

## Demokratie lernen in der Schule – Überlegungen und Befunde zur demokratiepädagogischen Schulentwicklung

(In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hrsg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Klemm + Oelschläger. 2011. S. 75-87.)

### I Einleitung

So unstrittig die Einsicht ist, dass demokratisches Handeln erlernt werden muss, so strittig wird die Frage behandelt, wie das Erlernen von Demokratie in der Schule zu gestalten sei. Die Auseinandersetzung um diese Frage ergibt sich aus der Vielfalt politikdidaktischer und demokratiepädagogischer Gestaltungsoptionen. So ist keineswegs ein Mangel an Lernmöglichkeiten, die Schulen für das Thema Demokratie eröffnen könnten, Ausgangspunkt der Kontroverse, sondern vielmehr der außergewöhnliche fachdidaktische und schultheoretische Begründungsbedarf, der aus den zahlreichen Bezugspunkten des Demokratielernens zur Gestaltung schulischer Lernumwelten resultiert. Demokratie verlangt ausgeprägte Urteilskompetenz und differenziertes politisches Deutungswissen; diese Punkte zählen zu den Bildungszielen der wissenschaftlich-analytischen Zugänge des Politikunterrichts.

Das Thema Demokratie berührt die Schule darüber hinaus aber auch als Gemeinwesen und kann daher nicht ausschließlich fachdidaktisch aufbereitet in den Kanon der Unterrichtsfächer eingereiht werden; Demokratie kann vielmehr selbst zu einem Prinzip der Gestaltung von Kommunikation in der Schule und der Partizipation ihrer Akteure erhoben werden. So wie die politische Bildung eingebettet ist in normative Vorstellungen der Gesellschaft und nach einer Definition des aktiven, partizipationsfähigen Bürgers verlangt, so fordert Demokratie in der Schule deren Organisation sowie das Rollengefüge zwischen Schülern, Lehrern und Schulleitung heraus. Die Positionen in dieser unter den Stichworten der politischen Bildung vs. Demokratiepädagogik geführten Kontroverse hat Lange (2009) auf ihre Verortung zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip überprüft. Dem Vorwurf einer fachlichen Unzulänglichkeit der Demokratiepädagogik, die Demokratie als Lebensform an Schulen erfahrbar machen will, begegnet er in der Behandlung dreier Fragen:

- Berühren Projekte der Demokratiepädagogik den fachlichen Kern politischer Bildung?
- Entwickelt die Alltagsorientierung der Demokratiepädagogik demokratiedidaktische Relevanz?
- Gelingt der Demokratiepädagogik die Verbindung von Demokratie als Lebens- und Herrschaftsform?

Indem er positive Antworten auf diese Fragen gibt, entwirft Lange eine Perspektive der Integration von politischer Bildung und Demokratiepädagogik. Das fachliche Lernen mit dem Ziel der politikwissenschaftlich informierten Reflexionsfähigkeit sowie die demokratiepädagogische Erfahrung der Partizipation von Schülern an der Schulentwicklung beschreibt er als zwei didaktische Modelle, die zum wechselseitigen Nutzen und im gemeinsamen Interesse der Förderung demokratischer Kompetenzen aufeinander bezogen werden können. Dieser Brückenschlag über die Ebenendifferenz zwischen dem Unterricht und der Einzelschule tangiert auch unterschiedliche Modelle der Verantwortung und Integration beteiligter Personengruppen. Die Gestaltung und das Führen des Unterrichts fallen in den Kernbereich der professionellen Verantwortung der Lehrer; die Beteiligung der Schüler am Unterricht ist durch Schulpflicht gesichert. Die Gestaltung der Einzelschule ist dagegen oftmals Projektionsfläche für eine gemeinschaftliche Verantwortung aller Schulmitglieder; im Vergleich zur Inklusion in den Unterricht folgt das Engagement für die Schule eher diffusen Mustern der Beteiligung und Verantwortungsübernahme. Hinter den hier aufgeführten Unterschieden werden die Konturen der Professionalität und der Demokratie als zwei

grundlegende Optionen der Steuerung sozialer Prozesse deutlich, die beide für das Demokratielernen in Schulen von Relevanz sind. Demokratie und Professionalität stehen aus einer systemtheoretischen Perspektive für Mechanismen der Entscheidungsbegründung (vgl. Luhmann 2000). Sie erfordern idealtypisch betrachtet unterschiedliche organisatorische Strukturen, um sich entfalten zu können, was selbstverständlich einer Realisierung von Mischformen nicht entgegen steht. Gleichwohl verlangt die Umsetzung von Mischformen der Entscheidung eine besonders sorgsame Abwägung differenter Voraussetzungen, Verfahrensweisen und Bewertung von Entscheidungen bzw. Entscheidungskompetenz.

