

Juliana Gras

Pädagogische Hochschule Weingarten

Hilke Rapp

Pädagogische Hochschule Weingarten

Demokratische Werte als Fundament demokratiepädagogischer Formate in einer Schuldemokratie

Oder: Der Klassenrat allein reicht (längst) nicht aus!

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i2.a321>

Angesichts einer zunehmend gefährdeten Demokratie wird Demokratiebildung verstärkt forciert. Dabei herrscht Konsens darüber, dass Demokratie gelernt und gelebt werden muss. An Schule als einer Institution, die (fast) alle Kinder und Jugendlichen erreicht, wird diese Aufgabe deutlich herangetragen. Lehrpersonen haben den Auftrag, Demokratiebildung/-pädagogik umzusetzen und so Schule zu einem Lernort für Demokratie werden zu lassen. Eine Vielzahl demokratiepädagogischer Programme und Formate soll hierfür dienlich sein. Insbesondere der Klassenrat erfreut sich großer Beliebtheit. Der Beitrag verfolgt unter Einbezug empirischer Studien die These, dass diese Programme nur bedingt zu einer demokratischen Schulkultur beitragen, wenn – ausgehend von Deweys Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschaft- und Lebensform (1916) – die grundlegenden demokratischen Werte, wie sie insbesondere im ‚gewöhnlichen‘ Unterricht zu tragen kommen (sollen), nicht gegeben sind.

Demokratiebildung, demokratiepädagogische Formate, Klassenrat, Wertebildung, Schuldemokratie

„Demokraten fallen nicht vom Himmel!“

Theodor Eschenburg

Schulen sind aufgefordert, Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen in der Demokratie zu erziehen und Demokratiebildung voranzutreiben. Ausgehend von der Frage nach dem *Warum* der Demokratiebildung stellt sich für Schulen vor allem die Frage nach dem *Wie* der Umsetzung. Inwiefern demokratiepädagogische Formate als *die* Antwort hierauf betrachtet werden können und/oder doch Wertebildung eine zentrale Rolle spielt, darauf wird im Beitrag eingegangen.

Ausgangspunkt demokratiepädagogischer Bemühungen

Zur Notwendigkeit von Demokratiebildung/-pädagogik – Begründungslinien

Vor dem Hintergrund zunehmender Instabilität demokratischer Regierungssysteme sowie gesellschaftspolitischer Tendenzen wie der Zunahme von Antisemitismus oder Rechtsextremismus (Fauser, 2019) wird Demokratiebildung bzw. bezogen auf den schulischen Kontext Demokratiepädagogik bildungspolitisch derzeit verstärkt forciert. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass der Fortbestand der Demokratie die Ermöglichung von Partizipation voraussetzt. Schule als Lernort der Demokratie soll in einer auf die Institution bezogenen Begründungslinie vor allem Partizipationsräume schaffen: „Keine Demokratie ohne Partizipation“ (Moldenhauer, 2015, S. 5). Eine andere Begründungslinie richtet sich auf das Subjekt und hält die Förderung demokratischer Kompetenzen für zielführend, um Individuen resilient gegenüber einer von Unübersichtlichkeit und Veränderung gekennzeichneten Welt zu machen (Himmelmann, 2004). Unabhängig von unterschiedlichen Argumentationssträngen und einer Vielzahl an Termini wie Demokratieerziehung, Demokratiebildung oder politische Bildung, die teils synonym verwendet werden (Widmaier, 2018), herrscht Konsens darüber, dass demokratische Bildungsprozesse in der Schule unabdingbar sind. Demokratie muss gelernt und gelebt werden. Diese Annahme spiegelt sich in zahlreichen Dokumenten sowohl auf internationaler als auch nationaler Ebene (z.B. Europarat, 2010; KMK, 2018). Sie fungieren als Leitlinien für Schulen und verweisen auf die Notwendigkeit der Förderung von Demokratiekompetenz und einer damit verbundenen demokratischen Schulkultur. Schulen sind aufgefordert, für Demokratie durch Demokratie zu bilden. Zur Umsetzung gilt es von den Beteiligten mehrere Ebenen in den Blick zu nehmen.

