

## **Schülerwettbewerbe tragen zur Werteerziehung und zum Handeln bei**

*von Peter Fauser*

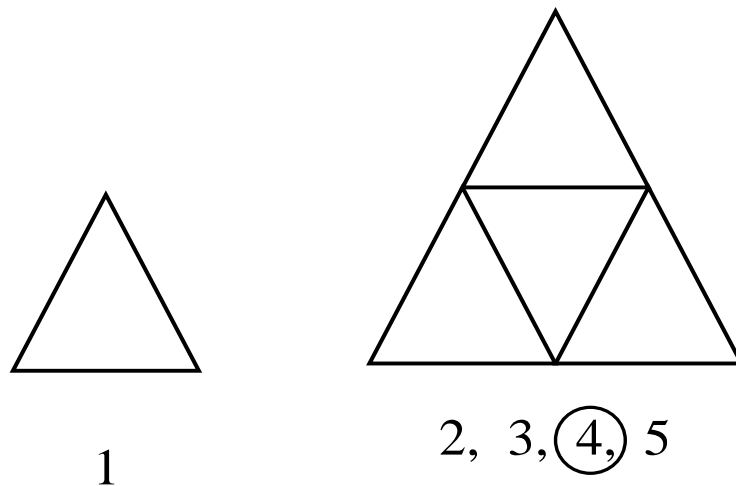
Mein Beitrag fasst den Zusammenhang zwischen „Werteerziehung und Handlungsorientierung“ als Frage nach der Qualität des Lernens auf. Mein Erfahrungsfeld ist dabei der demokratiepädagogisch angelegte Wettbewerb „Demokratisch Handeln“, die Argumentation bezieht sich auf die Schule als ganze. Der Zusammenhang von Werteerziehung und Handlungsorientierung wird im Folgenden also in zwei Richtungen verfolgt: Die erste Richtung ergibt sich aus der Frage nach der pädagogischen Qualität und Bedeutung von Schülerwettbewerben – nach ihrer Lernqualität und Bildungsbedeutung. Die zweite Richtung ergibt sich, wenn so nach der Qualität von Schulen als ganzen gefragt wird: was können wir schultheoretisch und schulpädagogisch von Wettbewerben lernen?

An diesem Punkt, gewissermaßen mitten in der Schule, setzen meine Überlegungen an – im Mathematikunterricht: ein Umweg, der es freilich erleichtert, die aufgeworfene Frage ins ganz Grundsätzliche zu wenden. Das Beispiel begründet die These, dass sich das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern, wenn es ein wirkliches Lernen unterstützt, als ein „Verstehen zweiter Ordnung“ auffassen lässt. Ein solches „Verstehen zweiter Ordnung“ spielt aber nicht nur im Fachunterricht eine Rolle, sondern stellt eine Kernqualität des Umgangs, der demokratischen Erziehung und damit auch der Werteerziehung dar: Werteerziehung und Demokratiepädagogik stehen nach meiner Überzeugung nicht in einer additiven Beziehung zur Schule und zum Lernen, wie eine Aufgabe oder Funktion neben anderen, sondern in einer fundamentalen Beziehung; sie bilden Qualitäten des gelebten Alltags und des Umgangs in allen Bereichen. Sie sind für die Schule deshalb grundlegend.

Schülerwettbewerben kann hier eine ganz eigene Funktion und Wirkung zukommen – sowohl im Hinblick auf die Veränderung der schulischen Lernkultur als auch für die Veränderung professioneller Routinen in Richtung auf ein „Verstehen zweiter Ordnung“. In der Regel zielen Wettbewerbe auf Selbsttätigkeit und projektförmiges Lernen im Verbund mit begleitenden Betreuungsangeboten der Lehrerinnen und Lehrer, deren Handeln sich dadurch von einer klassischen – auf Unterrichtsorganisation ausgerichteten – Didaktik zu einer individualisierenden Lernbegleitung erweitern kann.

### *1. Mathematik und Demokratie*

Das folgende Beispiel stammt aus einem Unterrichtsbesuch, der vor kurzem in einem 5. Schuljahr im Gymnasium stattgefunden hat. Die Lehrerin möchte den Schülerinnen und Schülern die Einsicht vermitteln, dass natürliche Zahlen auch durch geometrische Figuren repräsentiert werden können. Sie malt die beiden unten abgebildeten Figuren an die Tafel und schreibt unter die erste die Ziffer „1“. Dann zeigt sie auf die zweite Figur und fragt: „Und was soll ich hier schreiben?“ Die Kinder schlagen vor: „2“, „3“, „4“, „5“. Die Lehrerin schreibt die Antworten an die Tafel. Dann sagt sie: „Vier ist richtig!“



Zumeist herrscht auf Anhieb Einigkeit darüber, dass die Reaktion der Lehrerin auf die Antworten der Schüler unangemessen ist. Sie sortiert die Antworten unabhängig davon, was die Kinder sich dabei gedacht haben, in die Schubladen „falsch“ oder „richtig“ und lässt nur eine Antwort gelten.

Zunächst: Welche Wirkung hat dies auf die Kinder? Viele Kinder ziehen daraus den Schluss, dass sie falsch gedacht haben, und dass es im Unterschied zum eigenen offenbar falschen Denkweg einen, ja vielleicht nur einen einzigen richtigen Denkweg und eine richtige Antwort gibt. Solche Erfahrungen können sich bekanntlich zu einem generalisierten Begabungselbstbild verdichten: „Ich kann halt Mathe nicht!“ Oder, noch schlimmer: „Ich kann eben nicht denken!“, je nach individuellem Zuschreibungsmuster.

Sodann: Fachlehrer weisen zumeist darauf hin, dass die Reaktion der Lehrerin nicht nur motivationspsychologisch, sondern auch mathematisch unzureichend ist. Für jede Antwort der Schüler gibt es mathematisch plausible Argumente. Die Antwort „2“ etwa ist dann richtig, wenn die geometrischen Figuren als Teil einer Reihe interpretiert werden, die durchnummeriert wird. Das kleine Dreieck trägt die Ordnungszahl „1“, das große die Ordnungszahl „2“. Die Antwort „2“ ist auch richtig, wenn es danach geht, wie viele Dreiecke verschiedener Größe in einer Figur enthalten sind, oder wenn man im Auge hat, dass die Seiten des großen Dreiecks zweimal so lang sind wie die des ersten. Auch für die Antworten 3 und 5 (und für zahlreiche andere) lassen sich mathematisch tragfähige Begründungen anführen.

