

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 67 (1980)
Heft: 8

Artikel: Konfliktiktat : zu einem zentralen Aufgabenfeld sozialen Lernens
Autor: Bönsch, Manfred
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529846>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Konfliktdidaktik – Zu einem zentralen Aufgabenfeld sozialen Lernens

Manfred Bönsch

Vorbemerkung

Dieser Text wird folgendermassen das Thema behandeln: nach einer näheren Bestimmung dessen, was unter Konflikt zu verstehen ist (1.), werden erziehungswissenschaftliche Erörterungen dazu dienen, die Kategorie «Konflikt» als pädagogische zuzulassen und das Erziehungskonzept zu beschreiben, in dem sie diskutierfähig ist (2./3.). Dann sind die Voraussetzungen geschaffen, den Lerngegenstand «Konflikt» zu bestimmen, d. h. auszuführen, um welche Lernintentionen und -inhalte es sich handelt (4.). Einer positiv gewollten Erziehung zur Konfliktfähigkeit muss dann das didaktische Repertoire zur Verfügung stehen, um jeweils bewältigbare Konflikte entsprechend zu dimensionieren (5.). Zur Vervollständigung der Beschreibung einer Konfliktdidaktik müssen schliesslich die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und die Handlungsnotwendigkeiten von Erwachsenen näher bestimmt werden, soll Konfliktdidaktik kein Glasperlenspiel bleiben (6.).

1. Konflikt

«Sozialer Konflikt kann definiert werden als Kampf um Werte oder Statusansprüche, um Macht und knappe Ressourcen, in dem die Ziele der streitenden Parteien sich nicht nur auf die Erreichung der begehrten Werte beziehen, sondern auch auf die Neutralisierung, Verletzung oder Beseitigung ihrer Rivalen. Solche Konflikte können zwischen Individuen, zwischen Kollektiven oder zwischen Individuen und Kollektiven ausgetragen werden. Intergruppen- und Intragruppenkonflikte sind dauernde Merkmale sozialen Lebens» (Cosser, 1968, S. 223). Gegenüber der Auffassung Parsons, soziale Auseinandersetzungen als zu überwindenden Spannungszustand oder nicht gelungene Sozialisation von Teilgruppen oder Einzelgruppen aufzufassen (Parsons, 1964) ist mit der Coserschen Definition das Phänomen «Konflikt» als Grundtatsache gesellschaftlicher Realität betont, das nicht von vornher-

ein als negativer Faktor eingeschätzt wird. Da im politisch-gesellschaftlichen Bereich Konflikte nicht wegzuleugnen sind, ist je nach erkenntnisleitendem Interesse ihre Einschätzung unterschiedlich. Dabei lassen sich zwei Positionen erkennen: für die eine gelten Konflikte als Ausnahme und als möglichst schnell zu beseitigende Störung. Positiven Wert haben sie nicht. Der liegt in übergeordneten Kategorien wie «Ordnung», «Staatsräson» o. ä. Für die andere Position gelten Konflikte als Motor gesellschaftlichen Fortschritts und sind insofern positiv zu werten. Wichtig ist aber eine geregelte Konfliktaustragung. Das heisst im Prinzip, dass nur eine bestimmte Gruppe von Konflikten positiv bewertet wird. Das ist die Gruppe der «funktionalen Konflikte». Sie sind auf die Verbesserung und im Grunde auf die Erhaltung des bestehenden Systems angelegt. Solche Konflikte, die Ausdruck unversöhnlicher (antagonistischer) gesellschaftlicher Widersprüche sind und nicht im bestehenden, sondern erst in einem neu zu schaffenden gesellschaftlichen System gelöst werden können (z. B. der Widerspruch von Kapital und Arbeit in der Sicht einer marxistischen Gesellschaftstheorie), werden dann als dysfunktional und negativ bewertet (vgl. Giesecke, 1978).

Während bisher von Konflikten im makrogesellschaftlichen Bereich die Rede war, ist für das Individuum mindestens ebenso wichtig die Gruppe von Konflikten, die im mikrogesellschaftlichen Bereich (in Schulklassen, Familie, Jugendgruppen, Sportvereinen, Kirchengemeinden, Betrieben usw.) zwischen Individuen, Gruppen und Institutionen unter einigen Gesichtspunkten bedrängender sein können als die erstgenannte Gruppe von Konflikten. Ich lasse hier die Frage ausser acht, inwieweit Konflikte im mikrogesellschaftlichen Bereich durch Widersprüche im makrogesellschaftlichen Bereich bedingt sind (vgl. Lingelbach, 1974, S. 338). Die Untersuchung dieser Frage ist sicher wichtig, kann hier aber nicht geleistet werden.

Unter erziehungswissenschaftlicher Fragestellung interessieren formale Elemente und Inhalte von Konflikten, die jeweiligen Ziele von Kontrahenten, ihre Lösungsrepertoires, die Intensität ihrer Verfangenheit im Konflikt und ihre Ausgangspositionen.

1.1 Formale Elemente von Konflikten

Konflikt wird hier als sozialer Konflikt verstanden. Daraus ergeben sich folgende Bestimmungsmerkmale bzw. formalen Elemente eines Konfliktes: mindestens zwei Parteien (oder analytisch zu unterscheidende Einheiten) sind vorhanden:

- Sie besitzen ein Minimum an Kontakt und gegenseitiger «Sichtbarkeit»;
- es bestehen sich gegenseitig ausschließende Werte/Auffassungen/Ziele, die entweder auf der Knappheit von Ressourcen oder der Unterschiedlichkeit sozialer Positionen mit damit verbundenen unterschiedlichen Machtpositionen beruhen;
- die Verhaltensweisen der Parteien sind a) darauf ausgerichtet, die andere Partei zu zerstören, zu verletzen, zu hindern oder auf andere Weise zu kontrollieren und b) in eine soziale Beziehung eingebunden, in der die Parteien nur auf Kosten der anderen relative Gewinne erzielen können;
- diese Konstellation muss zu gegensätzlichen Aktionen und Gegenaktionen führen (in Anlehnung an Madl/Snyder, zitiert nach Krysmanski, 1971, S. 18/19).

Diese Bestimmungsmerkmale beziehen sich auf den manifesten Konflikt. Latente Konflikte, die es zweifellos häufig gibt, bedürfen einer Erweiterung der Bestimmungsmerkmale.

