

# VIEWWI!

Verantwortung in Wirtschaft



## **Modul A: Wie soll ich mich entscheiden?**

Übungen zur moralischen Urteilsbildung für Schülerinnen und Schüler

---

HAMBURGER STIFTUNG FÜR  
WIRTSCHAFTSETHIK

Hamburger Stiftung für Wirtschaftsethik  
Max-Brauer-Allee 22 | 22765 Hamburg  
Tel +49 (0)40 - 87 87 905 - 70  
view@stiftung-wirtschaftsethik.de  
www.stiftung-wirtschaftsethik.de

Herausgeber:



Dr. Jürgen Meyer Stiftung  
Kaiser-Wilhelm-Ring 27-29 | 50672 Köln  
vorstand@jm-stiftung.de  
www.juergen-meyer-stiftung.de

### Modul A

L - Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer	S. 4
A - Einführung Material für den Unterricht	S. 20
A1 Der Trolley-Case	S. 21
Das Terrorismus-Dilemma	S. 24
A2 Das Folter-Dilemma	S. 28
A3 Das Rollen-Dilemma (Geschäftsführer)	S. 31

**Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer (Modul A)**  
**Didaktische Handreichungen und Hinweise für die Vertiefung**



Quellen/Recherche



Vertiefung



Literatur



Arbeitsauftrag



Recht



Information

### Das Modul A ist in drei Sequenzen aufgeteilt:

A1. Trolley-Case – Ein moralisches Dilemma: Hier betrachten die Schülerinnen und Schüler, nach einem Einstieg in das Thema, ein rein moralisches Dilemma, was eine individuelle ethische Entscheidung erfordert. Sie lernen anhand der beiden Handlungsoptionen zwei ethische Denkrichtungen kennen. An diese Sequenz kann zur Vertiefung das Terrorismus-Dilemma (Abschuss eines entführten Flugzeuges) angeschlossen werden. Es bildet bei Bedarf für manche Klassen einen sinnvollen Übergang zwischen A1 und A2.

A2. Folter-Dilemma – Ein rechtsstaatliches Dilemma: In dieser Sequenz wird das moralische Dilemma um eine rechtsstaatliche Dimension erweitert. Die Frage der Verallgemeinerbarkeit von Werten und Prinzipien steht im Vordergrund.

A3. Geschäftsführer in der Zwickmühle – Ein Rollen-Dilemma: Das semireale Dilemma ist komplexer als die vorherigen und bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, den Einfluss von Rolle und Situation auf eine Entscheidung wahrzunehmen. Hier stehen sich Moral und Wirklichkeit einander gegenüber.

### Einstieg



Abbildung 1

*„I don't want to live in a society that does these sort of things. I do not want to live in a world where everything I do and say is recorded. That is not something I am willing to support or live under.“<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> The Guardian, online unter: <http://www.theguardian.com/world/2013/jun/09/nsa-whistleblower-edward-snowden-why>, [17.01.15].

Der Unterrichtseinstieg soll den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einem neuen Thema erleichtern und hat dabei „nicht nur eine kognitive, sondern auch eine affektive (= auf Gefühle, Einstellungen und Werthaltungen bezogene) und manchmal auch eine psychomotorische (= auf Verbindung von Kopf- und Handarbeit zielende) Dimension“<sup>2</sup>. Nach Abwägung zwischen zwei möglichen Arten von Einstiegen<sup>3</sup> wurde ein problemorientierter Unterrichtseinstieg für Modul A und B gewählt, der den fünf didaktischen Kriterien nach Meyer<sup>4</sup> genügt und gleichzeitig versucht, Empörungspädagogik<sup>5</sup> zu



Was stellt der Zeichner dar? Aussage/ Thema der Karikatur? Warum das Teufelshorn und warum der Heiligenschein?

...

Was Sie beschrieben haben, nennt man eine Zwangslage oder ein Dilemma. Diese Situationen gibt es aber nicht nur bei Edward Snowden, sondern in vielen Bereichen, und das soll heute und in den nächsten Stunden unser Thema sein.

>> Ablaufplan

vermeiden. Die Karikatur von Edward Snowden ermöglicht den Lernenden, an ihr Vorwissen anzuknüpfen, Neugierde zu erzeugen und dabei gleichzeitig zielführend auf das Kernproblem in Modul A hinzuführen: Das Dilemma.

*„Eine Dilemmadiskussion dient der Klärung von Werte-Konflikten. Dieser Begriff wurde durch die Dilemmata von Kohlberg in den 1980er Jahren aktuell. Entscheidend ist, dass die zu diskutierenden Fälle tatsächlich konfligierende Werte enthalten und ihre Gewichtung in der Lerngruppe möglichst unterschiedlich bewertet wird. Ihre Diskussion ermöglicht eine Werteerklärung und eine politisch-moralische Urteilsbildung“<sup>6</sup>.*

<sup>2</sup> Meyer: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt am Main 1987, S. 122.

<sup>3</sup> Gerade der Einstieg wird als Motivator für den darauffolgenden Unterricht angesehen. Dazu gibt es in der Literatur zwei konträre Positionen. Monika und Jochen Grell befürworten den „Informierenden Einstieg“, der einen eher kognitiven und informierenden Zugang zum Thema anbietet. Sie vertreten die Annahme, dass die Motivation eines Menschen nur von innen heraus komme und nicht durch „Verführungsunterricht“ produziert werden könne. Gerhard Schneider kritisiert diesen Ansatz und schlägt die Variante „Problemorientierter Einstieg“ vor. Er fordert Emotionen, Voreinstellungen, Werthaltungen und Vorurteile der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen, da auf diese Weise intrinsische Motivation und Neugierde gefördert werden. Grell und Grell: Unterrichtsrezepte, Weinheim 2010, S. 151 und Kap. 3. Schneider: Gelungene Einstiege. Voraussetzungen für erfolgreiche Geschichtsstunden, Schwalbach/Ts. 2004, S. 24 ff.

<sup>4</sup> „Der Unterrichtseinstieg soll:

1. einen Orientierungsrahmen vermitteln.
2. in zentrale Aspekte des neuen Themas einführen.
3. an das Vorverständnis der Schüler anknüpfen.
4. die Schüler disziplinieren.
5. den Schülern möglichst oft einen handelnden Umgang mit dem neuen Thema erlauben.“

Meyer: Unterrichtsmethoden II. Praxisband, Frankfurt am Main 1987, S. 125 ff.

<sup>5</sup> Erschwerend kommt für den Politik- und Wirtschaftsunterricht der Stempel „Läberfach“ hinzu, der die Lehrkraft unter Druck setzt, etwas bieten oder inszenieren zu müssen, damit „echtes“ Interesse am Lernprozess entsteht. Der schmale Grat zwischen Rationalität und Emotionalisierung ist also auch hier in besonderem Maße gegeben. Betroffenheit künstlich herzustellen, um damit die Motivation für die Bearbeitung des Themas zu erreichen, führt häufig auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu Unglaubwürdigkeit. Grammes 1991, S. 101-102.

<sup>6</sup> Weißeno et al. 2007, S. 133.

Bevor mit der Sequenz A1 begonnen wird, erstellen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine Definition der Begriffe „Dilemma“ und/oder „Zwickmühle“ und erläutern diese mit charakteristischen Merkmalen, die gegeben sein müssen, damit eine Situation als „Dilemma“ bezeichnet werden kann. Mit dieser Grundlage können die folgenden drei Dilemmata<sup>7</sup> bearbeitet werden.

