



Universität Potsdam

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

Lehrstuhl für Politische Bildung

Masterarbeit

Sommersemester 2021

Frau Dr. Naumann, Herr Prof. Dr. Juchler

Das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* von Ferdinand von Schirach als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht

Sebastian Ihle
4. Fachsemester, Master of Education
Lehramt für die Sekundarstufen I und II (Fokus Sek. II)
Deutsch/Politische Bildung
Abgabedatum: 07.07.2021

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert.
Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden.
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-51576>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-515768>

Inhaltsverzeichnis

1.	Einführung.....	3
2.	Narrationen im Politikunterricht	8
3.	Rechtserziehung im Politikunterricht.....	14
3.1	Was ist Recht?.....	14
3.2	Recht in der schulischen Bildung.....	16
3.3	Recht im Politikunterricht	18
3.4	Ziele von Rechtserziehung im Politikunterricht.....	19
4.	Zwischenfazit I: Vorstellung des Kriterienkatalogs.....	23
5.	Das Theaterstück <i>Gott</i> (2020) von Ferdinand von Schirach	27
5.1	Autor und Entstehung.....	27
5.2	Inhalt.....	28
5.3	Öffentliche Aufmerksamkeit & Debatte	33
6.	Politikdidaktische Auseinandersetzung mit der Narration <i>Gott</i>	35
6.1	<i>Gott</i> als Unterrichtsmedium im Politikunterricht.....	35
6.1.1	Erscheinen des Politischen sowie Verflechtung mit anderen Themen	35
6.1.2	Eröffnung neuer Sichtweisen	37
6.1.3	Vielfalt der dargestellten Perspektiven	38
6.1.4	Emotionen	40
6.1.5	Sonstiges.....	41
6.1.6	Zwischenfazit II.....	42
6.2	<i>Gott</i> als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht	42
6.2.1	Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile	42
6.2.2	Betrachtung von Recht aus der Makroperspektive	49
6.2.3	Zwischenfazit III	55
7.	Fazit & Ausblick	55
8.	Literaturverzeichnis.....	60

1. Einführung

Das im Jahre 2020 erschienene Theaterstück *Gott* von Ferdinand von Schirach erzählt von Richard Gärtner, einem 78 Jahre alten, körperlich und geistig gesundem Mann, der nach dem Tod seiner Frau nicht mehr weiterleben und sich deshalb das Leben nehmen möchte. Aus diesem Grund hat er beim Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte nach einer tödlichen Dosis Natrium-Pentobarbital verlangt, welches in anderen Ländern von Sterbehilfeorganisationen eingesetzt wird. Das Bundesinstitut lehnte die Herausgabe des Medikaments ab, woraufhin sich Gärtner mit der Bitte um Beihilfe zum Suizid an seine Ärztin wandte. Seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) aus dem Februar 2020, das das Verbot der geschäftsmäßigen Förderung der Selbsttötung für verfassungswidrig erklärt hat, hätte Gärtner durchaus das Recht dazu, sich die tödliche Dosis des Medikaments verabreichen zu lassen. Doch muss der Arzt/die Ärztin selbst entscheiden, ob er/sie dies tun möchte – und Gärtners Ärztin des Vertrauens, seine Haus- und Augenärztin Frau Brandt, möchte keine Beihilfe zum Suizid leisten. Auf der Grundlage von Gärtners Situation wird deshalb vor dem Deutschen Ethikrat die Frage diskutiert, ob ein Ärzt:innen ihren Patient:innen beim Suizid helfen sollten. Diese Frage sei laut der Vorsitzenden des Ethikrates nach wie vor relevant, da sie zwar aus rechtlicher Perspektive geklärt sei, aus ethischer Sicht jedoch unbeantwortet bleibe (vgl. Schirach 2020: 11f.). Eine Antwort auf die genannte Frage bleibt letztlich offen – dem Leser/der Leserin bleibt es dementsprechend überlassen, sich seine/ihre eigene Meinung zu bilden.

Das Theaterstück greift somit, möchte man den Inhalt kurz und knapp zusammenzufassen, die ethische Diskussion über den (ärztlich) assistierten Suizid in Deutschland auf, die nicht erst seit der Änderung der Musterberufsordnung (MBO)¹ im Rahmen des 114. Deutschen Ärztetages kontrovers geführt wird (vgl. DGP 2014: 5) und durch das Urteil des BVerfGs vom 26. Februar 2020 erneut an Aktualität gewann, und veranschaulicht in diesem Zuge exemplarisch das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Moral- und Ethikprinzipien². Es nimmt zudem Bezug auf einzelne Rechtsnormen, Gerichtsurteile sowie die Arbeitsweise eines politischen Gremiums, des Deutschen Ethikrats, und verfügt somit insgesamt über einige inhaltliche Momente, die

¹ § 16 der MBO wurde „auf dem Deutschen Ärztetag im Jahr 2011 wie folgt neu gefasst: „Ärztinnen und Ärzte haben Sterbenden unter Wahrung ihrer Würde und unter Achtung ihres Willens beizustehen. Es ist ihnen verboten, Patientinnen und Patienten auf deren Verlangen zu töten. Sie dürfen keine Hilfe zur Selbsttötung leisten.““ (DPG 2014: 5)

² Unter dem Begriff Moral wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Staake (2018: 65) „die Gesamtheit der von einem Menschen (Individualmoral) oder einer Gesellschaft (Sozialmoral) als richtig und gut anerkannten *sittlichen* Regeln (Gebote und Verbote) und Prinzipien.“ Der Begriff Ethik bezeichnet in Abgrenzung dazu jenen „Teilbereich der Philosophie, der sich (im weitesten Sinne) mit der Bewertung menschlichen Verhaltens anhand der Kategorien von gut und böse, richtig und falsch beschäftigt.“ (ebd.: 65) Moral- und Ethikprinzipien sind dementsprechend die sich aus Moral und/oder Ethik ergebenden, (für gut und richtig befundenen) Verhaltensgrundsätze, die von verschiedenen Menschen(-gruppen) vertreten werden.

durchaus eine Auseinandersetzung des Lesers/der Leserin mit Recht, Moral, Ethik und dem Politischen ermöglichen.

Der rechtliche, moralisch-ethische und auch politische Gehalt des Theaterstücks wirft aus politikdidaktischer Perspektive u. a. die Frage auf, *inwiefern sich das Textbuch zu dem Theaterstück Gott von Ferdinand von Schirach als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht eignet*. Diese Frage stellt sich v. a. vor dem Hintergrund, dass der Politikdidaktiker Ingo Juchler im Rahmen des von ihm begründeten narrativen Ansatzes der politischen Bildung den Einsatz von Narrationen in der fächerübergreifenden politischen Bildung explizit vorschlägt. Juchler besagt in diesem Zusammenhang, dass Narrationen „bisweilen über politisch-inhaltliche Momente [verfügen würden], die als implizite didaktische Anschlussstellen für die Beschäftigung mit dem Politischen dienen“ (Juchler 2015: 6) könnten. Er schreibt ihnen zudem in Abgrenzung zu inhaltlich explizit politisch bestimmten Sachtexten die Qualität zu, den Schüler:innen ein ganzheitliches Lernen und vernetztes Verständnis politischer Sachverhalte ermöglichen zu können (vgl. ebd.: 6).

Mit Blick auf den narrativen Ansatz ergibt sich auch die in der Fragestellung verwendete Formulierung *Textbuch zu dem Theaterstück*. Diese impliziert, dass das Theaterstück in der vorliegenden Arbeit als Narration verstanden wird. Es steht dementsprechend nicht eine bestimmte Inszenierung des Theaterstücks im Zentrum (bspw. Theateraufführung oder filmische Umsetzung), die bereits Deutungen enthält und z. T. andere Potenziale als ein literarischer Text bietet, sondern die literarische Erzählung in Textform.

Darüber hinaus lässt sich die Narration auch thematisch dem Politikunterricht zuordnen. Dass Recht „Teil der Politischen Bildung ist und im Unterricht eine Rolle spielen sollte“ (Goll 2017: 592), gilt in der fachdidaktischen Literatur zum rechtlichen Lernen gemeinhin als unstrittig. Diese Auffassung wird v. a. damit begründet, dass Recht – wie an späterer Stelle genauer ausgeführt wird – Voraussetzung und Ergebnis politischer Entscheidungen zugleich ist (vgl. Grammes & Wathling 1992: 111) und dementsprechend die politische Ordnung bestimmt (vgl. Goll 2017: 590, 593). Nun wird in dem Theaterstück *Gott* zwar nicht direkt eine rechtliche Frage erörtert, sondern vielmehr das Spannungsverhältnis von Recht und Moral- und Ethikprinzipien abgehandelt. Arbeitet man jedoch die Ziele rechtlichen Lernens aus der aktuell(er)en fachdidaktischen Literatur heraus, wird deutlich, dass im Rahmen rechtlich akzentuierten Unterrichts auch „nach eventuellen Kollisionen mit den weiterspannten philosophischen Grundlagen des Gemeinwesens“ (Oberreuter 2014: 310) wie bspw. Moral- und Ethikprinzipien gefragt werden soll (vgl. ebd.: 304). Darüber hinaus bietet die Narration aufgrund ihrer Bezugnahme auf § 217 Strafgesetzbuch (StGB), die Rechtsnorm, die die Suizidhilfe bis 2020 in Deutschland rechtlich

geregelt hat, sowie das dazugehörige Urteil des BVerfGs, das § 217 StGB für verfassungswidrig erklärt hat, auch inhaltliche Anschlussstellen, die eine Auseinandersetzung mit konkreten Rechtsnormen bzw. Gerichtsurteilen im Rahmen des Politikunterrichts nahelegen. Eine Überprüfung der Narration hinsichtlich ihrer Eignung für rechtliches Lernen im Rahmen des Politikunterrichts erscheint deshalb auch aus dieser Perspektive sinnvoll.

Um sich der oben genannten Fragestellung anzunähern, ist die vorliegende Arbeit gedanklich in zwei Teile gegliedert: Im ersten Teil wird zunächst eine wissenschaftlich bzw. fachdidaktisch fundierte Grundlage geschaffen. In einem ersten Schritt werden deshalb der narrative Ansatz der politischen Bildung und in diesem Zusammenhang insbesondere die Vorzüge des Einsatzes von Narrationen im Politikunterricht vorgestellt. Aus diesen werden folglich Kriterien abgeleitet, anhand derer allgemein die Eignung einer Narration für den Politikunterricht bestimmt werden kann. Anschließend werden Recht und Rechtserziehung in den Kontext von Schule und Politikunterricht eingeordnet. In diesem Zuge wird zunächst herausgestellt, was Recht überhaupt ist. Davon ausgehend wird begründet, weshalb Recht im Kontext schulischer Bildung relevant ist und inwiefern Rechtserziehung als Teil des Politikunterrichts gelten kann. Abschließend werden die in der Fachdidaktik benannten Ziele von Rechtserziehung dargelegt und es wird darauf aufbauend begründet, weshalb in der vorliegenden Arbeit der Begriff Rechtserziehung verwendet wird – und nicht bspw. Rechtskunde. V. a. aus dem Abschnitt zu den Zielen von Rechtserziehung werden erneut Kriterien herausgearbeitet, anhand derer speziell die Eignung einer Narration als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht untersucht werden kann.

Im zweiten Teil wird das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* mithilfe des aus den Kapiteln 2 und 3 abgeleiteten Kriterienkatalogs (siehe Kapitel 4) hinsichtlich seiner Eignung als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht überprüft. Dazu werden die Analyseaspekte nacheinander gründlich auf das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* angewendet. Bevor jedoch das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* analysiert wird, wird das Theaterstück zunächst ausführlich vorgestellt. In diesem Zuge werden Informationen zu Autor und Entstehung dargelegt, der Inhalt zusammengefasst und die infolge der Veröffentlichung losgetretene öffentliche Debatte skizziert. Abschließend werden die Untersuchungsergebnisse pointiert dargelegt und das Vorgehen reflektiert.

An dieser Stelle sei bereits deutlich betont, dass es die vorliegende Arbeit weder leisten kann noch den Anspruch erhebt, sämtliche, sich aus der Narration für den Politikunterricht ergebenden Potenziale und Anschlussstellen ausführlich darzustellen und auszuführen. Es erfolgt der Fragestellung entsprechend lediglich eine in ihrem Erkenntnisinteresse stark eingeschränkte

kriteriengeleitete Werkanalyse, die sich nur auf einen (kleinen) Teilbereich politischer Bildung – die Rechtserziehung – bezieht. Aus dieser Vorgehensweise ergibt sich der Vorteil, dass die Analyse sehr gründlich durchgeführt werden kann.

Die Relevanz der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung ergibt sich aus verschiedenen Aspekten. Erstens handelt es sich bei dem Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* um eine kürzlich erschienene Narration, die sich zugleich mit einem sehr aktuellen Gegenstand befasst, der in der Gesellschaft kontrovers diskutiert wird. Laut dem Rahmenlehrplan Politische Bildung für die Klassenstufen 7-10 des Landes Brandenburgs lässt sich „[e]ine Kontroverse oder ein Problem [...] am besten an einem konkreten Beispiel erschließen, welches exemplarisch für die Problemstellung ist und darauf abzielt, aufgrund seiner Bedeutsamkeit, Aktualität oder seines Bezugs zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Interesse zu wecken und Motivation zu erzeugen.“ (LISUM 2017b: 22) Möchte man nun im Rahmen von Rechtserziehung im Politikunterricht bspw. auf das Spannungsverhältnis von Recht und Moral- und Ethikprinzipien eingehen oder den Doppelcharakter von Recht für die Politik herausarbeiten, erscheint die Beschäftigung mit dem ärztlich assistierten Suizid aufgrund der Aktualität und auch der Bedeutsamkeit (siehe Abschnitt 6.1.3) der Thematik als sinnvoll. Aus diesem Grund liegt auch eine Überprüfung der Narration *Gott* hinsichtlich ihrer Eignung als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht nahe, da sie diesen sehr aktuellen Gegenstand aufgreift und zudem selbst sehr aktuell ist und somit – obwohl literarisch umgesetzt – den aktuellen rechtlichen Sachstand abbildet.

Zweitens konstatierte Ingo Juchler bereits 2012, dass der narrative Ansatz, obwohl die Bildungs- und Rahmenlehrpläne diese Möglichkeit zu diesem Zeitpunkt explizit vorsahen, in der unterrichtlichen Praxis „noch sehr wenig didaktisch genutzt“ (Juchler 2012: 23) wird. Daran hat sich bis heute erfahrungsgemäß wenig geändert.³ In Anbetracht der aktuell nicht (hinreichend) genutzten didaktischen Potenziale, die sich aus dem Einsatz von Narrationen im Politikunterricht ergeben (können), möchte die vorliegende Arbeit dazu beitragen, den narrativen Ansatz der politischen Bildung verstärkt in den Fokus der (angehenden) Politiklehrer:innen zu rücken, indem sie die Befunde zum narrativen Ansatz der politischen Bildung kurz und übersichtlich zusammenfasst, einen Kriterienkatalog vorschlägt, mit dem Narrationen hinsichtlich ihrer Eignung für den Politikunterricht und speziell für die Rechtserziehung überprüft werden können, und mit der Narration *Gott* ein konkretes aktuelles Beispiel auf deren Eignung für den Politikunterricht überprüft. Die Arbeit behält dementsprechend den Praxisbezug fest im Blick.

³ Die einbezogenen Erfahrungen setzen sich einerseits aus meiner eigenen Schulzeit und andererseits aus der Absolvierung mehrerer kürzerer Praktika sowie des Praxissemesters im Land Brandenburg im Rahmen meines Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam zusammen.

In diesem Zusammenhang sei vorweg eines angemerkt: Da diese Masterarbeit an der Universität Potsdam vorgelegt wird und die meisten Potsdamer Studierenden ihren Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg absolvieren werden, finden, wann immer Rahmenlehrpläne, Studienordnungen o. ä. zitiert werden, jene des Landes Brandenburg bzw. der Universität Potsdam Verwendung.

Letztlich trägt die Auswahl der Fragestellung auch dem Umstand Rechnung, dass „Recht als Gegenstand der Ausbildung [...] von Pädagogen [...] nur in engen Grenzen und zumeist unsystematisch vorkommt“ (Goll 2017: 590). So wird bspw. an der Universität Potsdam im Rahmen des Lehramtsstudiums Politische Bildung im Bachelorstudiengang lediglich ein Seminar zum Thema *Rechtserziehung in der Politischen Bildung* angeboten (vgl. Universität Potsdam 2013a: 420f.). Im Masterstudiengang kam bis 2020 im Bereich Recht lediglich eine bildungswissenschaftliche Vorlesung zum Schulrecht hinzu, die mittlerweile abgeschafft wurde und zudem selbstredend nicht auf die Rechtserziehung von Schüler:innen im Politikunterricht vorbereitet hat (vgl. Universität Potsdam 2013b: 697). Die vorliegende Arbeit möchte aus diesem Grund der aus den genannten Umständen resultierenden und schon länger bekannten „rechtsbezogenen Unmündigkeit“ des Lehrers“ (Goll 2017: 590; vertiefend dazu auch Reuter 1975: 11) entgegenwirken, indem sie Relevanz und Ziele rechtlichen Lernens übersichtlich zusammenfasst und in Kombination mit dem narrativen Ansatz eine Möglichkeit vorstellt, mit der rechtliches Lernen im Politikunterricht durchgeführt werden kann. Der erarbeitete Kriterienkatalog versteht sich dementsprechend nicht nur als Untersuchungsinstrument, sondern auch als Hilfestellung für die Schulpraxis, anhand dessen geeignete Narrationen ausgewählt und für die Rechtserziehung im Politikunterricht greifbar gemacht werden können.

Hinsichtlich des Forschungsstandes sei abschließend angemerkt, dass bisher nur wenige fachdidaktische Beiträge zum narrativen Ansatz in der politischen Bildung vorliegen. Die beiden Bände von Ingo Juchler (2012 & 2015) können in diesem Zuge jedoch als einschlägige Standardwerke für diesen Forschungsbereich genannt werden. Auch der Umfang der fachdidaktischen Literatur zum rechtlichen Lernen ist eher überschaubar. Trotzdem können mit den Beiträgen von Grammes & Wathling (1992), Wathling (1998), Grammes & Leps (2014), Oberreuter (2014) und Goll (2017) einige vergleichsweise aktuelle Publikationen angeführt werden, die mit Blick auf das Thema Rechtserziehung relevant sind und häufig rezipiert werden. Ferner konnte im Rahmen der Recherche keine (politik-)didaktische Abhandlung des Theaterstücks *Gott* gefunden werden, die vorliegende Arbeit unternimmt dementsprechend eine erste Annäherung an eine unterrichtliche Verwendung der Narration.

2. Narrationen im Politikunterricht

Als zentrales Ziel politischen Lernens wird in der Fachdidaktik gemeinhin die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit der Lernenden gesehen (vgl. Schröder & Klee 2014: 361, Juchler 2015: 5, Weißeno et al. 2010: 27), „welche sie dazu befähigt, als (spätere) Bürgerinnen und Bürger an der heutigen politischen Lebenswirklichkeit, an den Diskussionen der politischen Öffentlichkeit, partizipieren zu können“ (Juchler 2015: 5). Diesem Gedanken folgt auch der aktuelle kompetenzorientierte Rahmenlehrplan Politische Bildung für die Klassenstufen 7-10 des Landes Brandenburg, welcher zwar der Förderung politisch mündigen Handelns im Politikunterricht eine zentrale Rolle zuspricht, dabei jedoch die politische Handlungskompetenz in engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Fachkompetenzen Analysieren, Urteilen (das besonders die politische Mündigkeit des Individuums charakterisiert) und Methoden anwenden bringt. Demnach ist bspw. die politik-/sozialwissenschaftliche Analyse eine Voraussetzung für ein reflektiertes politisches Urteil und die Beurteilung von Politik bedingt ihrerseits politisch mündiges Handeln (vgl. LISUM 2017b: 4).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sowohl im Rahmenlehrplan sowie in den *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen* der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) von 2004, die in der Folge der Veröffentlichung der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien und der damit losgetretenen Entwicklung kompetenzorientierte Bildungsstandards entworfen wurden, als auch in der fachdidaktischen Forschungsliteratur (vgl. dazu bspw. Weißeno et al. 2010: 7, Weißeno 2017: 512) eine Beziehung zwischen Kompetenzentwicklung und Wissensvermittlung hergestellt wird. Die benannten Fähigkeiten, also das Analysieren, Urteilen und Handeln, „erfolgen [demnach] dann kompetent, wenn sie auf Fachwissen, vor allem Konzeptwissen in Form von Fachkonzepten und politischen Kategorien, basieren und notwendige Methoden [...] berücksichtigen [...]“ (LISUM 2017b: 4; vgl. GPJE 2004: 14, Weißeno et al. 2010: 7). Im Umkehrschluss „erfordert die Verbesserung von Kompetenzen in der Regel auch eine Erweiterung und Verbesserung des bei Schülerinnen und Schülern vorhandenen Wissens“ (GPJE 2004: 14; vgl. LISUM 2017b: 6). Es kann dementsprechend festgehalten werden, dass die übergeordneten Ziele politischer Bildung, also die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit und Mündigkeit, in direktem Zusammenhang mit der Vermittlung von Wissen über Politik stehen. Dieses Wissen wird in der kompetenzorientierten Politischen Bildung in Anlehnung an die Ausführungen der GPJE (2004: 14) zumeist als Konzeptuelles Deutungswissen bzw. Konzeptwissen (vgl. LISUM 2017b: 6) bezeichnet. „Es handelt sich um Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und

Recht bezieht.“ (GPJE 2004: 14) Mithilfe dieser Konzepte, die als „strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe zu verstehen“ (Juchler 2015: 5) sind, können die Schüler:innen „politische Kontexte analysieren, politische Inhalte strukturieren und systematisieren [...] [und] auf diese Weise grundlegendes, vernetztes politisches Wissen [...] erwerben“ (Juchler 2015: 5).

Ingo Juchler (2012: 19) konstatiert im Hinblick auf die Wissensvermittlung im Kontext politischer Bildung mit Verweis auf Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung jedoch, „dass das im politischen und geschichtlichen Unterricht vermittelte Wissen oftmals träge ist. Das heißt, es wurde zwar gelernt, kann aber in konkreten praktischen Lebenszusammenhängen nicht angewandt werden.“⁴ Er folgert daraus, dass es in der politischen Bildung eben nicht darum gehen sollte, „politisches Wissen als Information zu lernen“, die irgendwann in einer Klausur abgerufen werden kann, sondern sie „vielmehr auf das Verstehen der politischen Gegenstände in Zusammenhängen gerichtet“ (ebd.: 20) sein sollte.

Dass dies in der Praxis nicht bzw. nur in Teilen gewährleistet ist, führt Juchler v. a. auf den Umstand zurück, dass in der politischen Bildung vornehmlich auf einen inhaltlichen Gegenstand fokussierte Sachtexte Verwendung finden. Die unterrichtliche Beschäftigung mit mehreren Sachtexten kann nach Juchler (2015: 5f.) zwar dazu führen, dass die infrage stehende Thematik erschlossen, analysiert und erörtert wird, „[e]ine Verbindung von thematischen Schwerpunkten, die mehreren Konzepten inhaltlich zuzuordnen sind, oder gar ein fächerübergreifender Ausblick auf historische, geografische, rechtliche und psychische Aspekte könn[t]en hier [jedoch für] gewöhnlich nicht vorgenommen werden. Die [...] ‚Vernetzung des Wissens im Unterricht‘ (Weißeno et al. 2010, S. 48) ist allein auf der Grundlage von Sachtexten nur schwerlich möglich.“

Vor diesem Hintergrund schlägt Juchler (2012: 21f., 2015: 6) den Einsatz von literarischen Erzählungen im Rahmen politischer Bildung vor, der zwar die Beschäftigung mit explizit politisch bestimmten Sachtexten nicht ersetzen kann (vgl. dazu auch: Abraham & Launer 2002b: 13), mithilfe derer jedoch der Vernetzung des Wissens der Schüler:innen respektive dem Verstehen des Politischen nachzukommen ist.

Literarische Erzählungen werden im Kontext des sogenannten narrativen Ansatzes im Sinne „literarischen Lernens“, also des Lernens in, von und mithilfe von Literatur, als Medium betrachtet, das – „was immer [es] sonst ist und tut – jedenfalls Weltwissen transportiert“ (Abraham & Launer 2002a: 1), denn „[n]icht einmal für Lyrik genügt es nur zu fühlen oder zu meinen, selbst hier wird Weltwissen gebraucht.“ (Abraham & Launer 2002b: 8, Herv. i. Orig.)

⁴ Ein eindrückliches Beispiel findet sich dazu bei Popp 2002: 190.

Damit wird der weit verbreiteten Ansicht widersprochen, dass die sogenannte „schöne Literatur“ nicht auf Wissensvermittlung ausgehe: Auch sie verbreitet Wissen (vgl. ebd.: 8), denn die „Narrativität in der erzählenden Literatur ist sozusagen immer *geerdet*.“ (ebd.: 9, Herv. i. Orig.) Ingo Juchler geht in seinen Ausführungen in Anlehnung an Leubner & Saupe (2006: 6f.) von einem weiten Narrationsbegriff aus, der neben epischen Texten wie bspw. Romanen, Märchen und Fabeln, die sich durch das Vorhandensein eines (fiktionalen) Erzählers und einer Handlung auszeichnen, auch dramatische und einen Teil lyrischer Texte sowie (audio)visuelle Werke (z. B. Hörspiel, Comic o. Spielfilm) als literarische Narrationen begreift.

