

---

## 2.1 Demokratie leben und Demokratie lernen

„Rasen betreten verboten“ titelte eine regionale Tageszeitung Sachsen-Anhalts im Herbst 2004. Dieser Artikel leitete eine kontrovers geführte Debatte zwischen Stadtverwaltung und ihren Bürgern ein. Die Stadt Merseburg hatte beschlossen, das Betreten der Grünflächen im Schlossgarten aufgrund einer neuen Gefahrenabwehrverordnung zu verbieten. Ordnungsamt und schwarze Sheriffs erklärten daraufhin das Areal zu ihrem Haupt-Einsatzgebiet. Mit dem „Knöllchen für Rasensitzer“ (Freyberg 2004, S. 15) sollte das historische Rasengelände wirkungsvoll geschützt und gegen eine zunehmende Verschmutzung vorgegangen werden (vgl. Glowinski 2004, S. 9). Jugendliche aus verschiedenen Merseburger Schulen, „die den Schlossgarten quasi als ihre grüne Stube betrachtet haben“ (Freyberg 2005, S. 8) und diesen im Sommer zum Lesen oder Hausaufgabenmachen in den Freistunden nutzten, gründeten den Arbeitskreis „Schlossgarten“. Im Bürgerbüro sammelten die Schülervertreter Ideen und unterbreiteten der Stadt Vorschläge, „damit aus der grünen Oase keine total verbotene Zone wird“ (ebd.). Statt nur zu protestieren, suchten die Schüler nach konsensfähigen Lösungen. Der Arbeitskreis konnte gemeinsam mit dem Oberbürgermeister, dem Schlossgärtner und dem Leiter des Straßen- und Grünflächenamtes binnen kurzer Zeit erste Ergebnisse vorweisen: Die Verbotsschilder waren verschwunden, einzelne Rasenflächen als Lese- oder Relax-Flächen freigegeben worden. Das Hauptziel, die Identifikation mit dem Schlossgarten zu heben, um dadurch Zerstörungen und Vandalismus entgegenzutreten, sollte anschließend durch unterschiedliche Aktionen weiter gefördert werden. Im Fokus standen Projekte zur Geschichte und Kultur oder der Kunst und Architektur des Schlossgartens. „Das soll nicht nur theoretisch im Klassenzimmer stattfinden“ (Richter 2005, S. 7), so Schüler des Domgymnasiums Merseburg. Der unmittelbare soziale Nahraum der Schüler sollte Teil der jährlich stattfindenden Projektwoche sein, deren Ergebnisse bei einem Abend der offenen Tür gezeigt werden. Patenschaften von Schulklassen über Bereiche des Schlossgartens waren damals ebenso denkbar wie eine Aufnahme in die Belehrungen und Hausordnungen der Merseburger Schulen, den Schlossgarten mit mehr Achtung zu nut-

zen. „Bringt euch mit ein, schaut nicht nur zu“ (ebd.), forderte der damalige Merseburger Oberbürgermeister die Schüler auf, auch zukünftig eigene Ideen umzusetzen und nicht auf fertige Konzepte der Stadt zu warten.

Die Behandlung dieses nahraumbezogenen gesellschaftlichen Konfliktes dokumentiert, dass eine generelle Distanz Jugendlicher zu herkömmlicher Politik und eine damit einhergehende pauschalisierende Politikverdrossenheit der Heranwachsenden nicht gegeben ist (vgl. dazu auch Biedermann 2006, S. 18). Der „fruchtbare Zugang zum Politischen“ dokumentiert ebenso, dass der gesellschaftliche Wertewandel hin zu mehr Selbstentfaltung keine generelle Abwendung von der Politik bedeuten muss und das Politik in einer Demokratie Entscheidungen hervorbringt, „die die *gemeinsame Regelung gemeinsamer Angelegenheiten* ergeben sollen“ (Reinhardt 2010b, S. 130, Hervorh. im Original). Der politische Erfolg für die Schüler ist ihr Einsatz im Rahmen erfahrbarer, öffentlicher Institutionen. Sie erkennen, dass in diesen komplexen Prozess „viele *Interessen- und Werte-Konflikte* eingehen“ (ebd., Hervorh. im Original) können. Die in einer demokratischen Gesellschaft notwendigen Interaktionsprozesse müssen demnach bestimmten Regeln, Prinzipien und Logiken folgen, denn die „Differenzen in Lage, Interessen, Lebensgeschichten und Werten ergeben nicht nur interessante Vielfalt, sondern häufig massive Konflikte um Ressourcen und Anerkennung“ (ebd.). Eine Voraussetzung für gelingende Partizipation an demokratischen Interaktionssystemen ist, dass sich die Schüler auf diese Regeln, Prinzipien und Logiken einlassen (vgl. May 2008, S. 5), denn in kontroversen und belastenden Vorgängen gibt es selten klare und sichere Lösungen (vgl. Reinhardt 2010b, S. 130). Die Teilhabe an demokratischen Prozessen beinhaltet hohe kognitive Anforderungen und setzt bestimmte Persönlichkeitsmerkmale voraus, die ausgebildet und entwickelt werden müssen. „*Lernen von Demokratie* drängt sich *nicht durch alltägliche Lernprozesse* auf“ (ebd., S. 130, Hervorh. im Original). Es muss darauf abzielen, emotionale Zumutungen zu ertragen, pragmatische Fähigkeiten zu erwerben und verantwortbare moralische Bezugspunkte auszubilden. Es ist ein „Netz von Vorstellungen“ (Edelstein und Fauser 2001, S. 28) über Demokratie zu entwickeln, auch indem Demokratie aktiv gesucht werden muss. Das bedeutet, dass die unvermeidbaren Rollen des sozialen Nahraums nicht identisch sind mit denen für das politisch-demokratische Teilsystem dieser Gesellschaft. „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, S. 197). Für die Institutionen des allgemeinen Bildungssystems bedeutet das, dass das „*Lernen von Demokratie*“, d. h. der Erwerb der erforderlichen Persönlichkeitsmerkmale zum demokratischen Handeln, und das „*Leben von Demokratie*“, d. h. die Einübung in die Praxis demokratischer Lebensführung (vgl. Edelstein und Fauser 2001, S. 18), zusammengehören und von ihnen übernommen und realisiert werden müssen. Aber „rein kognitives Wissen schafft noch keine guten Demokraten“ (Himmelmann und Lange 2005, S. 15) und Demokraten werden nicht geboren. Die Schule muss dafür sorgen, dass sie „nachwachsen“. Dafür müssen die dafür notwendigen Demokratie-Kompetenzen genauso erlernt werden wie andere Kulturtechniken.

## 2.2 Politisches Lernen als Herausforderung zur Bildung für Demokratie

### 2.2.1 Das Problem des Lernens

#### Soziales und/oder politisches Lernen

Die deutsche Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) förderte 2002 bis 2007 in dreizehn Bundesländern das Programm „Demokratie lernen und leben“.<sup>1</sup> Das Gutachten (Edelstein und Fauser 2001) formuliert methodische Arrangements, die von Projekten über Erkundungen bis hin zu politischen Aktivitäten in Schule und lokalen bzw. kommunalen Kontexten reichen, auf ein kollektives Demokratieerleben. Es unterstellt den „automatischen Qualitätssprung vom Nahen zum Systemischen“ (Reinhardt 2010a, S. 125): Die Herausbildung „handlungsbezogener und praxistauglicher Kompetenzen [...] auf der Ebene elementarer politischer Gemeinschaften – Gruppe der Gleichaltrigen, Schule, Gemeinde“ (Edelstein und Fauser 2001, S. 29) erfolge „mit Transferwert für das spätere Leben und für größere politische Systeme“ (ebd.). Eine „alte Kontroverse“ (Reinhardt 2009a, S. 120)<sup>2</sup> war mit dem Gutachten neu entfacht: Kann die individuelle demokratische Partizipation im sozialen Nahraum auch die Einsichten des mündigen Bürgers in die Staatsform der Demokratie bewirken?

Die historische Frage der Verknüpfung von sozialem mit politischem Lernen rekonstruiert Walter Gagel (1995). Als „exemplarische Grundsatzkontroverse“ (ebd., S. 76) geht sie zurück auf die pädagogischen Konzepte von Friedrich Oetingers „Partnerschaft“ (1953) und Theodor Litts „Politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“ (1954). Die aus heutiger Sicht sich ergänzenden didaktischen Strategien ließen damals generelle Differenzen als Grundpositionen sichtbar werden: Erfahrungslernen versus kognitives Lernen, Lebenswelt als Nah und Politik als Fern, Fähigkeiten versus Wissen oder generell: Erfahrung versus Theorie (vgl. Gagel 1995, S. 75 f.). Die Politik-Didaktik hat die Kontroverse vom sozialen oder politischen Lernen schon in den 60er Jahren in ein komplementäres Konzept überführt: Einem Nacheinander folgte ein Nebeneinander (vgl. ebd., S. 83). „Umso erstaunlicher ist das Erscheinen der alten Kontroverse nach der Jahrtausendwende“, konstatiert Sibylle Reinhardt (2009b, S. 861) und sucht empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat. Mit einer Meta-Analyse von 13 Studien (vgl. Reinhardt 2010a) zeigt sie: Die alte Kontroverse *ist* entschieden, weil empirisch widerlegt: Soziales Lernen ist nicht politisches Lernen und ein automatischer Transfer vom Sozialen ins Politische ist eine Illusion. Ausgewählte empirische Studien sollen nach-

<sup>1</sup> Das Programm enthält demokratiepädagogische Bausteine, die sich auf vier verschiedene Module verteilen: Unterricht, Lernen in Projekten, Schule als Demokratie und Schule in der Demokratie. Diesen werden die thematischen Schwerpunktbereiche Gewaltprävention und Mediation, interkulturelles Lernen, Grundschule und Berufsschule mit einzelnen konkreten Themen zugeordnet (vgl. Edelstein und Fauser 2001, S. 23 ff.).

<sup>2</sup> Die historische Kontroverse war auch eine geschichtliche Auseinandersetzung um das Ziel politischer Bildung (detailliert in Reinhardt 2009a, S. 120 f.; 2009b, S. 860 f.; Petrik 2007, S. 120 f.).

folgend dem Leser die Beantwortung der Frage veranschaulichen, ob soziales Lernen im Nahraum auch politisches Lernen für das demokratische System bedeutet oder implizit hervorruft (vgl. auch Reinhardt 2009a, b).

Die Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger et al. 2002; Reinhardt 2006b)<sup>3</sup> ist u. a. dem Zusammenhang zwischen Prosozialität<sup>4</sup> und dem Verständnis für das politische System der Demokratie nachgegangen. Dazu sind Fragen zum Demokratie-Verständnis, zum Institutionenvertrauen, zur Partizipationsbereitschaft in unterschiedlichen Kontexten und zu Werteüberzeugungen gestellt worden. Einige zentrale Aussagen (vgl. Details bei Reinhardt und Tillmann 2002 und Reinhardt 2009a) sollen an dieser Stelle angeführt werden.

### 1. Prosozialität

Eine lange Liste vorgegebener Wertebezüge ergab, dass der Gesamtgruppe die meisten Werte wichtig waren. Mit dem Index Prosozialität konnten die Autoren zeigen, dass die Befragten in einem hohen Maß diese prosozialen Werte befürworteten und eine geringe Streuung auf große Homogenität schließen ließ. Dieses Ergebnis spricht gegen einen im öffentlichen Diskurs veranschlagten Wertemangel Heranwachsender.

### 2. Demokratie als politisches System scheint schwer verständlich

Bei der Frage: „Wenn alle Parteien zusammen die Regierung bilden würden, was wäre dann der schlimmere Nachteil für die Demokratie?“ (Krüger et al. 2002: Frage Nr. 14, im Anhang) votierten ca. 80 Prozent für die Begründung, „dass es innerhalb der Regierung ständig zu Streitereien und Zank zwischen den Angehörigen der einzelnen Parteien käme“, und nur ca. 20 Prozent fanden es als einen Nachteil, „dass im Parlament nicht mehr so viel Kritik an der Arbeit der Regierung geübt würde“ (Reinhardt und Tillmann 2002, S. 62). *Anders formuliert* lässt die Interpretation das „Nicht-Akzeptieren von Konflikten“ (Reinhardt 2010b, S. 131, Hervorh. im Original) und die Suche nach Klarheit und Eindeutigkeit hervortreten. Anstelle diskursiver Prozesse zeigen sich ein Missverstehen der Rolle der Opposition sowie eine Furcht vor demokratischen Auseinandersetzungsprozessen. Konflikte tragen offensichtlich den Charakter „von Zankerei und unproduktivem Streit“ (ebd.). Verhandlungen zwischen Interessengruppen werden abgelehnt: Immerhin 73 Prozent der Befragten möchten, dass die Interessen des ganzen Volkes über den Interessen des Einzelnen stehen sollen. Die Hälfte der Probanden spricht sich gegen die Auseinandersetzungen zwischen

<sup>3</sup> Die Sachsen-Anhalt-Studie ist durch die hohe Zahl männlicher Jungwähler (18 bis 24 Jahre) für die rechtsgerichtete Partei DVU in der Landtagswahl 1998 angestoßen worden. Sie sollte den politischen Orientierungen der Schüler und Schülerinnen nachgehen und Empfehlungen für die politische Bildung erarbeiten. Dazu sind 1400 Schüler und Schülerinnen aus 8., 9. und 11. Klassen aller Schulformen im Jahr 2000 befragt worden.

<sup>4</sup> Den Index Prosozialität bilden insgesamt die sechs Aussagen: „Anderen Menschen helfen – Rücksicht auf andere nehmen – Im Streitfall einen Ausgleich suchen – Im Umgang mit anderen fair sein – Alle Menschen gleichberechtigt behandeln – Gerecht sein – Soziale Unterschiede zwischen Menschen abbauen“ (Reinhardt und Tillmann 2001, S. 8). Der Index ist aus Einzelangaben entstanden, die sich in der Faktoranalyse als zusammengehörig herausgestellt hatten.

den verschiedenen Interessengruppen aus, denn das schade dem Allgemeinwohl. Auch zur spezifischen Funktion der Opposition zeigen sich ähnliche Ergebnisse: ca. 70 Prozent sehen die Aufgabe der Opposition darin, dass sie die Regierung unterstützt. *Anders formuliert* wird die Legitimität von Interessenkonflikten in demokratischen Systemen negativ bewertet, die Konkurrenz von Parteien und anderen Interessengruppen abgelehnt, eine pluralistische Gesellschaft wird als störend empfunden und die Opposition wird als wesentlicher Bestandteil moderner Demokratien zwar anerkannt, aber nicht mit ihrer wichtigsten Aufgabe – Kontrolle und Kritik – in Verbindung gebracht. „Neben eine weit verbreitete antipluralistische Einstellung tritt ein gravierendes Missverstehen des parlamentarischen demokratischen Systems“ (ebd., S. 132). Die Bertelsmann-Studie kam zu analogen Resultaten. Die Aussage „Ich finde, eine starke Hand müsste wieder mal Ordnung in unseren Staat bringen“ erhielt die größte Zustimmung. Das verweist nicht nur auf mehr Ordnung im Staat, sondern dokumentiert ebenso den Wunsch nach eindeutiger Orientierung in der Gesellschaft (vgl. Fatke et al. 2006, S. 30).