- Im Unterricht dominiert die *Entscheidungsprämisse der Professionalität*; die fachliche Expertise und didaktische Kompetenz des Lehrers legitimieren unter der Prämisse der Professionalität ein asymmetrisches Rollengefüge zum Schüler; Entscheidungen verlangen im Kontext professioneller Verantwortung dem Lehrer besondere sachliche Begründungsleistungen ab.
- Dagegen steht in der *Entscheidungsprämisse der Demokratie* – die für eine demokratiepädagogische Schulentwicklung geltend gemacht wird – das Prinzip der Beteiligung an Entscheidungen im Vordergrund; eine Legitimation von Entscheidungen erfolgt hier auf der Grundlage eines möglichst breit anzulegenden Konsenses sowie gegebenenfalls durch die Einhaltung von Verfahrensabläufen der Meinungsbildung, Abstimmung etc.

Unter diesem Gesichtspunkt erhält die Diskussion um das fachliche Lernen im Unterricht und die Demokratiepädagogik als Leitbild der Schulentwicklung eine Nuancierung, mit der zwar keinesfalls das von Lange überwundene Lagerdenken wieder belebt werden soll, die aber doch auf eine Problematik der Durchsetzbarkeit von Demokratie als Entscheidungsprämisse in der Organisation Schule zu tun hat, deren Struktur wesentlich durch den Entscheidungsmodus der Professionalität geprägt ist. In der professionellen Organisation Schule – so die grundlegende These dieses Beitrags – sind der Realisierung demokratischer Strukturen insofern Grenzen gesetzt, als die Entscheidungskompetenzen der Professionellen nicht demokratisierbar sind; neben dem kompetenzbedingt asymmetrischen Rollengefüge zwischen Schülern und Lehrern mag auch die Differenz der Zeithorizonte, in denen die Angehörigen dieser beiden Gruppen an Schulen aktiv sind, der Illustration dieser These dienen.

## II Fragestellung

Die Frage der Auswirkung professionellen Handelns auf schulische Projekte, die auf die Beteiligung von Schülern zielen, soll im Folgenden empirisch untersucht werden. Dazu wird auf Daten aus der Evaluation eines Schulentwicklungsprojektes zurückgegriffen, das zwar nicht im engeren Sinne ein demokratiepädagogisches Programm verfolgt, allerdings unter der allgemeinen Zielsetzung der Förderung des sozialen Lernens einigen Prämissen der Demokratiepädagogik folgt. So gelten die Mitbestimmung und die verantwortliche Beteiligung der Schüler an der Schul- und Unterrichtsentwicklung als maßgebliche programmatische Punkte des Projektes. In der Evaluationsstudie wurde die Unterscheidung von Projekten des sozialen Lernens im Kontext des Unterrichts und solcher im außerunterrichtlichen Bereich berücksichtigt. Die in der oben entwickelten Kernthese eingeführte systematische Differenz zwischen den Verantwortungsbereichen des Unterrichts und der Schulentwicklung kann somit in die empirische Analyse einbezogen werden. Darüber hinaus enthält der Datensatz Informationen zu der Beteiligung von Lehrern und Schülern an den Projekten des sozialen Lernens.

Die konkreten Fragestellungen, die anhand der Daten aus der Evaluationsstudie untersucht werden, lauten:

- In welchem Ausmaß erschließt sich die Beteiligung an sozialem Lernen über den Unterricht und/oder den außerunterrichtlichen Bereich von Schulen?
- Welche Bedeutung haben die Entscheidungskompetenzen der Lehrer für die Beteiligung der Schüler am sozialen Lernen?