Beispiel für Charakteristika eines Dilemmas/einer Zwickmühle:  
„Eine Person muss sich zwischen zwei Handlungsoptionen entscheiden.“  
„Es gibt keine leichte Lösung des Problems.“  
„Egal für welche Option die Person sich entscheidet, ergibt sich daraus die Verletzung eines anderen Wertes oder einer anderen Pflicht.“

### A1 Der Trolley-Case – Ein moralisches Dilemma

Die Ausgangssituation:

„Eine Straßenbahn fährt auf einem Gleis, auf dem fünf Gleisarbeiter stehen, die die Bahn nicht kommen sehen oder hören und die auch nicht gewarnt werden können. Auf einem Abstellgleis daneben steht ein Gleisarbeiter. Eine Person X steht an einem Hebel, mit dem die Weiche noch rechtzeitig umgestellt werden könnte. Es würden dann eine statt fünf Personen sterben“<sup>8</sup>.

#### Ziele der Sequenz A1

1. Die Lernenden erkennen das moralische Dilemma.
2. Sie bewerten die Situation individuell und fällen ein Urteil.
3. Sie begründen ihr Urteil.
4. Sie lernen zwei ethische Denkrichtungen kennen.

---

<sup>7</sup> „In echten moralischen Entscheidungen stehen Werte mehr oder minder unvereinbar gegeneinander, die man beide vertritt, die man beide unter normalen Bedingungen nicht verletzen würde. Das macht ein moralisches Problem zu einem echten Dilemma, einer Zwangslage.“ Oser und Althof: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992, S. 35.

---

<sup>8</sup> Arbeitsblatt A1.

**Ablaufplan / ca. 90 Minuten**

Konfrontation	Präsentation des Dilemmas auf Arbeitsblatt A1, Rückfragen klären
Standortabfrage 1	Positionspole: „Hebel umlegen“, „Hebel nicht umlegen“
Argumente sammeln	Beide Positionen ziehen sich in Gruppen zurück und sammeln Argumente für ihre Entscheidung
Austausch	Argumente werden im Plenum gesammelt und diskutiert, anschließend Lehrervortrag zu den ethischen Denkrichtungen, Arbeitsblatt A1 Ethische Entscheidungsmuster
Standortabfrage 2	Mit theoretischem Wissen sollen sich die SuS <sup>9</sup> erneut positionieren. Hat es Entscheidungsänderungen gegeben, warum? Welches Argument hat überzeugt?
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie war die Situation für Sie?</li> <li>– Was ist Ihnen leicht, was schwer gefallen?</li> <li>– Welches Argument fanden Sie besonders gut? Welches lehnen Sie ab und warum?</li> </ul>

<sup>9</sup> SuS steht für Schülerinnen und Schüler.

**i Gut zu wissen!**

In diesem Gedankenexperiment betrachten die Schülerinnen und Schüler in einer konstruierten moralischen Dilemma-Situation eine handelnde Person, die eine individuelle ethische Entscheidung treffen muss. Das Arbeitsblatt enthält neben dem kurzen Text ein Bild, das der Visualisierung und somit zum besseren Verständnis beitragen kann.

Lind sieht die Verwendung konstruierter Dilemmata<sup>10</sup> kritisch und empfiehlt stattdessen semireale Dilemmata. In diesem Projekt wurden dennoch beide Varianten gewählt, da anhand des Trolley-Case zwei ausgewählte ethische Denkrichtungen erklärt und anschließend dieses Wissen auf semireale Dilemmata (A2 und A3) übertragen werden kann. Es gibt jedoch viele Gedankenexperimente, die anstelle des Trolley-Case verwendet werden können, wenn man diesen nicht für die Lerngruppe geeignet hält.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Vgl.: Lind 2003, S. 76.

<sup>11</sup> Dabei ist mindestens auf folgende Kriterien zu achten, um die Ziele der Sequenz A1 zu erreichen: 1. Ist die handelnde Person in einer moralischen Zwangslage und gibt es keine leichten Ausweichmöglichkeiten? 2. Muss der Handelnde in einer ausweglosen Pflichtenkollision eine Priorisierung zwischen antagonistischen Werten vornehmen? 3. Ist die Dilemma-Situation maximal auf einer halben Seite verständlich dargestellt? 4. Gibt es keine kontextuellen Angaben zu den handelnden Personen? Alles, was für die individuelle ethische Entscheidung relevant ist, steht im Text, darüber hinaus werden keine Informationen gegeben. Vgl.: Lind 2003, S. 81.



Im Trolley-Case gibt es nur zwei Handlungsalternativen für die Person am Hebel; über die Menschen auf dem Gleis dürfen keine näheren Angaben gemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun die Frage beantworten, welche Entscheidung diese Person ihrer Meinung nach treffen soll.<sup>12</sup> Während der Diskussion sollte die Lehrkraft an geeigneter Stelle theoretische Hintergründe zu den geäußerten Argumenten vorstellen. Anhand der beiden Handlungsalternativen am Hebel können zwei ethische Denkrichtungen erklärt werden: der Kantianismus (deontologische Ethik) und der Utilitarismus (teleologische Ethik).<sup>13</sup> Die Schülerinnen und Schüler haben beide Denkrichtungen auf dem Arbeitsblatt A1 Ethische Begründungsmuster komprimiert zusammengefasst. Das Umstellen der Weiche lässt sich aus der utilitaristischen Denkrichtung heraus damit begründen, dass diejenige Handlungsoption gewählt werden soll, die die Summe des größten Glücks der größten Zahl zur Folge hat. Strenge Kantianer wären gegen das Umstellen der Weiche, da man einen



In einem zweiten oder dritten Durchlauf des Trolley-Case kann man die Personen auf den Gleisen in einen Kontext einbetten, was dazu führen kann, dass die Schülerinnen und Schüler ihre vorherige Entscheidung und Argumentation verändern. Eine mögliche Variation wäre „Der Mann mit dem Rucksack“, wozu es im Materialteil ein Arbeitsblatt gibt, oder dass z. B. eine verwandte Person auf dem Abstellgleis steht.

Menschen nicht als Mittel zum Erreichen eines Zweckes verwenden darf.<sup>14</sup> Jedoch gibt es in der deontologischen Ethik auch Vertreter, die ebenfalls die Weiche umstellen würden. Dies wird damit begründet, dass der Tod des einen Menschen nicht Mittel zum Zweck ist, sondern „unbeabsichtigte Folge“, d. h. man entscheidet nicht die Weiche umzustellen, um einen Menschen zu töten, sondern um Menschen zu retten.<sup>15</sup>

### Mögliche Argumente

#### Urteil Hebel umlegen:

„Mehr Menschenleben werden gerettet.“

#### Urteil Hebel nicht umlegen:

„Die Person sollte nicht handeln/sich nicht einmischen.“

„Die eine Person auf dem Abstellgleis kann nichts dafür, dass auf dem anderen Gleis fünf Personen stehen.“

„Man darf eine Person nicht instrumentalisieren.“

<sup>12</sup> Lind formuliert die Aufgabenstellung für Schülerinnen und Schüler so, dass sie die Handlung der Person im Dilemma bewerten sollen, um nicht eine zu starke emotionale Reaktion bei den Lernenden auszulösen. Vgl.: Lind 2003, S. 86 und S. 137 ff.

