

Konfliktfähigkeit als Demokratie-Kompetenz

Sibylle Reinhardt

Konfliktfähigkeit ist in der bisherigen Forschung zu Lernprozessen kaum beachtet worden. Empirische Daten sprechen dafür, dass soziales Lernen im Sinne von Prosozialität nicht automatisch Konfliktfähigkeit mit erzeugt, sie eventuell sogar verzögert. Der Beitrag macht Vorschläge für die Operationalisierung auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene, die für die Forschung genutzt werden könnten.



Prof. Dr. Sibylle Reinhardt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

1. Demokratie-Lernen

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

- 1) *Perspektivenübernahme/Rollenübernahme*: Kompetenz zur Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven Anderer, auch Dritter, zum Wechsel der eigenen Perspektive, zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und dessen Ausweitung in Richtung auf allgemeinere Interessen.
- 2) *Konfliktfähigkeit*: Kompetenz zur diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen und -lösungen.
- 3) *Sozialwissenschaftliches Analysieren*: Kompetenz zur problemorientierten Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen sozialen, insbesondere politischen und wirtschaftlichen Handelns, und zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe und Methoden.
- 4) *Politisch-moralische Urteilsfähigkeit*: Kompetenz zur Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen, politischer Forderungen, Handlungschancen und Alternativen sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilkriterien.
- 5) *Partizipation/politische Handlungsfähigkeit*: Kompetenz zur Beteiligung an bürgerschaftlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, in-

nerbetrieblicher und –organisatorischer Mitbestimmung, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung.

Während für die Kompetenzen der Perspektivenübernahme, des Analysierens, des Urteilens und der Partizipation durchaus Forschungen aus ganz verschiedenen Traditionen und Wissenschaften vorliegen, die zwar nicht durchaus fachbezogen entworfen worden sind, aber doch wertvolle Hinweise geben können (vgl. Reinhardt 2004), ist dies für die Konfliktfähigkeit nicht der Fall. Das ist umso bedauerlicher, als diese Kompetenz zum Gegenstand „Demokratie“ die größte Homologie aufweist und vermutlich im Lernprozess die größten Herausforderungen stellt. Deshalb wird hier dieser Kompetenz nachgegangen.

2. Konfliktfähigkeit

Die Konflikthaltigkeit der Sache, also der politischen Demokratie, wird in der Teilkompetenz der Konfliktfähigkeit erfasst. Diese Teilkompetenz lässt sich am ehesten aus der Fähigkeit zur Perspektiven- bzw. Rollenübernahme entfalten: Für gesellschaftliche und auch politische Interaktionen ist die Koordination unterschiedlicher Sichtweisen elementar. Für politisches Urteilen und Handeln ist Perspektiven-/Rollenübernahme unerlässlich, weil aus unterschiedlichen sozialen Lagen und Erfahrungen unterschiedliche Perspektiven resultieren. Politische Entscheidungen betreffen immer viele Subjekte und Strukturen und setzen deshalb ihre kognitive Repräsentanz für den Fall (annähernd) integrierender Beschlüsse voraus.

Eine Erweiterung der Perspektiven – über die eigene Person und die eigene Nahgruppe hinaus – ergibt und setzt voraus die Anerkennung des Andersartigen und die Akzeptanz des Konflikts. Differenzen in Lage, Wahrnehmung, Interesse, Lebensgeschichte und Werten ergeben nicht nur interessante Vielfalt, sondern unter Umständen massive Konflikte um die Ressourcen der Lebenssicherung und um die Anerkennung der je eigenen Lebensform. Den Austrag der Konflikte gilt es zu zivilisieren im Umgang der Konfliktgegner oder –parteien und zu kanalisieren durch Institutionen. Streitkultur meint auf der Seite der Subjekte den zivilen Umgang mit Kontroversen und also auch den Verzicht auf Gewalt. Dieser Verzicht setzt auf der Seite der Institutionen ein funktionierendes Regel- und Sanktionssystem voraus, wozu auch das staatliche Gewaltmonopol gehört, damit zivil Streitende nicht zum Opfer von Übergriffen werden.

3. Niveaus der Konfliktfähigkeit: Person – Institution – System

Die Ausbildung der Konfliktfähigkeit wie auch die Entwicklung der anderen Teilkompetenzen verläuft – so der Vorschlag – in drei Stufen bzw. Niveaus:

Das elementare Niveau zentriert um die Situation und das Handeln einer bestimmten Person und ihre Bedürfnisse bzw. die ihres sozialen Nahraums. Die

Welt wird von hier aus erschlossen, z.B. werden Politik und Staat personalisiert. Auf dieser Ebene sozialen Umgangs sind situationskluge Verfahren z.B. der Streitschlichtung, der Mediation anzustreben.

