

Das Politische verstehen - Der narrative Zugang in der politischer Bildung

Juchler, Ingo

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Juchler, I. (2012). Das Politische verstehen - Der narrative Zugang in der politischer Bildung. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 61(3), 373-384. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-96471-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Das Politische verstehen – Der narrative Zugang in der politischen Bildung

Ingo Juchler



Prof. Dr. Ingo Juchler hat den Lehrstuhl für Politische Bildung an der Universität Potsdam inne und ist Studiendekan der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzorientierung in der Politikdidaktik und Konzeptualisierung politikdidaktischer Lehrstücke auf der Grundlage von narrativen Texten.

Zusammenfassung

Das im Politikunterricht vermittelte Wissen ist oftmals „träge“. Der narrative Ansatz entwickelt Zugänge für die politische Bildung, die auf das nachhaltige Verstehen wesentlicher Konzepte des Politischen wie Macht und Recht, Freiheit und Gleichheit, Krieg und Frieden ausgerichtet sind. Exemplarisch werden der *Melier-Dialog* des Thukydides und *Antigone* von Sophokles als klassische Lehrstücke vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler können sich über die Lehrstücke den Zugang zu aktuellen politischen Themen wie den Konflikt um das iranische Atomprogramm, Fragen der Staatsräson sowie die Grenzen der Rechtmäßigkeit des Rechts erarbeiten.

1. Aspekte der Bildung

Politische Bildung stand historisch immer in einem Dependenzverhältnis zur jeweils bestehenden politischen Ordnung, und zwar dergestalt, dass die politische Erziehung die Ordnung legitimieren und zu deren Stabilität beitragen sollte.¹ Gleiches gilt für unser aktuelles politisches System. Demokratie ist eine sehr voraussetzungsvolle Staats- und Regierungsform. Der freiheitliche und säkularisierte Staat lebt, so das bekannte Diktum von Ernst-Wolfgang Böckenförde, von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Der politischen Bildung kommt deshalb eine demokratiefunktionale Aufgabe zu. Diese Aufgabe ist legitim, da wir in einem demokratischen und rechtsstaatlichen politischen System leben.

Politische Bildung sollte sich aber nicht auf die Zweckbestimmung der Funktionalität für das politische System beschränken. Vielmehr ermöglicht die Demokratie auch den Bildungsaspekt angemessen zu berücksichtigen. Für unsere heutige Auseinandersetzung anschlussfähig erweist sich ein Verständnis von Bildung, das im Neuhumanismus entwickelt wurde. In Abgrenzung zur philanthropischen Reformbewegung, die eine Erziehung zur Brauchbarkeit der Heranwachsenden für die Gesellschaft intendierte, stellten Vertreter neuhumanistischer Bildungsauffassungen den Menschen in den Mittelpunkt ihrer Bildungsanstrengungen. So kritisierte etwa Friedrich Immanuel Niethammer die

Pädagogik der Philanthropen wegen ihrer Konzeptionen zur schnellen und praxisnahen Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Beruf. Die Heranwachsenden sollten durch Schule und Unterricht nicht zu „Maschinenwesen“ präformiert werden. Ähnlich konzipierte Wilhelm von Humboldt die Zweckbestimmung von Bildung – sie sollte von allen Nützlichkeitsabwägungen absehen.

Eingedenk neuhumanistischer Bildungskonzepte erscheint die heutige Zweckbestimmung von Bildung unter dem Supremat der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung als Rückschritt zu einer funktionalistischen Ausbildung. Die OECD fördert durch ihre bildungspolitisch tonangebenden internationalen Schulleistungsuntersuchungen von 15-Jährigen zu den vorgeblich wichtigsten Grundbildungsbereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (*Programme for International Student Assessment*) eine Erziehung zur Brauchbarkeit der Heranwachsenden. Damit steht nicht der Mensch im Mittelpunkt von Bildungsbemühungen. Vielmehr setzt sich im schulischen Bildungsbereich ein Leitbild durch, das entsprechend wirtschaftlicher Erfordernisse die Schülerinnen und Schüler zu formen sucht.

Der OECD ist hierfür kein Vorwurf zu machen – es entspricht der genuinen Aufgabe und dem erkenntnisleitenden Interesse der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, das Wirtschaftswachstum zu fördern. Die einseitige Orientierung schulischer Bildungsbemühungen an ökonomischen Nützlichkeitsabwägungen bedingt jedoch eine utilitaristische Schlagseite, die das Leitmotiv pädagogischen Handelns in der Demokratie, die Erziehung zur Mündigkeit, zu konterkarieren droht. Bezeichnender Weise bleiben die geistes- und gesellschaftswissenschaftlich orientierten Fächer wie Geschichte, Religion bzw. LER und Politische Bildung bei den PISA-Studien ebenso außen vor wie der gesamte musisch-ästhetische Bereich.

