

ANDREAS GMELCH UND HANNS STEINHORST

Mitbestimmung im Ausbildungssektor

1 Begriffsexplikation

1.1 Mitwirkung und Mitbestimmung

Mitbestimmung als Norm und Praxis ist an ein prozessuales Demokratieverständnis gebunden. Sie impliziert die Demokratisierung von Entscheidungsprozessen in den für die jeweils Betroffenen relevanten Lebensbereichen. Art, Grad und Ziel der Mitbestimmung können als Indikator für die Verwirklichung von Demokratie in einer Gesellschaft gelten; sie sind abhängig von der Struktur und Zwecksetzung sozialer Systeme und Institutionen.

Wenn nun das Bildungssystem auf den Produktionsbereich vorbereiten soll, dann hat Mitwirkung die Produktionsoptimierung zu sichern. Eine soziale Zielsetzung dagegen verlangt die Kompensation soziokultureller Unterschiede und die Herstellung sozialer Chancengleichheit. Unter dieser Zielsetzung der Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft erhält Mitwirkung eine Kontrollfunktion und darüber hinaus die Aufgabe, demokratische Verhaltensweisen durch praktizierte Partizipation zu verankern (Goldschmidt 1973, S. 93). Bei einem solchen Verständnis stellt Mitwir-

kung die reine Produktionsoptimierung, d. h. die Priorität wirtschaftlicher Reproduktion sowie die Stabilisierung des Wirtschaftssystems, kritisch in Frage (vgl. Nyssen 1971; Oppolzer 1975). *Schulische Partizipation* als ein „wesentliches Steuerungsinstrument zur reformpolitischen Bewältigung komplexer Organisationsstrukturen und Sozialisationsabläufe“ (Manke 1980, S. 138) ist das Bemühen, „die zentrale repräsentative Willensbildung dezentral gesellschaftlich zu bewältigen“ (Fernau, Horn 1978, S. 15). Der *Deutsche Bildungsrat* (1970, S. 39) empfiehlt, den beteiligten Personen Mitwirkung „nach dem Grad der Verantwortlichkeit zu gewährleisten“. Eine Teilnahme an und Einflußnahme auf Entscheidungsprozesse bedarf gesetzlicher Regelungen. Eine solche rechtlich fixierte, kodifizierte Form, die Mitwirkungskompetenzen regelt und einklagbar macht, wird als *Mitbestimmung* verstanden. Mitbestimmung auf dem Bildungssektor meint also ganz allgemein „verschiedene Verfahren der Beteiligung an Entscheidungsprozessen sowie der Kontrolle und Kritik an Entscheidungen durch Mitglieder der Institution Schule“ (Auernheimer 1971, S. 112). *Mitwirkung* schließt als Oberbegriff verschiedene Formen der Teilnahme und Einflußnahme am Entscheidungsprozeß ein. Sie umfaßt die unterschiedlichen Grade formeller Mitbestimmung mit Stimmberechtigung sowie verantwortliche Mitarbeit und Beteiligung am Meinungsbildungs- und Beschlußprozeß ohne Stimmrecht (z. B. Antrags-, Anhörungs- und Informationsrecht).

1.2 Ausbildungssektor

Der Ausbildungssektor umfaßt das allgemeinbildende und berufsbildende Schulwesen sowie die institutionalisierte Fort- und Weiterbildung. Das Spektrum reicht vom Elementar-(Vorschul-) Bereich über die Grundschule und die unterschiedlichen weiterführenden Schulen: Hauptschule, Realschule, Gymnasium (bzw. Gesamtschule) bis zur Hochschule. Hinzu kommen z. B. die Teilzeit- und Vollzeitschulen im beruflichen Schulwesen, die betriebliche und außerbetriebliche Ausbildung, institutionalisierte Formen der Erwachsenenbildung und Sonderschulen. Wenn hier die Mitwirkungsproblematik am Beispiel der Schule erörtert wird, so bedeutet das keine Abwertung anderer Bereiche, sondern nur die exemplarische Hervorhebung einer Institution, die alle Mitglieder der Gesellschaft durchlaufen. Der Problembereich Mitbestimmung ist relevant für alle am Schulverhältnis beteiligten Personengruppen. Die hier getroffene Reduzierung auf den Schwerpunkt *Schüler*-Mitbestimmung geschieht unter dem pädagogischen und politischen Erkenntnisinteresse an der Mündigkeit der Betroffenen im Erziehungsprozeß.

