

Ingo Juchler

Demokratie und politische Urteilskraft

Überlegungen zu einer
normativen Grundlegung der Politikdidaktik



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts

Ingo Juchler

Demokratie und politische Urteilskraft

Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik

Ingo Juchler

Demokratie und politische Urteilskraft

Überlegungen zu einer normativen Grundlegung
der Politikdidaktik



Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die vorliegende Abhandlung wurde von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in Zusammenarbeit mit der Universität Karlsruhe als Habilitationsschrift angenommen.

© by WOCHENSCHAU Verlag
Schwalbach/Ts. 2005

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenauskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlag: Ohl Design

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-89974417-7
ISBN 978-3-7344-0256-2 (eBook)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
Prolegomena zu Demokratie, Außenpolitik und politischer Urteilsfähigkeit im klassischen Athen	27
I. Zur Entwicklung der athenischen Demokratie	27
II. Demokratie und politische Urteilsfähigkeit	31
III. Athenische Demokratie und Außenpolitik	36
1. Normative demokratietheoretische Grundlagen der Politikdidaktik	48
1.1 Einführung.....	48
1.2 Historische Genese und demokratietheoretisch-normativer Gehalt der Repräsentation.....	53
1.3 Gegenwärtige Herausforderungen der repräsentativen Demokratie.....	60
1.3.1 Herausforderungen der Politikwissenschaft und der politischen Philosophie	60
1.3.2 Herausforderungen der Politik	68
1.4 Entgegnungen	72
1.5 Politische Öffentlichkeit.....	76
2. Ein normatives Bürgerleitbild für die politische Bildung	84
2.1 Einführung.....	84
2.2 Staatsbürger oder Bürger?	84
2.3 Normative demokratische Grundprinzipien für ein Bürgerleitbild	96
2.4 Der urteilsfähige Bürger	102
3. Politische Urteilsbildung	111
3.1 Einführung.....	111
3.2 Politische Rationalität	112
3.3 Das Rationale und das Vernünftige	125
3.4 Die erweiterte Denkungsart.....	127
3.5 Transnationale politische Urteilskraft.....	144

4.	Basaler Wissenskanon	159
4.1	Einführung	159
4.2	Zum fachdidaktischen Diskussionsstand über die Notwendigkeit eines Kanons	160
4.3	Psychologische Grundlagen für die Konstruktion eines Kanons	164
4.4	Politikunterricht und Allgemeinbildung.....	170
4.5	Synopse der politikwissenschaftlichen Diskussion für die Konstruktion eines Kanons von Begriffen zur deutschen Außenpolitik.....	173
4.5.1	Ortsbestimmung deutscher Außenpolitik seit der Wiedervereinigung.....	174
4.5.2	Deutsche Außenpolitik und Europäische Union	187
4.5.2.1	Die Osterweiterung der Europäischen Union.....	187
4.5.2.2	Die Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik der Europäischen Union	195
4.5.3	Die transatlantischen Beziehungen.....	207
4.5.4	Deutsche Außenpolitik und Vereinte Nationen	217
5.	Kategoriale Erschließung, dargestellt am Lerngegenstand Außenpolitik	228
5.1	Einführung	228
5.2	Kategorien im Politikunterricht	229
5.3	Kategorien zur Erschließung des Lerngegenstandes Außenpolitik.....	232
5.4	Synoptische Fallanalyse und die Relevanz des Übens.....	243
5.5	Ein klassisches Lehrstück für den Politikunterricht.....	252
	Ausblick	264
	Literatur	271
	Personenregister	311

Danksagung

Diese Arbeit wurde durch meine Abordnung an die Pädagogische Hochschule Karlsruhe zur Habilitation im Fach Politikwissenschaft und ihre Didaktik unterstützt. Hierfür danke ich dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport sowie dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg recht herzlich.

Fruchtbare fachliche Anregungen für diese Habilitationsschrift erfuhr ich durch Kolleginnen und Kollegen auf Konferenzen und Tagungen, die u.a. von der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), der Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP), der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft (DVPW), der Zeitschrift *Politische Bildung*, der Bundeszentrale für politische Bildung, der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg sowie der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) ausgerichtet wurden.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Georg Weißeno an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Er begleitete die Abfassung der Schrift durch beharrliche Rückfragen und förderte mit konzeptioneller Umsicht die Kohärenz der vorliegenden Überlegungen.

Karlsruhe, im Oktober 2003

Ingo Juchler

Einleitung

Die Klärung der didaktischen Fragen, *was* die Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht *warum* und *wozu* lernen sollen, muss stets neu vorgenommen werden. Theodor Wilhelm stellte bereits 1957 für die Auswahl der Inhalte der politischen Bildung in der Volksschule fest, dass „aller Stoff“ zeitgebunden ist und seine „Erziehungs- und Bildungsbedeutung erst aus der konkreten geschichtlichen Situation“ erhalte.¹ In ähnlicher Weise kam Wolfgang Hilligen knapp drei Jahrzehnte später zu dem Schluss: „Welche Grundvorstellungen und Zielentscheidungen sich rechtfertigen lassen, ist immer auch im Zusammenhang zu sehen mit den Herausforderungen der geschichtlichen Situation, in der wir leben: Die Fragen nach dem *Was*, *Warum* und *Wozu* lassen sich unterscheiden, aber nicht trennen.“²

Sucht man nach einer begrifflichen Charakterisierung für die politische Situation unserer Zeit, so sieht man sich an der Schwelle zum 21. Jahrhundert auf das Wort von Jürgen Habermas von der „neuen Unübersichtlichkeit“ verwiesen.³ Die bedeutsamste und für die Zukunft folgenreichste politische Zäsur bildete der Zusammenbruch der kommunistischen Regime in der Sowjetunion und in den osteuropäischen Staaten 1989/90. Dieser Epochenumbbruch veränderte zum einen nachhaltig das internationale Staatensystem, zum anderen erforderte und erfordert die dadurch ermöglichte Wiedervereinigung mit der Erlangung der vollen nationalen Souveränität für die Bundesrepublik Deutschland auch eine veränderte Außenpolitik.⁴ Für den Bereich der internationalen Beziehun-

1 Siehe Theodor Wilhelm: Das Stoffgebiet der politischen Bildung in der Volksschule. Auswahl und Schwerpunkte in: Bundeszentrale für Heimatdienst (Hrsg.): Die Praxis der politischen Bildung in der Volksschule, Bonn 1957, S. 37.

2 Wolfgang Hilligen: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Unterrichtspraktische Vorschläge, Opladen⁴ 1985, S. 22 (Hervorhebungen im Original). – Siehe in diesem Kontext auch Walter Gagel: Neue Inhalte der politischen Bildung in der Schule? Ergebnisse einer Umfrage, in: Gegenwartskunde 1/1988, S. 5 und 11.

3 Jürgen Habermas: Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien, in: ders.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V, Frankfurt/M. 1996, S. 143.

4 Siehe exemplarisch Hanns W. Maull: Zivilmacht Bundesrepublik Deutschland. Vierzehn Thesen für eine neue Außenpolitik, in: Europa-Archiv, Folge 10/1992, S. 269 ff.; Gunter Hellmann: Goodbye Bismarck? The Foreign Policy of Contemporary Germany, in: Mershon International Studies Review, 40/1996, S. 21

gen⁵ nach dem Ende des Ost-West-Konflikts übernahm deshalb Paul Ackermann das Habermas'sche Diktum von der „neuen Unübersichtlichkeit“ und schrieb dem Politikunterricht die Aufgabe zu, Wissen zur Orientierung in dieser veränderten Welt zu vermitteln.⁶ Gotthard Breit konstatierte im Zusammenhang mit den Auswirkungen der weltpolitischen Veränderungen nach 1989 für den Politikunterricht, dass angesichts der „gegenwärtigen Orientierungsschwierigkeiten auf dem Gebiet der Außenpolitik“ die „Grundlagen für die Beschäftigung mit außenpolitischen Fragen neu zu erarbeiten“ seien. „Geschieht dies nicht“, so Breit weiter, „dann kann es passieren, dass Politikwissenschaftler ihr Wissen auf dem Gebiet der Internationalen Beziehungen immer weiter verfeinern, das Denken der Öffentlichkeit aber bis hin zum Politikunterricht in den Schulen von Vorstellungen einer Außenpolitik vergangener Zeiten bestimmt wird.“⁷ Die vorliegende Arbeit sucht deshalb dem auch in der Politikdidaktik vorherrschenden methodologischen Nationalismus durch Erweiterung der didaktischen Perspektive zu begegnen.