Nun wurde vor dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA-Studien im deutschen Schulwesen ein Paradigmenwechsel von der *Input*- auf die *Output*-Steuerung vorgenommen. Das heißt, den Schulen wird nicht länger vorgegeschrieben, was sie zu unterrichten haben, sondern nur noch, was die Schülerinnen und Schüler am Ende können sollen.

2. Der narrative Ansatz

Gleichwohl müssen im Unterricht auch bestimmte Inhalte vermittelt werden, denn „Unterricht geschieht um der Erkenntnis von bestimmten Inhalten willen“. Es bleibt also für jede Domäne die Frage nach den paradigmatischen Sachverhalten zu klären. Was sind die Konzepte und Schlüsselbegriffe, die erlauben, den Blick auf das „Wesentliche“ zu fokussieren? (Gruschka 2011: 69 und 136) Im Brennpunkt schulischer Politischer Bildung steht thematisch stets das Politische, wenngleich dieser Gegenstand auch auf andere Inhaltsfelder ausgreift. Die sozialwissenschaftliche Perspektive der politischen Bildung ist ausgerichtet auf die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Politische Bildung bezieht deshalb öko-

nomische Prozesse, geschichtliche Bedingtheiten sowie rechtliche und gesellschaftliche Themen mit ein. Die *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* brachte dies auf den Begriff des „konzeptuellen Deutungswissens“: „Es handelt sich um Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht.“ (GPJE 2004: 14)

Derzeit werden in der Politikdidaktik unterschiedliche Ansätze zur Beschreibung dieser grundlegenden Konzepte diskutiert. Sie sollen „den Lernenden helfen, das fachliche Wissen zu- und einzuordnen, also systematisch und strukturiert zu erlernen, damit ihr Wissen weiterhin anschlussfähig ist“ (Weißeno et al. 2010: 48) respektive „einerseits den Ansprüchen an Pluralität und Kontingenz gerecht werden und andererseits unter dem Gesichtspunkt von Praktikabilität zugleich auch eine didaktische Fokussierung, Reduktion und Ordnung von Gegenständen ermöglichen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 168).

Unabhängig davon, welchem Ansatz man nun näher steht, zeigen Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung, dass das im politischen und geschichtlichen Unterricht vermittelte Wissen oftmals träge ist. Das heißt, es wurde zwar gelernt, kann aber in konkreten praktischen Lebenszusammenhängen nicht angewandt werden. Um nicht nur politikdidaktisch pro domo zu sprechen, hier ein Beispiel der Geschichtsdidaktikerin Susanne Popp: Im bayerischen Geschichtsunterricht waren die Schülerinnen und Schüler beim Thema „Systemvergleich BRD vs. DDR“ normalerweise in der Lage, bei entsprechenden Leistungstests die „Systemunterschiede auf den Begriff zu bringen und die westliche Bevorzugung des freiheitlichen Systems differenziert zu begründen. Inwieweit dieses Wissen sich in der Anwendung bewährte, zeigte die Erfahrung einer Kollegin. Sie führte den Kurs am Ende der Sequenz in das fiktive Dilemma, dass eine Partei aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse bestimmte Maßnahmen als einzig zukunftsrettend erkannt habe, diese aber bei den Wählerinnen und Wählern nicht durchsetzen könne, weil die komplexen Zusammenhänge der Öffentlichkeit kaum zu vermitteln (...) seien. Mit nur sehr wenigen Ausnahmen überlegte diese scheinbar ‚fdGo‘-firme Klasse nicht lange und breitete Berechtigung und Vorzüge einer ‚Diktatur der Besten‘ aus, wovon sie ebenso rasch und ‚schockiert‘ wieder Abstand nahm, als die Lehrerin die Argumentation andeutungsweise in den Kontext des ‚Systemvergleichs‘ eingeordnet hatte; *das* hatten sie ‚wirklich‘ nicht gemeint! Im Grunde begann erst jetzt (...) die Arbeit am wirklichen Verstehen.“ (Popp 2002: 190) – Es sollte also nicht darum gehen, politisches Wissen als Information zu lernen und diese gegebenenfalls in einer Klausur korrekt wiederzugeben. Die Zweckbestimmung politischer Bildung ist vielmehr auf das Verstehen der politischen Gegenstände in Zusammenhängen gerichtet, die im Unterricht behandelt werden.

Eine Möglichkeit, dem Verstehen des Politischen nachzukommen, besteht in der Nutzung von literarischen Erzählungen im Politikunterricht. Die Erzähltheorie erachtet als literarische Erzählungen nicht allein epische Werke wie Romane, Novellen etc. mit einem fiktionalen Erzähler. Auch andere literarische Gattungen wie Dramen, Lyrik sowie (audio)visuelle Werke wie das Hörspiel oder Spielfilme sind darunter zu verstehen (Leubner/Saupe 2006: 6). Wir

können deshalb dieses Unternehmen als den narrativen Ansatz der politischen Bildung bezeichnen. Er kommt dem Anliegen nach, Schülerinnen und Schülern durch Erzählungen im Politikunterricht Zugänge zu politischen Sachverhalten zu eröffnen und diese zu verstehen. Diesen politikdidaktischen Ansatz verfolge ich mit meinen Forschungsanliegen an der Universität Potsdam. Der Ansatz rechnet sich der hermeneutischen Ausrichtung der Politikdidaktik zu (Deichmann/Juchler 2010) und ist interdisziplinär angelegt.

