

Überlegungen zum Klassenrat: Erziehung zu Demokratie und Verantwortung

Wolfgang Edelstein

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Keine Eigenschaft wird in der Demokratie so oft beschworen wie Verantwortlichkeit, und das zu Recht. Keine Gesellschaftsform ist so auf Verantwortungsübernahme durch die gleichberechtigten und gleichverpflichteten Bürger der Zivilgesellschaft angewiesen wie die demokratische Gesellschaft. Demokratie verpflichtet die Individuen zu verantwortlichem Handeln, und verantwortliches Handeln muss gelernt werden. Wir haben es leider in den Schulen häufig noch nicht wirklich ernsthaft wahrgenommen und uns zur Aufgabe gemacht, die Schüler für ein Leben in der Demokratie mit einem demokratischen Habitus auszustatten, der ein Leben lang vorhält. Das hat Gründe. Denn wenn wir diese Aufgabe ernst nehmen würden, müssten wir das Leben in den Schulen auf eine demokratische Lebensform umstellen, in der Kinder Erfahrungen mit einer demokratischen Lebensweise in einer demokratischen Schulkultur machen, die bis in die Erwachsenenjahre vorhalten. Wir müssten ihnen demokratische Handlungskompetenz vermitteln, die sie wie selbstverständlich im zivilgesellschaftlichen Umgang einsetzen, einen demokratischen Habitus, der ihre Sensibilität und ihre Handlungsweisen auch *nach* Abschluss der Schule prägt.

Es ist immer noch nicht alltäglich in den Schulen über Demokratiepädagogik und Verantwortungslernen nachzudenken. Doch gerade die Schulen wären dazu berufen darüber nachzudenken, wie wir die Übernahme von Verantwortung im Alltag der Schulen systematisch verbessern können. Das ist immer noch eine eher seltene Pionierleistung in pädagogisch aktiven Kollegien mit fortschrittlichen Schulleitungen. Denn im tradierten Autoritätsgefüge der Institution Schule ist Verantwortung noch immer hierarchisch und das heißt: vordemokratisch geregelt. Demokratisch dagegen wäre eine Verantwortung der Mitglieder füreinander, ihre gemeinsame Verantwortung für die Schulgemeinde, deren Teil sie sind unabhängig vom Status der einzelnen Mitglieder, sowie schließlich die Verantwortung der Schule (und ihrer Mitglieder) für die Gemeinde in der Lebenswelt außerhalb der Institution, deren Teil sie ist (obwohl sie dies in Deutschland, anders als in der angelsächsischen oder der skandinavischen Welt in der Regel nicht zur Kenntnis nimmt).

Aus: Die Ganztagsschule, 48, 2/3, 2008, S. 93-107

Wenn die Schule als Teilhaberin dieser gemeinsamen Verantwortung die beteiligten Schüler zu Demokratie und Verantwortung erziehen soll, müssen die Lehrer einer verantwortlichen Schule diesen Auftrag im Blick auf seine funktionalen Voraussetzungen prüfen. Sie müssen verantwortungspädagogisch wirksame Strukturen und Prozesse gestalten, die in der *Lernwelt* der *Schule* die Bereitschaft fördern, Verantwortung zu übernehmen, und in der *Lebenswelt* der *Schüler* den Habitus der Schüler kultivieren, verantwortlich zu handeln. Entsprechend muss die Schule Gelegenheiten bieten, im schulischen Alltag verantwortlich zu handeln. Sie muss entgegenkommende Verhältnisse für Verantwortungslernen schaffen, eine das Verantwortungslernen begünstigende Praxis organisieren. Das Gebot des Verantwortungslernens in der Schule könnte wie folgt definiert sein: „Die Schule soll in ihrer Alltagspraxis entgegenkommende Verhältnisse für das Erlernen und Einüben verantwortlichen Handelns entwickeln.“