2. „Schülermitbestimmung“ in der neueren Schulgeschichte

Bei der Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens werden die Aufgaben, Funktionen und Prozesse der Schule durch Rechtsvorschriften und -verordnungen festgelegt (vgl. Schulenberg 1970; Kell 1973; Heckel, Seipp 1969). Gesetzliche Regelungen beruhen auf politischen Grundentscheidungen und gesellschaftspolitischen Grundvorstellungen, wie ein Blick auf die Schulentwicklung in Deutschland zeigt.

Mit dem Übergang der Schule aus der Botmäßigkeit der Kirche in die des Staates im 16./17. Jahrhundert durch Rechtsakte absolutistischer Herrscher gerät die Schule als Staatsanstalt in den Dienst merkantilistischer Erfordernisse. Zudem sollen die Herrschaftsinteressen des Absolutismus mit schulrechtlichen Vorschriften abgesichert werden. Die in den entsprechenden Bestimmungen des Allgemeinen Preußischen Landrechts von 1794 verankerten Prinzipien prägten und verfestigten das Schulwesen in seiner Struktur bis 1919. Einige Elemente, wie z. B. die durch Dienstleid besiegelte, im Beamtenstatus festgelegte Abhängigkeit und Verpflichtung des Lehrers dem Staat und seiner Verfassung gegenüber sowie die verwaltungsbürokratische Organisation der Institution Schule haben auch heute noch Geltung (vgl. Heck, Tschampa 1976, S. 45–55). Mit der Weimarer Republik kam eine neue Schulgesetz-Entwicklung in Gang. Warum es zuvor keinen Raum für eine im Schulrecht verankerte Mitbestimmung gab, liegt auf der Hand. Der Status als Untertanen machte Eltern und Schüler zu bloßen Objekten staatlicher Erziehungsmaßnahmen und hielt die Lehrer in vollkommener Abhängigkeit von den Herrschenden.

In der Weimarer Reichsverfassung von 1919 entstand die Reichskompetenz für das Schulwesen, wenngleich kein Reichsschulgesetz verabschiedet wurde. Die Grundzüge dieser reichsrechtlichen Regelung, die staatliche Schulaufsicht, der Staat als Hauptträger des Schulwesens, die allgemeine Schulpflicht, wurden 1949 vom Grundgesetz der BRD übernommen.

2.1 Modelle der Schülermitbestimmung in der Weimarer Republik

Die veränderten politischen Verhältnisse, die Verbesserung der Lehrerbildung, die Sensibilisierung der Lehrerschaft durch reformpädagogische Ideen und der sich trotz der rechtlichen Abhängigkeit des Lehrers von der Schulverwaltung herausbildende pädagogische Freiraum schufen eine Basis, auf der verschiedene Formen der Schüler selbstverwaltung und -mitbestimmung diskutierbar und partiell praktizierbar wurden. So sprachen sich F. W. Foerster und G. Kerschensteiner für eine Übernahme von Ordnungsfunktionen durch Schüler aus, um die Beteiligung am Unterricht zu intensivieren und um Schulkonflikte zu bewältigen, letzten Endes aber, um die Schüler in staatsbürgerlichem Verhalten einzuüben. Kerschensteiners Modell der Schüler selbstregierung ging davon aus, daß die Organisationseinheit Schule das Abbild des Staates in verkleinertem Maßstab sei. Die „Schulgemeinschaft“ war für ihn eine sittliche Ordnungsgemeinschaft, in der sich Interessengegensätze ohne rechtliche Normen nur mit dem guten Willen der Beteiligten und mit der Einsicht in „Sachnotwendigkeiten“ lösen ließen. Im Gegensatz zu dieser konservativ-pragmatischen Konzeption standen sozialistische Vorstellungen (S. Bernfeld, O. Rühle, zeitweilig auch G. Wyneken). Sie sahen in plebiszitär-demokratischen Schulgemeinden mit überschulischer Zentralorganisation ein Instrument des Klassenkampfes mit dem Ziel, die Verbindung zur proletarischen Bewegung herzustellen (vgl. Auernheimer 1971, S. 30–37). Das Modell Kerschensteiners hat sich bis in die gegenwärtige Mitbestimmungstheorie und -praxis ausgewirkt, das sozialistische scheiterte an den Bedingungen der „bürgerlichen“ Umwelt.

