



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Dilemmageschichten im Religionsunterricht“

verfasst von / submitted by

Bettina Heilig

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 299 020

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on the  
student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG  
UF Psychologie und Philosophie UniStG  
UF Katholische Religion UniStG

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-  
Hartmann



# Inhaltsverzeichnis

|                                                                               |          |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>1. Einleitung .....</b>                                                    | <b>1</b> |
| <b>2. Dilemma und Dilemmageschichten .....</b>                                | <b>3</b> |
| 2.1. Dilemmata.....                                                           | 3        |
| 2.2. Moralische Dilemmata.....                                                | 5        |
| 2.3. Weitere „Arten“ von Dilemmata .....                                      | 9        |
| 2.3.1. Symmetrische und asymmetrische Dilemmata .....                         | 9        |
| 2.3.2. Echte Dilemmata .....                                                  | 10       |
| 2.3.3. Strategische Dilemmata .....                                           | 11       |
| 2.3.4. Das Dilemma der schmutzigen Hände .....                                | 11       |
| 2.3.5. Handlung mit der Doppelwirkung.....                                    | 12       |
| 2.4. Dilemmageschichten.....                                                  | 13       |
| 2.5. Gibt es überhaupt Dilemmata? .....                                       | 16       |
| 2.6. Zusammenfassung der allgemeinen Charakteristika von Dilemmata.....       | 17       |
| 2.7. (Moralische) Werte und Normen .....                                      | 18       |
| 2.7.1. Zur Begrifflichkeit .....                                              | 18       |
| 2.7.2. Zum Zusammenhang von Werten und Normen .....                           | 19       |
| 2.7.3. Zum Werte- und Normenverständnis .....                                 | 19       |
| 2.7.4. Werte- und Normenkonflikte.....                                        | 21       |
| 2.8. Wie handelt man richtig und gut? .....                                   | 22       |
| 2.8.1. Ethische Auseinandersetzung .....                                      | 23       |
| 2.8.2. Theologische Auseinandersetzung.....                                   | 27       |
| 2.8.3. Rechtliche Auseinandersetzung .....                                    | 33       |
| 2.9. Moralische Bewertung und Beurteilung von Handlungen .....                | 39       |
| 2.10. Güterabwägung als Verfahren zur Lösungsfindung in Konfliktfällen? ..... | 42       |
| 2.11. Konfliktarten mit möglichen Lösungstypen.....                           | 45       |
| 2.12. Zusammenfassung .....                                                   | 47       |

|                                                                                                  |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3. Einsatz von Dilemmageschichten im Religionsunterricht – Didaktische Überlegungen .....</b> | <b>55</b>  |
| 3.1. Ethisches Erziehen in der Schule .....                                                      | 55         |
| 3.2. Zur Methode der Dilemmadiskussion .....                                                     | 56         |
| 3.2.1. Die Dilemmadiskussion nach Kohlberg .....                                                 | 59         |
| 3.2.2. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion .....                                        | 62         |
| 3.2.3. Dilemmadiskussion im „Just Community“-Konzept .....                                       | 63         |
| 3.3. Wozu Dilemmageschichten im Religionsunterricht? .....                                       | 66         |
| 3.4. Die Rolle der Lehrperson in Dilemmadiskussionen .....                                       | 69         |
| 3.5. Welche Dilemmageschichten eignen sich für die Bearbeitung im Unterricht? ...                | 73         |
| 3.6. Beispieltexte für den Unterricht.....                                                       | 75         |
| 3.7. Zusammenfassung der Chancen und Grenzen von Dilemmadiskussionen .....                       | 78         |
| <b>4. Didaktische Reflexion anhand zweier konkreter Beispiele.....</b>                           | <b>81</b>  |
| 4.1. Abrahams Dilemma .....                                                                      | 81         |
| 4.1.1. Charakterisierung als Dilemma .....                                                       | 82         |
| 4.1.2. Thematische Auseinandersetzung .....                                                      | 84         |
| 4.1.3. Das Abraham Dilemma im Unterricht .....                                                   | 88         |
| 4.1.4. Aufgabenstellung zum Abraham-Dilemma von Piel.....                                        | 91         |
| 4.2. Trolley-Problem .....                                                                       | 92         |
| 4.2.1. Thematische Auseinandersetzung .....                                                      | 93         |
| 4.2.2. Das Trolley-Problem im Unterricht .....                                                   | 95         |
| <b>5. Resümee .....</b>                                                                          | <b>97</b>  |
| <b>6. Bibliographie.....</b>                                                                     | <b>105</b> |
| <b>7. Anhang.....</b>                                                                            | <b>111</b> |
| 7.1. Abstract Deutsch .....                                                                      | 111        |
| 7.2. Abstract Englisch.....                                                                      | 112        |

# 1. Einleitung

Der Begriff des Dilemmas kommt ursprünglich aus dem Bereich der Logik, hat sich aber in der Alltagssprache eingefügt. Demnach bezeichnen Dilemmasituationen äußerst schwierige Konflikt- und Zwangslagen. In solchen Situationen steht man vor der Wahl, zwischen zwei Optionen zu wählen und danach zu handeln. Man ist sich dabei bewusst, dass nur eine Option verwirklicht werden kann. Wie entscheidet man sich für das Richtige? Und ist das, wofür man sich entscheidet, auch das Gute? Macht man sich in jedem Fall schuldig, da man eine Option zwangsläufig aufgeben muss? Auf diese und ähnliche Fragen, die man im Bezug auf Dilemmata stellen kann, werden durch verschiedene Theorien unterschiedliche Antworten gegeben. Eine einfache, allgemeine Antwort durch die Theorie kann es nicht geben, da jede dilemmatische Situation einzeln betrachtet werden muss, und selbst dann ist es sehr schwierig, diese zu beurteilen.

In dieser Diplomarbeit setze ich mich deshalb im ersten, theoretischen Teil mit dem Begriff des Dilemmas auseinander, dabei wird auffallen, dass es verschiedene Arten und Formen von Dilemmata gibt. Nicht jede konflikthafte Situation, in der man gezwungen ist, eine schwierige Wahl zu treffen, ist gleichzeitig auch ein Dilemma. Moralische Dilemmata werden ein Schwerpunkt dieser Arbeit sein. Diese gelten als dilemmatische Konflikte zwischen zwei Werten oder Normen. Deshalb werde ich mich auch ganz allgemein dem Werte- und Normenverständnis widmen. Anhand der Auseinandersetzungen mit Dilemmata werde ich versuchen die allgemeinen Charakteristika von diesen herauszuarbeiten. Da sich die von dem Dilemma betroffene Person für eine Option entscheiden und danach handeln muss, wird danach gefragt, wann eine Handlung als richtig und gut gilt. Denn die Person wird versuchen die beste Entscheidung zwischen den zwei gegebenen Optionen zu treffen. Diese Fragen werden aus einer ethischen, theologischen und rechtlichen Sicht behandelt. Dabei setze ich mich in der ethischen Auseinandersetzung vor allem mit der Deontologie und der Gegenposition des Konsequentialismus auseinander. In der theologischen Ethik werde ich einige Orientierungspunkte thematisieren und kirchliche Dokumente, wie die Enzyklika „Veritatis Splendor“ und „Gaudium et spes“

einarbeiten. Bei der rechtlichen Auseinandersetzung werde ich ein Lehrbuch von Fuchs verwenden. Darin erklärt er das österreichische Strafrecht. Auf die entsprechenden dazugehörigen Gesetzespassagen werde ich ebenfalls verweisen. Diese Fragen führen weiters zu der moralischen Bewertung und Beurteilung von Handlungen, auf die ebenfalls eingegangen wird. Oftmals wird eine Güterabwägung als Verfahren zur Lösung in Konfliktfällen vorgeschlagen. Ob eine Güterabwägung allerdings in jedem Fall geboten ist, wird in dieser Arbeit kritisch betrachtet.

Dadurch, dass Dilemmata oftmals den Bereichen der Ethik und Philosophie zugeordnet werden, da sie nach der moralischen Bewertung von Handlungen fragen, werden sie eher im Ethik- und Philosophieunterricht diskutiert. In dieser Arbeit geht es mir deshalb darum aufzuzeigen, dass Dilemmadiskussionen durchaus auch im Religionsunterricht Anwendung finden können und sollen. Weil ethische Bildung vor allem im Ethik- und Religionsunterricht gefordert wird, erscheint es mir sinnvoll, Dilemmata auch im Religionsunterricht zu thematisieren. Über schwierige moralische Konflikte zu diskutieren ist eine Möglichkeit sich mit moralischen Werten und Normen auseinanderzusetzen. Durch die Methode der Dilemmadiskussion werden weiters auch bestimmte Lernziele verwirklicht. Diese Methode stellt nicht nur besondere Herausforderungen an Schülerinnen und Schüler, sondern ebenso an die Lehrperson dar. Die Fragen, die dieser Arbeit zugrundeliegen, lauten deshalb: Was lernen Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz von Dilemmageschichten im Religionsunterricht? Worauf hat die Lehrperson zu achten, wenn sie Dilemmadiskussionen im Religionsunterricht durchführt? Worin liegen die Chancen und Grenzen der Dilemmadiskussion im Religionsunterricht? Das wird Thema des zweiten Teils dieser Arbeit sein.

Im Anschluss an diese beiden Auseinandersetzungen soll in einem dritten Teil eine didaktische Reflexion anhand zweier konkreter Beispiele stattfinden, die diese Arbeit abrunden soll. Die Beispiele werden aus den Bereichen der Religion und der Philosophie gewählt. Dafür werden der Bibeltext von Abrahams Opfer (Gen 22,1-19), das als moralisches Dilemma charakterisiert wird, und das bekannte Trolley-Problem als Beispiele für den Unterricht dargestellt.

## 2. Dilemma und Dilemmageschichten

### 2.1. Dilemmata

Der Begriff „Dilemma“ stammt ursprünglich aus dem Bereich der Logik, einem Teilbereich der Philosophie. „Es bezeichnet eine Schlußart, bei der eine Situation der notgedrungenen Wahl zwischen zwei Möglichkeiten herbeigeführt wird, die beide nicht wünschenswert sind (= ein Fangschluß).“<sup>1</sup> Über die Jahre hinweg wurde dieser Begriff in die Alltagssprache übernommen. Von Dilemma spricht man, wenn jemand „zwischen zwei Möglichkeiten zu wählen hat und beide zu einem unerwünschten Resultat führen“<sup>2</sup>. Ein Dilemma bezeichnet somit eine „missliche Lage“ oder auch eine „Zwangslage“.<sup>3</sup> Von Dilemmata spricht man, wenn nur zwei Optionen vorhanden sind, wobei man sich für eine der beiden Optionen zu entscheiden hat, da nicht beide erfüllbar sind. Wenn mehr als bloß zwei Optionen vorhanden sind, spricht man von Tri-, Tetra-, Penta- oder Polylemma.<sup>4</sup> Das bedeutet, dass es sich bei Dilemmata um schwierige Konfliktlagen bzw. Zwangslagen handelt, die nicht einfach zu lösen sind. Die oder der Handelnde weiß, dass sie oder er sich zwischen zwei Optionen zu entscheiden hat. Diejenige oder derjenige weiß ebenfalls, dass, wenn sie oder er sich für eine Option entscheidet, die andere Option aufzugeben ist und dieser nicht nachkommen kann. Insofern ist das Dilemma schon dadurch gekennzeichnet, dass bereits, bevor eine Entscheidung getroffen ist, ein beklemmendes Gefühl und Empfinden besteht. Das Problematische in Dilemmasituationen ist, dass nur eine Option gewählt werden kann, das heißt, es gibt keine Kompromisse, keine Mittelwege und keine Auswege. Dadurch, dass man nicht beiden Forderungen nachkommen kann, da man sich nur für eine Option entscheiden kann, liefert die Entscheidung insgesamt immer ein schlechtes, unerwünschtes Ergebnis. Auch wenn die Entscheidung getroffen, die Handlung getätigt wurde, bleibt das negative Gefühl, das durch die Dilemmasituation entsteht, bestehen.

---

<sup>1</sup> KLUGE, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 22. Aufl. völlig neu bearb. von SEEBOLD, Elmar. Berlin. 1989, S. 144 „Dilemma“.

<sup>2</sup> REHFUS, Wulff D. (Hg.): Handwörterbuch Philosophie. Göttingen. 2003, S. 300 „Dilemma“.

<sup>3</sup> Vgl. REHFUS, Wulff D. (Hg.): Handwörterbuch Philosophie, S. 300 „Dilemma“.

<sup>4</sup> Vgl. REHFUS, Wulff D. (Hg.): Handwörterbuch Philosophie, S. 300 „Dilemma“.

Es kann unterschieden werden zwischen instrumentellen Dilemmata und nicht-instrumentellen Dilemmata. Während bei instrumentellen Dilemmata das Ziel von vornherein klar ist, ist man sich der Mittel, die man wählen soll, nicht klar. Unter nicht-instrumentelle Dilemmata, das heißt, moralische Dilemmata, fallen Dilemmata, bei denen es um Ziele/Güter, Werte und/oder Pflichten/Rechte geht.<sup>5</sup> Die moralischen Dilemmata werden im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

Es lassen sich fünf Aspekte beschreiben, die im Zusammenhang mit Dilemmata zu beachten sind:

- „Nicht alle Dilemmata sind *moralische* Dilemmata.“<sup>6</sup> Es gibt eine Unterscheidung zwischen Dilemmata und moralischen Dilemmata. Nicht immer handelt ein Dilemma von moralischen Konflikten und Problemen.
- „Dilemmasituationen können vor das Problem der *Abwägung* zwischen den konfligierenden Optionen stellen.“<sup>7</sup> Hat man zwei Optionen zur Auswahl, braucht man ein Verfahren, womit man sich für eine Option entscheiden kann. Man nennt dies Güterabwägung.
- „Nicht alle moralischen Dilemmata können durch Güterabwägung entschieden werden. Es gibt Dilemmata, bei denen sich eine Güterabwägung aus moralischen Gründen verbietet.“<sup>8</sup> Das Verfahren der Güterabwägung wird in dieser Arbeit noch behandelt werden.
- „Es gibt Dilemmata, die auf den ersten Blick wie Ziel-, Wert- oder Pflichtendilemmata erscheinen – und manchmal damit verwechselt werden –, die aber bei näherem Zusehen keine solchen sind.“<sup>9</sup> Man kann hier von anderen schwierigen Konflikten, von „Dilemma noch anderer Art“<sup>10</sup> als den instrumentellen und nicht-instrumentellen Dilemmata sprechen. Als ein

---

<sup>5</sup> Vgl. FISCHER, Johannes/GRUDEN, Stefan/IMHOF, Esther/STRUB, Jean-Daniel: Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart. 2008, S. 148.

<sup>6</sup> FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 150 (*Kursivsetzung im Original*).

<sup>7</sup> FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 150 (*Kursivsetzung im Original*).

<sup>8</sup> FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 150.

<sup>9</sup> FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 150.

<sup>10</sup> FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 158.



Beispiel für ein solches Dilemma anderer Art könnte man Schwangerschaftskonflikte diskutieren.<sup>11</sup>

## 2.2. Moralische Dilemmata

Moralische Dilemmata sind eine besondere Form von Dilemmata. Bei der Moral geht es um „die verbindlichen Werte einer Gemeinschaft.“<sup>12</sup> Sellmaier charakterisiert moralische Dilemmata als „theorieimmanent“<sup>13</sup>, da in dilemmatischen Situationen Forderungen moralischer Art an das Subjekt gestellt werden, die auf bestimmte Werte oder Theorien gründen. Er ordnet das moralische Dilemma unter die Ebene von „normativen Konflikten“, das bedeutet, dass auch Normen bzw. ethische Theorien in diesem Bereich grundlegend sind. Sellmaier bezeichnet die „normativen Konflikte“ auch als „moralische Konflikte“ und macht keine weitere Unterscheidung dieser zwei Begrifflichkeiten.<sup>14</sup> Ähnlich beschreibt Kohlberg das moralische Dilemma als Konflikt zwischen zwei Normen.<sup>15</sup>

Bei Sellmaier ist bei einem moralischen Dilemma nicht nur die richtige, gute Entscheidung in einer schwierigen Situation relevant, sondern auch die folgenden Handlungen. Sellmaier beschreibt moralische Konflikte deshalb auch als „Handlungskonflikte“<sup>16</sup>. Schließlich drehen sich moralisch-dilemmatische Situationen immer auch um die Frage, was man tun soll, das heißt, wie man moralisch zu handeln hat. Das beinhaltet nicht nur den Aspekt der moralischen Gebote, sondern ebenso den Aspekt der moralischen Verbote.

Sellmaier fasst moralische Dilemmata in drei wesentliche Punkte zusammen: Erstens nennt er das „Fehlen einer eindeutigen Handlungsanweisung durch die Theorie“<sup>17</sup>, zweitens das „notwendige moralische Versagen des Akteurs“<sup>18</sup> und als

---

<sup>11</sup> Vgl. FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 157-158.

<sup>12</sup> KLUGE, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, S. 487 „Moral“.

<sup>13</sup> SELLMAYER, Stephan: Ethik der Konflikte. Über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischem Dissens und moralischen Dilemmata, in: Münchner Kompetenzzentrum Ethik (Hrsg.): Ethik im Diskurs. Bd. 2. Stuttgart. 2008, S. 12.

<sup>14</sup> Vgl. SELLMAYER, S.: Ethik der Konflikte, S. 8-11.

<sup>15</sup> Vgl. KOHLBERG, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung. ALTHOF, Wolfgang (Hg.) unter Mitarb. v. NOAM, Gil/OSER, Fritz. Frankfurt am Main. 1996, S. 394.

<sup>16</sup> SELLMAYER, S.: Ethik der Konflikte, S. 16.

<sup>17</sup> SELLMAYER, S.: Ethik der Konflikte, S. 38.

<sup>18</sup> SELLMAYER, S.: Ethik der Konflikte, S. 38.

dritten Punkt fügt er hinzu, dass es eine „Dringlichkeit der Entscheidungssituation“<sup>19</sup> gibt, wobei er eine Entscheidungssituation dann als dringlich fasst, „wenn ein Nichtentscheiden moralische Konsequenzen hat, die deutlich schlechter sind als die konkurrierenden Handlungsoptionen“<sup>20</sup>. Während er den ersten und dritten Punkt als besonders wesentlich bei der Charakterisierung bemerkt, fügt er hinzu, dass der zweite Punkt nur bei „sehr tragischen Beispielsfällen“<sup>21</sup> zum Tragen kommt. Dieser zweite Aspekt ist derjenige, der seiner Ansicht nach bei „praktischen Dilemmata“ fehlt, allerdings will er aufgrund dieses einen fehlenden Merkmals keinen Unterschied bei praktischen und moralischen Dilemmata machen. Für ihn gehört somit eine Vielzahl an praktischen Dilemmata in die Kategorie der moralischen Dilemmata hinein, wenn es in diesen trotzdem moralische Entscheidungsgründe geben kann.<sup>22</sup> Dieser zweite Punkt ist auch der Ausgangspunkt der Unterscheidung zwischen „schwache moralische Dilemmata“ und „starke moralische Dilemmata“.<sup>23</sup> Bei schwachen moralischen Dilemmata ist dieser zweite Punkt, im Gegensatz zu den anderen beiden Punkten, nicht so schwer gewichtet.

Nach Sellmaier müssen fünf Bedingungen gegeben sein, damit es sich um eine moralisch-dilemmatische Situation handelt:

- „Es bestehen moralische Forderung für verschiedene einander ausschließende und erschöpfende positive beziehungsweise negative Handlungsalternativen innerhalb einer (impliziten oder expliziten) ethischen Theorie.“<sup>24</sup>
- „Mindestens zwei moralische Forderungen sind für verschiedene Alternativen ausschlaggebend, werden also nicht durch eine übergeordnete moralische Forderung übertroffen.“
- „Die Dilemmasituation ist weder fahrlässig noch wissentlich durch den Akteur beziehungsweise die Akteure herbeigeführt.“

---

<sup>19</sup> SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 38.

<sup>20</sup> SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 38.

<sup>21</sup> SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 39.

<sup>22</sup> Vgl. SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 38-40.

<sup>23</sup> Vgl. SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 40-41.

<sup>24</sup> SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 50.

- „Der Akteur beziehungsweise die Akteure können jede ausschlaggebende moralische Forderung an und für sich ausführen.“
- „Der Akteur beziehungsweise die Akteure können aber nicht allen bestehenden ausschlaggebenden moralischen Forderungen zugleich gerecht werden.“<sup>25</sup>

Moralische Forderungen können unterschiedliche „Stärke und Wichtigkeit“<sup>26</sup> haben, wenn sie gegeneinander aufgewogen werden können. Das heißt, wenn eine moralische Forderung stärker wiegt als eine andere moralische Forderung, kann man nicht von moralischem Dilemma sprechen, da man die gewichtigere Forderung jederzeit bevorzugen würde. Sellmaier spricht oftmals von einer „ethischen Pattsituation“,<sup>27</sup> wenn man die zwei gebotenen Handlungsoptionen moralisch aufwiegt, aber keine moralische Forderung für eine der Optionen die andere überbieten kann. Wichtig für die Gegebenheit eines Dilemmas ist auch die prinzipielle Möglichkeit, beide Handlungsalternativen ausführen zu können, denn könnte man beispielsweise aus körperlichen Gründen nur eine der beiden Optionen durchführen, wäre diese die naheliegendere Option und die andere Option würde sich daher schon von selbst ausschließen. Ein ebenso bislang noch unerwähnter Punkt ist, dass die Dilemmasituation nicht bewusst und willentlich durch jemanden herbeigeführt sein darf, um als Dilemmasituation zu gelten. Man kann nicht von einer Zwangslage sprechen, wenn sie jemand selbst bewusst herbeigeführt hat.

Sellmaier unterscheidet weiters zwischen „genuinen Dilemmata“, die nach vollständiger Abwägung der moralischen Forderungen dennoch ungelöst bleiben, und „vermeintlichen Dilemmata“, für die es einen moralischen Lösungsweg geben kann.<sup>28</sup> Findet man für die vermeintlichen Dilemmata dennoch keine Lösung, dann sind sie „vom Akteur *verschuldete* Dilemmasituationen“<sup>29</sup>, diese sind zwar formal

---

<sup>25</sup> SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 51.

<sup>26</sup> SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 44.

<sup>27</sup> Vgl. SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 38, S. 44-45.

<sup>28</sup> Vgl. SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 43-47.

<sup>29</sup> SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 46 (*Kursivsetzung im Original*).

gleich charakterisiert wie moralische Dilemmata, werden aber dadurch, dass sie selbst verschuldet sind, anders moralisch beurteilt.<sup>30</sup>

Auch Raters setzt sich in ihrem Buch „Das moralische Dilemma“ ausführlich mit dem ganzen Thema und auch der Begrifflichkeit auseinander. „In der sollensbasierten Beschreibung des Dilemmas ist von moralischem Sollen, moralischen Ansprüchen, Pflichten und Verpflichtungen die Rede“<sup>31</sup>, so Raters. Sie geht zunächst auf eine ganz allgemeine Beschreibung von moralischen Dilemmata ein. Zwar nimmt sie ihren Ausgangspunkt der Ausarbeitung des Buches von der angelsächsischen Debatte über Dilemmata in der Moral und setzt sich darin mit Nagels Begriff der „echten Dilemmata“ auseinander, beschreibt aber innerhalb dessen ihre Auffassung der moralischen Dilemmata.<sup>32</sup> Sich auf Nagel beziehend spricht sie in dieser Auseinandersetzung von „moralisch echten Dilemmata“ als eine Sonderform, die in die Kategorie der „echten Dilemmata“ von Nagel fallen. In solchen moralisch-dilemmatischen Situationen, in denen man sich für eine der gegebenen Optionen entscheidet und danach handelt, müssen moralische Gründe für dieses Handeln vorliegen.<sup>33</sup> Kurz zusammengefasst bedeutet das für sie, „wenn sich jemand für eine Handlung entschieden hat, um die berechtigten Interessen und Ansprüche Dritter zu berücksichtigen“<sup>34</sup>.

In weiterer Folge unterscheidet sie von den „moralisch echten Dilemmata“ die „nicht-moralisch echten Dilemmata“, unter die sie Handlungsgründe fasst, welche ethischer, pragmatischer, ästhetischer oder juristischer Art sein können. Je nachdem, welche Dilemmasituation gegeben ist, in der ein eben genannter Handlungsgrund sprechen könnte, liegt jene entsprechende Form des Dilemmas dar.<sup>35</sup> Aus ihrer Ausführung ergibt sich somit eine Abgrenzung der moralischen zu den nicht-moralischen Dilemmata, welche ihre Charakterisierung der moralischen Dilemmata klarer darstellt.

---

<sup>30</sup> Vgl. SELLMAIER, S.: Ethik der Konflikte, S. 46.

<sup>31</sup> RATERS, Marie-Luise: Das moralische Dilemma. Antinomie der praktischen Vernunft? In: HORN, Christoph/HUTTER, Axel/NUSSER, Karl-Heinz (Hrsg.): Alber-Reihe Praktische Philosophie. Bd. 87. Freiburg, München. 2013, S. 73.

<sup>32</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma, S. 49-55.

<sup>33</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma, S. 74-76.

<sup>34</sup> RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma, S. 76.

<sup>35</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma, S. 76-77.

## **2.3. Weitere „Arten“ von Dilemmata**

Dilemmata werden unterschiedlich in der Literatur von diversen Autorinnen und Autoren beschrieben und bezeichnet. So lassen sich verschiedene Arten und Formen von Dilemmata erkennen, die sich an anderen Stellen wiederfinden und ergänzen oder ausschließen und abgrenzen. Auf einige Beispiele wird im Folgenden eingegangen.

### **2.3.1. Symmetrische und asymmetrische Dilemmata**

Als symmetrische Dilemmata gelten für Bohse-Nehrig jene moralischen Dilemmata, deren beiden Handlungsoptionen sich „in ihrer moralischen Relevanz nicht unterscheiden“<sup>36</sup>. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass es Unterschiede in der moralischen Relevanz asymmetrischer Dilemmata gibt. Anhand der moralischen Forderungen kann man dies deutlich machen. Moralische Forderungen gründen auf bestimmten Werten und ethischen Theorien. Sie nennt als Beispiel das Gebot der Lebensrettung und das Verbot der Gewaltandrohung, die beide unterschiedlichen moralischen Charakter haben. Wenn diese in einer dilemmatischen Situation zusammenfallen, dann spricht sie von asymmetrischen Dilemmata. Wenn es sich jedoch in solch einer Situation zweimal um denselben Wert handelt, beispielsweise wenn das Gebot der Lebensrettung auf beide Handlungsalternativen anzuwenden wäre, dann handelt es sich um symmetrische Dilemmata.<sup>37</sup> Eine weiterführende Frage wäre, ob es symmetrische Dilemmata überhaupt geben kann, ob in dilemmatischen Situationen, in denen zwei moralische Forderungen an das Subjekt gestellt werden, sich diese tatsächlich in gleicher Weise entsprechen können.

„Die Tatsache, dass es schwierig zu sein scheint, ein halbwegs interessantes symmetrisches Dilemma zu konstruieren, gibt vielmehr dem Verdacht Nahrung, dass das symmetrische Dilemma eine theoretische Konstruktion ist, die in der alltäglichen moralischen Praxis keine moralphilosophisch interessante Entsprechung hat.“<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> BOHSE-NEHRIG, Helen: Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs. Münster. 2013, S. 12.

<sup>37</sup> Vgl. BOHSE-NEHRIG, H.: Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche, S. 12-15.

<sup>38</sup> RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma, S. 71.

Asymmetrische Dilemmata stellen unterschiedliche Forderungen an das Subjekt, dabei handelt es sich um verschiedene Werte, die diesen Forderungen zugrunde liegen. Wenn diese Werte eine unterschiedliche moralische Relevanz haben, kann es sich dann überhaupt noch um eine Dilemmasituation handeln? Wenn es eine Hierarchie der Werte gibt, wäre doch dem Wert, der höherwertig ist, fraglos den Vorrang zu geben. Wenn dem so wäre, könnte die Entscheidung zwischen zwei Optionen einfach sein und die oder der Handelnde würde sich in keiner ganz so schwierigen, konfliktreichen Situation befinden. Bohse-Nehrig verweist hierzu auf die Diskussion der „*Inkommensurabilität* von Werten“<sup>39</sup>.

### 2.3.2. Echte Dilemmata

Dilemmata sind zwar schwierige Konflikte, aber nicht alle schwierigen Konflikte sind gleichzeitig auch Dilemmata. Nagel bezeichnet deshalb jene Dilemmata, die nicht gelöst werden können, das heißt, für die es keine richtige Entscheidung geben kann, als „echte praktische Dilemmata“<sup>40</sup>. Diese beinhalten praktische Konflikte, die ebenso zu einer Entscheidung drängen. Sind allerdings die Folgen und Bedingungen der beiden Handlungsalternativen nicht wirklich bekannt, weil man diese nicht wissen oder abschätzen kann, dann handelt es sich nicht um ein echtes praktisches Dilemma. Als Beispiel bringt Nagel die Entscheidung zwischen zwei Alternativen, nämlich einer Chemotherapie und einer Operation.<sup>41</sup> Da man nicht sagen kann, wie die Heilungschancen bei beiden Eingriffen stehen, kann man hier nicht von einem echten praktischen Dilemma sprechen. Die oder der Handelnde muss sich, laut Nagel, um der konkreten Auswirkungen bewusst sein. Für Nagel haben praktische Konflikte, die sich mit Werten und Einzelentscheidungen auseinandersetzen „normalerweise einen moralischen Aspekt“<sup>42</sup>.

---

<sup>39</sup> BOHSE-NEHRIG, H.: Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche, S. 13 (*Kursivsetzung im Original*).

<sup>40</sup> NAGEL, Thomas: Letzte Fragen. GEBAUER, Michael (Hg.). Erw. dt. Neuausg. Berlin, Wien. 2001. [Original: *Mortal Questions*. Cambridge. 1979.], S. 190.

<sup>41</sup> Vgl. NAGEL, T.: Letzte Fragen, S. 181.

<sup>42</sup> Nagel, T.: Letzte Fragen, S. 181.

### **2.3.3. Strategische Dilemmata**

Dilemmata, bei denen nicht um alle Informationen, Folgen, Konsequenzen gewusst wird, werden unter anderem auch „strategische Dilemmata“ genannt.<sup>43</sup> Raters bemerkt zwei wesentliche Unterschiede von strategischen Dilemmata zu echten Dilemmata: Erstens besteht die Möglichkeit, dass strategische Dilemmata einen guten Ausgang finden, während echte Dilemmata immer einen negativen Ausgang mit sich bringen. Zweitens verfügt die Person, die sich in einer echten Dilemmasituation befindet, über alle notwendigen Informationen, was bei strategischen Dilemmata nicht der Fall ist.<sup>44</sup> Das klassische Beispiel für ein strategisches Dilemma ist das sogenannte „Gefangenendilemma“. Zwei Gefangene haben eine Aussage zu tätigen. Das Strafmaß hängt von der Aussage des jeweils anderen ab. Bei diesem Dilemma verfügen die beiden Strafgefangenen nicht über das Wissen, wie sich der jeweils andere entscheiden wird. Jeder von ihnen benötigt eine gut durchdachte Entscheidung, um selbst gut aus dieser Situation aussteigen zu können.<sup>45</sup> Deshalb kann man hier nicht von einem echten unlösbaren moralischen Dilemma sprechen. Das Dilemma kann als instrumentelles Dilemma bezeichnet werden, da es hier um die Frage der richtigen Auswahl von Mitteln geht, das heißt, wie man das für sich beste Ziel erreichen kann.<sup>46</sup>

### **2.3.4. Das Dilemma der schmutzigen Hände**

Öfters ist auch die Sprache von dem „Dilemma der schmutzigen Hände“. Seine Hände macht man sich schmutzig, wenn man Schuld auf sich lädt, weil man sich für etwas entschieden hat, das negative Konsequenzen oder Auswirkungen hat.

Das Dilemma der schmutzigen Hände kann man vor allem im Bereich der Politik einordnen. Mindestens zwei Bedingungen müssen gegeben sein, dass ein Problem der schmutzigen Hände vorliegt: Erstens darf die oder der Handelnde die Konfliktsituation nicht selbst absichtlich herbeigeführt haben. Zweitens ist das Problem nicht dadurch als Problem gekennzeichnet, weil sich die oder der Handelnde

---

<sup>43</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma, S. 68.

<sup>44</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma, S. 69.

<sup>45</sup> Vgl. FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 148-149.

<sup>46</sup> Vgl. FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 148.

einen persönlichen Vorteil erhofft oder bezwecken will. Es geht darum, dass jemand ein kleines Übel in Kauf nimmt, damit kein größeres, öffentliches Übel entsteht.<sup>47</sup> Das kann vor allem bei politischen Entscheidungen der Fall sein. Wenn eine Politikerin oder ein Politiker eine Entscheidung trifft und mit dieser ein moralisches Übel in Kauf nimmt, damit kein größeres Übel geschieht, kann man davon reden, dass die Hände schmutzig gemacht wurden. Das kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn man bestimmte (verhältnismäßig kleinere) Rechte und Pflichten übergeht, um viele Menschen vor einem Angriff, das wäre in diesem Fall das größere Übel, zu beschützen.

Raters beschreibt, dass man bei solchen schwierigen Entscheidungen schon vorher weiß, wie man sich zu entscheiden hat, und auch weiß, dass man sich damit die Hände schmutzig machen wird. Ebenso wird man bei der Durchführung eventuell aus direkten moralischen Skrupeln zögern, da man sich der Folgen und Auswirkungen bewusst ist, während man bei einem echten Dilemma aus dem Grund zögert, da man schlichtweg nicht weiß, wie man sich entscheiden soll.<sup>48</sup> Beide Dilemmata, das strategische Dilemma und das Dilemma der schmutzigen Hände, sind für Raters deshalb keine echten Dilemmata.

