

Gras, Juliana

Inklusion und Exklusion und deren Legitimation in demokratiepädagogischen Formaten am Beispiel des Klassenrats

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 350-356



Quellenangabe/ Reference:

Gras, Juliana: Inklusion und Exklusion und deren Legitimation in demokratiepädagogischen Formaten am Beispiel des Klassenrats - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 350-356 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297746 - DOI: 10.25656/01:29774; 10.35468/6072-40

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297746>

<https://doi.org/10.25656/01:29774>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Juliana Gras

Inklusion und Exklusion und deren Legitimation in demokratiepädagogischen Formaten am Beispiel des Klassenrats

„ich bin dann halt raus“ (Schüler)

„das ist ja auch wieder das Inklusiv“ (Lehrperson)

Die Aussage des Schülers, wie er sich im Klassenrat als ausgeschlossen beschreibt und der Lehrperson, die das Verweisen des Schülers aus diesem als inklusives Moment zum Schutz des betreffenden Schülers auslegt, spiegelt den Widerspruch, der sich vor dem Hintergrund des Anspruchs des Klassenrats als einem demokratiepädagogischen Format mit inklusivem Potenzial im System Schule eröffnet. Diesem Widerspruch zwischen normativ-konzeptioneller Zuschreibung bzgl. Demokratiepädagogik und Inklusion und der Verbindung beider Handlungsfelder in der praktisch schulischen Umsetzung widmet sich der Beitrag und zeigt, wie in (vermeintlich) basisdemokratischen Formaten, hier am Beispiel Klassenrat, exkludierende Momente nicht realisierter Teilhabe reproduziert und legitimiert werden.

1 Einleitung – Zur Ausgangssituation

Vor dem Hintergrund einer von Diversität geprägten demokratischen Gesellschaft, die verstärkt von rechtsextremistischen Tendenzen gekennzeichnet ist (Fauser 2019; Hinz et al. 2023), rückt die Notwendigkeit der Sicherung der Demokratie zunehmend in den Blick (BMFSFJ 2020). Schule erweist sich als *die* Institution, die (fast) alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Umso dringlicher wird an Schulen der Auftrag herangetragen, demokratisches Wissen und demokratische Erfahrungsräume zu eröffnen (KMK 2018). Dabei sind es vor allem demokratiepädagogische Formate, mittels derer Lehrpersonen versuchen, diesem Auftrag nachzukommen. Parallel dazu stehen bildungspolitisch die Debatte zum Umgang mit einer diversen Schüler*innenschaft und das Thema Inklusion im Fokus. Ausgehend von der schulgesetzlichen Verankerung von Inklusion und den damit verbundenen bildungspolitischen und strukturellen Vorgaben eines

gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ergeht an Lehrpersonen der Auftrag, in diesem engen Sinne Schule und Unterricht inklusiv zu gestalten. Es werden damit Aufträge an Lehrpersonen herangetragen, die sie in ihrer Schulpraxis umzusetzen haben.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Demokratiepädagogische Grundlagen

Ein Blick in die Literatur zeigt eine Vielzahl unterschiedlicher Termini, die teils synonym verwendet werden (Widmaier 2018). Wird hier auf den Begriff der Demokratiepädagogik rekurriert, so sind damit sämtliche Konzepte, Initiativen und Programme zum Erwerb demokratischer Kompetenzen im schulpädagogischen Kontext gemeint. Wenngleich begriffliche Unschärfen bestehen, herrscht Konsens darüber, dass demokratische Bildungsprozesse in Schule unabdingbar sind. Demokratie muss gelernt und gelebt werden (Himmelman 2017), und das entlang Deweys Vorstellung einer Schule als *embryonic society*, in der sich Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform manifestiert (Dewey 1916). Soll Schule zu einem Ort für bzw. der Demokratie werden, setzt dies Partizipation voraus. Dabei gilt es Partizipation nicht nur in einem instrumentellen Sinne, z. B. zur Motivationsförderung, zu verstehen, sondern auch in menschenrechtsorientierter Perspektive als von Geburt an universelles Menschenrecht (Reitz 2020).

