

## Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben

Hermann Josef Abs, Martina Diedrich  
und Eckhard Klieme

### Konzeption des Modellprogramms

„Demokratie lernen und leben“ ist der Titel eines Modellprogramms der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), das die demokratiepädagogischen Möglichkeiten von Schule neu erkunden und erweitern soll. Anlass des Programms sind Politikverdrossenheit, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus, die die Zukunftsfähigkeit der demokratischen Gesellschaft gefährden. Vor diesem Hin-

tergrund erscheint die Förderung von demokratieförderlichen Haltungen und Verhaltensweisen verstärkt als eine zentrale Aufgabe des Bildungswesens. Theoretische Grundlage des Programms bildet eine Expertise von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser, in der ein weiterer Möglichkeitsraum pädagogischer Interventionen aufgespannt wird.<sup>1</sup> Nicht nur der Unterricht, sondern auch die Arbeit in fachübergreifenden Projekten, die Entwicklung der Organisation Schule und die Kooperation mit externen Partnern werden als Felder definiert, die Relevanz für den demokratischen Charakter von Schulen besitzen.<sup>2</sup> Demokratie soll nicht in der Abstraktion diskutierter Gesellschaftssysteme verbleiben, sondern in der Schulwirklichkeit konkret erfahrbar werden.

Durchgeführt wird das Programm in 160 Schulen aller Schulformen, die sich mit verschiedenen Entwicklungsprojekten auf den Weg gemacht haben, um im Zeitraum von 2002 bis 2007 einen qualitativen Zugewinn an Demokratie zu erzielen. Unterstützt werden diese Schulen durch Weiterbildung, Evaluation, Beratung, und Möglichkeiten des wechselseitigen Austauschs. Dies geschieht vor Ort in 13 Bundesländern durch die Arbeit von sog. Netzwerkkordinator/-innen und auf Bundesebene durch eine zentrale Koordinierungsstelle an der Freien Universität Berlin – Projektleiter sind Gerhard de Haan und Richard Münchmeier –, weiterhin durch ein Multiplikatorenprogramm am Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg und durch die externe Evaluation des DIPF.

als zunächst vorrangige Aufgabe dar. Für die Präzisierung, Systematisierung und Erfassung von Zielvorstellungen konnte auf zwei Quellen zurückgegriffen werden: zum einen den wissenschaftlichen Diskurs, zum anderen die Schulen selbst. Auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses wurde zu diesem Zweck neben Literaturstudien eine Tagung im DIPF veranstaltet, zu der u.a. Vertreter der Universität Frankfurt (M. Brumlik), des wissenschaftlichen Beirats des DIPF (F. Oser) und anderer Arbeitseinheiten des DIPF (L. H. Eckensberger) eingeladen waren. Hier ging es darum, aktuelle Konzeptionen und Operationalisierungen von Demokratie im pädagogischen Feld vergleichend zu diskutieren. Gleichzeitig begann eine Serie von 24 Workshops, die dezentral in den einzelnen Bundesländern mit Vertretern der Programmschulen durchgeführt wurden. Die Schulen stellten dabei erste Planungen ihrer Projekte vor und das DIPF erste Planungen zur Evaluation. Gemeinsam wurde erörtert, wie man den Erfolg der schulischen Arbeit erfassen könnte.<sup>3</sup> Diese Phase der Zielklärung wurde auf Bundesebene im März 2003 abgeschlossen, indem ein Kriterienkatalog, der auf der Basis der bis dahin erfolgten Auseinandersetzung erstellt worden war, vom zentralen politischen Beschlussgremium des Programms (Lenkungsausschuss mit Vertretern des Bundes und der Länder) beschlossen wurde (vgl. Tabelle 1). Die in diesem Dokument dargestellten Ziele bilden fortan den verbindlichen Horizont, an dem sich auch die Evaluation des Programms orientiert.

Oft waren die erwähnten Workshops zugleich erste Treffen von sich neu konstituierenden Schulnetzwerken, in denen jeweils vier bis acht Schulen für die Dauer des Programms zusammenarbeiten sollen. Neben der Zielklärung bestand dabei die Erwartung an die Evaluation, die Kommunikation über Inhalte und das Bewusstsein für den Anspruch des Programms zu stärken.