Auf einem mittleren Niveau werden die eigene Person und der soziale Nahraum in den Zusammenhang von person-übergreifenden Regeln und Institutionen eingebettet, die nicht nur unter der Eigenperspektive assimiliert werden, z.B. wird der Sinn strafrechtlicher Regelungen für das gesellschaftliche Zusammenleben geprüft. Auf dieser Institutionenebene geht es um Formen der kollektiven Willensbildung und Entscheidungsfindung wie z.B. die Verfahren parlamentarischer Willensbildung, der rechtlichen Urteilsfindung, der sozialen Marktwirtschaft, demokratischer Öffentlichkeit und internationaler Konfliktschlichtung.

Das höchste Niveau der Kompetenz erfasst systemische Zusammenhänge und ihre Beurteilung unter übergreifenden Kriterien bzw. als Meta-Kompetenz die Fähigkeit zur Reflexion auf die Angemessenheit von Analyse und Urteil. Auf dieser Systemebene geht es um die Gesamtheit von Zusammenhängen und ihre sozialwissenschaftliche Erkenntnis sowie um die Verfahren der Gewinnung von intersubjektiv gültigen Aussagen. (Vgl. auch Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004:355)

Die Einordnung des Einzelnen in einen institutionellen, den Nahraum überschreitenden Zusammenhang ist für sein Überleben und für ein vielleicht gutes Leben notwendig, so dass er mit gegebenen Regeln umgehen (handeln) können muss. Aber die distanzierte urteilende Übersicht über diese Strukturen und ihre Handlungslogiken – eine Voraussetzung für politisches Urteilen und verantwortungsvolles politisches Handeln – wird nicht automatisch durch das Lernen im Alltag provoziert. Im sozialen Leben kann der Einzelne sich auf den Nahraum seiner Herkunft oder Zugehörigkeit beschränken. Primärgruppen, also Gemeinschaften, geben Halt und Sinn. Ihre Verankerung in oder Gefährdung durch gesellschaftlichen Wandel und Strukturen von Ungleichheit wird subjektiv erfahren oder erlitten, aber nicht unbedingt begriffen.

Ein Begreifen gesellschaftlicher Prozesse (auch des Nahraums), das den Individuen ein Verorten in den Vorgängen von Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung ermöglichen könnte, setzt also nicht nur die Eingliederung in Gemeinschaften voraus, sondern auch die Fähigkeit zur theoretischen Einbettung in die Gesellschaft. Die Stufung enthält also die Trias Person (Bedürfnis, Nahraum, sozialer Umgang) – Institution (Regeln, Teilsysteme, Logiken) – System (Reflexion, Sozialwissenschaften). Die Entwicklung, die diese Abfolge formuliert, ist bisher ein zwar informiertes, aber nicht empirisch geprüftes Modell. Unser Verstehen von Demokratie-Lernen bedürfte dringend geprüfter Erkenntnisse, damit der Lernprozess für den Erwerb der Demokratie-Kompetenzen, und dabei besonders der Konfliktfähigkeit, beschreibbar und erklärbar würde.

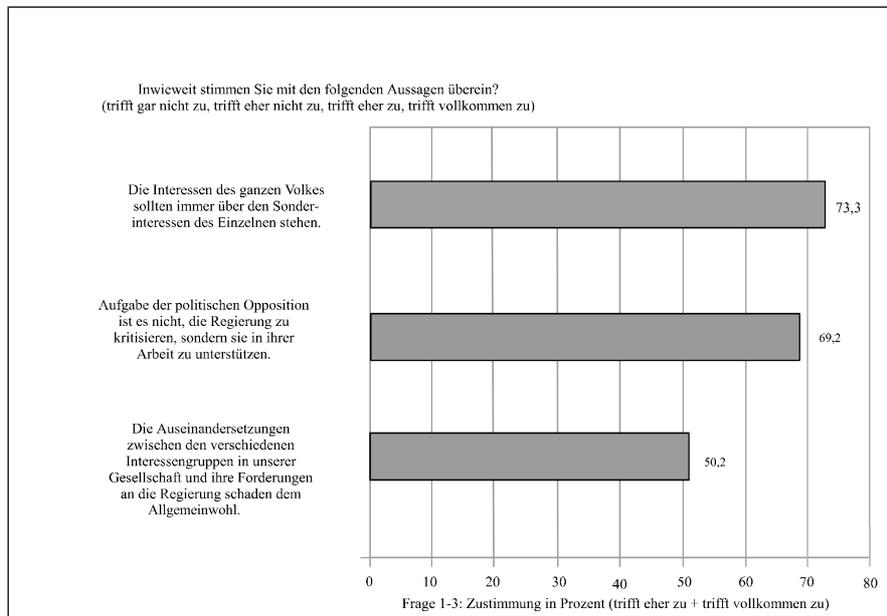
4. Was wissen wir?