## 2. Verstehen und Lehrerberuf

Zurück zur Lehrerin: Sie möchte darauf hinaus, dass bei der zweiten Figur auch der Raum in der Mitte als ein Dreieck angesehen werden kann, das mit den anderen deckungsgleich ist. Unausgesprochen fragt sie nach der Anzahl deckungsgleicher oder kongruenter Dreiecke. Kongruenz zu verstehen, ist freilich – kognitiv gesehen – keineswegs trivial: Es setzt voraus, dass ein auf dem Kopf stehendes Dreieck als identisch mit der Ausgangsfigur erkannt wird. Das scheint einfach. Aber unser Gehirn kommt mit Lageänderungen im Raum nicht immer

leicht zurecht. Sogar wenn es darum geht, Gesichter zu erkennen – eine lebenswichtige Leistung – tun wir uns schwer, wenn die Gesichter auf den Kopf gestellt sind. Objekte nach räumlicher Drehung als identisch erkennen zu können, ist eine komplexe kognitive Leistung.

Um das mittlere Dreieck zu „sehen“, darf man den Raum in der Mitte nicht als Hintergrund interpretieren, und man darf sich nicht daran stören, dass das mittlere Dreieck jeweils mit einem der anderen Dreiecke eine gemeinsame Seite hat. So etwas kommt in der wirklichen Welt der physischen Objekte nicht vor, sondern nur in der Geometrie oder im Recht (als gemeinsame Grenze).

Die Reaktion der Lehrerin ist deshalb riskant: Motivational erhöht sie das Risiko des Schul- und Lernversagens. mathematisch vermittelt sie den unangemessenen Eindruck, es gebe nur eine Lösung, einen Denkweg und ein richtiges Wissen, und Mathematik habe mit Modellieren und Probieren nichts zu tun. Wir stoßen hier auf ein Problem, mit dem u.a. das schlechte deutsche Abschneiden bei PISA zusammenhängt: Wenn in der Schule gelernt werden soll, für komplexe, auf den ersten Blick unübersichtliche Problemlagen selbstständig und flexibel eigene Lösungswege zu finden, dann ist dafür ein Unterricht, der grundsätzlich auf die eine, vermeintlich allein richtige Antwort auf Fragen hinaus will, denkbar schlecht geeignet. Ein solcher Unterricht verweigert im Gegenteil den meisten Kindern und Jugendlichen die Erfahrung des Verstehens, wie Krapp (2005) sie mit den drei „grundlegenden psychologischen Bedürfnisse“, gefasst hat, eine Erfahrung, die ausschlaggebend für den Aufbau überdauernder Interessen, Leistungsmotivation und Lernbereitschaft ist. Demnach erfahren wir bei einem geglückten Verstehensvorgang dreierlei:

Wenn ich verstehe, mache ich die Erfahrung,

- dass ich eine Aufgabe lösen, einen Gegenstand erkennen, ein Problem erfassen und bearbeiten: *Kompetenzerfahrung*;

- dass ich das Subjekt dieses Vorgangs bin; dass ich es bin, der erkennt, handelt, denkt: *Autonomieerleben*;

- dass andere mein Tun und meine Urheberschaft erkennen und anerkennen: *Eingebundenheit*.

Anders ist dies bei unserem Mathematik-Beispiel: Ein Teil der Kinder macht die Erfahrung, nicht kompetent zu sein, erfährt sich nicht als autonom und gewinnt vor allem den Eindruck, dass sie eben nicht zur Gemeinschaft derer gehören, mit denen man in Mathe etwas anfangen kann, sie erleben also auch keine Eingebundenheit.

### *3. Unterricht, Lernen und Lehrerverhalten*

Ich möchte die Situation noch in einem etwas umfassenderen Kontext betrachten. Welche Grundvorstellung von Unterricht und von Lernen steuert das Verhalten der Lehrerin? Halten wir fest: Sie will von den Kindern eine bestimmte Antwort auf ihre Frage hören. Diese Antwort ist Teil dessen, was aus ihrer Sicht zum Verstehen von Mathematik gehört.

Allerdings handelt es sich dabei um „ihre“ Mathematik, das heißt, den Zusammenhang von Begriffen, Modellen und Operationen, der in ihr individuelles Lehrer-Denken strukturiert. Dabei sind die Antworten, die sie erwartet, in ihrem Kopf vor den Fragen da, die sie stellt. Das Wechselspiel von Fragen und Antworten wird ganz und gar von ihrem eigenen Denken bestimmt. Die Antworten der Kinder werden in diese Struktur eingefügt wie fehlende Worte in einen Lückentext. Diese Kommunikationsform gleicht mehr einer Art Monolog, der durch punktuelle Beiträge und Einwürfe der Zuhörer begleitet und in Fluss gehalten wird. Das ist das Grundmuster der Belehrung, und diesem Muster, das seinerseits in Tradition der (religiösen) Verkündigung steht, folgt der Unterricht im Wesentlichen. Das Lernen erscheint weitgehend als vorgedachte Schrittfolge im Kopf des Lehrers.

Vor allem aber ist es bei einem solchen Interaktionsmuster nicht möglich, die kognitiven Modellierungsprozesse der Schüler optimal zu fördern. Dies würde nämlich eine Umkehrung der Verhältnisse erfordern: Die Lehrerin müsste die Verstehensprozesse der Schüler in den Mittelpunkt des Geschehens rücken und durch ihre Beiträge unterstützen. Das jedenfalls ist die Erwartung an professionell geführten Unterricht, wenn man mit der gegenwärtigen Lern- und Entwicklungspsychologie davon ausgeht, dass Lernen ein produktiver, konstruktiver kognitiver Prozess ist. Jean Piaget sagte: „Lernen heißt erfinden“, um diese Qualität zu beschreiben. Ein solcher Unterricht folgt nicht dem Schema der Belehrung, sondern orientiert sich am Verstehen, deshalb kann man hier von einem „verständnisintensiven Lernen“ sprechen. Das Konzept des „verständnisintensiven Lernens“ kann hier zwar nicht ausgeführt werden. Doch können wir festhalten, dass neben den Prozessqualitäten, die im Folgenden herausgearbeitet werden, dazu Struktureigenschaften gehören. Bei allem wirklichen und bedeutungsvollen Lernen, so die These, lassen sich vier Strukturelemente unterscheiden, die in Wechselwirkung miteinander stehen: Erfahrung, Vorstellung, Begreifen und Metakognition (Fauser 2003).

Für Lehrerinnen und Lehrer kommt es beim „verständnisintensiven Lernen“ auf ein „Verstehen zweiter Ordnung“ an: Sie sollen ihr Fach verstehen, darüber hinaus aber das Lernen der Kinder. Das schließt die Einsicht ein, dass ihr eigenes individuelles Verstehen, das, was für sie persönlich Mathematik oder Musik oder Demokratie bedeutet, mit beiden anderen Verstehensweisen – denjenigen der Kinder und denjenigen ihres Faches als ganzem – nicht identisch ist.

