

Christof Arn

# Ethik als Reflexionsmethode für Teams

Eine Werkzeugkiste

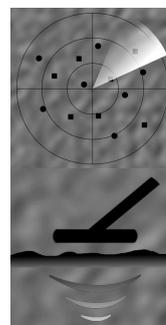


vorgeführt am konkreten Beispiel

re:son



# Ethik- Werk- zeug- kiste



Version 1.0.2, Februar 2023  
(neuste Version auf [ethikprojekte.ch/w.html](http://ethikprojekte.ch/w.html))

ISBN 3-9521106-6-3

gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Produziert mit der freien Software [libreoffice.org](http://libreoffice.org)  
auf dem Linux-Betriebssystem [debian.org](http://debian.org)

handgenäht: 30.- Fr. bei [info@ethikprojekte.ch](mailto:info@ethikprojekte.ch)  
als PDF: [ethikprojekte.ch/w.html](http://ethikprojekte.ch/w.html)

kopieren erlaubt: [creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/)



# Inhaltsverzeichnis

0	Wissenschaftliche Ethik ist auch ein Werkzeugkasten	7
	0.a Die praktische Problemstellung	8
1	Werkzeug «Fakten und Werte»	9
	1.a Theorie zum Werkzeug: Begriffsinstrument «deskriptiv – normativ»	10
	1.b Ertrag: Die Wertebasis	11
2	Werkzeug «ethisches Dilemma»	13
	2.a Theorie zum Werkzeug: Begriffe «Ethik», «Moral», «Dilemma», «Wert», «Norm»	15
	2.b Ertrag: Klarheit über die Problemstellung	18
3	Werkzeug «Handlungsmöglichkeiten-Generator»	20
	3.a Theorie: Kreativität und Atmosphäre	21
	3.b Ertrag: Aufweichung oder gar Auflösung des Dilemmas	21
4	Werkzeug «Handlungsvarianten priorisieren»	22
	4.a Theorieexkurs: Die eigene Gesetzmässigkeit des Entscheidens	24
	4.b Ertrag: Eine differenziert begründete Entscheidung	25
5	Nach getaner Arbeit	26
6	Literatur	27



## 0 Wissenschaftliche Ethik ist auch ein Werkzeugkasten

*Wissenschaft hat die Aufgabe, Wissen zu gewinnen. Jede wissenschaftliche Disziplin hat dafür eigene Arten und Weisen des Vorgehens, eigene «Methoden» genannt: die Naturwissenschaften unterschiedliche Arten von Experimenten, die Soziologie unterschiedliche Formen von Befragungen usw. Dies gilt auch für die Ethik als wissenschaftliche Teildisziplin der Philosophie (und der Theologie). Einige grundlegende Methoden der Ethik werden in diesem Text vorgestellt.*

*Mit einem leisen Augenzwinkern kann man die Ethik – wie jede andere wissenschaftliche Tätigkeit auch – als «Handwerk» bezeichnen. Bleibt man in diesem Bild, so sind die Methoden schlicht die «Werkzeuge» der Handwerkerin bzw. des Handwerkers.*

*Nun muss man nicht SchreinerIn sein, um mit der Säge arbeiten zu können. Genau um das geht es hier: Lernen Sie einige grundlegende Werkzeuge kennen, mit denen EthikerInnen Problemstellungen angehen. Diese Werkzeuge werden hier allerdings nicht in erster Linie theoretisch erklärt, sondern praktisch vorgeführt, nämlich an einer praktischen Problemstellung, die hier dem Schulalltag entnommen wird. Prinzipiell könnte die Problemstellung aber auch aus jedem anderen Tätigkeitsfeld stammen. Die Werkzeuge sind dieselben.*

Apropos Werkzeuge kennen lernen: Von diesem Beitrag können Sie doppelt profitieren, indem Sie eine eigene praktische Fragestellung Schritt für Schritt mitdenken. Vorschlag: Notieren Sie sich gleich jetzt eine praktische Fragestellung aus Ihrer beruflichen Arbeit – am besten eine anstehende Entscheidung, die ethisch anspruchsvoll sein könnte. Der doppelte Gewinn für Sie besteht darin: Sie kommen vermutlich mit Ihrer praktischen Fragestellung einen Schritt weiter und Sie «be-greifen» die vorgestellten «Werkzeuge» der Ethik «eigen-händig».

Besonders gut eignen sich die hier vorgestellten vier Werkzeuge auch für die Arbeit in einer Gruppe (z.B. Arbeitsteam, Berater-Team, Lehrpersonen-Team, Intervisionsgruppe, im interdisziplinären «Zweier-Team» wie z.B. Klassenlehrperson und Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge oder Pflegefachperson und Ärztin/Arzt, Betriebswirt und Jurist bzw. in einer anderen geeigneten Konstellation). Aber Sie können damit auch gut alleine arbeiten.

Die hier vorgeführten Werkzeuge bauen auf vertiefte Grundlagenforschung und auf breite Erfahrung mit der Anwendung von Ethik in der Praxis. Folgende Publikationen geben Einblick in die theoretische Basis der hier dargestellten Vorgehensweisen: Hug 2009; Arn/Hug 2009; Arn 2009a,b,c,d; Arn/Rufer/Weidmann/Baumann 2008; Arn 2008, 2006; Baumann-Hölzle/Arn 2005; Arn 2003; Lunau 2000.

*Um auf das «leise Augenzwinkern» zurückzukommen: Ethik ist durchaus mehr als eine Werkzeugkiste. Unter anderem gehört zu Ethik auch das Nachdenken über die eigenen Werkzeuge und deren laufende Verbesserung – was man in der Ethik als «Metaethik» bezeichnet. Zudem hat die Ethik eine lange Geschichte, deren Beginn man in der Regel bei Aristoteles im 4. Jahrhundert vor Christus sieht. In*

Vorschlag:  
Nehmen Sie ein konkret anstehendes Problem – und schauen Sie, was diese vier Werkzeuge für Sie leisten können.

*dieser Langen Zeit gab es immer wieder auch unterschiedliche Richtungen, unterschiedliche «Schulen» der Ethik. Grundlegende Methoden der Ethik kennen zu lernen kann durchaus ein guter Einstieg sein, eine Basis, um nachher tiefer in diese Wissenschaft einzutauchen.*

## **0.a Die praktische Problemstellung**

Hier die Beispiel-Problemstellung aus der Pädagogik. Eine aus der Medizin wird in Arn 2009a bearbeitet (siehe Literaturverzeichnis).

Eine Schülerin in der Mittelstufe stört seit längerem und zunehmend den Unterricht: Sie verbreitet belastende Gerüchte über MitschülerInnen, ist frech gegenüber ihnen und der Lehrperson, ärgert die anderen während dem Unterricht. Die Lehrerin erhält provozierende und entwürdigende Antworten, wenn sie das Verhalten der Schülerin kritisiert. Insistiert die Lehrperson, kommt es vor, dass die Schülerin schreit und den Raum verlässt. Kaum ein Tag vergeht ohne solche Interaktionen. Die Leistungen der Schülerin selbst blieben zwar lange Zeit im grünen Bereich. Inzwischen leiden ihre Noten allerdings auch. Zwischen der Schülerin und der restlichen Klasse tut sich ein gewisser Graben auf. Die Rollen sind fixiert. Die Lehrerin stellt sich regelmässig die Frage: Soll ich eingreifen, obwohl ich damit regelmässig die Erfahrung mache, dass dann die Situation eskaliert? Oder halte ich mich zurück und akzeptiere damit quasi dieses Schülerverhalten?

Ausgehend von dieser Fragestellung wird nun erprobt, was ethische Methoden als «Werkzeuge» der Ethik zum besseren Verständnis der Problemstellung und zur Entwicklung von Lösungen beitragen können. Dazu werden aus dem grossen Werkzeugkasten der Ethik vier Methoden ausgepackt:

1. das Werkzeug «Fakten und Werte»
2. das Werkzeug «ethisches Dilemma»
3. das Werkzeug «Handlungshorizont erweitern»
4. das Werkzeug «Handlungsvarianten auswählen»

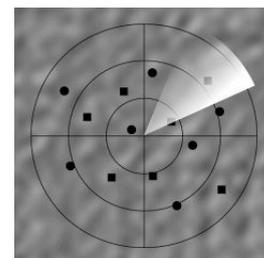
Jedes Werkzeug wird zuerst a) praktisch vorgeführt, dann wird b) herausgearbeitet, was man dabei an Ethiktheorie lernen konnte und schliesslich wird c) festgehalten, was konkret der Nutzen des Werkzeugs war.

Diese vier Werkzeuge sind hier zu vier aufeinander aufbauenden Schritten zusammengestellt. Da die einzelnen Werkzeuge zugleich Grundformen ethischen Nachdenkens sind, ist das Vorgehen in diesen vier Schritten auch auf viele andere ethisch sensible Fragestellungen im Schulalltag (und darüber hinaus) anwendbar.

Dieser Beitrag lehnt sich an eine Fallbearbeitung an, welche im Workshop «Disziplin? Strafen als ethisches Dilemma» im Rahmen der Studienwoche Ethik 2010 an der Hochschule für Heilpädagogik mit der Gesamtgruppe erarbeitet wurde. Das Fallbeispiel ist für die Publikation weiter anonymisiert und verallgemeinert worden. Eine graphische Übersicht über die vier Schritte, die auch als Formular für dieses Vorgehen verwendet werden kann, findet sich auf [www.ethikprojekte.ch/sensor.pdf](http://www.ethikprojekte.ch/sensor.pdf).