Die Koordination menschlichen Handelns verlangt die Fähigkeit der Perspektivübernahme nicht nur für den Fall der konsensuellen Definition einer Situation, sondern ebenso für den Fall von Konflikten. Die Fähigkeit zum zivilen Austragen von Konflikten, die als notwendiges und dynamisches Strukturmerkmal von Gesellschaften einzuordnen sind, hat eine andere Qualität als das harmonische Sich-Einlassen auf andere (vgl. auch Westle 1999:305). Wir wissen nicht viel über den Lern- bzw. Entwicklungsprozess der Teilkompetenz Konfliktfähigkeit. Die wenigen – teils sehr irritierenden – Bruchstücke werden hier zusammen getragen. Sodann werden erste Vorschläge für Operationalisierungen gemacht.

In der Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger/Reinhardt u.a. 2002:62) wurde die Frage gestellt: „Wenn alle Parteien zusammen die Regierung bilden würden, was wäre dann der schlimmere Nachteil für die Demokratie?“ (Frageformulierung aus Fend 1991:174, hier nur zwei Antwortvorgaben) 80 Prozent der ca. 1.400 befragten 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“. Hier kommt sehr deutlich ein Nicht-Akzeptieren von Konflikten zum Ausdruck. Offensichtlich werden Konflikte eher gleich gesetzt mit Zankerei und unproduktivem Streit und weniger mit konfliktreichem Ringen um legitime Antworten. Dieses Ergebnis steht neben anderen, die ähnlich zu interpretieren sind (s. Abb. 1 auf S. 105).

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. Auch wird die Aufgabe der Opposition nicht mit Kritik in Verbindung gebracht, sondern zwei Drittel der Befragten fordern, sie solle die Regierung unterstützen. 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).

Abbildung 1: Konflikte in Staat und Gesellschaft

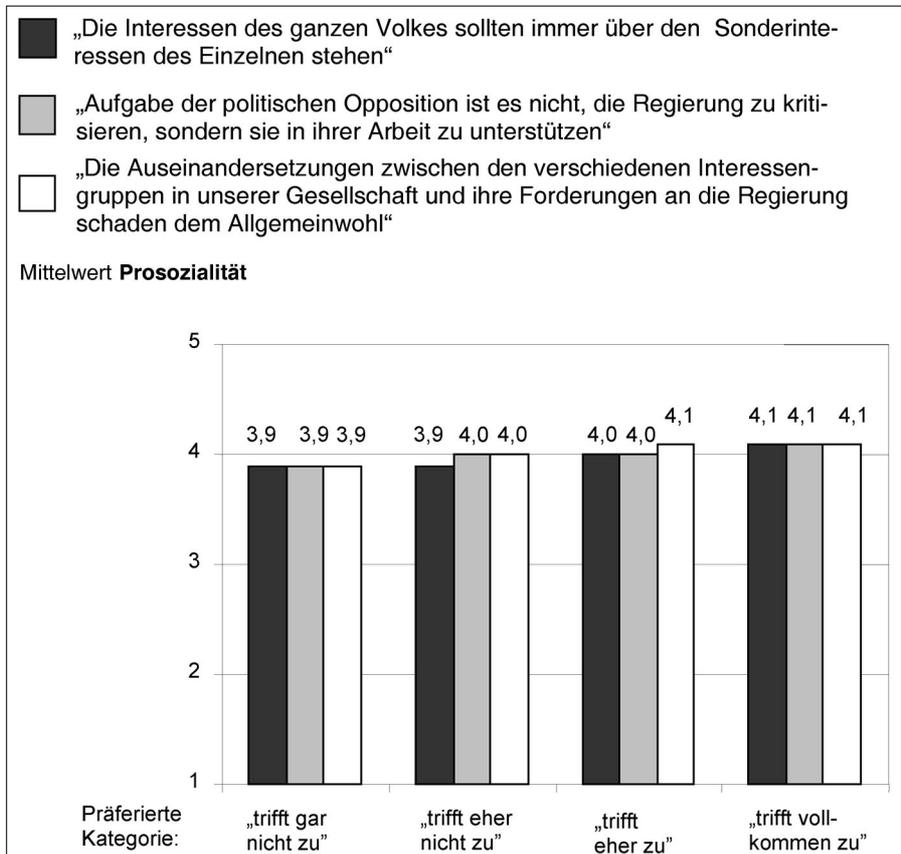


Quelle: Projekt „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“ – Schülerbefragung 2000 (Reinhardt/Tillmann in Krüger/Reinhardt u.a. 2002, S. 61) (Frageformulierungen aus Meulemann 1996, S. 100 – nach Bauer-Kaase)

Konflikte stören und verstören offensichtlich. Die Suche nach Klarheit und Eindeutigkeit wird dagegen gesetzt. Das wirft natürlich die Frage auf, welche Entwicklungs- und Lernprozesse das Verständnis für Konflikte fördern könnten. Häufig wird in die Entwicklung prosozialer Einstellungen große Hoffnung gesetzt. Dazu haben wir in der Sachsen-Anhalt-Studie den Zusammenhang zwischen den Antworten auf Konfliktfragen und der erklärten Prosozialität untersucht: (Eine Faktorenanalyse ergab, dass bestimmte Werte einen gemeinsamen Faktor bilden, den wir „Prosozialität“ genannt haben.) Es zeigt sich das äußerst irritierende Ergebnis, dass die Frage nach der Aufgabe der Opposition (sie sollte nicht die Regierung kritisieren, sondern unterstützen) 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: Prosozialität und Demokratieverständnis

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 kann als relativ sicher gelten, 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 von 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. Es wäre wichtig, mehr zu wissen zu der Frage: Wie hängt demokratische Konfliktfähigkeit mit Prosozialität zusammen? Stört die eine Kompetenz die andere oder muss die eine erst ausgebildet sein und dann irgendwie transformiert werden in Richtung auf die andere?