### III Stichprobe

Die Daten stammen aus der Evaluation der Buddy-Landesprogramme Niedersachsen und Hessen (vgl. Goldenbaum u.a. 2008; Goldenbaum u.a. 2009). Das Buddy-Projekt zielt darauf ab, die soziale Verantwortung von Heranwachsenden zu stärken, das soziale Miteinander an Schulen zu fördern und somit präventiv gegen Gewalt und deviantes Verhalten zu wirken (vgl. ausführlich Faller & Kneip 2007). Schüler sollen durch die Stärkung sozialer Handlungskompetenzen und die Förderung des Sozialen Lernens in Schulen zu Buddys („buddy“ = amerikanisch für Kumpel, guter Freund) werden. Diese Zielsetzung wird gemäß dem Prinzip der Peergroup-Education realisiert, welches postuliert, dass soziale Lernprozesse bei Heranwachsenden zu einem großen Teil zwischen den Jugendlichen selbst stattfinden. Damit übernehmen die Heranwachsenden die aktive Rolle in der Förderung ihrer sozialen Kompetenzen. Die Lehrkräfte werden dahingehend trainiert, solche Lernprozesse an Schulen zu initiieren und zu begleiten; von zentraler Bedeutung ist dabei eine Veränderung der klassischen Lehrerrolle zu einem Lehrer als Coach. Insgesamt trägt das Buddy-Programm dazu bei, an der Institution Schule neben der Wissensvermittlung den Erwerb zukunftsrelevanter sozialer Handlungskompetenz zu fördern. Das von der Vodafone Stiftung Deutschland initiierte und geförderte Buddy-Projekt ist derzeit offizielles Schulprogramm in Niedersachsen, Berlin, Hessen, Thüringen und Teilen Nordrhein-Westfalens. Im Rahmen der Evaluation der Landesprogramme in Niedersachsen und Hessen sind Schulleiter und Lehrer der beteiligten Schulen zu mehreren Messzeitpunkten zu den Voraussetzungen, Entwicklungsschritten und dem Erfolg der Projekte befragt worden (vgl. Tabelle 1). Es wurde ein Rücklauf aus ca. 90 Prozent aller beteiligten Schulen erreicht; allerdings fällt die Rücklaufquote in den einzelnen Befragten Gruppen (Schulleiter/Lehrer) niedriger aus. Sicherlich muss – aufgrund der freiwilligen Teilnahme an dem Programm – einerseits von einer verzerrten Schulstichprobe hinsichtlich der Reformbereitschaft ausgegangen werden; andererseits lassen sich schulinterne Differenzen hinsichtlich der Entwicklung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote des sozialen Lernens nur unter der Voraussetzung untersuchen, dass entsprechende Angebote überhaupt entwickelt sind. Insofern ist die selektive Stichprobe für die Untersuchung der aufgeworfenen Fragestellungen angemessen.

Tabelle 1: Stichprobe

| Niedersachsen            | 1. MZP (02/2007) |              | 2. MZP (05/2007) |              | 3. MZP (12/2008) |              |
|--------------------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|
|                          | N                | Rücklauf (%) | N                | Rücklauf (%) | N                | Rücklauf (%) |
| Schulleiter              | 91               | 72 (79 %)    | 91               | 73 (80 %)    | 91               | 48 (53 %)    |
| Lehrer                   | 226              | 155 (69 %)   | 226              | 153 (68 %)   | 226              | 103 (46 %)   |
| <i>Gesamt - Personen</i> | 317              | 227 (72 %)   | 317              | 226 (71 %)   | 317              | 151 (48 %)   |
| Schulen                  | 91               | 81 (89 %)    | 91               | 82 (90 %)    | 91               | 65 (71 %)    |

| Hessen                   | 1. MZP (06/2007) |              | 2. MZP (01/2008) |              | 3. MZP (12/2008) |              |
|--------------------------|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|
|                          | N                | Rücklauf (%) | N                | Rücklauf (%) | N                | Rücklauf (%) |
| Schulleiter              | 152              | 123 (80.9 %) | 141              | 95 (67.4 %)  | 138              | 67 (48.6 %)  |
| Lehrer                   | 757              | 541 (71.5 %) | 700              | 342 (48.9 %) | 690              | 254 (36.8 %) |
| <i>Gesamt - Personen</i> | 909              | 664 (73.1 %) | 841              | 437 (52.0 %) | 828              | 320 (38.6 %) |
| Schulen                  | 152              | 139 (92 %)   | 141              | 117 (83 %)   | 138              | 99 (72 %)    |

