

Politisch-moralische Urteilsbildung am Beispiel des Luftsicherheitsgesetzes – zwischen „Mündigkeit“ und „Herrschaftslegitimation“¹

David Teller



David Teller

Zusammenfassung

Im Zusammenhang mit den sicherheitspolitischen Reaktionen auf den „neuen Terrorismus“ postulieren einige Politikwissenschaftler den Wandel des Staates vom Rechtsstaat zum autoritären Präventionsstaat. Der Beitrag beleuchtet aus einer postmodern inspirierten Perspektive, wie politische Bildung auf einen in seinen Grundfesten herausgeforderten Rechtsstaat didaktisch reagieren soll. Am Beispiel des Luftsicherheitsgesetzes werden die Möglichkeiten und Gefahren einer in diesem Kontext auf „Mündigkeit“ abzielenden politischen Bildung aufgezeigt. (Dokumente zu diesem Beitrag finden Sie unter <http://www.gwp-pb.de/texte/materialien.htm>)

1. Vom demokratischen Rechtsstaat in den autoritären Präventionsstaat?

Spätestens seit den Anschlägen vom 11. September 2001 auf das World Trade Center in New York und das Pentagon nimmt der Diskurs um einen spezifisch „neuen“ Terrorismus einen erheblichen Raum in der sicherheitspolitischen Debatte ein. Dies betrifft sowohl die scientific community als auch die „sicherheitspolitischen Praktiker“ in Politik und Verwaltung. Ein zentrales Kennzeichen des hier als „neu“ bezeichneten Terrorismus ist die veränderte operative Ausrichtung und eine damit einhergehende andere Botschaft der Terrorakte.

„Traditionelle“ terroristische Gruppen wie die PLO, IRA, RAF oder ETA, so schreibt z.B. Hoffman, folgten in ihren Attentaten einer selektiven Logik. Sie entführten oder ermordeten „symbolische“ Ziele, als Repräsentanten einer als ungerecht empfundenen Ordnung (vgl. Hoffman 2002: 265). Jenkins fasst dieses Merkmal eines „traditionellen“ Terrorismus in folgenden Worten zusammen: „Terroristen operieren auf der Grundlage des Prinzips des Einsatzes der minimal notwendigen Gewalt. Sie finden es überflüssig, viele Menschen zu töten, so lange das Töten von wenigen ihren Zielen genüge tut“ (Jenkins 1985: 6). Diese Beschränkung der Opferzahlen des „traditionellen Terrorismus“ liegt in seiner Intention begründet. Die Terrorakte waren immer Teil einer „Kommunikationsstrategie“, die dazu diente den Fokus der Welt auf bestimmte empfundene Miss-

stände zu lenken und Aufmerksamkeit für die eigenen (politischen) Anliegen zu erhalten. Eine übermäßige Zahl an, womöglich noch willkürlich ausgewählten, Opfern hätte der eigenen Kommunikationsstrategie geschadet, sie hätte die eigenen politischen Anliegen in Misskredit gebracht (vgl. Hoffman 2002: 172-208).

Der „neue“, häufig religiös motivierte, Terrorismus, der sich etwa im Nervengasanschlag auf die Tokioter U-Bahn im Jahr 1995, dem Sprengstoffanschlag auf das World Trade Center 1993 und v.a. in den Terroranschlägen vom 11. September 2001 manifestiert, folgt einer gänzlich anderen Logik. Die Terroroperationen zielen nicht auf die Tötung weniger, selektiv ausgewählter Personen, sie haben vielmehr das Ziel wahllos möglichst viele Menschen zu töten. Die Botschaft dieses Terrorismus verschiebt sich vom Schaffen von Aufmerksamkeit für ein bestimmtes politisches Anliegen hin zum Verbreiten von Angst und Schrecken. Diese „Schockstrategie“ ist ihrerseits natürlich nicht vollkommen losgelöst von weiterführenden abstrakten Zielen, denen die Terroristen naheifern, aber sie nimmt die Tötung einer erheblichen Zahl von anonymen Menschen nicht nur in Kauf, sondern setzt bewusst auf die Inszenierung einer apokalyptischen Szenerie, in der es nicht ausgewählte Menschen, sondern jeden treffen kann (vgl. hierzu z.B. Hoffman 2002: 265-285, kritisch zu der These des „neuen Terrorismus“ z.B. Duyvesteyn 2004).

Als Reaktion auf diesen „neuen“ Terrorismus sind in den letzten Jahren verschiedene gesetzgeberische Reaktionen erfolgt, die grundlegende Errungenschaften des demokratischen Rechtsstaats in Frage stellen. Als Beispiele zu nennen sind hier u.a. die Vorratsdatenspeicherung, die Onlinedurchsuchung und das hier beispielhaft thematisierte Luftsicherheitsgesetz. Zuletzt sorgte Anfang Februar 2009 das Gesetzesvorhaben der Bundesregierung für Aufregung, allein den Besuch eines „Terrorcamps“ unter Strafe zu stellen, wenn die Absicht bestehe, die Ausbildung im Lager zur Vorbereitung einer schweren staatsgefährdenden Straftat zu nutzen (vgl. z.B. Fels 2009, Bode 2009).