Ergebnisse und Interpretationen, die ebenfalls auf die Differenz von Nahraum und politischem System aufmerksam machen, sind im Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) erarbeitet worden. Breit und Eckensberger (2004:7, 9) haben in ihren Forschungen zur handlungstheoretischen Rekonstruktion der Entwicklung des moralischen Urteils gefunden, dass die Entwicklung auf einer interpersonalen Ebene von Polis und Gemeinschaft zwar die Voraussetzung für die Entwicklung des Urteils auf der transpersonalen Ebene ist, aber keineswegs automatisch den Schritt zur Komplexität funktionaler und rechtsstaatlicher Prinzipien formaler Institutionen verbürgt. Abs, Diedrich, Klieme (2004:4, 5; Abs 2005:121f.) haben die Metaphern für „Demokratie“ untersucht, die Lehrerinnen und Lehrer, die am BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ teilnehmen, benutzen. Dabei stellte sich heraus, dass Demokratie stärker auf gemeinschaftliche Werte als auf gesellschaftliche Rechte bezogen wird. Die Autoren formulieren die Befürchtung: „Gerade wenn man in einem gemeinschaftlichen Raum primär interaktive Konfliktlösungsmechanismen gelernt hat, sind Strategien und Zwänge politischer Machtausübung schwer zu akzeptieren und führen leicht zu Enttäuschungen über die Funktionsweise formaler Institutionen.“ (Breit/Eckensberger 2004:7, ähnlich Abs 2005: 122f.)

Wir wissen also nicht viel über die Entwicklung der Konfliktfähigkeit. Deshalb wäre es nötig, die Ausbildung der Kompetenz empirisch zu erfassen, und zwar nicht nur für die Beschreibung eines Ist-Zustandes, sondern auch für die Untersuchung von Zusammenhängen mit Variablen wie z.B. der Interaktionsstruktur im Unterricht. Im Folgenden werden Vorschläge für die Operationalisierung zusammengestellt.

5. Instrumente: Operationalisierungen von Konfliktfähigkeit

Die Stufung der Kompetenz war oben bereits als Mehrebenen-Modell formuliert worden. Dieser Grundgedanke leitet die Unterteilung der Instrumente als zu drei Ebenen zugehörig, einer Mikro-, Meso- und Makroebene. Dabei ist die Mikroebene die Ebene des interpersonalen Austauschs, die Mesoebene betrifft die von Jugendlichen erlebten und erfahrenen Institutionen (wie die Schule), und die Makroebene meint die Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme, hier besonders des politischen Systems, also anonymere und komplexere Funktionsbereiche mit ihren Institutionen.

Aus der oben genannten Kompetenzstufung wird hier die oberste Stufe von Gesamtsystem, Wissenschaft und Meta-Reflexion erst einmal nicht verfolgt. Diese Ebene müsste in Richtung auf Wissenschaftspropädeutik und umgreifen-

des Systemdenken instrumentiert werden, wofür es einerseits keinerlei Ansatzpunkte gibt und was andererseits für empirische Messungen – besonders im Jugendalter – kaum positive Ergebnisse erwarten lässt. Da für die Messung eine Meso-Ebene eingezogen wird, sollte das Kompetenz-Modell eventuell eine weitere Stufe enthalten. Sozialwissenschaftlich macht es zwar keinen Sinn, auf der Institutionenebene zu differenzieren, aber für den Lernprozess ist der Unterschied von Erleben und gedanklicher Verarbeitung wichtig.

Die folgenden Untersuchungen wurden geprüft, ob sie – nach dem inhaltlichen Augenschein – Instrumente benutzt haben, die dem Konzept der Konfliktfähigkeit auf den drei Ebenen genügen mögen. Auch hat Dietz (2004) Sichtungen und Vorschläge geliefert (da die Vorschläge noch nicht empirisch eingesetzt wurden, werden sie hier nicht berücksichtigt):

Anerkennungsprojekt (Helsper/Krüger 2004)
 Civic-Education-Studie (Oesterreich 2002)
 Demokratie-Verständnis (Westle 1998)
 DIPF-Evaluation im BLK-Programm (Diedrich/Abs/Klieme 2004)
 DJI-Surveys 1 + 2 (Hoffmann-Lange 1995, Gille/Krüger 2000)
 Juniorwahl (Gabriel/Neller/Hanke-Craner 2001)
 Konstanzer Längsschnitt (Fend 1991)
 Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger/Reinhardt u.a. 2002)
 Shell-Studie 2002 (Hurrelmann/Albert u.a. 2000)

Im Folgenden werden – geordnet nach Mikro-, Meso- und Makroebene – geeignet erscheinende Frageformulierungen aufgeführt, allerdings ohne die Antwortvorgaben und die Herkunftsangaben und unter Umständen etwas verkürzt. Die Details finden sich in der Originalliteratur.