Dr. Hermann Josef Abs, Martina Diedrich  
(Foto:DIPF)

- 1 Edelstein, W. & Fauser, P. (2001): *Demokratie Lernen und Leben. Gutachten zum Programm*. Bonn: (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)
- 2 Die Projekte der einzelnen Schulen und Bundesländer bewegen sich dabei gleichwohl bislang in einem Rahmen, der die aktuelle schulrechtliche Verfasstheit nicht in Frage stellt. Vgl. Tagungsbericht zur „Schule der Zukunft zwischen Rechtsfähigkeit und staatlicher Aufsicht“ in diesem Heft.

### Leitlinien in der Evaluation

Bei der Annahme dieses Evaluationsprojekts war für die Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation zunächst zu klären, welche Erwartungen an die Arbeit der Evaluatoren bestehen. Im Modellprogramm Demokratie lernen und leben, das den Schulen bei der Auswahl ihrer Projekte einen beträchtlichen Freiraum lässt, stellte sich die Unterstützung der Zielklärung

- 3 Abs, H.J.; Diedrich, M.; Klieme, E. (2003): *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Bericht über die Eingangsworkshops zur Evaluation*. Frankfurt a.M.

Weiterhin sollen durch die Rückmeldung von Evaluationsergebnissen die Entwicklungsprozesse in den einzelnen Schulen unterstützt werden. Diese Erwartungen, die sich auf die unmittelbare Arbeit mit Schulen und

beteiligt haben, um eine Rückmeldung aus der Lehrerbefragung zu erhalten. Die Gestaltung dieser Rückmeldungen wurde in Absprache mit den Netzwerkkoordinatoren vorgenommen, um einen möglichst guten Anschluss an die Arbeit

und die Formen der tatsächlich erfolgten Auseinandersetzung in den Schulen sowie die Beratungsarbeit durch die Netzwerkkoordinatoren zu untersuchen.

Tabelle 1: Vom Lenkungsausschuss verabschiedeter Kriterienkatalog für das Modellprogramm

Zielebene	A. Politische Kompetenzen	B. Soziale und Selbstkompetenzen	C. Schulische Partizipation	D. Integration der Schule in ihr Umfeld
Kriterien	Dematieverständnis, Selbstbild politischer Fähigkeiten, politische Kontrollüberzeugungen, politische Aktivitäten, Akzeptanz demokratischer Entscheidungen, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit, Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme, Systemvertrauen	Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses, Verantwortungswahrnehmung, positive Lebenseinstellung, Selbstsicherheit in der Gruppe, Bereitschaft (unterrichtsbezogene) Normen einzuhalten, Kritikfähigkeit, Perspektivenübernahme, kommunikative Kompetenz, Konfliktfähigkeit (Toleranz von Ambiguitäten und Differenzen), Kooperationsfähigkeit	Wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten, Anerkennung, Vertrauen, Offenheit, Partizipationswunsch, Selbstwirksamkeit, übertragene Verantwortung, Verfahrensklarheit, Regelklarheit	Reflektierte Formen der Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld, dauerhafte Kontakte zu vielfältigen Partnern im kommunalen Umfeld, wechselseitige Funktionalität von Schule und ihrem Umfeld

Schulnetzwerken richten, bilden jedoch nur einen Teil dessen, was von der Evaluation zu leisten ist. Darüber hinaus soll durch die Evaluation allgemeines Wissen über Schulentwicklung und Demokratie bereitgestellt, Steuerungswissen für die Programmkoordination generiert und transferwürdige Programmelemente identifiziert werden. Am Beispiel der Eingangserhebung vom Sommer 2003 wird im Folgenden dargestellt, wie wir versuchen diesen unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden. An der ersten Erhebung nahmen 144 Schulen teil, die bis Juni 2003 in das Programm aufgenommen wurden. In ihnen fanden jeweils Befragungen der Lehrerkollegien, Schulleitungen und von vier Klassen der Mittelstufe statt (die Schülerbefragung richtete sich nicht an die Berufsschulen, die Grund- und die Förderschulen, weil für diese Gruppen auf Grund begrenzter Ressourcen keine eigenen Instrumente entwickelt werden konnten). Die Schulen erhielten eine Rückmeldung zu ihren Ergebnissen aus der Schülerbefragung, wenn eine Mindestbeteiligungsquote von 65% erreicht worden war; von den Kollegien mussten sich mindestens 50%