Celikates beschreibt in seinem Beitrag das Problem der schmutzigen Hände als moralisches, soziales und politisches Problem.<sup>49</sup>

### **2.3.5. Handlung mit der Doppelwirkung**

Die Handlung mit der Doppelwirkung kann ebenso als eine Form von Dilemmata betrachtet werden.<sup>50</sup> Das Prinzip der Doppelwirkung besagt, dass es zwei Optionen gibt, die nicht beide erfüllt werden können. Das heißt, die äußere Form ist der Form des Dilemmas gleich. Das Prinzip wurde schon früh diskutiert. Im Allgemeinen müssen mehrere Bedingungen erfüllt sein, damit es gegeben sein kann. Die Handlung

---

<sup>47</sup> Vgl. CELIKATES, Robin: Gesinnungsethik, Verantwortungsethik und das Problem der >schmutzigen Hände<, in: STOECKER, Ralf/NEUHÄUSER, Christian/RATERS, Marie-Luise (Hrsg.): Handbuch Angewandte Ethik. Stuttgart. 2011, S. 279.

<sup>48</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma, S. 72-73.

<sup>49</sup> Vgl. CELIKATES, R.: Gesinnungsethik, Verantwortungsethik und das Problem der >schmutzigen Hände<, S. 282.

<sup>50</sup> Vgl. FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 154.



an sich muss moralisch gut sein, sie darf nicht schon an und für sich moralisch falsch sein. Die Absicht der oder des Handelnden muss gut und auf das Ziel gerichtet sein. Die Nebenfolgen dürfen nicht Mittel zur Erreichung des Ziels sein, sondern müssen unabhängig davon bleiben. Die Nebenfolgen werden aufgrund der Erreichung des Ziels in Kauf genommen.<sup>51</sup>

Bei dem Prinzip der Handlung mit der Doppelwirkung bedarf es „moralisch eindeutiger Lösungen“<sup>52</sup>. Es geht nicht um die Beurteilung im einzelnen Fall, sondern um ein Urteil für mehrere Fälle ähnlicher Art. Das Prinzip zielt auf eine allgemeine Erklärung, unter welchen Umständen in einem konkreten Fall üble oder schlechte Nebenfolgen in Kauf zu nehmen erlaubt sind. Das heißt, sie betrachtet nicht nur einzelne Situationen, sondern versucht eine allgemeine Lösung für solche Fälle zu ermitteln. Wenn allerdings eine solche Lösung ermittelt ist, dann nimmt sie dem Dilemma den wesentlichen dilemmatischen Charakter.

## 2.4. Dilemmageschichten

Pfeifer unterscheidet ganz allgemein drei mögliche Arten von Dilemmageschichten:

- Hypothetische Dilemmata
- Real-life Dilemmata
- Fachspezifische Dilemmata<sup>53</sup>

Hypothetische Dilemmageschichten sind erfunden. Durch sie werden bestimmte Werte- und Normenkonflikte in den Mittelpunkt gerückt. Erfundene Dilemmageschichten können einfach gestrickt oder sehr dramatisch sein. Es ist allerdings so, dass in erfundenen Geschichten, die sich nur kurz darstellen, nicht sehr viele Informationen weitergegeben werden können. Durch sie wird die „moralische Phantasie“<sup>54</sup> angeregt.

---

<sup>51</sup> Vgl. FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 155.

<sup>52</sup> FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 156.

<sup>53</sup> Vgl. PFEIFER, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart. 2003, S. 226.

<sup>54</sup> PFEIFER, V.: Didaktik des Ethikunterrichts, S. 226.

Bei real-life Dilemmageschichten handelt es sich um Dilemmata aus dem echten Leben. Sie haben demnach Elemente in der Geschichte, die nicht fern der Wirklichkeit sind, sondern ganz nah, da sie wirklich sind. In die moralische Beurteilung fließen deshalb auch immer „individuelle und situative Fallbesonderheiten“<sup>55</sup> ein. Diese Dilemmageschichten werden teilweise als komplexer wahrgenommen, da sie wirkliche, lebensnahe Interessen und persönliche Gesinnungen ansprechen.

Als fachspezifische Dilemmageschichten gelten all jene Dilemmata, die sich aus verschiedenen Fachbereichen schöpfen. Das können Dilemmata sein, die aus dem Bereich der Geschichte, der Politik oder der Literatur kommen. Als fachspezifische Dilemmata gelten weiters auch all jene Dilemmata, die im Zusammenhang mit der Ökonomie und Ökologie stehen. Dilemmageschichten können deshalb genau so (ethische) Fragen zur Wirtschaft und Umwelt aufwerfen.

Dilemmata lassen sich in konkreten Dilemmageschichten greifbar und anschaulich machen. Sie zeigen einen einzelnen Fall, das heißt, eine brisante Situation. Sie stellen in einer anschaulichen, nachvollziehbaren Art und Weise konkrete Werte und Normen gegenüber. Dilemmageschichten dürfen nicht im Sinne einer ausgeschmückten Erzählung verstanden werden. Sie können durchaus in der realen Welt, im realen Leben stattfinden und anzutreffen sein. Dilemmata sind nichts, die nur zufällig und äußerst selten bestimmten Menschen passieren. Mit dilemmatischen Situationen kann jeder Mensch, jederzeit und überall konfrontiert werden. „Dilemmasituationen gehören zu unserem Leben.“<sup>56</sup> Insofern sind Dilemmata dem Menschen nichts gänzlich Fremdes. Nicht jedes Dilemma wird ausdrücklich als solches bezeichnet, aber in vielen Geschichten lassen sich Dilemmata erkennen. Eine besondere Tragik ist ihnen inne, wenn es um den Wert des Lebens geht, in quantitativer oder qualitativer Art.

Raters erklärt, dass viele moralische Dilemmageschichten erfunden wurden, um sich mit dem utilitaristischen Standpunkt zu beschäftigen,<sup>57</sup> aber auch um die Grenzen

---

<sup>55</sup> PFEIFER, V.: Didaktik des Ethikunterrichts, S. 226.

<sup>56</sup> KULD, Lothar/SCHMID, Bruno: Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth. 2001, S. 159.

<sup>57</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 181.

von moralphilosophischen Theorien aufzuzeigen, wie zum Beispiel der Deontologie.<sup>58</sup> Durch Dilemmageschichten, die in der Lebenswelt verankert sein können, kann man anschaulicher verschiedene Theorien theoretisch anwenden und diskutieren, um diese zu bestätigen oder zu widerlegen.

Ein bekanntes Beispiel einer hypothetischen (erfundenen) Dilemmageschichte ist das sogenannte Heinz-Dilemma von Lawrence Kohlberg:

„In einem fernen Land lag eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 200 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 2000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 1000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: »Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen.« – Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll.“<sup>59</sup>

Das Heinz-Dilemma von Kohlberg ist ein von ihm selbst erfundenes Dilemma, das als Methode gebraucht wurde. Kohlberg bediente sich dessen, um die moralische Entwicklung zu ergründen und zu veranschaulichen. Das Heinz-Dilemma ist ganz klar als Dilemma bezeichnet worden. Das Dilemma in dieser Sequenz hat ein offenes Ende, das heißt, man weiß nicht, wie sich Heinz entscheidet. Die Entscheidung liegt bei den Adressatinnen und Adressaten. Kohlberg liefert im Anschluss auch noch geschichtliche Fortsetzungen zu diesem Dilemma, nämlich erstens die Geschichte von dem „Wachtmeister Braun“<sup>60</sup> und zweitens die darauf folgende „Gerichtsverhandlung“<sup>61</sup>. Wachtmeister Braun hat Heinz beim Diebstahl bemerkt und muss nun entscheiden, ob er den Fall anzeigt oder nicht. Bei der Gerichtsverhandlung muss der Richter entscheiden, ob er Heinz schuldig spricht oder nicht. Hier ist eine Verkettung von Dilemmata zu erkennen, die aufeinander aufbaut. Alle drei Personen

---

<sup>58</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 182.

<sup>59</sup> KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, S. 495.

<sup>60</sup> Vgl. KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, S. 496.

<sup>61</sup> Vgl. KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, S. 497.

sehen sich in dilemmatischen Situationen und haben schwierige Entscheidungen zu treffen. Bei jeder von ihnen ist die Grundlage und Ausgangslage allerdings unterschiedlich. Es sind dadurch auch unterschiedliche Werte und Normen betroffen. Das heißt, Entscheidungen und Handlungen können in weiterer Folge wiederum zu anderen Dilemmata führen.

## **2.5. Gibt es überhaupt Dilemmata?**

In der Literatur gibt es immer wieder Diskussionen darüber, ob Dilemmata tatsächlich existieren. Bohse-Nehrig hat sich beispielsweise mit den Einwänden auseinandergesetzt und sie entkräftet.<sup>62</sup> Im Weiteren hat sich auch Raters, unter anderem auch mit Rückgriff auf Kant und Thomas von Aquin, mit der Frage beschäftigt, ob es moralische Dilemmata gibt, und kommt zu dem Schluss, dass es wegen ungeklärter offener Fragen trotzdem die Möglichkeit moralischer Dilemmata geben kann.<sup>63</sup> In dieser Arbeit wird auf diese grundsätzliche Diskussion der grundlegenden Infragestellung der möglichen Existenz moralischer Dilemmata nicht weiter eingegangen werden, es bleibt lediglich bei den genannten Verweisen. Ich gehe jedenfalls davon aus, dass es die Möglichkeit von Dilemmata, im Weiteren auch moralischer Dilemmata, gibt.

---

<sup>62</sup> Vgl. BOHSE-NEHRIG, H.: Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche, S. 48-60.

<sup>63</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma, S. 283-294.

## **2.6. Zusammenfassung der allgemeinen Charakteristika von Dilemmata**

- Dilemmasituationen dürfen grundsätzlich nicht von der oder dem Betroffenen absichtlich, wissentlich, bewusst oder freiwillig herbeigeführt worden sein.
- Dilemmata sind Entscheidungskonflikte zwischen zwei Werten (Normen).
- Dilemmata sind ferner Handlungskonflikte, da die Entscheidung eine Handlung fordert.
- Es kann nur ein Wert (Norm) erfüllt werden – der andere Wert (Norm) muss gezwungenermaßen aufgegeben werden.
- Die oder der Betroffene muss sich für einen Wert (Norm) entscheiden. Es gibt weder die Möglichkeit, beide Optionen zu wählen, noch die Möglichkeit, beide Optionen zu erfüllen.
- Prinzipiell muss die oder der Betroffene beide Optionen durchführen oder ausführen können. Die Auswahl darf nicht dadurch erleichtert und getroffen werden, weil beispielsweise aus körperlichen Gründen nur eine Option verwirklicht werden kann.
- Die konkreten, direkten Handlungsfolgen müssen der oder dem Betroffenen bewusst und einsichtig sein.
- Der unerfüllte Wert (Norm) tritt zwangsläufig ein, weshalb das Ergebnis insgesamt immer als unerwünscht gilt.
- Bei Dilemmata gibt es keine allgemeingültige, einfache Lösung. Die Theorie liefert keine eindeutigen, konkreten Handlungsanweisungen für dilemmatische Fälle.
- Dilemmatische Situationen werden von der oder dem Betroffenen als besonders tragisch und schwierig empfunden.
- Von moralischen Dilemmata ist allgemein dann die Rede, wenn es um moralische Konflikte oder Probleme geht.
- Während symmetrische Dilemmata gleiche Werte (Normen) zum Konflikt haben, konfliktieren bei asymmetrischen Dilemmata unterschiedliche Werte (Normen) miteinander.

## 2.7. (Moralische) Werte und Normen

### 2.7.1. Zur Begrifflichkeit

Bei dem Begriff „Wert“ werden im etymologischen Wörterbuch auch die Begriffe „Wert, Preis, Kostbarkeit“<sup>64</sup> angeführt. Der Begriff „Norm“ geht auf „Richtschnur, Regel“<sup>65</sup> zurück. Bei der „Moral“ geht es um die „verbindlichen Werte einer Gemeinschaft“<sup>66</sup>. Es handelt sich bei moralischen Werten und Normen also um verbindliche und ethische Kostbarkeiten einer Gemeinschaft. Pieper erklärt, dass die Begriffe „Moral“ und „Sitte“ „Ordnungsgebilde, die gewachsene Lebensformen repräsentieren, Lebensformen, die die Wert- und Sinnvorstellungen einer Handlungsgemeinschaft widerspiegeln“<sup>67</sup>, bezeichnen. Oft werden „ethisch“ und „moralisch“ gleichbedeutend gebraucht. Um an einer Unterscheidung festzuhalten, hat man die Verwendung von „Ethik“ und „ethisch“ „ausschließlich der philosophischen Wissenschaft vom moralischen/sittlichen Handeln des Menschen vorzubehalten“<sup>68</sup>. So gilt die Ethik als Reflexionstheorie der Moral, die somit moralisches und sittliches Handeln zum Inhalt ihrer Reflexion macht. Während die Ethik allgemein moralische Handlungen im Fokus ihrer Beurteilung hat, das heißt, auch allgemeine Prinzipien sucht, um Handlungen als moralisch zu qualifizieren, beschäftigt sich die Moral vorwiegend mit dem moralischen Gehalt von Einzelhandlungen, das heißt, Einzelfälle.<sup>69</sup> Moral äußert sich in Geboten und Verboten einer Gemeinschaft. Sie sind aus der Geschichte heraus entwachsen und haben sich auch verändert. Für verschiedene Gemeinschaften und Kulturen, die sich verschiedenartig entwickelt haben, können andere Gebote und Verbote existieren.<sup>70</sup> Das heißt, es gibt nicht die eine (universale) Moral, die für alle gleichermaßen gilt und einsichtig ist, sondern verschiedene Arten und Weisen von Moral. Pieper erwähnt ebenfalls, dass es für bestimmte Gruppen eigene Moralvorstellungen gibt, wie zum

---

<sup>64</sup> KLUGE, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, S. 788 „Wert“.

<sup>65</sup> KLUGE, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, S. 507 „Norm“.

<sup>66</sup> KLUGE, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, S. 487 „Moral“.

<sup>67</sup> PIEPER, Annemarie: Einführung in die Ethik. 6. überarb. u. aktual. Aufl. Tübingen, Basel. 2007, S. 26.

<sup>68</sup> PIEPER, A.: Einführung in die Ethik, S. 27.

<sup>69</sup> Vgl. PIEPER, A.: Einführung in die Ethik, S. 28.

<sup>70</sup> Vgl. PIEPER, A.: Einführung in die Ethik, S. 32.

Beispiel im Berufsleben die Beamtenmoral, Angestelltenmoral, Arbeitermoral, aber auch im religiösen Bereich beispielsweise die christliche Moral.<sup>71</sup>

### **2.7.2. Zum Zusammenhang von Werten und Normen**

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Zusammenhang von Werten und Normen behandelt, da moralische Dilemmata als Werte- und/oder Normenkonflikte bezeichnet werden.

Ein Unterschied zwischen Werten und Normen ergibt sich bereits aus der Begrifflichkeit. Während Werte etwas Kostbares einer Gemeinschaft sind, sind Normen Regeln und verbindliche Richtlinien von dieser. Im Normalfall geben die Werte den Normen ihren Inhalt. Werte sind „Ziel- oder Zweckbestimmungen“<sup>72</sup> für Normen. Sie sind der Grund für die Formulierung und Einsetzung von Normen. Anders ausgedrückt kann man sagen, dass Normen auf Werten basieren.

Werten sind eine wichtige Dimension eigen: Werte verlangen danach, realisiert und umgesetzt zu werden. Sie sollen den Grund für bestimmte Handlungen darstellen. „Denn Werte sind mit Verwirklichungsansprüchen verbunden, d. h. von ihnen gilt, dass es besser ist, sie zu realisieren als sie nicht zu realisieren.“<sup>73</sup>

Wenn folgend von Werten und Normen die Rede ist, ist diese Einheit gemeint, die sich hier darstellt. Normen zielen eher auf konkrete Handlungen. Sie drücken sich in Normsätzen aus, die folgende Formulierungen haben können: „Es ist geboten, XY zu tun oder zu unterlassen“. Normen sind verbindliche Regeln und zeigen sich in Geboten und Verboten.

### **2.7.3. Zum Werte- und Normenverständnis**

Was sind solche (moralischen) Werte und Normen konkret? Durch diese Vielfältigkeit von Werten und Normen, die für unterschiedliche Menschen ganz verschieden sein können, lässt sich das nicht so konkret sagen.

---

<sup>71</sup> Vgl. PIEPER, A.: Einführung in die Ethik, S. 35.

<sup>72</sup> ROMMEL, Herbert: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse. Moderne Schlüsselprobleme in der ethischen Bildung, in: Alber-Reihe Thesen. Bd. 27. Freiburg, München. 2007, S. 195.

<sup>73</sup> ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 195.

In der Literatur findet man bei verschiedenen Autorinnen und Autoren verschiedene Normen und Werte, die sie als Beispiele anführen und behandeln, jedoch bieten sie kein umfassendes konkretes Konzept anhand aufgelisteter Beispiele von Werten und Normen für verschiedene Gemeinschaften oder Gruppen. Das ist die Schwierigkeit, wenn man von (moralischen) Werten und Normen spricht. Es scheint, als gäbe es einen vielfältigen, unbestimmten Werte- und Normenpluralismus.

Es gab auch kritische Stimmen dem allgemeinen Verständnis der Werte gegenüber. Mackie hat beispielsweise in seiner Abhandlung zur „Ethik“ ganz klar und eindeutig als ersten Satz formuliert: „Es gibt keine objektiven Werte.“<sup>74</sup> So wird seine Position als ethischer Skeptizismus bezeichnet. Mackie veranschaulicht seinen Skeptizismus anhand eines Beispiels. In einem Diskurs versteht man die Unterschiede einer grausamen und einer liebenswürdigen Handlung, was auch deshalb notwendig ist, damit man sich darüber austauschen und kommunizieren kann. So kann man eine Vorstellung darüber haben, was als grausam oder liebenswürdig gilt. Man bezweifelt nicht, dass in diesen Handlungen ein deskriptiver Unterschied besteht, „doch gilt dies vielleicht nicht für Unterschiede in wertender Hinsicht“<sup>75</sup>. Insofern bezieht sich sein Skeptizismus auf die „Objektivität eines spezifischen Wertcharakters“<sup>76</sup>. Mackie räumt auch ein, dass die Werte in irgendeiner Art subjektiv sein müssen, wenn es keine objektiven Werte gibt. Deshalb kann man seinen „ethischen Skeptizismus“ auch „ethischen Subjektivismus“ nennen,<sup>77</sup> wobei Subjektivismus bei ihm nicht bedeutet, dass für verschiedene Menschen unterschiedliche Werte als gefordert angesehen werden, denn er behauptet nicht, dass etwas ist, sondern, dass etwas nicht ist, und zielt auf eine ontologische Dimension.<sup>78</sup>

---

<sup>74</sup> MACKIE, John Leslie: Ethik. Stuttgart. 1981. [Original: Ethics. Inventing Right and Wrong. Harmondsworth. 1977.], S. 11.

<sup>75</sup> MACKIE, J. L.: Ethik, S. 13.

<sup>76</sup> MACKIE, J. L.: Ethik, S. 14.

<sup>77</sup> Vgl. MACKIE, J. L.: Ethik, S. 16.

<sup>78</sup> Vgl. MACKIE, J. L.: Ethik, S. 14-15.



#### 2.7.4. Werte- und Normenkonflikte

Von einem Werte- oder Normenkonflikt ist dann die Rede, wenn zwei oder mehrere Werte oder Normen aufeinandertreffen, deren Realisierung gleichzeitig geboten ist. Die Konfliktsituation besteht darin, dass die Verwirklichung aller Werte und Normen nicht gleichzeitig möglich ist. Moralische Dilemmata sind dabei besondere Formen von Werte- und Normenkonflikten.

Für Nagel gibt es „fünf Grundtypen eigenständiger Werte“<sup>79</sup>. Ein Konflikt besteht dann, wenn innerhalb einer Wertkategorie zwei Werte aufeinandertreffen oder zwei Werte in zwei verschiedenen Wertkategorien aufeinanderstoßen. Dies kann oft und häufig der Fall sein.

- Schuldigkeiten: Man kann Personen oder Institutionen bestimmte Pflichten schuldig sein, beispielsweise seiner Familie oder seinem Arbeitsplatz, an den man gebunden ist.<sup>80</sup>
- Rechte: Dazu gehören Rechte, etwas zu tun, und Rechte, durch die man geschützt wird,<sup>81</sup> beispielsweise würden hier das Recht auf Meinungsfreiheit und das Recht auf Schutz vor Gewalt fallen.
- Nutzen: Der Nutzen umfasst alle Aspekte, die auf die Maximierung von Wohlergehen aller durch die Handlung Beteiligten und der Gesellschaft überhaupt zielen.<sup>82</sup>
- Vollkommenheit: In dieser Kategorie geht es um die Werte, die an und für sich gelten sollen, unabhängig jeden Nutzens für die oder den Handelnden selbst oder andere.<sup>83</sup>
- Private Verbindlichkeiten: Hier geht es um Wünsche und Vorhaben, private Unternehmungen und Projekte, die man sich selbst gesetzt hat und die man verfolgen möchte.<sup>84</sup>

---

<sup>79</sup> NAGEL, T.: Letzte Fragen, S. 182.

<sup>80</sup> Vgl. NAGEL, T.: Letzte Fragen, S. 182.

<sup>81</sup> Vgl. NAGEL, T.: Letzte Fragen, S. 182.

<sup>82</sup> Vgl. NAGEL, T.: Letzte Fragen, S. 183.

<sup>83</sup> Vgl. NAGEL, T.: Letzte Fragen, S. 183.

<sup>84</sup> Vgl. NAGEL, T.: Letzte Fragen, S. 184.

Rommel fasst die möglichen Wertekonflikte allgemeiner zusammen, indem er von den Begründungstypen der Werte ausgeht. Nach ihm gibt es drei Möglichkeiten von Wertekonflikten. Es können deontologisch begründete Werte mit konsequentialistisch begründeten Werten in Konflikt stehen. Es können aber auch deontologisch begründete Werte gegen deontologisch begründete Werte oder aber auch konsequentialistische Werte gegen konsequentialistische Werte stehen.<sup>85</sup> Je nach Wertekonflikt werden verschiedene Lösungstypen gefragt.<sup>86</sup>

Insofern mag es teilweise sinnvoller erscheinen, von allgemeinen Prinzipien oder moralischen Grundregeln zu sprechen. Diese beruhen zwar wiederum auf Werten und Normen, sollen aber durch die Vernunft in sie einsichtig machen. Aus der Vernunft ergeben sich moralische Forderungen an den Menschen, denen er nachzukommen hat, wenn er moralisch handeln will. Man fragt dann, wie man moralisch gut handeln kann, bzw. wann eine Handlung als moralisch, ferner moralisch gut gilt. Mit der Frage haben sich Menschen über viele Jahre hinweg auseinandergesetzt. Einige Richtungen sollen in den folgenden Punkten behandelt werden.

## **2.8. Wie handelt man richtig und gut?**

Um sich mit dieser Frage auseinanderzusetzen, bedarf es zuerst der allgemeinen Klärung, wann eine Handlung als „richtig“ und wann eine Handlung als „gut“ bezeichnet werden kann. Eine Handlung ist dann richtig, wenn sie das erreicht, was sie bezwecken wollte. Das heißt, eine Person setzt sich ein Ziel, und um dieses zu erreichen, muss sie solche Handlungen ausführen, die sie zu diesem Ziel bringen. Sie handelt dann richtig, wenn sie es schafft, ihr Ziel zu verwirklichen. Im Gegenteil dazu ist eine Handlung falsch, wenn diese nicht schafft das Ziel zu erreichen. „Gut“ hat mehrere Verwendungsebenen. Als „gut“ bezeichnet man im Alltag oft Verschiedenes. Ein Film kann gut sein, im Gegensatz dazu wird ein Film, der nicht gut ist, als schlecht bezeichnet.<sup>87</sup> Hier ist immer auch eine subjektive Sichtweise spürbar.

---

<sup>85</sup> Vgl. ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 203.

<sup>86</sup> Vgl. 2.11. „Konfliktarten mit möglichen Lösungstypen“.

<sup>87</sup> Vgl. PIEPER, A.: Einführung in die Ethik, S. 175-176.

Zudem können unterschiedliche Maßstäbe vorhanden sein, anhand deren man bewertet.<sup>88</sup> Beispielsweise kann der Film dann gut sein, wenn bestimmte Punkte oder Kategorien (in entsprechend guter Weise) erfüllt sind. „Gut“ in moralischer Hinsicht verfolgt keine äußeren Ziele, sondern hat das Ziel in sich selbst.

### 2.8.1. Ethische Auseinandersetzung

Für Pieper ist ganz allgemein gefasst eine Handlung „ethisch gesehen vollkommen, wenn sie sowohl (moralisch) gut als auch (pragmatisch) richtig ist“<sup>89</sup>. Denn es gibt durchaus die Möglichkeit, dass eine Handlung zwar richtig ist, aber nicht (moralisch) gut, ebenso wie falsche Handlungen nicht zwangsläufig (moralisch) schlecht sein müssen.<sup>90</sup>

In der Ethik gibt es allerdings viele unterschiedliche Positionen, Theorien und Ansichten, wann eine Handlung als moralisch oder sittlich gut bezeichnet werden kann. Im Folgenden setze ich mich deshalb mit zwei Richtungen auseinander, die einander entgegenstehen, der Deontologie und dem Konsequentialismus.

#### *Deontologische Normenbegründung:*

Nach Kant entspricht dem Guten nur der gute Wille: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein *guter Wille*.“<sup>91</sup> Dieser ist, so Kant weiter, „nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zu Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich, gut“<sup>92</sup>. Hier ist ein entscheidender Punkt markiert, denn bei Kant reicht es demnach nicht bloß, eine moralisch gute Handlung auszuführen, damit sie wirklich als moralisch gut gilt, „es muß auch um desselben willen geschehen“<sup>93</sup>. Der sittliche Gehalt einer Handlung wird in den Maximen grundgelegt und ergibt sich dadurch,

---

<sup>88</sup> Vgl. PIEPER, A.: Einführung in die Ethik, S. 176.

<sup>89</sup> PIEPER, A.: Einführung in die Ethik, S. 180.

<sup>90</sup> Vgl. PIEPER, A.: Einführung in die Ethik, S. 180.

<sup>91</sup> KANT, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. VALENTINER, Theodor (Hg.). Ditzingen. 2012. (ND Stuttgart. 1961, 2008.), GMS AA 393 (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>92</sup> KANT, I.: GMS AA 394.

<sup>93</sup> KANT, I.: GMS AA 390.

dass sie aus Pflicht geschieht, und nicht pflichtmäßig.<sup>94</sup> Nicht das Ergebnis einer Handlung ist ausschlaggebend für die moralische Bewertung einer Handlung, sondern einzig die Handlungsmotivation, der Handlungsgrund, der Handlungswille. Zudem kommt ein weiterer Aspekt bei Kant hinzu, der zu der Pflicht-Neigungs-Debatte führte. Es mag Menschen geben, die meinen aus Pflicht zu handeln, wenn sie zum Beispiel anderen in Notsituationen helfen, dabei aber Freude empfinden und möglicherweise durch ihre gute Tat auf Lob und Anerkennung hoffen oder diese sogar erwarten. Diese Handlungen haben keinen sittlichen Wert, weil bestimmte Neigungen mit ihnen einhergehen. Kant fügt selbst ein Beispiel ein und beschreibt den Fall eines Mannes, der keinerlei Neigung dazu verspürt, anderen zu helfen, da er mit seinem eigenen Leid genug beschäftigt ist. Wenn dieser Mann trotzdem hilft, dann wäre die Handlung moralisch gehaltvoll.<sup>95</sup> Denn er „täte die Handlung ohne alle Neigung, lediglich aus Pflicht, alsdann hat sie allererst ihren echten moralischen Wert“<sup>96</sup>.

Diese Ansicht Kants stieß auf Kritik und löste Diskussionen aus. Schiller ist darauf eingegangen, indem er schrieb: „Gerne dien ich den Freunden, doch tu ich es leider mit Neigung, Und so wurmt es mir oft, daß ich nicht tugendhaft bin.“<sup>97</sup> Es hat bei Kant fast den Anschein, als könnte man nur moralisch gut handeln, wenn es beinahe widerwillig geschieht, ohne weitere Neigung. Dennoch sind die Maximen das ausschlaggebende Kriterium zur Beurteilung der moralischen Qualität einer Handlung, insofern konnte Fischer Kant folgendermaßen interpretieren, dass man Freundinnen und Freunden durchaus mit Neigung helfen kann, solange die Handlung nicht bloß aus Neigung erfolgt. Das bedeutet, dass die Motivation, die Handlungsmaxime allein aus Achtung vor dem Gesetz entsteht und es auch ohne jegliche Neigung zu der Handlung kommen würde.<sup>98</sup> Bei Kants Ethik geht es um verbotene und gebotene Handlungen, um die Maxime von Handlungen und um Handlungsregeln, man spricht hier deshalb von einer deontologischen Ethik, einer

---

<sup>94</sup> Vgl. KANT, I.: GMS AA 398.

<sup>95</sup> Vgl. KANT, I.: GMS AA 398.

<sup>96</sup> KANT, I.: GMS AA 398.

<sup>97</sup> SCHILLER, Friedrich: Werke in drei Bänden. Mitgw. v. FRICKE, Gerhard. GÖPFERT, Herbert G. (Hg.). Bd II. München. 1966, S. 743.

<sup>98</sup> Vgl. FISCHER, Peter: Einführung in die Ethik. Paderborn. 2003, S. 165.

Ethik, die mit bestimmten Pflichten verbunden ist.<sup>99</sup> Die deontologische Ethik bestimmt den moralischen Wert einer Handlung nicht von ihren Handlungsfolgen her, sondern setzt schon früher an.

#### *Konsequentialistische Normenbegründung:*

Die teleologische Argumentationsweise bewertet den moralischen Gehalt einer Handlung nur anhand deren Folgen. Aber nicht nur tätigende Handlungen, sondern auch Unterlassungen fallen in diese Definition hinein. Somit bildet nach Schüller die Teleologie den Gegenpart zur Deontologie.<sup>100</sup> Nach dem üblichen, traditionellen Sprachgebrauch umfasst die teleologische Argumentationsweise aber nicht ausschließlich die Handlungsfolgen, sondern auch die Handlungsintention, das heißt, die Ausrichtung auf das Ziel der Handlung. Schockenhoff stellt fest, dass diese Dimension bei Schüller nicht erkennbar ist, da er sich bloß auf die Wirkungen bezieht.<sup>101</sup> Da ausschließlich die Folgen, Wirkungen beziehungsweise Konsequenzen bei dieser Argumentationsweise ausschlaggebend sind, ob und wann eine Handlung als moralisch und sittlich gilt, wird für die auf Folgen ausgerichteten ethischen Begründungsweisen heutzutage oft der Oberbegriff „Konsequentialismus“ verwendet.<sup>102</sup> Schockenhoff formuliert das Grundprinzip dieser Argumentationsweise als „das größtmögliche Wohlergehen aller von den Folgen menschlicher Handlungen Betroffenen“<sup>103</sup>. Um das beurteilen zu können, bedarf es bestimmter weiterer Unterscheidungen, nämlich vorsittliche Güter und sittliche Werte beziehungsweise außermoralische Übel und moralische Übel.<sup>104</sup> Als Beispiele für vorsittliche Güter nennt er „Gesundheit, künstlerische oder handwerkliche Begabungen, Ansehen unter den Menschen, Erfolg im Beruf“<sup>105</sup> und ebenso auch

---

<sup>99</sup> Vgl. FISCHER, P.: Einführung in die Ethik, S. 166.

<sup>100</sup> Vgl. SCHÜLLER, Bruno: Die Begründung sittlicher Urteile. Typen ethischer Argumentation in der Moralthologie. 2. überarb. u. erw. Aufl. Düsseldorf. 1980, S. 282.

<sup>101</sup> Vgl. SCHOCKENHOFF, Eberhard: Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf. Freiburg im Breisgau. 2007, S. 376-377.

<sup>102</sup> Vgl. SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 377.

<sup>103</sup> SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 379.

<sup>104</sup> Vgl. SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 379.

<sup>105</sup> SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 380.

„Leben, Wahrheit und Treue“<sup>106</sup>. Diese Güter sind wichtig für das Wohlbefinden eines Menschen, sie sagen nichts über die moralische Klasse eines Menschen aus. Auch „Leben“ gilt als vorsittliches Gut in der teleologischen Begründungsweise. Es ist hier kein moralischer Wert. Als vorsittliche Übel gelten „Krankheit, Unwissenheit, Armut und mangelnde Anerkennung“<sup>107</sup>. Nach teleologischer Sicht handelt man dann sittlich richtig, wenn man die vorsittlichen Güter und Übel in angemessener Weise abwägt und die höheren vorsittlichen Gütern vorzieht. Das heißt, erst aus dem „Prozess der Vorzugswahl“<sup>108</sup> ergibt sich die konkrete moralische Forderung an den Menschen.

Auch der utilitaristische Ansatz, der vor allem von Bentham und Mill entwickelt wurde, gilt als eine Form konsequentialistischer Ethik. Jedoch betont Schockenhoff, dass trotz mancher Parallelen der Utilitarismus nicht mit der Teleologie gleichgesetzt werden darf. Einerseits weil die teleologische Begründung sittliche Güter über vorsittliche Güter stellt und hier schon einen klaren Vorzug sieht und andererseits ist die Persönlichkeit Grundlage und nicht die Glücks- beziehungsweise Lustmaximierung im Sinne eines Hedonismus.<sup>109</sup> Mill beschreibt in seinem Werk zum Utilitarismus die Handlungsfolgen, die in weiterer Folge moralisch bewertet werden können, mit dem Prinzip der Nützlichkeit und dem Prinzip der Glücksmaximierung:

„Die Auffassung, für die die Nützlichkeit oder das Prinzip des größten Glücks die Grundlage der Moral ist, besagt, dass Handlungen insoweit und in dem Maße moralisch richtig sind, als sie die Tendenz haben, Glück zu befördern, und insoweit moralisch falsch, als sie die Tendenz haben, das Gegenteil von Glück zu bewirken.“<sup>110</sup>

Von „Glück“ wird in der teleologischen Argumentation nicht gesprochen. In der Teleologie geht es um eine Güterabwägung, die nicht subjektiv, sondern „unparteiisch und objektiv“<sup>111</sup> ist. Aber auch bei Mill geht es nicht um das subjektive Glück, sondern

---

<sup>106</sup> SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 380.