Narrationen enthalten vor diesem Hintergrund in Abgrenzung zu den angesprochenen politischen Sachtexten häufig zumeist keinen ausdrücklich politischen Gehalt, das Politische⁵ erscheint eher implizit und ist bspw. mit historischen, wirtschaftlichen, rechtlichen, religiösen und anderen Themen verwoben (vgl. Juchler 2012: 22, Abraham & Launer 2002a: 3).

Die Verflechtung des Politischen mit verschiedenen anderen Themen im Rahmen von Narrationen ermöglicht ein ganzheitliches Lernen und vernetztes Verständnis politischer Sachverhalte (Juchler 2015: 6). Aufgrund dieser Eigenschaft eignet sich der narrative Ansatz auch als Möglichkeit zur fächerübergreifenden Politischen Bildung. Die angesprochene Verflechtung des Politischen mit den verschiedenen Themen ermöglicht in diesem Sinne die Vermittlung „fachspezifischer Kenntnisse in Verknüpfung mit Gegenständen anderer Domänen“ (ebd.: 6) sowie die Überwindung der „arbiträre[n] Trennung von lebensweltlichen Zusammenhängen“ (ebd.: 6; vgl. auch Abraham & Launer 2002a: 3), die durch den historisch gewachsenen Fächerkanon erzeugt wird (vgl. ebd.: 6). Somit wird (zumindest für eine begrenzte Zeit) die „pädagogisch wünschenswerte ‚ganzheitliche[] Weltsicht‘“ (ebd.: 6) der Schüer:innen ermöglicht. Die „von den Lernenden einzunehmende Erkenntnishaltung [ist dementsprechend] nicht – wie etwa bei der Rezeption von Sachtexten – allein auf politische Gegenstände gerichtet“ (ebd.: 7). Im Rahmen der Lektüre von literarischen Texten steht zunächst das ganzheitliche Kennenlernen des in der Narration dargelegten Weltwissens im Fokus, in deren Anschluss – von der ästhetischen

⁵ Politik wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Weißeno et al. (2010: 29-31) definiert als jenes menschliche Handeln, das die Vorbereitung und Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher Regelungen bzw. von Regelungen zwischen Staaten zum Gegenstand hat. Es wird somit von einem engen Politikbegriff ausgegangen, dessen Auswahl sich v. a. damit begründen lässt, dass insbesondere die Politik im engen Sinne „von höchster Relevanz für die politische Bildung“ (ebd.: 31) ist. Hinsichtlich der Reichweite von Politik sei in diesem Zuge angemerkt, dass es sich bei dieser nicht um einen Sachbereich wie Wirtschaft, Kultur oder Gesundheit handelt, sondern um „die Disposition über Sachfragen aller Art. Daher kann sie jederzeit für jede Sache aktuell werden“. Dementsprechend können „sehr viele Gegenstände aus den unterschiedlichsten Sachbereichen material zu ihr gehören“ (ebd.: 32). Das spezifisch Politische besteht in diesem Sinne also darin, dass diese Gegenstände vor dem Hintergrund der Aufgabe betrachtet werden, mittels gesamtgesellschaftlich verbindlicher Regelungen bzw. Regelungen zwischen Staaten gemeinsame Probleme zu lösen (vgl. ebd.: 32).

Erfahrung motiviert – fachspezifische politische Aspekte analysiert und diskutiert werden können (vgl. Juchler 2015: 7).

Dabei kann insbesondere auf die im Rahmen des Deutschunterrichts erlernten Kompetenzen, also bspw. die Fähigkeit zur Untersuchung von Konfliktsituationen literarischer Figuren im Zusammenhang mit aktuellen politischen Diskussionen oder Konflikten, die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation politischer Literatur sowie insgesamt die Fähigkeit zum Umgang mit Narrationen aufgebaut werden (vgl. Gebauer 2014: 141f.). Dazu gehört neben der Analyse und Deutung literarischer Erzählungen auch der Wirklichkeitsbezug, also die Auseinandersetzung mit den in Narrationen dargestellten Perspektiven sowie deren Abgleich mit der eigenen bzw. Bezug auf die eigene Lebenswirklichkeit (vgl. Leubner et al. 2016: 60-63). Eine gemeinsame Bearbeitung von Narrationen in diesen beiden Fächern bietet sich dementsprechend besonders an (vgl. Gebauer 2014: 141-143).

Darüber hinaus ermöglicht die fächerübergreifende Beschäftigung mit Narrationen in der Politischen Bildung neue Sichtweisen auf die Lebenswelt der Schüler:innen sowie das Politische: „Narrationen vermögen vermeintliche Gewissheiten zu erschüttern, liebgewonnene Klischees, Vorurteile und vertraute Wertvorstellungen anzuzweifeln sowie politische Überzeugungen in Frage zu stellen. Dadurch werden den Rezipienten neue Möglichkeiten des Seins eröffnet [...]“ (Juchler 2015: 7) Die Schüler:innen können anhand literarischer Erzählungen die lebensweltliche Kontingenz erfahren und sich mit dieser im Rahmen des Unterrichts auseinandersetzen (ebd.: 7). Durch die für Schüler:innen besonders nachvollziehbare (da lebensweltlich) literarisch vermittelte Kontingenzerfahrung kann bei diesen eine „Bewusstheit, Bereitschaft und Offenheit für das Unerwartete, Mögliche und Unvorhersehbares geschaffen werden“ (ebd.: 7), die für das Verständnis des Politischen besonders erforderlich ist. Des Weiteren können die Schüler:innen mithilfe von Narrationen die Ambiguität ihrer Lebenswelt erfahren und in diesem Zuge einen Sinn für die Pluralität von Werten, Einstellungen und politischen Möglichkeiten erlangen. Auf diese Weise kann die Entwicklung eines positiven Verständnisses für die Vielfalt menschlicher Interessen, Werturteile und politischer Auffassungen ermöglicht werden. Narrationen tragen dementsprechend zur Ausbildung der Ambiguitätstoleranz der Schüler:innen bei (vgl. ebd.: 8).

Die in Narrationen dargestellten unterschiedlichen und mitunter neuen Sichtweisen der Figuren, die vorrangig die in Narrationen zu Tage tretenden Ambiguitäten erzeugen, veranschaulichen überdies den „Facettenreichtum persönlicher, weltanschaulicher und politischer Auffassungen“ (ebd.: 8). Die Schüler:innen werden durch den fiktionalen Charakter des in der Narration erzeugten Raums motiviert bzw. angeregt, sich mit diesen Sichtweisen

auseinanderzusetzen, indem sie andere Perspektiven einnehmen, die Welt aus ihrer Sicht betrachten bzw. sich empathisch auf neue soziale Rollen einlassen (vgl. Juchler 2015: 8). Narrationen vermögen dementsprechend, die Schüler:innen auch emotional anzusprechen und somit ihren lebensweltlichen und kulturellen Horizont zu erweitern (vgl. ebd.: 8f, Gebauer 2014: 143). Die Schüler:innen werden zudem herausgefordert, die in Narrationen dargestellten Sichtweisen zu bewerten und vor diesem Hintergrund die eigene infrage zu stellen. „Deshalb kann der Einsatz von Narrationen [...] dem Ziel der Befähigung der Lernenden zur politischen Urteilskraft in besonderer Weise nachkommen“, denn ein solches Urteil zeichnet sich v. a. dadurch aus, „dass es sowohl auf die eigenen wie auf die Interessen anderer gerichtet ist“ (ebd.: 9). Es bleibt dadurch zwar eigenständig, jedoch nicht länger subjektiv und das Individuum erkennt die Perspektivität des eigenen Urteils an (vgl. Juchler 2012: 20). Narrationen bieten zudem den besonderen Vorteil, dass sie eine Auseinandersetzung mit einer Vielzahl „der gegenwärtig existierenden sozialen und politischen Realitäten [...] wenigstens vermittels [der] [...] Vorstellungskraft“ der Schüler:innen erfahrbar machen, obwohl diese häufig „nicht unmittelbar vor der Haustür anzutreffen sind“ (Juchler 2015: 9).

Im Hinblick auf die angesprochene Urteilsbildung der Schüler:innen sei in Anlehnung an Leubner et al. (2016: 91) darauf verwiesen, dass Narrationen einen angemessenen Grad an Fremdheit aufweisen bzw. an fremden Erfahrungen ermöglichen sollten. Dementsprechend sollte eine im Politikunterricht zur Verwendung kommende Narration – ebenso wie im Deutschunterricht verwendete Texte – weder „den Schülern längst bekannte pädagogische oder politische Lehren in literarischer ‚Verpackung‘ darbieten“, da diese häufig Langeweile und Abneigung hervorrufen, noch sollten sie die Schüler:innen mit besonders ungewöhnlichen Sichtweisen von Wirklichkeit konfrontieren, da dies wiederum nicht oder kaum anschlussfähig ist und die Schüler:innen daher dazu neigen, das „Deutungsangebot als seltsam oder sinnlos abzuweisen“. Es gilt deshalb, den Schüler:innen „unter dem Aspekt der Fremdheit eine reizvolle, aber nicht zu große Herausforderung [zu] bieten“ (ebd.: 91).

Letztlich vermögen Narrationen zur Persönlichkeitsentwicklung und Selbstaufklärung der Lernenden beizutragen, da sie über das Verständnis politischer Sachverhalte hinaus „für ein umfassenderes, ontologisches Selbstverständnis der Lernenden im emphatischen Sinne einer ‚Hermeneutik des Daseins‘ dienlich sein“ (Juchler 2015: 11) können.

Es kann konstatiert werden, dass der narrative Ansatz die Bearbeitung explizit politisch bestimmter Sachtexte zwar nicht ersetzen vermag, er jedoch durchaus als produktive Erweiterung des zumeist auf Sachtexte ausgelegten Politikunterrichts gelten kann, dem es um die Vernetzung des Wissens der Schüler:innen im Unterricht geht. Ingo Juchler (ebd.: 6) hat dies bereits

eingängig zusammengefasst: „Politische Sachtexte sind in der politischen Bildung die inhaltsbezogene Pflicht, Narrationen können die Horizont erweiternde und das Verständnis des Politischen vertiefende Kür sein.“ Folgende Aspekte können zusammenfassend als zentrale Ergebnisse bzgl. des Einsatzes von Narrationen im Politikunterricht festgehalten werden: (1) Narrationen ermöglichen ein ganzheitliches Lernen, im Rahmen dessen die Vermittlung „fachspezifischer [politischer] Kenntnisse in Verknüpfung mit Gegenständen anderer Domänen“ (Juchler 2015: 6) erfolgt. (2) Sie eröffnen neue Sichtweisen auf die Lebenswelt und das Politische, indem sie die Schüler:innen Momente der Kontingenz und Ambiguität erfahren lassen und vermitteln somit einen Sinn bzw. eine Toleranz sowohl für das Unerwartete, Mögliche und Unvorhersehbare als auch die Pluralität von Werten, Einstellungen und politischen Möglichkeiten (vgl. ebd.: 7f.). (3) Die in literarischen Erzählungen dargestellten Perspektiven veranschaulichen den „Facettenreichtum persönlicher, weltanschaulicher und politischer Auffassungen“ (ebd.: 8). (4) Narrationen regen die Schüler:innen dazu an, sich mit diesen Perspektiven (mitunter emotional) auseinanderzusetzen, sie zu bewerten und auf dieser Grundlage die eigene Sichtweise infrage zu stellen (vgl. ebd.: 8-10).

Aus den in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnissen lassen sich in Hinblick auf den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit, die Überprüfung der Eignung der Narration *Gott* als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht, die folgenden Untersuchungskriterien ableiten, anhand derer die Eignung der Narration für den Politikunterricht im Allgemeinen geprüft werden kann. Sie bilden somit die 1. Untersuchungsdimension.

1. **Verflechtung des Politischen mit anderen Themen** (Inwiefern erscheint das Politische in der Narration? Welche politischen Aspekte treten zutage? Mit welchen Themen ist das Politische verflochten?)
2. **Eröffnung neuer Sichtweisen** (Inwieweit lässt die Narration die Schüler:innen Kontingenz/Ambiguität erfahren?)
3. **Vielfalt der dargestellten Perspektiven** (Inwieweit werden unterschiedliche Perspektiven dargestellt? Inwieweit repräsentieren die dargestellten Perspektiven die Standpunkte in der Gesellschaft? Inwiefern weisen die dargestellten Perspektiven einen angemessenen Grad an Fremdheit auf?)
4. **Emotionen** (Inwiefern ermöglicht die Narration auch einen emotionalen Zugang zur dargestellten Thematik/zum Politischen?)

Die aus dem oben Dargestellten abgeleiteten Leitfragen, die sich aus dem oben Dargestellten ergeben, greifen zugleich die zentralen Aspekte auf, die auch nach Ackermann et al. (2010: 130f.) beim Einsatz von Medien im Politikunterricht bedacht werden sollten.

Im folgenden Abschnitt wird Recht in den Kontext von Schule und Politikunterricht eingeordnet. Davon ausgehend werden anschließend die Ziele von Rechtserziehung abgeleitet, die wiederum die Grundlage für die 2. Untersuchungsdimension des Kriterienkatalogs darstellen.

3. Rechtserziehung im Politikunterricht

3.1 Was ist Recht?

„Antworten auf die Frage, was denn Recht sei, gibt es viele.“ (Goll 2017: 587). Wenn man sich – ebenso wie Thomas Goll – in Anbetracht dieser zahlreichen verschiedenen und zugleich umstrittenen Definitionsansätze scheut, Recht zu definieren, erscheint es zunächst sinnvoll, Recht im Sinne Niklas Luhmanns als jede soziale Kommunikation zu verstehen, die die Frage von recht oder unrecht behandelt (vgl. ebd.: 588).⁶ „In jedem menschlichen Zusammenleben, jeder Gesellschaft und jedem politischen System gibt es Vorstellungen darüber, was recht und unrecht ist. Danach bestimmen sich Verhaltensweisen und Regeln des Zusammenlebens, die allgemein akzeptiert, erforderlich und zumutbar erscheinen. [...] Die Idee eines verbindlichen Normenkonsensus, auf welchen sich letztlich auch die politisch-soziale Ordnung stützt, steht im politischen Denken in unauflösbarem Zusammenhang zur Vergesellschaftung des Individuums überhaupt.“ (Oberreuter 2014: 303)

Für das, was recht ist, gibt es Normen mit unterschiedlicher Verbindlichkeit. In Anlehnung an Popitz (1980: 21) lassen sich die sogenannten sozialen Normen, also jene „soziale[n] Verhaltensregelmäßigkeiten, die in Fällen abweichenden Verhaltens durch negative Sanktionen bekräftigt werden“ (ebd.: 21), je nach Institutionalisierungsgrad in Sittennormen und Rechtsnormen unterscheiden. „Die Begriffe Recht und Rechtsnorm zielen auf einen bestimmten Grad, einen Schwellenwert dieser Verfestigung ab. Alle Normen, die dieses Institutionalisierungs-niveau nicht erreicht haben, nennen wir Sittennorm.“ (ebd.: 31) Rechtsnormen sind jene „soziale Normen, deren Bruch durch Instanzen dieser Art [= Rechtsinstanzen, die einige Sanktionsfunktionen monopolisiert haben; S. I.] sanktioniert wird“ (ebd.: 32).

Sittennormen⁷ „[...] begründen im Alltag eine Fülle von Verhaltensvorschriften oder -erwartungen.“ (Oberreuter 2014: 303) Weder ihre Einlösung noch die Sanktionierung bei Brechung ist jedoch verlässlich, da es sich lediglich um „ungeschriebene Gesetze“ (Goll 2017: 588, vgl. auch Popitz 1980: 21f.) handelt. Diese Eigenschaft „macht sie für die Regelung des Zusammenlebens komplexer Gesellschaften unbrauchbar“ (ebd.: 588). Sie werden zwar trotzdem bspw. für den gesellschaftlichen Zusammenhalt benötigt, reichen jedoch in pluralistischen Gesellschaften nicht aus, um einen Grundkonsens über das herzustellen, was man zu tun oder zu

⁶ Vertiefend dazu: Luhmann 1993: S. 35-37.

⁷ Oberreuter (2014: 303f.) und Goll (2017: 588f.) verwenden anstelle des Begriffs Sittennormen den Begriff soziale Normen. Der Begriff soziale Normen wird in der vorliegenden Arbeit in diesem Kontext jedoch nicht verwendet, da er den Eindruck erweckt, dass soziale Normen und Rechtsnormen verschiedene Arten von Normen sind bzw. dass Rechtsnormen keine sozialen Normen sind. Dem ist jedoch nicht so, denn wie oben gezeigt, gehören auch die Rechtsnormen zu den sozialen Normen – sie sind nur in besonderer Weise institutionalisiert (vgl. Popitz 1980: 31f.).

lassen hat (vgl. Goll 2017: 588). Die staatliche Rechtsordnung verdichtet je nach politischem System Teile dieser Vorstellungen zu Rechtsnormen (vgl. Oberreuter 2014: 304). Diese sind im Vergleich zu den Sittennormen verbindlich, Verstöße gegen sie sind entsprechend mit Sanktionen verbunden (vgl. Goll 2017: 589) und sie können „nötigenfalls gegenüber allen Mitgliedern der Gesellschaft zur Wahrung der Ordnung und des inneren Friedens“ (ebd.: 303) von der Rechtsinstanz durchgesetzt werden. Hinsichtlich ihrer Durchsetzung gibt es so gut wie keine Spielräume (vgl. Oberreuter 2014: 303).

Vor dem Hintergrund dieser an Popitz (1980) angelehnten Unterscheidung zwischen Sitten- und Rechtsnormen sei festgehalten, dass, wenn in der vorliegenden Arbeit von Recht gesprochen wird, „unter Recht im Sinne von Rechtsordnung [...] in der Regel die Gesamtheit der Rechtsnormen verstanden [wird], die in einem bestimmten örtlichen Gebiet zu einer bestimmten Zeit gelten und deren Durchsetzung von der politischen Herrschaft garantiert wird“ (Grammes & Wathling 1992: 112).

Sowohl Rechtsnormen als auch Sittennormen spiegeln die gesellschaftlichen Vorstellungen dessen wider, was recht ist (vgl. Oberreuter 2014: 303f.). Daraus folgt, dass Rechtsnormen in der Regel nicht willkürlich gesetzt werden, sondern, dass sie sich nach den jeweils bestehenden Vorstellungen über das, was recht ist, bestimmen. Sie sind also vielmehr Ausdruck anthropologischer Prämissen, von Moral- und Ethikprinzipien sowie der Vorstellungen über eine angemessene politische Ordnung, die sich auf diese Prämissen und Prinzipien beziehen (vgl. ebd.: 304) – „[i]n jeder Rechtsordnung drücken sich die jeweils dominierenden Werte aus“ (ebd.: 304). So geht bspw. die Demokratie von der Freiheit der Person sowie der Pluralität der Gesellschaft aus, die Rechts- und Herrschaftsordnung versucht dementsprechend die zum Zusammenleben und zur Entscheidungsfindung notwendigen allgemeinen Verbindlichkeiten sowie die systemtypischen Individualitäts- und Pluralitätsansprüche auszubalancieren (vgl. ebd.: 304).

Recht und Politik bedingen einander gegenseitig: „Recht entsteht als Ergebnis politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse, und [...] ist, einmal geschaffen, die strukturelle Voraussetzung für weiteres politisches Handeln“ (Grammes & Wathling 1992: 111). Es hat dementsprechend „für die Politik den Doppelcharakter des Vorgegebenen einerseits und des zur Entscheidung aufgegebenen andererseits“ (ebd.: 111). Recht ist jedoch nicht nur das vom Menschen gesetzte Recht, also das „Machwerk“ vom Menschen (vgl. Scherb 2019: 26). Politisches Handeln wird überdies „auch durch die Geltung vor- und überstaatlicher Rechtsnormen, unabhängig davon, wie diese begründet sein mögen, begrenzt“ (Grammes & Wathling 1992: 111).

Der Zusammenhang zwischen Recht und Politik kann anhand des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland besonders eindrücklich nachvollzogen werden:

Das dort normierte System hat das Bundesverfassungsgericht als ‚wertgebundene Ordnung‘ definiert (BVerfG, Urteil vom 23.10.52 in Verbindung mit BVerfG 2,1 (12) und BVerfG 39,67). Aufgrund geschichtlicher Erfahrung (Werterelativismus der Weimarer Republik, Wertevernichtung durch den Nationalsozialismus) sind die wichtigsten, Humanität in Staat und Gesellschaft stiftenden Prinzipien auf Dauer ausgerichtet und jeder Änderung entzogen. Aufgrund des Vorrangs der Verfassung kann kein Gesetz sich zu ihr in Gegensatz stellen: Die Politik ist dem Grundgesetz unterworfen. Sie kann sich nicht unter Berufung auf die Volkssouveränität darüber hinwegsetzen. [...] D. h., über dem sich im Mehrheitsentscheid zum Ausdruck bringenden Volkswillen steht die Bindung an fundamentale Wert- und Rechtsgrundsätze. (Oberreuter 2014: 305)

Aus dem oben Dargelegten ergeben sich in Anlehnung an Goll (2017: 589f.) und Oberreuter (2014: 306f.) folgende Schlussfolgerungen: Recht ist kein Instrument der Herrschenden, sondern es kontrolliert sie und steckt zudem einen festen Rahmen für politisches Handeln ab. Da Recht lediglich diesen festen Rahmen absteckt, bleibt es offen für Veränderungen – der Politik ist die Gestaltungsaufgabe innerhalb dieses rechtlichen Rahmens auferlegt (vgl. Goll 2017: 589f.): „Angesicht (!) der Allgemeinheit dieser orientierenden Grundsätze(-werte) bleiben im Detail fast immer unterschiedliche Lösungsansätze möglich“ (Oberreuter 2014: 306), die durchaus die Fragen aufwerfen, weshalb sich eine Alternative durchgesetzt hat und ob nicht eine andere die angemessenere gewesen wäre. Aus diesem Grund steht das Recht auch immer im Streit der Politik und der Interessen (vgl. ebd.: 306).

3.2 Recht in der schulischen Bildung

Recht bestimmt nicht nur, wie in Abschnitt 3.1 dargelegt, die politische Ordnung, sondern umgibt jeden Menschen im Alltag „wie eine zweite Haut [...]“: Die Entfaltungsfreiheit der Person muss gewährleistet, zugleich aber auch sozialverträglich geregelt sein.“ (ebd.: 307) Recht entlastet durch Rechtssicherheit, setzt verbindliche Verhaltensmaßstäbe und vermeidet dadurch im gleichen Zuge die Notwendigkeit des Einzelnen, sich sein Recht selbst zu verschaffen. Es ist dementsprechend Instrument zur Konfliktvermeidung und -regelung zugleich, denn durch die Fixierung von Regeln wird – sofern diese eingehalten werden – ein störungsfreies Zusammenleben ermöglicht (vgl. ebd.: 307). Recht besteht also nicht zum Zweck obrigkeitlicher Machtentfaltung, sondern zum Schutz der im Rechtsfrieden verharrenden Bürger:innen vor friedensstörenden Rechtsbrecher:innen (vgl. ebd.: 308). Da die Rechtsordnung die Bürger:innen sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum permanent umgibt, sie, „um wirksam sein zu können, neben der Sanktionsmacht auch auf ein Sinnverstehen beim Bürger angewiesen“ (Grammes & Leps 2014: 27) ist und der Bedarf an Informationen zur Durchsetzung eigener Ansprüche – gemessen an dem großen Angebot an Ratgeberliteratur, Internetportalen und anderen Medienformaten zu rechtlichen Themen (vgl. ebd.: 27) – groß zu sein scheint, erscheint es logisch und sinnvoll, dass Recht auch Gegenstand schulischer Bildung sein muss, denn schon

Jugendliche wachsen „in die juristisch bestimmten Sphären von Rechts- und Geschäftsfähigkeit, aber auch von Strafmündigkeit“ (Goll 2017: 592) hinein.

Wird die Schule wie in dem aktuellen Rahmenlehrplan für die Klassenstufen 1-10 im Land Brandenburg als sozialer Raum verstanden, in dem „Kinder und Jugendliche lernen, ihr eigenes Leben zunehmend selbstständig in die Hand zu nehmen und ihr Umfeld aktiv mitzugestalten [...]“ (LISUM 2017a: 3), sollten die Schüler:innen in diesem Zuge auch mit den Rechtsgrundlagen ihrer Gesellschaft vertraut gemacht werden.

Die GPJE stellte überdies bereits im Jahre 2004 die Entwicklung politischer Mündigkeit als ein zentrales Ziel schulischer Bildung im Allgemeinen und politischer Bildung im Besonderen heraus, da diese die Bedingung für eine erfolgreiche Partizipation am gesellschaftlichen Leben sowie für die Erhaltung des demokratischen politischen Systems sei (vgl. GPJE 2004: 9). In diesem Zusammenhang wurde das Verständnis rechtlicher Zusammenhänge als wesentlicher Bestandteil der Entwicklung politischer Mündigkeit herausgestellt (vgl. ebd.: 9-11).

