilnahme führen.

Sowohl für Jannis – mit dem Status *SPF* im Bereich *Autismus* – und Mats – mit dem Status *SPF* im Bereich der geistigen Entwicklung – ist das Regelwerk des Elefanten-Klassenrats gültig und zugleich situativ wirksam. Die Interaktionsstrategien der beiden Schüler unterscheiden sich stark. Die Gemeinsamkeit besteht daran, dass beide von Lehrkräften und Mitschüler*innen als *teilnahmefähig* angesprochen werden. Mats äußert einen starken *Teilnahmewunsch* und fordert sein *Teilnahmerecht* immer wieder situativ ein. Seine vergleichsweise hohen Partizipationschancen sind jedoch nicht allein auf dieses starke Einfordern zurückzuführen, denn auch Felix fordert sein *Teilnahmerecht* ein, hat damit im Disziplinierungsrahmen des Pinguin-Klassenrats aber keinen Erfolg. Gleichzeitig erscheint es problematisch, wenn sich Partizipationschancen nur für diejenigen eröffnen, die die Möglichkeit haben, ihren Partizipationswunsch deutlich zu äußern, wie sich am Beispiel von Ben im Katzen-Klassenrat zeigt. Im Unterschied zu Mats äußert Jannis einen Wunsch zur *Nicht-Teilnahme*. Auch dieser wird im Elefanten-Klassenrat respektiert, woraus hervorgeht, dass *Teilnahmerecht* und *Teilnahmepflicht* hier nicht gleichgesetzt werden. Im Gegensatz zur Nicht-Teilnahme von Ben und Felix basiert Jannis' Nicht-Teilnahme auf einer freiwilligen Entscheidung. Die *Teilnahmeunterschiede* zwischen den Schülern im Elefanten-Klassenrat sind somit abzugrenzen von den *Partizipationsunterschieden* zwischen den Schüler*innen der beiden anderen Klassenräte.

Durch die Analyse der Interaktionen von Ben, Felix, Jannis und Mats zeigt sich einerseits, dass ein Klassenrat für *alle* nicht zwangsläufig Partizipationschancen *für alle* eröffnet, sondern Partizipationsunterschiede produzieren kann. Andererseits wird deutlich, dass sich die Interaktionsmuster der Schüler*innen mit dem Status SPF der Pauschalisierung entziehen und differenziert betrachtet werden müssen. Sie sind nicht losgelöst von den Interaktionen der Lehrkräfte und Mitschüler*innen, dem Klassenrat-Rahmen und dem schulischen Rahmen zu verstehen. So liegt der Ertrag der Analyse nicht in der Beschreibung „abweichender“ Teilnahmeformen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen, auf die sich eindeutige methodische Antworten finden lassen. Vielmehr ist die interaktive Markierung von „Abweichungen“ immer auch ein Mittel zur Bestätigung der Interaktionsordnung und ihre Analyse ermöglicht die Sichtbarkeit der sonst implizit bleibenden Regelwerke.

Partizipationschancen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen

Die empirische Analyse wurde mit einem Zitat zum *inkluisiven* Klassenrat von Wocken eingeleitet und soll nun mit einem weiteren Zitat abgeschlossen werden:

„Ein grobes Missverständnis des Klassenratskonzepts liegt zum Beispiel vor, wenn die Lehrkräfte den Klassenrat als ‚Plattform für Belehrungen und Moralpredigten‘ (DeGeDe 2015, 29) benutzen. Der Klassenrat darf nicht als ein verlängerter Arm der Lehrkraft verstanden und als ein scheinbar probates Instrument für Kontroll- und Erziehungsmaßnahmen missbraucht werden.“ (Wocken 2017, 23)

Die benannten „Missverständnisse“ spiegeln sich durchaus in den Analyseergebnissen der beobachteten Klassenräte wider. Die Ergebnisse zeigen aber auch, wie vielschichtig und komplex die Interaktionen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen sind und wie subtil – jenseits der offiziellen Ämter – sich Partizipationsunterschiede zwischen den Beteiligten hier zeigen können. Um der Gefahr zu begegnen, Partizipationschancen einzelner Schüler*innen oder der gesamten Lerngruppe zu verschließen, reicht es daher nicht aus, einen Klassenrat für *alle* zu postulieren. Die abschließende Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit soll Ansatzpunkte, aber auch Reflexionsanlässe liefern.

8 Ungleiche Partizipationschancen in heterogenen Lerngruppen – Zusammenfassung, Diskussion und Reflexion der Ergebnisse

„Gerüste sind letzten Endes dazu da, andere Dinge mit ihnen zu erbauen, und sie sollten im Hinblick darauf errichtet werden, daß sie wieder abgebaut werden.“ (Goffman 1959, 232)

Am Ende des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit stehen ein komplexes Bedingungsgefüge und ein mehrdimensionales Analyseinstrument zur Beschreibung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene. Der interaktionistische Zugang – der sich in der Ethnografie, der GTM, der Rahmenanalyse und insgesamt in einer reflexiven Forschungshaltung niederschlägt – lieferte hierfür das nötige „Werkzeug“. Letztlich handelt es sich – im Anschluss an Goffman – jedoch um ein „Gerüst“, das ungleiche Partizipationschancen sichtbar werden lässt. Ziel des abschließenden Kapitels ist es, dieses „Gerüst“ Stück für Stück wieder abzubauen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, was dahinter liegt.

Hierfür werden im Folgenden die empirischen Ergebnisse mit den theoretischen zusammengeführt. Dabei wird *Ungleichheit* resümierend als normative „Brille“ auf den Forschungsgegenstand auf verschiedenen Ebenen vorgeschlagen. Gleichzeitig werden die Ergebnisse unter Rückbezug auf die jeweilige Fachliteratur und den Forschungsstand diskutiert und reflektiert. Dabei zeigt sich, inwiefern sie an den erziehungswissenschaftlichen Diskussionsstand zum Klassenrat, zu Partizipation und zu Heterogenität anschlussfähig sind und welche Forschungslücken sie jeweils füllen können (vgl. Kapitel 8.1). Anschließend wird das methodologische und methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit reflektiert und es werden Konsequenzen für die weitere empirische Erforschung ungleicher Partizipationschancen abgeleitet. Abschließend werden die Forschungsergebnisse mit Blick auf den pädagogischen Umgang mit ungleichen Partizipationschancen reflektiert. Auch hier werden Konsequenzen abgeleitet (vgl. Kapitel 8.2).

8.1 Von Partizipations(un)möglichkeiten zu Partizipations(un)gleichheiten – Zusammenführung und Diskussion der theoretischen und empirischen Ergebnisse

„Partizipation im Feld der Pädagogik ist Partizipation nicht von Gleichen, sondern von Ungleichen.“ (Reichenbach 2006, 52)

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die übergeordnete Forschungsfrage: *Unter welchen Bedingungen werden Partizipationsprozesse in Klassenräten heterogener Lerngruppen möglich?* Das empirische Ergebnis hat *situative* Bedingungen hervorgebracht, die Partizipationsprozesse möglich, aber auch unmöglich machen. Diese lassen sich wiederum kontextualisieren durch weitere, theoretisch herausgearbeitete Rahmenbedingungen auf unterschiedlichen Ebenen.

Im Forschungsprozess hat sich gezeigt, dass im Klassenrat, der *für alle* konzipiert ist, nicht nur Schüler*innen mit ungleichen Partizipationsvoraussetzungen aufeinandertreffen, sondern auch situativ ungleiche Partizipationschancen zwischen den Schüler*innen entstehen. Somit richtet sich die Konstatierung einer Partizipation „von Ungleichen“ (Reichenbach 2006, 52) in der vor-

liegenden Arbeit nicht nur auf die Ungleichheit zwischen Schüler*innen und Lehrkraft, sondern primär auf die Ungleichheit *innerhalb* der heterogenen Lerngruppe selbst.

In einem induktiv-deduktiven Vorgehen wurden theoretische und empirische Befunde, die auf der gesellschaftlich-strukturellen Ebene ansetzen, sorgfältig getrennt von der eigenen empirischen Erforschung von Partizipationsprozessen auf der Interaktionsebene. Dabei wurde auf beiden Ebenen der enge Zusammenhang zwischen Partizipation und Ungleichheit sichtbar. Quer dazu liegt eine pädagogisch-konzeptionelle Ebene, die Gleichheit und Gleichberechtigung in Partizipationsprozessen heterogener (Lern-)Gruppen postuliert. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich die Ergebnisse – vor dem Hintergrund des Diskussions- und Forschungsstandes – fruchtbar ergänzen und zu einem Gesamtergebnis zusammenfügen können, ohne jeweils die Eigengesetzlichkeit der Ebenen zu missachten.

8.1.1 Zum Potenzial einer ungleichheitssensiblen Analyse von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen

Aus der theoretischen Analyse der vorliegenden Arbeit, die mit einem interaktionistischen Zugang Begründungsmuster und -maßstäbe von Partizipation und Heterogenität untersucht hat, ist *Ungleichheit* als eine „Brücke“ zwischen beiden Begriffen hervorgegangen, die eine integrierende analytische Perspektive auf Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen eröffnet, indem sie den Blick vom „Horizontalen“ (Pregel 2017, 32) – d. h. vom symmetrischen „Nebeneinander“ (ebd.) von Unterschieden – auf das „Vertikale“ (ebd.) – d. h. auf das asymmetrische „Über- und Untereinander“ (ebd.) von Unterschieden – richtet.

Sowohl in Bezug auf Partizipation als auch auf Heterogenität konnten entsprechende Positionen und Ansätze in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachdiskursen identifiziert werden. Insgesamt treten ungleichheitssensible Perspektiven jedoch hinter der Betonung der Potenziale von Partizipation und der Wertschätzung von Heterogenität zurück und werden selten miteinander verknüpft (vgl. Kapitel 2.4).

Die empirische Partizipationsforschung weist – bezogen auf die Makroebene – auf eine Verwobenheit zwischen politischer und sozialer Ungleichheit hin (vgl. Kapitel 2.2.3). Dementsprechend sind die Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen u. a. abhängig von der besuchten Schulform und dem Engagement der Eltern, von Vorerfahrungen und bereits erworbenen Kompetenzen sowie von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen, die ihrerseits wiederum auf sozio-ökonomische Faktoren rückführbar sind (vgl. Kapitel 3.2.1). So wird deutlich, dass das Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“ (vgl. Achour/Wagner 2019) nicht nur allgemein in Bezug auf Lebens- und Bildungschancen, sondern auch speziell in Bezug auf Partizipationschancen – unter Betonung der politischen Dimension der aktiven Einflussnahme auf Entscheidungen – bedeutsam wird.

Verschiedene soziale Kategorien werden mit erschwerter Partizipation in Verbindung gebracht. Der Heterogenitätsbegriff birgt – sofern er einseitig auf die Wertschätzung von Vielfalt bezogen wird – die Gefahr, diesen Zusammenhang zu übersehen. Insbesondere *Behinderung* hat sich in der theoretischen Analyse als vernachlässigte Kategorie erwiesen, die stärker individuumsbezogen und weniger in Bezug auf Ungleichheit und in ihrer Verschränkung mit anderen ungleichheitsrelevanten Kategorien verhandelt wird (vgl. Kapitel 2.3).

Auf pädagogisch-konzeptioneller Ebene verliert sich – zumindest im schulischen Kontext – die Ungleichheitsperspektive nahezu vollständig. Zwar wird die UN-BRK hier als zentraler normativer Bezugspunkt herangezogen, auf ihren Ungleichheitsbezug wird dabei jedoch kaum eingegangen. Wie die Analyse zeigt, bewegen sich pädagogische Ansätze, die Partizipation und Heterogenität gemeinsam verhandeln, in einem Spannungsfeld zwischen universellen, aber

vagen Postulaten einer Partizipation *für alle* und – insbesondere im Kontext von Behinderung – einer Formulierung spezifischer Bedarfe und Methoden im Sinne von Spezialdidaktiken für einzelne, hervorgehobene Schüler*innengruppen. Bedingungen für die Umsetzung von Partizipationsprozessen werden hier einerseits im Sinne von heterogenen – teils entwicklungsbedingt begründeten – Voraussetzungen der Schüler*innen, andererseits im Sinne von strukturellen Rahmenbedingungen *für* Partizipation thematisiert. *Situative* Bedingungen *in* den Partizipationsprozessen selbst werden weniger in den Blick genommen (vgl. Kapitel 3.1).

Der Ertrag der vorliegenden Arbeit liegt hier in einer ungleichheitssensiblen Analyse dieser Bedingungen in Bezug auf Klassenräte inklusiver Grundschulklassen. Um Ungleichheiten auf der Interaktionsebene empirisch erforschen zu können, bedarf es einer Übersetzungsleistung. Hierfür wurde eine induktiv-deduktive Doppelstrategie erarbeitet (vgl. Kapitel 4.2.5). Damit können ungleiche Positionen, Asymmetrien und Partizipationsunterschiede zwischen den beteiligten Schüler*innen (zunächst) in ihrer Eigengesetzlichkeit – unabhängig von strukturellen Kategorien auf der Makroebene – durch die Beobachtung von Interaktionen sichtbar werden. Im Klassenrat lässt sich analysieren, welche Regeln gelten und wem welches Amt zugewiesen wird. Die differenzierte Analyse der *situativen* Bedingungen geht darüber hinaus und fragt, für wen welche Regeln *situativ* (un-)gültig sind und wer wessen Amt (nicht) anerkennt. Dabei kann in den Blick genommen werden, wer welche Redeanteile hat, wer dominant und wer zurückhaltend ist, wessen Anliegen wie verhandelt werden, wer sich in der Aushandlung durchsetzt und wer nicht, wer von wem gesehen wird, wer wie auf wen reagiert und wie Entscheidungen getroffen werden.

Nicht alle Interaktionsunterschiede zwischen den Schüler*innen eines Klassenrats haben zwangsläufig ungleiche Partizipationschancen zur Folge. Daher ist die analytische Trennung von Interaktions- und Partizipationsprozessen bedeutsam, die in der vorliegenden Arbeit in den Analyseperspektiven mit den Schlüsselkategorien *Regelwerke des Klassenrats* und *Partizipationschancen* zum Ausdruck kommt. Sie ermöglicht in einem ersten Schritt eine deskriptive Analyse dessen, was in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen vor sich geht. Das Analyseinstrumentarium bietet der interaktionistische Zugang mit Goffmans Rahmen- und Interaktionsanalyse als Interpretationsfolie. In einem zweiten Schritt kann eine normative Analyse und Bewertung vorgenommen werden. Hier dient die eigene theoretische Sensibilität als Analyseinstrument. Der analysierte Zusammenhang zwischen Partizipation, Heterogenität und Ungleichheit kann eine Hintergrundfolie sein. Dabei stehen die in der Situation entstehenden Asymmetrien nicht in einem linear-kausalen Zusammenhang mit makrostrukturell ungleichheitsrelevanten Heterogenitätsdimensionen. Dennoch ist die nachträgliche, theoretisch sensible und reflexive Einführung einer oder mehrerer Kategorien – in der vorliegenden Arbeit *Behinderung* – in das Feld ertragreich für die Beobachtung und Beschreibung wiederkehrender Interaktionsmuster. Diese Fokussierung erlaubt keine kausalen Schlussfolgerungen, schärft aber die Perspektive auf bislang übersehene Ungleichheiten in Partizipationsprozessen heterogener Lerngruppen (vgl. Kapitel 5).

Die entwickelten Analyseperspektiven und -instrumente sind über die drei beobachteten Klassenräte hinaus nutzbar, um Partizipationsunterschiede zwischen Klassenräten und insbesondere ungleiche Partizipationschancen *innerhalb* des Klassenrats *einer* Lerngruppe sichtbar werden zu lassen. Sie eignen sich nicht nur für Klassenräte *inklusive* Grundschulklassen, an denen Schüler*innen mit dem Status *SPF* beteiligt sind, sondern bieten prinzipiell neue Betrachtungsweisen und Reflexionsanlässe für *jeden* Klassenrat. So können sie bisherige Studien zum Klassenrat einerseits um die Ungleichheitsperspektive und andererseits um den interaktionistischen Zugang ergänzen. Bauer bricht die kollektive Betrachtung der Teilnehmenden des Klassenrats *als eine* homogene Lerngruppe bereits auf, indem sie Gruppendiskussionen mit den beteiligten

Schüler*innen führt (vgl. Bauer 2013). Dabei verweist sie auf das Vorhandensein „unterschiedlicher Rangpositionen in der Schülergruppe“ (ebd., 286), die im Widerspruch zur „Konzeption des Klassenrates“ (ebd., 275) stehen. Die vorliegende Arbeit bestätigt diese unterschiedlichen Positionen nicht nur, sondern kann sie mit den entwickelten Analyseperspektiven aus interaktionistischer Perspektive systematisch ausdifferenzieren und ergänzen. Der ethnografische Zugang ermöglicht dabei – im Sinne einer „Versprachlichung des Sozialen“ (Hirschauer 2001, 430) – den Einbezug von Schüler*innen, die nicht lautsprachlich kommunizieren. Im Forschungsfeld der *inkluisiven* Grundschulklassen und mit der Fokussierung der Kategorie *Behinderung* treten Differenzierungen, Positionierungen und Widersprüche hervor, die bisher – auch in der kurzen ethnografischen Beobachtung von Flügel (vgl. Flügel 2020) – unbeachtet geblieben sind, die aber prinzipiell keine „Sonderfälle“ *inkluisiver* Klassen darstellen. Im Ergebnis können somit auch Spannungsfelder, die Gras für den „Klassenrat in inklusiven Settings“ (vgl. Gras 2023) primär aus Lehrkraftperspektive rekonstruiert, aus einer interaktionistischen Perspektive ergänzt, ausdifferenziert und teilweise auch relativiert werden.

Ob und wie sich die vorgeschlagenen Analyseperspektiven über die Partizipationsform *Klassenrat* hinaus auf andere, weniger strukturierte und reglementierte Partizipationskontexte – etwa außerhalb der Institution Schule – übertragen lassen, ist zu hinterfragen. Zumindest bedarf es einer starken Anpassung an die jeweils spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen. Die grundsätzliche Bedeutsamkeit von Ungleichheiten zwischen den Partizipierenden ist jedoch nichts Klassenratspezifisches, sondern tritt hier nur in spezifischer Weise in Erscheinung. So betonen Plößer und Sturzenhecker die Relevanz von Ungleichheitsverhältnissen auch „für eine an Demokratiebildung und Partizipation ausgerichtete Kinder- und Jugendhilfe“ (Plößer/Sturzenhecker 2020, 296). Zugleich regen Beck und Sturzenhecker an, auch in diesem Kontext zu fragen, „wer durch was oder wen aus einer vollen gleichberechtigten Teilnahme herausgedrängt wird oder herausfällt, [...] welche Personen und Positionen ‚stillschweigend untergingen‘, [...] wer unterschwellig oder manifest kaltgestellt oder ausgegrenzt wird“ (Beck/Sturzenhecker 2021, 768). Damit verweisen sie auf *situative* Ungleichheiten in Partizipationsprozessen über den schulischen Kontext hinaus.

8.1.2 Partizipations(un)möglichkeiten in Klassenräten heterogener Lerngruppen

Pädagogisch-konzeptionell wird dem Klassenrat in heterogenen Lerngruppen ein großes Potenzial als Partizipationsinstrument und zunehmend auch als Inklusionsinstrument zugeschrieben. Die Heterogenität der Schüler*innen wird dabei als Bereicherung und Anlass zum Erlernen gegenseitiger Wertschätzung beschrieben. Partizipation in ihrer politischen Dimension als Aushandlung von und Einflussnahme auf Entscheidungen tritt dabei in den Hintergrund (vgl. Kapitel 3.3.1). Wenig bearbeitet bleibt so die Frage, wie neben der (passiven) Wertschätzung jeder*s Einzelnen auch die (aktive) Partizipation jeder*s Einzelne*n ermöglicht werden kann: *Wie werden in Klassenräten heterogener Lerngruppen Partizipationsprozesse für alle möglich?*

Die empirischen Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit geben *indirekte* Antworten auf diese Frage. Zum einen hat die Analyse der Interaktionen in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen die Komplexität dessen, was im Klassenrat vor sich geht, deutlich gemacht. Diese führt dazu, dass die Frage nicht pauschal beantwortet werden kann. Zwar wirkt der schulische Rahmen – wie andere Rahmenbedingungen auf unterschiedlichen Ebenen auch – in jeden Klassenrat hinein. Jedoch wird er dort nicht bloß *reproduziert*, sondern *moduliert*. So sind es die Lehrkräfte und die Schüler*innen, die gemeinsam den Rahmen und die Interaktionsordnung *ihres* Klassenrats herstellen. Zum anderen hat die Analyse der drei beobachteten Klassenräte –

„jenseits der Intention“ (vgl. Müller/Munsch 2020) der pädagogischen Konzepte, der Beteiligten und nicht zuletzt auch der Forscherin – nicht nur Ergebnisse dazu hervorgebracht, wie Partizipationsprozesse *möglich* werden, sondern auch dazu, wie Partizipationsprozesse *unmöglich* werden (vgl. Kapitel 5–7).

Klassenräte zeichnen sich nicht nur durch den Partizipationsanspruch aus, der an sie gestellt wird, sondern – jenseits normativer Ansprüche – auch durch eine starke Verregelung. Die Bedeutung von *impliziten* Regeln im schulischen Alltag wurde bereits von Kalthoff und Kelle hervorgehoben und ethnografisch erforscht (vgl. Kalthoff/Kelle 2000). Im Kontext des Klassenrats wurden bislang jedoch vorrangig die *expliziten* Regeln – etwa die Beteiligung der Schüler*in an der Formulierung der Klassenregeln (vgl. Budde 2011) – zum Forschungsgegenstand. Die Bedeutung des expliziten *und* impliziten Regelwerks für Partizipationsprozesse im Klassenrat wurde in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet. Um die Ergebnisse in ein komplexes Bedingungsgefüge einordnen und zueinander in Relation setzen zu können, waren daher – entsprechend der Schlüsselkategorien – die Analysefragen *Welche expliziten und impliziten Regeln gelten hier?* und darauf aufbauend *Werden hier Partizipationschancen eröffnet oder verschlossen?* zentral. Sie wurden in der Analyse an einzelne Situationen gestellt (vgl. Kapitel 5). Im Ergebnis konnten sie übergeordnet für die drei beobachteten Klassenräte beantwortet werden (vgl. Kapitel 6 und 7). Eine abschließende dichotome Aufteilung der Ergebnisse in förderliche und hinderliche Bedingungen von Partizipationsprozessen – unter Bezugnahme auf die übergeordnete Fragestellung – würde jedoch der Kontingenz der Situationen nicht gerecht.