In der Regel finden im Politikunterricht vornehmlich Sachtexte Verwendung. Die beim narrativen Ansatz genutzten Erzählungen unterscheiden sich von Sachtexten, denn sie enthalten oftmals keinen ausdrücklichen politischen Gehalt. Das Politische erscheint in Erzählungen implizit und ist mit anderen Momenten der menschlichen Existenz verwoben. Diese Verflechtung von politischen, historischen, wirtschaftlichen, rechtlichen, religiösen und anderen Themen ermöglicht beim narrativen Ansatz ein ganzheitliches Lernen und Verstehen. Deshalb ist die unterrichtliche Umsetzung im fächerverbindenden Unterricht sinnvoll. Die Bildungs- und Rahmenlehrpläne sehen diese Möglichkeit explizit vor. Allein in der unterrichtlichen Praxis wird sie noch sehr wenig didaktisch genutzt.

Der narrative Ansatz in der politischen Bildung steht in der Tradition der Lehrkustdidaktik, die ursprünglich von Martin Wagenschein ausging und von Tilman Grammes, Horst Leps und Andreas Petrik politikdidaktisch fortentwickelt wurde. Der Ansatz ist weiterhin anschlussfähig an die Geschichtsdidaktik. Dort wird – wie in der Geschichtsphilosophie – seit einigen Jahren die „alte Frage, ob Geschichtsschreibung Wissenschaft oder Kunst ist“, vor allem in der „Frage nach dem Verhältnis von Faktizität und Fiktionalität der Geschichtsschreibung diskutiert“ (Platen 2001: 120).

3. Politikdidaktische Lehrstücke

Im Folgenden soll anhand zweier politikdidaktischer Lehrstücke dieser Ansatz verdeutlicht werden. Der Terminus „Lehrstücke“ ist dabei nicht im Brechtschen Sinne zu verstehen. Er bezeichnet hier die Möglichkeit anhand von paradigmatischen Exempeln den Schülerinnen und Schülern Konzepte des Politischen wie Macht und Recht, Freiheit und Gleichheit, Krieg und Frieden verständlich zu machen.

3.1 Thukydides: Der Melier-Dialog

Bei der Wahl des ersten Lehrstücks, einer Geschichtserzählung, war die aktuelle Frage von Krieg und Frieden entscheidend. Diese Frage wird im Melier-Dialog des Thukydides anhand der beispielhaften Erörterung des Verhältnisses von Macht und Recht in den Beziehungen zwischen Staaten behandelt (Juchler 2005). Der Melier-Dialog handelt von den Auseinandersetzungen zwischen Athen und der kleinen Insel Melos im Winter 416 v. Chr., dem sechzehnten Kriegsjahr des Peloponnesischen Krieges zwischen Athen und Sparta. Die Me-

lier stammten von Auswanderern der Spartaner ab und verhielten sich gegenüber den beiden Konfliktparteien neutral. Die Athener wollten die kleine Insel jedoch mit Nachdruck als tributpflichtigen Bundesgenossen werben. Deshalb fuhren sie mit einer militärischen Übermacht zu der kleinen Insel und schickten Gesandte zu Verhandlungen mit dem Rat der Melier. Hier ein kurzer Auszug dieser dialogischen Auseinandersetzung:

„Die Athener: Nun gut, wir selbst wollen nun nicht mit schön klingenden Worten – wie etwa, zu Recht bestehe unsere Herrschaft nach unserem Sieg über die Perser (...) – eine langatmige und deshalb unglaubwürdige Rede vortragen. (...) Nein, im Rahmen des von uns als wahr Erkannten sucht das Mögliche zu erreichen, da ihr ebenso gut wie wir wisst, dass Recht im menschlichen Verkehr nur bei gleichem Kräfteverhältnis zur Geltung kommt, die Stärkeren aber alles in ihrer Macht Stehende durchsetzen und die Schwachen sich fügen.

Die Melier: Wir glauben aber doch, es wäre nützlich – so müssen wir ja sprechen, da ihr statt des Rechtes den Vorteil unserem Gespräch zugrunde gelegt habt –, wenn ihr nicht etwas aufheben würdet, woraus alle gemeinsam Gewinn ziehen, sondern wenn jedem, der in Gefahr gerät, Gründe der Billigkeit zu Gebote stünden und er daraus (...) Nutzen ziehen könne.“ (Thukydides 2000: V 89-90)

Der Ausgang des Dialogs ist schnell berichtet: Nachdem die Melier die Bundesgenossenschaft weiterhin ablehnten, kehrte die athenische Gesandtschaft zum Heer zurück. Die Stadt wurde in der Folgezeit von den Athenern belagert, und nach einer Verstärkung des Belagerungsdrucks ergaben sich die Melier schließlich bedingungslos. Die Athener töteten alle erwachsenen Männer und verkauften die Frauen und Kinder in die Sklaverei.