Solche Verhältnisse müssen alltäglich und normal sein, um in der Schulkultur ihren Platz zu finden. Dafür muss die Schule eine demokratische Lebensform realisieren. Im Regelfall des hierarchisch strukturierten Schulsystems sind solche Lebensformen (noch) utopisch. Das gilt natürlich nicht für alle Einzelschulen. Im Vorgriff auf eine verantwortungsdemokratische Lebensform haben sich nicht wenige Schulen auf den Weg gemacht, als grundlegende Bausteine einer demokratiepädagogischen Praxis Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme in der Schulkultur zu verankern. Anerkennung und Wertschätzung eines jeden Individuums jederzeit und überall im Gefüge der schulischen Interaktionen ist die Voraussetzung für eine als sinnhaft erlebte Teilhabe am schulischen Geschehen, an einer schulischen Gemeinschaft. Wird das Individuum von den Anderen anerkannt, schlägt sich diese Wertschätzung im Selbstgefühl des Subjekts nieder, denn ohne Zuschreibung eigener Handlungswirksamkeit kann es keinen Grund dafür geben, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Es ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, jenes durch die Akzeptanz des Anderen bestätigte Gefühl, etwas zu gelten und etwas zu können, das eine positive Einschätzung der eigenen Wirksamkeit, des eigenen Handlungsvermögens begründet oder bestätigt. Dies wiederum ist die logische wie praktische Voraussetzung der Fähigkeit und der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Folglich gilt: ohne Anerkennung keine Selbstwirksamkeit, ohne Selbstwirksamkeit keine Verantwortungsübernahme. Ohne die sowohl logische als auch praktische Verbindung der drei Dimensionen gibt es keine Teilhabe, keine Partizipation.

Wie aber kann eine Praxis dieser dreifachen Partizipation in der Schule konkret gestaltet werden? Wie lassen sich Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme miteinander verbinden? Der *Klassenrat* soll hier als exemplarisches Modell einer solchen Verantwortungspraxis vorgestellt werden. Dabei werden ihm über das traditionelle Modell der basisdemokratischen Selbstorganisation Funktionen der Projektsteuerung und der zivilgesellschaftlichen Aktivierung zugeschrieben. Der Klassenrat selbst stellt eine Form der verantwortlichen Teilhabe vor Ort, also der demokratischen Mitbestimmung *in der Schule* dar. Die Aufgabe der Projektorganisation und -steuerung repräsentiert Formen der Verantwortungsübernahme *über die Schule hinaus* für Betroffene oder Sachverhalte in der Gemeinde oder im Umfeld der Schule. Schließlich richtet sich die Funktion des Klassenrats, die Mitwirkung außerschulischer Akteure an innerschulischen Aktivitäten zu mobilisieren, auf die Verantwortungsübernahme solidarischer Akteure des Umfelds für die Schule: Das können, je nach Anlass und Aktivitätsbereich Eltern, Sozialpädagogen oder Künstler sein oder andere Akteure, die Projekte mit der Schule und ihren Akteuren unternehmen und damit verantwortliche Teilhabe an der Schule dokumentieren. Es handelt sich also um drei unterschiedliche Formen verantwortlicher Teilhabe, drei Aspekte demokratiepädagogisch wirksamer Gestaltung der Schulkultur, die im Klassenrat eine konstruktive Verbindung eingehen.

Der Klassenrat

Der Klassenrat ist ein basisdemokratischer Ansatz, gemeinsam Verantwortung für das Leben in der Klasse zu übernehmen. Die Klasse befragt sich über ihr Handeln und ihr Verhalten, über Zufriedenheit und Ärger, über Probleme und Ansichten, über Pläne und Absichten, über Vorhaben und Projekte. Konsensuell oder mit Mehrheit entscheidet sie im Klassenrat über die Regeln, die in der Klasse gelten sollen, über Pflichten und Arbeitsteilung, über Ämter und Aufgaben. Im Klassenrat können Verantwortlichkeitsrollen eingeübt, Diskussionen geführt, Urteile abgestimmt, Konflikte verhandelt und Probleme gelöst werden. Der Klassenrat ist eine basisdemokratische Institution, eine Verantwortungsgemeinschaft und ein Handlungs- und Planungszentrum. Gemeinsam trägt die Gruppe Verantwortung nach außen, abwechselnd die einzelnen Mitglieder in den unterschiedlichen Ämtern nach innen, gewählte Sprecher, „Chefs“ bzw. Betreuer spezifischer Aufgabenbereiche, Protokollanten, Zeitnehmer, Delegierte und Repräsentanten bei anderen Klassen, in der Jahrgangversammlung oder im Schulparlament, in Vertretungen und in klassenübergreifenden Projekten. Jede Klasse ist anders, jeder Klassenrat, bei einigen grundlegenden Gemeinsamkeiten der Struktur, anders