Dass, um die Lernenden zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen und sie zu politisch mündigen Individuen zu befördern, auch rechtliche Fragen und Probleme erörtert werden müssen, war grundsätzlich kein neuer Gedanke. Schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde der Zusammenhang zwischen positivem Recht und Gemeinwohl in zahlreichen Abhandlungen beschrieben (vgl. Deimling 1989: 15) – wenn auch zunächst im Sinne der „Verbrechensvorbeugung durch Erziehung“ (ebd.: 16). So war Montesquieu bereits 1748 der Ansicht, dass die Erziehung in einer Republik die Aufgabe habe, „die politische Tugend zu fördern, die sich in der Liebe zu den Gesetzen und zum Vaterland äußert. „Diese Liebe fordert eine unablässige Entscheidung für das öffentliche Wohl unter Hintansetzung des Eigenwohls [...]““ (ebd.: 16). Auch Cesare Beccaria, Jeremy Bentham, Georg Ludwig Ahlemann und wenig später Immanuel Kant sahen die Rechtserziehung im Sinne einer „Erziehung zur Rechtschaffenheit“ begründet (ebd.: 26).⁸ Gustav Radbruch stellte später in der Weimarer Republik den bisher neuen Zusammenhang zwischen Rechtserziehung und der Aufrechterhaltung bzw. dem Neuaufbau eines demokratischen Systems her, als er in seinen pädagogischen Schriften beschrieb, dass die Rechtserziehung der Staatsbürger:innen ein unlösbarer Bestandteil der Vaterlandsliebe und Grundvoraussetzung für die Stärkung des demokratischen Staats- und Rechtsbewusstseins sei (vgl. ebd.: 58f.).

Obwohl sich zahlreich für die Einführung eines „Katechismus des Rechts“ (Kant) in der Schule eingesetzt wurde (vgl. Wathling 1999: 218), blieb eine Etablierung des Rechts in den allgemeinen Bildungskanon zunächst lange Zeit aus. Folglich wurde die „Rechtsfremdheit“ der

⁸ Vertiefend dazu: Deimling 1989: 16-32

Bevölkerung beklagt. Um diesem Problem entgegenzuwirken, wurde die Aufnahme rechtskundlicher Aspekte im Rahmen der schulischen politischen Bildung forciert, in den 1970er Jahren rechtskundliche Arbeitsgemeinschaften eingerichtet und das Fach Rechtskunde in der gymnasialen Oberstufe angeboten – zumeist unterrichtet von Richter:innen und speziell ausgebildeten Lehrer:innen (vgl. Wathling 1999: 218).

Heutzutage wird Recht in allgemeinbildenden Schulen bis zur Sekundarstufe II aufgrund der föderalen Struktur Deutschlands je nach Bundesland in verschiedenen Fächern und unter verschiedenen Bezeichnungen unterrichtet (vgl. Leps 2020: 208), zumeist jedoch als integrierter Bestandteil des Politikunterrichts (vgl. Goll 2017: 591f., Grammes & Leps 2014: 28). Goll stellt im Rahmen einer Analyse der einschlägigen Rahmenlehrpläne der Bundesländer darüber hinaus fest, dass Recht verstärkt auch als Wahl- bzw. Wahlpflichtfach angeboten wird. Die Lehrpläne orientieren sich dabei überwiegend an den Standards der Fachdidaktik Politik (vgl. ebd.: 591f.).

3.3 Recht im Politikunterricht

Obwohl, wie in Abschnitt 3.1 angedeutet, „Recht wegen der Rechtssetzung durch staatliche Organe und der dazu gehörenden politischen Meinungs- und Willensbildung“ sowie seiner Eigenschaft, politisches Handeln zu begrenzen (vgl. Grammes & Wathling 1992: 111), immer ein „natürlicher“ Gegenstand der Politischen Bildung war“ (vgl. dazu auch Leps 2020: 208), konstatiert Thomas Goll (2017: 590), dass sich „bis heute kein Konsens über den Stellenwert im Unterricht“ erzielen lassen habe. Zudem sei „[d]er öffentliche Diskurs [...] zum Erliegen gekommen und die fachdidaktische Reflexion hat sich auf andere Felder, wie z. B. Demokratie-Lernen, verlegt“. Goll führt dies v. a. auf die mangelhafte juristische Ausbildung der jungen Fachdidaktiker:innen in den Studiengängen der Bezugsdisziplinen (bspw. Politikwissenschaft oder Lehramt) der Politischen Bildung zurück, die eine „sachadäquate Diskussion um dieses Feld [er]schwer[en]“ (ebd.: 591) würde.

Aus den genannten Gründen seien „der Zuschnitt des Politikunterrichts und der Anteil des Rechts an ihm sowie die Ausweisung eines eigenen Unterrichtsfaches [...] und die Festlegung von dessen Zielsetzung [...] heute kein Gegenstand der öffentlichen Diskussion mehr, sondern lieg[en] in der administrativen Entscheidungskompetenz der Kulturbehörden der Länder.“ (ebd.: 591) Dies spiegle sich auch in den Rahmenlehrplänen der Länder wider: Aus einem Vergleich der einschlägigen Lehrpläne in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland folgert Goll (ebd.: 591f.) dreierlei: (1) Die Thematik Recht ist keineswegs aus dem Unterricht verbannt, auch wenn es erst in der Sek. II „sichtbarer“ wird. (2) Recht ist in der Regel in den allgemeinbildenden Schulen bis zur Sek. II kein selbstständiges Unterrichtsfach, wird jedoch

verstärkt als Wahl- bzw. Wahlpflichtfach angeboten. (3) Die Anteile des Rechts an den Inhalten der politischen Bildung sind über die Ländergrenzen hinweg vergleichbar (vgl. dazu auch: Grammes & Leps 2014: 28). Somit hat sich anstelle des didaktisch nicht erreichten Grundkonsenses auf der pragmatischen Ebene ein Kanon rechtlicher Inhalte und Ziele etabliert. Demnach geht es ab den Jahrgangsstufen 7 und 8 um den Erwerb von Rechtsbewusstsein und die Vermittlung der Grundlagen des Rechtsstaates (Gewaltenteilung, Stellung der Justiz, Charakter der Grundrechte etc.). Auch die Wandelbarkeit des Rechts, sein Beitrag zur Ordnung der Gesellschaft sowie die Stellung des Jugendlichen im Rechtssystem sollen vermittelt werden (vgl. Goll 2017: 591).

Grammes und Leps (2014: 27) besagen zudem, dass Recht in nahezu „allen Lehrplänen und Konzeptionen politischer Bildung als Kategorie und Basiskonzept angeführt [wird]. Zentrale Begriffe sind z. B. Rechtsstaat, Werte und Normen, Grund- und Menschenrechte, Legitimation, Gerechtigkeit, Frieden.“ Es wird dementsprechend als zentrales Prinzip (Basiskonzept) oder als das den Basiskonzepten zuzuordnende Grundlagenwissen (Fachkonzept) verstanden.

Diese Beobachtungen lassen sich anhand des aktuellen Rahmenlehrplans Politische Bildung für die Klassenstufen 7-10 des Landes Brandenburg bestätigen: In diesem findet sich für die Doppeljahrgangsstufe 7/8 das Themenfeld Leben in einem Rechtsstaat, im Rahmen dessen die Schüler:innen die von Goll benannten Inhalte (Merkmale einer demokratischen Rechtsordnung, Rechtsmündigkeit und Jugendschutz sowie Strafverfahren und Jugendstrafrecht) kennenlernen (vgl. LISUM 2017b: 27). Darüber hinaus wird Recht (im Vergleich zu dem Kompetenzmodell von Weißeno et al. (2010: 12)) als Fachkonzept zu dem Basiskonzept Gemeinwohl aufgeführt. Außerdem sind weitere rechtliche Kategorien zu nennen wie: Verfassungsprinzipien, Gewaltenteilung (beide Ordnung), Menschenwürde, Gerechtigkeit, Freiheit, Sicherheit (alle vier Gemeinwohl) und Legitimation (Entscheidung) (vgl. LISUM 2017b: 7).

3.4 Ziele von Rechtserziehung im Politikunterricht

Die Ziele rechtlich akzentuierten Unterrichts haben sich in der Geschichte deutlich gewandelt: Wie in Abschnitt 3.2 gezeigt, wurde dieser Unterricht zunächst vor allem als Mittel der Delinquenzprophylaxe betrachtet (vgl. Deimling 1989: 63, 88). In Zeiten der Weimarer Republik kam ihm dann v. a. die Funktion als Mittel zur Aufrechterhaltung bzw. zum Neuaufbau des demokratischen Staatswesens (vgl. ebd.: 65) zu, in deren Rahmen die „Identifikation des Schülers mit ‚seinem‘ Staat [...] Vorrang vor der Aneignung rechtlichen Detailwissens und vor der kritischen Auseinandersetzung mit dem Recht“ (ebd.: 65) hatte. Nach Ende des Zweiten Weltkriegs kam dem rechtlich akzentuierten Unterricht v. a. die Aufgabe zu, Orientierungswissen zu vermitteln, „[d]as Recht wurde als Lebenshilfe, als Mittel der Alltagsbewältigung oder als

schützenswertes Kulturgut angesehen, dessen allseitige Respektierung als Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben der Bürger galt.“ (Deimling 1989: 65) In den 70er-Jahren erfuhr die Diskussion über die Ziele rechtlichen Lernens unter dem Einfluss des Aufkommens der antiautoritären und emanzipatorischen Pädagogik erneut einen enormen Aufschwung.

Heute besteht in den aktuell(er)en rechts- bzw. politikdidaktischen Ausführungen zumindest Einigkeit über die Ziele von Rechtserziehung. Diese werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Vor dem Hintergrund, dass die Bezeichnungen rechtlich akzentuierten Unterrichts in der Forschungsliteratur mitunter synonym verwendet werden, obwohl sie unterschiedliche Intentionen dieses Unterrichts suggerieren (vgl. Wathling 1999: 218), wird es auch Ziel dieses Abschnitts sein, deutlich zu machen, weshalb in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung Rechtserziehung verwendet wird – und nicht etwa Rechtskunde oder Rechtsunterricht (vgl. ebd.: 218).

In Anlehnung an die Ausführungen von Ursula Wathling (1999), Thomas Goll (2017), Heinrich Oberreuter (2014) und z. T. auch Tillmann Grammes & Horst Leps (2014) erscheint es sinnvoll, die Ziele von Rechtserziehung der Übersichtlichkeit halber je nach Perspektive der Betrachtung zu differenzieren: Es lässt sich zwischen der Betrachtung rechtlicher Fragen aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile und der Makroperspektive unterscheiden.

Als übergeordnetes Ziel der Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile kann die „Respektierung der Rechtsordnung als Ganzes, also ‚Gesetzesloyalität als Grundwert des Zusammenlebens (Sutor 1984, II 151)“ (Goll 2017: 592; vgl. auch Wathling 1999: 218) angestrebt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen „[d]ie Schülerinnen und Schüler [lernen,] [...] Recht [zu] verstehen, an[zu]wenden, [zu] artikulieren, [zu] reflektieren und auch Alternativen zu geltenden Normen entwerfen [zu] können.“ (Wathling 1999: 218; vgl. Goll 2017: 592, Oberreuter 2014: 309f., Leps 2020: 208) Das bedeutet, dass die Schüler:innen „am Einzelfall des konkreten Gesetzes oder Gerichtsurteils die Ursachen und Folgen von Normierungen und die damit verbundenen Konflikte und Probleme erfassen“ (Goll 2017: 593) können und darauf aufbauend in Alternativen denken lernen. Zu der angesprochenen Reflexion gehört auch, dass „nach eventuellen Kollisionen mit den weitergespannten philosophischen Grundlagen des Gemeinwesens“ Oberreuter 2014: 310) wie bspw. Moral- und Ethikprinzipien gefragt wird (vgl. ebd.: 304).

Im Zuge der Betrachtung von Recht aus der Makroperspektive soll Recht als Institution begriffen werden (vgl. Goll 2017: 593), die einen „zentralen Bestandteil der politischen Lebensordnung einer Gesellschaft“ (Grammes & Wathling 1992: 112) ausmacht. Neben der Vermittlung wesentlicher „Kenntnisse und Grundinformationen über die wesentlichen Rechtsgebiete“ (ebd.:

112) bzw. Zusammenhänge soll Recht in seiner Doppelnatur des Vorgegebenen einerseits und des Aufgegebenen andererseits wahrgenommen werden, das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Politik soll verstehbar gemacht werden (vgl. Grammes & Wathling 1992: 111, Grammes & Leps 2014: 30). Es soll also deutlich gemacht werden, dass Recht als Ergebnis politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse entsteht und, einmal geschaffen, die strukturelle Voraussetzung für weiteres politisches Handeln darstellt (vgl. ebd.: 111). Rechtsnormen werden dementsprechend als gesetzte Norm, als „Machwerk“ von Menschen verstanden (vgl. Scherb 2019: 26). In diesem Zusammenhang soll jedoch auch vermittelt werden, „daß [...] Recht nicht nur durch die Politik gesetztes Recht ist, sondern daß politisches Handeln auch durch die Geltung vor- und überstaatlicher Rechtsnormen [wie bspw. die Menschenrechte], unabhängig davon, wie diese begründet sein mögen, begrenzt wird“ (Grammes & Wathling 1992: 111).

Rechtserziehung aus der Makroperspektive sollte zudem auch zur „Heranbildung von Werthaltungen, Verhaltensdispositionen und kritischem Potential“ (Oberreuter 2014: 309) beitragen. Im Sinne einer Wertevermittlung sollte der „Rechtsstaat [dementsprechend] nicht als formale, sondern als auf Gerechtigkeit und Verwirklichung fundamentaler ethischer Maximen verpflichtete Ordnung“ (ebd.: 309) verstanden werden, d. h., die Wertegebundenheit der Rechtsordnung sollte deutlich werden. Die der Rechtsordnung zugrundeliegenden Werten sollten in der Folge nach kritischer Prüfung der Alternativen als Grundlagen eines humanen Gemeinwesens akzeptiert werden (vgl. ebd.: 309).

Darüber hinaus soll auch die Wandel- und Gestaltbarkeit des Rechts durch gesellschaftliche Entwicklungen deutlich gemacht werden, wobei das Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Wandel von Recht ebenso wenig zu vernachlässigen ist wie die Notwendigkeit von Rechtssicherheit für den (Rechts-)Frieden (vgl. Wathling 1999: 219, Goll 2017: 593, Deimling 1989: 88).

Zusammenfassend kann bezüglich der Ziele von Rechtserziehung Folgendes festgehalten werden: (1) Recht sollte im Rahmen von Rechtserziehung sowohl aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile als auch aus der Makroperspektive betrachtet werden. (2) Ziel der Betrachtung aus der Mikroebene ist die „Respektierung der Rechtsordnung als Ganzes“ (Goll 2017: 592), die über das Verstehen, Anwenden, Reflektieren sowie das Entwerfen von Alternativen zu geltenden Rechtsnormen erreicht werden soll. (3) Das Bestreben der Betrachtung aus der Makroperspektive ist es, dass die Schüler:innen neben der Erlangung von „Kenntnisse[n] und Grundinformationen über die wesentlichen Rechtsgebiete“ (Grammes & Wathling 1992: 112) erkennen, dass Recht einen „zentralen Bestandteil der politischen Lebensordnung

einer Gesellschaft“ (Grammes & Wathling 1992: 112) ausmacht. Recht soll dabei in seiner Doppelnatur als Voraussetzung und Ergebnis politischer Entscheidungen wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 111, Grammes & Leps 2014: 30). Überdies sollen vor- und überstaatliche Rechtsnormen als politisches Handeln begrenzende Maximen deutlich werden. Im Sinne einer Wertevermittlung sollen die der Rechtsordnung zugrunde liegenden moralischen und ethischen Maxime als Grundlagen eines humanen Gemeinwesens akzeptiert werden. Zudem soll auch Wandel- und Gestaltbarkeit von Recht durch gesellschaftliche Entwicklungen deutlich gemacht werden.

Aus dieser zusammenfassenden Darstellung wird deutlich, dass rechtlich akzentuiertem Unterricht in der aktuell(er)en didaktischen Diskussion nur zu gewissen Teilen das Ziel der Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten zugeschrieben wird, die Ziele grundsätzlich jedoch über diese hinaus gehen. Dementsprechend handelt es sich bei dem rechtlichen Lernen nicht um eine Kunde, in deren Zentrum die reine Wissensvermittlung steht, sondern vielmehr um eine Form der Erziehung, die auch die Vermittlung von Werten bzw. – möchte man es in den Worten Montesquieus ausdrücken – der „Liebe zum Vaterland und zu den Gesetzen“ (Deimling 1989: 88) umfasst. Vor dem Hintergrund, dass rechtlich akzentuierter Unterricht in der Forschungsliteratur mit verschiedenen Begriffen bezeichnet wird und diese mitunter synonym verwendet werden, obwohl sie unterschiedliche Intentionen dieses Unterrichts suggerieren (vgl. Wathling 1999: 218), erscheint es sinnvoll, im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausschließlich den Begriff Rechtserziehung zu verwenden, da dieser u. a. auch den Anspruch der Vermittlung von Werten impliziert und deutlich macht, dass die Ziele rechtlich akzentuierten Unterrichts über die bloße Wissensvermittlung im Sinne einer Kunde hinausgehen.

Im Hinblick auf die Untersuchung von Narrationen hinsichtlich ihrer Eignung als Unterrichtsmedien zur Rechtserziehung ergeben sich aus den dargestellten Aspekten folgende Untersuchungskriterien:

Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile

Inwiefern eignet sich die Narration zum...

1. Verstehen von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen?
2. Anwenden von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen?
3. Reflektieren von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen?
4. Entwerfen von Alternativen zu geltenden Rechtsnormen(/Gerichtsurteilen)?

Betrachtung von Recht aus der Makroperspektive

Inwiefern eignet sich die Narration ...

1. zur Vermittlung von Recht als Voraussetzung und Ergebnis politischer Entscheidungen?
2. zu der Darstellung dessen, dass politisches Handeln neben dem durch die Politik gesetzten Recht auch durch die Geltung vor- und überstaatlicher Rechtsnormen begrenzt wird?

3. zur Heranbildung von Werthaltungen, Verhaltensdispositionen und kritischem Potenzial?
4. zur Deutlichmachung der Wandel- und Gestaltbarkeit des Rechts durch gesellschaftliche Entwicklungen?

Diese Untersuchungskriterien ergeben die 2. Untersuchungsdimension des Kriterienkatalogs, der im folgenden Kapitel vorgestellt wird. Anhand des Untersuchungsinstruments wird im zweiten Teil das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* auf seine Eignung als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung überprüft.

4. Zwischenfazit I: Vorstellung des Kriterienkatalogs...

Wie bereits in der Einleitung angesprochen, wird im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* (2020) von Ferdinand von Schirach hinsichtlich seiner Eignung als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht überprüft. Dass Narrationen vor ihrem Einsatz im (Politik-)Unterricht hinsichtlich ihrer Eignung überprüft werden sollten, erscheint vor dem Hintergrund sinnvoll und unstrittig, dass selbst das wohl prominenteste Unterrichtsmedium, das Schulbuch (vgl. Langner 2013: 110), welches eine schulaufsichtliche Prüfung durchläuft und dementsprechend den Eindruck erweckt, „dass [...] [es] eine angemessene Umsetzung des jeweiligen Lehrplans darstellt“ (ebd.: 115), stets auf seine Eignung für die konkrete Anwendung überprüft werden sollte. Narrationen bedürfen in dieser Hinsicht einer besonders gründlichen Prüfung, da sie nicht einmal primär für eine Verwendung im (Politik-)Unterricht „produziert“ werden.

In den beiden vorherigen Kapiteln wurden bereits die zentralen Aspekte zum Einsatz von Narrationen im Politikunterricht im Allgemeinen (Abschnitt 2) sowie zur Rechtserziehung, dabei insbesondere zu deren Zielen, herausgearbeitet (Abschnitt 3). Ferner wurden aus den daraus resultierenden Ergebnissen bereits Untersuchungskriterien und dazugehörige Leitfragen abgeleitet, die die Analyse der Narration leiten und erleichtern sollen. Sie sind in der folgenden Tabelle (Tab. 1) nochmals übersichtlich zusammengestellt. In dieser Darstellung wurde in Ergänzung zu den oben erarbeiteten Kriterien in der 1. Untersuchungsdimension der Analyseaspekt Sonstiges hinzugefügt. Dieser umfasst Leitfragen, die sich auf die öffentliche Debatte zu der jeweiligen Narration beziehen.

Mithilfe dieses Kriterienkatalogs lassen sich Narrationen hinsichtlich ihrer Eignung als Unterrichtsmedien zur Rechtserziehung im Politikunterricht überprüfen. Die 1. Untersuchungsdimension (orange) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Eignung einer Narration für den Politikunterricht im Allgemeinen. Dieser Teil des Kriterienkatalogs kann somit auch unabhängig von dem Vorhaben, Rechtserziehung im Politikunterricht zu praktizieren, eingesetzt werden. Er stellt darauf ab, die sich aus dem Einsatz der Narration ergebenden Potenziale sowie

mögliche Schwachstellen zu identifizieren. Die Ergebnisse sollten die Grundlage für die anschließende Analyse der 2. Untersuchungsdimension sein. Diese befasst sich im Besonderen mit der Eignung der Narration für die Rechtserziehung im Politikunterricht. In diesem Rahmen wird überprüft, inwiefern eine Narration zum Erreichen der verschiedenen Ziele von Rechtserziehung beizutragen vermag.

Im Hinblick auf die Anwendung des Kriterienkatalogs sei an dieser Stelle angemerkt, dass der vorliegende Kriterienkatalog einen Idealtypus abbildet, da er sämtliche Potenziale des Einsatzes von Narrationen im Politikunterricht (1. Untersuchungsdimension) und Ziele von Rechtserziehung (2. Untersuchungsdimension) beinhaltet, die aus der fachdidaktischen Forschungsliteratur gewonnen wurden. Es kann jedoch mit Blick auf die Praxis nicht angenommen bzw. verlangt werden kann, dass eine Narration alle enthaltenen Kriterien in vollem Umfang erfüllt. Die Eignung einer Narration hängt in der Praxis dementsprechend *nicht* zwangsweise von der *Erfüllung aller Kriterien* ab. Dies lässt sich v. a. damit begründen, dass es durchaus denkbar ist, dass Lehrkräfte den verschiedenen Kriterien mit Blick auf ihr konkretes unterrichtliches Vorhaben sowie die jeweilige Lerngruppe eine unterschiedlich große Bedeutung beimessen und ggf. einige Kriterien nicht benötigt werden, da sie nicht dem gesetzten Schwerpunkt entsprechen. So ist es bspw. möglich, dass Recht in einer Unterrichtseinheit nicht immer im gleichen Zuge aus der Mikro- und der Makroperspektive betrachtet werden soll. Die Nicht-Erfüllung eines Kriteriums oder mehrerer Kriterien bedeutet deshalb nicht, dass eine Narration insgesamt ungeeignet ist. Der Kriterienkatalog wird vor diesem Hintergrund vielmehr als Untersuchungsinstrument verstanden, das Untersuchungskriterien vorschlägt, anhand derer die Stärken und Schwächen einer Narration für eine Verwendung als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht herausgestellt werden können.

Da es der vorliegenden Arbeit jedoch um eine Überprüfung der allgemeinen Eignung der Narration *Gott* für das gesamte Feld der Rechtserziehung geht, wird die Eignung in dieser Arbeit durchaus in Abhängigkeit von der Anzahl der erfüllten Kriterien betrachtet. So wird davon ausgegangen, dass *Gott*, je mehr Kriterien erfüllt sind, mehr Stärken aufweist und somit im Rahmen von Rechtserziehung vielfältiger eingesetzt werden kann. Die Narration ist dann – nach diesem Verständnis – besser geeignet ist.

Neben einer Überprüfung der Eignung einer Narration als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht vermag der Kriterienkatalog auch die Auswahl geeigneter Textstellen einer Narration zu erleichtern bzw. zu leiten. Denn vor dem Hintergrund, dass dem Fach Politische Bildung im Land Brandenburg auf der Stundentafel nur wenige Wochenstunden eingeräumt werden (vgl. Land Brandenburg 2005), erscheint es durchaus notwendig, eine Narration

für den Politikunterricht ggf. auf besonders geeignete Textausschnitte reduzieren zu können. Aus diesem Grund wurde dem Kriterienkatalog eine Spalte hinzugefügt, die darauf verweist, dass im Rahmen der Analyse zu den Untersuchungskriterien – sofern vorhanden – bereits besonders geeignete Textstellen identifiziert werden sollen. In diesem Sinne erscheint es sinnvoll, dass jene Textstellen, die im Rahmen der Überprüfung der allgemeinen Eignung (1. Untersuchungsdimension) als besonders geeignet herausgestellt werden, auch – sofern möglich und sinnvoll – für das konkrete Unterrichtsvorhaben, in dem vorliegenden Fall für die Bearbeitung der verschiedenen Aspekte von Rechtserziehung, genutzt werden.

In den folgenden beiden Kapiteln wird das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* zunächst ausführlich vorgestellt (Kapitel 5), bevor es anschließend auf der Grundlage des in Tab. 1 dargestellten Kriterienkatalogs hinsichtlich seiner Eignung zur Rechtserziehung im Politikunterricht überprüft wird (Kapitel 6). Dazu wird *Gott* anhand der einzelnen Analyse Kriterien und Leitfragen Schritt für Schritt untersucht. Diese Vorgehensweise ermöglicht gründliche, übersichtliche und v. a. vergleichbare Analyseergebnisse, die schlussendlich eine Aussage über die Eignung einer (geeigneten) Narration begründen bzw. die Auswahl leiten.