Die Rahmenanalyse hat dazu beigetragen, die Bedingungen in ihrer Komplexität beschreiben zu können (vgl. Goffman 1980). Wiesemann und de Boer weisen bereits auf die Bedeutung des „schulischen Primärrahmen[s]“ (de Boer 2006, 166) für den Klassenrat hin: „Die Etablierung demokratischer Verfahren in der Schule, jenseits von Unterricht (zum Beispiel Klassenrat), bleibt nicht ohne Spuren des Schulischen“ (Wiesemann 2009, 181). Die vorliegende Arbeit entwickelt de Boers Kontextualisierung des Klassenrats im schulischen Rahmen weiter, indem sie diese *deskriptive* rahmenanalytische Dimension mit der *normativen* Dimension der Partizipationschancen verbindet. So zeigt sich, dass der schulische Rahmen, der sich in den Ordnungsmustern *Zeit*, *Melden* und *Leise-sein*, aber auch in der strukturell verankerten Asymmetrie zwischen Lehrkraft und Schüler*innen widerspiegelt, ein gewisses Potenzial hat, Partizipationschancen zu eröffnen, da er die Verbindlichkeit erhöhen, Orientierung geben und verhindern kann, dass nur die Lautesten und Durchsetzungsstärksten agieren. Er kann Partizipationschancen aber auch verschließen, da er zu (vor-)schneller Lösungsfindung und Überregulierung verleitet und eine ernsthafte Macht- und Verantwortungsabgabe der Lehrkraft in diesem engen Rahmen kaum möglich erscheint (vgl. Kapitel 6.1.1). De Boer beschreibt die Auswirkungen des schulischen Rahmens auf den Klassenrat wie folgt:

„In diesem Primärrahmen bekommen die Kinder nun einmal wöchentlich im Klassenrat die Leitung übertragen und die Lehrerin protokolliert nur noch das Gesagte. Das heißt, die Lehrerin tut so, als ob sie nichts zu sagen hätte und die Kinder tun für eine Stunde so, als ob sie ganz viel zu sagen hätten. Alle wissen, dass die Rollen in der Stunde davor und danach wieder getauscht werden.“ (de Boer 2006, 166)

An de Boers Überlegung, den Klassenrat als „schulisch inszenierte Modulation“ (de Boer 2006, 166) zu betrachten, ist die vorliegende Arbeit somit anschlussfähig. Dabei wird hier ergänzend und präzisierend herausgearbeitet, *wie* der schulische Rahmen im Klassenrat moduliert wird und *welche* Konsequenzen dies für die Partizipationschancen der Schüler*innen hat. So kann der Klassenrat – als stark strukturierter „sozialer Anlass“ (Goffman 1971, 16) mit begrenzter „tolerierter Aktivität“ (ebd.) – die Erwartbarkeit und Berechenbarkeit von Partizipationsprozessen für die

Beteiligten erhöhen, begrenzt aber auch den Rahmen dessen, was verhandelt und entschieden werden kann. Als „zentrierte Zusammenkunft“ (ebd., 19) fordert der Klassenrat die ungeteilte Aufmerksamkeit der Beteiligten ein. Nicht-Lautsprachliche und nicht ans Kollektiv gerichtete Interaktionen und Bewegungen werden tendenziell als Störungen interpretiert (vgl. Kapitel 6.1.2). Die Analyse der beobachteten Klassenräte konnte zudem deutlich machen, dass es nicht das *eine* universelle Regelwerk oder die *eine* Modulation des Klassenrats gibt. Auch wenn sich der grundlegende Ablauf der beobachteten Klassenräte ähnelt, so hat doch jeder seinen eigenen Modulationsrahmen, der die Interaktionen strukturiert und das Ausmaß der kollektiven und individuellen Partizipationschancen innerhalb der Lerngruppe beeinflusst (vgl. Tabelle 2). Die Erforschung *dreier* Klassenräte parallel ermöglichte darüber hinaus die kontrastierende Beschreibung unterschiedlicher Modulationen:

Im *Moralisierungsrahmen* des Katzen-Klassenrats stehen Klassenrats-, Klassen- und Schulregeln sowie allgemeine Verhaltensnormen im Vordergrund. Die Anliegen der Schüler*innen sind hier nicht Zweck des Klassenrats, sondern Mittel zum Erlernen dieser Regeln und Normen. Die vorherrschende Rolle der Lehrkräfte als moralische Instanz deutet bereits Friedrichs an: „In moralischen Fragen sind es die Lehrenden, die den Rahmen dessen abstecken, was als gut zu bewerten sei“ (Friedrichs 2004, 233). Doch wie die Analyse zeigen konnte, sind es im Katzen-Klassenrat auch die Schüler*innen, die sich gegenseitig belehren. Laut Friedrichs greifen die Schüler*innen im Klassenrat nicht auf ihre eigenen Moralvorstellungen zurück, „da diese offensichtlich den durch die Lehrenden verkörperten Verhaltensnormen innerhalb des Systems Klassenrat widersprechen“ (ebd.). Im Katzen-Klassenrat werden die Schüler*innen von den Lehrkräften darin bestärkt, deren Moralvorstellungen zu übernehmen. Aushandlungen werden durch die sofortige moralische Einordnung und Bewertung verhindert. Die hohe Verbindlichkeit des Regelwerks im Moralisierungsrahmen bricht sich in den Interaktionsmustern von und mit dem Schüler Ben (vgl. Kapitel 7.1.3, insgesamt Kapitel 7.1).

Tab. 2: Lerngruppenspezifische Analyseergebnisse der drei beobachteten Klassenräte

	Katzen-Klassenrat (Jahrgang 1–2)	Pinguin-Klassenrat (Jahrgang 2–3)	Elefanten-Klassenrat (Jahrgang 3–4)
Modulation	Moralisierungsrahmen	Disziplinierungsrahmen	Problemlösungsrahmen
Ziel	Erlernen kollektiver (Verhaltens-)Regeln	Besprechung (inter-)individueller Probleme/Konflikte	Lösung kollektiver Probleme
Lehrkraft-Rolle	moralische Instanz	sanktionierende Instanz	Moderator*in
Schüler*innen- Rollen	Regelwächter*innen vs. Regelbrecher*innen	Ankläger*innen vs. Angeklagte/Störer*innen	Problemlöser*innen
Regelwerk	Belehrung überlagert Aushandlung	Sanktionen überlagern Aushandlung	Regeln ermöglichen Aushandlung
Gültigkeit des Regelwerks	verbindlich mit individuel- lem Sonderregelwerk	willkürlich mit individuel- ler Verschärfung	verbindlich und universell
Partizipations- chancen	ungleiche Partizipations- chancen (eher niedrig für alle)	ungleiche Partizipations- chancen (niedrig für alle)	gleiche Partizipations- chancen (eher hoch für alle)
Partizipations- unterschiede	eher hoch, dauerhafte Asymmetrien	hoch, dauerhafte Asymmetrien	niedrig, temporäre, flüchtige Asymmetrien

Im *Disziplinierungsrahmen* des Pinguin-Klassenrats werden überwiegend interindividuelle Konflikte und individuelles Fehlverhalten auf die „Bühne“ des Klassenrats geholt. Dabei geht es weniger um eine gemeinsame Lösungsfindung oder eine moralisierende Bewertung als um die „Verurteilung“ und Sanktionierung des „Angeklagten“ in der Klassenöffentlichkeit. Die Lehrkräfte sind die sanktionierende Instanz: Sie disziplinieren *im* Klassenrat, entscheiden über Ausschlüsse *aus dem* Klassenrat und verhängen Sanktionen *über* den Klassenrat hinaus. Dabei bleibt kein Raum für Aushandlungen. Budde beschreibt die Verwendung von Regeln als Disziplinierungsinstrument im Kontext des Klassenrats als besonders problematisch, da den sanktionierten Schüler*innen damit vermittelt wird, dass sie „nicht nur gegen die schulische Ordnung, sondern auch gegen die postulierte Gemeinsamkeit“ (Budde 2011, 398) verstoßen. Zudem hat das Regelwerk im Disziplinierungsrahmen wenig Verbindlichkeit, da sich die Lehrkräfte willkürlich darüber hinwegsetzen. Sie können es situativ außer Kraft setzen oder – wie im Falle des Schülers Felix (vgl. Kapitel 7.2.3) – dauerhaft verschärfen (vgl. Kapitel 7.2).

Im *Problemlösungsrahmen* des Elefanten-Klassenrats geht es in erster Linie um die gemeinsame Lösung kollektiver Probleme. Konflikte werden nicht individualisiert besprochen, sondern auf eine allgemeine Ebene gehoben. Dadurch wird die Täter*innen-Opfer-Logik durchbrochen. Das Regelwerk im Problemlösungsrahmen ist klar, verbindlich und für alle Beteiligten gültig, sodass – wenngleich die Reichweite der getroffenen Entscheidungen auch hier begrenzt ist – inhaltliche Aushandlungen entstehen können. Die Lehrkräfte haben als Moderatorinnen zwar eine hervorgehobene Rolle, verzichten jedoch weitgehend auf Bewertung, Belehrung und Sanktionierung (vgl. Kapitel 7.3).

Hinsichtlich der *normativen* Dimension der Partizipationschancen, die sich im jeweiligen Rahmen für die Schüler*innen eröffnen, konnten die drei beobachteten Klassenräte eingeordnet und zueinander in Beziehung gesetzt werden: Am geringsten sind die Partizipationschancen im Pinguin-Klassenrat. Die Dominanz der Lehrkräfte schränkt hier den Raum für gemeinsame Aushandlung und Entscheidungsfindung stark ein. Die Gefahr, dass es hierbei zu Schein- bzw. Alibipartizipationsprozessen kommt, ist hoch, da das Format *Klassenrat* – auch wenn letztlich kaum Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse stattfinden – den Schüler*innen gewisse Einflussmöglichkeiten suggeriert. Munsch und Müller lehnen den Begriff der Alibipartizipation ab, da „Partizipationsmethoden hier nicht das Vermögen zugesprochen werden kann, institutionelle Logiken zu suspendieren“ (Munsch/Müller 2020a, 17). Doch gerade der *Anschein* von Partizipation, der hier erweckt wird, macht den Disziplinierungsrahmen problematisch. Der Einbezug der Schüler*innen über die „institutionelle Logik“ der Schule hinaus dient hier der Legitimation von Entscheidungen, insbesondere Sanktionierungen, der Lehrkräfte. Im Katzen-Klassenrat sind die Partizipationschancen im Vergleich dazu etwas höher. Die Schüler*innen kommen mit ihren Anliegen zu Wort. Der Raum für Entscheidungsprozesse ist jedoch auch hier begrenzt, da die moralischen Bewertungen durch die Lehrkräfte Unverhandelbarkeit vermitteln. Im Elefanten-Klassenrat werden demgegenüber eher hohe Partizipationschancen eröffnet. Die Schüler*innen interagieren in einem transparenten und verbindlichen Rahmen. Ihre Anliegen und Beiträge zur kollektiven Problemlösung werden ernst genommen. Dennoch bewegen sich die verhandelten Themen auch hier in einem eher engen Rahmen von Schul- und Klassenangelegenheiten. In der Gesamtschau decken die drei Klassenräte daher nicht das gesamte Spektrum zwischen höchsten und niedrigsten Partizipationschancen ab (wobei vor dem Hintergrund des schulischen Rahmens zu fragen ist, wie hoch die Partizipationschancen der Schüler*innen überhaupt sein können) (vgl. Kapitel 7.4).

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass ein klares, verbindliches und nachvollziehbares Regelwerk, das den Aushandlungsprozess unterstützt, statt ihn zu überregulieren, sowie der Verzicht

auf Kommentierungen und Bewertungen seitens der Lehrkräfte förderliche Bedingungen für die Eröffnung von Partizipationschancen für *alle* Schüler*innen sein können. Umgekehrt ist ein undurchschaubares Regelwerk, das willkürlich verschärft oder außer Kraft gesetzt wird und die inhaltliche Aushandlung überlagert, hinderlich für die Eröffnung von Partizipationschancen für *alle*. Eine ernsthafte Aushandlung inhaltlicher Anliegen setzt zudem voraus, dass diese im Zentrum des Klassenrats stehen und nicht Mittel zum Zweck für ganz andere Ziele – etwa moralisches Lernen oder „störungsfreier“ Unterricht – sind. Dichotome Sichtweisen – sei es die moralisierende Unterscheidung in Gut und Böse oder die in Täter*in und Opfer – lassen einen gemeinsamen Aushandlungs- und Entscheidungsfindungsprozess gar nicht erst entstehen.

Eine Ergebnisdarstellung in dieser konzentrierten und zugleich abstrahierten Form erfordert jedoch eine starke Reduzierung. Auf den ersten Blick mögen die Bedingungen dadurch etwas trivial erscheinen. Der eigentliche Ertrag der vorliegenden Arbeit liegt aber nicht in der Benennung, sondern in der differenzierten Betrachtung der komplexen Interaktionen, die diese situativen Bedingungen hervorbringen. Die vorliegende Arbeit eröffnet einen Zugang zu den subtilen – und daher bisher übersehenen –, aber zugleich einflussreichen situativen Bedingungen von Partizipationsprozessen. Erst die wiederholte Beobachtung und kontrastierende Analyse mit den entwickelten Analyseperspektiven und -instrumenten machte die subtilen Bedingungen des Klassenrats sichtbar. Dabei zeigt sich, dass förderliche Bedingungen nicht „automatisch“ gegeben sind, bloß weil sie intendiert sind oder postuliert werden.

Damit schließt die vorliegende Studie an bisherige Befunde an, die auf Diskrepanzen zwischen pädagogisch intendierten Zielen und der – ethnografisch beobachteten – praktischen Umsetzung von Partizipationsprozessen hinweisen (vgl. Kapitel 3.2.2), und differenziert diese zugleich weiter aus, indem sie unterschiedliche Ausprägungen und Ausmaße dieser Diskrepanzen aufzeigt. Durch die Kontextualisierung der Ergebnisse wird zudem deutlich, dass Klassenräte *inklusive* Grundschulklassen keine grundsätzlich völlig anderen Bedingungen hervorbringen, sich Diskrepanzen und Ambivalenzen aber möglicherweise verstärken (vgl. Kapitel 3.3.3).

8.1.3 Partizipationsunterschiede jenseits des „offiziellen“ Regelwerks

Der eingangs hergestellte Ungleichheitsbezug wird vor dem Hintergrund des konstatierten Inklusionsanspruchs des Klassenrats und der Heterogenität der Lerngruppen bedeutsam. So erbrachte die Analyse nicht nur Ergebnisse zu den Partizipationschancen *aller*, sondern auch zu Partizipationsunterschieden zwischen den Beteiligten. In den beobachteten Klassenräten zeigten sich – neben Asymmetrien zwischen Lehrkräften und Schüler*innen – unterschiedlich stark ausgeprägte Asymmetrien zwischen den Schüler*innen, die durch die jeweiligen Rahmen befördert wurden.

Sowohl Bauer als auch Flügel beschreiben Asymmetrien zwischen den Schüler*innen im Zusammenhang mit der Ämterübernahme, die im Klassenrat – als Teil des „offiziellen“ Regelwerks – konzeptionell vorgesehen ist (vgl. Kapitel 3.3.3). Die mit den Ämtern verbundene „besondere Stellung einzelner Schüler“ (Bauer 2013, 286) erzeuge eine „situative Besonderung und Privilegierung der Person im schulischen Setting“ (Flügel 2020, 56). In dem von Flügel erforschten Klassenrat sind es die Klassensprecher*innen, die die Leitung übernehmen und somit dauerhaft über die Vergabe des Rederechts entscheiden (ebd.). Bauer beschreibt die Ämtervergabe als ambivalent:

„Zum einen bietet die Ämterausführung innerhalb des Klassenrates ein Lernfeld zur Erprobung und Einübung kommunikativ generalisierter Techniken sowie die Möglichkeit der generationalen Abgrenzung. Zum anderen eröffnet diese Position auch den Spielraum für die Herausbildung asymmetrischer Beziehungsstrukturen innerhalb der Klasse.“ (Bauer 2013, 287)

Sie empfiehlt einen regelmäßigen Wechsel der Ämter, um den Risiken, die mit der „Übernahme herausgestellter Positionen im Klassenrat“ (Bauer 2013, 286) verbunden sind, „ein Stück weit vorzubeugen“ (ebd., 287).

In der vorliegenden Arbeit zeigte sich jedoch deutlich, dass die partizipationsrelevanten Hierarchien nicht (nur) entlang der konzeptionell angelegten und „offiziell“ vergebenen Ämter verlaufen. Als entscheidend erwies sich weniger der formale Akt der Amtsübernahme als vielmehr die Frage der *situativen* Wirksamkeit des jeweiligen Amtes. So weist auch Friedrichs darauf hin, „dass inoffizielle Seiten eines Rituals, hier: Regeln bzw. Umfunktionalisierungen, meist stärkere Wirkung zeigen als offiziell vertretene“ (Friedrichs 2001, 364). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen in Bezug auf die drei beobachteten Klassenräte, dass sich Partizipationschancen generell eher für diejenigen eröffnen, die das implizite Regelwerk sowohl des schulischen Rahmens als auch des jeweiligen Klassenrats erkennen und befolgen.

Asymmetrien jenseits der „offiziellen“ Ämter zeigten sich im Moralisierungsrahmen des Katzen-Klassenrats insbesondere darin, dass einige Schüler*innen wiederholt die Rolle des*r Regelwächter*innen übernehmen, ohne ein entsprechendes Amt zu haben. Sie weisen unter Bezugnahme auf explizite und (bis dahin) implizite Regeln des Klassenrats sowie auf allgemeine Verhaltensnormen auf Fehlverhalten von Mitschüler*innen hin. Damit zeigen diese Schüler*innen, dass sie rahmenadäquat interagieren können, und erhalten klassenöffentliches Lob. Budde verwendet für dieses Interaktionsmuster im Klassenrat den Begriff „doing student“ (Budde 2011, 397): „Die Kinder fallen nicht aus der Rolle, sondern ermöglichen den Lehrkräften, den Glauben an ihre Partizipationsangebote aufrecht zu erhalten“ (ebd., 398). Ebenso werden hier Parallelen zu dem von Bauer beschriebenen Bewältigungsmuster der „Bürokraten“ (Bauer 2013, 254) deutlich, das sich in der „Repräsentation und Verinnerlichung der Regeln des Klassenrats“ (ebd., 255) ausdrückt und „an den formalen Abläufen“ (ebd., 254) ausgerichtet ist. Über den Klassenrat hinaus weisen weitere Studien im schulischen Kontext auf ähnliche Interaktionsmuster hin (vgl. u. a. Helsper u. a. 2006a; Breidenstein 2006; Reh/Labede 2009), die möglicherweise im Klassenrat als „zentrierte Zusammenkunft“ (Goffman 1971, 19) besonders hervortreten. Der Ertrag der vorliegenden Arbeit liegt jedoch nicht in der Beschreibung dieses Interaktionsmusters an sich, sondern in der Kontrastierung im Hinblick auf entstehende Asymmetrien: Den *Regelwächter*innen* stehen im Katzen-Klassenrat die *Regelbrecher*innen* gegenüber, die den Rahmen verfehlen und von ihnen ermahnt und belehrt werden. Dabei entstehen Partizipationsunterschiede: Im Moralisierungsrahmen haben die *Regelwächter*innen* hohe Partizipationschancen. Sie nehmen aktiv an Aushandlungen teil, kommen zu Wort und werden bestärkt. Die Partizipationschancen der *Regelbrecher*innen* sind gering. Ihre Interaktionen werden als falsch oder störend gedeutet. Bei wiederholten Regelverstößen im Klassenrat droht ihnen ein Ausschluss aus dem Kreis (vgl. Kapitel 7.1.2). Sturzenhecker weist auf das Risiko hin, „andere zu moralisieren, ihr Handeln abzuwerten, sie schuldig zu sprechen, sie zum Schweigen zu bringen“ (Sturzenhecker 2020b, 315). Umso höher erscheint das Risiko, wenn nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Mitschüler*innen diese Rolle übernehmen. Gleichzeitig weist Helsper aber auch auf das Risiko für *Regelwächter*innen* hin, das Ansehen in der Peergroup zu verlieren (Helsper u. a. 2001, 487). So wird deutlich, dass die normative Dimension der Partizipationschancen immer standortgebunden ist: Interaktionsmuster, die *innerhalb* eines Klassenrats zu hohen Partizipationschancen führen, können sich *außerhalb* des Klassenrats ins Gegenteil verkehren.

Im Disziplinierungsrahmen des Pinguin-Klassenrats entstehen Asymmetrien vorrangig zwischen Schüler*innen, die Beschwerden über ihre Mitschüler*innen hervorbringen und sich selbst dabei als Opfer darstellen, und Schüler*innen, die entsprechend als Täter*innen beschul-

digt werden. Über allem stehen die Lehrkräfte, die durch Kommentare und Bewertungen darüber entscheiden, ob eine Beschwerde berechtigt ist. Dann entsteht eine Dynamik, die an eine Gerichtsverhandlung erinnert. Während die Ankläger*innen wechseln, sind die Angeklagten über mehrere Klassenratssitzungen hinweg dieselben. Sie bekommen – anders als in einer echten Gerichtsverhandlung – kaum Gelegenheit zur Verteidigung und erfahren Aushandlungsniederlagen. Verstoßen diese Schüler*innen zusätzlich gegen die impliziten und expliziten Regeln des Klassenrats, werden sie von Lehrkräften und Mitschüler*innen als „Störer*innen“ markiert und ihre Partizipationschancen sinken weiter – bis hin zum Ausschluss. Dabei entfalten die „offiziellen“ Ämter im Pinguin-Klassenrat situativ wenig Wirksamkeit, da die Lehrkräfte sich über sie hinwegsetzen (vgl. Kapitel 7.2.2).