Ebenen der Demokratiebildung bzw. Demokratiepädagogik in der Schule

In Orientierung am 16. Kinder- und Jugendbericht (2020) des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend kann Demokratiebildung in dreierlei Hinsicht erfolgen: Demokratie kann bzw. soll in Schule als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur und als Erfahrung aufgegriffen werden (siehe Abb. 1). Eine demokratische Schulkultur manifestiert sich darin, dass politisch-demokratische Inhalte und Kompetenzen im Unterricht zum Bildungsgegenstand gemacht werden. Zugleich müssen auf struktureller Ebene demokratische Verfahren zur Verfügung gestellt werden, wie z.B. Beschwerdeverfahren oder Schüler*innenparlamente. Schließlich gilt es, Schüler*innen als Subjekte ihres eigenen Lern- und Bildungsprozesses zu betrachten. Dies impliziert eine partizipative, auf demokratischen Werten basierende Haltung, um den Schüler*innen zu ermöglichen, sich erfahrungsbezogen selbst (politisch) bilden zu können. Schulische Bemühungen zur Etablierung einer demokratischen Schulkultur beziehen sich möglichst auf alle Ebenen von Demokratiebildung und zielen auf die Partizipation aller Beteiligten ab; sprich von den Schulleitenden bis hin zu den Schüler*innen. Bevor jedoch Demokratiebildungsprozesse initiiert werden, gilt es, sich darüber im Klaren zu sein, von welchem Verständnis von ‚Demokratie‘ ausgegangen wird.

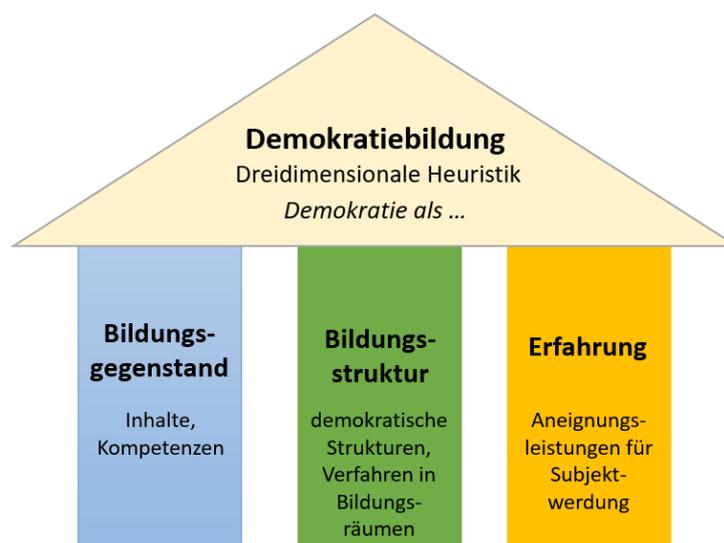


Abbildung 1: Dreidimensionale Heuristik von Demokratiebildung | Gras, 2023, S. 25; in Orientierung an BMFSF, 2020, S. 129 ff.