Untersuchungsdimension	Analysekriterium	Leitfragen
1. Narrationen als Unterrichtsmedien im Politikunterricht (allgemein)	1.1 Verflechtung des Politischen mit anderen Themen 1.2 Eröffnung neuer Sichtweisen 1.3 Vielfalt der dargestellten Perspektiven 1.4 Emotionen 1.5 Sonstiges	a) Inwiefern erscheint das Politische in der Narration? b) Welche politischen Aspekte treten zutage? c) Mit welchen Themen ist das Politische verflochten? a) Inwieweit lässt die Narration die Schüler:innen Kontingenzt/Ambiguität erfahren? a) Inwieweit werden unterschiedliche Perspektiven dargestellt? b) Inwieweit repräsentieren die dargestellten Perspektiven die Standpunkte in der Gesellschaft? c) Inwiefern weisen die dargestellten Perspektiven einen angemessenen Grad an Fremdheit auf? Inwiefern ermöglicht die Narration auch einen emotionalen Zugang zur dargestellten Thematik/zum Politischen? a) Inwiefern wurde in der öffentlichen Diskussion Kritik an der Narration geäußert? b) Inwiefern können/müssen in diesem Zuge ausgewählte Schwachstellen ausgeglichen werden?
2. Narrationen als Unterrichtsmedien zur Rechtserziehung im Politikunterricht (speziell)	2.1 Betrachtung von Recht aus der Mikro-perspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile 2.2 Betrachtung von Recht aus der Makro-perspektive	<i>Inwiefern eignet sich die Narration zum...</i> a) Verstehen von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen? b) Anwenden von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen? c) Reflektieren von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen? d) Entwerfen von Alternativen zu geltenden Rechtsnormen/(Gerichtsurteilen)? <i>Inwiefern eignet sich die Narration ...</i> a) zur Vermittlung von Recht als Voraussetzung und Ergebnis politischer Entscheidungen? b) zu der Darstellung dessen, dass politisches Handeln neben dem durch die Politik gesetzten Recht auch durch die Geltung vor- und überstaatlicher Rechtsnormen begrenzt wird? c) zur Heranbildung von Werthaltungen, Verhaltensdispositionen und kritischem Potenzial? d) zur Deutlichmachung der Wandel- und Gestaltbarkeit des Rechts durch gesellschaftliche Entwicklungen?

Tabelle 1: Kriterienkatalog zur Überprüfung der Eignung von Narrationen zur Rechtserziehung im Politikunterricht (eigene Darstellung).

5. Das Theaterstück *Gott* (2020) von Ferdinand von Schirach

5.1 Autor und Entstehung

Das aus zwei Akten bestehende Theaterstück *Gott* wurde im Jahr 2020 von dem deutschen Juristen und Schriftsteller Ferdinand von Schirach veröffentlicht. Ferdinand von Schirach, Enkel des Reichsjugendführers der NSDAP und späteren Gauleiters unter Hitler, Baldur von Schirach, wurde 1964 in München geboren und besuchte ab dem Alter von 10 Jahren das Jesuiten-Kolleg St. Blasien. Mit 15 Jahren versuchte er sich im Alkoholrausch umzubringen, nachdem sich auch sein Vater wenige Wochen zuvor nach der Trennung von seiner Frau das Leben genommen hatte. Nach dem Abschluss seines Abiturs trat von Schirach aus der Kirche aus und ging einen Monat später zur Bundeswehr (vgl. Amend 2019). Anschließend studierte er trotz seiner Begeisterung für das Schreiben – nach eigener Aussage v. a. aufgrund von Zukunftsängsten – Jura in Bonn, absolvierte sein Referendariat in Köln und ließ sich 1994 in Berlin als Rechtsanwalt nieder. Im Rahmen seiner anwaltlichen Tätigkeit vertrat er u. a. den Agenten Norbert Juretzko sowie Günter Schabowski in den Mauerschützenprozessen (vgl. ebd.). Im Alter von 45 Jahren veröffentlichte von Schirach seinen ersten Kurzgeschichtenband *Verbrechen* (2009), 2010 folgte mit *Schuld* seine zweite Kurzgeschichtensammlung. Mit *Der Fall Collini* (2011) veröffentlichte der Autor wenig später auch seinen ersten Roman. Neben den genannten epischen Texten veröffentlichte von Schirach bisher auch zwei Theaterstücke: *Terror* (2015) und das im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus stehende Stück *Gott* (2020).

Wie aus einem Interview mit Peer Teuwsen (2020) von der NZZ hervorgeht, hatte Ferdinand von Schirach v. a. zwei bedeutsame Beweggründe für das Verfassen des Theaterstücks *Gott*. Einerseits schrieb er es aus persönlicher Bedeutsamkeit, da ihn das Thema Suizid persönlich beschäftigt hatte. Der Autor äußert dazu: „Letztlich geht es doch um die Frage, was ein glücktes Leben ist, wie man das herstellen kann und was das richtige Ende ist. Das Leben ist nur sinnvoll, weil es begrenzt ist.“ Von Schirach vertritt dementsprechend die Auffassung, dass „[j]eder Mensch [...] das Recht [hat], sein Leben selbstbestimmt zu führen. Dazu gehört auch, selbstbestimmt das Leben zu beenden. Für [...] [ihn] wäre es furchtbar, wenn [...] [er] nicht mehr schreiben, nicht mehr denken und nicht mehr sprechen könnte. [Er] [...] würde bei einer solchen Krankheit im Alter, soweit [...] [er] das heute beurteilen kann, den Suizid wählen. Und [...] [er] wäre glücklich, wenn mir mein Arzt dann helfen würde, sanft zu sterben.“ (ebd.) Von Schirach erachtet den (assistierten) Suizid dementsprechend als „letzte Freiheit“ des Menschen, den Zeitpunkt des Todes sollte deshalb jeder Mensch selbst wählen können (vgl. ebd.).

Andererseits wollte von Schirach mit dem Stück auch „etwas Unmittelbares erreichen“ (Teuwsen 2020), indem er mit seinem Stück eine tagespolitische Problematik aus den Jahren 2017 bis 2020 aufgriff. So gab es vor dem Urteil des BVerfGs aus dem Jahre 2020, das das Verbot der geschäftsmäßigen Förderung der Selbsttötung für verfassungswidrig erklärt hatte, ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichts (2017), das todkranken Kläger:innen den Gebrauch von Natrium-Pentobarbital erlaubt hatte. Bundesgesundheitsminister Jens Spahn, ein Gegner der Suizidhilfe, hatte daraufhin im Juni 2018 einen Brief an das Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte geschrieben, das für die Freigabe des Medikaments zuständig ist, und darum gebeten, dieses Mittel nicht herauszugeben (vgl. Solimann 2020). „Er erklärte, er wolle das Urteil des Verfassungsgerichts abwarten. Nun ist das Urteil, auf das er gewartet hat, bereits sechs Monate alt [Stand: September 2020; S. I.], und noch immer ist nichts passiert. Einige der Kläger sind bereits unter Qualen gestorben. Ich [Ferdinand von Schirach; S. I.] kann mich nicht erinnern, dass ein höchstes Gericht entschieden – und ein Minister das Urteil einfach ignoriert hat.“ (Teuwsen 2020) Von Schirach wollte dementsprechend mit der Veröffentlichung von *Gott* auch die öffentliche Debatte vorantreiben. Er betonte in diesem Sinne, dass er mit seinem Theaterstück v. a. deutlich machen wollte, dass die Antwort auf die Frage, ob der Suizid und die Beihilfe dazu für eine Person persönlich moralisch richtig ist, ganz unterschiedlich beantwortet werden kann und es gerade deshalb besonders wichtig sei, zu erkennen, dass die eigene Entscheidung nicht für alle Menschen gilt (vgl. ebd.). Dem Theaterstück liegt somit auch ein didaktisches Interesse zugrunde, das zugleich die Verwendung im (Politik-)Unterricht nahelegt.

5.2 Inhalt

Gott erzählt von Richard Gärtner, einem 78 Jahre alten, körperlich und geistig gesundem Mann, der nach dem Tod seiner Frau nicht mehr weiterleben und sich deshalb das Leben nehmen möchte. Aus diesem Grund hat er beim Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte nach einer tödlichen Dosis Natrium-Pentobarbital verlangt, welches in anderen Ländern von Sterbehilfeorganisationen eingesetzt wird. Das Bundesinstitut lehnte die Herausgabe des Medikaments ab, woraufhin sich Gärtner mit der Bitte um Beihilfe zum Suizid an seine Ärztin wandte. Seit dem Urteil des BVerfGs aus dem Februar 2020, das das Verbot der geschäftsmäßigen Förderung der Selbsttötung für verfassungswidrig erklärt hat, hätte Gärtner durchaus das Recht dazu, sich die tödliche Dosis des Medikaments verabreichen zu lassen. Doch muss der Arzt/die Ärztin selbst entscheiden, ob er/sie dies tun möchte – und Gärtners Ärztin des Vertrauens, seine Haus- und Augenärztin Brandt, möchte keine Beihilfe zum Suizid leisten. Auf der Grundlage von Gärtners Situation wird deshalb in einer öffentlichen Sitzung vor dem Deutschen Ethikrat die Frage diskutiert, ob Ärzt:innen ihren Patient:innen beim Suizid helfen

sollten. Diese Frage ist laut der Vorsitzenden des Ethikrates nach wie vor relevant, da sie zwar aus rechtlicher Perspektive geklärt ist, aus moralisch-ethischer Sicht jedoch unbeantwortet bleibt (vgl. Schirach 2020: 11f.). Zu der Diskussion sind Herr Gärtner, sein Anwalt Herr Biegler, seine Haus- und Augenärztin Frau Brandt sowie die drei Sachverständigen Frau Professorin Litten von der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der FU Berlin, Herr Professor Sperling von der Bundesärztekammer und Herr Bischof Thiel eingeladen (vgl. ebd.: 12f.).

Zu Beginn der Diskussion wird Herr Gärtner befragt, um dem Ethikrat seine Situation zu beschreiben. Gärtner gibt an, Vater von zwei Kindern und Großvater von drei Enkelkindern zu sein, und drückt aus, dass er seit dem Tod seiner Frau Elisabeth vor drei Jahren nicht mehr leben möchte. Mit seinen Kindern hat er seinen Wunsch, sich das Leben zu nehmen, immer wieder diskutiert – sie haben es mittlerweile akzeptiert. Auf die Frage, was sich nach dem Tod seiner Frau geändert hat, entgegnet Gärtner:

GÄRTNER

Elisabeth und ich waren Mitglieder einer Reihe von Wohltätigkeitsorganisationen und kulturellen Vereinigungen. Wir sind zusammen ins Konzert gegangen, ins Theater, zu Einladungen. Wir sind viel gereist, sie wollte die ganze Welt sehen. Das alles habe ich aufgegeben. Alleine kann ich es nicht. Sie fehlt mir, wenn ich aufwache, und sie fehlt mir, wenn ich einschlafe. Sie fehlt bei allem, was ich tue, und bei allem, was ich sehe. Sie ist weg und ich bin noch da. Das ist nicht richtig. (ebd.: 16)

Eine psychische Behandlung hat er bereits absolviert – ohne Erfolg. Für Gärtner steht fest, dass sein Leben keinen Sinn mehr hat. Er möchte zudem „als ordentlicher Mensch sterben, so, wie [er] gelebt ha[t]“ (ebd.: 18) und nicht wie seine Frau, unter Qualen im Krankenhaus. Vor dem Ethikrat steht er v. a., weil es seine Frau so gewollt hätte. Alle sollten verstehen, „dass es in Ordnung ist, dass [er] sterben will“ (ebd.: 20), er möchte erreichen, dass man auch anderen Menschen hilft, denen es so geht wie ihm.

Nachdem Herr Gärtner seine Situation geschildert hat, wird seine Haus- und Augenärztin Frau Brandt angehört. Sie berichtet, dass sie den Sterbewunsch ihres Patienten mit diesem über zwei Jahre hinweg immer wieder diskutiert hat, er jedoch nicht davon abzubringen ist. Sie macht deutlich, dass sie keine Beihilfe zum Suizid leisten möchte und es generell fraglich findet, ob es für andere Ärzt:innen „ethisch richtig wäre, ihren Patienten dabei zu helfen (ebd.: 22). Auf Nachfrage von Herrn Biegler bestätigt Frau Brandt die psychische Gesundheit Gärtners.

In der Folge wird Frau Professorin Litten vorgestellt und im Anschluss – ebenso wie die beiden anderen Sachverständigen – von Frau Dr. Keller, einem langjährigen Mitglied des Ethikrates, die sich in früheren Sitzungen gegen den ärztlich assistierten Suizid ausgesprochen hatte, und von Gärtners Anwalt Herrn Biegler befragt. Frau Prof. Litten legt die rechtliche Grundlage des Suizids in Deutschland dar und stellt in diesem Zuge heraus, dass der Suizid in der deutschen

Rechtsprechung keine Straftat ist und der Bürger seit dem Urteil des BVerfGs „die Freiheit hat, sich das Leben zu nehmen und hierbei auch auf die freiwillige Hilfe Dritter zurückzugreifen“ (Schirach 2020: 31). Herr Gärtner hat demnach „einen Anspruch auf das Medikament [...], das ihn umbringt“ (ebd.: 33), da es keine Rechtspflicht zu leben gibt. Seine Ärztin kann jedoch selbst entscheiden, ob sie ihm dabei helfen möchte. In Abgrenzung zu der Euthanasie der Nationalsozialisten, die Frau Dr. Keller als Beispiel für ein schreckliches Extrem anführt, zu dem ihrer Ansicht nach auch die Diskussion um den ärztlich assistierten Suizid führt, betont Litten die Relevanz der Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, die in der Diskussion ausschlaggebend ist und dementsprechend bei einem Sterbewunsch auch geprüft werden müsste. Sie drückt aus, dass man zwar versuchen könne, sterbewilligen Menschen den Suizidwunsch auszureden, sollte dies jedoch nicht gelingen, müsste letztlich die freie Entscheidung der Menschen akzeptiert und respektiert werden (vgl. ebd.: 36-39). Darüber hinaus geht aus der Befragung mit Herrn Biegler hervor, dass die Zulassung einer geschäftsmäßigen Suizidhilfe laut statistischen Werten aus anderen Ländern nicht zu einem „Dambruch“ (ebd.: 47) hinsichtlich der Anzahl von Suiziden führt.

Anschließend wird Herr Professor Sperling befragt. Dieser gibt als Mitglied des Präsidiums der Bundesärztekammer die Sichtweise der Kammer preis. Sperling spricht sich mit Bezug auf den Eid des Hippokrates gegen den ärztlich assistierten Suizid aus, da dieser dem Ethos der Ärzt:innen widerspricht, der vorsieht, dass die Aufgabe eines Arztes/einer Ärztin darin besteht, Leben zu erhalten und die Gesundheit zu schützen bzw. wiederherzustellen. Zudem stellt Sperling die freie Selbstbestimmung bei Suizidgefährdeten infrage, da die meisten Suizident:innen an schweren psychischen Störungen leiden bzw. aufgrund von anderen schwierigen Situationen wie bspw. Arbeitslosigkeit durch einen Suizidversuch „nach Hilfe“ (ebd.: 51) rufen. Er sieht dementsprechend vielmehr eine gesellschaftliche Aufgabe darin, solchen Menschen zu helfen bzw. wieder Hoffnung zu geben. Darüber hinaus drückt er aus, dass „[e]in Arzt, der [...] zu töten [hilft]“ (ebd.: 52), das Vertrauensverhältnis zwischen Arzt und Patient zerstören würde:

SPERLING

Der Patient muss den Arzt nicht kennen, weder seine Glaubwürdigkeit noch seine moralischen Vorstellungen. Er weiß, dass der Arzt nicht an sein Bett treten wird, um ihn zu töten, sondern um ihn zu heilen. Ohne solche Berufsregeln gibt es kein Vertrauen. (ebd.: 53)

Im Hinblick auf die Situation von Herrn Gärtner erachtet es Sperling deshalb für notwendig, flächendeckend Palliativmedizin anzubieten, die das Leid und die Schmerzen von Sterbenden lindern und dementsprechend auch die Angst vor Krankenhäusern, Schmerzen etc. nehmen kann. Letztlich zeigt sich Sperling in Sorge darüber, dass sich die Vorstellung vom Sterben und damit die gesamte Gesellschaft verändern wird (ebd.: 57f.), wenn Ärzte „eine derartige

„Leistung“ anbieten [...]. Unsere Vorstellung vom Sterben wird sich verändern, unser Umgang mit Leidenden und dem Ende des Lebens.“ (Schirach 2020: 58) Herr Biegler hebt im Rahmen seiner Befragung v. a. das geringe Angebot an palliativmedizinischen Angeboten hervor und gibt zu bedenken, dass auch die Menschen bedacht werden müssten, denen die Palliativmedizin nicht helfen kann:

BIEGLER

[...] Ah. Ich will auf keinen Fall die Suizidbeihilfe und die Palliativmedizin gegeneinander auspielen. Wir brauchen beides, und wir müssen sehr viel mehr für die Medizin tun. Aber bitte, was nutzt uns ihre freundliche Vision von einem schmerzfreien Tod, wenn Sie ihn gar nicht allen Menschen garantieren können? Es wird Jahrzehnte dauern, bis wir so weit sind. (ebd.: 67)

Schlussendlich überträgt er sein Fragerecht an Herrn Gärtner, der in einer emotionalen Ansprache (vertiefend dazu siehe Abschnitt 6.1.4) ausdrückt, dass das Ethos der Ärzt:innen nicht über dem der Gesellschaft stehen dürfe:

GÄRTNER

[...] In diesem Land leben freie Menschen, sie können und dürfen über ihr Leben und ihr Sterben selbst entscheiden. Wenn einem vernünftigen Menschen das eigene Leben nicht mehr lebenswert ist, muss sein Sterbewunsch respektiert werden. Auch von Ihnen.

VORSITZENDE

Herr Gärtner, bitte beruhigen Sie sich doch...

GÄRTNER

Unterbricht

Sie sprechen hier von Vertrauen, ja, Sie haben ganz recht, genau darum geht es. Ich erwarte von klugen, menschlichen Ärzten, die mit den Mitteln der Bürger und für die Bürger ausgebildet wurden, dass Sie mir helfen. Und ich darf das erwarten, warum haben Sie nur so wenig Vertrauen zu Ihren Patienten? Warum glauben Sie, Sie dürfen sich für Gott halten? (ebd.: 71)

Als letzter Sachverständiger wird Bischof Thiel befragt. Dieser ist Mitglied in der Glaubenskommission der Deutschen Bischofskonferenz und vertritt somit die Sichtweisen der Katholischen Kirche. Er macht deutlich, dass es in der heutigen Gesellschaft noch immer ein Tötungstabu gibt, das nun durch die Suizidhilfe aufgegeben wird, da die Legalisierung der Suizidbeihilfe zwangsläufig auch zur Legalisierung der Tötung auf Verlangen führen wird (vgl. ebd.: 75f.):

THIEL

[...] Es ist kurzsichtig zu glauben, dass da noch große Unterschiede bestehen. Das eine wird zum anderen führen. Es ist nämlich nicht zu begründen, Suizidbeihilfe zu erlauben, Tötung auf Verlangen aber zu untersagen.

KELLER

Warum?

THIEL

Stellen Sie sich vor, Sie sind nicht mehr in der Lage, den Suizid selbst durchzuführen. Sie können zum Beispiel das Mittel nicht mehr trinken, weil sie gelähmt sind. Da nur der assistierte Suizid erlaubt ist, dürfen Sie den Arzt nicht darum bitten, Sie zu töten. Sie sind also schlechter gestellt, nur weil Sie sich nicht mehr bewegen können. Ich höre schon die Juristen: ‚Eine solche Ungleichbehandlung darf nicht sein.‘ Also muss dann der Weg zu Ende gegangen werden. Wir werden bald auch die Tötung auf Verlangen diskutieren und zulassen. (Schirach 2020: 75f.)

Vor diesem Hintergrund sieht es Bischof Thiel als besonders problematisch, dass ab diesem Zeitpunkt auch darüber geurteilt werden würde, ob ein Leben noch wertvoll ist oder nicht. Dies würde v. a. einen Druck auf ältere Menschen erzeugen, sich umzubringen (vgl. ebd.: 76f.). Darüber hinaus gibt der Bischof zu bedenken, dass ein Suizid immer auch die Menschen im Umfeld der Suizident:innen betrifft und der Suizid dementsprechend unmoralisch und egoistisch ist. In diesem Sinne kann die Beihilfe zum Suizid kein Akt der Nächstenliebe sein, da „jedes Leben [...] unentbehrlich [ist] [...]. Das Töten eines Menschen kann niemals eine Tat der Liebe sein, denn es vernichtet ja die Grundlage der Liebe – das Leben.“ (ebd.: 80) Es müsste deshalb vielmehr der Anspruch der Bürger:innen darauf, „dass der Staat sie schützt und dass sie in Würde alt werden und sterben dürfen“ (ebd.: 80), erfüllt werden. Im Gespräch mit Herrn Biegler gibt Thiel zu, dass die Bibel den Suizid zwar nicht direkt verdammt, verurteilt und verbietet, ein Suizid jedoch trotzdem eine Todsünde ist, da er gegen das fünfte Gebot („Du sollst nicht töten“) verstößt (vgl. ebd.: 88). Zudem gibt der Bischof an, dass der Suizid im Sinne Thomas von Aquins unnatürlich, eine Sünde gegen die Gesellschaft ist und Gott zuwiderhandelt, der allein die Entscheidung über Leben und Tod treffen darf (vgl. ebd.: 94). In der Folge konstatiert Bischof Thiel, dass „[d]as Christentum, wenn man es ernst nimmt, [...] die Religion des Leidens“ (ebd.: 105) ist. Es ist dementsprechend mitunter nicht vernünftig und aufgeklärt und verlangt den Menschen etwas ab, „was heute kaum mehr auszusprechen, kaum mehr verständlich ist: nämlich das Leben mit all seinem Leid bis zum Ende zu ertragen und daraus seinen Sinn zu schöpfen“ (ebd.: 108). Dementsprechend würde sich „[d]er Selbstmörder, der sich gegen das Leiden auflehnt, [...] gegen den Sinn des eigenen Lebens auf[lehnen]“ (ebd.: 107).

Im Anschluss an die Befragung der drei Sachverständigen erhält Herr Gärtner erneut das Wort, bevor die Vorsitzende die Frage, ob ein Arzt seinen Patient:innen beim Suizid helfen sollte, an das Publikum bzw. den Leser/die Leserin übergibt. Nach der durch Regieanweisungen gekennzeichneten Pause, in der die Zuschauer:innen über die Frage abstimmen können, tragen Frau Dr. Keller und Herr Biegler jeweils ihre Abschlussplädoyers vor. Mit diesen werden die Zuschauer:innen bzw. wird der Leser/die Leserin „entlassen“. Eine Antwort auf die eingangs genannte Frage bleibt also offen – den Zuschauer:innen bzw. dem Leser/der Leserin bleibt es dementsprechend überlassen, sich seine/ihre eigene Meinung zu bilden bzw. diese auf der

Grundlage der Plädoyers erneut zu überdenken. Dieses offene Ende des Stücks, zu dem auch die angesprochene Publikumsabstimmung gehört, kennzeichnet auch das zweite Theaterstück *Terror* von Ferdinand von Schirach und unterstreicht in diesem Sinne das im vorherigen Abschnitt angedeutete didaktische Interesse des Autors.

5.3 Öffentliche Aufmerksamkeit & Debatte

Das Interesse an von Schirachs neuem Theaterstück war und ist groß: *Gott* sollte im deutschsprachigen Raum auf 14 Bühnen uraufgeführt werden, aufgrund der Corona-Pandemie fanden die Premieren bisher jedoch nur auf 7 Bühnen statt. Peer Teuwsen (2020) von der Neuen Züricher Zeitung (NZZ) drückte diesbezüglich aus, dass er sich nicht erinnern könne, jemals so ein großes Interesse für ein einziges Stück erlebt zu haben. Aufgrund des enormen öffentlichen Interesses wurde das Stück zudem in zahlreichen Rezensionen besprochen, im Rahmen derer es größtenteils positive Reaktionen hervorrief (vgl. dazu bspw. Teuwsen 2020, Hainz 2020, Unterfrauner 2020).

Neben den vielen guten Kritiken löste das Stück jedoch auch eine medizinische respektive wissenschaftliche Diskussion aus. In einem offenen Brief an den Autor reagierte eine Gruppe von Palliativmediziner:innen und Psychologen auf das Theaterstück und übte in diesem Zuge grundsätzliche Kritik: Die Unterzeichner:innen begrüßen zwar, dass das Theaterstück die ethische Diskussion über den assistierten Suizid in Deutschland fördern möchte, werfen dem Autor jedoch vor, dass „[d]ie handelnden Personen [...] zum Teil einem Zerrbild [entsprechen] und auch die Fakten [...] zum Teil nicht dem aktuellen wissenschaftlichen Stand [entsprechen]. Auch fehlen die Positionen der modernen Suizidprävention.“ (Fiedler et al. 2020: 1) So sei v. a. die Darstellung des Ärztekammervertreters „ein wenig aus der Zeit gefallen“ (ebd.: 1), da heute niemand mehr infrage stelle, dass jeder das Recht hat, sich das Leben zu nehmen: „Seine isolierte, um sein Ethos und sein Helfermotiv kreisende Haltung – also um sich selbst –, kann dann nur zur Eskalation führen. Diese Darstellung negiert und entwertet die Arbeit von tausenden in Deutschland tätigen Menschen, die als Mediziner, Psychiater, Psychologen, Palliativmediziner, Pflegekräfte [etc.] [...] mit suizidalen Menschen zu tun haben.“ (ebd.: 1) Darüber hinaus behandle das Stück mitunter nicht die eigentliche Frage: „Sie lautet nicht: Gibt es ein Recht auf einen Suizid? Sie lautet: Gibt es einen Rechtsanspruch auf einen assistierten Suizid?“ (ebd.: 1) Die Abstimmung der Zuschauer werde somit auf eine Abstimmung dieser beiden Fragen gelenkt und nicht allein auf die des assistierten Suizids. Außerdem implizieren die Ausführungen der Unterzeichner:innen, dass die Dramaturgie des Stückes die Abstimmung der Zuschauer:innen beeinflussen würde. Schlussendlich stellt der Brief den wissenschaftlichen Stand

zum assistierten Suizid so dar, wie er „wirklich“ ist – und deutet somit erneut die Fehlerhaftigkeit der in *Gott* beschriebenen Fakten an.