Vor dem Hintergrund, dass die Politik den „Kern der politischen Bildung“ ausmacht und deshalb die Politikwissenschaft die maßgebliche Bezugsdisziplin der Politikdidaktik bildet,⁸ bietet sich jene als fachwissenschaftliches Fundamentum für die Bewältigung dieser Aufgabe an. Einen besonderen Beitrag zur Orientierung vermag hier die politikwissenschaftliche Teildisziplin der politischen Philosophie zu leisten. Die Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin hat eine ihrer epistemologischen

ff.; und Stephan Bierling: Die Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Normen, Akteure, Entscheidungen, München/Wien 1999, S. 307 ff.

- 5 Wenn im Folgenden die politikwissenschaftliche Disziplin in Rede steht, so heißt es in Großschreibung „Internationale Beziehungen“, wenn der Untersuchungs- bzw. Lerngegenstand gemeint ist, so heißt es in Kleinschreibung „internationale Beziehungen“.
- 6 Siehe Paul Ackermann: Politisches Lernen als unabgeschlossene Suchbewegung, in: Dorothea Weidinger (Hrsg.): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Zum dreißigjährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Opladen 1996, S. 148.
- 7 Gotthard Breit: Politikunterricht nach 1989 – alte und neue Aufgaben, in: Sozialwissenschaftliche Informationen, 22/1993, S. 208 f.
- 8 Siehe Georg Weißeno: Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt? Ergebnisse einer Befragung von Fachleitern, in: Peter Massing/ders. (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen 1995, S. 31 ff.; und Peter Massing: Politikdidaktik als Wissenschaft?, in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2002, S. 37 f.

Wurzeln – wie auch die Politikwissenschaft – in der praktischen (politischen) Philosophie, deren disziplinäre Unterscheidung von der theoretischen Philosophie durch Aristoteles vorgenommen wurde. Insofern kann mit Paul-Ludwig Weinacht durchaus von der politischen Philosophie als einer „Grundwissenschaft“ mit Orientierungsfunktion für die politische Bildung respektive der Politikdidaktik gesprochen werden.⁹

Der zur Orientierung gereichende Gehalt der politischen Philosophie für die Politikdidaktik ist insbesondere im Normativismus derselben auszumachen. Eine Hinwendung zu einem „neuen Normativismus“ ist im Übrigen auch in der heutigen politischen Theorie festzustellen. So stellt die „Wiederbelebung der normativen Theorie“ nach Klaus von Beyme den wichtigsten Wandel der neueren Theorieentwicklung dar.¹⁰ In der heutigen politischen Theorie erlebt das „neonormativistische Denken“, so Walter Reese-Schäfer, derzeit einen so eindrucksvollen Aufschwung, „weil das Bewusstsein für die überwältigende Kontingenz auch unserer grundsätzlichen Entscheidungen alltägliche Erfahrung geworden ist“. Die Ursachen hierfür sieht Reese-Schäfer u.a. in der aus dem Zusammenbruch der kommunistischen Regime sowie dem Ende des Ost-West-Konflikts resultierenden raschen „Aufeinanderfolge von außenpolitischen Innovationen in Form einer beschleunigten europäischen Integration, der Ausdehnung von EU und NATO sowie von NATO-Einsätzen außerhalb des herkömmlichen Einzugsgebietes“.¹¹ Zu ergänzen wäre diese Reihe außenpolitischer Neuerungen um den Angriff einer von den Vereinigten Staaten geführten *coalition of the willing* gegen den Irak im März 2003 ohne völkerrechtliche Mandatierung durch die Vereinten Nationen, dessen politische Folgen für die internationale Ordnung und das Völkerrecht derzeit noch nicht abzusehen sind. Eine weitere Neuerung stellt schließlich die von den Vereinten Nationen mandatierte Intervention europäischer Streitkräfte in die Demokratische Republik Kongo im Juni 2003 im Rahmen der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik der Europäischen Union dar.

Diese außenpolitischen Neuerungen seit dem Ende des Ost-West-

9 Siehe Paul-Ludwig Weinacht: Wissenschaftstheoretische Basiskonzepte und Wissenschaftsbezug, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 77.

10 Klaus von Beyme: Die politischen Theorien der Gegenwart. Eine Einführung, Wiesbaden 2000, S. 39.

11 Siehe Walter Reese-Schäfer: Politische Theorie heute. Neuere Tendenzen und Entwicklungen, München/Wien 2000, S. 4.

Konflikts werfen für die Politikdidaktik normative Orientierungsfragen auf. Zur politikdidaktischen Auseinandersetzung mit diesen Fragen wird in dieser Arbeit auf die politische Philosophie rekurriert. Dabei gilt es mit Hilfe der hermeneutischen Erkenntnismethode die für den vorliegenden Untersuchungszusammenhang relevanten normativen Positionen zu rekonstruieren und deren Gehalte mit „überzeitlicher allgemeiner Gültigkeit“¹² für aktuelle Orientierungsfragen der Politikdidaktik zu nutzen. Allerdings wird die Frage der Möglichkeiten normativer Orientierung bzw. der normativen Ausrichtung der Politikdidaktik allgemein von Vertretern der Disziplin kontrovers diskutiert, was in dem uneinheitlichen Selbstverständnis der Wissenschaftsdisziplin begründet liegt.¹³

Dieses divergierende Selbstverständnis rührt ursächlich auch von unterschiedlichen Bestimmungen der Bezugswissenschaften der Politikdidaktik her. So erkennt etwa Walter Gagel in der Politikwissenschaft die „primäre Bezugswissenschaft“ der Politikdidaktik, da „Politik die ‚didaktische Mitte‘ für Politische Bildung und Politischen Unterricht darstellt (...). Bezugspunkt der politischen Bildung ist eine wie auch immer geartete Definition der Staatsbürgerrolle.“¹⁴ Demgegenüber erklärte Tilman Grammes: „Solange Politikdidaktik sich nicht als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin vom gesellschaftlich-politischen Lernen versteht, trifft sie der Vorwurf einer ‚Wissenschaft ohne Gegenstand‘.“ Deshalb würden nur „didaktische Allmachtsphantasien (...) nach dem mehr-

12 Vgl. Iring Fetscher: Einleitung: Wozu Geschichte der politischen Ideen?, in: ders./Herfried Münkler (Hrsg.): Pipers Handbuch der politischen Ideen, Bd. 1: Frühe Hochkulturen und europäische Antike, München 1988, S. 27. – Zur hermeneutischen Methode siehe eingehend Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 3 1972; für eine Zusammenfassung siehe Sylvia Kade: Hermeneutische Methoden, in: Georg Weißeno (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3: Methoden und Arbeitstechniken, herausgegeben von Hans-Werner Kuhn und Peter Massing, Schwalbach/Ts. 2000, S. 74 f.

13 Zu dieser Feststellung gelangte Walter Gagel bereits vor mehr als einem Jahrzehnt. Siehe Walter Gagel: Thesen zum Verhältnis von Politikwissenschaft und Politischer Bildung, in: Bernhard Claußen/Adolf Noll (Hrsg.): Politische Wissenschaft und Politische Bildung. Eröffnung einer Diskussion, Hamburg 1989, S. 73. – Peter Massing monierte in seiner Untersuchung theoretischer und normativer Grundlagen politischer Bildung, dass „von einer theoretisch-normativen Fundierung politischer Bildung“ keine Rede sein könne. Siehe Peter Massing: Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung, in: Will Cremer/Wolfgang Beer/ders. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1999, S. 25.