2.2 Schülermitbestimmung in der BRD

Die schulrechtliche Entwicklung von 1945 bis zur Gründung der BRD knüpfte an den Vorstellungen der Weimarer Republik an, da die „Erlaßpraxis“ des totalitären Regimes der NS-Zeit keine demokratisch orientierte Fortschreibungsmöglichkeit bot. Der Grundrechtskatalog mit den Optionen Rechtsstaatlichkeit, Sozialstaatlichkeit und Demokratiegebot (Art. 20 und 28 GG) sollte das föderalistisch sich entwickelnde Bildungswesen prägen und gleichzeitig seine staatliche Einheitlichkeit garantieren. Die Selbstbeschränkung des Staates auf dem Gebiet der Schulverwaltung und Schulaufsicht schuf Raum für Mitbestimmung. Dabei galt es, durch die Kodifizierung einer Schulverfassung auf Landesebene die Rechtssphären von Lehrern, Schülern und Eltern gegeneinander abzugrenzen. Daß sich seit 1945 ein „lebendiges und fruchtbares Wirken der Schülermitverantwortung“ (Scheibe 1968, S. 103), gestützt auf ministerielle Verordnungen, entwickelt habe, läßt sich bezweifeln. Bis zum Ende der 60er Jahre bestimmten die Denkmuster eines konfliktlosen Sozialmodells und eines idealisierten Gesellschaftsbildes im Sinne *Kerschensteiners* die schulische Szene (vgl. Holtmann, Reinhardt 1971). Entsprechend beschränkte sich die SMV-Tätigkeit auf das Erlernen formaldemokratischer Verhaltensweisen in einer harmonistischen „Sandkastendemokratie“ und auf die Übernahme von Ordnungsfunktionen. Erst im Gefolge der Studentenbewegung wurde von verschiedenen Interessengruppen (u. a. vom Aktionszentrum Unabhängiger und Sozialistischer Schüler – AUSS) die SMV wegen ihrer Funktionslosigkeit in Frage gestellt und als Feigenblatt der Demokratie apostrophiert. Man forderte unter Hinweis auf den Demokratisierungsprozeß in der Gesellschaft die gesetzlich verankerte Interessenvertretung der Schüler, das gleichberechtigte Mitspracherecht gegenüber der Schulverwaltung in allen sie betreffenden Fragen. Teils auf Drängen der SMV-Reformer, teils auf das Echo kritischer Stimmen zur Praxis der SMV (Furck 1965), teils durch das Aufbegehren engagierter Schülergruppen veranlaßt, haben Kultusministerkonferenz (1968) und Länderkultusminister z. T. auf dem Erlaßweg den Schülern Rechte eingeräumt und in unterschiedlicher Form und Wirkungsbreite Interessenvertretungen zugestanden. Mitbestimmung blieb freilich „im größten Teil des Bundesgebietes nach wie vor ein unfrommer Wunsch der Schüler“ (Auernheimer 1971, S. 112). Rechtsrahmen und Handlungspraxis stellen inzwischen einen „wesentlichen Schritt nach vorn“ zu einer „demokratischen Schule“ dar (Wehnes 1976, S. 16) trotz der vielfachen Abschaffung überregionaler Vertretungsorgane. Die Zielvorstellungen in der schulischen Mitbestimmungsdiskussion sind nüchterner geworden. Interesse und Engagement der Betroffenen werden angesichts des gesamtgesellschaftlichen Klimas der Nachreformphase der 80er Jahre und angesichts unsicherer Berufsaussichten eher abgelöst von Anpassung und Apathie.