Im Problemlösungsrahmen des Elefanten-Klassenrats interagieren die Schüler*innen gemeinsam mit den Lehrkräften als Problemlöser*innen. Die Ämter werden wechselseitig anerkannt und auch von den Lehrkräften respektiert. Dabei erscheint weniger der vollständige Rückzug der Lehrkräfte relevant als die „Kalkulierbarkeit des Lehrerinnenverhaltens“ (de Boer 2006, 168). Die Partizipationsunterschiede zwischen den Schüler*innen sind gering ausgeprägt, was nicht bedeutet, dass alle Schüler*innen sich an jeder Aushandlung und in jeder Situation gleichermaßen beteiligen. Insbesondere an den Interaktionsmustern des Schülers Jannis (vgl. Kapitel 7.3.3) wird deutlich, dass das Eröffnen von Partizipationschancen unterschieden werden muss von ihrer Nutzung: Jede*r Schüler*in hat die *Möglichkeit*, Anliegen einzubringen und sich an Aushandlungen zu beteiligen, jedoch nicht die *Pflicht*. Die wechselnden Asymmetrien, die dabei zwischen den Schüler*innen entstehen, sind flüchtig (vgl. Kapitel 7.3.2).

Über die drei beobachteten Klassenräte hinweg zeigen die Ergebnisse, dass gerade dauerhafte Asymmetrien zwischen den Schüler*innen ungleiche Partizipationschancen innerhalb der Lerngruppe zur Folge haben. Während der situative Ausschluss Einzelner aus dem Klassenrat (als Sanktion) die wohl offensichtlichste Verschließung von Partizipationschancen ist, zeigen sich darüber hinaus weitere, *subtilere* Interaktionsmuster, die für einzelne Schüler*innen niedrige Partizipationschancen zur Folge haben. Diese können sowohl entstehen, wenn die Lehrkraft sehr dominant interagiert und einzelne Schüler*innen als Regelbrecher*innen oder „Störer*innen“ markiert, als auch, wenn die Lehrkraft sich zurücknimmt und sich bei der Füllung des entstehenden „Machtvakuum“ einzelne Schüler*innen oder Schüler*innengruppen gegenüber anderen durchsetzen.

Die theoretische Analyse und die Aufarbeitung des Forschungsstands deuteten bereits darauf hin, dass die individuellen und strukturellen Voraussetzungen für Partizipation nicht für alle Schüler*innen gleich sind und darüber hinaus bestimmte Heterogenitätsdimensionen mit Ungleichheiten in Zusammenhang gebracht werden können (vgl. Kapitel 2.2.3). Die Ergebnisse der empirischen Analyse zeigen, dass das Gleichheitspostulat des Klassenrats auch auf der Interaktionsebene in Frage gestellt werden muss. Mit Blick auf seine demokratiepädagogischen Funktionen – Kompetenzerwerb, Wertevermittlung und Institutionalisierung von Mitbestimmung – kann angenommen werden, dass der Klassenrat eine voraussetzungsvolle Partizipationsform ist (vgl. Kapitel 3.3.2). So verweist auch Gras auf „die Voraussetzungshaftigkeit von Partizipation“ (Gras 2023, 241) und die Verbindung des Klassenrats „mit didaktischen Zwängen“ (ebd.). Die Voraussetzungen sind zwar keine Bedingungen für die Teilnahme *am* Klassenrat (im Sinne einer Anwesenheit im Kreis), sie können aber durchaus Bedingungen für hohe Partizipationschancen *im* Klassenrat sein.

Vermutet werden kann – anschließend an den empirischen Forschungsstand (vgl. Kapitel 3.2.1) –, dass insbesondere diejenigen Schüler*innen schnell mit dem Regelwerk des

jeweiligen Klassenrats vertraut sind, die einerseits den schulischen Rahmen erkennen und andererseits bereits in anderen Kontexten – beispielsweise im Elternhaus – Partizipationschancen erfahren haben. Die Analyseergebnisse zeigen, dass der Klassenrat hier keineswegs eine ausschließlich kompensatorische Funktion hat. In den beobachteten Klassenräten tragen die Beteiligten interaktiv zu ungleichen Partizipationschancen bei. Inwieweit diese situativen Ungleichheiten *innerhalb* des Klassenrats Auswirkungen auf Ungleichheiten *außerhalb* des Klassenrats und über die Mikroebene hinaus haben, übersteigt jedoch die Aussagekraft der vorliegenden Arbeit.

8.1.4 Zwischen Partizipations(un)fähigkeit und Partizipations(un)willigkeit – Kategorie *Behinderung* als Brennpunkt für ungleiche Partizipationschancen

Mit großer Intensität zeigen sich ungleiche Partizipationschancen zwischen den Schüler*innen in wiederkehrenden Interaktionsmustern unter Fokussierung der Kategorie *Behinderung*. In der vorliegenden Studie wurden – vor dem Hintergrund der jeweiligen Klassenrat-Rahmen und der in ihnen wirksam werdenden Partizipationsunterschiede – die Interaktionsmuster von vier Schüler*innen mit dem Status *SPF* analysiert. Durch die Analyse wiederholter Beobachtungen konnten Muster identifiziert werden, die sich wiederkehrend über mehrere Klassenratssitzungen hinweg zeigten. Dabei wurde deutlich, dass die Partizipationschancen der Schüler*innen eng mit zugeschriebenen, teilweise verfestigten Rollen und den Erwartungen verknüpft sind, die im Klassenrat an sie gestellt werden. Dies lässt sich für Ben, Felix, Mats und Jannis in verdichteter Form darstellen (vgl. Tabelle 3):

Ben – mit dem Status *SPF* in der geistigen Entwicklung – wird von den Lehrkräften des Katzen-Klassenrats als (unabsichtlicher) „Störer“, aber auch als Schutzbedürftiger markiert. In den Interaktionen wird deutlich, wie die Lehrkräfte versuchen, Ben unter Verzicht auf Sanktionierungsmaßnahmen zur Einhaltung der formalen Regeln zu bewegen. Dabei erweist sich das – sonst allgemeingültige – Regelwerk für Ben situativ als ungültig. Sein durch Laute oder (übersehene) Meldungen geäußerter Partizipationswunsch tritt in den Hintergrund. Entscheidungen werden – möglicherweise als Schutz vor Überforderung – überwiegend *für* statt *von* oder *mit* ihm getroffen. Dies betrifft auch Entscheidungen über seine Anwesenheit. Es zeigt sich, dass Ben im Klassenrat – auch wenn seine generelle Anwesenheit den Beteiligten durchaus wichtig zu sein scheint – weder als (aktiv) teilnahmefähig noch als teilnahmewillig wahrgenommen wird. So erweisen sich die Partizipationschancen von Ben als deutlich niedriger als die seiner Mitschüler*innen. Die generelle Abhängigkeit der Partizipationschancen von den Lehrkräften ist bei Ben besonders stark ausgeprägt, da er – wie einzelne Situationen zeigen – auf eine direkte Ansprache und Alternativen zur Lautsprache angewiesen ist, um sich beteiligen zu können (vgl. Kapitel 7.1.3). Schütte betont unter Bezug auf Schüler*innen mit dem Status *SPF* in der geistigen Entwicklung: „Wer jedoch antworten soll, muss zunächst gefragt worden sein“ (Schütte 2014, 91), und weist darauf hin, dass „Schülermitverantwortung“ (ebd., 92) in der Interaktion entsteht (ebd.). Generell betonen Schütte und Schlummer die Bedeutung von Kommunikation in Partizipationsprozessen, die „sich bei der Schülerschaft mit geistiger Behinderung nicht ausschließlich auf den Vorgang des Sprechens“ (Schütte/Schlummer 2016, 88) beschränke. Sie schlagen daher alternative Kommunikationsformen vor. Mit Ben (individuell) zu kommunizieren „kostet“ jedoch Zeit, an der es vor dem Hintergrund des schulischen Rahmens im Klassenrat mangelt, wenngleich auch Friedrichs – unabhängig von der Kategorie *Behinderung* – formuliert: „Ziel muss sein, dass jede(r) ausreichend Zeit hat“ (Friedrichs 2001, 356).

Tab. 3: Analyse von Interaktionsmustern und Partizipationschancen unter Fokussierung der Kategorie *Behinderung* (exemplarisch)

Ben	Felix	Mats	Jannis
Katzen-Klassenrat	Pinguin-Klassenrat	Elefanten-Klassenrat	Elefanten-Klassenrat
Ungültigkeit des Regelwerks (Schutz vor Sanktion)	Verschärfung des Regelwerks („Sanktionsspirale“)	Gültigkeit des Regelwerks	Gültigkeit des Regelwerks
Schutzbedürftiger, „Störer“ (keine Absicht unterstellt)	Angeklagter, „Störer“ (Absicht unterstellt)	regulärer Teilnehmer	regulärer Nicht-Teilnehmer
Rahmen wird nicht erkannt	Rahmen wird verfehlt	Rahmen wird erkannt	Rahmen wird erkannt
keine Beteiligung an Aushandlung	Aushandlungsniederlagen	Aushandlungserfolge	keine Beteiligung an Aushandlung
Nicht-Teilnahme als Schutz	Nicht-Teilnahme als Strafe	Nicht-Teilnahme als (ungenutzte) Möglichkeit	Nicht-Teilnahme als (genutzte) Möglichkeit
Unterstellung von grundsätzlicher und situativer Teilnahmeunfähigkeit und eingeschränkter Teilnahmewilligkeit	Unterstellung von grundsätzlicher Teilnahmefähigkeit und -willigkeit, aber situativer Teilnahmeunfähig- und -willigkeit	Unterstellung von Teilnahmefähigkeit und -willigkeit	Unterstellung von Teilnahmefähigkeit, aber fehlender Teilnahmewilligkeit
sehrstarke Abhängigkeit von Lehrkräften	starke Abhängigkeit von Lehrkräften	Abhängigkeit von Lehrkräften	Abhängigkeit von Lehrkräften
niedrige Partizipationschancen	niedrige Partizipationschancen	hohe Partizipationschancen	hohe Partizipationschancen

Felix – mit dem Status *SPF* in der emotional-sozialen Entwicklung – wird im Pinguin-Klassenrat ebenfalls als „Störer“ markiert. Sein Verhalten im Klassenrat und darüber hinaus wird von den Beteiligten wiederholt als unangemessen gedeutet. Im Gegensatz zu Ben wird er nicht als schutzbedürftig, sondern grundsätzlich als *teilnahmefähig* und damit *sanktionsfähig* angesprochen. Situativ wird ihm die Teilnahmefähigkeit und -willigkeit jedoch abgesprochen, was sich in den Interaktionen als Verschärfung des Regelwerks niederschlägt. Dabei werden Sanktionen gesteigert und „Sanktionsspiralen“ – bis hin zum situativen Ausschluss aus dem Klassenrat – entstehen. Felix zeigt zwar – auch, wenn er aus dem Kreis verwiesen wurde – einen starken Teilnahmewillen, verfehlt dabei jedoch den Rahmen. Zusätzlich erfährt er während der Konfliktbesprechung im Klassenrat massive Aushandlungsniederlagen, wenn Beschwerden über ihn hervorgebracht werden und seine Verteidigungsstrategien scheitern. Da die Lehrkräfte die Interaktionsmuster in Bezug auf Felix stark beeinflussen und letztlich über seine (Nicht-)Teilnahme entscheiden, sind auch seine Partizipationschancen gering und in hohem Maße abhängig von den Lehrkräften (vgl. Kapitel 7.2.3).

Aus interaktionistischer Perspektive stellte sich zu Beginn der vorliegenden Arbeit die Frage, „wie die Beteiligten im Feld Normen und Abweichungen in der Interaktion definieren, welche Normen und Abweichungen dabei partizipationsrelevant erscheinen und welche situative

Bedeutung die Kategorie *Behinderung* bzw. der Status *SPF* dabei bekommen“ (vgl. Kapitel 2.4). Dem *SPF* im Bereich emotional-soziale Entwicklung scheint hier eine hervorgehobene Bedeutung zuzukommen – nicht als Eigenschaft von Schüler*innen, sondern als Status im schulischen Kontext, der in der Interaktion erneuert wird, was Auswirkungen auf die Partizipationschancen des Statusträgers hat. Hopmann konstatiert:

„Mit der Rede von Verhaltensstörungen¹²⁸ einher geht [...] die explizite oder in den meisten Fällen eher implizite normative Unterscheidung, welches Verhalten als normal gilt und welches Verhalten hingegen als von der Normalität abweichend klassifiziert wird.“ (Hopmann 2022, 98)

Akbaba und ihre Mitautor*innen gehen davon aus, dass „sich über die Abweichung und deren Sanktionierung die Ordnung bestätigen und ihre Regeln als legitim herausstellen“ (Akbaba u. a. 2022, 265) lässt. So trägt die (verschärfte) Sanktionierung von Felix im Disziplinierungsrahmen schließlich sowohl zur *Normalisierung* von Felix' Mitschüler*innen (in Abgrenzung zu ihm) als auch zur *Stabilisierung* des Regelwerks bei. Friedrichs, die Konfliktbesprechungen im Klassenrat mit Gerichtsverhandlungen vergleicht, stellt ebenfalls fest: „Wie das Gerichtsverfahren, so zielt auch Klassenrat auf eine Wiederherstellung von Ordnung“ (Friedrichs 2001, 356), und weist zugleich auf die Gefahr dieser Parallele hin: „Das Gericht stellt gesellschaftliche Ordnung wieder her, indem es Täter(innen) überführt und isoliert“ (ebd.). Zu einer solchen Isolierung kommt es im Fall von Felix. Dem Status *SPF* in der emotional-sozialen Entwicklung kommt hierbei möglicherweise die Funktion zu, die Verschärfung des Regelwerks zu legitimieren.

Für Mats – mit dem Status *SPF* in der geistigen Entwicklung (wie Ben) – und Jannis – mit dem Status *SPF* im Bereich Autismus – ist das allgemeine Regelwerk des Elefanten-Klassenrats situativ gültig. Sie sind reguläre Teilnehmer mit (vergleichsweise) hohen Partizipationschancen. Dabei nutzen sie ihre Partizipationschancen sehr unterschiedlich: Mats artikuliert seinen Teilnahmewunsch stark, Jannis macht hingegen häufig von der Möglichkeit der Nicht-Teilnahme Gebrauch. Während Mats im Klassenrat Aushandlungserfolge erzielt, beteiligt sich Jannis nur selten an Aushandlungen, erfährt aber auch keine Aushandlungsniederlagen. Im Gegensatz zu Ben im Katzen-Klassenrat wird Mats im Elefanten-Klassenrat – unabhängig von erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen – von den Lehrkräften und den Mitschüler*innen eine uneingeschränkte Teilnahmefähigkeit unterstellt. Im Gegensatz zu Felix im Pinguin-Klassenrat wird Mats' Teilnahmewunsch – ebenso wie Jannis' Nicht-Teilnahmewunsch – situativ berücksichtigt. Somit stehen die Interaktionsmuster der beiden Schüler der Elefanten-Klasse im Kontrast zu den Interaktionsmustern von Ben und Felix und zeigen, dass eingeschränkte Partizipationschancen nicht kausal auf den *SPF*-Status zurückzuführen sind (vgl. Kapitel 7.3.3).

Eine optionale Nicht-Teilnahme schlägt auch Gras als gewinnbringend für den Klassenrat in inklusiven Klassen vor:

„Hilfreich bei der Umsetzung demokratiepädagogischer Formate in inklusiven Settings, so scheint es in den Daten durch, könnte die optionale Teilnahme der Schüler*innen am Klassenrat sein; vorausgesetzt es sind die entsprechenden räumlich-strukturellen offenen Gegebenheiten vorhanden.“ (Gras 2023, 532)

Was in Gras' Daten bereits „durchscheint“, kann in der vorliegenden Arbeit anhand des Interaktionsmusters von Jannis belegt werden. Dabei ist die *Option* der Nicht-Teilnahme deutlich zu

128 Dieser Begriff ist nicht mehr gebräuchlich, wird aber noch immer mit dem Status *SPF* in der emotional-sozialen Entwicklung in Verbindung gebracht.

unterscheiden von der „verordneten“ Nicht-Teilnahme mit dem Ziel der Sanktion (Felix) oder des Schutzes (Ben) – ebenfalls bei vorhandenen räumlichen Gegebenheiten.

Reichenbach stellt (provokativ) fest: „Manche Kinder oder Schüler/innen wollen gar nicht diskutieren“ (Reichenbach 2006, 219). Vor dem Hintergrund einer „verordneten“ Partizipation im schulischen Kontext (Helsper/Lingkost 2004, 224) ist dieser Einwand zwar nicht zu unterschätzen. Die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit verweisen jedoch auch auf die Bedeutsamkeit der Unterscheidung von (nicht) „Wollen“ und (nicht) „Können“: Im Gegensatz zum Interaktionsmuster von Jannis deuten die Interaktionsmuster von Ben und Felix auf einen (starken) Willen zur Teilnahme hin, der jedoch im Rahmen der jeweiligen Klassenrate auf fehlende Umsetzungsmöglichkeiten stößt. So formulieren Meyer, Hilpert und Lindmeier in Anlehnung an Hannah Arendt: „Die Freiheit, sich nicht einzumischen, ist aber nur dann eine, wenn man auch die Freiheit hat, sich einzumischen“ (Hilpert u. a. 2020, 10). Gleichzeitig weist Gras darauf hin, dass „im Partizipationsdiskurs nach wie vor häufig eine aktive Partizipationsfähigkeit vorausgesetzt“ (Gras 2023, 209) werde: „Nur wer seine Meinung äußern *kann*, wer sich einbringen kann, d. h., nur wer partizipieren kann, darf mitmachen“ (ebd.). Darüber hinaus besteht – teilweise in Verbindung mit dem Bestreben einer vollständigen De-Kategorisierung im Inklusionsdiskurs (vgl. Beck/Plößer 2021, 289) – die Gefahr, Partizipationsfähigkeit ins Individuum zu verlagern, anstatt die Rahmenbedingungen, aber auch die Ungleichheitsmechanismen im Zusammenhang mit der Kategorie *Behinderung* zu betrachten. In der vorliegenden Arbeit konnte verdeutlicht werden, inwiefern eine Fokussierung dieser Kategorie „für analytische Zwecke“ (ebd., 290) äußerst gewinnbringend sein kann.

So wird in der Analyse der drei Klassenrate *inklusiver* Grundschulklassen einerseits deutlich, inwiefern hier die Komplexität der Interaktionen, aber auch der Asymmetrien im Vergleich zu Klassenräten, an denen keine Schüler*innen mit dem Status *SPF* beteiligt sind, noch einmal zunimmt. Andererseits zeigt sich, wie dadurch der Blick auf die (vermeintliche) „Normalität“ in Klassenräten ohne Schüler*innen mit *SPF*-Status geschärft werden kann. Damit hat die Kategorie *Behinderung* die Funktion eines *Brennglases* für ungleiche Partizipationschancen. Flügel beschreibt den von ihr beobachteten Klassenrat – ohne Schüler*innen mit *SPF*-Status – wie folgt:

„[G]rundsätzlich werden sowohl formal als auch situativ alle Schüler*innen als solche angesprochen, die prinzipiell dazu in der Lage sind, die Regeln im Klassenrat einzuhalten. Das Format Klassenrat adressiert die zur Anwesenheit verpflichteten Kinder rein formal als solche, die alles Notwendige mitbringen, um partizipieren zu können.“ (Flügel 2020, 57)

Im Katzen- und im Pinguin-Klassenrat hingegen werden weder „rein formal“ noch situativ alle als partizipationsfähig angesprochen. In der kontrastierenden Beobachtung einer situativen Ungültigkeit des Regelwerks für einzelne Schüler*innen zeigen sich starke Asymmetrien zwischen den Schüler*innen jenseits des „offiziellen“, konzeptionell vorgesehenen Regelwerks, die ungleiche Partizipationschancen zur Folge haben. Problematisch erscheint hierbei nicht die situative „Lockerung“ des Regelwerks, sondern die Implizität und damit Subtilität der Ungültigkeit.

8.1.5 Lehrkräfte als Gatekeeper für Partizipationschancen im Klassenrat

Abschließend stellt sich die Frage, warum die drei beobachteten Klassenrate trotz eines ähnlichen Ablaufs sowie einer starken Reglementierung und Vorstrukturierung durch den schulischen Rahmen (im Falle der vorliegenden Arbeit an derselben Grundschule) so große Interaktions- und Partizipationsunterschiede aufweisen. Eine Antwort ist sicherlich, dass im Klassenrat handelnde

Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Erfahrungen und Kompetenzen – sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Schüler*innen – zusammenkommen, die die Bedingungen für Partizipationsprozesse im jeweiligen Klassenrat gemeinsam interaktiv herstellen und dabei den schulischen Rahmen mehr oder weniger stark reproduzieren. Über Kausalitäten können in der vorliegenden Arbeit nur Vermutungen angestellt werden.

Ein weiterer offensichtlicher Unterschied sind die unterschiedlichen Jahrgangsstufen der beobachteten Klassenräte und dementsprechend die Alters- und Erfahrungsstufen der teilnehmenden Schüler*innen. Eine Veränderung der inhaltlichen Ausrichtung und eine Erweiterung der Aufgaben der „offiziellen“ Ämter mit steigender Stufe ist durchaus erkennbar. Jedoch entspricht die Anordnung der beobachteten Klassenräte auf einem Kontinuum zwischen niedrigen und hohen Partizipationschancen sowie geringen und ausgeprägten Partizipationsunterschieden innerhalb der Lerngruppe nicht ihrer Anordnung nach aufsteigender Jahrgangsstufe (vgl. Tabelle 2). Auch zeigen sich Partizipationsunterschiede zwischen den Klassenräten eher darin, *wie* Themen verhandelt werden, statt *welche* Themen verhandelt werden. Wie aus der Analyse hervorging, entstehen partizipationsrelevante Rollenunterschiede jenseits der Ämter. Die Jahrgangsstufe eines Klassenrats als (monokausale) Erklärung für Partizipationsunterschiede wird daher der Komplexität von Partizipationsprozessen in den Klassenräten nicht gerecht. Gleichzeitig verleitet sie zu der Annahme, die Entwicklung eines Klassenrats hin zu höheren Partizipationschancen geschehe mit steigendem Alter „von selbst“.

Sowohl in der pädagogisch-konzeptionellen Literatur zum Klassenrat als auch in empirischen Studien wird die Bedeutung der Lehrkraft auffallend betont (vgl. Kapitel 3.3). Gerade vor dem Hintergrund des relativ geringen Einflusses der UN-Konventionen auf der Interaktionsebene, der schwachen rechtlichen Verankerung der Partizipationsform *Klassenrat*, und der hohen, aber vagen normativen Ansprüche – insbesondere des hinzugekommenen *Inklusionsanspruchs* – ist davon auszugehen, dass die Abhängigkeit des Gelingens von der einzelnen Lehrkraft bzw. dem jeweiligen Lehrkräfte-Team hoch ist (vgl. Kapitel 3.1).