#### IV Operationalisierung

Die unter der Prämisse der Demokratie entscheidende Variable aus der Evaluationsstudie ist die Beteiligung von Schülern und Lehrern an den Projekten des Buddy-Programms. Sie ist bei den Projektverantwortlichen in den Schulen mittels Abfrage der absoluten Anzahl an Schülern und Lehrern erfasst worden, die im Rahmen der schulinternen Buddy- Projekte beteiligt war. Um eine Abstufung der Beteiligungsintensität zu erfassen, wurde Beteiligung im Sinne der Bekundung von Interesse an den Projekten, der Unterstützung von Projekten und der aktiven Mitarbeit an Projekten unterschieden. Anhand der bekannten Gesamtzahlen von Schülern und Lehrern an den einzelnen Schulen konnten prozentuale Beteiligungswerte ermittelt werden, die ein Vergleichsmaß für die Beteiligungsintensität in den Schulen bieten (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Unterschiedliche Beteiligungsformen von Lehrkräften und Schülern

| Anteil der Lehrer und Schüler, die am Projekt ... | ... Interesse bekunden |       | ... es unterstützen |       | ... mitarbeiten |       |
|---|------------------------|-------|---------------------|-------|-----------------|-------|
|   | Ä (%)                  | s (%) | Ä (%)               | s (%) | Ä (%)           | s (%) |
| Lehrer  | 31,8                   | 28,0  | 23,5                | 22,5  | 11,3            | 9,5   |
| Schüler   | 12,1                   | 14,1  | 6,4                 | 6,7   | 6,0             | 6,2   |

Deutlich erkennbar ist ein Zusammenhang zwischen der Intensität und dem Umfang der Beteiligung sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern: je aufwendiger die Beteiligung ist und je mehr Aktivität und Verantwortungsübernahme sie erfordert, desto geringer ist die Quote der Beteiligung. Dieses Ergebnis ist durchaus erwartbar; es spricht dafür, dass Schüler und Lehrer in Projekten, die auf Beteiligung basieren, in unterschiedlichen Rollen (aktiv – passiv; verantwortlich – teilnehmend) und unter Berücksichtigung individuell variierender Beteiligungsbereitschaft anzusprechen sind.

Weitere, für die Fragestellungen nutzbare Indikatoren und Instrumente aus der Evaluationsstudie sind die Erfassung (1) des Kontextes der schulinternen Projektaktivitäten und (2) die Qualität der Mitbestimmung für Lehrer und Schüler an Schulen:

(1) Bei den Aktivitäten wird zwischen Projekten im Unterricht und Projekten im außerunterrichtlichen Bereich unterschieden. Aus 75 Schulen liegen Angaben über Projektaktivitäten im Unterricht vor; 42 Schulen geben an, keine derartigen Projekte entwickelt zu haben. Projektaktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich werden von 107 Schulen berichtet; 18 Schulen verfügen nicht über außerunterrichtliche Projekte. Damit ist bereits eine gewisse Präferenz für außerunterrichtliche Projekte erkennbar, die oft leichter zu realisieren sind, weil sie einer geringeren Koordination mit den Curricula und didaktischen Modellen des Unterrichts bedürfen. Zudem werden außerunterrichtliche Projekte oft als additive Maßnahmen zum Unterricht realisiert, die zwar im Sinne von Schulentwicklung verstanden werden können, aber nur in geringem Maße zur Unterrichtsentwicklung beitragen.

(2) Die Qualität der Mitbestimmung für Lehrer ist mit einem Instrument von Diedrich u.a. (2004) erhoben worden. Es erfasst die Einschätzung der Lehrer, inwiefern sie auf schulische Belange und die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen professioneller Verantwortung Einfluss nehmen und diese mit gestalten können. Beispielitems sind:

- Ich kann Entscheidungen, die mich als Lehrer betreffen, in ausreichendem Maße mit beeinflussen.
- Ich kann Entscheidungen, die die Schule als Ganzes betreffen, in ausreichendem Maße beeinflussen.

Die Skala mit fünf Items hat bei einem Cronbach's alpha von 0,843 eine recht hohe Reliabilität; auf einer vierstufigen Likert-Skala wird ein Mittelwert von 2,97 erreicht. Ein für Schüler adaptiertes und eingesetztes Instrument zur Erfassung der Mitbestimmungsqualität zeigte ebenfalls hohe Reliabilität; da ihm aber in den Regressionsmodellen keine Bedeutung zukommt, wird es hier nicht eingehender behandelt.