3 Explikation einer Norm

3.1 Funktionszusammenhang zwischen Erziehungsziel und Erziehungsprozeß

Der Wunsch nach Freiheit von Zwang, Angst und Unterdrückung führte seit der Aufklärung zu Forderungen nach Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation in allen Lebensbereichen. Politisch wirken sie bis in die Gegenwart nach (vgl. GG Art. 1–5). Damit normieren sie alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, unter ihnen den der Erziehung (vgl. Mollenhauer 1973, S. 10). Alle mit Erziehung betrauten Institutionen haben somit die Aufgabe, die ihnen anvertrauten Individuen nicht nur zu gesellschaftlicher Anpassung zu erziehen, sondern sie zu befähigen, kritisch und mit der Bereitschaft zum Widerstand bestehende Zustände zu analysieren und vermeidbare Zwänge abzubauen. Unter der Obhut „vorgeschossener Mündigkeit“ (vgl. Habermas 1961) besitzt pädagogische Partizipation eine „antizipatorische Dimension“ (Baacke, Brücher 1982, S. 74). Demnach ist rechtlich und institutionell ein Prozeß der Erziehung zu sichern, der es den Heranwachsenden ermöglicht, Abhängigkeiten zu erkennen und sich an der Entstehung, Kontrolle und Kritik von Entscheidungen mit rationalen Argumenten zu beteiligen. Wer Mündigkeit zum Erziehungsziel wählt, muß „Selbstbestimmung“ zum Ziel und zur Bedingung der Erziehung machen, sonst „... entsteht ein geschlossener Induktionskreis von Unfreiheit und Unmündigkeit ...“ (Auernheimer 1971, S. 113). Die Konsequenz hieraus ist die institutionalisierte, rechtlich kodifizierte und demokratisch legitimierte Mitbestimmung der Schüler an den sie betreffenden Entscheidungsprozessen.

3.2 Bereiche der Mitbestimmung

Allen am Schulverhältnis beteiligten Personen ist demnach ein Mitsprache- und Entscheidungsrecht einzuräumen a) bei der Gestaltung der das Zusammenleben regelnden Arbeits- und Schulordnung; b) bei der Organisation des Lehrbetriebes (z. B. Stundentafel); c) bei Fragen der Curriculum- und Unterrichtsplanung sowie der Unterrichtskritik (das schließt die Mitentscheidung im Hinblick auf Themen, Lernziele und Methoden, Unterrichtsverhalten und Kommunikationsformen sowie Leistungsbewertung ein); d) in Fragen der Konfliktregelung. Voraussetzung dafür ist die Umwandlung der Organisation Schule, da ihre immer noch am klassischen Bürokratiemodell orientierte hierarchische Entscheidungsstruktur Mitentscheidungen „von unten“ nicht zuläßt (vgl. Fürstenau 1969). Erst wenn die Einzelschule autonomer wird, ist eine Verlagerung der Entscheidungskompetenzen nach unten möglich. Das Recht spielt dabei eine bedeutsame Rolle. Die heutige Praxis, an einem „besonderen Gewaltverhältnis“ in der Schule festzuhalten, ist daraufhin zu überprüfen, ob die gesetzliche Ausstattung der Schule dem Grundgesetz entspricht (vgl. Heck, Tschampa 1976, S. 48). Die im Grundgesetz verankerte Rechtsstaatlichkeit erfordert eine Ausgestaltung der Schule auf der Basis von Gesetzen und nicht von Erlassen. An die Stelle des „besonderen Gewaltverhältnisses“ müssen Rechtsregelungen treten, die die unantastbaren Grundrechtspositionen von Schülern, Eltern und Lehrern respektieren (vgl. Heckel 1967, S. 155). Ein erster Schritt zur Selbstbestimmung ist

getan, wenn nicht mehr die Exekutive, sondern die Legislative bestimmt, wieviel Freiheit an Schulen zuzulassen ist.