# 1 Werkzeug «Fakten und Werte»

Das erste Werkzeug ist ein «Rundumsichtgerät», eine Art «Radar», und dient dem Zweck, möglichst breit alle wichtigen Punkte der Situation in den Blick zu kriegen. Praktisch hat das Tool die Form einer zweiseitigen Tabelle. In dieser Tabelle wird stichwortartig alles festgehalten, was wichtig ist, um die Situation zu charakterisieren. Dabei werden die Punkte sortiert nach «Fakten» einerseits und «Werten» andererseits. Das Resultat kann beispielsweise so aussehen:



Schülerin zur Rede stellen und damit eine Eskalation riskieren – ja oder nein?	
Fakten	Werte
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Normalerweise haben Lehrkräfte in solchen Situationen eine verzerrte Wahrnehmung der Schülerin.</li> <li>■ Das Verhalten der Schülerin könnte ein Hilferuf sein.</li> <li>■ Die Schülerin erreicht die Lernziele nicht. Dadurch entsteht Handlungsdruck.</li> <li>■ Die Klasse als Gruppe wird beeinträchtigt.</li> <li>■ Die Schülerin absorbiert die Lehrkraft.</li> <li>■ Die Mutter der Schülerin steht unter Leidens- und Handlungsdruck.</li> <li>■ Der Vater ist oft abwesend wegen seiner Erwerbsarbeit.</li> <li>■ Die Schülerin hasst alles.</li> <li>■ Die Schülerin «abstellen» funktioniert partiell.</li> <li>■ Grosses Mitteilungsbedürfnis der Schülerin.</li> <li>■ Die Schülerin provoziert geschickt.</li> <li>■ Die Schülerin kann sich durchsetzen. Ihre Mutter ist oft machtlos ihr gegenüber.</li> <li>■ ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lernerfolg der Schülerin</li> <li>● Schutz der Schülerin vor Gesichtsverlust bei Eskalation</li> <li>● Respekt vor der Lehrperson ganz allgemein</li> <li>● Respekt vor der Lehrperson seitens der Schülerin</li> <li>● Glaubwürdigkeit der Lehrperson im Team</li> <li>● «Anstand und Ordnung» einhalten</li> <li>● Respekt vor den MitschülerInnen</li> <li>● gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin</li> <li>● Schutz der Lehrperson vor übermässiger Belastung</li> <li>● Wo ist die Wertschätzung gegenüber der Schülerin?</li> <li>● Lernerfolg der MitschülerInnen</li> <li>● ...</li> </ul>

Tabelle 1: Fakten und Werte zum Fallbeispiel

Mal ausprobieren:

Ihre Problemstellung	
Fakten	Werte
■ ...	● ...
■ ...	● ...
■ ...	● ...
■ ...	● ...

Alle vier hier vorgestellten Tools eignen sich besonders für die Arbeit als Team. Dennoch kann man sie auch alleine einsetzen. Für die Arbeit in der Gruppe visualisiert man diese Tabelle und sammelt dort für alle sichtbar in den beiden Spalten.

Die Zuordnung zu Fakten oder Werten gelingt meist intuitiv – aber nicht immer. Enthält nicht die Aussage «Ihre Mutter ist oft machtlos ihr gegenüber», die in der Tabelle oben zuunterst bei den Fakten steht, (auch) eine Wertung? Steht dieser Punkt zu Recht in der linken Spalte? Wenn die Zuordnung zu «Fakten» und «Werten» strittig ist, hilft das theoretische Hintergrundwissen, das nun eingeführt wird.

### 1.a Theorie zum Werkzeug: Begriffsinstrument «deskriptiv - normativ»

Präziser als die umgangssprachlich verwendeten Begriffe «Fakten» und «Werte» ist die Unterscheidung in «deskriptiv» und «normativ».

Fakten	Werte
← ● →	?

Dass sich die Schülerin erfolgreich gegen ihre Mutter durchsetzt, gehört offensichtlich zu den relevanten Punkten in dieser Fallsituation. Weniger offensichtlich ist, ob bzw. inwiefern dieser Punkt als Fakten-Information oder als Be-Wertung zu verstehen ist. Dies wird klar, wenn man mit der Differenzierung in «normativ» und «deskriptiv» arbeitet. Diese Unterscheidung ist genauer als diejenige in «Fakten» und «Werten», die als Begriffe ihrerseits den Vorteil haben, einigermaßen selbsterklärend zu sein.

Deskriptive Aussagen sind	Normative Aussagen sind
■ Faktaussagen,	● Wertaussagen,
■ «be-schreibend»,	● «vor-schreibend»,
■ können Aussagen darüber sein,	● können Aussagen darüber sein,
■ was ich auf dieser Welt sehe, wahrnehme, vermute;	● was mir bzw. uns wichtig, «wert» ist;
■ was allgemein als vorfindlich betrachtet wird;	● was allgemein als «Wert» gilt;
■ was jemand anderes sagt oder sagen könnte, dass der Fall ist, ich aber meine, dass diese Person sich täuscht.	● was anderen «wert» ist oder wert sein könnte, mich aber als Wert nicht überzeugt.
<i>Deskriptiv sind Aussagen darüber, was «ist».</i>	<i>Normativ sind Aussagen darüber, was «sein soll».</i>
Stichwort: «Beobachterperspektive»	Stichwort: «Erwartungshaltung»

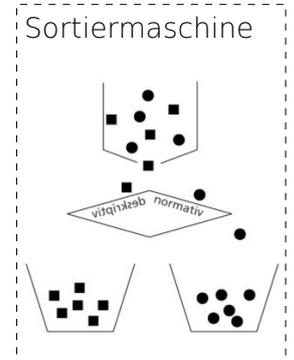
Tabelle 2: Deskriptive und normative Aussagen im Vergleich

Aus logischen Gründen wird sofort klar, dass normative und deskriptive Aussagen «kategorial verschieden» sind (Zuber 2009). Wenn jemand sagt, es solle die Todesstrafe unter Menschen nicht geben, so ist damit nicht gesagt, ob es sie (noch) gibt (und sie abgeschafft werden soll), oder ob sie nicht existiert (und vor allem nicht eingeführt werden soll). Wenn jemand sagt: In verschiedenen Staaten auf dieser Welt wird die Todesstrafe angewendet, so sagt uns das allein noch nicht, ob diese Person, die das sagt, das gut findet oder schlecht; ob sie der Meinung ist, das sei gut so (und solle auch auf die anderen Staaten ausgedehnt werden), oder, das sei ein Problem (und solle in den betreffenden Staaten anders gelöst werden). Die Unterscheidung zwischen deskriptiven und normativen Aussagen ist prinzipiell und strikt.

Diese kategoriale Verschiedenheit wird von den allermeisten Ethikerinnen und Ethikern als so grundsätzlich eingeschätzt, dass man es als «Fehlschluss» versteht, wenn allein von einer deskriptiven Aussage (bzw. auch von mehreren deskriptiven Aussagen) auf ein Sollen, eine normative Aussage geschlossen wird: Werte (damit auch Ziele!) lassen sich nie allein mit Fakten begründen. (Auch das umgekehrte gilt: Fakten lassen sich nie mit Werten begründen – dieser Fehler wird vielleicht weniger häufig gemacht.) Tatsächlich kommen solche Fehlschlüsse aber leider mit einer gewissen Regelmässigkeit vor. Man bezeichnet sie in der Fachsprache der Ethik als «Sein-Sollen-Fehlschlüsse», gelegentlich auch etwas ungenau als «naturalistische Fehlschlüsse». (Zuber 2009)

Allerdings gibt es durchaus Sätze, welche eine deskriptive und eine normative Aussage enthalten. Dabei kann die normative «versteckt» sein, und wird in der Ethik als «implizite» normative Aussage bezeichnet. Die Aufgabe der ethischen Denkarbeit ist es dann, solche implizite Aussagen explizit zu machen.

Zuordnungsprobleme können bei strittigen Fakten oder Werten auftreten. Das Unterscheidungsprinzip bleibt jedoch auch dann dasselbe: Auch Faktenaussagen, die ich für falsch halte, sind deskriptive Aussagen und gehören daher in die Spalte der Fakten. Ebenso: Auch Werte, die ich nicht teile, die für mich möglicherweise sogar «Unwerte» sind, sind normative Positionen und gehören daher in die Spalte der Werte.



## 1.b Ertrag: Die Wertebasis

Mit diesem präzisierten Begriffsinstrumentarium kann man sich nun schwierig zuzuordnenden Momenten zuwenden: «Ihre Mutter ist oft machtlos ihrer Tochter gegenüber.» Dies ist zunächst eine deskriptive Aussage. Sie macht aber an der Stelle nur Sinn, wenn das zugleich heisst: «Eigentlich sollten Mütter nicht machtlos sein gegenüber ihren Töchtern.» Wenn dem allerdings so ist, dann ist der Satz nur «äusserlich» allein deskriptiv. Als Kommunikationsakt enthält er auch eine Be-wert-ung: «Wer seine Tochter nicht im Griff hat, handelt falsch.»