Dewey's Ansatz einer Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform

Im demokratiepädagogischen Diskurs wird, in Anknüpfung an Dewey's Demokratieverständnis, Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform verstanden, die sich in einer Schule im Kleinen als einer „embryonic society“ (Dewey, 1916), sprich einer gesellschaftlichen Keimzelle spiegelt. Die Anerkennung von Demokratie als Herrschaftsform, so konkretisiert Himmelmann (2001), besteht darin, dass Schüler*innen Wissen über politische Entscheidungsprozesse, Regierungssysteme etc. erwerben. Im Hinblick auf Demokratie als Gesellschaftsform geht es um die Entwicklung sozialer Kompetenzen, während die individuellen Selbst-Kompetenzen sozialen Miteinanders bei der Vorstellung von Demokratie als Lebensform im alltäglichen Umgang im Mittelpunkt stehen. Demokratie manifestiert sich folglich nicht nur in Form von Mehrheitsentscheidungen oder politischen Prozessen, sondern im alltäglichen Handeln aller Individuen einer Schulgemeinschaft (ebd.). Für Dewey steht die soziale Idee gesellschaftlichen Zusammenlebens im Vordergrund, die sich durch einen freien und gleichwürdigen Austausch aller Beteiligten auszeichnet (Biedermann & Oser, 2010, S. 3). Entlang eines solchen Verständnisses besteht der Auftrag von Schule darin, Kinder und Jugendliche zur aktiven, kompetenten, kritischen und selbstbestimmten Partizipation an der Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen (Garrison et al., 2016, S. 31). Für eine so verstandene Schuldemokratie ist es folglich unumgänglich, an den Interessen und dem Potenzial der Schüler*innen anzusetzen und entsprechende Lernräume für eine demokratische Partizipation zu schaffen. Diese Partizipationsräume mit demokratieförderlichem Potenzial werden vielfach in demokratiepädagogischen Formaten als realisierbar betrachtet.

Etablieren demokratiepädagogische Formate zuverlässig eine demokratische Schulkultur?

Beispiel Klassenrat – Instrument einer demokratischen Schulkultur?

Bei der Frage, wie eine demokratische Kultur respektive Schuldemokratie geschaffen werden kann, wird häufig auf demokratiepädagogische Formate bzw. Bausteine wie das Schüler*innenparlament, das Deliberationsforum oder Service Learning verwiesen (Edelstein et al., 2009; Eikel, 2007). Dabei fällt aus einer empirischen Perspektive auf, dass unterrichtsnahe oder -immanente Umsetzungen, mittels derer ebenso demokratische Kompetenzen gefördert werden können, weniger in den Blick genommen werden. Offene, individualisierende, autonomiefördernde, kooperative und gemeinsame Lernformen, die unmittelbar in Fragen der Unterrichtsplanung, Unterrichtsinhalte oder die Leistungsbewertung münden, werden von Lehrpersonen nur in geringem Ausmaß im Zusammenhang mit der Entwicklung demokratischer Kompetenzen gesehen (Schütze & Hildebrandt, 2006). Es sind eher die außerunterrichtlichen Formate, die von Lehrkräften benannt werden, wenn es um die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur geht.

Im vorliegenden Beitrag wird der Klassenrat exemplarisch und zugleich als ausgewiesenes demokratiepädagogisches Format in den Blick genommen, da er sich im deutschsprachigen Raum besonderer Beliebtheit erfreut. Er gilt als *das* Instrument zur Förderung demokratischer und sozialer Kompetenzen und wird als ein zentrales Element einer demokratischen Schulkultur verhandelt (Blank, 2013, S. 281). Die Bedeutsamkeit zeigt sich nicht zuletzt daran, dass der Klassenrat in Berlin jüngst ins Schulgesetz aufgenommen wurde und alle Berliner Schulen seit dem Schuljahr 2022/2023 verpflichtet sind, den Klassenrat ein- und regelmäßig durchzuführen (SchG Berlin, § 84a). Schneider und Gerold (2018) weisen in ihrer Studie nach, dass der Klassenrat von jeder zweiten Lehrperson praktiziert wird (ebd., S. 22). Ihm kommt folglich eine exponierte Stellung innerhalb der Partizipationsformate zu. Mit und durch ihn sollen entlang detaillierter Handlungsanleitungen basisdemokratische Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme ermöglicht werden, es sollen fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen erworben sowie Beiträge zur demokratischen Wertebildung geleistet werden (DeGeDe, 2015; Rademacher, 2022). Ziel des Klassenrats ist es, dass die Schüler*innen selbstbestimmt und eigenverantwortlich gemeinsam Probleme und Anliegen ihrer sie betreffenden Lebenswelt aushandeln und lösen. Konzeptionell tritt die Lehrperson von ihrer traditionellen Lehrer*innenrolle zugunsten einer gleichberechtigten Mitgliedsrolle zu. Auf der kleinsten Ebene der Klasse soll so in einer Art Mikrogesellschaft (Schul-)Demokratie gelebt und erfahrbar werden. Inwiefern diese Erwartungen empirisch bestätigt werden können, zeigt ein Blick in den aktuellen Forschungsstand.