<sup>13</sup> Im Utilitarismus handelt es sich um Nützlichkeitsabwägungen: „Man darf ein Leben opfern, wenn man viele andere retten kann [...]. [Es] spielen vor allem die Handlungsfolgen eine wesentliche Rolle für die Entscheidung [...]“ Heidbrink: Einführung in die Moralpsychologie, 3. Auflage, Weinheim 2008, S. 27.

<sup>14</sup> Der kategorische Imperativ des Moralphilosophen Immanuel Kant „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ oder „Handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetz werden sollte“ macht deutlich, dass eine Handlung auch dann moralisch richtig ist, wenn sie schwere Folgen hat (siehe Trolley-Case). Höffe: Lexikon der Ethik, 6. Auflage, München 1977, S. 134. Vgl.: Heidbrink 2008, S. 17\_18, 27.

<sup>15</sup> Ausführlich erläutert in: Edmonds: Would you kill the fat man? The Trolley Problem and what your answer tells us about right and wrong, Woodstock, Oxfordshire 2014.

Um die gleiche Gewichtung der Werte zu verdeutlichen, bietet sich das Bild einer Waage an. Vertreter des Utilitarismus rechnen auf, dass fünf gerettete Leben mehr Glück realisieren als ein gerettetes Leben. Strenge Vertreter von Kant nehmen jedoch eine solche Gewichtung nicht vor, daher bleibt die Waage ausgeglichen. Diese Erklärung sollte jedoch nur verbal gegeben, aber nicht durch unterschiedlich hohe Waagschalen visualisiert werden, da die Veränderung der Waagschalen nur die Folge der jeweiligen Denkrichtung verdeutlicht, sich aber an der Äquivalenz der Werte (Leben gegen Leben) nichts verändert.



### Stolpersteine in der Durchführung

Der Arbeitsauftrag auf A1 sollte erst bearbeitet werden, wenn alle Fragen von Seiten der Lernenden zum Dilemma beantwortet wurden! Dies ist deshalb wichtig, da in jeder Durchführung zunächst beobachtet werden konnte, wie nahezu alle Schülerinnen und Schüler versuchten, durch Abwandlung der Situation dem Dilemma zu entgehen:

„Kann man den Leuten auf dem Gleis nicht zurufen?“

„Warum kann der Lokführer nicht bremsen, er hat doch noch genügend Abstand zu den Personen auf dem Gleis?“

„Kann die eine Person auf dem Gleis den fünf nicht zurufen oder winken?“

„Der Zug hat doch eine Hupe, warum wird die nicht betätigt?“

„Ich gebe der Person keinen Rat, ich sage sie soll entscheiden.“<sup>16</sup>

Bei der Standortabfrage sollten folgende Punkte unbedingt beachtet werden:

- Einzelne Schülerinnen und Schüler, die sich freiwillig melden, können ein erstes Statement für ihre Entscheidung abgeben. Diese Äußerungen sollten sich jedoch nur auf eine kurze Erläuterung beschränken und nicht von der Lehrkraft kommentiert werden, da die Gefahr besteht, Lern- und Erkenntnisprozesse der Schülerinnen und Schüler vorwegzunehmen.
- Es ist darauf zu achten, dass die Lerngruppe nicht schon bei den ersten Statements in eine Diskussion einsteigt. In diesem Fall auf die Diskussionsmöglichkeiten im Anschluss hinweisen.
- Falls eine Position stark unterrepräsentiert ist, sollte diese von der Lehrkraft eingenommen werden. Dies kann dadurch geschehen, dass man die jeweilige Position noch einmal verbal hervorhebt und schärft. Des Weiteren kann man für die anschließende Gruppenarbeitsphase darum bitten, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler in die Gruppe der Gegenposition begeben, auch wenn dies nicht ihrer Meinung entspricht, wie die Person entscheiden sollte.
- Es empfiehlt sich, die mengenmäßige Verteilung auf die Positionen festzuhalten, damit die Lerngruppe nach der zweiten Standortabfrage die Gelegenheit hat, eine mögliche Veränderung wahrzunehmen.

Anschließend an dieses klassische Dilemma kann es sinnvoll sein, das sogenannte Terrorismus-Dilemma zu bearbeiten, da im Verlauf der Durchführung häufig die Erfahrung gemacht wurde, dass die Schülerinnen und Schüler selbst dieses Beispiel zur Sprache brachten. Die Frage lautet: Ist es richtig und soll es erlaubt sein, ein entführtes Flugzeug gezielt zum Absturz zu bringen, bevor es sehr wahrscheinlich in ein großes Gebäude voller Menschen stürzt? Das Material dazu findet sich im Materialteil hinter dem Trolley-Case.

<sup>16</sup> Originalzitate von Schülerinnen und Schülern.

Die Ausgangssituation:

„Herr Haupt ist einer der Verantwortlichen bei der Ermittlung in einem momentan stattfindenden Entführungsfall: Ein 10-jähriger Junge wurde gekidnappt. Der Entführer ist festgesetzt, will nun aber das Versteck des Jungen nicht preisgeben. Herr Haupt berät sich kurz mit seinem Kollegen und schlägt ihm vor, dem Entführer starke Schmerzen anzudrohen, wenn dieser nicht kooperiert und der Polizei den Aufenthaltsort des Jungen mitteilt.“<sup>17</sup>

### Ziele der Sequenz A2

1. Die Schülerinnen und Schüler lernen den Wert der Unantastbarkeit der Würde *aller* Menschen kennen.
2. Die Lernenden prüfen den Wirkungsgrad von Entscheidungen.
3. Sie schließen die daraus gewonnenen Erkenntnisse in ihr Urteil mit ein.

### Ablaufplan / ca. 90 Minuten

Konfrontation	Präsentation des Dilemmas (Arbeitsblatt A2), die SuS darauf verweisen, dass nur der Fall gelesen werden soll. Rückfragen klären.
Standortabfrage 1	Positionspole: „Folter“ und „Keine Folter“
Argumente sammeln	Beide Positionen ziehen sich in Gruppen zurück und sammeln Argumente für ihre Entscheidung
Austausch	Argumente werden im Plenum gesammelt und diskutiert, anschließend werden die Texte „Theorie und Gesetzestexte“ und der reale Fall auf Arbeitsblatt A2 gelesen und besprochen.
Standortabfrage 2	Mit theoretischem Wissen sollen sich die SuS erneut positionieren. Hat es Entscheidungsänderungen gegeben, warum? Welches Argument hat überzeugt?
Reflexion	– Wie war die Situation für Sie? – Was ist Ihnen leicht, was schwer gefallen? – Welches Argument fanden Sie besonders gut? Welches lehnen Sie ab, warum?

<sup>17</sup> Arbeitsblatt A2.