## V Analytische Befunde

Im Folgenden sollen entsprechend den beiden Fragestellungen Einflussfaktoren auf die Beteiligung an den schulinternen Projekten regressionsanalytisch untersucht werden. Als abhängige Variable wird dabei der prozentuale Anteil der Schüler und Lehrer je Schule gewählt, die sich an schulinternen Projekten mit dem erfassten Höchstmaß an Aktivität – also Mitarbeit – beteiligen. Mit der Wahl dieser abhängigen Variablen wird das *Ausmaß* der Beteiligung – als eine der wesentlichen Prämissen beteiligungsorientierter Projekte des sozialen Lernens – auf seine schulinterne Bedingtheit untersucht. Bedingungsfaktoren – und somit unabhängige Variablen – sind die Platzierung der Projekte im unterrichtlichen bzw. außerunterrichtlichen Bereich der Schule; beide gehen als Dummyvariablen in die Regressionsmodelle ein. Zusätzlich wird die Einschätzung der Lehrer zur Qualität ihrer Mitbestimmung als unabhängige Variable in die Regressionsmodelle eingeschlossen.

Das Ausmaß der Mitarbeit von Lehrern wird von jeder einzelnen der drei genannten unabhängigen Variablen in einem statistisch signifikanten Maße beeinflusst (vgl. Tabelle 3, Modell A). Den höchsten Effekt hat die Einschätzung der Mitbestimmung von Lehrkräften; die von den Lehrern selbst wahrgenommenen Möglichkeiten, auf schulisch relevante Entscheidungen Einfluss zu nehmen, ist damit ein wichtiger Prädiktor für deren tatsächliche Mitarbeit an schulischen Projekten. Bemerkenswert ist der beträchtliche Unterschied im Einfluss der Projektkontexte (unterrichtlich/außerunterrichtlich) auf die Beteiligungsintensität. Obgleich Projektaktivitäten in beiden Kontexten einen signifikant positiven Einfluss auf das Ausmaß der Mitarbeit von Lehrern pro Schule haben, ist der Effekt der Projektaktivitäten im Unterricht doch bedeutend höher. Dieser Befund spricht dafür, dass die Verzahnung beteiligungsorientierter Projekte mit dem Kernbereich der professionellen Verantwortung von Lehrern – dem Unterricht – eine erheblich höhere Bindungswirkung zeigt, als außerunterrichtliche Projekte. Dieser Befund wird deutlich unterstützt durch ein Regressionsmodell, in das zusätzlich die Größe der Schule (gemessen an der Anzahl der Lehrkräfte) aufgenommen wird (vgl. Tabelle 3, Modell B). Die Größe der Schule wirkt negativ auf die Beteiligungsquote der Lehrer. Während der starke positive Effekt der Projektaktivitäten im Unterricht erhalten bleibt, schwächt sich in diesem Modell der Effekt der außerunterrichtlichen Projektaktivitäten bis zur Bedeutungslosigkeit ab. Das stützt die oben angeführte Vermutung, dass die Verantwortungsübernahme von Lehrern in außerunterrichtlichen Projekten gegenüber denen im Unterricht eher diffus bleibt.

Tabelle 3: Regressionsparameter für die Mitarbeit von Lehrkräften

| Mitarbeit von Lehrern/% je Schule          | Modell A  |       | Modell B |      |
|--|-----------|-------|----------|------|
|  | $\beta^1$ | $p^2$ | $\beta$  | p    |
| Mitbestimmung Lehrer                       | ,443      | ,000  | ,345     | ,000 |
| Projektaktivitäten im Unterricht           | ,361      | ,000  | ,346     | ,000 |
| Projektaktivitäten im außerunterrichtl. B. | ,201      | ,033  | ,087     | ,350 |
| Anzahl der Lehrer                          | -         | -     | -,338    | ,001 |
| Korr. R <sup>2</sup>                       | ,332      |       | ,421     |      |
| Sig. Gesamtmodell                          | ,000      |       | ,000     |      |

Auf die Beteiligungsquote der Schüler geht ein substantieller und statistisch signifikanter Einfluss lediglich von der Mitbestimmung der Lehrer aus (vgl. Tabelle 4). Bemerkenswert ist aber immerhin noch der Einfluss von Projektaktivitäten im Unterricht, der die Marke der statistischen Signifikanz knapp verfehlt. Dieser Effekt bleibt auch unter Kontrolle der Schulgröße erhalten (vgl. Tabelle 4, Modell B); es gibt keinen Einfluss von Projektaktivitäten im außerunterrichtlichen Bereich auf die Beteiligungsquote von Schülern unter dieser Voraussetzung. Diese Befunde zeigen, dass auch die Schüler über die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lehrer und in erster Linie über den Unterricht für Projekte gewonnen werden können, in denen ihre Beteiligung gefragt ist. Wenngleich die Zahl der außerunterrichtlichen Projekte höher ist als die der unterrichtsbezogenen, ist ihre Inklusionswirkung auf die Schüler doch bedeutend geringer.

