

Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule¹

Eine persönliche Vorgeschichte

Ende der 1960er Jahre stand ich kurz vor dem Abschluss meines juristischen Studiums, als ich ein Stipendium für einen Englandaufenthalt bekam. Mein Interesse galt schon damals der Pädagogik, und eine mögliche Brücke fand ich in der Frage nach Funktion und Form politischer Bildung in der Schule (vgl. Brügelmann 1969). Mein Fazit damals: Politische Bildung darf sich nicht erschöpfen in der Vermittlung von Kenntnissen und Konzepten. Sie muss auf mindestens vier Ebenen ausgelegt werden:

- als Fachunterricht, der über politische Sachverhalte informiert, aber auch Methoden zur Analyse und Kritik dieser Sachverhalte vermittelt; in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts;
- als Unterrichtsprinzip, das Aufmerksamkeit für Norm und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u.a. bei der Lektüre im Sprachunterricht oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Religionsunterricht;
- als Anforderung an Arbeits und Sozialformen im Unterricht, d.h. als Forderung und Unterstützung von Selbstständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen;
- als Leitidee für die Gestaltung des Schullebens, z. B. durch Institutionalisierung der Mitwirkungsrechte von SchülerInnen in Entscheidungsgremien.

Schon diese umfassende Sicht einer Demokratisierung der Schule war selten. Im Rahmen der Recherchen wurde zudem deutlich, dass politische Bildung nur von wenigen als Auftrag der Grundschule verstanden wurde. Und wenn Kinder und Politik zum Thema wurden, dann allenfalls in der Zukunftsperspektive einer Erziehung zur Demokratie. Plädoyers für Beteiligungsrechte von Kindern und Raum für ihre Entscheidungen auch in der Schule oder gar im Unterricht fanden sich kaum. Umso mehr beeindruckte mich das Buch „Summerhill“ des englischen Pädagogen Alexander Sutherland Neill, dessen Botschaft, Kinder als Personen mit eigenen Rechten zu respektieren, in der deutschen Übersetzung durch den unglücklichen Titel „Antiautoritäre Erziehung“ leider verzerrt wurde. Dabei stand diese Sicht in einer starken reformpädagogischen Tradition, aus der die Namen Celestin Freinet und Janusz Korczak hervorragen, die aber auch in Deutschland – vor allem in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg – vielerorts auf eine lebendige Praxis verweisen konnte. Danach ist die Demokratisierung der Schule in einer doppelten Perspektive bedeutsam: um Demokratie zu lernen – und zu leben (so auch der Titel eines Förderprogramms der Bund-Länder-Kommission, vgl. Edelstein/ Fauser 2001).

Welche schulischen Bedingungen können eine demokratische Bildung fördern?

Auf den ersten Blick mag es irritieren, dass Erfahrungen von Kindern in sozialen Kleinräumen für ihr Verständnis gesamtgesellschaftlicher Vorgänge und für ihre Mitwirkung an politischen Prozessen

Bedeutung haben sollen. Dabei hat schon Piaget (1928) in seinen Studien zum moralischen Urteil gezeigt, wie sich die Vorstellungen von Kindern über Gerechtigkeit, Autorität und soziale Regeln durch ihren Umgang untereinander verändern. Merkmale des familiären Milieus, die für die Entwicklung politischen Engagements und für eine demokratische Haltung als bedeutsam erkannt wurden, sind auch in der Schule relevant (vgl. Geißler 1996, 60-61, 63): positives sozial-emotionales Klima, geringes Machtgefälle, hohe Kommunikationsdichte, offener Austrag von Konflikten.

Damit wird für die Schule eine Unterscheidung bedeutsam, die Geißler (a.a.O., 53) für die Analyse der politischen Sozialisation in der Familie herausgearbeitet hat: manifeste vs. latente Sozialisation. Für erstere sind Sozialkunde und Politikunterricht mit ihrem expliziten Aufklärungsanspruch typisch, während latente Wirkungen aus eher beiläufigen Erfahrungen mit der Institution Schule und in der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen folgen. Besonders bedeutsam ist der zweite Aspekt, der für politische Erfahrungen in der Schule unter dem Stichwort „heimlicher Lehrplan“ vor allem von Kandzorra (1996, 81) diskutiert worden ist. Einschränkungen für die Entwicklung von Selbstständigkeit sieht sie in den „Strukturen, Abläufen, Organisationsformen und Inhalten von Schule“ und in der „Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik der Institution selbst“. Konkret verweist sie auf die weithin übliche Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen im Unterricht, auf die asymmetrische Lehr-Lern-Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und auf die durch Konkurrenz bestimmte Interaktion mit den MitschülerInnen. Damit sind die Voraussetzungen für das wichtige *implizite* Lernen in der Tat nicht besonders günstig, wie die weiter unten referierten Studien bestätigen.