Auf diesen offenen Brief reagierte wiederum eine zweite Gruppe von Palliativmediziner:innen, Jurist:innen und Ethiker:innen, die sich aufgrund „einer Reihe nachweislich unwahrer oder verzerrender Aussagen“ (Beck et al. 2020: 1) dazu veranlasst sah, „diese Aussagen einem Faktencheck zu unterziehen“ (ebd.: 1). Die Unterzeichner:innen betonen, dass die Darstellung des Ärztekammervertreters keineswegs aus der Zeit gefallen ist, da „exakt dessen Argumente von realen Vertretern der Ärzteschaft während der letzten Jahre wiederholt vorgebracht“ (ebd.: 1) wurden. Ferner vertreten sie die Auffassung, dass die Darstellung von Schirachs in keiner Weise die Arbeit von Fachkräften im Umgang mit suizidalen Menschen entwertet, da es in dem Stück um den freiverantwortlichen Suizidwunsch gehe und nicht um die nicht-freiverantwortlichen Suizidimpulse, mit denen es diese Fachkräfte in aller Regel zu tun haben. Außerdem handele es sich nicht um eine „Entwertung einer beruflichen Tätigkeit, wenn man darüber spricht, wie mit Situationen umzugehen ist, in denen diese Tätigkeit an die Grenzen ihrer Wirksamkeit stößt“ (ebd.: 1). Darüber hinaus sei die Vermutung, die Abstimmung während des Stückes würde anders ausgehen, „wenn die Reihenfolge der im Stück sprechenden Protagonisten eine andere gewesen wäre“ (ebd.: 2), unbegründet, da „[s]ämtliche Repräsentativumfragen der letzten Jahre – egal von wem beauftragt und mit welchen Formulierungen – [...] ergeben [haben], dass eine Mehrheit der deutschen Bevölkerung für die Legalisierung der Suizidhilfe ist, meist zwischen 60 und 80%“ (ebd.: 2). Letztlich seien auch die in dem offenen Brief benannten Fakten zum Teil „unbegründet[.]“ bzw. „schlicht falsch“ (ebd.: 2) oder bezögen sich auf Fragen, die in *Gott* nicht behandelt werden.

Betrachtet man die beiden Schriftstücke, fällt auf, dass abgesehen von dem Vorwurf, dass das Theaterstück mitunter nicht die eigentliche Frage behandelt, alle Kritikpunkte aus dem offenen Brief an Ferdinand von Schirach entkräftet wurden. Wie aus dem Kriterienkatalog in Abschnitt 4 ersichtlich wird, sollten die in der öffentlichen Diskussion ausgemachten Kritikpunkte auch im Kontext der Auswahl einer geeigneten Narration für den Politikunterricht berücksichtigt werden, da sie ggf. deren Eignung beeinträchtigen könnten. Die Frage, ob bzw. inwiefern in dem Theaterstück nicht die eigentliche Frage besprochen wird, wird deshalb u. a. Thema des folgenden Kapitels sein. In diesem wird das Textbuch zu dem Theaterstück anhand des aufgestellten Kriterienkatalogs ausführlich auf seine Eignung als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht überprüft. Die Ergebnisse zu den einzelnen Dimensionen werden in kurzen Zwischenfazits zusammengefasst.

6. Politikdidaktische Auseinandersetzung mit der Narration *Gott*

6.1 *Gott* als Unterrichtsmedium im Politikunterricht

6.1.1 Erscheinen des Politischen sowie Verflechtung mit anderen Themen

Möchte man das Theaterstück *Gott* hinsichtlich seiner Gattungszugehörigkeit genauer beschreiben, lässt es sich wohl am ehesten dem politischen Theater zuordnen. Diese Gattung kann zwar ganz unterschiedlich definiert werden,⁹ legt man jedoch das laut Fischer-Lichte (2005: 244) am weitesten verbreitete Begriffsverständnis zugrunde, lässt sich *Gott* durchaus in dieses einordnen: „Als politisch gilt ein Theater, das allgemeine gesellschaftliche Phänomene (z. B. Gemeinschaftsbildung, Krieg, Globalisierung), historische Ereignisse (wie die Oktoberrevolution) oder jeweils aktuelle politische Konflikte (z. B. Kampf um die Abschaffung des § 218, Diskussion um Einwanderungspolitik) zum Gegenstand hat.“¹⁰ (ebd.: 242) Aus dieser Gattungsbeschreibung geht in erster Linie hervor, dass sich das politische Theater vorrangig durch seine „[t]hematische[] Polizität“ (ebd.: 244) auszeichnet und das Politische somit vergleichsweise deutlich erscheint. Dies trifft auch auf das Theaterstück *Gott* zu. In der Narration erscheint das Politische in vielfältiger Weise, die vorliegende Arbeit möchte zumindest zwei politische Aspekte – v. a. jene, die sich mit der Rechtserziehung verbinden lassen – skizzieren:

Erstens ist die in *Gott* dargestellte Situation, die Sitzung des Deutschen Ethikrates, an sich politisch, da die Arbeitsweise eines politischen Gremiums literarisch dargeboten wird. *Gott* ermöglicht in diesem Zuge Einblicke in die Aufgaben sowie die Arbeitsweise des Deutschen Ethikrates, also bspw. den Ablauf einer Ethikrat-Sitzung sowie die angemessene Umgangsweise¹¹ während dieser Sitzungen. Der Deutsche Ethikrat kommt mit der Durchführung der dargestellten öffentlichen Diskussion seiner Aufgabe nach, die Gesellschaft über „ethische, gesellschaftliche, naturwissenschaftliche, medizinische und rechtliche Fragen sowie die voraussichtlichen Folgen für Individuum und Gesellschaft“ (Deutscher Ethikrat o. J.) zu informieren und deren Diskussion in der Gesellschaft zu fördern. Die geführte Diskussion kann insofern auch als Teilstück der Vorbereitung gesamtgesellschaftlich verbindlicher Regelungen gelten, da sie die politische Gestaltung der Suizidhilfe durch die Förderung der gesellschaftlichen Diskussion potenziell mitbestimmt.

⁹ Vertiefend dazu: Fischer-Lichte 2005: 242-245.

¹⁰ Diese Definition bezieht sich nicht ausschließlich auf Theateraufführungen, sondern lässt sich in gleichem Maße auch auf die Textbücher zu Theaterstücken anwenden.

¹¹ Im Text fordern Frau Dr. Keller und die Vorsitzende v. a. aufgrund des Verhaltens von Herrn Biegler immer wieder dazu auf, „die Form zu wahren“ (Schirach 2020: 72) und gewähren damit Einblicke in alltägliche Abläufe bzw. Umgangsweisen innerhalb des Ethikrates: „Ich verstehe durchaus Ihre emotionale Anspannung, aber hier ist niemand angeklagt. Bei aller Schärfe in der Sache, darf ich doch bitten, die Form zu wahren“ (ebd.: 72); „Herr Biegler, ich möchte Sie nicht immer wieder ermahnen. Bitte.“ (ebd.: 74); „Der Bischof ist Sachverständiger, kein Angeklagter.“ (ebd.: 86)

Zweitens stehen im Zentrum der in *Gott* literarisch dargebotenen Diskussion über den ärztlich assistierten Suizid essenzielle Grundwerte bzw. -bedürfnisse der Gesellschaft, die zugleich die Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher Regelungen maßgeblich bestimmen bzw. eingrenzen: Während sich Herr Gärtner und Herr Biegler auf Grundwerte wie Freiheit, Menschenwürde und Selbstbestimmung berufen (vgl. dazu bspw. Schirach 2020: 17f., 70f.), verweisen Bischof Thiel, Herr Prof. Sperling und teilweise auch Frau Dr. Keller auf Werte wie Autonomie und Lebensschutz (vgl. ebd.: 32, 34f., 75). Anhand der Uneinigkeit darüber, welche Grundwerte in Bezug auf die Frage des ärztlich assistierten Suizids zentral sind, kann bei den Schüler:innen ein Verständnis dafür geschaffen werden, dass die Bedeutung bzw. Einordnung einzelner Grundwerte je nach Kontext und moralischer Position variieren kann. So geht bspw. Bischof Thiel davon aus, dass die Heiligkeit und der Schutz des Lebens „gegenüber der Selbstbestimmung das weiterreichende Prinzip“ (Rosenau 2020: 152) sei, Herr Gärtner hingegen sieht in der Freiheit das „Ethos der Gesellschaft“ (Schirach 2020: 71). Darüber hinaus ermöglicht die Darstellung dessen, dass mitunter verschiedene Grundwerte in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können – in *Gott* bspw. die Freiheit und die innere Sicherheit/der Lebensschutz, im Politikunterricht darzustellen, dass auch bei der Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher Regelungen mitunter verschiedene Grundwerte in Spannung zu einander geraten können und deshalb gegeneinander ausbalanciert werden müssen, sodass weder der eine noch der andere zu sehr eingeschränkt wird. Dass dies ein schmaler Grad sein kann, lässt sich anhand von § 217 StGB veranschaulichen, auf den *Gott* explizit Bezug nimmt (vgl. ebd.: 30f.).

Obwohl das Politische in *Gott* vergleichsweise explizit erscheint, wird es trotzdem in Zusammenhang mit Wissensbeständen anderer Fachgebiete dargeboten: Anhand der verschiedenen handelnden Figuren erhält der Leser/die Leserin bspw. Einblicke in das Weltwissen aus den Wissensbereichen Recht (Frau Prof. Litten), Religion (Bischof Thiel) und Medizin (Herr Prof. Sperling, Frau Brandt, Frau Dr. Keller). Auf diese Weise wird ermöglicht, dass die Schüler:innen ein ganzheitliches vernetztes Verständnis des dargestellten politischen Sachverhaltes, des assistierten Suizids, erlangen (vgl. Juchler 2015: 6). Mögliche Textstellen, anhand derer das Weltwissen aus den verschiedenen Domänen erlesen werden kann, finden sich in Tabelle 2.

Fachgebiet	Textstelle (S.)	Kurze Inhaltsbeschreibung
Recht	28-33	Die rechtliche Sachverständige Frau Prof. Litten gibt Überblick über Rechtslage bzgl. der Suizidhilfe in Deutschland.
Medizin	48-54	Der medizinische Sachverständige Herr Prof. Sperling führt die Ansichten der Bundesärztekammer zum assistierten Suizid aus. Er geht in diesem Zuge auf die Folgen

		der ärztlichen Suizidhilfe für den Berufsstand des Arztes/der Ärztin ein und benennt mit der Palliativmedizin eine Alternative zur Suizidhilfe.
	55-58	Sperling erklärt aus ärztlicher Sicht den Unterschied zwischen indirekter Sterbehilfe und Suizidhilfe.
	61-64	Herr Biegler und Herr Prof. Sperling diskutieren über Inhalt und Geltung des Hippokratischen Eides.
Religion	73-80	Bischof Thiel stellt die Position der Katholischen Kirche zum assistierten Suizid dar. In diesem Zuge macht er den schmalen Grad zwischen Suizidhilfe und Tötung auf Verlangen aus.
	87-95	Thiel gibt einen Einblick in die Stimmen, die sich in der Katholischen Kirche gegen den Suizid/die Suizidhilfe aussprechen.
	104-108	Der Bischof führt aus, dass das Leben mit all seinem Leid ertragen werden müsse.

Tabelle 2: Ausgewählte Textstellen, anhand derer Weltwissen aus anderen Domänen erfahrbar wird (eigene Darstellung).

6.1.2 Eröffnung neuer Sichtweisen

Wie aus der Inhaltsbeschreibung (siehe Abschnitt 5.2) hervorgeht, ist die Handlung von *Gott*, also der Ablauf der Sitzung des Deutschen Ethikrates, überwiegend klar strukturiert und dementsprechend vergleichsweise vorhersehbar. Kontingenz- und Ambiguitätserfahrungen können deshalb weniger aufgrund der Handlung, sondern vielmehr aufgrund der Fremdheit bzw. Sonderbarkeit der dargestellten Sichtweisen gewonnen werden. In dieser Hinsicht kann v. a. die Figur Richard Gärtner hervorgehoben werden. Sein Wunsch, trotz körperlicher und geistiger Gesundheit sterben zu wollen – und dies nicht nur aus einer schnellen Idee heraus, sondern über Jahre hinweg diskutiert und reflektiert (vgl. Schirach 2020: 11-18), sollte für den Großteil der Schüler:innen neu, fremd und/oder sonderbar sein. Je nach vorhandenem Weltwissen der Schüler:innen kann zudem auch die Sichtweise des Bischofs Thiel fremd erscheinen, bspw. wenn dieser besagt, dass der Sinn des Lebens darin bestehe, „das Leben mit all seinem Leid bis zum Ende zu ertragen und daraus einen Sinn zu schöpfen“ (ebd.: 108) – und nicht darin, das Glück zu finden (siehe dazu ebd.: 104-108). Die Figuren Richard Gärtner und Bischof Thiel können vor diesem Hintergrund in besonderer Weise dazu beitragen, das Verständnis der Schüler:innen für die Möglichkeiten zu erweitern, die dem Menschen offenstehen. Diese Kontingenzerfahrung kann wiederum Grundlage für eine Auseinandersetzung mit Kontingenz im Bereich des Politischen sein, die auf eine „Kontingenzbewältigung“ abzielt (vgl. Juchler 2015: 7).

Die Ausführungen der Sachverständigen zeigen in diesem Zusammenhang zudem, wie unterschiedlich eine Entscheidung/eine Ansicht, bspw. jene Richard Gärtners, trotz körperlicher und geistiger Gesundheit sterben zu wollen, aber auch die des BVerfGs, die geschäftsmäßige Förderung der Suizidhilfe für verfassungswidrig zu erklären, betrachtet und bewertet werden kann (Ambiguitätserfahrung). Die Mehrdeutigkeit der Lebenswelt wird somit anhand der Diskussion im Deutschen Ethikrat exemplarisch veranschaulicht. Eine Analyse der Diskussionskultur während der Sitzung im Politikunterrichts, im Rahmen derer der Umgang der Diskutant:innen untereinander untersucht wird (überwiegend angemessener Ton; Versuch, auf einander einzugehen, obwohl unterschiedliche Positionen vertreten werden; v. a. Biegler jedoch mitunter zynisch), könnte in diesem Sinne dazu beitragen, den Schüler:innen ein positives Verständnis für die „Pluralität von Werten, Einstellungen und politischen Möglichkeiten“ (Juchler 2015: 8) zu vermitteln.

6.1.3 Vielfalt der dargestellten Perspektiven

Ferdinand von Schirach lässt in die in *Gott* dargestellte Diskussion durch die einzelnen handelnden Figuren ganz unterschiedliche Sichtweisen hinsichtlich der Frage einfließen, ob Ärzt:innen ihren Patient:innen beim Suizid helfen sollten. Während sich Herr Gärtner und Herr Biegler dafür aussprechen (persönliche Sichtweise/Bedeutsamkeit), sprechen sich die Augenärztin Brandt (persönliche und ärztliche Sichtweise), Herr Prof. Sperling (ärztliche Sichtweise), Bischof Thiel (religiöse Sichtweise) und auch Frau Dr. Keller (ärztliche Sichtweise) aus verschiedenen Gründen gegen den ärztlich assistierten Suizid aus (Textstellen siehe Tabelle 2). Frau Prof. Litten scheint hingegen eine relativ neutrale Sichtweise zu vertreten – sie bezieht sich lediglich auf die rechtlichen Grundlagen. Anhand dieser dargestellten Sichtweisen, die sich z. T. grundlegend voneinander unterscheiden bzw. einander widersprechen, kann im Politikunterricht exemplarisch der „Facettenreichtum persönlicher, weltanschaulicher, moralischer und politischer Auffassungen“ (ebd.: 8) nachvollzogen werden und in diesem Zuge ein positives Verständnis für die „Pluralität von Werten, Einstellungen und politischen Möglichkeiten“ (ebd.: 8) vermittelt werden, das auch auf andere, v. a. politische Fragen übertragen werden kann.

In Anbetracht der Vielzahl an dargestellten Sichtweisen in der Narration könnte ausgehend von dem in Abschnitt 5.3 angesprochenen offenen Brief an Ferdinand von Schirach, im Rahmen dessen dem Autor vorgeworfen wird, dass jene Menschen, die „mit suizidalen Menschen zu tun haben“ (Fiedler et al. 2020: 1), in *Gott* nicht zu Wort kommen würden, im Politikunterricht auf einer Metaebene diskutiert werden, inwiefern die Positionen, die in der Gesellschaft bzgl. der oben genannten Fragestellung vertreten werden, auch in der Narration repräsentiert werden.

Hierbei könnte die Aufnahme der Positionen von Palliativmediziner:innen bzw. Psycholog:innen ebenso diskutiert werden wie jene von Hinterbliebenen von Suizident:innen.

Bezüglich der Frage, inwiefern die dargestellten Perspektiven einen angemessenen Grad an Fremdheit aufweisen, kann festgestellt werden, dass die dargestellten Sichtweisen überwiegend neu und doch anschlussfähig sein sollten. Wie im vorherigen Abschnitt angedeutet sollten jedoch v. a. die Sichtweisen von Richard Gärtner und Bischof Thiel im Hinblick auf ihre Fremdheit/Anschlussfähigkeit für die jeweilige Lerngruppe überprüft werden. Zum Ersten könnte der Wunsch Gärtners, trotz körperlicher und geistiger Gesundheit sterben zu wollen, für den Großteil der Schüler:innen in besonderem Maße fremd sein. Diese Annahme lässt sich mit Bezug auf statistische Werte zu der Suizidalität im Kindes- und Jugendalter belegen: Zwar ist die Anzahl an Suiziden in den Altersgruppen, die noch die weiterführende Schule besuchen (10-15 Jahre: 22; 15-20 Jahre: 163), im Vergleich zu allen älteren Altersgruppen (bspw.: 50-55 Jahre: 924) niedrig (vgl.: Statistisches Bundesamt 2020). Trotzdem gaben in Schulstichproben in Deutschland 36,4-39,4% der befragten Schüler:innen an, Suizidgedanken zu haben bzw. gehabt zu haben. 6,5-9% berichteten sogar von Suizidversuchen (vgl. Becker & Correll 2020). Aus diesen Zahlen lassen sich zwei Dinge ableiten: (1) Die Mehrheit der Schüler:innen hat(te) vermutlich (noch) keine persönlichen Erfahrungen mit dem Thema. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Sichtweise Gärtners für die Mehrheit der Schüler:innen fremd erscheinen und dementsprechend unter Umständen schwer anschlussfähig sein wird. (2) Da jedoch ein nicht unerheblicher Teil der Schüler:innen mutmaßlich bereits persönliche Erfahrungen mit dem Thema Suizid hatte, erscheint es umso wichtiger, dieses Thema aufgrund seiner Bedeutsamkeit im Unterricht zu thematisieren.

Zum Zweiten kann angenommen werden, dass auch die Sichtweise des Bischofs Thiel für die Schüler:innen durchaus fremd sein wird. Thiel besagt u. a., dass der Sinn des Lebens darin bestehe, „das Leben mit all seinem Leid bis zum Ende zu ertragen und daraus einen Sinn zu schöpfen“ (Schirach 2020: 108). Er konstatiert in diesem Zusammenhang bereits, dass „die moderne Gesellschaft glaubt, [dass der Sinn des Lebens] im Glück liege [...]“ (ebd.: 107), und betont, dass sich die von ihm vertretene Position von der in der Gesellschaft verbreiteten Sichtweise grundsätzlich unterscheidet (vgl. ebd.: 107). Aus diesem Grund liegt die Annahme nahe, dass auch die Sichtweise Thiels für die meisten Schüler:innen vergleichsweise fremd ist.

Diese Beobachtungen sollten v. a. im Hinblick auf die jeweilige Lerngruppe in der Unterrichtsplanung entsprechend hinterfragt und berücksichtigt werden, indem bspw. Zeit für möglicherweise aufkommende Diskussionen, Fragen etc. eingeplant wird.

6.1.4 Emotionen

Inwiefern eine Narration auch einen emotionalen Zugang zu der dargestellten Thematik bzw. dem Politischen ermöglicht, wird maßgeblich durch die gewählte Darstellungsweise bestimmt (vgl. Leubner & Saupe 2016: 38). Leubner und Saupe (ebd.: 119) benennen diesbezüglich in ihrem Standardwerk der Literaturdidaktik zwei wesentliche Merkmale dramatischer Texte: Sie bedienen sich erstens der dialogischen Form und stellen zweitens eine Handlung „durch die direkte, unvermittelte szenische Darbietung“ dar, „die zudem auf eine Aufführung hin angelegt ist“ (ebd.: 119). Diese Merkmale lassen sich auch anhand des Textbuches zu dem Theaterstück *Gott* nachweisen. Die dargestellte Diskussion vor dem Ethikrat besteht nahezu ausschließlich aus Dialogen, die lediglich durch sehr kurze Regieanweisungen „unterbrochen“ werden. Monologe gibt es keine. Ebenso gibt es keine Erzählinstanz, die Handlung wird unvermittelt dargestellt.

Die fehlende erzählerische Vermittlung (bspw. Erzählerkommentare) sowie die ausbleibenden (inneren) Monologe der handelnden Figuren bewirken, dass Leser/die Leserin keine direkte Einsicht in die Gedanken- und Gefühlswelt der Figuren erhält (fehlende Innensicht). Diesbezügliche Informationen lassen sich dementsprechend lediglich aus den Dialogen ableiten. Diese werden jedoch ausschließlich im Rahmen der Sitzung des Deutschen Ethikrates geführt und unterliegen somit gewissen Einschränkungen: In Abschnitt 6.1.1 wurde bereits angedeutet, dass in dem Text von der Vorsitzenden mehrfach angemahnt wird, „die Form zu wahren“ (Schirach 2020: 72). Hiervon lässt sich zweierlei ableiten: (1) Die in *Gott* zu lesenden Dialoge entsprechen überwiegend dem im Ethikrat angemessenen Umgangston und werden dementsprechend sachlich geführt. Dies lässt darauf schließen, dass ein emotionaler Zugang zu den von den Figuren vertretenen Perspektiven eher schwierig sein könnte. (2) Es scheint jedoch auch einige Textstellen zu geben, in denen gegen die bestehenden „Verhaltensregeln“ verstoßen wird.

Letztere eignen sich potenziell besonders, um einen emotionalen Zugang zu der dargestellten Thematik bzw. zum Politischen zu erlangen, da sie die sonst so sachliche Diskussion durchbrechen und auf diese Weise trotz der oben beschriebenen Darstellungsweise Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt der Figuren ermöglichen. Der Leser/die Leserin kann sich somit auch emotional mit den von den Figuren vertretenen Perspektiven identifizieren.

Als ein Beispiel kann hier die emotionale Ansprache Richard Gärtners im Rahmen der Befragung von Herrn Prof. Sperling angeführt werden. In dieser wird die persönliche Bedeutsamkeit der Suizidhilfe für Herrn Gärtner besonders deutlich. So wird in diesem Zuge erfahrbar, wie sehr Herr Gärtner unter den aktuellen Gegebenheiten leidet, wie sehr er sich missverstanden fühlt und sich einen Ausweg wünscht (vgl. ebd.: 69-71). Die von Herrn Gärtner an Herr Prof.

Sperling gewandte Frage: „Wissen Sie eigentlich, was das für jemanden wie mich bedeutet?“ (Schirach 2020: 69) betont in diesem Moment nicht nur die Gefühle Gärtners, sondern regt den Leser/die Leserin dazu an, sich mit der Situation Gärtners (emotional) auseinanderzusetzen. Eine ähnliche bzw. vergleichbar geeignete Stelle findet sich zum Ende der Befragung des Bischofs Thiel: Nachdem ihn Gärtners Anwalt Herr Biegler wortwörtlich verbal „in die Mangel genommen“ hat, hält Thiel eine Ansprache, im Rahmen derer er die sachliche Diskussionsebene zumindest teilweise verlässt und sich durchaus emotional zeigt (siehe ebd.: 104-108).

6.1.5 Sonstiges

Inwiefern in der öffentlichen Diskussion bereits Kritik an *Gott* geäußert wurde, wurde in Abschnitt 5.3 ausführlich dargestellt. An dieser Stelle sei lediglich erneut erwähnt, dass die Gegenüberstellung der beiden offenen Briefe ergeben hat, dass v. a. der Vorwurf, dass in dem Theaterstück mitunter nicht die eigentliche Frage diskutiert wird (vgl. Fiedler 2020: 1), im Hinblick auf die Eignung der Narration für den Politikunterricht geprüft werden sollte.