Was uns Thukydides im Melierdialog exemplarisch vor Augen führt, ist der Gegensatz von Macht und Recht. Thukydides lässt die athenischen Gesandten in unverblümter Deutlichkeit aussprechen, dass im Bereich der Beziehungen zwischen den Staaten – im Unterschied zur Isonomie in der Demokratie – kein Recht auf politische Gleichberechtigung bestehe. Ein gerechter Austausch sei nur mit machtpolitisch Ebenbürtigen zu suchen. Die Melier hätten sich als schwacher Staat dem Recht des Stärkeren zu beugen.

Die Antinomie von Macht und Recht bildet denn auch eine diskursive Anschlussstelle dieses Textes mit der Gegenwart. Bei diesem klassischen Lehrstück können die Schülerinnen und Schüler das Verhältnis der politischen Konzepte Macht und Recht als ein grundsätzlich prekäres in den internationalen Beziehungen verstehen. Diese gegenstandsbezogene Erfahrung muss allerdings im weiteren Unterricht durch die Behandlung aktueller Konflikte erweitert werden. Die didaktische Herausforderung besteht mithin darin, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, das Spannungsverhältnis zwischen dem klassischen Text und der politischen Gegenwart zu erkennen. Diese didaktische Herausforderung stellt sich als hermeneutische Aufgabe.

Das Spannungsverhältnis zwischen antikem Text und Gegenwart ist nicht, so Hans-Georg Gadamer, „in naiver Angleichung zuzudecken, sondern bewusst zu entfalten. Aus diesem Grunde gehört notwendig zum hermeneutischen Verhalten der Entwurf eines historischen Horizontes, der sich von dem Gegenwartshorizont unterscheidet.“ (Gadamer 2010: 311)

Hält man sich nun aus politikdidaktischer Perspektive den Gegenwartshorizont der internationalen Beziehungen vor Augen, so stellen beispielsweise der Irak-Krieg der Vereinigten Staaten mit ihren Verbündeten im Jahre 2003 oder die aktuelle Möglichkeit einer kriegerischen Auseinandersetzung mit dem Iran Konflikte dar, die für ein Verständnis des Verhältnisses der Konzepte Macht und Recht exemplarisch behandelt werden können.

3.1.1 Der Irak-Krieg von 2003

Zunächst zum Irak-Krieg – zur Erinnerung: Der vormalige amerikanische Präsident George W. Bush erkannte 4 Monate nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001 im Irak zusammen mit Iran und Nordkorea eine „Achse des Bösen“, die durch Herstellung von Massenvernichtungswaffen die Sicherheit nicht nur der Vereinigten Staaten gefährdete. Gleichzeitig signalisierte Bush die Bereitschaft, gegen diese Staaten gegebenenfalls auch präventiv militärisch vorzugehen. Zur Durchsetzung dieser Politik nahmen die USA und die Koalition der Willigen im März 2003 mit der Intervention im Irak einen Verstoß gegen das Völkerrecht und die Prinzipien der Vereinten Nationen in Kauf. In der UN-Charta gelten das auf die Wahrung des Weltfriedens gerichtete Prinzip des Gewaltverbots sowie das Prinzip der Nichteinmischung in die inneren Angelegenheiten eines Staates. Ein Waffeneinsatz ist nur auf der Grundlage eines Beschlusses durch den Sicherheitsrat oder gemäß Artikel 51 zur Selbstverteidigung im Falle eines bewaffneten Angriffs rechtmäßig.

Für ein vertieftes Verständnis des Verhältnisses von Macht und Recht am Beispiel des Irak-Krieges kann im Politikunterricht Robert Kagans Essay *Macht und Ohnmacht* herangezogen werden. Nach Kagans Auffassung bestehen tief greifende Unterschiede im Weltbild zwischen den starken USA und einem vergleichsweise schwachen Europa: Während die USA sich gegenüber den „brutalen Gesetze(n) einer anarchischen Hobbesschen Welt“ bewähren müssten, „in der letztlich die jeweilige Machtposition über Sicherheit und Erfolg der Staaten entscheidet“, hätten die Europäer die „Hobbessche Welt der Gesetzlosigkeit verlassen“ und seien in die „Kantische Welt des ewigen Friedens eingetreten“ (Kagan 2003: 45 und 68).