In der politikwissenschaftlichen Debatte um die gesellschaftlichen Auswirkungen dieser Gesetzesänderungen und -initiativen wird eine grundlegende Änderung des Verhältnisses zwischen dem Staat und seinen Bürgern proklamiert. Während im demokratischen Rechtsstaat die Unschuldsvermutung das prägende Element im Verhalten des Staates gegenüber seinen Staatsbürgern sei, würde der drohende Präventionsstaat seine Bürger prinzipiell als Verdächtige behandeln, um kriminelle oder gar terroristische Taten schon im Vorfeld zu verhindern (vgl. z.B. Prantl 2007, Denninger 2002).

Die Debatte um die Auswirkungen des „neuen“ Terrorismus soll an dieser Stelle nicht weiter aufgearbeitet werden. Vielmehr sollen aus ihr Schlussfolgerungen für die politische Bildung gezogen werden, welcher pädagogische Umgang geeignet ist, die Heranwachsenden für ihre Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen fit zu machen, die dem oben umrissenen Problemhorizont entstammen. Geleistet werden soll dieser Anspruch am Luftsicherheitsgesetz (LuftSiG), das die damalige rot-grüne Bundesregierung als Reaktion auf die Bedrohung durch terroristische Anschläge mit entführten Verkehrsflugzeugen erarbeitet hatte.

Im Folgenden sollen kurz die wesentlichen Regelungen des LuftSiG in seiner ursprünglichen Fassung vom Januar 2005 wiedergegeben werden sowie die

Begründung des Bundesverfassungsgerichtes (BVerfG), warum das LuftSiG in seiner ursprünglichen Form verfassungswidrig war.² Weiterhin werden verschiedene Alternativen für das LuftSiG erläutert, die vom Gesetzgeber nach der Ablehnung durch das BVerfG in Erwägung gezogen wurden, aber keine parlamentarische Mehrheit fanden.

2. Das Luftsicherheitsgesetz – Grundrechtseinschränkung zur Gefahrenabwehr

Die erste Fassung des im Januar 2005 in Kraft getretenen LuftSiG sah in § 13-15 (vgl. den Wortlaut dieser Paragraphen auf der Materialseite im Internet) vor, dass die Bundesregierung der Bundeswehr die Ermächtigung zum Abschuss eines entführten Passagierflugzeuges geben kann, sofern durch einen Luftzwischenfall Tatsachen vorliegen, die vermuten lassen, dass ein besonders schwerer Unglücksfall nach Art. 35 Abs. 2 oder 3 GG zu befürchten ist. Art. 35 GG regelt den Einsatz der Bundeswehr im Inneren im Sinne der Amtshilfe bei Katastrophen oder besonders schweren Unglücksfällen. Das LuftSiG schloss den Abschuss von Flugzeugen, in denen eine unbestimmte Zahl an unbeteiligten Passagieren sitzt, mit ein.

In einer Verfassungsbeschwerde, die federführend vom FDP-Politiker Burkhard Hirsch vorgetragen wurde, vertrat dieser die Auffassung, dass das LuftSiG die Grundrechte der unbeteiligten Flugzeuginsassen unzumutbar einschränke. Durch das Betreten eines Flugzeuges begeben sie sich in die Gefahr, sein Leben durch eine Maßnahme im Sinne der Paragraphen 13-15 des LuftSiG zu verlieren. Da der Staat entsprechend Art. 2 Abs. 2 GG das Recht auf Leben seiner Staatsbürger nicht antasten dürfe, sowie ihnen ihre unveräußerliche Menschenwürde nach Art. 1 Abs. 1 GG zusichere, sei das LuftSiG verfassungswidrig (vgl. Adamski 2006).

Das BVerfG gab dieser Argumentation in seiner Urteilsbegründung zur Verfassungsbeschwerde Recht. Indem der Staat nach Art. 14 Abs. 3 LuftSiG den Tod der unbeteiligten Passagiere des entführten Flugzeuges durch die Abwehrmaßnahme herbeiführe, verdingliche er sie zu Objekten seiner Rettungsmaßnahme. Der Staat dürfe das Leben unschuldiger Bürger nicht gegen das Leben anderer Bürger aufwiegen. Dies widerspreche dem Recht auf Leben nach Art. 2 Abs. 2 GG, sowie dem damit in Verbindung stehenden Grundsatz der unantastbaren Menschenwürde nach Art. 1 Abs. 1 GG (vgl. den Wortlaut der Urteilsbegründung des BVerfG auf der Materialseite im Internet).