3.3 Analyse und Kritik der Vorschläge zur Mitbestimmung durch den Deutschen Bildungsrat

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat 1973 Empfehlungen „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen“ formuliert. Sie wollen darstellen, „... wie allgemeine, gesellschaftlich vorgegebene Ziele mit den konkreten Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten der Lehrenden und Lernenden vermittelt werden können“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 15). Die politische Begründung basiert auf der Absicht, die im deutschen Schulwesen zementierte Vorherrschaft staatlicher Instanzen zurückzunehmen und sie für alle am Schulverhältnis beteiligten Personengruppen durch demokratisch legitimierte Handlungsformen abzulösen. Damit soll die Institution Schule den Demokratievorsprung der Gesellschaft einholen. Durch verselbständigte und partizipatorische Schulen soll das wachsende Bedürfnis nach Mitbestimmung realisiert werden. Durch Dezentralisierung von Entscheidungen soll der Einfluß der Kultusverwaltungen rigoros beschnitten und den einzelnen Schulen mit ihren Selbstverwaltungsorganen mehr Entscheidungsfreiheit eingeräumt werden. Zu diesem Zweck ist ein strukturell differenziertes Steuerungssystem innerhalb jeder Einzelschule vorgesehen, das es allen Mitgliedern erlaubt, als Planungssubjekte aktiv den Freiheitsraum auszufüllen, den die staatlichen Rahmenrichtlinien als Ausdruck eines allgemeinen Minimalkonsensus gewähren. Im einzelnen wird vorgeschlagen, wie Lehrer, Schüler und Eltern bei der Entscheidung über Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden können und wie die Schülervertretung in arbeits- und handlungsfähigen Repräsentationsorganen zu organisieren ist. Dabei spielt die Garantie des Rechts auf unzensurierte Meinungsäußerung in den Schülerzeitungen eine ebenso große Rolle wie die materielle Ausstattung der Schülervertretung mit geeigneten Räumen und finanziellen Mitteln. Die Bildungskommission geht detailliert auf die Zusammensetzung und die Kompetenzen der gewählten schulischen Gremien ein und versucht, plebiszitäre und repräsentative Elemente eines Kontrollmodells der Willensbildung miteinander zu verschränken. Zwischen Schule und Schulaufsicht soll es zu einem Kooperationsverhältnis kommen, in dem zuerst die Beratung und erst dann die Kontrolle eine Rolle spielt.

Insgesamt bietet sich das Bild einer weitgehend entbürokratisierten, in diesem Sinne „autonomen Schule“, deren Mitglieder aufgefordert sind, „... ihre eigenen Ziele am besten zu erreichen, indem sie ihre eigenen Anstrengungen auf die schulischen Zielsetzungen richten“ (Bessoth 1974, S. 867). Außerdem lassen sich Sachverhalte durch „die Beteiligten vor Ort situationsgerechter und reaktionsschneller“ (Baacke, Brücher 1982, S. 48) lösen. Abgesehen von jenen, die in mehr Partizipation den Zweck des Ausbildungswesens gefährdet sehen (vgl. Westphalen 1973), kommt Kritik auch aus den Reihen jener, die ein solches Vorhaben prinzipiell unterstützen. Sie monieren u. a., daß offen bleibt, welche Realisierungschance die Empfehlungen haben, daß Informationen zur tatsächlichen Struktur und Leistung der Schulaufsicht fehlen, daß das Partizipationsmodell favorisiert wurde, ohne die Stellungnahme der