<sup>107</sup> SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 380.

<sup>108</sup> SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 381.

<sup>109</sup> Vgl. SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 385.

<sup>110</sup> MILL, John Stuart: Der Utilitarismus. BIRNBACHER, Dieter (Hg. u. Übersetzer). Ditzingen. 2010. (ND 1976, 2006.) [Engl. Grundlage: Essay on Ethics, Religion and Society. ROBSON, J. M. (Editor.). Toronto. 1969.], S. 23.

<sup>111</sup> SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 381.

„das Glück aller Betroffenen“<sup>112</sup>. Dabei versteht er unter Glück Lust und befreit sein von Unlust, unter Unglück versteht er Unlust und das Fehlen von Lust.<sup>113</sup>

### **2.8.2. Theologische Auseinandersetzung**

Die theologische Ethik beschäftigt sich ebenfalls mit den Fragen nach guten, richtigen und schlechten, falschen Handlungen. Die theologische Ethik ist allerdings bestimmt durch den christlichen Glauben an Gott. Dadurch erschließt sich und bewertet man das moralische Handeln des gläubigen Menschen.<sup>114</sup> Diese zusätzliche Dimension ist der theologischen Ethik eigen und unterscheidet sie von der Ethik als Teilgebiet der Philosophie. Die Frage ist, ob eine Ethik, die charakterisiert ist durch die Theologie, für alle Menschen verbindlich gelten kann, das heißt, auch für jene, die nicht an den christlichen Gott glauben, denn diejenigen werden theologische Handlungsnormen oder Handlungsbegründungen womöglich nicht einsehen, verstehen oder nachvollziehen können. Wenn dem so ist, wird sie als Sondernorm klassifiziert, die keinen universalen Gültigkeitsanspruch erheben kann. Allerdings gibt es durchaus Hinweise, dass sie als universal angesehen werden sollte, da es in der Bibel auch immer wieder Forderungen zu bestimmten ethischen Handlungen gibt. Als Beispiele führt Ernst Gottes- und Nächstenliebe, Feindesliebe, Gewaltverzicht und Demut als spezifisch christliche Gebote an.<sup>115</sup> Diese gelten als ethische Forderungen, die für einen guten Umgang mit Mitmenschen wesentlich sind. Allerdings gibt es keine spezifisch christlichen Normen, die nur für einen gewissen Teil der Menschen, nämlich den gläubigen Christinnen und Christen gelten könnte. „Glaube und Offenbarung fügen zu den bereits bestehenden, der Vernunft einsichtigen ethischen Normen nicht noch weitere Gebote und Verbote hinzu.“<sup>116</sup> Das heißt, dass auch theologische Ethik auf den aus Vernunft begründeten Normen beruht. Die Vernunft

---

<sup>112</sup> MILL, J. S.: Der Utilitarismus, S. 53.

<sup>113</sup> Vgl. MILL, J. S.: Der Utilitarismus, S. 25.

<sup>114</sup> Vgl. ERNST, Stephan: Grundfragen theologischer Ethik. Eine Einführung. München. 2009, S. 16.

<sup>115</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 17.

<sup>116</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 22.

gilt als dasjenige, das allen Menschen gemeinsam ist, und somit erhebt auch theologische Ethik einen universalen Geltungsanspruch.<sup>117</sup>

Ernst nennt verschiedene Orientierungspunkte, an denen man sich aus religiöser Sicht orientieren kann, wenn man ethisch gut und richtig handeln will:

- „Orientierung am Willen Gottes“<sup>118</sup>
- „Orientierung an der Heiligen Schrift“<sup>119</sup>
- „Orientierung am eigenen Gewissen“<sup>120</sup>
- „Orientierung am natürlichen Sittengesetz“<sup>121</sup>
- „Orientierung an der autonomen Vernunft“<sup>122</sup>
- „Orientierung an der Verhältnismäßigkeit der Mittel“<sup>123</sup>

Im Folgenden soll auf diese Punkte kurz eingegangen werden:

In der Heiligen Schrift ist oftmals vom Willen Gottes, oder auch von Gottes Wille die Rede. Doch ethische Handlungsnormen ausschließlich darauf zurückzuführen ist nicht ganz unproblematisch. Gottes Wille soll anhand dreier verschiedener Modelle erkannt werden können: durch Inspiration<sup>124</sup>, aus der Ordnung der Natur<sup>125</sup> oder aus dem Verhältnis zwischen Schöpfer und Geschöpf<sup>126</sup>. Doch diese Begründungen halten auch selbst aus theologischer Sicht nicht Stand. Um in einer adäquaten Form vom Willen Gottes sprechen zu können, bedarf es der Unterscheidung des allgemeinen Willen Gottes und des besonderen Willen Gottes, wie er in den biblischen Erzählungen auffindbar ist.<sup>127</sup> Unter Gottes Wille versteht man dann seine „unwandelbare und verlässliche Liebe zur Welt“<sup>128</sup>. Dieser besondere Wille Gottes

---

<sup>117</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 23.

<sup>118</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 31 (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>119</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 51 (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>120</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 98 (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>121</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 133 (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>122</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 165 (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>123</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 197 (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>124</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 33-34.

<sup>125</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 34-35.

<sup>126</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 35-37.

<sup>127</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 44.

<sup>128</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 46.



besteht im Heilsplan. Der Mensch erfährt den Anspruch ethisch gut zu handeln, dieser wird ihm vorgegeben und kann zwar auf Gottes Willen zurückgeführt werden, aber nicht von diesem in seiner Begründung abgeleitet werden.<sup>129</sup>

In der Heiligen Schrift findet man diverse Gebote und Verbote. Als klassisches Beispiel gelten die zehn Gebote. Aber auch die Gottes-, Nächsten- und Feindesliebe zählen dazu. In ethischen Fragen hat man oft auf die Bibel zurückgegriffen und versucht durch sie diese Fragen zu klären und konkrete Handlungsweisen zu ermitteln. Es bedarf allerdings eines adäquaten Umganges mit der Bibel. Es ist nicht angemessen, einzelne Zitate aus ihrem Kontext herauszunehmen, um mit ihnen verschiedene Thesen zu stützen.<sup>130</sup> Wichtig ist es, immer den Gesamtzusammenhang und die textliche Eingebundenheit zu berücksichtigen.

Auch das Gewissen wurde in der Geschichte und auch heute noch oftmals als ethische Entscheidungshilfe angenommen. Das Gewissen hat über die Zeit hinweg verschiedene Auslegungen erfahren. Es galt als Stimme Gottes, die dem Menschen erfahrbar wird<sup>131</sup> und später als ein Produkt der Erziehung im Zusammenhang mit der Entwicklung des Menschen.<sup>132</sup> Das Gewissen ist trotzdem keine verlässliche, objektive Quelle für ethische Entscheidungsfindungen. Deshalb hat man oft die Ansicht vertreten, dass die Natur eine bestimmte Ordnung vorgebe, die man natürliches Sittengesetz nennt, wonach sich die ethischen Entscheidungen eines Menschen zu richten haben. Ein anderer Ansatz wäre die Orientierung an der Vernunft, die auch Kant postulierte. Die Ausrichtung an der Verhältnismäßigkeit der Mittel stellt den letzten Punkt der Orientierungen von Ernst dar. In diese fasst er alle konsequentialistischen Theorien zusammen, die sich bei der Bewertung von ethischen Handlungen allein auf die Folgen konzentrieren. Im Endeffekt muss man berücksichtigen, dass Entscheidungen immer Konsequenzen nach sich ziehen, weil mit ihnen bestimmte Folgen zwangsläufig einhergehen. In Entscheidungssituationen kann man deshalb verschiedene Güter und Übel abwägen, um zu einem

---

<sup>129</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S.47.

<sup>130</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 52.

<sup>131</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 100.

<sup>132</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 105.

angemessenen Urteil zu kommen.<sup>133</sup> Schwierig wird es bei komplexeren Entscheidungen, die nicht nur entweder gute oder schlechte Folgen haben, sondern wenn Handlungsoptionen gleichzeitig auch immer schlechte Folgen mit sich bringen. Solch eine Handlung gilt dann als verantwortlich, laut Ernst, „wenn das in der Handlung erstrebte Gut die zugleich durch die Handlung mitverursachten Übel oder Schäden *aufwiegen* oder *rechtfertigen* kann“<sup>134</sup>. Das heißt, es geht um eine Aufwiegung und Rechtfertigung der schlechten Folgen, die mitverursacht werden. Man darf diese in Kauf nehmen, wenn man die Schäden und Übel, die mit einer Handlung einhergehen, die auf ein Gut zielt, gering hält.<sup>135</sup> Wenn man in die Grundrechte der Menschen eingreift, müssen allerdings drei geltende Prinzipien gegeben sein: Geeignetheitsprinzip, Erforderlichkeitsprinzip, Angemessenheits- oder auch Verhältnismäßigkeitsprinzip<sup>136</sup>. Was dann aber geeigneter, erforderlicher und angemessener ist, muss durch einen objektiven Maßstab ersichtlich sein. Wie man sich entscheiden soll und in weiterer Folge handeln soll, richtet sich demnach nach einer bestimmten Abwägung und Rechtfertigung von Gütern und Übeln, denen bestimmte Werte und Normen zugrunde liegen.

Es gibt aber Handlungen, die unter keinen Umständen erlaubt sind, auch wenn sie angeben ein höheres Gut anzustreben versuchen. So steht ganz klar in der Enzyklika „Veritatis Splendor“ geschrieben: „[D]ie gute Absicht entschuldigt keineswegs die Ausführung böser Werke“<sup>137</sup> (n. 78). Das ist eine eindeutige Absage an Handlungen, die absichtlich und gewusst böse und falsch sind, obwohl sie Gutes bezwecken wollen. Die Enzyklika verweist weiter auf Röm 3,8: „Gilt am Ende das, womit man uns verleumdet und was einige uns in den Mund legen: Lasst uns Böses tun, damit Gutes entsteht? Diese Leute werden mit Recht verurteilt.“<sup>138</sup> Bereits hier wird eine klare

---

<sup>133</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 203.

<sup>134</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 205 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>135</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 207.

<sup>136</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 208-209.

<sup>137</sup> JOHANNES PAUL II: Enzyklika Veritatis Splendor (Glanz der Wahrheit) von Papst Johannes Paul II. an alle Bischöfe der katholischen Kirche über einige grundlegende Fragen der kirchlichen Morallehre. (Dt. Wortlaut). Verein „Katholische Presseagentur“ (Hg.). Sonderpublikation. Nr 4/93. S. 134-135 (n. 78).

<sup>138</sup> Alle Bibelzitate entnommen aus: Die Bibel, Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe. Stuttgart, Klosterneuburg. 1980 (ND 1986, Österr. Kath. Bibelwerk.).

Absage an Handlungen erteilt, die als böse und schlecht gelten. Dabei ist es völlig unerheblich, ob aus diesen bösen Handlungen Gutes entstehen könnte, da sie auf keinen Fall erlaubt sind. Auch wenn eine gute Absicht oder ein guter Wille zu entdecken sind, darf man keineswegs die schlechten Werke ausführen. Ein guter Wille strebt nach einer guten Tat. Denn der Gegenstand der Handlung entscheidet über die menschliche Tat. Dieser Gegenstand muss letztlich auf Gott hingeordnet werden können, der das höchste Gut ist (n. 78),<sup>139</sup> alsdann gilt eine Handlung als moralisch gut. Als vollkommen gilt sie erst „wenn der Wille sie durch die Liebe *tatsächlich* auf Gott *hinordnet*“<sup>140</sup> (n. 78). Zurückgewiesen wird weiters die teleologische Ansicht, die meint, es wäre unmöglich, bestimmte Handlungen als sittlich schlecht zu beurteilen, ohne die Absicht des Handelnden und die Folgen aller Beteiligten zu berücksichtigen (n. 79).<sup>141</sup> Damit stellt sich die Enzyklika gegen die Grundgedanken der teleologischen Position. Denn das einzige Kriterium zur Beurteilung der Moralität von Handlungen stellt die Ausrichtung auf das höchste Gute, das heißt Gott, dar. Es gibt aber Handlungen, die sich nicht auf Gott hinordnen lassen, die Rede ist hier von Handlungen, die als „in sich schlecht“ (*intrinsece malum*) gelten (n. 80).<sup>142</sup> „Sie sind immer und an und für sich schon schlecht, d.h. allein schon aufgrund ihres Objektes, unabhängig von den weiteren Absichten des Handelnden und den Umständen“<sup>143</sup> (n. 80). Beispiele für solche „in sich schlechten Handlungen“ liefert das II. Vatikanische Konzil in der Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute „*Gaudium et spes*“:

„Was ferner zum Leben selbst in Gegensatz steht, wie jede Art Mord, Völkermord, Abtreibung, Euthanasie und auch der freiwillige Selbstmord; was immer die Unantastbarkeit der menschlichen Person verletzt, wie Verstümmelung, körperliche oder seelische Folter und der Versuch, psychischen Zwang auszuüben; was immer die menschliche Würde angreift, wie unmenschliche Lebensbedingungen, willkürliche Verhaftung, Verschleppung, Sklaverei, Prostitution, Mädchenhandel und Handel mit Jugendlichen, sodann auch unwürdige Arbeitsbedingungen, bei denen der Arbeiter als bloßes Erwerbsmittel und nicht als freie und verantwortliche Person behandelt wird: all diese und andere ähnliche Taten sind an sich schon eine Schande; sie sind eine Zersetzung

<sup>139</sup> Vgl. JOHANNES PAUL II: Enzyklika *Veritatis Splendor* (Glanz der Wahrheit), S. 135 (n. 78).

<sup>140</sup> JOHANNES PAUL II: Enzyklika *Veritatis Splendor* (Glanz der Wahrheit), S. 135 (n. 78) (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>141</sup> Vgl. JOHANNES PAUL II: Enzyklika *Veritatis Splendor* (Glanz der Wahrheit), S. 136 (n. 79).

<sup>142</sup> Vgl. JOHANNES PAUL II: Enzyklika *Veritatis Splendor* (Glanz der Wahrheit), S. 137 (n. 80).

<sup>143</sup> JOHANNES PAUL II: Enzyklika *Veritatis Splendor* (Glanz der Wahrheit), S.137 (n. 80).

der menschlichen Kultur, entwürdigen weit mehr jene, die das Unrecht tun, als jene, die es erleiden. Zugleich sind sie in höchstem Maße ein Widerspruch gegen die Ehre des Schöpfers.“<sup>144</sup> (n. 27)

Ernst beschreibt drei Quellen der Moralität, die sich aus dem Objekt (dem Gegenstand) der Handlung, der Intention des Handelnden und den Umständen bzw. dem Kontext der Handlungen ergeben.<sup>145</sup> Wenn alle drei Quellen als positiv erfüllt sind, so ist die Handlung gut, sobald eine Quelle Schlechtes beinhaltet ist die Handlung schlecht. Bei den Handlungen, die als in sich schlecht (*intrinsece malum*) gelten, ist das Objekt (der Gegenstand) schlecht, weil sie nicht auf Gott hingeordnet sein können bzw. sich ihm vielmehr abwenden. Wenn die Intention der oder des Handelnden, das heißt, ihre oder seine Absicht böse ist, kann sie oder er nicht gut handeln. Bei den Umständen ist die Bewertung komplexer, weil viele Faktoren miteinfließen und berücksichtigt werden müssen. Wichtig ist es, auf das Subjekt zu blicken, das eine Handlung vollzieht. Der Mensch steht im Mittelpunkt der Betrachtung.

Es kann sein, dass man durch eine Verkettung von Umständen, Entscheidungen, Handlungen und Taten irgendeinmal Schuld auf sich lädt. „Schuld“ versteht Ernst in erster Linie in einem alltäglichen Verständnis als Konsequenz der Verursachung eines Schadens.<sup>146</sup> Das heißt, jemand ist schuldig, wenn sie oder er die Verursacherin oder der Verursacher eines Übels ist. Doch damit jemand ethische Schuld durch seine Handlungen auf sich lädt, müssen laut Ernst drei Bedingungen gegeben sein: Erstens die schädigende Handlung erfolgt ohne rechtfertigenden Grund, zweitens die schädigende Handlung erfolgt mit dem Wissen, dass kein rechtfertigender Grund für die Handlung existiert, drittens die schädigende Handlung erfolgt freiwillig und bewusst, ohne inneren und/oder äußeren Zwang.<sup>147</sup> Sind diese drei Bedingungen gegeben, dann lädt der Mensch mittels dieser schadhaften Handlung auch ethische Schuld auf sich. Diese Schuldfrage ist im Wesentlichen der Punkt, an dem auch

---

<sup>144</sup> Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute „*Gaudium et spes*“. Via: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_ge.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_ge.html) (Stand: 15.03.16), n. 27.

<sup>145</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 224.

<sup>146</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 265.

<sup>147</sup> Vgl. ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 266.

Dilemmadiskussionen ansetzen können. „In der Wahl zwischen zwei Übeln wird man nicht in jedem Fall schuldig“<sup>148</sup>.

### 2.8.3. Rechtliche Auseinandersetzung

Bei der rechtlichen Auseinandersetzung dieses Themas kann man vorweg zwischen dem staatlichen Recht und dem moralischem Recht unterscheiden. Das staatliche Recht wird auch positives Recht genannt und „verdankt seine Geltung der Tatsache, dass es durch dazu befugte oder befähigte Instanzen in Kraft gesetzt worden ist“<sup>149</sup>. Das heißt, hier geht es um Rechte, die zuerkannt und festgesetzt werden, da man sich auf diese geeinigt hat und im Gesetz verankern will. Beim moralischen Recht spricht man von „*überpositiven oder vorstaatlichen Rechten*“<sup>150</sup>, zu denen unter anderem die Menschenrechte zählen. Die Menschenrechte gelten nicht erst dadurch, dass sie von Rechtsetzungsorganen in Kraft gesetzt wurden, sondern sie gelten aus sich heraus. Die Problematik liegt darin, dass moralische Rechte vom Staat erst dann anerkannt werden, wenn diese auch staatlich festgesetzt wurden, weil das staatliche Recht und Gesetz die Grundlage für behördliches Handeln und Urteile darstellt.

Es lassen sich prinzipiell zwei Arten von moralischen Rechten unterscheiden: Abwehrrechte (man darf von anderen nicht gehindert werden etwas zu tun, zum Beispiel daran, seine Meinung frei zu äußern) und Anspruchsrechte (andere haben die Verpflichtung etwas zu tun, weil man beispielsweise aufgrund der Menschenrechte und des Menschseins Anspruch auf etwas hat, darunter können Bildung oder Grundnahrung fallen).<sup>151</sup>

Aufgrund dieser Unterscheidung des positiven und des überpositiven Rechts wird schon impliziert, dass das staatliche Recht nicht unbedingt mit dem moralischen Recht konform sein muss bzw. in manchen Punkten moralisch sein muss. Da es viele Staaten gibt, kann das staatliche Recht verschieden geprägt sein. Allerdings gibt es durchaus moralische Fragen, die gesetzlich beantwortet werden. Als Beispiel kann die

---

<sup>148</sup> ERNST, S.: Grundfragen theologischer Ethik, S. 266.

<sup>149</sup> FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 71.

<sup>150</sup> FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 188 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>151</sup> Vgl. FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 189.

Debatte zum Schwangerschaftsabbruch genannt werden, die moralisch umstritten und viel debattiert, gesetzlich aber innerhalb der ersten drei Monate nach Beginn der Schwangerschaft in Österreich erlaubt ist, während es in anderen Ländern wiederum andere gesetzliche Bestimmungen dazu gibt.

Das Verhältnis von Recht und Moral ist komplex und schwierig. Einerseits gehören diese zwei Bereiche untrennbar zusammen, da das Recht die Moral als Grundlage haben sollte, andererseits gibt es verschiedene Moralvorstellungen, auf denen das Recht aufbauen müsste und sich deshalb in einer schwierigen Situation befindet, in der es nicht einfach ist, den verschiedenen Moralens umfassend gerecht zu werden. Im Allgemeinen gibt es aber eine bestimmte Wertordnung, die der Rechtsordnung als Grundlage dient, und woran diese sich orientiert. Gibt es Delikte und Verfehlungen gegen diese Wertordnung, reagiert die Rechtsordnung mit „staatlich organisiertem Zwang“<sup>152</sup>. Man spricht von Rechtsgütern, die rechtlich geschützt werden. Fuchs und Reindl unterscheiden zwischen Rechtsgütern des Einzelnen und Rechtsgütern der Allgemeinheit. Unter die Rechtsgüter des Einzelnen fallen beispielsweise Werte von Leben, körperliche Unversehrtheit, Freiheit, Vermögen. Die Rechtsgüter der Allgemeinheit betreffen beispielsweise Umwelt, Rechtspflege, Sauberkeit des Amtes und öffentlichen Frieden.<sup>153</sup> Oft ist auch die Rede von „Leib und Leben“, wenn man unter anderem körperliche Unversehrtheit und Leben zusammenfasst. Das Leben wird immer als höchstwertiges Rechtsgut angesehen.

Rechtsgüter werden durch verschiedene Rechtsgebiete geschützt. Strafrechtlichen Schutz gibt es nur, wenn bestimmte Rechtsgüter angegriffen werden. Es ist allerdings nicht jede Beeinträchtigung oder Schädigung eines Rechtsguts unbedingt strafbar, solche Entscheidungen obliegen der Beurteilung des Gesetzgebers und darauf beruhend der zuständigen Richterinnen oder des zuständigen Richters. Einer Strafe sind zwei Charakteristika eigen. Erstens gilt die Strafe als ein Übel, das eigentlich

---

<sup>152</sup> FUCHS, Helmut: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I. Grundlagen und Lehre von der Straftat. 7., überarb. Aufl. Wien. 2008, S. 1 (1. Kap, Rz 1) (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>153</sup> Vgl. FUCHS, Helmut/REINDL, Susanne: Strafrecht, Besonderer Teil I. Delikte gegen den Einzelnen (Leib und Leben. Freiheit, Ehre, Privatsphäre, Vermögen). 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wien. 2007, S. 1.

vermieden werden will. Zweitens vollzieht sich in ihr eine Tadelung, da die bestrafte Handlung ein „Unwerturteil über den Täter“<sup>154</sup> enthält.<sup>155</sup>

Das Strafrecht hat zum Ziel, auf menschliches Verhalten einzuwirken. Es will zum Schutz von Rechtsgütern Menschen von bestimmten Handlungen, die diesen entgegenwirken würden, abhalten.<sup>156</sup> Eine Strafe kann ein Mensch erst dann erhalten, wenn er sich eines Vergehens schuldig gemacht hat.<sup>157</sup> Wenn der Mensch falsch handelt und Schuld auf sich lädt, das heißt, wenn er gegen Gesetze verstößt oder bestimmte Rechtsgüter beeinträchtigt, dann kann er sich strafbar machen, wenn er schuldig ist. Im § 4 des StGB ist das folgendermaßen verankert: „Strafbar ist nur, wer schuldhaft handelt.“<sup>158</sup> Strittig ist, wann eine Handlung als schuldhaft, ferner strafbar, gilt. „Ein falsches Verhalten kann einem Menschen nämlich sinnvollerweise nur dann persönlich zum Vorwurf gemacht werden, wenn die Person, der dieser Vorwurf gemacht wird, *individuell anders hätte handeln können*.“<sup>159</sup> Damit spricht Fuchs die grundsätzliche Debatte zur Willens- und Handlungsfreiheit an.<sup>160</sup>

Dilemmasituationen sind allerdings besondere Situationen. In solchen Situationen können verschiedene Rechtsgüter betroffen sein. Folgende Überlegungen beziehen sich auf Fuchs' Kapitel zu den Notrechten<sup>161</sup> und zu Rechtfertigungsgründen<sup>162</sup>. Handelt es sich um mehrere Güter, die miteinander konkurrieren und zwischen denen man sich zu entscheiden hat, dann folgt man dem Prinzip der Güterabwägung, das sich an dem utilitaristischen Prinzip orientiert.<sup>163</sup> Demzufolge gibt es auch eine Hierarchie der Güter, woran man sich halten kann. „Die Rettung eines höherwertigen

---

<sup>154</sup> FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 3 (1. Kap, Rz 10) (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>155</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 3 (1. Kap, Rz 10).

<sup>156</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 2 (1. Kap, Rz 5).

<sup>157</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 14 (2. Kap, Rz 25).

<sup>158</sup> Bundesgesetz vom 23. Jänner 1974 über die mit gerichtlicher Strafe bedrohten Handlungen (Strafgesetzbuch – StGB), BGBl. Nr. 60/1974, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 154/2015. Via: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296> (Stand: 15.03.2016), § 4.

<sup>159</sup> FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 14 (2. Kap, Rz 26) (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>160</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 14 (2. Kap, Rz 26).

<sup>161</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 148ff (17. Kap).

<sup>162</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 170ff (18. Kap).

<sup>163</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 148-149 (17. Kap, Rz 3).

Rechtsgutes auf Kosten eines geringerwertigen Gutes ist zulässig, weil damit *in Summe Güter von höherem Wert* erhalten bleiben.“<sup>164</sup> Wie jedoch diese Bewertung von Werten aussieht und welche Werte in der Hierarchie über anderen Werten stehen, kann man nicht so einfach und allgemein sagen. Besser ist es, sich konkrete Beispiele anzusehen, anhand deren man die Bewertungen treffen kann. Fuchs gibt einige Beispiele von Abwägungen. So ist zum Beispiel der Wert „Leben“ (eines Menschen) eindeutig höherwertig als der Wert „Vermögen“. Bei anderen Beispielen kommt es auf das konkrete Ausmaß an. Beispielsweise ist „körperliche Unversehrtheit“ ebenso höherwertiger als der Wert „Freiheit“ - der Wert „Leben“ ist immer höherwertiger den anderen Werten gegenüber.

Die Strafbemessung orientiert sich aber nicht nur an dem durch die Tat verletzten Rechtsgut, sondern auch an der Intensität der Beeinträchtigung des Rechtsgutes. Das heißt, dass die Rechtsordnung für eine längere Freiheitsberaubung einen höheren Strafraum als für eine leichte Körperverletzung vorsieht.<sup>165</sup> Da der Wert „Leben“ allerdings immer als höchstwertiges Gut angesehen wird, entzieht sich dieser Wert der Güterabwägung. Eine Tötung ist hier niemals und unter keinen Umständen gerechtfertigt, auch nicht, wenn das Leben vieler Menschen dadurch gerettet wird.<sup>166</sup> Leben kann man nicht messen und man kann ein Leben nicht gegen ein anderes Leben aufwiegen. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass eine Güterabwägung hier gar nicht erst möglich ist. Erst wenn zusätzlich ein anderes Gut betroffen ist, kann mit dem Wert „Leben“ auch eine Güterabwägung stattfinden, wobei in diesen Fällen das Gut des Lebens immer höher wiegt.

In ähnlicher Weise richten sich diese Abwägungen auch auf die Handlungspflichten. Sieht man sich mit zwei Handlungspflichten konfrontiert, dann gibt es Kriterien, nach denen man die Wahl zu treffen hat:

---

<sup>164</sup> FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 162 (17. Kap, Rz 54) (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>165</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 163 (17. Kap, Rz 57).

<sup>166</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 163 (17. Kap, Rz 58).



- „Bei *gleichartigen Pflichten* ist jene Handlungsalternative zu wählen, die *höherwertige Güter* zu erhalten verspricht.“<sup>167</sup>
- „*Besondere Pflichten*, insbes[ondere] *Garantenpflichten* [...], gehen allgemeinen Handlungspflichten vor.“<sup>168</sup>
- „Widersprechen einander diese beiden Regeln, so geht tendenziell die Rettung des *höherwertigen Gutes* vor.“<sup>169</sup>
- „Bei der Entscheidung sind – wegen der gebotenen Ex-ante-Beurteilung – *Risiko und Rettungschance* zu berücksichtigen [...].“<sup>170</sup>

Es ist immer dem höheren Gut der Vorrang einzuräumen. Jener Wert, der als höherwertig und dringlicher angesehen wird, soll erhalten und geschützt werden, was unter die Handlungspflicht fällt. Das Problem ergibt sich bei zwei gleichwertigen Handlungspflichten, die man nicht gegeneinander abwägen kann, da sie denselben Anspruch an den Menschen stellen. Fuchs gibt hier ein Beispiel eines Dilemmas, in dem sich ein Vater befindet. Der Vater hat nur die Möglichkeit, eines seiner beiden Kinder zu retten. Das andere Kind kann er nicht retten und muss es deshalb unterlassen, damit zumindest ein Kind gerettet werden kann. Der Vater ist trotzdem gerechtfertigt und nicht schuldig. Würde er keiner Handlungspflicht nachkommen, das heißt, würde er beide Kinder nicht retten, dann wäre er schuldig und infolgedessen auch strafbar.<sup>171</sup> Dieses Beispiel erinnert an ein klassisches Dilemma, das „Sophies Entscheidung“ genannt wird. Sophie steht vor der Wahl, sich für eines ihrer Kinder zu entscheiden, das nicht getötet werden soll. Das andere Kind wird getötet. Entscheidet sie sich nicht, dann werden beide Kinder sterben.

Es kann zwischen rechtfertigendem Notstand und entschuldigendem Notstand unterschieden werden. Der rechtfertigende Notstand zielt auf das höherwertige Gut

---

<sup>167</sup> FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 171 (18. Kap, Rz 6) (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>168</sup> FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 172 (18. Kap, Rz 6) (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>169</sup> FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 172 (18. Kap, Rz 6) (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>170</sup> FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 172 (18. Kap, Rz 6) (*Kursivsetzungen durch d. Verf., im Original fett*).

<sup>171</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 172 (18. Kap, Rz 7).

ab, das mittels Güterabwägung gefunden wird und woraus die Rechtfertigung folgt. Der entschuldigende Notstand hingegen ist zwar von seiner Bestimmung her ähnlich der Situation des rechtfertigten Notstands gekennzeichnet, aber durch ein paar Punkte anders definiert. Der entschuldigende Notstand ist im § 10. Abs. 1. StGB folgendermaßen beschrieben:

„Wer eine mit Strafe bedrohte Tat begeht, um einen unmittelbar drohenden bedeutenden Nachteil von sich oder einem anderen abzuwenden, ist entschuldigt, wenn der aus der Tat drohende Schaden nicht unverhältnismäßig schwerer wiegt als der Nachteil, den sie abwenden soll, und in der Lage des Täters von einem mit den rechtlich geschützten Werten verbundenen Menschen kein anderes Verhalten zu erwarten war.“<sup>172</sup>

Vom entschuldigenden Notstand kann man sprechen, wenn nicht das höherwertige Gut ausschlaggebend ist, sondern man ein geringerwertiges Gut rettet, welches aber nicht unverhältnismäßig sein darf. Entschuldigt ist die Handlung, wenn ein maßgerechter Mensch in solch einer Situation ebenso gehandelt hätte.<sup>173</sup> Nicht entschuldigt ist die Handlung, wenn die oder der Handelnde sich selbst bewusst dieser Situation ausgesetzt hat oder sie absichtlich herbeigeführt hat.<sup>174</sup>

Fuchs verwendet nicht den Begriff „Dilemma“. Er spricht stattdessen von Extremfällen, die äußerst selten eintreten. Als Beispiele von entschuldigenden Notstandssituationen nennt er drei Beispielfälle, mit denen er sich auseinandergesetzt hat: Karneades-Brett-Fall<sup>175</sup>, Mignonette-Fall<sup>176</sup> und Weichensteller-Fall<sup>177</sup>. Letztendlich muss allerdings jeder Sachverhalt im Einzelfall beurteilt werden.

---

<sup>172</sup> StGB. Via:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296> (Stand: 15.03.2016), § 10. Abs. 1.

<sup>173</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 208 (24. Kap, Rz 12).

<sup>174</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 208 (24. Kap, Rz 13).

<sup>175</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 205 (24. Kap, Rz 1).

<sup>176</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 68 (8. Kap, Rz 3).

<sup>177</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 163 (17. Kap, Rz 58).

## 2.9. Moralische Bewertung und Beurteilung von Handlungen

Menschen beurteilen und bewerten Handlungen als gut oder böse. Die Ethik muss weitere Differenzierungen schaffen, wenn sie differenziert zwischen guten und bösen Handlungen unterscheiden will.<sup>178</sup>

Die Deontologie stellt ein Bewertungsschema zur Verfügung, das drei Punkte umfasst: Moralisch gebotene Handlungen, moralisch verbotene Handlungen, moralisch erlaubte Handlungen. Doch diese einfache und reduzierte Unterscheidung ist ungenügend für die Bewertung von verschiedenen Handlungen. Wenn eine Handlung weder moralisch geboten noch moralisch verboten ist, ist sie dann moralisch erlaubt? Denn nur diese Kategorie der Erlaubtheit wäre die einzige Kategorie, der diese Handlung dann noch zuzuordnen wäre.<sup>179</sup> Und wenn sie moralisch erlaubt ist, ist sie dann überhaupt wünschenswert?

Deshalb verlangen Ethikerinnen und Ethiker vermehrt, dass es weitere Differenzierungen gibt, wie man moralische Handlungen in ihrer Bewertung unterscheiden und einteilen kann. Anhand von konkreten Beispielfällen oder Beispielsituationen lassen sich solche Unterscheidungen anschaulicher konstatieren.