### 3. Höhere Prosozialität bedingt kein höheres Konfliktverständnis für Demokratie

Merkwürdig erscheint der Zusammenhang zwischen den Antworten der erklärten Prosozialität und dem Umgang mit gesellschaftlichen und politischen Konflikten. Die Hoffnung, dass die hohe Werteakzeptanz ein hohes Maß an Demokratiebewusstsein bedeute, musste aufgegeben werden: Die Frage nach der Aufgabe der politischen Opposition (sie sollte nicht die Regierung kritisieren, sondern unterstützen) fand die höchste prozentuale Zustimmung bei den Befragten, die besonderes hohe Prosozialitätswerte aufwiesen. „*Konfliktabwehr* geht also mit der höchsten erklärten *Prosozialität* einher“ (Reinhardt 2010b, S. 132, Hervorh. im Original). *Anders gefasst* beleuchtete dieses Korrelat: „Prosozialität ist offensichtlich nicht gleichzusetzen mit Konfliktkompetenz“ (Reinhardt und Tillmann 2002, S. 73), und soziales Lernen ist nicht politisches Lernen.

*Festgehalten* werden kann, dass das Verstehen des demokratisch-politischen Prozesses offensichtlich große Schwierigkeiten bereitet. Prosozialität bzw. soziales Lernen übersetzt sich nicht zwangsläufig in Demokratie-Lernen.<sup>5</sup> Das Votieren gegen konstruktive oppositionelle Kritik und gesellschaftlichen Konflikt des politischen Systems und für Harmoniestreben und Einheitlichkeit wirft die Frage auf, „welche Entwicklungs- und Lernprozesse das Verständnis für Konflikte fördern könnten“ (Reinhardt 2006a, S. 509).

### Die Differenz von Privatem und Öffentlichem

Die Frage nach dem Verständnis von Konflikten und der Herausbildung von Konfliktkompetenz in demokratischen Systemen ist auch die Frage nach dem qualitativen Unterschied

---

<sup>5</sup> Was nicht ausschließt, dass „die Integration der Person über Prosozialität wohl unerlässlich für die Ausbildung der normativen Grundlagen der Demokratie (Gleichachtung aller, Respekt für Menschenwürde) und für die Akzeptanz und das Praktizieren der Beteiligungsformen in einer inter-mediären Institution (wie die Schule es ist)“ (Reinhardt und Tillmann 2002, S. 73) ist. Diese empirische Frage ist offen.

zwischen den Merkmalen des Privaten und des Öffentlichen.<sup>6</sup> Die Entgegensetzungen von „*privat*“ (der Raum der kleinen Gemeinschaft) und „*öffentlich*“ (der Raum des demokratisch Politischen) kann in idealtypischer Sichtweise – die unterschiedlichen Logiken kennzeichnen helfen (vgl. Reinhardt und Tillmann 2002, S. 46 f.). Während Konsens im privaten Nahraum einhergeht mit Wünschen und Erfahrungen, aber auch mit Unterschieden, die toleriert und anerkannt werden, ist der Sinn des Öffentlichen der Streit um Tatsachen und Werte, um Regelungen und Verordnungen und also auch der interessenbezogene Kampf um Entscheidungen und ihre Durchsetzung. Während die Auseinandersetzungen im Privaten entweder zur Harmonie oder zur „individuellen Flucht“ führen, ist der gesellschaftliche Grundkonsens hinter öffentlichen Auseinandersetzungen die Anerkennung, „dass sie weder vermeidbar noch schädlich sind, sondern dass dieser Modus der Politik einer modernen pluralistischen Gesellschaft [...] angemessen ist“ (Reinhardt 2010b, S. 133).

Die Differenz zwischen privat und öffentlich ist bereits Gegenstand unterschiedlicher empirischer Analysen. Eine qualitativ-empirische Studie zur Politikwahrnehmung bei Studierenden für das Lehramt an Grundschulen (Richter 1996) konnte ein „Zwei-Welten-Modell“ (ebd., S. 72) diagnostizieren. Das Politikverständnis offenbarte zwei unverbundene nebeneinanderstehende Formen von Politik. Diese sind mit einem theoretischen Bezug auf Hannah Arendt (1958/2008) als das Verhältnis von „Privatheit und Öffentlichkeit“ (Richter 1996, S. 33) benannt. Der Zusammenhang zwischen alltäglichem Handeln und politischer Realität ist den Probanden bekannt, „doch blenden sie diese in ihren Wahrnehmungen des Politischen aus“ (ebd., S. 70). Das Private bleibt im Bereich des Alltäglichen (z. B. Verkehrsbelastungen) und wird nicht mithilfe von parlamentarischen Schritten in Beziehung zum Allgemein Politischen gesetzt. Ein analoges Ergebnis zeigt eine quantitative Studie zum Demokratieverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Die Probanden, die auch am BLK-Programm teilgenommen hatten, bezogen Demokratie „stärker auf gemeinschaftliche Werte als auf gesellschaftliche Rechte“ (Abs et al. 2004, S. 4). Das eigene Handeln wird aus einer interpersonalen Perspektive reflektiert: Die Muster der Familie und die der Gemeinschaft im Nahraum sind wichtig. Die transpersonalen Zusammenhänge der Gesellschaft werden weitgehend vernachlässigt (vgl. ebd., S. 6). Auch Biedermann (2006)<sup>7</sup> hat in seiner Zusatzstudie zur Schweizer Civic-Education-Studie die Illusion aufgeben müssen, einen Zusammenhang von Partizipation oder demokratischem Erfahrungslernen und politischem Lernen bzw. politischer Identität<sup>8</sup> nachweisen zu können (dazu auch Biedermann und Oser 2010). Biedermann operationalisierte „Partizipation“ als Gemeinschaft (sozial-emotionale Dimension), als Polis (diskursiv-prozedurale Dimension) und als Citoyenität<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Die historische Differenz hat Hannah Arendt (1958/2008) gezeigt.

<sup>7</sup> Biedermann (2006) hat nach einem mehrstufig geschichteten Auswahlverfahren im Jahr 2000 knapp 1300 Jugendliche einer 11. Schulstufe getestet und befragt.

<sup>8</sup> Politische Identität erfasst die Studie über Konzepte, Einstellungen, Wissen, Zutrauen, Interesse, Zufriedenheit, Vertrauen, Wirksamkeitserwartung und Aktivität (vgl. Biedermann 2006, S. 240 ff.).

<sup>9</sup> Auch „freiwilliges Zusammenfinden von Bürgerinnen und Bürgern um gemeinsame (politische) Interessen zu verfolgen“ (ebd., S. 138).

(gesellig-expressive Dimension) und konnte „die vermutete Schwierigkeit eines Transfers privat-sozialer Erfahrungen in öffentlich-politisches Wirken“ (2006, S. 365) bestätigen. Positive Korrelationen stellt er für Partizipation mit Selbst- und Sozialkompetenz, nicht aber für politische Identität heraus.

Auch die Längsschnittstudie von Grob (2007)<sup>10</sup> konnte einen Transfer des von Probanden während ihrer Schulzeit wahrgenommenen positiven Schulklimas auf die Bereitschaft zur formellen politischen Partizipation im Erwachsenenalter nicht empirisch belegen. Seine Analysen verdeutlichten, dass die belegten Zusammenhänge durch andere Faktoren, wie das Geschlecht, die soziale Schicht oder die Schulform, verursacht werden (ebd., S. 789 ff.). Allerdings stellt Grob heraus, dass die Breite und Unspezifität des Indikators zum allgemeinen Schulklima ungeeignet ist und anstelle dessen das spezifische partizipative Potential des Kontextes für eine Erfassung des politischen Interesses<sup>11</sup> geeigneter scheint. Er unterstreicht die Argumentation von Reinhardt und Tillmann in der Sachsen-Anhalt-Studie zur „qualitativen Differenz der beiden Sphären“ (ebd., S. 795).

Die Ergebnisse zeigen, dass Lernen im Raum der kleinen Gemeinschaft *nicht identisch* ist mit Lernen im Raum des demokratisch Politischen und, dass kognitive Prozesse im Privaten nicht automatisch Lernprozesse im Öffentlichen bewirken. Reinhardt (2009a) sieht das Problem für ein Missverstehen von Demokratie im intuitiven Transformationsprozess, „wenn Kategorien und Sehnsüchte des privaten, alltäglichen Lebens auf Demokratie übertragen werden – die dann natürlich schlechte Karten hat, denn sie kann und darf nicht den Kriterien des Privatlebens entsprechen“ (ebd., S. 122). Das lässt mich auf die Ausgangsfrage nach den Lernprozessen zurückkommen, die für die erforderlichen demokratischen Kompetenzen und damit für das Verständnis von Konflikten hilfreich sind. Die fachdidaktische Aufgabe rückt jetzt näher in das Blickfeld, „nach Gelenkstellen im partizipativen Handeln“ (Reinhardt 2009b, S. 864) zu suchen, die eine erfahrungsraumbezogene Transformationsbrücke vom sozialen zum politischen Lernen darstellen. Solche Gelenkstellen, die gleichzeitig Arrangements repräsentieren, würden Mikro- und Makrowelt verbinden, „damit Bildungsprozesse vom Individuum ausgehen und in die Welt der Systeme und Theorien gelangen können“ (ebd.).

---

<sup>10</sup> Grob greift auf Daten der Life-Studie zurück. Diese basieren auf der 1979 bis 1983 durchgeführten Konstanzer Jugendlängsschnittstudie, die im Jahr 2002 mit der Erhebung im Erwachsenenalter weitergeführt wurde (vgl. Grob 2007, S. 783). Die berühmte Konstanzer Jugendstudie von Helmut Fend wurde als eine Klassenstudie im Großraum Frankfurt am Main durchgeführt. Dazu sind mit ca. 2000 Jugendlichen des Geburtsjahres 1967 in 100 Klassen fünf jährliche, schriftliche Befragungen zwischen dem sechsten und zehnten Schuljahr erhoben wurden. Zwanzig Jahre später – im Jahr 2002 – konnten 1527 der jetzt 35-jährigen Probanden erneut befragt werden.

<sup>11</sup> Eine qualitative und quantitative Teilstudie von Helsper et al. (2006b) konnte u. a. zeigen, dass unter politischem Interesse die Geschlechter etwas anderes verstehen: Mädchen assoziieren dieses mit sozialem Engagement und praktischer Verantwortungsübernahme, Jungen eher mit Sachkenntnis über institutionelle Politik (vgl. ebd., S. 358).

### Die Brücke zwischen Mikro- und Makrowelt

Die Anerkennung der Differenz von sozialem und politischem Lernen tritt jetzt an die Stelle ihrer Kontroverse (vgl. Reinhardt 2009a, S. 123). Die Frage nach den Arrangements für politisches Lernen zielt nicht darauf, dass soziales Lernen nicht wichtig ist. Aber soziale Lebenswelten, wie die kleine Gemeinschaft, der Verein und die Schulklasse, generieren unseren Alltag. Politisches Lernen dagegen ist, bis auf die Auseinandersetzung mit öffentlichen Angelegenheiten (wie in meiner Eingangsdarstellung), im Alltag eine Ausnahmeerscheinung. „Die meisten Jugendlichen brauchen die Hilfe der institutionalisierten und reflektierenden Bildung in der Schule, damit sich ihnen ein Zugang zur Politik eröffnen kann“ (ebd.). *Anders formuliert:* Wie können wir Brücken aus dem Nahraum der Schülerinnen und Schüler schlagen in den öffentlichen Raum der demokratischen Politik, „um die Kluft zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft, Mikro- und Makroebene [...] Lebenswelt und System sowie informalen und formalen Institutionen“ (Breit und Eckensberger 2004, S. 7) zu verbinden? Neuere Ansätze sehen in der Formel „*Politische Demokratie lernen*“ (Petrik 2007, S. 71, Hervorh. im Original), die eine „Synthese aus gelebter sozialer Erfahrung und ihrer politischen Analyse, eine erfahrungsorientierte Kategorialbildung“ (ebd.) ist, eine Antwort auf das Brückenproblem.

*Was wissen wir?* Aktuelle Studien deuten überwiegend auf ein geringes Interesse der Heranwachsenden an Politik, wobei die randständige Stellung des öffentlichen Raumes im Vergleich mit anderen Lebensbereichen auch in der erwachsenen Bevölkerung besteht. Dass Jugendliche insgesamt noch weniger als Erwachsene an Politik interessiert sind, kann neben anderen Faktoren, wie sozialer Status und Geschlecht, zumindest teilweise als alterstypisches Phänomen gedeutet werden.<sup>12</sup> Dennoch erschwert das mangelnde politische Interesse die Brückenproblematik. Interesse an der Politik, so Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey 3<sup>13</sup> (vgl. Gaiser und de Rijke 2010), entwickelt sich erfahrungsgemäß in der Adoleszenzphase (vgl. Hoffmann-Lange und de Rijke 2010, S. 79) und nimmt mit dem Alter sowie der Höhe des formalen Bildungsniveaus zu (vgl. Bertelsmann Stiftung 2004, S. 118). Eine Studie aus dem Jahr 2002 zum politischen Interesse in den Schulklassen 5 bis 12 in allen Schulformen<sup>14</sup> zeigt, dass ein Interesse an der Politik deutlich geringer ist als ein Interesse am Privatleben (vgl. Westle 2006, S. 209 ff.). Das demokratische Leben in den verschiedenen Schulformen offenbart ein sehr unterschiedliches Erscheinungsbild. Während in der Hauptschule ein „*partikularistisch an die Klassengemeinschaft gebundenes politisches Gemeinschaftshandeln*“ (Helsper 2006, S. 316, Hervorh. im Original) aufscheint, wo Politik fremd und als „die Sache Anderer in einem abstrakten gesellschaftlichen Fern-

<sup>12</sup> Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch IEA-Studie in der Schweiz (vgl. Oser 2003). Sie stellt fest, dass ein niedriges Interesse an Politik eine niedrige politische Partizipation im Erwachsenenalter erwarten lässt (vgl. ebd., S. 32).