in den Ländern zu gewährleisten. Dabei wurden nicht nur Standards der Schulevaluation<sup>4</sup> beachtet, sondern auch innovative Wege beschritten, um die Schulen in ihrer Arbeit mit den Befragungsergebnissen zu unterstützen: Jede Schule erhielt einen kurzen Leitfaden, in dem mögliche Verfahrensschritte für die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen aufgezeigt wurden. Dabei ging es darum, reflektierte Entscheidungen zu unterstützen, wer in welcher Phase der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen beteiligt werden soll, welche Ergebnisse für die Schule besondere Relevanz besitzen, wie möglichst viele Personen ins Gespräch über die Ergebnisse gebracht werden und wie in der einzelnen Schule Konsequenzen vereinbart werden können. In den kommenden Monaten beabsichtigen wir, die Akzeptanz der Rückmel-

Für die Institutionen der zentralen Steuerung interessierte nach der ersten Erhebung vor allem, welche Aussagen hinsichtlich der Implementation des Programms aus den Daten gewonnen werden konnten. In einem ausführlichen Bericht<sup>5</sup> wird dargestellt, ob sich die Programmschulen von repräsentativen Stichproben (PISA, CIVIC-Education) unterscheiden, auf welche Faktoren unterschiedliche Teilnahmequoten in den einzelnen Schulen zurückgeführt werden können, welche Weiterbildungsinteressen bestehen und wodurch sie beeinflusst werden, und inwiefern die Schulnetzwerke als Instrument der Arbeit etabliert sind. Um dem weiter gehenden Anspruch gerecht zu werden, allgemeines Wissen über Schule und Demokratie zur Verfügung zu stellen, werden derzeit einzelne Untersuchungsaspekte für

4 Vgl. Baker, E. L.; Linn, R. L.; Herman, J. L.; Koretz, D. (2002): *Standards for Educational Accountability Systems*. In: CRESST - National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing. Policy Brief 5

5 Klieme E.; Abs, H.J.; Diedrich M. (2004): *Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003*. Frankfurt a.M.

Publikationen vorbereitet, die z.B. den Zusammenhang von demokratischer Schulkultur und demokratischer Handlungskompetenz bei Schülern und Schülerinnen (Promotionsvorhaben *M. Diedrich*) oder Bedingungen für Offenheit zu Maßnahmen der demokratiebezogenen Schulentwicklung bei Lehrern und Lehrerinnen behandeln. Ein darüber hinaus gehender Anspruch, an dem auch der Erfolg des gesamten Modellprogramms gemessen werden wird, besteht in der Identifikation von transferfähigen Konzepten und Programmbestandteilen für eine Regelpraxis, die über die Dauer des Modellprogramms hinaus eine Vielzahl von bislang nicht-beteiligten Schulen erreichen sollen. Zu diesem Zweck werden im kommenden Jahr die tatsächlichen Entwicklungsmaßnahmen in den Schulen erfasst und nach ihren inhaltlichen Zielen sowie den intendierten Zielgruppen systematisiert. Neben einer Kategorisierung der verschiedenen Interventionen ermöglicht dieser Schritt, bei der geplanten zweiten Erhebung 2006 den Zusammenhang zwischen spezifischen Maßnahmen und schulischen Veränderungen zu überprüfen.

Jedoch lassen sich schon zum jetzigen Zeitpunkt einige empirisch begründete Aussagen darüber treffen, wie die Schulen sich angesichts des Programms positionieren. Im Folgenden greifen wir dazu zum einen auf qualitative Ergebnisse der ersten Workshopserie zurück, sowie zum anderen auf quantitative Ergebnisse der Befragung im Sommer 2003.