Schmücker fasst die Grundkategorien der möglichen Bewertungsarten von Handlungen in einer Abbildung zusammen:

---

<sup>178</sup> Vgl. SCHMÜCKER, Reinold: Grundkategorien moralischer Bewertung, in: STOECKER, Ralf/NEUHÄUSER, Christian/RATERS, Marie-Luise (Hrsg.): Handbuch Angewandte Ethik. Stuttgart. 2011, S. 16-17.

<sup>179</sup> Vgl. SCHMÜCKER, R.: Grundkategorien moralischer Bewertung, S. 15.

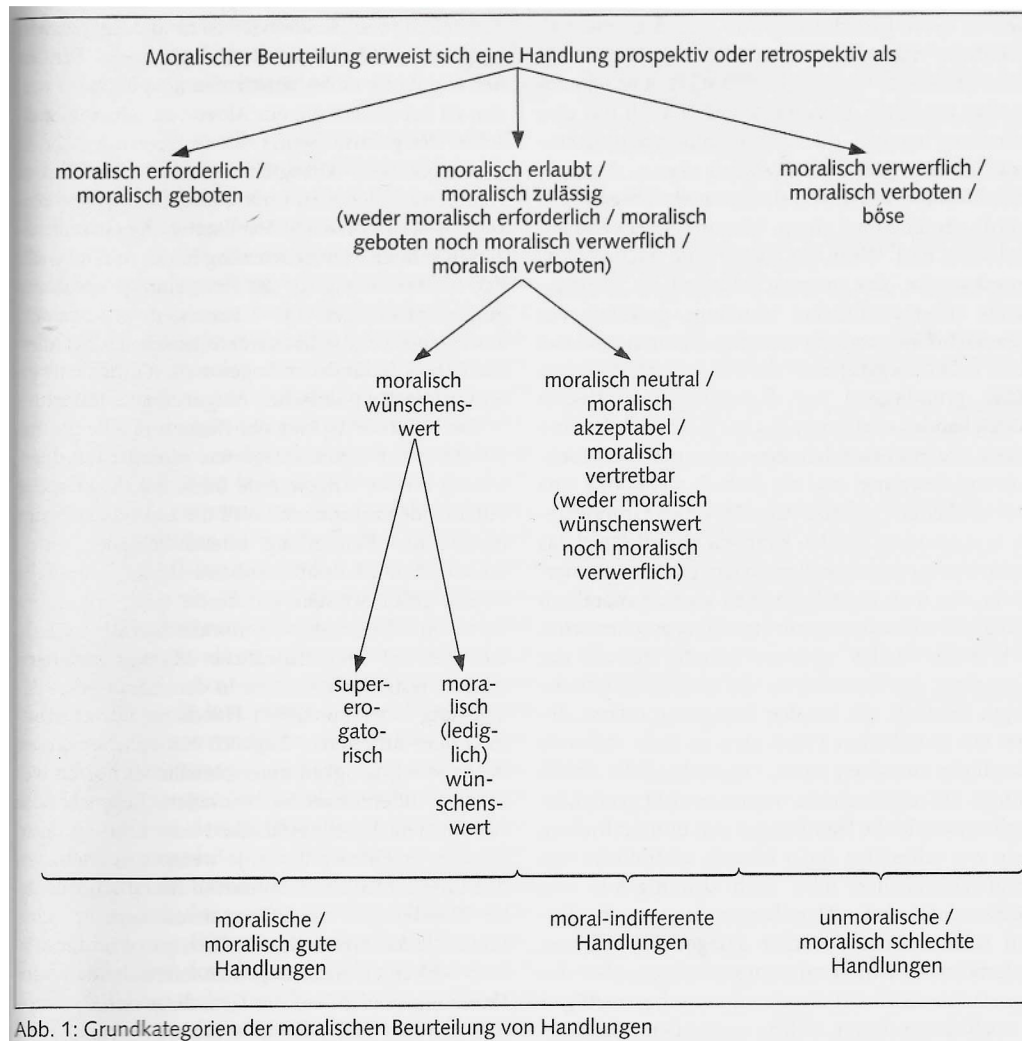


ABBILDUNG 1: Grundkategorien der moralischen Beurteilung von Handlungen. Entnommen aus: SCHMÜCKER, Reinold: Grundkategorien moralischer Bewertung, in: STOECKER, Ralf/NEUHÄUSER, Christian/RATERS, Marie-Luise (Hrsg.): Handbuch Angewandte Ethik. Stuttgart. 2011, S. 15.

Bei der moralischen Beurteilung einer Handlung kann es wichtig sein, zwischen prospektiver und retrospektiver Sicht zu unterscheiden. Vorausblickend kann eine Tat anders beurteilt werden, als dies rückblickend der Fall sein kann.

Schmücker erklärt, dass es als moralisch wünschenswerte Handlung und Tat angesehen wird, wenn man beispielsweise einen Anhalter mitnimmt.<sup>180</sup> Gäbe es diese Kategorie der moralisch wünschenswerten Handlungen nicht und bliebe es bei der

<sup>180</sup> Vgl. SCHMÜCKER, R.: Grundkategorien moralischer Bewertung, S. 16.

bloßen Unterscheidung zwischen moralisch gebotenen Handlungen und moralisch verbotenen Handlungen, könnte man solche Handlungen schwer moralisch beurteilen und in diese beiden Kategorien einteilen. Denn es kann wohl unmöglich moralisch geboten oder auch moralisch verboten sein, einen Anhalter mitzunehmen.

Deshalb ist diese weitere Differenzierung sinnvoll und notwendig. Diese Differenzierung ermöglicht der Ethik „die Handlungsspielräume präzise zu benennen, die ein Akteur aus einer moralischen Perspektive besitzt“<sup>181</sup>. Die Möglichkeit dieser präziseren Bestimmung ist es nun auch, die den Diskurs über die moralische Bewertung von Handlungen erleichtern kann, da man sich nun besser ausdrücken und zwischen den einzelnen Kategorien Abgrenzungen schaffen kann. Ebenso wird die „Leistungsfähigkeit“<sup>182</sup> der Ethik angesprochen. Hat die Ethik eine differenziertere Sicht auf die moralischen Bewertungskategorien, dann hat sie eine höhere Leistungsfähigkeit.<sup>183</sup> Die Ethik kann dann über das moralische und sittliche Handeln von Menschen genauere Urteile fällen, verschiedene Handlungen von anderen Handlungen in ihrer Bewertung abgrenzen und voneinander abheben. Die Einteilung von „gut“ und „böse“, von „moralisch gebotenen“ und „moralisch verbotenen“ Handlungen reicht schon lange nicht mehr aus. Es bedarf einer tieferen Auseinandersetzung im Bereich der moralischen Bewertung von Handlungen. Deshalb wird zusätzlich zur Kategorie der moralisch gebotenen und moralisch verbotenen Handlungen die Kategorie der „moralisch indifferenten Handlungen“ postuliert. Unter diese Handlungen fallen sehr viele Handlungen und Tätigkeiten, „die keinen Bezug zur Vernunft aufweisen und daher in sittlicher Hinsicht indifferent sind“<sup>184</sup>. Diese Handlungen kann man als neutral bezeichnen. Da sie weder geboten noch verboten sind, sind sie auf jeden Fall als vertretbar anzusehen.

---

<sup>181</sup> SCHMÜCKER, R.: Grundkategorien moralischer Bewertung, S. 16.

<sup>182</sup> SCHMÜCKER, R.: Grundkategorien moralischer Bewertung, S. 16.

<sup>183</sup> Vgl. SCHMÜCKER, R.: Grundkategorien moralischer Bewertung, S. 16.

<sup>184</sup> SCHOCKENHOFF, E.: Grundlegung der Ethik, S. 473.

## **2.10. Güterabwägung als Verfahren zur Lösungsfindung in Konfliktfällen?**

Pfeifer sieht die Güterabwägung als einen Schritt bei der ethischen Urteilsfindung. So gesehen gehen der Güterabwägung drei weitere Schritte voraus: Im ersten Schritt bedarf es einer Situationsanalyse: Die Fakten und Umstände müssen geklärt werden. Es wird festgestellt, wer in dieser Situation betroffen und beteiligt ist. In einem zweiten Schritt wird eine Interessensanalyse vorgenommen: Es wird ermittelt, welche Interessen betroffen sind und worin sich der Konflikt abzeichnet. In einem dritten Schritt erfolgt die Normenanalyse: Es wird festgestellt, welche Normen betroffen sind und wie diese verallgemeinerbar und universalisierbar sind. Im letzten Schritt erfolgt dann die Güterabwägung.<sup>185</sup> Güterabwägung bezeichnet ein Lösungsverfahren zur Abwägung zweier oder mehrerer Güter beziehungsweise Werte, wenn diese miteinander im Konflikt stehen. Mittels dieses Verfahrens wird versucht Güter gegeneinander abzuwägen, um herauszufinden, welches Gut stärker wiegt und infolgedessen verwirklicht werden soll. Ob sich Werte und Normen allerdings in einer Hierarchie befinden können und wie sich diese gestaltet, ist eine grundlegende Debatte um die Kommensurabilität von Werten.

Die Frage, die oft in Diskursen über Güterabwägung aufkommt, ist, ob Güter wirklich gegeneinander abgewogen werden können. Wie kann der Wert eines Guts höher eingestuft werden gegenüber einem anderen Gut? Genauso wie es viele verschiedene Werte für unterschiedliche Gemeinschaften gibt, gibt es auch verschiedene Einstufungen ihrer Ranghöhe und Gewichtigkeit. Nichtsdestotrotz ist es in Werte- oder Normenkonflikten trotzdem so, dass Werte und Normen nicht ihre Verbindlichkeit verlieren, bloß weil bestimmte Werte oder Normen zugunsten von anderen Werten oder Normen aufgegeben werden müssen. Ein Konflikt zwischen zwei Werten besteht eben gerade darin, dass diese zwei Werte als wertvoll gelten. Nur weil man sich für einen Wert in einer dilemmatischen Konfliktsituation entscheidet, bedeutet das nicht, dass der andere Wert seinen Wert verliert. Dieser Wert muss, und genau das ist das Dilemmatische, wegen eines anderen Werts fallen

---

<sup>185</sup> Vgl. PFEIFER, V.: Didaktik des Ethikunterrichts, S. 156-157.

gelassen werden. „Handlungsleitend kann in solchen Fällen nur der Wert sein, der im Vergleich zum anderen der geboteneren ist.“<sup>186</sup>

In der rechtlichen Auseinandersetzung wurde erkenntlich, dass die Güterabwägung das anerkannte Verfahren ist, um zu einer Lösung zu kommen. Jene Handlung ist zu wählen, die das höherwertige Gut sicherstellt. Der Wert des Lebens stellt dabei immer das höchste Gut dar, das allerdings der Güterabwägung entzogen bleibt. Rommel bemerkt allerdings, dass es Fälle und Situationen geben kann, in denen nicht das höherwertige Gut erstrebenswert ist, sondern ein Gut, das in der Rangordnung weiter unten anzufinden ist. Das ist dann der Fall, wenn es die Notwendigkeit gibt, dass sogenannte „Basisgüter die Priorität gegenüber höher stehenden Werten erhalten“<sup>187</sup>. Das kommt insofern dann vor, wenn ein niedriger Wert dringlicher ist als ein höherstehender Wert. Rommel formuliert anschließend fünf Regeln in seiner Ethik zur Güterabwägung: Rangordnungsregel, Dringlichkeitsregel, Übelminimierungsregel, Reversibilitätsregel und Optimierungsregel.<sup>188</sup>

Die Güterabwägung rührt aus der konsequentialistischen Begründung von Werten her. Steht man vor einer schwierigen Entscheidung, muss man darüber nachdenken, wie man sich richtig entscheiden soll. Es geht vor allem um die Folgen und Konsequenzen, die eine Handlung mit sich bringt. Entscheidet man sich allerdings für eine Handlung, muss damit gerechnet werden, dass diese Handlung wiederum andere weitere Handlungen nach sich ziehen wird.

Konsequentialistische Theorien gehen prinzipiell schon davon aus, dass es „konfligierende Werte- bzw. Normenkonstellationen“<sup>189</sup> geben kann. Die Deontologie hingegen beschäftigt sich kaum mit Werte- oder Normenkonflikten, da sie gar nicht davon ausgeht, dass diese möglich sein können.<sup>190</sup> Rommel kommt deshalb zu der Überlegung und meint, dass nur der Konsequentialismus in Konfliktsituationen vielversprechend zu sein scheint.<sup>191</sup> Vor allem der Utilitarismus arbeitet mit der Annahme, dass Konflikte durch das Nützlichkeitsprinzip entschieden werden können.

---

<sup>186</sup> ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 317.

<sup>187</sup> ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 318.

<sup>188</sup> Vgl. ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 321.

<sup>189</sup> ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 214 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>190</sup> Vgl. ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 212.

<sup>191</sup> Vgl. ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 213.

Dabei geht es nicht um den individuellen persönlichen Nutzen, sondern um den Nutzen für alle von der Handlung Betroffenen.

In dilemmatischen Situationen kann solch eine Auffassung problematisch sein. Die Möglichkeit besteht, dass sich bei manchen Dilemmata „eine Güterabwägung aus moralischen Gründen verbietet“<sup>192</sup>. Das wird vor allem im Bezug auf die Menschenwürde in die Diskussion eingebracht.<sup>193</sup>

Rommel spricht deshalb davon, die konsequentialistische Richtung mit der deontologischen Richtung zu kombinieren, wenn es um Überlegungen zu Konfliktfällen geht. Die deontologische Richtung könnte „als Korrektiv innerhalb eines utilitaristischen Konsequentialismus fungieren“<sup>194</sup>, und zwar besonders in solchen Fällen, „in denen der Mensch als Person in der Gefahr steht, utilitaristisch verrechnet zu werden“<sup>195</sup>. Deshalb geht es in erster Linie um die Person und seine Würde, die über den anderen Werten steht. Die übrigen Werte können dann durch die Güterabwägung behandelt werden.

Die Güterabwägung, die sich aus dem Konsequentialismus entwickelte, scheint deshalb als passendes Verfahren, sofern die Deontologie Teil davon wird. Das entspricht auch der rechtlichen Auffassung. Bei der rechtlichen Auseinandersetzung wird allerdings das Ausmaß der Werte miteinbezogen, das heißt nicht nur, welcher Wert betroffen ist, sondern die Dimension, inwieweit dieser betroffen ist. Das zu beurteilen ist wichtig für die Schuld- und Straffrage, die sich dann in weiterer Folge stellt.

---

<sup>192</sup> FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 150.

<sup>193</sup> Vgl. FISCHER, J./GRUDEN, S./IMHOF, E./STRUB, J.-D.: Grundkurs Ethik, S. 152.

<sup>194</sup> ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 241.

<sup>195</sup> ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 242.



## **2.11. Konfliktarten mit möglichen Lösungstypen**

Nach Rommel richten sich die möglichen Lösungen nach den vorhandenen Konfliktfällen. Je nachdem, welche Werte miteinander konkurrieren, sind bestimmte Lösungstypen anzuwenden. Es kann in Konfliktsituationen drei Konstellationen geben, wie die Werte miteinander konfligieren:

- Konsequentialistisch begründete Werte versus deontologisch begründete Werte
- Konsequentialistisch begründete Werte versus konsequentialistisch begründete Werte
- Deontologisch begründete Werte versus deontologisch begründete Werte

Die Lösungstypen werden je nach Konfliktkonstellation ausgewählt und angewandt. Rommel hat das in einer Abbildung anschaulich zusammengetragen:

| <i>Begründungstypen:</i>                                             | <b>konsequenzialistisch begründete ethische und rechtliche Werte</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>deontologisch begründete ethische und rechtliche Werte</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>deontologisch begründete ethische und rechtliche Werte</b>        | <p><b>1. Konfliktkonstellation:</b></p> <p>deontologisch begründete ethische und rechtliche Werte<br/>vs.<br/>konsequenzialistisch begründete ethische und rechtliche Werte</p> <p><i>Lösungstypen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Güterabwägung anhand von Präferenzregeln.</li> <li>• Kompromissentscheidung</li> </ul>                                | <p><b>2. Konfliktkonstellation</b></p> <p>deontologisch begründete ethische und rechtliche Werte<br/>vs.<br/>deontologisch begründete ethische und rechtliche Werte</p> <p><i>Lösungstypen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorzugsentscheidung nach Präferenzregeln</li> <li>• Folgenabwägungen</li> <li>• Kompromissentscheidung</li> </ul> |
| <b>konsequenzialistisch begründete ethische und rechtliche Werte</b> | <p><b>3. Konfliktkonstellation:</b></p> <p>konsequenzialistisch begründete ethische und rechtliche Werte<br/>vs.<br/>konsequenzialistisch begründete ethische und rechtliche Werte</p> <p><i>Lösungstypen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompromissentscheidung bei quantitativen Größen</li> <li>• Güterabwägung anhand von Präferenzregeln</li> </ul> | <p>vgl.<br/><b>1. Konfliktkonstellation</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Schaubild 12: Konfligierende Wertekonstellationen und mögliche Lösungstypen

ABBILDUNG 2: Konfligierende Wertekonstellationen und mögliche Lösungstypen. Entnommen aus: ROMMEL, Herbert: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse. Moderne Schlüsselprobleme in der ethischen Bildung, in: Alber-Reihe Thesen. Bd. 27. München. 2007, S. 203.

Die Güterabwägung kommt vor allem dann als Lösungstyp zum Einsatz, wenn konsequentialistisch begründete Werte involviert sind. Bei Konflikten zwischen deontologisch begründeten Werten spricht Rommel von Abwägungen nach Folgen

und Vorzugsentscheidungen. Er merkt allerdings an, dass es sein kann, dass in dieser zweiten Konfliktkonstellation gleichwertig gebotene deontologische Forderungen an den Menschen gestellt werden können. Wenn es in solch einer dilemmatischen Situation keine vorrangig gebotene Handlungspflicht gibt, weil beide Optionen gleichwertig sind, muss man den Lösungsweg über die konsequentialistische Richtung einschlagen.<sup>196</sup> Man fragt dann nach den Folgen für die von der Handlung Betroffenen und den besten Nutzen für diese.

Rommel faltet seine Überlegungen in seinem Buch weiter aus und bestimmt zu den jeweiligen Konflikten allgemeine Präferenzregeln und spezielle Präferenzregeln zu den Lösungsverfahren.<sup>197</sup>

## **2.12. Zusammenfassung**

Dilemmata sind besonders schwierige und komplexe Konflikte. Sofern sie ein moralisches Moment beinhalten, können sie als moralische Dilemmata bezeichnet werden. Zu einem moralischen oder normativen Konflikt können sich Situationen sehr schnell entwickeln, wenn man verschiedene zusätzliche Aspekte betrachtet.

Bayertz bringt ein hypothetisches Beispiel einer moralischen Dilemmasituation. Herr Müller findet in einer Tiefgarage eine Geldbörse mit äußerst viel Geld, ebenso findet er darin eine Visitenkarte des Besitzers. Herr Müller weiß, dass er die moralische Verpflichtung hätte ihm das Geld zurückzugeben. Er denkt aber gleichzeitig an ein Hilfsprojekt, für das er gerade Geld sammelt, und weiß, dass diese gefundene Summe den Menschen in Afrika sehr helfen könnte. Herr Müller sieht sich mit zwei moralischen Verpflichtungen konfrontiert und überlegt, wie er sich entscheiden soll.<sup>198</sup> In dieser Situation befindet sich, laut Bayertz, Herr Müller in einem moralischen Dilemma. In einer anderen Geschichte, in der Herr Meier das Geld

---

<sup>196</sup> Vgl. ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, S. 333.

<sup>197</sup> Vgl. ROMMEL, H.: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse:

Konsequentialistisch begründete Werte vs. deontologisch begründete Werte, S. 330-331,

deontologisch begründete Werte vs. deontologisch begründete Werte, S. 334,

konsequentialistisch begründete Werte vs. konsequentialistisch begründete Werte, S. 336-337.

<sup>198</sup> Vgl. BAYERTZ, Kurt: Warum überhaupt moralisch sein? München. 2004, S. 14.

findet und überlegt, ob er sich damit einen Urlaub finanzieren soll,<sup>199</sup> befindet sich der Handelnde nicht in einem klassischen moralischen Dilemma. Herr Meier sieht sich nur mit einer moralischen Forderung konfrontiert und überlegt, ob er ihr nachkommen soll oder nicht. Diese Situation erfüllt nicht die Struktur von moralischen Dilemmata.

Herr Müller würde sich eventuell nicht in einem moralischen Dilemma befinden, wenn er nicht für dieses Hilfsprojekt Geld sammeln würde. Jedoch ändert die Tatsache des freiwilligen Engagements nicht grundlegend etwas an der Forderung, armen Menschen in armen Ländern zu helfen. Vorausgesetzt Herr Müller wäre nicht für diese Hilfsorganisation tätig, er hätte kein direktes Anliegen oder wüsste nicht konkret, wofür dieses Geld verwendet werden könnte. Würde er sich trotzdem in einem moralischen Dilemma befinden? Vermutlich würde er das nach einer standardmäßigen Auffassung von moralischen Dilemmata nach nicht. Wie bereits erwähnt, würde die allgemeine moralische Forderung anderen zu helfen aber trotzdem bestehen. Wann dieser Punkt dieser Forderung markiert ist, dass sie in solch einer Situation in einem moralischen Dilemma für alle Menschen münden würde, ist eine Frage, die einer eigenständigen Bearbeitung wert wäre. Es ist die Frage nach dem konkreten Anspruch an den Menschen gegen das Leid in der Welt zu handeln, und inwiefern dieses als festes moralisches Gebot praktisch auch gefordert werden kann. Von dieser grundlegenden Auffassung ausgehend, muss man dann bei der Beurteilung der moralischen Qualität die Handlung sprachlich adäquat formulieren. Wäre es im zweiten Fall von Herrn Müller moralisch geboten das Geld zu spenden, moralisch erlaubt oder sogar moralisch verboten? Diese Frage stellt sich im ersten Fall allerdings genauso.

Würde nennen wir sie Frau Huber die Geldbörse finden, könnte sie sich auch in einem moralischen Dilemma befinden, wenn sie alleinerziehend und arbeitslos ist und zusätzlich drei Kinder zu verpflegen hätte, was sie sich kaum leisten kann? Vermutlich würde sie das. Genau so wie im (ersten) Fall von Müller würde hier ein moralisches Dilemma entstehen. Die Frage ist, was Frau Huber in weiterer Folge alles

---

<sup>199</sup> Vgl. BAYERTZ, K.: Warum überhaupt moralisch sein? S. 18.

tun dürfe, um das Leben ihrer Kinder zu sichern. Sieht sie sich nicht in jeder folgenden und ähnlich gekennzeichneten Situation in einem moralischen Konflikt oder einer Dilemmasituation? Wenn sie im Supermarkt stünde und eine Packung Nudeln einen Euro kosten würde, sie allerdings nur 50 Cent mit hat, ist es dann moralisch geboten, erlaubt oder verboten zu stehlen, wenn ihre Kinder daheim schon großen Hunger leiden? Diese Situationen würden sich dann zunehmend häufen und sie würde sich immer wieder in moralischen Dilemmasituationen wiederfinden. Diese Frage mit einer klaren eindeutigen Lösung zu beantworten hätte auch weitreichende Konsequenzen. Man müsste sich vor Augen halten, was das für viele andere notleidende Familien oder Menschen allgemein bedeuten würde. Das hat nicht nur ethische, sondern ebenso wirtschaftliche und politische Konsequenzen zur Folge.

Die Frage, die allerdings bei moralischen Dilemmata immer bleibt, ist: Kann man moralisch gut handeln, und wenn ja, wie soll man sich entscheiden? Der Charakteristika von Dilemmata ist es eigen, dass, egal wie man sich entscheidet, immer ein negatives Ergebnis zwangsläufig eintritt. Läuft das auf die Antwort hinaus, dass man in jedem Fall moralisch schlecht handelt? Mittels der konsequentialistischen und deontologischen Richtungen wird oftmals versucht eine passende Antwort zu geben. Vor allem in moralischen Dilemmata bringen sich diese zwei Theorien immer wieder zum Ausdruck. Die Schwierigkeit bei der Analyse dieser Theorien im Bezug auf Dilemmata ist, dass es innerhalb beider auch verschiedene Schwerpunkte und Anliegen gibt.<sup>200</sup> Im Folgenden kann daher nur allgemein über beide Theorien gesprochen werden, wie sie in den Ausarbeitungen der jeweiligen Unterkapitel vorliegen.

Im Bezug auf (moralische) Dilemmata kann man mit der konsequentialistischen Richtung eine wohl geradlinige Position erkennen. Es geht um die besten Folgen für die größtmögliche Anzahl aller Beteiligten. Das heißt, wenn es darum geht, einer kleinen Gruppe von Menschen oder einer größeren Gruppe von Menschen zu helfen, dann wählt man aus konsequentialistischer Sicht die größere Gruppe. Aus dieser Sicht heraus handelt eine Person also dann moralisch richtig, wenn sie die größere

---

<sup>200</sup> Hierzu seien einige Richtungen innerhalb dieser Theorien genannt: Moderate Deontologie, Absolutismus, Handlungsutilitarismus, Regelutilitarismus.

Gruppe rettet, weil das „alles in allem die besten Konsequenzen hat“<sup>201</sup>. Wenn gleiche Konsequenzen folgen würden, das kann in Situationen sein, in denen symmetrische Dilemmata vorliegen, dann wären beide Handlungen richtig.<sup>202</sup>

Aus deontologischer Sicht wird die oder der Handelnde mit bestimmten Pflichten konfrontiert, die auf bestimmten Rechten von zu Rettenden gründen. Die kleinere und die größere Gruppe von Menschen hat das Recht von der oder dem Handelnden gerettet zu werden. In dieser Situation haben diese Rechte „das gleiche Gewicht“<sup>203</sup>. Die Dilemmasituation ist dadurch charakterisiert, dass die oder der Handelnde „zwangsläufig falsch handelt, weil er [oder sie] gegen ein Recht verstößt“.<sup>204</sup> Die deontologische Richtung gibt keine eindeutige Antwort darauf, ob die Gruppengröße moralisch relevant ist. Es lassen sich nämlich in der Deontologie zwei Positionen finden, die in dieser Frage einander entgegenstehen. Eine Position erklärt die moralische Pflicht die größere Gruppe zu retten, die andere Position hingegen konstatiert, dass die Anzahl moralisch nicht relevant sein darf.<sup>205</sup>

Schnüriger hält dagegen deutlich fest:

„Ein Akteur, der vor der Entscheidung steht, ob er eine kleine Gruppe oder eine große Gruppe von Menschen retten soll, handelt falsch, wenn er nicht die große Gruppe rettet. Wenn das Zahlenverhältnis so gestaltet wird, dass auf der einen Seite das Leben von zwei Menschen, auf der anderen das von Tausenden von Menschen auf dem Spiel steht, wird dies deutlich.“<sup>206</sup>

Es scheint einleuchtend, der größeren Gruppe zu helfen. Die Anzahl der Menschen, die gerettet werden kann, ist in einer Art und Weise auf jeden Fall relevant. Die Zahl zählt. „Sie zählt aber nicht moralisch.“<sup>207</sup> In schwierigen moralischen Entscheidungen fließen nicht nur moralische, sondern ebenso nicht-moralische Überlegungen ein. Moralische Überlegungen sind immer noch die wichtigsten Überlegungen in moralischen Fragen. Moralische Aspekte gehen vor nicht-moralischen Aspekten.

---

<sup>201</sup> SCHNÜRIGER, Hubert: Deontologie vs. Teleologie: Fallstricke einer moraltheoretischen Grundsatzdebatte, in: HOLDEREGGER, Adrian/WOLBERT, Werner (Hg.): Deontologie – Teleologie. Normtheoretische Grundlagen in der Diskussion. Freiburg. 2012, S. 186.

<sup>202</sup> Vgl. SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 186.

<sup>203</sup> SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 197.

<sup>204</sup> SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 198.

<sup>205</sup> Vgl. SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 198.

<sup>206</sup> SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 201.

<sup>207</sup> SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 201.

Wenn moralische Fragen allerdings durch die Moral nicht gelöst werden können, dann dürfen nicht-moralische Überlegungen angestellt werden. Diese dürfen „in einer moralischen Pattsituation den Ausschlag geben“<sup>208</sup>. Schnüriger fasst dies in seiner Annahme zusammen: „Sie lautet, dass der Bereich des Praktischen weiter ist als der Bereich des Moralischen und nicht alle richtigen Antworten auf die praktische Frage auch moralisch richtige Antworten sein müssen.“<sup>209</sup>

Anders kann die Frage nach dem moralisch Gesollten aussehen, wenn es nicht um symmetrische Dilemmata geht und zwei verschiedene moralische Forderungen an die betroffene Person gestellt werden. Im Fall des Frankfurter Polizisten Daschner, der dem Entführer eines Kindes Gewalt androhte, um dessen Aufenthaltsort zu erfahren, könnte dies analysiert werden. Wie „Gaudium et spes“ schon festgeschrieben hat, fällt jede Art von Folter unter die Kategorie der in sich schlechten Handlungen, die unter absolut keinen Umständen erlaubt ist. Die Folter wäre gegen die Würde des Menschen. Deontologisch lässt sich mit dem Würde-Verständnis einer Person argumentieren. Konsequentialistische Theorien öffnen den Blick für eine mögliche Erlaubtheit der Folter, vor allem wäre sie dann diskutabel, wenn zwei Bedingungen gegeben sind: Erstens „die bloße Androhung von Folter nicht zum Ziel führt“<sup>210</sup> und zweitens „die Folter einer Person die Folter oder vergleichbare schwerste Qualen, Verstümmelungen oder den Tod von mehreren Personen abwenden könnte“<sup>211</sup>. Das Problematische bei der Frage, ob es moralisch erlaubt sein kann, Folter anzudrohen (und in weiterer Folge anzuwenden), kann sich im Hinblick auf die genauere Betrachtung der Person selbst ergeben. Diese Personen sind möglicherweise einer oder mehrerer Straftaten schuldig, möglicherweise sind sie selbst Täterinnen und Täter, vielleicht sind sie Terroristinnen und Terroristen. Der Schutz der Würde ihrer Person ist ein Schutz, den sie anderen absprechen oder bereits abgesprochen haben. Ob und inwiefern Täterinnen und Tätern Würde zukommt und diese geschützt werden soll, ist eine eigene, viel diskutierte Frage.

---

<sup>208</sup> SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 202.

<sup>209</sup> SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 202.

<sup>210</sup> WOLF, Jean-Claude: Utilitarismus und Folter, in: HOLDEREGGER, Adrian/WOLBERT, Werner (Hg.): Deontologie – Teleologie. Normtheoretische Grundlagen in der Diskussion. Freiburg. 2012, S. 349.

<sup>211</sup> WOLF, J.-C.: Utilitarismus und Folter, S. 349.

Ebenso könnte man, anschließend an das oben angeführte Beispiel, ob man eine kleine Gruppe oder eine größere Gruppe retten soll, fragen, ob man eine kleine Gruppe von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern oder eine große Gruppe von Terroristinnen und Terroristen retten soll. Die Frage ist dann, ob tatsächlich jedes Leben gleich zählt, gleich viel wert ist und anhand solcher Kriterien entschieden werden darf. Eine weiterführende Frage wäre auch, wie sich die Entscheidung davon abhängig machen dürfte, wenn in einer Gruppe eine Freundin oder ein Freund oder ein Familienmitglied befindet. Moralisch gesehen ist es nicht unbedingt relevant, ob sich in der Gruppe ein geliebter Mensch befindet, nicht-moralisch allerdings schon. Die oder der Handelnde hätte durch diese Bedingung durchaus einen guten Grund die Gruppe zu wählen, in welcher sich der geliebte Mensch befindet.<sup>212</sup>

Der Frankfurter Polizist Daschner ist schuldig gesprochen worden und wurde verurteilt. Die Androhung der Folter sei unter keinen Umständen erlaubt, sie tastet die Würde des Menschen an und muss eine Strafe nach sich ziehen. Rechtlich ist der Polizist schuldig, und wer sich einer Straftat schuldig gemacht hat, wird konsequenterweise bestraft. Das Strafausmaß, und welche weiteren Aspekte für das Urteil relevant waren, ist eine andere Frage. Die Frage, ob der Polizist auch eine moralische Schuld trägt, könnte wiederum diskutiert werden. Dieser Fall hat viele Diskussionen über dieses Thema aufgeworfen und es haben sich viele unterschiedliche Meinungen dazu gebildet. Vor allem in solchen Fällen könnte die Diskursethik eine tragende Rolle einnehmen. Die Diskursethik gilt als ein allgemeines Verfahren, um Normen zu begründen. „Der Diskursethik zufolge darf eine Norm nur dann Geltung beanspruchen, wenn alle von ihr möglicherweise Betroffenen als *Teilnehmer eines praktischen Diskurses* Einverständnis darüber erzielen (bzw. erzielen würden), daß diese Norm gilt.“<sup>213</sup> Betroffen von den Entscheidungen und dem Richterurteil wären im Daschner-Fall weitaus mehr Menschen als nur Gäfen (der Entführer) mitsamt seiner Familie, Jakob von Metzler (der entführte und getötete Bub) mitsamt seiner Familie sowie Daschner und seine Familie. Die Betroffenen lassen sich in keine kleine Gruppe zusammenfassen. Der Fall hat

---

<sup>212</sup> Vgl. SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 201.

<sup>213</sup> HABERMAS, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main. <sup>3</sup>1988, S. 76 (*Kursivsetzungen im Original*).



