

# Konfliktfähigkeit als zentrale Kompetenz des Demokratie-Lernens

## 1. Die Bedeutung des Konflikts für Demokratie

Ein **demokratisches System** zeichnet sich vor anderen politischen Systemen durch die Gleichachtung und Gleichberechtigung seiner Bürger aus. Die Gesellschaft, verfasst als Staat, regelt politisch gemeinsame Angelegenheiten, über deren Regelungsbedarf ein Konsens (und sei es durch Mehrheiten) hergestellt wurde. Dabei haben alle Staatsangehörigen das formal gleiche Recht auf Teilhabe, das sich konkret im gleichen Wahlrecht materialisiert. Dieser **universale Wert** der wechselseitigen **Anerkennung** ist die fundierende Norm für das staatliche Zusammenleben. Dieses gleiche Recht auf Teilhabe bindet zugleich alle Bürger und Bürgerinnen aneinander, sie sind von einander abhängig, so dass „Demokratie-Lernen“ ein Teil der Allgemeinbildung sein muss. Demokratie ist ja keine natürliche Tatsache, sondern muss von jeder Generation errungen und ausgestaltet werden.

Demokratische politische Systeme sind **Konflikt-Systeme**, denn es wird in der Gesellschaft um Definitionen und mögliche Lösungen für Probleme gestritten, Parteien konkurrieren mit ihren Vorschlägen und sie kämpfen um die politische Entscheidung. Streit, Konkurrenz und Kampf sind notwendig, denn in den politischen Prozess gehen viele Interessen- und Werte-Konflikte ein. Differenzen in Lagen, Interessen, Lebensgeschichten und Werten ergeben ja nicht nur interessante Vielfalt, sondern häufig massive Konflikte um Ressourcen und Anerkennung. Es geht um kontroverse und belastende Vorgänge, bei denen es selten klare und sichere Lösungen gibt (vgl. Schulze 1977:26f.; Honneth 1994). In diesen Prozessen sind **Konflikt und Konsens** aufeinander verwiesen, weil nur über das Austragen von Konflikten die Chance auf gemeinsame Lösungen – und sei es auf Zeit – besteht. Das Austragen der Konflikte gilt es zu kanalisieren, Streitkultur meint auf der Seite der Subjekte den zivilen Umgang mit Kontroversen und setzt auf der Seite der Institutionen ein funktionierendes Regel- und Sanktionssystem (wozu das staatliche Gewaltmonopol gehört) voraus.

Die dezentrierende Demokratie-Theorie von Rosanvallon („Demokratische Legitimität“, 2013) entwickelt die „**konstruktive Dialektik**“ des demokratischen Systems (182) aus dem Grundkonflikt der Demokratie: Rechtfertigendes Einstimmigkeitsideal und realistischer Mehrheitswille stehen in einem Verhältnis der Spannung (21), die Auseinandersetzungen um diese Demokratie bestimmt. Dieser „Grundkonflikt der Demokratie“ artikuliere sich als

„(...) *Widerspruch zwischen der Anerkennung der Legitimität des Konflikts und dem Streben nach Konsens.* Demokratie ist ein pluralistisches System, das den Gegensatz der Interessen und Meinungen akzeptiert und auf dieser Basis den politischen Wettbewerb organisiert. Sie institutionalisiert den Konflikt und dessen Austragung. (...) Es gibt aber auch keine Demokratie ohne Gemeinsamkeit, ohne die Anerkennung gemeinsamer Werte, die die Konflikte nicht zum Bürgerkrieg ausarten lassen. Daher rührt die Notwendigkeit, die Institutionen von Konflikt und Konsens voneinander zu unterscheiden, um jede dieser Dimensionen zu respektieren.“ (21f.)

Hier zeigt sich, dass Konfliktfähigkeit als **Bürger-Kompetenz** zu einer anspruchsvollen demokratischen Wirklichkeit gehört. Die neuere Forschung zur politischen Kultur betont ebenfalls Kritik- bzw. Konfliktfähigkeit als Kompetenz des demokratischen Bürgers (vgl. Westle 1998, Geißel 2006, 2011).

Demokratie-Lernen beinhaltet also hohe kognitive Anforderungen, das Ertragen von emotionalen Zumutungen, den Erwerb pragmatischer Fähigkeiten und die Ausbildung verantwortbarer moralischer Bezugspunkte. Dieses **Lernen von Demokratie** drängt sich nicht durch alltägliche Lernprozesse auf. Während Rollen des sozialen Nahraums, des Berufs oder des Wirtschaftslebens unvermeidbar sind und durch Mitleben zu einem Teil gelernt werden können, gilt dies nicht für das politisch-demokratische Teilsystem dieser Gesellschaft – Demokratie drängt sich nicht auf, sondern muss aktiv gesucht werden. „Wünschenswerte und für die Stabilität einer Demokratie zentrale politische Orientierungen entstehen (...) nicht naturwüchsig, sie ergeben sich nicht als selbstverständliches Korrelat des politischen Systems.“ (Fend 1991: 197)

Der Entwicklungspsychologe Oerter betont, dass nicht allein die Entwicklung formaler logischer Fähigkeiten (im Sinne von Piaget) und postkonventioneller moralischer Urteilsfähigkeit (im Sinne von Kohlberg) ausreichen, sondern dass dialektisches Begreifen notwendig ist. „Eine besondere Form jenseits des formal-logischen Denkens ist das dialektische Denken.“ (Oerter 1997:35) Die **Bearbeitung sozialer Widersprüche**, die sich nicht logisch auflösen lassen, bedarf auch anderer Denkwege als der Abstraktion und Universalisierung, so schwierig diese Operationen auch sind. Oerter stellt denn auch fest, dieses dialektische Denken werde im Jugendalter noch kaum beobachtet.