In seiner Urteilsbegründung stellte das BVerfG jedoch klar, dass der Abschuss eines Flugzeuges, das nur mit Terroristen besetzt sei, nicht gegen Art. 1 Abs. 1 und Art. 2 Abs. 2 verstoße. Durch die selbstbestimmte Entscheidung der Täter, ein Flugzeug als Waffe gegen unbeteiligte Dritte zu nutzen, können sie für das in Gang gesetzte Geschehen verantwortlich gemacht werden. Dies schließt auch den nach Art. 14 Abs. 3 LuftSiG vorgesehenen Abschuss und den damit einhergehenden Tod der Täter ein, da das Ziel des LuftSiG unschuldiges Leben zu retten von solchem Gewicht ist, dass es den schweren Grundrechtseingriff gegen die Täter rechtfertigt.

Allerdings verhinderte das Urteil des BVerfG die Inanspruchnahme des LuftSiG für derartige Fälle aus einem anderen Grund. Die Regelung des LuftSiG, den Einsatz der Bundeswehr im Inneren nach Art. 35 Abs. 2 und 3 GG zu legitimieren, ermöglicht nach dem Urteil des BVerfG nicht den Einsatz von spezifisch militärischen Mitteln. Die Amtshilfe der Bundeswehr im Katastrophenfall dürfe im Sinne des Art. 35 Abs. 2 nur mit Mitteln geschehen, die auch den Landesbehörden, sprich der Polizei, zur Verfügung stehen. Ein Einsatz qualitativ andersartiger Mittel ist nach geltender verfassungsrechtlicher Lage nicht zulässig.

Die politischen Entscheidungsträger sahen sich durch das Urteil des BVerfG demnach mit dem Problem konfrontiert, dass der Abschuss eines potentiell als Waffe benutzten Flugzeuges durch Kampffjets der Bundeswehr per se nicht verfassungskonform ist, selbst wenn keine unbeteiligten Passagiere an Bord des Flugzeuges sind. Entsprechend konzentrierten sich die folgenden Gesetzesvorstöße, die federführend aus dem Bundesministerium des Inneren kamen, darauf den Einsatz der Bundeswehr auf ein anderes verfassungsrechtliches Fundament zu stellen. Im Januar 2007 wurde der Vorschlag einer Arbeitsgruppe des Bundesinnenministeriums publik, den Verteidigungsfall nach Art. 87a(2) GG um einen „Quasiverteidigungsfall“ zu ergänzen, damit die Streitkräfte auch bei „Angriffen auf die Grundlagen des Gemeinwesens“ eingesetzt werden könnten (vgl. Schäuble 2007). Nach heftigem Gegenwind aus der SPD und den Oppositionsparteien verschwand dieser Ansatz schnell in der Versenkung.

Anfang Oktober 2008 beschäftigte sich der Koalitionsausschuss mit der Thematik und präsentierte einen geänderten Art. 35 Abs. 2 und 3 GG als Lösung, um „wenigstens“ den Abschuss eines lediglich mit Terroristen besetzten Flugzeuges rechtlich zu ermöglichen. Der entscheidende Art. 35 sollte um folgenden Satz ergänzt werden, damit der Einsatz der Bundeswehr dem neuen Amtshilfeparagraphen entspreche:

„Reichen zur Abwehr eines besonders schweren Unglücksfalles polizeiliche Mittel nicht aus, so kann die Bundesregierung den Einsatz der Streitkräfte mit militärischen Mitteln anordnen“ (vgl. Rath 2008).

Nach starken Protesten aus den Reihen der SPD wurde die erneute Gesetzesinitiative der Bundesregierung ad acta gelegt. Eine SPD-Arbeitsgruppe unter Leitung von Fraktionschef Peter Struck und Justizministerin Brigitte Zypries hatte für ihre Zustimmung zur Grundgesetzänderung verlangt, dass lediglich zwei genau formulierte Ausnahmesituationen den Einsatz der Bundeswehr im Inneren legitimieren sollen: Die Bedrohung durch unmittelbare Gefahren von See oder aus der Luft, für deren Abwehr den Polizeibehörden der Länder die geeigneten Mittel fehlen würden. Nachdem die CDU-geführte Bundesregierung diesen Vorschlag nicht aufnahm, scheiterte das Gesetzesvorhaben Mitte Oktober 2008.

Es lässt sich demnach abschließend folgende Rechtslage in Deutschland festhalten: Das BVerfG hat klargestellt, dass der Abschuss von entführten Flugzeugen, in denen Passagiere sitzen, nicht zulässig ist. Die Tötung dieser unbeteiligten Dritten widerspreche dem Grundsatz, dass der Staat das Leben unschuldiger Personen nicht gegen das Leben anderer Unschuldiger aufwiegen dürfe, der in Art. 1

Abs. 1 und Art. 2 Abs. 2 GG zum Ausdruck komme. Der Abschuss eines lediglich mit Terroristen besetzten Flugzeuges ist jedoch verfassungsrechtlich prinzipiell zulässig, wenn dieses als Waffe missbraucht werden soll. Allerdings fehlt für diese Situation nach wie vor eine rechtliche Grundlage, da Art. 35 GG den Einsatz der Bundeswehr im Inneren nur mit Mitteln erlaubt, die auch den Landesbehörden, sprich der Polizei, zur Verfügung stehen. Wegen des bestehenden Regelungsbedarfes ist in den nächsten Monaten und Jahren von weiteren Gesetzesinitiativen auszugehen, sodass das Thema auf mittlere Sicht aktuell bleiben wird.