Mit dem überdeutlichen Verweis auf Thomas Hobbes ordnet sich Kagan der realistischen Schule der Theorie von den Internationalen Beziehungen zu, welcher wiederum Thukydides als Gründungsvater gilt. Hobbes' Denken wurde sehr stark von Thukydides geprägt, dessen Werk er ins Englische übersetzte. In der gymnasialen Oberstufe kann dieses Paradigma mit der idealistischen Schule in der Tradition von Immanuel Kants Schrift *Zum ewigen Frieden* kontrastiert werden.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Irak-Krieg können die Schülerinnen und Schüler lernen, dass heute anders als zu Zeiten des Thukydides oder Thomas Hobbes' auch in den internationalen Beziehungen dem Recht ein Selbststand zukommt. Dem Melier-Dialog wächst deshalb vor dem Hintergrund unserer heutigen politischen Situation ein neuer Sinn zu. Unsere Gegenwart ist gekennzeichnet durch völkerrechtliche Errungenschaften wie die Charta der Vereinten Nationen, die Genfer Konvention zur Behandlung von

Kriegsgefangenen und der Internationale Strafgerichtshof. Diese rechtlichen Errungenschaften bieten für das politische Verstehen und die Beurteilung des Irak-Kriegs einen unhintergehbaren Maßstab – auch wenn dieser Maßstab bisweilen von Staaten nicht berücksichtigt wird.

3.1.2 Der Konflikt um das iranische Atomprogramm

Die Frage nach dem heutigen Verhältnis zwischen Macht und Recht, Krieg und Frieden, kann des Weiteren an dem aktuellen Konflikt um das iranische Atomprogramm im Politikunterricht auf unterschiedlichen Ebenen behandelt werden.

Auf der Ebene der Problematik eines israelischen Präventivschlags gegen Atomanlagen im Iran gelten auf rechtlicher Seite die gleichen Prinzipien, die im Kontext des Irak-Krieges bereits angeführt wurden. Die herrschende Auffassung der Völkerrechtler hält eine „präventive Selbstverteidigung für völkerrechtswidrig und verlangt, dass sich die behauptete Gefahr in einem unmittelbar bevorstehenden Angriff materialisiert hat“ (Hillgenberg 2003: 157). Eine unterrichtliche Abwägung sollte hier jedoch auch die spezifische sicherheitspolitische Lage Israels thematisieren, beispielsweise im Kontext der ständigen militärischen Drohungen des iranischen Präsidenten Mahmud Ahmadineschad gegen Israel, der mangelnden Zusammenarbeit Irans mit der *Internationalen Atomenergieorganisation (IAEO)* sowie der Entwicklung von iranischen Mittelstreckenraketen, die auch Israel erreichen könnten.

Daneben wäre nach den rechtlichen Rahmenbedingungen des iranischen Atomprogramms zu fragen. Hier ist der Atomwaffensperrvertrag von 1970 maßgeblich. Die Unterzeichnerstaaten, die keine Atomwaffen besitzen, verpflichten sich darin, Kernenergie nur zu friedlichen Zwecken zu nutzen und keine Atomwaffen herzustellen. Die Unterzeichnerstaaten, die Atomwaffen besitzen – damals namentlich die fünf ständigen Mitglieder des UN-Sicherheitsrates – verpflichten sich ihrerseits, ihre Atomwaffen abzuschaffen. Der Iran als Unterzeichnerstaat des Vertrages hat sich also verpflichtet, seinerseits keine Atomwaffen herzustellen.

Doch wie ist es um die Einhaltung des Völkerrechts der Atommächte, also das Verhältnis von Macht und Recht bestellt? Als Einstieg in die kontroverse Debatte kann ein Interview mit Helmut Schmidt dienen:

„*Schmidt*: Deutschland ist ein Land, das im Atomwaffensperrvertrag (...) ausdrücklich auf atomare Waffen verzichtet hat. Es sollte ein Interesse daran haben, dass auch alle übrigen Partner ihren Teil der Verpflichtungen einhalten, denn das tun sie ja nicht: Statt vertragsgemäß ihre Atomwaffen abzurüsten, entwickeln sie neue Waffen, modernisieren ihre Arsenale, ihre Trägersysteme, Raketen, Flugzeuge und U-Boote ...

SPIEGEL: ... und wecken damit Begehrlichkeiten anderer Staaten.

Schmidt: Die Verstöße gegen den Vertrag sind in ihrer Häufung und kontinuierlichen Fortsetzung seit Jahrzehnten einer der Gründe dafür, dass wir inzwischen acht atomare Mächte haben (...). Dabei ist hinzuzufügen, dass die Bundesrepublik gegenüber Israel, Indien und Pakistan keinen vertraglichen Rechtsanspruch hat, wohl aber gegenüber Amerika, Russland, China, Frankreich und England. Dieser Umstand ist dem deutschen Publikum wenig bewusst und wird von der deutschen Journalistik kaum behandelt.

SPIEGEL: Wollen Sie behaupten, dass wir uns in der Frage des iranischen Atomprogramms nicht einmischen sollten?