Wie bereits mehrfach angedeutet, behandelt die in *Gott* dargestellte Sitzung des Ethikrates nach Aussage der Vorsitzenden die Frage, ob Ärzt:innen ihren Patient:innen beim Suizid helfen sollten. Diese Frage wird auch über weite Strecken des Stückes diskutiert. Wie in dem offenen Brief an Ferdinand von Schirach jedoch richtig angesprochen wird, steht mitunter eine weitere Frage im Zentrum, nämlich jene nach dem Recht auf Suizid. Dies betrifft v. a. die Befragungen des Ärztekammervertreters Herr Prof. Sperling und des Bischofs Thiel (vgl. dazu auch ebd.: 1). Während Sperling zu Beginn seiner Ausführungen in wenigen Sätzen prinzipiell infrage stellt, ob Suizidgefährdete tatsächlich selbstbestimmt handeln, und damit insgesamt seine Bedenken zu einem Recht auf Suizid äußert (vgl. Schirach 2020: 50f.), steht die Frage des Rechts auf Suizid im Rahmen der Anhörung des Bischofs Thiel mindestens in gleichem Maße im Zentrum wie die Frage des Rechts auf einen *ärztlich assistierten* Suizid. Thiel spricht sich im Dialog mit Frau Dr. Keller gegen den Suizid aus, da er die Auffassung vertritt, dass das natürliche Sterben zum Leben dazugehört. Damit begründet er auch, weshalb der Suizid nicht ärztlich unterstützt werden sollte (vgl. ebd.: 79). Zudem bezeichnet er den Suizid als „reine[n] Egoismus“, da er „rücksichtslos den Mitmenschen gegenüber“ (ebd.: 80) sei und betitelt die Entscheidung des BVerfGs, Sterbehilfevereine zu erlauben, als „schreckliche[n] Fehler“ (ebd.: 81). Die Frage des Rechts auf Suizid steht deshalb in der Folge auch im Zentrum des Gesprächs zwischen Herrn Biegler und Bischof Thiel. Auch wenn durchaus der Eindruck entsteht, dass beide Diskutanten die Frage des Rechts auf den *ärztlich assistierten* Suizid besprechen möchten, wird die Diskussion aufgrund der zurückweisenden Haltung des Bischofs überwiegend auf einer „Vorstufe“ geführt – es geht zumeist um das Recht auf Suizid.

Wie der offene Brief an den Autor richtig zu bedenken gibt, liegt es nahe, dass das dargestellte Nebeneinander beider Fragen die Abstimmung am Ende des Stücks durchaus erschweren bzw. verzerren könnte, da letztlich eine zweite, zur Diskussion stehende Frage aufgeworfen wird (vgl. Fiedler 2020: 1). Dieser Umstand betrifft selbstredend auch den Politikunterricht. Mit Blick auf die Eignung von *Gott* für den Politikunterricht sei deshalb hervorgehoben, dass, sollte die Schlussabstimmung im Unterricht thematisiert bzw. sogar durchgeführt werden, das Nebeneinander der verschiedenen Fragen sowie die eigentlich zentrale Frage mit den dazugehörigen Positionen im Unterricht deutlich herausgearbeitet werden sollten, um einer Verwirrung der Schüler:innen sowie einer Verfälschung der Abstimmung vorzubeugen.

6.1.6 Zwischenfazit II

Die Analyse zu der 1. Untersuchungsdimension hat gezeigt, dass die Narration *Gott* grundsätzlich die von Ingo Juchler (2015: 6-10) ausgemachten Potenziale des Einsatzes von Narrationen Politikunterricht bietet und sich dementsprechend durchaus für eine Verwendung in diesem eignet: Sie stellt das Politische in Verbindung mit Weltwissen aus anderen Domänen dar, bietet auf inhaltlicher Ebene Kontingenz- und Ambiguitätserfahrungen, gibt multiple Perspektiven auf den dargestellten politischen Sachverhalt preis und ermöglicht zumindest teilweise einen emotionalen Zugang zum Thema. Potenzielle Schwachstellen wurden mit Blick auf den emotionalen Zugang zu der dargestellten Thematik (dieser ist nur stellenweise möglich), die Fremdheit der dargestellten Sichtweisen sowie die Abstimmung am Ende der Narration ausgemacht. Mit Blick auf das Vorhaben, mithilfe der Narration Rechtserziehung im Politikunterricht zu praktizieren, ergibt sich daraus, dass v. a. die in *Gott* dargestellten, mitunter fremden und gegensätzlichen Sichtweisen auf die zur Diskussion stehende Fragestellung sowie die wenigen Textstellen, die einen emotionalen Zugang zu der Thematik ermöglichen, möglichst auch im Rahmen von Rechtserziehung Verwendung finden sollten. Vor allem Letztere bieten die Chance, das bloße Abarbeiten verschiedener juristischer Texte ohne jeden Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen zu vermeiden. Auch die ausgemachten Schwachstellen sollten in Abschnitt 6.2 berücksichtigt werden.

6.2 *Gott* als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht

6.2.1 Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile

6.2.1.1 Verstehen von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen

Inwiefern Narrationen die Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile ermöglichen, hängt v. a. davon ab, ob sie sich (zumindest ansatzweise) auf konkrete Rechtsnormen bzw. Gerichtsurteile beziehen. Liegt ein Bezug vor, bieten

Narrationen zugleich inhaltliche Anschlussstellen, um sich im Rahmen von Rechtserziehung im Politikunterricht mit den entsprechenden juristischen Texten¹² auseinanderzusetzen.

Im Hinblick auf die Narration *Gott* kann in dieser Hinsicht festgehalten werden, dass sich die in dem Stück geführte Diskussion – wenngleich sie sich v. a. aus moralisch-ethischer Sichtweise mit der Frage befasst, ob Ärzt:innen ihren Patient:innen beim Suizid helfen sollten – an einigen Stellen äußerst direkt auf die Rechtslage bzgl. der Suizidhilfe in Deutschland bezieht. Dies gilt in erster Linie für die Befragung der rechtswissenschaftlichen Sachverständigen, Frau Prof. Litten (siehe Schirach 2020: 28-33). Diese erläutert die Rechtslage hinsichtlich der Suizidhilfe in Deutschland, geht in diesem Zuge auf die veraltete Regelung aus dem Jahre 1872 ein und fasst den Inhalt der aktuell(er)en, die Suizidhilfe regelnden juristischen Texte zusammen. Dazu gehören § 217 StGB und das Urteil des Zweiten Senats des BVerfGs vom 26. Februar 2020. Der direkte Bezug auf diese beiden juristischen Texte bietet geeignete inhaltliche Anschlussstellen für die Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile im Rahmen von Rechtserziehung im Politikunterricht.

Auch wenn der Inhalt der beiden juristischen Texte in *Gott* bereits teilweise zitiert oder paraphrasiert wird (vgl. ebd.: 30f.), ist es zunächst erforderlich, dass die Schüler:innen in Vorbereitung des Verstehens den genauen Wortlaut der beiden juristischen Texte kennenlernen, auf die in der Narration Bezug genommen wird. Denn dieses Kennenlernen bietet die Grundlage für die Förderung der Verstehenskompetenz der Schüler:innen. Die Darstellung der Texte in *Gott* vermag hingegen eher weniger zu einer Förderung dieser Kompetenz beizutragen, da die Texte lediglich stark vereinfacht dargeboten werden.

Die beiden juristischen Texte eignen sich in diesem Zuge in besonderer Weise für eine Behandlung im Rahmen von Rechtserziehung im Politikunterricht, da die in ihnen verwendete juristische Fachsprache vergleichsweise leicht verständlich und ihr Umfang überschaubar ist.

§ 217 StGB lautet wie folgt:

(1) Wer in der Absicht, die Selbsttötung eines anderen zu fördern, diesem hierzu geschäftsmäßig die Gelegenheit gewährt, verschafft oder vermittelt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Als Teilnehmer bleibt straffrei, wer selbst nicht geschäftsmäßig handelt und entweder Angehöriger des in Absatz 1 genannten anderen ist oder diesem nahesteht. (Bundesrepublik Deutschland 2021)

Das Urteil des BVerfGs vom 26. Februar 2020 besagt:

§ 217 des Strafgesetzbuches in der Fassung des Gesetzes zur Strafbarkeit der geschäftsmäßigen Förderung der Selbsttötung vom 3. Dezember 2015 (Bundesgesetzblatt I Seite 2177) verletzt die Beschwerdeführer zu I. 1., I. 2. und VI. 5 [erkrankte Personen, die ihr Leben mit geschäftsmäßig angebotener Unterstützung Dritter selbst beenden wollen] in ihrem Grundrecht aus Artikel 2 Absatz 1 in Verbindung mit

¹² Die Begriffe Rechtsnorm und Gerichtsurteil werden im Folgenden der besseren Lesbarkeit halber unter dem Sammelbegriff „juristische Texte“ zusammengefasst. Ein Juristischer Text wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Ballansat-Aebi (2014: 1) nicht allein deshalb als juristisch bezeichnet, weil er ein juristisches Thema behandelt, sondern er zeichnet sich v. a. dadurch aus, dass er „eine rechtliche Wirkung hat, selbst wenn er nicht in einem institutionellen Rahmen oder von einem beruflich handelnden Juristen verfasst wird.“

Artikel 1 Absatz 1 des Grundgesetzes, die Beschwerdeführer zu II. und III. 2. [Vereine mit Sitz in Deutschland, die eine solche Unterstützung anbieten] in ihrem Grundrecht aus Artikel 2 Absatz 1 des Grundgesetzes, die Beschwerdeführer zu III. 3. bis III. 5. und VI. 2. [organschaftliche Vertreter und Mitarbeiter der benannten Sterbehilfevereine] in ihren Grundrechten aus Artikel 2 Absatz 1 und aus Artikel 2 Absatz 2 Satz 2 in Verbindung mit Artikel 104 Absatz 1 des Grundgesetzes sowie die Beschwerdeführer zu III. 6., IV., V. 1. bis V. 4. und VI. 3. [in der ambulanten oder stationären Patientenversorgung tätige Ärzte sowie in die Beratung über und in die Vermittlung von Suizidhilfe eingebundene Rechtsanwälte] in ihren Grundrechten aus Artikel 12 Absatz 1 und aus Artikel 2 Absatz 2 Satz 2 in Verbindung mit Artikel 104 Absatz 1 des Grundgesetzes. Die Vorschrift ist mit dem Grundgesetz unvereinbar und nichtig. (BVerfG 2020: 5)

Dem Kennenlernen beider Texte kann in einem zweiten Schritt das Verstehen der juristischen Texte folgen. Das bedeutet in erster Linie, dass die Schüler:innen die in den Texten verwendete juristische Fachsprache soweit erschließen, dass sie den Sinngehalt des jeweiligen Textes in eigenen, für sie verständlichen Worten wiedergeben können. Hinsichtlich des BVerfG-Urteils genügt es auf der Ebene des Verstehens zunächst, dass die Schüler:innen verstehen, dass § 217 StGB in diesem für verfassungswidrig erklärt wird, da die Rechtsnorm gegen das Grundgesetz verstößt. Das Herausarbeiten der genauen Gründe dafür (bspw. konkrete Grundrechte, die verletzt wurden) wird in der vorliegenden Arbeit der Reflexion der juristischen Texte zugeordnet. Es kann festgehalten werden, dass *Gott* aufgrund der direkten Bezugnahme auf die beiden juristischen Texte Anschlussstellen und damit auch die Möglichkeit zum Kennenlernen und Verstehen dieser Texte bietet. Aufgrund des angemessenen Schwierigkeitsgrades sowie der Länge eignen sich die Texte grundsätzlich für eine Auseinandersetzung im Politikunterricht.

6.2.1.2 Anwenden von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen

Gott präsentiert mit Richard Gärtner eine in Deutschland lebende Figur, die sich das Leben nehmen möchte und dementsprechend sowohl von § 217 StGB als auch von dem BVerfG-Urteil direkt betroffen ist. Das Theaterstück eignet sich somit auch für das Anwenden von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen, da die beiden benannten juristischen Texte direkt auf die in dem literarischen Raum der Narration erzeugte Figur Richard Gärtner bezogen werden können. Das bedeutet, dass anhand von der Figur Richard Gärtner deutlich gemacht werden kann, inwiefern sich die juristischen Texte konkret aus dessen Lebenssituation auswirken bzw. ausgewirkt haben. An dieser Stelle sei erneut auf die potenzielle Fremdheit der Sichtweise Gärtners für die Schüler:innen verwiesen (siehe Abschnitt 6.1.3), die im Rahmen einer Anwendung der Rechtsnorm auf die Figur Richard Gärtner entsprechend berücksichtigt werden sollte, indem bspw. Platz für Diskussionen und Austausch eingeräumt wird.

Obwohl sich die Rechtslage inzwischen aufgrund des BVerfG-Urteils vom 26. Februar 2020 geändert hat, kann zunächst § 217 StGB auf die Figur Richard Gärtners angewendet werden. Einige Ergebnisse könnten in diesem Zusammenhang bspw. sein: Wenn Herr Gärtner bei seinem Suizid Hilfe in Anspruch nehmen möchte, macht sich der/die Helfende strafbar, sofern

er/sie kein/e Angehörige/r bzw. Nahestehende/r Gärtners ist. Die Hilfe eines/einer Ärzt:in erscheint dementsprechend zumindest unwahrscheinlich. Auch die Hilfe eines Anwalts, der bspw. nur beratend oder vermittelnd tätig wird, wäre strafbar und dementsprechend ebenfalls kaum denkbar. An dieser Stelle lassen sich durchaus Parallelen zu dem Tod seiner Frau ziehen, die ihre Ärzte unter Schmerzen gebeten hatte, sie zu erlösen, und letztlich kein „erlösendes“ Mittel bekommen hatte (vgl. Schirach 2020: 18). Da Richard Gärtners Frau bereits tot ist, wäre es möglich und notwendig, dass ihm bspw. seine beiden Söhne beim Suizid helfen. Es könnte sich in dieser Hinsicht jedoch äußerst schwierig gestalten, das für den Suizid notwendige Medikament zu erhalten, da dieses nicht freiverkäuflich ist. Auch dieses Problem kam bereits bei dem Tod von Elisabeth Gärtner auf, die ihren Mann darum gebeten hatte, ein Medikament zu besorgen, um ihr Leid zu beenden. Herr Gärtner konnte dies jedoch nicht tun, da er nicht einmal wusste, woher er das Mittel bekommen sollte (vgl. ebd.: 18). Sollte Herr Gärtner das benötigte Medikament nicht erhalten, hat er faktisch keine andere Möglichkeit, als eine andere „grausameinsame Suizidvariante“ (Schöne-Seifert 2020: 141) zu wählen, um sich das Leben zu nehmen. Das bedeutet, Herr Gärtner müsste ungewollt bspw. auf Möglichkeiten wie den Schienensuizid oder den Suizid durch Erhängen ausweichen – ein Tod in Würde, den er sich so sehr wünscht, wäre kaum möglich (vgl. Schirach 2020: 17f.).

Auch wenn in der Narration bereits teilweise angedeutet wird, inwiefern sich das BVerfG-Urteil auf die Situation Gärtners auswirkt, kann dies im Politikunterricht nochmals explizit herausgestellt werden: Die Feststellung der Verfassungswidrigkeit von § 217 StGB führt dazu, dass die geschäftsmäßige Förderung der Selbsttötung (bis zu der Schaffung einer neuen Rechtsnorm) nicht länger verboten ist. Das bedeutet, dass ihn – rein rechtlich betrachtet – bspw. seine Ärztin Frau Dr. Brandt oder ein entsprechender Verein bei seinem Suizid unterstützen darf, ohne sich dabei strafbar zu machen. Seine Möglichkeit, eine geeignete Unterstützung für seinen Suizid zu finden, ist somit enorm gestiegen. Die Aufhebung des Verbots bedeutet jedoch im Umkehrschluss nicht zwangsläufig, dass Herr Gärtner umgehend Hilfe bei seinem Suizid erwarten kann. Denn es kann niemand verpflichtet werden, Beihilfe zum Suizid zu leisten. Das bedeutet im Falle Richard Gärtners, dass es – wie in *Gott* beschrieben – im Rahmen des Möglichen liegt, dass ihm seine Ärztin nicht beim Suizid helfen möchte (vgl. ebd.: 22). In diesem Fall muss sich Herr Gärtner um eine andere Unterstützung bemühen – bspw. einen anderen Arzt/eine andere Ärztin oder einen Verein für Suizidhilfe.

Abschließend sei noch erwähnt, dass die Narration mit der Augenärztin Frau Dr. Brandt eine weitere Figur liefert, auf die die beiden juristischen Texte angewendet werden könnten, denn

die Texte betreffen – wie auch aus dem Urteil des BVerfGs hervorgeht (vgl. BVerfG 2020: 5,33-36) – u. a. auch den Beruf von Ärzt:innen.

6.2.1.3 Reflektieren von Rechtsnormen/Gerichtsurteilen

In Anlehnung an Goll (2017: 593) bedeutet Reflektieren im Kontext der Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile, „die Ursachen und Folgen von Normierungen und die damit verbundenen Konflikte und Probleme [zu] erfassen“. Das Theaterstück *Gott* eignet sich in diesem Zusammenhang ausgesprochen gut, da es im Rahmen des literarisch erzeugten Raumes durchaus diesbezügliche Informationen preisgibt. In dieser Hinsicht sei v. a. ein Auszug aus der Sachverständigenbefragung von Frau Prof. Litten hervorgehoben (vgl. Schirach 2020: 30-33), da in diesem sowohl Informationen zu den Ursachen als auch den Folgen beider juristischer Texte deutlich werden (Der Textauszug findet sich in Anhang 1). Diese können im Politikunterricht explizit herausgearbeitet werden und Grundlage für eine vertiefende Betrachtung sein.

Bezüglich § 217 StGB können im Rahmen des Reflektierens einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile im Politikunterricht ausgehend von dem obigen Textausschnitt die folgenden Aspekte deutlich gemacht werden: Als Ursache für die Schaffung der Rechtsnorm kann v. a. das Bestreben des Gesetzgebers gelten, insofern korrigierend einzugreifen, dass geschäftsmäßige Angebote der Suizidhilfe die Selbstbestimmung und das Leben durch Förderung der Selbsttötung nicht gefährden (vgl. BVerfG 2020: 19). Er kommt dabei in erster Linie seiner Schutzpflicht¹³ des Lebens und der Autonomie Suizidwilliger nach (vgl. Schirach 2020: 32). Aus der Rechtsnorm ergibt sich in diesem Sinne zunächst, dass die Beihilfe zur Selbsttötung gesetzlich geregelt, das Recht auf Leben sowie die Autonomie von Suizidwilligen gesichert ist und somit Missbrauch vorgebeugt wird. Abgesehen davon „verengt [die Rechtsnorm jedoch] die Möglichkeiten einer assistierten Selbsttötung in einem solchen Umfang, dass dem Einzelnen faktisch kein Raum zur Wahrnehmung seiner verfassungsrechtlich geschützten Freiheit verbleibt“ ((BVerfG 2020: 2), sich für den Suizid Hilfe bei Dritten zu holen, sofern sie angeboten wird (vgl. ebd.: 1). Damit greift § 217 StGB erheblich in die Grundrechte der Bürger:innen ein (vgl. Schirach 2020: 31). Als Beispiele können ausgehend von dem Textauszug und mit Bezug auf das Urteil des BVerfGs v. a. Artikel 1 Abs. 1 Grundgesetz (GG¹⁴), die Unantastbarkeit der Würde des Menschen, Artikel 2 GG, die persönlichen Freiheitsrechte eines jeden Bürgers/einer

¹³ Pieroth & Schlink (2003: 25) schreiben im Zusammenhang der Grundrechtsfunktionen bzgl. der benannten Schutzpflicht: „Wo menschliches Leben und menschliche Gesundheit bedroht sind, durch wen oder was auch immer, verpflichtet der hohe Wert des Grundrechts den Staat zu schützendem Einschreiten.“

¹⁴ Wann immer in der vorliegenden Arbeit auf das Grundgesetz verwiesen wird: Die entsprechenden Artikel wurden dem Grundgesetz entnommen bzw. sind in diesem nachzulesen, das vom Deutschen Bundestag (2016) herausgegeben wurde.

jeden Bürgerin, und Artikel 12 GG, die Berufsfreiheit – bspw. von Ärzt:innen und/oder Anwält:innen, vertiefend betrachtet werden (vgl. BVerfG 2020: 5). Der Umstand, dass nahezu kein Zugang mehr zu freiwillig bereitgestellter Suizidhilfe besteht, steht dem Maßstab strikter Verhältnismäßigkeit – auch dieser Begriff könnte untersucht werden – entgegen (vgl. ebd.: 1f.) Aus diesem Grund wurde die Rechtsnorm vom BVerfG am 26. Februar 2020 als verfassungswidrig und nichtig erklärt.

Aus dem Textausschnitt lassen sich überdies wie bereits angedeutet auch Informationen zu den Ursachen und Folgen des BVerfG-Urteils herausarbeiten. Die Ursachen stimmen weitestgehend mit den dargestellten Folgen von § 217 StGB überein. Aus dem Urteil folgt, dass die geschäftsmäßige Suizidhilfe nicht länger durch positives Recht geregelt ist. Es obliegt nun dem Gesetzgeber zu entscheiden, ob gefährliche Formen der Suizidhilfe wieder unter Strafe gestellt werden sollen. Aufgrund der Schutzpflicht des Gesetzgebers, die sich in diesem Fall v. a. auf das Recht auf Leben sowie die Autonomie Suizidwilliger bezieht, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Suizidhilfe wieder durch eine Rechtsnorm reguliert werden wird – eine erste Debatte zu diesem Thema fand im Deutschen Bundestag am 21. April 2021 bereits statt (vgl. Deutscher Bundestag 2021). Wie eine diesbezügliche Regelung konkret aussehen könnte/sollte, kann im Rahmen des Entwerfens von Alternativen mit Bezug auf den Textausschnitt thematisiert werden (siehe folgender Abschnitt).

In Ergänzung zu dem bisher ausgeführten bietet der oben angeführte Textausschnitt weitere Ausgangspunkte für das Reflektieren von Rechtsnormen – speziell für das Erfassen der mit den Normierungen verbundenen Konflikte (vgl. Goll 2017: 593). In diesem Zusammenhang ist der folgende Ausspruch von Frau Dr. Keller zum Ende des Ausschnittes besonders relevant: „Das ist erschreckend.“ (Schirach 2020: 33) Dieser legt eine Darstellung des Spannungsverhältnisses zwischen dem Gerichtsurteil (sowie der möglicherweise draus folgenden Rechtsnorm) und Moral- und Ethikprinzipien nahe, die auch von Oberreuter (2014: 310) vorgeschlagen wird. In dieser Hinsicht kann zunächst dargestellt werden, dass das BVerfG-Urteil aus rechtlicher Sicht eindeutig und richtig ist, da durch § 217 StGB in erheblichem Maße Grundrechte verletzt wurden. Mit Blick auf die in *Gott* handelnden Figuren könnte in diesem Zusammenhang jedoch überdies herausgestellt werden, dass eine liberalere Regelung der Suizidhilfe trotzdem ganz unterschiedlich betrachtet werden kann. So widerspricht sie bspw. den moralischen bzw. ethischen Prinzipien der katholischen Kirche (Bischof Thiel) sowie (eines Teils) der Ärzteschaft (Prof. Sperling, Dr. Keller, Dr. Brandt). Die Gründe dafür lassen sich ebenfalls anhand der Narration erarbeiten (Textstellen siehe Abschnitt 6.1.1). An dieser Stelle wäre es sicherlich sinnvoll, die in *Gott* dargestellten Perspektiven, insbesondere jene von Herrn Prof. Sperling und

Bischof Thiel, mit realen Positionen abzugleichen und etwaige Unterschiede herauszuarbeiten. In diesem Zuge sollte auch deutlich gemacht werden, dass es sich trotz einer gewissen Realitätsnähe der Narration lediglich um fiktive Figuren und Ansichten handelt.

Darüber hinaus ließe sich auch die in Abschnitt 6.1.4 erwähnte emotionale Ansprache Richard Gärtners im Gespräch mit Herrn Prof. Sperling einbringen. Somit könnte auch ein emotionaler Zugang zu dem Spannungsverhältnis zwischen Recht und Ethik- und Moralprinzipien gewährt werden, anhand dessen nochmals in besonderer Weise unterstrichen wird, wie strittig der ärztlich assistierte Suizid – trotz rechtlicher Eindeutigkeit – aus moralisch-ethischer Perspektive ist und wie emotional die Debatte geführt wird.

Eine andere Möglichkeit, das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Moralprinzipien deutlich zu machen, bestünde zudem darin, die in *Gott* angelegte Abschlussabstimmung im Politikunterricht durchzuführen. Es kann diesbezüglich vermutet werden, dass auch die Schüler:innen die zur Diskussion stehende Frage ganz unterschiedlich beantworten und zudem ihre Entscheidungen ebenfalls verschieden begründen. Selbstverständlich müsste, wie in Abschnitt 6.1.5 beschrieben, zunächst die eigentliche Fragestellung herausgearbeitet werden.