Für eine solche Bewertung kann man durchaus Gründe vorbringen – aber man könnte eine solche Bewertung auch kritisieren. Damit man allerdings dafür und dagegen argumentieren kann, muss diese Bewertung erst einmal auf den Tisch kommen, «explizit» werden. Sagt man nur «Ihre Mutter ist oft machtlos ihrer Tochter gegenüber», so macht man damit eine scheinbar rein deskriptive Aussage. Ethik betreiben heisst auch und gerade, den Wert, der hinter einer vermeintlich rein deskriptiven Aussage steht, zu benennen und damit erst der Reflexion zugänglich zu machen.

Dies bedeutet nun nicht, dass es Sorten von Aussagen gäbe, die zwischen «normativ» und «deskriptiv» liegen würden. Es gibt hier in der Tat keine Grauzone. Hingegen gibt es Sätze, die durch den Kontext, in dem sie ausgesprochen werden, sowohl einen deskriptiven als auch einen normativen Gehalt umfassen. Die Aufgabe der ethischen Reflexion beginnt dann damit, diese beiden Gehalte präzise unterscheidbar zu machen.

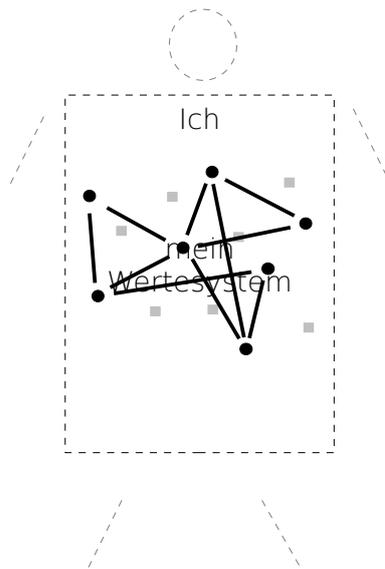
Dieses Beispiel zeigt damit auch exemplarisch und illustrativ, dass und wie Fakten und Werte zusammenspielen müssen, damit ein Argument schlüssig ist: Gesetzt, man akzeptiert, dass man die Kontrolle über Jugendliche nicht verlieren soll (normative Aussage als Prämisse 1), und es trifft empirisch zu, dass die Mutter ihr gegenüber ohnmächtig ist (deskriptive Aussage als Prämisse 2), dann besteht hier Handlungsbedarf. Das ist logisch zwingend, aber nur, wenn man von beiden Prämissen ausgeht.

Generell ist jedes (!) Faktum überhaupt für eine Handlungsentscheidung nur relevant, wenn es einen Wert gibt, mit dem das Faktum in einem Zusammenhang steht. Dies liesse sich an jedem der oben aufgelisteten Fakten zeigen. Wer parallel zur Lektüre ein eigenes Fallbeispiel bearbeitet, kann nun, mit diesem ethischen Fachwissen im Hinterkopf, für jedes aufgelistete Faktum fragen, warum es denn überhaupt relevant ist. Die Antwort auf jede dieser Fragen wird aus einem Wert bestehen bzw. einen solchen enthalten. Nun kann man überprüfen, ob man diesen Wert in der anderen Spalte bereits aufgelistet hat und ihn andernfalls ergänzen.

Die Explizierung der relevanten normativen Momente, praktisch die Auflistung der relevanten Werte, wie in obiger Tabelle beispielhaft gezeigt, ist fundamental. Sie ist die Grundlage für die gesamte weitere ethische Reflexion einer Fallsituation und für verschiedene weitere nützliche Dinge.

Eine solche Auflistung der Werte ist darüber hinaus zugleich eine gute Grundlage für eine Selbstreflexion. Hat man für eine Fallsituation (oder gar für mehrere) eine Auflistung der relevanten Werte vorgenommen, kann man diejenigen, die man selbst als besonders zentral einschätzt, markieren und wird darin so etwas wie ein «Wertesystem» der eigenen Person (dazu unten mehr) erkennen können. Sich der eigenen Werthaltungen bewusst zu sein und somit einen reflexiven Zugang zu ihnen zu pflegen, ist nicht so selbstverständlich, wie man zunächst meinen könnte. Es gehört gerade zum Wesen von Normen, dass man sie biographisch zuerst internalisiert, bevor man sich ihrer bewusst wird. Hier zu einem Bewusstwerdungsprozess zu gelangen, kann man als Teil desjenigen Erwachsenwerdens verstehen, das wohl oft im mittleren Lebensalter bzw. in der zweiten Lebenshälfte geschieht. Damit stärkt man vier Freiheiten:

1. Wer sich seiner eigenen Werte bewusst ist, kann mit Schülerinnen und Schülern noch transparenter kommunizieren. Man kann dann die eigenen Werte als solche benennen. Die eigene Tendenz, der Schülerin bzw. dem Schüler zu suggerieren, diese Werte teilen zu müssen, nimmt ab. Es entsteht mehr Freiheit in der Beziehung.
2. Dasselbe gilt für die Kommunikation im Team, etwa zwischen schulischer Heilpädagogin bzw. schulischem Heilpädagoge, Klassenlehrperson, SchulleiterIn, SchulpsychologIn usw. und ebenso in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Sobald man eigene Werte als solche thematisieren kann und zugleich anderen helfen kann, auch ihre Werte zu formulieren, findet man viel leichter gegenseitiges Verständnis oder, wenn nicht, so zumindest gegenseitigen Respekt.



3. Je mehr man sich der eigenen Werte bewusst ist, je besser man sie reflektiert, desto mehr erkennt man Stärken und auch Grenzen, Chancen wie auch Risiken der eigenen Position. Man wird gewisse Schwächen in der eigenen Position nicht nur entdecken, sondern durch eigene Weiterentwicklung auch ausräumen. Andere Nachteile der eigenen Position wird man bewusst belassen. Man wird zwanghafte Momente aufweichen können. Aus einem «Wertekorsett» wird ein «Wertebau» mit selbstbestimmten Umbaumöglichkeiten. Es steigt das eigene Reflexionsniveau und damit die Stabilität der eigenen Sicht – und zugleich die Freiheit, die eigene Position zu verändern.

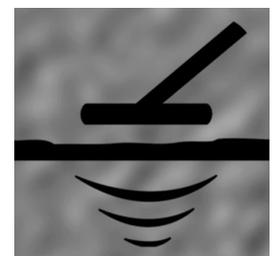
4. Es steigt aber auch der Respekt vor anderen Positionen, weil einem bewusst wird, dass es die «perfekte moralische Position» nicht gibt. Nun wird man Differenzen zu anderen Personen als Ressource begreifen können: Unsere gemeinsame Vielfalt an Werthaltungen ergibt ein ausgewogeneres Ganzes, als wenn ich nur auf meine eigenen Werthaltungen Bezug nehmen könnte. Der Dissens wird zum gemeinsamen «Materiallager», um bessere Lösungen zu entwickeln. Es entsteht ein freies, produktives Verhältnis zum Dissens.

Sich der eigenen Werte bewusst werden kann man, wie eben beschrieben, als Einzelperson. Man kann das allerdings auch als Team tun und sich so als Gruppe deutlich machen, welches die wichtigen Werte und Normen in der eigenen Teamkultur sind. Dazu dann weiter unten mehr, wo es dann um «Moral» von «Organisationen» gehen wird.

Nun zurück zum Fallbeispiel: Mit dem präzisen Begriffswerkzeug «deskriptiv – normativ » wurde herausgearbeitet, dass hier eine Sollensaussage implizit «mitgesagt» wurde: Es ist schlecht, wenn man gegenüber einer Tochter «ohnmächtig» ist. Die Entdeckung dieser impliziten, also «verborgenen» Bewertung ist das Ergebnis systematisch-methodischen Arbeitens. War das nur eine «Denkspielerei» oder bringt uns das konkret und in der Praxis weiter? Interessanterweise haben wir damit bereits Lunte gerochen, die uns in den Kern des Problems führen wird. Denn die potenzielle Abwertung von Personen, die diese Schülerin nicht im Griff haben, spielt eine wichtige Rolle, wie sich gleich zeigen wird. Im Grunde genommen bildet sich bereits hier das Kernproblem ab, das zu finden allerdings erst die Aufgabe des nun folgenden zweiten Schritts ist.

## 2 Werkzeug «ethisches Dilemma»

In einer komplexen, ethisch herausfordernden Situation gibt es in der Regel mehrere Schwierigkeiten. Der Versuch, alle Schwierigkeiten gleichzeitig zu erfassen, macht einem oft handlungsunfähig. Handlungsfähig macht der umgekehrte Weg: die Konzentration der Reflexions- und Handlungsenergie auf die Hauptschwierigkeit. Daher besteht der Schritt zwei in der Klärung der Frage, welches die Hauptschwierigkeit in der Situation darstellt. Was ist die «Zwickmühle», die den Kern des Problems ausmacht? Insofern dieses Werkzeug nun näher an die



Topographie der Problemstellung herangeht und etwas «Vergrabenes» zu Tage fördert, kann man es als «Metalldetektor» charakterisieren.

Dies lässt sich nun ausgehend von der Auflistung der Werte, die auf dem Spiel stehen, gut eruieren. Man überlegt sich, welche Werte eher von sekundärer Bedeutung sind und setzt diese in Klammern. Unter den übrigen sucht man diejenigen zwei, welche gemeinsam die Hauptspannung, den zentralen Werte-Konflikt ausmachen.