gestaltet, individuell ausgeprägt. Die Funktionen wechseln, meist in einem festen Turnus, jeder soll die notwendige Erfahrung verschiedener Funktionen machen, ein Amt verwalten, eine Verantwortung tragen. Protokolle erhalten die Erinnerung an die Beschlüsse, mahnen deren Realisierung an, dokumentieren die Verantwortlichkeiten und halten sie fest. Alle im Protokoll festgehaltenen Beschlüsse sind gemeinsame, von allen verantwortete Beschlüsse und gelten als Vereinbarungen bis auf einen wiederum gemeinsam verantworteten Widerruf. So entsteht eine Praxis gemeinsamer Verantwortung, eine in der Erfahrung gegründete Demokratie, welche mit der Zeit die Kultur der Schule durchdringen wird – als demokratische Lebensform (Blum/Blum 2006, Friedrichs 2004, Kiper 1997).

In ihrer ausgezeichneten Darstellung des Klassenrats (in dem Buch „Demokratische Partizipation in der Schule“, das von Angelika Eikel und Gerhard de Haan 2007 im Wochenschau Verlag herausgegeben wurde) haben Sonja Student und Rosemarie Portmann gezeigt, dass Partizipation und Verantwortung zwei Seiten einer Medaille sind und dass sie auch in der Grundschule von Anfang an praxisbestimmend demokratiepädagogisch wirksam sind. Die Verfasser zeigen, was Lehrer der Grundschule dabei können sollten und tun können, damit eine demokratische Schulkultur gelingt: Geduld haben, die verabschiedeten Regeln mit den Schülern gemeinsam reflektieren, miteinander kommunizieren. Entsprechend entwickelt sich die Funktion der Lehrperson in den Sekundarstufen zu der des begleitenden Coachs und Beraters. Alle Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche durch die Praxis des Klassenrats erwerben sollen, müssen von der Lehrperson selber realisiert werden. Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme gelten nicht nur für die Schüler. Es sind dies auch Bedingungen eines produktiven Professionshandelns der Lehrpersonen. Es wäre wichtig, dass sie in ihrer Ausbildung, doch ergänzend auch in der Fortbildung erfahren können, welche demokratiepädagogischen Aufgaben sie im Beruf erfüllen sollten. In der ersten und in der zweiten Phase der Ausbildung ist das kein Thema.

Lernen durch Engagement

Neben der basisdemokratischen Selbstverwaltungsaufgabe des Klassenrats sollte dieser weitere Funktionen übernehmen bzw. entwickeln. Für eine solche Entwicklung ist die *Ganztagsschule* in besonderem Maße berufen, denn sie unterliegt nicht den Restriktionen einer Zeitökonomie, die, wie in der zeitlich rigide begrenzten Halbtagschule, didaktisch wie erzieherisch eingeschränktes Handeln fordert. Im Klassenrat können Schüler gemeinsam Verantwortung für das Gemeinwohl übernehmen. Sie können sich für die Bearbeitung eines