Mikro-Ebene

Es geht hier um die „Konflikte zwischen Personen, die sich aus deren alltäglichem Zusammenleben im privaten und beruflichen Bereich ergeben“ (Müller-Fohrbrodt 1999:11). Diese inter-personalen Konflikte bedürfen zu ihrer sinnvollen Bearbeitung kommunikativer Kompetenzen, weil – so Müller-Fohrbrodt – „die Verständigung zwischen den Parteien sowie die Pflege ihrer guten Beziehungen“ (56) zentral sind. Diese Definition macht deutlich, dass in diesen gemeinschaftlichen Lebenszusammenhängen die Dimension der Beziehung wichtig ist – was bei der Makro-Ebene überhaupt keine Rolle spielen kann.

Perspektivenübernahme: „Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten, bevor ich mich entscheide.“ – „Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche mir beide Seiten anzusehen.“ – „Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.“ – „Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.“ – „Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.“ (DIPF 2004:52)

Interpersonales Verhältnis: Nach einem Einführungsstatement (kurz: Ein Mädchen im Alter der Befragten kommt betrunken nach einer Party nach Hause. Der Vater redet einen Monat lang nicht mit ihr.) werden verschiedene Hand-

lungsmöglichkeiten vorgegeben, die als sehr gute, gute, schlechte, sehr schlechte Idee eingestuft werden sollen, z.B. sie sollte künftig um Erlaubnis fragen, sie sollte sich weigern, mit ihm zu sprechen, sie sollte mit ihm einen Vertrag ausarbeiten. (DIPF 2004:56)

Prosozialität: Vgl. das Instrument oben auf S. 116 (Sachsen-Anhalt-Studie 2002:72)

Gruppenkonformität/Gewalt: „Um die Ziele und Interessen unserer Gruppe durchzusetzen, pfeifen wir auch schon mal aufs Gesetz.“ – „Wer nicht vollständig mit unserer Gruppe übereinstimmt, ist kein richtiges Gruppenmitglied.“ – „Im letzten Jahr haben meine Freunde und ich uns mit anderen Jugendgruppen geprügelt.“ (Anerkennungs-Projekt 2004: 45)

Gewalt: „Manchmal muss man sich mit Gewalt wehren.“ – „Wenn mich jemand beleidigt, kann es ihm passieren, dass er sich eine fängt.“ – „Manchmal muss ich Gewalt einsetzen, um nicht den Kürzeren zu ziehen.“ – „Wenn es wirklich drauf ankommt, bin ich auch bereit, Gewalt anzuwenden.“ (Anerkennungs-Projekt: 85)

Einstellungen zu anderen Menschen: „Ich lerne gerne fremde Menschen kennen.“ – „Wer nicht für mich ist, ist gegen mich.“ – „Ich gehe Menschen, die anders sind, aus dem Weg.“ – „Menschen, die Bewährtes in Frage stellen, regen mich auf.“ – „Ich habe feste Meinungen, die ich von Anderen nicht in Frage stellen lasse.“ – Zu diesen Aussagen gibt es jeweils Gegenaussagen, so dass die Befragten sich zwischen den Polen ansiedeln. (Civic-Education-Studie, Anhang S. 277)

Erfahrungen mit anderen Jugendlichen: „Es interessiert mich nicht, warum andere Menschen etwas wollen.“ – „Ich kann akzeptieren, dass andere Menschen andere Ansichten als ich haben.“ – „Ich setze meine Interessen durch, auch gegen die Interessen von anderen.“ – „Ich versuche, Kompromisse zu schließen.“ – „Ich kann mich gut in andere hineinversetzen und verstehen, was sie tun.“ – Es gibt auch hier jeweils Gegenaussagen. (Civic-Education-Studie, Anhang S. 275)

Selbstwirksamkeitserwartung - Konflikt: „Auch bei schwierigen Konflikten mit Mitschülern kann ich eine Lösung finden.“ – „Ich schaffe es, auch mit schwierigen Mitschülern und Mitschülerinnen gut zurechtzukommen.“ (DIPF 2004: 51)

Meso-Ebene

Es geht hier um Konflikte, die sich im Rahmen einer erlebbaren und demnach durch den Einzelnen mit gestaltbaren Institution abspielen. Das ist für Jugendliche auf jeden Fall die Schule, die einen Doppelcharakter hat: sie ist ein Ort für face-to-face-Interaktionen, ist aber zugleich in anonyme Regelungen (wie das Schulgesetz und Erlasse) eingebunden und enthält intern auch Verfahren repräsentativer Interessenvertretung (für die Jugendlichen ist das die SV) mit formalen Regelungen und größerer Distanz zum einzelnen Individuum.