Schon an dieser hier hervorgehobenen Differenz bei der mit dem Lernen verbundenen Modellierung von Wissen zwischen schulischer Regelerwartung einerseits und individuellem Verstehen andererseits können Schülerwettbewerbe anknüpfen – indem sie individuelle Modellierungsleistungen durch entsprechend komplexe und offene Aufgabenstellungen, Betreuungsformen und Bewertungsverfahren herausfordern und prämiieren. Beispiele hierfür finden sich nicht nur in den Wettbewerben, die Demokratie, Politik, Geschichte und Phänomene des sozialen Lebens und der Gesellschaft im weitesten Sinne aufgreifen. Gute Beispiele hierfür gibt auch der Wettbewerb „Jugend forscht“, wenn er Schülerinnen und Schüler dazu führt, für naturwissenschaftlich-technische Anwendungen umsetzbare und alltagstaugliche Lösungen zu erfinden. In dieselbe Richtung geht der Bundeswettbewerb Informatik, wenn er in seinen Aufgaben dazu herausfordert, die Strukturen von effektiv nutzbaren Programmierlösungen für Fragestellungen aus dem Lebensalltag zu erarbeiten.

#### *4. Der Ursprung der Demokratie in der Schule*

Wir gehen nochmals zurück zur demokratiepädagogischen Frage. Welche Bedeutung haben die bisherigen Überlegungen für das Verhältnis zwischen „Lernen“, „Demokratie“ und Werteerziehung? Wenn wir das Zusammenspiel zwischen dem Lernen der Schüler – dem Verstehen erster Ordnung – und dem pädagogischen Handeln von Lehrern – dem Verstehen zweiter Ordnung – als Interaktionsstruktur betrachten, dann ist eine Beziehungs- und Interaktionsqualität zu erkennen, die für beide, für Erziehung und für Demokratie, von grundlegender Bedeutung ist. Es ist die Struktur der Reziprozität, eines wechselseitigen Anerkennungsverhältnisses. Mit „Anerkennungsverhältnis“ ist dabei nicht eine reaktive oder passive Nichteinmischung gemeint – jeder lässt dem anderen seinen Freiraum und schaut weg. Vielmehr handelt es sich dabei um eine von beiden Partnern intendierte wechselseitige Perspektivenübernahme mit dem Ziel der Verständigung und deren kommunikativer Validierung. „Anerkennung“ schließt ein „Kennen“ (des Gegenstandes) und ein „Erkennen“ (der Verstehensweise des Anderen) ein. Wir nennen dies Co-Konstruktion.

Hier wird etwas Wichtiges sichtbar. Was sich pädagogisch als grundlegend dafür erweist, dass ein Verstehensprozess im eigentlichen Sinne zustande kommt, bildet zugleich eine wesentliche Grundlage politischer und rechtlicher Beziehungen, die auf einer anerkannten, normativ verankerten Gleichheit der Partner beruhen. Zwischen Vertragspartnern gilt in der Regel als unausgesprochen gültige Grundlage genau diese Struktur. Man unterstellt bei Vertragsabschluss, dass beide das Gleiche meinen, dass keiner Betrugsabsichten verfolgt und dass beide dies einander wechselseitig zuschreiben. Politisch ist dies der normative Kern von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Soll damit gesagt werden, dass sich alle politischen und rechtlichen Verhältnisse aus einem recht verstandenen Geist der Interaktion verstehen lassen? Tatsächlich kann man dieses Argument zu einer sehr belastbaren Theoriebasis ausbauen – die „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Jürgen Habermas (1981) ist dafür das vielleicht bedeutendste Beispiel in der jüngeren Theoriegeschichte.

Wie man sieht, bringt also eine genaue theoretische Durchdringung der im Gespräch angelegten Verständigungsintention schon bei einer bilateralen Situation einen demokratietheoretisch und demokratiepädagogisch bedeutsamen Strukturkern zum Vorschein. Strukturell gesehen kommt in der Schule etwas hinzu, was für eine demokratietheoretische Betrachtungsweise eine stärkere Theoriegrundlage bietet als bilaterale Beziehungen dies tun: Die bisherigen Überlegungen gehen von einer Art sokratischem Ideal als dem Urmodell einer pädagogischen Situation aus. Zu dieser Situation gehören ein Kind und ein Erwachsener, auf die Schule übertragen, ein Schüler und ein Lehrer. Der Normalfall, auch in der Schule, ist jedoch der, dass mehr als zwei Menschen da sind. Das bedeutet gegenüber dem „sokratischen“ Modell eine strukturelle Veränderung von erheblicher Tragweite. Für den Lehrer und die Lehrerin – aber eben nicht nur für sie allein – gibt es nun immer mehrere Verstehensangebote oder -aufforderungen. Jeder der Beteiligten kann und muss sich immer wieder entscheiden, auf wessen Perspektive er oder sie sich konzentriert und mit wem er oder sie sich auf einen Co-Konstruktionsprozess einlässt. Einerseits ist das eine additive Erweiterung der Situation; es gibt nun eine Mehrzahl von Verstehensvarianten. Andererseits entsteht nun aber ein Zwang zur Entscheidung und damit zum Abwägen.

Die Frage, wem man sich zuwendet, mit wem man sich verständigt, hat nicht nur Folgen auf der inhaltlichen Ebene – bedeutet also nicht nur, dass ich durch Zusammenarbeit meine Auffassung von Rechnen, Mozart oder Demokratie alternativ mehr an diejenige des Lehrers Paul, des Mitschülers Franz oder der Mitschülerin Elke annähere. Vielmehr etabliert die Zuwendung auch eine anerkennende Aufmerksamkeit: sie erzeugt soziale und motivationale Differenzen. Wie aus soziometrischen Untersuchungen bekannt ist, gibt es eine bedeutsame Wechselwirkung etwa zwischen Leistung, Lernmotivation und Beliebtheit bei Lehrern und Schülern.

Mit der Rolle und Perspektive des oder der Dritten kommt also ein neues Element ins Spiel, das der Abwägung, der „Deliberation“. Ins Grundsätzliche gewendet: Mit der Rolle des Dritten ist die Frage aufgeworfen, wie die Kommunikations- und Anerkennungschancen fair verteilt werden. Da es sich dabei um ein knappes Gut handelt, ist damit zu rechnen, dass dessen Verteilung zur Quelle einer immer wieder neu geforderten und eine gemeinsam wahrgenommenen Abwägung wird. Hinzu kommt, dass alle Beteiligten jede der drei möglichen Rollen übernehmen können: die Rolle dessen, der der Anerkennung bedarf, dessen, der Anerkennung geben kann oder die des Beobachters. Dadurch eröffnet sich mit der Perspektive des Dritten auch die Frage nach Verfahrensregeln, die niemanden übervorteilen. Denkt man diese Perspektive weiter, dann stößt man unausweichlich auf alle Fragen, die unsere Verfassung auf gesellschaftlicher Ebene mit der Erfindung des sozialen und demokratischen Rechtsstaats und seiner Institutionen beantwortet.