Für die Grundschule ist festzuhalten, dass bereits Kinder dieses Alters politisch sozialisiert werden

und dass auch die Grundschule einen Beitrag dazu leisten kann (Deth u.a. 2007; Richter 2007b). Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Teilnahme der Kinder an Entscheidungen ist, dass der Verfahrensablauf und die Form der Information auf die Bedürfnisse der Altersstufe bezogen werden. Schröder (2003, 127, 129, 133) zeigt beispielsweise für die Stadtplanung, wie Anschauung vor Ort oder dreidimensionale Modelle Kindern Urteile über Gestaltungsmöglichkeiten erleichtern können. Unklar ist aber die Stabilität der im Kindesalter erworbenen Orientierungen.

Für die Grundschule stellt sich die Frage, wie stark die intensiven sozialen Lernerfahrungen als bedeutsam für die Entwicklung von Wissen und Einstellungen im engeren Sinn angesehen werden können. Bejaht wird diese Annahme von Schreier (1996) mit seinem 3-Stufen-ABC, ganz im Sinne von Hentigs These (1993, 181): „Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben [...], werden wir sie in der großen Polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.“ Dabei legen die vorliegenden Befunde nahe, dass Unterricht einen stärkeren Einfluss auf die Aneignung von Wissen und Konzepten hat, während Partizipation an Entscheidungen für die Entwicklung von Einstellungen bedeutsamer ist (vgl. Ackermann 1996). So auch die Hauptbefunde aus US-amerikanischen Evaluationsstudien zu verschiedenen Unterrichtsprogrammen (a.a.O., 95):

„Wenn Schüler angehalten werden, sachliche Informationen – auf dem Wege des systematischen Begriffslernens, des entdeckenden Lernens oder Problemlösungsverfahrens – zu erschließen, können sie ihr Wissen und ihre Urteilsfähigkeit am ehesten verbessern. Die dem sogenannten Aktionslernen zuzuordnenden Methoden wie Rollen- und Simulationsspiele kommen ihren Zielen, Einstellungsänderungen und Handlungsbereitschaft zu fördern, näher als herkömmliche Verfahren, bleiben

dafür aber im kognitiven und analytischen Lernen zurück.“

Für die Konzeption einer demokratischen Grundschule besonders relevant sind Formen impliziten Lernens durch aktive Mitwirkung der SchülerInnen an Entscheidungen in Schule und Unterricht. Eine solche Pädagogik kann durch drei Prinzipien bestimmt werden (Hecht 2002, Übers. HB):

- „Eine demokratische Gemeinschaft mit Parlament, Schlichtungsausschüssen, ausführenden Gremien usw.
- pluralistischer Unterricht, der SchülerInnen erlaubt, wichtige Fächer selbst zu wählen, Angebote zum Selbstlernen anbietet usw.
- eine dialogische Beziehung auf der Grundlage besonderer wechselseitiger Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern“.

Verschiedene Studien, vor allem in den USA, u. a. aus der Arbeitsgruppe um Deci und Ryan, bestätigen die Bedeutung solcher informellen Erfahrungen sowohl in der Familie als auch speziell in der (Grund-)Schule für die Entwicklung von Autonomie und Partizipation (s. Grolnick/ Ryan 1987; 1989; und speziell zum politischen Lernen die Zusammenfassung bei Molenaar u. a. 2006, 12-17).

Im Anschluss an die Schweizer Studie von Biedermann (2006) schränkt Richter (2007a, 24) allerdings ein, dass Partizipation zwar das politische Interesse und Engagement stärken könne, aber allein nicht ohne weiteres zur politischen Bildung beitrage. Insofern ist es wichtig, Raum für die Übernahme von Verantwortung zu verbinden mit Reflexion der dabei gewonnenen Erfahrungen. Ein Beispiel ist das das Konzept des sog. „Service Learning“:

„Service Learning bezeichnet [...] einen – meist in Projektform organisierten – Dienst in und für die

Gemeinde, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule (oder auch Hochschule) verknüpft ist.“ (Sliwka 2004, 2; vgl. ausführlicher zu diesem Ansatz Sliwka 2001).