Hiervon ausgehend kann in der Folge – auch wenn sich dies nicht mehr auf die einzelne Rechtsnorm bzw. das einzelne Gerichtsurteil bezieht – allgemeiner deutlich gemacht werden, dass Lösungen zu rechtlichen Problemen, die mithilfe der Schaffung von Rechtsnormen bzw. in dem vorliegenden Fall von Gerichtsurteilen erwirkt werden, die als Ergebnis politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse entstehen bzw. sich auf die geltende Rechtsordnung berufen, rein rechtlich betrachtet richtig sein können, diese jedoch nicht zwangsläufig als moralisch richtig bewertet werden müssen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Moral- und Ethikprinzipien an sich relativ sind, d. h., dass sie von den jeweils zugrundeliegenden Werten und Einstellungen abhängen und sich dementsprechend innerhalb einer Gesellschaft unterscheiden (können). An dieser Stelle kann auch diskutiert werden, in welchem Maße Moral- und Ethikprinzipien bei der Schaffung gesamtgesellschaftlich verbindlicher Regelungen berücksichtigt werden (sollten). Insgesamt kann anhand des eben Dargestellten erneut auch die Pluralität von Werten und Einstellungen (vgl. Juchler 2015: 8) thematisiert werden.

6.2.1.4 Entwerfen von Alternativen zu geltenden Rechtsnormen

Vor dem Hintergrund, dass das BVerfG – wie in dem Textausschnitt von Frau Prof. Litten angesprochen (vgl. Schirach 2020: 31) – § 217 StGB für verfassungswidrig und damit nichtig erklärt hat, stellt sich – selbstverständlich auch im Kontext von Rechtserziehung im Politikunterricht – die Frage, wie ein „neues“, die Suizidhilfe regelndes Gesetz aussehen könnte bzw.

sollte. Diese Frage wird auch in dem oben benannten Textausschnitt zumindest indirekt angedeutet:

- KELLER Darf der Gesetzgeber sie [die Sterbehilfeorganisationen; S. I.] trotzdem verbieten? [...]
LITTEN Der Gesetzgeber kann sie regulieren, aber er darf sie nicht verbieten. [...]
LITTEN Ja, natürlich. Der Staat muss das prüfen. (Schirach 2020: 32)

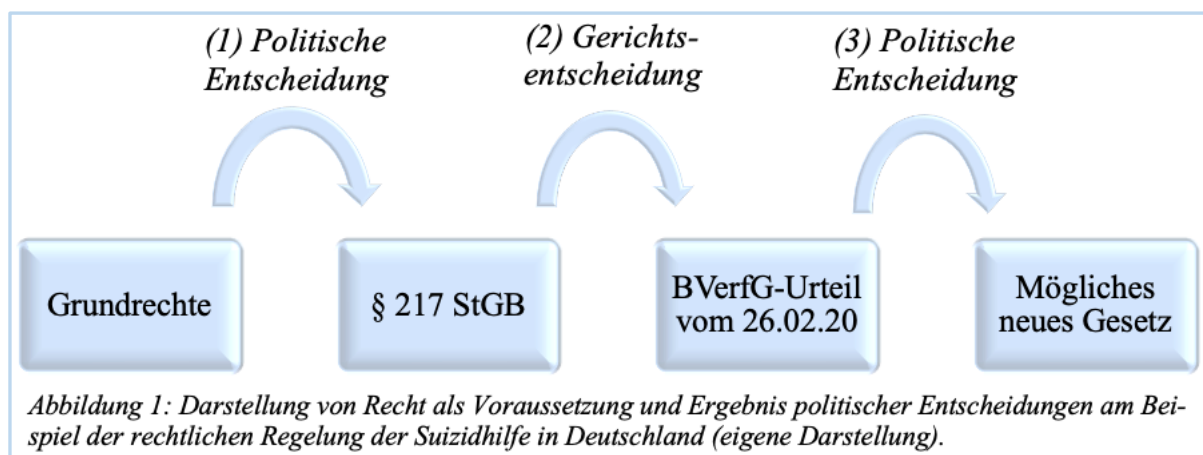
Im Politikunterricht kann vor dem Hintergrund der Aussagen Littens dargestellt werden, dass es in dieser Hinsicht zentral ist, dass das Recht auf Leben und die Autonomie Suizidwilliger geschützt wird, ohne die Grundrechte der Bürger:innen zu sehr einzuschränken. Dem Urteil des BVerfGs (2020: 2) entsprechend sollte in dieser Hinsicht in jedem Fall sichergestellt werden, „dass trotz des Verbots [gefährlicher Formen der Suizidhilfe; S. I.] im Einzelfall ein Zugang zu freiwillig bereitgestellter Suizidbeihilfe real eröffnet bleibt“. Frau Prof. Litten deutet in *Gott* bereits einige Möglichkeiten an, die sich auf die Beschaffenheit eines neuen Gesetzes beziehen: „Er [Der Staat; S. I.] kann Aufklärungs- und Wartepflichten für Patienten regeln. Auch eine ‚umfassende Beratung‘ halten die Richter für zwingend.“ (Schirach 2020: 33) Ausgehend von diesen Überlegungen könnte im Rahmen von Rechtserziehung im Politikunterricht diskutiert werden, welche Optionen darüber hinaus denkbar wären, um die Bürger:innen vor gefährlichen Formen der Suizidhilfe zu schützen, ohne sie in ihren Grundrechten zu verletzen. Auch die Leistungsfähigkeit der von Frau Prof. Litten angesprochenen Möglichkeiten könnte thematisiert werden. Letztlich könnten die erarbeiteten Alternativen wiederum mit den in *Gott* dargestellten, vielfältigen und mitunter gegensätzlichen Sichtweisen (Textstellen siehe Abschnitt 6.1.1) abgeglichen werden. Dies würde wiederum zu einer Ambiguitätserfahrung der Schüler:innen führen.

6.2.2 Betrachtung von Recht aus der Makroperspektive

6.2.2.1 Vermittlung von Recht als Voraussetzung und Ergebnis politischer Entscheidungen

Aufgrund der bereits angesprochenen Bezugnahme auf § 217 StGB, das Urteil des BVerfGs vom 26. Februar 2020 und die Grundrechte (v. a. das allgemeine Persönlichkeitsrecht nach Art. 2 Abs. 1 GG in Verbindung mit Art 1 Abs. 1 GG sowie das Recht auf Leben nach Art. 2 Abs. 2 GG) sowie der latenten „in Aussicht Stellung“ der Schaffung einer neuen Rechtsnorm zur Regelung der geschäftsmäßigen Suizidhilfe bietet das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* auf der Ebene der Betrachtung von Recht aus der Makroperspektive auch die Möglichkeit, den Doppelcharakter des Rechts für die Politik zu betrachten. Das bedeutet, dass sich anhand der Narration darstellen lässt, dass Recht als Ergebnis politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse entsteht, und, einmal geschaffen, die strukturelle Voraussetzung für weiteres politisches Handeln bildet (vgl. Grammes & Wathling 1992: 111). Die diesbezügliche Eignung von *Gott* lässt sich v. a. darauf zurückführen, dass die in der Narration angesprochenen

juristischen Texte aufeinander bezogen sind und deshalb an ihrem Beispiel nachvollzogen werden kann, wie einerseits im Rahmen der Schaffung der einzelnen juristischen Texte die vorher geltenden juristischen Texte berücksichtigt werden (sollten) und wie diese andererseits die auf sie folgenden politischen Entscheidungen bedingen (sollten). Um den Doppelcharakter des Rechts im Politikunterricht deutlich zu machen, bietet es sich an, zunächst einen Zusammenhang zwischen den oben genannten Rechtsnormen bzw. Gerichtsurteilen herzustellen. Dies kann bspw. mithilfe eines Fließschemas (siehe Abb. 1) geschehen. In diesem Zuge sei erneut auf die Befragung von Frau Prof. Litten sowie insbesondere den in Abschnitt 6.2.1.3 zitierten Textauszug aus *Gott* verwiesen (vgl. Schirach 2020: 30-33), da sich aus diesem größtenteils die für Abb. 1 notwendigen Informationen ableiten lassen.



Anhand einer solchen grafischen Darstellung kann im Anschluss – auf der Grundlage der Lektüre von *Gott* – Folgendes deutlich gemacht werden:

(1) Politische Entscheidung: Die Grundrechte, insbesondere das allgemeine Persönlichkeitsrecht (Art. 2. Abs. 1 GG i. V. m. Art. 1 Abs.1 GG), das auch ein Recht auf selbstbestimmtes Sterben und die Freiheit, sich das Leben zu nehmen, umfasst, sowie das Recht auf Leben (Art. 2 Abs. 2 GG), bildeten im Jahr 2015 die rechtliche Voraussetzung, welche dem politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess bzgl. der Schaffung einer Rechtsnorm zur Regelung der geschäftsmäßigen Suizidhilfe (§ 217 StGB) zugrunde gelegt wurde. Sie waren somit für die politische Entscheidungsfindung maßgeblich (vgl. Deutscher Bundestag 2015: 2). Im Rahmen des Entscheidungsprozesses galt es v. a., einerseits die zuvor bestehende Strafflosigkeit des Suizids nicht infrage zu stellen und somit die Freiheit des Einzelnen nicht zu beschränken, andererseits jedoch der Schutzpflicht des Gesetzgebers nachzukommen und das Recht auf Leben und die Autonomie Suizidwilliger zu schützen, indem gefährliche Formen der Suizidhilfe unter Strafe gestellt werden (vgl. ebd.: 2f.). Als Ergebnis dieses Entscheidungsprozesses entstand mit § 217 StGB eine neue, die Suizidhilfe regelnde Rechtsnorm. Recht trat in diesem Zusammenhang sowohl als den politischen Entscheidungsprozess begrenzende Voraussetzung

(die benannten Grundrechte) als auch als Ergebnis (§ 217 StGB) politischer Entscheidungen zutage.

(2) Gerichtsentscheidung: Dem Urteil des BVerfGs vom 26. Februar 2020 ging der Umstand voraus, dass der im Rahmen der oben beschriebenen politischen Entscheidung erschaffene § 217 StGB gegen die Grundrechte der Bürger:innen verstieß, da er das allgemeine Persönlichkeitsrecht (Art. 2. Abs. 1 GG i. V. m. Art. 1 Abs. 1 GG) sowie die damit verbundene Freiheit, sich das Leben zu nehmen, zu sehr einschränkte. Aus diesen Gründen erklärte das BVerfG die Rechtsnorm für verfassungswidrig und nichtig (vgl. BVerfG 2020: 1f., 5). Auch wenn es sich bei dieser Gerichtsentscheidung nicht um eine politische Entscheidung handelt, lässt sich an ihr gut aufzeigen, dass Rechtsnormen die Voraussetzung politischer Entscheidungen darstellen – und dass dazu auch vorstaatliche Rechtsnormen gehören (siehe Abschnitt 6.2.2.2). Wird der durch sie abgesteckte Rahmen – in diesem Fall jener der benannten Grundrechte – überschritten, kann die entsprechende gesetzte Rechtsnorm – im vorliegenden Fall § 217 StGB – außer Kraft gesetzt werden.

(3) Politische Entscheidung: Aus der Narration *Gott* bzw. v. a. aus dem oben benannten Textauszug sowie dementsprechend auch aus Abb. 1 lässt sich überdies ableiten, dass das Urteil des BVerfGs die Voraussetzung für weitere, die geschäftsmäßige Suizidhilfe regelnde politische Entscheidungen ist. Dies lässt sich v. a. auf die Gesetzeskraft der Urteile des BVerfGs zurückführen, die dem BVerfG durch das Gesetz über das Bundesverfassungsgericht (BVerfGG), speziell § 31 Abs. BVerfGG in V. m. § 13 Abs. 6 BVerfGG, zugesichert wird (vgl. Bundesrepublik Deutschland 2019). Gesetzeskraft meint in diesem Zusammenhang, dass Urteile des BVerfGs in einigen Fällen (siehe dazu § 13 BVerfGG) verbindlich sind – ebenso wie materielle Gesetze – und dementsprechend die Verfassungsorgane des Bundes und der Länder sowie alle Gerichte und Behörden bindet (siehe dazu § 31, vgl. Köbler 2018: 188). Das Urteil beinhaltet in dieser Hinsicht einige Leitsätze, die als Grundsätze für ein mögliches neues Gesetz gelten können (vgl. BVerfG 2020: 1f.). Als Ergebnis des politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses wird voraussichtlich ein neues Gesetz entstehen, das die Suizidhilfe regelt und somit das Recht auf Leben schützt, ohne die Grundrechte der Bürger:innen zu stark einzuschränken.

Eine Grenze des Theaterstückes besteht mit Blick auf die Darstellung von Recht als Voraussetzung und Ergebnis politischer Entscheidungen darin, dass es sich bei keiner der Rechtsnormen, auf die in der Narration Bezug genommen wird und die zugleich Voraussetzung für politische Entscheidungen sind (dazu zählen im vorliegenden Fall lediglich die Grundrechte), um von der Politik gesetztes Recht handelt. Es kann dementsprechend anhand von *Gott* nicht direkt nachvollzogen werden, dass auch das von der Politik gesetzte Recht, das als Ergebnis politischer

Entscheidungen entsteht, seinerseits die Voraussetzung für weitere politische Entscheidungen darstellen kann. Dieser Zusammenhang wird allenfalls anhand des BVerfG-Urteils bedingt deutlich, auch wenn es sich hierbei nicht um ein Gesetz, sondern lediglich ein Gerichtsurteil mit Gesetzeskraft handelt.

6.2.2.2 Darstellung dessen, dass politisches Handeln neben dem durch die Politik gesetzten Recht auch durch die Geltung vor- und überstaatlicher Rechtsnormen begrenzt wird

Dass politisches Handeln nicht nur durch das von der Politik gesetzte Recht begrenzt wird, sondern auch durch die Geltung vorstaatlicher Rechtsnormen (vgl. Grammes & Wathling 1992: 111), lässt sich anhand der benannten juristischen Texte, auf die in Gott Bezug genommen wird, besonders gut darstellen. Denn mit den in der Narration angesprochenen Grundrechten wird explizit auf vorstaatliche Rechtsnormen verwiesen. Aus dem im vorherigen Abschnitt auf der Grundlage des angegebenen Textauszuges erarbeiteten Fließschema ergibt sich in diesem Sinne, dass die Grundrechte die grundlegende bindende Voraussetzung für die Ausübung jedes politischen Handelns in Deutschland im Allgemeinen und die Regelung der geschäftsmäßigen Suizidhilfe im Besonderen darstellen. Aus dieser Erkenntnis lassen sich vertiefende Fragen ableiten, bspw., woher die Grundrechte kommen bzw. wer sie geschaffen hat und weshalb sie die rechtliche Grundlage für die Schaffung von § 217 StGB darstellen bzw. wie sich dies begründen lässt.

Vor diesem Hintergrund kann im Politikunterricht mit Blick auf die Narration *Gott* deutlich gemacht werden, dass es sich bei den Grundrechten – anders als bei § 217 StGB, der als Ergebnis politischer Entscheidungen entstand – nicht um von der Politik gesetztes, sondern um vorstaatliches Recht handelt: „Grundrechte sind die in eine Verfassung übernommenen Menschenrechte. Sie sind Elementarrechte, die dem Einzelnen durch die Verfassung verbrieft und garantiert sind (Weißeno et al. 2010: 72) und sich aus der zum obersten Rechtsprinzip erhobenen Unantastbarkeit der Menschenwürde (Art. 1 Abs. 1 GG) ergeben (vgl. Avenarius 1997: 25). „Vorstaatlich ist an [ihnen] [...], daß ihr Gebrauch gegenüber dem Staat nicht gerechtfertigt werden muß, daß hingegen der Staat seine Beschränkung der Grundrechte rechtfertigen muß.“ (Pieroth & Schlink 2003: 13) Sie binden deshalb Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als „*unmittelbar geltendes Recht*“ (ebd.: 41, Herv. i. Orig.; siehe dazu auch Art. 1 Abs. 3 GG) und sind dementsprechend Grundlage und Maßstab für die Ausübung aller Staatsgewalt (vgl. ebd.: 13).

Die Begrenzung politischen Handelns durch überstaatliche Rechtsnormen lässt sich anhand von *Gott* hingegen nicht darstellen, da sich die Narration nicht auf überstaatliche Rechtsnormen bezieht.

6.2.2.3 Heranbildung von Werthaltungen, Verhaltensdispositionen und kritischem Potenzial

Im Kontext der Heranbildung von Werthaltungen, Verhaltensdispositionen und kritischem Potenzial im Sinne einer Wertevermittlung geht es nach Oberreuter (2014: 309) v. a. darum, dass die Schüler:innen ein Verständnis dafür entwickeln, dass die Rechtsordnung keine formale, sondern eine „auf Gerechtigkeit und Verwirklichung fundamentaler ethischer Maximen verpflichtete Ordnung“ ist. Das bedeutet, dass im Rahmen von Rechtserziehung die Wertegebundenheit der Rechtsordnung deutlich gemacht werden sollte. Im Anschluss daran sollten nach kritischer Prüfung der Alternativen die der Rechtsordnung zugrundeliegenden Werte als Grundlagen eines humanen Gemeinwesens akzeptiert werden.

Ergänzend zu den Ausführungen in dem vorherigen Abschnitt kann anhand der in *Gott* angesprochenen Grundrechte und in diesem Zusammenhang insbesondere im Hinblick auf den Umstand, dass diese als vorstaatliches Recht gelten und somit Grundlage und Maßstab für die Ausübung aller Staatsgewalt (vgl. Pieroth & Schlink 2003: 13) sind, die Wertegebundenheit der Grundrechte sowie der gesamten Rechtsordnung erarbeitet werden. Denn diese begründet zugleich die herausragende Rolle der Grundrechte. In diesem Zuge kann herausgestellt werden, dass geschichtliche Erfahrungen, also in erster Linie die Erfahrung des Wertelerativismus der Weimarer Republik sowie die darauffolgende Wertevernichtung durch den Nationalsozialismus, eindeutig gezeigt haben, dass die wichtigsten, Humanität in Staat und Gesellschaft stiftenden Prinzipien auf Dauer angelegt und jeder Änderung entzogen sein sollten, um Frieden und Gerechtigkeit zu sichern sowie Verbrechen gegen die Menschlichkeit vorzubeugen (vgl. Oberreuter 2014: 305). Sie sind deshalb in der Verfassung, dem Grundgesetz, festgeschrieben. Damit einhergehend sind auch die in den Grundrechten festgelegten Grundsätze jeder Änderung entzogen (siehe dazu Art. 79 Abs. 3 GG). „Aufgrund des Vorrangs der Verfassung kann kein Gesetz sich zu ihr in Gegensatz stellen: Die Politik ist dem Grundgesetz unterworfen.“ (ebd.: 305). Daraus folgt, dass über dem Volkswillen, der sich durch den Mehrheitsentscheid ausdrückt, die Bindung an fundamentale Wert- und Rechtsgrundsätze steht, die sich v. a. in den Grundrechten ausdrücken und Humanität in Staat und Gesellschaft stiften (vgl. ebd.: 305). Dies betrifft u. a. auch das Freiheitsrecht sowie die Menschenwürde, jene Grundrechte, auf die in der Narration direkt *Gott* Bezug genommen wird. Die Erkenntnis, dass die Politik – in Anbetracht der benannten Erfahrungen aus der jüngeren deutschen Geschichte – dem Grundgesetz

und damit den fundamentalen Wert- und Rechtsgrundsätzen der Grundrechte unterworfen ist, verdeutlicht, dass diese Grundwerte für unsere Gesellschaft unabdinglich sind – sie stellen deshalb die Grundlage unserer Gesellschaft und darüber hinaus eines jeden humanen Gemeinwesens dar.

6.2.2.4 Deutlichmachung der Wandel- und Gestaltbarkeit des Rechts durch gesellschaftliche Entwicklungen

Wie bereits oben beschrieben, soll im Rahmen der Deutlichmachung der Wandel- und Gestaltbarkeit des Rechts einerseits auf das Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Wandel, in dem sich Recht bewegt, und andererseits auf die Notwendigkeit von Rechtssicherheit für den (Rechts-)Frieden eingegangen werden.

Der in *Gott* angesprochene Fall der rechtlichen Regelung der Suizidhilfe in Deutschland ermöglicht in erster Linie eine Darstellung des Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Wandel: In diesem Sinne ist Recht einerseits stabil, denn die „Fundamente, die den Grundkonsens über politisches und gesellschaftliches Zusammenleben stiften“ (Oberreuter 2014: 307) – die Grundrechte, in diesem Zusammenhang konkret das Freiheitsrecht und die Menschenwürde – bleiben bestehen, ihnen kann dementsprechend kein Gesetz zuwiderhandeln. In Kombination mit dem vorherigen Abschnitt zur Heranbildung von Werthaltungen, Verhaltensdispositionen und kritischem Potenzial wird in diesem Zuge deutlich, dass Recht in diesen Fällen auch stabil sein muss, denn nur so können die zentralen Wert- und Rechtsgrundsätze gesichert werden. Hier ließe sich bspw. auch ein Vergleich zum Werterelativismus der Weimarer Republik ziehen. Die Narration *Gott* deutet zudem auch an, was geschieht, wenn diesen Wert- und Rechtsgrundsätzen durch politisches Handeln zuwidergehandelt wird: Das BVerfG erklärt ein entsprechendes Gesetz für nichtig.

Andererseits ist Recht hinsichtlich der Suizidhilfe in Deutschland jedoch auch einem Wandel unterzogen, der auf gesellschaftliche Veränderungen zurückgeht. In dem Gesetzentwurf, der die Grundlage für die Schaffung von § 217 StGB darstellte, beschrieben die Abgeordneten diese Veränderungen wie folgt: „In Deutschland nehmen Fälle zu, in denen Vereine oder auch einschlägig bekannte Einzelpersonen die Beihilfe zum Suizid regelmäßig anbieten, beispielsweise durch die Gewährung, Verschaffung oder Vermittlung eines tödlichen Medikaments. Dadurch droht eine gesellschaftliche ‚Normalisierung‘, ein ‚Gewöhnungseffekt‘ an solche organisierten Formen des assistierten Suizids, einzutreten. Insbesondere alte und/oder kranke Menschen können sich dadurch zu einem assistierten Suizid verleiten lassen oder gar direkt oder indirekt gedrängt fühlen.“ (Deutscher Bundestag 2015) § 217 StGB kann somit durchaus als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen gelten, die in dem vorliegenden Fall

wiederum als Mittel zum Schutz des Rechts auf Leben und der Autonomie suizidwilliger Menschen – und damit der bereits erwähnten „Fundamente, die den Grundkonsens über politisches und gesellschaftliches Zusammenleben stiften“ (Oberreuter 2014: 307) – dienen sollte. Anhand der Rechtsnorm lässt sich somit deutlich machen, dass Recht „aufgrund des gesellschaftlichen Wandels ebenfalls einem Wandel unterliegt“ (Goll 2017: 593).

6.2.3 Zwischenfazit III

Anhand der einzelnen Kriterien der 2. Untersuchungsdimension des Kriterienkatalogs wurde in Kapitel 6.2 die Narration *Gott* hinsichtlich ihrer Eignung als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht überprüft. In diesem Zuge konnte gezeigt werden, dass die Narration Anschlussstellen für das Erreichen sämtlicher, in dem Kriterienkatalog aufgeführten Ziele von Rechtserziehung bietet. Lediglich zwei Teilaspekte einzelner Kriterien, nämlich die Bedeutung überstaatlicher Rechtsnormen für politische Entscheidung sowie die Notwendigkeit von Rechtssicherheit, lassen sich anhand des literarischen Textes nicht direkt darstellen – diese könnten jedoch ausgehend von der unterrichtlichen Beschäftigung mit *Gott* vertiefend untersucht werden.

Besonders positiv kann zusammenfassend hervorgehoben werden, dass die Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile sehr eng an dem literarischen Text durchgeführt werden kann. So bietet die Narration Möglichkeiten, die juristischen Texte, auf die Bezug genommen wird, direkt auf die Figuren anzuwenden, deren Ursachen und Folgen zu erarbeiten und zudem vor dem Hintergrund des dargestellten Weltwissens Alternativen zu diesen zu formulieren. Die angesprochenen juristischen Texte können auf diese Weise für Schüler:innen besonders greifbar gemacht werden. Zudem bieten die Ausführungen von Frau Prof. Litten auch Zugänge für das Verstehen von Recht im Rahmen einer Betrachtung aus der Makroperspektive.

Nachdem in Zwischenfazit II festgestellt wurde, dass sich *Gott* insgesamt für den Einsatz als Unterrichtsmedium im Politikunterricht eignet, kann diese Feststellung auf der Grundlage von Kapitel 6.2 ausgeweitet werden: Das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* eignet sich in besonderer Weise auch für den Einsatz als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht, da es vielfältige Anschlussstellen für das Verstehen rechtlicher Themen bietet.

7. Fazit & Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde der Fragestellung nachgegangen, inwiefern sich das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht eignet.

Um diese Frage zu beantworten, wurde die Arbeit gedanklich in zwei Teile geteilt. Im ersten Teil wurden zunächst die Potenziale des Einsatzes von Narrationen im Politikunterricht nach Juchler (2015) herausgearbeitet. Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Narrationen ermöglichen ein ganzheitliches Lernen, im Rahmen dessen die Vermittlung „fachspezifischer [politischer] Kenntnisse in Verknüpfung mit Gegenständen anderer Domänen“ (ebd.: 6) erfolgt. Sie eröffnen neue Sichtweisen auf die Lebenswelt und das Politische, indem sie die Schüler:innen Momente der Kontingenz und Ambiguität erfahren lassen und vermitteln somit einen Sinn bzw. eine Toleranz sowohl für das Unerwartete, Mögliche und Unvorhersehbare als auch die Pluralität von Werten, Einstellungen und politischen Möglichkeiten (vgl. ebd.: 7f.). Darüber hinaus veranschaulichen die in literarischen Erzählungen dargestellten Perspektiven den „Facettenreichtum persönlicher, weltanschaulicher und politischer Auffassungen“ (ebd.: 8). Letztlich regen Narrationen die Schüler:innen dazu an, sich mit diesen Perspektiven (mitunter emotional) auseinanderzusetzen, sie zu bewerten und auf dieser Grundlage die eigene Sichtweise infrage zu stellen (vgl. ebd.: 8-10).