Prof. Dr. Eckhard Klieme  
(Foto: DIPF)

### Erste Ergebnisse

Im Rahmen der ersten Workshopserie haben wir versucht, das Demokratieverständnis der teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen u.a. im Spiegel von Metaphern zu erfassen. Die Teilnehmer/-innen (Mitglieder aus den Projektgruppen der Schulen) wurden dazu aufgefordert, sich eine Metapher für Demokratie zu überlegen. Im schon erwähnten Bericht zu den Eingangsworkshops haben wir die Ergebnisse ausführlich dokumentiert. Es zeigt sich, dass die Metaphern weitgehend mit Prinzipien der Demokratie wie Transparenz (*offene Türen*), Partizipation (*Fußballmannschaft, in der jeder mal am Ball ist*), Toleranz (*Mehrfamilienhaus*), Rechtsgleichheit (*Schüler und Lehrer als Blätter am Baum der Schule*) und Repräsentation (*der Autofahrer kann abgelöst werden*) in Übereinstimmung gebracht werden können. Weiter zeigt sich, dass Demokratie in den Metaphern weitgehend eine positive emotionale Bewertung erfährt; negativ wertende Metaphern (*ein Raubvogel, der die Hühner abstimmen lässt, ob sie gefressen werden wollen*) bilden die Ausnahme. Gelegentlich finden sich Repräsentationen für die Schwierigkeiten der Demokratie, z.B. für den Aspekt schwer zu integrierender Vielfalt (*man bräuchte einen Riesenhut*).

Wenn es gelingen soll, auf der Basis von Metaphern ein Verständnis von Demokratie auszumachen, das bei den teilnehmenden Lehrern und Lehrerinnen im Modellprogramm in besonderer Weise verankert ist, und somit für die Entwicklung von Projekten leitend werden könnte, so kann dies nur geschehen, indem der Frage nachgegangen wird, wo in den Metaphern ein Aspekt von Demokratie in besonderer Weise hervortritt und ein anderer entsprechend im Hintergrund bleibt. Eine entsprechende Schwerpunktsetzung konstituiert sich entlang der Unterscheidung von transpersonalem und interpersonalem Raum.<sup>6</sup> Während die Demokratie im politischen Diskurs vorrangig als ein

Gesellschaftssystem betrachtet wird, in dem der Einzelne vor obrigkeitstaatlicher Bevormundung geschützt wird, erscheint Demokratie im schulischen Diskurs vorrangig als Versuch, eine Gemeinschaft aufzubauen, in der zwischen den einzelnen Mitgliedern ein Fürsorgeverhältnis besteht. Metaphern, die dieses Verständnis von Demokratie zum Ausdruck bringen, sind *die Kette, die nur so stark ist, wie ihr schwächstes Glied, das Boot in dem alle sitzen, der Windschatten, den sich die Vögel auf dem Flug gen Süden wechselseitig spenden* und immer wieder die Familie. In den Metaphern deutete sich an, dass Demokratie von den Beteiligten des Programms stärker auf gemeinschaftliche Werte als auf gesellschaftliche Rechte bezogen wird. Der interpersonale Raum strukturiert die Reflexion, der transpersonale Raum kommt kaum in den Blick. Dies gilt auch für die Metaphern im vorausgegangenen Absatz: Es geht um die Mannschaft (Gemeinschaft) und nicht um das Spiel (Regeln), es geht um die gemeinsame Autofahrt und nicht um die Verkehrsordnung. Auch in den seltenen Fällen, in denen Metaphern eine undemokratische Vorstellung von Schule vermitteln, geschieht dies durch Bezug auf den interpersonalen Raum (z.B.: *Es darf nicht so weit kommen, dass die Kinder in der Familie bestimmen, wer der Vater ist*).

Dieses Ergebnis einer Schwerpunktsetzung auf den interpersonalen Raum und somit auf den Bereich der sozialen Kompetenzen und der Selbstkompetenzen findet eine quantitative empirische Entsprechung in der Auswertung der Eingangserhebung an 144 Schulen. Der oben dargestellte Kriterienkatalog (vgl. Tabelle 1) wurde als eine Liste möglicher Ziele im Programm umformuliert<sup>7</sup> und in den Fragebogen für Lehrer/-innen aufgenommen. Da es sich dabei ausschließlich um Ziele handelt, die im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags nach Anerkennung verlangen, haben wir danach gefragt, welche Priorität die betreffenden Ziele besitzen (Höchste

6 Zur Konzeption dieser Unterscheidung vgl. Artikel von Heiko Breit & Lutz Eckensberger in diesem Heft, S. 5. 6.

7 Die vollständige Operationalisierung findet sich auf den Internetseiten des Modellprogramms: <http://www.blk-demokratie.de/ko-ex-ko-kr.php>