Schülerin zur Rede stellen und damit eine Eskalation riskieren – ja oder nein?	
<i>Fakten</i>	<i>Werte</i>
■ ...	● [Lernerfolg der Schülerin]
■ ...	● ! Schutz der Schülerin vor Gesichtsverlust bei Eskalation
	● Respekt vor der Lehrperson ganz allgemein
	● ! Respekt vor der Lehrperson seitens der Schülerin
	● [Glaubwürdigkeit der Lehrperson im Team]
	● [«Anstand und Ordnung» einhalten]
	● [Respekt vor den MitschülerInnen]
	● gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin
	● Schutz der Lehrperson vor übermässiger Belastung
	● Wo ist die Wertschätzung gegenüber der Schülerin?
	● [Lernerfolg der MitschülerInnen]
	● ...

Tabelle 3: Priorisierung der Werte und Suche nach dem zentralen Dilemma

Bei der Bearbeitung der Fallsituation im genannten Workshop wurde deutlich, dass der Hauptkonflikt zwischen den beiden Werten «Persönlichkeitsschutz der Schülerin» und «Respekt vor der Lehrperson seitens der Schülerin» lag. Verglichen mit der Schärfe dieses Konflikts fühlten sich etwa Fragen der Beeinträchtigung des «Lernerfolgs», sowohl was die Schülerin selbst, als auch, was die MitschülerInnen betrifft, geradezu als nebensächlich an.

Gretchenfrage: Was tun, wenn man in einer Gruppe mit diesem Werkzeug arbeitet und sich nicht einig wird, welches der Hauptkonflikt ist?

- Die unterschiedlichen möglichen Hauptkonflikte untereinander notieren. Gehen die Meinungen weiterhin auseinander, auch wenn man die möglichen Hauptkonflikte direkt miteinander vergleichen kann?
- Zusage an die Gruppe: «Wir werden zwar zunächst nur einen Hauptkonflikt auswählen und bearbeiten. Diese Auswahl ist notwendig, weil wir sonst zwar miteinander über die gleiche Fallsituation sprechen, aber über verschiedene Probleme. Ein frustrierendes Ende wäre vorprogrammiert. Darum gehen wir so vor: Wir entscheiden uns für eines dieser Dilemmas, entwickeln angesichts dieses Dilemmas eine möglichst gute Entscheidung und schauen dann, ob diese «Handlungsantwort» das andere Dilemma bzw. die anderen Dilemmas angemessen mit berücksichtigt. Wenn nicht, gehen wir noch einmal zum Schritt zwei und bearbeiten das nächste Dilemma. Erfahrungsgemäss erübrigt sich dies allerdings jeweils. Können wir auf dieser Basis uns eher einig werden?» Wenn nicht: darüber abstimmen, welches Dilemma zuerst als das zentrale bearbeitet werden soll – und wie vereinbart am Schluss diskutieren, ob die gefundene Entscheidung auch die anderen Dilemmas genügend mit berücksichtigt.

## 2.a Theorie zum Werkzeug: Begriffe «Ethik», «Moral», «Dilemma», «Wert», «Norm»

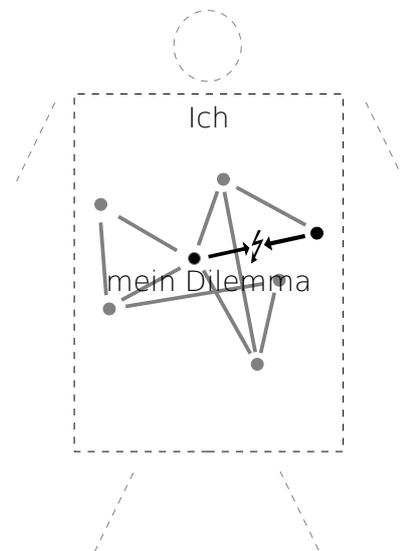
Der Fachbegriff für einen «Wertekonflikt», für eine «Zwickmühle» dieser Art ist «ethisches Dilemma» bzw. «moralisches Dilemma».

Die Vorsilbe «Di-» in diesem griechischen Wort bedeutet «zwei». Diese Zahl findet sich auch im deutschen Wort «Zweifel». Ein Dilemma tritt also auf, wenn es zwei Handlungsmöglichkeiten gibt, die aber beide (in unterschiedlicher Art und Weise) problematisch sind.

Als Fachbegriff der Ethik lässt sich ein ethisches bzw. moralisches Dilemma noch genauer beschreiben: In einem solchen Dilemma stehe ich dann, wenn ich verpflichtet bin A zu tun und ebenso verpflichtet bin B zu tun; die Situation aber so angelegt ist, dass ich nicht A und B tun kann (Zuber 2008).

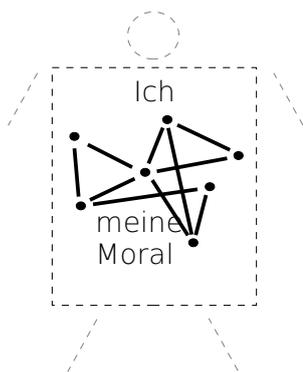
Diese präzise Definition lässt sich gut an unserer Fallsituation zeigen: Eine Lehrkraft ist (wie jeder Mensch) moralisch verpflichtet, Respekt vor der eigenen Person sicherzustellen. Es wäre eine Missachtung dieser Pflicht gegenüber sich selbst, wenn man notorische Respektlosigkeit hinnehmen würde. Nennen wir dies die Pflicht A. Zugleich ist eine Lehrkraft verpflichtet, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu schützen. Dies gehört zur beruflichen Aufgabe, wobei prinzipiell alle Menschen verpflichtet sind, die Persönlichkeit ihrer Mitmenschen zu schützen. Nennen wir dies die Pflicht B. Nun empfanden wir die Situation aber so, dass auf Grund des Zustands der Beziehung und des Settings in der Gesamtklasse diejenigen Handlungen, die der Pflicht A entsprechen, Pflicht B verletzen und umgekehrt.

Man wird sich sofort fragen, ob es denn tatsächlich keine Handlung gibt, welche diese beiden Pflichten erfüllt. Dieser Frage werden wir in den folgenden beiden Schritten nachgehen. Für den Schritt 2 ist es nur wichtig, das Problem zu erfassen, wie es sich uns zunächst dargeboten hat. Tatsächlich sind wir davon ausgegangen, dass alle Handlungen, an die wir zunächst dachten, entweder Pflicht A oder dann Pflicht B verletzt hätte. Wir sahen uns genau in diesem Dilemma.



War das nun ein moralisches Dilemma oder ein ethisches Dilemma? Zwar werden diese beiden Bezeichnungen oft durchmischt gebraucht. Doch ist es wesentlich, Ethik und Moral präzise auseinander zu halten; also auch ein moralisches Dilemma von einem ethischen Dilemma zu unterscheiden. Daher die Vorfrage: Was ist «Ethik», was «Moral»?

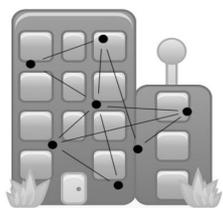
Will man «Ethik» definieren, so definiert man eine Disziplin, ein Fachgebiet. Dies ist in aller Regel ein schwieriges Unterfangen. Die Soziale Arbeit ebenso wie der Beruf der Pflege, wohl ebenso die Heilpädagogik und viele andere Berufe, die sich intensiv mit ihrer professionellen Identität beschäftigen, tun sich nicht leicht mit einer solchen Selbstdefinition. Aber auch Berufe mit grosser Tradition haben gewisse Schwierigkeiten, kurz und präzise ihr Gebiet abzugrenzen. Auch in der Ethik ist das nicht anders. Glücklicherweise gibt es einen Satz, über den in der Disziplin der Ethik weitgehend Konsens besteht. Er lautet: «Ethik ist Reflexion von Moral». Wenn nur alle Definitionen so kurz und präzise wären! Oder greift diese Definition zu kurz? Verschiebt man damit die Aufgabe, Ethik zu definieren, einfach auf die Aufgabe, Moral zu definieren? Nicht ganz. Immerhin ist damit festgehalten, dass Ethik und Moral nicht dasselbe ist. Zudem steht fest, in welchem Verhältnis diese beiden zueinander stehen.



Bleibt die Frage: Was ist *Moral*? Moral als alltägliches Wort ist etwas belastet. Man assoziiert «Moralist» dazu. Noch negativer tönt allerdings das Wort «Unmoral». Alle diese Assoziationen muss man sich wegdenken, wenn man den Begriff «Moral» als ethischen Fachbegriff verwendet. Selbstverständlich besteht auch über diesen Begriff keine völlige Einigkeit. Sucht man nach einem Verständnis, das erstens mit den häufigsten Definitionen kompatibel ist und zweitens mit den anderen Fachbegriffen der Ethik gut zusammenspielt, kann man folgendermassen definieren: Moral ist die Gesamtheit aller Werte, Werthaltungen, Normen, die ein Mensch in sich trägt. Die Moral eines Menschen ist also soviel wie sein «Wertesystem»: Die Summe, das Netz der Werte, die man in sich trägt und deren man sich meist nicht bewusst ist, die man sich aber zunehmend bewusst machen kann, wie oben vorgeschlagen.