Betroffenen eingeholt zu haben (vgl. Bessoth 1974, S. 865–886), und daß das Konzept einem überzogenen Individualdenken huldigt und einer schulpolitischen Kleinstaaterei das Wort redet, ohne die Folgen in Form von verschlechterter Durchlässigkeit und Chancengleichheit zu bedenken. Die Kritik zeigt keine unüberwindlichen Barrieren auf; sie hat die gegenwärtige Mitbestimmungsdiskussion beeinflusst. „Verstärkte Selbständigkeit“ und „erweiterte Mitwirkung“ binden alle Beteiligten zwangsläufig enger an den Auftrag der Schule und zwingen die Gruppeninteressen unter das Gesetz der gemeinsamen, aber gestuften Verantwortung ... (für) das Ganze“ (Wehnes 1976, S. 20). Alle in den 70er Jahren novellierten Schulgesetze „sehen die Grenzen der Mitbestimmung dort, wo die Funktionsfähigkeit und der Erziehungsauftrag der Schule nicht mehr gewährleistet ist“ (Manke 1980, S. 209), wobei diese Zwecksetzung aber nicht überall näher definiert wird.

4 Resümee

Partizipation umfaßt eine *institutionelle* Ebene, die über Gesetze und Verordnungen „die formale Absicherung partizipatorischen Handelns gewährleisten“ (Baacke, Brücher 1982, S. 51). Dieser Rechtsrahmen bestimmte die Diskussion und die bildungspolitische Praxis durch Gesetzesnovellierungen in den 70er Jahren bzw. bis 1983 (Bayern). Sie stand im Zusammenhang der gesellschaftspolitischen Diskussion, in allen Lebensbereichen „mehr Demokratie zu wagen“ (Bundeskanzler W. Brandt 1969). Schulverfassungsgesetze sollten „den Widerspruch zwischen Emanzipation und Integration mittels formaldemokratischer Regeln ... dementieren“ (Manke 1980, S. 138) und demokratischen Postulaten Legitimation verschaffen.

Derzeit hat sich die Diskussion um Partizipation im Schulbereich mehr auf die *interaktionale* Ebene verlagert, die konkrete Mitbestimmungsprozesse im kommunikativen Handlungsfeld umfaßt. Schülermitwirkung wird als Konsequenz aus der curriculumtheoretischen Diskussion zum Legitimationsproblem begrüßt und gefordert (vgl. Wiater, Lohrenz 1980, S. 13). Heutige Rahmenrichtlinien und Lehrpläne schaffen bewußt Freiräume, die einer Reglementierung entgegenstehen und für die Berücksichtigung von Interessen und Bedürfnissen der Schüler Realisierungsvoraussetzungen schaffen. Die Lehrer müssen sie nur zu nutzen wissen. Die aktuelle schulpädagogische Diskussion mit Unterrichtsparadigmen wie z. B. „schülerorientierter Unterricht“ oder „Projektunterricht“ akzentuiert die didaktisch-methodische Mitbeteiligung der Schüler bei allen Planungsentscheidungen für den Unterricht.

Literatur

Alemann, U. von (Hrsg.): Partizipation – Demokratisierung – Mitbestimmung. Problemstand und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1975

Auernheimer, G. und M. Doehlemann: Mitbestimmung in der Schule. München 1971

Auernheimer, G.: Mündigkeit durch Mitbestimmung. In: ders.; M. Doehlemann a.a.O., S. 96–153

Baacke, D. und B. Brücher: Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim, Basel 1982