<sup>13</sup> Der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) wurde im Rahmen der Sozialberichterstattung des DJI durchgeführt. Zwei Wellen der repräsentativen Befragung wurden 1992 und 1997 durchgeführt. In der dritten Welle 2003 wurden 9100 12- bis 29-Jährige mit deutscher und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit befragt.

<sup>14</sup> Insgesamt 3534 Befragte.



raum“ (ebd.) betrachtet wird (vgl. dazu auch Wiezorek 2006, S. 292), gewinnt politisches Handeln für Schüler an Sekundarschulen den Charakter eines Einfügens in unbefragte Ordnungen, an deren Entstehung und Veränderung nicht partizipiert werden kann. Das Gymnasium eröffnet dagegen ein breites Feld für politische Teilhabe (vgl. Helsper 2006, S. 317). Westle (2006) beschreibt ein „besorgniserregendes“ kreislaufförmiges defizitäres Zusammenhangsgeflecht: „Fehlt einem jungen Menschen, gleichgültig aus welchen Gründen, jegliches Interesse an Politik, wird er sich allenfalls gezwungenermaßen damit auseinandersetzen und Erlerntes vermutlich nur unzureichend verstehen und/oder schnell wieder vergessen“ (ebd., S. 237), weshalb kein weiteres Wissen darauf aufgebaut werden kann.

Die weiteren Betrachtungen zentrieren deshalb um die Frage, ob und inwiefern mit einem (institutionellen) Engagement von Jugendlichen informelle Lernprozesse einhergehen. Im Mittelpunkt steht die Frage nach dem Zusammenhang von Partizipation im Nahraum und politischer Partizipation.

Die Sachsen-Anhalt-Studie hatte herausstellen können, dass eine schulische (und zwar schulformabhängige) Partizipationsbereitschaft<sup>15</sup> deutlich positiv mit der Beteiligung zur politischen Partizipation zusammenhängt (vgl. Reinhardt und Tillmann 2002, S. 66 ff.). In einer besonders nahraumorientierten Schule zeigte der Bezug zu Schule und Gemeinde, dass Pluralisierung und Konfliktorientierung in der Außenwelt gerade abgewehrt wurde (vgl. Schmidt 2002, S. 241). Im Gegensatz dazu erschien der innere Zusammenhang einer anderen Schule die Öffnung nach außen zu ermöglichen, während der positive Erfahrungsraum im außerunterrichtlichen Bereich hier nicht auf den Unterricht übertragen werden konnte (vgl. ebd., S. 234 f.).

Subjektive Faktoren, wie das politische Interesse, dienen dennoch quasi als „Einfallstor“ für gesellschaftliches Engagement (vgl. Gaiser und De Rijke 2010, S. 55). Engagement hängt einerseits von sozialen Netzwerken, wie politisch aktiven Freundeskreisen, andererseits von Vereinsaktivität (häufig mit geringer Nähe zu Politik) ab. Die Bertelsmann Stiftung konnte dazu herausarbeiten, dass die Mitwirkung im kommunalen Gemeinwesen von positiven Partizipationserfahrungen in Schule, Verein und Kommune abhängig scheint (vgl. Fatke et al. 2006, S. 31). Als Handlungsempfehlungen werden zielgruppengerichtete, mit Schulen und Vereinen vernetzte Partizipationsangebote als „Einstieg in die Mitwirkung“ (ebd.) betrachtet. Analog einer Partizipationsspirale soll dann über positive Partizipationserfahrungen (Zufriedenheit) ein sich selbst verstärkender Prozess in den öffentlichen Raum generiert werden. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage der ALLBUS-Daten<sup>16</sup> verwies darauf, dass politischem und sozialem Engagement recht unterschiedliche Werte-

---

<sup>15</sup> Das Instrument zur Ermittlung schulischer Partizipationsbereitschaft umfasste 10 Tätigkeiten: Schülerzeitung, Klassensprecher, Außerunterrichtliche Schulveranstaltung, Mitarbeit in Schülervertretungen, Herstellung von Flugblättern, Lehrergespräch, Teilnahme an Schülertreffen, Schulleitergespräch, Unterschriftenaktion, Teilnahme an Demonstrationen (vgl. Reinhardt und Tillmann 2002, S. 66).

<sup>16</sup> Die allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) ist seit 1980 ein sich regelmäßig wiederholender (alle 2 Jahre) repräsentativer Bevölkerungsquerschnitt (n= 2800–3500).

vorstellungen zu entsprechen scheinen (vgl. Kaina und Deutsch 2006, S. 174). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die 15. Shell-Studie aus dem Jahr 2006. Sie zeigt, dass aufstiegsorientierte Jugendliche, die sich in ihrem Wertesystem an Fleiß und Ehrgeiz orientieren, stark auf die Familie fokussiert sind, die ältere Generation respektieren und sich bei eher geringem politischen Interesse durchaus ehrenamtlich engagieren (Hurrelmann und Albert 2006, S. 20 f.). Eine Partizipationsspirale scheint, dass zeigen die Analysen, schwer zu initiieren.

Das Kinderpanel des deutschen Jugendinstitutes<sup>17</sup> konnte signifikante Auswirkungen von Veränderungen der familialen Selbstwirksamkeitserfahrungen auf schulische Partizipationsaktivitäten nicht konkret bestätigen (vgl. Quellenberg 2010, S. 152). Der Umkehrschluss sagt dagegen nicht aus, dass sich schulische Partizipation völlig unabhängig von der familialen Sozialisation entwickelt. Festzuhalten bleibt, dass nicht *jedes* Interesse im Nahraum auch politisches Engagement bedingt, organisationsvermitteltes Engagement und politisches Interesse aber einander bedingen: „If a political outcome is desired, then service ought to be designed to deal explicitly with the political dimensions of the matter at hand“ (Youniss 2007, S. 230).

*Was ist das Ergebnis?* Das Bild von Resultaten widerlegt „die Alltags-Intuition“ (Reinhardt 2010a, S. 137) eines automatischen Transfers vom sozialen Nahraum in den Raum des Öffentlichen. Es zeigt, dass das signifikant andere des öffentlichen demokratischen Raumes nicht im privaten Raum der Gemeinschaft gelernt und erfahren werden kann. Partizipation im Nahraum korreliert mit Partizipation in der Familie. Mitarbeit in der Schule, nicht in der Klasse, und in Vereinen korreliert mit Beteiligung im Wohnort. „Die Bereitschaft zu schulischer Partizipation ist nicht deckungsgleich mit politischer Partizipation“ (ebd., S. 135). Auch Überlegungen, „dass sozial-räumlich begrenztes gemeinschaftliches Handeln der politischen Sphäre weiter entfremden kann, weil diese nach ganz anderen Regeln abläuft“ (ebd., S. 137), gibt es: „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 und Eckensberger 2004, S. 7). Unstrittig ist, dass institutionsvermittelndes Handeln und politische Partizipation „irgendwie“ zusammenhängen. Reinhardt (2010b) konstatiert die Hypothese der „*Lernchancen auf der Meso-Ebene*“ (ebd., S. 133, Hervorh. im Original), denn nur die Ebene der selbst erlebten Institution Schule einschließlich ihres „*organisationsvermittelten Engagements*“ (ebd., Hervorh. im Original) könne eine Brücke zwischen sozialem und politischem Lernen bieten: Die Lebenswelt ist der Erfahrungsraum in der Klasse und in der Peer-Group in face-to-face-Interaktionen, der einer Logik des Privaten folgt, und das System, das ist die Schule als institutionelle Organisation mit vorgegebenen Regeln und partizipativen Beteiligungsformen, wie der Schülervertretung, das der Logik des Öffentlichen nahekomm.

<sup>17</sup> Eine Studie, die als eine auf drei Jahre angelegte Eltern-Kind-Wiederholungsbefragung konzipiert wurde. In einem Zeitraum von 2002 bis 2005 sind zwei Alterskohorten, Kinder zwischen fünf und sechs Jahre und Kinder im Alter von etwa acht Jahren, erfasst worden.

Das Ziel eines *brückenbildenden Lern- und Entwicklungsprozesses* ist die „Kompetenz des Staatsbürgers in der Demokratie“ (Reinhardt 2010a, S. 139), dessen Ontogenese eine offene Forschungsfrage ist.<sup>18</sup> Der Weg könnte „über den Erwerb von Kompetenzen im Nahraum und im erlebbaren Raum zwischen direkter Interaktion und abstrakter Staatsbürgerrolle, also dem Raum einer zugänglichen Institution“ (ebd.), verlaufen. Wenn dem so ist, dann sollte die Institution Schule als Lernkontext politischer Bildung zunehmend Beachtung finden.

### 2.2.2 Kompetenzmodelle für „Demokratie – Lernen“

Die seit Ende der 90er Jahren durchgeführten internationalen Vergleichsstudien (wie beispielsweise in TIMSS [Third International Mathematics and Science Study] und PISA [Programme for International Student Assessment]) führten zu einer Intensivierung der Diskussion um Qualitätssicherung von Lehr- und Lernprozessen auch in der Politischen Bildung. Die Bewegung von der Input-Orientierung (im Sinne einer Ausrichtung an Beschreibungen von intendierten Lernzielen und Lehrplänen) zur Output-Orientierung<sup>19</sup> bedeutete einen Wechsel von der Orientierung an Qualifikationen zur Orientierung an Kompetenzen. Im Jahr 2003 lag mit der durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Expertise „Zur Einführung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003) ein Dokument vor, auf dessen Grundlage sich Bildungsstandards entwickeln ließen. Dabei unterliegt man einem Missverständnis, wenn Bildungsstandards mit Kompetenzen gleichgesetzt werden. In ihrer Expertise von 2003 haben Klieme et al. Bildungsstandards als erfolgreich gezeigtes Verhalten (der Performanz) definiert, während Kompetenzen nicht nur das Verhalten selbst, sondern die verfügbaren oder erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben. Lernerfolge werden nicht mehr am Umfang des abrufbaren Wissens der Schüler orientiert, sondern stattdessen an der Fähigkeit, mit den im Unterricht erworbenen Fachkenntnissen alltagsrelevante Aufgaben und Problemstellungen zu bearbeiten. Der kompetenztheoretische Paradigmenwechsel rückte die Frage nach der Messbarkeit qualitativ unterschiedlicher Bildungserträge in das Zentrum der Forschung, „damit plausibel gemacht werden kann, dass sie [die Messungen – S.T] die gemeinten Kompetenzen erfassen (Validität) und bei Wiederholungsmessungen stabil arbeiten (Reliabilität)“ (Reinhardt 2005, S. 21).

---

<sup>18</sup> Einen Überblick zur Forschungslage quantitativ ausgelegter Studien zur politischen Bildung im deutschen Sprachraum geben Biedermann und Reichenbach (vgl. 2009, S. 872 ff.). Auch in diesem Bereich wird die Forschungslage als sehr schmal eingeschätzt.

<sup>19</sup> Seit der PISA-Studie von 2000 (Baumert et al. 2001) ist die Frage, von welchen Zielen der Unterricht in der Schule gesteuert werden soll, zugunsten der Frage, welche Lernerfolge das Bildungssystem aufzuweisen hat, in den Hintergrund getreten (vgl. Reinhardt 2006a, S. 501).

Die erforderlichen, vom Individuum zu erwerbenden, Persönlichkeitsmerkmale zum Demokratie-Lernen lassen sich durch spezifisch-systemadäquate Kompetenzen<sup>20</sup> beschreiben, die durch sechs Merkmale charakterisiert sind (vgl. Weinert 2001; Klieme et al. 2003, S. 15; Reinhardt 2010b):

1. Sie sind für die Bewältigung domänenspezifischer<sup>21</sup> Aufgaben wichtig.
2. Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die an Personen gebunden sind und gelernt werden müssen.
3. Sie sind komplex, weil sie neben kognitiven Komponenten zugleich emotionale, wertende und pragmatische enthalten.
4. Die Ausprägungen der Kompetenzen lassen sich in Stufen und Niveaus beschreiben.
5. Kompetenzen sind hypothetisch-normative Konstrukte (latente Merkmale) und repräsentieren nicht direkt gezeigtes Verhalten. Kompetenzen benötigen Operationalisierungen (Messinstrumente), um sie ihrer Beobachtung zugänglich zu machen.
6. Kompetenzen finden im Unterricht in Lern- und Prüfungsaufgaben ihren konkreten Bezug und werden in „Bildungsstandards“ angegeben. Die als Standards bezeichneten Ziele sind funktional nicht identisch mit den Messinstrumenten, die den Kriterien empirischer Forschung genügen müssen.

Kompetenz kann nicht unabhängig von konkreten Problemen und Aufgaben gesehen werden, vielmehr muss sie stets kontext- und situationsspezifisch verstanden sein. Die Vorstellung darüber, welche fachbezogenen Kompetenzen Schüler im politischen Unterricht erlernen und wie sich diese im Idealfall entwickeln sollen und können, bildet eine Grundlage für Kompetenzmodelle. Diese Kompetenzmodelle umfassen idealerweise klar unterscheidbare Kompetenzteildimensionen, die in Bezug auf klar unterscheidbare Kompetenzniveaus untersucht werden können (vgl. Klieme 2004, S. 12).

Politikdidaktisch geeignete Kompetenzmodelle zeichnen sich im Wesentlichen durch vier Kriterien aus (vgl. Detjen 2008, S. 19 f.):

*Erstens* müssen sie ausreichend domänenspezifisch sein, also einen Bezug zur Politik aufweisen.

*Zweitens* bestehen Kompetenzen, die kognitive Leistungsdispositionen repräsentieren, aus erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung kontextspezifischer Situationen und Problemstellungen.

<sup>20</sup> Einen fächerübergreifenden, domänenunspezifischen Begriff von Kompetenz nach dem Rahmenlehrplan von Brandenburg in Reinhardt (2005, S. 21): „Kompetenzen bezeichnen ein Vermögen des einzelnen Menschen, das ihn befähigt, sein persönliches, berufliches und gesellschaftliches Leben verantwortlich und persönlich befriedigend zu führen und seine Umwelt mitzugestalten“.

<sup>21</sup> Zur Klärung des Begriffs der Domäne. Als eine Domäne wird ein logisch-semantischer (z. B. mathematischer) oder sozialer (z. B. Politik) Funktionsbereich verstanden. Die Partizipation an solchen Aufgabenkreisen bedeutet für Individuen, sich auf deren funktionale Anforderungen einzulassen. Dazu benötigen sie die dafür „notwendigen psychischen Voraussetzungen, mithin Kompetenzen“ (May 2010, S. 158).