Abseits der politikwissenschaftlichen Debatte, ob das LuftSiG nun ein Baustein auf dem Weg in den autoritären Präventionsstaat ist, kann an dieser Stelle didaktischer Handlungsbedarf festgestellt werden. Wenn es das Ziel gesellschaftswissenschaftlicher Schulbildung ist, die Schülerinnen und Schüler zu „Mündigkeit“ im Sinne einer „[...] eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Wirklichkeitsbereich der Politik, [...]“ (Sander 2005: 17) anzuleiten, dann verlangt ein so fundamentaler Grundrechtseingriff, wie ihn das LuftSiG vorsah, nach dem reflektierten Urteil heranwachsender Staatsbürger.

Allerdings ist eine Antwort auf den geeigneten pädagogischen und didaktischen Umgang mit dieser exemplarischen Problemstellung keinesfalls einfach zu geben. Wie im folgenden Abschnitt zu zeigen ist, stößt die politische Bildung in dem hier diskutierten Beispiel an die Grenzen der politisch-moralischen Urteilsbildung.

3. Politisch-moralische Urteilsbildung zwischen „Mündigkeit“ und „Herrschaftslegitimation“

Wie bereits ausgeführt ist es das Ziel des weiter unten dokumentierten Unterrichtsvorhabens, die Adressaten der politischen Bildung im Sinne des Leitziels der „Mündigkeit“ zu einer kritischen Stellungnahme bezüglich des LuftSiG anzuregen.

Der Inhalt der ersten Version des LuftSiG beinhaltet nun aber verfassungsrechtlich derartigen Sprengstoff, dass didaktische Argumentationsmuster politisch-moralischer Urteilsbildung an ihre Grenzen stoßen. Zur Verdeutlichung: Die erste Version des LuftSiG sah vor, dass staatliche Organe unbeteiligte Dritte gezielt töten und somit gegen Art. 1 Abs.1 und Art. 2 Abs. 2 GG verstoßen, die den innersten Kern unserer staatlichen Ordnung darstellen.

Stellt man nun diese erste Version des LuftSiG im schulischen Unterricht zur Diskussion und verlangt von den Lernenden ein Urteil abzugeben, ob der Abschuss eines entführten Passagierflugzeuges zur Gefahrenabwehr in ihren Augen gerechtfertigt ist oder nicht, steht man vor einer didaktischen Grundsatzenscheidung: Endet die Freiheit der politisch-moralischen Urteilsbildung der Lernenden an den Grenzen von Bundesverfassungsgerichtsurteilen, oder ist es legitim die Grenzen der Urteilsbildung als Lehrer bewusst weiter auszulegen und die Möglichkeit einzuschließen, dass die Schülerinnen und Schüler den Abschuss unbeteiligter Dritter zur Gefahrenabwehr für richtig halten und somit gegen die Wahrung von Art. 1 Abs.1 und Art. 2 Abs. 2 GG votieren?

Beurteilt man die eben formulierte Frage nach den Eckpunkten des Beutelsbacher Konsenses, diskursiv nach wie vor gültige Richtschnur moralisch „richtiger“ politischer Bildung, dann liegt der Schluss nahe, sich für die zweite Variante zu entscheiden. Wenn es nicht erlaubt ist, die Lernenden - „[...] mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern“ (LpB BW o.J.), dann kann es nicht legitim sein, das Urteil zum LuftSiG nicht offen zu lassen. Aber gilt der Beutelsbacher Konsens auch in einem derartigen Grenzbe- reich der Missachtung grundrechtlicher Normen durch gesetzgeberische Initiativen? Denn genau dies ist der erste Entwurf des LuftSiG, dem Urteil des BVerfG folgend.

In seinen didaktischen Empfehlungen zu einer vergleichbaren verfassungs- rechtlichen Frage folgt Goll der ersten der oben beschriebenen Möglichkeiten. In einem Artikel zum Foltervorwurf gegen den Frankfurter Polizeipräsidenten Wolf- gang Daschner im Entführungsfall Jakob von Metzlers lässt er es nicht offen, ob sich die Lernenden in einer Dilemmafrage im absoluten Grenzbereich staatlicher Grundnormen selbst ein Urteil bilden können, das die Gutheißung von Grund- rechtsverletzungen beinhaltet. In den Handreichungen zum „Thema im Unterricht“ schlägt Goll ein Tafelbild vor, in dem es heißt, es gäbe keinen Ausweg aus dem Dilemma zwischen Opferschutz und Grundrechtswahrung des Täters, da im mate- riellen Rechtsstaat der oberste Wert (die Menschenwürde, Anm. D.T.) nicht belie- big ausgesetzt werden könne (vgl. Goll 2007: 56). So richtig dies verfassungs- rechtlich auch ist, es bleibt festzuhalten, dass Goll hier im Sinne eines bloßen (Grund-)Rechtspositivismus verlangt, dass die Lernenden analysieren, warum die Folterandrohung von Daschner grundgesetzwidrig war. Er gesteht ihnen hingegen nicht zu, dass sie die Folterandrohung ggf. als legitim erachten.