Schmidt: Genau. Warum sollen wir uns gegenüber Iran, wo wir nicht genau wissen, ob der Staat überhaupt und wie weit er gegen den Vertrag verstoßen hat, engagieren, wenn wir gegenüber den Partnerstaaten, die ihn erwiesenermaßen nicht erfüllen, den Schnabel halten? Fragezeichen meinerseits.“ (Schmidt 2007: 36)

Ob der Altbundeskanzler diese Position gegenüber dem iranischen Atomprogramm auch heute noch vertritt, sei dahingestellt. Von der vertraglich geforderten Abrüstung der bestehenden Atomwaffenarsenale durch die fünf Veto-Mächte im UN-Sicherheitsrat sind wir jedoch nach wie vor weit entfernt. Und dies trotz der Zuerkennung des Friedensnobelpreises an Barack Obama im Jahre 2009.

Schließlich wäre auf einer dritten Ebene die deutsche Position in der Auseinandersetzung um das iranische Atomprogramm unterrichtlich zu thematisieren. Günter Grass hat mit seinem umstrittenen Gedicht, obwohl dies dem Genre der Bekenntnislyrik zuzurechnen ist (Grass 2012), zu einer wesentlichen Belebung dieser Auseinandersetzung in der politischen Öffentlichkeit beigetragen – eine Debatte, die sich insbesondere auch um die Frage der Sicherheit Israels als Bestandteil der deutschen Staatsräson dreht. So erklärte Bundeskanzlerin Merkel bei ihrer Rede vor der Knesset: „Diese historische Verantwortung Deutschlands ist Teil der Staatsräson meines Landes. Das heißt, die Sicherheit Israels ist für mich als deutsche Bundeskanzlerin niemals verhandelbar – und wenn das so ist, dann dürfen das in der Stunde der Bewährung keine leeren Worte bleiben.“ (Merkel 2008)

Diese in der politischen Öffentlichkeit wie im Politikunterricht zu führende kontroverse Debatte kann hier nicht weiter entfaltet werden. Die Thematik der Staatsräson führt uns aber zur Vorstellung eines zweiten Lehrstücks für die Konzepte staatliche Ordnung, Recht, ziviler Ungehorsam und Widerstand: die klassische Tragödie *Antigone* von Sophokles.

3.2 Sophokles: *Antigone*

Die Handlung der Tragödie lässt sich wie folgt zusammenfassen. Polyneikes und sein Bruder Eteokles, die Söhne des Ödipus, waren im Kampf um die Stadt Theben gefallen – Eteokles als Verteidiger, Polyneikes als Angreifer. Nach dem Willen ihres Onkels Kreon, dem neuen rechtmäßigen Herrscher von Theben, soll Eteokles deshalb ein Staatsbegräbnis bekommen, Polyneikes hingegen soll jegliche Bestattung verwehrt werden. Gegen diesen Befehl verstößt Antigone, die Schwester der gefallenen Brüder, indem sie Staub über den Leichnam des Polyneikes streut. Kreon verurteilt sie hierfür zum Tode und kann von diesem Entschluss auch nicht von Haimon, dem Verlobten der Antigone, abgebracht werden. Schließlich besinnt sich Kreon nach Ratschlag mit dem Chor eines Besseren, lässt Polyneikes bestatten und möchte das Urteil gegen Antigone aufheben. Diese hat sich jedoch bereits erhängt, woraufhin zunächst Haimon und dann dessen Mutter Selbstmord begehen. Kreon bleibt in seiner Verzweiflung allein zurück.

3.2.1 Staatsgewalt und Widerstand

Betrachten wir zunächst die Position Antigones. Heutige Auseinandersetzungen mit dieser antiken Tragödie heben insbesondere den Widerstand der Antigone hervor. Sie widersetzt sich als einzige dem scheinbaren Tyrannen Kreon, der die schrankenlose Staatsgewalt verkörpert.

„KREON
 Du aber sag mir – ohne Umschweif, kurz:
 Hast du gewusst, dass es verboten war?
 ANTIGONE
 Ich wusst es, allerdings, es war doch klar!
 KREON
 Und wagtest, mein Gesetz zu übertreten?
 ANTIGONE
 Der das verkündete, war ja nicht Zeus,
 Auch Dike in der Totengötter Rat
 Gab solch Gesetz den Menschen nie. So groß
 Schien dein Befehl mir nicht, der sterbliche,
 Dass er die ungeschriebnen Gottgebote,
 Die wandellosen, konnte übertreffen.
 Sie stammen nicht von heute oder gestern,
 Sie leben immer, keiner weiß, seit wann.
 An ihnen wollt ich nicht, weil Menschenstolz
 Mich schreckte, schuldig werden vor den Göttern.“
 (Sophokles: Antigone: 446-459)

Antigone begehrt gegen den von Kreon gesetzten Rechtsakt des Bestattungsverbots und damit gegen gültiges Recht auf – unter Verweis auf ein höheres göttliches Recht. Diese Frage nach den Grenzen der Rechtllichkeit des Rechts macht Antigone auch für die heutige politische Auseinandersetzung fruchtbar. Ausgehend von Antigones Empörung können die aktuellen Grenzen der Rechtllichkeit des Rechts, des zivilen Ungehorsams und des Widerstands thematisiert werden, von den politischen Umbrüchen in der arabischen Welt über die weltweite Occupy-Bewegung bis hin zum „Wutbürger“ schwäbischer Provenienz.