Forschungsstand und Brechungsmomente im Format des Klassenrats

Während programmatische Beiträge und praxisorientierte Handreichungen häufig positiv auf den Klassenrat als demokratische Lebensform blicken (z.B. Blum & Blum, 2012; Edelstein, 2010; Wolf 2016), entwerfen empirische Studien ein durchaus ambivalentes Bild (Bauer, 2013; Boer, 2006; Budde, 2010; Budde & Weuster, 2017; Friedrichs, 2004; Gras, 2023; Kiper, 1997; Lötscher, 2012, 2015; Wyss & Lötscher, 2012). In der Zusammenschau der Ergebnisse dieser Studien zeigt sich mit Blick auf die positiven Effekte einerseits, dass im Klassenrat erweiterte Partizipationsräume gegeben sind, Sozialkompetenzen gefördert und soziale Klimamerkmale innerhalb der Klasse oder Schule verbessert werden können. Andererseits wird deutlich, dass die Lehrer*innen-Schüler*innen-Asymmetrie im Klassenrat vielfach bestehen bleibt, die Diskursmacht größtenteils bei der Lehrperson verbleibt, Mitbestimmung zum Teil inszeniert wird und es gar zu einer Depolitisierung kommen kann. Ferner zeigen sich exkludierende Praktiken seitens der Lehrpersonen bei Umsetzung des Klassenrats. Zurückzuführen sind diese unerfüllten Ansprüche oder auch Brechungsmomente einerseits auf die systemischen Widersprüche, die sich in der Institution Schule als einem hierarchischen und an Leistung orientierten System bei der Umsetzung von Partizipation eröffnen (Tillmann, 2014). Andererseits spielt die Haltung der Lehrpersonen eine wesentliche Rolle (Rademacher, 2016). Führen Lehrpersonen den Klassenrat konzeptionell rezeptartig durch – möglicherweise weil es „einfach vorgeschrieben ist“ –, zeigen selbst aber eine weniger partizipative Haltung der Offenheit gegenüber den Schüler*innen, so kann dies dazu führen, dass die Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler*innen bewusst oder unbewusst im Klassenrat eingeschränkt werden und das Format mehr einer Inszenierung statt einer ernstzunehmenden Partizipation dient (Gras, 2023). Die demokratischen Werte der Beteiligten, die (auch) im „gewöhnlichen“ Unterricht zum Tragen kommen, scheinen demnach von zentraler Bedeutung.

In der Umsetzung demokratiepädagogischer Formate den Schlüssel für die Entwicklung und Etablierung einer demokratischen Schulkultur zu sehen, greift vor dem Hintergrund dieser empirischen Ergebnisse sowie theoretischen Grundlagen folglich zu kurz. Demokratiepädagogische Formate, hier am Beispiel des Klassenrats, reichen allein nicht aus. Es bedarf einer grundlegenden, im alltäglichen Unterricht und Handeln aller Beteiligten wahrzunehmenden und zu reflektierenden Auseinandersetzung mit demokratischen Werten.