Positive Effekte sind in ganz verschiedenen Dimensionen nachgewiesen (vgl. die Zusammenfassung von Evaluationsstudien aus den USA bei Sliwka 2004, 5, 10-11):

- Abbau von Vorurteilen,
- positivere Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen,
- gesteigertes Verantwortungsbewusstsein,
- höheres Selbstwertgefühl und höhere Selbstwirksamkeit,
- verbesserte soziale Kompetenzen,
- höhere Sensibilität für Probleme in der Gemeinde und
- eine ausgeprägtere politische Identität.

Solche Erfahrungen können nicht nur in außerschulischen Projekten (als „community service“) gewonnen werden, wie Ohlmeier (2006) in einer qualitativen Fallstudie ausgewählter Klassenkonferenzen in einer Grundschule gezeigt hat. Er stellt ein zunehmendes Spektrum an sozialen und politischen Erfahrungsmöglichkeiten fest, je mehr sich demokratische Verhandlungsverfahren etabliert haben. Insbesondere erwerben die GrundschulInnen soziale Kompetenzen, die für eine zivilgesellschaftlich ausgerichtete, politische Demokratie von Bedeutung sind (a.a.O., 70).

Bisher habe ich Schule und Unterricht in einer bewusst eingeschränkten Perspektive in den Blick genommen, nämlich unter dem Aspekt ihrer Beiträ-

ge zur Vorbereitung auf zukünftiges politisches Urteilen und Handeln. Dies ist nur zulässig, weil ich im Folgenden Anforderungen an Qualitäten von Schule als aktuellen politischen Raum bestimme. Deren Bedeutung darf auf keinen Fall geringer geschätzt werden, wie die seit 1992 auch in Deutschland verbindlichen Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 deutlich machen.

Demokratie leben – schon in der Grundschule?

Lernräume wie Schulen sind immer auch Lebensräume. Nicht nur ihre Lernwirksamkeit im Blick auf fachliche Ziele ist zu bedenken, sondern auch, dass junge Menschen Freiräume brauchen, in denen sie selbstständig ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen können. Das Kunststück besteht darin, Lernumgebungen zu schaffen, die als Angebot einladen, herausfordern, anregen – ohne durch Verordnung zu verplanen, einzuschränken, festzulegen.

In diesem Kontext hat die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 eine zentrale Bedeutung. Die Kinderrechte gelten nicht nur international, also völkerrechtlich im Verkehr zwischen den Staaten, sondern sind einklagbare Individualrechte – auch gegenüber der Schule (vgl. die Rechtsgutachten von Lorz 2003 und Cremer 2006).

Die Sprengkraft dieses Anspruchs geht verloren, wenn die Kinderrechte nur als Schutzrechte gegen Verletzung und Missbrauch von Kindern interpretiert werden, also als bloße Abwehr- und nicht als positive Mitbestimmungsrechte. In dieser Funktion werden sie zudem oft zu Rechten der Eltern umgedeutet, wenn diese die Ansprüche der (unmündigen) Kinder nach außen vertreten sollen – und damit auch interpretieren dürfen. Dann bestimmen die Erwachsenen, was kindgemäß ist – allgemein wie im Einzelfall (vgl. ausführlicher zur Kritik an diesen Einschränkungen u.a. Neumann 1999, Brügelmann 2005, Kap. 1 und 2).

Die UN-Kinderrechtskonvention

Die Kinderrechtskonvention ist von der UN-Vollversammlung 1989 verabschiedet worden. Seit 1992 ist sie auch in der Bundesrepublik in Kraft gesetzt. Die Kultusministerkonferenz hat 2006 die hohe Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für die Arbeit in der Schule nachdrücklich betont, bisher haben die Schulministerien aber wenig für deren Umsetzung getan (vgl. dazu den „Offenen Brief“ von 2007 an die KMK).