Ein solches «Wertesystem» haben nicht nur die Menschen als Individuen, sondern auch eine Gesellschaft bzw. eine Kultur. Es gibt bestimmte Normen, die hier gültig sind und die sie von anderen Gesellschaften und Kulturen unterscheiden können. Wie sehr allerdings die einzelnen Individuen, die zu dieser Kultur gehören, diese Normen tatsächlich übernehmen, ist eine zweite Frage. Immerhin müssen sie, wenn sie bestimmten Normen nicht übernehmen, damit leben können, dass sie sich «oppositionell» zu den gesellschaftlich bzw. kulturell gültigen Werten verhalten.



Weiter noch: Auch Organisationen als Einheiten, die soziologisch gesehen zwischen dem Individuum und der Gesamtgesellschaft anzusiedeln sind, haben ihre «Wertesysteme». Das ist das, was man «spürt», wenn man etwa die Stelle wechselt von einem Schulhaus in ein anderes, von einem Heim in ein anderes, von einer Firma in eine andere: Es gelten in diesen Organisationen teilweise andere Regeln – ungeschriebene Regeln, die oft auch hier unbewusst sind. Darum gibt es auch die bekannten «Fettnäpfchen»: Normen von Organisationen, die man verletzt, weil man sie schlicht und ergreifend nicht kannte – weil sie «ungeschrieben» sind.

Als Normen bezeichnet man «Werte» dann, wenn sie nicht einfach individuelle Werte sind, sondern in einer bestimmten Gruppe anerkannt werden. Normen sind also typischerweise gesellschaftliche Normen. Solche Normen haben eine positive und eine negative Seite: Positiv an ihnen ist, dass sie überhaupt erst ein einigermaßen berechenbares Zusammenleben ermöglichen: Ohne Normen für die Begrüssung und für den Beginn eines Gesprächs etwa wären wir nur schon hilflos, wenn wir einem Menschen zum ersten Mal begegnen würden. Normen ermöglichen und vereinfachen menschliches Zusammenleben. Negativ an den Normen ist, dass sie unseren Handlungsspielraum begrenzen. Uns drohen Konsequenzen – von «schrägen Blicken» bis zum sozialen Ausschluss –, wenn wir uns nicht normkonform verhalten.

Für jede einzelne Norm lässt sich zudem diskutieren, wie positiv oder negativ man sie inhaltlich beurteilen möchte. Die Norm der «schweizerischen Ordentlichkeit» in der Waschküche des Mehrfamilienhauses (um eine «kleine» Norm/einen «kleinen» Wert zu nehmen) ebenso wie die Toleranz gegenüber intoleranten Religionen und Parteien (um eine «grosse» Norm/einen «grossen» Wert zu nehmen) haben offensichtlich inhaltlich positive und negative Seiten.

Was ist nun der Unterschied zwischen einem moralischen Dilemma und einem ethischen Dilemma? Bleibt man konsequent bei der Unterscheidung von Ethik und Moral, so ist das moralische Dilemma ein Konflikt zweier Werte, die beide Bestandteil meines Wertesystems sind, beide zu meiner Moral gehören. Welche beiden Werte aus der Vielzahl der Werte, die ich in mir trage, wie genau miteinander in Konflikt geraten, ist mir nicht bewusst. Ich spüre einfach, dass ich mich in einer «Zwickmühle» befinde. Mit Methoden ethischer Reflexion, indem ich also beginne, Werte «aufzuspüren», aufzulisten, zu priorisieren, kurz: zu reflektieren, kann ich entdecken, zwischen welchen Werten der Hauptkonflikt spielt. Sehe ich diesbezüglich klar, kann man das, was ich jetzt sehe, als ethisches Dilemma bezeichnen: Ethik als Reflexion von Moral hat stattgefunden. Wenn wir nun sagen, dass unser Problem darin besteht, dass die Situation es uns unmöglich zu machen scheint, sowohl den Wert des Respekts vor der eigenen Person der Lehrerin als auch den Wert des Schutzes der Schülerin zu realisieren, so benennen wir das Dilemma als ein ethisches.

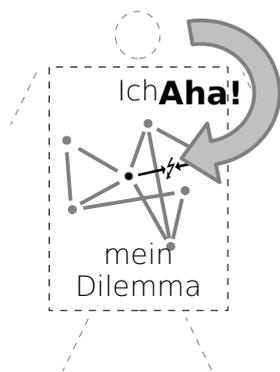
Manchmal, wenn man sich in einem moralischen Dilemma fühlt und dieses reflektiert, löst sich das moralische Dilemma auf. Beispielsweise merkt man im Verlaufe des Nachdenkens manchmal, dass einem doch einer der beiden hier konfligierenden Werte doch wesentlich wichtiger ist. Damit ist dann die Handlungsentscheidung klar. Oder man merkt, dass sich die Werte nur vermeintlich widersprechen. – Aber bei weitem nicht immer lösen sich Wertekonflikte auf, wenn man sie analysiert.

#### *Definitionen von «Wert» und «Norm»*

«Wert»: Wenn wir etwas – beispielsweise Solidarität, Freiheit, Fürsorge, Persönlichkeitsschutz – als Wert bezeichnen, so machen wir damit eine normative Aussage. Man kann auch weniger allgemeine, weniger «grossräumige» Ziele als Werte bezeichnen: etwa Vermeidung von Überbelastung, gute Arbeitsatmosphäre, Vermeidung von Gewalt etc.

«Norm»: Typische Beispiele für Normen sind etwa die zehn Gebote. Sie sind genauso wie Wertebekundungen normative Aussagen. Oft sind sie konkreter, stärker handlungsbezogen als Werte, zumal sie in der Regel als Handlungsanweisung formuliert sind. Dennoch können sie sehr allgemein sein, wie eben die zehn Gebote. Normen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine gewisse allgemeine Gültigkeit haben oder zumindest beanspruchen. Während man also sowohl von gesellschaftlichen als auch von persönlichen Werten sprechen kann, spricht man typischerweise nicht von persönlichen Normen. (Krijnen 2002; Düwell 2002)

## 2.b Ertrag: Klarheit über die Problemstellung



Die präzise Bestimmung des zentralen ethischen Dilemmas lässt eine «Übereinstimmung von Bauch und Kopf» entstehen: Der Kopf versteht, was genau der Bauch als Problem wahrnimmt. Damit wird man als ganze Person handlungsfähiger.

Dies kann besonders für dann ein grosser Schritt sein, wenn ein Team angesichts einer für die ganze Gruppe schwierigen Situation das zentrale ethische Dilemma gemeinsam gefunden hat. Denn in Teams besteht das ethische Dilemma oft nicht darin, dass zwei Werte innerhalb der Moral einer Person miteinander in Konflikt geraten. Recht häufig tritt in einem Team der Fall ein, dass zwar jede Person schon wüsste, was richtig wäre, also die einzelnen Personen zunächst nicht in einem Dilemma stehen. Nur gehen die Vorstellungen vom «Richtigen» in der Gruppe auseinander. Dann haben nicht die Einzelpersonen ein moralisches Dilemma, sondern *das Team als Gruppe hat ein moralisches Dilemma*. Das Phänomen ist dann auf der Ebene der Gruppe dasselbe wie auf der Ebene des Individuums: Als Individuum erleben wir in den meisten Situationen des Alltags unsere eigenen, persönlichen Werte als konsistent; aber immer wieder angesichts besonderer Situationen und Fragen spüren wir Spannungen zwischen Werten, die wir verkörpern. So ist es auch in einem arbeitsfähigen Team: In den meisten Situationen funktioniert das gemeinsame Wertesystem des Teams gut als Orientierung. Aber angesichts besonderer Situationen bedarf es der vertieften Klärung, weil diese gemeinsame «Gruppenmoral» bezogen auf diese besondere Situation gegenläufige Werte enthält. Nicht selten sind es dann unterschiedliche Gruppenmitglieder, die diese unterschiedlichen, in dieser besonderen Situation widerstreitenden Werte gewissermassen «verkörpern».

In diesen Situationen kann die gemeinsame Bestimmung des zentralen Dilemmas ein dreifach positives Erlebnis für die Gruppe sein:

1. Wenn man sich auch nicht einig ist darüber, was zu tun richtig ist, kann man sich doch darüber einig werden, welche beiden Werte hauptsächlich miteinander im Widerstreit stehen. Nur wird halt ein Teil der Gruppe eher den einen Wert favorisieren, ein Teil der Gruppe den anderen. (Ein dritter Teil wird vielleicht unentschieden sein. Diese Gruppenmitglieder stehen zusätzlich dazu, dass die Gruppe ein Dilemma hat, auch noch persönlich in einem Dilemma.) Damit macht die Gruppe die Erfahrung, dass sie sich in der anstehenden Sache bereits einmal einig werden konnte – zwar (noch) nicht darüber, was nun zu tun sei, aber doch darüber, was den Kern des Problems ausmacht.

2. Dazu gehört auch und gerade, dass dieses nun gemeinsame Verständnis der «Zwickmühle» dazu führt, dass jede Partei das Anliegen der anderen Partei nachvollziehen kann. Man sieht von beiden Seiten, dass es da auch noch einen anderen, widerstreitenden Wert gibt, den man zwar selbst tiefer gewichtet, doch der offensichtlich auch seine Berechtigung hat.