<b>Politische Urteilsfähigkeit (1)</b> Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung können unter Sachaspekten und Wertaspekten analysiert und reflektiert beurteilt werden	<b>Politische Handlungsfähigkeit (2)</b> Meinungen, Überzeugungen und Interessen können formuliert, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse geführt und Kompromisse geschlossen werden
<b>Methodische Fähigkeiten (3)</b> Sich selbständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen können mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet und das eigene politische Weiterlernen organisiert werden	

**Abb. 2.1** Das Kompetenzset der GPJE (2004, S. 13, modifiziert)

*Drittens* sind ihre Kompetenzen mit Niveaustufen graduierbar, und über fachdidaktische Verknüpfungen müssen Aussagen zu Lehrstrategien und Prinzipien des Unterrichts möglich sein.

*Viertens* müssen Kompetenzmodelle dem Anspruch genügen, dass sie das von den Schülern erreichte Kompetenzniveau empirisch nachweisbar erfassen.

In der politikdidaktischen Kompetenzforschung werden zur Analyse politischer Bildungsgänge unterschiedliche Kompetenzmodelle diskutiert. Ich werde zwei Vorschläge im Folgenden kurz anführen, ohne an dieser Stelle eine ausführliche wissenschaftliche Diskussion dieser Ansätze zu leisten (vgl. dazu Petrik 2007, S. 332 ff.; 2010a; 2010b; May 2007, S. 199; Detjen 2008, S. 21 ff.).<sup>22</sup>

In einem ersten Kompetenzmodell differenziert die *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE) im Entwurf Nationaler Bildungsstandards Kompetenzentwicklung als „konzeptuelles Deutungswissen“ (GPJE 2004, S. 14) in drei unterschiedlichen Kompetenzen aus (Abb. 2.1).

Das Kompetenzmodell orientiert sich an den fachsystematischen und methodischen Anforderungen des politischen Unterrichts bis zur Sekundarstufe II und weist unterschiedliche Anforderungsstufen (bzw. Niveaus) für die verschiedenen Schulformen aus. In der Zielbestimmung orientierten sich die Autoren an der Ausbildung politischer Bürgermündigkeit und lehnen einen Begriff der Demokratie-Kompetenz aufgrund einer fehlenden de-

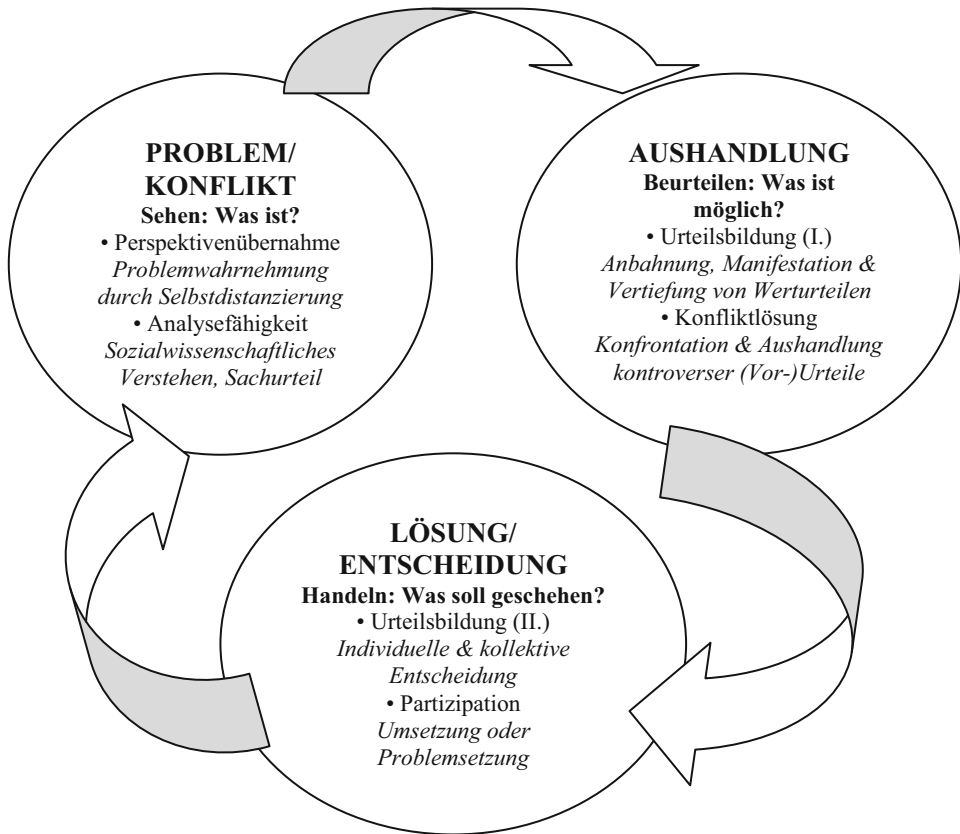
<sup>22</sup> Andere Entwürfe kommen bspw. von Peter Henkenborg (2008, S. 214 f.) mit einem umfangreichen Set von Demokratiekompetenzen. Kompetenzorientierter Unterricht soll als Deutungslernen verstanden werden, in dessen Mittelpunkt die Schüler „Politik befragen lernen“ (ebd., S. 225) sollen. Neuere Ansätze der GPJE (vgl. Weißenö 2008, S. 11) beschreiben inhaltsbezogene Kompetenzen und Wissensstrukturen für grundlegende Handlungsanforderungen. Statt Entwicklung politischer Mündigkeit und Demokratiefähigkeit wird auf ein „Stufenmodell der Politikkompetenz“ (ebd., S. 15) fokussiert.

mokratietheoretischen und politikwissenschaftlichen Fundierung ab (vgl. dazu Veith 2010, S. 148). Für eine Bearbeitung problemhaltiger Situationen mit dem Gegenstand Politik enthält der Entwurf der GPJE im Kern die notwendigen Kompetenzen, kann dennoch nur eine grobe Abgrenzung von Kompetenzbereichen leisten (vgl. dazu Petrik 2010a, S. 143 f.). Kritisiert wird dieses Modell einerseits wegen seiner allgemeindidaktisch-formalen Graduierung für prinzipiell alle Fächer und einer fehlenden domänenspezifisch-inhaltlichen Ausrichtung (vgl. Petrik 2007, S. 333; Detjen 2008, S. 21 f.). Problematisch erscheint andererseits die zugrunde liegende Gliederungskonzeption, denn es werden sowohl relativ abstrakte Kompetenzen, wie politische Urteils- und Handlungsfähigkeit, unterschieden als auch Kompetenzen mit methodischen Fähigkeiten erfasst (vgl. Himmelmann 2004, S. 220 f.). Die „Überschneidungen zwischen partizipativen Fähigkeiten in der Methoden- und der Handlungskompetenz“ (Petrik 2010a, S. 145) als auch die „Zuordnung zusammenhängender Denkopoperationen zu verschiedenen Kompetenzen“ (ebd.) erschweren die empirische Erforschung realer politischer Unterrichtsprozesse und damit die Operationalisierung der Kompetenzen. Vonseiten der Autoren wird das eigene Modell kritisiert (vgl. Weißeno 2008, S. 13), und für die Evaluierung komplexerer politischer Bildungsprozesse scheint das GPJE-Modell weniger geeignet.

Das zweite Kompetenzmodell stammt von der *Fachgruppe Sozialwissenschaften* (vgl. Behrmann et al. 2004) und stellt sich so dar.

1. *Perspektivenübernahme*: Unter Perspektivenübernahme wird die Fähigkeit 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“ (Behrmann et al. 2004, S. 337) verstanden.
2. *Konfliktfähigkeit*: Eine Kompetenz zur „diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Austausch von Konfliktregelungen und -lösungen“ (ebd.).<sup>23</sup>
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“ (ebd.).
4. *Politische Urteilsfähigkeit*: Kompetenz zur „Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen, politischer Forderungen, Handlungschancen und -alternativen sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilskriterien“ (ebd.).
5. *Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz*: Bereitschaft zur „Beteiligung an bürgerschaftlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und -organisatorischer Mitbestimmung, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung“ (ebd., S. 337 f.).

<sup>23</sup> Das Modell der GPJE bezeichnet diese Teilkompetenz als politische Handlungsfähigkeit.



**Abb. 2.2** Politische Kompetenzen im Politikzyklus (Petrik 2010a, S. 146, modifiziert S. T.)

Das Modell unterscheidet ein normatives Konzept von fünf Teilkompetenzen für Demokratie-Lernen (detailliert auch in Reinhardt 2005, S. 23 f.). Es ähnelt in seiner Gesamtheit den Kompetenzen im Modell der GPJE, sie werden jedoch im Modell der Fachgruppe Sozialwissenschaften modifiziert und neu gerahmt (detailliert in Petrik 2007, S. 340 f.; 2010a, S. 143 f.). Darüber hinaus kann es insbesondere mit den Kompetenzen Perspektivenübernahme und Partizipationsfähigkeit als eine überzeugende Ausweitung und Detaillierung des GPJE-Modells verstanden werden. Diese inhaltliche Expansion sehen die Autoren darin begründet, dass zur Lösung komplexerer politischer Zusammenhänge kognitive und moralische Fähigkeiten nicht ausreichend sind. Diese fünf Kompetenzen repräsentieren den Kern der domänenspezifischen Handlungsanforderungen für Demokratie-Lernen und können ebenso als idealtypischer Zyklus von politischen Problemlösungsversuchen verstanden werden, der in verschiedenen Phasen läuft (vgl. Petrik 2010a, S. 146 f.). Die formale Eingruppierung der Kompetenzen in die Phasen des Poli-

Naturwissenschaftliche Kompetenzbereiche	Politische Kompetenzbereiche (GPJE)	Politische Kompetenzen (Behrmann/Grammes/Reinhardt und Petrik)
I. Fachwissen	(0. Sachwissen) 1. Urteilsfähigkeit	1. Perspektivenübernahme (Selbstdistanzierung)
II. Bewertung		2. Analysefähigkeit (Sachurteil)
		3. Urteilsbildung (Werturteil)
III. Kommunikation	2. Handlungsfähigkeit	4. Konfliktfähigkeit (diskursiv)
		5. Partizipation (organisatorisch)
IV. Erkenntnisgewinnung	3. Methodenkompetenz	<i>Methoden als Dimensionen der Teilkompetenzen</i>

**Abb. 2.3** Natur- und sozialwissenschaftliche Kompetenzzuschnitte (Petrik 2010a, S. 147, modifiziert S. T.)

tikzyklus sagt dagegen nicht aus, dass die Kompetenzen ausschließlich in der jeweiligen Phase beansprucht werden (vgl. Abb. 2.2).<sup>24</sup>

Die Komplexität dieser Kompetenzstruktur kann für Demokratie-Lernen mit domänenunspezifischen Bezeichnungen, wie sie in den Naturwissenschaftsdidaktiken vorherrschen, nicht annähernd beschrieben werden. Insofern ist in Anlehnung an Petrik (2010a, S. 146) nur zu bekräftigen, dass eine politische Perspektivenübernahme andere konzeptionelle und unterrichtsmethodische Zugänge erfordert, als „ihre religiösen oder sprachlichen Pendants“ (ebd., S. 146 f.). Ein direkter Vergleich der natur- und sozialwissenschaftlichen Kompetenzzuschnitte (Abb. 2.3) zeigt nicht nur ihre Parallelen und Kontraste, sondern lässt mit dem Modell der Fachgruppe Sozialwissenschaften einen konkreteren und differenzierten Entwurf politischer Kompetenzen erkennen.

**2.2.3 Politikdidaktische Graduierungsmodelle für Kompetenzentwicklung**

Kompetenzmodelle integrieren zwei Dimensionen (vgl. Petrik 2010b): einerseits die *Kompetenz-Struktur* und andererseits die *Kompetenz-Graduierung* (ebd.). Die Kompe-

<sup>24</sup> Detjen (2006) erörtert didaktisch sowohl die Stärken (u. a. die sachliche Nähe zum demokratischen System) als auch die Schwächen (u. a. suggeriert dieser einen wohlgeordneten, real ablaufenden politischen Prozess mit klar voneinander abgrenzbaren Phasen) eines solchen Politikzyklus (vgl. 37 f.).



tenzstruktur fasst dabei ein Set nicht nur kognitiver Werkzeuge zur Bearbeitung von problemhaltigen Situationen. Sie klärt, welche „*Fähigkeiten* (Wahrnehmungs- und Analyse-Konzepte), *Fertigkeiten* (Verfahren, Methoden) und *Bereitschaften* (Handlungs-Motivationen) jeweils zu Kompetenzen gebündelt werden“ (ebd.). Das gegenstandsbezogene Set dieser drei Anforderungen repräsentiert die Dimensionen einer jeden Kompetenz. Dagegen kann die Kompetenz-Graduierung als eine Vorstellung von einer Abstufung unterschiedlicher kognitiver Realisierungsstadien einer konkreten Kompetenz verstanden werden. Die Graduierung<sup>25</sup> beschreibt nicht den individuellen Lernverlauf und Bedingungen für Stufenübergänge, aber sie kann, wie auch die künstliche Trennung der Kompetenz-Struktur, Zugänge für empirische Unterrichtsforschung eröffnen.

Die Politikdidaktik rekurriert hier auf zwei unverbundene Grundvarianten von Graduierungsmodellen (vgl. ebd.): domänenspezifische Niveaus nach Bybee (1997), wie sie die PISA-Studie nutzt, und ontogenetische Stufenmodelle nach Piaget und Kohlberg (vgl. Abb. 2.4).

Bybees gegenstandsbezogene Niveaubildung für politisches Lernen greift Weißeno (2008, S. 11 f.) auf. Politische Grundbildung bedeutet hier, „formale Abstraktionsunterschiede eines Gegenstands von der (fehlerhaften) Einzelbegriffsverwendung bis hin zu wissenschaftlichen Eigenlogiken“ (Petrík 2010a, S. 148) zu differenzieren.<sup>26</sup> Das Graduierungsmodell folgt einer hierarchischen Integration von Kompetenzstufen, indem höhere Kompetenzleistungen niedere einschließen, es trifft jedoch keine Aussagen über einen linearen und altersbezogenen Entwicklungsprozess.<sup>27</sup> Als Graduierungsparameter kann die ansteigende formale Komplexität des Gegenstandes herausgestellt werden. Petrik (vgl. ebd., S. 149) kritisiert die allgemeindidaktisch-formale Stufung und die fehlende domänenspezifische Inhaltlichkeit der Graduierung von Weißeno.