Nicht nur die Gewaltenteilung, auch die Bedeutung der Öffentlichkeit für die demokratische Entwicklung, lässt sich als eine Institutionalisierung der Rolle des Dritten, oder allgemeiner,

als Konsequenz der mit der Struktur der drei Perspektiven angestoßenen Regelungsfragen auffassen. Hinter der Rolle des Dritten tritt die Forderung nach einer Einbeziehung aller Dritter zu Tage und damit die Universalisierungsregel, aus der moralische, menschenrechtliche und politische Perspektiven und Prinzipien in der Moderne ihre Reichweite und ihr kritisches Potential beziehen.

### *5. Verstehen und Verständigung*

Das wichtigste Ergebnis der bisherigen Überlegungen liegt darin, dass sich auf gegenseitige Perspektivenübernahme und Anerkennung, mithin auf Verstehen und Verständigung ausgerichtete Kommunikations- und Handlungsverhältnisse zugleich pädagogisch und ebenso demokratietheoretisch auffassen lassen. In beiderlei Hinsicht bilden sie einen Strukturkern, der wesentliche normative Qualitäten einer Interaktion enthält, die dem Anspruch genügt, „pädagogisch“ oder „demokratisch“ zu sein. Demokratiepädagogisch wesentlich ist dabei die Verschränkung eines verständnisintensiven Lernens der Schülerinnen und Schüler mit einem Verstehen zweiter Ordnung bei den sie begleitenden Lehrerinnen und Lehrern – einem grundlegenden Anspruch an deren professionelles Handeln.

Worin liegt nun die systematische Bedeutung dieser Überlegungen? Und was folgt daraus für die „Werteerziehung“ und die „Handlungsorientierung“ von Lernen? Welche Rolle spielen dabei die Schülerwettbewerbe und deren Potenzial, das Lernen zu fördern? Und schließlich: Wird damit die Behauptung aufgestellt, es gebe zwischen Erziehung und Demokratie keinen Unterschied?

Zunächst soll nur betont werden, dass es im Hinblick auf den normativen Strukturkern dessen, was wir als pädagogisch und ebenso als demokratisch vernünftige Interaktion betrachten, zumindest eine sehr weitgehende Übereinstimmung gibt, ob man diesen Strukturkern nun demokratietheoretisch oder erziehungs- bzw. lerntheoretisch herausarbeitet. Dabei erscheint es mir als bedeutsam hervorzuheben, dass dieser Strukturkern sich keineswegs nur – gleichsam „von oben“ – aus dem Menschenbild moderner Erziehung oder moderner Demokratievorstellungen ergibt. Vielmehr können die Bestimmung des „verständnisintensiven Lernens“ und die Struktur „grundlegender Bedürfnisse“, wie sie hier dargestellt worden sind, sich auf den Erkenntnisstand psychologischer und pädagogischer Lernforschung stützen.

Der wichtigste Aspekt dabei ist, dass jeder Unterricht unabhängig vom Fach allein durch die Strukturen der Interaktion – also durch den Umgang selber, aber auch durch die pädagogische Qualität der Verstehens- und der Verständigungsprozesse – demokratiepädagogisch relevant ist. Es gibt so gesehen einen demokratischen und folglich auch einen undemokratischen Mathematik-Unterricht – das gilt natürlich auch für alle anderen Unterrichts- und Lernsituationen. Noch eine weitere sehr grundsätzliche Qualitätsfrage wird hier berührt: die der Berufskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Denn ein „Verstehen zweiter Ordnung“ verlangt eine besondere professionelle Haltung und besondere auch „handwerkliche“ Kompetenzen.

### *6. „Werte“*

Die bisherigen Überlegungen konzentrieren sich auf „Demokratiepädagogik“ als eine Forderung und Qualität, die auf Schule und Erziehung allgemein ausgerichtet ist. Auf dieser allgemeinen Ebene möchte ich nun, allerdings nur kurz und grundsätzlich, auf das Problem der Werteerziehung eingehen. Ich bediene mich dabei einer hilfreichen Unterscheidung zwischen „Werten“, „Normen“ und „Gütern“, die Hartmut von Hentig (1999) vorgeschlagen

hat. Demnach sind „Werte“ Ausdruck und Faktor gesellschaftlicher und kultureller Maßstäbe und als solche Ergebnis und Gegenstand von Bewertungsprozessen. Anders ausgedrückt: sie entspringen gesellschaftlich-kulturellen Konstruktionsprozessen. „Güter“ sind lebensdienliche Mittel und Ressourcen. Mit „Normen“ bezeichnen wir sanktionsgeschützte Erwartungen. „Werte“ können auf „Güter“ und „Normen“ bezogen sein. Wichtig in unserem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen Normen und Werten. Greifen wir das Unterrichtsbeispiel auf, um diesen Unterschied zu verdeutlichen. Der Unterschied zwischen der Handlungsorientierung der Lehrerin und dem, was hier mit „Verstehen zweiter Ordnung“ als professionell grundlegend bezeichnet wird, entspricht dem Unterschied zwischen Norm und Wert: Wer auf bestimmte Fragen bestimmte Antworten erwartet und diese Antworten als „richtig“ oder „falsch“ sanktioniert, verfolgt eine normorientierte Vorstellung von Lernen und Erziehung. Wer dagegen erwartet, dass Kinder sich mit Aufgaben aktiv und selbstständig auseinandersetzen und dabei lernen, konstruktiv zu denken und urteilsfähig werden, verfolgt eine wertorientierte Erziehung.

In diesem Fall geht es nicht darum, überlieferte Sichtweisen und Bewertungen unverändert und unter dem Druck und Schutz von Sanktionen an die nächste Generation weiter zu geben, sondern darum, die nachfolgende Generation in die aktive Erneuerung, Veränderung, Entwicklung der Werte einzubeziehen. Die erste Form betont den re-konstruktiven, die zweite Form den co-konstruktiven Charakter der Erziehung und des Lernens. In der aktuellen Bildungsforschung und Lerntheorie entspricht diese zweite Form dem Aufbau von Kompetenzen – von intelligentem, anwendungsbereitem und problemlösungsorientiertem Wissen und Können. Es scheint mir fast selbstverständlich zu sein, eine solche co-konstruktive Orientierung geradezu als Qualitätsmerkmal von Schülerwettbewerben zu fordern; anders ist eine individuelle, leistungsbewusste und wertorientierte Ausbildung von Interessen kaum vorstellbar.