14 Siehe ebenda, S. 74.

malignen Scheitern staatsbürgerkundlicher Erziehungskonzepte auf deutschem Boden unterrichtliches Handeln noch normativ-deduktiv aus einem Bild des Staatsbürgers oder der Funktion politischer Bildung für Erhalt oder Transzendierung „des Systems“ herleiten wollen“.¹⁵ Nun lässt sich meines Erachtens aus den Erfahrungen mit autoritären und totalitären politischen Erziehungskonzeptionen der deutschen Vergangenheit für die heutige Politikdidaktik gerade die umgekehrte Schlussfolgerung ziehen, nämlich dass die demokratische Staats- und Regierungsform eines normativen Leitbildes für die politische Bildung als übergeordnetes Telos bedarf.

In ähnlicher Weise wie Grammes versteht auch Wolfgang Sander die Politikdidaktik als „interdisziplinäre Wissenschaft vom politischen Lernen“¹⁶ bzw. als „interdisziplinäre Sozialwissenschaft im Überschneidungsfeld zur Erziehungswissenschaft“. In letztgenannter Disziplin sei man zu der Erkenntnis gelangt, dass eine normative Didaktik unrealisierbar sei, und deshalb entstehe „zumindest ein erheblicher Begründungsbedarf, falls heute wieder eine normative Richtung der Didaktik postuliert werden sollte“.¹⁷ Hingegen verweisen normativ-empirische Ansätze der Politikdidaktik gerade auch auf die Orientierungsfunktion der Politikwissenschaft. So konstatiert Georg Weißeno: „Normativ-empirische Ansätze betonen die Eigenständigkeit der Disziplin und bestimmen ihren Gegenstand nicht allein durch (konstruktivistische) Lerntheorien, sondern zugleich inhaltlich durch die Orientierung an der Politikwissenschaft.“¹⁸ Im Übrigen ist die oben angeführte Insinuation Wolfgang Sanders bezüglich der Abwendung der Erziehungswissenschaft von nor-

15 Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik, in: kursiv, 2/2000, S. 29 f. – Grammes hat mit dieser fachdisziplinären Verortung der Politikdidaktik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin eine Wendung gegenüber seiner früheren Auffassung vorgenommen, wonach „Politikdidaktik als Teildisziplin der Politologie zu bestimmen“ sei. Siehe Tilman Grammes: Was heißt grundlagenorientierte Forschung in der Fachdidaktik?, in: Bernhard Claußen/Adolf Noll (Hrsg.): Politische Wissenschaft und Politische Bildung. Eröffnung einer Diskussion, Hamburg 1989, S. 87.

16 Wolfgang Sander: Politikdidaktik – eine „normale Wissenschaft“ vor den Herausforderungen der Modernisierung“, in: kursiv, 2/2000, S. 41.

17 Wolfgang Sander: Politikdidaktik heute – wo steht die Wissenschaft vom politischen Lernen, in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2002, S. 12 und 17.

18 Georg Weißeno: Wo steht die Politikdidaktik als Wissenschaft?, in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2002, S. 20.

mativer Didaktik zurückzuweisen. Auch in dieser Wissenschaftsdisziplin besteht ein Pluralismus von Ansätzen, und Gerhard Mertens' jüngst – im Rückgriff auf die praktische Philosophie von Aristoteles – präsentierte Überlegungen bezüglich einer normativen Orientierung in der Pädagogik legen ein beredtes Zeugnis von der Aktualität des normativen Ansatzes auch in dieser Disziplin ab.¹⁹

In der vorliegenden Arbeit wird ein normativer politikdidaktischer Ansatz vertreten, da die oben diagnostizierte „neue Unübersichtlichkeit“ im Bereich des Politischen und die damit einhergehenden Fragen nach einer angemessenen politischen Bildung in der Demokratie vor diesem zeitgeschichtlichen Hintergrund eines normativ begründeten fachdidaktischen Fundaments bedürfen. Diese Untersuchung möchte somit einen Beitrag zur normativen Grundlegung der Politikdidaktik leisten. Grundlegung meint zunächst eine Grundlage zu schaffen, von welcher weitere normative Erörterungen ihren Ausgang nehmen können. Die hier in Frage stehende Thematik soll dabei für die politische Bildung nicht erschöpfend behandelt, sondern ermessend werden. Anderen Fragestellungen der Wissenschaftsdisziplin, etwa der empirischen Fachunterrichtsforschung,²⁰ kann hier entsprechend nicht nachgegangen werden. Mit Hans-Werner Kuhns multimedialem Projekt zu den politischen Urteilen von Schülerinnen und Schülern anhand zweier Unterrichtsbeispiele zum Fall „Pinochet“ liegt bereits eine instruktive Abhandlung fachdidaktischer Unterrichtsforschung bezüglich der „Architektur von politischen Urteilen“ vor.²¹

Der Arbeit stehen *Prolegomena zu Demokratie, Außenpolitik und politischer Urteilsfähigkeit im klassischen Athen* voran, und dies nicht vornehmlich aus einem historisch-politischen Interesse an der politischen Ideengeschichte, sondern insbesondere aus einem normativen Erkenntnis-

19 Siehe Gerhard Mertens: Normative Orientierung in der Pädagogik? Eine Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der praktischen Philosophie des Aristoteles, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78/2002, H. 1, S. 24 ff.

20 Siehe hierzu eingehend Georg Weißeno: Zur Tradition empirischer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung, in: Tilman Grammes/ders. (Hrsg.): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen, Opladen 1993, S. 15 ff.; und Carla Schelle: Kriterien und Perspektiven qualitativer Fachunterrichtsforschung – Fachunterrichtsforschung als fallorientierte Praxisforschung?, in: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven, Schwalbach/Ts. 2002, S. 89 ff.

21 Siehe Hans-Werner Kuhn: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt, Schwalbach/Ts. 2003.

interesse, welches sich um die Relevanz politischer Ideen aus der Zeit der athenischen Demokratie für die heutige normative didaktische Theoriebildung bemüht. Hier ist auf den unterschiedlichen Stellenwert der Entwicklung politischer Ideen und damit des Wettstreits der Paradigmata in den Sozialwissenschaften und in der modernen Physik hinzuweisen. Die großen Gesellschaftstheoretiker führten Paradigmen ein, „die in gewisser Weise heute noch *gleichberechtigt* konkurrieren“. Deshalb sind diese Theoretiker „Zeitgenossen geblieben, jedenfalls nicht in demselben Sinne ‚historisch‘ geworden wie Newton, Maxwell, Einstein oder Planck, welche in der theoretischen Ausschöpfung eines einzigen fundamentalen Paradigmas Fortschritte erzielt haben“.²²

Unsere gegenwärtigen Ideen von Demokratie sind stark von der athenischen Demokratie und deren antike Theoretiker beeinflusst. Hier lassen sich vielfältige politische Aspekte finden, die für die heutige Theorie der Demokratie, der Außenpolitik und der Politikdidaktik von Bedeutung sind. Die mit der Entwicklung der Demokratie im klassischen Athen einhergehenden Transformationsprozesse der politischen Ideen und Institutionen verglich Robert A. Dahl in ihrer geschichtlichen Bedeutung mit der Erfindung des Rads oder mit der Entdeckung der Neuen Welt.²³ Während einige strukturelle Prämissen der athenischen Demokratie auch heute noch Gültigkeit haben, gelten andere wie etwa die Exklusion breiter Bevölkerungskreise von dem politischen Entscheidungsprozess in derzeitigen Demokratien gemeinhin als obsolet. Strittig ist heute in Politikwissenschaft und Politik hingegen die Möglichkeit der Einführung direkt-plebiszitärer Instrumente, wobei Vertreter direktdemokratischer Verfahren sich auf das klassische athenische Vorbild berufen – ein Umstand, der im Hinblick auf die demokratietheoretischen Grundlagen und die tatsächliche Ausgestaltung unserer repräsentativen Demokratie in Kapitel 1 aufgegriffen wird.