## **2. Warum ist Konfliktfähigkeit so schwer zu lernen?**

Mit Daten aus der Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger / Reinhardt u.a. 2002) lässt sich zeigen, wie schwer der Umgang mit Konflikten ist. Es wurde u.a. diese Frage gestellt: „Wenn alle Parteien zusammen die Regierung bilden würden, was wäre dann der schlimmere Nachteil für die Demokratie?“ (Frage aus Fend 1991, S. 174, hier nur zwei Antwortvorgaben)

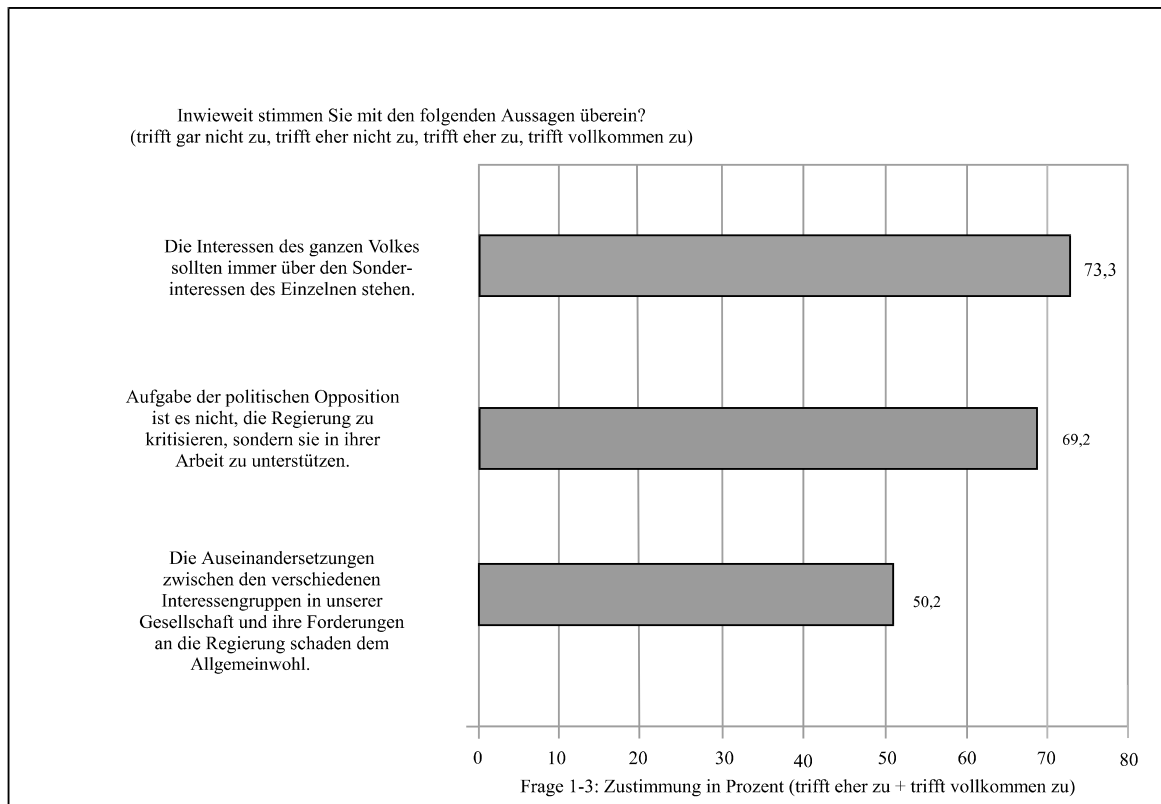
80 Prozent der im Sommer 2000 befragten ca. 1.400 Schülerinnen und Schüler der Klassen 8, 9 und 11 entschieden sich für die Antwort, „dass es **innerhalb** der **Regierung** ständig zu Streitereien und **Zank** zwischen den Angehörigen der einzelnen Parteien käme“, und lediglich 20 Prozent benannten als Nachteil, „dass im Parlament nicht mehr so viel Kritik an der Arbeit der Regierung geübt würde“ (S. 62). Hier kommt sehr deutlich ein **Nicht-Akzeptieren von Konflikten** zum Ausdruck. Offensichtlich werden Konflikte eher gleichgesetzt mit Zankerei und unproduktivem Streit und weniger mit konfliktreichem Ringen um legitime Antworten.

Andere Daten sind ähnlich zu interpretieren (Abbildung 1):

- a) Die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler spricht sich gegen die Auseinandersetzungen zwischen den Interessengruppen aus, weil dies dem Allgemeinwohl schade. **Pluralismus** als zentrales Strukturmerkmal der Moderne, der sich in politischen Auseinandersetzungen äußern muss, wird offensichtlich als störend bei der „Vereinheitlichung“ und „Harmonisierung“ des Lebens empfunden.
- b) Auch wird die Aufgabe der Opposition nicht mit Kritik in Verbindung gebracht, sondern zwei Drittel der Befragten fordern, sie solle die Regierung unterstützen. Dabei „wissen“ unsere Befragten zu 70 %, dass „eine lebensfähige Demokratie ohne **politische Opposition** nicht denkbar“ ist, aber sie kennen nur das Wort. Das zeigt, dass das Lernen von Kategorien ohne inhaltliches Verständnis nur ein Lernen von Worthülsen ist.
- c) Neben eine weit verbreitete anti-pluralistische Einstellung tritt ein gravierendes Missverstehen des parlamentarischen demokratischen Systems. Schließlich möchten drei Viertel der Befragten die **Interessen** des ganzen Volkes immer über die Sonderinteressen der Einzelnen stellen. Auch hier wird ein Konflikt- und Spannungsmoment „bereinigt“, indem die Seite des „Ganzen“ über die „Einzelnen“ gestellt wird. Auseinandersetzungen, Kritik und Einzelinteressen werden weitgehend negativ eingeschätzt, was den Strukturen demokratischer Systeme nicht gerecht wird. Demokratische Systeme sind im Gegenteil gekennzeichnet durch die Legitimität von Interessenkonflikten, durch ihren geregelten Austrag und durch die Konkurrenz von Parteien und Interessen(gruppen). Ihre „Logik“ ist der Konflikt.