Antigone kann aber auch Ausgangspunkt für eine vertiefende Auseinandersetzung mit deutschen Diktaturerfahrungen sein. So lassen sich didaktische Verknüpfungen zwischen Antigone und dem Widerstandskreis der *Weißten Rose* an der Universität München herstellen. Exemplarisch sei hier auf das mutige Plädoyer des Münchner Professors Kurt Huber verwiesen. Er war der Verfasser des letzten Flugblattes des Widerstandskreises der Weißten Rose. Am 19. April 1943 erklärte er als Angeklagter vor dem Volksgerichtshof: „Es gibt für alle äußere Legalität eine letzte Grenze, wo sie unwahrhaftig und unsittlich wird. Dann nämlich, wenn sie zum Deckmantel einer Feigheit wird, die sich nicht getraut, gegen offenkundige Rechtsverletzung aufzutreten. Ein Staat, der jegliche freie Meinungsäußerung unterbindet und jede, aber auch jede sittlich berechnigte Kritik, jeden Verbesserungsvorschlag als ‚Vorbereitung zum Hochverrat‘ unter die furchtbarsten Strafen stellt, bricht ein ungeschriebenes Recht.“ (zitiert nach Laufs 2006: 421)

Schließlich kann die Tragödie auch für ein vertiefendes Verständnis des Umschlagens von Widerstand in Terrorismus dienen. Antigone geht ihren Weg in einer gesinnungsethischen Geradlinigkeit, ohne nach den Folgen der Handlung zu fragen. Die Rigidität ihrer Empörung kann didaktisch mit der jüngeren deutschen Terroris­musgeschichte der RAF verknüpft werden. Diese Verbindung bietet oftmals auch die aktuelle politische Hintergrundfolie für die Inszenierung der Tragödie auf der Bühne: „Dass gerade ‚Antigone‘ bis heute immer wieder als RAF-Geschichte inszeniert wird, ist also kein Zufall. Je nach politischer Couleur wird der brutale Zugriff des Staates auf eine fundamentale Dissidenz oder die fanatische Verblendung einer Einzelnen im Kampf gegen die sich selbst verteidigende Gemeinschaft inszeniert.“ (Stegemann 2007: 98)

3.2.2 Summum ius, summa iniuria

Was Antigone und Kreon eint, ist, dass sie beide keinerlei Verständnis für die berechtigten Ansprüche der Gegenseite zeigen:

„KREON
Eteokles, der für sein Vaterland
Gekämpft hat und gefallen ist als Held,
Den senket in das Grab mit allen Weihen,
Die wir den besten unsrer Toten spenden.
Dagegen seinen Bruder, Polyneikes,
Der landverwiesen war und wiederkam,
Und seiner Väter Stadt und Götterbilder
Verbrennen wollte, den´s gelüstete,
Sein eignes Volk zu morden, zu versklaven,
Dem wird, so gab ich dieser Stadt bekannt,
Kein Grab zuteil und keine Totenklage.“
(Sophokles: Antigone 194-204)

Kreon lässt sich mithin allein von seinem Pflichtbewusstsein, seinem Verständnis der Staatsräson leiten. Sein Gesetz ist zwar formal korrekt, inhaltlich aber unzumutbar. Trotzdem verfolgt er das vermeintliche Interesse der Polis bis zum Äußersten. Die Schülerinnen und Schüler können hier verstehen lernen, dass selbst gutes Recht in der „äußersten Konsequenz seiner Anwendung in inhumanes Unrecht umschlagen“ kann: „Der schreckliche Umschlag starrer Rechthaberei, die ungerechte Rechtssetzung einer tyrannischen Staatsgewalt – das sind im Grunde uralte und zugleich immer wiederkehrende Erfahrungen. Deshalb sprechen Antigone und Kreon in ihrem Streit um den unbegrabenen Leichnam des Polyneikes noch heute unmittelbar zu uns, über die tiefe Kluft der Zeiten hinweg.“ (Hofmann 2000: 77)

Im Dialog mit seinem Sohn Haimon wird Kreon schließlich zum Tyrannen, der nur seine Auffassung gelten lässt:

„HAIMON
Vater, die Götter pflanzen die Vernunft
Dem Menschen ein als höchstes aller Güter.
Ich könnte nicht behaupten, was du sagtest,
Das sei nicht richtig, möchte' es auch nicht können,
Nur kommt wohl auch ein andrer auf das Rechte.

(...)