Auch in den Beobachtungen und Analysen der drei Klassenräte inklusiver Grundschulklassen treten die Lehrkräfte als diejenigen hervor, die den Rahmen für Partizipationsprozesse initiieren und gestalten. Insbesondere an den Interaktionsmustern der Schüler*innen Ben, Felix, Jannis und Mats wird deutlich, dass sich Partizipationschancen im Klassenrat nicht „von unsichtbarer Hand“ eröffnen und verschließen, sondern in Abhängigkeit von den Lehrkräften. Schüler*innen mit einem SPF-Status sind dabei kein „Sonderfall“. So zeigt sich etwa im Disziplinierungsrahmen des Pinguin-Klassenrats, dass es letztlich die Lehrkraft ist, die das letzte Wort hat und sich jederzeit über die Entscheidungen der Schüler*innen hinwegsetzen kann. Unabhängig davon, ob und wie die Lehrkraft von ihrem Machtinventar im Klassenrat tatsächlich Gebrauch macht, ist sie es, die – in Anlehnung an Goffman – letztlich die „Regiedominanz“ (Goffman 1959, 94) innehat. So kann die Lehrkraft als *Gatekeeper* für Partizipationschancen bezeichnet werden. Der Problemlösungsrahmen des Elefanten-Klassenrats tritt in der Analyse als derjenige hervor, der die förderlichsten Bedingungen für Partizipationschancen aufweist. Die Frage ist also: *Welche Interaktionsstrategien wenden die Lehrkräfte hier – bewusst oder unbewusst – an?* In der verdichteten Betrachtung der Analyseergebnisse unter Fokussierung der Lehrkräfte zeigt sich, dass diese im Elefanten-Klassenrat zwar Regelwächter*innen, aber nicht Regelbestimmer*innen sind, d. h., sie weisen auf Regeln hin, aber sie brechen, verändern und erweitern sie nicht situativ. Während der Klassenrat der Pinguin-Klasse von „Ungewissheit“ (de Boer 2006, 168) geprägt ist, da von den Schüler*innen „nur schwer einzuschätzen ist, wann [die Lehrkräfte] intervenier[en]“ (ebd.), sind die Interaktionen der Lehrkräfte hier kalkulierbar (ebd.). Sie nehmen eine

moderierende Rolle ein. Dabei verzichten sie mehr als die anderen Lehrkräfte auf Kommentierungen, Bewertungen und Belehrungen. Auch Sanktionierungen treten in den Hintergrund. Dabei werden die Ämter – etwa das Leisewächter*innenamt – respektiert und die Kartenregel führt nicht zu einem dauerhaften Ausschluss aus dem Klassenrat. Für die Problemlösung schaffen sie den Rahmen, verzichten jedoch weitgehend auf eigene Lösungsvorschläge. Zudem wird in verschiedenen Situationen – zum Beispiel im Zusammenhang mit der Nicht-Teilnahme von Jannis – deutlich, dass die Lehrkräfte ihre eigenen Interaktionsmuster reflektieren. Auch in der Interaktion mit Mats treten bestimmte Muster hervor. Hier interagieren die Lehrkräfte nicht nur in der Doppelrolle als „normale“ Teilnehmerinnen und als „Spielleiterinnen“ (Friedrichs 2004, 103), sondern auch als (individuelle) Unterstützerinnen. Dabei wird Mats' Partizipationsfähigkeit – und in mehreren beobachteten Klassenratssitzungen Leitungsfähigkeit – anerkannt. Die Interaktionsmuster mit Mats – ebenso wie die Interaktionsmuster mit Ben, Felix und Jannis – verweisen auf ein Spannungsfeld zwischen Individuum und Kollektiv, in dem sich Lehrkräfte in Klassenräten inklusiver Grundschulklassen bewegen. Hier schließt die vorliegende Arbeit an das von Gras formulierte „Partizipationsermöglichungsdilemma“ (Gras 2023, 539) an und kann weiter zu dessen Ausdifferenzierung beitragen. Zu fragen ist, inwiefern dieses Dilemma, das sich in Klassenräten, an denen Schüler*innen mit dem Status *SPF* teilnehmen, besonders stark zeigt, tatsächlich spezifisch für diese ist. So verweist Gregori auf ein ähnliches Dilemma „zwischen der Ermöglichung eines partizipativen Bildungsanlasses und der pädagogischen Förderung von Partizipation“ (Gregori 2021, 296) bezogen auf Klassenräte ohne Schüler*innen mit diesem Status. Gleichzeitig deuten sich Individualisierungstendenzen – unabhängig von einem Inklusionsbezug – im demokratiepädagogischen Klassenrat bereits durch seine zweckgebundene Ausrichtung auf Wertevermittlung und Kompetenzerwerb an (vgl. Kapitel 2.2.2, 3.3.1). Schon 2001 – als heterogene Lerngruppen und Inklusion in Fachdiskursen zum Klassenrat noch kein Thema waren – konstatiert Friedrichs: „Klassenrat [...] hat der Gruppe und dem Individuum zu dienen“ (Friedrichs 2001, 356).

Bauer verweist wiederum auf den „hohen Anspruch an die Lehrkraft [...] sich auf kontingente Selbstbestimmungsprozesse der Gruppe einlassen zu können und gleichzeitig den Schutz der einzelnen Schüler zu gewährleisten“ (Bauer 2013, 286). In Bezug auf den Klassenrat in inklusiven (Grundschul-)Klassen kommt solchen Interaktionsstrategien der Lehrkräfte, die das Ziel des Schutzes einzelner Teilnehmer*innen verfolgen, eine besondere Bedeutung zu, wie das Interaktionsmuster des Sanktionsverzichts bei Ben und seine zeitweilige Nicht-Teilnahme (als Schutz vor vermuteter Überforderung) zeigen. Auch Herzmann und Merl beschreiben – allerdings nicht bezogen auf den Klassenrat – die partielle Nicht-Teilnahme als eine offenbar „legitime Praxis im inklusiven Unterricht“ (Herzmann/Merl 2017, 102). Weitkämper und seine Mitautor*innen arbeiten heraus, dass die „Schutzbedürftigkeit“ (Weitkämper u. a. 2020, 167) einzelner Schüler*innen nicht per se bedeutsam ist, sondern in der Interaktion mit der Lehrkraft reaktualisiert wird (ebd.). Die vorliegende Arbeit kann dies für den Klassenrat konkretisieren. Dabei wird auch deutlich, dass die situative Markierung als Schutzbedürftige*r nicht per se mit der Verschließung von Partizipationschancen einhergeht. So zeigen die Interaktionsmuster mit Felix, dass es an Schutz – in diesem Fall vor Beschämung, Ausgrenzung und Ausschluss – fehlt. Auch wenn die Interventionen der Lehrkraft im Klassenrat durchaus mit Einschränkungen von Partizipationsmöglichkeiten und Gefahren der Stigmatisierung einhergehen *können*, ist die „Rollenambivalenz der Lehrperson“ (Bauer 2013, 51) jedoch nicht einseitig in Richtung Zurückhaltung aufzulösen. So zeigt die Kontrastierung der divergierenden Strategien der Lehrkräfte in den drei beobachteten Klassenräten, dass es primär darauf ankommt, *wie* die Lehrkräfte

interagieren, nicht *wie viel* sie interagieren. Hier sind die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit anschlussfähig an die Befunde von Lötischer und Sperisen sowie von Gregori, die zeigen, dass die Einflussnahme der Lehrkräfte auch in besonders partizipativen Klassenräten gegeben ist (und hier nur subtiler und unbewusster abläuft) (Lötischer/Sperisen 2016, 96) und dass eine Steuerung durch die Lehrkraft in bestimmten Situationen Aushandlungsprozesse unterstützen statt verhindern kann (Gregori 2021, 292).

Aus den Interaktionsmustern mit Ben, Felix, Mats und Jannis geht hervor, inwiefern der (individuelle) Schutz und die (individuelle) Unterstützung einzelner Schüler*innen durch die Lehrkräfte im Klassenrat einerseits zur Eröffnung, andererseits zur Verschließung von Partizipationschancen beitragen können. Die Erhöhung der Partizipationschancen von Schüler*innen mit dem Status *SPF* ist keineswegs gleichzusetzen mit (sonderpädagogischer) Förderung und Schutz im Sinne von Schonung und Fürsorge. Vielmehr geht es darum, auch Schüler*innen mit einem *SPF*-Status im Aushandlungsprozess nicht zu übersehen, Entscheidungen nicht *für* sie, sondern *mit* ihnen zu treffen, ihnen eine Stimme zu geben und sie damit als partizipationsfähig und -willig anzusprechen. Dafür kann – wie für potenziell *alle* Schüler*innen einer heterogenen Lerngruppe – eine individuelle Unterstützung durch die Lehrkraft nötig sein, die an die situativen Bedingungen und das jeweilige Regelwerk eines Klassenrats angepasst werden muss. Die vorliegende Arbeit leistet genau hierzu einen Beitrag, indem sie aufzeigt, wie partizipationsrelevante Bedingungen auf der Interaktionsebene identifiziert werden können.

8.2 Method(olog)ische und pädagogische Reflexionen

Reflexion hat sich in der vorliegenden Arbeit als Schlüssel zur Erforschung von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen erwiesen und kann auch ein Schlüssel zur Umsetzung sein.

Der methodologische Zugang – eine Kombination aus Ethnografie, GTM und Rahmenanalyse – erfordert Reflexion in allen Phasen des Forschungsprozesses, stellt aber auch methodische Strategien dafür bereit. Im Folgenden werden zunächst die Chancen und Grenzen des methodologischen und methodischen Vorgehens reflektierend zusammengetragen. Daraus werden Konsequenzen und Ansatzpunkte für die weitere Forschung abgeleitet (vgl. Kapitel 8.2.1).

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war nicht nur ein *Forschungsdefizit*, sondern auch ein *Umsetzungsdefizit* von Partizipation in heterogenen Lerngruppen. Die Ableitung direkter Handlungsempfehlungen aus den Forschungsergebnissen wird der Komplexität von Partizipationsprozessen und der Eigenlogik pädagogischer Praxis nicht gerecht. Dennoch können Impulse für eine ungleichheitssensible Umsetzung gegeben werden. Auch hier ist Reflexion ein zentrales Element (vgl. Kapitel 8.2.2).

8.2.1 Zur Erforschung von Partizipation in heterogenen Lerngruppen auf der Interaktionsebene – Methodologische und methodische Reflexionen

Neben der übergeordneten Fragestellung nach den Bedingungen von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen stellten sich zu Beginn zwei zentrale methodische Fragen: *Wie können Partizipationsprozesse im Klassenrat erforscht werden?* und *Wie kann die Heterogenität der Lerngruppe erforscht werden?* Diese konnten im Laufe des Forschungsprozesses beantwortet werden. In einer Reflexion des Vorgehens werden der Ertrag für die weitere, insbesondere ethnografische Erforschung des Forschungsgegenstandes, aber auch die im Forschungsprozess sichtbar gewordenen methodischen Limitationen aufgezeigt. Abschließend wird auf offen gebliebene Fragen und neue Forschungsdesiderate hingewiesen.

Zu den Chancen der interaktionistischen Erforschung von Partizipation und Heterogenität und zum (methodischen) Ertrag der vorliegenden Arbeit

Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit ist die Kombination mehrerer Methodologien interaktionistischen Ursprungs (vgl. Meyn 2023a). Die interaktionistische Perspektive bildet dabei nicht nur eine *methodologische* und *methodische*, sondern – als eine Sichtweise, die nicht „in‘ den Normen, sondern ‚über‘ die Normen denkt“ (Thimm 1975, 154) – auch eine *theoretische* Klammer. Damit entzieht sich die Arbeit der starren Einordnung in normative Begründungszusammenhänge entlang *einer* Theorie (vgl. Kapitel 2.1). Der theoretische Ertrag liegt in den herausgearbeiteten (impliziten) Begründungsmustern für Partizipation und Heterogenität, in den aufgezeigten Begründungslücken und in den vorgeschlagenen Füllungen dieser Lücken. Der Ungleichheitsbezug war dabei Resultat, nicht Ausgangspunkt der Forschung.¹²⁹

Für die empirische Erforschung von Partizipation und Heterogenität auf der Interaktionsebene wurde ein ethnografischer Zugang gewählt. Obwohl der Klassenrat als Feld mit unterschiedlichen Fokussierungen bereits mehrfach ethnografisch untersucht wurde, standen Partizipationsprozesse bisher kaum im Zentrum ethnografischer Studien (vgl. Kapitel 3.3.3). Auf methodische Vorbilder konnte daher nicht zurückgegriffen werden. Auch der relativ junge Forschungszweig der ethnografischen Inklusionsforschung etablierte sich erst nach Abschluss der Beobachtungen und bot daher während der Feldphase keinen Orientierungspunkt. Wichtige Impulse für die methodische Reflexion lieferte die erziehungswissenschaftliche Differenzforschung, wobei Behinderung hier zunächst eine vernachlässigte Kategorie war (vgl. Kapitel 3.2.2). So sind aus dem eigenen empirischen Vorgehen und dessen Reflexion nicht nur *inhaltliche* Ergebnisse hervorgegangen. Die vorliegende Arbeit leistet auch einen wesentlichen Beitrag zur Bearbeitung methodischer Leerstellen in der ethnografischen Erforschung von Partizipation *und* Heterogenität, exemplarisch bezogen auf die Kategorie *Behinderung*.

Munsch und Müller¹³⁰ sehen in der offenen ethnografischen Zugangsweise die Chance, „durch die differenzierte Beschreibung alltäglicher Praktiken“ (Munsch/Müller 2020a, 12) Aspekte von Partizipation zu beleuchten, „die in der Enge mancher Begriffe und Konzepte inhaltlich verloren gehen“ (ebd.). Es geht dann nicht um eine Bewertung der Effektivität von Partizipationsprozessen hinsichtlich vorab festgelegter Ziele, „sondern um einen offenen Blick auf Partizipation in allen ihren Facetten“ (ebd., 32). Dabei können auch „die Widersprüchlichkeiten veranstalteter Formate, gerade hinsichtlich der Ausschließung, die sie produzieren“ (ebd.), in den Blick geraten. Mit der vorliegenden Arbeit können die benannten Vorteile des ethnografischen Zugangs belegt und im Hinblick auf Klassenräte in heterogenen Lerngruppen – mit ihrem hohen Partizipations- *und* Inklusionsanspruch – ausdifferenziert und konkretisiert werden.

Durch die Ergänzung der Ethnografie mit der GTM konnte eine stärkere Systematisierung und analytische Ausrichtung der Ergebnisse erreicht werden. Mit Hilfe der Rahmenanalyse (vgl. Goffman 1980) wurden schließlich die Schlüsselkategorien gefunden und das Bedingungsgefüge ausgebaut. Insbesondere die ethnografische Erforschung von Heterogenität erwies sich als höchst komplex, da die damit verbundene Reifizierungsgefahr im Forschungsprozess nicht einmalig, sondern immer wieder bearbeitet und reflektiert werden musste. Fragen wie *In welches*

129 Im nächsten Schritt eines zyklisch-iterativen Forschungsprozesses können hier theoretische und empirische Anknüpfungspunkte, die über die Erziehungswissenschaft hinausgehen, vertieft und erweitert werden. Auf die in der ethnografischen Differenzforschung verbreitete machttheoretische Interpretation der Ergebnisse wurde bewusst verzichtet, um neue Perspektiven und theoretische Anschlussmöglichkeiten offenzuhalten.

130 Der Sammelband „Jenseits der Intention – ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation“ (Müller/Munsch 2020) wurde erst nach der Feldphase der vorliegenden Arbeit veröffentlicht.

(heterogene) Feld begeben mich?, Wie beobachte ich Heterogenität?, Wie beschreibe ich Heterogenität im Beobachtungsprotokoll?, Wie analysiere ich Heterogenität(-sdimensionen)? und Wie schreibe ich über Heterogenität? erforderten jeweils unterschiedliche methodische Strategien. Dabei spielte das in der GTM angelegte Prinzip des permanenten, systematischen Vergleichs eine zentrale Rolle. Zusätzlich bot das Werk Goffmans Bezugspunkte zu Heterogenität und Behinderung, die dazu beitrugen, im Feld wahrgenommene Abweichungen nicht als individuelle Merkmale von Schüler*innen, sondern als Eigenschaften von Regelsystemen zu interpretieren. So konnte die Relevanz von Heterogenität in Klassenräten über *Rahmenverfehlungen* und *Aushandlungsniederlagen* beschrieben werden (Goffman 1971; Goffman 1973) (vgl. Kapitel 4.1, 4.2).

Als methodisches Ergebnis eines iterativen Forschungsprozesses wurde das bereits erläuterte induktiv-deduktive Vorgehen entwickelt, bei dem die eigene Fokussierung der Kategorie *Behinderung* offengelegt und reflektiert wurde sowie der (makrostrukturelle) Ungleichheitsbezug systematisch ausgeklammert und erst in der abschließenden Ergebniszusammenführung wieder einbezogen wurde. Darüber hinaus wurden klare Ein- und Abgrenzungen vorgenommen, indem Heterogenität zwar offen, aber nicht als völlig unbestimmtes, potenziell allgegenwärtiges Konstrukt, sondern in Bezug auf ihre Relevanz für Partizipationsprozesse erforscht wurde. Dies spiegelt sich im Gesamtergebnis in der Kategorie *Partizipationsunterschiede* und schließlich in der Beschreibung *ungleicher Partizipationschancen* wider. Im Prozess wurden Strategien der bewussten Dramatisierung und *Entdramatisierung* von Heterogenität entwickelt, die in Bezug auf die fokussierte Kategorie *Behinderung* ausdifferenziert und verfeinert wurden. Behinderung war dabei – abgeleitet aus (vorläufigen) theoretischen Vorannahmen – ein möglicher Beobachtungs- und Analysefokus mit der Funktion eines Brennglases, um Interaktionsmuster zu erkennen, die sonst unsichtbar geblieben wären. Das entstandene mehrdimensionale Analysesystem entdramatisiert letztlich die Bedeutung von Heterogenität im Klassenrat, indem es Heterogenität nicht als zentrale Schlüsselkategorie, sondern als einen möglichen Analysefokus einbezieht (vgl. Kapitel 4.3, 5.2).

Zu den zentralen methodischen Strategien im Forschungsprozess zählten die wiederholte und vergleichende Beobachtung im Rahmen eines längeren Forschungsaufenthaltes und die Kontrastierung von Situationen, von Beteiligten und ihren Interaktionsstrategien sowie von Klassenräten und ihren Regelwerken, die durch die Beobachtung mehrerer Klassenräte gleichzeitig möglich wurde. Ergänzend bot insbesondere die gemeinsame Interpretation von Beobachtungen in Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten wichtige Reflexionsanlässe. Hierbei erwies sich anfangs die bewusste Verfremdung von Protokollen und später der gezielte Versuch, eigene (vorläufige) Interpretationen zu widerlegen, als gewinnbringend. Insgesamt wie auch bezogen auf einzelne Strategien hat das methodologisch-methodische Vorgehen das Potenzial, zur methodischen Weiterentwicklung der ethnografischen Partizipationsforschung, aber auch – wenngleich in der vorliegenden Arbeit der Heterogenitätsbegriff anstelle des Inklusions- oder Differenzbegriffs aufgrund seiner größeren theoretischen Offenheit bewusst beibehalten wurde – der ethnografischen Inklusionsforschung beizutragen.

Zu den (methodischen) Grenzen der vorliegenden Arbeit und den Chancen einer weiteren Forschung zu Partizipation und Heterogenität

Die Reflexion des Forschungsprozesses hat neben Potenzialen auch Limitationen und weitere Forschungsbedarfe ergeben. So ist im Hinblick auf die Aussagekraft und Reichweite der Ergebnisse einschränkend festzuhalten, dass es sich um drei einzelne Klassenräte handelt, die beobachtet und auf dieser Basis analysiert wurden. Inwieweit sich die analysierten Klassenrat-Modulationen, Interaktionsmuster und Partizipationsunterschiede auch in anderen Klas-

senräten (nicht) inklusiver Grundschulklassen zeigen, ist eine empirische Frage. Dabei ist zu bedenken, dass die jeweiligen Rahmen aus einem komplexen Zusammenspiel der in ihnen interagierenden Individuen hervorgehen. Diese Individuen sind nicht beliebig austauschbar. Demnach lässt sich auch nicht feststellen, welche Interaktionsmuster sich für Ben, Felix, Mats und Jannis in jeweils anderen Konstellationen ergeben hätten. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass Klassenräte nicht statisch, sondern dynamisch sind und sich weiterentwickeln. Die Beobachtungen beziehen sich – auch wenn sie mehr als einen Zeitpunkt abbilden – auf einen begrenzten Zeitraum. Die drei Modulationen – *Moralisierungsrahmen*, *Disziplinierungsrahmen* und *Problemlösungsrahmen* – beschreiben zudem nicht das gesamte Spektrum möglicher Klassenrat-Rahmen und Partizipationschancen. Spannend ist daher die Frage, ob und welche weiteren Rahmen durch die Beobachtung und Analyse anderer Klassenräte entdeckt werden können, insbesondere – trotz des schulischen Rahmens – solche mit höheren Partizipationschancen. Während die Übertragbarkeit der Analyseergebnisse auf andere Kontexte und Felder begrenzt ist, sind die entwickelten deskriptiven und normativen Analyseperspektiven für die weitere Erforschung von Partizipationsprozessen und für die Reflexion ungleicher Partizipationschancen von großem Nutzen.