Abbildung 1:

## Konflikte in Staat und Gesellschaft



Quelle: Projekt „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“ – Schülerbefragung 2000  
(Reinhardt/Tillmann in Krüger/Reinhardt u.a. 2002, S. 61)  
(Frageformulierungen aus Meulemann 1996, S. 100 – nach Bauer-Kaase)

**Konflikte** stören und **verstören** offensichtlich. Die Suche nach Klarheit und Eindeutigkeit wird dagegen gesetzt. Das ist gut verständlich, weil wir im Alltagsleben so verfahren. Natürlich würde ich in meinem Privatleben nicht dauerhaft mit Leuten verkehren, mit denen ich mich ständig streite. Das wirft natürlich die Frage auf, welche Entwicklungs- und Lernprozesse das Verständnis für Konflikte in Gesellschaft und Politik fördern könnten.

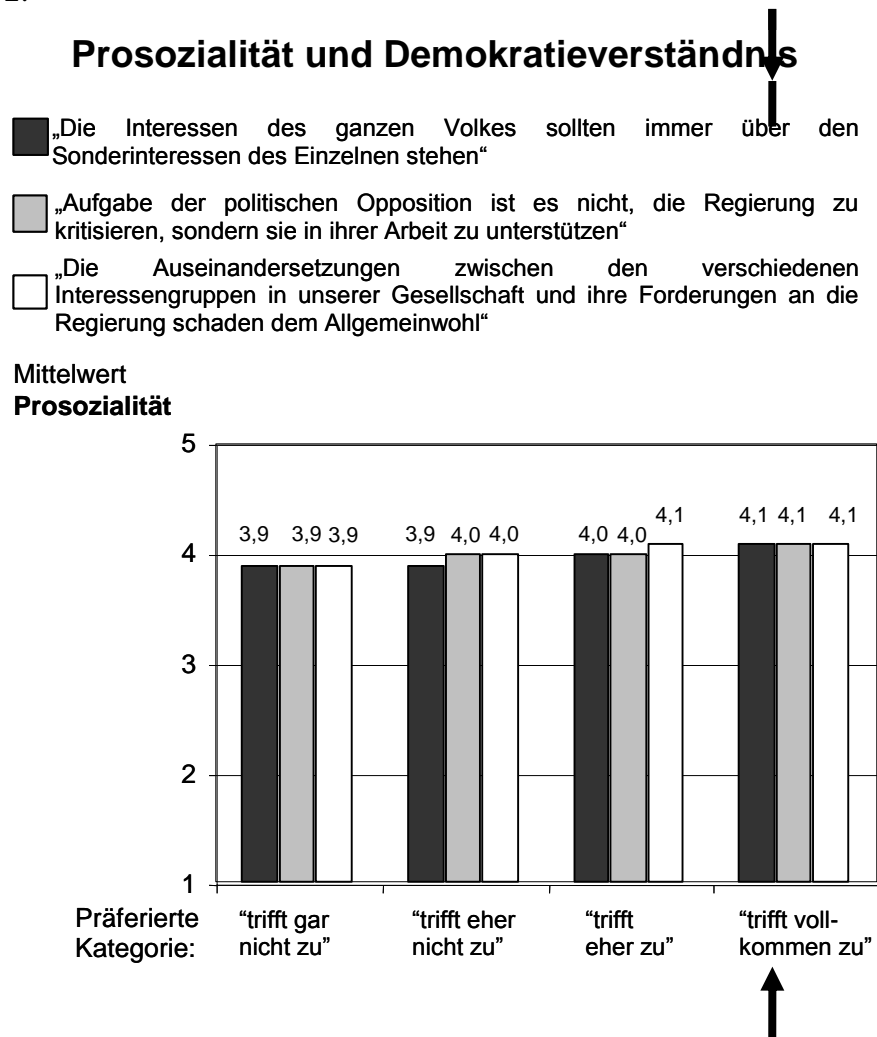
### 3. Können wir Konfliktfähigkeit fördern? Prosozialität muss transformiert werden.

Häufig wird in die Entwicklung prosozialer Einstellungen große Hoffnung gesetzt. Dazu haben wir den Zusammenhang zwischen den Antworten auf Konfliktfragen und der erklärten **Prosozialität** untersucht: Eine Faktorenanalyse aus einer großen Liste von Werten ergab, dass bestimmte Werte einen gemeinsamen Faktor bilden, den wir „Prosozialität“ genannt haben. Insgesamt sind unsere Befragten weit überwiegend pro-sozial eingestellt: Sie wollen anderen Menschen helfen, im Streitfall einen Ausgleich suchen, alle Menschen

gleichberechtigt behandeln, soziale Unterschiede zwischen Menschen abbauen, Rücksicht auf andere nehmen, im Umgang mit anderen fair sein, gerecht sein. (Abbildung 2, Legende)

Es zeigt sich aber auch das äußerst **irritierende Ergebnis**, dass die Frage nach der Aufgabe der politischen Opposition (sie sollte nicht die Regierung kritisieren, sondern unterstützen – Meulemann 1996, S. 100, nach Bauer-Kaase) die höchste Zustimmung bei *den* Befragten findet, die besonders *hohe* Prosozialitätswerte aufweisen. **Konfliktabwehr** geht also mit der höchsten erklärten Prosozialität einher. Auch Aussagen zu Interessen des ganzen Volkes versus Sonderinteressen des Einzelnen und zu Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen als schädlich zeigen dieselbe Richtung: Prosozialität übersetzt sich offensichtlich nicht in die Akzeptanz von Konflikten als zentralem Strukturmerkmal des demokratischen politischen Systems.

Abbildung 2:



Quelle: Projekt „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“ – Schülerbefragung 2000  
Frageformulierungen aus Meulemann 1996, S. 100- nach Bauer-Kaase.