So erstrebenswert ein negatives Urteil gegenüber der Anwendung von Fol- ter seitens der Lernenden auch ist, so erhält ein Unterricht, welcher der von Goll vorgeschlagenen Dramaturgie folgt, einen faden Beigeschmack, der nur schwer wieder aufzuwiegen ist. Was ist politische Bildung wert, wenn sie das „richtige“ Urteil zu einer Dilemmafrage im Vorfeld festlegt? Kann das Ziel weiterhin „Mündigkeit“ sein, um in der oben gebrauchten Terminologie Sanders zu blei- ben? Oder verschiebt sich das Leitziel so nicht vielmehr zum Konterpart der „Mündigkeit“, der „Herrschaftslegitimation“, wenn diese begriffen wird als po- litische Bildung, die dazu dient „[...] vorgegebene politische Weltansichten zu verbreiten [...]“ (Sander 2008: 43, vgl. auch ders. 2005: 15)?

Nimmt man den zweiten Absatz des Beutelsbacher Konsenses, dass das, was in der Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontro- vers sein muss (vgl. LpB Bw o.J.), ernst, kann man dann eine Debatte um das Für oder Wider von Grundrechtsübertretungen staatlicher Organe von vornher- ein so einseitig festlegen, dass die eine Seite „Recht hat“, wie Goll es tut, ob- wohl etablierte bürgerliche Leitmedien wie die ZEIT und die FAZ auch Kritiker der „orthodoxen“ Grundrechtsauslegung zu Wort kommen lassen (vgl. z.B. Erb 2004) und selbst die TAZ inzwischen einen entspannteren Umgang mit dem Dilemma gefunden hat (vgl. Feddersen 2009)? Ich denke nicht.

Das Spannungsfeld zwischen den Leitzielen „Mündigkeit“ und „Herr- schäftslegitimation“ im Sinne der einseitigen Erziehung zu einer „richtigen“

Lesart des Grundgesetzes schlägt bei dem von Goll vorgeschlagenen Umgang mit dem Fall Daschner m. E. deutlich in Richtung „Herrschaftslegitimation“ aus. Das Lernziel kommt so daher, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, dass eine (!) Bewertung des Falls die Richtige ist. Es soll vermieden werden, dass sie sich ein eigenes Urteil bilden, welches Daschners Handeln legitimiert, obwohl „legitime“ Leitmedien wie DIE ZEIT genau diesen Positionen expliziten Platz einräumen.³

Würde man im Fall des LuftSiG ein ebensolches didaktisches Vorgehen wählen, wie Goll es vorschlägt, also letztendlich den Verzicht auf den Abschuss eines entführten Flugzeuges als einzig „richtiges“ Urteil vorgeben, würde sich die Waage noch wesentlich stärker in Richtung „Herrschaftslegitimation“ neigen. In diesem Fall geht es nicht um die Diskussion einer unter immensem Druck entstandenen Entscheidung eines einzelnen Polizeibeamten, welche die Grundrechte verletzt, sondern um ein beschlossenes Gesetz einer Bundesregierung und des Parlaments, das im Nachhinein vom BVerfG gekippt wurde. „Institutionalisierter“ kann sich Kontroversität kaum ausdrücken. Nimmt man die deutsche Demokratie und die Ansprüche des Beutelsbacher Konsenses ernst, dann muss es den Lernenden frei gestellt sein, den Abschuss eines mit unbeteiligten Passagieren besetzten Flugzeuges für richtig zu halten. Dieses Urteil seitens der Adressaten schließt natürlich mit ein, dass sie die Urteilsbegründung des BVerfG nachvollziehen und den Grundkonflikt des LuftSiG mit fundamentalen Grundnormen des Grundgesetzes erkennen und problematisieren. Diese Leistungen bilden die unmittelbaren Voraussetzungen, damit sich die Lernenden ein fundiertes Urteil zum Dilemma bilden können, sie legen aber nicht fest, wie dieses Urteil ausfällt.

Was bleibt nach diesen Überlegungen vom Leitziel „Mündigkeit“? Beraubt sich die politische Bildung im Sinne „postmoderner Beliebigkeit“ nicht selbst ihres wichtigsten normativen Anspruches, kritische StaatsbürgerInnen zu erziehen, wenn sie es zulässt, dass diese Grundrechtsübertretungen, die das BVerfG für unzulässig erklärt hat, als legitim anzusehen? Ich denke nicht.