Ebenso wie weitere Klassenräte in den Blick genommen werden können, könnten mit dem erarbeiteten Bedingungsgefüge und den entwickelten Analyseperspektiven neben der Kategorie *Behinderung* weitere Heterogenitätsdimensionen fokussiert werden. Die Analyseinstrumente verzichten bewusst auf eine Engführung auf Behinderung. So können und sollen durch eine Perspektivverschiebung andere partizipationsrelevante Interaktionsmuster unter Fokussierung weiterer Kategorien identifiziert werden. Solche Muster deuteten sich in der Analyse beispielsweise im Zusammenhang mit Schüler*innen mit Fluchterfahrungen an. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden sie jedoch nicht systematisch weiterverfolgt. Aktuell wird in der ethnografischen Inklusions- und Differenzforschung vermehrt gefordert, „hervorgebrachte Benachteiligungen nicht nur entlang einer Differenzkategorie, also eindimensional, zu betrachten“ (Sturm 2018, 254). Als besonders ertragreich werden Ansätze hervorgehoben, die „in intersektionaler Perspektive den Verknüpfungen verschiedener Differenzlinien“ (Idel u. a. 2017, 144) nachgehen. Eine solche intersektionale Analyse wäre mit den Analyseperspektiven der vorliegenden Arbeit möglich, allerdings ist auch hier konsequent zu bedenken, dass auf der Interaktionsebene keine Kausalzusammenhänge zwischen Kategorien, Interaktionsmustern und ungleichen Partizipationschancen getroffen werden können. So besteht beispielsweise ein statistischer Zusammenhang zwischen der Zuweisung eines SPF in den Bereichen *Lernen*, *Sprache* und *emotional-soziale Entwicklung* und weiteren Heterogenitätsdimensionen, der makrostrukturell auf Ungleichheit hinweist:

„In allen drei Fällen sind [...] mehr Jungen als Mädchen betroffen. Geschlecht, soziale Herkunft und Ethnizität spielen eine unmittelbare Rolle für das Risiko dieser Statuszuweisung, die die Effekte sozialer Ungleichheit für Bildungschancen ja eher verdeckt und individualisiert.“ (Beck 2021, 421)

Wenngleich auffällig ist, dass – unbewusst – gerade die Interaktionsmuster von *Jungen* mit verschiedenen SPF (Ben, Felix, Jannis, Mats) vertieft analysiert wurden, lässt sich daraus keineswegs linear-kausal schließen, dass die Partizipationschancen von Felix und Ben im Klassenrat (nur) deshalb besonders gering sind, weil sie *Jungen* sind und einen SPF-Status haben. Zudem werfen Emmerich und Hormel „grundsätzlich die Frage auf, ob eine genuin ethnographische Beschreibung von Ungleichheitsmechanismen möglich ist, weil dies methodologisch gerade die Fähigkeit zur Erzeugung ‚eigener‘, ex post gewonnener Ungleichheitskategorien voraussetzen würde“ (Emmerich/Hormel 2017, 115). Das Vorgehen in der vorliegenden Arbeit ist ein Versuch, die mit eigenen Vorannahmen verbundenen methodischen Gefahren durch ein reflexives,

induktiv-deduktives Vorgehen zu reduzieren und dabei die Mikro- und Makroebene weitestgehend analytisch voneinander zu trennen. Schumann spricht von einem permanenten „Balanzeakt“ (Schumann 2014, 304), den die ethnografische Forschung zu Differenz zu vollbringen hat (ebd.). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass *jede* ethnografische Arbeit im Kontext von Differenz bzw. Heterogenität mehr oder weniger stark von Vorannahmen geprägt ist, die expliziert werden müssen, um reflektiert werden zu können.

Eine Analyseperspektive, der in der vorliegenden Arbeit nicht nachgegangen wurde, ist die Differenzierung der Interaktionsstrategien und -muster der einzelnen Lehrkräfte. In den Klassenräten der inklusiven Grundschulklassen war – anders als dies vermutlich in nicht-inklusive Klassen die Regel ist – grundsätzlich ein multiprofessionelles Klassenleitungsteam, bestehend aus einem*r Grundschulpädagog*in, einem*r Sonderpädagog*in und zeitweise einem*r Sozialpädagog*in oder eine*m Erzieher*in anwesend. Begonnen wurde mit einer differenzierten Analyse der beteiligten Pädagog*innen, auch unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Professionen. Als sich jedoch im Feld die Tendenz abzeichnete, dass die Beobachtungen – trotz des Vorbildcharakters der ausgewählten Schule im Hinblick auf ihr Partizipations- und Inklusionskonzept – nicht nur „beste practice“, sondern auch problematische Situationen hervorbringen, wurde die Entscheidung getroffen, zum Schutz der Beteiligten ihre spezifischen pädagogischen Professionen zu anonymisieren und weniger stark in die Analyse einzubeziehen, *welche*r* der anwesenden Pädagog*in innerhalb des jeweiligen Klassenrat-Rahmens *wie* handelt. In allen drei Klassenräten korrespondierten die Interaktionsstrategien miteinander, d. h. ‚die jeweils beschriebene Modulation – *Moralisierung, Disziplinierung, Problemlösung* – wurde von allen Pädagog*innen (mit-)getragen. Auch zeichnete sich keine spezifische Rollenaufteilung ab, wie beispielsweise stärkere „Zuständigkeit“ der Sonderpädagog*in für Schüler*innen mit SPF-Status, weshalb dieses Vorgehen legitimierbar erschien. Dennoch hätte eine Unterscheidung differenziertere Ergebnisse hervorbringen können¹³¹. Ein möglicher Analyseschwerpunkt wäre gewesen, welche Interaktionsmuster sich aus dem „Team-Teaching“ der Lehrkräfte und teils auch Sozialpädagog*innen ergeben und wie sich dies auf die Partizipationschancen der Schüler*innen auswirkt.¹³² Darüber hinaus verweist die Studie von Ehrenberg und Lindmeier auf die Bedeutung der Schulassistentz in *inklusive* (Grund-)Schulklassen. In den Protokollen und dementsprechend in der Analyse der vorliegenden Arbeit spielen diese eine untergeordnete Rolle. Ehrenberg und Lindmeier kommen zu dem Ergebnis, dass die „Partizipation der Kinder abhängig von den Entscheidungen der Schulassistentz“ (Ehrenberg/Lindmeier 2020, 149) sei. Diese zeigten im Unterricht „reglementierende Praktiken“ (ebd.), die auf „ein angepasstes Verhalten“ (ebd.) in einem „störungsfrei“ (ebd.) ablaufenden Unterricht abzielten. Hier deuten sich Parallelen zum Disziplinierungsrahmen des Pinguin-Klassenrats an. Eine differenzierte Analyse der Interaktionsmuster von Schulbegleitungen könnte daher auch im Kontext des Klassenrats sehr gewinnbringend sein.

Im Vergleich zu bisherigen Arbeiten zum Klassenrat, die insbesondere das Spannungsfeld zwischen der Institution *Schule* und der Peergroup, in dem sich die Schüler*innen bewegen, erforscht haben (vgl. de Boer 2006; Bauer 2013), ist die vorliegende Arbeit relativ stark auf das Handeln der Lehrkräfte gerichtet, d. h. darauf, wie *sie* mit den Schüler*innen interagieren. Für

131 Hierbei könnten sich auch Anknüpfungspunkte an die schulpädagogische Professionsforschung und den Professionalisierungsdiskurs ergeben, der bislang eher losgelöst vom Klassenrat und anderen demokratiepädagogischen Formaten geführt wird.

132 Gewinnbringende Ergebnisse zu sozialpädagogischen Fragestellungen im schulischen Kontext haben die Arbeiten von Aghamiri und Bokelmann hervorgebracht (vgl. Aghamiri 2016; Bokelmann 2022).

die weitere Erforschung von Partizipationsprozessen im Klassenrat wäre eine Fragestellung interessant, die stärker darauf abzielt, wie sich die Schüler*innen einer heterogenen Lerngruppe die Partizipationsform Klassenrat aneignen (vgl. Aghamiri 2016). Hierfür könnte es gewinnbringend sein, nicht nur die Klassenratssitzungen selbst zu beobachten, sondern weitere Kontexte in den Blick zu nehmen. Dabei ließe sich z. B. untersuchen, welche Hierarchien die „offiziellen“ Ämter und „inoffiziellen“ Rollen des Klassenrats innerhalb der Peergroup hervorbringen.

Obwohl die vorliegende Arbeit auf der Interaktionsebene zur Schließung von Forschungslücken beiträgt und damit dringende Forschungsdesiderate adressiert (vgl. Bittlingmayer u. a. 2020; Brügelmann 2020; Wägener 2013), sind Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen – insbesondere in inklusiven (Grund-)Schulen – empirisch noch immer wenig erforscht. Nach wie vor fehlt es etwa an empirischer Forschung auf der Mesoebene. Mittels qualitativer Interviews, quantitativer Befragungen oder eines triangulierenden Forschungsdesigns könnte die Frage, warum sich die eigentlich partizipations- und inklusionsförderlichen Bedingungen an der ausgewählten Schule – und möglicherweise an weiteren Schulen – so unterschiedlich in den einzelnen Klassenräten niederschlagen, aus weiteren Perspektiven beleuchtet werden.¹³³

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es nicht, „die Praxis an der Theorie zu messen und gegebenenfalls zu korrigieren“ (Friedrichs 2001, 359). Vielmehr sollten, wie Friedrichs vorschlägt, „Differenzen zwischen Konzeption und Realisierung bemerkt und reflektiert werden“ (ebd.). Eine Möglichkeit, „Erklärungen für Diskrepanzen zwischen theoretisch und empirisch ermittelten Normen und Praxen“ (Sturm 2022, 11) zu finden, besteht darin, die Beforschten systematisch einzubeziehen. So fordert Sturm, „Inklusion und Partizipation nicht nur als Forschungsgegenstände der Praxen anderer zu betrachten, sondern als Prinzipien der Forschungspraxis“ (ebd., 12). Grundsätzlich ist die Ethnografie jedoch eine Methodologie, die ihre Ergebnisse aus dem „fremden“ oder „befremdeten“ Blick auf die beobachtete Praxis gewinnt (vgl. Amann/Hirscher 1997a), wobei die eigene Perspektive nicht als „die wahre“ betrachtet, sondern intensiv reflektiert wird (vgl. Kapitel 4.3). Forschende bewegen sich in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz zum Feld. Aufgrund der Gefahr des „going native“ (ebd.) sind partizipative Forschungsmethoden hierbei nicht unmittelbar naheliegend. Dennoch gibt es neuere Ansätze, die beispielsweise vorsehen, bereits „erste interpretative Vermutungen und Nachfragen im Austausch mit den Feldpartner*innen [zu] formulieren“ (Schneider u. a. 2021, 297), um der Gefahr vorzubeugen, als Forschende „Kategorien im Nachhinein relevant zu machen, die situativ wenig bis keine Bedeutung haben“ (ebd.). Zu beachten ist hierbei jedoch, dass – analog zum Forschungsgegenstand der Partizipation – auch beim Forschungsprinzip der Partizipation die Gefahr der Scheinpartizipation besteht. Es wäre daher in zukünftigen Forschungsarbeiten zu untersuchen, wie eine ernsthafte Forschungspartner*innenschaft im Bereich der Ethnografie entstehen könnte, damit auch partizipative *Forschung* kein leeres Postulat bleibt.

8.2.2 Klassenrat als Partizipationsform für alle, die in den Rahmen passen? – Pädagogische Reflexionen

Die übergeordnete Fragestellung *Unter welchen Bedingungen werden Partizipationsprozesse in Klassenräten heterogener Lerngruppen möglich?* wurde aus theoretischer und empirischer Sicht beantwortet. Dabei wurden ungleiche Partizipationschancen zwischen Schüler*innen in Klas-

¹³³ Bezogen auf weiterführende Schulen setzt die Arbeit von Gras stärker auf der Mesoebene an, indem Interviews mit Lehrkräften, aber auch mit Schüler*innen und Expert*innen geführt wurden (vgl. Gras 2023).

senräten inklusiver Grundschulklassen sichtbar. Dieser Befund steht im Widerspruch zum Postulat der Gleichberechtigung und zum demokratiepädagogischen Anspruch, im und durch den Klassenrat Partizipationsmöglichkeiten für *alle* Schüler*innen zu schaffen (vgl. Kapitel 3.3.1). Abschließend stellt sich die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit dieser Diskrepanz. Die vorliegende Arbeit kann hierfür keine „Rezepte“ liefern, wohl aber Impulse für eine ungleichheitssensible Reflexion demokratiepädagogischer Begründungsmuster, Konzepte, Methoden und Praxis geben.

Zum Schulbezug demokratiepädagogischer Begründungsmuster

Ein erster Reflexionsanlass ergibt sich aus der (erneuten) Betrachtung demokratiepädagogischer Begründungsmuster für Partizipation vor dem Hintergrund der empirischen Befunde zur schulischen Rahmung von Partizipationsprozessen im Klassenrat. Die (außerschulische) Demokratiebildung wurde bereits als mögliche Kontrastfolie für die (schulische) Demokratiepädagogik vorgeschlagen (vgl. Kapitel 2.2.2).

Knauer und Sturzenhecker als Vertreter*innen der Demokratiebildung sehen bereits in den unterschiedlichen Logiken von Partizipation – „mit dem Primat des Aushandelns und der Anerkennung subjektiver Deutungen und Bildungswege“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 87) – und Schule bzw. Unterricht – „mit dem Primat der Lehrerorientierung“ (ebd.) – grundsätzliche Grenzen der Umsetzung von Partizipationsprozessen in der Schule, die nicht nur *inklusive* (Grundschul-) Klassen betreffen. Dies bestätigte sich empirisch in den Analyseergebnissen der drei Klassenräte, in denen eine starke Orientierung an den Lehrkräften und an schnellen Lösungen im Rahmen des vorgegebenen Zeitplans die Aushandlungsprozesse häufig überlagerte. „Umwege“ und „Verzögerungen“ im Ablauf waren hier nicht vorgesehen. So erwiesen sich die Partizipationschancen derer als hoch, die in den schulischen Rahmen passten.

Die Analyseergebnisse entsprechen keineswegs dem demokratiepädagogisch intendierten Klassenrat. Gleichwohl wird in der Kontrastierung mit der (außerschulischen) Demokratiebildung deutlich, dass der Einfluss der Institution *Schule* im demokratiepädagogischen Begründungsmuster bislang eher wenig reflektiert wird und dass dieses stärker zweckgebunden als das der Demokratiebildung auf den Erhalt des demokratischen Systems ausgerichtet ist. Es geht um das Erleben von Demokratie *zum* Erlernen von Demokratie „für später“, weniger um das bedingungslose „Hier und Jetzt des konkreten Alltags“ (Aghamiri 2020, 115). Die Partizipation der Schüler*innen ist dabei *ein* Ziel neben Wertevermittlung und Kompetenzerwerb (vgl. 3.3.1).

Knauer und Sturzenhecker geben diesbezüglich zu bedenken:

„Wenn Partizipation [...] Eigensinn nicht nur toleriert, sondern gleichsam herausfordert, kann der Erfolg von Partizipation auch in der Schule nicht am reibungslosen Funktionieren gemessen werden (weniger Konflikte durch Streitschlichter, weniger Vandalismus durch selbst verwaltete Schulpausen etc.):“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 87)

Weiter fordern die Autor*innen, „Umwege nicht nur zu[zu]lassen, sondern heraus[zu]fordern und gut[zu]heißen“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 88). Die geforderte „Toleranz des Eigensinns“ und das „Gutheißen von Umwegen“ kann gerade auch vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schüler*innen, die in der vorliegenden Arbeit fokussiert wurde, bedeutsam werden. In den beobachteten Klassenräten wurde „Eigensinn“ jedoch situativ als „Abweichung“ und „Umweg“ situativ als „Störung“ interpretiert. Damit zeigen die Ergebnisse auch, wie sich das Postulat der Wertschätzung von Heterogenität bereits an der Zweckgebundenheit und (impliziten) Zielsetzung des „reibungslosen Ablaufs“ bricht.

Zur Kompetenzorientierung demokratiepädagogischer (Klassenrat-)Konzepte

Ein zweiter Reflexionsanlass ergibt sich aus der Betrachtung der pädagogisch-konzeptionellen Ebene demokratiepädagogischer Partizipationsformen, auf der sich die Begründungsmuster tendenziell fortsetzen. So kommt auch Gras zu dem Schluss, dass demokratiepädagogische Konzepte – auch wenn sie den Anspruch haben, Partizipation und zunehmend auch Inklusion *für alle* zu ermöglichen – in ihrer Umsetzung bislang überwiegend auf „ein*e imaginäre*n Durchschnittsschüler*in“ (Gras 2023, 250) ausgerichtet sind.

Die Analyse der vorliegenden Arbeit macht deutlich, dass der Anspruch einer gleichberechtigten Partizipation *aller* nicht durch die bloße Anwesenheit *aller* – auch der Schüler*innen mit SPF-Status – oder durch das vage Postulat der Wertschätzung *aller* erfüllt werden kann. Die Konsequenz könnte eine konkretere konzeptionelle und methodisch-didaktische Ausarbeitung sein, die die heterogenen – und zugleich ungleichen – Voraussetzungen der Partizipierenden einbezieht. Dabei wäre zu berücksichtigen, dass die Vorerfahrungen mit demokratischer Aushandlung und Entscheidungsfindung und die bereits erworbenen demokratischen Kompetenzen unterschiedlich sind und demokratiepädagogische Partizipationsformen – wenn auch unbeabsichtigt – durchaus voraussetzungsvoll sein können. Dies allein reicht jedoch nicht aus, denn die in der empirischen Analyse herausgearbeiteten *situativen* Bedingungen zeigen eindrücklich, dass ungleiche Partizipationschancen der Beteiligten nicht nur eine Ausgangslage des Klassenrats darstellen, sondern auch *im* Klassenrat selbst *interaktiv* hergestellt werden. Insofern ist zu berücksichtigen, wie „demokratiepädagogische Formate im System Schule“ (Gras 2023, 529) selbst zur Reproduktion von Benachteiligung beitragen (ebd.). Eine „reflexive Demokratiepädagogik“ (ebd.) sollte daher sensibel dafür sein, dass Schüler*innen, die umfangreiche Vorerfahrungen mit Partizipation haben, relevante Kompetenzen bereits mitbringen und in der Situation den schulischen Rahmen, aber auch seine (demokratiepädagogische) Modulation erkennen, im Vorteil sind.¹³⁴

Klassenrat zwischen Gleichbehandlung und Gleichberechtigung

Ein dritter Reflexionsanlass betrifft Fragen der methodisch-didaktischen Ausgestaltung eines *ungleichheitssensiblen* Klassenrats für *alle*. Die Situationen in den beobachteten Klassenräten zeigen, dass sich das Spannungsfeld zwischen Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung mit dem Ziel der Gleichberechtigung *aller* nicht einseitig auflösen lässt. Nach Beck und Sturzenhecker erscheint es nötig, „dass die universellen Regeln und Ressourcen für alle durch partikulare, also auf den Einzelfall oder einzelne Gruppen bezogene besondere Regeln und Ressourcen ergänzt werden“ (Beck/Sturzenhecker 2021, 759), um Partizipationschancen *für alle* eröffnen zu können. Auch Derecik, Goutin und Michel verweisen auf die Notwendigkeit einer „Balance zwischen *Gleichbehandlung* und *Ungleichbehandlung*“ (Derecik u. a. 2018, 104), damit Schüler*innen in Partizipationsprozessen Gleichberechtigung erfahren können.

Angesichts der Komplexität von Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen erscheint jedoch – im Anschluss an Munsch und Müller – die Annahme illusorisch, „richtige‘ Partizipation sei bloß eine Frage ‚guter‘ Methoden“ (Munsch/Müller 2020a, 17). Je konkreter die Methoden eines Formats im Hinblick auf die Heterogenität der Teilnehmenden oder auf bestimmte Schüler*innengruppen – etwa mit SPF-Status – werden, desto eher laufen sie zudem Gefahr, zu einer (defizitorientierten) „Spezialdidaktik“ zu werden. Ein vollständiger Verzicht

134 In Bezug auf die Praxis hat die Demokratiepädagogik einen starken Modellcharakter, indem best-practice-Beispiele publiziert oder in Wettbewerben ausgezeichnet werden. Dieses Vorgehen eignet sich zwar, um demokratiepädagogische Aktivitäten an Schulen zu etablieren und voranzutreiben, macht jedoch Ambivalenzen – insbesondere im Hinblick auf ungleiche Teilnahmebedingungen der Beteiligten – in demokratiepädagogischen Konzepten wenig sichtbar.

auf individuelle Unterstützung – aus Angst vor Ungleichbehandlung – kann wiederum dazu führen, dass die Teilnahme einiger Schüler*innen – insbesondere mit SPF-Status – über eine bloße Anwesenheit nicht hinausgeht und die aktive Einflussnahme auf Entscheidungen gegenüber einer passiven Wertschätzung von Verschiedenheit in den Hintergrund tritt. Die Analyseergebnisse zeigen, dass das Machtvakuum, das die Lehrkraft hinterlässt, wenn sie sich mit dem Ziel der Gleichberechtigung in Bezug auf einzelne Schüler*innen oder insgesamt zurücknimmt, gefüllt wird von Schüler*innen, die rahmenadäquat handeln können und ohnehin hohe Partizipationschancen haben.

Reflexionsfragen für eine ungleichheitssensible Klassenratspraxis

Anstatt pauschale Methoden für Klassenräte inklusiver Grundschulklassen oder für den Klassenrat im Allgemeinen abzuleiten, kann die vorliegende Arbeit zur Reflexion anregen. Im Analyseprozess erwies sich die Frage *Wodurch werden Partizipationschancen eröffnet und wodurch verschlossen?* bzw. *Wodurch werden sie erhöht und wodurch verringert?* als zentral. Auf einzelne Situationen im (eigenen) Klassenrat angewandt, kann diese ebenso Reflexionsanlässe für eine ungleichheitssensible *Praxis* schaffen.