Prosozialitätsindex aus der Sachsen-Anhalt-Studie; s. Reinhardt/Tillmann, in: Krüger/Reinhardt u.a. 2002, S. 71:

„Bitte geben Sie zu jeder Verhaltensweise auf der folgenden Liste an, wie wichtig es für Sie persönlich ist, so zu sein oder sich so zu verhalten.“

(Überhaupt nicht wichtig = 1, nicht so wichtig, schwer zu sagen, wichtig, sehr wichtig = 5)

- Anderen Menschen helfen
- Im Streitfall einen Ausgleich suchen
- Alle Menschen gleichberechtigt behandeln
- Soziale Unterschiede zwischen Menschen abbauen
- Rücksicht auf andere nehmen
- Im Umgang mit andern fair sein
- Gerecht sein

Wie lässt sich dieser Befund erklären? Es mag sein, dass für die Entwicklung von Demokratiekompetenzen die Ausbildung von Prosozialität (und zwar über die eigene Nahgruppe hinaus in Richtung auf generalisierte Gleichheitswerte) wichtig ist. Aber ganz offensichtlich muss irgendeine Art Brechung, irgendeine Art **Transformation** dieser Prosozialität passieren. Fast könnte man meinen, die Prosozialität stehe dem Konfliktverständnis im Wege – jedenfalls solange sie auf harmonisches Miteinander und direkte persönliche Austausch- und Aushandlungsprozesse beschränkt ist.

Zur Interpretation ziehe ich deshalb die Unterscheidung von Privat und Öffentlich heran (in Zuspitzung von Hannah Arendt und Jürgen Habermas). Der **Raum des Privaten** ist der Nahraum, in dem das Subjekt sich in Gemeinschaft mit anderen verwirklicht, seine Lebenswelt selbst bestimmt und durch unterstellte und hergestellte Harmonie Konsens antrifft und stiftet. In diesem Nahraum harmonisieren viele Wünsche und Erfahrungen, Unterschiede können wir leicht tolerieren und anerkennen. Zwar gibt es auch Ausandersetzungen, aber wenn die nicht enden, dann gehen wir. **Der öffentliche demokratische Raum** zielt dagegen auf den Streit um Macht, Herrschaft und Entscheidung. Erst durch Konflikte können Konsense auf Zeit hergestellt werden. Vielfältige Interessen, Werte, Biografien und unterschiedliche Lebensbereiche mit ihren je eigenen Systemlogiken prallen aufeinander und transzendieren das konkrete Einzelleben.

Wir beobachten also in unseren Daten die **Übertragung** von Konzepten aus dem Nahraum auf den Raum demokratischer Politik und das daraus resultierende – im Übrigen gut verständliche, aber brandgefährliche – **Missverstehen** von Demokratie. Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen lässt sich mit Hilfe von zwei Meta-Analysen (Reinhardt 2010b, 2013) – zwei Synopsen - sagen: Das soziale Lernen ergibt nicht automatisch politisches Lernen, sondern Erfahrungen im Nahraum und im Raum erlebter Institutionen bedürfen der reflektierenden Weiterführung in die Ebenen der fremden Institutionen und in die Makro-Ebene politischer Zusammenhänge. Meine These nach der zweiten Meta-Analyse ist sogar: „Der/die Staatsbürger/in beinhaltet den/die Bürger/in des bürgerschaftlichen Engagements, aber nicht umgekehrt.“ (Reinhardt 2013, S. 241).

#### 4. Können wir Konfliktfähigkeit durch unterrichtliche Interaktionen fördern?

In der Sachsen-Anhalt-Studie konnte Catrin Kötters-König zeigen, dass (bei einem Vergleich von Extremgruppen: je 15 aus 75 Klassen) die Lernenden in Klassen mit **Methodenvielfalt** (im Wesentlichen sind damit Möglichkeiten zur Kontroverse erfasst) mehr Verständnis für Demokratie und ihren konfliktreichen Charakter zeigten als die Lernenden in . Klassen mit methodischer **Monotonie**.

Abbildung 3

#### Phänomenologische Beschreibung von Klassen mit Methodenvielfalt (KMV) und Methodenmonotonie (KMM)

	KMV	KMM
Prozentwerte		
<i>Darbietung</i> : manchmal bis oft		
- Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten	93	79
- Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet	78	76
<i>Partizipation</i> : manchmal bis oft		
- Schüler dürfen mitentscheiden, wie der SKU abläuft	55	17
- Lehrer gestalten den SKU abwechslungsreich	72	32
- Lehrer gehen im SKU auf unsere Fragen ein	91	64
<i>Lebensweltorientierung</i> : einmal bis öfters im Schuljahr		
- Projektunterricht	80	27
- Exkursion durchführen	40	17
- außerhalb Schule Orte zum Lernen aufsuchen	35	16
- Teilnahme von Experten am Unterricht	42	27
- Zukunftswerkstatt oder Szenario-Technik	10	9
<i>Förderung von Meinungsäußerung</i> : manchmal bis oft		
- Lehrer achten Meinung und ermutigen, diese zu äußern	92	65
- Schüler können von Mitschülern abweichende Meinung sagen	93	75
- Schüler können von Lehrer abweichende Meinung sagen	89	75
<i>Diskussion</i> : manchmal bis oft		
- Streitgespräche (Pro-Contra-Diskussionen, Debatten)	77	27
- untersuchen Fälle, Konflikte, Probleme, beurteilen Sichtweisen	88	50
- Diskussionen, die von einem Schüler geleitet werden	78	30
- Phasen, in denen Neues gelernt, wechseln mit Diskussionen	76	37
- Lehrer und Schüler diskutieren gemeinsam	88	55
<i>Kooperation</i> : manchmal bis oft		
- Schüler arbeiten in Gruppen	79	19
- Schüler führen eigene Untersuchungen durch	40	13
- Rollenspiele	35	5
<i>Zeitungseinsatz</i> : manchmal bis oft	86	45

Ein **Vergleich** von Antworten der Schülerinnen und Schüler der beiden Extremgruppen zeigt, dass die Schüler der Klassen mit methodischer Vielfalt im Unterricht (die man auch mit dem Kürzel „Kontroversität“ benennen könnte) bei drei Fragen, die **zentrale Elemente** des demokratisch-politischen Systems betreffen, spürbar bessere Ergebnisse zeigen (Zusammenstellung durch Catrin Kötters-König 2002).