Von konstitutiver Bedeutung für die Entfaltung der demokratischen Staats- und Regierungsform in Athen war die Außenpolitik des Stadtstaates. Als *Locus classicus* für die heutige Theorie der Außenpolitik bzw. der Internationalen Beziehungen tritt in diesem Zusammenhang der *Peloponnesische Krieg* von Thukydides hervor, dessen Intention, sein

22 Jürgen Habermas: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1, Frankfurt/M. 1982, S. 201 (Hervorhebung im Original). – Zum Wechsel von Paradigmata in den Naturwissenschaften siehe Thomas S. Kuhn: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt/M. 1991, S. 33 ff.

23 Vgl. Robert A. Dahl: *Democracy and its Critics*, New Haven/London 1989, S. 13.

Werk „nicht als Glanzstück für einmaliges Hören“, sondern „als ein Besitz für immer“ zu verstehen und zu nutzen,²⁴ aufging: Thukydides' direkter Einfluss auf das politische Denken setzte bereits mit Thomas Hobbes ein,²⁵ und er gilt heute als der „founding father“²⁶ des realistischen Paradigmas der Theorie der Internationalen Beziehungen. In seinen differenzierten Ausprägungen bildet der Realismus wiederum innerhalb der Internationalen Beziehungen auch gegenwärtig den einflussreichsten Theorieansatz.²⁷ Darüber hinaus wurden und werden auch heute noch zahlreiche Politiker durch das Studium des *Peloponnesischen Krieges* geprägt.²⁸

Die Entwicklung der Demokratie in Athen ging einher mit Überlegungen, die griechische Denker über die essentiellen Voraussetzungen dieser neuen Staats- und Regierungsform anstellten. Als eine der wesentlichen Prämissen verwies Protagoras von Abdera dabei auf bestimmte politische Kenntnisse ihrer Bürgerinnen und Bürger, die jedem Menschen lehrbar seien. Diese Überlegungen von Protagoras sind auch für die heutige Politikdidaktik von grundlegender Relevanz. Des Weiteren bietet die im Zusammenhang mit Entscheidungen des athenischen Demos problematisierte politische Urteilskraft desselben einen gewichtigen Anhaltspunkt für heutige demokratietheoretische wie politikdidaktische Konzeptionen.

Nun intendiert der hier vertretene Ansatz, wie eingangs dargelegt, der „neuen Unübersichtlichkeit“ im Bereich des Politischen heute zu begegnen. Diese erscheint jedoch bislang als amorphe Begrifflichkeit, die

24 Vgl. Thukydides I 22, 4.

25 Vgl. Gregory Crane: Thucydides and the Ancient Simplicity. The Limits of Political Realism, Berkeley/Los Angeles/London 1998, S. 62; und Mark V. Kauppi: Contemporary International Relations Theory and the Peloponnesian War, in: Richard Ned Lebow/Barry S. Strauss (Hrsg.): Hegemonic Rivalry. From Thucydides to the Nuclear Age, Boulder/San Francisco/Oxford 1991, S. 102 f.

26 So Joseph S. Nye, Jr.: Neorealism and Neoliberalism, in: World Politics, 40/1988, S. 235.

27 Vgl. Richard Ned Lebow/Barry S. Strauss: Thucydides and International Relations: Introduction, in: Richard Ned Lebow/Barry S. Strauss (Hrsg.): Hegemonic Rivalry. From Thucydides to the Nuclear Age, Boulder/San Francisco/Oxford 1991, S. 1.

28 Siehe Gregory Crane: Thucydides and the Ancient Simplicity, a.a.O., S. 62 f. – Auch der heutige Außenminister der Vereinigten Staaten, Colin Powell, hat bei Thukydides gelernt. Siehe Petra Pinzler: Zwei Realisten, in: Die Zeit, 21.12.2000, S. 6.

für eine normative politikdidaktische Grundlegung konturiert werden muss. Im Bereich der Außenpolitik ist die „neue Unübersichtlichkeit“ mit den derzeitigen weit reichenden Veränderungen der internationalen Rahmenbedingungen in Beziehung zu setzen. Gunther Hellmann konstatierte in diesem Zusammenhang: „An die Stelle einer internationalen Ordnung, die sich auf zwei Himmelsrichtungen reduzieren ließ, ist ein neues Arrangement getreten, in dem die alte Klarheit (Bipolarität) durch eine neue Unübersichtlichkeit (Uni-/Multipolarität) verdrängt wurde.“²⁹ Diese Veränderungen der internationalen Rahmenbedingungen führten und führen zu Neuerungen der deutschen Außenpolitik. Die deutsche Außenpolitik durchläuft momentan die „Anfangsphase eines durchgreifenden Veränderungsprozesses“.³⁰ Da diese außenpolitischen Neuerungen epistemologisch genuin im Bereich des Politischen verortet sind, sollten sie von der normativen Politikdidaktik in besonderer Weise berücksichtigt werden.

Die außenpolitischen Neuerungen erfordern eine partielle Neuvermessung der normativen Grundlagen der Politikdidaktik, da die bisherigen Überlegungen bezüglich des demokratischen Bürgerleitbildes und der politischen Urteilsbildung vor dem Hintergrund dieser Neuerungen zu kurz greifen. In Kapitel 2 dieser Abhandlung gilt es deshalb die politikdidaktische Frage zu klären, welches Bürgerleitbild dem heutigen Politikunterricht angesichts der außenpolitischen Neuerungen zugrunde liegen sollte. Die politische Philosophie und die Demokratietheorie bieten für diese zu untersuchende Thematik ebenso eine Richtschnur wie für die im darauffolgenden Kapitel zu klärende Frage, auf welche Weise sich politische Urteilstkraft heute auszeichnen sollte. In Kapitel 4 wird sodann die Möglichkeit der Erstellung eines Grundkanons für den Politikunterricht eruiert, um anschließend für den hier in Frage stehenden Lerngegenstand Außenpolitik einen solchen Grundkanon von Begriffen vorzustellen.

29 Gunther Hellmann: Der „deutsche Weg“. Eine außenpolitische Gratwanderung, in: Internationale Politik, 9/2002, S. 3.

30 Gunther Hellmann: Sag beim Abschied leise Servus! Die Zivilmacht Deutschland beginnt, ein neues „Selbst“ zu behaupten, in: Politische Vierteljahresschrift, 43/2002, S. 499. – Zu den Wirkungen der außenpolitischen Neuerungen für die normative Debatte innerhalb der Politikwissenschaft siehe Walter Reese-Schäfer: Politische Theorie heute, a.a.O., S. 4; und Hartmut Rosa/Ulrich Willems: Politische Theorie im Spiegel der Herausforderungen der Politik: einige zusammenfassende Überlegungen, in: Michael Th. Greven/Rainer Schmalz-Bruns (Hrsg.): Politische Theorie – heute. Ansätze und Perspektiven, Baden-Baden 1999, S. 448 ff.

Die Wahl des unterrichtlichen Zugangs über Außenpolitik – und nicht etwa über internationale Beziehungen – erfolgte aus politikdidaktischen Erwägungen. Zwar ist die deutsche Außenpolitik (wie jede Außenpolitik) in vielfältiger Weise mit der Struktur des internationalen Systems verbunden, und Außenpolitik kann insofern nur adäquat im Kontext internationaler Politik erörtert werden. Doch bietet der Ansatz, von der deutschen Außenpolitik ausgehend auch internationale Beziehungen unterrichtlich zu behandeln, einige didaktische Vorzüge, ohne dabei in die Gefahr einer nationalen Gesichtsfeldverengung zu gelangen. So weist der außenpolitische Ansatz einen größeren Erfahrungsbezug sowie einen breiteren Informationszugang für Lehrerinnen und Lehrer wie für Schülerinnen und Schüler auf. Darüber hinaus ermöglicht dieser Zugang die Rückkoppelung zwischen Innen- und Außenpolitik allgemein wie das Verhältnis von demokratischer Öffentlichkeit und Außenpolitik im Besonderen angemessen zu bearbeiten, was unter demokratietheoretisch-normativen Gesichtspunkten essentiell ist und über einen internationalen Ansatz stets nur vermittelt zu erreichen wäre.³¹

Den didaktischen Fluchtpunkt dieser Abhandlung bildet – ausgerichtet an dem im Kapitel 2 zu entwickelnden normativen Bürgermodell in der Demokratie – die nähere Bestimmung der politischen Urteilskraft als zentrale, im Politikunterricht zu vermittelnde politische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Die Thematik politische Urteilsbildung weist bereits eine lange Tradition politikdidaktischer Überlegungen auf.³² Hier soll in Kapitel 3 eine normative Grundlegung politischer Urteilskraft vorgenommen werden, welche sich auf Theoreme der politischen Philosophie Immanuel Kants, Hannah Arendts und John Rawls' stützt

31 Vgl. Herbert Schneider/Uwe Uffelman: Zur Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Ein Reader für den historisch-politischen Unterricht, Paderborn 1977, S. 12. – Für eine frühe Auseinandersetzung mit dieser Problematik aus der fachwissenschaftlichen Perspektive siehe Ernst-Otto Czempiel: Friede und Konflikt in der Gesellschaftslehre, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 20/1974, S. 4 f.