Die Ambivalenz der Analyseergebnisse zeigt, dass die Frage nicht allgemein beantwortet werden kann. In einigen Interaktionsmustern wurde deutlich, wie die *Ungültigkeit* des universellen Regelwerks zu ungleichen Partizipationschancen für einzelne Schüler*innen führte, in anderen zeigte sich, wie gerade die *Gültigkeit* des Regelwerks die Partizipationschancen derer einschränkte, die es aus verschiedenen Gründen nicht einhalten konnten. In einigen Interaktionsmustern wurden die Partizipationschancen einzelner Schüler*innen mit dem Ziel des Schutzes eingeschränkt, in anderen hingegen waren die Partizipationschancen einzelner Schüler*innen gering, weil *kein* Schutz geboten wurde. Die genaue Betrachtung des (eigenen) Klassenrats entlang der vorgeschlagenen Reflexionsfrage(n) kann jedoch helfen, im ersten Schritt Partizipationsunterschiede zwischen Schüler*innen zu identifizieren und im zweiten Schritt (nach und nach) ein passendes, klares, aber zugleich flexibles Regelwerk zu entwickeln und so die eigene Balance zu finden. Die in der vorliegenden Arbeit herausgearbeiteten förderlichen und hinderlichen Bedingungen für Partizipationsprozesse in heterogenen Lerngruppen können Ansatzpunkte hierfür bieten (vgl. Kapitel 8.1). Es bedarf jedoch immer einer Übersetzungsleistung für die (eigene) Praxis, worauf auch Friedrichs hinweist:

„Ethnographie versucht zu verstehen. Entsprechend war primäres Interesse meiner Arbeit, das Phänomen Klassenrat in seiner Komplexität zu ergründen. Dies bedeutet auch, Probleme zu erkennen, nicht jedoch „vom grünen Tisch aus“ Lösungen zu benennen. Schwierigkeiten offen und aufmerksam wahrzunehmen und nach pädagogisch sinnvollen Wegen im Umgang mit ihnen zu suchen, bleibt Aufgabe jeder Klasse, die Klassenrat praktiziert.“ (Friedrichs 2001, 234)

Ungleichheitssensibler Klassenrat jenseits von „Rezepten“

Durch die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass *ohne* eine genaue Betrachtung und Reflexion des jeweiligen Klassenrats unklar bleibt, ob bestimmte Methoden oder einzelne Maßnahmen im jeweiligen Rahmen Partizipationschancen eröffnen oder verschließen, was sich an den folgenden beiden Vorschlägen veranschaulichen lässt:

Wocken schlägt vor, eine abschließende Reflexion in den Klassenrat zu integrieren. So ließen sich nach der „förmlichen Beendigung des Klassenrats“ in einem „Metagespräch“ die Fragen „Wie war die Sitzung?“, „Wie war die Leitung?“ und „Wie war das Plenum?“ gemeinsam reflektier[en]“ (Wocken 2017, 15). Dieser Vorschlag erscheint vielversprechend, da er die Schüler*innen in die Reflexion einbezieht. Vor dem Hintergrund der Befunde von de Boer zur „Imagepflege“ (vgl. de

Boer 2006) im Klassenrat stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die Schüler*innen hier – je nach Modulation des Klassenrats – tatsächlich preisgeben würden, was sie über den Klassenrat denken. So fiel im Disziplinierungsrahmen der Pinguin-Klasse auf, dass die Schüler*innen in der Lobrunde die Lehrkräfte lobten, möglicherweise um weitere Disziplinierungen oder „Imageschäden“ abzuwenden.

Gras schlägt vor, dass „Peers [...] als Unterstützer*innen fungieren, das Sprachrohr einzelner Schüler*innen darstellen oder durch direktes Ansprechen und Nachfragen zur Partizipation anregen und Partizipationsmöglichkeiten eröffnen“ (Gras 2023, 530), und bemängelt, dass „das Potenzial der Peers bzw. Mitschüler*innen außer Acht gelassen“ (ebd.) wird. Auch dieser Vorschlag erscheint nicht in allen Klassenrat-Rahmen unproblematisch. So können die Rollen „Helfer*in“ und „Hilfempfänger*in“ – auch hier je nach Modulation – die Asymmetrien und somit ungleichen Partizipationschancen zwischen den Schüler*innen noch steigern. In Bezug auf Wochenplanunterricht kommen Reh und Labede zu dem Befund, dass die „Praktik des Helfens“ zu einer „übergeordneten Positionierung“ führen kann, mit der privilegierte „Rechte einhergehen“ (Reh/Labede 2009, 169).

Die vorgeschlagenen Methoden *können* also zur Weiterentwicklung und Verbesserung des einen Klassenrats beitragen. In einem anderen Klassenrat können sie aber auch genau das Gegenteil bewirken. Daher verzichtet die vorliegende Arbeit auf (weitere) Lösungsvorschläge und plädiert für eine Reflexion und Abwägung der Methoden und Maßnahmen für jeden einzelnen Klassenrat.

Zur Suche nach „den Schuldigen“ für ungleiche Partizipationschancen im Klassenrat

Die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit sind bei weitem nicht die einzigen „kritischen Befunde zu Partizipationsmöglichkeiten im Klassenrat“ (Budde/Weuster 2018, 353). Sie erweitern lediglich die Perspektive, indem sie in einem Forschungsfeld von Klassenräten *inklusive* Grundschulklassen entstanden sind und die Heterogenität der Lerngruppe – unter Fokussierung der Kategorie *Behinderung* – einbeziehen. Als Erklärung für diese Befunde – hier: die ungleichen und teils sehr geringen Partizipationschancen der Schüler*innen – erscheinen jedoch im Anschluss an Budde und Weuster „ebenso wenig Zufall wie individuelle Inkompetenz der Pädagog*innen als [...] tragfähig“ (ebd.).

Es wurde deutlich, dass die Partizipationsform *Klassenrat* vor dem Hintergrund ihres schulischen Rahmens gesehen werden muss und dass die Lehrkräfte als Repräsentant*innen der Schule handeln. Weitere Begründungen für die Grenzen des Klassenrats, die in den beobachteten Situationen teils sehr deutlich hervortraten, ließen sich sicherlich auf der Mesoebene finden. Sowohl der Verweis auf die untersuchte Einzelschule – die auf der konzeptionellen Ebene durchaus partizipations- und inklusionsförderliche Bedingungen aufweist – als auch der Verweis auf einzelne Lehrkräfte als individuelle „Schuldige“ für ungleiche Partizipationschancen erscheint hier unangebracht. Stattdessen sei abschließend auf Folgendes verwiesen:

„Wir alle erzeugen in unserem täglichen Handeln Ungleichheit. Wir handeln ungerecht, vorurteilvoll, vorteilsbedacht, ignorant usw. Wir sind Mit-Täter*innen, aber auch Beeinflusste von gesellschaftlichen Verhältnissen, Ungerechtigkeiten, Vorurteilen usw. Letztere sind oft so stark, dass wir solche Sicht- und Handlungsmuster, die Ungleichheit erzeugen und erhalten, für völlig selbstverständlich halten.“ (Sturzenhecker 2020b, 315)

Mit ihrem interaktionistischen Zugang zu Partizipationsprozessen in heterogenen Lerngruppen will die vorliegende Studie dazu beitragen, Selbstverständlichkeiten – nicht zuletzt auch die eigenen – zu hinterfragen.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann J.; Roczen, Nina; Klieme, Eckhard: *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*. Frankfurt/M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e. V. (GFPF); Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), 2007
- Achour, Sabine; Wagner, Susanne: *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen: Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, 2019
- Aghamiri, Kathrin: *Das Sozialpädagogische als Spektakel. Eine Fallstudie sozialpädagogischer Gruppenarbeit in der Grundschule*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress, 2016
- Aghamiri, Kathrin: Wenn junge Demokrat*innen in die Schule kommen: Partizipation in der Kita und Grundschule. In: Reichmann, Elke; Horak, Renate E.; Müller, Jens; Fink, Heike; Kaiser, Sabine (Hrsg.): *Professionalität in der Kindheitspädagogik: Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2020, S. 111–124
- Aghamiri, Kathrin; Streck, Rebekka: Von der Arbeit am Begriff: Die Bedeutung des Suchens, Findens und Bearbeitens von kategorialen Begriffen in der Grounded Theory. In: Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016, S. 201–216
- Ahrlrichs, Rolf; Maykus, Stephan; Richter, Elisabeth; Richter, Helmut; Riekmann, Wibke; Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung im 16. Kinder und Jugendbericht: kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche Jugend* (2021), Nr. 10, S. 426–440
- Akbaba, Yalız; Fuhrmann, Laura; Breit, Julian: Ethnografische Inklusionsforschung und das Sichtbarmachen verborgener Ordnungen. In: Fuhrmann, Laura; Akbaba, Yalız (Hrsg.): *Schule zwischen Wandel und Stagnation*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 2022, S. 255–271
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun: *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort: 18. Shell Jugendstudie*. Weinheim: Beltz Verlag, 2019
- Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur: Ein Programm. In: Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997, S. 7–52 (a)
- Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997 (b)
- Arnstein, Sherry: A Ladder of Citizen Participation. In: *JAIIP* 35 (1969), Nr. 4, S. 216–224
- Balzer, Nicole; Bellmann, Johannes: Die Erziehung der Theaterperspektive: Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anja; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 2019, S. 21–47
- Barber, Benjamin R.: *Starke Demokratie: Über die Teilhabe am Politischen*. Hamburg: Rotbuch-Verlag, 1994
- Bartosch, Christiane; Bartosch, Ulrich; Thomas, Joachim: Vertrauen und Selbstvertrauen: Partizipatorische Pädagogik als Bedingung von Inklusion. In: Bartosch, Ulrich; Schreiber, Waltraud; Thomas, Joachim (Hrsg.): *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018, S. 277–311 (a)
- Bartosch, Ulrich; Schreiber, Waltraud; Thomas, Joachim (Hrsg.): *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018 (b)
- Bauer, Angela: „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“. *Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur*. Halle/Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg, 2013
- Bauer, Angela: Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung: Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (2018), Nr. 64, S. 680–699
- Baumgardt, Iris; Lange, Dirk (Hrsg.): *Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn: bpb, 2022
- Beck, Iris: Kinder und Jugendliche mit Handicap. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013, S. 135–141 (a)
- Beck, Iris: Partizipation: Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. In: *Teilhabe* 52 (2013), Nr. 1, S. 4–11 (b)

- Beck, Iris: Partizipation/Teilhabe. In: Heimlich, Ulrich; Stein, Roland; Wember, Franz B. (Hrsg.): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2014, S. 267–271
- Beck, Iris: Historische und aktuelle Begründungslinien, Theorien und Konzepte. In: Beck, Iris (Hrsg.): *Inklusion im Gemeinwesen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2016, S. 17–84 (a)
- Beck, Iris (Hrsg.): *Inklusion im Gemeinwesen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2016 (b)
- Beck, Iris: Kindheit/Jugend und Behinderung. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt; Schwanenflügel, Larissa von; Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 2021, S. 417–427
- Beck, Iris: Teilhabe als konstitutiver Begriff für die Forschung: Hinweise zur konzeptionellen Begründung von Mehrebenen-Untersuchungsdesigns. In: Wansing, Gudrun; Schäfers, Markus; Köbsell, Swantje (Hrsg.): *Teilhabeforschung: Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, 2022, S. 35–66
- Beck, Iris; Degenhardt, Sven: Inklusion: Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Schwohl, Joachim; Sturm, Tanja (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung: Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld: transcript Verlag, 2010, S. 55–82
- Beck, Iris; Greving, Heinrich: Normalisierung, Integration, Lebensqualität. In: Beck, Iris; Greving, Heinrich; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): *Lebenslage und Lebensbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2012, S. 179–200
- Beck, Iris; Jantzen, Wolfgang: Der Positivismusstreit in der Behindertenpädagogik. In: Schnoor, Heike; Rohrmann, Eckhard (Hrsg.): *Sonderpädagogik: Rückblicke. Bestandsaufnahmen. Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2004, S. 37–52
- Beck, Iris; Nieß, Meike; Silter, Katharina: Partizipation als Bedingung von Lebenschancen. In: Dobslaw, Gudrun (Hrsg.): *Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress, 2018, S. 17–42
- Beck, Iris; Plößer, Melanie: Intersektionalität und Inklusion als Perspektiven auf die Adressat*innen der Offenen Kinder und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt; Schwanenflügel, Larissa von; Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 2021, S. 279–293
- Beck, Iris; Sturzenhecker, Benedikt: Inklusion und Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt; Schwanenflügel, Larissa von; Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 2021, S. 749–771
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne: Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierungsverfahren der Grounded Theory Methodologie. In: *Historical Social Research* (2007), Nr. 19, S. 182–210
- Berkessel, Hans; Beutel, Wolfgang; Frank, Susanne; Gloe, Markus; Grammes, Tilman; Welniak, Christian (Hrsg.): *Demokratie als Gesellschaftsform: 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2020
- Bettmer, Franz: Partizipation. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 213–221
- Betz, Tanja; Gaiser, Wolfgang; Pluto, Liane: Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Betz, Tanja; Gaiser, Wolfgang; Pluto, Liane (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2010, S. 11–31
- Beutel, Wolfgang: Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. In: *Die Deutsche Schule* 108 (2016), Nr. 3, S. 226–238
- Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter: *Demokratie erfahren: Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2011
- Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter: *Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2011
- Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus: Die neuen KMK-Beschlüsse: (k)ein großer Wurf? In: Berkessel, Hans; Beutel, Wolfgang; Frank, Susanne; Gloe, Markus; Grammes, Tilman; Welniak, Christian (Hrsg.): *Demokratie als Gesellschaftsform: 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2020, S. 396–405
- Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus; Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk; Reinhardt, Volker; Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, Wochenschau-Verlag, 2022 (a)
- Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus; Marx, Alexandra: Empirische Forschung und Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus; Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk; Reinhardt, Volker; Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, Wochenschau-Verlag, 2022, S. 205–231 (b)
- Biedermann, Horst; Oser, Fritz: Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. In: *kursiv – Journal für politische Bildung* (2010), Nr. 2, S. 28–44
- Biedermann, Horst; Oser, Fritz: Durch partizipative Prozesse zu politisch-demokratischem Lernen: Ein Patentrezept? In: Burth, Hans-Peter; Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2020, S. 63–92

- Bittingmayer, Uwe H.; Gerdes, Jürgen; Yüksel, Gökçen: *Vergessene Kinder? Demokratiebildung in Förderschulen: Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut*. München: Deutsches Jugendinstitut, 2020
- Blank, Josef: Der demokratiepädagogische Klassenrat. In: DeGeDe (Hrsg.): *Hommage an die Demokratiepädagogik: 10 Jahre DeGeDe*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), 2016, S. 107–112
- Bleidick, Ulrich; Rath, Waltraut; Schuck, Karl-Dieter: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), S. 247–264
- Blum, Eva; Blum, Hans-Joachim: *Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation*. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2012
- Blumer, Herbert: *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, California: Univ. of California Press, 1969
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hrsg.): *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle/Saale: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2003
- Boban, Ines; Hinz, Andreas: Der Index für Inklusion: Ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: Heinzl, Friederike; Geiling, Ute (Hrsg.): *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik: Anedore Prengel zum 60. Geburtstag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 37–48
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020
- Boer, Heike de: *Klassenrat als interaktive Praxis: Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006
- Boer, Heike de: Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie. In: Breidenstein, Georg; Schütze, Fritz (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 127–140
- Boer, Heike de: Der Blick auf sich selbst. In: Boer, Heike de; Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule: Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012, S. 215–228
- Bokelmann, Oliver: Demokratiepädagogik in Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Betrachtungen und Befunde eines wenig beachteten Kooperationsfeldes. In: *Neue Praxis* 50 (2020), Nr. 6, S. 517–533 (a)
- Bokelmann, Oliver: Der Zusammenhang von Demokratiepädagogik und Diversität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: *Offene Jugendarbeit* (2020), Nr. 2, S. 16–26 (b)
- Bokelmann, Oliver: *Demokratiepädagogik in Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Eine explorativ-empirische Untersuchung der Aneignung demokratischer Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer VS, 2022
- Booth, Tony; Ainscow, Mel: *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002
- Breidenstein, Georg: *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006
- Breidenstein, Georg: Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, Bettina; Maeder, Christoph; Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2008, S. 107–117
- Breidenstein, Georg: Ethnographisches Beobachten. In: Boer, Heike de; Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule: Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012, S. 27–44
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris: *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UTB, 2013
- Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hrsg.): *Demokratie braucht politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2004
- Breiwie, René: Demokratiepädagogik im Kontext diversitätssensibler Bildung im deutschen Schulsystem: Eine empirisch gestützte Bestandsaufnahme. In: Hahn, Stefan; Asdonk, Jupp; Pauli, Dominik; Zenke, Christian T. (Hrsg.): *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten: Demokratiepädagogik in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2015, S. 43–56
- Breiwie, René: *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze: Eine Kritische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS, 2020
- Brilling, Oskar: Partizipation durch Klassenrat: Ein vernachlässigtes Potenzial für politische Bildung und Schulentwicklung. In: *Polis* 16 (2012), Nr. 3, S. 22–27
- Brügelmann, Hans: *Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum: Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern: Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut*. München: Deutsches Jugendinstitut, 2020
- Budde, Jürgen: Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2011), Nr. 3, S. 384–402
- Budde, Jürgen: Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2012), Nr. 4, S. 522–540 (a)

- Budde, Jürgen: Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik: Diskursanalytische Perspektiven. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 13 (2012), Nr. 2 (b)
- Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 2013
- Budde, Jürgen: Differenz beobachten? In: Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript Verlag, 2014, S. 133–148
- Budde, Jürgen: Heterogenitätsorientierung: Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea; Rißler, Georg (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlag, 2015, S. 21–30
- Budde, Jürgen: Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt, 2017, S. 13–26
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina: Forschung zu inklusivem Unterricht. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streese, Bettina (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, 2017, S. 239–252
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea; Rißler, Georg (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlag, 2015
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Johannsen, Svenja: Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2016), Nr. 4
- Budde, Jürgen; Dlugosch, Andrea; Herzmann, Petra; Rosen, Lisa; Panagiotopoulou, Argyro; Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen: Barbara Budrich, 2020
- Budde, Jürgen; Dlugosch, Andrea; Sturm, Tanja (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – empirische Zugänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2017
- Budde, Jürgen; Hummrich, Merle: Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (2015), Nr. 51, S. 33–41
- Budde, Jürgen; Weuster, Nora: *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung: Angebote – Theorien – Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, 2018
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: *16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin, 2020
- Burth, Hans-Peter; Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2020
- Busch, Matthias; Otto, Carina: Der Klassenrat: Demokratielernen in der Klasse. In: *mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur* (2019), Nr. 2, S. 5–10
- Casale, Rita: Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 25–46
- Cloerkes, Günther (Hrsg.): *Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Winter, 2003
- Cloerkes, Günther: *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Winter, 2007
- Cloerkes, Günther: Die Problematik widersprüchlicher Normen in der sozialen Reaktion auf Behinderte. In: Kastl, Jörg M.; Felkendorff, Kai; Cloerkes, Günther (Hrsg.): *Behinderung, Soziologie und gesellschaftliche Erfahrung: Im Gespräch mit Günther Cloerkes*. Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 121–139
- Coelen, Thomas; Wägener, Anna L.: Partizipation an ganztägigen Grundschulen: Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Appel, Stefan; Rother, Ulrich (Hrsg.): *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2011, S. 115–126
- Coelen, Thomas; Wägener, Anna L.; Züchner, Ivo: *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen: Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“*. Siegen: Universität Siegen, 2013
- Conti, Luisa: Inklusive Bildung als Demokratiebildung: Didaktische Vorschläge und Reflexionen für die Schule der Vielfalt. In: Haarmann, Moritz-Peter; Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hrsg.): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 189–206
- Dederich, Markus: Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung: Behinderung, Bildung, Partizipation*. Stuttgart: Kohlhammer, 2009, S. 15–40

- Dederich, Markus: Intersektionalität und Behinderung: Ein Problemaufriss. In: *Behinderte Menschen* (2014), Nr. 1, S. 47–53
- Dederich, Markus: Intersektionalität und Behinderung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* (2015), Nr. 2, S. 137–151
- Dederich, Markus: Inklusion, Normativität und Kritik. In: Fritzsche, Bettina; Köpfer, Andreas; Wagner-Willi, Monika; Böhmer, Anselm; Nitschmann, Hannah; Lietzmann, Charlotte; Weitkämper, Florian (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Barbara Budrich, 2021, S. 165–180
- Dederich, Markus: Intersektionalität in der Teilhabeforschung. In: Wansing, Gudrun; Schäfers, Markus; Köbssel, Swantje (Hrsg.): *Teilhabeforschung: Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS, 2022, S. 179–198
- DeGeDe: *Magdeburger Manifest*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), 2005
- DeGeDe (Hrsg.): *Hommage an die Demokratiepädagogik: 10 Jahre DeGeDe*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), 2016
- DeGeDe: *Demokratiepädagogik & Inklusion*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), 2020
- Deimel, Daniel; Abs, Hermann: Soziale Ungleichheit und politische Partizipationsbereitschaft bei Jugendlichen. In: Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus; Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk; Reinhardt, Volker; Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, Wochenschau-Verlag, 2022, S. 257–266
- Delfs, Mytree; Gras, Juliana; Rychlik, Diana; Schramm, Annika; Schulz, Hanna; Stolt, Janika: *Diskriminierungskritischer Klassenrat: Praxisheft zur diskriminierungssensiblen Weiterentwicklung des Klassenrats*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), 2023
- Dellwing, Michael: „Geisteskrankheit“ als hartnäckige Aushandlungsniederlage: Die Unausweichlichkeit der Durchsetzung von Definitionen sozialer Realität. In: *Soziale Probleme* 19 (2008), Nr. 2, S. 150–171
- Dellwing, Michael: *Zur Aktualität von Erving Goffman*. Wiesbaden: Springer VS, 2014
- Derecik, Ahmet; Goutin, Marie-Christine; Michel, Janna (Hrsg.): *Partizipationsförderung in Ganztagssschulen: Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise*. Wiesbaden: Springer VS, 2018
- Derecik, Ahmet; Kaufmann, Nils; Neuber, Nils: *Partizipation in der offenen Ganztagssschule: Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Wiesbaden: Springer VS, 2013
- Deutsches Institut für Menschenrechte: *Menschenrechte: Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen: Modul 5: Kinderrechte und Partizipation*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1916
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia: Ethnometodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 2013, S. 29–51
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, 2017
- Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: bpb, 2015
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen: *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer VS, 2016
- Dörner, Julia K.: *Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches? Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und Lehrercoachings zur Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation an Grundschulen: Dissertation*. Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, 2021
- Dreikurs, Rudolf; Grunwald, Bernice; Pepper, Floy: *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim: Beltz Verlag, 1982
- Eberlein, Noemi; Durand, Judith; Birnbacher, Leonhard: *Bildung und Demokratie mit den Jüngsten: Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2021
- Edelstein, Wolfgang: Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk (Hrsg.): *Demokratiekompetenz: Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 208–226
- Edelstein, Wolfgang: Was ist Demokratiepädagogik? In: Haan, Gerhard de; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika (Hrsg.): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik: Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln: Bd. 1*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2007, S. 3–6
- Edelstein, Wolfgang: Überlegungen zum Klassenrat: Erziehung zu Demokratie und Verantwortung. In: *Die Ganztags-schule* 48 (2008), Nr. 2, S. 93–101