Zwei der Fragen sind hier bisher noch nicht aufgetaucht. Eine fragt: In einer Demokratie ist die wichtigste **Funktion von Wahlen** – vier Antwortvorgaben:

- |  |   |        |
|--|---|--------|
| a) den Armen mehr Macht zu geben                               | - | 16,4 % |
| b) im Land bestehende Gesetze beizubehalten                    | - | 16,1 % |
| c) einen gewaltfreien Wechsel der Regierung zu ermöglichen     | - | 30,7 % |
| d) das Interesse der Bürger/innen an der Regierung zu steigern | - | 36,7 % |

Hieran sticht hervor, dass die größte Gruppe der Befragten die Wahlen für eine PR-Maßnahme hält und erst die zweitgrößte Gruppe den Kern des Systems erfasst.

Die zweite Frage lautet: **Wer sollte** in einer Demokratie das Land **regieren?** Vier Antwortvorgaben:

- |   |   |        |
|---|---|--------|
| a) Experten für Regierungsaufgaben und politische Angelegenheiten | – | 43,2 % |
| b) von allen gewählte Abgeordnete                                 | – | 41,4 % |
| c) eine kleine Gruppe gebildeter Abgeordneten                     | – | 12,9 % |
| d) moralische oder religiöse Führer                               | - | 2,5 %  |

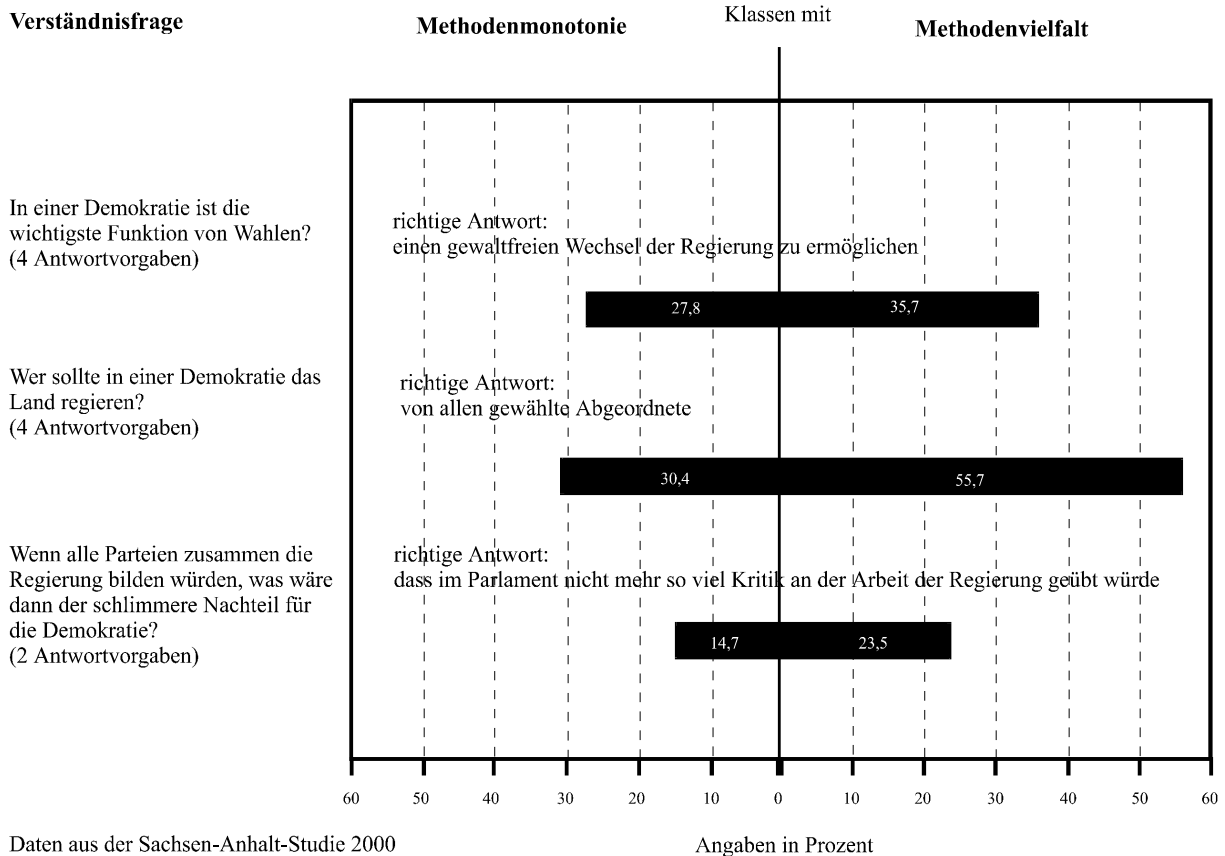
Hier sticht hervor, dass offensichtlich mehr Vertrauen in sog. Experten besteht als in die Repräsentanten des Souveräns, des Volkes.

Die Daten (Abbildung 4) zeigen deutlich bessere Ergebnisse der Klassen mit Chancen zur kontroversen Interaktion (Zusammenstellung durch Catrin Kötters-König 2002).

Abbildung 4



**Politisches Verständnis von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von der methodischen Gestaltung des Sozialkundeunterrichts**



Frageformulierungen 1 und 2 aus der Civic-Education-Studie (vgl. Oesterreich 2002, S. 45f. – Vorläufer bei Fend 1991, S. 173f.) mit den Antwortvorgaben: den Armen mehr Macht zu geben, im Land bestehende Gesetze beizubehalten, einen gewaltfreien Wechsel der Regierung zu ermöglichen, das Interesse der Bürger/innen an der Regierung zu steigern (für Frage 1), Experten für Regierungsaufgaben und politische Angelegenheiten, von allen gewählte Abgeordnete, eine kleine Gruppe gebildeter Personen, moralische oder religiöse Führer (für Frage 2), Frageformulierung 3 aus Fend 1991, S. 174 mit zwei Antwortvorgaben hier: dass es innerhalb der Regierung ständig zu Streitereien und Zank zwischen den Angehörigen der einzelnen Parteien käme bzw. dass im Parlament nicht mehr so viel Kritik an der Arbeit der Regierung geübt würde.