32 Siehe dazu beispielhaft Rudolf Engelhardt: *Urteilsbildung im politischen Unterricht. Einübung kontroversen Denkens als Aufgabe politischer Bildung*, Essen 1968, S. 42 ff.; Manfred Hättich: *Rationalität als Ziel politischer Bildung*, München 1977, S. 17 ff.; Bernhard Sutor: *Neue Grundlegung politischer Bildung*. Bd. II: *Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts*, Paderborn et al. 1984, S. 46 ff.; Peter Massing/Georg Weißeno (Hrsg.): *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht*, Schwalbach/Ts. 1997; und Hans-Werner Kuhn: *Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt*, Schwalbach/Ts. 2003.

und diese für die normative politische Bildung zu rekonstruieren sucht. Seinen bildungstheoretischen Ausgang nimmt dieses Anliegen von Kants Ausführungen über den Zusammenhang von Aufklärung und Mündigkeit und von den Überlegungen Johann Friedrich Herbarts und Friedrich Schleiermachers bezüglich der Bildsamkeit und Selbsttätigkeit des Menschen. Kant hat in seiner Schrift *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* eine programmatische Vorlage für die weitere Beschäftigung mit Mündigkeit und politischer Urteilsbildung erstellt, indem er postuliert: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“³³ Die anthropologisch-pädagogischen Voraussetzungen zur Umsetzung dieses Postulats wurden von der bürgerlichen Pädagogik zu Beginn des 19. Jahrhunderts formuliert, indem Johann Friedrich Herbart und Friedrich Schleiermacher von der prinzipiellen Bildsamkeit jedes Menschen ausgingen.

Die vom Prinzip der Bildsamkeit hergeleitete Bildungsfähigkeit aller Menschen wurde für den Bereich des Politischen jedoch bereits in der griechischen Aufklärung der Sophisten im 5. Jahrhundert v. Chr. durch Protagoras von Abdera erklärt. Protagoras' Überlegungen bezüglich der anthropologischen Voraussetzungen für die athenische Demokratie gründeten in der Annahme, dass die hierfür notwendigen politischen Kompetenzen allen Bürgern gelehrt werden könnten. Er erstellte damit nicht allein ein Axiom für die prinzipielle Möglichkeit der politischen Urteilsfähigkeit des athenischen Demos, sondern auch für die politische Bildung in normativer Perspektive heute.³⁴

Im Bereich des Politischen stellt Mündigkeit einen demokratiefunktionalen Modus dar, welcher als politische Urteilskraft eine wesentliche Voraussetzung zur Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger am Prozess der Meinungs- und Willensbildung in der politischen Öffentlichkeit bildet. Im Politikunterricht können die Schülerinnen und Schüler diese zentrale politische Fähigkeit entwickeln und selbsttätig einüben. Der Politikdidaktik obliegt die Aufgabe, die Qualität, durch welche sich die politische Urteilskraft der (späteren) Bürgerinnen und Bürger auszeichnen soll, näher

33 Immanuel Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, in: ders.: *Werkausgabe*, Bd. XI: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M. 1991, S. 53.

34 Näheres hierzu im Abschnitt *Prolegomena zu Demokratie, Außenpolitik und politischer Urteilsfähigkeit im klassischen Athen*.

zu bestimmen und die didaktischen Prämissen für deren Anbahnung im Politikunterricht zu reflektieren. Für diese normative Neubestimmung vermag die politische Philosophie, namentlich John Rawls sowie die auf Immanuel Kants *Kritik der Urteilskraft* rekurrierenden Überlegungen Hannah Arendts, der Politikdidaktik eine Orientierung zu bieten.

Konstitutiv für die Bildung von politischer Urteilskraft ist das Vorhandensein einer politischen Öffentlichkeit. Diese stellt in der Demokratie den vornehmlich medial vermittelten Raum dar, in welchem im Prozess der politischen Meinungs- und Willensbildung auch die jeweilige Gewichtung von Werten stets neu austariert wird.³⁵ Zugleich entscheidet aber die Qualität der politischen Urteilskraft der am öffentlichen Diskurs Beteiligten über den Grad der Legitimität, welche den diversen demokratischen Verfahren zukommt. Dieses reziproke Verhältnis von politischer Urteilskraft und politischer Öffentlichkeit soll deshalb gleichfalls in Kapitel 3 thematisiert werden.

Vor dem Hintergrund, dass die in dieser Abhandlung vorgenommenen politikdidaktischen Überlegungen auch auf die Neuerungen der Außenpolitik gerichtet sind, muss hier der Bezugsrahmen, für welchen die politische Urteilskraft gelten soll, von der nationalen Dimension politischer Öffentlichkeit um die europäische und die weltpolitische erweitert werden. Die Auseinandersetzung mit politischen Inhalten und Werten im Kontext der Thematisierung von Außenpolitik im Politikunterricht, welche auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu politischer Urteilsbildung abhebt, ist auf dieses um die europäische und die weltpolitische Dimension erweiterte Verständnis von politischer Öffentlichkeit angewiesen. Mit dieser politikdidaktischen Grundlegung, orientiert an der Richtschnur politischer Philosophie und ausgerichtet auf die Bildung politischer Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler, wie sie die Neuerungen in der auswärtigen Politik erfordern, sollen mithin vorhandene Konzeptionen politikdidaktischer Bürgerleitbilder sowie Überlegungen zur politischen Urteilsbildung erweitert werden. Die bisherige Orientierung normativer Politikdidaktik an einer nationalstaatl-

35 Siehe hierzu eingehend Jürgen Habermas: Zur Rekonstruktion des Rechts (2): Die Prinzipien des Rechtsstaates, in: ders.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates, Frankfurt/M. 1998, S. 198 ff.; und gleichfalls Bernhard Peters: Deliberative Öffentlichkeit, in: Lutz Wingert/Klaus Günther (Hrsg.): Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit. Festschrift für Jürgen Habermas, Frankfurt/M. 2001, S. 668.

ich-zentrierten Demokratietheorie greift angesichts der außenpolitischen Neuerungen zu kurz. Diese erfordern eine Ausweitung des normativen Orientierungsrahmens durch die Berücksichtigung der politischen Öffentlichkeit(en), der nationalen wie der europäischen und der Weltöffentlichkeit.³⁶ Diese bilden vor dem Hintergrund der außenpolitischen Veränderungen seit der Wiedervereinigung den Ort, wo sich die im Politikunterricht zu vermittelnde Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur politischen Urteilsbildung bewähren muss.