**i Gut zu wissen!**

Dieses Dilemma ist an den realen Fall des Polizeivizepräsidenten Daschner aus dem Jahre 2002 angelehnt<sup>18</sup>. Es beinhaltet ein moralisches Dilemma: Die Werte „Würde des Menschen“ und „Recht auf Leben“ stehen sich unvereinbar einander gegenüber, mit einer rechtsstaatlichen Dimension: Aufgrund der antagonistischen Werte kommt der Polizist in seiner Rolle als Staatsvertreter in eine Pflichtenkollision. Er hat die Pflicht, das Leben des Opfers zu retten und gleichzeitig die Pflicht die Würde des Entführers zu schützen. Die Pflichten des Beamten ergeben sich aus Artikel 1 und 2 des Grundgesetzes, die gleichzeitig Werte unserer Gesellschaft repräsentieren<sup>19</sup>. „Für solche Situationen [...] ist es dann notwendig, Begründungen für eigenes Handeln auf verallgemeinerungsfähige Prinzipien hin untersuchen zu können.“<sup>20</sup>

In einem Aufsatz von Stefan Weyers und Nils Köbel<sup>21</sup> werden vier Dimensionen des Konfliktes innerhalb des Folter-Dilemmas herausgearbeitet, von denen drei wichtig für die Einordnung der Argumente der Jugendlichen während der Diskussion sind: Struktur des Dilemmas:

1. „Es stehen zwei überragende Normen und Güter in Konflikt: das Recht auf Leben und das Folterverbot. Beide Seiten beanspruchen die Achtung der Menschenwürde, des höchsten Rechtsguts unserer Verfassung.“<sup>22</sup>

**Mögliche Argumente**

**Urteil Folter:**

„Recht auf Leben des Kindes.“

**Urteil keine Folter:**

„Achtung der Menschenwürde, auch bei Straffälligen.“

Dieses Dilemma ist nicht lösbar, egal für welche Option man sich entscheidet. Beide

Möglichkeiten implizieren gleichermaßen die Verletzung des universellen Wertes der Menschenwürde.

2. „*Interpersonalität vs. Rechtsstaatlichkeit*“: Hier geht es um die interpersonellen und rechtlichen Verstrickungen des Falles. Argumente für die Folter können der interpersonellen Dimension zugeordnet werden, da der Beamte sich dem Schutz des Opfers verpflichtet hat und der Entführer sich wissentlich selbst in diese Lage gebracht hat, indem er die Würde des Kindes missachtete. „Eine solche Deutung übersieht jedoch die rechtsstaatliche Struktur des Konflikts. Der Rechtsstaat hat zwar die Pflicht zur Achtung und zum Schutz von Leben und Würde, strittig ist jedoch, wie weit diese Schutzpflicht geht. Darf der Staat die Würde des Menschen verletzen, darf er auch foltern um Leben zu schützen? Greift er zur Folter, so verstößt er selbst gegen die Menschenwürde, verzichtet er darauf, so kann er zwar seine Schutzpflicht nicht erfüllen, wird aber nicht zum Täter (Maihold 2004).“<sup>23</sup>

**Mögliche Argumente**

**Urteil Folter:**

„Der Entführer hat sich wissentlich selbst in diese Lage gebracht, indem er vorsätzlich die Würde des Kindes verletzte.“

„Die Situation des Entführungsopters ist schlimmer als die des Entführers, da das Kind sterben kann, wenn der Täter keine Informationen preisgibt.“

„Der Polizist erfüllt seine Schutzpflicht.“

**Urteil keine Folter:**

„In Deutschland herrscht ausdrücklich Folterverbot.“

„Die Würde eines Menschen ist zu achten – auch die eines Entführers.“

„Der Polizist hat die Pflicht, die Bürger zu schützen, auch wenn sie straffällig werden.“

„Der Polizist wird selbst zum Täter.“

Argumente gegen die Folter können der rechtsstaatliche Dimension zugeordnet werden: Der Staat und somit auch ihr exekutiver Repräsentant, die Polizei, haben die Pflicht die Bürger zu achten und zu schützen. Es ist Aufgabe der Lehrkraft die

<sup>18</sup> Frankfurter Allgemeine Zeitung, online unter: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/fall-daschner-menschlich-verstaendlich-rechtlich-unzulaessig-1144609.html>, [17.01.15].

<sup>19</sup> Vgl.: Deutscher Bundestag, online unter: <http://www.bundestag.de/grundgesetz>, [10.01.15].

<sup>20</sup> Reinhardt 1999, S. 35.

<sup>21</sup> Weyers und Köbel: Folterverbot oder „Rettungsfolter“? Urteile Jugendlicher über Moral, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen moralischen Dilemmas, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/2004, S. 607.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Ebd.

Dimensionen von Interpersonalität und Rechtsstaatlichkeit innerhalb des Dilemmas deutlich zu machen und mit ihnen die Argumente in Verbindung zu setzen.



### Vertiefung des Themas:

S. Weyers und N. Köbel: Folterverbot oder „Rettungsfolter“? in: ZfP 4/2010.

Link:

<http://www.philopedia.de/index.php/teilmbereiche/bereichsethiken/politische-ethik/41-folter> [10.01.15].

### 3. „Einzelfall vs. allgemeine Regel“:

Das Folter-Dilemma kann aus individueller Perspektive (Folter im Einzelfall legitim) oder aus genereller Perspektive (Folter gesellschaftlich legitim) bewertet werden.

*„Folter im Einzelfall für moralisch vertretbar zu halten, impliziert nicht die Befürwortung der generellen Legitimierung der Folter und vice versa ist ein Plädoyer für ein absolutes rechtliches Verbot nicht zwangsläufig mit der Ablehnung von Gewalt im Einzelfall verbunden. Die Frage der allgemeinen Regelung bezieht sich weniger auf die derzeitige Rechtslage (lex lata), als vielmehr darauf, wie das zukünftige Recht beschaffen sein sollte (lex ferenda).“<sup>24</sup>*

Auch diese Unterscheidung gilt es den Lernenden bewusst zu machen. Wenn die Schülerinnen und Schüler darüber diskutieren, ob Folter in diesem Fall ein legitimes Mittel ist, sollten auch die Konsequenzen für die zukünftige Rechtsprechung bedacht werden.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Ebd. S. 608.

<sup>25</sup> Die derzeitige Rechtslage enthält ein absolutes Folterverbot. Ausnahmen im Einzelfall würden laut einiger Autoren einen „Dammbruch“ zur Folge haben und „[...] letztlich auf die Abschaffung des demokratischen Rechtsstaats [...] hinauslaufen. Ebd., S. 606–607.

Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler nur die rein interpersonelle Ebene des Falls betrachten, ohne die rechtliche Ebene explizit mit einzubeziehen. Häufig bieten aber bereits die Argumente der Schülerinnen und Schüler den Einbezug der rechtlichen Ebene an.<sup>26</sup> Dazu wurden Gesetzestexte und Theorien auf das Arbeitsblatt A2 und „Der reale Fall: Dilemma des Polizeipräsidenten Daschner“ hinzugefügt. Diese sollen nach der Austauschphase gemeinsam gelesen und geklärt werden, so dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, die Gesetzestexte als Begründung für ihre Urteile mit einzubeziehen. Die Diskussion darüber, ob und wann es Ausnahmen für Folter geben darf („Dimension Einzelfall vs. allgemeine Regel“) und was wäre, wenn eine Gesellschaft hier keine Regeln festgelegt hätte, führt dazu, dass die Folgen und der Wirkungsgrad von Entscheidungen erkannt und idealerweise mit in die Urteilsfindung eingeschlossen werden. Deshalb empfiehlt es sich, unbedingt nach der Diskussion mit dem Arbeitsblatt A2 eine erneute Standortabfrage durchzuführen, da der Einbezug der rechtlichen Dimension zu einer Veränderung der Position beitragen kann.