Zwar ist bei anderen Fragen der Unterschied zwischen den Extremgruppen entweder nicht erheblich oder er wird durch die Schulform Gymnasium (mit dem höheren durchschnittlichen Alter der Befragten) erklärt (z.B. beim höheren politischen Interesse). Aber bei diesen **drei Punkten** ist der Unterschied nur auf die methodische **Gestaltung des Unterrichts** in der Sicht der Lernenden zurückzuführen (S. 136) – und der Unterschied ist verblüffend hoch, besonders wenn man die äußerst geringe Stundenanzahl in Sachsen-Anhalt berücksichtigt (nur 1 Wochenstunde Sozialkunde in den Klassen 8, 9 und 10, Wahlpflichtfach in Kl. 11 des Gymnasiums – zum Zeitpunkt der Befragung) und sich in Erinnerung ruft, dass es viele Sozialisationsagenturen gibt, die bei politischer Bildung oder Unbildung mitwirken.

Ganz stark ist der Unterschied übrigens auch in der Zufriedenheit mit dem Fach und seiner Beliebtheit – methodische Vielfalt wirkt auf die Lernenden positiv. Dabei ist zu betonen, dass wir die unterrichtlichen Interaktionen nur indirekt, nämlich durch die Befragung der Lernenden, betrachtet haben, wir konnten den Unterricht nicht beobachten (zu methodischen Reflexionen vgl. Reinhardt 2016). Zweitens ist zu betonen, dass wir hier **keine Inhalte des Unterrichts** erfasst haben. Wir wissen also gar nicht, ob nicht auch ganz unpolitische Themen verhandelt wurden. Umso auffälliger sind die Hinweise auf die inhaltliche Bedeutung der Interaktionen.

Später hat übrigens Watermann (2003) mit Daten aus der Civic-Education-Studie eine Mehrebenenanalyse durchgeführt und ermutigende Hinweise auf den Zusammenhang von **Unterrichtsklima** und **Demokratie-Wissen** gefunden. (Watermann diskutiert auch das methodische Problem, dass diese Daten lediglich Hinweise geben können, da es an schlüssigen Längsschnittstudien fehlt, in denen unterschiedliche Faktoren tatsächlich voneinander isoliert werden könnten.)

## 5. Zwischen-Fazit: Didaktische Konsequenzen

Drei didaktische Konsequenzen drängen sich auf:

1. Erfahrungen und reflexive Verarbeitung brauchen einander – **Lebenswelt und theoretischer Unterricht** ergeben erst gemeinsam die spezifischen Lernchancen der Schule. Die Didaktik des Politikunterrichts muss der **Brücken** schlagen zwischen alltäglicher Lebenswelt und systembezogener Theoretisierung / Verarbeitung. Auch demokratisches Lernen in der Schule benötigt für seine Reflexion den Beitrag des Unterrichts – und umgekehrt.
2. **Unterrichtsmethoden und -verfahren**, die das **Kontroverse** des Politischen in ihren Strukturen verkörpern, bieten größere Chancen, politisch-demokratische Lernprozesse zu fördern. Denn die provozierten Dissonanzen sind ein Motor für individuelles Lernen und ihre Struktur ist dem Gegenstand Politik adäquat und lässt die Sache in der Interaktion aufscheinen. Der **Beutelsbacher Konsens** formuliert seit Jahrzehnten den normativen Bezug für den Unterricht (vgl. Reinhardt 2014, S. 29-32).
3. **Fachdidaktische Prinzipien** müssen durch vier **Wissensformen** - siehe Reinhardt 2014 - die Bewegung der Sache (des Demokratisch-Politischen), den Aneignungsprozess des Subjekts (des Lernens) und die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden und Lernenden zu einer Unterrichtsrealität sui generis verbinden. Für den Politikunterricht sind hier exemplarisch anzugeben die Konflikt- und die Problemorientierung. (Als konkretes Beispiel siehe die Konfliktanalyse von Thormann / Wittig 2014, auch Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 139f.).

## 6. Kompetenzen und ihre Entwicklung im Lernen

In einer Expertise für die KMK haben Behrmann, Grammes und ich fünf Teilkompetenzen von Demokratie-Lernen vorgeschlagen (2004: 337):

- 1) **Perspektivenübernahme/Rollenübernahme:** Kompetenz zur Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven Anderer, auch Dritter (...).
- 2) **Konfliktfähigkeit:** Kompetenz zur diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen (...).
- 3) **Sozialwissenschaftliches Analysieren:** Kompetenz zur problemorientierten Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen (...).
- 4) **Politisch-moralische Urteilsfähigkeit:** Kompetenz zur Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen (...) sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilskriterien.
- 5) **Partizipation/politische Handlungsfähigkeit:** Kompetenz zur Beteiligung an (...) Initiativen, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung.

Die **GPJE** hat 2004 (S. 13) diese drei Kompetenzen vorgeschlagen: Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Methodische Fähigkeiten. Die **Autorengruppe Fachdidaktik** hat 2016 (S. 145-147) diese Kompetenzen vorgeschlagen: 1. Sozialwissenschaftliches Analysieren, 2. Politische Urteilsbildung, 3. Politische Handlungskompetenz. Einen ausführlichen Vergleich kann ich hier nicht anstellen, aber es ist sofort deutlich, dass diese unterschiedlichen Sets von Kompetenzen miteinander „leben“ können. Wichtiger erscheint mir und zum Beispiel auch Andreas Petrik (2010, 2013), die Entwicklung des Lernens über die **Entfaltung der Kompetenzen** in Stufen oder Niveaus zu zeigen.

Diese Entfaltung der Kompetenzen kann über (drei oder vier) **Stufen oder Niveaus** beschrieben werden: Das elementare Niveau zentriert um die Situation und das Handeln einer bestimmten Person und ihre Bedürfnisse bzw. die ihres sozialen **Nahraums** (Person, Bedürfnis). Auf dem nächsten Niveau werden die eigene Person und der soziale Nahraum in den Zusammenhang von person-übergreifenden Regeln in einer **Institution eingebettet**, in die Personen mit anderen Personen in einem vorgegebenen Regelwerk und Organisationsgefüge zusammentreffen (Institution). Das dritte Niveau betrifft gesellschaftliche Teilsysteme und ihre **Funktions- und Handlungslogiken**, hier besonders das politische **Teilsystem**. Hier geht es um Formen der kollektiven Willensbildung und Entscheidungsfindung (System). Schließlich können sich die Kompetenzen im Erfassen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge und ihrer Beurteilung unter übergreifenden Kriterien sowie der Reflexion auf die Angemessenheit wissenschaftlichen Arbeitens ausprägen (**Meta-Kompetenz**).