1.2 Inhalte von Konflikten

Bemerkenswerterweise ist bisher kaum eine abgesicherte Systematik entwickelt worden. So kann man nur eine Art ad-hoc-Übersicht entwickeln:

- Persönliche Streitigkeiten stellen eine Gruppe von Konfliktinhalten dar, die im Einzelfall ausserordentlich variieren können. Konflikte zwischen Ehepartnern, die zur Trennung führen können, Konflikte zwischen Eltern und Kindern, zwischen Hausbesitzer und Mieter, zwischen Arbeitskollegen wegen der Arbeitsverteilung, zwischen Freund

und Freundin, zwischen Schüler und Mitschüler u. a. m. Die konkreten Inhalte können von kommunikativen Störungen (Missverständnisse, Vorurteile, Dominanzstreben) über Normendifferenzen (unterschiedliche Auffassungen über eheliche Treue, Freiheitsräume für ein 13jähriges Mädchen, Reinigung des Hausflurs, Gehorchen gegenüber sinnvollen/sinnlosen Anordnungen des Lehrers u. a. m.) bis zu materiellen Ansprüchen (Gütertrennung bei Eheauflösung, Besetzen höher dotierter beruflicher Positionen u. a. m.) reichen.

- Streitigkeiten zwischen Gruppen in bezug auf Machtpositionen, Nutzungsrechte von Räumlichkeiten, Regelungen des Zusammenlebens in Miethäusern.
- Konflikte eines einzelnen mit Institutionen und Organisationen (Patient gegen Krankenhaus wegen angeblicher/tatsächlicher Fehlbehandlung, Parteimitglied gegen Partei wegen angedrohtem Parteiausschluss, Lehreranwärter gegen Schulbehörde wegen Nichteinstellung u. a. m.) wie umgekehrt.
- Konflikte zwischen Organisationen (Parteien kämpfen um die Rechtmässigkeit/Unrechtmässigkeit eines Gesetzes, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände haben unterschiedliche Auffassungen über die Verteilung wirtschaftlicher Gewinne u. a. m.).
- Rassenkonflikte bzw. religiöse Konflikte können ganze Völker oder Regionen in sehr scharfe Auseinandersetzungen, die zu kriegerischen werden können, hineinziehen.
- Konflikte zwischen Staaten bzw. überstaatlichen Organisationen (z. B. EG – Comecon) können je nach Interessenlage und Machtposition vor allem als ideologische Auseinandersetzungen, aber auch in kriegerischen Aktionen zum Austrag kommen.

Anders ausgedrückt: Ausgangspunkte von Konflikten können Spannungen zwischen Individuen sein, die aus Frustrationen, Ärger, Ängsten und über Aggressionen zur Entladung drängen. Die emotionale, irrationale Komponente ist sehr stark. Furcht und Feindseligkeit sind häufig Anlass zu sehr hartem Konfliktaustrag. Ausgangspunkt von Konflikten kann die Unvereinbarkeit von zwischen Zielen oder Werten opponierender

Individuen oder Gruppen sein. Hass oder Feindseligkeiten können, müssen aber nicht vorhanden sein. Zusammenstöße zwischen Gesinnungen und Ansichten können in Machterprobungen, aber auch in rationaler, argumentativer Auseinandersetzung ausgetragen werden. Ausgangspunkt von Konflikten können auch schlicht verbale oder begriffliche Missverständnisse zwischen Parteien sein, hinter denen im Verlauf eines Konflikts aber auch mehr zum Vorschein kommen mag.

1.3 Die Ziele von Konfliktgegnern

Die Ziele von Konfliktgegnern werden je nach dem Bild, das man sich vom Gegner macht, und der subjektiven Betroffenheit variieren. Wenn verfestigte Vorurteile, wenn Feindseligkeit, Hass vorherrschen oder Angst, bis zur Existenzangst gesteigert, kann der Konfliktgegner als intensive Störung, die am besten verschwinden muss, aufgefasst werden. Die physische Vernichtung oder die Vertreibung, die Unterdrückung oder mindestens die Minderung des Gegners in Grösse und Bedeutung wären dann Ziele des Konfliktaustrags.

Wenn der Konfliktgegner als Partner, als starker und im Prinzip anzuerkennender Gegner, als Person oder Gruppe oder Institution, deren Denkprozesse berücksichtigt werden müssen, anerkannt wird, werden die Ziele eher sein, den Gegner zu überlisten, zu überzeugen oder, wenn dies nicht möglich ist, in mehr oder minder beidseitig akzeptierte *modi vivendi* zu kommen, die in einem geregelten Nebeneinander bei latenter Konfliktlage bestehen oder für den je konkreten Einzelfall zur Konsensbildung beziehungsweise zum Kompromiss führen (vgl. Sutor, 1976; Wilhelm, 1973).

Wenn der Konfliktgegner als im Irrtum befindlich (falsch informiert, die falsche Auffassung über ein Problem, den falschen Werten anhängend) angesehen wird, werden die Ziele darin bestehen, durch Überzeugung, Überredung, Bekehrung den Konflikt im Sinne der eigenen Auffassungen zu lösen. Der Grad der subjektiven Befangenheit wird das Ziel bestimmen und auch die Handlungsrepertoires.

1.4 Handlungsrepertoires in Konflikten

Entsprechend der vorstehend ausgeführten Gegebenheiten lässt sich auch hier wieder eine Differenzierung vornehmen, die natürlich nur zu analytischen Zwecken so möglich ist. Die sich in einem Konflikt entwickelnde Dynamik schafft eine ausserordentlich starke Verflochtenheit der einzelnen Faktoren, die im Konfliktverlauf Modifizierungen erfahren können.

Bei grosser Feindseligkeit, Hass und verfestigten Vorurteilen werden aggressive und wenig rational bestimmte Aktions- und Reaktionsweisen bestimmend sein: aggressive Schelte, Drohungen, Gewaltandrohung oder -anwendung, physische Formen der Vernichtung des Gegners (Kampf, Überfall, Krieg) sind als Beispiele aufzuführen. Im Fall der Niederlage können das Ende der Existenz, Rückzug oder Unterwerfung die Folgen sein (vgl. Rapaport, 1960).

Bei den anderen Zielvarianten kann das Handlungsrepertoire in folgender Stufung entwickelt werden:

– Der Konfliktaustrag erfolgt in verbalen Interaktionen, entweder auf dem Wege des argumentativen Austausches, der Verwendung von Überredungstechniken oder der Wegrationalisierung der Überzeugungen des Gegners. Statements, Gegenstatements, Resolutionen, öffentliche Erklärungen, Diskussionen u. a. m. mögen die konkreten Formen sein.