Demokratische Werte als schulisch-unterrichtliches Fundament

Begründung einer demokratischen Wertebildung

Demokratische Werte sind anders als Haltungen und Praktiken in einem hohen Ausmaß handlungsleitend, da sie sowohl individualpsychologisch als auch soziologisch betrachtet die Grundlage für Entscheidungen, Urteile und Normen bilden (Frey, 2016; Standop, 2019; Schubarth et al., 2017). Eine offene Auseinandersetzung mit vorliegenden und anzustrebenden

Werten sollte daher Teil der schulischen Demokratiebildung sein. Wertebildung in ihrer besten Form wird kritisches Denken und eine hinterfragende Grundhaltung gegenüber den inhärenten ethischen Prinzipien als immer aufs Neue zu leistenden Vorgang aufweisen (Schubarth, 2016). Sie wird Angebote machen, um Demokratie in ihrem Wesenskern im wahrsten Sinne des Wortes „wertzuschätzen“. Auftrag schulischer Bildung wäre es damit, den Schüler*innen den Zugang zu einer verinnerlichten demokratischen Werthaltung zu ermöglichen, die sich nicht auf die Einübung verordneter Techniken und Wissensbestände beschränkt, sondern jungen Menschen die Chance gibt, sich individuell und persönlich mit demokratischen Mustern des Denkens, Handelns und nicht zuletzt auch des Fühlens zu verbinden (Lange & Himmelmann, 2011). Können diese Bildungsangebote positiv aufgenommen und in die eigene Lebenswelt integriert werden, so erfüllte sich die Forderung, dass eine demokratische Welt von den Schüler*innen aktiv gewünscht und lebendig gehalten werden muss, um diese Form menschlichen Miteinanders zukunftsfähig zu erhalten (Biesta, 2007). Dabei stellt sich die Frage, wie dies in der praktischen Umsetzung in Schule erfolgen kann.

Praktische Umsetzungsformen demokratischer Wertebildung

Im Bereich der Wertebildung wird zwischen indirekten und direkten Formen unterschieden (Hackl, 2011). Ist etwa der Klassenrat Bestandteil der Schulstruktur und ihrer Gremien, in denen Willensbildung und Entscheidungsfindung helfen, das Schulleben zu organisieren und in seinen Abläufen zu steuern, so besitzt er einen indirekten Bildungscharakter. Sieht man aber im Klassenrat ein Lernarrangement, das primär der Einübung von Partizipation, Gesprächskultur, Konsensfindung etc. dienen soll, lässt sich darin eine direkte Form der Wertevermittlung erkennen (Standop, 2019). Die direkte Adressierung der Lernenden durch Lernangebote, die werteorientierte Lernziele aufweisen, wird vor allem in den Religionsfächern und im Fach Ethik gepflegt. Eine fachübergreifende Werteerziehung zum Zweck der Demokratiebildung wird nicht zuletzt von neueren Konzepten der Demokratieförderung in der Schule erwartet (z.B. Leitfragen Demokratiebildung der MKJS BW, 2019). Können Schulen damit Kinder zu guten Demokrat*innen erziehen und so zur Herausbildung einer demokratischen Schulkultur beitragen?

Unter Berücksichtigung empirischer Erkenntnisse zum Aufbau und Erwerb von Wertorientierungen lassen sich Erfolgsfaktoren identifizieren, die sich lerntheoretisch von der herkömmlichen schulischen Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung unterscheiden (Frey & Graupmann, 2011). Als Ergebnis eines intensiven und dauerhaften Prozesses der Kommunikation und Interaktion kommen Wirkungsmomente auf Seiten des Vermittelnden wie die Ausstrahlung von Kompetenz, Sympathie, die Bereitschaft zur Berücksichtigung der Perspektive und des Akzeptanzbereichs des Lernenden sowie die Thematisierung von Sinn und Kontrolle der fokussierten Werte in Anschlag (Frey, 2018). Die Anmutungen, darin eine Gebrauchsanweisung zur subtilen Manipulation zu erkennen, zeigt die Brisanz des Feldes und die Notwendigkeit, dass Schule sich in demokratischer Hinsicht kontinuierlich selbst kritisch hinterfragt (Pohl & Will, 2006).