Die drei Niveaus von **Person, Institution und System** lehnen sich an die sozialwissenschaftliche Unterscheidung der **Mikro-, Meso- und Makro-Ebene** an (Fend 2001). Die Parallele ist aber nicht durchgängig: Die Ebene der Institution, die Meso-Ebene, umfasst hier zuerst die Ebene der **erlebbareren Institution**, weil dieses Erleben für Lernprozesse ein anderer Vorgang sein dürfte als das Lernen der Zusammenhänge von **distanzierten Institutionen**, die wohl über Denken und simulierendes Handeln zugänglich sind, aber nicht auch über alltagsnahe Interaktionen. Distanzierte Institutionen, die nur für ihre jeweiligen Mitglieder bzw. Handelnden auch alltägliche Wege des direkten persönlichen Austauschs bereitstellen, gehören für Schülerinnen und Schüler u.U. eher zu gesellschaftlichen Teilsystemen. Die Meta-Ebene wissenschaftlichen und gesamtsystemischen Denkens wird hier vernachlässigt, weil sie auf die gymnasiale Oberstufe und das Studium zielt (vgl. dazu Reinhardt 2014, Teil III). **Konfliktfähigkeit** entfaltet sich so:

Auf der **Mikro-Ebene** spielen sich Konflikte zwischen Personen ab, die sich aus deren alltäglichem Zusammenleben in privaten und z.B. auch beruflichen Bereichen ergeben. Diese **inter-personalen** Konflikte bedürfen für ihre Bearbeitung kommunikativer Kompetenzen, denn es geht um die Verständigung zwischen den streitenden Positionen in Gestalt von Personen sowie um die Pflege ihrer Beziehungen. Die Bewahrung der Gemeinschaft ist das Ziel. Auf der **Meso-Ebene** geht es um Konflikte im Rahmen einer erlebbareren Institution, die durch die Beteiligten mit gestaltet werden kann. Für Jugendliche ist die Schule eine solche Institution, die einen Doppelcharakter hat: sie ist ein Ort der **face-to-face**-Interaktion (Mikro-Ebene), ist aber **zugleich** in anonyme Regelungen wie das Schulgesetz und Erlasse und Verordnungen eingebunden. Intern enthält sie Verfahren repräsentativer Interessenvertretung (für die Schüler ist das die Schülerversammlung) mit formalen Regeln und größerer Distanz zum einzelnen Individuum, so dass Konflikte sich **institutionell geregelt** abspielen.

Auf der **Makro-Ebene** ist das politische System anzusiedeln. Der Umgang mit Widersprüchen, mit der **Dialektik in Prozessen und Strukturen** ist Aufgabe für das Verstehen, das Aushalten und das teilhabende Handeln. Eindeutigkeiten moralischer und kognitiver Art müssen u.U. gebrochen werden, weil wichtige Prinzipien nicht eindeutig verfolgt werden können, sondern mit ihrem Gegenteil vermittelt werden müssen. Als Beispiel diene das **staatliche Gewaltmonopol**: Sowohl „Gewalt“ als auch „Monopol“ dürften bei vielen prosozial eingestellten Jugendlichen erst einmal Abwehr hervorrufen. Aber dieses staatliche Gewaltmonopol ist die strukturelle Voraussetzung für innergesellschaftlichen Frieden, weil sonst die Gutwilligen und Friedfertigen den Angriffen anderer schutzlos ausgeliefert wären. Als weiteres Beispiel für die Dialektik von Konflikt und Kooperation kann

die Struktur des Marktgeschehens mit seiner politischen Rahmung und Regelung dienen (Ansätze bei Reinhardt 1997: 92-100; 2012: 190-193).

## 7. Diskussionen

In der Fachdidaktik hat sich eine umfangreiche Diskussion um Kompetenzen und ihre **Entfaltung (Graduierung)** abgespielt. Ausführliche Darlegungen und Bewertungen gibt Petrik (2010 und 2013: 326-350), denen ich in vielem zustimme. (Ich stimme nicht der Benennung des zweiten Niveaus als öffentlich zu, weil „Öffentlichkeit“ mit der Theorie ihres Strukturwandels von Habermas (1990/1962) eine gesamtgesellschaftliche Reichweite hat, während bei Petrik im Unterricht der Dorfgründung eine Teil-Öffentlichkeit interagiert. Ich stimme auch nicht der inter-aktiven Pointierung der Konfliktfähigkeit zu, weil diese Einengung die Bedeutung der Konfliktfähigkeit für die Domäne Demokratie nicht erfasst. Vgl. Petrik 2010:150f.)

Sicherlich ist die **Schneidung der fünf Kompetenzen** umstreitbar: Erstens: Sind die Kompetenzen genügend **domänen-spezifisch** (taucht z.B. die Perspektivenübernahme nicht in vielen Lebensbereichen auf)? Hierzu ist zu sagen, dass alle anderen Kompetenzen-Sets eher allgemeinere Formulierungen verwenden (z.B. Methodenkompetenz) und dass eine scharfe Trennung der Fächer undenkbar ist, weil sich menschliches Handeln nicht in voneinander isolierten Situationen abspielt. Wenn möglicherweise die Perspektivenübernahme eine Basiskompetenz ist, dann taucht sie natürlich auch in anderen Kompetenzen-Sets auf. Zweitens: Ist die Liste nicht redundant, weil Elemente in zwei Kompetenzen erscheinen (so z.B. kognitive Bestandteile der Konfliktfähigkeit auch in der Analyse-Kompetenz)? Hierzu ist zu sagen, dass es in komplexen Lebensbereichen, die wir als sinn- und bedeutungsvolle auffassen, kaum möglich sein dürfte, **analytisch scharf** zu interpretieren. Ein gedanklicher Versuch kann dies illustrieren:

Angenommen, wir könnten die oben genannten Kompetenzen operationalisieren und empirisch quantitativ beforschen (Überlegungen dazu bei Reinhardt 2004, 2010a). Das würde verlangen, dass nicht nur eine kognitive Dimension mit eng definierten Wissensbeständen erfasst würde, sondern auch emotionale, wertende, pragmatische und motivationale Dimensionen. Solche Forschung ist nicht in Sicht. Aber auch, wenn wir sie betreiben könnten: **Welche statistischen Maßzahlen** wären denn wie wichtig? Natürlich wäre es spannend zu sehen, welche der Kompetenzen wie stark andere berühren bzw. abdecken – aber was sagt das? Wir könnten bei Überschneidungen beobachten, wie diese Kompetenzen sich

miteinander (oder gegeneinander verschoben) verändern, wir würden also über die Mechanismen von Entwicklung eventuell mehr erfahren. Bei recht starker Überschneidung könnten wir überlegen, ob wir eine der fünf Kompetenzen streichen – aber wollen wir das wirklich? Im Fall der **Konfliktfähigkeit** ist hier die These, dass sie so zentral für die Domäne der Demokratie ist, dass sie **unverzichtbar** ist. Das ist das Ergebnis theoretischen Arbeitens (Demokratie-Theorie), und auch empirischer Forschung (politische Kultur). Im Übrigen spricht vieles dafür, dass Kompetenzen mit einem gemeinsamen Ziel, nämlich dem des Demokratie-Lernens, miteinander zu tun haben und sich teilweise überschneiden. Für die Unterrichtsforschung, die ja untersuchen würde, welche Art Unterricht welche Chancen für die Entfaltung welcher Kompetenz(en) bietet, kommt hinzu, dass Unterricht als komplexes Geschehen sich dem statistischen Zugriff leicht sperrt und ohne hermeneutisches Arbeiten gar nicht auskommt (zum nötigen wechselseitigen Bezug von quantitativem und qualitativem Arbeiten vgl. Reinhardt 2016).

Anspruchsvolle empirische Forschung zu Themen von Bildung und Demokratie-Lernen steht vor der Aufgabe, theoretische und empirische Wege zu kombinieren. Diese Aufgabe ist so anspruchsvoll, dass sie noch lange ein Desiderat bleiben wird (einen Rahmen dafür formuliert Reinhardt 2016).

### **Literatur:**

Autorengruppe Fachdidaktik: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2016 (Sander, Reinhardt, Petrik, Lange, Henkenborg, Hedtke, Grammes, Besand)

Behrmann, Günter C. / Grammes, Tilman / Reinhardt, Sibylle: Politik – Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim und Basel: Beltz 2004, S. 322-406

Fend, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne Band II. Bern u.a.: Huber 1991

Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa 2001 (2. Auflage)

Geißel, Brigitte: Kritische Bürgerinnen und Bürger – eine Gefahr für Demokratien? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2006, Nr. 12, S. 3-9

Geißel, Brigitte: Kritische Bürger. Frankfurt / New York: Campus 2011

GPJE = Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2004

Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Mit einem Vorwort zur Neuauflage. Frankfurt: Suhrkamp 1990 (zuerst 1962)

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt / Main: Suhrkamp 1994

Krüger, Heinz-Hermann / Reinhardt, Sibylle / Kötters-König, Catrin / Pfaff, Nicolle / Schmidt, Ralf / Krappidel, Adrienne / Tillmann, Frank: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske+Budrich 2002

Meulemann, Heiner: Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Weinheim, München: Juventa 1996

Oerter, Rolf: Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? in: Palentien, Christian / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Jugend und Politik. Neuwied u.a.: Luchterhand 1997, S. 32-46

Oesterreich; Detlef: Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland. Ergebnisse der IEA-Studie Civic-Education. Opladen: Leske+Budrich 2002

Petrik, Andreas: Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2010, S. 143-158

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich 2013 (2. Aufl., zuerst 2007)

Reinhardt, Sibylle: Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Opladen: Leske+Budrich 1997

Reinhardt, Sibylle: Demokratie-Kompetenzen. in: Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin: November 2004  
<http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Reinhardt.pdf>

Reinhardt, Sibylle: Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ – Begründungen und Operationalisierungen. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2010 a, S. 128-141

Reinhardt, Sibylle: Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Himmelmann, Gerhard / Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010 b, S. 125-141

Reinhardt, Sibylle: Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: Bremer, Helmut u.v.a. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2013, S. 239-252

Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 6. Aufl. 2016 (4. überarbeitete Neuauflage 2012, zuerst 2005)

Reinhardt, Sibylle: Empirische Unterrichtsforschung zu politischer Bildung. in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online – EEO. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2016. Hrsg: Barbara Dippelhofer-Stiem, Sebastian Dippelhofer. Fachgebiet: Erziehungs- und Bildungssoziologie. DOI 10.3262/EEO20160361

Reinhardt, Sibylle: Konfliktfähigkeit als Ziel für die politische Mündigkeit von Lernenden. In: Greco, Sara Alfia / Lange, Dirk (Hrsg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2017, S. 79-95

Rosanvallon, Pierre: Demokratische Legimität. Hamburg: Edition HIS für Bundeszentrale für politische Bildung 2013

Sachsen-Anhalt-Studie – s. Krüger / Reinhardt u.a. 2002

Schulze, Gerhard: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. München: Juventa 1977

Thormann, Sabine / Wittig, Mareike: Konfliktanalyse „Weltweit einheitliche Sicherheitsstandards für Atomkraftwerke?“ in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 2014, Heft 3, S. 435-445

Watermann, Rainer: Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2003, Heft 4, S. 356-370

Westle, Bettina: Konsens und Konflikt als Elemente der pluralistischen Demokratie. Zum Demokratieverständnis von West- und Ostdeutschen. In: ZUMA-Nachrichten 43, November 1998, S. 116-133