– Der Konfliktaustrag nimmt härtere Formen an, die aber nach Übereinkunft der streitenden Parteien unter dem Zwang bestimmter Regeln realisiert werden. Die juristische Auseinandersetzung (Nutzung des Rechtsweges; Klage) ist ein Beispiel dafür, die Demonstration, der Streik sind andere Beispiele. Der Spielraum solchen Konfliktaustrages erlaubt den Parteien strategisches Denken und flankierende Massnahmen wie zum Beispiel eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit als Werbung für die eigene Position und Negativdarstellung der gegnerischen Position.

– Eine nächste Stufe erreicht ein Konfliktaustrag, wenn gewaltloser Widerstand gegen Anweisungen, Regelungen ausgeübt wird, weil andere Formen keine Wirkung

zeigen (Schüler machen keine Hausaufgaben, Bürger benutzen die zu teuer gewordene Strassenbahn nicht mehr, eine Ehefrau verweigert ihrem Mann den Geschlechtsverkehr). Die Zuspitzung besteht darin, dass, je wirksamer die Widerstandsmassnahme ist, um so mehr die Gefahr entsteht, dass die andere Seite aus dem Gefühl der Ratlosigkeit und Getroffenheit «überreagiert», z. B. mit Gewaltmassnahmen (körperliche Strafe, Sperrung von Strassen für den Individualverkehr, Erzwingung des Geschlechtsverkehrs). Damit kann ein Konflikt eskalieren.

– Schliesslich ist auf Formen des Konfliktaustrages zu verweisen, die sich wegen der als zu gering angesehenen Chance der Konsens- oder Kompromissfindung in alternativen Aktionen konkretisieren: alternative Lebensformen, Subkulturen, Reformmodelle, Sektenbildung, Splitterparteien, Sezessionen, Schismen. Im Grunde genommen handelt es sich dabei dann nicht um Konfliktlösungen. Aus dem manifesten wird ein latenter Konflikt, der weiterschwelt, bis die Situation reif ist für eine erneute Manifestation.

– Der Vollständigkeit halber muss auf die gewaltsamen Formen des Konfliktaustrages hingewiesen werden: die körperliche Beschädigung (Schlägerei), die Sachbeschädigung (Scheiben einwerfen, Autos anzünden), die kriegerische Aktion (Guerilla-Kampf, offener Krieg zwischen Staaten) sind ja so selten nicht, und je nach Lage können sie die einzige Möglichkeit eines die Existenz bedrohenden Konfliktaustrags sein. Häufig werden die hier additiv aufgeführten Formen im Rahmen einer Konfliktdramatik sich ablösen bzw. ergänzen und als Steigerungen eingesetzt werden.

2. Ist Pädagogik konfliktfreies Handeln und ist eine Erziehung zur Konfliktfähigkeit eine Erziehung zur Feindseligkeit?

Nach der Erarbeitung einer ungefähren Vorstellung von dem, was einen Konflikt ausmacht, ist der Frage nachzugehen, von welcher erziehungswissenschaftlichen Relevanz das Phänomen «Konflikt» ist. Zunächst ist festzustellen, dass sich in der Diskussion

um die Kategorie «Konflikt» in der Didaktik der politischen Bildung und um die hessischen Rahmenrichtlinien ein Antieffekt ergeben hat, der die Konfliktpädagogik bzw. -didaktik als apädagogisch, ja geradezu verwerflich verurteilt hat. In den viel zitierten Thesen des Forums «Mut zur Erziehung» wendet man sich in These vier gegen den, wie man ihn nennt, Irrtum, die Schule könne Kinder «kritikfähig» machen, und in These fünf gegen den, wie man ihn nennt, Irrtum, die Schule hätte die Kinder anzuleiten, «ihre Interessen wahrzunehmen» (vergleiche DDS, 5/1978).

In diesem Erziehungsverständnis muss eine unterrichtliche Behandlung von gesellschaftlichen und interindividuellen Konflikten und eine Erziehung zur Konfliktfähigkeit in der Tat als eine Erziehung zur Feindseligkeit verstanden werden, muss umgekehrt Pädagogik als ein von Konflikten freizuhaltenes Handeln betrachtet werden. Dieses Erziehungsverständnis korrespondiert mit einem Gesellschaftsverständnis, das Konflikte als dysfunktional für das Gesellschaftssystem ansieht.

Für die weitere Argumentation ist folgendes wichtig: Sicher ist, dass Erziehung nur in bezug auf den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmen gedacht werden kann. Je nach Auslegung dieses Bezugsrahmens wird Erziehung unterschiedliche Zielsetzungen gewinnen. Ist man von der Sinnhaftigkeit und Unausweichlichkeit eines gesellschaftlichen Systems überzeugt, so ist sinnhaftes Handeln das, was als funktional für das System ausgewiesen werden kann. Erziehung hat die Anpassungsprozesse an dieses so verstandene sinnvolle Verhalten und Handeln zu leisten. Subjektives Meinen, alternatives Denken, Umstrukturieren von Gegebenheiten sind dysfunktionale Leistungen und nicht erwünscht. Abweichendes Verhalten, kritisches Denken, die Neudefinition von sinnhaftem Handeln müssen in der Folge als potentiell «konfliktträchtig» angesehen werden. Dies ist die klassisch konservative, also das Bestehende bewahren wollende Gesellschafts- und Erziehungseinstellung. Davon betroffene Andersdenkende geraten schnell in die Schusslinie der Etablierten, in

Kritik und häufig sogar Leidensdruck (vgl. Hiller, 1977).

Unter der Kategorie «Konflikt» gesehen, würde eine solche Gesellschafts- und Erziehungsauffassung Konfliktverhalten als feindseliges Verhalten auffassen und als Versuch, Bestehendes in Frage zu stellen, Unruhe zu erzeugen, unangemessene Ansprüche zu stellen. Rechthaben und Definitionserlaubnis sind nur den Repräsentanten des Systems, den politisch oder materiell Mächtigen erlaubt.

3. Gesellschaftlicher Kontext und Erziehungskonzept, nach dem Konflikte zugelassen sind und eine Erziehung zu Konfliktfähigkeit erwünscht ist

Die Verfassung einer demokratischen Gesellschaft sieht jeden einzelnen Bürger als Träger der gesellschaftlichen Verhältnisse, als Subjekt, das als Teil des Volkes die Staatsgewalt erst legitimiert. Das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses, das Recht auf freie Meinungsäußerung, das Versammlungsrecht, das Recht auf freie Wahl des Berufs, des Arbeitsplatzes und der Ausbildungsstätte, die Unverletzlichkeit der Wohnung und die sozialen Bindungen dieser Individualrechte (auch Eigentum verpflichtet) implizieren, dass z. B. die abweichende Meinung einer Minderheit gegenüber jener der Mehrheit nichts Verfassungswidriges, Anstössiges, Verwerfliches an sich hat.