Auf der Grundlage der dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen schließlich in den letzten beiden Kapiteln dieser Abhandlung didaktische und methodische Erwägungen zur Bearbeitung der außenpolitischen Umbrüche und entsprechenden Neuerungen im Politikunterricht angestellt werden. Angesichts der neuen Rolle, die Deutschland in Zukunft auf dem internationalen Parkett spielen wird, ist bei der bundesdeutschen Bevölkerung ein neues Verständnis für die Außenpolitik von Nöten. Christian Hacke fordert in diesem Kontext eine „neue außenpolitische Kultur“ in Deutschland, für deren Etablierung Schulen wie Hochschulen und andere Bildungsstätten sich engagieren müssten.³⁷ Im signifikanten Kontrast zu der gewachsenen außenpolitischen Verantwortung, die Deutschland auch nolens volens mit der Wiedervereinigung zukam,³⁸ steht das Interesse der Bevölkerung an der Außenpolitik. Empirische Untersuchungen kamen in diesem Zusammenhang zu der Erkenntnis, dass bei der deutschen Bevölkerung eine „Provinzialisierung der Perspektive“, ein „Rückzug auf den Nahbereich“ zu konstatieren sei.³⁹ Das Interesse der Bevölkerung an Außenpolitik sei in den letzten Jahren

36 Im Kontext seiner Überlegungen bezüglich der „Entwicklung eines neuen außenpolitischen Denkens“ angesichts der weltpolitischen Veränderungen von 1989 hatte Gotthard Breit bereits vor zehn Jahren eine „Veränderung bzw. eine Ausweitung“ bezüglich der „Ziele des Politikunterrichts ‚politische Analyse- und Urteilsfähigkeit und Identifizierung mit der Demokratie‘“ gefordert. Siehe hierzu Gotthard Breit: Politikunterricht nach 1989 – alte und neue Aufgaben, a.a.O., S. 210.

37 Siehe Christian Hacke: Die nationalen Interessen der Bundesrepublik Deutschland an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, in: Außenpolitik, 2/1998, S. 11.

38 Siehe Bundespräsident Roman Herzog: Die Globalisierung der deutschen Außenpolitik ist unvermeidlich, in: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): Bulletin, Nr. 20, 15.3.1995, S. 162; und François Heisenbourg: Trittbrettfahrer? Keine europäische Verteidigung ohne Deutschland, in: Internationale Politik, 4/2000, S. 35 ff.

39 Vgl. Renate Köcher: In der deutschen Provinz. Das Interesse der Bevölkerung an Außenpolitik geht rasch zurück, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10.7.1997, S. 5

„erodiert“, für die Außenpolitik interessiere sich derzeit nur eine kleine Minderheit.⁴⁰ Ähnliche Ergebnisse weisen Umfragen zur Sicherheits- und Verteidigungspolitik in der Bundesrepublik auf, sicherheitspolitische Themen erreichen in der Öffentlichkeit nur eine geringe Aufmerksamkeit.⁴¹

Während innerhalb der deutschen Politikwissenschaft die Teildisziplin Internationale Beziehungen inzwischen auf eine etablierte Forschungstradition verweisen kann, muss die Auseinandersetzung mit dem Aufgabenfeld in der Politikdidaktik weiterhin als blinder Fleck bezeichnet werden.⁴² In den wenigen fachdidaktischen Publikationen zur Außenpolitik bzw. zu den Internationalen Beziehungen lautet eine verbreitete Feststellung bezüglich des Lerngegenstandes Außenpolitik, dass dieser vom Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler weit entfernt sei, was einen erschwerenden Umstand für dessen unterrichtliche Behandlung ausmache.⁴³ Denkt man bei dieser Entfernung an die räumliche Distanz, so ist diese Feststellung in den meisten Fällen sicherlich gültig. Hinsichtlich der Möglichkeiten der Wahrnehmung außenpolitischer bzw. internationaler Konflikte durch die Schülerinnen und Schüler kann allerdings in unserer Mediengesellschaft schlechterdings nicht mehr von einer großen Distanz derselben zu diesen Gegenständen ausgegangen werden. Die Ereignisse um den 11. September 2001 oder der Krieg gegen den Irak fanden selbstredend in räumlicher Entfernung zu den hiesigen Schülerinnen und Schülern statt, inhaltlich waren diese Ereignisse jedoch sehr präsent.

Des Weiteren wurde bezüglich der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit auswärtiger Politik konstatiert, dass deren Komplexität für Lehrerinnen und Lehrer einen Aspekt darstelle, der diese „häufig ratlos macht“ und die Frage aufwerfe, „auf welche Weise denn Internationale Politik für den Unterricht gegenständlich greifbar werden kann“.⁴⁴ Ob

40 Vgl. Edgar Piel: Nur unter „ferner liefen“. Deutsche Außenpolitik im Spiegel der Demoskopie, in: Internationale Politik, 12/1998, S. 37.

41 Vgl. Hans-Viktor Hoffmann: Demoskopisches Meinungsbild in Deutschland zur Sicherheits- und Verteidigungspolitik (=Schriftenreihe der Akademie der Bundeswehr für Information und Kommunikation), Strausberg 1995, S. 15.

42 Vgl. Joachim Detjen: Internationale Beziehungen – Ein vernachlässigtes Feld der politischen Bildung?, in: Siegfried Frech/Wolfgang Hesse/Thomas Schinkel (Hrsg.): Internationale Beziehungen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S. 185 f.

43 Vgl. etwa Bernhard Sutor: Internationale Politik und Friedenssicherung als Probleme politischer Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 5/1982, S. 4.

44 Vgl. Herbert Uhl/Detlef Haupt: Internationale Beziehungen – Strukturen und

die erstgenannte Feststellung zutrifft, kann hier nicht verifiziert werden. Hinsichtlich einer Orientierungsmöglichkeit für Lehrerinnen und Lehrer zur Auswahl auswärtiger Lerngegenstände für den Politikunterricht sei jedoch auf den in Kapitel 4 der vorliegenden Abhandlung zu entwickelnden Grundkanon zentraler politischer Begriffe zur deutschen Außenpolitik verwiesen.

Die Erstellung eines Kanons politischen Grundwissens stellt ein zentrales Erfordernis für eine normative Grundlegung der Politikdidaktik dar. Die prinzipielle Möglichkeit der Erstellung eines Grundkanons wird allerdings in der Politikdidaktik kontrovers diskutiert, worauf in Kapitel 4 gleichfalls einzugehen sein wird. Die Erstellung eines Grundkanons für den hier in Frage stehenden Lerngegenstand Außenpolitik erfordert die Bestimmung der gegenwärtig und prospektiv relevanten außenpolitischen Themenfelder und deren zentrale politische Begriffe. Die unterrichtliche Thematisierung derselben kann den Schülerinnen und Schülern, so die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, zum Aufbau eines mentalen Netzwerkes mit Knotenpunkten von Vorwissen dienen,⁴⁵ an welches sie bei ihrer zukünftigen Beschäftigung mit Fragen der auswärtigen Politik anknüpfen und zu einer angemessenen politischen Urteilsbildung über die jeweilige Thematik gelangen können. Darüber hinaus kann ein Grundkanon zentraler politischer Begriffe den Lehrenden zur Orientierung für die unterrichtliche Auswahl von konkreten außenpolitischen Lerngegenständen gereichen. Für die Erstellung eines entsprechenden Grundkanons für den Lerngegenstand Außenpolitik wird deshalb unter Rückgriff auf Ergebnisse der Politikwissenschaft eine Synopse deutscher Außenpolitik seit der Wiedervereinigung vorgenommen.

Die Rede von einem Grundkanon impliziert, dass dieser ebenfalls für die Hauptschule Gültigkeit beanspruchen kann. Hinter die in diesem Kanon vorgenommene Grundlegung relevanter außenpolitischer Themenfelder und deren zentrale politische Begriffe kann aus normativen demokratiethoretischen wie didaktischen Gründen nicht zurückge-

Entwicklungsprozesse, in: Will Cremer et al.: Lernfeld Politik. Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung, Bonn 1992, S. 259.