Bei der Sichtung vieler Instrumente aus z.B. der Schulklimaforschung zeigt sich das Problem, dass wichtige und gut erprobte Fragen nicht den theoretischen und praktischen Umgang der Befragten mit Konflikten erfassen, sondern dass nach dem wahrgenommenen Vorkommen in der konkreten Schule bzw. Klasse gefragt wird. Deshalb können diese Fragen keinen Indikator für Konfliktkompetenz abgeben, sondern sie wären der Repräsentant unabhängiger Variablen, mit deren Hilfe man nach Zusammenhängen suchen könnte. Beispiele in: DIPF 2004: 65/Sachsen-Anhalt-Studie, Anhang Fragen 39 a-j, 55 a ,b, k, 43 c, e, 44 c, d, g, h, 50 a, c, d/Civic-Education-Studie, S. 101. Die folgenden Formulierung-

gen laden die Befragten zu ihrer eigenen Einschätzung des allgemeinen Phänomens ein und erfragen nicht die wahrgenommene Wirklichkeit.

Beteiligung in der Schule: „Wenn Schülervertreter/innen gewählt werden, die Vorschläge zur Lösung von Schulproblemen machen, wird es an der Schule besser.“ – „Schülergruppen zu organisieren, die ihre Meinung äußern, könnte helfen, Probleme an dieser Schule zu lösen.“ – „Wenn jemand aus meiner Klasse sich ungerecht behandelt fühlt, bin ich bereit, mit ihm/ihr zusammen mit dem Lehrer oder der Lehrerin darüber zu sprechen.“ (Civic-Education-Studie Anhang, S. 267)

Partizipationswunsch: „Ich möchte nicht mehr mitbestimmen, ich fühle mich auch ohne dies wohl.“ – „Unsere Lehrer/innen sollten alleine entscheiden, was in unserer Schule geschieht.“ – „Unsere Lehrer/innen sollten alleine entscheiden, was in unserer Klasse geschieht.“ „Ich möchte an wichtigen Entscheidungen nicht teilnehmen, sondern lieber das Entscheidende ausführen.“ – „Wir sollten an unserer Schule weniger Zeit durch Mitbestimmung verschwenden.“ – „Es gibt Dinge, die wichtiger sind als die Meinung aller anzuhören.“ (DIPF 2004: 67)

Die Fragen zur wahrgenommenen Wirklichkeit von Unterricht und Schule könnten wohl umformuliert werden zu solchen Statements, die nach der Sinnhaftigkeit fragen, müssten dann aber erst einmal empirisch ausprobiert werden. Sehr hilfreich ist es, wenn Projekte Skalenhandbücher veröffentlichen (wie zum Beispiel beim DIPF und beim Anerkennungs-Projekt geschehen).

Makro-Ebene

Diese Ebene bezeichnet hier in erster Linie das politische Teilsystem der Bundesrepublik Deutschland. Reizvoll wäre, auch für andere Teilsysteme wie das der Wirtschaft nach Instrumenten zu suchen, was hier aber nicht geleistet werden kann. Hier geht es darum, den Umgang mit Widersprüchen, mit Konflikten, mit der Dialektik in Prozessen und Strukturen zu ermitteln. Eindeutigkeiten kognitiver und moralischer Art werden hier möglicherweise gebrochen, weil wichtige Prinzipien nicht einlinig (logisch) verfolgt werden können, sondern mit ihrem Gegenteil vermittelt werden müssen. Am klarsten lässt sich das für das staatliche Gewaltmonopol zeigen. Dieses Gewaltmonopol ist seinen Teilbegriffen nach etwas erst einmal negativ Besetztes: Sowohl „Gewalt“ als auch „Monopol“ dürften bei engagierten und prosozial eingestellten Jugendlichen eher Abwehr hervorrufen. Aber dieses staatliche Gewaltmonopol ist die strukturelle Voraussetzung für innergesellschaftlichen Frieden, weil sonst die Gutwilligen und Friedfertigen den Angriffen anderer hilf- und schutzlos ausgesetzt wären. Diese gedankliche Operation ist kognitiv und moralisch komplex, weil dialektisch (vgl. Oesterreich 2002:171-173, dessen Daten die Ablehnung bzw. das Nichtverstehen des staatlichen Gewaltmonopols durch Jugendliche zeigen).