Auswirkungen auf weitaus mehr Menschen. Wenn nur die direkt Betroffenen im Diskurs zu einer Lösungsfindung gelangen sollen, würde sich das auch schwierig gestalten. Gäßen verfolgte andere Interessen als Daschner. Kritikerinnen und Kritiker verweisen auf die Grenzen der Diskursethik, die sich auch in diesem Beispiel zeigen. Im Allgemeinen versucht die Diskursethik aufzuzeigen, dass „die Aufgaben, die in moralischen Argumentationen gelöst werden sollen, nicht monologisch bewältigt werden können, sondern eine kooperative Anstrengung erfordern“<sup>214</sup>. Mit diesem Beispiel wollte ich aufzeigen, dass es schwierig ist, solche dilemmatischen Situationen zu lösen, da diese in einer extremen Situation mündeten. Eigentlich müssten schon in einer früheren Auseinandersetzung dieser Handlungsabfolgen die guten und richtigen Entscheidungen getroffen worden sein, damit solche schwierigen Situationen erst gar nicht entstehen und sich in weiterer Folge dilemmatisch äußern könnten.

Mit Rückgriff auf die allgemeinen Charakteristika von Dilemmata, die in dieser Arbeit bereits zusammengefasst wurden,<sup>215</sup> ergeben sich nun weitere Merkmale, die man im Bezug auf Dilemmata zusätzlich noch genauer beachten kann:

- In dilemmatischen Situationen sind verschiedene Werte (Normen) betroffen. (Leben, Vermögen usw.)
- Auf diese Werte (Normen) wird unterschiedlich geantwortet. (Folter, Diebstahl, Rettung usw.)
- Für beide Optionen können moralische und nicht-moralische Argumente sprechen.
- Ob eine oder beide Optionen direkte oder unmittelbare Folgen für geliebte Menschen der Betroffenen haben, kann in Dilemmata eine Rolle spielen.
- Es gibt deontologische, konsequentialistische, theologische und rechtliche Sichtweisen und Interpretationen für die vorliegenden Werte (Normen), die den Optionen zugrunde liegen.

---

<sup>214</sup> HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, S. 77.

<sup>215</sup> Vgl. 2.6. „Zusammenfassung der allgemeinen Charakteristika von Dilemmata“.

- Die Güterabwägung gilt als ein mögliches Verfahren zur Lösungsfindung in Dilemmasituationen.
- Ist eine Güterabwägung nicht möglich, beispielsweise in dem Fall von symmetrischen Dilemmata, dann ist es gleichgültig, welche der beiden Optionen gewählt und nach denen gehandelt wird.
- Entscheidungen und Handlungen können die Frage nach rechtlicher und/oder moralischer Schuld stellen.

### **3. Einsatz von Dilemmageschichten im Religionsunterricht – Didaktische Überlegungen**

Dilemmageschichten im Unterricht einzusetzen eignet sich in jeder Altersklasse, wenn sie dem Alter entsprechend ausgewählt werden. Auch sehr junge Schülerinnen und Schüler kann man für Diskussionen zu Dilemmageschichten gewinnen. Dilemmata kann man auf vielfältige Art und Weise im Religionsunterricht einsetzen.

#### **3.1. Ethisches Erziehen in der Schule**

In der Schule findet immer schon ethisches Erziehen statt. „Ethische Erziehung vermeiden, das kann Schule nicht.“<sup>216</sup> Werte und Normen werden zwangsläufig direkt oder indirekt vermittelt. Die Frage, die sich somit stellt, ist, welche Werte und Normen vermittelt werden sollen.<sup>217</sup> So wurde auch die Aufgabe der österreichischen Schule im § 2. Abs. 1. des SchOG wie folgt festgeschrieben:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“<sup>218</sup>

Kuld und Schmid sehen Schülerinnen und Schüler in der heutigen Zeit mit einem Wertepluralismus konfrontiert.<sup>219</sup> Auch Adam und Schweitzer bezeichnen den Pluralismus als ein Merkmal, das Einfluss auf die ethische Erziehung hat.<sup>220</sup> Einflüsse auf die ethische Erziehung haben vor allem auch Familie, Freundinnen und Freunde und Medien.<sup>221</sup> Ethische Erziehung in der Schule sind Grenzen gesetzt, zum einen aus schulstrukturellen Gründen,<sup>222</sup> zum anderen weil die Ethik selbst ihre Grenzen hat.<sup>223</sup>

---

<sup>216</sup> ADAM, Gottfried/SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen. 1996, S. 20.

<sup>217</sup> Vgl. ADAM, G./SCHWEITZER, F.: Ethisch erziehen in der Schule, S. 20.

<sup>218</sup> Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 104/2015. Via:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Stand: 15.03.16), § 2. Abs. 1.

<sup>219</sup> Vgl. KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 108.

<sup>220</sup> Vgl. ADAM, G./SCHWEITZER, F.: Ethisch erziehen in der Schule, S. 28.

<sup>221</sup> Vgl. ADAM, G./SCHWEITZER, F.: Ethisch erziehen in der Schule, S. 29-30.

<sup>222</sup> Vgl. ADAM, G./SCHWEITZER, F.: Ethisch erziehen in der Schule, S. 30.

<sup>223</sup> Vgl. ADAM, G./SCHWEITZER, F.: Ethisch erziehen in der Schule, S. 31.

Die Gesellschaft stellt unterschiedliche Anforderungen an die Menschen. Vor allem junge Menschen bedürfen deshalb Orientierung, um sich zurechtzufinden. Ethische Erziehung mit ihren Fragen nach dem guten und richtigen Handeln wird deshalb vor allem als Inhalt vom Religions- und Ethikunterricht gesehen. Nicht nur diese beiden Unterrichtsfächer sind relevant für die ethische Erziehung, sondern auch alle anderen Unterrichtsfächer. Trotzdem stellt ethische Erziehung für diese beiden Fächer „eine besondere Herausforderung dar“<sup>224</sup>.

Ethische und moralische Erziehung ist deshalb ein wichtiges Thema für Schule und Unterricht. Sie hat ihre Grenzen, aber auch viele Möglichkeiten. Vor allem Religions- und Ethikunterricht erfahren den Anspruch der ethischen Erziehung und ethischen Bildung. Wie die Inhalte dieser ethischen Erziehung aussehen sollen, das heißt, welche Werte und Normen vermittelt werden sollen sowie die Art und Weise, wie das vonstatten gehen kann, wird unterschiedlich diskutiert. Das ist auch zum Teil dadurch bedingt, dass es unterschiedliche Wertebildungskonzepte gibt.

### **3.2. Zur Methode der Dilemmadiskussion**

Dilemmadiskussionen werden oft als Methode angewandt, wenn es um ethische und moralische Fragen geht. Sie sind nicht nur im schulischen Kontext im Unterricht (besonders Religions- und Ethikunterricht) zu finden. Sie können einen weiten Anwendungsbereich haben. Beispielsweise wurde die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion in der deutschen Bundeswehr eingesetzt.<sup>225</sup>

Dilemmadiskussionen verbinden allgemein zwei Elemente: moralische Urteilsfähigkeit und moralische Diskursfähigkeit. In Dilemmadiskussionen ist es wichtig, dass ein eigener Standpunkt entwickelt wird und begründet werden kann. Es wird ein moralisches Urteil gefordert. Dieses moralische Urteil wird in einer

---

<sup>224</sup> ADAM, G./SCHWEITZER, F.: Ethisch erziehen in der Schule, S. 32.

<sup>225</sup> Vgl. Interviewt wurde BERGMANN, Robert von KÖNIG, Josef: Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion ein neuer Ansatz, in: Kompass, Ausgabe 05|07. Via: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/artikel-frei/Bergmann-2007\\_Konstanzer-Methode\\_General.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/artikel-frei/Bergmann-2007_Konstanzer-Methode_General.pdf) (Stand: 15.03.16).

Diskussion zum Ausdruck gebracht.<sup>226</sup> Für Dilemmadiskussionen sind demnach eigene Argumente und die Auseinandersetzung mit den Argumenten von eventuell andersgearteten Ansichten entscheidend.

Was Dilemmadiskussionen können und wozu sie beitragen, fassen Kuld und Schmid mit folgenden Punkten zusammen:

- *„Dilemmadiskussionen analysieren Erfahrung, strukturieren Wissen, motivieren zum Handeln“<sup>227</sup>*

Durch die Diskussionen werden die Erfahrungen der Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmer offengelegt. Weiters kann man allerdings auch auf Erfahrungen aus der Geschichte und der Tradition zurückgreifen. Warum und wie sich Menschen zu anderen Zeiten verhalten haben, zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind und wie sich Regeln entwickelt haben, kann dazu beitragen, die eigenen Argumente zu stützen oder zu überdenken. Dilemmadiskussionen geben einen Anstoß über das eigene Handeln nachzudenken, es zu reflektieren, und bereiten auf verschiedene Situationen vor, in denen diese Überlegungen eine Rolle spielen können. Wer sich schon einmal mit schwierigen Fragen oder Situationen auseinandergesetzt hat, wird in ähnlichen Situationen reflektierter und selbstsicherer handeln können.

- *„Dilemmadiskussionen weisen auf, warum Normen verbindlich sind“<sup>228</sup>*

Verbindliche Normen erleichtern schwierige Entscheidungen in problematischen Situationen. Wenn bestimmte Werte und Normen zugrundeliegen, die einsichtig sind, dann kann leichter verstanden werden, warum sie zu befolgen sind. Wichtig ist die Einsicht durch die Vernunft, die allerdings nur möglich ist, wenn Normen gut begründet sind. Durch Dilemmadiskussionen wird man sich dieser Relevanz von Normen bewusst.

---

<sup>226</sup> Vgl. LIND, Georg: Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, in: PETERSEN, W. H. (Hg.): EGS-Texte: Erziehung, Gesellschaft, Schule. München. <sup>1</sup>2003, S. 19.

<sup>227</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 108 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>228</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 109 (*Kursivsetzungen im Original*).

- „Dilemmadiskussionen verbinden „Handeln aus Pflicht“ und „Handeln auf einen Zweck hin““<sup>229</sup>

Handeln aus Pflicht ist der kantische Ansatz, der eine Handlung aus der Handlungsmotivation, dem Handlungswillen als moralisch bewertet. Es gibt bestimmte Gebote und bestimmte Verbote, die unbedingt zu befolgen sind. Dabei liefert Kant keine inhaltliche, sondern eine formale Bestimmung, die sich im kategorischen Imperativ ausdrückt. Entscheidend sind nicht die Folgen einer Handlung, sondern der Handlungswille. Das steht im Widerspruch zum konsequentialistischen Ansatz, der die Moralität einer Handlung aus den Handlungsfolgen misst. Wichtig ist hier, dass eine Handlung gute bzw. die besten Konsequenzen mit sich zieht. In Dilemmadiskussionen kann man sehr oft diese beiden Positionen antreffen und eingehend diskutieren, indem man sie einander gegenüberstellt oder miteinander ergänzt.

- „Dilemmadiskussionen machen sensibel für fremdes Leid („Compassion““)<sup>230</sup>

„Compassion“ ist der englische Ausdruck für Mitleid und Mitgefühl. Menschen suchen die Gemeinschaft, sie sind soziale Wesen. Sie haben die Fähigkeit zur Empathie, sie können mit anderen (mit)fühlen. Das bezieht sich auf positive Emotionen sowie auf negative Emotionen. Wenn sich jemand freut, kann man seine Freude teilen und sich für ihn (mit)freuen. Umgekehrt gilt, wenn jemand leidet, kann man sein Leid teilen und mit ihm (mit)leiden. Dabei geht es allerdings nicht nur um das Mitleid im Sinne eines Bedauerns, sondern um die positiven Gefühle des Mitfühlens, die sich mit dem englischen Begriff „Compassion“ besser ausdrücken lassen als mit deutschen Begriff „Mitgefühl“, in dem dieses Leidhafte mitklingt.<sup>231</sup> Somit könnte „Fürsorge“ eine bessere Übersetzung sein.

---

<sup>229</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 110 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>230</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 111 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>231</sup> Vgl. SINGER, Tania: Perspektiven der Empathie- und Compassion-Forschung, in: NIDA-RÜMELIN, Julian/SPIEGEL, Irina/TIEDEMANN, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 2. Paderborn. 2015, S. 256.

In Dilemmadiskussionen kann man ebenso die dilemmatische Situation der betreffenden Personen mitfühlen beziehungsweise Compassion empfinden. So lassen sich mitunter aufgrund der Compassion Entscheidungen und Urteile in dilemmatischen Situationen fällen.

- *„Dilemmadiskussionen sind offen für die unverfügbaren Sinnbedingungen menschlicher Existenz“<sup>232</sup>*

Im ethischen Handeln verspürt der Mensch etwas Unverfügbares, das ihn verpflichtet. Er verspürt den Sollensanspruch der ethischen Verpflichtung, aber diese ist ihm nicht verfügbar, ebenso wie die letzte Sinnbedingung der ganzen menschlichen Existenz überhaupt. Kuld und Schmid meinen, dass es nicht darum geht, in endlose Diskussionen abzugleiten. Dilemmata, die die menschliche Existenz betreffen, sind dennoch sehr bewegend. Hier ist auch ein spezieller Anknüpfungspunkt für die Religion.<sup>233</sup>

### **3.2.1. Die Dilemmadiskussion nach Kohlberg**

Kohlberg gebrauchte Dilemmata als Methode, um die moralische Entwicklung zu untersuchen und diese in das Stufenschema einzuordnen. Diese Herangehensweise ist Teil des „Aspect Scorings“. Das „Aspect Scoring“ umfasst neben dem Einsatz und der Auswertung durch Dilemmageschichten auch die Untersuchung einzelner Sätze.<sup>234</sup> Für diese Untersuchung wurde das Heinz-Dilemma erfunden und vorgebracht.

---

<sup>232</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 112 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>233</sup> Vgl. KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 112-113.

<sup>234</sup> Vgl. KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, S. 147.

Folgende Fragen wurden den Versuchspersonen zu dieser Geschichte gestellt:

- „Sollte Heinz das Medikament stehlen?“
- „(Wenn die Vp den Diebstahl befürwortet hat:) Wenn Heinz seine Frau nicht liebt, sollte er dann das Medikament für sie stehlen? Bzw. (wenn die Vp sich gegen den Diebstahl ausgesprochen hat) : Bedeutet es einen Unterschied, ob Heinz seine Frau liebt oder nicht?“
- „Angenommen, die Person, die im Sterben liegt, ist nicht seine Frau, sondern ein Fremder. Sollte Heinz das Medikament für einen Fremden stehlen?“
- „(Wenn die Vp sich dafür ausspricht, das Medikament auch für einen Fremden zu stehlen:) Angenommen, es handelt sich um ein Haustier, das Heinz liebt. Sollte er das Medikament stehlen, um das Haustier zu retten?“
- „Ist es wichtig, daß Menschen alles versuchen, was sie können, um das Leben eines anderen zu retten?“
- „Es ist gegen das Gesetz, wenn Heinz einbricht. Ist diese Handlungsweise deshalb moralisch falsch?“
- „Sollten Menschen im allgemeinen alles versuchen, um dem Gesetz Folge zu leisten?“
- „Wie läßt sich das (die vorherige Antwort) auf das beziehen, was Heinz tun sollte?“
- „Wenn Sie noch einmal an das Dilemma (den Ausgangskonflikt) zurückdenken: Was wäre das Verantwortungsvollste, was Heinz tun könnte?“<sup>235</sup>

Nach jeder dieser Fragen wird nach der Begründung gefragt, um die Argumentationsweise zu erfassen und diese analysieren zu können. Je nachdem, wie die Ergebnisse ausfielen, wurden sie den jeweiligen Moralstufen zugeteilt. Kohlberg erfasst insgesamt sechs Moralstufen, wobei jeweils zwei Stufen in eine Ebene fallen. Somit gibt es drei Ebenen: die präkonventionelle Ebene (1./2. Stufe), die konventionelle Ebene (3./4. Stufe) und die postkonventionelle Ebene (5./6. Stufe).<sup>236</sup>

---

<sup>235</sup> KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, S. 496 (Kursivsetzungen im Original).

<sup>236</sup> Vgl. KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, S. 126-132.



Raters hat diese Begründungsstufen mit Aussagen und Argumenten, die zu den jeweiligen Stufen passen würden, tabellarisch dargestellt:

| Stufe | Begründungsmuster                                           | Pro Stehlen                                       | Contra Stehlen                                                  | Alter <sup>14</sup> |
|-------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------|
| 1.    | Strafe, Gehorsam, Autorität.                                | Heinz muss sich ja nicht erwischen lassen.        | Meine Eltern haben gesagt, dass Diebe ins Gefängnis kommen.     | Ca. 6–9 Jahre       |
| 2.    | Belohnungen, individuelle Interesse im Austausch            | Wer soll denn für Heinz kochen?                   | Ich würde nicht für jemand anderen ins Gefängnis gehen.         | Ca. 9–14 Jahre      |
| 3.    | Lob, Aufmerksamkeit, Anerkennung der sozialen Gruppe        | Seine Frau wäre enttäuscht und traurig.           | Niemand mag einen Dieb.                                         | Ca. 15–20 Jahre     |
| 4.    | Pflichten der sozialen Gruppe                               | Er hat versprochen, seiner Frau beizustehen.      | Man darf nicht stehlen.                                         | erwachsen           |
| 5.    | Anerkennung und Achtung vor dem Gesetz                      | Das Gesetz würde mildernde Umstände anerkennen.   | Wer Ausnahmen vom Einbruchsverbot zulässt, zerstört das Gesetz. |                     |
| 6.    | Orientierung an universalen moralphilosophischen Prinzipien | Ein Menschenleben steht höher als jedes Eigentum. |                                                                 |                     |

ABBILDUNG 3: Entnommen aus: RATERS, Marie-Luise: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht. Moralphilosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg. Dresden. 2011, S. 16.

Für Schülerinnen und Schüler wäre es dann erforderlich, mit Argumenten konfrontiert zu werden, die über ihrem eigenen Stufenniveau liegen. Diese Vorgehensweise sollte die moralische Urteilsfähigkeit fördern. Diese „plus-1-Konvention“<sup>237</sup> erfuhr allerdings Kritik und die Notwendigkeit dieser Vorgehensweise wurde mehrmals zu widerlegen versucht.

<sup>237</sup> LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 73.

### 3.2.2. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion

Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD) wurde von Lind entwickelt. Er setzt sich dabei vor allem mit Kohlberg auseinander und will die KMDD davon abgrenzen. Bei Kohlberg ging es in der Dilemmadiskussion darum, die moralischen Argumente in Stufen zu gliedern. Schülerinnen und Schüler wurden jeweils mit der nächsthöheren Stufe konfrontiert. Lind allerdings meint, dass generell die „Auseinandersetzung mit Gegenargumenten“<sup>238</sup> wichtig und entscheidend für das Urteilsniveau ist.<sup>239</sup>

Bei der KMDD ist eine Abwechslung von Unterstützung und Herausforderung in einem 10-Minuten-Rhythmus wichtig, da dies für die Motivation der Schülerinnen und Schüler grundlegend ist.<sup>240</sup> Es werden vor allem semi-reale Dilemmata zur Bearbeitung von Lind vorgeschlagen. Semi-reale Dilemmata sind hypothetische Dilemmata, bei denen es sich um erfundene Dilemmata handelt. Allerdings sollten die semi-realen Dilemmata einen „hohen Realitätsgehalt“<sup>241</sup> haben und „die Lernenden nicht direkt betreffen“<sup>242</sup>. Reale Dilemmata sollten erst später bearbeitet werden, wenn bereits mehrere semi-reale Dilemmata diskutiert wurden.

*Ziele der Dilemmadiskussionen:*

- „Förderung der moralischen und demokratischen Handlungsfähigkeit (und nicht nur der Denkfähigkeit)“<sup>243</sup>.
- Anwendung und Bearbeitung durch die Urteils- und Diskursfähigkeit.<sup>244</sup>

Urteils- und Diskursfähigkeit sind sehr weit gefasste Begriffe und beinhalten viele weitere Fähigkeiten. Es geht darum, dass sich Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmer ihren eigenen Standpunkt bewusst werden und welche Prinzipien diesem zugrundeliegen. Diese Prinzipien sollten ihrer Wichtigkeit nach

---

<sup>238</sup> LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 73.

<sup>239</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 73.

<sup>240</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 77.

<sup>241</sup> LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 73.

<sup>242</sup> LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 76.

<sup>243</sup> LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 74.

<sup>244</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 74.

unterschieden werden können. Es bedarf einer genauen Analyse der Umstände und Fakten einer Situation. Diese müssen beachtet werden und können in die Argumentationen miteinfließen. Wenn gleichrangige Prinzipien miteinander konfliktieren, dann können Meta-Prinzipien gefunden werden, mit deren Hilfe der Konflikt gelöst werden kann. Die Diskursfähigkeit zeigt sich vor allem darin, dass eigene Prinzipien in einem sozialen Kontext mitgeteilt werden können, auch wenn die Diskurspartnerinnen und Diskurspartner eventuell andere Ansichten und Meinungen haben. Diese Fähigkeit drückt sich auch dadurch aus, dass man seine eigene Argumentation darbringt, obwohl vielleicht Freundinnen und Freunde andere Meinungen haben. Ebenso kann man anderen zuhören, wenn sie ihre Argumente vorbringen, auch und vor allem wenn diese anderer Meinung oder fremde Menschen sind.<sup>245</sup>

### **3.2.3. Dilemmadiskussion im „Just Community“-Konzept**

Das „Just Community“-Konzept wurde ursprünglich von Kohlberg in den USA entwickelt. Im deutschsprachigen Raum hat es Bearbeitungen durch Lind, aber auch Oser und Althof erfahren. Lind spricht von der „demokratischen Schulgemeinschaft“, während bei Oser und Althof von der „gerechten Schulgemeinschaft“ die Rede ist. Bei Oser und Althof erfährt das Konzept der gerechten Schulgemeinschaft einen stärkeren pädagogischen Schwerpunkt, als es bei Kohlberg der Fall war.<sup>246</sup>

Da dem „Just Community“-Konzept die Idee der Demokratie zugrundeliegt, sind auch grundsätzliche demokratische Prinzipien, wie Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit sowie demokratische Prozesse grundlegend. Zu diesen Prozessen gehören unter anderem Versammlungen, Diskussionen mit Abstimmungen und Mehrheitsbeschlüsse.<sup>247</sup>

---

<sup>245</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 75.

<sup>246</sup> Vgl. OSER, Fritz/ALTHOF, Wolfgang: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, in: EDELSTEIN, Wolfgang/OSER, Fritz/SCHUSTER, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis. Weinheim, Basel. 2001, S. 235.

<sup>247</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 100.

Die Schulgemeinschaft beinhaltet folgende Elemente:

- Die Gemeinschaftsversammlung: Sie bildet den Kern der gerechten Schulgemeinschaft. Alle Schulseitige nehmen an dieser Versammlung teil. Diese Versammlungen sollen regelmäßig stattfinden. Wenn es aufgrund der großen Anzahl an Schulseitigen keinen geeigneten Versammlungsort gibt, müssen andere Modelle zur Versammlung entwickelt werden. Es können dann beispielsweise Versammlungen nach Jahrgangsstufen stattfinden.<sup>248</sup>
- Die Vorbereitungsgruppe: Diese Gruppe entsteht durch eine Wahl. Einige Schülerinnen und Schüler repräsentieren Klassen, während einige Lehrerinnen und Lehrer das Kollegium repräsentieren. Die Mandate wechseln bei den verschiedenen Versammlungen. Die Vorbereitungsgruppe bereitet die Versammlungen vor, das heißt sie, wählt die Themen, plant den Ablauf und leitet die Versammlungen.<sup>249</sup>
- Der Vermittlungsausschuss: Dieser Ausschuss wird für einen längeren Zeitraum gewählt. Er achtet darauf, dass Beschlüsse durchgeführt werden, hat aber auch eine beratende Funktion. Gibt es beispielsweise weiterhin Probleme mit einer Schülerin oder einem Schüler, die oder der sich nicht an die beschlossenen Regeln hält, hat diese oder dieser sich vor diesem Ausschuss zu rechtfertigen.<sup>250</sup>
- Fächerspezifische Dilemma-Diskussion: Innerhalb der Klasse finden regelmäßige Dilemmadiskussionen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern statt. Wichtig bei diesen Dilemmadiskussionen ist nicht nur die Fähigkeit zur moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit, sondern ebenso die moralischen Fragen und Aspekte aus verschiedenen Unterrichtsfächern kennenzulernen. Das Ziel ist, Schülerinnen und Schüler zu einer höheren moralischen Urteilsstufe zu verhelfen.<sup>251</sup>

---

<sup>248</sup> Vgl. OSER, F./ALTHOF, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft, S. 246-248.

<sup>249</sup> Vgl. OSER, F./ALTHOF, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft, S. 248.

<sup>250</sup> Vgl. OSER, F./ALTHOF, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft, S. 248-249.

<sup>251</sup> Vgl. OSER, F./ALTHOF, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft, S. 249-250.

- Die Begleitung von Lehrerinnen und Lehrern: Es gibt Supervision und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer. Das ist wichtig, damit sie das Modell kennenlernen und verstehen, die Grundlagen einsehen und damit gut arbeiten können.<sup>252</sup>

Dilemmadiskussionen werden hier in die unterschiedlichen Unterrichtsfächer integriert. Sie kommen regelmäßig zum Einsatz. Es werden reale Dilemmata behandelt. Dilemmadiskussionen bergen eine Reihe von Herausforderungen in sich. Ein geeignetes Dilemma zu formulieren ist „eine äußerst zeitaufwendige Sache“<sup>253</sup>. Vor allem bei schwierigen Dilemmata, die auf jeden Fall unauflösbar sind, können dann auch die Diskussionen sehr lange andauern. Es gibt keine einfache Lösung in Dilemmata. Das ist auch für Lehrpersonen teilweise schwierig, da sie die Diskussionen im Unterricht nicht mit einer eindeutigen Lösung abschließen können. Die Dilemmadiskussionen haben folgenden grundsätzlichen Ablauf: Dilemma-Erfahrung, Kontroverse, +1-Konvention, Prozessreflexion.<sup>254</sup> Bei der +1-Konvention werden Schülerinnen und Schüler mit Argumentationen konfrontiert, die sich eine Stufe über ihrer Urteilsstufe befinden, das ist eine grundlegende Vorgehensweise bei Kohlberg. Es kann eine Herausforderung für Lehrpersonen sein den Unterricht so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler über ein moralisches Problem diskutieren. Es ist das Ziel der Erziehung, durch Dilemmadiskussionen eine Entwicklung anzustoßen und keine reine Wissensvermittlung.<sup>255</sup> Schwierigkeiten kann es auch geben, wenn die Lehrperson sprachlich in den Diskurs einwirkt, indem sie beispielsweise Rückfragen stellt und diese von Schülerinnen und Schülern als eine „moralisierende Bewertung“<sup>256</sup> ihrer Argumente wahrgenommen wird.

---

<sup>252</sup> Vgl. OSER, F./ALTHOF, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft, S. 251-252.

<sup>253</sup> OSER, F./ALTHOF, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft, S. 250.

<sup>254</sup> Vgl. OSER, F./ALTHOF, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft, S. 251.

<sup>255</sup> Vgl. OSER, F./ALTHOF, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft, S. 263.

<sup>256</sup> OSER, F./ALTHOF, W.: Die Gerechte Schulgemeinschaft, S. 251.

### 3.3. Wozu Dilemmageschichten im Religionsunterricht?

Der Lehrplan für den Religionsunterricht schreibt vor, dass dieser zu „ethisch begründetem Urteilen und solidarischem Handeln“<sup>257</sup> befähigen soll, wenngleich zusätzlich auch aus „der prophetisch befreienden Kraft der christlichen Botschaft“<sup>258</sup>. Ersteres ist das, auf das auch Lind mit seiner Zielbeschreibung der Urteils- und Handlungsfähigkeit, anspricht. Kuld und Schmid meinen deshalb, wenn ethisches Lernen in der und durch die Schule gefördert werden soll „muss sie in solches Abwägen und Argumentieren einüben; man kann auch sagen: sie muss die Schüler befähigen, einen ethischen Diskurs zu führen und Wege aus einem solchen Konflikt zu suchen“<sup>259</sup>. Damit betonen sie die wirkliche Notwendigkeit, Dilemmata im Unterricht einzusetzen, da mithilfe deren der Ziele entsprochen werden können.

Ihren speziell didaktischen Wert im Unterricht, das heißt, was Schülerinnen und Schüler durch Dilemmadiskussionen lernen können, fassen Kuld und Schmid in fünf Punkte zusammen:

- *„Dilemmadiskussionen bringen den Erfahrungsvorsprung der jungen Generationen ins Spiel“*<sup>260</sup>
- *„Dilemmadiskussionen stimulieren unterschiedliche Vorstellungen vom „guten Leben““*<sup>261</sup>
- *„Dilemmadiskussionen üben spielerisch das Abwägen von Handlungsfolgen und das Aushandeln von Lösungen“*<sup>262</sup>
- *„Dilemmadiskussionen leiten dazu an, in komplexen Lebensverhältnissen dem Einzelfall gerecht zu werden“*<sup>263</sup>
- *„Dilemmadiskussionen befähigen zur Anerkennung ethischer Pluralität“*<sup>264</sup>

---

<sup>257</sup> Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen, approbiert v. d. österr. Bischofskonferenz am 15.03.2006, Via: [http://www.schulamt.at/attachments/article/130/lp\\_ahs-os.pdf](http://www.schulamt.at/attachments/article/130/lp_ahs-os.pdf) (15.03.16) S. 3.

<sup>258</sup> Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen. Via: [http://www.schulamt.at/attachments/article/130/lp\\_ahs-os.pdf](http://www.schulamt.at/attachments/article/130/lp_ahs-os.pdf) (Stand: 15.03.16), S. 3.

<sup>259</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 108.

<sup>260</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 113 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>261</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 114 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>262</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 115 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>263</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 116 (*Kursivsetzungen im Original*).

<sup>264</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 116 (*Kursivsetzungen im Original*).

In Dilemmadiskussionen werden Diskussionen um verschiedene Werte und Normen entfacht. Wenn Schülerinnen und Schüler Stellung beziehen, haben sie diese zu begründen und so darzulegen, dass andere sie nachvollziehen können. Dilemmadiskussionen sind eigen, dass sie offen sind und verschiedene Standpunkte zulassen. Die Lösung des Konflikts wird von den Schülerinnen und Schülern durch das Argumentieren und Diskutieren gesucht.<sup>265</sup> Das bedeutet insofern nicht, dass es am Ende der Diskussion ein gemeinsames, einheitliches Ergebnis geben muss.<sup>266</sup> Die Schülerinnen und Schüler sind diejenigen, die urteilen, beurteilen, werten und bewerten können, dürfen und sollen. Dabei können sich die einzelnen Urteile, Meinungen und Ansichten durchaus auch bis zum Schluss hin unterscheiden. Kuld und Schmid merken allerdings auch an, dass es nicht darum geht, „endlose Begründungsdiskurse“<sup>267</sup> zu führen, vor allem wenn es um die letzte Sinnbegründung für ethisch gutes Handeln geht.

Jugendliche suchen keine autoritativen Orientierungs- und Entscheidungshilfen in konfliktreichen Situationen, sie warten nicht auf eine Handlungsanweisung. Sie bilden sich ihr eigenes Urteil und finden ihre eigenen Lösungen in solchen Konflikten, die sie für sich begründen können. Diese Lösungen beziehen sich allesamt auf einen konkreten Fall. Nur weil beispielsweise ein Diebstahl in einer Geschichte als bessere Option angesehen wird, heißt das nicht automatisch, dass dieser in anderen Situationen gleichfalls als richtig anzusehen ist. In Dilemmageschichten können, wenn verschiedene Aspekte, Umstände, Personen oder Kontexte verändert werden, ganz andere Lösungen aus der Diskussion heraus entstehen. Wichtig ist der Blick auf den Einzelfall, denn „jeder Fall ist anders“<sup>268</sup>. Man kann also, um den Einzelfällen gerecht zu werden, nicht immer nur deontologisch oder konsequentialistisch argumentieren, sondern muss den Ausgangspunkt vom konkreten Fall nehmen und aus diesem heraus einen Standpunkt entwickeln.

Kuld und Schmid merken noch einen wichtigen Punkt an. Es ist wichtig, die Schülerinnen und Schüler nicht in Rangstufen einzuteilen oder ihre Ansichten, Urteile

---

<sup>265</sup> Vgl. KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 110.

<sup>266</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 126-127.

<sup>267</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 113.

<sup>268</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 116.

und Standpunkte ethisch zu qualifizieren.<sup>269</sup> Die Arbeit mit Dilemmageschichten im Religionsunterricht dient nicht dazu, die Schülerinnen und Schüler zu testen, auf welcher Stufe der Moralentwicklung (beispielsweise nach Kohlberg) sie sich befinden, und es ihnen anschließend mitzuteilen oder sie gar mit dem Ergebnis bloßzustellen. Vielmehr verfolgt das Argumentieren von Dilemmasituationen andere Ziele. Dennoch kann man mit Schülerinnen und Schülern so arbeiten, dass sie selbst die Begründungskriterien für ihre Urteile herausarbeiten und erkennen. Die Lehrperson muss sich dessen bewusst sein, dass sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters auf verschiedenen moralischen Entwicklungsstufen befinden. Die Schülerinnen und Schüler werden somit unterschiedlich argumentieren, da ihnen auch andere Werte wichtig erscheinen können.