Problems, für die Lösung einer Aufgabe, für die Antwort auf eine Herausforderung im Umfeld der Schule einsetzen, meist in der Heimatgemeinde, und sich gleichzeitig mit dem Problem als unterrichtliche Aufgabe beschäftigen. Ein solches zugleich handlungsorientiert soziales und unterrichtlich reflexives Projekt hat als „Lernen durch Engagement“ (auch Service Learning genannt) eine relativ reichhaltige Literatur hervorgebracht (vgl. Frank/Sliwka 2007), die auf die Inspiration von John Dewey und William Kilpatrick zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückgeht. Im „Lernen durch Engagement“ verbindet sich Verantwortungsübernahme im kommunalen Kontext mit sozialem Lernen, und gesellschaftsrelevantes Handeln mit Aufklärung über den Gegenstand des Handelns. Zugleich wird die innerschulische Teilhabe im Klassenrat durch Projekte des Service Learning mit den Anfängen einer aufgeklärten politischen Partizipation im kommunalen Umfeld verbunden. So kann sich durch die Praxis des Schülerhandelns ein kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde bilden. Diese Reziprozität im Dienste der Zivilgesellschaft gründet auf der Überzeugung, dass Bürger in einer freien Gesellschaft auf gegenseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen sind, um demokratische Rechte mit entsprechenden Pflichten auszubalancieren. Lernen durch Engagement ist der Inbegriff des handlungsorientierten Erfahrungslernens in Projekten. Damit schließt dieses Verfahren auch an die deutsche Reformpädagogik an. Service Learning ist ein Geniestreich im Rahmen der Projektdidaktik: Ein Projekt erfordert immer gemeinsames Handeln, eine Einigung auf ein gemeinsam ausgehandeltes und für die Beteiligten sinnvolles Ziel, gemeinsame Planungsprozesse, rationale Durchführung, dokumentierte Ergebnisse, öffentliche Präsentation, also eine systematisch partizipative Kooperation aller Mitglieder der Gruppe. Service Learning fordert darüber hinaus die Durchdringung auch des *Unterrichts* mit der Themenstellung des Projekts.

So erfolgreich die Entwicklung von Projekten des Typs „Lernen durch Engagement“ die entrepreneurial gestaltende Leistung der Klasse mit der reflexiven Behandlung des Gegenstands im Unterricht (auch fächerübergreifend) verbindet – es ist nicht immer gesichert, dass Klassenprojekte den Raum im Unterricht erhalten, den diese Projekte fordern. Sollten Lehrpersonen nicht bereit oder nicht in der Lage sein, ihren Unterricht in den Kontext von Lernen durch Engagement einzubringen, kann ein Klassenrat gleichwohl die Organisation eines partizipatorisch gestalteten Projekts übernehmen. Heinz Schirp hat das Beispiel eines solchen sozialökologischen und auf die Kommune zentrierten Projekts detailliert beschrieben (Schirp 2009). Ein Klassenprojekt fordert durchdachte, rational gesteuerte, gemeinsam geplante Arbeitsweisen. Für das kollektive Projektmanagement durch den Klassenrat ist der

Gebrauch angemessener Techniken, die funktionale und zielgerichtete Arbeitsprozesse ermöglichen, ausschlaggebend. Als hilfreiches Instrumentarium dafür ist die Projektplattform Schola-21 (Schweder 2008) zu empfehlen, die den Bedürfnissen einer gemeinsamen Projektsteuerung sehr effektiv entgegenkommt. Mithilfe eines solchen Instruments verbindet ein Projekt die funktionale Differenzierung der Aufgaben mit kooperativem Lernen in der Gruppe, die selbstwirksamkeitsförderliche Verbindung der Anerkennung von Einzelleistungen der Mitwirkenden einer kooperierenden Gruppe mit der Teilhabe der gesamten Gruppe an etwas Größeren – dem Ansehen der Schule, dem Wohlergehen hilfsbedürftiger Personen, die sie unterstützt, dem Beitrag zur Lösung eines sozialen Problems: Verantwortung und soziale Solidarität.

Die komplexen Vorgänge des Projektlernens gehören zu den produktivsten Instrumenten der inneren Schulreform, weil Projekte das eng gefügte Zeitraster der Vormittagsschule und die konfrontative Didaktik des unterrichtsbezogenen Lernens organisch überwinden. Ein selbstgesteuertes Projekt, nicht zuletzt in der Form des Lernens durch Engagement, in der Obhut des Klassenrats fügt indessen dem die Praxis organisierenden Instrumentarium der üblichen Projektdidaktik einen weiteren Anspruch hinzu: Initiative und Entrepreneurship als gemeinsam entwickelte Kompetenz der Gruppe zur Aushandlung und Steuerung gemeinsamen Projekthandelns. Dabei zeichnet sich Lernen durch Engagement (Service Learning) gegenüber anderen Projekten dadurch aus, dass es auf *zwei* Säulen ruht: Einerseits handelt es sich um ein *soziales Projekt*, das Handeln im sozialen Umfeld organisiert; andererseits ist es *Thema des Unterrichts*, der parallel zum Projekt Handlungspraxis und Gegenstandslernen thematisch verbindet. Ein solches Projekt führt die handelnde Gruppe mit der sozialen Wirklichkeit, die Lehrer mit den Schülern, ein Praxisproblem mit dem Unterricht, das zeitübergreifende Projekt mit dem Stundenplan, die Schule mit dem Umfeld, mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zusammen – eine demokratiepädagogische Plattform, auf der Unterricht und soziales Leben im Kontext der Gruppe über die Schule hinaus zusammenfinden.