Das GPJE-Kompetenzmodell arbeitet ohne explizite Graduierung. Es können keine Aussagen darüber getroffen werden, in welchen individuellen Ausprägungen sich die „Kompetenzzuwächse“ (GPJE 2004, S. 12) entwickeln. Die ausgewiesenen drei Anforderungsstufen (vgl. ebd., S. 30) lassen hier Analogien zum Modell politischer Grundbildung von Bybee erkennen.

Der Rückgriff auf ontogenetische Stufenmodelle bedeutet, einer hierarchischen Integration zu folgen, bei der zunächst niedere Stufen erfolgreich durchlaufen werden müssen, um

---

<sup>25</sup> Die Graduierung postuliert als Kriterium anspruchsvollen sozialwissenschaftlichen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe für den Schüler, „dass er diese Perspektiven bei jedem Gegenstand durchschreitet und sie zueinander in ein situationskluges Verhältnis setzt“ (Behrmann et al. 2004, S. 369).

<sup>26</sup> Petrik veranschaulicht dazu die begriffliche Übertragung von Weißeno (2008): „So wäre eine nominale, naive Verwendung des Begriffs ‚Bürgermeister‘, ihm die absolute Macht eines Königs zu unterstellen. Eine funktionale Betrachtung schreibt ihm definierte Aufgaben und Machtgrenzen zu. Eine konzeptuelle Deutung kann seine exekutive Rolle bereits in den Zusammenhang kommunaler Gesetzgebung einordnen, eine multidimensionale Betrachtung bezieht politikwissenschaftliche Befunde über Kommunalpolitik ein“ (Petrík 2010a, S. 148).

<sup>27</sup> Zur naturwissenschaftdidaktischen Konzeptwechselforschung mit ähnlicher Stufenbildung, vgl. ebd.

<b>1. Politische Grundbildung</b>  <b>(civic literacy)</b>  (Weißeno 2008: S. 11 ff. nach Bybee 1997)	<b>Nominal</b>  Kenntnisse: Themen und Begriffe; naive Identifizierung von Begriffen, Fehlkonzeptionen	<b>Funktional</b>  Faktenwissen, korrekte Verwendung von Begriffen und Formalismen	<b>Konzeptuell und prozedural</b>  Zentrale Konzepte und Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen, Prinzipien	<b>Multidimensional</b>  Besonderheiten politikwissenschaftlichen Denkens, Einordnung in wirtschaftliche, soziale und kulturelle Eigenlogiken
<b>2. Entwicklungslogische Niveaus</b>  (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004, Reinhardt 2010b)	<b>Nahraum/ Person</b> <i>Bedürfnis</i>  Ebene des interpersonalen Austauschs  <i>(Mikroebene)</i>	<b>Institution</b> <i>Regeln/Verfahren</i>  Ebene erlebter/erfahrbarer Institutionen  <i>(Mesoebene)</i>	<b>System/ Wissenschaft, (Meta-)Reflexion</b>  Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme, des politischen Systems und distanzierter Institutionen <i>(Makroebene)</i>	<b>Meta-Kompetenz</b>  Erfassen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge, einschl. wissenschaftlich-reflexiver Modellierung
<b>Erweiterung von Modell 2</b>  <b>Niveaus (alltags)politischer Auseinandersetzung</b> Petrik 2007, 2010b)	<b>Privat/Subjektiv: Abgrenzung</b>  Person/Gruppe, Bedürfnis, Alltagsverständnis <i>(Mikroebene)</i>	<b>(Teil-)Öffentlich/ Politisch-parteilich: Austausch</b>  Problemwahrnehmung, Pluralismus, Argumentation <i>(Mesoebene)</i>	<b>Politisch-Institutionell: Koordination</b>  Verfahren, Prinzipien, Prämissen, Konzepte, <i>(Makroebene)</i>	<b>Sozialwissenschaftlich: System</b>  Verdichtung von Operationen zu wissenschaftlichen Modellen <i>(Metaebene)</i>

**Abb. 2.4** Politische Graduierungsmodelle im Vergleich (nach Petrik 2010b, erweitert und modifiziert – S. T.)

höhere zu erreichen. Die Entwicklungsmodelle modellieren einerseits die Veränderung individueller Sichtweisen auf einen Gegenstand, andererseits werden ihre Stufen „stärker als bei Kohlberg als kontextabhängige, situativ bestimmte Urteilsermöglichungen aufgefasst, die Regressionen unterworfen sind“ (Petrik 2010b). Die Fachgruppe Sozialwissenschaften stellt „entwicklungslogische Niveaus“ heraus. Sie folgt keiner altersbezogenen Stufenkonzeption, weil ein Erwachsener möglicherweise unter bestimmten Umständen auch auf der niedrigsten Stufe urteilen kann. Dieses Modell weist zwei unterschiedliche Graduierungsparameter auf: Es modelliert *erstens* einen inhaltlichen Lernprozess von subjektiv-privaten zu systemisch-sozialwissenschaftlichen Sichtweisen der Individuen auf Gesellschaft. *Zweitens* kann konstatiert werden, dass die formale Komplexität des Gegenstandes ähnlich zunimmt wie im Modell von Weißeno (vgl. dazu auch Petrik 2010b). Das Muster formaler politischer Grundbildung wird im Modell der Fachgruppe Sozialwissenschaften um die po-

litische Inhaltsdimension erweitert. Die entwicklungslogische Graduierung dieses Modells soll deshalb für die nachfolgenden Betrachtungen dieser Studie, in Anlehnung an Petrik, herangezogen werden.

Die Ausbildung der fünf politischen Kompetenzen (vgl. Abb. 2.3) wird – so der Vorschlag der Fachgruppe – auf drei Stufen oder in verschiedenen entwicklungslogischen Niveaus (vgl. Behrmann et al. 2004, S. 338; Reinhardt 2006a; 2009b) und in neueren Ansätzen – von Sibylle Reinhardt (2010b, S. 129) – auf vier Stufen entfaltet. Am Anfang steht ein elementares, *personales* Niveau, das auf die konkrete Situation und das individuelle Handeln sowie die subjektiven Bedürfnisse der einzelnen Person oder der Gruppe bzw. ihres sozialen Nahraums zentriert ist. Die Welt wird aus einer „Subjektperspektive“ erschlossen – z. B. werden Politik und Staat aus einer Eigenperspektive assimiliert. Ein mittleres, *institutionelles* Niveau unterscheidet sich vom elementaren davon, dass Person und sozialer Nahraum jetzt in den „Zusammenhang von personübergreifenden Regeln in einer solchen Institution eingebettet“ (Reinhardt 2010b, S. 129) werden, in der die Person mit anderen Individuen in „einem vorgegebenen Regelwerk und Organisationsgefüge zusammentritt“ (ebd.). Diese gesellschaftlichen Verknüpfungen rekurrieren nicht mehr nur vor dem Hintergrund individueller Vorteile und subjektiven Wohlergehens, sondern sie lassen ein Bewusstsein gesellschaftlicher Regeln, Institutionen und fremder Interessen sichtbar werden. Ein drittes, *systemisches* Kompetenzniveau erfasst neben den gesellschaftlichen Teilsystemen insbesondere das des politischen Systems und seine Funktions- und Handlungslogiken, wie Formen der kollektiven Willensbildung und Entscheidungsfindung. Als Meta-Kompetenz können Fähigkeiten gefasst werden, die im „Erfassen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge und ihrer Beurteilung unter übergreifenden Kriterien“ (ebd.) sowie einer theoriebasierten wissenschaftlich-reflexiven Betrachtungsweise sichtbar werden.

Das vorgestellte Mehrebenen-Modell von Person, Institution und System entspricht der sozialwissenschaftlichen Unterteilung in Mikro-, Meso- und Makro-Ebene, die für eine detaillierende Beschreibung der Kompetenzenzuwächse hilfreich zu sein scheint. Neuere Ansätze zeigen, dass die parallelen Trennlinien der Niveaus nicht starr sind und zum einen für die Wahrnehmung öffentlich relevanter Probleme und Interessen Erweiterungsmöglichkeiten erkennen lassen (vgl. Petrik 2007, S. 346). Zum anderen sind Differenzierungen auf der Ebene der Institution für Schüler elementar (vgl. dazu Absch. 2.2.4).

Vorschläge zur konkreten (Niveau-)Stufung aller fünf Kompetenzen und ihrer Operationalisierung stehen noch auf „unsicheren Füßen“ (erste, deskriptive Ansätze leisten dazu May 2007, S. 220 ff., und Petrik 2007, S. 346 f.). Während für einzelne Kompetenzen, wie die der Perspektivenübernahme<sup>28</sup>, des sozialwissenschaftlichen Analyse-

---

<sup>28</sup> Es ist besonders das theoretische Konstrukt der Kompetenz sozialer Perspektivenübernahme, das in der sozialwissenschaftlichen empirischen Forschung mit den strukturalistischen Theorien von Selman (1982) und Kohlberg (1996b) etabliert und verankert ist. Diese Modelle sind politikdidaktisch mit dem Konzept der Fallanalyse von Gotthard Breit (vgl. 2000, S. 46) und mit der Dilemma-Methode von Sibylle Reinhardt (dazu Petrik 2010a, S. 150) konkretisiert worden.

rens<sup>29</sup>, des politisch-wertenden Urteilens<sup>30</sup> und der Partizipation<sup>31</sup> relativ gesicherte Ergebnisse aus Forschungen verschiedener Traditionen und Wissenschaften existieren (vgl. u. a. Reinhardt 2004, eine Bestandsaufnahme in May 2007, S. 243 und für einen für Überblick neuerer empirischer Studien May 2010, S. 162 ff.), ist die Kompetenz der Konfliktfähigkeit bisher kaum unterrichtsbezogen operationalisiert worden.

### **2.2.4 Der Konflikt als Kern politischer Bildung – Konfliktfähigkeit als Kompetenz**

In der vorliegenden Untersuchung werde ich mich primär auf die Teilkompetenz der Konfliktfähigkeit konzentrieren, weil empirische Forschung zum Konflikt-Lernen in der Domäne „Politik“ nur äußerst sporadisch vorliegt und die infrage stehende Kompetenz möglicherweise die größten Herausforderungen im Lernprozess darstellt (vgl. Reinhardt 2006a, S. 502 f.; 2010b, S. 130). Es ist die „Konflikthaltigkeit der Sache, also der politischen Demokratie“ (Reinhardt 2009b, S. 865), die in der Teilkompetenz der Konfliktfähigkeit erfasst wird. Andere politikwissenschaftliche Ansätze zur politischen Kultur unterstreichen Kritik- bzw. Konfliktfähigkeit als Kompetenz des demokratischen Bürgers (Westle 1998). Konfliktkompetenz beschreibt die Fähigkeit zur argumentativen Auseinandersetzung, denn für gesellschaftliche als auch politische Interaktionsprozesse im Unterricht ist die Koordination unterschiedlicher Sichtweisen, also die Fähigkeit zur Perspektiven- und Rollenübernahme, unerlässlich. Aus unterschiedlichen (problematischen) Lagen und

<sup>29</sup> Auch diese Kompetenz scheint in einzelnen Elementen empirisch valide erhoben. Bspw. in Untersuchungen zu gesellschaftlichen Orientierungen von Jugendlichen in der Sachsen-Anhalt-Studie (vgl. Krüger et al. 2002) oder zu politischen Orientierungen von 14-Jährigen (vgl. Oesterreich 2002).

<sup>30</sup> Für die Urteilskompetenz ist es das Entwicklungsmodell von Kohlberg (1996b), das politikdidaktische Überlegungen und Kontroversen ausgelöst hat (vgl. Reinhardt 1999), die zugleich der Frage nach der Kompetenzentwicklung gefolgt sind. Neuere Überlegungen zur Operationalisierung dieser Kompetenz konzipiert Petrik (vgl. 2010a, S. 151 ff.). Die Urteilskompetenz sieht er als die Fähigkeit zur Orientierung im politischen Ideenhorizont und fasst sie konkret als individuelle Orientierung und Positionierung im politischen Raum sowie als Kompetenz, die politischen Positionierungen anderer zu beurteilen. Dazu stellt er ein Modell politischer Grundorientierungen vor, die auf die jeweilige individuelle Urteilstendenz verweisen, wovon die eindeutige Orientierung themenspezifisch durchaus abweichen kann.

<sup>31</sup> Ansätze für eine Stufung der Partizipationsfähigkeit können mit Detjen (2000) als Bürgertypen gefasst werden. Er nennt vier empirisch nachweisbare Bürgertypen und baut darauf seine Konzeption des Bürgerleitbildes für die politische Bildung auf: der politisch desinteressierte Bürger (zeigt geringe Partizipationsbereitschaft), der reflektierte Zuschauer (informiert sich politisch, setzt sich aber nicht aktiv für eine politische Sache ein), der interventionsfähige Bürger (fällt durch sein sporadisches Engagement auf) und der Aktivbürger (zeigt ein dauerhaftes politisches Engagement) (vgl. ebd.). May (2007, S. 274) sieht eine unterschiedlich starke Ausprägung der Bereitschaft zur Realisierung aller oder auch nur einzelner Teilkompetenzen als Indiz für die Existenz dieser verschiedener Bürgerrollen oder auch dieser Bürgerselbstverständnisse. Er bezieht die Kategorisierung von Typen auf das gesamte Kompetenzset.

Erfahrungen ergeben sich unterschiedliche Perspektiven. Politische Entscheidungen in einer Demokratie betreffen meistens viele Subjekte und Strukturen und „setzen ihre kognitive und streitige Repräsentanz für den Fall (zeitweise und annähernd) integrierender Beschlüsse voraus“ (Reinhardt 2009b, S. 865). Problematisch erscheint nicht eine interessante Vielfalt von unterschiedlichen Interessen, Lebensgeschichten und Wertbezügen in einer Gesellschaft, sondern die hier häufig auftretenden Konflikte um Ressourcen und Anerkennung. Der Kern der Demokratie ist folglich, „den Austrag der Konflikte [...] zu kanalisieren durch Institutionen und zu zivilisieren im Umgang der Konfliktgegner oder -parteien. [...] Streitkultur meint auf der Seite der Subjekte den zivilen Umgang mit Kontroversen und also auch den Verzicht auf Gewalt“ (Reinhardt 2006a, S. 504). Dieser Verzicht kann nur gelingen, wenn auf der Seite der Institutionen ein funktionierendes Regel- und Sanktionssystem (also auch das staatliche Gewaltmonopol) existiert, so dass zivil Streitende nicht zum Opfer von An- und Übergriffen werden. Konfliktfähigkeit zielt demnach auf Vermittlungs- bzw. Aushandlungsprozesse, die u. a. durch Konsens, Kompromiss oder machtpolitische Konstitutionen gefunden werden.