Nimmt man als Richtschnur des Prozesses politisch-moralischer Urteilsbildung das Ideal einer deliberativen Demokratie im Sinne von Habermas, dann ist der Operationsmodus, um moralische Urteile zu fällen, der herrschaftsfreie Diskurs. Abgesehen davon, dass der in der Schule institutionalisierte Diskurs zwischen Lehrern und Schülern im Sinne Habermas' alles andere als „herrschaftsfrei“ ist, so muss er, um sich dem Ideal der Herrschaftsfreiheit wenigstens anzunähern, ergebnisoffen sein.⁴ Dies gilt in meinen Augen auch für Grenzfragen der staatlichen Grundnormen wie dem Art. 1 Abs. 1 und dem Art. 2 Abs. 2 GG.

Eine andere Frage sind m. E. die Meinungsbekundungen der Lehrperson im Unterricht zu der diskutierten Frage. Er oder sie tritt in der Rolle als Vertreter des Staates und nicht als Privatperson auf. Aus dem geleisteten Eid im Sinne der Gesetze und der Verfassung des jeweiligen Bundeslandes bzw. der Bundesrepublik Deutschland zu handeln, lässt sich auch eine erzieherische Aufgabe ableiten die Lernenden im Sinne der geltenden Grundnormen zu erziehen. Dies sollte jedoch erstens dadurch geschehen, dass der Lehrer in seinem Urteil eine Vorbildfunktion einnimmt, und zweitens dadurch, dass er diejenigen Lernenden, die für die Tötung unbeteiligter Dritter votieren, auf die praktischen Auswirkungen ei-

nes derartig geänderten Verhältnisses zwischen Staat und Staatsbürgern aufmerksam macht und sie ihr Urteil überdenken lässt. Kommen sie wiederholt zu ihrem ursprünglichen Urteil, dann ist dies so. Eine politische Bildung, die den Begriff der „Mündigkeit“ ernst nimmt, muss dies akzeptieren.

Dieser Widerspruch zwischen der Lehrerrolle einerseits und dem Zulassen negativer Urteile bezüglich der Gültigkeit rechtsstaatlicher Grundnormen seitens der Lernenden andererseits lässt sich nicht ganz aufheben. Letzen Endes ist dies einer dichotomen Unterscheidung zwischen „Mündigkeit“ und „Herrschaftslegitimation“ als Leitziele politischer Bildung geschuldet. Aus Sicht einer postmodern inspirierten Politikdidaktik ist auch die Legitimation der Herrschaftsform der rechtsstaatlichen Demokratie, bzw. in diesem Fall die Legitimation der „Herrschaft des Gesetzes“ (rule of law) Herrschaftslegitimation und als solche prinzipiell hinterfragbar. Auch wenn es ein richtiges und wichtiges Ziel politischer Bildung ist die Legitimation dieser Herrschaftsform immer wieder herzustellen, dient politische Bildung damit immer auch der Stabilisierung einer möglichen Herrschaftsform. Die Entscheidung hierfür ist nur normativ zu begründen und muss sich ihrerseits den Anforderungen des herrschaftsfreien Diskurses stellen, wenn sie legitime Gültigkeit erlangen will. Sie muss den am Diskurs beteiligten Subjekten also die Möglichkeit lassen, diese Art der Herrschaftslegitimation abzulehnen, denn ohne eine offene Entscheidung ist der Diskurs schwerlich „herrschaftsfrei“ und er hätte lediglich die Funktion der Augenwischerei (vgl. Habermas 1984: 177f).

4. Fazit

In Bezug auf das hier diskutierte Thema bedeutet dies, dass politisch-moralische Urteilsbildung am Beispiel des LuftSiG den Lernenden die Möglichkeit einräumen muss, die Grundrechtsübertretung der staatlichen Organe für richtig zu halten und diesen Standpunkt zu behaupten, ohne vom Lehrer vom „richtigen“ Urteil überzeugt zu werden. Schließt man diese Entscheidung von vornherein aus, dann verfehlt die politische Bildung ihren eigenen Anspruch „mündige“ Staatsbürger auszubilden. Mündig ist nur der- oder diejenige Schüler bzw. Schülerin, der/die sich im *herrschaftsfreien Diskurs durch die Kraft des besseren Arguments hat überzeugen lassen*, die Grundrechtsübertretung als falsch anzusehen. Im Gegensatz dazu könnten diejenigen Lernenden, die im Sinne des Gehorsams eine vorgegebene Wertung übernehmen, die Grundrechtsübertretung sei falsch, nicht als „mündig“ bezeichnet werden. Passender, wenn auch harsch in seiner Semantik, wäre hier vielmehr das Wort „hörig“: Die Lernenden würden eine von Autoritäten vorgegebene Wertung akzeptieren, ohne im herrschaftsfreien Diskurs der Kraft des besseren Arguments zu folgen. Zu einer ähnlichen Position bezüglich des hier diskutierten Themenkomplexes kommt auch Reinhardt, wenn sie feststellt, dass eine politische Bildung zur Demokratie Werte-Dilemmata als diese anerkennen müsse, anstatt schnellen und klaren Lösungen dieser Konflikte durch die Politik das Wort zu reden (vg. Reinhardt 2007: 143).