2.2 Partizipation in und durch den Klassenrat

Um Partizipation umzusetzen, greifen Lehrpersonen häufig auf demokratiepädagogische Formate zurück. Vor allem der Klassenrat erfreut sich großer Beliebtheit (Schneider & Gerold 2018). Charakteristisch ist dessen basisdemokratische Konzeption, bei der alle Beteiligten eine gleichberechtigte Mitgliedsrolle ein- und verschiedene Ämter übernehmen. Ziel ist es, durch Partizipation zur Förderung demokratischer und sozialer Kompetenzen sowie dem Aufbau einer demokratischen Schulkultur beizutragen (Blank 2013). Zugleich wird dem Klassenrat im Inklusionsdiskurs ein „inklusive Mehrwert“ (Wocken 2017, 154) zugeschrieben. Demokratiepädagogik und Inklusion(spädagogik) werden als symbiotisch verhandelt und ihre Schnittflächen in der übergeordneten Zielperspektive sowie dem Kernelement der Partizipation herausgestellt (Gloe & Eiperle 2019; Reich 2014). Hieran werden die programmatische Perspektive und hehren Erwartungen, die mit dem Klassenrat im Zusammenhang von Inklusion verbunden sind, deutlich: Im Klassenrat scheint basisdemokratische Partizipation sowie die Teilhabe und -gabe *aller* möglich, und damit gelebte Inklusion erfahrbar. Zwar liegen Studien zum Klassenrat vor (z. B. Bauer 2013; Boer 2006; Budde & Weuster 2017; Löt-

scher 2015), keine jedoch nimmt den Klassenrat in einem inklusiven Setting in den Blick. Der Kontext Inklusion und die Verbindung beider Handlungsfelder, Demokratiepädagogik und Inklusion, bleibt bis dato unbeleuchtet.

3 Teilergebnisse zum Klassenrat im Kontext von Inklusion

In der Studie „Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion“ (Gras 2023) wurde in Orientierung an der Grounded Theory (Glaser & Strauss 2005) gefragt, wie Lehrpersonen Partizipation im Klassenrat in inklusiven Settings gestalten. Es wurden entlang eines theoretischen Samplings 8 Beobachtungen, 17 problemzentrierte Lehrpersoneninterviews, 3 Expert*inneninterviews und 3 Gruppengespräche mit Schüler*innen durchgeführt. Die Daten wurden mittels des Kodierprozesses nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Auf dieser Grundlage wurde ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings erarbeitet (Gras 2023). Teilergebnisse hieraus werden mit Blick auf erfahrene/erlebte Inklusion und Exklusion von Schüler*innen und deren Legitimation vorgestellt.

Im Kern des Modells wird deutlich, dass sich für Lehrpersonen im Klassenrat ein Spannungsfeld zwischen Partizipationsermöglichung und -begrenzung eröffnet, das in ein Partizipationsermöglichungsdilemma mündet, das sie auszuhalten haben. Einerseits haben sie den Anspruch, entsprechend der basisdemokratischen Konzeption Demokratieerleben zu eröffnen und selbst als gleichberechtigtes Mitglied zu fungieren, andererseits versuchen sie Schüler*innen, denen sie die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten zur Partizipation nicht zuschreiben, anzuleiten oder – im O-Ton einer Lehrperson – zu „steuern“. Im Umgang damit setzen Lehrpersonen unterschiedliche Gestaltungsstrategien ein, die wiederum zurück auf das Spannungsfeld verweisen und die sie an (reziproke) Reibungsmomente und Grenzen stoßen lassen. Hieraus resultieren verschiedene Partizipationsgestaltungsformen, anhand derer sich das Spektrum möglicher Partizipationsräume für die Schüler*innen eröffnet. Sie lassen sich auf einem Kontinuum zwischen tendenziell erfahrener Inklusion und Exklusion aufspannen, beginnend bei einer Form der „Partizipation im Sinne von Teilhabe und -gabe“ über „Partizipation als Dabeisein“ bis hin zu „temporärer Exklusion“: Bei der Form der *Partizipation als Teilhabe und -gabe* nehmen die Schüler*innen aktiv am Klassenrat teil, indem sie sich mit (Rede-)Beiträgen beteiligen oder ihnen anhand der beobachteten Gestik und Mimik ein Verfolgen des Geschehens zugeschrieben werden kann. Entgegen dem lehrerlichen „Steuern“ verfügen die Schüler*innen hier über selbstbestimmte Handlungsmacht über das Vorgehen im Klassenrat und sie sind Teil des Geschehens. In Abgrenzung dazu ist dies in der Form des „Dabeiseins“ nicht möglich. Es wird deutlich, dass wenn die Strategien der Lehrpersonen nicht ausreichen,