### Stolpersteine in der Umsetzung

Ein Schüler machte in der Diskussion über das Für und Wider der Folter folgende Aussage: „Wenn mein Bruder das 10-jährige Kind wäre, ich würde dem Entführer alles antun, nur damit ich meinen Bruder retten kann.“

*„Ja und dann kommt der Nächste und sagt mein Hund ist das Wichtigste in meinem Leben und um ihn zu schützen, würde ich alles tun. Wo kommen wir denn hin, wenn alle nach ihren Gefühlen handeln würden?“*

Die Schülerinnen und Schüler stießen von allein auf den Kern der Sache: Wollen wir die individuellen Werte und Prinzipien als handlungsleitend ansehen und in einer

<sup>26</sup> Vgl.: Reinhardt: Werte in der politischen Bildung! Aber wie? In: Gesellschaft- Wirtschaft- Politik (GWP) Heft 2/2008, S. 284.

Gesellschaft leben, in der z. B. Eigennutz (hier: Selbstjustiz, durch Emotionen wie Rache geleitetes Handeln) vor dem Allgemeinwohl steht oder geht es in einer demokratischen Gesellschaft darum, einige gesellschaftlich verbindliche Prinzipien, Normen und Werte zu schaffen, die das Wohl aller gewähr-



Zwischen A2 und A3 bietet sich an, dass die SuS ein Brainstorming zu selbst erlebten Dilemma-Situationen durchführen und diese zum Ausgangspunkt der Diskussion machen. Es kann helfen reale Dilemmata zu erkennen, zu vermeiden oder gemeinsam eine Entscheidung zu treffen.

leisten? Es geht bei der Betrachtung dieser Szene nicht um eine Bewertung, ob dieses Urteil gut oder schlecht ist, sondern um dessen genauere Betrachtung und gemeinsame Überlegungen, welche Konsequenzen aus einem Urteil heraus entstehen können. Es geht um den Diskurs als solchen – ein Prozess, der verlangt, Argumente auf einer Metaebene zu betrachten und Konflikte empathisch auszuhalten. Im dargestellten Beispiel übernimmt dies die Gruppe. Ist das nicht der Fall, muss die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler zur Hinterfragung des Urteils anregen, ohne dabei die Intention zu verfolgen, das Urteil oder die Argumentation verändern zu wollen. Das Ziel ist, den Schülerinnen und Schüler bewusst zu machen, dass Eigennutz und Gemeinwohl (häufig in Gesetze gegossen) einander gegenüberstehen können und welche Folgen eine Entscheidung für das eine oder andere hätte.

Die Ausgangssituation:

„Sie sind die Geschäftsführung eines mittelständischen Technologieunternehmens, in dem optische Spezialgeräte, wie Fernrohre, Vergrößerungsgläser etc. hergestellt werden. Sie haben eine Anfrage eines großen Unternehmens, das unter anderem in der Rüstung tätig ist und von dem Sie wissen, dass es Krisengebiete weltweit beliefert. Genauere Informationen werden Ihnen jedoch nicht gegeben. Der Konzern hat vor, optisches Gerät im Wert von mehreren Millionen Euro bei Ihnen zu bestellen.“<sup>27</sup>

### Ziele der Sequenz A3

1. Die Schülerinnen und Schüler lernen den Einfluss von Verantwortlichkeiten aus einer Rolle heraus für die Entscheidungsfindung kennen.
2. Die Lernenden vergleichen, inwieweit die jeweilige Situation maßgeblich die Entscheidung aus einer Rolle heraus beeinflusst.

### Ablaufplan / ca. 90 Minuten

Einführung	Lesen des Arbeitsblatt A3 im Plenum, Aufgabenstellung besprechen die SuS in Gruppen (a, b, c) einteilen
Erarbeitungsphase	Gruppe a, b und c formulieren für ihren Fall Argumente zu beiden Entscheidungsoptionen und kommen gemeinsam zu einem Urteil.
Präsentation und Reflexionshaus	Alle Gruppen stellen ihre Entscheidung und die dazugehörigen Argumente für beide Optionen vor und sortieren sie gemeinsam mit dem Plenum in das Reflexionshaus ein.
Reflexion	– Wie war die Situation für Sie? – Was ist Ihnen leicht, was schwer gefallen? – Welches Argument fanden Sie besonders gut? Welches lehnen Sie ab, warum?

### **i** Gut zu wissen!

Dieses Dilemma unterscheidet sich zu den vorangegangenen darin, dass eine Person aufgrund ihrer Rollen- und Situationsabhängigkeit in einer Zwickmühle steckt und der geschilderte Fall daher noch etwas komplexer ist als die beiden vorangegangenen. Zentral ist hier die Erkenntnis, dass man aus einer Rolle heraus manchmal anders entscheidet, als man es als Individuum außerhalb der Rolle täte.<sup>28</sup> Exemplarisch lassen sich Rollen-Dilemmata besonders gut im beruflichen Kontext verdeutlichen. Hier geht es nicht mehr um reine Werte- oder Gewissenskonflikte, die stark konstruiert

<sup>27</sup>Arbeitsblatt A3.

<sup>28</sup> Ein Beispiel aus der Literatur ist die Aussage eines Schülers, der zu bedenken gab, rein moralisch sei das Dilemma keine Frage, aber der Geschäftsführer „[...] arbeite nicht so viel mit Moral [...]“, das Dilemma sei nicht wirklichkeitsnah. Gagel 2000, S. 312.

sind. Der Handelnde trifft keine rein individuelle Entscheidung mehr, sondern muss die Folgen für sich und andere verantworten, was in der Konsequenz bedeutet, dass sich Moral und Wirklichkeit (vorgegebene Rahmenbedingungen und Wirkungsmechanismen des Wirtschaftssystems) einander gegenüberstehen.

Die Lerngruppe muss zunächst im **Fall A** die Frage beantworten, ob es grundsätzlich in Ordnung ist, einen Auftrag anzunehmen, der von einer Rüstungsfirma kommt und bei dem es zumindest nicht auszuschließen ist, dass die eigenen Produkte in kriegerischen Konflikten zum Einsatz kommen werden. Argumente für die Auftragsannahme sind meist aus der Rolle heraus und somit im Interesse des Unternehmens und der Mitarbeiter getroffen. Ein dahinterstehendes Prinzip ist beispielsweise, den „**Selbsterhalt des Unternehmens**“<sup>29</sup> zu sichern. Dies muss jedoch nicht bedeuten, dass die Entscheidung aus rein individualethischer Sicht von der Geschäftsführung vertreten wird (persönlich kann sie durchaus gegen eine Auftragsannahme sein). Wenn sie sich dennoch für den Auftrag entscheidet, kann der Wert „**Loyalität (gegenüber dem Unternehmen/Mitarbeiter)**“ als Bezugspunkt für die Argumentation herangezogen werden. Dass ein anderes Unternehmen den Auftrag stattdessen bekommen könnte, kann mit dem Prinzip der „**Konkurrenz innerhalb des marktwirtschaftlichen Systems**“ begründet werden. Für die Auftrags-