3. Zudem kommt das Problem weg von der Gruppe: Es wird nun deutlich, dass die Situation tatsächlich so angelegt ist, dass ein «objektives» ethisches Dilemma besteht. Es ist also nicht die Gruppe (oder gar: der «andere Teil» der Gruppe) das Problem, sondern die Situation ist objektivierbar schwierig.

Dieser dreifache Gewinn – erster Einigungserfolg, gegenseitige Nachvollziehbarkeit der je anderen Position, Unterscheidung von Problem und Team – ist die ideale Voraussetzung für das frei assoziierende Arbeiten im Schritt 3, der nun ansteht.

Nicht zu unterschätzen ist auch, dass man nun den spezifischen «Charakter» des Dilemmas genauer erfassen kann. In unserem Beispiel zeigt sich so, dass das Problem stark personalisiert ist. Die Frage der Lernfähigkeit der Schülerin, der Lehrfähigkeit der Lehrerin, der Betroffenheit der MitschülerInnen treten offenbar in dieser konkreten Konfliktsituation in den Hintergrund. Im Grunde steht die persönliche Integrität der Lehrperson im direkten Konflikt mit der persönlichen Integrität der Schülerin. Solche Konflikte sind gar nicht so selten – aber sie sind grundlegend anders als etwa Konflikte rund um Promotionsentscheide, bei denen oft die Integrität der Lehrkraft nicht zentral betroffen ist. Konflikte, in denen Integrität gegen Integrität stehen, bedrohen beide Seiten zugleich im Kern der Personen und neigen dazu, sich wesentlich destruktiver zu entwickeln, als das die Beteiligten eigentlich gewollt hätten.

Ertrag des zweiten Schritts ist also auch die genauere Charakterisierung der Problemstellung. Obwohl das Resultat hier nicht sehr erfreulich ist – lieber hätten wir festgestellt, dass der Konflikt zu einer mässigeren Kategorie gehören würde – so ist es in aller Regel doch hilfreich zu wissen, mit was für einem Typ von Wertekonflikt man es zu tun hat.

### 3 Werkzeug «Handlungsmöglichkeiten-Generator»

Bereits wurde angesprochen, dass Handlungsvarianten gefunden werden könnten, die aus der «Zwickmühle» herausführen – Handlungsmöglichkeiten also, die sowohl Verpflichtung A als auch Verpflichtung B erfüllen; die Persönlichkeit der Schülerin schützen und den Respekt vor der Lehrperson bewahren. Anstatt nun systematisch nur nach solchen Lösungen zu suchen, empfiehlt sich an dieser Stelle zunächst eine radikal offene Sammlung von Handlungsmöglichkeiten: In Form eines Brainstormings werden frei assoziierend möglichst viele Handlungsvarianten zusammengetragen. Bei dieser Sammlung sind auch und gerade unmögliche und illegale Handlungsmöglichkeiten zugelassen, ebenso wie «politisch unkorrekte» oder «Blödeleien». Oft führen nämlich zunächst abwegige Ideen zu Impulsen für die Entdeckung bzw. Entwicklung von durchaus realisierbaren, innovativen Handlungsvorschlägen. Eine Aufzählung von Handlungsmöglichkeiten für unser Fallbeispiel kann dann z.B. so aussehen:



#### Handlungsmöglichkeiten

- Ein diskretes Zeichen vereinbaren
- Schülerin in eine andere Klasse einfügen
- Schülerin vor die Türe setzen
- Psychotherapie für die Schülerinnen
- Beratung für die Lehrkraft
- Familientherapie
- Beratung für die Eltern
- Eine andere Lehrperson einsetzen (Klassenunterstützung)
- Ultimatum, bei Wiederholung Schulverweis
- Irgend etwas Humorvolles/Lustiges, damit alle wieder durchatmen
- erlebnispädagogisches Klassenlager
- Schülerin nach Ritalineinnahme fragen
- Filmaufnahme im Schulzimmer machen
- Mit der Klasse insgesamt Verhaltensregeln erarbeiten
- Themezentriertes Theater, um fixierte Rollen in der Klasse aufzuweichen
- Sondergratifikation für die Lehrperson
- Home schooling
- Timeout für Schülerin (mit sinnvoller Nebenbeschäftigung, z.B. mit Vater arbeiten gehen)
- Schulpflege lädt nur den Vater vor.
- ...

### **3.a Theorie: Kreativität und Atmosphäre**

19 Handlungsvarianten sind eine stattliche Anzahl. Erfahrungsgemäss findet man bereits in einem kurzen Brainstorming rund 10 Möglichkeiten.

Schritt 1 und Schritt 2 bilden eine gute Voraussetzung für das Brainstorming des dritten Schritts, denn sie leisten zweierlei:

1. Für ein Brainstorming ist eine gewisse «Einstimmung ins Thema» wichtig. Man muss wissen, zu was genau man Ideen entwickeln soll. Dies leisten die Schritte 1 und 2 in geradezu idealer Weise. Schritt 1 tastet das Themenfeld relativ weitläufig ab. Schritt 2 fokussiert auf den Kern der Fragestellung.
2. Unterschwellige Spannungen behindern die Kreativität einer Gruppe. Wenn eine Gruppe zusammen bereits die Schritte 1 und 2 durchgespielt hat, so sind allfällige Missverständnisse und Unterschiede in den Positionen bereits bearbeitet. Der Boden für gemeinsame Kreativität ist gut vorbereitet.

Ein Brainstorming lebt bekanntlich von folgenden Spielregeln, die auf den ersten Blick nichts mit Ethik zu tun haben: Alles darf gesagt werden, was auf die Liste passt; die Vorschläge werden alle notiert. Es findet keine Diskussion über die Vorschläge statt. Auf den zweiten Blick zeigt sich die grundlegende Verwandtschaft dieser Methodik des Schritt 3 mit der Aufgabe der Ethik: Ethik als Reflexion von Moral ist grundlegend ergebnisoffen. Die Ethik vertritt gerade nicht von vornherein eine einseitige Vorstellung davon, was richtig sei, zu tun. Diese Offenheit der Ethik und das freie Sammeln des Brainstormings sind Zwillinge.

### **3.b Ertrag: Aufweichung oder gar Auflösung des Dilemmas**

Jedes moralische und jedes ethische Dilemma präsentiert sich notwendigerweise als ein «Entweder-Oder»: Man sieht sich vor genau zwei Handlungsalternativen, welche je einen wichtigen Wert verletzen. Mit dem Schritt 3 wird dieses Schema aufgeweicht oder gar aufgelöst. Erstens zeigen sich weit mehr als zwei Handlungsmöglichkeiten; zweitens befinden sich darunter solche, welche den Rahmen des Dilemmas sprengen, sich also nicht an die Regel halten, dass sie mindestens einen der beiden konfligierenden Werte verletzen müssten.

Angesichts einer Aufzählung von wie hier über 20 Handlungsmöglichkeiten stellt sich nun in aller Regel ein Entspannungsgefühl ein. Man merkt, dass man wieder handlungsfähig geworden ist. Die Blockierung, das Sackgassegefühl löst sich. Oft gewinnt die Gruppe bereits an dieser Stelle den Eindruck, dass sogar mehrere vertretbare und hilfreiche Handlungsentscheidungen in Frage kämen.

## **4 Werkzeug «Handlungsvarianten priorisieren»**

Wer die Wahl hat, hat die Qual! Besonders dann, wenn viele Handlungsvarianten vorliegen, verhilft eine quantitative Beurteilung zu einer Rangordnung, die als Ausgangspunkt für die Wahl dienen kann. Als «Messgerät» für die Rangordnung bietet sich folgende Frage an: Welche Handlungsvariante berücksichtigt die beiden konfligierenden Werte am besten, verletzt also beide insgesamt am wenigsten? Welche ist diesbezüglich am zweitbesten? Usw.

Konkret kann man folgendermassen vorgehen: Man beurteilt jede Handlungsvariante danach, wie sehr sie jedem dieser beiden Werte einzeln entspricht und addiert dann die Werte. Dabei kann man z.B. mit einer Skala von 1 bis 6 arbeiten, wobei 6 bedeutet, dass der Wert gänzlich erfüllt ist, 1 bedeutet, dass er gar nicht erfüllt ist. Nun kann man mit der ersten Handlungsvariante beginnen: «Ein diskretes Zeichen vereinbaren». Diese Handlungsvariante realisiert den Wert



«Respektierung der Lehrperson» gänzlich, also Zahl 6. Die Persönlichkeit der Schülerin würde ebenfalls gänzlich respektiert, wenn sie selbst ein solches Zeichen wünschen würde – und gar nicht, wenn man es ihr aufzwingen würde. Je nach Einschätzung kann man hier also z.B. eine 4 setzen. Weiter mit der zweiten Handlungsvariante: «Schülerin in eine andere Klasse einfügen» realisiert den ersten Wert weitgehend. Falls dies bei den Betroffenen und Aussenstehenden teilweise auch als ein gewisses «Versagen» der Lehrperson ankommen würde, wäre der Wert etwas zu vermindern, etwa auf 5. Dasselbe gilt umgekehrt für die Schülerin, weshalb man auch für die Realisierung des Werts «Persönlichkeitsschutz der Schülerin» eine Wert von 5 geben könnte.