Der Originaltext ist zugänglich unter <https://www.unicef.de/informieren/infothek/-/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes/17528>, eine für Kinder verständliche Fassung findet sich unter <http://www.fuer-kinderrechte.de/sites/default/files/Die%20Rechte%20der%20Kinder%20von%20logo!%20einfach%20erkl%C3%A4rt.pdf>

Da war bereits die Reformpädagogik mit vielen konkreten Schulversuchen in den 1920er Jahren weiter. Flitner (1999, Kap. 5) nennt zwei Ansätze: erstens die Gemeinwesenschule, die sich zur politischen Gemeinde hin öffnet, auch an ihrem Leben teilhat – heute wiederbelebt bzw. reimportiert aus dem angelsächsischen Schulwesen als *community school*; zum zweiten die Idee der Kinderrepublik, die sich als kleiner „Staat im Staat“ versteht, also mehr inselhaft, im Schonraum eines Landerziehungsheims etwa, ihr eigenes Modell des Zusammenlebens erprobt.

In reformpädagogischen Ansätzen finden sich aber auch eine Reihe konkreter Institutionen, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen: der Klassenrat (z. B. bei Freinet), die Schulgemeinde bzw. -versammlung (z. B. bei Geheeb und Neill), das Schülergericht (z.B. bei Wyneken und Korczak, bei Otto und Bernfeld).

Wie weit sind Räume für Selbst- und Mitbestimmung bereits in der Grundschule vorhanden?

Verschiedene Konzepte für die Schule und für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit machen darauf aufmerksam, dass Grade der Reichweite und der Ernsthaftigkeit von Mitbestimmung zu unterscheiden sind. (vgl. die „Partizipationsleitern“ bei Hart 1997 und bei Oser/ Biedermann 2006; analog für eine Öffnung des Unterrichts Peschel 2002). Dazu gibt es eine Reihe von Befragungs- und Beobachtungsstudien, die belegen, dass der Schulalltag nach wie vor in hohem Maße fremdbestimmt verläuft (vgl. Wagener 2013, Kap. 7).

Im DJI-Kinderpanel wurden SchülerInnen aus dritten und vierten Klassen befragt. Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird, konnten danach nur 4% „fast immer“ und 14% „häufig“, dagegen 55% „selten“ und 27% „nie“ (Alt u. a. 2005, 30). Nach der World-Vision-Kinderstudie (Andresen u. a. 2013, 127) durften über Klassenregeln „oft mitbestimmen“ nur 35% der 10- bis 11-Jährigen und 5% der 6- bis 7-Jährigen, und bei Projektthemen war es jeweils sogar nur noch die Hälfte. „Wichtige Dinge“ mit entscheiden konnten in der vierten Klasse gerade einmal 4-5% (Bosenius/ Wedekind 2004, 296).

Diese Aussagen von Kindern korrespondieren mit den Ergebnissen von Befragungen zur Öffnung des Unterrichts, in denen LehrerInnen auch selbst angeben, häufiger eine Mitbestimmung des sozialen Miteinanders in der Schule zu ermöglichen, aber nur selten Freiräume für eine ernsthafte Selbstbestimmung des (fachlichen) Lernens zu eröffnen (vgl. die Zusammenfassungen bei Brügelmann/ Brinkmann 2009, 193ff. und Wagener 2013, Kap. 7). Über die verschiedenen Erhebungen hinweg zeichnet sich ab, dass eher weniger als 10% der LehrerInnen ihren Unterricht grundlegend öffnen und dass dieser Anteil allenfalls dann auf 20-30% (oder noch höher) steigt, wenn man die Ansprüche entsprechend

geringer ansetzt. Aber auch eine institutionalisierte Mitbestimmung ist nicht so verbreitet, wie man vermuten könnte: Zwar haben 70% der Kinder einen Klassensprecher erlebt, aber nur 32% einen Klassenrat und sogar nur 12% ein Schülerparlament (vgl. Bosenius/ Wedekind (2004, 298).

Speck (2007, 11) fasst die Befunde verschiedener Studien in folgender These zusammen:

„Schülern werden heute in der Schule zunehmend mehr Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich eingeräumt. Eine Partizipationskultur hat sich jedoch noch nicht herausgebildet. Partizipation findet vor allem dort statt, wo nicht der unmittelbare Unterricht oder das Lehrerhandeln tangiert wird. Zudem gibt es gravierende Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern über die realen Partizipationsmöglichkeiten und hat die Partizipation häufig nur eine Alibifunktion oder wird als Pflichtaufgabe wahrgenommen.“

Wagener (2013) hat gezeigt, dass Ganztagschulen zwar mehr Möglichkeiten für die Partizipation von Kindern bieten, dass sie aber auch hier nur sehr begrenzt genutzt – und von den Kindern als geringer eingeschätzt werden als von den Erwachsenen (a.a.O., 284ff.).