Schülerwettbewerbe eröffnen aber vor allem auch durch ihre Themen und Inhalte Chancen zu einer so verstandenen Werteerziehung. Wenn etwa der „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“ seine Ausschreibung unter den Themenschwerpunkt „Miteinander – Gegeneinander“ stellt und damit die politisch-gesellschaftliche Aufgabe aufgreift, das Zusammenleben der Generationen positiv und im Interessenausgleich zu gestalten, leistet er einen Beitrag zur Förderung des Wertes eines solidarischen und mitmenschlichen Zusammenlebens. Er appelliert damit an die gesellschaftlichen Grundwerte der aufgeklärten Moderne. Wertbildend sind solche Themen und Herausforderung im Lernen der Schülerinnen und Schüler allerdings nicht schon allein durch ihre Inhalte, sondern vor allem durch ihre Einbettung in eine co-konstruktive Form des Lernens.

### *7. Verstehen, Handeln und Werteerziehung*

An dieser Stelle können wir einen wichtigen und für ein angemessenes Verständnis von Schule, Demokratie und Werteerziehung grundlegenden Zusammenhang festhalten – den zwischen Verstehen, Demokratie als Sphäre des Handelns und Werteerziehung: Verstehen in diesem Sinne lässt sich als demokratiepädagogisch bedeutsame Grunderfahrung und Strukturkern moderner Werteerziehung auffassen. Verstehen lernt man durch Verstanden werden. Das kommt im Begriff des „Verstehens zweiter Ordnung“ als Anspruch an die Berufstätigkeit von Lehrern zum Ausdruck. Fasst man dieses von Lehrern geforderte „Verstehen zweiter Ordnung“ als eine Prozessqualität ihrer Berufstätigkeit, als richtungsstarke Orientierung auf, dann ist es sinnvoll, von einem „verständigungsorientierten Handeln“ zu sprechen. In einer demokratischen Kultur ist so gesehen verständigungsorientiertes Handeln zwischen den Generationen eine elementare Form der Werteerziehung.

Die bisherigen Überlegungen sollten den Zusammenhang zwischen Verstehen, Werteerziehung und Schule auf einer allgemeinen Ebene herausarbeiten. Demnach sind Umgang, Unterricht und Erziehung unvermeidlich immer werthaltig und wertbildend,. Verständigung ist aus dieser Sicht ein übergeordneter Wert oder Prinzip für Erziehung und Demokratie gleichermaßen, weil sie nicht nur ein Ziel, sondern auch eine Bestandsvoraussetzung für Wertebildung und Demokratie darstellt. Die Verbindung aus Verstehen und Verstanden werden erfüllt drei anthropologisch grundlegende Bedürfnisse: Kompetenzerfahrung, Autonomieerleben und Eingebundensein. Bei diesen Überlegungen ist der Zusammenhang zwischen Handlungsorientierung und Werteerziehung auf eine bestimmte Weise angesprochen: Zum einen wird „Werteerziehung“ noch sehr allgemein gefasst und nicht auf die „domänenspezifischen“ Inhalte von Demokratie und Politik bezogen. Zum anderen wird „Handeln“ als „verständigungsorientiertes Handeln“ aufgefasst. Verständigung ist indessen ein Spezialfall des Handelns – ein kommunikatives Handeln. Die Bedeutung von „Handeln“ in pädagogischer Perspektive ist aber umfassender. Demokratiepädagogisch, also für die Förderung von Demokratie-Lernen, ist Handeln eine domänenspezifische, und zwar genauer: die besondere domänenspezifische Qualität: Politik ist die Sphäre des Handelns sui generis. „Handeln“ in diesem Sinne schließt zweifellos kommunikatives – verständigungsorientiertes – Handeln ein, aber es geht darüber hinaus.

#### *8. Handeln und Demokratie: Werthaltigkeit und Welthaltigkeit*

Die Frage ist also: Was muss aus demokratiepädagogischer Perspektive zu einem verständigungsorientierten Handeln noch hinzukommen, damit eine volle domänenspezifische Perspektive zustande kommt? Welche domänenspezifischen Inhalte gehören zu „Demokratiekompetenz“ über den bis jetzt sichtbar gewordenen Grundbestand hinaus? Bei der Beantwortung dieser Frage lasse ich mich von drei Überlegungen bzw. Theorieansätzen leiten. Erstens von einer Perspektive wachsender sozialer Komplexität im Übergang von der Ebene des Umgangs oder der Interaktion, die mit einem „verständigungsorientierten Handeln“ vor allem angesprochen ist, zur Ebene von Organisationen, Institutionen, Systemen oder Gesellschaften. Diese Perspektive liegt, in umgekehrter Folge, auch dem Vorschlag Gerhard Himmelmanns (2001) zugrunde, „Demokratie“ nicht nur als Regierungsform aufzufassen, sondern zugleich als Gesellschaftsform und als Lebensform. Wie ändern sich die Wert- und Handlungskontexte beim Übergang zwischen diesen Ebenen? Der zweite Blickwinkel wird durch den politisch-moralischen Imperativ bestimmt, es gehe in demokratischen Kommunen immer um die Verwirklichung der Menschenrechte.

Diesen zweiten Gesichtspunkt werde ich nicht weiter ausführen, sondern mit einer These festhalten: „Werteerziehung“ bezieht sich in der Demokratie auf die Menschenrechte. Demokratie ist die gesellschaftlich organisierte und kontrollierte Verwirklichung der Menschenrechte.

Ein dritter, ganz fundamentaler Gesichtspunkt kommt hinzu. Ihm verdankt der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ seinen pädagogischen Ansatz: Eine Hauptschwäche der Schule – ihre Erfahrungs- und Praxisferne – muss im Bereich der politischen Bildung noch mehr als in anderen Feldern zu problematischen Folgen führen. Warum? Ich habe formuliert, Politik sei die Sphäre des menschlichen Handelns sui generis. Handeln, und zwar verstanden in einem herausgehobenen Sinne der zielgerichteten, kommunikativ gesteuerten und kontrollierten Koordination von Akteuren, ist diejenige inhaltliche Qualität, durch die sich Demokratielernen beispielsweise von Musik oder Mathematik unterscheidet. Handeln lernt man nur durch Handeln, so wie man Schwimmen nur im Wasser lernt und Musik nur durch Musik. Handeln schließt dabei über die Verständigung zwischen den Akteuren auch alle Formen auch der Tätigkeit im Verhältnis zur



physischen Welt ein – Tätigsein im weitesten Sinne.