Sinnhaftes Handeln ist in einer auf solche Weise bestimmten Gesellschaft nicht nur durch das Gesellschaftssystem und deren Funktionsträger (die jeweils politische Macht Ausübenden) bestimmbar, sondern ebenso durch das Individuum, seine Lebensgeschichte, Erfahrungen, Begegnungen, Auffassungen. Vom einzelnen Bürger ist nicht das bedingungslose Ausgeliefertsein an das etablierte System zu fordern und zu wünschen. Von ihm ist zu verlangen die Wahrnehmung der Verantwortung für das gesellschaftliche System. Diese Verantwortung zieht ihn in eine Subjektrolle, die auszufüllen er in der Lage sein sollte.

Hier ist die Konvergenz mit einem Erziehungskonzept anzuzeigen, das in aller Kürze folgendermassen beschrieben werden kann: Erziehung wird verstanden als Ermöglichung von Selbstbestimmung, als Hilfe, sein Leben nach eigenen Massstäben zu gestalten, bei gleichzeitiger Bejahung der einzugehenden Beschränkungen und Verpflichtungen, die jeder im Interesse lebenswerter Verhältnisse einzugehen hat (vgl. Bönsch, 1978). Die Dialektik von individuellen und sozialen/politischen Interessen und ihre Balance machen das Individuum zum Subjekt gegenüber den nicht oder kaum veränderbaren Lebensverhältnissen (im Sinne von aufgeklärter Bewusstseinslage), zum Subjekt in den Handlungsspielräumen, die ihm in einer demokratischen Gesellschaft gegeben werden (im Sinne von individueller Lebensführung), zum Subjekt, das als Bürger an der Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse (in der Kommune usw.) teilnimmt.

Soziales und politisches Lernen haben nach solch einem Erziehungskonzept grosse Bedeutung, da die Verständigung über und die Gewinnung von Sinn-Orientierungen konstitutiv für die Gewinnung von Identität und lebenswerten Kommunikations- und Kooperationsverhältnissen wäre, die Durchsetzung von Interessen gelernt werden müsste. Die Veränderung der Lehr-/Lernverhältnisse von Subjekt-Objekt- zu Subjekt-Subjekt-Beziehungen wäre eine entscheidende Voraussetzung.

Wenn Erziehungshandeln nun den Zweck hat, erkenntnis- und handlungsfähige Subjekte hervorzubringen (vgl. Mollenhauer, 1972), hat dies einige Konsequenzen:

- Heranwachsende müssen in die Lage versetzt werden, ihre gesellschaftliche Lage zu analysieren; das mag zu Widerspruch erregenden Einsichten führen.
- Heranwachsende müssen an den Definitionsprozessen, die die Lebenswelt so oder anders festlegen, beteiligt werden. Schulschwänzen, Pausendrohungen, Kirchbesuch, die Nutzung atomarer Energie, all dies kann unterschiedlich definiert werden; das birgt Konfliktmöglichkeiten.
- Heranwachsende müssen an der Sinnfindung für und der sinnvollen Gestaltung von

Schule beteiligt werden. Die Unterschlagung der Tabuierung von Inhalten, die Fixierung auf bestimmte Formen der sprachlichen Mitteilung, die Wahl von nur die Dominanz von Erziehungspersonen verstärkenden Kommunikationsmodi (Imperative, Drohungen) wären unter diesem Gesichtspunkt nicht mehr möglich; darin liegt ein erhebliches Konfliktpotential.

– Heranwachsende müssen die Chance der Mitbestimmung über sie betreffende Lernprozesse bekommen. Dies kann Akzeptierung von Lehrervorschlägen, ihre Ergänzung, aber auch die Entwicklung von Alternativen bedeuten; hier liegen zweifellos Konflikthanlässe.

– Heranwachsende werden nach Massgabe ihrer gesellschaftlich-politischen Aufgeklärtheit auch über die Schule hinaus fragen, aktiv werden, verändern wollen (z. B. die Subventionierung unabhängiger Jugendrichtungen); dies ist potentiell eine Konfliktegefahr.

Entscheidend ist nun, dass nach diesem Konzept Konflikte zugelassen sind, als Lernmöglichkeiten akzeptiert und damit von Lehrenden als Verbündete oder «Gegner» mit ausgetragen werden. Erziehung zu Konfliktfähigkeit heisst positiv

– Konfliktsituationen analysieren zu können,
– Auseinandersetzungen rational und im Sinne einer diskursiven Handlungsorientierung zu führen.

Die Analyse von Konfliktsituationen bedeutet die Anwendung der vorstehend entwickelten Konflikttheorie auf aktuelle und konkrete Konflikte. Diskursive Handlungsorientierung liegt dann vor, wenn versucht wird, Interaktionspartner mit divergierenden Zielvorstellungen ohne Anwendung von Manipulation und Gewalt in einer herrschaftsfreien, die kommunikative Kompetenz und Gutwilligkeit der Interaktionspartner voraussetzenden Auseinandersetzung zu einer Konfliktlösung zu bringen. Die Grenzen solch einer diskursiven Handlungsorientierung werden dabei auch deutlich werden und andere, nämlich machtpolitische Handlungsansprüche offenbaren.

4. Der Lerngegenstand «Konflikt»

Die im letzten Abschnitt schon begonnenen didaktischen Überlegungen sollen nun ein bisschen ausführlicher dargestellt werden. Prinzipiell sind zwei Dimensionen der unterrichtlichen Behandlung von Konflikten möglich:

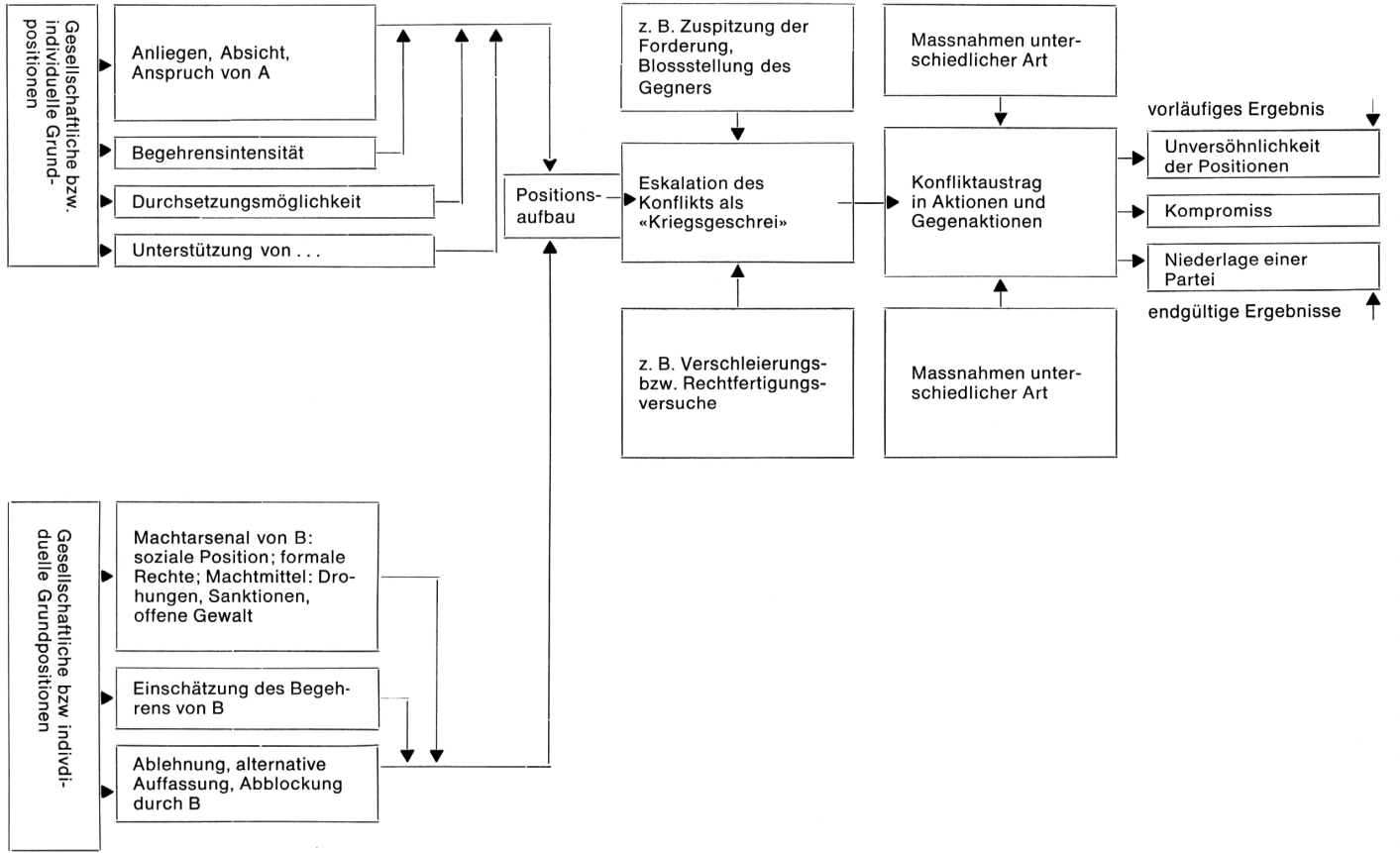
– Soziale Konflikte werden im Sinne konventioneller unterrichtlicher Behandlung dargestellt, analysiert und bewertet. Sie sind dann Objekte gemeinsamer gedanklicher Arbeit, die in der Regel mit recht grosser Distanz, einem geringen Grad von Betroffenheit und emotionaler Beteiligung betrieben wird.

– Soziale Konflikte treten realiter in der Klasse, in der Schule, ausserhalb der Schule auf und werden in der Analyse und vor allem im Austrag zum Anliegen einzelner, einer Gruppe, einer Klasse. Der Grad von Betroffenheit und emotionaler Beteiligung ist ungleich grösser und bestimmt die Analyse, die Stellungnahmen, die Handlungsansätze.

Von diesen beiden Möglichkeiten ist im weiteren die Rede. Ausgeklammert bleibt die Behandlung des Konflikts als «didaktische Kategorie» in dem Sinne, dass Konflikte besonders motivierend für Lernprozesse sind und deshalb im Unterricht häufiger zum Ausgang von Lernbemühungen gemacht werden sollten (vgl. Giesecke, 1978). Ausgeklammert bleibt ebenfalls ein Verständnis von Konflikt, wie es die Psychoanalyse hat: In einem Subjekt bestehen widersprüchliche innere Forderungen, die bei einer Verdrängung ins Unbewusste zu Neurosen und damit verbundenen somatischen Symptomen führen können.

4.1 Die konventionelle unterrichtliche Behandlung von Konflikten

Ausgangspunkt ist die früher entwickelte Auffassung, dass zu sozialem und politischem Lernen unter emanzipatorischer Zielsetzung gehört, Konflikte nicht zu unterdrücken oder zu verschleiern, sondern Individuen zu befähigen, Konflikte zu erkennen, zu analysieren und progressiv mit ihnen umzugehen. So dankenswert Lernzielformulierungen wie die von Nicklas und Ostermann



sind (vgl. Nicklas/Ostermann, 1973), so ist doch fast wichtiger, ein didaktisch-methodisch brauchbares Analyseinstrumentarium zu entwickeln, das die vielfältige Konkretheit und Komplexität sozialer Konflikte erfassen hilft, um schliesslich zur Bewertung im Sinne einer ebenfalls das leitende Interesse offenlegenden Stellungnahme/Parteinahme zu kommen. Dafür sei folgender Vorschlag entwickelt, der beim Stand der didaktischen Diskussion ausdrücklich als vorläufig bezeichnet werden muss (vgl. Holm, 1969 und 1970).

Siehe Schema Seite 246.

Besondere Sorgfalt ist bei der Anwendung dieses Schemas auf die ausführliche Bearbeitung des Teils I (Konflikthanlass) zu legen. Dadurch wird sich der Kern des Konflikts deutlich mit seinen Hintergründen ergeben. Hier und bei der weiteren Konfliktanalyse kann man sich der «Konfliktphänomenologie» aus Abschnitt 1 bedienen.