Zivilgesellschaftliches Handeln

Die dritte Perspektive für das gemeinsame Handeln im Klassenrat ist die Mobilisierung zivilgesellschaftlicher Akteure zur Verantwortung für die Schule. Gerade hierfür ist mit der Ganztagschule ein zukunftsträchtiges Reformfenster aufgestoßen worden. Die funktionale Beteiligung zivilgesellschaftlicher Akteure an der Schule kann aus der formalen

Elternvertretung Elternbeteiligung und Elternmitwirkung machen, aus vorsichtiger Beobachtung und ängstlicher Wartestellung Angebote interkultureller Arbeit, aus Sozialarbeit für Marginalisierte vielseitige und intensive Projektarbeit – auch vom Typ Lernen durch Engagement, wie dies soeben beschrieben wurde. In diesem Kontext kann es, der Natur des Service Learning entsprechend, unterrichtliche Kooperationen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteuren und Lehrpersonen geben, Kooperationen, die dazu beitragen können, die Isolation der Schule zu überwinden und, vielleicht noch eine eher ferne Vision, die Schule in den Mittelpunkt der Gemeinde zu rücken und aus der zivilgesellschaftlichen Kooperation mit der Schule ein Aktivitätszentrum der Gemeinde zu machen. Die Ganztagschule fordert zu solchen Entwicklungen heraus! Doch auch soziale Probleme wie Kinderarmut fordern zu solchen Kooperationen heraus, die zu Lösungen und Hilfen für Betroffene beitragen können, wie die Organisation von Lesepatzen oder Projekte wie Biffy (Big Friends for Youth) zeigen. Wirkungsvoll und langfristig aktivierend sind zivilgesellschaftliche Kooperationen im kreativen und künstlerischen Bereich, welche die ästhetische Armut der Schulen (und vieler Kommunen) kompensieren und entsprechend nachhaltige Transformationspotenziale entfalten können. Dabei handelt es sich um Bildungsinvestitionen in eine zivilgesellschaftliche Demokratisierung kultureller Potenziale, bei der Schulen eine innovative Funktion übernehmen und Klassenräte eine aktivierende Rolle spielen können. Begriff und Praxis des *Empowerment* erhalten hier eine neue Bedeutung.

Wie diese Beispiele zeigen, können ganz verschiedene zivilgesellschaftliche Akteure Lernkontrakte, Tutorenverträge und Mentorenverhältnisse mit Schulen, Klassen und Gruppen eingehen: Fachleute aus Sozialarbeit und Psychologie, aus Wirtschaft und Gesellschaft, aus Kunst und Kultur, aus Politik und Verwaltung – unterschiedliche Projekte im Blick, doch eine lebendige Zivilgesellschaft im Auge, an der Schüler unterschiedlicher Altersgruppen und unterschiedlicher sozialer Herkunft gegen die Ungleichheit ihrer Herkunftsverhältnisse konstruktiv engagiert beteiligt sind: mit entwicklungsangemessenen Aufträgen, fachlich differenzierten Einsätzen, in unterschiedlichen Partnerschaften, die alle im Klassenrat gebündelt, ausgehandelt und organisiert werden können. Nicht alle werden einen weltbewegenden Erfolg haben können wie das Projekt „Rhythm Is It“ der Berliner Philharmoniker mit ihrem Dirigenten Simon Rattle und dem Choreographen Royston Maldoom, doch solche exemplarischen Projekte zeigen als Leuchttürme die Richtung an, die nachhaltige Wirkung auf die Teilnehmer und ihre Umwelt, die jeden Unterricht überschreiten.