Hier besteht also ein erheblicher Nachholbedarf – zumal es auch besondere Chancen gibt, etwa wenn man den Befund in Rechnung stellt, dass die Bereitschaft zum politischen Engagement am Ende der Grundschulzeit höher ist als in der Sekundarstufe (so schon Marz u. a. 1978, 141). Neuere Studien zeigen, dass eine Mehrheit der deutschen SchülerInnen Mitbestimmung wichtig findet und bereit ist, sich entsprechend zu engagieren, dass aber die Möglichkeiten einer ernsthaften Mitwirkung nicht sehr hoch eingeschätzt werden, so dass die Partizipationsbereitschaft im internationalen Vergleich eher gering ausfällt (vgl. Speck 2007, 13-14).

Fazit

Zusammengefasst sind es drei Begründungsstränge, die in der Diskussion über Partizipation von Kindern in der Schule zu bedenken sind, aber nicht vermischt werden dürfen:

- Erstens sind Selbst- und Mitbestimmung wichtig, weil ohne sie schulisches Lernen generell verkümmert. Damit geht es um die fachbezogene Effektivität von Schule: Lernmotivation in allen Fächern ist abhängig von der Möglichkeit, sich als autonom und kompetent zu erleben. Für diese These bieten die Studien zur Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan vielfältige Belege (s. u. a. Ryan/ Deci 2000). Selbstgesteuertes Lernen ist nachhaltiger als fremdbestimmter Unterricht.

Die wirksame Förderung fachlichen Lernens ist aber nur ein Aspekt der Öffnung des Unterrichts für mehr Selbst- und Mitbestimmung:

- Zweitens ist Partizipation an schulischen Entscheidungen wichtig, damit SchülerInnen auf ihre Rolle als BürgerInnen in einer Demokratie vorbereitet werden. Ich nenne dies das Passungs- und Stimmigkeitsproblem von Schule: Selbstständigkeit und Verantwortung können Kinder nur entwickeln, wenn man sie ihnen von klein auf zugesteht, wenn also kein Widerspruch zwischen Lernzielen und Lernformen besteht.

Während die ersten beiden Begründungen Partizipation mit ihrem Beitrag zur Entwicklung der Kinder, also zu ihren zukünftigen Handlungsmöglichkeiten rechtfertigen, zielt die durch die UN-Kinderrechtskonvention gestützte Argumentation auf die Gestaltung der Schule als aktuellen Lern- und Lebensraum:

- Drittens sind Selbst- und Mitbestimmung ein Wert an sich und deshalb in jeder gesellschaftlichen Interaktion, also auch zwischen den Generationen, zu respektieren. Damit ist die Legitimität von Schule angesprochen: Partizipation darf nicht reduziert werden auf ein Mittel-zum-Zweck der Erziehung und darf von Erwachsenen nicht lediglich instrumentell eingesetzt werden, sondern sie steht allen Kindern als grundlegendes Recht zu, über das Erwachsene nicht nach eigenem Gutdünken verfügen können.

Das ist aber schwer in der Schule umzusetzen, wenn LehrerInnen selbst kein Mitbestimmungsrecht bei wesentlichen Schulanliegen haben und die Schulen in vielen Bundesländern noch zu wenig mitreden/ mitbestimmen können, was die Einstellung neuer KollegInnen, die Verwendung von Sachmitteln und ähnliche Entscheidungen betrifft.

Brügelmann, Hans (o.J.): Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule, unveröffentlichter Text

Endnote

1. In diesen Artikel sind Ausschnitte aus meinen Beiträgen zu dem Band „Demokratische Grundschule“ (Backhaus/ Knorre 2008, 107ff. und 193ff.) eingegangen, in denen ich auch die Fachliteratur systematischer aufgearbeitet habe.