Tabelle 2: Rangplätze(kursiv) und durchschnittliche Bewertung der Zielebenen getrennt nach Schularten

Zielbereich	HS*	MBG	RS	GeS	GYM	BS	GrS	FÖR
Anzahl Schulen	9	23	8	25	25	16	20	8
Politische Kompetenzen	2. 1,35	2. 1,29	2. 1,32	2. 1,39	2. 1,27	2. 1,35	4. 0,93	4. 1,10
Soziale und Selbstkompetenzen	1. 1,53	1. 1,46	1. 1,44	1. 1,54	1. 1,33	1. 1,44	1. 1,46	1. 1,61
Schulische Partizipation	3. 1,27	3. 1,23	3. 1,23	3. 1,35	3. 1,27	3. 1,27	2. 1,24	2. 1,34
Integration der Schule in ihr Umfeld	4. 1,14	4. 1,07	4. 1,03	4. 1,05	4. 0,96	4. 0,91	3. 1,05	3. 1,10

\* HS = Hauptschule; MBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen; RS = Realschule; GeS = Gesamtschule; GYM = Gymnasium; BS = Berufsschule; GrS = Grundschule; FÖR = Förderschule

Priorität =2; zweithöchste Priorität =1; keine Priorität =0). Die Teilnehmer/-innen der Befragung sollten für jedes Ziel angeben, welche Priorität es nach ihrer Ansicht für die Arbeit in der Schule hat. In der folgenden Tabelle werden die Mittelwerte getrennt nach Zielebenen wiedergegeben. Ein Vergleich der Mittelwerte ermöglicht Aussagen darüber, wo die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer den Schwerpunkt des Programms sehen. Für jede Schulart wurde dabei eine Rangfolge der Zielebenen nach ihrer Priorität festgestellt (siehe Tabelle 2).

Auffällig ist, dass in nahezu allen Schulformen die Zielbereiche in gleicher Rangfolge bewertet werden: An erster Stelle stehen soziale Kompetenzen und Selbstkompetenzen, gefolgt von den Zielbereichen Politische Kompetenzen und Schulische Partizipation, die beinahe gleich bewertet werden; den Schluss bildet die Integration der Schule in ihr Umfeld. Eine abweichende Reihenfolge zeigt sich bei den Grund- und den Förderschulen: Diese stellen zwar auch den Erwerb sozialer und Selbstkompetenzen auf Platz 1, setzen den Bereich der Politischen Kompetenzen jedoch an die letzte Stelle. Möglicherweise handelt es sich hierbei um einen Zielbereich, der von den Befragten als überfordernd für ihre Schülerschaft wahrgenommen wird bzw. bei dem von den Lehrerinnen und Lehrern größere Vermittlungsprobleme gesehen werden.

Was hier am Beispiel von Zielprioritäten in den Ergebnissen aufgewiesen wurde, zeigt sich in der Konsequenz auch bei den Weiterbildungsinteressen der teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen.

Themen, die sich auf die Soziale Kompetenz richten, wie Verantwortungslernen, Mediation / Konfliktlösen oder auch kooperatives Lernen, werden jedes für sich drei Mal stärker nachgefragt als Weiterbildungen zu Partizipationsformen in der Schule.

#### Fazit

Die hier in Ausschnitten dargestellten Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, wie das Modellprogramm Demokratie lernen und leben durch die Schulen aufgegriffen wird. Insgesamt finden die Ziele des Programms eine hohe Akzeptanz, allerdings werden nicht alle Zielbereiche gleichmäßig aufgenommen. Es zeigt sich, dass Ziele wie die Akzeptanz und das Verständnis von Demokratie, Engagement in gesellschaftlichen Handlungsfeldern, tatsächliche Mitgestaltung der schulischen Wirklichkeit und Kooperation mit außerschulischen Partnern offensichtlich in den teilnehmenden Schulen nicht in dem Maße als dringend wahrgenommen werden, dass sie prioritär handlungsleitend sind. Die Ergebnisse könnten positiv gewertet werden, weil der Blick der Beteiligten in Schule nicht auf eine kurzfristige Prävention, und somit auf die Symptome gesellschaftlichen Wandels beschränkt ist. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die Schwerpunktsetzung auf den Bereich der sozialen