45 Vgl. Franz E. Weinert: Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: ders. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion, Göttingen et al. 1996, S. 13; Manfred Spitzer: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln, Heidelberg/Berlin 2000, S. 41 ff.; und Gerd Mietzel: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen et al. 2001, S. 215 ff.

gangen werden.⁴⁶ „Auch der Hauptschüler“, so Heinz-Jürgen Ipfling, „kann nicht vor der ‚Anstrengung des Begriffs‘ (Kant) verschont werden, auch er muss sich in einer von Wissenschaft bestimmten Welt qualifiziert orientieren.“⁴⁷

Für die unterrichtliche Erschließung von Lerngegenständen der Außenpolitik werden in der vorliegenden Arbeit schließlich in Kapitel 5 basale didaktische Kategorien vorgestellt, die den Schülerinnen und Schülern auch über die Schulzeit hinaus als heuristische Instrumente zur Auseinandersetzung mit auswärtiger Politik dienen können. Des Weiteren ermöglichen didaktische Kategorien den Lehrerinnen und Lehrern die im Hinblick auf die jeweils in Frage stehende Thematik angemessene Auswahl von Lerngegenständen für den Politikunterricht. Zwar weist die Politikdidaktik bereits einen beachtlichen Traditionsbestand kategorialer Forschung auf,⁴⁸ doch sollen in dieser Arbeit die für die Erschließung auswärtiger Lerngegenstände zu bestimmenden Kategorien systematisch aus der Theorie der hier relevanten politikwissenschaftlichen Bezugsdisziplin der Internationalen Beziehungen entwickelt werden. Dabei kann auch der Pluralität der dort vertretenen wissenschaftlichen Ansätze adäquat Rechnung getragen werden.

Zur unterrichtlichen Anwendung der Kategorien wird hier das in der politikwissenschaftlichen Teildisziplin der Internationalen Beziehungen entwickelte Verfahren der synoptischen Konstellationsanalyse für die Erschließung außenpolitischer Lerngegenstände didaktisch rekonstruiert. Jürgen Rekus konstatierte in Anlehnung an Jörg Ruhloff zum Verhältnis von Fachwissenschaften und Didaktik, dass diese „formal aufeinander verwiesen“ seien. Wissen sei demnach nur erlernbar, „wenn man dem

46 Für eine frühe Legitimierung außenpolitischer Lerngegenstände zur unterrichtlichen Auseinandersetzung in der Hauptschule siehe Theodor Wilhelm: Das Stoffgebiet der politischen Bildung in der Volksschule, a.a.O., S. 50 f.

47 So die instruktive Untersuchung von Heinz-Jürgen Ipfling: Schülerorientierung als Prinzip einer Hauptschulpädagogik, in: Dietmar J. Bronder/ders./Karl G. Zenke (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang, Bd. 1: Grundlegung, Bad Heilbrunn 1998, S. 149.

48 Siehe etwa Hermann Giesecke: Didaktik der politischen Bildung, München 1965, S. 99 ff; Bernhard Sutor: Neue Grundlegung politischer Bildung, Bd. II: Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts, Paderborn et al. 1984, S. 68 ff.; Peter Massing: Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung, in: ders./Georg Weißeno (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 1997, S. 115-131; und Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Politikunterricht: kategorial + handlungsorientiert, Schwalbach/Ts. 1999.

Gang der in den Wissenschaften vorgezeichneten Methoden folgt“. „Zum erkenntnishaften Lernen des Wissens gehört“, so Rekus weiter, „ein methodischer Weg, der von dem jeweiligen Fachgebiet, in dem etwas erkannt und gelernt werden soll, vorgegeben wird.“⁴⁹

Der methodische Ansatz der synoptischen Konstellationsanalyse zur Beschreibung und Erklärung von Außenpolitik und internationalen Beziehungsstrukturen geht ursprünglich auf Arnold Bergstraesser zurück. Bergstraesser hatte für die Außenpolitik bzw. die Internationalen Beziehungen methodisch das Erfordernis des „synoptischen Sehens“, d.h. der Zusammenschau unterschiedlicher Faktoren zur Erklärung internationaler politischer Konstellationen begründet.⁵⁰ Auf dieser Basis der Methodik Bergstraessers entwickelte die Münchner Schule des Neorealismus in der Tradition von Gottfried-Karl Kindermann die Konstellationsanalyse zur Untersuchung von Außenpolitik und internationaler Politik.⁵¹

Der Vorzug dieses Ansatzes besteht insbesondere darin, dass er die von den verschiedenen Theorien der Internationalen Beziehungen entwickelten konzeptionellen Zugänge zu integrieren sucht, ohne dabei seine realistische Grundorientierung aufzugeben. Durch diesen mehrperspektivischen Zugang in Verbindung mit dem Ziel der Zusammenschau eignet sich die in Kapitel 5 vorzustellende synoptische Fallanalyse in besonderer Weise für die Erschließung auswärtiger Lerngegenstände im Politikunterricht und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine differenzierte Urteilsbildung bezüglich der jeweiligen auswärtigen Gegenstände. Dieses Verfahren muss allerdings – soll ein nachhaltig bestehen-

49 Jürgen Rekus: Die Aufgabe der Didaktik heute, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 79/2003, H. 1, S. 68 f.

50 Siehe Arnold Bergstraesser: Internationale Politik als Zweig der politischen Wissenschaft, in: Arnold Bergstraesser: Weltpolitik als Wissenschaft. Geschichtliches Bewusstsein und politische Entscheidung, Köln/Opladen 1965, S. 24.

51 Siehe exemplarisch Gottfried-Karl Kindermann: Theorie und Struktur der Synoptischen Wissenschaft von der Politik, in: Freiburger Universitätsblätter, Nr. 10, 1965, S. 63 ff.; Gottfried-Karl Kindermann: Konstellationsanalyse, synoptische Methode, Interessenanalyse, in: Jürgen Bellers/Wichard Woyke (Hrsg.): Analyse internationaler Beziehungen. Methoden – Instrumente – Darstellungen, Opladen 1989, S. 99 ff.; Richard Meier-Walser: Neorealismus ist mehr als Waltz. Der Synoptische Realismus des Münchner Ansatzes, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 1/1994, S. 122 ff.; und Alexander Siedschlag: Einführung – Internationale Politik als skeptische Gegenwartswissenschaft und die Münchner Schule des Neorealismus, in: Alexander Siedschlag (Hrsg.): Realistische Perspektiven internationaler Politik. Festschrift für Gottfried-Karl Kindermann zum 75. Geburtstag, Opladen 2001, S. 39 ff.

des mentales Netzwerk bezüglich der in Frage stehenden Thematik sowie die Fähigkeit zur politischer Urteilsbildung angebahnt werden – im Politikunterricht geübt werden. Die Relevanz des Übens wird deshalb auf der Grundlage neurobiologischer Untersuchungsergebnisse⁵² in diesem Kontext gleichfalls darzulegen sein.

Die Arbeit wird schließlich mit der Vorstellung des Melier-Dialogs des Thukydides als klassisches Lehrstück für den Politikunterricht abgeschlossen. Bei der unterrichtlichen Behandlung dieses klassischen Dialogs können die Schülerinnen und Schüler die Applikation von Kategorien als heuristische Elemente zur Erschließung auswärtiger Konflikte auf einer elementaren Stufe üben. Zugleich ermöglicht das hermeneutische Spannungsverhältnis zwischen antikem Text und politischer Gegenwart eine vertiefende Auseinandersetzung mit aktuellen auswärtigen Konflikten im Politikunterricht. Diese hermeneutische Vermittlung von Vergangenem und Gegenwärtigem vermag in besonderer Weise der Entwicklung von politischer Urteilskraft bei den Schülerinnen und Schülern zu dienen und damit auch der demokratiefunktionalen Bestimmung derselben nachzukommen.

52 Vgl. Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin 2002, S. 354 ff.

Prolegomena zu Demokratie, Außenpolitik und politischer Urteilsfähigkeit im klassischen Athen

I. Zur Entwicklung der athenischen Demokratie

Der Begriff *dēmokratía* ist erstmals um die Mitte des 5. Jahrhunderts v. Chr. nachzuweisen. Während *krátos* gemeinhin als „Herrschaft“ verstanden wurde, war der semantische Gehalt von *dēmos* umstritten. Entsprechend des politischen Standpunktes wurde die Herrschaft des Demos als Herrschaft von „allen“ in der Bedeutung des ganzen Volkes, der gesamten Volksversammlung, oder pejorativ als Herrschaft „der vielen“ als im Sinne der breiten Menge, die in der Volksversammlung die Mehrheit ausmachte, verstanden¹ – eine Differenzierung, die uns unten noch eingehender beschäftigen wird.