- Edelstein, Wolfgang: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik: Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2009, S. 7–19
- Edelstein, Wolfgang: Gefährdete Demokratie. In: DeGeDe (Hrsg.): *Hommage an die Demokratiepädagogik: 10 Jahre DeGeDe*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), 2016, S. 7–9
- Ehnert, Katrin; Kramer, Kathrin: Democratic Education: Hoffnungsträger menschenrechtsbasierter Bildung in Schule und Lehrer*innenaus- und Weiterbildung!? In: Kruschel, Robert (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung: Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2017, S. 173–184
- Ehrenberg, Katrin; Lindmeier, Bettina: Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtsettings mit Schül*assistenten. In: Leontiy, Halyna; Schulz, Miklas (Hrsg.): *Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 2020, S. 139–158
- Eikel, Angelika: Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Angelika; Haan, Gerhard de (Hrsg.): *Demokratische Partizipation in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2007, S. 7–36
- Eikel, Angelika; Haan, Gerhard de (Hrsg.): *Demokratische Partizipation in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2007
- Eiperle, Julia: Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ausgewählte Zugänge zu einem komplexen Forschungsfeld. In: Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus; Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk; Reinhardt, Volker; Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, Wochenschau-Verlag, 2022, S. 241–256
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind; Hensel, Tobias: Hamburgs Weg zur inklusiven Schule: Die Rolle der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72 (2021), Nr. 3, S. 123–134
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike: *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS, 2013
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike: Pädagogik: Differenz und Intersektionalität. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016, S. 569–573
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike: Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, 2017, S. 103–121
- Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016
- Falk, Gunter; Steinert, Heinz: Über den Soziologen als Konstrukteur sozialer Wirklichkeit, das Wesen der sozialen Realität, die Definition sozialer Situationen und die Strategien ihrer Bewältigung. In: Falk, Gunter; Steinert, Heinz (Hrsg.): *Symbolische Interaktion: Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1973, S. 13–46
- Farkas, Katarina: Der Klassenrat: Ein probates Mittel zur Partizipation. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Demokratie und Partizipation von Anfang an*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011, S. 45–59
- Farrokhzad, Schahrzad: Demokratiepädagogik und Diversity Education: Pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Spetsmann-Kunkel, Martin; Frieters-Reermann, Norbert (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2013, S. 65–92
- Fatke, Reinhard; Schneider, Helmut: *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland: Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2005
- Fausser, Peter: Demokratiepädagogik. In: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Basiswissen Politische Bildung: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007, S. 83–92
- Felkendorff, Kai: Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): *Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Winter, 2003, S. 25–52
- Fend, Helmut: *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg, 1980
- Fend, Helmut: *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009
- Fernandez, Karina: Grounded Theory und soziologische Ethnografie. In: Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016, S. 307–324
- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2012
- Flügel, Im Klassenrat: Handlungsmacht zwischen Passung und Verletzbarkeit. In: Müller, Falko; Munsch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention: Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020, S. 52–62

- Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994
- Freinet, Célestin: *Die moderne französische Schule*. Paderborn: Schöningh, 1979
- Friebertshäuser, Barbara; Boller, Heike (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, 2013
- Friebertshäuser, Barbara; Panagiotopoulou, Argyro: Ethnographie Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Boller, Heike (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, 2013, S. 301–322
- Friedrichs, Birte: *Klassenrat als Ritual: Eine ethnographische Studie an der Offenen Schule Kassel-Waldau: Dissertation*. Kassel: Universität Kassel, 2001
- Friedrichs, Birte: Den „Schattenseiten“ auf der Spur: Schwierigkeiten und Paradoxien einer pädagogisch sinnvollen Institution am Beispiel Klassenrat. In: Ullreich, Heiner; Idel, Till-Sebastian; Kunze, Katharina (Hrsg.): *Das Andere erforschen: Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 223–234
- Friedrichs, Birte: *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim: Beltz Verlag, 2014
- Fritzsche, Bettina: Inklusion als Exklusion: Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript Verlag, 2014, S. 329–348
- Fritzsche, Bettina; Köpfer, Andreas; Wagner-Willi, Monika; Böhmer, Anselm; Nitschmann, Hannah; Lietzmann, Charlotte; Weitekämper, Florian (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Barbara Budrich, 2021
- Fritzsche, Bettina; Tervooren, Anja: Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion; Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2012, S. 25–40
- Fuchs, Hans-Werner: Heterogenität. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnit, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, S. 39–40
- Füssel, Hans-Peter; Kretschmann, Rudolf: *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen: Gutachten im Auftrag der Max-Träger-Stiftung*. Witterschlick/Bonn: Wehle Verlag, 1993
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Berlin: Suhrkamp, 2012
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm: *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber, 2010
- Gloe, Markus; Oefftering, Tonio: Didaktik der politischen Bildung: Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram; Lindmeier, Bettina (Hrsg.): *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bonn: bpb, 2020, S. 87–132
- Göb, Martin: Der Klassenrat: Unbequem, aber Klasse! In: Burk, Karlheinz; Speck-Hamdan, Angelika; Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Kinder beteiligen – Demokratie lernen?* Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 2003, S. 208–214
- Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper, 1959
- Goffman, Erving: *Verhalten in sozialen Situationen: Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*. Gütersloh: Bertelsmann, 1971
- Goffman, Erving: *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973
- Goffman, Erving: *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1975
- Goffman, Erving: *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1980
- Goffman, Erving: *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986
- Goffman, Erving: Die Interaktionsordnung. In: Goffman, Erving (Hrsg.): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 1994, S. 50–104
- Goffman, Erving: Über Feldforschung. In: Knoblauch, Hubert (Hrsg.): *Kommunikative Lebenswelten: Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz, 1996, S. 261–269
- Grabbe, Beate: Der Klassenrat: Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. In: *Grundschule* 24 (1992), Nr. 3, S. 53–55
- Gras, Juliana: *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Wiesbaden: Springer VS, 2023
- Gregori, Nina: *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat: Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Bern: Peter Lang, 2021

- Haan, Gerhard de; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika (Hrsg.): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik: Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Bd. 1.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2007 (a)
- Haan, Gerhard de; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika: *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik: Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Bd. 2.* Weinheim: Beltz Verlag, 2007 (b)
- Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1981
- Hafener, Benno; Sturzenhecker, Benedikt; Wohnig, Alexander: Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur: Kommentare zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung. In: *Journal für politische Bildung* (2019), Nr. 2, S. 10–15
- Hansen, Rüdiger: Inklusion und Partizipation. In: Reichert-Garschhammer, Eva; Kieferle, Christa; Wertfein, Monika; Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation: Vielfalt als Chance und Anspruch.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015, S. 81–96
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt: Bildung und Partizipation. In: *Zeitschrift KiTa spezial* 3 (2006), S. 4–8
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt: *Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern.* Weimar, Berlin: Verlag das Netz, 2011
- Hart, Roger: *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship.* Florenz: UNICEF, 1992
- Hausendorf, Heiko: Interaktion im Klassenzimmer. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 931–957
- Heinzel, Friederike: Zwischen Kindheit und Schule: Kreisgespräche als Zwischenraum. In: *ZBBS* 4 (2003), Nr. 1, S. 105–122
- Heinzel, Friederike: Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Ramseger, Jörg; Wagener, Matthea (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 133–138
- Heinzel, Friederike: Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter; Königter, Stefan (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 39–47
- Heinzel, Friederike: *Der Morgenkreis: Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen.* Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2016
- Heinzel, Friederike; Geiling, Ute (Hrsg.): *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik: Annedore Prengel zum 60. Geburtstag.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004
- Heinzel, Friederike; Parade, Ralf: Zum (prekären) Selbstverständnis der Grundschule als „Schule für alle Kinder“. In: Skorsetz, Nina; Bonanati, Marina; Kucharz, Diemut (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule.* Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 2020, S. 41–45
- Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe.* Opladen: Leske + Budrich, 2002
- Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore: Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2012), Nr. 3
- Helsper, Werner: Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Einleitung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000), S. 663–666
- Helsper, Werner (Hrsg.): *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert: Festschrift für Wilfried Breyvogel.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004
- Helsper, Werner; Böhm-Kasper, Oliver; Fritzsche, Sylke; Krüger, Heinz-Hermann; Pfaff, Nicole; Sandring, Sabine; Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006 (a)
- Helsper, Werner; Böhm-Kasper, Oliver; Sandring, Sabine: Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation: Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, Werner; Böhm-Kasper, Oliver; Fritzsche, Sylke; Krüger, Heinz-Hermann; Pfaff, Nicole; Sandring, Sabine; Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 319–339 (b)
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten; Lingkost, Angelika: *Schulkultur und Schulmythos: Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess.* Wiesbaden: Springer, 2001
- Helsper, Werner; Lingkost, Angelika: Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In: Helsper, Werner (Hrsg.): *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert: Festschrift für Wilfried Breyvogel.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 198–229
- Hensel, Simone; Hensel, Nina: *Klassenrat in der Grundschule: Ein praktischer Leitfaden mit Kopiervorlagen.* Hamburg: Persen Verlag, 2017

- Hensel, Tobias; Wagner, Uta: Forschung in marginalisierten Feldern: Forschungsethische Überlegungen zu Untersuchungen am Beispiel von Jugendstrafvollzug und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Schroeder, Joachim (Hrsg.): *Soziale Bildungsarbeit: Europäische Debatten und Projekte*. Wiesbaden: Springer VS, 2017, S. 101–117
- Hentig, Hartmut von: *Bildung: Ein Essay*. München, Wien: Hanser Verlag, 1996
- Hershkovich, Meital; Simon, Jaqueline; Simon, Toni: Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion: Ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: Kruschel, Robert (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung: Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2017, S. 161–172
- Herzmann, Petra; Merl, Thorsten: Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe: Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6 (2017), Nr. 1, S. 97–110
- Hildebrandt, Elke; Campana, Sabine: Partizipation im alltäglichen Unterricht durch Kooperation und Individualisierung in heterogenen Klassen: Ein Beitrag zur Demokratiebildung? In: *International Dialogues on Education* 3 (2016), Nr. 3, S. 140–149
- Hillebrandt, Frank: Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 47–70
- Hillmann, Karl-Heinz: *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner, 2007
- Hilpert, Wolfram; Meyer, Dorothee; Lindmeier, Bettina: Einleitung. In: Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram; Lindmeier, Bettina (Hrsg.): *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bonn: bpb, 2020, S. 8–20
- Himmelfmann, Gerhard: *Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform: Ein Lehr- und Studienbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2007
- Himmelfmann, Gerhard: *Demokratie-Lernen in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2017
- Hinz, Andreas: *Heterogenität in der Schule: Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag, 1993
- Hinz, Andreas: Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik: Sieben Thesen. In: Geiling, Ute; Hinz, Andreas (Hrsg.): *Integrationspädagogik im Diskurs: Auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2005, S. 75–78
- Hirschauer, Stefan: Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen: Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30 (2001), Nr. 6, S. 429–451
- Hirschauer, Stefan (Hrsg.): *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2017
- Hirschberg, Marianne: *Partizipation: Ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention: Positionen der Monitoringstelle Nr. 3*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2010
- Hoffmann-Riem, Christa: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie: Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32 (1980), Nr. 2, S. 339–372
- Hofmann, Holger; Kamp, Uwe; Krause, Torsten; Krüger, Thomas; Mischko, Till (Hrsg.): *Kinderarmut in Deutschland*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk, 2023
- Hölzel, Tina; Jahr, David (Hrsg.): *Konturen einer inklusiven politischen Bildung: Konzeptionelle und empirische Zugänge*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 2019
- Hopmann, Benedikt: Inklusion als Befähigung: Der Capabilities-Ansatz als normativ-theoretische Metrik für Inklusion. In: Fritzsche, Bettina; Köpfer, Andreas; Wagner-Willi, Monika; Böhm, Anselm; Nitschmann, Hannah; Lietzmann, Charlotte; Weitkämper, Florian (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Barbara Budrich, 2021, S. 88–105
- Hopmann, Benedikt: Wider die Verhaltensregulation und Responsibilisierung: Befähigungstheoretische Perspektiven (auf Inklusion). In: Badstieber, Benjamin; Amrhein, Bettina (Hrsg.): *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule: Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förder-schwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung*. Weinheim: Juventa Verlag, 2022, S. 96–112
- Hünersdorf, Bettina: Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Hünersdorf, Bettina; Maeder, Christoph; Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2008, S. 29–48
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich: *Einführung in die Sozialisations-theorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2019
- Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin; Ricken, Norbert: Zur Heterogenität als Konstruktion. In: Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, 2017, S. 139–156

- Jerg, Jo: Inklusion im Aufwachsen begreifen lernen: Demokratie(-bildung) und Partizipation von Anfang an ermöglichen. In: Kruschel, Robert (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung: Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2017, S. 129–142
- Jöhnck, Johannes: Einleitung. In: Jöhnck, Johannes; Baumann, Simon (Hrsg.): *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag, 2022, S. 9–16
- Jöhnck, Johannes; Baumann, Simon (Hrsg.): *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag, 2022
- Jordan, Annemarie; Becker, Julia: Bausteine inklusiver Pädagogik. In: Hölzel, Tina; Jahr, David (Hrsg.): *Konturen einer inklusiven politischen Bildung: Konzeptionelle und empirische Zugänge*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 2019, S. 151–170
- Jugel, David; Hölzel, Tina; Besand, Anja: Inklusion und politische Bildung: Mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In: Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram; Lindmeier, Bettina (Hrsg.): *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bonn: bpb, 2020, S. 23–37
- Kaase, Max: Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In: Andersen, Uwe (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: bpb, 2000, S. 473–478
- Kahn, Ulrike: *Klassenrat – Herzstück einer demokratischen Schule: Eine Einführung für Pädagog*innen*. Berlin, Jena: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), 2018
- Kalthoff, Herbert; Kelle, Helga: Pragmatik schulischer Ordnung: Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000), Nr. 5, S. 691–710
- Kastl, Jörg M.: *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS, 2017
- Katzenbach, Dieter: Inklusion und Heterogenität. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt, 2017, S. 123–140
- Kelle, Udo; Kluge, Susann: *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkonstrastierung der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010
- Keller, Reiner: *Das interpretative Paradigma: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer, 2011
- Kiper, Hanna: *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997
- Kiper, Hanna: Zur Diskussion um Heterogenität in Gesellschaft, Pädagogik und Unterrichtstheorie. In: Kiper, Hanna; Miller, Susanne; Palentien, Christian; Rohlf, Carsten (Hrsg.): *Lernarrangements für heterogene Gruppen: Lernprozesse professionell gestalten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2008, S. 78–105
- Kißler, Leo: *Politische Soziologie: Grundlagen einer Demokratiewissenschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2007
- Kleinschmidt, Malte; Lange, Dirk: Inclusive Citizenship Education. In: Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus; Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk; Reinhardt, Volker; Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, Wochenschau-Verlag, 2022, S. 361–368
- Klika, Dorle; Schubert, Volker: *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft: Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim: Beltz Verlag, 2013
- Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger; Sturzenhecker, Benedikt: Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen: Konzeptionelle Grundlagen. In: Raingard Knauer; Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2016, S. 31–47
- Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt: Partizipation im Jugendalter. In: Hafenecker, Benno; Jansen, Mechtild M.; Niebling, Torsten (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen*. Opladen: Barbara Budrich, 2005, S. 63–94
- Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016
- Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2022
- Knoblauch, Hubert: Erving Goffmans Reich der Interaktion. In: Goffman, Erving (Hrsg.): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 1994, S. 7–49
- Knoblauch, Hubert: Die Öffentlichkeit der Interaktion. In: Goffman, Erving (Hrsg.): *Interaktion im öffentlichen Raum*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 2009, S. 9–14
- Knoblauch, Hubert: Erving Goffman: Die Kultur der Kommunikation. In: Moebius, Stephan; Quadflieg, D. (Hrsg.): *Kultur: Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 198–201
- Knoll, Michael: Anders als gedacht: John Deweys Erziehung zur Demokratie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (2018), S. 700–718
- Köpfer, Andreas; Papke, Katharina; Zobel, Yannick: Situationsanalyse Autismus: Empirische Perspektivierungen zwischen Ratgeberliteratur und pädagogischem Handeln. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2021), Nr. 1

- Kreckel, Reinhard: *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag, 2004
- Kreuzer, Max; Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“: *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München, Basel: Reinhardt Verlag, 2011
- Krüger, Thomas: Demokratieförderung von Anfang an: Aufgabe für die gesamte Gesellschaft. In: Hanke, Kai; Kamp, Uwe; Ohlmeier, Nina (Hrsg.): *Kinderreport Deutschland 2017: Rechte von Kindern in Deutschland*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk, 2017, S. 35–50
- Krüger, Thomas: Der Kampf gegen Kinderarmut muss Priorität haben: Ein Plädoyer für die nachhaltige Bekämpfung sozialer Ungleichheiten in unsicheren Zeiten. In: Hofmann, Holger; Kamp, Uwe; Krause, Torsten; Krüger, Thomas; Mischko, Till (Hrsg.): *Kinderarmut in Deutschland*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk, 2023, S. 48–61
- Kruschel, Robert (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung: Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2017
- Kruse, Matthias: Der Klassenrat im FgE. In: *Lernen Konkret* (2020), Nr. 1, S. 20–23
- Kultusministerkonferenz: *Stärkung der Demokratieerziehung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. Berlin, Bonn, 2009
- Kultusministerkonferenz: *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Berlin, Bonn, 2011
- Kultusministerkonferenz: *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015*. Berlin, Bonn, 2015 (a)
- Kultusministerkonferenz: *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015*. Berlin, Bonn, 2015 (b)
- Kultusministerkonferenz: *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. Berlin, Bonn, 2018 (a)
- Kultusministerkonferenz: *Menschenrechtsbildung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018*. Berlin, Bonn, 2018 (b)
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz Verlag, 2010
- Lehmann, Teresa: *Demokratiebildung und Rituale in Kindertageseinrichtungen: Die Vollversammlung im Spannungsfeld von demokratischer Partizipation und pädagogischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020
- Leser, Christoph: *Politische Bildung in und durch Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- Leßner, Tobias: Regeln als Medium von Partizipation: Herstellung von Regeln institutionalisierter Schulversammlung und Alltag in einer Demokratischen Schule. In: Müller, Falko; Munsch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention: Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020, S. 109–120
- Lindmeier, Christian: Enger und weiter Inklusionsbegriff: Eine fragwürdige Unterscheidung?! In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 62 (2017), Nr. 3, S. 231
- Lötscher, Alexander; Sperisen, Vera: „Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“: Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörgen, Rebecca; Rieker, Peter; Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Weinheim: Beltz Juventa, 2016, S. 83–104
- Lötscher, Alexander; Wyss, Corinne: Formen von Klassenrat aus Sicht der Theorie, der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler: Erkenntnisse aus einer Videostudie. In: Besand, Anja (Hrsg.): *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2013, S. 98–108
- Lüders, Christian: Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2013, S. 384–401
- Lutz, Helma: Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 215–230
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert: Differenzen über Differenz: Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 11–24
- Massing, Peter: „Demokratie-Lernen“ und „Politik-Lernen“ – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhard Himmelmann. In: *politische Bildung* (2004), Nr. 1, S. 130–135
- Maywald, Jörg: Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016, S. 16–31
- Merkel, Wolfgang; Petring, Alexander: Politische Partizipation und demokratische Inklusion. In: Mörschel, Tobias; Krell, Christian (Hrsg.): *Demokratie in Deutschland. Zustand – Herausforderungen – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 93–119

- Merkens, Hans: *Teilnehmende Beobachtung: Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachtung*. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten*. Westdt. Verlag, 1992, S. 216–247
- Merl, Thorsten: *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019
- Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anja; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 2019
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram; Lindmeier, Bettina (Hrsg.): *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bonn: bpb, 2020
- Meyn, Jessica: *Demokratiepädagogik an Schulen am Beispiel des Klassenrates in Schulen des Förderschwerpunkts Lernen: Bachelorarbeit (unveröffentlicht)*. Hamburg: Universität Hamburg, 2011
- Meyn, Jessica: *Partizipation in heterogenen Lerngruppen am Beispiel des Klassenrats in (ehemaligen) IR-Klassen: Masterarbeit (unveröffentlicht)*. Hamburg: Universität Hamburg, 2013
- Meyn, Jessica: Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen: Chancen und Grenzen eines demokratiepädagogischen Ansatzes. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* (2014), Nr. 1, S. 33–45
- Meyn, Jessica: „Ben, möchtest du auch abstimmen?“: Partizipationsprozesse in Klassenräten heterogener Lerngruppen aus interaktionistischer Perspektive. In: Grummt, Marek; Kulig, Wolfram; Lindmeier, Christian; Oelze, Vera; Sallat, Stephan (Hrsg.): *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2023, S. 118–127 (a)
- Meyn, Jessica: Partizipationschancen für alle? Beobachtungen aus inklusiven Klassenräten im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Umsetzung. In: Elhan, Ugur (Hrsg.): *Demokratiepädagogische Forschung in Theorie und Praxis: Diskussionen zu Inklusion, Partizipation und pädagogischen Beziehungen*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), 2023, S. 6–20 (b)
- Miebach, Bernhard: *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS, 2014
- Moldenhauer, Anna: *Dialektik der Partizipation: Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich, 2015
- Moosacker, Jürgen: *Der Wochenplan im Unterricht der Förderschule*. Stuttgart: Kohlhammer, 2008
- Mörge, Rebecca; Rieker, Peter; Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Weinheim: Beltz Juventa, 2016
- Müller, Falko; Munsch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention: Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020
- Munsch, Chantal; Müller, Falko: Jenseits der Intention: Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken. In: Müller, Falko; Munsch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention: Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020, S. 10–36 (a)
- Munsch, Chantal; Müller, Falko: Partizipation in ihren Zusammenhängen entdecken: Fragerichtungen für ethnografische Beobachtungen. In: Müller, Falko; Munsch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention: Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020, S. 37–50 (b)
- Nickel, Stefanie: *Demokratie-Lernen – normatives Ideal oder konstruktive Möglichkeit? Eine Untersuchung handlungsleitender Denkstrukturen schulischer Akteur*innen über Demokratie in Kontext Schule und allgemein: Dissertation*. Duisburg, Essen: Universität Duisburg-Essen, 2016
- Nieß, Meike: *Partizipation aus Subjektperspektive. Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS, 2016
- Oelkers, Jürgen: *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2009
- Oser, Fritz; Biedermann, Horst: Partizipation: Ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich, Chur: Rüegger, 2006, S. 17–37
- Panesar, Rita: Demokratische Schulentwicklung als Berücksichtigung ungleicher Teilhabechancen: Der Anti Bias-Ansatz für vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung. In: Hahn, Stefan; Asdonk, Jupp; Pauli, Dominik; Zenke, Christian T. (Hrsg.): *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten: Demokratiepädagogik in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2015, S. 67–84
- Pateman, Carole: *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University press, 1970
- Piaget, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Berlin: Suhrkamp, 1954
- Pigorsch, Stephanie: Verschlagworten und Systematisieren in moderierten Beteiligungsprozessen: Oder: Wie Erfahrungswissen unsichtbar gemacht wird. In: Müller, Falko; Munsch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention: Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020, S. 63–75