um ein ihrem Partizipationsverständnis adäquates Partizipieren zu ermöglichen, sie dann für Einzelne Partizipation als physisches Dabeisein umdeuten. Kennzeichnend hierfür ist, dass ihnen ein aktives Einbringen kaum bzw. nicht möglich ist. Dies äußert sich in den Beobachtungsdaten darin, dass die betreffenden Schüler*innen – teils angeleitet durch die Lehrpersonen – anderen Beschäftigungen nachgehen (z. B. Mandala malen), abwesend wirken und ein tendenziell passives Verhalten zeigen. Es kristallisieren sich zwei Modi bzgl. des Zeitpunkts der Umdeutung heraus: Ein Teil der Lehrpersonen bemüht sich zunächst durch den Einsatz bestimmter Strategien (z. B. Visualisierungen) Partizipation zu sichern. Scheinen die Strategien nicht auszureichen, wird während der Klassenratsdurchführung Partizipation unter Bezug auf die Rahmenbedingungen oder Unfähigkeiten für Einzelne als Dabeisein umgedeutet, wie anhand folgender Aussage einer Lehrperson im Zshg. einer Schülerin mit Förderbedarf Geistige Entwicklung illustriert wird:

Das muss sie absitzen. [...] Ich fordere trotzdem die soziale Anpassung und lege ihr manchmal dann was ganz anderes hin, dass sie wenigstens was zu tun hat. Das hat dann aber mit dem großen Thema wenig zu tun.

Es werden die gruppenbezogenen Interessen und die Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben des Klassenrats gegenüber der Partizipation Einzelner als prioritär betrachtet und so Partizipation für diese als ein physisches Dabeisein umgedeutet. Ein anderer Teil der Lehrpersonen deutet Partizipation für einzelne Schüler*innen von vornherein um, ohne den Einbezug anderweitiger Unterstützungsangebote. Sie deuten ihr Handeln als Lebensweltvorbereitung („gute Übung für das restliche Leben“) und/oder legitimieren dieses anhand vermeintlich bestehender gesellschaftspolitischer Verhältnisse bzw. im O-Ton einer Lehrperson: das ist die „Konfrontation mit der normalen Welt“. Die in ihrer Perspektive wahrgenommene gesellschaftspolitische Wirklichkeit wird zur Legitimation von Dabeisein herangezogen. Bei der letztgenannten Form der „temporären Exklusion“ ist ein zeitliches und räumliches Dabeisein nicht gegeben. Zur Sicherstellung der Durchführbarkeit des Klassenrats und teils legitimiert seitens der Lehrpersonen mit dem Verweis auf die „Sicherung des Inklusiven“ (siehe Eingangszitat) und dem (vermeintlichen) Schutz vor einer negativen Wahrnehmung durch die Mitschüler*innen, werden einzelne Schüler*innen angewiesen, den Raum zu verlassen. Im Unterschied zur Form des Dabeiseins, was auch eine Form psychischer Exklusion darstellen kann, handelt es sich hier um physische Exklusion. Zum Teil wird diese Form mit Aufträgen wie z. B. dem Rennen ums Schulgebäude verbunden. Im Klassenrats kommt es so, um die Durchführung des (vermeintlichen) konzeptionellen Anspruchs und Demokratiepädagogikauftrags sicherzustellen, zu diskriminierenden und exkludierenden Momenten.

4 Diskussion

Unabhängig davon, dass Lehrpersonen vom Gedanken der Ermöglichung ausgehen und Partizipation damit für Schüler*innen weniger als Recht, denn als Zubilligung markieren, gilt es demokratiepädagogische Formate in inklusiven Settings entlang der vorliegenden Daten und vor dem Hintergrund des normativ-konzeptionellen Auftrags als programmatische Setzung mit utopischem Überschuss zu diskutieren. Exklusionsmomente brechen die mit dem Klassenrat verbundenen Erwartungen von Demokratieerfahrung und gelebter Inklusion. Dies bestätigen Studien, die auf inszenierte Mitbestimmung (Budde 2010) und ungelöste Lehrer*innen-Schüler*innen-Asymmetrie hinweisen (Wyss & Lötscher 2012). Es eröffnen sich hier Anknüpfungspunkte zu struktur- und professionstheoretischen Ansätzen und den Antinomien pädagogischen Handelns (Helsper 1996; Oevermann 1996). Die im Diskurs diskutierte synergetische Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion ergibt sich folglich nicht in einer Art Selbstläufer, sondern es bedarf der kritischen Reflexion in mehrerlei Hinsicht:

- a) In einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive kann der Klassenrat als Brennglas gesamtgesellschaftlicher Schieflagen diskutiert werden, indem sich die Herausforderungen spiegeln, wie sie sich im Kontext der großen Politik ergeben. Lehrpersonen reproduzieren die Vorstellung des Dabeiseins und Ausschlusses bestimmter Personengruppen von politischen Prozessen im kleinen Format des Klassenrats.
- b) In einer schultheoretischen Perspektive spiegelt der Klassenrat institutionell-systemische Widersprüche, die in inklusiven Settings in der Wahrnehmung der Lehrpersonen potenziert werden. Die Annahme gleichberechtigter Partizipation aller Beteiligten trifft in Schule auf hierarchische Strukturen, die mit Selektions- und Machtlogiken einhergehen (Fend 2008; Klemm 2009; Wellgraf 2021) und so basisdemokratische Partizipation und gelebte Inklusion erschweren bzw. (beinahe) verunmöglichen. Zudem sehen sich Lehrpersonen in der Pflicht, Partizipation auf didaktischer Ebene mittels Individualisierung, entlang einer v. a. sonderpädagogisch eingefärbten Perspektive auf Inklusion (vgl. Hinz 2022, 234 zur „schulpädagogischen Schieflage“) zu sichern. Eine von Lehrpersonen so verstandene Inklusionspädagogik steht diametral dem Gemeinschaftsfokus der Demokratiepädagogik gegenüber, was zur Verschärfung und Reproduktion diskriminierender Ungleichheitsverhältnisse beitragen kann.

5 Fazit

Es geht nicht um eine Defizitzuschreibung seitens der Lehrpersonen oder darum, das Potenzial des Klassenrats per se verkennen zu wollen. Vielmehr betont der Beitrag die Notwendigkeit der Reflexion. Es gilt, die Erwartung zu entlarven,

durch demokratiepädagogische Formate in einer Art Automatismus Inklusion in Schule vorantreiben zu können und es bedarf, die Spannungsfelder und Widersprüche vor dem Hintergrund der bestehenden systemischen Machtverhältnisse in Schule zu reflektieren, um implizite Zu- und Festschreibungen diskriminierender/exkludierender Ungleichheiten zu verhindern. Nur durch eine inklusionssensible Auseinandersetzung mit diesen Themen, gemeinsam mit den Schüler*innen, ist eine Annäherung von Ideal und Realität möglich (vgl. Reflexive Demokratiepädagogik: Gras 2023, 527).

Literatur

- Bauer, A. (2013): „Erzähl doch mal vom Klassenrat!“ Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peer. Halle/Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Blank, J. (2013): Der demokratiepädagogische Klassenrat. In: B. Hartnuß, R. Hugenothe & T. Kegel (Hrsg.): Schule der Bürgergesellschaft – Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 281–289.
- Boer, H. de. (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung!? Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, 384–402.
- Budde, J. & Weuster, N. (2017): Class Council Between Democracy and Character Education. In: Journal of social science education, 16 (3), 52–61.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter. Berlin.
- Dewey, J. (1916): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.
- Fausser, P. (2019): Angegriffene Demokratie. In: M. Förster, W. Beutel & F. Peter (Hrsg.): Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 7–29.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Gloe, M. & Eiperle, J. (2019): Inklusion als Chance für Demokratielernen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Gloe & H. Rademacher (Hrsg.): Demokratische Schule als Beruf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 63–82.
- Gras, J. (2023): Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings. Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521–569.
- Himmelmann, G. (2017): Demokratie-Lernen in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hinz, A. (2022): Inklusion – ein Rückblick auf Geschichte und Verortung. In: I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 227–253.
- Hinz, A., Jahr, D. & Kruschel, R. (2023): Inklusive Bildung und Rechtspopulismus: Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Klemm, U. (2009): Schulkritik. In: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.): *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung*. Stuttgart und Bad Heilbrunn: UTB GmbH, Klinkhardt, 42–50.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*.
Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf. (01.08.2023)
- Lötscher, A. (2015): *Der Klassenrat – Tugenderziehung im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Bindung*. In: D. Kübler & O. Dlabac (Hrsg.): *Demokratie in der Gemeinde: Herausforderungen und mögliche Reformen*. Zürich: Schultheis, 217–242.
- Oevermann, U. (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70–182.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reitz, S. (2020): *Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich*. In: I. Boban & A. Hinz (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 18–32.
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018): *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: PVU.
- Wellgraf, S. (2021): *Ausgrenzungsapparat Schule: Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Bielefeld: transkript.
- Wocken, H. (2017): *Demokratie lernen und leben im Klassenrat*. In: R. Kruschel (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143–161.

Autorin

Juliana Gras, Dr.
Pädagogische Hochschule Weingarten
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehramt Sekundarstufe I, Unterrichtsentwicklung,
Kindheitspädagogik, Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion.
grasj@ph-weingarten.de