Drum lass nicht nur die eine Denkart gelten,
Die du für richtig hältst, und keine andre!
Denn wer nur selber einsichtsvoll sich dünkt,
Begabt mit Geist und Rede wie kein Zweiter,
Enthüllt bei Licht besehen sich als leer.“
(Sophokles: Antigone 683-709)

Nach Haimons Auffassung ist Kreon „leer“, da er nur eine „Denkart“ gelten lässt. Kreon fehlt es an einer Grundfähigkeit der Politischen, dem, was Immanuel Kant als Maxime der Urteilskraft bezeichnet hat: „an der Stelle jedes andern denken“, der Fähigkeit zum Perspektivwechsel, um auf diese Weise zu einer „erweiterten Denkungsart“ zu gelangen (Kant 2000, 226f.). Hannah Arendt charakterisierte das von Kant definierte Vermögen der Urteilskraft – „an der Stelle jedes andern denken“ – als „politische Fähigkeit par excellence“ und erkennt diese Fähigkeit als bei den Bürgern der athenischen Polis gegeben (Arendt 1993, 98). Da es Kreon am Willen oder auch der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur erweiterten Denkungsart gebricht, gelangt er von einer gut begründeten rechtlichen Ausgangsposition letztlich zur Tyrannei.

4. Resümee

Soweit der kurze Einblick in die anwendungsorientierte Forschung zur Konzeptualisierung politikdidaktischer Lehrstücke für den Politikunterricht auf der Grundlage von Konzepten des Politischen. Die vielfältigen Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Unterrichts, die der narrative Ansatz bietet, können an dieser Stelle leider nicht entfaltet werden. Es bleibt hier lediglich noch festzuhalten, dass der Ansatz auch für die forschungsbasierte Lehre von Relevanz ist.

Letztlich ist es das didaktische Ziel des narrativen Ansatzes, den Schülerinnen und Schülern Zugänge zum Verstehen des Politischen zu eröffnen und sie dadurch zu politischer Mündigkeit und Urteilsfähigkeit zu befähigen. Das Verstehen des Politischen kommt damit einer doppelten Zweckbestimmung politischer Bildung nach: Es ist funktional für die Demokratie, denn diese Staatsform bedarf mündiger Bürgerinnen und Bürger, auch um der Gefahr der Verkehrung der Demokratie zur Postdemokratie zu begegnen. Und es ist notwendig für die Bildungssubjekte selbst, denn das Verstehen des Politischen und damit politische Urteilsfähigkeit ermöglicht erst eine reflektierte politische Partizipation.

Anmerkung

- 1 Gekürzte und leicht überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung am 25. April 2012 an der Universität Potsdam.

Literatur

- Arendt, Hannah 1993: Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass, München/Zürich.
- Autorengruppe Fachdidaktik 2011: Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung. In: Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts., S. 163-171.
- Deichmann, Carl/Juchler, Ingo 2010 (Hrsg.): Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.
- Gadamer, Hans-Georg ⁷2010: Hermeneutik I: Wahrheit und Methode, Tübingen (zuerst 1960).
- GPJE 2004 (Hrsg.): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.
- Grass, Günter 2012: Was gesagt werden muss. In: Süddeutsche Zeitung, 4. April 2012, S. 11.
- Gruschka, Andreas 2011: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart.
- Hillgenberg, Hartmut 2003: Gewaltverbot: Was gilt noch? In: Jochen Abr. Frowein/Klaus Scharioth/Ingo Winkelmann/Rüdiger Wolfrum (Hrsg.): Verhandeln für den Frieden. Liber Amicorum Tono Eitel, Berlin, S. 141-165.
- Hofmann, Hasso 2000: Einführung in die Rechts- und Staatsphilosophie, Darmstadt.
- Juchler, Ingo 2005: Der Melier-Dialog des Thukydides – ein klassisches Lehrstück für Außenpolitik. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Jg. 54, S. 89-98.
- Kagan, Robert 2003: Macht und Ohnmacht. Amerika und Europa in der neuen Weltordnung, Berlin.
- Kant, Immanuel ¹⁵2000: Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe, Bd. X, Frankfurt/M. (zuerst 1793).
- Laufs, Adolf ⁶2006: Rechtsentwicklungen in Deutschland, Berlin (zuerst 1973).
- Leubner, Martin/Saupe, Anja 2006: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, Baltmannsweiler.
- Merkel, Angela 2008: Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel vor der Knesset am 18. März 2008 in Jerusalem. In: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2008/03/26-1-bk-knesset.html> (letzter Zugriff: 3. Juni 2012).
- Platen, Edgar 2001: Perspektiven literarischer Ethik, Tübingen.
- Popp, Susanne 2002: Probleme des Verstehens in geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Peter Baireuther/Herbert Gerstberger (Hrsg.): Perspektiven des Verstehens, Baltmannsweiler, S. 182-196.
- Schmidt, Helmut 2007: SPIEGEL-Gespräch mit Helmut Schmidt: „Das ist Großmanns-sucht“, in: Der Spiegel, Nr. 44, S. 34-40.
- Sophokles 2010: Antigone, Stuttgart (zuerst 442 v. Chr.).
- Stegemann, Bernd 2007: Tragödie der Kontingenz, in: Erika Fischer-Lichte/Matthias Dreyer (Hrsg.): Antike Tragödie heute, Berlin, S. 95-107.
- Thukydides 2000: Der Peloponnesische Krieg, Stuttgart (zuerst ca. 400 v. Chr.).
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Schwalbach/Ts.