Die Ausbildung der Konfliktfähigkeit ist, in Anlehnung an das oben vorgestellte Graduierungs-Modell der Fachgruppe Sozialwissenschaften, in drei – in neueren Ansätzen auf vier – Stufen oder Niveaus beschreibbar (vgl. Reinhardt 2010b, S. 129): Die Kompetenz auf einer *Mikro-Ebene* betrifft „Konflikte zwischen Personen, die sich aus deren alltäglichem Zusammenleben im privaten und beruflichen Bereich ergeben“ (Müller-Fohrbrodt 1999, S. 11). Die Ebene des interpersonalen Austauschs setzt für gelingende Verständigung kommunikative Handlungsfähigkeit der Subjekte voraus. Gemeinschaftliche Lebenszusammenhänge, wie die Verständigung zwischen den Teilnehmern, lässt die Dimension der Beziehung auf dieser Ebene besonders hervortreten (vgl. Reinhardt 2006a, S. 512). Konfliktfähigkeit auf einer *Meso-Ebene* meint Konflikte, die sich im Rahmen einer erlebbaren Institution abspielen und die durch die Subjekte in alltagsnahen Interaktionsprozessen selbst mit gestaltet werden können. Für Heranwachsende sind diese erfahrbaren institutionellen Lernprozesse, z. B. in der Schule, mithin andere Vorgänge „als das Lernen der Zusammenhänge von distanzierten Institutionen“ (Reinhardt 2010b, S. 129). Konflikte, die sich im Fokus dieser distanzierten Betrachtung und Beurteilung anonymer Institutionen abspielen, gehören für Schüler vielmehr zu gesellschaftlichen Teilsystemen auf einer *Makro-Ebene*. Sie unterscheiden sich von alltagsnahen Interaktionen gerade darin, dass sie nur über Kognitionen und simuliertes Handeln zugänglich sind. Die Kompetenz der Konfliktfähigkeit auf dieser Ebene besteht aus dem „Umgang mit Widersprüchen, mit der Dialektik in Prozessen und Strukturen“ (Reinhardt 2009b, S. 866). Dazu müssen Klarheiten und Eindeutigkeiten kognitiver und moralischer Bezüge aufgegeben oder neu definiert werden, weil richtige Prinzipien logisch nicht mehr weitergeführt werden können, „sondern mit ihrem Gegenteil vermittelt werden müssen“ (ebd.).<sup>32</sup> Gedankliche Operationen

---

<sup>32</sup> Das Gewaltmonopol des Staates ist vordergründig bei engagierten und prosozialen Jugendlichen negativ behaftet und ruft – so Reinhardt (2006a, S. 515; 2009b, S. 866) – mit „Gewalt“ und „Monopol“ bei ihnen eher Abwehr hervor. Die gedankliche Operation, dass das staatliche Gewaltmonopol eine

erweisen sich auf einer Makro-Ebene als „kognitiv und moralisch komplex, weil dialektisch“ (ebd.). Die Kompetenz dialektischer Konfliktfähigkeit erscheint – so Reinhardt (ebd.) unter Bezug auf Oerter (1997, S. 35 f.) – kaum bei Jugendlichen beobachtbar, ist aber für politische Entscheidungsprozesse wichtig. Eine *Meta-Ebene* wissenschaftlicher und gesamtsystemischer Reflexionskompetenz kann hier vernachlässigt werden, da sie auf die gymnasiale Oberstufe und insbesondere auf das Studium zielt. Vorschläge zur Operationalisierung von Konfliktfähigkeit auf allen drei Ebenen gesellschaftlicher Realität gestaltet Sibylle Reinhardt (vgl. 2006a, b).

Die Beschreibung der Kompetenz Konfliktfähigkeit in der Domäne „Demokratie“ in unterschiedlichen Stufen oder Niveaus legt nahe, dass sie als eine primär interaktive Kompetenz bezeichnet werden kann, die möglicherweise nicht durch Einstellungsmessungen, sondern allein durch politisch-bezogene Gruppendiskussionen empirisch erfasst werden kann (vgl. dazu auch Detjen 2008, S. 26). In der Literatur formen sich dazu erste qualitative Untersuchungsansätze (vgl. Petrik 2007, 2010a):<sup>33</sup> Eine Dorfgründungssimulation von Schülern wird mithilfe der Argumentationsanalyse rekonstruiert. Im Ergebnis stehen individuelle Bildungsgänge einzelner Schüler, die anhand der Phasen der Dorfgründung Hinweise auf verschiedene (durchlaufene) Kompetenzniveaus geben. Die Ausprägungen der erworbenen Konfliktkompetenz folgen qualitativen Entwicklungsniveaus (in Abhängigkeit spezifischer Anwendungskontexte) in der Tradition strukturalistischer Ansätze von Piaget und Kohlberg und beschreiben die Fähigkeit einer zunehmenden Ablösung der Individuen von einer egozentrischen Wahrnehmung der sozialen Welt und der damit einhergehenden politischen Identitätsbildung.

---

### 2.3 „Politisches Lehren“ als Herausforderung zur Bildung für Demokratie – das Kontroversprinzip

„Da Politik immer strittig ist, muss auch Demokratie-Lernen immer das Konflikthafte von Politik in den Blick nehmen“ (Henkenborg et al. 2008, S. 125). Diese Überlegungen gründen auf Ralf Dahrendorf, dessen soziologische Konflikttheorie von Hermann Giesecke (1965/1973) pädagogisch verarbeitet wurde. Der normative Gehalt von Konflikten in einer pluralistischen Gesellschaft ist von ihm dicht an die Lernenden und ihren Alltag herangetragen worden. Wenn Schüler in der Schule Konflikte analysieren und beurteilen, erkennen sie die Besonderheiten des Politischen und sie erwerben die Fähigkeit zur Mitbestimmung.

---

unabdingbare Voraussetzung für innergesellschaftlichen Frieden darstellt, weil sonst die Gutwilligen und Friedfertigen den Angriffen anderer ausgesetzt wären, ist kognitiv und moralisch komplex.

<sup>33</sup> Mithilfe des Argumentationsmodells von Toulmin formt Petrik (vgl. 2010a, b) ein entwicklungslogisches politikdidaktisches Kompetenzmodell auf vier Niveaus. Das Ergebnis sind *individuelle Lernprozessanalysen*, die aus Thesen, Begründungsmustern und Prämissen vor dem Hintergrund kollektiv geteilter Aussagen herausgestellt werden.

Für die Didaktik der politischen Bildung soll Demokratie deshalb als etwas Widersprüchliches wahrgenommen werden, der Streit als etwas Normales und Produktives, das sich im Disput unterschiedliche Meinungen realisieren. *Anders formuliert:* Politische Bildung wird dann erst ermöglicht, wenn Schüler vor gegensätzliche oder einander widersprechende – kontroverse – Aussagen, Behauptungen, Forderungen oder Urteile gestellt werden. Die heutige Fassung und unser derzeitiges Verständnis des Kontroversprinzips in der schulischen politischen Bildung geht auf eine Tagung in Beutelsbach im Herbst 1976 zurück.<sup>34</sup> Sie brachte ein Übereinkommen – den Beutelsbacher Konsens – hervor. Das „Grundgesetz der politischen Bildung“ (Grammes 2010, S. 203) verbietet die Überwältigung bzw. Indoktrination der Lernenden, fordert die Kontroverse und legitimiert das Schülerinteresse (ausführlich in Reinhardt 2005, S. 30 f.). Der Konsens war auch eine „Antwort auf die Ängste in Schule und Öffentlichkeit, politisch bildender Unterricht transportiere womöglich eine ganz bestimmte politische Meinung und indoktriniere die Lernenden“ (Reinhardt 2010b, S. 134). Das „Prinzip der Kontroversität ist das ambivalenteste Prinzip“ (Henkenborg 2009, S. 26) in der politischen Bildung. Es formuliert, „was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. [...] denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten [...]“ (Reinhardt 2005, S. 30, Hervorh. im Original).

Das Prinzip ist ambivalent, weil es einerseits unverzichtbar für politische Bildung, aber andererseits für Lehrende im Alltag sehr schwer umzusetzen ist.

Auf der didaktisch normativen Ebene soll die Logik der Sache Politik verfolgt werden, wenn es gilt kontroverse Themen und politischen Streit aufzugreifen, statt solche Themen auszugrenzen, folglich Lernarrangements zu arrangieren, die Schülern eine eigene Urteilsbildung ermöglichen, so dass sie eigene Interessen erkennen und aktiv vertreten können. Das Prinzip der Kontroverse ist dafür das „Superprinzip des Politikunterrichts“ (Reinhardt 2010b, S. 134). Es lässt sich in allen fachdidaktischen Prinzipien<sup>35</sup> der Politik-Didaktik für die Methoden und Interaktionen konkretisieren.

Die empirischen Analysen über die Wirksamkeit von Kontroversität im Unterricht bzw. von diskursiven Unterrichtsarrangements sind bislang „nur Bruchstücke“ (ebd.). So konnten in der Sachsen-Anhalt-Studie bei einem Vergleich von Klassen mit Methodenvielfalt und Methodenmonotonie Hinweise auf differentielle Effekte der Unterrichtsgestaltung herausgestellt werden. Kontroversität im Unterricht bzw. eine diskursive Unterrichtsgestaltung wirken positiv auf das politische Wissen und das politische Engagement bzw. auf demokratische Einstellungen (vgl. Kötters-König 2002, S. 115 ff.). Eine auf der deutschen

<sup>34</sup> Zum historischen Hintergrund: Die Politikdidaktik war in den 70er Jahren durch eine „polarisierte Zweiteilung“ (Henkenborg 2009, S. 28) von linken und konservativen Positionen „zwischen emanzipatorischen und affirmativen Selbstverständnissen geprägt und tief zerstritten“ (ebd.).

<sup>35</sup> Weitere fachdidaktische Prinzipien sind z. B. das Fallprinzip, die Problemorientierung, die Handlungsorientierung, die Zukunftsorientierung und die politisch-moralische Urteilsbildung (vgl. Reinhardt 2005).

Stichprobe der Civic-Education-Studie basierende mehrrebenenanalytische Untersuchung von Watermann (2003) dokumentiert auf der Ebene der Individuen signifikant günstigere Effekte eines diskursiven Unterrichtsstils u. a. auf das politische Wissen und das Institutionenvertrauen. Bemerkenswerterweise zeigte sich zudem auf der Klassenebene, dass ein Mehr an Diskursivität im Unterricht positiv mit politischem Wissen zusammenhängt. Auch wenn die Korrelation zwischen Kontroversität bzw. diskursiven Arrangements und politisch-demokratischen Einstellungen nachweisbar ist, bleibt sie sowohl bei Watermann als auch bei Kötters-König „methodisch befragenswert“ (Reinhardt 2010b, S. 134).<sup>36</sup>

Zur Realität der politischen Bildung gehört wohl ebenso, dass die alltägliche Unterrichtspraxis zu Brechungen und Verletzungen dieses Prinzips führt (dazu Henkenborg 2009, S. 27) und die Kompetenz der Konfliktfähigkeit eine „*zentrale Herausforderung für die Lehrenden*“ (Reinhardt 2010b, S. 134, Hervorh. im Original) darstellt. Ein Forschungsprojekt zur politischen Bildung in Ostdeutschland, mit zumeist fachfremd unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern, deutete auf erhebliche Handlungsprobleme. Es war einerseits „der Umgang mit Konflikten [...] als grundlegendes inhaltliches Problem von Demokratie-Lernen“ (Henkenborg et al. 2008, S. 128), denn die ausgewerteten Unterrichtsstunden enthielten keine kontroversen Sequenzen. Andererseits stimmten die angebotenen Deutungen der Schüler nicht mit der Erwartungshaltung des Lehrers, der „richtigen Antwort“, überein. Die spezifischen Wertvorstellungen der Lehrenden verhinderten de facto die eigene Urteilsbildung der Schüler. Es wurden keine Kompetenzen für ein politisches Verständnis entwickelt, sondern der Unterricht war auf Inhalte reduziert und die Schüler übernahmen die Rolle von „Stichwortgebern“ (ebd.). Festgehalten werden konnte, dass Lehrende für eine offene und kontroverse Verhandlung unterschiedlicher Gesellschafts- und Politikvorstellungen nicht bereit oder in der Lage sind – „entweder weil sie von ihrer Mission überzeugt sind oder weil sie aus Furcht vor Streit und Kontroversen flüchten“ (Henkenborg 2009, S. 27). Die „Angst vor der Kontroverse“ (ebd., S. 30) muss deshalb künftig im besonderen Fokus einer professionalisierten Lehrerbildung stehen. Theoretisches und praktisches Wissen, aber ebenso die Ausbildung von Handlungsfähigkeiten (Können, Routinen) und deren wechselseitige Vermittlung und Störung (Reflexion) können dazu beitragen, *professionelle Unsicherheiten* (inhaltliche Unsicherheit, Angst vor Kontrollverlust und Methodeninkompetenz), eine *starke Programmorientierung* (reine Stoffvermittlung) oder ressourcenbeschränkende *institutionelle Rahmenbedingungen* (Lehrplanvorgaben, Zeit- und Belastungsprobleme) zu beseitigen bzw. einen konstruktiven Umgang mit ihnen zu ermöglichen (vgl. Henkenborg 2009, S. 30 f.). Insofern ist die Einhaltung des Kontroversprinzips einerseits notwendig und andererseits besonders schwierig.

<sup>36</sup> Zum einen erfasst die quantitative Analyse erhobener Indikatoren für Interaktionsprozesse bei Watermann keine Inhalte und kann demnach keine kausal zu interpretierenden Wirkungen belegen. Zum anderen kann mit der Auswertungsstrategie in der Sachsen-Anhalt-Studie (vgl. Kötters-König 2002) nicht belegt werden, inwiefern u. a. hinter den positiven Effekten individuelle Wahrnehmungsmuster politisch interessierter oder desinteressierter Schüler stehen.



Die Teilkompetenz „Konfliktfähigkeit“ repräsentiert den Kern der vorliegenden qualitativ-empirischen Studie. Aus den aufgeworfenen domänenspezifischen Zugängen resultieren zwei Forschungsfragen:

Die erste Forschungsfrage lautet: *Können unterrichtsmethodische Zugänge, deren Inhalte politische Konflikte repräsentieren, eine Brücke zwischen Mikro- und Makrowelt schlagen?*

In der vorliegenden Untersuchung geht es um Interaktionsprozesse mit politischen Konflikten, die sich im Rahmen einer distanzierten Betrachtung und Beurteilung anonymer Institutionen auf der Makro-Ebene abspielen. Dabei werden unterschiedliche politische Konflikte in verschiedenen unterrichtsmethodischen Arrangements über Kognitionen und simuliertes Handeln zugänglich gestaltet. Die daraus entstehenden Muster der Kommunikation repräsentieren methodisch schlüssige empirische Belege für die Möglichkeitsräume unterschiedlicher didaktischer Entwürfe und differierender Unterrichtszugänge.