An dieser Stelle rücken darum die indirekten Formen demokratischer Wertebildung in den Blickpunkt. Denn auch wenn die berechtigte Scheu, das gern auch antidemokratisch missbrauchte Gelände der „Wertevermittlung“ überhaupt zu betreten, groß ist, darf nicht unterschlagen werden, dass Sozialisationstheorien zur Werteentstehung jeglicher Umwelt wertebildende Funktion zuschreiben (Hurrelmann, 2012). Schule sollte sich ihres Einflusses und ihrer Verantwortung hier bewusst sein.

Erwartungen an Wertebildung als Ziel, Gegenstand und Praxis schulischen Lernens

Erleben sich Kinder und Jugendliche in einer Organisation, in der Freiheit, Gleichheit und Solidarität eine konstituierende Rolle spielen und als solche sichtbar sind, so werden sie erst zu der Güte, Überzeugungskraft und Selbstverständlichkeit dieser Werte ein verantwortungsvolles Verhältnis aufbauen können. Erfahren sie sich darüber hinaus als beteiligte Akteure, deren Beiträge erwünscht, notwendig und wirksam sind, erhalten sie die Chance, sich in den Umgang mit Werteorientierungen, Wertpluralismus und Wertekonflikten einzudenken und einzuüben. Die Schulstruktur, das Schul- und Unterrichtsleben mit seinem Sozialklima sowie außerschulische Kooperationen übernehmen hier einen zentralen, demokratische Werte und daraus resultierende Haltungen und Fertigkeiten bildenden Auftrag. Schulleitungen haben die Chance, Schulen als sozial-kommunikative Räume der Wertebildung im Sinne einer gelebten demokratischen Kultur bis in den Unterricht hinein zu gestalten. Als Impulse aus und für die Praxis können z.B. die im Innovationslabor der Deutschen Schulakademie entwickelten neuen Lernformen und Konzepte dienen (Deutsches Schulportal, 2021). So kann innerhalb der Schule beispielsweise mit der Demokratisierungsmatrix gearbeitet werden, mittels derer sowohl im Unterricht als auch bei der Schulentwicklung alle Bereiche des Schullebens auf den Ist-Stand der Partizipation hin analysiert werden können. Dies kann im Format des Klassenrats erfolgen und dann ausstrahlen in alle Bereiche des Schullebens. Auf diese Weise ist ein Rollenwechsel hin zu einer partizipativen Leitung in Co-Kreation möglich. Als zweiter praxisorientierter Impuls, bei dem die Werte Partizipation, Transparenz und Verantwortung im Sinne einer Mitverantwortungspädagogik erfahrbar werden, können Schüler*innenhospitationen benannt werden, bei denen sich Vertreter*innen der Schüler*innenschaft gegenseitig besuchen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in den Schulentwicklungsprozess der eigenen Schule einfließen lassen (Schulverbund Blick über den Zaun, 2023).

Schulen bzw. Lehrpersonen, die darin bestärkt werden, solche Lernräume anzubieten, in denen Wettbewerb, Kontrolle und Abwertung zugunsten von Kooperation, Partizipation und individueller Autonomieförderung aller zurückgedrängt werden, und in denen Wertschätzung, Unterstützung und Selbstbestimmung das Geschehen bestimmen, leisten einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer Schuldemokratie. Auch die Erfahrung von Perspektivenwechsel, kritischer Reflexion, Fehlerbewusstsein, Selbstkorrektur und inkludierender Beziehungsgestaltung von Seiten der Lehrpersonen im alltäglichen Unterricht ist ein von schulischer Demokratiebildung nicht abzulösender Teil verantwortungsvollen und wertebewussten Handelns (Lange & Himmelmann, 2010). Solange Schule sich einer Hinterfragung ihrer eigenen Muster, etwa der Ausübung und Abschirmung von Macht, vor dem Maßstab demokrati-

scher Werte nicht stellt und keine eigene wertorientierte, demokratische Kultur entfaltet, werden unabhängig vom Unterrichts- und Alltagsgeschehen eingesetzte demokratiepädagogische Formate schöner Schein und gut gemeinte Versprechen bleiben.