4.2 Der Austrag realer Konflikte

In der unterrichtlichen Analyse, Begleitung oder Durchführung realer Konflikte muss von der in diesem Text vertretenen Position eine grosse Chance zu sozialem und politischem Lernen gesehen werden. Die Thematisierung zu schlechter Personal- und Raumausstattung einer Hauptschule gegenüber Kommune und Schulverwaltung, das Verbot der Schulleitung, im Klassenzimmer eine Fête durchzuführen, die Auflehnung gegenüber einem Lehrer, der mit körperlichen Strafen droht, sobald man es konkret macht, zeigen sich die Anlässe wie die Chancen. Erziehung zur Konfliktfähigkeit wird sich dabei am effektivsten ergeben. Sie zeigt sich im Verzicht auf Konfliktlosigkeit, in der Fähigkeit, die Konflikthanlässe als Verhaltens-erwartungen und -zuschreibungen, Etikettierungen, Hintergründe, «Grundpositionen», gesellschaftliche Antagonismen zu erkennen, in der Fähigkeit, nach der Erkennung der Ausgangslage die eigene Interessenlage und die gegnerische Abweichung als historisch entstanden und in dieser historischen Bedingtheit als prinzipiell veränderbar zu verstehen, ohne sich in Utopien zu versteigen. Die eigenen Handlungsstrategien werden dementsprechend zu entwickeln und

gestuft einzusetzen sein (vgl. Mertens, 1974). Die persönliche Betroffenheit und die emotionale Verfangenheit in einem Konflikt werden auch zu der Erfahrung führen, dass anders als in neutraler oder relativ neutraler Konfliktbearbeitung die Parteilichkeit und die latent vorhandene Blickverengung zu Störfaktoren des Konfliktaustrags auf der eigenen Seite werden können. Die Erfahrung, dass psychische Kraft, Ausdauer, Stehvermögen wichtig und Solidarität unter Betroffenen noch wichtiger sind, gehören ebenfalls zu den wichtigen Konflikterfahrungen, die man für den realen Konfliktaustrag braucht. Dazu gehören auch Angst- bzw. allgemein Leidensempfindungen, der Zweifel an sich selbst und das Ertragen von Rücksichts- und Hoffnungslosigkeit.

Das heisst, dass der reale Konfliktaustrag, als spezifische Form der Kommunikation ausdrücklich zugelassen, zu einer Reihe persönlichkeitsbildender Lernerfahrungen führt, wenn sie entsprechend pädagogisch betreut sind.

5. Didaktische Repertoires in der Konfliktbearbeitung und -austragung

Damit ist die Frage gestellt, unter welchen Bedingungen Konflikte Lernsituationen sind. Auch bei einer erziehungswissenschaftlich begründeten Bejahung der Behandlung und Austragung von Konflikten ist die Gleichsetzung von Konflikt und Lernsituation nicht möglich.

Man kann drei Varianten der Konfliktbehandlung und -bearbeitung unterscheiden. Ihnen sind je unterschiedliche didaktische Repertoires zu eigen.

5.1 Die «theoretische Behandlung» von Konflikten

Kernpunkt dieser Behandlungsvariante ist die gedankliche Rekonstruktion eines Konflikts durch eine Schülergruppe und ihren Lehrer oder die protokollartige Bearbeitung eines aktuell ablaufenden Konflikts. Jedenfalls sind Schüler und Lehrer nicht Konfliktpartei. Die emotionale Beteiligung wird je nach «Nähe» oder «Ferne» des Konflikts unterschiedlich sein. Der Konflikt der Nachbarklasse mit dem Mathematiklehrer über die

anteilmässige Bedeutung schriftlicher Arbeiten für die Note im Zeugnis hat wahrscheinlich eine andere Qualität des Beteiligtseins als Erbschaftskonflikte in der Familie Quandt. In jedem Fall muss eine unterrichtliche Behandlung darauf achten, dass eine zu erwartende hohe emotionale Verfangenheit nicht zu einer zu frühen Befangenheit und verkürzten Konfliktdanalyse führt (Distanzierung gegenüber der eigenen emotionalen Beteiligung).

Zwei andere Punkte sind für diese Variante wichtig: entsprechend der Übersicht auf Seite 246 ist entscheidend die gründliche Recherche von Konflikthanlass, den gesellschaftlichen bzw. individuellen Positionen der Konfliktpartner, vom bisherigen oder endgültigen Konfliktablauf und von evtl. Konfliktergebnissen. Die Voraussetzungen dafür liegen in der Vermittlung eines Verfahrensmusters oder eines Rasters zur möglichst umfassenden «Bestandesaufnahme». Schliesslich wird es um Bewertungen, Stellungnahmen gehen. Neben der Konfliktdanalyse ist dafür das jeweils leitende Interesse bei sich selbst oder bei anderen aufzudecken, damit Schüler und Lehrer lernen, die persönlich für wichtig gehaltenen Positionen und Verfahrensweisen von weiteren möglichen Positionen und Strategien zu unterscheiden und eine in diesem Sinne kritische unterrichtliche Behandlung zu realisieren.

Emotionale Kontrolle, gründliche Recherche und Explikation des eigenen Erkenntnis- oder Handlungsinteresses sind also die drei zentralen Qualitätsmerkmale der theoretischen Behandlung von Konflikten.

5.2 Die «simulierende Bearbeitung» von Konflikten

Bei einem so handlungsrelevanten Lerngegenstand wie dem Konflikt ist die didaktische Nutzung von Sekundärerfahrungen in Rollenspielen sicher sehr erwägenswert. Rollenspiele können tatsächlich und denkbare Realität vertreten, andererseits eröffnet die Spielsituation das Experimentieren mit sozialen Situationen und Handlungsmustern. Die Hoffnung ist, dass solchen Rollenspielen emanzipatorische Tendenzen eigen sind: internalisierte Normen und Ver-

haltensweisen werden bewusst gemacht, zum Gegenstand der Reflexion und der Veränderung zugänglich gemacht (Bartnitzky, 1975). Die genauere Beschreibung des Rollenspiels wird hier ausgelassen (siehe dazu Bönsch, 1978, S. 120 ff.). Für das Gelingen der simulierenden Bearbeitung von Konflikten im Rollenspiel sind aber wohl folgende Punkte besonders wichtig:

– Das Rollenspiel hat seine Stärken sicher dann, wenn es um die Darstellung und das Durchspielen interpersoneller Konflikte geht. Es wird aber die Realität nie ganz zur Abbildung bringen, weil z. B. der Leidensdruck, der durch einen Vater, der im Alkoholrausch die Familie mit Schlägen traktiert, entsteht und auf Dauer zum Handlungsdruck im Sinne von unkontrollierten Racheaktionen führen kann, nicht oder kaum Spielrealität werden kann. Gesellschaftlich bedingte bzw. verursachte Konflikte können noch schwerer zur Darstellung kommen. Das Prozessmerkmal «Vergegenwärtigung» ist also ein didaktisches Problem.

– Das Rollenspiel in Verbindung mit dem aufarbeitenden Gespräch kann aber Verhalten, deren Ursachen und Folgen (z. B. als Konfliktursache) objektivieren in dem Sinne, dass es anschaulich gemacht wird und dass die Schüler sich von Situationen und Handlungszwängen distanzieren lernen. Das Prozessmerkmal «Distanzierung» (Bartnitzky, 1975) wird nur im planmässigen Einsatz des Rollenspiels realisierbar sein, weil über das spontane Spiel hinaus Reflexion im gemeinsamen Gespräch, korrigiertes bzw. alternatives Spielhandeln und im Laufe der Zeit ein von vornherein höherer Bewusstseinsgrad (Sensibilität für Konfliktsituationen) vorhanden sein wird.