Die zweite Forschungsfrage steht im Kontext der Entwicklung von politisch-demokratischer Konfliktfähigkeit in Interaktionsprozessen. Sie lautet: *Inwieweit lassen sich aus den Interaktionsprozessen von Schülern mit politischen Konflikten und den sich darin konstituierenden Mustern der Kommunikation Rückschlüsse auf eine Entwicklung der politisch-demokratischen Konfliktkompetenz in unterschiedlichen unterrichtsmethodischen Zugängen ziehen?*

An diese Frage anknüpfend versucht die vorliegende Studie, den Strukturen der unterschiedlichen gesellschafts-politischen Handlungsbereiche mithilfe soziologischer Analysen nachzugehen und ein theoretisches Modell zu entwickeln, mit dessen Hilfe sich zum einen politisches Lernen und die Entstehung von Neuem erklären lässt. Das hypothetische Modell soll zum anderen Antworten auf eine genetische Dimension der Konfliktkompetenz in den unterschiedlichen Niveaus oder Stufen geben. Die vorliegende Untersuchung will sich der gestellten Frage nicht nur unter theoretischen Modellierungen nähern, sondern beabsichtigt, die infrage stehende Kompetenz auch empirisch zu realisieren. Eine dokumentarische Unterrichtskulturforschung setzt dabei an den Interaktionspraktiken der interagierenden Schüler an und beabsichtigt, deren implizite Wissensbestände zu rekonstruieren. Über die entwickelte Differenzierung zwischen kommunikativ-generalisierten und konjunktiv-habitualisierten (Interaktions)Praktiken<sup>37</sup> können die unterschiedlichen Muster politischer Kommunikation in den einzelnen Unterrichtsformaten ebenso nachvollzogen werden wie die differierenden Stufen in der Kommunikation mit politischen Konflikten im Unterricht.

---

<sup>37</sup> Es geht um die Differenz zwischen den formell erwarteten Interaktionsbeziehungen (die Ebene des expliziten oder explizierbaren kommunikativ-generalisierenden Wissens) und den praktizierten Auseinandersetzungen (die Ebene des konjunktiv-habitualisierten Wissens, das implizit bleibt und sich in der Handlungspraxis der Schüler dokumentiert und für die Strukturierung der Interaktion mit einem politischen Konflikt von entscheidender Bedeutung ist).

Der anschließende Exkurs soll dem Leser einen ersten Einblick zur allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung vermitteln, um in der Folge politische Interaktionsprozesse von Schülern im Unterricht detaillierter zu untersuchen.

## **2.4 Exkurs: Ein kurzer Blick in empirische Unterrichtsforschung<sup>38</sup>**

In der schulbezogenen Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung (LLF) geht es darum, „Prozesse der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten sowie Prozesse der Identitätsentwicklung von Subjekten und der Individuation speziell in Kontexten schulischer Bildung methodisch-systematisch zu untersuchen und theoretisch darzustellen“ (Lüders und Rauin 2008, S. 717). Das hat zu Merkmalen, wie „Interdisziplinarität und paradigmatische Vielfältigkeit“ (ebd.) geführt, in deren Ergebnis eine klare Sphärentrennung zwischen Lehr-Lern-Forschung und Schulforschung kaum mehr möglich scheint. Erste Anfänge einer schulbezogenen LLF können auf den Anfang des 20. Jahrhunderts datiert werden. Während insbesondere in den USA nach dem 1. Weltkrieg fachdidaktische Forschungsansätze expandierten, gingen diese in Deutschland stark zurück und konnten erst in den 60er Jahren wieder Anschluss an die internationale Entwicklung finden (für einen Überblick Lüders und Rauin 2008). Die Erweiterung der Forschungsperspektiven erfolgte jetzt u. a. mit „der Rezeption von Theorien, Methoden und Befunden anderer Disziplinen [...], der genetischen Epistemologie Piagets [...] und der soziologischen Sozialisationsforschung“ (ebd., S. 719), was nicht nur zu einer neuen Legitimation interpretativer Unterrichtsforschung geführt hat, sondern ebenso zu einer konzeptionell neuen Akzeptanz qualitativer Forschungsmethoden. Quasi-experimentelle Ansätze, wie die nicht unumstrittene Prozess-Produkt-Forschung, die alltägliche Unterrichtssituationen zu ihrem Gegenstand erklärte, zielten einerseits auf Merkmale der Lehrer-Schüler-Interaktion und andererseits auf die Besonderheiten der Schülerleistungen als Indikator für Unterrichtseffektivität (vgl. ebd.). Zusammenfassend kritisieren Lüders und Rauin die Veränderungen und Weiterentwicklungen in der LLF wie folgt: „Vor allem ist strittig, ob die zunehmende Differenzierung der Forschungslandschaft und die Operation mit immer neuen Paradigmen lediglich ein Ausdruck der sachlichen Notwendigkeit sind, einen komplexen Untersuchungsgegenstand mehrperspektivisch darzustellen [...], ob ein Kriegszustand – ‚paradigm wars‘ – zwischen vermeintlich inkommensurablen Epistemologien vorliegt [...], ob die verschiedenen Paradigmen nur unterschiedliche, aber ergänzungsfähige Erkenntnisinteressen realisieren [...] oder ob sich in der Differenzierung der Forschungslandschaft letztendlich nicht doch die poststrukturalistische These von Kontingenz und Gleichwertigkeit verschiedener wissenschaftlicher Konstruktionen bewahrheitet“ (ebd., S. 721). In diesem Sinne werden die anschließenden Ausführungen die Komplexität der fortgeschrittenen LLF nicht annähernd umfassend abbilden können. Deshalb sollen an dieser Stelle insbesondere jene interessanten Forschungsbefunde in den Blick genommen werden, die im Zusammenhang mit der

<sup>38</sup> Eine Definition für die empirische Unterrichtsforschung liefert Klieme (vgl. 2006, S. 765).

vorliegenden Untersuchung stehen. Dabei soll zunächst auf empirische Forschungsarbeiten zur Interaktion und Kommunikation (A) eingegangen werden, um im Anschluss daran Studien zu Effektivität von Lehrmethoden (B) in den Blick zu nehmen.

### A Interaktion und Kommunikation im Unterricht

Studien zu Interaktionsprozessen im Unterricht befassen sich mit sozialer Interaktion und zielen auf einen „Phänomenbereich aufeinander bezogenen Handelns in zwischenmenschlichen, d. h. ‚sozialen‘ Situationen“ (Naujok et al. 2008, S. 779). Die forschungsparadigmatischen Perspektiven in den theoretischen Ansätzen liegen *erstens* auf dem Fokus der handelnden Individuen. Hier wird die soziale Interaktion in den unterschiedlichen Erscheinungsformen Lehrer-Schüler-Interaktion oder Schüler-Schüler-Interaktion als beeinflussender Faktor der Schülerpersönlichkeit verstanden. In diesen systemtheoretischen Zusammenhängen (vgl. Luhmann 1990) geht es et al. darum, „eine umfassende Struktur von Faktoren zu bestimmen“ (Naujok et al. 2008, S. 780) und damit ein Kategorisierungssystem herauszuarbeiten, das Aufschluss darüber gibt, welche Merkmalsausprägungen für den Lernerfolg eines Schülers wirksam sind. Helmke und Weinert (1997) sprechen von „*Bedingungsfaktoren* oder *Determinanten* der Schulleistungen“ (ebd., S. 72, Hervorh. im Original) und betrachten Prozesse der wechselseitigen Beeinflussung, die einerseits auf der Mikroebene (zwischen Lehrer-Schüler-Interaktionen) und andererseits auch auf der „Ebene hochaggrierter und kumulativer Merkmale“<sup>39</sup> (ebd., S. 143) entstehen. Es handelt sich fast immer, so die Autoren, um Prozesse wechselseitiger Beeinflussung. Hofmann und Siebertz-Reckzeh (2008) schreiben hingegen den unmittelbar dem Lernprozess angelegerten „proximalen“ Bedingungsvariablen, wie zum Beispiel dem Schulklima oder der Unterrichtsqualität positivere Wirkungen auf die kognitive Entwicklung von Schülern zu, als den weiter entfernten „distalen“ institutionellen Bedingungen der Meso- und Makroebene<sup>40</sup> (vgl. ebd., S. 22 ff.).

*Zweitens* wird ein theoretischer Blick auf Unterricht im symbolisch-interaktionistischen Verständnis gerichtet und die soziale Gesprächssituation nicht nur im Fokus der Beziehungskonstellation betrachtet, sondern auch im Hinblick auf den Inhaltsaspekt untersucht. Unter dieser Forschungsperspektive ist die konkrete Unterrichtssituation das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses (Blumer 1969) und nicht ein umfassendes System von Strukturmerkmalen. Der Blick konzentriert sich auf das, „was in Interaktionen gemeinsam als (geteilt geltendes) Wissen hervorgebracht bzw. wie in Interaktion Realität hergestellt wird“ (Krummheuer und Naujok 1999, S. 59). Hier wird die interaktive Einbindung der Schüler in das kollektive Erzeugen von Unterrichtsverläufen als zentrale soziale Konstituente des Lernens gesehen: „It is principally through interaction with others that children find out what the culture is about and how it conceives of the world“ (Bruner 1996, S. 20).

<sup>39</sup> Hier sprechen die Autoren bspw. von einer Betrachtung des Zusammenhangs zwischen der durchschnittlichen Unterrichtsqualität und kumulativen Schulleistungen in Form von Jahresendzensuren, vgl. Helmke und Weinert (1997, S. 143).

<sup>40</sup> Die schulischen Bedingungen für Unterricht und Lernen sowie der systemische Kontext von Schule.

Im Anschluss soll kurz über Arbeiten referiert werden, die mit Rückgriff auf transkribierte Unterrichtsaufzeichnungen Strukturierungsleistungen im Unterricht hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Interaktion empirisch rekonstruieren und insofern am symbolischen Interaktionismus orientiert sind.

Ehlich und Rehbein (1986) untersuchten unter diskursanalytischem Blickwinkel die sprachlichen Äußerungen, die gerade für die Institution Schule als elementar herausgestellt werden können. Die Autoren entwickeln aus einer inhaltsneutralen Perspektive heraus eine „Handlungstheorie der Sprache“ (ebd., S. 5) und entfalten für die Schule vier sprachliche Handlungsmuster<sup>41</sup>, die alle auf die Vermittlung von Wissen durch den Lehrer zurückgehen. In ihren Studien können sie herausstellen, dass Schüler Muster „institutionenadäquat“ (ebd., S. 21) ausführen, um den „erforderlichen Schein“ (ebd., Hervorh. im Original) zu wahren. Im Handeln der Schüler, so reflektieren Ehlich und Rehbein (1986), offenbart sich das konkrete Fehlen von Zielsetzung und Verständnis der Gesamtproblematik. Fehlendes Wissen führt zu Frustration und Enttäuschung über das eigene Scheitern. In ihren Einschätzungen verweisen sie auf die Frage nach kommunikativen Veränderungen in der Institution Schule, um aus dem „blinden Reproduzieren in den alltäglichen Verfahren herauszutreten“ (ebd., S. 178).

Krummheuer und Brandt (2001) dagegen verfolgen keine inhaltsneutrale, sondern eine fachdidaktische Perspektive. Das Forschungsinteresse besonders auf die empirische Rekonstruktion einer Schüler-Interaktion im Unterricht zu richten, impliziert in der Regel, sich vom frontalen, lehrergelenkten Interaktionsmodell abzuwenden und den schülerorientierten Arbeits- und Lernphasen besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Naujok et al. (2008, S. 788 f.) sehen ein allgemeines empirisches Interesse von Schüler-Interaktionen im Unterrichtsalltag auf den inhaltsbezogenen Lernprozessen oder auf die sozialen Beziehungen und auf die peer-culture (vgl. Breidenstein 2006) gerichtet, für welche der Unterricht in der Regel nur einen Rahmen darstellt. Die Fokussierung auf die Schüler-Interaktionen im Unterricht soll anhand der Forschungsarbeit von Slavin (1993) exemplarisch vertieft werden. Er legt einen statistischen Interaktionsbegriff (vgl. Naujok et al. 2008, S. 789) zugrunde und stellt kooperatives Lernen in den Mittelpunkt des Interesses. Auch Krappmann und Oswald (1985) fokussierten mit ihren empirischen Untersuchungen in der Grundschule auf inhaltsbezogene Lernprozesse und betrachteten soziale Beziehungen unter den Schülern, im Sinne eines symbolisch-interaktionistischen Interaktionsbegriffs, in engem Zusammenhang mit inhaltsbezogenem Lernen. Die Untersuchungen der Autoren richteten sich auf die „spontane Zusammenarbeit“ (Krappmann und Oswald 1985, S. 328, Hervorh. im Original), vom Lehrer nicht ausdrücklich intendierte Interaktionen zwischen den Schülern, die in einem Prozess situativer Eigendynamiken ausgebildet werden, und stehen damit im Kontrast zu Slavin, der in seinen theoretischen und praktischen Ausführungen darauf abzielt, wie Unterricht durch konkrete, normativ bestimmte, kooperative Lernarrangements verbessert werden kann.

<sup>41</sup> Die Handlungsmuster des Problemlösens, des Rätselratens, des Lehrervortrags mit verteilten Rollen und des Begründens.