Abschließend sei auf die nicht zu leugnende Gefahr einer so verstandenen politischen Bildung verwiesen. Ein Diskurs, der den Zweifel an fundamentalen rechtsstaatlichen Normen zulässt, verschiebt mit den Worten Derridas das Feld des Sagbaren (vgl. Münker/Roesler 2000: 49). Tabus können gebrochen und das bisher nicht Sag- und Denkbare gedacht und gesagt werden. Im hier diskutierten Beispiel öffnet sich das diskursive Feld in Richtung des oben umrissenen autoritären Präventionsstaates, sodass der absolute Geltungsanspruch fundamentaler rechtsstaatlicher Normen nicht mehr selbstverständlich angenommen, sondern verteidigt werden muss. Die gefährlichen praktischen Auswirkungen eines derartigen sich verselbständigenden Diskurses haben sich in den letzten Jahren z.B. in den USA gezeigt. Praktiken wie das „Waterboarding“, das nach der geltenden UN-Konvention gegen Folter als solche zu bezeichnen und damit geächtet ist, wurden im Zuge des „War on Terrorism“ von Regierungsjuristen zu „alternativen Verhörmethoden“ umgedeutet, damit sie Anwendung finden konnten. Wenn man so will, öffnet man mit einem Herangehen in der politischen Bildung, das den oben formulierten Grundsätzen folgt, die poststrukturalistische Büchse der Pandora, die keinem Wert an sich Gültigkeit zugesteht. Dieser Weg mag nicht ohne Risiken sein, er ist in meinen Augen aber alternativlos, wenn es das Ziel ist, durch politische Bildung „mündige“ Staatsbürger auszubilden und zu erziehen.

5. Anlage der Reihe

Die Unterrichtsreihe inklusive aller genutzten Materialien ist auf der Internetseite der GWP dokumentiert. Deswegen werden hier nur kurz einige wichtige Punkte zum didaktisch-methodischen Arrangement der Reihe dargestellt.

Die Unterrichtsreihe nutzt die Makromethode des Lehrgangs als primäres Strukturierungselement. Das LuftSiG dient als Fallbeispiel, um die im ersten Absatz umrissene Herausforderungen, vor denen demokratische Gesellschaften durch die Eigenschaften des „neuen“ Terrorismus stehen, exemplarisch zu problematisieren. Diese Problemlage dient als Lernanlass, damit sich die Lernenden zu einem exemplarischen Problem des oben umrissenen Themenkomplexes ein fundiertes Urteil bilden können und selbst Stellung beziehen, wie sie zu dem Sachverhalt stehen. Ist es gerechtfertigt, dass der Staat vor dem Hintergrund der „neuen“ terroristischen Bedrohung historisch gewachsene rechtsstaatliche Errungenschaften in Frage stellt und aufweicht, oder rechtfertigt diese Bedrohung die Einschränkung oder gar Aufgabe fundamentaler Rechte und Prinzipien nicht?

Hierbei wird im Kontext der Reihe ein besonders Augenmerk auf das Verfassungsprinzip der Grundrechtsbindung der staatlichen Gewalt gelegt, da dieses durch das LuftSiG unter erheblichen Druck geraten ist. Weitergehend setzen sich die Lernenden auch mit dem Aufbau und der Geschichtlichkeit des Grundgesetzes auseinander. In einem Baustein, der der Theoretisierung dient, werden die erarbeiteten verfassungsrechtlichen Probleme und Gefahren des LuftSiG zu wichtigen Protagonisten der politischen Philosophie in Beziehung gesetzt.

In methodischer Hinsicht dominieren zu Beginn der Reihe „traditionelle Settings“ den Unterricht. Die Auseinandersetzung mit Texten in Einzel- und Partnerarbeit unter einer zuvor kurz diskutierten Problemfrage stellt mit Sicherheit keine avantgardistische Unterrichtsdramaturgie dar. Diese Herangehensweise dient hier der Aneignung von Basiswissen zu einem Sachverhalt. Kooperative Arbeitsformen wie ein – frei interpretiertes – Lerntempoduett lockern den Unterricht auf.

Im weiteren Verlauf der Reihe nimmt die Lehrerzentrierung und starke Strukturierung des Unterrichts immer mehr zu Gunsten einer stärkeren Schüler- und Handlungsorientierung ab. Das angeeignete Wissen wird in kooperativen und kommunikativen Arbeitsformen wie Fishbowldiskussionen, Positionslinien oder einer Pro-Contra-Diskussion dazu genutzt die eigene Meinung zu einem Problem der gesellschaftlichen Gegenwart zu formulieren und im Widerstreit mit anderen zu diskutieren. Zentrale Kompetenzen der politischen Bildung wie Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel werden so eingeübt.