Literatur

- Ackermann, P. (1996): Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation. In: Claußen/ Geißler (1996, 91-100).
- Alt, C., u. a. (2005): Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 15. Jg., H. 41, 24-31.
- Andresen, S., u. a. (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Beltz: Weinheim/ Basel.
- Backhaus, A./ Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Verlag Universi: Siegen.
- Biedermann, H. (2006). Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Waxmann: Münster.
- Bosenius, J./ Wedekind, H. (2004): „Mitbestimmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2004, 287-309).
- Brügelmann, H. (1969): Political education in the modern Western democracies. Institute of Education/ University of London.
- Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (bis 2008 aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen).
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2009): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität. Univers Verlag: Siegen (1. Aufl. 2008).
- Carle, U./ Kaiser, A. (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Schneider: Hohengehren.
- Claußen, B./ Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Lese + Budrich: Opladen.
- Cremer, H. (2006): Der Anspruch des unbegleiteten Kindes auf Betreuung und Unterbringung nach Art.20 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, Veröffentlichungen aus dem Institut für Internationale Angelegenheiten der Universität Hamburg Bd. 29. Nomos: Baden-Baden.
- Deth, J. W. van, u. a. (2007): Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. VS Verlag: Wiesbaden.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2004): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. Kopaed: München.
- Edelstein, W., u.a. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Debus Pädagogik/ Wochenschau-Verlag: Schwalbach.
- Edelstein, W./ Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96. Hrsgg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.
- Flitner, A. (1999): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Serie Piper 1546: München/ Zürich (erw. Neuausgabe; 1. Aufl. 1992).
- Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen/ Geißler (1996, 51-70).
- Grolnick, W. S./ Ryan, R. M. (1987): Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 81, 143-154.
- Grolnick, W. S./ Ryan, R. M. (1989): Parents styles associated with children's self-regulation and competence in school. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 52, 890-898.
- Hart, R. (1997): Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. UNICEF: New York/ Earthscan: London.
- Hecht, Y. (2002): Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education. Ms. für einen Vortrag auf der IDEC 2002. Download: <http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc>.

- Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. Hanser: München/ Wien.
- Kandzorra, G. (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen/ Geißler (1996, 71-89).
- Lorz, R. A. (2003). Der Vorrang des Kinderwohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung. Hrsgg. von der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: 10178 Berlin (Mühlendamm 3).
- Marz, F., u. a. (1978): Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Analysen der Unterrichtswirklichkeit und pädagogische Möglichkeiten. Metzlersche Verlagsbuchshandlung: Stuttgart.
- Moolenaar, N., et al. (2006): An exploration of citizenship in primary education: How schools influence children. Working Paper for the ICO Toogdag, November 8th: Amsterdam.
- Neumann, K. (1999): Kinderrechte: Anliegen, Alltag, Ambivalenzen. In: Grundschule, 31. Jg., H. 10, 56-58.
- Neill, A.S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Rororo 6707: Reinbek (engl. 1962; dt. Erstauflage Szesny Verlag: München 1965).
- Ohlmeier, B. (2006): Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur. Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule. Dr Kovac: Hamburg,
- Oser, F. / Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel/ Oser (2006, 17-38).
- Peschel, F. (2002a+b): Offener Unterricht – Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion.
- Piaget, J. (1954): Das moralische Urteil beim Kinde. Rascher: Zürich (frz. 1932).
- Quesel, C./ Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Verlag Rüegger: Zürich/ Chur.
- Richter, D. (2007a): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 32-33/2007, 21-26.
- Richter, D. (Hrsg.) (2007b): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schriftenreihe Bd. 570. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn.
- Ryan, R. M./ Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, Vol. 55, 68-78.
- Sliwka, A. (2001). Civic Education – Anglo-amerikanische Ansätze und Methoden einer Civic Education für die Schule, Gutachten zum Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Sliwka, A. (2004): Service learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“: Berlin,
- Schreier, H. (1996): Demokratieerziehung. Herstellung von Öffentlichkeit im Schulraum. In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 100: 50-53.
- Schröder, R. (2003): Kommunale Partizipation von Kindern. In: Weskamp/ Zinnecker (2003, 118-137).
- Speck, K. (2007): Mehr Partizipation wagen! Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Gemeinde- bis hin zur Bundespolitik. Beitrag zur Fachtagung: „Entscheiden was richtig ist – Menschen brauchen Werte. Pädagogische Arbeit, Beteiligung und Werteentwicklung“ am 08. Oktober 2007 in Potsdam. Vervielf. Ms. Download: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.4913.de/vortrag_speck.pdf
- Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus der Sicht verschiedener Akteure. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel.
- Weskamp, P. / Zinnecker, J. (Hrsg.) (2003): Bildung und Beteiligung. Die Qualität des Sozialen und die Zukunft der jüngeren Generation. Soziale Akademie Siegen-Wittgenstein, Bd. 1. Universität: Siegen.