### Mögliche Argumente

**Urteil „Auftrag annehmen“:** „Gewinnmaximierung des Unternehmens.“

„Dass dieses Unternehmen in Krisengebiete liefert, ist nicht unser Problem“

„Wir liefern keine Waffen.“

„Jemand anderes könnte den Auftrag bekommen.“

**Urteil „Auftrag ablehnen“:**

„Globale Verantwortlichkeit.“

„Wir möchte keine Rüstungsunternehmen beliefern, da wir auf diese Weise indirekt an der Verschärfung von Konflikten beteiligt wären.“

„Wir möchte durch unser Handeln als Unternehmen keine Menschenleben gefährden.“

„Imageschaden.“

ablehnung können zum einen universell gültige Wertvorstellungen, wie „**Globale Verantwortlichkeit**“, „**Schutz von Leben**“ oder „**Frieden**“ für die Argumentation herangezogen werden, die aber auch in die Unternehmensstrategie und somit in die Rolle einfließen können. Zum anderen kann die Auftragsablehnung mit dem „Unternehmensinteresse“ begründet werden, beispielsweise in Form der Aussage, dass es zu einem Imageschaden kommen kann.

Im **Fall B** liegt die gleiche Auftragslage vor, diesmal ändert sich jedoch die Situation im Unternehmen, was maßgeblich die Entscheidung des Geschäftsführers beeinflusst. Kann er verantworten, dass durch Absage des Auftrags die Firma in die roten Zahlen kommt? Die Alternative wäre, das Unternehmen durch einen Sanierungsplan zu retten, der jedoch Personalkürzungen beinhalten könnte. Hier rückt der Wert „**Loyalität gegenüber den Mitarbeitern**“ stärker in den Vordergrund als im Fall A. Das marktwirtschaftliche Prinzip der „**Konkurrenzfähigkeit**“ kann als Begründung herangezogen werden, wenn man für die Auftragsannahme und gegen den Sanierungsplan argumentiert. Für die Auftragsablehnung können die gleichen Werte herangezogen werden wie oben beschrieben.

### Mögliche Argumente

**Urteil „Auftrag annehmen“:**

„Das kann ich gegenüber meinen Angestellten nicht verantworten.“

„Wir sind mit Sanierungsplan evtl. längerfristig nicht konkurrenzfähig.“

Im **Fall C** wird es lokaler und die Entscheidungen betreffen das eigene Umfeld unmittelbarer als in den vorherigen Situationen. Der Auftrag wurde abgelehnt und es muss entschieden werden, welcher von zwei Standorten nun schließen muss. Standort I hat 80 Mitarbeiter in einer strukturschwachen Region, einschließlich des Büros vom Geschäftsführer. Standort II hat 120 Mitarbeiter und keine näheren Angaben zur Region. Das Verhältnis von Eigennutz und Kollektivwohl wird auch in diesem Beispiel deutlich, ist jedoch, durch den persönlichen Kontakt mit den Mitarbeitern für den Geschäftsführer auf individueller Ebene, ein stärkerer Bezugspunkt für seine mög-

<sup>29</sup> Die Farben stehen für die Bereiche im Reflexionshaus, siehe S. 20.



liche Argumentation. Prinzipien, die hinter den Argumenten für Standort I liegen, sind beispielsweise „**Unternehmensverantwortung**“ und „**Konkurrenzfähigkeit**“; bei Standort II eher der Wert „**Familie**“, „**Kollegiales Verantwortungsgefühl**“ und „**Wohnort/Heimat**“. Es lassen sich für Fall c nach eigenen Erkenntnissen keine Argumente finden, die der universellen Ebene zugeordnet werden können.

**Mögliche Argumente**

**Urteil „Standort I schließen“:**

„Der andere Standort bietet mehr Arbeitsplätze.“

„Unternehmen bleibt möglicherweise konkurrenzfähiger.“

**Urteil „Standort II schließen“:**

„Ich kenne meine Mitarbeiter persönlich.“

„Ich müsste evtl. umziehen und dann ist davon meine Familie betroffen.“

„Die Region ist strukturschwach.“

Um den Schülerinnen und Schülern eine unnötige und zähe Wiederholung der Fälle zu ersparen und sie gleichzeitig aktiv einzubinden, hat es sich bewährt, die Klasse in drei Gruppen aufzuteilen und sie jeweils nur einen Fall bearbeiten zu lassen. Anschließend stellen die Gruppen ihren Fall, die Argumente für beide Entscheidungsoptionen und ihr abschließendes Urteil vor. In der anschließenden Reflexionsphase werden die Argumente nach ihrer Reichweite in das Reflexionshaus einsortiert.

**Das Reflexionshaus**

Ein Kernelement des Projektes „VIEW!“ ist das sogenannte Reflexionshaus, welches an das Modell von Kohlberg angelehnt und bereits von Reinhardt und Fischer modifiziert wurde.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> „Kohlbergs Modell der Moralentwicklung unterscheidet drei moralische Niveaus mit insgesamt sechs Moralstufen. Den einzelnen Niveaus ist jeweils eine spezifische soziale Perspektive immanent. Sie bezieht sich auf die Sichtweise, die eine Person bei der Auseinandersetzung mit einem sozialen Sachverhalt und dessen moralischer Beurteilung einnimmt (vgl. Kohlberg 1976/1996: 133). [...] Die Moralstufen lassen sich als übergeordnete, orientierende Denkmuster verstehen, nach denen Personen konkrete Einzelfälle urteilend erschließen (Kohlberg 1973/1996: 85).“ Fischer: Politisch-moralisches Lernen anhand des DDR-Grenzregimes. Die Moralstufenanalyse als Instrument, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 2/2011, S. 257.

<b>Niveau</b>	Stufen - Orientierung an/am...
<b>Präkonventionelles Niveau:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noch kein Verständnis/keine Unterstützung der konventionellen gesellschaftlichen Regeln.</li> <li>• Soziale Erwartungen und gesellschaftliche Konventionen bleiben dem Subjekt noch äußerlich.</li> <li>• Egozentrische, also konkret individuelle soziale Perspektive.</li> </ul>	<b>Stufe 1</b> ...eigenen Wohlergehen/Gehorsam und Unterordnung gegenüber Stärkeren.
	<b>Stufe 2</b> ... strategische Tauschgerechtigkeit.
<b>Konventionelles Niveau:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Man entspricht den Regeln und Konventionen der Gesellschaft.</li> <li>• Man hat diese Regeln internalisiert/identifiziert sich mit ihnen.</li> <li>• Soziozentrische Perspektive: Perspektive als ein Mitglied der Gesellschaft.</li> </ul>	<b>Stufe 3</b> Erwartungen von Bezugspersonen (Personen, mit denen man sich gefühlsmäßig verbunden sieht). Ideal des „guten Jungen“.
	<b>Stufe 4</b> Gesetze, Recht und Ordnung.
<b>Postkonventionelles Niveau</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesellschaftliche Regeln werden grundsätzlich akzeptiert, zugleich aber auch relativiert.</li> <li>• Man fragt nach den allgemeinen moralischen Prinzipien, die den gesellschaftlichen Regeln und Konventionen zugrunde liegen, und richtet sich an ihnen aus.</li> <li>• Im Konfliktfall zwischen Regeln und Prinzipien erfolgt eine Orientierung an den Prinzipien.</li> </ul>	<b>Stufe 5</b> ... Sozialvertragsgedanken.
	<b>Stufe 6</b> ... universellen Prinzipien.