Der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ hat seit fünfzehn Jahren ein solches Handlungslernen für die Domäne der Demokratie aufgesucht und dabei seine Instrumente immer weiter verfeinert. Er regt dazu an, Lernen und Unterricht um praktisches Tun zu erweitern, in der Schule und über die Schule hinaus. Wir können heute aus einem Bestand von über 3000 Projekten schöpfen. Der Erfahrungskern lautet: Die Vorstellung von Demokratie und Politik ändert sich, wenn man Emotionen und Argumente anderer direkt aushalten muss, wenn man erfährt, was es heißt, Mitstreiter und Mittel für eigene Ziele zu mobilisieren, dass es Selbstüberwindung kostet, nach Niederlagen oder Kränkungen wieder zusammenzuarbeiten, komplizierte Realitäten auch denen gegenüber darzustellen, die nicht gern zuhören. Es macht einen wesentlichen Unterschied für Lernen und Verstehen, ob man Schicksale jüdischer Mitbürger während der Nazizeit durch Namen, Gesichter und Ereignissen in der Geschichte des eigenen Heimatorts gegenwärtig werden lassen kann und Überlebenden begegnet, ob man für Schulen oder Kindergärten in fernen Armutsgeländen konkret und praktisch tätig wird, ob man mit einem Fast-Food-Konzern über Abfallvermeidung streitet, statt abstrakt darüber zu sprechen oder in der Schule selbst dafür sorgt, dass die Schultoiletten sauber sind – aus der Überzeugung, dass eine saubere Toilette etwas mit Achtung und Selbstachtung zu tun hat.

Projekte, wie wir sie kennen und vielfach dokumentiert haben, so lässt sich sagen, machen Lernen und Verstehen zugleich werthaltig und welthaltig: sie tragen bei zur Verständigung über Werte, zu ihrer Klärung und gemeinsamen Ausbildung, zu ihrer Konkretisierung in der Praxis, und sie ermöglichen ein Lernen im Kontext der praktischen Welt. Eigenes Handeln, ein praktisches Lernen, wie wir es nennen, verschafft den Fakten einen Sitz im eigenen Leben und berührt die eigene Handlungswelt.

Was bedeuten diese Überlegungen nun systematisch für unser Thema? Ich möchte zwei Aspekte festhalten, erstens das Verhältnis der hier zuletzt angesprochenen Qualität des Handelns zu dem, was im ersten Teil mit dem Begriff des „verständigungsorientierten Handelns“ bezeichnet worden ist, zweitens die besondere Bedeutung von Projektlernen oder Projekten in diesem Zusammenhang. Für ein Handeln im vollen politischen Sinn des Wortes kommt es nicht nur auf eine Verständigung, ein verständigungsorientiertes Handeln, an. Vielmehr geht es um eine Verständigung, deren Ziel und Funktion ein Handeln im vollen operativen und nicht nur kommunikativen Umfang des Wortes ist. Verständigung ist dabei ein eigenes Ziel, aber ebenso sehr ein Mittel der Handlungskoordination. Insofern kann man – in Umkehrung der ersten Formulierung – von einer handlungsorientierten Verständigung sprechen. Erst beides zusammen macht den vollen Sinn demokratischen Handelns aus. Zusammenfassend formuliert: Verstehen kann als Interaktion und Koordination von Perspektiven und Emotionen aufgefasst werden, als ein verständigungsorientiertes Handeln. Zum Handeln im vollen Sinn des Wortes kommt die Interaktion und Koordination von Aktionen hinzu. Demokratie kann ohne das Wechselspiel von verständigungsorientiertem Handeln und handlungsorientierter Verständigung nicht gelernt werden. Und weil Handeln im vollen Sinne des Wortes ohne Verständigung nicht möglich ist, kann Handeln als der domänenspezifische Inhaltsbereich der Demokratieerziehung angesehen werden, der auch dem Verstehen von Demokratie zugrunde liegt.

Es sollte vor diesem Hintergrund nachvollziehbar sein, dass Projekten in diesem Zusammenhang eine außerordentliche Bedeutung zukommt, weil und wenn sie Verständigung und Handeln in einem wertrelevanten Kontext koppeln. Projektlernen ist dreifach wertebildend:

- durch den Kontext (welthaltig und werthaltig)
- durch die Koordination von Perspektiven (Verständigung)

- durch die Kooperation (die Koordination von Aktionen)
- durch das Commitment (die Verantwortungsübernahme).

Diese Form des Lernens fördern schon im Ansatz alle die Schülerwettbewerbe, die sich auf die pädagogisch-didaktische Großform des „Projekts“ in ihrem jeweiligen Themenfeld oder ihrer Domäne konzentrieren. Darüber hinaus können hier v.a. die Wettbewerbe wirksam werden, die sich gesellschaftlichen Fragen und Aufgaben zuwenden – also im Feld der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik im weitesten Sinne handeln, so z.B. der „Bundeswettbewerb zur politischen Bildung“, der BundesUmweltWettbewerb, der „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“, der Europäische Wettbewerb und – gerade in Blick auf den Aspekt des verständigungsorientierten Handelns – auch der Wettbewerb „Jugend debattiert“.

### *9. Schließlich: Ein Blick auf Politik und Schule*

Nun aber zum ersten der genannten Aspekte: Was bedeutet es nun, die Prinzipien demokratischer Interaktion im Kontext von Handlungs- und Organisationsverhältnissen von wachsender Komplexität zu konkretisieren? Theoretisch gesehen, ist dies das Problem der Demokratietheorie, berührt also eine Grundfrage der Politikwissenschaft, der Staatsrechtslehre, des Verfassungsrechts, der Sozial- und Gesellschaftsphilosophie. Es kann nicht verwundern, wenn man sich hier unmittelbar einem sehr heterogenen und unübersichtlichen Feld von Ansätzen und Debatten gegenüber sieht. Ein Grundproblem der politischen Bildung und des Politikunterrichts dürfte in der Tat gerade darin bestehen, dass die Unterrichtsinhalte aus einer schulbezogenen Elementarisierung und Kanonisierung der Wissensbestände der Bezugswissenschaften stammen. Was „Demokratie“ bedeutet, ist deshalb didaktisch zunächst einmal ebenso komplex wie das, was fachwissenschaftlich dazu gewusst und konzipiert wird. Was ist zu tun? Für den vorliegenden Zweck bediene ich mich hier einer starken, allerdings nicht beliebigen Vereinfachung: Ich greife auf die fünfte These des „Magdeburger Manifests zur Demokratiepädagogik“ (2007) zurück, in dem meines Erachtens bündig, offen und übersichtlich zugleich gesagt wird, was den demokratischen Weg ausmacht. Dort heißt es:

„Politisch wie pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation), eine abwägende, am Prinzip der Gerechtigkeit orientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (Deliberation), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (Effizienz), Öffentlichkeit herzustellen (Transparenz) und eine kritische Prüfung des Handelns und der Institutionen nach Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (Legitimität).“