– Ein drittes Problem besteht in der Frage, welche Qualifikationen man von der unterrichtlichen Nutzung von Rollenspielen für die Schüler erwartet. Man muss wohl nüchtern und realistisch bleiben. Die Vergegenwärtigung von Konfliktsituationen aus dem «sozialen Nahraum», die Förderung der Analysefähigkeit, die Förderung der Fähigkeit, sprachlich-soziales Handeln zur Lösung von Konflikten planvoll und variabel zu entwerfen und in Spielsituationen zur An-

wendung zu bringen, der Ansatz zu einem Transfer des Erlernten in gesellschaftliche Realsituationen, das mag sich an Qualifikationen ergeben, wenn das Rollenspiel gezielt zum Einsatz kommt.

5.3 Die «reale Bearbeitung» vorhandener Konflikte

Erziehung in dem vorstehend skizzierten Sinne wird real entstehende Konflikte zum Lernanlass nehmen. Dabei wird die Lernsituation am verwickeltesten. Der einfachere Fall ist der, dass eine Klasse mit ihrem Lehrer eine Konfliktpartei gegen eine andere bildet (z. B. gegen die Schulleitung wegen einer für wenig sinnvoll gehaltenen Pausenregelung). Schwieriger ist der Fall, wenn die Schüler einer Klasse und ihr Lehrer sich als Konfliktgegner gegenüberstehen. Anders und auch nicht einfach ist die Konfliktsituation, wo sich Schüler oder Schülergruppen einer Klasse gegenüberstehen und der Lehrer dazwischensteht.

– Der reale Konflikt bringt alle Momente in die unterrichtliche Behandlung zurück, die bei der theoretischen bzw. simulierenden Bearbeitung nicht oder nur teilweise auftreten. Parteilichkeit, emotionale Betroffenheit, ein «realer Gegner», der u. U. mächtiger ist oder erscheint, als man selbst ist, der Angst weckt, dies alles mag den Konflikt in ein ganz anderes Licht bringen als die «akademische Behandlung». Je grösser die emotional bestimmte Erregung, umso geringer ist häufig die Fähigkeit zu nüchterner Analyse und überlegter Vorgehensweise.

– Der Lehrer gerät wahrscheinlich in zusätzliche Rollenkonflikte, die seine Situation erschweren. Wenn er z. B. seine Klasse in einem Konflikt gegenüber dem Schulleiter unterstützt, wird er möglicherweise der Unkollegialität, der Amtspflichtverletzung geziehen. Bei Konflikten zwischen ihm und Schülern wird er Partei. Dies beeinflusst mit Sicherheit seine Sicht der Dinge und verlangt von ihm die Wahrnehmung einer Doppelfunktion, zu der gleich noch etwas gesagt werden soll.

– Reale Konflikte führen Schüler in psychische Belastungen, für die im konkreten Fall zu kalkulieren ist, bis zu welchem Grad sie ausgehalten werden können. Die Bejahung

einer Konfliktdidaktik muss diese Frage aus pädagogischer Verantwortung sorgfältig beachten. Andererseits müssen Schüler – und das können sie prinzipiell nur im ernsthaften Konflikt – lernen, sich z. B. gegenüber ablehnendem, drohendem, Strafen setzendem Verhalten eines Schulleiters zu behaupten, zu agieren, Ansatzpunkte für ein Gegenverhalten zu entwickeln, sich vielleicht sogar klüger zu verhalten als der Rektor, in dem man Koalitionen mit anderen Klassen, mit Eltern, anderen Lehrern sucht, um den eigenen Auffassungen die grösseren und vielleicht auch stärkeren Bataillone zu sichern.

– Bei aller emotionalen und unter Umständen existentiellen Betroffenheit durch die Beteiligung an einem Konflikt käme es aber eben darauf an, das intellektuell gewonnene Repertoire der Konfliktanalyse und das grundsätzliche Ziel einer Humanisierung der Lebens-, Lern- und Arbeitsverhältnisse nicht aus dem Auge zu verlieren.

6. Die Handlungsmöglichkeiten von Schülern im Konflikt – Die Handlungsnotwendigkeiten von Lehrern im Konflikt mit Schülern

Abschliessend sei eine Überlegung zu den Handlungsmöglichkeiten der Schüler und den Handlungsnotwendigkeiten von Lehrern im Konflikt mit Schülern ausgeführt. Mit dem letzteren sei begonnen.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass in den vorstehenden Ausführungen von einem Lehrer ausgegangen worden ist, der souverän und überzeugt ein Erziehungskonzept mittragen kann, das von ihm menschliche Autorität, soziale und politische Handlungskompetenz, Toleranz gegenüber abweichenden Auffassungen verlangt. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, wird sich eine Konfliktdidaktik nicht realisieren lassen.

Vom Lehrer ist aber ein Doppeltes zu erwarten: gerade wenn er Beteiligter in real bestehenden Konflikten ist, muss er versuchen, Konfliktpartei und gleichzeitig Pädagoge zu sein: d. h., dass er mit Ernst den Konfliktaustrag betreiben wird und jederzeit abschätzen muss, quasi in der Funktion eines Überparteilichen, in welchem Aus-

mass die Schüler den Konflikt ertragen, ohne Schäden zu erleiden. Diese doppelte Aufgabe zu realisieren, ist schwer, da sich schnell eine Fehlform erzieherischen Verhaltens ergeben kann etwa in der Art: «Eigentlich müsste ich Euch ja den Hintern versohlen, aber Ihr sollt ja «Konflikt lernen»!» Damit wäre die Scheinhaftigkeit der Vermittlung und tatsächliche Erziehungseinstellung aufgedeckt und alles Bemühen sinnlos.