Abbildung 2: Moralstufenmodell (Kohlberg) nach Reinhardt. Vgl. Fischer ebd.

Die Struktur des moralischen Urteilens, zusammengefasst im Stufenmodell zur kognitiven Entwicklung des Kindes von Lawrence Kohlberg, wird von Reinhardt in einer analytischen Weise genutzt. Sie plädiert dafür, es den Schülerinnen und Schülern als Instrument an die Hand zu geben, damit sie ihre eigenen und fremden Urteilskriterien

sichtbar machen können.<sup>31</sup> Das Instrument ermöglicht den Lernenden:

- „[...] ihre eigenen Stellungnahmen zu verstehen,
- [...] sich über Urteile zu verständigen,
- [...] Urteile besser zu tolerieren,
- das Instrument gibt Schülern einen Maßstab für die Prüfung von Werten an die Hand, nämlich die Testfrage nach ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit.“<sup>32</sup>

Das Reflexionshaus kann als ein solches Analyseinstrument fungieren. Dazu wurde das Raster erneut in seiner Komplexität reduziert, um es für die Schülerinnen und Schüler leichter verständlich zu machen. Die drei Bereiche des Hauses stellen die drei moralischen Niveaus aus Kohlbergs Stufenmodell dar. Da die Begrifflichkeiten „Präkonventionelles, Konventionelles und Postkonventionelles Niveau“ für die Anwendung im Unterricht sehr sperrig sind, wurden sie durch Kurzbeschreibungen ersetzt, die die Sichtweite, aus der eine Handlung, ein Argument oder ein Urteil kommt, beschreiben.<sup>33</sup> Christian Fischer hat ebenfalls eine schülerfreundliche Zusammenfassung des Modells konzipiert, dessen Niveaubeschreibung an dieser Stelle kurz angeführt werden soll.<sup>34</sup>

### Niveau I:

„Die Person betrachtet auf diesem Niveau nur die eigenen Interessen und die anderer einzelner Menschen, mit denen sie zu tun hat. Die Sicht für die Gesellschaft als Ganzes fehlt.“

### Niveau II:

„Die Person nimmt beim Denken und Urteilen auf Niveau II einen Standpunkt ein, der über den Einzelnen hinausgeht. Sie betrachtet die Dinge als Mitglied der Gesellschaft. Im Denken auf diesem Niveau geht es um ‚unsere‘ Gesellschaft, ‚unsere Regeln‘, die ‚wir‘ haben.“

### Niveau III:

„Beim Denken und Urteilen auf Niveau III erkennt und hinterfragt die Person vielmehr die Prinzipien, die hinter den Regeln stehen. Bei diesen Prinzipien handelt es sich um Gerechtigkeit, Gleichheit, Freiheit, Menschenwürde etc. Die Person orientiert sich an den Prinzipien, nach denen eine gute und gerechte Gesellschaft aufgebaut sein sollte.“

Sie können gegebenenfalls die Erläuterungen im Reflexionshaus ergänzen. Auf den Begriff „Niveau“ wurde innerhalb dieses Projektes aber bewusst verzichtet, da es nach Meinung der Projektleiterinnen noch zu stark eine Hierarchie der Urteilstypen impliziert.<sup>35</sup> Es gab Schülergruppen, für die das Einordnen der Argumente schwierig war. Das kann auf zwei Gründe zurückgeführt werden:

1. Ein fehlendes oder unterschiedliches Verständnis davon, was ein Argument ist. Synonyme für diesen Begriff sind „Beweis“ oder „Begründung“ für eine Behauptung. Plastischer wird es anhand eines Beispiels: Es ist ein Unterschied zu sagen „Das Unternehmen darf kein Rüstungsunternehmen beliefern (Behauptung)“ oder „Das Unternehmen darf kein Rüstungsunternehmen beliefern, weil damit indirekt Kriege gefördert und Menschenrechte verletzt werden (Argument/Begründung/

<sup>31</sup> Ausführliche Herleitung und kritische Auseinandersetzung mit dem Stufenmodell von Kohlberg und dessen Anwendung im Unterricht als Instrument nach Reinhardt in: Reinhardt: Fachdidaktische Prinzipien I: Moralisch-politische Urteilsbildung: Todesstrafe – mit Kohlberg analysiert. In: Grammes und Petrik (Hg.): Der Didaktische Koffer. „Ich freue mich, dass Sie Spaß am Politik-Unterricht haben“ – Ein Streifzug durch das Werk der politik-didaktischen Klassikerin Sibylle Reinhardt, Opladen, Berlin, Toronto 2014.<sup>32</sup> Ebd., S. 141.

<sup>32</sup> Ebd., S. 141.

<sup>33</sup> Siehe Anhang.

<sup>34</sup> Fischer: Politisch-moralisches Lernen anhand des DDR-Grenzregimes, online unter: <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=33534&elem=2761123>, [17.01.15].

<sup>35</sup> Die Hauptkritik an Kohlbergs Stufenmodell ist seine implizite Steigerung, welche den Eindruck vermittele, dass das moralische Urteilsvermögen auf Stufe 6 besser sei als das auf Stufe 1. Ein anderer Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass Kohlberg bei der Formulierung der Stufe 6 westliche Wertesysteme herangezogen habe, aber in anderen Kulturen andere Werte und Normen dem Regelwerk des Zusammenlebens zugrunde gelegt würden. Diese Kritikpunkte wurden bei der Projektkonzeption zur Kenntnis genommen, sollen hier jedoch nicht diskutiert werden. Vgl.: Reinhardt 1999, Kapitel 4.

Beweis)“. Diese Erläuterungen können für manche Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle hilfreich sein.

2. Unterschiedliche Sichtweisen auf das Einsortieren des Arguments: Es gibt Schülerinnen und Schüler, die ein Argument nach der Perspektive der Person, die es äußert, einordnen. Wieder das Beispiel von oben: „Das Unternehmen darf kein Rüstungsunternehmen beliefern, weil damit indirekt Kriege gefördert und Menschenrechte verletzt werden.“ Einige Jugendliche wollen dieses Argument nun bei A, andere bei C einsortieren. Diejenigen, die für A plädieren, untermauern ihre Entscheidung mit der Aussage, dass dieses Argument vom Geschäftsführer komme und ihn direkt betrifft. Das ist sicherlich nicht falsch. Dennoch geht es bei der Einordnung der Argumente um deren Reichweite – also wen berücksichtige ich, wenn ich dieses Argument vorbringe? Dazu noch einmal eine genauere Erläuterung. Das Fundament des Hauses stellt Niveau/Ebene III dar. Kohlberg ging bei der Formulierung dieser Ebene vom kategorischen Imperativ Kants aus, Entscheidungen orientieren sich an Prinzipien (Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Frieden, Achtung vor der Würde eines jeden Menschen u.v.m.), denen jeder Betroffene zustimmen könnte – auf Sequenz A3 bezogen: „Das Unternehmen will mit seinen Exporten keine Kriege unterstützen“- das Argument bezieht sich auf das Prinzip „Frieden“. Anders sähe es aus, wenn das Argument vorgebracht würde „Ich als Geschäftsführer will mit meinen Exporten keine Kriege unterstützen, weil das mir und meinem Image schaden würde“ – hier wird nicht ein universelles Prinzip, sondern ausschließlich das eigene Interesse berücksichtigt. Der mittlere Teil des Hauses stellt die rollen- und situationsabhängige Perspektive dar, Niveau II – z. B.: „Als Unternehmen ist man für seine Mitarbeiter verantwortlich und muss daher auf Wirtschaftlichkeit achten“. Das Dach ist die Sichtweise des Individuums, Niveau I, ohne die Rolle oder die Gesellschaft miteinzubeziehen – z. B.: „Wenn Standort I schließt, muss ich mit meiner Familie zu Standort II ziehen“. Es ist wichtig, den Schülerinnen und Schülern die Unterscheidung zwischen der Perspektive, aus der ein Argument geäußert wird, und der Reichweite eines Arguments, deutlich zu machen.