Mir kommt es hier auf eine Unterscheidung zwischen den drei ersten und drei letzten der hier genannten Qualitäten an. Der Unterschied hat mit den unterschiedlichen Kontextbedingungen politischen Handelns und politischer Organisation auf verschiedenen Komplexitäts-Ebenen des politischen Lebens zu tun. Die drei ersten den sechs Qualitäten des „demokratischen Weges“ sind schon in die Struktur einer auf Verständigung oder Handlungskoordination ausgerichteten Interaktion eingelassen: Inklusion und Partizipation als Einbezug und gleichberechtigte Beteiligung der (unmittelbar) Betroffenen sind ebenso wie Deliberation als die Abwägung der Perspektiven und Interessen solche Qualitäten, die wir als entgegenkommende Verhältnisse für ein verständnisintensiven Lernens von pädagogischem Umgang und Erziehung erwarten, kurz: Qualitäten demokratischen Handelns. Hinzu kommen noch drei weitere Qualitäten: diejenigen der Effizienz, der Transparenz und der Legitimität. Meines Erachtens lassen sich diese drei Gestaltungsprinzipien als Antworten auf die demokratiepolitischen Probleme verstehen, die beim Übergang von kleineren,

gemeinschaftlich organisierbaren Kommunitäten zu gesellschaftlichen Formationen zu lösen sind. So antwortet „Effizienz“ auf das komplizierte Problem der fairen Verteilung von Gütern und Lasten angesichts immer knapper werdender Ressourcen; Haushaltsrecht, Rechnungshöfe, Kameralistik, Verfassungsbestimmungen über die Höhe der Staatsverschuldung sind Elemente dieser Antwort. „Transparenz“ ist als eigene, institutionell zu sichernde Qualität der Prozesse der Willensbildung, Entscheidungsfindung, Ausführung usw. zu fordern, weil diese Prozesse nicht mehr durch die unmittelbare Anwesenheit aller Beteiligten wahrgenommen werden können. „Legitimität“ ist der Inbegriff kontrollierter politischer Willensbildung und der durchgängigen Bindung aller Akteure an Recht und Gesetz. Dass hier neben dem „Recht“ auch die Maßstäbe der Moral genannt werden, beruht auf der Überzeugung, dass der gesamte vom modernen Recht abgedeckte und festgeschriebene Regelungsbestand für Änderungen offen sein muss. Dies gilt dann, wenn bestehende Regelungen zu Ungerechtigkeiten führen. Ich möchte diese Überlegungen hier nicht weiter ausführen. Sinn dieser sehr knappen Bemerkungen sollte es sein, die Intuition zu erläutern, die dem „Magdeburger Manifest“ zugrunde liegt, und zugleich zu illustrieren, was es in systematischer Hinsicht bedeutet, den Übergang von der Ebene der Handlungsverhältnisse auf die Ebene der Gesellschaft demokratietheoretisch zu fassen.

#### *10. „Gute Schulen“ – Was Wettbewerbe dazu beitragen können*

Schauen wir abschließend nochmals auf die Schule. Aus meiner Sicht lässt sich die demokratische Kultur guter Schulen – also das Gesamt der wirksamen und anerkannten Regeln des Umgangs und der Bearbeitung der gemeinsamen Angelegenheiten, das bis ins Alltägliche hinein wirksamen Zusammenspiel von Normen und Formen – als eine Zwischenwelt verstehen, die die Welt des Handelns und der Systeme, der Handlungsverhältnisse und der Systemverhältnisse aneinander bindet. In dieser „Zwischenwelt“ gibt es die unterschiedlichsten Formen der Gruppen- und Gemeinschaftsbildungen, der Gesellungen und Gremien, die auch auf unterschiedliche Dauer und Zweckbindung angelegt sind – von den Gremien der Schulverfassung, die demokratischen Formen Dauer und Struktur geben, bis zu Projektinitiativen, die mit einer Aufgabe entstehen und beendet werden. Das hat prinzipiell in allen Lernbereichen, Kompetenzfeldern und Domänen seinen möglichen Platz und ermöglicht es deshalb guten Schülerwettbewerben, die ein co-konstruktiv fundiertes Lernen anregen bzw. voraussetzen, den Handlungsraum der Schule und deren Spektrum an Aufgaben und Anlässen für das Lernen zu erweitern.

Wesentlich für unseren Zusammenhang ist es, dass die Schule insgesamt dadurch Chancen bietet für die Erfahrung von Handeln und Organisation im Bezug auf die Ausbildung, Klärung, Prüfung und Erneuerung von Werten im Generationenverhältnis – zwischen der Familie und der Gesellschaft. Gute Schulen, wie wir sie beispielsweise jüngst auch bei der ersten Ausschreibung des „Deutschen Schulpreises“ – einem auf die ganze Schule bezogenen Wettbewerb – genauer kennen lernen konnten, zeichnen sich durch eine solche Vielfalt und zugleich Verlässlichkeit demokratischer Formen aus. Ich nehme abschließend auf die schulpädagogische Begründung des Zusammenhangs von Leistung, Verantwortung, Schulleben und Schulentwicklung dieses Wettbewerbs Bezug und zitiere:

„1. Leistung: Das umfassende, vielfältig angelegte Verständnis von Leistung als menschlichem Grundvermögen und -bedürfnis wird von guten Schulen in ihrer Arbeit zu Grunde gelegt und gefördert. (...)

4. Verantwortung: Gute Schulen praktizieren, das heißt fordern und fördern Verantwortungsübernahme durch Lehrerinnen und Lehrer, durch Schülerinnen und Schüler

und durch Eltern. Partizipation und Demokratie zeigen sich als funktionale Prinzipien durch informelle Gelegenheiten ebenso wie durch die Qualität formaler Organisation und Verfahren. Gute Schulen nehmen ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche nicht segmentär, sondern ganzheitlich wahr und sie verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit.

5. Schulleben: Gute Schulen pflegen ein Schulleben im Sinne einer aufklärenden demokratischen Öffentlichkeit, als eine auf Inklusion angelegte soziale Kommunität, die Zugehörigkeit und Anerkennung verbürgt und der Entfaltung individueller Interessen und Potentiale Raum gibt. Sie ächten Gewalt und fördern als kulturelle Einrichtung die Rituale, Bräuche und Symbolisierungen, ästhetische Präsentation, Verfeinerung und Provokation gleichermaßen.