Anschließend wurden Recht und Rechtserziehung in den Kontext von Schule und Politikunterricht eingeordnet. Die Zugehörigkeit von Recht zum Politikunterricht wurde auf der Grundlage der fachdidaktischen Literatur zum rechtlichen Lernen v. a. damit begründet, dass es durch staatliche Organe gesetzt wird bzw. als Ergebnis politischer Entscheidungen entsteht und zudem politisches Handeln begrenzt (vgl. Grammes & Wathling 1992: 111). Vor diesem Hintergrund wurden die Ziele von Rechtserziehung im Politikunterricht ausführlich dargestellt. In diesem Zuge wurde zwischen der Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile und der Makroperspektive unterschieden. Ziel der Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive ist es, die Schüler:innen dazu zu befähigen, Recht zu verstehen, anzuwenden, zu reflektieren sowie Alternativen zu den geltenden Normen zu entwerfen (vgl. Wathling 1999: 218). Im Rahmen der Betrachtung von Recht aus der Makroperspektive soll das Spannungsverhältnis von Recht und Politik vermittelt (vgl. Grammes & Wathling 1992: 111), die Wirkung vor- und überstaatlicher Rechtsnormen deutlich gemacht (vgl. ebd.: 111), die Wertegebundenheit von Recht dargestellt (vgl. Oberreuter 2014: 309) und die Wandel- und Gestaltbarkeit von Recht aufgezeigt werden (vgl. Wathling 1999: 218, Goll 2017: 593).

Die Ergebnisse aus den Kapiteln 2 und 3 wurden schließlich in dem Kriterienkatalog gebündelt, der in Kapitel 4 vorgestellt wurde. In diesem Zuge wurde auch die Arbeitsweise mit diesem Katalog dargelegt. Dabei wurde herausgestellt, dass die Eignung einer Narration in der Praxis *nicht* zwangsweise von der *Erfüllung aller Kriterien* abhängt, da den Untersuchungskriterien je nach unterrichtlichem Vorhaben und Lerngruppe eine unterschiedlich große Bedeutung

beigemessen werden kann und ggf. einige Kriterien nicht benötigt werden, da sie nicht dem gesetzten Schwerpunkt entsprechen. In Abgrenzung dazu wurde in der vorliegenden Arbeit jedoch die allgemeine Eignung der Narration *Gott* als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht eingeschätzt – unabhängig von einem speziellen Unterrichtsvorhaben und einer Lerngruppe. Es wurde deshalb festgelegt, dass *Gott*, je mehr Kriterien erfüllt sind, mehr Stärken bietet, deshalb im Rahmen von Rechtserziehung vielfältiger eingesetzt werden kann und die Narration dementsprechend besser geeignet ist.

Im Zweiten Teil der Arbeit wurde die Narration *Gott*, deren Auswahl insbesondere mit der Aktualität und Bedeutsamkeit der dargestellten Thematik begründet wurde, ausführlich vorgestellt. Im Anschluss wurden die Untersuchungskriterien Schritt für Schritt auf den Text angewendet. Die Analyse zu der 1. Untersuchungsdimension ergab, dass die Narration *Gott* grundsätzlich die von Ingo Juchler (2015: 6-10) ausgemachten Potenziale des narrativen Ansatzes bietet und sich dementsprechend durchaus für eine Verwendung im Politikunterricht eignet: Sie stellt das Politische in Verbindung mit dem Weltwissen aus anderen Domänen dar, bietet auf inhaltlicher Ebene Kontingenz- und Ambiguitäts Erfahrungen, gibt multiple Perspektiven auf den dargestellten politischen Sachverhalt preis und ermöglicht zumindest teilweise einen emotionalen Zugang zum Thema. Potenzielle Schwachstellen wurden mit Blick auf ebendiesen emotionalen Zugang zu der dargestellten Thematik (nur stellenweise), die Fremdheit der dargestellten Sichtweisen sowie die Abstimmung am Ende der Narration ebenfalls ausgemacht.

Im Zuge der Analyse zu der 2. Untersuchungsdimension konnte überdies herausgestellt werden, dass die Narration Anschlussstellen für das Erreichen sämtlicher, in dem Kriterienkatalog aufgeführten Ziele von Rechtserziehung bietet. Besonders positiv erschien mit Blick auf das Vorhaben, mithilfe von *Gott* Rechtserziehung zu praktizieren, dass die Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive sehr eng an dem literarischen Text durchgeführt werden kann. So bietet die Narration zahlreiche Möglichkeiten, die juristischen Texte, auf die Bezug genommen wird, direkt auf die Figuren anzuwenden, in diesem Zuge deren Ursachen und Folgen zu erarbeiten und zudem vor dem Hintergrund des dargestellten Weltwissens Alternativen zu diesen zu formulieren. Die angesprochenen juristischen Texte lassen sich auf diese Weise für Schüler:innen besonders greifbar machen.

Aus den genannten Gründen kann deshalb (erneut) zusammenfassend festgestellt und somit die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung beantwortet werden: Das Textbuch zu dem Theaterstück *Gott* eignet sich in besonderer Weise für den Einsatz als Unterrichtsmedium zur Rechtserziehung im Politikunterricht, da es vielfältige Anschlussstellen für das Verstehen rechtlicher Themen bietet. Dies lässt sich auch damit belegen, dass die Narration fünf der sechs

zu überprüfenden Kriterien (abgesehen von den sehr kleinen Teilaspekten) vollumfänglich erfüllt. Zudem wird das übrige Kriterium, Emotionen, in Teilen erfüllt. Die ausgemachten Schwachstellen sollten jedoch in der Unterrichtsplanung entsprechend bedacht werden.

Die Verwendung des in der vorliegenden Arbeit erarbeiteten Kriterienkatalogs hat sich grundsätzlich bewährt. Bezüglich der 1. Untersuchungsdimension könnte vor dem Hintergrund, dass nur ein Bruchteil der erarbeiteten Analyseergebnisse letztlich in die Analyse zu der 2. Untersuchungsdimension eingeflossen sind, rückblickend sicherlich diskutiert werden, ob die erste Untersuchungsdimension möglicherweise eliminiert werden könnte. Diesbezüglich sei festgestellt, dass die Analyse zu der 1. Untersuchungsdimension, auch wenn das Vorgehen zunächst auf den ersten Blick überflüssig und übergründlich erscheint, durchaus wichtige Erkenntnisse geliefert hat, die sich für die Untersuchung mit Fokus auf Rechtserziehung verwenden ließen. Anhand der Kriterien der 1. Untersuchungsdimension konnte zunächst mit Blick auf die Verwendung im Politikunterricht ein tieferes Verständnis der Narration erlangt werden, in dessen Rahmen Stärken und Schwächen sowie besonders wichtige respektive geeignete Textstellen identifiziert wurden. Als Beispiel können hier die wenigen Stellen, die einen emotionalen Zugang zu der dargestellten Thematik ermöglichen, genannt werden. Diese Ergebnisse – wenn auch nur ein kleiner Teil von ihnen – flossen im zweiten Schritt v. a. in die Betrachtung von Recht aus der Mikroperspektive einzelner Rechtsnormen/Gerichtsurteile ein und ermöglichten bzw. stellten sicher, dass besonders geeignete Textstellen tatsächlich einbezogen und potenzielle Probleme hinreichend antizipiert wurden, sodass letztlich im Rahmen von Rechtserziehung das volle Potenzial des Einsatzes der Narration ausgeschöpft werden kann. Dieser Zwischenschritt hat sich somit durchaus ausgezahlt. Bezüglich der Kriterien der 2. Untersuchungsdimension kann konstatiert werden, dass diese logisch aufeinander aufbauen und somit insgesamt ein tiefgreifendes Verständnis der sich aus *Gott* ergebenden Potenziale für die Rechtserziehung im Politikunterricht ermöglichen. Der Kriterienkatalog kann somit in einer unveränderten Form auch in der Praxis verwendet werden. Je nachdem, welcher Schwerpunkt für das jeweilige unterrichtliche Vorhaben gesetzt wird, können in diesem Zuge nicht benötigte Aspekte (dies betrifft v. a. jene der 2. Untersuchungsdimension) selbstverständlich eliminiert werden.

Abschließend sei noch auf die Grenzen der vorliegenden Arbeit verwiesen: Mit dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Kriterienkatalog, der auf den Ergebnissen der fachdidaktischen Literatur zum narrativen Ansatz und zur Rechtserziehung basiert, wurde ein Instrument zur Überprüfung der Eignung von Narrationen erarbeitet, das lediglich objektive Untersuchungskriterien beinhaltet. Die Aussage über die Eignung der Narration *Gott* ist dementsprechend ebenfalls rein objektiv. Mit Blick auf eine Anwendung der Narration im Unterricht ergibt sich daraus, dass

noch viele weitere Aspekte bedacht und in die Unterrichtsplanung einbezogen werden müssen, die in dieser Arbeit nicht beschrieben wurden, da sie individuell sehr verschieden sein können. Einige offengebliebene Fragen sind etwa: (1) In welcher Klassenstufe soll die Narration Verwendung finden (auch mit Blick auf den geltenden Rahmenlehrplan – in Brandenburg bspw. einzuordnen in folgende Themengebiete: Klasse 7/8 – Leben in einem Rechtsstaat; Klasse 9/10 – Demokratie in Deutschland (vgl. LISUM 2017b: 27f.))? Ist die jeweilige Lerngruppe (schon) in der Lage, sich mit einem solch sensiblen Thema auseinanderzusetzen? Gibt es Schüler:innen, die bekanntermaßen schon Vorerfahrungen mit dem Thema Suizid haben? Wenn ja, wie kann/sollte damit umgegangen werden? Zu welchem Zeitpunkt der Unterrichtsreihe soll die Narration verwendet werden, um die Schüler:innen bestmöglich beim Verstehen von Recht zu unterstützen? (2) Soll die Narration im Gesamten oder nur in Auszügen behandelt werden? Lässt sich die Narration möglicherweise im Verbund mit dem Fach Deutsch unterrichten? Eine Beantwortung dieser und weiterer Fragen kann letztlich nur mit Blick auf die die jeweiligen (1) Lernbedingungen (Lerngruppe, didaktische Intention etc.) sowie (2) Unterrichtsvoraussetzungen erfolgen. Die vorliegende Analyse bietet somit lediglich die Grundlage für ein Modellierung von Unterrichtsgegenständen, die noch durch Überlegungen zu den benannten und weiteren Aspekten angereichert werden muss.

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass die Leistung der vorliegenden Arbeit insbesondere darin besteht, dass sie eine Möglichkeit aufzeigt, mit der sich der ohnehin zu wenig genutzte narrative Ansatz der politischen Bildung mit der Rechtserziehung, einem Thema, das Lehrer:innen erfahrungsgemäß aufgrund der fehlenden fachlichen Ausblidung durchaus Probleme bereitet (vgl. Grammes & Wathling 1992: 112), verbinden lassen. Das beschriebene und exemplarisch durchgeführte Vorgehen ermöglicht eine zielgerichtete Analyse von Narrationen im Hinblick auf deren Einsatz zur Rechtserziehung im Politikunterricht, die die wesentlichen, in der rechtsdidaktischen Literatur benannten Ziele abdeckt und zugleich die Potenziale des narrativen Ansatzes mit einbezieht. Auf diese Weise wird die Vorarbeit für eine Rechtserziehung im Politikunterricht geschaffen, die darauf abzielt, den Schüler:innen ein tatsächliches Verständnis rechtlicher Themen zu ermöglichen. Die Arbeit kann somit durchaus als Hilfestellung für (angehende) Lehrer:innen gelten, die dabei unterstützt, sich der unterrichtlichen Vermittlung rechtlicher Themen anzunähern. Mit dem Textbuch zu dem Theaterstück Gott wird überdies eine Narration vorgestellt, die zur Rechtserziehung im Politikunterricht verwendet werden kann, da sie vielfältige Anschlussstellen für das Verstehen rechtlicher Themen bietet.

8. Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf & Christoph Launer (2002a): *Einleitung*. In: Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Hg. v. Ulf Abraham & Christoph Launer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 1-4.

Abraham, Ulf & Christoph Launer (2002b): *Weltwissen erlesen*. In: Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Hg. v. Ulf Abraham & Christoph Launer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 6-58.

Ackermann, Paul; Breit, Gotthard; Cremer, Will; Massing, Peter; Weinbrenner, Peter (2010): *Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Amend, Christoph (2019): Ferdinand von Schirach. „*Der deutsche Adel ist der langweiligste in Europa*.“ Online: <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2019/10/ferdinand-von-schirach-schriftsteller-anwalt-schuld-verantwortung>.

Avenarius, Hermann (1997²): *Die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung (Band 333).

Ballansat-Aebi, Suzanne (2014): *Juristische Texte: Definition, Arten, Merkmale*. Online: <http://www.ballansat-translation.ch/wp-content/uploads/2013/09/Juristische-Texte-Definition-Arten-Merkmale.pdf>.

Beck, Dietmar et al. (2020): *Replik auf den „Offenen Brief an Ferdinand von Schirach“* (FAZ vom 21.11.20). Online: <https://dynamic.faz.net/download/pdf/Replik-auf-offenem-Brief-zu-GOTT-FAZ-vom-21.11.20.pdf>.

Becker, Merle & Christoph U. Correll (2020): *Suizidalität im Kindes- und Jugendalter*. Online: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/213424/Suizidalitaet-im-Kindes-und-Jugendalter>.

Bundesrepublik Deutschland (2019): *Bundesverfassungsgerichtsgesetz (Gesetz über das Bundesverfassungsgericht)*. Online: <https://dejure.org/gesetze/BVerfGG>.

Bundesrepublik Deutschland (2021): *Strafgesetzbuch. § 217 Geschäftsmäßige Förderung der Selbsttötung*. Online: <https://dejure.org/gesetze/StGB/217.html>.

BVerfG (2020): *Urteil des Zweiten Senats vom 26. Februar 2020*. Online: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2020/02/rs20200226_2bvr234715.html

Deimling, Gerhard (1989): *Erziehung und Recht*. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.

Deutscher Bundestag (2015): *Gesetzentwurf. Drucksache 18/5373*. Online: <https://dserver.bundestag.de/btd/18/053/1805373.pdf>.

Deutscher Bundestag (Hrsg., 2016): *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung (Band 1743).

Deutscher Bundestag (2021): *Abgeordnete nehmen in Orientierungsdebatte Stellung zur Suizidhilfe*. Online: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw16-de--834808>.

Deutscher Ethikrat (o. J.): *Der Ethikrat*. Online: <https://www.ethikrat.org/der-ethikrat/#m-tab-0-gremium>.

DPG (2014): *Ärztlich assistierter Suizid. Reflexionen der Deutschen Gesellschaft für Palliativmedizin*. Online: https://www.dgpalliativmedizin.de/images/stories/140128_%C3%A4rzt-suizid_online.pdf.

Fiedler, Georg et al. (2020): *Offener Brief an Ferdinand von Schirach*. Online: <https://dynamic.faz.net/download/2020/offener-brief-suizid.pdf>.

Fischer-Lichte, Erika (2005): *Politisches Theater*. In: Metzler Lexikon Theatertheorie. Hg. v. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Wearstat. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler Verlag, S. 242-245.

Gebauer, Kerstin (2014): *Deutschunterricht und Politikunterricht*. In: Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung. Hg. v. Carl Deichmann und Christian K. Tischner. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 139-150.

Goll, Thomas (2017): *Rechtliches Lernen*. In: Basiswissen Politische Bildung. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Hg. v. Dirk Lange und Volker Reinhardt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 587-596.

GPJE (2004²): *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Grammes, Tillman & Horst Leps (2014): *Rechtskunde und Politikunterricht*. In: Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung. Hg. v. Carl Deichmann und Christian K. Tischner. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 27-40.

Grammes, Tillmann & Ursula Wathling (1992): *Recht und Politik – Recht als Voraussetzung und Ergebnis politischen Handelns*. In: Lernfeld Politik. Eine Handreichung zur Aus- und Weiterbildung. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung (Bd. 313), S.111-170.

Hainz, Martin A. (2020): *Die Freiheit bevor der Vorhang fällt. Ferdinand von Schirachs Theaterstück „Gott“ thematisiert Suizid und Sterbehilfe*. Online: <https://literaturkritik.de/schirach-gott-freiheit-bevor-vorhang-faellt-ferdinand-schirachs-theaterstueck-gott-thematisiert-suizid-sterbehilfe,27184.html>.

Juchler, Ingo (2012): *Der narrative Ansatz in der politischen Bildung*. Berlin: Duncker & Humblot.

Juchler, Ingo (2015): *Narrationen in der politischen Bildung. Bd. 1: Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Köbler, Gerhard (2018¹⁷): *Gesetzeskraft*. In: Juristisches Wörterbuch. Für Studium und Ausbildung. München: Vahlen Verlag, S. 188.

Land Brandenburg (2005): *Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I- Verordnung – Sek I-V)*. In: https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/sek_i_v_2006#14, Anlage 1 – Stundentafeln.

Langner, Frank (2013): *Das Schulbuch im politischen Unterricht*. In: Leitfaden Referendariat im Fach Politik (2013). Hg. v. Siegfried Frech und Valeska Bäder. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 110-116.

Leps, Horst (2020): *Recht*. In: Wörterbuch Politikunterricht. Hg. v. Sabine Achour et al. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 208-210.

Leubner, Martin & Anja Saupe (2006): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias (2016³): *Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

LISUM (2017a): *Rahmenlehrplan – Teil A. Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1-10*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrpläne/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16web.pdf.

LISUM (2017b): *Rahmenlehrplan – Teil C. Politische Bildung, Jahrgangsstufen 7-10*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrpläne/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf.

Luhmann, Niklas (1993): *Das Recht der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Oberreuter, Heinrich (2014⁴): *Rechtserziehung*. In: Handbuch Politische Bildung. Hg. v. Wolfgang Sander. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 303-311.

Pieroth, Bodo & Bernhard Schlink (2003¹⁹): *Grundrechte Staatsrecht II*. Heidelberg: C. F. Müller Verlag.

Popitz, Heinrich (1980): *Die normative Konstruktion von Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.

Reuter, Lutz-Rainer (1975): *Rechtsunterricht als Teil der Gesellschaftslehre*. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag.

Rosenau, Henning (2020): *Der Suizid im Recht*. In: Gott. Ein Theaterstück. Hg. v. Ferdinand von Schirach. München: Luchterhand Verlag, S. 143-153.

Scherb, Armin (2019): *Rechtswissenschaft und Politikunterricht*. In: Disziplinen des Politikunterrichts. Wochenschau (Sekundarstufe 1 und 2), 70. Jg (07/08 2019). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag, S. 26-29.

Schirach, Ferdinand von (2020): *GOTT*. Ein Theaterstück. München: Luchterhand Verlag.

Schöne-Seifert, Bettina (2020): *Hilfe zum Suizid: Blicke auf die ethische Kontroverse*. In: *Gott*. Ein Theaterstück. Hg. v. Ferdinand von Schirach. München: Luchterhand Verlag, S. 131-142.

Schröder, Hendrik & Andreas Klee (2017): *Politische Urteilsbildung*. In: *Basiswissen Politische Bildung. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung*. Hg. v. Dirk Lange und Volker Reinhardt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 361-370.

Staake, Marco (2018): *Werte und Normen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Neue Schriften zum Zivilrecht, Bd. 8).

Statistisches Bundesamt (2020): *Suizid (nach Altersgruppen)*. Online: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Todesursachen/Tabellen/suizide.html>.

Soliman, Tina (2020): *Sterbehilfe: Spahn boykottiert Recht*. Online: <https://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2020/Sterbehilfe-Spahn-boykottiert-Recht,sterbehilfe360.html>.

Teuwsen, Peer (2020): *Ferdinand von Schirach: „Das Leben ist nur sinnvoll, weil es begrenzt ist“*. Interview. Online: <https://nzzas.nzz.ch/kultur/ferdinand-von-schirach-im-interview-ueber-sein-neues-stueck-gott-ld.1576130#back-register>.

Universität Potsdam (2013a): *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Politische Bildung für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) an der Universität Potsdam*. In: Amtliche Bekanntmachung 08/2013, S. 411-438. Online: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-08-411-438.pdf>

Universität Potsdam (2013b): *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Studienbereich Bildungswissenschaften für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) an der Universität Potsdam*. In Amtliche Bekanntmachung 11/2013, S. 696-708. Online: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-11-696-708.pdf>.

Unterfrauner, Evelyn (2020): *Rezension. GOTT von Ferdinand von Schirach*. Online: <https://bookbroker.wordpress.com/2020/09/16/rezension-gott-von-ferdinand-von-schirach/>.

Wathling, Ursula (1999): *Rechtsdidaktik*. In: *Lexikon der politischen Bildung*. Bd. 1 - Didaktik und Schule. Hg. v. Dagmar Richter & Georg Weißeno. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 217-220.

Weißeno, Georg et al. (2010): *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung (Bd. 1016).

Weißeno, Georg (2017): *Politisches Lernen*. In: *Basiswissen Politische Bildung. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung*. Hg. v. Dirk Lange und Volker Reinhardt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 511-518.

[Letzter Zugriff auf alle Online-Quellen: 04.07.2021]

9. Anhang

Anhang 1: Textauszug aus *Gott* von Ferdinand von Schirach – Sachverständigenbefragung der rechtswissenschaftlichen Sachverständigen Faru Prof. Litten.

LITTEN

[...] 2015 trat ein neues Gesetz in Kraft.

KELLER

Und was stand in dem Gesetz?

LITTEN

In der neuen Vorschrift - § 217 Strafgesetzbuch – wurde unter anderem derjenige bestraft, der – ich zitiere: „in der Absicht, die Selbsttötung eines anderen zu fördern, diesem hierzu geschäftsmäßig die Gelegenheit gewährt, verschafft oder vermittelt“.

KELLER

Wen betraf das?

LITTEN

Auf jeden Fall Sterbehilfevereinigungen und Palliativmediziner ...

VORSITZENDE

Unterbricht.

Bitte erläutern Sie den Begriff Palliativmediziner den Ratsmitgliedern, die keine Ärzte sind.

LITTEN

Das sind Ärzte, die Patienten mit weit fortgeschrittenen Erkrankungen behandeln, Menschen also, die nur noch eine kurze Lebenserwartung haben.

KELLER

Danke.

LITTEN

Nahestehende Personen durften nach diesem Gesetz Beihilfe zum Suizid leisten. Nicht aber zum Beispiel Sterbehilfevereinigungen oder Palliativmediziner. Das widersprach unserer Verfassung. Das allgemeine Persönlichkeitsrecht umfasst eben auch ein Recht auf selbstbestimmtes Sterben. Der Bürger hat die Freiheit, sich das Leben zu nehmen und hierbei auf die freiwillige Hilfe Dritter zurückzugreifen. Seine Entscheidung ist als Akt autonomer Selbstbestimmung zu respektieren. Das Bundesverfassungsgericht erklärte deshalb § 217 im Februar 2020 für nichtig.

KELLER

Schützt die Verfassung denn die Bürger nicht gleichzeitig auch?

LITTEN

Vor was? Das Recht, sich selbst zu töten, ist, wie gesagt, ein Freiheitsrecht des Menschen.

KELLER

Ich meine den Schutz vor Sterbehilfeorganisation. Vor Firmen also, die aus Gewinnstreben die Menschen zum Suizid geradezu verführen.

LITTEN

Es ist die Pflicht des Gesetzgebers, Auswüchse zu verbieten. Aber die Schweizer Sterbehilfeorganisationen zum Beispiel sind gemeinnützige Vereine – sie haben gar nicht das Ziel, Gewinne zu erwirtschaften.

KELLER

Darf der Gesetzgeber sie trotzdem verbieten?

LITTEN

Nein.

KELLER

Nein?

LITTEN

Der Gesetzgeber kann sie regulieren, aber er darf sie nicht verbieten.

KELLER

Es kann also zum Beispiel geprüft werden, ob ein Mensch ernsthaft sterben will. Ob sein Wunsch von Dauer ist. Und so weiter.

LITTEN

Ja, natürlich. Der Staat muss das prüfen. Er muss prüfen, ob Sterbehilfevereine zuverlässig sind. Er kann Aufklärungs- und Wartepflichten für Patienten regeln. Auch eine „umfassende Beratung“ halten die Richter für zwingend.

KELLER

Aber wenn ich es richtig verstehe, dann darf der Gesetzgeber die Zustimmung nicht davon abhängig machen, ob eine unheilbare Krankheit vorliegt?

LITTEN

Das ist richtig.

KELLER

Ich möchte es anders fragen: Hat Herr Gärtner tatsächlich einen Anspruch auf das Medikament, das ihn umbringt?

LITTEN

Ja, genau diesen Anspruch hat er. Aber der Arzt kann natürlich frei entscheiden, ob er hilft.

KELLER

Das ist erschreckend. (Schirach 2020: 30-33)