Diese Bewertung kann man in einer Gruppe rationell gestalten, indem alle ihre Einschätzung nennen und man den Durchschnittswert notiert. Man sollte dabei allerdings einen minimalen Raum für Rückfragen und Kurzdiskussionen einräumen. Es kann nämlich jetzt, wo man die beiden zentralen Werte und die Handlungsmöglichkeiten aufeinander bezieht, sich zeigen, dass man nochmals präzisieren muss, was mit den Werten genau gemeint ist – und auch wie man die Handlungsvorschläge zu verstehen hat. Diese Diskussionen sind nicht selten nochmals ertragreich. Hier kommt die «Nagelprobe»: Was meinen wir mit «Respekt vor der Lehrperson seitens der Schülerin»? Was mit «Persönlichkeitsschutz der Schülerin»?

Nicht nur die Werte werden manchmal an dieser Stelle nochmals zum Thema – auch die Aufzählung von Handlungsmöglichkeiten kann nochmals ergänzt werden. Denn während der Priorisierung findet notwendigerweise ein erneutes Nachdenken über bestimmte Handlungsmöglichkeiten statt, und dabei können als «Nebeneffekt» neue Ideen für Handlungsmöglichkeiten entstehen.

Das Resultat kann beispielsweise so aussehen:

	Realisiert den Wert «Respektierung der Lehrperson» seitens der Schülerin	Realisiert den Wert «Persönlichkeitsschutz der Schülerin»	Total
Ein diskretes Zeichen vereinbaren	4	6	10
Schülerin in eine andere Klasse einfügen	5	5	10
Schülerin vor die Türe setzen	1	5	6
Psychotherapie für die Schülerinnen	3	6	9
Beratung für die Lehrkraft	6	5	11
Familientherapie	2	6	8
Beratung für die Eltern	4	6	10
Eine andere Lehrperson einsetzen (Klassenunterstützung)	6	4	10
Ultimatum, bei Wiederholung Schulverweis	5	6	11
Etwas Humorvolles/Lustiges, damit alle wieder durchatmen	4	4	8

erlebnispädagogisches Klassenlager	6	6	12
Schülerin nach Ritalineinnahme fragen	3	6	9
Filmaufnahme im Schulzimmer machen	4	5	9
Mit der Klasse insgesamt Verhaltensregeln erarbeiten	6	6	12
themenzentriertes Theater (Rollenaufweichung)	5	6	11
Sondergratifikation für die Lehrperson	5	6	11
Home schooling	6	6	12
Timeout für die Schülerin (mit sinnvoller Nebenbeschäftigung, z.B. mit Vater arbeiten gehen)	3	6	9
Schulpflege lädt nur den Vater vor.	4	6	1

Nun kann man mit den im Total bestrangierten Handlungsmöglichkeiten beginnen und überlegen, ob gewichtige Gründe dagegen sprechen. Ansonsten empfiehlt es sich, die bestrangierteste Handlungsmöglichkeit zu wählen. Dabei sollte man bedenken, dass man oft auch mehrere von den aufgelisteten Handlungen gleichzeitig unternehmen und so zu einer «kombinierten Entscheidung» verbinden kann.

Hier kann dieses Vorgehen konkret folgendermassen aussehen: Als besonders gut bewertet sind «erlebnispädagogisches Klassenlager», «mit der Klasse insgesamt Verhaltensregeln erarbeiten» und «home schooling». Konkret könnte die fragliche Realisierbarkeit (Finanzen, Zeit) gegen ein Klassenlager sprechen. «Home schooling» könnte an den finanziellen Ressourcen der Eltern scheitern. Die gemeinsame Erarbeitung von Verhaltensregeln hingegen könnte einen Versuch wert sein, vorausgesetzt, dies entspricht der Lehrkraft und ihrem Unterrichtsstil. Hätte eine Lehrkraft selbst schon klare Vorstellungen von «richtigen» Verhaltensregeln – was ebenfalls durchaus plausibel und im Sinne ihres Auftrags sein könnte, wie gesagt je nach Unterrichtsstil –, so wäre die Rede von einer «gemeinsamen Erarbeitung» jedoch eine Täuschung der Klasse.

Wenn man nun beispielsweise aus diesem Grund auch diese Handlungsmöglichkeit wegfällt, so wendet man sich den nächstplatzierten zu. Interessanterweise folgen nun mit je 11 Punkten «Beratung für die Lehrperson» und «Ultimatum, bei Wiederholung Schulverweis». Gerade diese beiden Massnahmen zusammen könnten eventuell eine fruchtbare Kombination sein. (Der Grund dafür, dass das Ultimatum 5 Punkte für den Werte «Persönlichkeitsschutz der Schülerin» erhalten kann, ist, dass ein Ultimatum nicht auf der Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Schülerin spielt, sondern auch und gerade als Ernstnahme der Schülerin mit ihren Taten verstanden werden kann.)

Sprechen gute Gründe auch gegen diese beiden Massnahmen, so wird man unter denjenigen mit 10 Punkten weiterschauen. Erfahrungsgemäss ist das eine Methode, mit der man in Teams gut zu gemeinsamen Entscheidungen finden kann.

#### **4.a Theorieexkurs: Die eigene Gesetzmässigkeit des Entscheidens**

Während eine praxisferne Ethik gelegentlich meint, zwingende Argumente für den «einzig richtigen» Handlungsentscheid herleiten zu können, so gelingt das bei praxisnahem Arbeiten nicht. Die allgemeine Ethik kann ihre Beispiele gewissermassen im «Labor» als sterile «Denkexperimente» generieren. Die Praxis hingegen ist in aller Regel komplex. Eine zwingende Argumentation, ein «logischer Beweis» dafür, dass diese und nur diese Entscheidung richtig ist, kann in aller Regel allein aus diesem Grund nicht geführt werden.

Es gibt allerdings sogar in der allgemeinen, also nicht der angewandten, Ethik grosse Strömungen, welche bestreiten, dass es eine sogenannte «Letztbegründung», also einen absoluten Wahrheitsanspruch auch auf einer abstrakten Ebene gibt. Wer sich dafür interessiert, kann sich beispielsweise mit dem logisch interessanten «Trilemma der Letztbegründung» (Fackeldey 1992, 102-110) auseinandersetzen.

Entscheiden ist und bleibt damit riskant – und unumgänglich zugleich:

- unumgänglich, weil «nicht entscheiden», also «nichts tun» bzw. «nichts ändern», auch eine (implizite) Entscheidung ist – oft, wenn auch nicht immer, nicht die beste;
- riskant, weil man auch in Hinblick auf eine intensiv ethische reflektierte Entscheidung möglicherweise später einmal rückblickend denken wird, man hätte doch anders entscheiden sollen.

Es bleibt einem nichts anderes, als dieses Risiko angesichts seiner Unumgänglichkeit beherzt einzugehen.

#### **4.b Ertrag: Eine differenziert begründete Entscheidung**

Immerhin: Eine Entscheidung, die aus einer intensiven ethischen Reflexion herausgewachsen ist, trägt den Charakter der Umsicht. Man weiss besser, was alles auf dem Spiel steht, was einem selbst wichtig ist.

Man weiss oft auch besser, was man nicht weiss. Nicht selten, stösst man bei ethischen Fallbearbeitungen auf Fragen, die man nun plötzlich als wichtig und auch als sehr wohl beantwortbar einschätzt, aber die noch gewisse Abklärungen – seien es fachliche, seien es Rückfragen an involvierte Personen – notwendig machen. Dann lohnt es sich oft, die Fallbearbeitung zu unterbrechen und nach den Abklärungen fortzusetzen.

Bei der Bearbeitung der vorliegenden Fallsituation gab es an einer Stelle eine solche offene Frage. Plötzlich wurde deutlich, dass niemand wusste, was für Ressourcen die Schülerin hat, was für positive Eigenschaften und Fähigkeiten wir an ihr wertschätzen könnten. Es fiel uns sehr schwer, solche zu finden. Damit verwandt ist auch die Frage, welche Motive die Schülerin haben könnte, sich in einer in unseren Augen so problematischen Art und Weise zu verhalten. Diese Frage blieb ebenfalls offen. Natürlich gibt es eine Anzahl einleuchtender psychologischer Hypothesen (Aufmerksamkeit erregen usw.). Ehrlicherweise mussten wir allerdings zugeben, dass wir hier ein Informationsdefizit hatten. An dieser Stelle zeigt sich ein Vorteil des ethischen Zugangs zum Problem, so dass sich die Ethik und Psychologie bzw. Pädagogik hier ergänzen könnten. Für die präzise ethische Analyse der Problemstellung gibt es hier ein «nacktes Interesse», ein «unpsychologisches», «unpädagogisches» Bedürfnis, schlicht und ergreifend zu fragen, wie denn die Schülerin selbst ihr Verhalten beschreibt und erklärt. Es könnte sein, dass man aus psychologischer Perspektive eine solche Frage schwerer «nackt» stellen kann, weil das Verhalten durch die psychologische Theorie bereits als quasipathologisch definiert ist. Ähnlich hat auch die Pädagogik einen gut gepackten Rucksack voller theoretischer Erklärungen solchen Verhaltens. Beides erschwert «nacktes» Fragen. Man könnte also hier die Fallbearbeitung unterbrechen und eine geeignete Form finden, die Schülerin so nach ihrer eigenen Beschreibung von Verhalten und Motiven zu fragen, dass sie sich maximal frei fühlt, sich selbst diesbezüglich zu analysieren und das Resultat mitzuteilen. Die Pointe ist, dass die Frage «phänomenologisch», «erkenntnisorientiert», gewissermassen «forschend» gestellt wird.