6. Schulentwicklung: Gute Schulen sind „Unternehmen ohne Erwerbscharakter“, d.h. sie handeln selbstständig oder eigenverantwortlich und zeichnen sich durch ein integratives, demokratisches Führungsmanagement aus. Sie sind adaptiv mit ihrer Umgebung verbunden und professionell selbstkorrigierend durch Evaluation und Qualifikation. Sie haben ein individuelles Profil, in dem sich ihre Entwicklungsgeschichte als funktional produktive Konstellation von Ressourcen und Aufgaben zeigt. Sie stehen in Verbindung mit anderen Schulen, mit der Öffentlichkeit, mit Wissenschaft, Politik und Einrichtungen von Wirtschaft und Kultur. Sie erkennen Schwächen und setzen sich immer wieder neue Ziele.“ (Fauser/ Prenzel/ Schratz 2007, S. 26/27)

Wettbewerbe können durch die besondere Herausforderung von Leistungsbereitschaft und die Förderung von Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern einen besonderen Beitrag zur Schulqualität und damit zur „guten Schule“ erbringen. Gute Schulen kann man nicht zuletzt auch daran erkennen, dass die Teilnahme an Wettbewerben einen selbstverständlichen und aktiv, ja oft sogar geradezu expansiv gepflegten Teil ihrer pädagogischen Kultur darstellt. Das erfordert aus meiner Sicht jedoch bewusst eine auf handelnde Praxis und auf Werteerziehung durch Verstehen zielende pädagogische Grundlegung. Den Ertrag meiner lern- und schultheoretischen Überlegungen hierzu möchte ich abschließend in neun Thesen bündeln.

### *11. Zusammenfassende Thesen*

1. „Werte“ sind Ausdruck und Faktor gesellschaftlicher und kultureller Maßstäbe, Ergebnis und Gegenstand von Bewertungsprozessen. „Güter“ sind lebensdienliche Mittel und Ressourcen. „Normen“ sind sanktionsgeschützte Erwartungen. „Werte“ können auf „Güter“ und „Normen“ bezogen sein.

2. „Werteerziehung“ bezieht sich in der Demokratie auf die Menschenrechte. Demokratie ist die gesellschaftlich organisierte und kontrollierte Verwirklichung der Menschenrechte.

3. Verständnisintensives Lernen verbindet Erfahrung, Vorstellungsbildung, Begreifen und Metakognition miteinander. Es erfüllt „grundlegende Bedürfnisse“ (Kompetenzerfahrung, Autonomieerleben, Eingebundenheit) und fördert die Ausbildung nachhaltiger Interessen und belastbarer Überzeugungen.

4. Verstehen in diesem Sinne lässt sich als demokratiepädagogisch bedeutsame Grunderfahrung auffassen: Es bildet einen universalistisch orientierten Anerkennungszusammenhang. Anthropologisch gesehen hat Verstehen eine soziale Basis. Verstehen lernt man durch Verstanden werden. In einer demokratischen Kultur ist verständigungsorientiertes Handeln zwischen den Generationen die elementarste Form der Werteerziehung.

5. Verstehen kann als Interaktion und Koordination von Perspektiven und Emotionen aufgefasst werden, Handeln als Interaktion und Koordination von Aktionen. Demokratie kann ohne das Wechselspiel von verständigungsorientiertem Handeln und handlungsorientierter Verständigung nicht gelernt werden. Weil Handeln im vollen Sinne des Wortes ohne Verständigung nicht möglich ist, kann Handeln als der domänenspezifische Inhaltsbereich der Demokratieerziehung angesehen werden, der auch dem Verstehen von Demokratie zugrunde liegt.

6. Aus der Perspektive der Werteerziehung hat Demokratielernen sowohl eine vor- und überfachliche wie eine domänenspezifische Qualität. Erstere lässt sich mit den Prinzipien der Inklusion, Partizipation und Deliberation beschreiben. Domänenspezifisch kommen Effizienz, Transparenz und Legitimität hinzu. Erstere beschreibt eher Qualitäten demokratischer Interaktion und Organisation, zweiteere bezieht sich stärker auf gesellschaftliche Institutionen und Systeme.

7. Hier kommt Projekten eine außerordentliche Bedeutung zu, weil und wenn sie Verständigung und Handeln in einem wertrelevanten Kontext koppeln. Projektlernen ist dreifach wertbildend:

- durch den Kontext (welthaltig und werthaltig)
- durch die Koordination von Perspektiven
- durch die Kooperation
- durch das Commitment.

8. Werteerziehung und Handlungsorientierung stehen in der Schule in einem inneren Zusammenhang, sie sind fachlich und überfachlich grundlegend und wesentlicher Bestandteil der Berufskompetenz von Lehrern, der Lernqualität und der Schulqualität. Es gibt keine gute und zugleich undemokratische Schule.

Wesentlich dabei sind:

- verständiger, achtungsvoller Umgang
  - verständigungsintensiver Unterricht
  - werthaltige und welthaltige Projekte
- sowie eine demokratische Schulverfassung.

9. Wettbewerbe können die Handlungsorientierung und die wertbildende Qualität von Schule und Lernen sozusagen im Querschnitt und zugleich bei den Leistungsspitzen anregen und verbessern, wenn und soweit sie die Leistungsorientierung und die Individualisierung des Lernens auf erkennbare und kriterial explizit gemachte Art und Weise mit Formen der Unterstützung, der Betreuung und der Präsentation verbinden, die den öffentlichen Nutzen und die Entwicklung einer allgemeinen Anerkennungskultur über die Gratifikation individueller Konkurrenzgewinne stellt. Hier fällt der professionellen Kompetenz der Lehrer und der demokratischen Kultur der Schule und ihrer Leitung eine fundamentale Verantwortung zu – die nämlich, ob Leistung als inklusives Potential jedes einzelnen oder als exklusives Merkmal einzelner bewertet und kommuniziert wird. Diese Verantwortung durchdringt den Alltag aller Lernbereiche, Fächer und didaktischen Formen der Schule.

## *Literatur*

- Beutel, W./ Fauser, P. (Hrsg.): *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann.* Opladen 2001.
- Dies. (Hrsg.): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft.* Schwalbach/ Ts. 2007.
- Edelstein, W./ Fauser, P.: *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung.* H. 96. Bonn 2001.
- Fauser, P.: *Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen.* In: Rentschler/ Madelung/ Fauser (Hrsg.): *Bilder im Kopf. Texte zum Imaginativen Lernen.* Seelze-Velber 2003, S. 242-286.
- Fauser, P. / Prenzel, M./ Schratz, M. (Hrsg. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung): *Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006.* Seelze-Velber 2007.
- Habermas, J.: *Theorie der kommunikativen Handelns.* (2 Bd.) Frankfurt/ M. 1981.
- Hentig, H.v.: *Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewußtsein vor zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert.* München/Wien: Hanser 1999.
- Himmelman, G.: *Demokratie als Staats-, Gesellschafts- und Lebensform.* Schwalbach 2001.
- Krapp, A.: *Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2005), H. 5, S. 626-641.
- Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik. (26. Februar 2005). In: Beutel/Fauser 2007, S. 200-202.