Kompetenzen, ebenfalls durch die Erfahrung eines Symptoms – nämlich des Disziplinproblems – zu Stande kommt. Da schulisches Handeln immer Handeln unter Druck<sup>8</sup> ist, wird verständlich, dass die Beteiligten vor allem dort zu Veränderung und Engagement bereit sind, wo Gefährdung der eigenen Routinen, Anpassungsdruck und wegbrechende Ressourcen dies am stärksten erfordern. Unter den Bedingungen aufwändiger curricularer und schulorganisatorischer Reformen sowie Deputatserhöhungen in vielen Bundesländern ist es deshalb beachtlich, dass sich überhaupt so viele Lehrkräfte aus Idealismus und Reflexion ihrer Erfahrungen für das Modellprogramm engagieren. Dass die Förderung von demokratischer Handlungskompetenz und demokratischer Schulkultur dabei insbesondere als Förderung sozialer Kompetenzen aufgefasst wird, ist insofern als Teilerfolg auf einem längeren Weg zu begrüßen.

Nach einer weiter gehenden Interpretation bilden die Muster der Familie und anderer Gemeinschaften des Nahraums eine entscheidende Orientierung für diejenigen, die in Schule arbeiten<sup>9</sup>. Entsprechend wird das eigene Handeln wesentlich aus einer interpersonalen Perspektive reflektiert, Demokratie kann dann auf Mittun, soziale Kompetenzen und die Tugenden der Gemeinschaft reduziert werden. Demokratiepädagogisch wird dies begründet, indem

8 Vgl. z. B. Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern, Erwachsenenbildnern. Weinheim.

9 Münch, W. (1993): Die Arbeit mit Lehrern in Supervisionsgruppen. In: Pühl, H.; Schmidtbauer W. (Hrsg.): Supervision und Psychoanalyse. Frankfurt a.M.

das Verständnis von Demokratie als Lebensform gleichsam als Grundlage für Demokratie in Staat und Gesellschaft gilt.<sup>10</sup> Die relative Vernachlässigung des verrechtlichten Charakters von Demokratie, d.h. der transpersonalen Zusammenhänge der Gesellschaft, könnte aber in der Konfrontation mit tatsächlicher Politik genau die Enttäuschung mit hervorrufen, zu deren Abhilfe das Modellprogramm einen Beitrag leisten soll. Jedoch ist dabei aus entwicklungspsychologischer Perspektive auch zu bedenken, dass Enttäuschungen durchaus entwicklungsfördernd sein können, vorausgesetzt es gibt Räume, in denen die aus ihnen entstehenden kognitiven Konflikte der Individuen durch reflektierende Abstraktion im Sinne Piagets zu einer neuen Strukturbildung führen.<sup>11</sup>

Für die aktuelle Konzeption des Programms „Demokratie lernen und leben“ entstehen aus diesen Erwägungen und den vorgenannten empirischen Ergebnissen zwei Fragen: 1. Wie wird die Entwicklungsaufgabe, sich als aktive Bürgerin und aktiver Bürger in ein reflektiertes Verhältnis zum eigenen Engagement und zum demokratischen Rechtsstaat zu setzen, demokratiepädagogisch im Modellprogramm aufgegriffen? 2. Wie kann in das Konzept demokratischer Schulentwicklung integriert werden, dass die Herausbildung und Identifikation mit einer transpersonalen Perspektive nicht nur eine Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende ist, sondern ebenso eine Aufgabe für die Institution Schule und alle, die in ihr arbeiten?

*Kontakt:*

*Dr. Hermann Josef Abs, abs@dipf.de, Martina Diedrich, diedrich@dipf.de*

---

10 Zu den Grenzen dieser Vorstellung vgl: Oelkers, Jürgen (2000): Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. In: ZfPäd 46. S. 333-347. Vgl. Schutz, Aaron (2001): John Dewey and

„a Paradox of Size”: Democratic Faith and the Limits of Experience. In: American Journal of Education 109. S. 287-319.

11 Der Frage, unter welchen Bedingungen Enttäuschung ihrerseits entwicklungsförderlich wirken kann, wird im Artikel von Heiko Breit/Lutz Eckensberger in diesem Heft aufgegriffen.