Dilemmadiskussionen können, wie bereits festgestellt, einen bedeutenden Beitrag zur ethischen Urteils- und Diskursfähigkeit leisten, weshalb sie auch im Religionsunterricht eingesetzt werden sollten. Auch in der kompetenzorientierten Reifeprüfung aus Religion werden Dilemmata eingebaut und thematisiert. So gehört es beispielsweise zur ethisch-moralischen Kompetenz, dass Schülerinnen und Schüler ethische Entscheidungssituationen erkennen, Dilemmageschichten beschreiben und eine Vielfalt von Werthaltungen wahrnehmen können. Es gehört ebenfalls dazu, ein Problembewusstsein zu entwickeln, christliche Wertvorstellungen zu kennen und gesellschaftliche Entwicklungen zu hinterfragen. Im Bezug auf Handlungen sollten Denkvarianten für eine Lösung entdeckt werden, verschiedene Lösungsvorschläge recherchiert und ganz allgemein Informationen zu einem ethischen Thema gefunden und zusammengestellt werden können. Auch hier findet sich die Abwägung von eigenen und fremden Positionen und Stellungnahmen sowie die Fähigkeit, Lösungsmöglichkeiten sachgerecht argumentieren zu können. Es sollen außerdem Gründe angegeben werden können, die für das eigene ethische Urteil sprechen. In weiterer Folge soll dann auch das eigene Handeln kritisch bewertet werden können. Die praktische Dimension beinhaltet auch die Bereitschaft der eigenen ethisch-moralischen Einsicht entsprechend zu handeln, situativ verantwortlich zu

---

<sup>269</sup> Vgl. KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 116.



handeln sowie generell Verantwortung für seine Taten und Handlungen zu übernehmen.<sup>270</sup>

Bei Dilemmadiskussionen werden allerdings nicht nur ethisch-moralische Kompetenzen angesprochen, sondern ebenso personale und soziale Kompetenzen sowie die religiösen Kompetenzen. Dilemmadiskussionen eignen sich als eine sehr weitfassende Methode, die je nach Inhalt verschiedenen weiteren Zielen entsprechen und somit auch unterschiedliche Kompetenzen fördern kann. Auch wenn die Dilemmadiskussionen vorrangig die ethisch-moralische Kompetenz betrifft, darf sie nicht nur auf diesen Bereich reduziert verstanden werden.

Dilemmadiskussionen sollten allerdings nicht zu oft als Methode gebraucht werden. Es bedarf zwar einer gewissen Häufigkeit, um Dilemmadiskussionen einzuüben, dennoch könnte es vorkommen, dass Schülerinnen und Schüler genug von der Methode haben. Lind schlägt vor die Dilemmadiskussion ungefähr alle zwei bis drei Wochen durchzuführen,<sup>271</sup> ansonsten könnte die Gefahr bestehen, dass Schülerinnen und Schüler dieser Methode überdrüssig werden.

### **3.4. Die Rolle der Lehrperson in Dilemmadiskussionen**

Die Lehrperson nimmt in Dilemmadiskussionen eine wichtige Rolle ein. Sie bereitet den Unterricht vor, wählt das Dilemma aus und trägt es zu den Schülerinnen und Schülern. Trotzdem bedarf es bei der Anwendung dieser Methode mehr, als einfach nur den Schülerinnen und Schülern einen bestimmten moralischen Konflikt vorzulegen und sie diskutieren zu lassen.

Die Lehrperson braucht eine gute grundlegende Ausbildung, was pädagogische, psychologische und philosophische Kenntnisse anbelangt.<sup>272</sup> Diese Auflistung möchte ich durch zumindest grundlegende theologische und rechtliche Kenntnisse erweitern.

---

<sup>270</sup> Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen. 2012. Via: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_lfrel\\_22989.pdf?4k21fu](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfrel_22989.pdf?4k21fu) (Stand: 15.03.16), S. 27.

<sup>271</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 80.

<sup>272</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 80.

- Pädagogische Kenntnisse sind wichtig, da Dilemmadiskussionen als Methode im Unterricht angewandt werden. Es geht um ein Lernen und Arbeiten im schulischen Kontext, der mitberücksichtigt werden muss.
- Psychologischer Kenntnisse bedarf es im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, weil es in Dilemmadiskussionen auch immer um ihr Verhalten und Erleben geht. Sie sind ihrem Alter und ihrer Schulklasse entsprechend unterschiedlich entwickelt, worauf die Lehrperson Rücksicht nehmen muss.
- Philosophischer Kenntnisse bedarf es bei dieser Methode in grundlegender Hinsicht. Nach Lind ist es vor allem wichtig, sich deshalb unter anderem mit Kant, Habermas und Apel auseinanderzusetzen.<sup>273</sup> Nicht nur deontologische Begründungstheorien spielen bei Dilemmata eine Rolle, sondern auch konsequentialistische Theorien, deshalb bedarf es ebenso Auseinandersetzungen mit Bentham oder Mill. Die Diskursethik, die maßgeblich durch Habermas und Apel geprägt wurde, kann ganz allgemein hilfreich für die Durchführung von Dilemmadiskussionen sein.
- Theologische Kenntnisse werden von Religionslehrerinnen und Religionslehrern zwar ohnehin vorausgesetzt, dennoch ist es mir wichtig, diesen Punkt hier anzuführen. An dieser Stelle erscheint es mir sinnvoll, zwischen nicht-religiösen Dilemmata und religiösen Dilemmata zu unterscheiden. Unter nicht-religiösen Dilemmata verstehe ich folglich Dilemmata aus anderen Fachgebieten, unter religiösen Dilemmata meine ich Dilemmata, die direkt aus dem Bereich der Religion kommen. Bei nicht-religiösen Dilemmata können trotzdem theologische Aspekte eingearbeitet werden, was für die Bearbeitung im Religionsunterricht auch wichtig sein kann. Bei religiösen Dilemmata gehören die entsprechend dazugehörigen thematischen theologischen und fachspezifischen Kenntnisse zwangsläufig dazu.
- Rechtliche Kenntnisse können von Lehrpersonen zwar nicht umfassend erworben werden, aber im Bezug auf Dilemmata durchaus auch für Schülerinnen und Schüler interessant sein.

---

<sup>273</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 80.

Spricht das jeweilige Dilemma fachspezifische Themen und Gegenstände an, sind weiters die jeweiligen fachspezifischen Kenntnisse hilfreich und notwendig. Sind beispielsweise naturwissenschaftliche Fragen betroffen, kann es notwendig sein, sich mit den Gegenständen und Themen auseinanderzusetzen, die in den Dilemmata anzutreffen sind. Handelt das moralische Dilemma etwa von einem Baby mit Down-Syndrom und einer schweren Missbildung der Speiseröhre, so sollte die Lehrperson zumindest auf diese medizinischen Details eingehen können, damit die Schülerinnen und Schüler eine Ahnung davon haben, was diese Umstände für das Baby bedeuten.<sup>274</sup>

Weiters hat die Lehrperson die Unterrichtseinheit gut vorzubereiten. Je besser die Stunde vorbereitet wird, desto eher kann man nach Lind „den Ablauf der Stunde weitgehend der Selbstregulation der Beteiligten überlassen“<sup>275</sup>. Immerhin geht es bei der Dilemmadiskussion vorrangig um Diskussionen zwischen den Schülerinnen und Schülern. Doch vor allem im Hinblick auf jüngere Schülerinnen und Schüler, und wenn Dilemmadiskussionen noch nicht so oft und kontinuierlich stattgefunden haben, kann es durchaus wichtig und sinnvoll sein, wenn die Lehrperson mit „sprachlichen Impulsen“<sup>276</sup> in die Diskussionen einwirkt. Diese können sich in Vergewisserungen, Ergänzungen, Kritik und Konsenssuchen äußern.<sup>277</sup> Dabei geht es vor allem darum, durch sprachlich adäquate und respektvolle Formulierungen beispielsweise deutlich zu machen, dass man das Argument nicht ganz nachvollziehen konnte, ob eventuell eine weitere Begründung gegeben werden kann, oder dass man selber eine andere Meinung entgegen dieser Position vertritt. Es kann auch sinnvoll sein, das Argument von Schülerinnen und Schülern in eigenen Worten wiederzugeben, um so nachzufragen, ob man es richtig verstanden hat, was auch vor allem im Hinblick auf eine abschließende Konsenssuche relevant wäre.

Die Lehrperson hat die Aufgabenstellung klar und deutlich zu formulieren. Das ist bereits Teil der Unterrichtsvorbereitung. Sie muss sich selber darüber klar sein, was

---

<sup>274</sup> Vgl. RATERS, Marie-Luise: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht. Moralphilosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg. Dresden. 2011, S. 161.

<sup>275</sup> LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 80.

<sup>276</sup> PFEIFER, V.: Didaktik des Ethikunterrichts, S. 149.

<sup>277</sup> Vgl. PFEIFER, V.: Didaktik des Ethikunterrichts, S. 150.

sie mit dieser Dilemmadiskussion bezwecken will. Will sie, dass die Diskussion auf eine reine Güterabwägung hinausläuft, dann hat sie das vorab mitzuteilen. Wenn sich Schülerinnen und Schüler für eine der konfligierenden Handlungsoptionen entscheiden sollen, dann kann und soll das den Schülerinnen und Schülern gleich zu Beginn deutlich gemacht werden. Es darf in einer Dilemmadiskussion durchaus auch das Ziel sein, dass ein Kompromiss gesucht werden soll oder ein Weg, wie das Dilemma bestmöglich vermieden werden kann. Teilweise ergibt sich das schon durch die Auswahl der Dilemmageschichte, aber die Fragestellung soll entsprechend der Intention der Lehrperson formuliert sein.<sup>278</sup> Das ist deshalb eine wichtige Aufgabe der Lehrperson, die sie vorab festzulegen hat, da es sonst vorkommen kann, dass Schülerinnen und Schüler in Dilemmadiskussionen von selbst oft einen Kompromiss suchen, um ein Dilemma aufzulösen.<sup>279</sup> Eine Konsenssuche kann am Ende des Diskussionsprozesses einen gemeinsamen Abschluss der Unterrichtseinheit darstellen. Dieser Konsens kann theoretisch problemlos formuliert werden, wenn am Ende der Stunde alle einer Meinung sind oder auch ein Kompromiss gefunden wurde. Trotzdem sollte diese Konsenssuche mit Bedacht durchgeführt werden. Es soll dadurch keiner „bekehrt oder wegen seiner Meinung bedrängt werden“<sup>280</sup>. Da moralischen Dilemmata eigen ist, dass sie keine einfache Lösung haben, weil sie ein schwieriger Konflikt sind, ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern ihren eigenen, entwickelten und begründeten Standpunkt zuzugestehen. Insofern ist es in den meisten Fällen überhaupt nicht erforderlich, am Ende der Stunde einen gemeinsamen Konsens zu suchen oder zu formulieren. Die Stunde darf von der Lehrperson durchaus ohne beschlossenes Ergebnis beendet werden. Das bedeutet nicht, dass Schülerinnen und Schüler dadurch nichts gelernt hätten, bloß weil sie zu keiner gemeinsamen Lösung durch den Diskurs gekommen sind. Die Lernergebnisse sehen in diesem Fall lediglich anders aus. In Anbetracht dessen ist es vonnöten, dass die Lehrperson durch die Dilemmadiskussion der Schülerinnen und Schülern keine gemeinsame, allgemeine Lösung des (unlösbaren) Dilemmas erzwingt, da dies nicht den Lernzielen entsprechen würde. Zu den grundlegenden Aufgaben der Lehrperson

---

<sup>278</sup> Vgl. KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 189-190.

<sup>279</sup> Vgl. KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 139-140.

<sup>280</sup> LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 127.

gehört deshalb ganz allgemein die „Schaffung eines guten, vertrauensvollen Diskussionsklimas“<sup>281</sup>, in welchem die Schülerinnen und Schüler angstfrei ihre Meinungen und Ansichten vertreten, sich gegenseitig zuhören und auch anderen ihre Meinung zugestehen.

Die Lehrperson ist auch diejenige, die die Dilemmageschichte, die im Unterricht diskutiert werden soll, gut und dem Alter der Schülerinnen und Schülern entsprechend, auszuwählen hat. Welche Dilemmageschichten sich für den Unterricht besonders eignen, wird im nächsten Punkt behandelt.

### **3.5. Welche Dilemmageschichten eignen sich für die Bearbeitung im Unterricht?**

Will man als Lehrperson Dilemmadiskussionen im Unterricht durchführen, stellt sich unweigerlich die Frage nach geeigneten Dilemmageschichten. Welche Dilemmageschichten sich speziell für den Unterricht eignen, wird in diesem Kapitel behandelt.

Prinzipiell eignen sich Dilemmageschichten dann, wenn sie nachvollziehbar sind und von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden. Schülerinnen und Schüler können erst dann eine Dilemmageschichte bearbeiten, wenn sie ein Dilemma als solches wahrnehmen und ihnen der Konflikt deutlich ist. „Entscheidend ist, ob die Ausgangssituation klar, der ethische Konflikt nachvollziehbar und das Suchen nach einer Lösung motivierend ist.“<sup>282</sup> Das Suchen nach einer Lösung ist dann motivierend, wenn das Dilemma nicht zu anspruchsvoll ist, sodass die Schülerinnen und Schüler nicht das Gefühl haben, dass sie das Dilemma gar nicht lösen können, weil es zu komplex und uneinsichtig ist. Es ist außerdem darauf zu achten, dass das Dilemma nicht zu einfach gestaltet ist, da es sonst keine Herausforderung für die Urteils- und Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler darstellt.<sup>283</sup>

---

<sup>281</sup> PFEIFER, V.: Didaktik des Ethikunterrichts, S. 229.

<sup>282</sup> KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 114.

<sup>283</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 89.

Es ist wichtig, dass das Dilemma altersentsprechend ausgewählt wird. Eine Orientierung hierzu bieten die Stufen nach Kohlberg.<sup>284</sup> Bei Kohlberg hängen die Moralstufen zwar nicht unbedingt mit einem gewissen Alter zusammen, jedoch lassen sich grobe Zusammenhänge erkennen. Die Moralstufen drücken nur aus, dass sich die Moral in der Reihenfolge dieser Stufen entwickelt. Für die Auswahl der Dilemmageschichte kann dies unter Umständen trotzdem durchaus relevant sein.

Pfeifer bringt Vorschläge für bestimmte Themen, passend zu den jeweiligen Moralstufen. Diese Themen, die durch Werte- und Normenkonflikte brisant werden, sind dann für Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Moralstufe besonders ansprechend.

1. – 2. Stufe:

Konflikte zwischen dem Interesse anderer und dem eigenen Interesse.

(Gehorsam vs. Spaß)

2. – 3. Stufe:

Konflikte zwischen eigenen Interessen und Normen der Gegenseitigkeit.

(Egoismus vs. Versprechen)

3. – 4. Stufe:

Konflikte zwischen den Interessen einer Bezugsgruppe und dem Gesetz.

(Loyalität vs. Gesetz)

4. Stufe und höher:

Konflikte zwischen konventioneller (3./4. Stufe) und postkonventioneller (5./6. Stufe) Moral.<sup>285</sup>

Aber nicht nur der Werte- und Normenkonflikt, der die jeweilige Moralstufe am besten anspricht, soll als Auswahlkriterium relevant sein, sondern ebenfalls der Erfahrungs- oder Lebensbereich, den dieses Dilemma betrifft und anspricht.<sup>286</sup> Die Themen können der Lebenswelt der Jugendlichen entspringen oder gesellschaftlichen Bereichen. Thematische Schwerpunkte im Bereich der Lebenswelt

---

<sup>284</sup> Vgl. 3.2.1. „Die Dilemmadiskussion nach Kohlberg“.

<sup>285</sup> Vgl. PFEIFER, V.: Didaktik des Ethikunterrichts, S. 227.

<sup>286</sup> Vgl. KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 159.

der Jugendlichen können beispielsweise Familie, Schule, Freundeskreis u.a. sein. Gesellschaftliche Bereiche sind sehr umfassend, dabei kann es sich um Vermögen oder Sicherheit handeln.

Lind rät mit semi-realen Dilemmageschichten anzufangen und diese einzuüben, bevor man reale Dilemmata in den Unterricht einbringt. Semi-reale Dilemmata sind hypothetische, erfundene Dilemmata, die aber durchaus einen realen lebensweltlichen Bezug haben können. Erst später sollten reale Dilemmata diskutiert werden. Ein Grund, vor allem hypothetische Dilemmata zuerst einzusetzen, ist, weil sie „stärkere Effekte“ zeigen.<sup>287</sup> Hypothetische Dilemmata fordern die Schülerinnen und Schüler heraus sich in diese Situationen einzufühlen. Sie müssen sich den Kontext und die Umstände der dilemmatischen Situation vergegenwärtigen und den Menschen verstehen lernen, der sich in dieser schwierigen Situation für eine Option entscheiden muss, woraufhin eine Handlung zu folgen hat. Hypothetische Dilemmata sprechen die moralische Phantasie der Schülerinnen und Schüler an.<sup>288</sup>

Lind gibt die optimale Länge der Dilemmastunde mit 80 bis 100 Minuten an.<sup>289</sup> Ein genauer Ablauf der Dilemmadiskussion der KMDD findet sich in seinem Buch.<sup>290</sup> Im realen Schulalltag ist es schwierig, diese Dauer für eine Dilemmadiskussion einzuplanen, vor allem wenn die Zeit auf eine 50 minütige Stunde begrenzt ist. Dennoch sollte man Dilemmadiskussionen im Religionsunterricht durchführen, wenn auch in verkürzter Form, damit sie in einer Unterrichtsstunde abgeschlossen werden können. Die Dilemmageschichte sollte dementsprechend kurz gehalten sein, sodass sie für die Schülerinnen und Schüler leicht verständlich ist und ohne komplizierte fachspezifische Erklärungen auskommt.

### **3.6. Beispieltexte für den Unterricht**

In diesem Kapitel werde ich einige Hinweise für Texte liefern, die im Unterricht behandelt werden können. Einige Autorinnen und Autoren haben auch selbst schon

---

<sup>287</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 122.

<sup>288</sup> Vgl. PFEIFER, V.: Didaktik des Ethikunterrichts, S. 226.

<sup>289</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 82.

<sup>290</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 83-85.

moralische Dilemmata im Unterricht eingesetzt und liefern viele Beispielgeschichten. Es ist demnach nicht unbedingt erforderlich, Dilemmageschichten immer wieder selbst neu zu erfinden, weil man auf viele vorhandene Texte zurückgreifen kann. Dementsprechend soll hier eine kurze übersichtliche Darstellung geboten werden.

Neben dem klassischen Heinz-Dilemma arbeitete Kohlberg mit weiteren Dilemmageschichten, für welche er auch Fragen formulierte.<sup>291</sup> Diesen Dilemmata liegen verschiedene Werte- und Normenkonflikte zugrunde. Zu finden sind: Heinz-Dilemma mit zwei Folgedilemmata, Joe-Dilemma, Sterbehilfe-Dilemma mit zwei Folgedilemmata, Judy-Dilemma, Korea-Krieg-Dilemma, Valjean-Dilemma und das Karl und Robert-Dilemma.

Raters hingegen spricht von „kurzen trockenen Skizzen Kohlbergs zum Heinz-Dilemma“<sup>292</sup> und meint, dass man durchaus andere moralische Dilemmata im Unterricht behandeln könnte, da es nicht immer dieses klassische Beispiel sein muss. Sie verweist auf Ibsens Theaterstück „Nora oder Ein Puppenheim“, das Ähnlichkeiten zum Heinz-Dilemma aufweist und sich deshalb auch für den Unterricht eignen würde. Statt dem Sterbehilfe-Dilemma könnte man aktuelle reale Dilemmata behandeln, die ähnlich konstruiert sind. Dabei schlägt sie den Fall einer Spanierin vor, die an einer Erbkrankheit litt und für das Recht eines selbstbestimmten Todes kämpfte.<sup>293</sup> Vor allem das Judy-Dilemma kann als Chance gesehen werden auch lebensnahe Themen aus dem Schulkontext zu bearbeiten. Wenn beispielsweise eine Schülerin oder ein Schüler von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler weiß, dass diese oder dieser etwas gestohlen hat, kann sich diejenige oder derjenige auch in einem Dilemma befinden.<sup>294</sup>

Raters bringt viele weitere Beispiele für Dilemmata, die im Unterricht eingesetzt werden können.<sup>295</sup> Es werden im Folgenden nur einige Beispiele davon angeführt:

---

<sup>291</sup> Vgl. KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung, S. 495-508.

<sup>292</sup> RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 176.

<sup>293</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 176.

<sup>294</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 178.

<sup>295</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 175-186.



Als Dilemmata mit religiöser Dimension nennt Raters einige Geschichten aus der griechischen Mythologie und aus dem Alten Testament. Aus diesen kann man viele Dilemmageschichten herausarbeiten. Dazu zählt die Geschichte von Antigone, die ihre Brüder bestatten will, obwohl es das Gesetz verbietet.<sup>296</sup> Auch die Situation des Agamemnon kann als Dilemma aufgefasst werden, der von einem Seher angehalten wird seine Tochter Iphigenie den Göttern zu opfern, um die Göttin Artemis zu besänftigen, damit sie eine Überfahrt seiner Kriegsflotte nach Troja zum Trojanischen Krieg ermöglicht. Aus dem Alten Testament könnte man Daniel in der Löwengrube als Dilemma auslegen. Daniel muss sich zwischen dem göttlichen und dem königlichen Gesetz entscheiden. Auch Abraham sieht sich in einer dilemmatischen Situation, wenn er entscheiden muss, ob er Gott gehorcht und seinen Sohn Isaak opfert.

Allerdings bietet nicht nur das Alte Testament eine Auswahl an Dilemmageschichten. Auch im Neuen Testament lassen sich dilemmatische Situationen identifizieren. Beispielsweise kann man das Ereignis mit Pontius Pilatus thematisieren und als Dilemma interpretiert zur Sprache bringen.<sup>297</sup> Pontius Pilatus sieht sich mit der Anklage gegen Jesus konfrontiert und wird zum Urteilen gedrängt. „Da sagte Pilatus zu den Hohepriestern und zum Volk: Ich finde nicht, dass dieser Mensch eines Verbrechens schuldig ist“ (Lk 23,4), aber das Volk forderte die Kreuzigung. Pontius Pilatus sieht sich somit in einer schwierigen, dilemmatischen Situation und hat eine Entscheidung zu treffen.

Im Weiteren bringt Raters Beispiele für sogenannte „unauflösbare moralische Dilemmata“<sup>298</sup>, die realen Ursprungs sind, in der sehr starke Werte miteinander konkurrieren und deshalb als besonders schwierige dilemmatische Situationen angesehen werden können. Sie bringt hier das Beispiel des Frankfurter Polizisten, der dem Entführer eines elfjährigen Kindes Folter androhte, um jede Möglichkeit zu verfolgen den Aufenthaltsort des entführten Kindes zu erfahren.<sup>299</sup> Hier ist die Androhung der Folter oder in weiterer Folge die Folter selber, ein starkes

---

<sup>296</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 179.

<sup>297</sup> Vgl. O. V.: Wer war Pontius Pilatus? In: Der Wachturm 2005. Via: <http://wol.jw.org/de/wol/d/r10/lp-x/2005683> (Stand: 15.03.16).

<sup>298</sup> RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 183.

<sup>299</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 184.

moralisches Verbot, dennoch ist das Gebot, Leben zu retten ebenso eine moralische Forderung, weshalb diese Konflikte möglicherweise als unlösbar gelten. Ebenso fällt darunter das viel diskutierte Beispiel von Sophie, die zwei Kinder hat und im Konzentrationslager vor die Wahl gestellt wird eines der beiden zu opfern, da ansonsten beide getötet werden.<sup>300</sup> Bohse-Nehrig geht auch auf dieses Beispiel ein. Für sie fällt das Beispiel von Sophies Entscheidung in die Kategorie der symmetrischen Dilemmata.<sup>301</sup> Auch schwierige symmetrische (moralische) Dilemmata, die realen Ursprungs sind, können durchaus im Unterricht behandelt werden.

Beispieltexte für Dilemmageschichten bieten auch Kuld und Schmid an. Diese sind speziell für den Unterricht formuliert worden und eignen sich für verschiedene Schulstufen.<sup>302</sup> Auch Lind bietet in seinem Buch Beispielgeschichten für den Unterricht an. Er gibt zusätzlich auch eine ungefähre Altersgruppe an, für welche sich diese Dilemmata besonders gut eignen.<sup>303</sup> Ebenso hat Piel eine Fülle an Dilemmageschichten in einem ganzen Arbeitsbuch vorbereitet. Sie liefert etliche Beispiele zu Alltagsdilemmata, ethischen Dilemmata und auch die klassischen Dilemmata sind enthalten. Dazu gibt es mehrere verschiedene auf die Dilemmata abgestimmte Arbeitsfragen.<sup>304</sup>

### **3.7. Zusammenfassung der Chancen und Grenzen von Dilemmadiskussionen**

Dilemmadiskussionen bieten viele Chancen nicht nur im schulischen Kontext und somit auch im Religionsunterricht, sondern ebenso darüber hinaus. In jedem Bereich, in dem ethische Fragen auftauchen, können auch Dilemmata bearbeitet werden.

Die Methode hat allerdings ihre Grenzen. Sie kann als *eine* Methode in der ethischen Erziehung angesehen werden, es bedarf für diese darüber hinaus allerdings mehr als

---

<sup>300</sup> Vgl. RATERS, M.-L.: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht, S. 185.

<sup>301</sup> Vgl. BOHSE-NEHRIG, H.: Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche, S. 12.

<sup>302</sup> Vgl. KULD, L./SCHMID, B.: Lernen aus Widersprüchen, S. 159-166.

<sup>303</sup> Vgl. LIND, G.: Moral ist lehrbar, S. 137-148.

<sup>304</sup> Vgl. PIEL, Inga: Wie soll ich mich entscheiden? Dilemmageschichten mit Arbeitsanregungen für Jugendliche. Mülheim an der Ruhr. 2009.

bloß Dilemmadiskussionen. Wichtige Punkte der didaktischen Überlegungen sollen hier zusammengefasst werden:

- Durch den Einsatz von Dilemmadiskussionen im Religionsunterricht können ethische Fragen und Themen anhand von konkreten Dilemmageschichten diskutiert werden.
- Schülerinnen und Schüler sind angehalten sich eine eigene Meinung zu bilden und diese in einem Diskurs mit Begründungen zur Sprache zu bringen, sodass andere diese Meinung nachvollziehen können.
- Es ist erforderlich, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, in der Schülerinnen und Schüler angstfrei und ohne Verurteilung zu ihren Aussagen stehen können.
- Es bedarf gewisser Diskussionsregeln, damit ein guter Umgang unter den Schülerinnen und Schülern stattfinden kann. An diese Regeln hat sich jede und jeder zu halten. Diese Regeln sollten beispielsweise bestimmte Umgangsformen im Diskurs beinhalten.
- Diese Durchführung der Methode beinhaltet selbst schon Lernziele, die die Urteils- und Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum Inhalt haben.
- Die Dilemmadiskussion ermöglicht es, verschiedene moralische Fragen unterschiedlicher Art zu behandeln. Sie bietet die Chance für fächerübergreifenden Unterricht, da unterschiedliche fachspezifische Themen ethisch diskutiert werden können.

- Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Dilemmadiskussionen einzusetzen. Möglichkeiten sind beispielsweise die Kompromissuche oder die Güterabwägung. Worauf die Dilemmadiskussion zielen soll, muss den Schülerinnen und Schülern allerdings von Beginn an klar sein.
- Dilemmageschichten sind so zu wählen, dass sie von Schülerinnen und Schülern ihrem Alter entsprechend bearbeitbar sind. Auch die Themen sind auf sie abzustimmen. Auf brisante Themen, die Schülerinnen und Schülern eventuell nicht zumutbar sind, sollte verzichtet werden. (Hat zum Beispiel eine Schülerin eine Abtreibung hinter sich, sollte unter Umständen darauf verzichtet werden, Schwangerschaftskonflikte moralisch zu diskutieren.)
- Die Charakteristika von Dilemmata, nämlich dass sie schwierige Konflikte darstellen, in denen die Theorie keine eindeutige Handlungsanweisung gibt und zwangsläufig ein unerwünschtes Ergebnis folgt, soll Schülerinnen und Schülern klar sein.
- Bei manchen schwierigen, nicht einsichtigen Dilemmata bedarf es eventuell vorheriger Erläuterungen oder Wissen zu bestimmten Umständen, Gegebenheiten und Personen.
- Schülerinnen und Schülern müssen die grundlegenden Werte des Wertekonflikts einsichtig sein, ansonsten erkennen sie keine dilemmatischen Konflikte und die Dilemmadiskussion würde nicht funktionieren.
- Die Methode der Dilemmadiskussion sollte nicht zu oft eingesetzt werden. Nicht jede ethische Frage oder jeder ethischer Konflikt muss mittels Dilemmadiskussion behandelt werden. Sie gilt als *eine* Methode unter mehreren möglichen Methoden.
- Damit eine Dilemmadiskussion gelingt, bedarf es grundsätzlich einer guten und umfassenden Vorbereitung durch die Lehrperson.

## 4. Didaktische Reflexion anhand zweier konkreter Beispiele

### 4.1. Abrahams Dilemma

Abrahams Opfer: 22,1-19

„Nach diesen Ereignissen stellte Gott Abraham auf die Probe. Er sprach zu ihm: Abraham! Er antwortete: Hier bin ich. <sup>2</sup> Gott sprach: Nimm deinen Sohn, deinen einzigen, den du liebst, Isaak, geh in das Land Morija und bring ihn dort auf einem der Berge, den ich dir nenne, als Brandopfer dar.

<sup>3</sup> Fröhlichmorgens stand Abraham auf, sattelte seinen Esel, holte seine beiden Jungknechte und seinen Sohn Isaak, spaltete Holz zum Opfer und machte sich auf den Weg zu dem Ort, den ihm Gott genannt hatte. <sup>4</sup> Als Abraham am dritten Tag aufblickte, sah er den Ort von weitem. <sup>5</sup> Da sagte Abraham zu seinen Jungknechten: Bleibt mit dem Esel hier! Ich will mit dem Knaben hingehen und anbeten; dann kommen wir zu euch zurück.

<sup>6</sup> Abraham nahm das Holz für das Brandopfer und lud es seinem Sohn Isaak auf. Er selbst nahm das Feuer und das Messer in die Hand. So gingen beide miteinander. <sup>7</sup> Nach einer Weile sagte Isaak zu seinem Vater Abraham: Vater! Er antwortete: Ja, mein Sohn! Dann sagte Isaak: Hier ist Feuer und Holz. Wo aber ist das Lamm für das Brandopfer? <sup>8</sup> Abraham entgegnete: Gott wird sich das Opferlamm aussuchen, mein Sohn. Und beide gingen miteinander weiter.

<sup>9</sup> Als sie an den Ort kamen, den ihm Gott genannt hatte, baute Abraham den Altar, schichtete das Holz auf, fesselte seinen Sohn Isaak und legte ihn auf den Altar, oben auf das Holz. <sup>10</sup> Schon streckte Abraham seine Hand aus und nahm das Messer, um seinen Sohn zu schlachten. <sup>11</sup> Da rief ihm der Engel des Herrn vom Himmel her zu: Abraham, Abraham! Er antwortete: Hier bin ich. <sup>12</sup> Jener sprach: Streck deine Hand nicht gegen den Knaben aus und tu ihm nichts zuleide! Denn jetzt weiß ich, dass du Gott fürchtest; du hast mir deinen einzigen Sohn nicht vorenthalten. <sup>13</sup> Als Abraham aufschaute, sah er: Ein Widder hatte sich hinter ihm mit seinen Hörnern im Gestrüpp verfangen. Abraham ging hin, nahm den Widder und brachte ihn statt seines Sohnes als Brandopfer dar. <sup>14</sup> Abraham nannte jenen Ort Jahwe-Jire (Der Herr sieht), wie man noch heute sagt: Auf dem Berg lässt sich der Herr sehen.

<sup>15</sup> Der Engel des Herrn rief Abraham zum zweiten Mal vom Himmel her zu <sup>16</sup> und sprach: Ich habe bei mir geschworen – Spruch des Herrn: Weil du das getan hast und deinen einzigen Sohn mir nicht vorenthalten hast, <sup>17</sup> will ich dir Segen schenken in Fülle und deine Nachkommen zahlreich machen wie die Sterne am Himmel und den Sand am Meeresstrand. Deine Nachkommen sollen das Tor ihrer Feinde einnehmen. <sup>18</sup> Segnen sollen sich mit deinen Nachkommen alle Völker der Erde, weil du auf meine Stimme gehört hast.

<sup>19</sup> Darauf kehrte Abraham zu seinen Jungknechten zurück. Sie machten sich auf und gingen miteinander nach Beerscheba. Abraham blieb in Beerscheba wohnen.“ (Gen 22,1-19)

#### 4.1.1. Charakterisierung als Dilemma

Diese Bibelstelle wird nicht klar als Dilemma bezeichnet. Es ist keine Rede davon, dass sich Abraham in einem „Dilemma“ befindet. Der Begriff „Dilemma“ wird an keiner Stelle erwähnt. Dennoch kann man in der Situation, in der Abraham sich befindet, ein Dilemma erkennen. Die Situation beinhaltet alle Momente der allgemeinen Charakteristika von Dilemmata, die in Kapitel 2.6. zusammengefasst wurden.<sup>305</sup>

Folgend wird auf die Charakteristika aus Kapitel 2.6. in der dort auffindbaren Reihenfolge Bezug genommen:

- Abraham hat die Situation nicht absichtlich, wissentlich, bewusst oder freiwillig selbst herbeigeführt.
- Abraham muss sich zwischen zwei Werten (Normen) entscheiden. Auf der einen Seite steht die Liebe zu seinem Sohn, auf der anderen Seite die Liebe zu Gott. In dieser Situation sind die Forderungen an Abraham unterschiedlicher Art. Er hat einerseits die väterliche Pflicht gegenüber seinem Sohn, ihn zu beschützen, für ihn zu sorgen, für ihn da zu sein. Gleichzeitig gibt es die Forderung, Gott zu gehorchen und zu tun, was dieser verlangt.
- Abraham sieht sich ferner in einem Handlungskonflikt, da seine Entscheidung eine Handlung zur Folge haben muss.
- In dieser Situation kann er nur einen Wert (Norm) erfüllen – der andere Wert (Norm) wird aufgegeben.
- Abraham hat nicht die Möglichkeit beide Optionen zu wählen. Er muss sich für eine Option entscheiden. Entweder er entscheidet sich für die Liebe zu seinem Sohn, oder er entscheidet sich für die Liebe zu Gott.
- Er hat zudem die prinzipielle Möglichkeit beide Optionen zu erfüllen, da er körperlich dazu in der Lage ist. Das schließt nicht nur ein seinen Sohn zu opfern, sondern ebenso in das Land Morija und auf einen der dortigen Berge zu gehen. Es ist ein Weg von drei Tagen, den Abraham bewältigen kann.