Fazit

Um eine demokratische Schulkultur zu kultivieren, können demokratiepädagogische Formate einen Beitrag leisten. Von ihnen jedoch zu erwarten, dass deren alleiniger rezeptartiger Einsatz in einer Art Automatismus zur Etablierung einer demokratischen Schulkultur führe, greift vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen als auch empirischen Ergebnisse zu kurz. Es gilt zum einen, die bisherigen Praktiken im Zusammenhang mit dem Einsatz demokratiepädagogischer Formate daraufhin zu durchleuchten, inwiefern Brechungsmomente gegeben sind, die erlauben, diese gemeinsam mit den Schüler*innen transparent zu machen und als Ausgangspunkt der gemeinsamen Reflexion zu verstehen. Damit wird an die Forderung einer Reflexiven Demokratiepädagogik angeknüpft (Gras, 2023). Zum anderen gilt es, sich außerhalb punktueller, formaler Partizipationsformate der Wertebildung im Schulalltag bewusst zu sein, die als Fundament einer demokratischen Schulkultur betrachtet werden kann. Dies bedeutet für Schulen und Lehrpersonen auch, immer wieder einen dekonstruierenden Blick auf die bisherige Praxis einzunehmen und ein gesamtschulisches Konzept einer Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform auf allen Ebenen schulischen Alltags zu etablieren, und zwar in gemeinsamer partizipativer Verantwortung. Gelebte demokratische Werte als Fundament demokratiepädagogischer Formate ermöglichen so die Entwicklung einer „echten“ demokratischen Schulkultur.

Literaturverzeichnis

- Bauer, A. (2013). „Erzählt doch mal vom Klassenrat!“ *Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur*. Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Bertelsmann Stiftung (2016). *Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Biedermann, H. & Oser, F. (2010). Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. *kursiv – Journal für politische Bildung* (1), 28–44.
- Blank, J. (2013). Der demokratiepädagogische Klassenrat. In B. Hartnuß, R. Hugenroth & T. Kegel (Hrsg.), *Schule der Bürgergesellschaft – Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schule* (S. 281–289). Wochenschau-Verlag.
- Blum, E. & Blum, H.-J. (2012). *Der Klassenrat. Ziele – Vorteile – Organisation*. Verlag an der Ruhr.
- Boer, H. de. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.

Budde, J. & Weuster, N. (2017). Class Council Between Democracy and Character Education. *Journal of Social Science Education* (16), 52–61.

Budde, J. (2010). Inszenierte Mitbestimmung!? Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), 384–402.

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.). *WIR SIND KLASSE! Engagement, Anerkennung und Vielfalt im Klassenzimmer: Klassenrat – Herzstück einer demokratischen Schule. Eine Einführung für Pädagog_innen*. Berlin/Jena.. <https://degede.de/wp-content/uploads/2018/08/2018-paedagoginnen.pdf>

Deutsche Schulakademie (2021). *Ergebnisse des Innovationslabors Neue Oberstufe der Deutschen Schulakademie*. Deutsches Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2021/03/Ergebnisse-des-Innovationslabors-Neue-Oberstufe.pdf>, Stand vom 03. 12. 2022.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Edelstein, W. (2010). Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.

Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.). (2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Beltz.

Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In A. Eikel & G. De Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule: Ermöglichen, fördern, umsetzen* (S. 7–42). Wochenschau Verlag.

Europarat (2010). *Education for Democratic Citizenship und Human Rights Education (EDC/HRE)*. <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>, Stand vom 07. 12. 2022.

Fausser, P. (2019). Angegriffene Demokratie. In M. Förster, W. Beutel & P. Fausser (Hrsg.), *Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnose und Einblicke* (S. 7–45). Wochenschau Verlag.

Friedrichs, B. (2004). *Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnografische Studie*. Schneider-Verlag.

Garrison, J. W., Neubert, S. & Reich, K. (2016). *Democracy and education reconsidered: Dewey after one hundred years*. Routledge.