Eine besondere Perspektive zivilgesellschaftlicher Organisation durch den Klassenrat kann das *Fundraising* für Projekte sein, die Mobilisierung von Unterstützung in der Gemeinde bzw. seitens der Sponsoren, die in der Gemeinde Projekte von Klassenräten und damit die Schule in ihrer Mitte fördern. Die Initiative der *Youth Banks* nach englischem Modell, die Projekte von Jugendlichen nach Begutachtung durch eine regionale jugendliche Jury mit begrenzten Beträgen unterstützen, scheint hierfür ein besonders förderungswürdiges Modell kooperativer Verantwortungsübernahme, das lokale Sponsoren oder auch die Gemeinden selbst mit nachhaltiger Wirkung auf die Entwicklung zivilgesellschaftlichen Engagements vor Ort fördern könnten. Eine solche Perspektive würde den Klassen helfen, die Wahl ihrer Projekte reflektiert zu treffen und solide zu begründen, Projekte verantwortlich zu steuern und durchzuführen, in Kommunikation mit den Förderern zu bleiben, Ergebnisse verlässlich zu evaluieren und eindrücklich zu präsentieren – ein Prozess, der für Nachhaltigkeit sorgt, sowohl mit Bezug auf die Effekte in der Gemeinde als auch mit Bezug auf die Entwicklung der Handelnden selbst. Nicht zuletzt könnte Schule im Leben der Gemeinde ein anderes Gewicht, eine andere Wertigkeit erhalten.

Die Schule muss die pädagogische Isolierung überwinden, um eine demokratische Lebensform zu gewinnen. Wir könnten eine besser integrierte Gesellschaft werden, wenn wir eine Lebensform entwickeln, in der die nachwachsende Generation im lokalen Umfeld besser verwurzelt ist, die Akteure der Schule ihre Interessen teilen und dadurch auf sie einwirken, dass wir ihr unsere Aufmerksamkeit zuwenden und von den Jüngeren entsprechend Anerkennung zurückerhalten. Das wären Bedingungen, unter denen demokratische Schulen gedeihen und entgegenkommende Verhältnisse für das Lernen der Schüler herstellen, Verhältnisse, in denen Kinderrechte und Verantwortungspädagogik keine Fremdworte sind und Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Verantwortung den Alltag bestimmen. Dem Klassenrat kommt in diesem sozialen Entwicklungsprozess eine bedeutende, innovative und nachhaltige Rolle zu. Er trägt zu einer demokratischen Lebensform der Schule, zu einer demokratischen Schulkultur bei, welche die Schüler prägt und einen demokratischen Habitus festigt. Und er kann die Erfahrung einer lokalen Demokratie vermitteln, die als kollektive Erfahrung das Potenzial entfalten kann, unser gesellschaftliches Leben positiv zu verändern.

Literatur

Blum, E./Blum, H.-J. (2006). *Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- De Haan, G./Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.) (2007). Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1963). Experience and education. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (2000). Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.). (2001). Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Eikel, A./de Haan, G. (Hrsg.) (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Frank, S./Sliwka, A. (2007). Service Learning und Partizipation. In A. Eikel, A./de Haan, G. (Hrsg.), Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 42-59.
- Friedrichs, B. (2004). Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kiper, H. (1997). Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laun, R. (1983). Freinet – 50 Jahre danach. Dokumente und Berichte aus drei französischen Grundschulklassen. Beispiele einer produktiven Pädagogik, Heidelberg: bvb-Edition Schmidt-Herb & Mehlig.
- Schirp, H. (2009). Partizipation im schulischen Umfeld. In W. Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.), Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim: Beltz.
- Schweder, S. (2008). SCHOLA-21 als erweiterte Lernumgebung für den Projektunterricht. Untersuchungen zum Einsatz einer Lernplattform bei unterschiedlichen didaktischen Konzepten. Dissertation, Technische Universität Berlin.
- Sliwka, A./Frank, S. (2004). Service-Learning. Verantwortung in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz.

BLK-Modellversuchsprogramm „Demokratie lernen und leben“: www.blk-demokratie.de
(Praxisbausteine: www.blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine.html)

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik: www.degede.de

Schola-21: www.de.schola-21.de/