- Plößer, Melanie: Umgang mit Diversity in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013, S. 257–269
- Plößer, Melanie; Sturzenhecker, Benedikt: Differenz und Demokratie im Partizipationsalltag der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sturzenhecker, Benedikt; Glaw, Thomas; Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern: Kooperativ in der Kommune demokratisches Engagement von Kindern und Jugendlichen ermöglichen: Band 3*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2020, S. 277–308
- Prenzel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich, 1993
- Prenzel, Annedore: Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 93–108
- Prenzel, Annedore: Vielfalt. In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung: Behinderung, Bildung, Partizipation*. Stuttgart: Kohlhammer, 2009, S. 105–112
- Prenzel, Annedore: Differenz und Ungleichheit in der Bildung. In: Dichm, Isabell; Kuhn, Melanie; Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, 2017, S. 29–46
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag, 2010
- Quesel, Carsten; Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich, Chur: Rüegger, 2006
- Rabenstein, Kerstin; Laubner, Marian; Schäffer, Mark: Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens: Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: Leontiy, Halyna; Schulz, Miklas (Hrsg.): *Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 2020, S. 187–208
- Rabenstein, Kerstin; Schäffer, Mark; Gerlach, Jennifer M.; Steinwand, Julia: Hierarchisierungen unter Peers: Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streece, Bettina (Hrsg.): *Inklusion: Profi für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, 2017, S. 265–276
- Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia: Rekonstruktive Ungleichheitsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 19 (2018), Nr. 1–2, S. 113–129
- Rademacher, Helmolt: Der Klassenrat. In: Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus; Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk; Reinhardt, Volker; Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, Wochenschau-Verlag, 2022, S. 737–745
- Reh, Sabine; Labede, Julia: Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In: Boer, Heike de; Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 159–176
- Reich, Eberhard: Der Klassenrat: Célestin Freinet in der Pädagogik der Lernförderung. In: *Fördermagazin* 10 (2007), S. 5–7
- Reichenbach, Roland: Diskurse zwischen Ungleichen: Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Quesel, Carsten (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich, Chur: Rüegger, 2006, S. 39–61
- Reichenbach, Roland: Partizipieren und Partizipation ertragen. In: Mörgen, Rebecca; Rieker, Peter; Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Weinheim: Beltz Juventa, 2016, S. 217–237
- Reichert-Garschhammer, Eva; Kieferle, Christa; Wertfein, Monika (Hrsg.); Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation: Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015
- Reichertz, Jo; Wilz, Sylvia: Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016, S. 48–66
- Reinecke-Terner, Anja: *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne: Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung*. Wiesbaden: Springer VS, 2017
- Reisenauer, Catrin; Gerhartz-Reiter, Sabine: Disability Studies als kritische Instanz der Schulpädagogik: Überlegungen zu Chancen und Spannungsfeldern am Beispiel pädagogischer Diagnostik. In: Brehme, David; Fuchs, Petra; Köbsell, Swantje; Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim: Beltz Verlag, 2020, S. 239–245
- Reitz, Sandra: *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation: Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss: Policy Paper*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2015

- Retzar, Michael: *Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen: Schulkulturen mit umkämpfter Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020
- Retzl, Martin: *Demokratie entwickelt Schule: Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey*. Wiesbaden: Springer VS, 2014
- Richter, Elisabeth; Richter, Helmut; Sturzenhecker, Benedikt; Lehmann, Teresa; Schwerthelm, Moritz: Bildung zur Demokratie: Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2016, S. 106–132
- Richter, Helmut: *Kommunalpädagogik: Studien zur interkulturellen Bildung*. Frankfurt/M.: Lang Verlag, 2001
- Richter, Helmut; Riekmann, Wibke; Jung, Michael: Demokratische Bildung in der Jugendverbandsarbeit: Zur Integration unterrepräsentierter Gruppen in der Jugendfeuerwehr Hamburg. In: *deutsche jugend* (2007), Nr. 1, S. 30–37
- Rieker, Peter; Mörgen, Rebecca; Schnitzer, Anna; Stroezel, Holger: *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, 2016
- Ruberg, Christiane: Inklusive Bildung. In: Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus; Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk; Reinhardt, Volker; Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, Wochenschau-Verlag, 2022, S. 369–378
- Rüedi, Silja: *Kooperation und demokratisches Prinzip: Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation*. Wiesbaden: Springer VS, 2017
- Schäfer, Holger: Partizipation und Mitwirkung in Schulen im Kontext politischer Bildung. In: Meyer, Dorothee; Hilpert, Wolfram; Lindmeier, Bettina (Hrsg.): *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bonn: bpb, 2020, S. 320–331
- Schäfer, Holger: Schülervertretung und Klassenrat: Mitwirkung und demokratische Teilhabe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Jöhncik, Johannes; Baumann, Simon (Hrsg.): *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag, 2022, S. 111–124
- Schiefer, Frank; Schütte, Ute; Schlummer, Werner: Förderung der Politik- und Demokratiekompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: bpb, 2015, S. 211–222
- Schildmann, Ulrike; Schramme, Sabrina: Inklusion und Intersektionalität in institutionellen Bildungskontexten. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 12 (2020), Nr. 3, S. 11–26
- Schildmann, Ulrike; Schramme, Sabrina; Libuda-Köster, Astrid: *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Bochum, Freiburg: projektverlag, 2018
- Schmid, Magdalene: „Die Mädchen können doch einfach mitspielen“: Praktiken der Zurückweisung eines Vorschlags bei einer Kinderkonferenz. In: Müller, Falko; Munsch, Chantal (Hrsg.): *Jenseits der Intention: Ethnografische Einblicke in Praktiken der Partizipation*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020, S. 88–97 (a)
- Schmid, Magdalene: *Partizipierende Kinder: Eine ethnographische Untersuchung in außerschulischen Partizipationssettings*. Freiburg im Breisgau, 2020 (b)
- Schmidt, Manfred G. (Hrsg.): *Demokratietheorien*. Bonn: bpb, 2010
- Schneider, Armin; Jacobi-Kirst, Carmen: *Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen: Partizipation von Anfang an*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 2019
- Schneider, Helmut; Gerold, Markus: *Demokratiebildung an Schulen: Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2018
- Schneider, Ramona; Stärck, Alexander; Dean, Isabel: Differenzen im Feld: Das Reifizierungsdilemma in drei empirischen Forschungsprojekten zur Herstellung von Differenz und/oder Diskriminierung. In: Gabriel, Sabine; Kotzyba, Katrin; Leinhos, Patrick; Matthes, Dominique; Meyer, Karina; Völcker, Matthias (Hrsg.): *Soziale Differenz und Reifizierung: Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 2021, S. 275–301
- Schnurr, Stefan: Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. München: Luchterhand Verlag, 2005, S. 1330–1345
- Schreier, Helmut: *John Deweys demokratischer Glaube*. Freiburg im Breisgau: Derk Janßen Verlag, 2016
- Schroeder, Joachim: Heterogenität: Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In: Katzenbach, Dieter (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur: Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt/M.: Universität Frankfurt, 2007, S. 33–55
- Schroeder, Joachim: *Schulen für schwierige Lebenslagen: Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*. Münster, München, Berlin: Waxmann, 2012

- Schultze, Rainer-Olaf: Partizipation. In: Nohlen, Dieter (Hrsg.); Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): *Lexikon der Politikwissenschaft*. München: Verlag C. H. Beck, 2005, S. 675–677
- Schumacher, Ingrid: *Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament: Praxisanleitungen zur Demokratieerziehung in der Grundschule*. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2015
- Schumann, Ira: „Das hat der Stefan alleine gemacht“: Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In: Tervooren, Anja (Hrsg.); Engel, Nicolas (Hrsg.); Göhlich, Michael (Hrsg.); Miethe, Ingrid (Hrsg.); Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript Verlag, 2014, S. 291–308
- Schumpeter, Joseph A. (Hrsg.): *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. Bern: Francke, 1950
- Schürer, Sina: *Der Einfluss von Gruppenkohäsion auf die soziale Partizipation individueller Schülerinnen und Schüler: Eine Interventionsstudie an inklusiv unterrichtenden Grundschulen: Dissertation*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2019
- Schütte, Ute: *Schülermitverantwortung: Aspekte zur Umsetzung in der Schule für Geistigbehinderte: Dissertation*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 2014
- Schütte, Ute; Schlummer, Werner: *Schülermitverantwortung: Förderschulen und inklusive Schulen erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer, 2016
- Schütze, Dorothea: Aushandlungsprozesse als Kern demokratischer Schulentwicklung. In: Boban, Ines (Hrsg.); Hinz, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim: Beltz Juventa, 2020, S. 136–150
- Schwanenflügel, Larissa von: *Partizipationsbiographien Jugendlicher: Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, 2015
- Seitz, Simone: Erziehung und Bildung. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.); Werner, Birgit (Hrsg.); Wachtel, Peter (Hrsg.); Schmetz, Ditmar (Hrsg.): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2012, S. 43–60
- Speck-Hamdan, Angelika: Inklusion: Der Anspruch an die Grundschule. In: Lichtblau, Michael (Hrsg.); Jüttner, Ann-Kathrin (Hrsg.); Koch, Katja (Hrsg.); Krüger, Michaela (Hrsg.); Werning, Rolf (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 2015, S. 13–22
- Spradley, James P.: *Participant Observation*. Long Grove: Waveland Press, 1980
- Stadler, Andreas: Die Rechte von Kindern mit Behinderung: Veränderungen durch das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12 (2017), Nr. 2, S. 191–208
- Stähling, Reinhard: Der Klassenrat: Eine Fortführung reformpädagogischer Praxis. In: Burk, Karlheinz (Hrsg.); Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.); Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Kinder beteiligen – Demokratie lernen?* Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 2003, S. 197–207
- Stähling, Reinhard: Sieben Schritte auf dem Weg zum Klassenrat. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.); Metzger, Klaus M. (Hrsg.): *Fundgrube Klassenführung*. Berlin: Cornelsen, 2008, S. 129–131
- Stegkemper, Jan M.; Grunau, Thomas; Rupp, Claudia; Huchler, Martin: *Die Verschriftlichung qualitativer Forschung zwischen Verschleierung und Selbstdarstellung: Überlegungen zu einem Grundproblem qualitativer Sozialforschung*. 2018
- Strauss, Anselm: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink, 1998
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag, 1996
- Streck, Rebekka; Unterkofler, Ursula; Reinecke-Terner, Anja: Das „Fremdwerden“ eigener Beobachtungsprotokolle: Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion. In: *FQS Forum Qualitative Sozialforschung* 14 (2013), Nr. 1
- Strübing, Jörg: *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS, 2014
- Student, Sonja; Portmann, Rosemarie: Der Klassenrat: Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In: Eikel, Angelika (Hrsg.); Haan, Gerhard de (Hrsg.): *Demokratische Partizipation in der Schule: ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2007, S. 77–92
- Sturm, Tanja (Hrsg.): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München, Basel: Reinhardt Verlag, 2016
- Sturm, Tanja: Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: Sturm, Tanja (Hrsg.); Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2018, S. 251–266
- Sturm, Tanja: Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15 (2022), Nr. 1, S. 1–14
- Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: *Zeitschrift Widersprüche* (2013), Nr. 130, S. 43–58

- Sturzenhecker, Benedikt: Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, Petra (Hrsg.); Buchna, Jennifer (Hrsg.); Coelen, Thomas (Hrsg.); Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 1261–1271 (a)
- Sturzenhecker, Benedikt: Methodische Orientierungen von Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendhilfe im Umgang mit Ungleichheit. In: Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.); Glaw, Thomas (Hrsg.); Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern: Kooperativ in der Kommune demokratisches Engagement von Kindern und Jugendlichen ermöglichen: Band 3*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2020, S. 309–330 (b)
- Tervooren, Anja (Hrsg.); Engel, Nicolas (Hrsg.); Göhlich, Michael (Hrsg.); Miethe, Ingrid (Hrsg.); Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript Verlag, 2014
- Thimm, Walter (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten. Materialien*. Neuburgweier, Karlsruhe: Schindele, 1972
- Thimm, Walter: Behinderung als Stigma: Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative. In: *Sonderpädagogik* (1975), Nr. 5, S. 149–157
- Thorweger, Jan E.: Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung im inklusiven Politikunterricht: Konzeptionelle Impulse aus der Unterrichtspraxis. In: Jöhnck, Johannes (Hrsg.); Baumann, Simon (Hrsg.): *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag, 2022, S. 94–107
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate: *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate: Heterogenität: Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: Harring, Marius (Hrsg.); Rohlf, Carsten (Hrsg.); Gläser-Zikuda, Manuela (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann, 2019, S. 529–537
- Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela; Volkmann, Vera: Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded Theory Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter (Hrsg.); Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 353–379
- UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes: *Das Recht des Kindes auf Gehör: Allgemeine Bemerkung Nr. 12*. 2009
- Unterkofer, Ursula: *Gewalt als Risiko in der offenen Jugendarbeit: Eine professionstheoretische Analyse*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress, 2014
- Unterkofer, Ursula: Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten: Zum Potenzial der Ethnografie für eine pragmatisch-handlungstheoretische Grounded Theory Methodologie. In: Equit, Claudia (Hrsg.); Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016, S. 290–306
- van Deth, Jan W.: Politische Partizipation. In: Kaina, Viktoria (Hrsg.); Römmele, Andrea (Hrsg.): *Politische Soziologie: Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 141–161
- Velten, Katrin: Handlungsspielräume: Partizipation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus Perspektive von Kindern. In: Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.); Boger, Mai-Anh (Hrsg.); Hopmann, Benedikt (Hrsg.); Neumann, Phillip (Hrsg.): *Leistung inklusive? Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2017, S. 159–167
- Vester, Heinz-Günter: *Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010
- Wagener, Anna L.: *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen: Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2013
- Wagner, Petra: Inklusion und vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: Reichert-Garschhammer, Eva (Hrsg.); Kieferle, Christa (Hrsg.); Wertfein, Monika (Hrsg.); Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation: Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015, S. 244–249
- Wagner-Willi, Monika: Ethnographische Zugänge. In: Hedderich, Ingeborg (Hrsg.); Biewer, Gottfried (Hrsg.); Hollenweger, Judith (Hrsg.); Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016, S. 660–664
- Waldschmidt, Anne: *Disability Studies: Zur Einführung*. Hamburg: Junius-Verlag, 2020
- Walgenbach, Katharina: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2017
- Wapler, Friederike: *Umsetzung und Anwendung der Kinderrechtskonvention in Deutschland: Rechtsgutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2017

- Weber, Christoph; Ursula, Winklhofer; Bacher, Johann: Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben: Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 318–340
- Weber, Max (Hrsg.): *Gesammelte Politische Schriften*. Tübingen: Mohr Verlag, 1980
- Weisser, Jan: Politische und soziale Partizipation. In: Beck, Iris (Hrsg.); Greving, Heinrich (Hrsg.); Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): *Lebenslage und Lebensbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2012, S. 170–178
- Weisser, Jan: *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag, 2015
- Weitekämper, Florian; Bock, Paula; Köpfer, Andreas: Potenziale ethnographischer Differenz- und Inklusionsforschung vor dem Hintergrund schulischer Inklusionsprogrammatis am Beispiel des Lachens. In: Leontiy, Halyna (Hrsg.); Schulz, Miklas (Hrsg.): *Ethnographie und Diversität: Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 2020, S. 159–185
- Welti, Felix: Die UN-BRK und ihre Umsetzung in Deutschland. In: Ganner, Michael (Hrsg.); Rieder, Elisabeth (Hrsg.); Voithofer, Caroline (Hrsg.); Welti, Felix (Hrsg.): *Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und Deutschland*. Innsbruck: Innsbruck university press, 2021, S. 27–56
- Wiesemann, Jutta: „Kinder als Akteure“ von Unterricht: Konsequenzen für eine pädagogische Lernforschung. In: Boer, Heike de (Hrsg.); Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 177–192
- Willems, Herbert: *Rahmen und Habitus: Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans. Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2016
- Windisch, Monika: *Behinderung. Geschlecht. Soziale Ungleichheit: Intersektionelle Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag, 2014
- Wocken, Hans: Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: *Sonderpädagogik* (1996), Nr. 1, S. 34–38
- Wocken, Hans: Demokratie lernen und leben im Klassenrat: Der Klassenrat als Manifestation von Kinderrechten. In: Wocken, Hans (Hrsg.): *Beim Haus der inklusiven Schule*. Hamburg: Feldhaus, 2017, S. 9–33
- Wohnig, Alexander: Klärungsversuche: Zum Begriff „politische Bildung“ im Bericht. In: *Journal für politische Bildung* 11 (2021), Nr. 3, S. 14–19

Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DeGeDe	Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik
EK	Elefanten-Klassenrat
GTM	Grounded-Theory-Methodologie
HmbSG	Hamburgisches Schulgesetz
KJB	Kinder- und Jugendbericht
KK	Katzen-Klassenrat
KMK	Kultusministerkonferenz
NGO	Non-Governmental-Organisation (Nichtregierungsorganisation)
PK	Pinguin-Klassenrat
SGB	Sozialgesetzbuch
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: (Schlüssel-)Kategorien ohne und mit Fokus auf Heterogenität (eigene Darstellung)	181
Abb. 2: Kategorien und Dimensionen im Bedingungsgefüge (ohne Fokus auf Heterogenität) (eigene Darstellung)	182

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Ablauf des Forschungsprozesses	146
Tab. 2: Lerngruppenspezifische Analyseergebnisse der drei beobachteten Klassenräte	282
Tab. 3: Analyse von Interaktionsmustern und Partizipationschancen unter Fokussierung der Kategorie <i>Behinderung</i> (exemplarisch)	288

Danksagung

„In Deutschland sind Promovierende mit Behinderungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen eine sowohl in der Forschung als auch der Praxis bisher kaum berücksichtigte Personengruppe.“ (Rhein et al. 2024¹³⁵)

An dieser Stelle möchte ich nicht nur „Danke“ sagen. Ich möchte mit meiner Dissertation auch zur Sichtbarkeit der bislang wenig sichtbaren und vermutlich unterrepräsentierten Personengruppe der Promovierenden und Promovierten mit Behinderungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen beitragen – eine Personengruppe, zu der ich selbst nicht geforscht habe, aber zu der ich gehöre.

Das Forschungsinteresse an meinem Dissertationsthema entwickelte ich schon während meines Bachelorstudiums (Lehramt Sonderpädagogik/Sozialwissenschaften), als ich einerseits fasziniert war vom demokratiepädagogischen Klassenrat, andererseits aber große Leerstellen in Bezug auf heterogene Lerngruppen bemerkte. Damals ahnte ich noch nicht, dass auf eine Bachelor- und eine Masterarbeit zu diesem Thema auch noch die vorliegende Dissertation folgen würde.

Begleitet und unterstützt wurde ich dabei bereits von Prof. Dr. Iris Beck, die meine Dissertation betreut hat. Vor allem danke ich dir für die stetige Ermutigung, über den Tellerrand zu schauen, sich nicht mit einfachen Antworten zufrieden zu geben und normative Annahmen – auch die eigenen – immer wieder zu hinterfragen. So ist meine Arbeit erst zu dem geworden, was sie ist! Auch Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker und Prof. Dr. Joachim Schroeder, die beide dazu beigetragen haben, meine Perspektive auf den Forschungsgegenstand zu erweitern, danke ich für die Begutachtung.

Außerdem danke ich den Lehrkräften und Schüler*innen der Schule Löwenweg. Ohne die Katzen-, die Pinguin- und die Elefanten-Klasse hätte diese Dissertation nicht entstehen können. Herzlichen Dank, dass ihr eure Klassenräte fast ein ganzes Jahr lang für mich geöffnet habt!

All meinen Mitdoktorand*innen von der Universität Hamburg bin ich sehr dankbar für die gegenseitige Unterstützung und den (nicht nur) fachlichen Austausch. Hervorzuheben sind hier Dr. Meike Nieß, Dr. des. Tobias Hensel, Dr. Hanna Gundlach und vor allem Dr. Anna Meins, Petra Poláková und Lena Birnbacher, ohne die mein Dissertationsprojekt niemals ein so gutes Ende gefunden hätte. Danke für euren Rat zu jeder Uhrzeit, für gemeinsame Schreib-Reisen und für unermüdliches Korrekturlesen.

Für den fachlichen Austausch danke ich neben Prof. Dr. Iris Beck auch Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch und dem gesamten Doktorand*innenkolloquium „Partizipation, Inklusion und Bildung“ an der Universität Hamburg, das mich über viele Jahre begleitet und meine Dissertation insbesondere auf theoretischer Ebene vorangebracht hat. Methodisch und methodologisch besonders bereichernd war für mich der jährliche NWRSA-Methodenworkshop von Prof. Dr. Katrin Aghamiri und Prof. Dr. Ursula Unterkofler, der mich darin bestärkt hat, Ethnografie und GTM in ihrer Verwobenheit zu denken.

135 Aus der Zusammenfassung von Rhein, Karoline; Bauer, Jana F.; Groth, Susanne; Niehaus, Mathilde: Promovieren mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder Behinderungen. In: *Public Health Forum* (2024), Nr. 2, S. 159–161

Für die finanzielle Unterstützung danke ich der Kurt-und-Käthe-Klinger-Stiftung, die mein Promotionsstipendium an der Universität Hamburg finanziert hat, und dem Förderprogramm zukunft.niedersachsen, das mir durch den Publikationsfonds NiedersachsenOPEN ermöglicht hat, die vorliegende Dissertation im Open Access zu veröffentlichen. Meiner Arbeitsgruppe von der Leuphana Universität Lüneburg danke ich für das kollegiale und unterstützende Arbeitsumfeld, in dem ich meine Dissertation zum Abschluss bringen konnte.

Ich danke meiner Familie und meinen Freund*innen dafür, dass sie mein Promotionsvorhaben jederzeit mitverfolgt und mitgetragen haben. Meinen Eltern und Schwiegereltern danke ich besonders für sorgfältiges Korrekturlesen, zahlreiche Großeltern-Einsätze und ruhige Arbeitsplätze an Wochenenden, an denen Freddie und Lotta auf mich verzichten mussten. Freddie, danke für deine bedingungslose Unterstützung, und Lotta, danke vor allem für deine Geduld, bis „das dicke Buch“ endlich fertig war!

Hamburg, 06.09.2024

Jessica Meyn

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