- Bessoth, R.: Schulaufsicht und Partizipation. In: Zeitschrift für Pädagogik 20, 1974/6, S. 865–886
- Betzen, K. und K. E. Nipkow (Hrsg.): Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971 (= Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 12)
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 38–39
- ders.: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart 1973
- ders.: Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Stuttgart 1974
- Fernau, F. W. und G. Horn (Hrsg.): Mitwirkung in der Schule für Lehrer, Eltern und Schüler in NRW. Düsseldorf 1978
- Foerster, F. W.: Autorität und Selbstregierung in der Leitung der Jugendlichen. Langesalza 1915
- Franke, M.: Grundrechte des Schülers und Schulverhältnis. Neuwied, Berlin 1974
- Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: C.L. Furck (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim, Berlin 1969 (= Pädagogisches Zentrum Reihe B: Diskussionsbeiträge, Bd. 10)
- Goldschmidt, D.: Demokratisierung und Mitwirkung in Schule und Hochschule. Kommissionsbericht Bd. 1. Braunschweig 1973
- Habermas, J.: Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. In: Neue Sammlung 1, 1961/4, S. 251–278
- Heck, G. und H. Tschampa: Konfliktregelung in der Schule. Eine kritische Analyse von Zielsetzungen und Funktionen der Schulordnungen in den Ländern der BRD. Weinheim, Basel 1976
- Heckel, H.: Schulrecht und Schulpolitik. Neuwied, Berlin 1967
- ders. und P. Seipp: Schulrechtskunde. Neuwied, Berlin 4. Aufl. 1969
- Holtmann, A. und S. Reinhardt: Schülermitverantwortung 1900–1970. Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim 1971 (= Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen Reihe B 5)
- Kell, A. (Hrsg.): Schulverfassung. Thesen, Konzeptionen, Entwürfe. München 1973
- Kerschensteiner, G.: Selbstregierung der Schüler. In: Die Quelle 1925/1
- Kuhlmann, C.: Lernen und Verwaltung. Stuttgart 1973 (= Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 23)
- Lenhart, V.: Demokratisierung der Schule. Erziehungswissenschaftliche Reihe Bd. 10. Frankfurt/M. 1972
- Manke, W.: Bedingungen politischer Sozialisation und Partizipation in der Schule. Ein sozialisationstheoretischer Versuch zur Bestimmung politischer Lern- und Handlungskompetenzen von Schülern. Frankfurt/M. 1980
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München 6. Aufl. 1973
- Naschold, F.: Organisation und Demokratie. Untersuchung zum Demokratisierungspotential in komplexen Organisationen. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1969
- ders.: Schulreform als Gesellschaftskonflikt. Frankfurt/M. 1974 (= Sozialwissenschaftliche Paperbacks)
- Nyssen, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971 (= Paedagogica Bd. 9)
- Oppolzer, S.: Schule und Schülermitverantwortung in unserer Gesellschaft. In: Evgl. Akademie Tutzing (Hrsg.): Tutzinger Studien. München 1/1975, S. 5–32
- Reuter, L.-R.: Partizipation als Prinzip demokratischer Schulverfassung. Analyse und Kritik der Gesetzentwürfe und Gesetzgebungen zur „Demokratisierung der Schule“. In: Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B. 2/75 vom 11.1.1975, S. 3–39

- Scheibe, W. u. a.: Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung. Berlin, Neuwied 3. Aufl. 1966
- ders.: Schülermitverantwortung in pädagogischer Sicht. In: H. Röhrs (Hrsg.): Theorie der Schule. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt/M. 1968, S. 103–115
- Schulenberg, W.: Schule als Institution der Gesellschaft. In: J. Speck und G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München 1970, Bd. II, S. 391–422
- Süssmuth, R.: Partizipation in westeuropäischen Schulsystemen. In: Bildung und Erziehung 26, 1973/4, S. 245–259
- Tschampa, H.: Demokratisierung im Schulwesen – Tendenzen in Hessen. Weinheim 1972
- Vilmar, F.: Strategien der Demokratisierung. Band I: Theorie der Praxis. Band II: Modelle und Kämpfe der Praxis. Darmstadt, Neuwied 1973 (= Sammlung Luchterhand 53 und 115)
- Wehnes, F.-J. (Hrsg.): Mitbestimmung und Mitverantwortung in der Schule. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1976
- Weidmann, R. G.: Zwischen Ordnungsdienst und Lehrerschreck. Erfahrungen mit SMV/SV und Anregungen für die Zukunft. Worms 1981
- Westphalen, K.: Autonomisierung und Partizipation? Skeptische Überlegungen zu einem neuen Projekt der Bildungsplanung. In: Die Höhere Schule 26, 1973/2, S. 37–39
- Wiater, W. und H. Lohrenz: Mitwirken und Mitgestalten. Schule in der gemeinsamen Verantwortung von Lehrern und Schülern. Bad Heilbrunn/Obb. 1980