Tabelle 4: Regressionsparameter für die Mitarbeit von Schülern

| Mitarbeit von Schülern/% je Schule         | Modell A |      | Modell B |      |
|--|----------|------|----------|------|
|  | $\beta$  | p    | $\beta$  | p    |
| Mitbestimmung Lehrer                       | ,361     | ,001 | ,239     | ,018 |
| Projektaktivitäten im Unterricht           | ,196     | ,072 | ,184     | ,063 |
| Projektaktivitäten im außerunterrichtl. B. | ,106     | ,127 | ,002     | ,983 |
| Anzahl der Lehrer                          | -        | -    | -,450    | ,000 |
| Korr. R <sup>2</sup>                       | ,157     |      | ,317     |      |
| Sig. Gesamtmodell                          | ,001     |      | ,000     |      |

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass die Größe einer Schule einen negativen Einfluss auf die Beteiligung von Schülern an Projekten hat. Möglicherweise gelingt die verantwortliche Mitarbeit von Schülern nur unter den Voraussetzungen hoher Strukturiertheit und Transparenz, die in kleinen Schulen besser herzustellen sind. Vor diesem Hintergrund wären auch die günstigeren Effekte unterrichtsbezogener Projektaktivitäten erklärbar.

## VI Fazit

Die vorangehend dokumentierten Analysen zeigen die Bedingtheit schulischer Projekte auf, die Schüler und Lehrer über die demokratische Prämisse der Beteiligung binden. Im Vergleich zwischen den unterrichtlichen und den außerunterrichtlichen Projekten zeigt sich

<sup>1</sup> Die  $\beta$ -Koeffizienten geben mit ihrem Vorzeichen (+/-) über die Richtung und mit ihrem Absolutbetrag (min. 0 bis max. 1) über die Stärke des Einflusses einzelner Faktoren auf die abhängige Variable Auskunft. Ein Wert von 0,2 – 0,4 spricht für einen geringen Einfluss, ein Wert von 0,4 – 0,6 für einen moderaten Einfluss.

<sup>2</sup> Die hier angegebenen Werte geben die  $\alpha$ -Fehlerwahrscheinlichkeit der  $\beta$ -Koeffizienten wieder.

eine höhere Inklusionskraft der erstgenannten. Der Unterricht – und mithin der Verantwortungsbereich der Lehrerprofessionalität – erweist sich damit auch für das soziale Lernen gegenüber dem außerunterrichtlichen Bereich mit seinen oft diffuseren Verantwortungsmustern als ein Kontext von großer Bedeutsamkeit. Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem hohen Einfluss der eingeschätzten Mitbestimmung von Lehrkräften an Schulen sowohl auf ihre eigene Beteiligung als auch auf die von Schülern. Die Verantwortung von Lehrern erweist sich damit als ein sehr wichtiger Katalysator auch für Projekte, die auf die eigenverantwortliche Beteiligung von Schülern setzen. Die beiden Entscheidungsprämissen Demokratie und Professionalität werden sich daher an Schulen kaum trennen lassen; vielmehr sprechen die Ergebnisse der vorliegenden Studie dafür, dass die Professionalität von Lehrkräften eine wichtige Grundlage für die Demokratie an Schulen ist, als solche aber selbst freilich nicht demokratisiert werden kann. Aus der systemtheoretisch inspirierten Perspektive wird damit deutlich, dass die Struktur der Schule als einer Organisation der Professionellen auch bei der Einrichtung demokratischer Entscheidungsmechanismen die Prämissen vorgibt.

## VII Literatur

Diedrich, M., Abs, H. J. & Klieme, E. (2004): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003. DIPF, Frankfurt a. M.

Faller, K. & Kneip, W. (2007). Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System. Düsseldorf: Druckerei Meinke.

Goldenbaum, Andrea/Kuper, Harm/Knop, Anne (2008): Bericht zur Evaluation des Buddy-Projekts „Mach mit! Verantwortung lernen“ im Landesprogramm Niedersachsen. Unveröffentlichter Bericht, Berlin.

Goldenbaum, Andrea/Kuper, Harm/Knop, Anne (2009): Bericht zur Evaluation des Buddy-Projekts im Landesprogramm Hessen. Unveröffentlichter Bericht, Berlin.

Lange, Dirk (2009): Demokratiepädagogik und Politische Bildung. Zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Wochenschau Verlag, Schwalbach. S. 43-54.

Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Westdeutscher Verlag, Opladen.