Alles in allem haben ethische Fallbearbeitungen oft zur Folge, dass man zugleich gemeinsamer sowie entschlossener *und* paradoxerweise zugleich unsicherer sowie bescheidener entscheidet. Die Wirkkraft eines Teams wird verstärkt, aber auch die Offenheit der Mitglieder der Gruppe und der Gruppe insgesamt. Dies gilt analog für Einzelpersonen, welche praktische Situationen für sich ethisch reflektieren. Ethische Reflexion ist hilfreich, gerade weil sie auch verunsichert und so Sendungsbewusstsein in Frage stellt. Sie hilft, «Zweifel», «Differenzen», «Dilemmawahrnehmungen» nicht auszublenden, sondern zur Ressource für eine differenzierte Wahrnehmung zu machen und zugleich mutig Verantwortung für die eigenen Entscheidungen (und allenfalls: für die eigenen Nicht-Entscheidungen) zu übernehmen. Denn für mehr als für diese eigenen Entscheidungen tragen wir nicht die Verantwortung – aber auch nicht für weniger.

## 5 Nach getaner Arbeit

Dies war eine ethische Fallbearbeitung und zugleich eine Einführung in grundlegende Methoden und Begriffe der Ethik. Wie könnte es weitergehen?

Wer ethische Fallbearbeitung praktisch einüben möchte, findet unter [www.ethikprojekte.ch/sensor.pdf](http://www.ethikprojekte.ch/sensor.pdf) ein Formular, das sich eignet, um nach diesen 4 Schritten zu arbeiten.

Wer ethisches Fachwissen vertiefen möchte, kann sich auf der Basis des in diesem Artikel erarbeiteten Ethik-Wissens mit der Klassifizierung von Werten beschäftigen. Dies bedeutet zugleich, einen Einblick in verschiedene Schulen der Ethik zu erhalten. Denn grundsätzlich unterscheiden sich die verschiedenen Richtungen der Ethik darin, welche Gruppen von Werten

sie als zentral einschätzen. Literaturvorschläge dazu finden sich auf [www.ethikprojekte.ch/ethikrichtungen.html](http://www.ethikprojekte.ch/ethikrichtungen.html).

Die hier vorgestellte Fallbearbeitung war eingebettet in einen Workshop über Disziplin und Strafe. Wer zum Thema «Disziplin und Strafe» gerne weitere Impulse aufnehmen möchte, findet unter [www.ethikprojekte.ch/strafe.html](http://www.ethikprojekte.ch/strafe.html) ein Interview mit einem Kreisgerichtspräsidenten über Strafe im Recht und Strafe im Schulzimmer.

Wer denkt, der eigenen Umsetzung von Ethik in der berufstätigen Praxis seien gewisse Grenzen gesetzt, wenn die Organisation als Ganzes sich nicht auch auf den Weg macht, hat Recht. Wie kann Ethik in Organisationsentwicklung einfließen? Hier kann man sich beispielsweise von den Richtlinien der SAMW ([www.samw.ch](http://www.samw.ch), Stichwort «klinische Ethikberatung») inspirieren lassen, die leicht von Spitälern, Heimen und Spitex auch auf andere Organisationen übertragbar sind.

Wer jetzt ganz andere Fragen hat oder Ideen und Anregungen und darüber gerne mit dem Autor dieses Textes austauschen möchte, ist dazu freundlich eingeladen: [christof.arn@ethikprojekte.ch](mailto:christof.arn@ethikprojekte.ch).<sup>1</sup>

1 Für hilfreiche Hinweise und förderliche kritische Anmerkungen bedanke ich mich bei zwei Studierendengruppen der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich und bei Patrick Lenzin, Ausbildungsleiter für Pflegeberufe an der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich und Ethikdozent in verschiedenen Ausbildungsgängen des SBK.

## 6 Literatur

- Arn, Christof (2003): Ethiktransfer als Spezialfall von Wissenstransfer: Christliche Sozialethik in der Wissensgesellschaft. In: Filipovic, Alexander; Kunze, Bernd A. (Hg.): Wissensgesellschaft – Herausforderung für die christliche Sozialethik. Lit-Verlag. Münster.
- Arn, Christof (2006): Ethiktransfer: Mitgestaltung von organisationalen und gesellschaftlichen Strukturen durch wissenschaftliche ethische Reflexion. Verlag Rüegger, Zürich.
- Arn, Christof (2008): Menschenwürde als Kriterium für alltäglich-schwierige Entscheide im Gesundheitswesen? In: Institut Dialog Ethik (Hg.): Thema im Fokus, Nr. 78, März 2008. Zürich. Seiten 5-8.
- Arn, Christof (2009) Ethiktransfer – Kernbegriff für eine Theorie von Ethikgremien. In: Weidmann-Hügler, Tatjana; Christen, Markus (Hg.): Ethikdialog in der Wissenschaft (Handbuch Ethik im Gesundheitswesen V). EMH und Schwabe, Basel.
- Arn, Christof (2009a): Definition grundlegender ethischer Fachbegriffe. In: Therapeutische Umschau. Band 66, Heft 8, August. Huber, Bern. Seiten 569-574. Onlinebestellung
- Arn, Christof (2009b): Einführung: Ethisch kompetent entscheiden. In: Ders.; Weidmann-Hügler, Tatjana (Hg.): Ethikwissen für Fachpersonen (Handbuch Ethik im Gesundheitswesen II ). EMH und Schwabe, Basel.
- Arn, Christof (2009c): Ethik boomt – Zeit für einige Grundsatzüberlegungen. In: Institut Dialog Ethik (Hg.): Thema im Fokus, Nr. 84, April 2009. Zürich. Seiten 6-8.
- Arn, Christof (2009d): Methoden – Ethik als Instrument im Gesundheitswesen. In: Ders.; Weidmann-Hügler, Tatjana (Hg.): Ethikwissen für Fachpersonen (Handbuch Ethik im Gesundheitswesen II ). EMH und Schwabe, Basel.
- Arn, Christof; Hug, Sonja (2009): Ethikstrukturen – Grundprinzipien und Grundtypen von Ethiktransfer. In: Baumann-Hölzle, Ruth; Arn, Christof (Hg.): Ethiktransfer in Organisationen (Handbuch Ethik im Gesundheitswesen III). EMH und Schwabe, Basel.
- Arn, Christof; Rufer, Lydia; Weidmann-Hügler, Tatjana; Baumann-Hölzle, Ruth (2008) «7 Schritte Dialog» – Handreichungen und Tipps für Moderator(inn)en. In: Institut Dialog Ethik (Hg.): Praxisordner Ethik im Gesundheitswesen. EMH Schwabe, Basel.
- Baumann-Hölzle, Ruth; Arn, Christof (2005): Ethiktransfer in Institutionen des Gesundheitswesens. Verschiedene Formen der Unterstützung für Entscheidungen in ethischen Dilemmasituationen in Medizin und Pflege. Schweizerische Ärztezeitung; 86; Nr. 12. Seiten 735-739.
- Bosse, A. (2007). Das kollektive Genie: Die Innovationsleistung rollengestützter Gruppen. Tectum, Marburg.
- Düwell, M.; Hübenal, C.; Werner, MH. (2002): Einleitung. Ethik: Begriff – Geschichte – Theorie – Applikation. In: Handbuch Ethik. Düwell, M.; Hübenal, C.; Werner, MH. (Hg.). Seiten 1-23. Metzler, Stuttgart.
- Fackeldey, Hubert G. (1992): Norm und Begründung. Zur Logik normativen Argumentierens. Peter Lang, Bern.
- Hug, Sonja (2009): Handeln in Organisationen – Zwischen Struktur und Kultur . In: Ruth Baumann-Hölzle ; Christof Arn (Hrsg.) : Ethiktransfer in Organisationen (Handbuch Ethik im Gesundheitswesen Band 3) EMH und Schwabe, Basel.
- Krijnen, Ch. (2002): Artikel «Wert». In: Handbuch Ethik. Düwell, M.; Hübenal, C.; Werner, MH. (Hg.). Seiten 527-532. Metzler, Stuttgart.
- Lunau, York (2000): Unternehmensethikberatung. Methodischer Weg zu einem praktikablen Konzept (St. Galler Beiträge zur Wirtschaftsethik. Haupt, Bern.
- Zuber, Anna (2008): Vorausgesetztes ethisches Fachwissen. In: Dialog Ethik (Hg.). Praxisordner Ethik im Gesundheitswesen. Schwabe und EMH, Basel. Seiten 3.7-3.8
- Zuber, Anna (2009): Deskriptive und normative Aussagen. In: Arn, Christof; Weidmann-Hügler, Tatjana (Hg.): Ethikwissen für Fachpersonen (Handbuch Ethik im Gesundheitswesen II). EMH und Schwabe, Basel 2009, 136-138.

ISBN 3-9521106-6-3

28