Die Schüler müssten im Rahmen einer ernsthaft betriebenen Konfliktdidaktik prinzipiell alle die Handlungsmöglichkeiten zugestanden bekommen, die man bei Erwachsenen als legitim gelten lässt, auch wenn sie

längst nicht immer als nobel gelten. Prinzipiell muss ihnen darüber hinaus ein Standpunkt mit entsprechenden Handlungskonsequenzen zugestanden werden, der Erwachsenenpositionen beschämt und korrigiert. Möglicherweise liegen hier mehr als in den sog. gesellschaftlichen und institutionellen Zwängen die eigentlichen Barrieren für eine Konfliktdidaktik in emanzipatorischem Interesse! Wenn der Konflikt zugelassen ist und die Konfliktbearbeitung als gemeinsame Aufgabe verstanden wird, kann folgende Übersicht über das Vorgehen die Hilfe sein, die Schülern Handlungsmöglichkeiten eröffnet und dem Lehrer Handlungsnotwendigkeiten aufzeigt:

Konfliktbewältigung

1. Konfliktartikulation

- Wodurch ergibt sich ein Konflikt?
 - sachlich begründet
 - durch Positionsunterschiede bedingt
 - emotional bestimmt
- Wie stark sind die Versteifungstendenzen?
 - Worauf will der andere hinaus? (Beschwerde, Luft ablassen, Anliegen beschleunigen usw.)
 - Was kann man selbst einbringen? (Verzögerungen zugeben, Bearbeitung beginnen usw.)

2. Konfliktbearbeitung

- Können die Konfliktursachen benannt werden oder müssen sie unausgesprochen bleiben?
- Welche Positionsalternativen sind möglich?
- Wie kann unabhängig vom Konfliktinhalt das Verhandlungsklima entspannt werden?

3. Konfliktlösung als Kompromissfindung

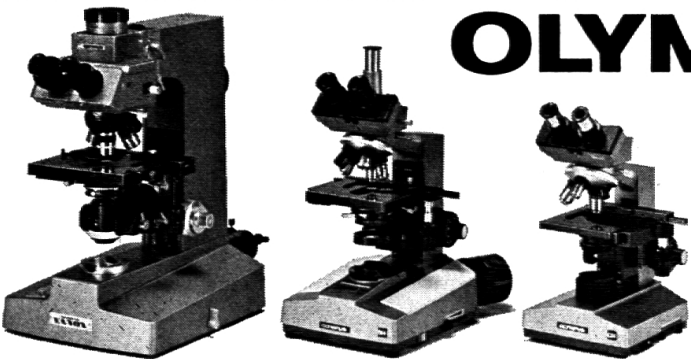
- Wo zeigen sich Übereinstimmungen, wo bleiben Unterschiede?
- Wie kann jeder, ohne das Gesicht zu verlieren, aus der Situation herauskommen (Positionsbalance)?
- Welche Kompromissmöglichkeiten sind bei den Seiten zu entlocken?
- Lässt sich ein «Kompromisshandel» betreiben?
- Formulierung des Kompromisses

Literaturverzeichnis

- H. Bartnitzky: Konfliktspiele im Unterricht, Essen, 1975.
- G. Becker / B. Dietrich / E. Kaiser: Konfliktbewältigung im Unterricht, Situationsbeschreibungen und Trainingsunterlagen, Bad Heilbrunn, 1976.
- M. Beddies: Konflikte im Schulleben (Sekundarstufe I, Kl. 5); Unterrichtsmodell, in: Politische Bildung 2/1973.

- M. Bönsch: Bedingungen und Dimensionen sozialen Lernens in der Sekundarstufe I, Essen, 1975.
- Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik, München, 1975.
 - Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik, München, 1978.
- L. A. Coser: Theorie sozialer Konflikte, Neuwied und Berlin, 1965.

- R. Dahrendorf: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München, 1961.
- W. L. Bähl (Hrsg.): Konflikt und Konfliktstrategie, München, 1972.
- H. Fend: Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim/Berlin/Basel, 1971.
- W. Gragel: Politisches Lernen am Konflikt, in: Politische Bildung, 4/1973.
- H. Grieding: Ein Beispiel zur Konfliktanalyse, in: Die Grundschule, 4/1971.
- H. Giesecke: Konflikt, in: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 2, Baltmannsweiler, 1978, S. 497 ff.
- V. Gold u. a.: Kinder spielen Konflikte, Neuwied/Berlin, 1973.
- G. G. Hiller: Erziehung zur Geschäftsfähigkeit, in: G. G. Hiller / F. Schönberger: Erziehung zur Geschäftsfähigkeit – Entwurf einer handlungsorientierten Sonderpädagogik, Essen, 1977.
- K. Holm: Zum Begriff der Macht, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1969, S. 269 ff.
- Verteilung und Konflikt, Ein soziologisches Modell, Stuttgart, 1970.
- H. J. Krysmanski: Soziologie des Konflikts, Reinbek, 1971.
- K. Lewin: Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim, 1968.
- M. Liebel / F. Wellendorf: Schülerelbstbefreiung, Frankfurt/M., 1969.
- K. Ch. Lingelbach: Konflikt, in: Chr. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München, 1974, Seite 337 ff.
- H. R. Lückert: Konfliktpsychologie, München/Basel, 1957.
- W. Mertens: Erziehung zur Konfliktfähigkeit, München, 1974.
- K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozess, München, 1972.
- H. Nicklas / Ä. Ostermann: Überlegungen zur Gewinnung friedensrelevanter Lernziele aus dem Stand der kritischen Friedensforschung, in: Chr. Wulf (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung, Frankfurt/M., 1973, S. 315 ff.
- T. Parsons: Beiträge zur soziologischen Theorie, Neuwied, 1964.
- A. Pikas: Rationale Konfliktlösung, Heidelberg, 1974.
- W. Potthoff / A. Wolf: Pädagogische Konflikte in der Schule, Freiburg i. Br., 1975.
- A. Rapaport: Fights, Games and Debates, New York, 1960.
- H. Röhm: Kindliche Aggressivität. Theorie und Praxis konfliktlösender Erziehung, Starnberg, 1973³.
- J. Ruhoff: Ein Schulkonflikt wird durchgespielt, Heidelberg, 1970.
- Stellungnahme zu den Thesen des Forums «Mut zur Erziehung», in: Die Deutsche Schule, 5/78.
- B. Suter: Grundgesetz und politische Bildung, Hannover, 1976.
- G. Tegtmeyer: Politische Erziehung in der Bundesrepublik zwischen Ideologie und Wirklichkeit, Bad Heilbrunn, 1977.
- D. Ulick: Konflikt und Persönlichkeit, München, 1971.
- F. Wellendorf: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim und Basel, 1973.
- Th. M. Wilhelm: Traktat über den Kompromiss. Zur Weiterbildung des politischen Bewusstseins, Stuttgart, 1973.



OLYMPUS

Moderne Mikroskope

Spitzenqualität
mit erstklassigem
Service
zu vernünftigen
Preisen

Prospekte, Referenzen, Beratung oder Demonstration durch die Generalvertretung:
WEIDMANN + SOHN, Abt. Präzisions-Instrumente, 8702 Zollikon, Tel. 01 65 5106