Naujok (2000) fokussiert mit ihren Untersuchungen zur Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht in der Grundschule auf die „Alltäglichkeit“ (Krummheuer und Naujok 1999, S. 62) und nicht wie Slavin auf normativ bestimmte Unterrichtsmethoden oder gemeinsame Arrangements. In ihrer qualitativ-rekonstruktiven, mikrosoziologischen Studie geht es Naujok nicht um spezielle Arbeitsweisen im Unterricht, sondern um allgemeine Kooperationsformen von Schülern in relativ frei zu gestaltenden Handlungsspielräumen. Wegen der Bedeutung kooperativen Lernens möchte ich kurz auf Slavin (1993) zurückkommen. Er lehrt an der Johns Hopkins University in Baltimore und zählt zu den bedeutendsten US-amerikanischen Forschern im Bereich kooperativen Lernens. Slavin beschreibt sechs theoretische Modelle zur Erklärung der Leistungseffekte des kooperativen Lernens (vgl. ebd., S. 153 ff.) und stellt die folgenden Ergebnisse heraus:

1. Die motivationale Perspektive fokussiert auf Belohnungs- und Zielstrukturen. Kooperative Anreizstrukturen schaffen Situationen, in denen erfolgreiche Gruppenleistungen nur über die Einzelleistungen aller Mitglieder der Gruppe zu erzielen sind. Das führt nicht nur zu einer motivationalen Kooperation in der Gruppe, sondern auch zu maximaler Anstrengungsbereitschaft, leistungsförderliche Normen zu entwickeln, um auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten. Gruppenbelohnungen fördern Leistungsergebnisse beim kooperativen Lernen „dann und nur dann, wenn die Gruppenbelohnungen auf individuellen Lernerfolgen aller Gruppenmitglieder beruhen“ (ebd., S. 154).
2. Aus der Perspektive der sozialen Kohäsion sind leistungsförderliche Effekte solche, in denen Schüler einander helfen, weil sie am Erfolg der Gruppe interessiert sind. Auch andere Formen kooperativen Lernens mit „Aufgabenspezialisierung“ (ebd., S. 156), in denen die Schüler individuelle Rollen in der Gruppe übernehmen und unterschiedliche Texte bearbeiten, um ihre Ergebnisse anschließend reihum der Gruppe zu präsentieren, folgen dem Ziel der Interdependenz. Hier steigern insbesondere Verarbeitungsaktivitäten wie Selbst-Evaluation und Reflexion über die Zusammenarbeit der Gruppe die Leistungseffekte kooperativen Lernens.

Während sich die ersten beiden theoretischen Modelle auf interpersonale Einflüsse und Gruppennormen konzentrieren, beschreiben die folgenden unterschiedliche kognitive Perspektiven. Hier können einer mentalen Verarbeitung leistungsförderliche Resultate zugestanden werden.

1. Die entwicklungstheoretische Perspektive stützt Slavin u. a. mit Bezug auf Piaget. Kollaborative Aktivität fördert die Entwicklung, „weil Kinder ähnlichen Alters mit großer Wahrscheinlichkeit innerhalb ihrer Zonen der nächsten Entwicklung agieren und dabei in den kollaborativen Gruppen Verhaltensweisen modellieren, die fortgeschrittener sind als jene, die sie individuell ausführen könnten“ (Slavin 1993, S. 158). In Sachdiskussionen von gleichaltrigen Schülern entstehen kognitive Konflikte, die dazu führen, dass „falsche Forderungen offengelegt werden, Ungleichgewicht auftritt und höhere Niveaus des Verstehens erreicht werden“ (ebd., S. 159).

2. In der Perspektive der kognitiven Elaboration wird davon ausgegangen, dass der Schüler Informationen restrukturieren muss, um sie am effektivsten zu behalten. Dieser kognitiven Umstrukturierung (vgl. ebd., S. 160) können leistungsförderlichere Effekte zugeschrieben werden, als allein arbeitende Individuen erreichen würden.
3. Die Übungsperspektive beruht auf dem basalen Grundsatz, dass kooperatives Lernen die Chancen für Lernen und Einprägen des Unterrichtsstoffes erhöht.
4. Die Organisationsperspektive rückt die Fähigkeiten der Schüler, die Verantwortung für die Selbststeuerung in kooperativen Gruppen zu übernehmen und so den Lehrer zu entlasten, in den Fokus lernförderlicher Effekte.

Slavins Ansatz (1995) ist explizit praxisorientiert und sticht aus den symbolisch-interaktionistischen Studien mit seiner Idee von der uneingeschränkten Planbarkeit von Unterrichtsinteraktionen heraus. Er beschreibt auf der Basis verschiedener empirischer Studien und Metaanalysen hypothetische Zusammenhänge zwischen den sechs Perspektiven des kooperativen Lernens (vgl. Slavin 1993, S. 164). Die unterschiedlichen Methoden des Lernens gründen auf Gruppenziele, die eine individuelle Verantwortlichkeit implizieren und als gemeinsame Gruppenleistung anzuerkennen sind, um Trittbrettfahrer auszuschließen. Dabei erkennt Slavin auch mehrdeutigen Aufgaben ohne richtige Antwort besondere Lerneffekte zu:

Aufgaben, bei denen Schüler davon profitieren, daß sie andere „laut denken“ hören. Schüler machen in Gruppen bei der Zusammenarbeit ihr inneres Sprechen zugänglich und schaffen so für Peers auf etwas niedrigerem kognitivem Niveau einen Ausgangspunkt zum Verständnis und zur Integration qualitativ höherer Leistungen in ihr eigenes inneres Sprechen [...] Aufgaben dieser Art erfordern ein sehr hohes Niveau kognitiver Komplexität, haben aber keinen klar definierten Lösungsweg oder eine einzige richtige Antwort [...] Bei solchen Aufgaben dürfte die Beteiligung am Argumentationsprozeß oder auch nur das Zuhören dabei, wie andere argumentieren und ihre Meinung oder Lösung rechtfertigen, für die Förderung des Lernens ausreichen (ebd., S. 167).

Als problematisch an diesem Ansatz erscheint nicht nur der erhebliche Organisations- und Operationalisierungsaufwand bei praktischen Umsetzungsversuchen (vgl. Naujok et al. 2008, S. 790), sondern das Fehlen einer Aussage darüber, welche Formen kooperativen Lernens in welchen Altersstufen und in welchen Kontexten am wirkungsvollsten erscheinen.

## **B Unterrichtsforschung zur Effektivität von Lehrmethoden**

Die Forschung zur Interaktion und Kommunikation im Unterricht beschäftigt sich mit der Analyse und Darstellung der sozialen Beziehungen, die Lehrer und Schüler im Unterricht eingehen (müssen). Die zugrunde gelegten Vorstellungen bezüglich der Verfassung dieser Beziehungen gehen unterschiedliche Wege und werden nicht immer scharf getrennt. Bezogen auf Themen, Methoden und Befunde sind verschiedene Forschungsrichtungen unterscheidbar. Dazu gehören u. a. die klassische Interaktionsanalyse und Untersuchungen

zur Unterrichtssprache (detailliert vgl. Lüders und Rauin 2008, S. 721 ff.). Interaktionsanalytische Studien konnten zum Beispiel belegen, dass bestimmte Verhaltensweisen von Lehrkräften in einem signifikanten Verhältnis zur Entwicklung von Schülerleistungen stehen.<sup>42</sup>

Die Effektivität von Unterricht detaillierter in den Blick zu nehmen, blieb in der deutschsprachigen Pädagogik lange Zeit ein randständiges Thema. Die vorliegenden quantitativen und qualitativen empirischen Untersuchungen zu Unterrichtsmethoden nehmen zum einen zentral gelenkte Verfahren, die als Klassen- oder Frontalunterricht bezeichnet werden, zum anderen Unterrichtsmethoden in den Blick, die vom Klassenunterricht abweichende Sozialformen vorschlagen. Es handelt sich hier um Methoden der inneren Differenzierung, „die die für den Frontalunterricht typische direkte Lenkung durch Formen indirekter Strukturierungen ersetzen und die deshalb ein geringes Maß an sichtbaren Lehraktivitäten aufweisen“ (ebd., S. 734). Folgt man Lüders und Rauin (2008), so liegen im deutschsprachigen Raum keine Forschungsstudien vor, die sich „explizit mit der Wirkung von Unterrichtsmethoden“ (ebd., S. 735) im Frontalunterricht beschäftigen. Vorhandene empirische Studien, die überwiegend im Bereich der Grundschule angesiedelt sind, konnten keine stabilen Muster der Unterrichtsqualität rekonstruieren, die Lernerfolge vorhersagen und begründen können. Die Ursachen mangelnder Forschung sehen die Autoren in fehlenden Beobachtungsinstrumenten und erprobten Verfahren zur Erfassung der Effekte unterschiedlicher Methoden im Frontalunterricht. Nimmt man dagegen Modelle der inneren Differenzierung in den Forscherblick, werden unter dem Begriff des offenen Unterrichts unterschiedliche Formen subsumiert (vgl. dazu ebd., S. 738 ff.). Wenngleich auch hier die deutsche Forschung weitgehend auf den Grundschulbereich beschränkt ist, kommt ein Vergleich von Studien kooperativer Arbeitsformen im deutschsprachigen Raum und innerhalb der internationalen Forschung in Bezug „auf die Erreichbarkeit kognitiver Ziele und die Realisierung der überfachlichen Ziele zu einer optimistischen Einschätzung“ (ebd., S. 737) gegenüber individuellen Wettbewerbssituationen. Praktikable, im Unterricht umsetzbare und empirisch erforschte Modelle, die zur Erreichung eines schülerzentrierten, die Eigenständigkeit der Lernenden fördernden Unterrichts geeignet erscheinen, stehen nach wie vor aus.

### **C Allgemeine Didaktik und fachdidaktische Forschung**

Die allgemeine Didaktik stellt sich auch als die „Wissenschaft vom Lehren und Lernen dar“ (Hericks und Kunze 2008, S. 747) und setzt sich sowohl mit den Zielen, Inhalten und Methoden als auch mit den institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens auseinander. Zu den bedeutendsten Vertretern der deutschen Nachkriegsdidaktik zählt Wolfgang Klafki (1994). Sein bildungstheoretisches Konzept der Unterrichtsgestaltung fokussierte vor allem auf allgemeine Bildungsziele, die im Unterricht realisiert werden sollen und die er in den Lehrplänen fixiert sah. Klafki hat in den 1980er Jahren seine bildungs-

---

<sup>42</sup> Zu diesen Verhaltensweisen gehören die Klarheit des Ausdrucks, methodisch-didaktische Variabilität, Enthusiasmus und die Variation des Anspruchsniveaus (vgl. Lüders und Rauin 2008, S. 722).

theoretische Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelt. Er hebt hier das Selbstbestimmungs-, das Mitbestimmungs- und das Solidaritätsprinzip als Grundfähigkeiten besonders hervor (vgl. 1994, S. 52) und integriert Elemente des lehrtheoretischen Modells. In seiner kritisch-konstruktiven Didaktik (zu terminologischen Klärungen Klafki 1994, S. 89 f. oder Hericks und Kunze 2008, S. 751) formuliert Klafki ein allgemeindidaktisches Konzept zur Unterrichtsplanung (vgl. Klafki 1991, S. 13 ff.), indem er selbst spezifische Inhalte bzw. Inhaltsvorschläge angibt, die er als besonders bildend „für alle“ (Klafki 1994, S. 25, Hervorh. im Original) erachtet. Die lehrtheoretische Didaktik hat gegenüber einem bildungstheoretischen Konzept, das der „Didaktik im Verhältnis zur Methodik ein Primat“ (Hericks und Kunze 2008, S. 749) einräumt, die These der strengen Interdependenz aller am Unterrichtsprozess beteiligten Faktoren – der Ziele, Inhalte und Methoden – entgegengehalten. Die weitere Entwicklung setzte eine Reihe neuer didaktischer Konzepte frei, die u. a. als konstruktivistische, kommunikative oder handlungsorientierte Didaktik geführt werden (vgl. Gudjons et al. 1989 oder Hericks und Kunze 2008, S. 754 ff.) und die unterschiedliche Modelle von Abläufen von Unterricht aufzeigen.

Für die „Suche nach Prinzipien der Transformation von Gegenständen in Unterrichtsinhalte [...] muss von der allgemeinen Didaktik zur Fachdidaktik gewechselt werden, denn Lernen findet immer an Inhalten statt und nicht im leeren Raum“ (Reinhardt 2005, S. 13). Qualitative politikdidaktische Analysen einer Sachunterrichtsstunde zu einem historisch-politischen Thema in der Grundschule (Richter 2000) zeigen nicht nur Anleitungen und Anregungen für Unterricht auf und bringen didaktische Theorie und schulische Praxis miteinander in Beziehung, sondern sollen über curriculare Fragen zum Nachdenken anregen. Diese Unterrichtsanalysen fokussieren auf Interaktions- und Kommunikationsmuster zwischen Lehrer und Schüler und zielen auf unterschiedliche Kategorien, wie auf das Geschlecht oder das Lernverhalten von Schülern. Die Autoren und Autorinnen deuten und rekonstruieren mit verschiedenen Methoden hermeneutischer Interpretation.

Georg Weißeno (1989) befragte in seiner qualitativen Studie „Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht“ Abiturienten am Ende der Schulzeit nach ihren Vorstellungen über Didaktik und Methodik des Politikunterrichts. Im Zuge der Rekonstruktion von Lernertypen und individuellen Alltagstheorien führte Weißeno Einzel- und Gruppeninterviews durch und deutete diese unter Rückgriff auf die dokumentarische Methode der Interpretation von Garfinkel (vgl. Weißeno 1989, S. 115). Damit konnte er zeigen, dass Schüler ihre eigenen didaktischen Vorstellungen über Unterricht entwickeln und danach auch ihre Unterrichtsbeteiligung ausrichten.

Man könnte nach diesem kurzen, überblickshaften Durchgang durch Forschungsstudien zu Interaktion und Kommunikation meinen, dass die wesentlichen Fragen gestellt worden sind. Doch bis heute verfügt die Lehr- und Lernforschung nicht über ein breit akzeptiertes Modell zur Bestimmung der Wirkungen von Methoden und Elementen des Unterrichts. Weder für den Frontalunterricht noch für differenzierende oder offene Unterrichtsformen können stabile Muster der Unterrichtsqualität beschrieben werden, die überlegene Lernleistungen und überfachliche Leistungen ermöglichen. Deshalb muss eine empirische Unterrichtsforschung realen Unterricht in den Blick nehmen, um zur Frage



der Lehreffekte beizutragen und sie darf nicht einen Forscherblick pflegen, der auf die Person des Lehrers beschränkt bleibt.

Die spezifische Dynamik des Unterrichtsdiskurses (vgl. Lüders und Rauin 2008, S. 723) zu untersuchen, kann als Forschungsdefizit ausgewiesen werden. Die vorliegende Studie wird einen Beitrag dazu leisten, den Umgang von Schülern in konkreten Unterrichtssituationen zu rekonstruieren und insbesondere diese Dynamik im Unterrichtsdiskurs über politische Konflikte näher in den Blick zu nehmen.

Politische Konflikte im Unterricht  
Empirische Rekonstruktionen zu  
Unterrichtsarrangements am Gymnasium  
Thormann, S.  
2012, XII, 377 S. 66 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-531-19390-8