---

<sup>305</sup> Vgl. 2.6. „Zusammenfassung der allgemeinen Charakteristika von Dilemmata“.

- Laut Nagel liegt ein echtes Dilemma erst dann vor, wenn sich Abraham der konkreten, direkten Handlungsfolgen bewusst ist.<sup>306</sup> Wenn er keine Informationen dazu hat, dann wäre es kein echtes Dilemma. Abraham weiß, was ein Brandopfer ist, und dass das unweigerlich mit dem Tod des Opfers einhergeht. Sein Sohn, der geopfert werden soll, wird sterben. Entscheidet er sich für Gott, dann sind die Konsequenzen klar. Anders sieht dies aus, wenn er sich für seinen Sohn entscheiden sollte. Es gibt im Text keine Hinweise, was geschehen würde, wenn er sich gegen Gott entscheidet. Wenn sich Abraham doch entschließen würde, seinen Sohn nicht zu opfern, weiß er eventuell nicht, was dann geschehen wird. Es könnte aber durchaus sein, dass Abraham den Zorn Gottes fürchtet, der sich unterschiedlich ausdrücken kann. Dann wüsste er zwar nicht um die konkreten Handlungsfolgen, aber es wäre ihm infolgedessen bewusst, dass es auf jeden Fall negative Konsequenzen gäbe.
- Der unerfüllte Wert (Norm) tritt zwangsläufig ein, wenn die andere Option gewählt wird. Entscheidet er sich für den Sohn, dann wird die Liebe zu Gott verletzt, entscheidet er sich für Gott, wird die Liebe zu dem Sohn verletzt. Es gäbe zwangsläufig mindestens ein unerwünschtes Ergebnis. Für welchen Wert (Norm) er sich auch entscheidet, das Ergebnis wird auf jeden Fall immer ein unerwünschtes Moment beinhalten.
- Es gibt keine allgemeingültige, einfache Lösung durch die Theorie. Auch bei Abraham gibt es keine theoretische Handlungsanweisung. Die Theorie spricht sich für beide Werte (Normen) aus.
- Abrahams Dilemma kann als moralisches Dilemma diskutiert werden, da dem Konflikt moralische Fragen zugrunde liegen.
- Da es sich um zwei unterschiedliche Werte (Normen) handelt, liegt ein asymmetrisches Dilemma vor.

---

<sup>306</sup> Vgl. 2.3.2. „Echte Dilemmata“.

#### 4.1.2. Thematische Auseinandersetzung

Ruff identifiziert das moralische Dilemma des Abraham mit folgenden zwei moralischen Forderungen an ihn: „Gehorsam gegen Gottes Aufforderung oder Übertreten des von Gott gegebenen Verbots der Sohnestötung“<sup>307</sup>. Das Verbot der Sohnestötung ist kein Gebot, das hier explizit festgeschrieben steht. Erst in Exodus trifft man auf das Gebot „Du sollst nicht morden“ (Ex 20,13). Das Verbot der Sohnestötung schöpft sich vielmehr aus Gottes Verheißung an Abraham, als Gott ihm sagt „<sup>15</sup> Das ganze Land nämlich, das du siehst, will ich dir und deinen Nachkommen für immer geben. <sup>16</sup> Ich mache deine Nachkommen zahlreich wie den Staub auf der Erde. Nur wer den Staub auf der Erde zählen kann, wird auch deine Nachkommen zählen können.“ (Gen 13,15-16). Weiters deutet sich aus dem Bund Gottes mit Abraham, als dieser zu dem noch kinderlosen Abraham sagt, dass sein „leiblicher Sohn“ sein Erbe sein wird, dass dieser zumindest einen Sohn haben wird (Gen 15,4). Dass nicht nur Hagar, sondern auch seine Frau Sara einen Sohn gebären wird, wird in der Rede um die Beschneidung als Bundeszeichen noch deutlicher zur Sprache gebracht, wenn es heißt: „<sup>16</sup> Ich will sie segnen und dir auch von ihr einen Sohn geben. Ich segne sie, sodass Völker aus ihr hervorgehen; Könige über Völker sollen ihr entstammen.“ (Gen 17,16). In der Verheißung klingt schon an, dass auch der gemeinsame Sohn Isaak zahlreiche Nachkommen haben wird. Abrahams Reaktion daraufhin ist ein Lachen, da er selbst und auch Sara schon sehr alt zu dem Zeitpunkt sind. Sie waren all die Jahre hinweg kinderlos gewesen. Gott sagt ausdrücklich, dass er auch Ismael segnet und zahlreich werden lässt, doch einen Bund wird er nur mit Isaak schließen. Isaak erwartet nicht nur eine zahlreiche Nachkommenschaft, sondern darüber hinaus einen besonderen Bund mit Gott, „als einen ewigen Bund für seine Nachkommen“ (Gen 17,19).

Nach Isaaks Geburt ist von Isaak erst bei der Opferszene wieder die Rede. Nach allen Ereignissen, in denen Gott Abraham auf seinem Lebensweg begleitet hat und ihm positiv von seinem Erbe und Nachkommen berichtet hatte, stellte er ihn nun plötzlich auf die Probe. Während Abraham noch in ein Lachen losbrach, als er von Gott

---

<sup>307</sup> RUFF, Wilfried: Abrahams Versuchung. Verstehensansätze für ein ethisches Dilemma. 2007. Via <https://ojs.ub.uni-muenchen.de/index.php/MThZ/article/viewFile/3668/1404> (Stand: 15.03.16), S. 3.



erfahren hat, dass Sara ihm noch einen Sohn gebären würde, sind jetzt bei der angewiesenen Opferung keinerlei Emotionen erkennbar. Ist es aufgrund des unerschütterlichen Glaubens an Gott? Abraham hat durchwegs positiven Zuspruch von Gott erfahren. Manche Interpretationen basieren auf der Ansicht, dass Abrahams Glaube so stark ist, dass dieser Konflikt eher übergangen wird. Die Frage ist, ob Abraham wusste, dass Isaak nicht sterben wird, oder ob er es vielmehr hoffte. Als er nach drei Tagen mit seinen Jungknechten und Isaak den Ort schon erblickte, will er den Weg nur noch mit Isaak weitergehen. Er sagt dann zu den Jungknechten: „Bleibt mit dem Esel hier! Ich will mit dem Knaben hingehen und anbeten; dann kommen wir zu euch zurück.“ (Gen 22,5). Abraham sagte, dass „wir“ zurückkommen würden. Das könnte so gedeutet werden, dass er wusste, dass beide zurückkommen werden. Eventuell wollte er aber auch nicht sagen, dass nur er zurückkehren wird. Als Isaak auf dem Weg dorthin fragte, wo das Lamm für das Opfer ist, sagte Abraham, dass Gott sich das Opferlamm aussuchen wird (Gen 22,8). Entweder bleibt Abraham weiterhin verhalten, um beispielsweise seinen Sohn nicht zu ängstigen, oder er vertraut darauf, dass Gott sich tatsächlich ein anderes Opfer aussuchen wird. Abraham weiß allerdings, dass Gott eindeutig Isaak als Brandopfer forderte. Als sie beim Altar ankamen, fesselte er Isaak, nahm das Messer und war bereit „seinen Sohn zu schlachten“ (Gen 22,10). Auf die Reaktion Isaaks gibt der Text keine Rückschlüsse. Isaaks Tod wird nur durch den Engel verhindert, der in letzter Sekunde eingegriffen hat.

Gott forderte ein Brandopfer. Er forderte nicht nur irgendein Brandopfer, sondern ein Kind, den Sohn eines Vaters. Weiters wird dieses Kind als einziges Kind dieses Mannes bezeichnet (Gen 22,16). Diese Aussage wirft die Frage um das Verständnis der Sohnschaft Ismaels auf. Ismael ist ebenfalls Abrahams Kind, was kein Geheimnis ist. Deshalb stellt sich hier die Frage nach der Rolle Ismaels. Ismael ist allerdings nicht das Kind von Abrahams Ehefrau Sara. Obwohl Ismael auch von Gott eine zahlreiche Nachkommenschaft und Segen versprochen werden, wird der Fokus nicht auf seine weitere Geschichte gelegt. Isaak soll derjenige sein, mit dem Gott einen Bund schließen will (Gen 17,19). Isaak ist demnach das einzige Kind, das für Gott hier in Frage kommt. Abraham soll dieses Kind nun als Opfer darbringen. Das forderte Gott,

um ihn auf die Probe zu stellen. Es muss eine äußerst schwierige Situation für Abraham gewesen sein. Plötzlich wird er mit einem sehr prekären Auftrag konfrontiert, der ziemlich überraschend kam und im Widerspruch zu der Verheißung stand. Er erzählt niemandem von Gottes Forderung und tritt beinahe apathisch den Weg an. Die Situation endet in diesem Fall mit dem rettenden Eingreifen des Engels, der verhindert, dass ein Kind geopfert wird. Hauptaugenmerk wurde bei früheren Interpretationen und Auslegungen oftmals auf das rettende Eingreifen durch Gott gelegt. Man sah hier die Aufforderung, ein Menschenopfer durch ein Tieropfer zu ersetzen. Dieser Text kann somit in Zusammenhang mit Kinderopfern bzw. Menschenopfern allgemein gebracht und gedeutet werden.

Diese Bibelstelle wirft vor allem zwei Fragen auf, die das Gottesbild und die Person Abraham betreffen. Was für ein Gott muss das sein, der einen Mann auffordert, sein geliebtes Kind als Opfer darzubringen? Und was für ein Vater muss das sein, der ohne nachzufragen, ohne Skrupel so einen Befehl auszuführen bereit ist? Diese Fragen sind nicht einfach zu beantworten. Der Text liefert keine ausführliche Darstellungen und Erklärungen zu diesen beiden Fragen. Es bedarf einer genaueren Auseinandersetzung und Interpretation.

Es gibt viele Auslegungen zu dieser Bibelstelle, nicht nur aus der christlichen Perspektive, sondern ebenso aus der jüdischen und islamischen Perspektive. Diese sind auch deshalb so zahlreich und vielfältig, weil es verschiedene Versionen dieses Textes gibt. Lerch fasst zusammen, dass vor allem für die vorreformatorische christliche Auslegung die Rabbinen, Philo und Josephus und in weiterer Folge Origenes einen wichtigen Beitrag geleistet haben. Auch die Fragmente christlicher Auslegung aus dem 2. Jahrhundert werden von Lerch näher betrachtet.<sup>308</sup> Er verweist hier unter anderem auf die Versuche die Opferung Isaak in Zusammenhang mit dem Kreuzesopfer Christi zu bringen. In seinem Werk geht er auch auf die reformatorischen und die nachreformatorischen Auslegungen ein. Es gibt auch Versuche den Konflikt Abrahams tiefenpsychologisch anhand von grundlegenden

---

<sup>308</sup> Vgl. LERCH, David: Isaaks Opferung christlich gedeutet. Eine auslegungsgeschichtliche Untersuchung, in: EBELING, Gerhard (Hg.): Beiträge zur historischen Theologie. Tübingen. 1950, S. 6.

Theorien C. G. Jungs zu deuten.<sup>309</sup> Die Fülle und Vorgehensweisen der Auslegungen sind somit äußerst groß und vielfältig. Auch die Betrachtungsweise, nach der sich Abraham in einem moralischen Dilemma befindet, ist eine mögliche Form der Interpretation dieses Bibeltextes. Um das Dilemma nachvollziehen zu können, muss Abraham einsichtiger werden. Es müssen die Bedeutung des Gottesglaubens und die Beziehung zu Isaak verstehbar werden. Dafür bedarf es einer genaueren Auseinandersetzung mit der konkreten Bibelstelle. Doch auch der Kontext und die anderen Erzählungen zu Abraham sind wichtig. So ist die Beziehung zwischen Gott und Abraham ein mögliches Thema, das im Bezug auf diesen Text thematisiert werden kann. Ebenso ist die Frage nach dem einzigen Kind ein möglicher weiterer thematischer Anknüpfungspunkt. Aber auch die Identifikationsfigur des Abraham kann zur Sprache gebracht werden.

Die Erzählungen zu Abraham weisen auf eine Zeit um ca. 19./18. Jh. v. Chr. Niedergeschrieben wurden die Texte über ihn erst sehr viel später.<sup>310</sup> Deshalb ist es schwierig aus historisch-kritischer Sicht gesehen, genaue Angaben über einzelne Gegebenheiten zu machen. Nach einer längeren mündlichen Überlieferung dürfte zur Zeit des babylonischen Exils im 6. Jh. v. Chr. das Konzept der Abstammung Israels von Abraham entwickelt worden sein.<sup>311</sup> Die Frage der Identität und Entwicklung Israels hatte Auswirkungen auf die Entstehung der Texte. Gott schließt mit Abraham einen Bund. Abraham ist derjenige, mit dem Gott in Kontakt tritt. Er gilt als Erzvater und Stammvater Israels. Gen 22,1-19 ist die Textstelle, die den unbedingten Glauben Abrahams an Gott deutlich macht. Es geht hier also um „die Intensität des Gottesverhältnisses Israels in der Figur des Abrahams und die Verlässlichkeit des von

---

<sup>309</sup> Vgl. KLOSINSKI, Gunther: Abrahams Infantizidversuch. Psychodynamische und interpretative Annäherungen aus der Sicht eines Kinder- und Jugendpsychiaters, in: GREINER, Bernhard/JANOWSKI, Bernd/LICHTENBERGER, Hermann (Hrsg.): Opfere deinen Sohn! Das ‚Isaak-Opfer‘ in Judentum, Christentum und Islam. Tübingen. 2007, S. 185-195.

<sup>310</sup> Vgl. HIEKE, Thomas: Abraham. 2005. Via: <http://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/abraham-2/ch/45e32f5286f2e55b826656e3a6572594/> (Stand: 24.03.16).

<sup>311</sup> Vgl. HIEKE, T.: Abraham. Via: <http://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/abraham-2/ch/45e32f5286f2e55b826656e3a6572594/> (Stand: 24.03.16).

ihm verehrten Gottes JHWH“<sup>312</sup>. Man kann bei der Auslegung dieser Bibelstelle also auch die geschichtliche Situation des Volkes Israels berücksichtigen. Aus dieser erschließt sich ein anderer Zugang zu dem Text. „Historisch greifbar ist damit nicht die geschichtliche Gestalt Abrahams, sondern sind die um diese Identifikationsfigur entwickelten Konzepte von Glaube, Gehorsam, Verheißung und Hoffnung, die von Generation zu Generation neu akzentuiert werden.“<sup>313</sup>

#### **4.1.3. Das Abraham Dilemma im Unterricht**

Entscheidet sich eine Lehrperson dafür, das Abraham-Dilemma im Unterricht einsetzen, gibt es mehrere Punkte zu beachten. Die Lehrperson hat das Dilemma gut vorzubereiten, das geht über die Textvorbereitung zur Formulierung der Aufgabenstellung bis hin zu ihrer eigenen Auseinandersetzung mit dem Dilemma.

Es kann sein, dass nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrperson diesen Text als schwierig empfinden. Fricke hat einige Punkte aufgezählt, wann ein Text als schwierig wahrgenommen werden kann. Einige dieser Punkte könnten auch auf Abrahams Opfer zutreffen. Er kann dann als schwierig wahrgenommen werden, wenn er kognitiv schwer verständlich und der eigenen Lebenssituation fremd ist, modernen Kenntnissen und heutigen Werten widerspricht, in Konflikt zu heutigen Normen steht, erotisch-sexuelle Inhalte enthält, sich Schülerinnen und Lehrerinnen nicht mit den Personen identifizieren können, wenn diese in einem Text männlich sind, manche Gegebenheiten ihnen unglaublich erscheinen oder grundsätzliche, schwierige Fragen aufwirft, wie zum Beispiel die Theodizee-Frage oder die Frage nach dem neutestamentlichen im Gegensatz zum alttestamentlichen Gottesbild.<sup>314</sup>

---

<sup>312</sup> MICHEL, Andreas: Isaak. 2007. Via: <http://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/isaak-1/ch/71bf490bf62ffa01ee4a96167260a0e8/> (Stand: 24.03.16).

<sup>313</sup> HIEKE, T.: Abraham. Via: <http://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/abraham-2/ch/45e32f5286f2e55b826656e3a6572594/> (Stand: 24.03.16).

<sup>314</sup> Vgl. FRICKE, Michael: >Schwierige< Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, in: ADAM, Gottfried (Hg.)/LACHMANN, Rainer (Hg.): Arbeiten zur Religionspädagogik Band 26. Göttingen. 2005, S. 259.

Auch in diesem Text zur Opferung könnten Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Lehrperson auftreten, wenn es beispielsweise um die damaligen Werte und Normen geht, die unverständlich sein können. Aber auch das Eingreifen des Engels des Herrn kann unter Umständen von ihnen als unglaublich wahrgenommen werden. Auch in der Frage nach dem Gottesbild können Probleme aufkommen. Man stellt dann oftmals den barmherzigen Gott des Neuen Testaments dem zornigen Gott des Alten Testaments gegenüber. Die Ambivalenz von Gottes Handeln und seinen Entscheidungen kann zu Unverständnis führen, da man grundsätzlich eine gewisse Vorstellung davon hat, wie Gott ist. Somit kann sich das Arbeiten mit der Bibel als schwierig erweisen. „Die Bibel selbst ist eine permanente Herausforderung an uns, Gott nicht in ein bestimmtes Bild zu pressen.“<sup>315</sup>

Es kann für die Lehrperson eine besondere Herausforderung darstellen, wenn „in einem biblischen Text das vermittelte Gottesbild unakzeptabel ist, die Protagonisten moralisch und ethisch fragwürdig handeln oder das zugrundeliegende Weltbild den Erkenntnissen und den gesellschaftlichen Normen der Moderne widerspricht“<sup>316</sup>. Wenn die Lehrperson selbst allerdings Schwierigkeiten mit einem Text hat, dann kann das Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler haben, die dann eventuell selbst mit Widerstand, Ablehnung oder Unverständnis reagieren.<sup>317</sup> Fricke liefert daraufhin einige Vorschläge für die Lehrperson, wie sie mit solchen schwierigen Texten umgehen kann. Wenn sie nämlich bei einem Text auf zu große Widerstände stößt, sollte sie diesen eventuell aufsparen.<sup>318</sup> Ist der Text von Abrahams Opfer eine zu große Schwierigkeit für die Lehrperson, dann kann es unter diesen besonderen Umständen sinnvoller sein, diesen erst gar nicht zu behandeln. Manche Texte bloß aufgrund ihrer Schwierigkeit nicht zu behandeln, ist allerdings keine dauerhafte Lösung. Wenn Schülerinnen und Schüler Fragen zu einem Text entwickeln, kann die Lehrperson durchaus damit arbeiten, auch wenn sie selbst keine Antworten auf diese

---

<sup>315</sup> FRICKE, M.: >Schwierige< Bibeltexte im Religionsunterricht, S. 545.

<sup>316</sup> FRICKE, M.: >Schwierige< Bibeltexte im Religionsunterricht, S. 28.

<sup>317</sup> Vgl. FRICKE, M.: >Schwierige< Bibeltexte im Religionsunterricht, S. 32.

<sup>318</sup> Vgl. FRICKE, M.: >Schwierige< Bibeltexte im Religionsunterricht, S. 551.

hat. Sie darf in solchen Fällen sehr wohl die Fragen auch an die Klasse zurückgeben und das Nachdenken der Schülerinnen und Schüler damit anregen.<sup>319</sup>

Um diese Textstelle als Dilemma aufzubereiten, ist es nicht nur notwendig, die konkrete Bibelstelle vorzubereiten, sondern ebenso den Kontext mitzubersichtigen, in dem sich dieser Text findet. Für Schülerinnen und Schüler kann es hilfreich sein zu wissen, warum es sich um ein Dilemma handeln kann. Es geht daher darum, ihnen die zugrundeliegenden Werte (Normen) anschaulich darzulegen. Es bedarf also einiges an Wissen zu der vorangegangenen Glaubensgeschichte und Abrahams Lebensweg, um den dilemmatischen Charakter dieser Situation anschaulicher darstellen zu können. Schülerinnen und Schüler müssen sich in die Person des Abraham hineinversetzen können, um das Dilemma zu erkennen. Dafür bedarf es Kenntnisse zu der Beziehung zwischen Abraham und Gott. Prinzipiell wäre es auch möglich, das Dilemma ohne ein Vorwissen zu bearbeiten, allerdings ergibt der Kontext eine umfassendere Sicht auf den Text, die diese Textstelle nachvollziehbar macht.

Die Lehrperson kann verschiedene Fragen zu diesem Text anstoßen. Je nachdem, was sie mit der Dilemmadiskussion bezwecken will, formuliert sie die Aufgabenstellung dazu. Dafür bedarf sie der jeweiligen Kenntnisse, die für diese Bearbeitung vonnöten sind. Es kann der dilemmatische Charakter dieser Situation erarbeitet werden. Die Diskussion um das neutestamentliche, im Gegensatz zum alttestamentlichen Gottesbild kann angestoßen werden. Das Dilemma bietet die Möglichkeit, den unbedingten Gehorsam gegenüber Gott zu diskutieren. Es kann ein Vergleich der Dilemmata zwischen christlicher Perspektive und islamischer Perspektive erfolgen, indem die unterschiedlichen Texte herangezogen werden. Ebenso gibt es die Möglichkeit, Analogien der Opferung Isaaks und dem Kreuzesopfer Christi zu ziehen. Die Frage um den einzigen Sohn und das Verhältnis der Sohnschaft Isaaks und Ismaels kann gestellt werden. Zudem kann auch der Fokus auf Isaak gerichtet und nach seinen möglichen Gedanken in dieser Situation gefragt werden. Es kann ebenfalls gefragt werden, warum es einer Identifikationsfigur wie Abraham in der damaligen Zeit für Israel brauchte.

---

<sup>319</sup> Vgl. FRICKE, M.: >Schwierige< Bibeltexte im Religionsunterricht, S. 26.

Das Dilemma Abrahams bietet verschiedene thematische Anknüpfungspunkte. Ein Beispiel einer möglichen Aufgabenstellung soll im nächsten Punkt gezeigt werden. Piel zielt mit ihren Fragen vor allem auf eine persönliche Auseinandersetzung mit diesem Dilemma.

#### **4.1.4. Aufgabenstellung zum Abraham-Dilemma von Piel**

Einen Vorschlag, wie man die Dilemmadiskussion zu dem Abraham-Dilemma gestalten kann, bietet Piel. Sie formuliert drei Arbeitsaufgaben für Jugendliche:

- „Schreibe einen inneren Monolog Abrahams, in dem er seine Gedanken und Gefühle darstellt, als er erfährt, dass er seinen Sohn opfern soll und als er von Gottes Belohnung erfährt.“<sup>320</sup>

Da in dieser Bibelstelle keine Rede von Abrahams emotionalen Reaktionen ist, und wie sich dieser fühlt, kann die Frage direkt an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden.

- „Ist die beschriebene Situation überhaupt ein Dilemma? Muss man nicht in jedem Fall den Anordnungen Gottes folgen?“<sup>321</sup>

Da Abrahams Opfer nicht explizit als Dilemma bezeichnet wird, bietet es sich an, über den dilemmatischen Charakter dieser Situation zu reflektieren. Schülerinnen und Schüler können anhand der Frage, ob es überhaupt eine Entscheidungs- und Handlungsfreiheit bei Abraham gibt, ganz allgemein über diese Situation nachdenken.

- „Was hältst du von einem Gott, der seine Gläubigen vor eine solche Wahl stellt?“<sup>322</sup>

Die Frage zielt auf den persönlichen Standpunkt von Schülerinnen und Schülern. Sie setzen sich mit dem fragwürdigen Gottesbild auseinander, das in diesem Text auftaucht.

---

<sup>320</sup> PIEL, I.: Wie soll ich mich entscheiden? S. 90.

<sup>321</sup> PIEL, I.: Wie soll ich mich entscheiden? S. 90.

<sup>322</sup> PIEL, I.: Wie soll ich mich entscheiden? S. 90.

## 4.2. Trolley-Problem

Das Trolley-Problem wird auch runaway tram-Problem oder auf deutsch Straßenbahn-Problem genannt. Es ist ein Dilemma, das Foot nur kurz in einem Artikel erwähnt. Sie setzt dieses in Beziehung zu einem anderen Dilemma, in dem ein Pilot entscheiden muss, ob er das abstürzende Flugzeug in ein bewohntes Gebiet oder ein weniger bewohntes Gebiet steuern soll.<sup>323</sup> Sie formuliert das Trolley-Dilemma dann folgendermaßen:

„To make the parallel as close as possible it may rather be supposed that he is the driver of a runaway tram which he can only steer from one narrow track on to another; five men are working on one track and one man on the other; anyone on the track he enters is bound to be killed.“<sup>324</sup>

Hier ist der Straßenbahnfahrer derjenige, der sich zwischen zwei möglichen Gleisen entscheiden muss, die er befahren kann. Während auf dem einen Gleis fünf Arbeiter sind, befindet sich auf dem anderen Gleis nur ein Arbeiter.

Das Trolley-Problem gibt es mittlerweile in verschiedenen Formen und Abwandlungen. Es gibt die Variante, in der jemand die Weiche stellen muss, um zu bestimmen, wohin die Straßenbahn fährt. Es gibt allerdings auch die Variante, in der die Straßenbahn auf die fünf Menschen zurast und erst durch die Weichenstellung auf das Gleis umgelenkt werden könnte, auf dem nur ein Mann steht. Manchmal handelt die Erzählung von Arbeitern, manchmal bloß von irgendwelchen Menschen. Um einen besonders tragischen Fall darzustellen, könnte man die Situation so beschreiben, dass sich unter einem der Arbeiter ein geliebter Mensch befindet. Man könnte aber durchaus auch die Situation darstellen, dass sich unter ihnen eine Mörderin oder ein Mörder befindet.

---

<sup>323</sup> Vgl. FOOT, Philippa: The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect, in: FOOT Philippa: Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy. Berkeley, Los Angeles, California. 1978. [Original erschienen: Oxford Review, N. 5. 1967.], S. 23.

<sup>324</sup> FOOT, P.: The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect, S. 23.



#### 4.2.1. Thematische Auseinandersetzung

Die Ausgangsfrage ist, wie sich der Fahrer der Straßenbahn bzw. der Weichensteller entscheiden soll. In weiterer Folge geht es bei Diskussionen um dieses Dilemma oftmals darum zu bestimmen, ob diese Entscheidung moralisch erlaubt oder sogar moralisch geboten ist. Diese Frage wird in verschiedenen Theorien unterschiedlich beantwortet.

Die Straßenbahn rast auf fünf Menschen zu und es gibt die Möglichkeit auszuweichen und damit nur einen Menschen zu töten. Wie argumentieren die verschiedenen Theorien?

##### *Konsequentialistisch:*

Konsequentialistische Theorien bemessen den moralischen Wert einer Handlung durch die größtmöglichen positiven Folgen für alle Beteiligten. In einer Situation wie dieser wäre es insofern geboten, die Straßenbahn auf das Gleis zu lenken, auf dem nur ein Arbeiter steht. Angemerkt werden muss allerdings, dass der Tod einer Person in konsequentialistischen Theorien nie direkt gewollt wird. Wenn andere Werte zum Vergleich aufliegen, dann ist der Wert des Lebens immer der höchste Wert. In diesem Fall ist in beiden Optionen der Wert des Lebens betroffen, wonach die Entscheidung deshalb nach der Anzahl der Leben gefällt werden soll.

##### *Deontologisch:*

Deontologisch betrachtet gibt es keine eindeutige Handlungstheorie zu diesem Fall. Ein Problem liegt auch darin, dass es verschiedene Positionen innerhalb der Deontologie gibt. Vor allem was die Anzahl der zu rettenden Personen anbelangt, kann es Unterschiede geben.<sup>325</sup> Diskutiert wird hier, ob durch Eingreifen eines Weichenstellers der Tod eines Arbeiters herbeigeführt werden darf, um fünf andere Arbeiter zu retten, die sonst alle sterben würden, oder ob das Unterlassen eher geboten wäre. Ein entscheidender Punkt ist, vor allem bei Kant, dass ein Mensch niemals Mittel zum Zweck sein darf.<sup>326</sup> Nach dem Prinzip der Handlung mit der

---

<sup>325</sup> Vgl. SCHNÜRIGER, H.: Deontologie vs. Teleologie, S. 198.

<sup>326</sup> Vgl. KANT, I.: GMS AA 428.

Doppelwirkung wäre die Handlung nur dann erlaubt, wenn die schlechte Folge, das heißt, der Tod des einen Arbeiters nur in Kauf genommen werden würde. Nichtsdestotrotz ist durch das Eingreifen des Weichenstellers eine aktive Tätigkeit gegeben.

#### *Theologisch:*

Die theologische Ethik berücksichtigt sowohl teleologische Theorien als auch deontologische Theorien. Da solche schwierigen Dilemmata bisher nicht direkt Diskussionsthemen in der theologischen Ethik waren, ist diese Beantwortung aus der theologischen Sicht schwierig. Eine Güterabwägung kann in diesem Fall nicht stattfinden, da menschliches Leben gegen menschliches Leben steht und beide gleich wertvoll sind. Steuert die Straßenbahn auf die fünf Arbeiter zu, ist das ihr Schicksal, während der andere Arbeiter außer Gefahr ist. Der Weichensteller würde durch sein Eingreifen den einen Arbeiter, der vorher nicht bedroht war, opfern, damit die anderen fünf Arbeiter weiterleben können. Schon in der Enzyklika „Veritatis Splendor“ steht geschrieben: „[D]ie gute Absicht entschuldigt keineswegs die Ausführung böser Werke“<sup>327</sup> (n. 78). Ein tätiges Eingreifen wäre somit fragwürdig.

#### *Rechtlich:*

Der Weichensteller-Fall ist dem Trolley-Problem ähnlich und juristisch diskutiert, deshalb lässt sich dieser Fall hier in Beziehung setzen.

„Auf einer Bahnstrecke rasen drei Güterwaggons führerlos zu Tal. Sie drohen, mit einem Personenzug zusammenzustoßen und eine Zugkatastrophe größten Ausmaßes herbeizuführen. Im letzten Augenblick lenkt der Weichensteller A die Wagen auf ein Nebengleis und verhindert so den Zusammenstoß mit dem Personenzug, doch wird dadurch – wie vorhergesehen – ein Arbeiter auf dem Nebengleis getötet, der zuvor nicht gefährdet war (*Weichensteller-Fall*).“<sup>328</sup>

Der Weichensteller muss in dieser dilemmatischen Situation eine Entscheidung treffen. Wenn er nicht eingreift, sterben mehrere Menschen. Fuchs erklärt den Weichensteller-Fall im Zusammenhang mit dem Thema der Rechtfertigung. Hier liegt keine Rechtfertigung vor, weil das Leben vieler Menschen nicht mehr wiegen kann als

---

<sup>327</sup> JOHANNES PAUL II: Enzyklika Veritatis Splendor (Glanz der Wahrheit), S. 134-135 (n. 78).

<sup>328</sup> FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 163 (17. Kap, Rz 58).

das Leben eines einzigen, deshalb verbietet sich hier auch eine Güterabwägung.<sup>329</sup> Der Weichensteller ist nicht gerechtfertigt, aber entschuldigt, da er im Notstand entschuldigt sein kann, wenn er ein Übel beziehungsweise einen Nachteil von anderen Personen abwenden will. Eine Bedingung, die unter solchen Umständen vorausgesetzt ist, ist, dass sich der Weichensteller psychisch unter Druck gesetzt fühlt. Der Weichensteller empfindet diese dilemmatische Situation selbst schon als bedrohliche und missliche Lage.<sup>330</sup> Ist die Person entschuldigt, dann ist sie somit nicht strafbar. Die Beurteilung solcher Situationen obliegt der Entscheidung der zuständigen richterlichen Instanz.

#### **4.2.2. Das Trolley-Problem im Unterricht**

Entscheidet sich die Lehrperson das Trolley-Problem im Unterricht einzusetzen, muss ihr bewusst sein, dass es viele Argumentationsweisen geben kann. Die verschiedenen Theorien argumentieren unterschiedlich. Meistens kristallisieren sich konsequentialistische und deontologische Richtungen in der Diskussion heraus, wenn es um die Anzahl der zu rettenden Menschen geht. Somit bietet sich eine Chance, vor allem konsequentialistische Theorien und die Deontologie auf dieses Dilemma anzuwenden und diese diskutieren zu lassen. Dabei kann man sich vor allem mit den Positionen des Utilitarismus und mit Kant auseinandersetzen. Aber auch theologische und rechtliche Fragestellungen können gezielt gestellt und eingearbeitet werden. Es kann sein, dass Schülerinnen und Schüler nicht von selbst theologische und rechtliche Fragen oder Argumente in die Diskussion einbringen. Falls die Lehrperson dennoch die Diskussion in solch eine Richtung leiten will, kann sie entsprechende Impulse geben oder im Vorhinein eine Aufgabenstellung gleich in diese Richtung formulieren.

Da es mehrere Varianten des Trolley-Problems gibt, könnten auch diese zum Thema der Dilemmadiskussion gemacht werden. Dabei können Unterschiede deutlich gemacht werden, die für die moralische Beurteilung der Handlungen in den

---

<sup>329</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 163 (17. Kap, Rz 58).

<sup>330</sup> Vgl. FUCHS, H.: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I, S. 210 (24. Kap, Rz 23).

gegebenen Situationen wichtig sein können. Auch in der Personenauswahl kann man Verschiedenheiten einbauen, indem beispielsweise in einer Gruppe eine Mörderin oder ein Mörder oder ein geliebter Mensch auftritt. Es gibt somit thematische Anknüpfungspunkte zu dem Wert des Lebens und der Menschenwürde allgemein. Ebenso stellt sich die Frage nach der moralischen Erlaubtheit und den moralischen Geboten in solch einer schwierigen Entscheidungssituation. Weiters kann das Thema der (moralischen) Schuld in dem Diskurs angestoßen werden. Es kann ebenso das tätige Eingreifen oder das Unterlassen diskutiert werden.