Gras, J. (2023). *Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41074-2>

Hackl, A. (2011). *Konzepte schulischer Werteerziehung*. In A. Hackl, O. Steenbuck, G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 19–25). Karg-Stiftung.

Himmelman, G. (2001). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Wochenschau Verlag.

Himmelmann, G., & Lange, D. (2010). Einleitung: Spurensuche und neue Denkanstöße. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 9–16). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation. Das Modell der reproduktiven Realitätsverarbeitung*. Beltz.

Kiper, H. (1997). *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: Das Beispiel Klassenrat*. Schneider.

Kultusministerkonferenz. (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf, Stand vom 12. 11. 2018.

Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. Oldenbourg.

Lötscher, A. (2012). Der Klassenrat – Ritualisierte Demokratie in der öffentlichen Schule. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung ‚Politische Bildung empirisch 2012‘* (S. 56–73). Rüegger.

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* (S. 217–242). Schultheis.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019): *Leitfaden Demokratiebildung*. https://km-bw.de/Lde_DE/Startseite/Schule/Demokratiebildung, Stand vom 19. 05. 2023.

Moldenhauer, A. (2015). *Dialektik der Partizipation – Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Budrich.

Pohl, K., & Will, S. (2016). Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 39–67). Bundeszentrale für politische Bildung.

Rademacher, H. (2016). Zur Bedeutung der Haltung in der Friedens- und Demokratiepädagogik. In H. Rademacher & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik – Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik* (S. 80–91). Wochenschau Verlag.

Rademacher, H. (2022). Der Klassenrat. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 737–746). Wochenschau Verlag.

Reinhardt, S. (2004). Demokratie-Kompetenzen. In W. Edelstein & P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“* (S. 1–25). Berlin.

Schubarth, W. (2019). Wertebildung in der Schule. In R. Verwiebe (Hrsg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 169–193). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21976-5_4

Schubarth, W., Gruhne, C. & Zylla, B. (2017). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Kohlhammer.

Schneider, H. & Gerold, M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung.

Schulverband Blick über den Zaun. (2023). *BüZ-Tagung 2023 „Das ‚andere‘ Lernen – Bildung für die Gestaltung der Zukunft*. Blick über den Zaun. https://www.blickueberdenzaun.de/?page_id=2154, Stand vom 18. 05. 2023

Standop, J. (2016). *Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze*. Beltz.

Tillmann, K.-J. (2014). Der alltägliche Umgang mit Widersprüchen. Demokratieerziehung in einem hierarchischen Schulsystem. In W. Beutel, M. Gille, A. Seifert, L. Stecher & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *SCHÜLER 2014. Engagement und Partizipation* (S. 84–88). Friedrich.

Widmaier, B. (2018). Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung ... wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (3), 258–266.

Wolf, C. (2016). *Der Klassenrat. Konflikte demokratisch lösen*. Carl-Auer-Systeme Verlag.

Wyss, C. & Lötscher, A. (2012). Class councils in Switzerland: Citizenship Education in Classroom Communities? *Journal of Social Science Education* 11(3). 43–63.

Autorinnen

Juliana Gras, Dr.

ist Akademische Rätin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Gerahmt von den langjährigen Erfahrungen als Lehrerin der Sekundarstufe I und Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung lehrt sie in den Lehramtsstudiengängen sowie der Kindheitspädagogik und forscht vor allem zu den Themen Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion.

Kontakt: grasj@ph-weingarten.de

Hilke Rapp

ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Nach langjähriger Erfahrung als Lehrerin an einem Stuttgarter Gymnasium mit dem Interessenschwerpunkt Erinnerungskultur und Demokratiebildung lehrt sie in den Lehramtsstudiengängen und befasst sich seit 2020 im Rahmen des Erasmus+-geförderten Projekts der europäischen Hochschulkooperation ValiDE mit Werten für Demokratie in der Lehrpersonenbildung für die Grundschule.

Kontakt: rapp01@ph-weingarten.de