Gewalt in politischen Auseinandersetzungen: „Gewalt darf nur im Falle von Selbstverteidigung angewendet werden.“ – „In einer demokratischen Gesellschaft darf nur der Staat Gewalt anwenden.“ – „Verzicht auf Gewalt ist die beste Form, Gewalt zu beenden.“ „Ein Verzicht auf die Anwendung von Gewalt kann Gewalt und Unfreiheit fördern.“ „Gewaltfreiheit ist ein anzustrebendes Ziel, auch wenn es nicht voll erreicht werden kann.“ (Civic-Education-Studie, S. 173)

Die häufig benutzten Fragen nach dem Vertrauen in Institutionen (z.B. Sachsen-Anhalt-Studie 2002:53) sind schwer zu interpretieren, weil die Kategorie des

Vertrauens aus dem privaten Bereich kommt, hier aber auf politische Systemelemente bezogen wird. Zwar kann man sagen, dass das äußerst geringe Vertrauen in konfliktreiche Institutionen wie Bundestag und politische Parteien (anders als in Gerichte z.B.) ein Ausdruck von Konfliktscheu ist, aber eine Operationalisierung für die Kompetenz Konfliktfähigkeit ergibt sich hier wohl nicht.

Eine lange Geschichte und demnach den Vorteil langer Zeitreihen hat eine Fragebatterie, die nach Kerninstitutionen und -rechten fragt, und zwar mit Blick auf konsensuale und konfliktreiche Situationen (einige Items sind bereits oben, S. 116, aufgeführt). Westle (1998) kommentiert Ergebnisse dieses Instruments, das ursprünglich von Kaase und Wildenmann entwickelt worden ist:

Kerninstitutionen: „Die Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Interessengruppen in unserer Gesellschaft und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.“ – „Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugung auf die Straße zu gehen.“ – „Der Bürger verliert das Recht zu Streiks und Demonstrationen, wenn er damit die öffentliche Ordnung gefährdet.“ – „Jeder sollte das Recht haben, für seine Meinung einzutreten, auch wenn die Mehrheit anderer Meinung ist.“ – „Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.“ – „Eine lebensfähige Demokratie ist ohne politische Opposition nicht denkbar.“ – „Jede demokratische Partei sollte grundsätzlich die Chance haben, an die Regierung zu kommen.“ – „Die Interessen des ganzen Volkes sollten immer über den Sonderinteressen des einzelnen stehen.“ (Westle 1998:122)

Eine vergleichbare Richtung enthalten weitere Fragen aus unterschiedlichen Kontexten:

„Wenn alle Parteien zusammen die Regierung bilden würden, was wäre dann der schlimmere Nachteil für die Demokratie? . . . dass im Parlament nicht mehr so viel Kritik an der Arbeit der Regierung geübt würde – dass es innerhalb der Regierung ständig zu Streitereien und Zank zwischen den Angehörigen der einzelnen Parteien käme.“ (Fend 1991, vgl. oben S. 105)

„Ich bin gegen eine Diktatur, aber eine starke Hand müsste mal wieder Ordnung in unseren Staat bringen.“ (DJI-Survey 2, S. 225)

„Zur Lösung der Probleme in Deutschland brauchen wir eine starke Führerpersönlichkeit.“ (Civic-Education-Studie, S. 166)

Häufig sind Fragen nach politischer Gewalt gestellt worden (z.B. DJI-Survey 2). Diese Fragen zeigen das Problem, dass sie meist keine Konfliktstrukturen bezeichnen, sondern sehr einlinig formuliert werden (anders als das die o.g. Frage nach dem staatlichen Gewaltmonopol tut). Wohl deshalb sind die meisten Befragten gegen die in den Items genannten Verhaltensweisen. Die Aussagen repräsentieren evtl. eher unbestreitbar richtige und wichtige normative Überzeugungen, aber nicht die Kompetenz der Konfliktfähigkeit:

„Wenn man Parolen auf Mauern und Hauswände sprüht.“ – „Wenn man sich bei einer Demonstration gegen Übergriffe der Polizei mit Latten oder Steinen zur Wehr setzt.“ – „Wenn man durch einen Sitzstreik einen Atommülltransport blockiert.“ – „Wenn man Asylanten handgreiflich klarmacht, dass sie in ihre Heimat zurückkehren sollen.“ – Wenn man selbst für Ruhe und Ordnung sorgt, auch wenn dabei Gewalt notwendig sein könnte.“ – „Wenn man bei einer Demonstration mal richtig Krach schlägt, auch wenn dabei einiges zu Bruch geht.“ (DJI-Survey 2 2000:296)

Lediglich das dritte Item (Sitzstreik) erhält im DJI-Survey 2 etwa ein Drittel Zustimmung. Eventuell scheint in diesem Item die komplexe Rechtfertigungsfigur

des zivilen Ungehorsams durch. Natürlich ist – wie bei jeder quantitativen Befragung – schwer zu interpretieren, welche Bedeutung die Befragten mit der Aussage verbunden haben. Es wäre gut, wenn ergänzend zu Survey-Daten auch qualitativ untersucht würde, wie Befragte die Items für sich interpretieren.