Der theoretisierende Baustein zur politischen Philosophie legt einen Schwerpunkt auf die Arbeit in Gruppen. Die Lernenden sollen hier zunächst kriterienorientiert Lernplakate erstellen und diese anschließend an Hand dieser Kriterien bewerten. Dieser Baustein bietet demnach die Möglichkeit Elemente der Schülerelbstbewertung in den Unterricht einzuführen. Inhaltlich setzen sich die Lernenden mit der politischen Philosophie verschiedener Denker (Locke, Hobbes, Kant, Rousseau) auseinander und beziehen sie auf das Fallbeispiel, wenn sie eine Stellungnahme abgeben müssen, ob sich Deutschland im Zuge der gesetzlichen Reaktionen auf den Terrorismus in Richtung einer „leviathanischen Ordnung“ entwickelt habe. Abschließend kann der Unterricht durch die Methode des Standbilder-Bauens um eine szenische Auseinandersetzung mit der politischen Philosophie bereichert werden.

Anmerkungen

- 1 Ich danke Sibylle Reinhardt und Enrico Fels für ihre wichtigen Hinweise, die zum Gelingen des vorliegenden Artikels beigetragen haben.
- 2 Diese beiden Punkte werden lediglich kurz abgehandelt. Für eine vertiefende Auseinandersetzung sei auf die Materialien und Lösungsvorschläge auf der Materialseite auf der Homepage der GWP verwiesen, sowie auf Adamski 2006.
- 3 Das heißt nicht, dass ich mir die in diesen Artikeln vertretene Meinung zu Eigen mache. Es geht an dieser Stelle nur darum, welche Grenzen die Urteilsbildung von Lernenden bei einer Auseinandersetzung mit der Thematik hat. Die Meinung des Verfassers zu den diskutierten Dilemmata wird hier nicht weiter ausgeführt.
- 4 Natürlich ist der herrschaftsfreie Diskurs ein theoretisches Konzept, das in der Realität niemals voll erfüllt sein kann (vgl. Horster 2001: 56-67). Nichtsdestotrotz erfüllt dieses Ideal hier einen heuristischen Zweck, wenn es um die Begründung der Art und Weise geht, wie Diskussionsprozesse in der Politischen Bildung angelegt sein sollten.

Literatur

- Adamski, Heiner (2006): Luftsicherheit und Terrorismus – Dürfen Menschenleben gegen Menschenleben aufgerechnet werden? In: *Gesellschaft-Wirtschaft-Politik* 2/2006, S. 241-252.
- AP (2008): Der Koalitions-Kompromiss wankt. In: *Sueddeutsche Zeitung*, 11.11.2008
- Bode, Bernard (2009): Zur Abwehr des Terrorismus. In: *Das Parlament*, Nr. 6/7 2009, S. 4.
- Denninger, Erhard (2002): Freiheit durch Sicherheit? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 10-11/2002, S. 22-30.
- Duyvesteyn, Isabelle (2004): How New is the New Terrorism?. In: *Studies in Conflict & Terrorism*, 2004, 27: 439-454.
- Erb, Volker (2004): Nicht Folter, sondern Nothilfe. In: *Die Zeit*, Nr. 51/2004.
- Fedderson, Jan (2009): Der Unantastbare. In *TAZ*, 28./29.3.2009, S. II-III.
- Fels, Markus (2009): „Verfassungsrechtlich segeln wir hart an der Kante“. In: *Rheinischer Merkur*, Nr. 5 2009, S. 3.
- Goll, Thomas (2007): Ein bisschen Folter? Das Dilemma von Opferschutz und Rechtsstaatlichkeit. In: *Praxis Politik* 2/2007, S. 56-57.
- Habermas, Jürgen (1984): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main.
- Hoffman, Bruce (2002): *Terrorismus der unerklärte Krieg – neue Gefahren politischer Gewalt*. Frankfurt am Main.
- Horster, Detlef (2001): *Jürgen Habermas zur Einführung*. Hamburg.
- Jenkins, Brian Michael (1985): *The Likelihood of Nuclear Terrorism*. RAND Paper, P-7119, Santa Monica, California.
- Kuhn, Hans-Werner / Gloe, Markus (2004): „Die Pro-Contra-Debatte“. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hrsg.): *Methodentraining für den Politikunterricht*. Bonn, S. 145-162.
- Landeszentrale für politische Bildung, Baden-Württemberg (o.J.): *Beutelsbacher Konsens*. Onlinedokument unter http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher_konsens.php
- Münker, Stefan / Roesler, Alexander (2000): *Poststrukturalismus*. Stuttgart, Weimar.
- Prantl, Heribert (2007): Die Argusaugen des Staates – Abgründe der Prävention. Zu den Mechanismen des Überwachungsstaates. In *Blätter für deutsche und Internationale Politik* 4/2008, S. 7-10.
- Rath, Christian (2008): Militär soll Polizei ergänzen. In: *Die Tageszeitung*, 6.10.2008
- Reinhardt, Sibylle (2007): Werte-Bildung und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): *Demokratiebewusstsein, interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung*. Wiesbaden, S. 134-144.
- Sander, Wolfgang (2005): *Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen*. In: ders. (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 13-47.
- Sander, Wolfgang (2008): *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Schäuble, Wolfgang (2007): Von der Schutzpflicht des Staates. In: *Der Tagesspiegel*, 5.01.2007.