Weitere Informationen zu den Personen oder den Gegebenheiten bei einem Trolley-Problem können demnach die Entscheidungs- und Urteilsfindung beeinflussen. Es kann daher auch herausgearbeitet werden, inwiefern manche Kriterien für die Entscheidung für die Schülerinnen und Schüler relevant sein können und sollen.

## 5. Resümee

*Moralische Dilemmata als besonders schwierige Werte- und Normenkonflikte:*

Im ersten Teil dieser Arbeit beschäftigte ich mich mit dem Begriff des Dilemmas. Moralische Dilemmata sind besonders schwierige Werte- und Normenkonflikte. Nicht jeder Werte- und Normenkonflikt ist gleichzeitig auch ein moralisches Dilemma. Moralische Dilemmasituationen sind spezielle Formen von moralischen Konflikten. Eine Person, die sich in solch einer Lage befindet, hat sich zwischen zwei Werten oder Normen zu entscheiden. Die andere Option muss zwangsläufig aufgegeben werden. Es ist eine schwierige Entscheidung zwischen zwei Alternativen. Die Person weiß nicht, welche Option sie wählen soll. Es wird ein Wert oder eine Norm zwangsläufig verletzt, egal wie sie sich entscheidet. Weil sie das weiß, hat sie das Gefühl moralisch zu versagen. Der Person darf die Entscheidung nicht dadurch erleichtert werden, dass sie nur eine der Handlungen ausführen kann, dann sind die Kriterien eines Dilemmas nicht erfüllt. Ob sie zwangsläufig eine moralische Schuld trifft, da sie einer moralischen Forderung nicht nachkommt, ist eine Frage, die man sich im Weiteren stellen kann. Eine Bedingung für Dilemmata ist, dass sie nicht von der betroffenen Person absichtlich selbst herbeigeführt werden, denn dann stellt sich beispielsweise die Frage der Schuld in einer anderen Art und Weise.

Es gibt viele Arten von Dilemmata und verschiedene Konstellationen innerhalb von diesen. Da diesen verschiedenen Werte- und Normenkonflikte zugrundeliegen können, gibt es vielfältige Ausprägungen von moralischen Dilemmata. Es können symmetrische von asymmetrischen Dilemmata unterschieden werden. Bei symmetrischen Dilemmata liegen dieselben Werte in den beiden Handlungsoptionen vor und stellen deshalb die gleiche moralische Forderung an die oder den Handelnden, während bei asymmetrischen Dilemmata unterschiedliche Werte und Normen betroffen sind. Dilemmata können weiters einfach gestrickt oder auch sehr dramatisch sein. Sie können geringe oder auch sehr immense Auswirkungen haben. Vor allem in dilemmatischen Situationen, in denen der Wert

des Lebens in qualitativer oder quantitativer Weise betroffen ist, liegt eine äußerst tragische Form eines Dilemmas vor.

Es gibt verschiedene Aspekte, die im Bezug auf Dilemmata diskutiert werden können. Laut Nagel liegt nur ein echtes Dilemma vor, wenn die Konsequenzen einer Entscheidung und Handlung für die betroffene Person einsichtig sind. Bei strategischen Dilemmata sind die Folgen und Konsequenzen prinzipiell zwar klar, aber die Person verfügt nicht über alle notwendigen Informationen, die sie für eine für sich gute Lösung benötigen würde. Hier sind weitere Bedingungen und Umstände bedeutsam, über die sie nicht verfügen kann. Auch das Problem der schmutzigen Hände, das oftmals als Dilemma diskutiert wird, ist umstritten. Wenn die Person prinzipiell weiß, wie sie sich zu entscheiden hat, damit das kleinere Übel eintritt, dann erfüllt es nicht ganz die Kriterien eines Dilemmas. In moralischen Dilemmata weiß man eben nicht, wie man sich entscheiden soll, weil keine Theorie zugrundeliegt, an der man sich orientieren könnte, was die Entscheidung sehr erschwert. Die Handlung mit der Doppelwirkung versucht, im Gegensatz zum Problem der schmutzigen Hände, nicht nur einzelne Fälle und Situationen zu bewältigen, sondern allgemeine Urteile für Fälle ähnlicher Art zu fällen. Gibt es allerdings eine Handlungsanweisung für bestimmte Fälle, dann weiß die betroffene Person, wie sie zu handeln hätte, denn sie wüsste, was geboten und richtig ist, deshalb würden auch in diesem Fall die Kriterien eines Dilemmas nicht mehr erfüllt sein. In der Literatur werden diese Fälle als Dilemmata diskutiert und unterschiedlich betrachtet. Unter Umständen sind sie aber keine echten Dilemmata. Es kommt hier ganz darauf an, wie man ein Dilemma charakterisiert und welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit es sich um eines handeln kann.

Da es sehr schwierig ist, über Dilemmasituationen allgemein zu sprechen, ist es in jedem Fall hilfreicher und sinnvoller, sich ein einzelnes Dilemma herauszugreifen, es zu analysieren und gegebenenfalls zu diskutieren. Anhand von Dilemmageschichten werden Werte- und Normenkonflikte einsichtiger, da die Umstände genauer aufgezeigt werden können. So kann man auf konkrete Werte- und Normenkonflikte verschiedene Theorien anwenden.

Anhand dieser Auseinandersetzungen und weiterer Überlegungen habe ich versucht eine Zusammenfassung der allgemeinen Charakteristika von Dilemmata zu erstellen.

Da zwei Werte und Normen miteinander konfliktieren, wurden in dieser Arbeit weiters Werte und Normen näher betrachtet. Werte und Normen können für unterschiedliche Gemeinschaften, Gruppen oder Personen verschieden sein und sich auch in ihrer moralischen Relevanz unterscheiden. Somit können für verschiedene Menschen andere Werte und Normen in Konflikt stehen und unterschiedliche Bedeutungen für diese haben. In Dilemmata gilt es, diese Werte und Normen zu erkennen, sich die Situation und Lage anzusehen, die Person zu verstehen, aber auch eigene Werte und Normen zu reflektieren. Es kann weiters bestritten werden, ob es objektive Werte überhaupt gibt. Anhand des heutzutage oftmals erwähnten Werte- und Normenpluralismus wird dies oft schon impliziert.

#### *Richtige und gute Entscheidungen in dilemmatischen Situationen:*

In dilemmatischen Situationen stellt sich die Frage nach richtigen und guten Handlungen. Eine von einem Dilemma betroffene Person wird versuchen die beste Entscheidung zu treffen. „Richtig“ ist eine Handlung dann, wenn sie ihr Ziel erreicht. „Gut“ meint in diesem Fall die moralische Bewertung einer Handlung. Ob eine Handlung als moralisch bzw. moralisch gut gilt, wird in verschiedenen Theorien unterschiedlich gesehen. Aus diesem Grund habe ich mich mit ethischen, theologischen und rechtlichen Sichtweisen im Bezug auf Handlungen in Dilemmasituationen beschäftigt.

In der ethischen Auseinandersetzung habe ich zwei Positionen ausgewählt, die einander gegenüberstehen: Deontologie und Konsequentialismus. Es sind zwei Schwierigkeiten bei der Beschäftigung mit diesen Richtungen aufgetaucht. Erstens rechnet die Deontologie nicht mit der Möglichkeit moralischer Dilemmata, während hingegen der Konsequentialismus davon ausgeht, dass es solche geben kann. Dieser Umstand stellt eine Schwierigkeit und Herausforderung, bei der Beantwortung aus der deontologischen Richtung her dar. Zweitens gibt es sowohl innerhalb der deontologischen Richtung als auch in der konsequentialistischen

Richtung verschiedene Positionen und Ansichten, die einander gegenüberstehen. Im Allgemeinen scheint die konsequentialistische Richtung in Dilemmasituationen bei Entscheidungen und Handlungen entschieden und mühelos zu einem Urteil zu gelangen.

In der theologischen Auseinandersetzung wurde aufgezeigt, dass es verschiedene Orientierungspunkte gibt, an welche man sich halten kann, wenn man gut handeln möchte. Diese bieten allerdings keine ausreichenden Hilfestellungen für das Verhalten in Dilemmasituationen an. Einzig die Orientierung an der Verhältnismäßigkeit der Mittel wäre ein Ansatzpunkt, der der teleologischen Position recht nahe kommt, da diese eine Güterabwägung zulässt. Die Enzyklika „Veritatis Splendor“ und „Gaudium et spes“ halten ausdrücklich fest, dass bestimmte Handlungen absolut verwerflich sind. Auch wenn diese vorgeben eine gute Absicht zu verfolgen, sind sie moralisch inakzeptabel. So ist beispielsweise die Folter eine absolut schlechte und böse Handlung, auch wenn durch diese eventuell das Leben eines Kindes gerettet werden könnte. Der Konsequentialismus hingegen lässt die Frage der Folter für solche Dilemmata offen. Die theologische Sicht kann nur auf bestimmte Dilemmasituationen antworten. Es bleibt fraglich, wie sie auf andere, beispielsweise symmetrische, Dilemmata, in denen bei beiden Optionen verwerfliche Handlungen gefordert sind, antworten würde.

In der rechtlichen Auseinandersetzung stellt sich heraus, dass das Verfahren zur Güterabwägung vorgezogen wird, wenn zwei Güter miteinander in Konflikt stehen. Geht es um das konkrete Strafmaß, wenn bestimmte Rechtsgüter betroffen sind, die unter strafrechtlichen Schutz stehen, werden auch das Ausmaß und die Intensität des betroffenen Guts berücksichtigt. Der Wert des Lebens entzieht sich jeglicher Güterabwägung, da es als höchstwertiges Gut gilt. In dieser Auseinandersetzung wurde die Frage der Schuld aufgeworfen, da nur Personen strafbar sind, die schuldhaft handeln. Es wurde deshalb zwischen rechtfertigendem und entschuldigtem Notstand unterschieden, da das auf dilemmatische Situationen zutreffen kann. Ob diese vorliegen, ist allerdings von einer zuständigen RichterIn oder einem zuständigen Richter zu beurteilen.



### *Dilemmadiskussionen als Herausforderung im Religionsunterricht:*

Da vor allem der Ethik- und der Religionsunterricht den Anspruch der ethischen Erziehung erfahren, müssen sich besonders diese beiden Fächer mit Werte- und Normenfragen auseinandersetzen. Dilemmadiskussionen sind *eine* Methode, mit der man Werte und Normen bearbeiten kann. In der Form von Konflikten und konkreter Dilemmageschichten werden diese zur Diskussion freigegeben. Die Lösung dieser besonderen Form von Konflikten wird von den Schülerinnen und Schülern gesucht. Sie sind diejenigen, die die zugrundeliegenden Werte und Normen erkennen und in Beziehung setzen müssen. Dafür müssen sie sich in die Person, die sich in dem Dilemma befindet, hineinversetzen können und auch einen eigenen Standpunkt entwickeln. Im Diskurs gilt es, eine für sich passende Lösung für das Dilemma zu finden und zu vertreten. Dafür bedarf es guter Begründungen und Argumentationen. Dilemmadiskussionen fördern demnach vor allem die Urteils- und Diskursfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Damit Dilemmadiskussionen im Unterricht gelingen, bedarf es ganz allgemein einer guten Atmosphäre und eines guten Umgangs miteinander. Hilfreich dafür können sogenannte Diskussionsregeln sein.

Die Lehrperson spielt eine wichtige Rolle in Dilemmadiskussionen. Sie hat die Unterrichtseinheit mit der Dilemmadiskussion gut vorzubereiten. Sie wählt die Dilemmageschichte altersentsprechend aus, formuliert die Aufgabenstellung und greift sprachlich in die Diskurse ein. Die Lehrperson braucht vor allem pädagogische, psychologische, philosophische und theologische Kenntnisse. Auch rechtliche Kenntnisse können für Schülerinnen und Schüler interessant und wichtig sein, weshalb sie sich auch vorab um die rechtliche Lage eines konkreten Dilemmas informieren kann. Wichtig kann auch die thematische Vorbereitung auf das Dilemma sein. Sind spezielle Informationen zu bestimmten Personen, Umständen oder Gegebenheiten relevant, sollen diese ebenfalls vorbereitet und zeitgerecht dargebracht werden können.

Es können unterschiedliche Arten von Dilemmata im Religionsunterricht behandelt und auf verschiedene Aspekte hin bearbeitet werden. Nicht immer muss das

Verfahren der Güterabwägung in Dilemmata angewandt werden. Es können ebenso Kompromisse gesucht werden, oder Möglichkeiten ein Dilemma zu verhindern. Die Frage der (moralischen) Schuld kann thematisiert werden. Die zugrundeliegenden Werte und Normen können erarbeitet und auf ihre Bedeutung hin untersucht werden. Es können einige Aspekte eines Dilemmas verändert und Unterschiede innerhalb dieser erarbeitet werden. Sie bieten eine Gelegenheit für fächerübergreifenden Unterricht. Es gibt somit viele Möglichkeiten Dilemmadiskussionen zu gestalten. Die Aufgabenstellung muss Schülerinnen und Schülern allerdings durch die Lehrperson von Beginn an deutlich und klar vermittelt werden. Eine geeignete Aufgabenstellung für ein bestimmtes Dilemma zu finden ist Aufgabe der Lehrperson und hängt zudem von dem ausgewählten Dilemma ab.

Vor allem im Religionsunterricht können schwierige Dilemmata eine besondere Herausforderung an Schülerinnen und Schülern, aber auch an die Lehrperson darstellen. In der Arbeit wurde zwischen religiösen und nicht-religiösen Dilemmata unterschieden. Bei beiden Arten können theologische Fragen aufkommen und diskutiert werden. Diese können auch bewusst von der Lehrperson gestellt werden.

#### *Zusammenfassung der Ergebnisse der zwei diskutierten Beispiele:*

Im Anschluss an die theoretische und didaktische Auseinandersetzung habe ich zwei Dilemmata bearbeitet. Abrahams Opfer (Gen 22,1-19) wurde als Dilemma charakterisiert. Das Trolley-Problem hingegen gilt als ein klassisches und bekanntes Dilemma. Mit beiden Beispielen habe ich mich mit Blick auf den Unterricht hin befasst.

Abrahams Opfer wird nicht als Dilemma bezeichnet. Man kann diese Situation allerdings als solches charakterisieren. Er kann zwischen zwei Optionen wählen. Entweder er opfert seinen Sohn und erfüllt Gottes Forderung oder er stellt sich gegen diese Forderung Gottes und opfert seinen Sohn nicht. In diesem Dilemma entscheidet sich Abraham dazu, Gott gehorsam zu sein und seinen Sohn als Brandopfer darzubringen. Diese Entscheidung Abrahams kann für Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Lehrperson unter Umständen schwer nachvollziehbar sein. Es kann

weitere das Gottesbild in Frage gestellt werden. Auch das rettende Eingreifen des Engels des Herrn kann als unglaublich erscheinen. Es gibt mehrere fragwürdige Auffälligkeiten in diesem Bibeltext. Trotzdem bietet sich die Möglichkeit, diese Bibelstelle anhand einer Dilemmadiskussion in den Unterricht einzubringen. Sie bietet die Chance im Diskurs Gedanken auszutauschen und neue Perspektiven auf diese Themen zuzulassen. Wie die Dilemmadiskussion durch die Lehrperson angeregt werden soll, hängt von den thematischen Aspekten ab, die mithilfe dieses Dilemmas erarbeitet werden sollen. Es bietet sich durchaus an, den dilemmatischen Charakter herauszuarbeiten oder auch auf das Gottesbild einzugehen.

Das Trolley-Problem gilt als bekanntes Dilemma. Es gibt mittlerweile schon viele Variationen dieses Problems. Die Fragen, die sich in dieser Situation vorrangig stellen, sind, was man tun soll und wie man gut handelt. Dabei geht es auch um das, was moralisch erlaubt und moralisch geboten ist. Mit diesem Problem haben sich bereits viele Menschen auseinandergesetzt und beschäftigt. Es gibt deshalb viele verschiedene Sichtweisen zu diesem Fall. Dieses Dilemma wird oft ethisch diskutiert. Dabei finden sich immer wieder zwei dominante Richtungen, die vertreten werden, nämlich deontologische und konsequentialistische Positionen. Es kann aber durchaus auch rechtlich und theologisch behandelt werden. Rechtliche Auseinandersetzungen gibt es anhand des sogenannten „Weichensteller-Falls“, der ähnlich dem Trolley-Problem ist. Je nachdem, wie das Trolley-Problem formuliert wird, kann man unterschiedliche Fragen dazu stellen. Man kann bei den bedrohten Personen variieren und ebenso an deren Anzahl. Die Straßenbahn kann auf eine bestimmte Gruppe zugesteuert werden lassen und auch die Art des Eingreifens kann bestimmt werden. Im Unterricht kann man das Problem auf verschiedene Weisen einbringen. Meistens laufen solche Diskussionen auf einen Streit zwischen deontologischer und konsequentialistischer Position hinaus. Die Lehrperson kann aber ebenso gezielte Fragen nach der theologischen Sichtweise stellen. Es kann auch das Thema der (moralischen) Schuld behandelt werden. Ebenso kann herausgearbeitet werden, wie tätiges Eingreifen oder Unterlassen moralisch zu bewerten wären. Verschiedene Varianten des Trolley-Problems können einander gegenübergestellt und diskutiert werden.

### *Abschließende Bemerkungen:*

Dilemmageschichten können im Religionsunterricht ihren Platz finden. Anhand von diesen kann man sich mit einzelnen Situationen genauer auseinandersetzen. Durch den Diskurs werden Gedanken von anderen deutlich gemacht und es können sich neue Perspektiven ergeben. Gerade im Religionsunterricht, in dem auch schwierige Themen behandelt werden, kann sich der eigene Standpunkt zu diesen begründet entfalten und andere Meinungen zulassen. Es wird zu einer gemeinsamen Suche einer Lösung angeregt, wenngleich die Lösung für jede Schülerin und jeden Schüler anders aussehen darf. Mir ging es in dieser Diplomarbeit darum aufzuzeigen, dass Dilemmata durchaus im Religionsunterricht behandelt werden sollen. Die Lehrperson hat bei der Vorbereitung und Durchführung viel zu beachten. Schülerinnen und Schüler können durch die Diskussionen allerdings viel dazulernen. Es ist eine Möglichkeit, in einen fruchtbaren Austausch zu treten. Dazu muss eine gute und angstfreie Atmosphäre gegeben sein, in der sie offen und ehrlich ihren Standpunkt vertreten können. Dabei ist es besonders wichtig, dass die Lehrperson ihre Aussagen nicht beurteilt und bewertet. Denn eines muss immer bedacht werden: In Dilemmasituationen fällt die Entscheidung deshalb so schwer, weil es keine einfache, eindeutige Antwort durch die Theorie gibt. Man kann zwar verschiedene Theorien auf die einzelnen Dilemmata anwenden, aber sie sind Auslegungen und können nicht verallgemeinert werden.

Die Dilemmageschichten müssen nicht immer ganz so dramatisch sein, wie die zwei reflektierten Beispiele, die ich für diese Arbeit ausgewählt habe. Es können auch alltägliche, kurze Dilemmata, mit geringeren Auswirkungen behandelt werden. Das Trolley-Problem habe ich ausgewählt, weil es sehr bekannt und dramatisch ist und anhand verschiedener Theorien diskutiert werden kann. Es hat ein offenes Ende und verlangt nach einem persönlichen Standpunkt. Das zweite Beispiel sollte ein Beispiel aus der Bibel sein, das für den Unterricht als Dilemma aufbereitet werden sollte. Da es nämlich keine explizit genannten Dilemmata in der Bibel gibt, habe ich Abrahams Opfer (Gen 22,1-19) gewählt. Abrahams Entscheidung bietet viel Diskussionspotential und endet mit dem rettenden Eingreifen des Engels des Herrn. Letzten Endes findet diese Situation für alle Beteiligten einen guten Ausgang.

## 6. Bibliographie

ADAM, Gottfried/SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen. 1996.

BAYERTZ, Kurt: Warum überhaupt moralisch sein? München. 2004.

BOHSE-NEHRIG, Helen: Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs. Münster. 2013.

CELIKATES, Robin: Gesinnungsethik, Verantwortungsethik und das Problem der >schmutzigen Hände<, in: STOECKER, Ralf/NEUHÄUSER, Christian/RATERS, Marie-Luise (Hrsg.): Handbuch Angewandte Ethik. Stuttgart. 2011, S. 278-282.

ERNST, Stephan: Grundfragen theologischer Ethik. Eine Einführung. München. 2009.

FISCHER, Johannes/GRUDEN, Stefan/IMHOF, Esther/STRUB, Jean-Daniel: Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart. 2008.

FISCHER, Peter: Einführung in die Ethik. Paderborn. 2003.

FOOT, Philippa: The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect, in: FOOT Philippa: Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy. Berkeley, Los Angeles, California. 1978. [Original erschienen: Oxford Review, N. 5. 1967.]

FRICKE, Michael: >Schwierige< Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, in: ADAM, Gottfried (Hg.)/LACHMANN, Rainer (Hg.): Arbeiten zur Religionspädagogik Band 26. Göttingen. 2005.

FUCHS, Helmut/REINDL, Susanne: Strafrecht, Besonderer Teil I. Delikte gegen den Einzelnen (Leib und Leben. Freiheit, Ehre, Privatsphäre, Vermögen). 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wien. 2007.

FUCHS, Helmut: Österreichisches Strafrecht Allgemeiner Teil I. Grundlagen und Lehre von der Straftat. 7., überarb. Aufl. Wien. 2008.

HABERMAS, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main. <sup>3</sup>1988.

JOHANNES PAUL II: Enzyklika Veritatis Splendor (Glanz der Wahrheit) von Papst Johannes Paul II. an alle Bischöfe der katholischen Kirche über einige grundlegende Fragen der kirchlichen Morallehre. (Dt. Wortlaut). Verein „Katholische Presseagentur“ (Hg.). Sonderpublikation. Nr 4/93.

KANT, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. VALENTINER, Theodor (Hg.). Ditzingen. 2012. (ND Stuttgart. 1961, 2008.)

KLOSINSKI, Gunther: Abrahams Infantizidversuch. Psychodynamische und interpretative Annäherungen aus der Sicht eines Kinder- und Jugendpsychiaters, in: GREINER, Bernhard/JANOWSKI, Bernd/LICHTENBERGER, Hermann (Hrsg.): Opfere deinen Sohn! Das ‚Isaak-Opfer‘ in Judentum, Christentum und Islam. Tübingen. 2007, S. 185-195.

KLUGE, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 22. Aufl. völlig neu bearb. von SEEBOLD, Elmar. Berlin. 1989. „Dilemma.“, „Moral.“, „Wert.“, „Norm.“

KOHLBERG, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung. ALTHOF, Wolfgang (Hg.) unter Mitarb. v. NOAM, Gil/OSER, Fritz. Frankfurt am Main. 1996.

KULD, Lothar/SCHMID, Bruno: Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth. 2001.

LERCH, David: Isaaks Opferung christlich gedeutet. Eine auslegungsgeschichtliche Untersuchung, in: EBELING, Gerhard (Hg.): Beiträge zur historischen Theologie. Tübingen. 1950.

LIND, Georg: Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, in: PETERSEN, W. H. (Hg.): EGS-Texte: Erziehung, Gesellschaft, Schule. München. 12003.

MACKIE, John Leslie: Ethik. Stuttgart. 1981. [Original: Ethics. Inventing Right and Wrong. Harmondsworth. 1977.]

MILL, John Stuart: Der Utilitarismus. BIRNBACHER, Dieter (Hg. u. Übersetzer). Ditzingen. 2010. (ND 1976, 2006.) [Engl. Grundlage: Essay on Ethics, Religion and Society. ROBSON, J. M. (Editor.). Toronto. 1969.]

NAGEL, Thomas: Letzte Fragen. GEBAUER, Michael (Hg.). Erw. dt. Neuausg. Berlin, Wien. 2001. [Original: Mortal Questions. Cambridge. 1979.]

OSER, Fritz/ALTHOF, Wolfgang: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, in: EDELSTEIN, Wolfgang/OSER, Fritz/SCHUSTER, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis. Weinheim, Basel. 2001, S. 233-268.

PFEIFER, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart. 2003.

PIEL, Inga: Wie soll ich mich entscheiden? Dilemmageschichten mit Arbeitsanregungen für Jugendliche. Mülheim an der Ruhr. 2009.

PIEPER, Annemarie: Einführung in die Ethik. 6. überarb. u. aktual. Aufl. Tübingen, Basel. 2007.

RATERS, Marie-Luise: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht. Moralphilosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg. Dresden. 2011.

RATERS, Marie-Luise: Das moralische Dilemma. Antinomie der praktischen Vernunft? In: HORN, Christoph/HUTTER, Axel/NUSSER, Karl-Heinz (Hrsg.): Alber-Reihe Praktische Philosophie. Bd. 87. Freiburg, München. 2013.

REHFUS, Wulff D. (Hg.): Handwörterbuch Philosophie. Göttingen. 2003. „Dilemma.“

ROMMEL, Herbert: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse. Moderne Schlüsselprobleme in der ethischen Bildung, in: Alber-Reihe Thesen. Bd. 27. Freiburg, München. 2007.

SCHILLER, Friedrich: Werke in drei Bänden. Mitgw. v. FRICKE, Gerhard. GÖPFERT, Herbert G. (Hg.). Bd II. München. 1966.

SCHMÜCKER, Reinold: Grundkategorien moralischer Bewertung, in: STOECKER, Ralf/NEUHÄUSER, Christian/RATERS, Marie-Luise (Hrsg.): Handbuch Angewandte Ethik. Stuttgart. 2011, S. 13-17.

SCHNÜRIGER, Hubert: Deontologie vs. Teleologie: Fallstricke einer moraltheoretischen Grundsatzdebatte, in: HOLDEREGGER, Adrian/WOLBERT, Werner (Hg.): Deontologie – Teleologie. Normtheoretische Grundlagen in der Diskussion. Freiburg. 2012, S. 181-204.

SCHOCKENHOFF, Eberhard: Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf. Freiburg im Breisgau. 2007.

SCHÜLLER, Bruno: Die Begründung sittlicher Urteile. Typen ethischer Argumentation in der Moraltheologie. 2. überarb. u. erw. Aufl. Düsseldorf. 1980.

SELLMAIER, Stephan: Ethik der Konflikte. Über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischem Dissens und moralischen Dilemmata, in: Münchner Kompetenzzentrum Ethik (Hrsg.): Ethik im Diskurs. Bd. 2. Stuttgart. 2008.

SINGER, Tania: Perspektiven der Empathie- und Compassion-Forschung, in: NIDA-RÜMELIN, Julian/SPIEGEL, Irina/TIEDEMANN, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 2. Paderborn. 2015, S. 256-264.

WOLF, Jean-Claude: Utilitarismus und Folter, in: HOLDEREGGER, Adrian/WOLBERT, Werner (Hg.): Deontologie – Teleologie. Normtheoretische Grundlagen in der Diskussion. Freiburg. 2012, S. 345-361.



## **Bibel:**

Die Bibel, Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe. Stuttgart, Klosterneuburg. 1980. (ND 1986, Österr. Kath. Bibelwerk.)

## **Internetquellen:**

Bundesgesetz vom 23. Jänner 1974 über die mit gerichtlicher Strafe bedrohten Handlungen (Strafgesetzbuch – StGB), BGBl. Nr. 60/1974, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 154/2015. Via: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296> (Stand: 15.03.2016)

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 104/2015. Via: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Stand: 15.03.16)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Grundlagen, exemplarische Themenbereiche und Aufgabenstellungen. 2012. Via: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_lfrel\\_22989.pdf?4k21fu](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfrel_22989.pdf?4k21fu) (Stand: 15.03.16)

HIEKE, Thomas: Abraham. 2005. Via: <http://www.bibelwissenschaft.de/wiblex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/abraham-2/ch/45e32f5286f2e55b826656e3a6572594/> (Stand: 24.03.16)

Interviewt wurde BERGMANN, Robert von KÖNIG, Josef: Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion ein neuer Ansatz, in: Kompass, Ausgabe 05|07. Via: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/artikel-frei/Bergmann-2007\\_Konstanzer-Methode\\_General.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/artikel-frei/Bergmann-2007_Konstanzer-Methode_General.pdf) (Stand: 15.03.16)

Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe Allgemeinbildender höherer Schulen, approbiert v. d. österr. Bischofskonferenz am 15.03.2006. Via: [http://www.schulamt.at/attachments/article/130/lp\\_ahs-os.pdf](http://www.schulamt.at/attachments/article/130/lp_ahs-os.pdf) (Stand: 15.03.16)

MICHEL, Andreas: Isaak. 2007. Via: <http://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/isaak-1/ch/71bf490bf62ffa01ee4a96167260a0e8/> (Stand: 24.03.16)

O. V.: Wer war Pontius Pilatus? In: Der Wachturm 2005. Via: <http://wol.jw.org/de/wol/d/r10/lp-x/2005683> (Stand: 15.03.16)

Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute „Gaudium et spes“. Via: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_ge.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_ge.html) (Stand: 15.03.16)

RUFF, Wilfried: Abrahams Versuchung. Verstehensansätze für ein ethisches Dilemma. 2007. Via: <https://ojs.ub.uni-muenchen.de/index.php/MThZ/article/viewFile/3668/1404> (Stand: 15.03.16)

### **Abbildungsverzeichnis:**

ABBILDUNG 1: Grundkategorien der moralischen Beurteilung von Handlungen. Entnommen aus: SCHMÜCKER, Reinold: Grundkategorien moralischer Bewertung, in: STOECKER, Ralf/NEUHÄUSER, Christian/RATERS, Marie-Luise (Hrsg.): Handbuch Angewandte Ethik. Stuttgart. 2011, S. 15.

ABBILDUNG 2: Konfligierende Wertekonstellationen und mögliche Lösungstypen. Entnommen aus: ROMMEL, Herbert: Normenkonflikte und Abwägungsprozesse. Moderne Schlüsselprobleme in der ethischen Bildung, in: Alber-Reihe Thesen. Bd. 27. München. 2007, S. 203.

ABBILDUNG 3: Entnommen aus: RATERS, Marie-Luise: Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht. Moralphilosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg. Dresden. 2011, S. 16.

## **7. Anhang**

### **7.1. Abstract Deutsch**

Dilemmata sind besondere Konflikte. Nicht jeder Konflikt ist gleichzeitig auch ein Dilemma. Diese Arbeit beschäftigt sich mit Dilemmata und dem Einsatz von diesen im Religionsunterricht. Dabei liegt der Schwerpunkt auf moralischen Dilemmata. In dem ersten Teil dieser Arbeit wird deshalb der Begriff des Dilemmas näher betrachtet. Da es verschiedene weitere Formen von Dilemmata gibt, werden auch diese thematisiert. Anhand dieser Ausführungen werden allgemeine Charakteristika für Dilemmata erarbeitet. Da der Schwerpunkt auf moralischen Dilemmata liegt, setzt sich diese Arbeit auch mit Werten und Normen auseinander.

Wie entscheidet man sich in dilemmatischen Situationen für das Richtige und Gute? Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen werden ethische, theologische und rechtliche Sichtweisen erarbeitet. Die Schwierigkeit liegt darin, dass es keine allgemeine, einfache und eindeutige Antwort auf diese Fragen gibt. Es gibt verschiedene Theorien, die sich mit dem moralischen Gehalt von Handlungen beschäftigen. Diese werden deshalb genauer betrachtet und auf Dilemmata angewandt.

Im zweiten Teil wird der Einsatz von Dilemmageschichten im Religionsunterricht behandelt. Dabei werden didaktische Überlegungen zur Methode der Dilemmadiskussion angestellt. Anschließend wird die Frage beantwortet, warum Dilemmadiskussionen überhaupt im Religionsunterricht durchgeführt werden sollen. Weiters wird auf die Rolle der Lehrperson näher eingegangen, und welche Dilemmageschichten sie für den Unterricht auswählen kann.

In einem dritten Teil werden zwei konkrete Dilemmata näher betrachtet und didaktisch reflektiert. Dafür wird als erstes Beispiel ein Text aus der Bibel, nämlich Abrahams Opfer (Gen 22,1-19), herangezogen. Dieses wird als Dilemma charakterisiert. Als zweites Beispiel wird ein klassisches Dilemma gewählt, das erstmals von Philippa Foot formuliert wurde. Es ist das bekannte Trolley-Problem.

## **7.2. Abstract Englisch**

Dilemmas are special conflicts. However, not every conflict can be defined as a dilemma. This diploma thesis deals with the meaning of dilemmas and their use in religion classes with a focus on moral dilemmas. Therefore, the first part of this thesis takes a closer look at dilemmas and the various forms thereof. Based on that follows an elaboration on general characteristics of dilemmas. Since the focus of this thesis lies on moral dilemmas, values and norms play a prior role.

Being in a dilemma, how can one decide what is right and good? In order to examine this question, ethical, theological as well as legal approaches are taken into account. However, the difficulty lies in there not being a general, simple and obvious answer to this question. Nevertheless, there are various theories dealing with the morality of actions, which will be examined in more detail and used on dilemmas.

The second part of this thesis deals with the use of stories about dilemmas in religion classes. Didactic thoughts on the method of discussing dilemmas are presented and the question of why discussions about dilemmas should be part of religion classes will be answered. Furthermore, the role of the teacher and which stories are suitable in this context will be elaborated on.

In a third part two certain dilemmas are viewed in more detail and are didactically reflected upon. The first example used is a text from the bible, The Sacrifice of Isaac (Gen 22,1-19), which is characterized as a dilemma. As a second example, a classic example that has first been formulated by Philippa Foot has been chosen. It is the well known trolley-problem.