Die Kompetenz der Konfliktfähigkeit könnte auch mit Statements untersucht werden, die gewaltsame internationale Interventionen betreffen oder die das Problem der wehrhaften Demokratie fassen. In beiden Fällen können nicht moralische bzw. politische Prinzipien in eindeutiger Weise, also logisch, gesteigert werden, sondern ein Selbstwiderspruch muss konstruiert und akzeptiert werden. Entsprechende Instrumente sind mir nicht bekannt, sie müssten also entwickelt werden.

6. Ausblick

Konfliktfähigkeit als Demokratie-Kompetenz wird sich – so die Vermutung – auf den drei Ebenen von Nahraum, erlebter Institution und distanzierter Institutionen im zeitlichen Nacheinander entfalten. Es dürfte sich um eine aufsteigende, also zunehmend anspruchsvolle Kompetenz handeln, deren Erwerb aber nicht als linearer Vorgang weder des Wissenserwerbs noch der logischen Fähigkeitsentfaltung gedacht werden kann. Wahrscheinlich sind die Stufen hierarchisch zu rekonstruieren, wobei eine Stufe in der nächsten Stufe im doppelten Sinne aufgehoben ist, nämlich überwunden und bewahrt. Inkonsistenzen und Brechungen sind auf dem Weg von der Kompetenzstufe 1 (Person, Bedürfnis, Nahraum) zur Kompetenzstufe 2 (Institution, Regeln, Verfahren) zu erwarten. Für die Untersuchung des Lernprozesses lohnt wahrscheinlich die Differenzierung der Institutionenebene zwischen erlebten Institutionen und nicht erlebbaren Institutionen.

Die Beschreibung des Kompetenzerwerbs setzt empirische Forschung voraus, deren mögliche Instrumente oben angeführt worden sind. Nicht operationalisiert wurde die Stufe 3 (System, Wissenschaft, Reflexion), weil sie kaum im Zentrum des schulischen Kompetenzerwerbs stehen dürfte. Für die gymnasiale Oberstufe und ihren Lernerfolg wäre die Arbeit an der Erfassung der Stufe 3 wichtig, sie kann sich aber nicht auf vorhandene Forschungen stützen.

Erst mit mehr Wissen um die Entwicklung von Konfliktfähigkeit wird es möglich sein, Zusammenhänge und Ursachen zu erforschen, z.B. zu der Frage, welche Sorte Unterricht für diese Kompetenz förderlich ist. Nicht nur der Ist-Stand ist wichtig zu wissen, sondern auch Prozesse, die zur Entwicklung oder ihrer Verzögerung oder ihrem Stillstand beitragen.

Dieses Manuskript wird in erweiterter Form erscheinen in: Rüdiger, Axel/Seng, Eva-Maria (Hg.): Dimensionen der Politik. Berlin: Duncker&Humblot (Festschrift für Richard Saage – erscheint im Herbst 2006)

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Diedrich, Martina/Klieme, Eckhard: Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. In: DIPF informiert 2004, Nr. 6, S. 2-6
- Abs, Hermann Josef: Metaphern der Demokratie. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 114-128
- Anerkennungs-Projekt – s. Helsper/Krüger (Hrsg.) 2004
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (unter Mitarbeit von Peter Hampe): 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 u.a.: Beltz 2004, S. 322-406
- Breit, Heiko/Eckensberger, Lutz H.: Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat. In: DIPF informiert 2004, Nr. 6, S. 6-11
- Civic-Education-Studie – s. Oesterreich 2002
- Diedrich, Martina/Abs, Hermann Josef/Klieme, Eckhard: Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2004 (Materialien zur Bildungsforschung 11)
- Dietz, Andreas: Konflikfähigkeit als Baustein von Demokratiekompetenz. Möglichkeiten der Erfassung? Wissenschaftliche Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung. Halle: Manuskript 2004
- DIPF – s. Diedrich/Abs/Klieme 2004
- DJI = Deutsches Jugendinstitut: Jugendsurvey 1 + 2 – s. Hoffmann-Lange (Hrsg.) 1995 und Gille/Krüger (Hrsg.) 2000
- Fend, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne Band II. Bern u.a.: Huber 1991
- Gabriel, Oscar/Neller, Katja/Hanke-Cranach, Catrin: Schülerbefragung zur Juniorwahl 2001. Stuttgart: Institut für Politikwissenschaft (Manuskript) 2001
- Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich 2000
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Skalenhandbuch zum Schülerfragebogen aus dem Projekt „Politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“. Halle: Zentrum für Schulforschung (ZSL) 2004 (Werkstattheft 24)
- Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich 1995
- Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias in AG mit Infratest Sozialforschung (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M.: Fischer 2002
- 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
- Müller-Fohrbrodt, Gisela: Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Opladen: Leske + Budrich 1999
- Oesterreich, Detlef: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Ergebnisse der IEA-Studie Civic Education. Opladen: Leske + Budrich 2002
- 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/ak-ne-01.php?id=122>)
- Sachsen-Anhalt-Studie – s. Krüger/Reinhardt u.a. 2002
- 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
- Westle, Bettina: Kollektive Identität im vereinten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich 1999