Die Wurzeln der athenischen Demokratie reichen jedoch noch weitere hundertfünfzig Jahre zurück und werden sowohl im antiken wie auch im heutigen Verständnis vornehmlich mit der Person Solons in Verbindung gebracht. Als es im Jahre 594 zu Konflikten zwischen dem alten Adel und verschuldeten Bauern kam, die sich zu einem Bürgerkrieg auszuweiten drohten, war Solon, selbst aus verarmten Adel stammend, zum „Schiedsmann“ zwischen den beiden großen gesellschaftlichen Gruppen gewählt worden. In der Folgezeit bewirkte er eine Reihe von Verfassungsänderungen, die Aristoteles als „volksfreundlich“ charakterisierte:

„Die erste und wichtigste (Maßnahme der Verfassung des Solon; I.J.) war das Verbot, Darlehen gegen leibliche Haftung zu geben; zweitens erhielt jeder, der es wollte, die Möglichkeit, für diejenigen, welche Unrecht erlitten hatten, Vergeltung zu fordern; die dritte Maßnahme, durch die vor allem, wie man sagt, das Volk an Stärke gewann, war die Überweisung (der Rechtsfälle) an das Volksgericht. Denn wenn das Volk Herr über die Wahlkugel ist, wird es auch Herr über den Staat.“²

Solon entsprach jedoch – über die Aufhebung der Schuldknechtschaft hinaus – nicht weitergehenden Forderungen der Armen nach der Aufteilung des Landbesitzes, wie er andererseits die Adligen in ihren Hoffnungen

1 Vgl. Christian Meier: Demokratie – I. Einleitung: Antike Grundlagen, in: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 821.

2 Aristoteles: Staat der Athener 9.

gen auf eine Restitution ihrer althergebrachten Privilegien enttäuschte. Mit dieser „Politik der Mitte und des Maßes“ verfolgte Solon vielmehr den „Ausgleich zwischen den Armen und den Reichen“.³ Maßgebend für die weitere Entwicklung der Demokratie in Athen wurde nach Jochen Bleicken allerdings weniger die Versöhnung von Adel und Bauern durch gesetzgeberischen oder institutionellen Zwang, sondern die „Erziehung der Menschen zu einer gemeinsamen Verantwortung“ – die „Politisierung der Masse“ sei die „geistige Tat Solons, und ohne sie hätte es in Athen keine Demokratie gegeben“.⁴ Zweihundert Jahre später beriefen sich Apologeten der athenischen Demokratie in der Krise um 404/403 auf Solon, indem sie ihm ein gesetzliches Gebot zum politischen Engagement der Bürger insbesondere in Krisenzeiten und bei einem Aufruhr (stásis) zuschrieben.⁵ Die historische Existenz des sogenannten Stasis-Gesetzes wird zwar heute angezweifelt,⁶ gleichwohl bezeugt die Berufung auf dieses die Wertschätzung, welche Vertreter der athenischen Demokratie der politischen Betätigung des Bürgers zusprachen.

Solon hatte die Politisierung breiterer Bevölkerungskreise insbesondere durch die Übertragung des passiven Wahlrechts an alle attischen Wehrfähigen, die in der Lage waren eine Rüstung zu stellen und als Schwerbewaffnete (Hopliten) zu dienen, auf den Weg gebracht. Die Verfassungsreform des Solon hatte somit dem gewachsenen Selbstbewusstsein der attischen Bauern Rechnung getragen, deren Interesse aufgrund des Hoplitendienstes eng mit dem der Polis verknüpft war. Jochen Bleicken fasst die Konsequenzen für das politische Selbstverständnis der Bauern wie folgt zusammen: „Die gemeinsam in der Schlachtreihe Stehenden waren die neuen „Aktiv-Bürger“. Gerade der Krieg mit seiner auf Gleichheit und den – im wahrsten Sinne des Wortes in der Schlacht erforderlichen – Gleichschritt ausgerichteten Lebensweise musste das Bewusstsein von der politischen Einheit und Verantwortlichkeit stärken.“⁷

3 Siehe Alexander Demandt: Der Idealstaat. Die politischen Theorien der Antike, Köln/Weimar/Wien³ 2000, S. 26.

4 Jochen Bleicken: Die athenische Demokratie, Paderborn et al.⁴ 1995, S. 63.

5 „Da er (Solon, I.J.) aber beobachtet hatte, dass der Staat oft in Bürgerkrieg geriet, dass aber einige Bürger aus Gleichgültigkeit den Dingen ihren Lauf ließen, erließ er gegen sie ein besonderes Gesetz: wer nicht für eine der beiden Parteien zu den Waffen greife, wenn der Staat im Bürgerkrieg sei, der solle sein Bürgerrecht verlieren und kein Mitglied des Staates mehr sein.“ Aristoteles: Staat der Athener 8, 5.

6 Vgl. Jochen Bleicken: Die athenische Demokratie, a.a.O., S. 365.

7 Ebenda, S. 27; siehe auch ebenda, S. 522 f.

Ähnlich erkennt auch Christian Meier im Hoplitendienst der attischen Bauern eine allmählich sich bildende Kraft, „die dann zwar unbewusst, aber direkt in Richtung auf die Isonomie zu wirken begann“.⁸ Die Beteiligung der Bauern als Hopliten in der Phalanx war zur „conditio sine qua non für ihre politischen Rechte“ geworden.⁹ Der Kreis der an Entscheidungen des athenischen Gemeinwesens Beteiligten hatte sich auf diese Weise erheblich erweitert. Mithin ging die Entstehung der politischen Gleichberechtigung als Grundlage eines demokratischen Gemeinwesens von den Hopliten aus. Damit waren in Athen die konstitutiven Voraussetzungen für die weitere Herausbildung der Demokratie gegeben.

Die Reform des Kleisthenes in den Jahren 508/507 bildete in der Folge einen weiteren Schritt zur Umsetzung des Leitgedankens der Isonomie. Kleisthenes ersetzte die bis dato bestehende politische Ordnung, die von den alten Adelsgeschlechtern kontrolliert worden war, durch eine neue gegliederte Hierarchie von Verwaltungseinheiten, wobei der athenischen Volksversammlung (ekklēsia) in der Folgezeit eine neue Bedeutung für politische Entscheidungen zukam.¹⁰ Dort bestand nun zwar politische Gleichheit unter den Teilnehmern, doch konnte der Adel fürs Erste auch weiterhin seine politische Führungsrolle wahren. Dies änderte sich allerdings einschneidend mit den Reformen des Ephialtes 462, in deren Folge das institutionelle Gefüge Athens zur Demokratie verändert wurde.¹¹ Entscheidend für die neue politische Ordnung war, dass von nun an der aus allen sozialen Schichten der Bürgerschaft sich zusammensetzende Demos in der Volksversammlung die politische Macht bzw. Verfügungsgewalt innehatte. Die Ekklesia war zur ausschlaggebenden politischen Kraft geworden, und Athen ist nunmehr als „erstes Gemeinwesen der Weltgeschichte wirklich eine Demokratie“.¹²

8 Christian Meier: Die Entstehung des Politischen bei den Griechen, Frankfurt/M. 1983, S. 68.

9 Vgl. Christian Meier: Die Rolle des Krieges im klassischen Athen, in: Historische Zeitschrift 251, 1990, S. 578.

10 Zur Reform des Kleisthenes siehe ausführlich Karl-Wilhelm Welwei: Das klassische Athen. Demokratie und Machtpolitik im 5. und 4. Jahrhundert, Darmstadt 1999, S. 1 ff.; und Werner Dahlheim: Die griechisch-römische Antike, Bd. 1: Herrschaft und Freiheit: Die Geschichte der griechischen Stadtstaaten, Paderborn et al. ³1997, S. 152 ff.

11 Siehe eingehend Karl-Wilhelm Welwei: Das klassische Athen, a.a.O., S. 91 ff.

12 Christian Meier: Die Rolle des Krieges im klassischen Athen, a.a.O., S. 579 f. – Für wichtige Abstimmungen war in der Volksversammlung ein Quorum von 6.000 Personen erforderlich – ein Hinweis darauf, dass von angenommenen 30-