In das Reflexionshaus werden die Argumente von den Schülerinnen und Schülern selbst einsortiert, ohne diese je nach Stufe als hoch- oder minderwertig einzuordnen. Es geht nur darum, eine Einsicht in die Argumentationsstruktur zu erhalten und die Erkenntnis, dass es aufgrund der Reichweite einer Perspektive zu unterschiedlichen Urteilen kommt, da andere Bezugspunkte das Urteil beeinflussen. Die Anwendung des Reflexionshauses bietet sich generell nach jedem Dilemma an, wovon aber aufgrund der häufigen Wiederholung abgeraten wird. Ein Gespräch auf der Metaebene zwischen jeder Sequenz ist jedoch notwendig, damit den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, sich über ihre Gefühle während des Urteilsbildungsprozesses auszutauschen.

**Zu A: Die Entscheidung/Handlung berücksichtigt nur mich als Person.**

- Ich habe einen Nachteil zu erwarten, wenn ich anders entscheide.
- Mein Arbeitsplatz/meine Wohnung etc. ist in Gefahr.
- Meine Familie ist direkt betroffen.

Fall C: „Ich muss mit meiner Familie zu Standort II ziehen, wenn ich I schließe.“

Fall C: „Ich kenne meine Mitarbeiter persönlich an Standort I.“

**Zu B: Die Entscheidung/Handlung erfüllt Normen und Regeln, die die Umwelt/Rolle/Situation von mir erfordern/erwarten.**

- Ich handle so, wie es meine Rolle erfordert.
- Ich handle so, wie ich es auch von anderen in meiner Gemeinschaft erwarten würde.

Fall B: „Wir sind mit Sanierungsplan evtl. längerfristig nicht konkurrenzfähig.“

Fall A: „Dass der Auftraggeber in Krisengebiete liefert, ist nicht unser Problem.“

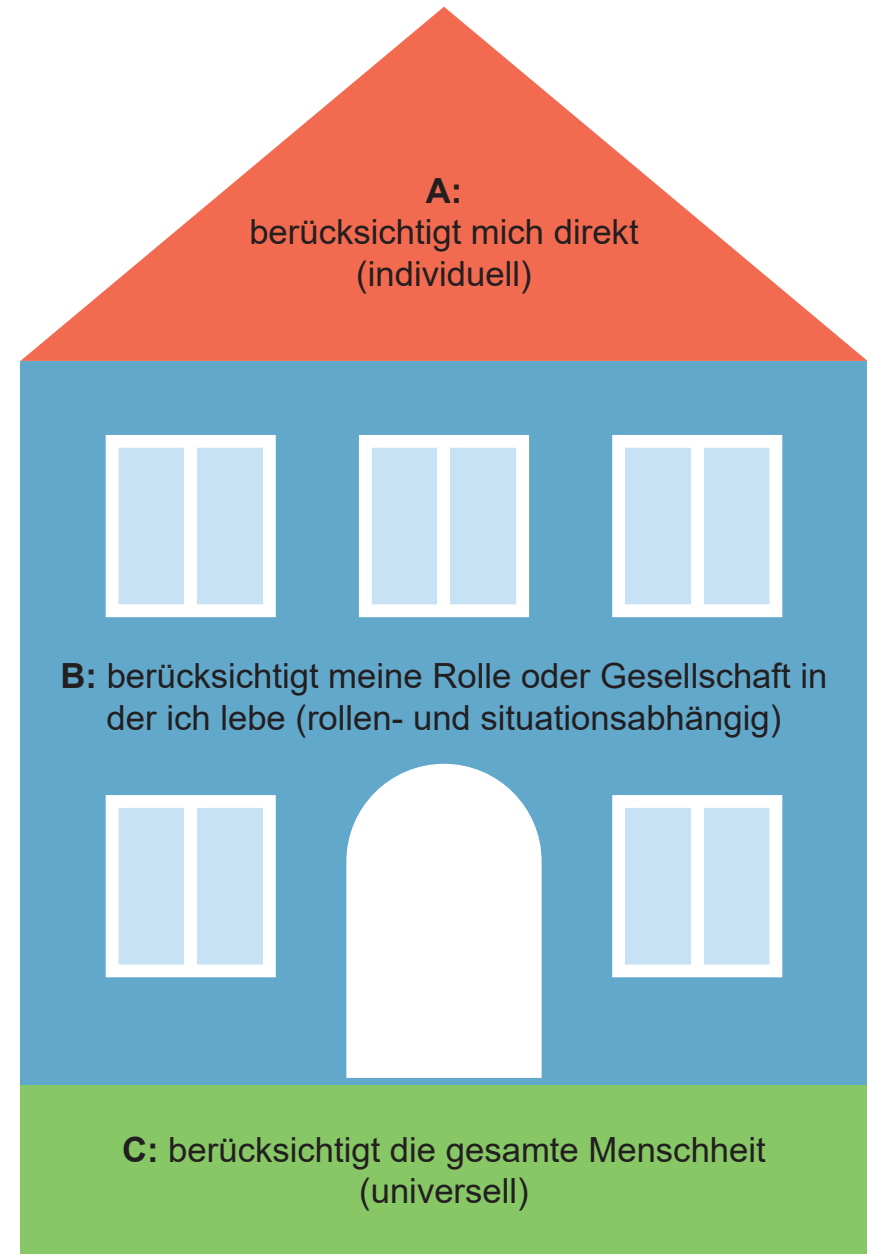
Fall B: „Das kann ich gegenüber meinen Angestellten nicht verantworten (den Sanierungsplan).“

**Zu C: Ich entscheide/handle so, weil es sich um eine universelle für alle Menschen immer gültige Regel handelt. (Kant)**

- Die Würde des Menschen erfordert genau dieses Handeln. (Menschenrechte)

Fall A: „Man möchte keine Rüstungsunternehmen beliefern, da man auf diese Weise indirekt an der Verschärfung von Konflikten beteiligt wäre.“

Fall A: „Wir möchte durch unser Handeln als Unternehmen keine Menschenleben gefährden.“



**Material für den Unterricht**

**A1 Der Trolley-Case**

**Das Terrorismus-Dilemma**

**A2 Das Folter-Dilemma**

**A3 Das Rollen-Dilemma (Geschäftsführer)**



Quellen/Recherche



Vertiefung



Literatur



Arbeitsauftrag



Recht



Information

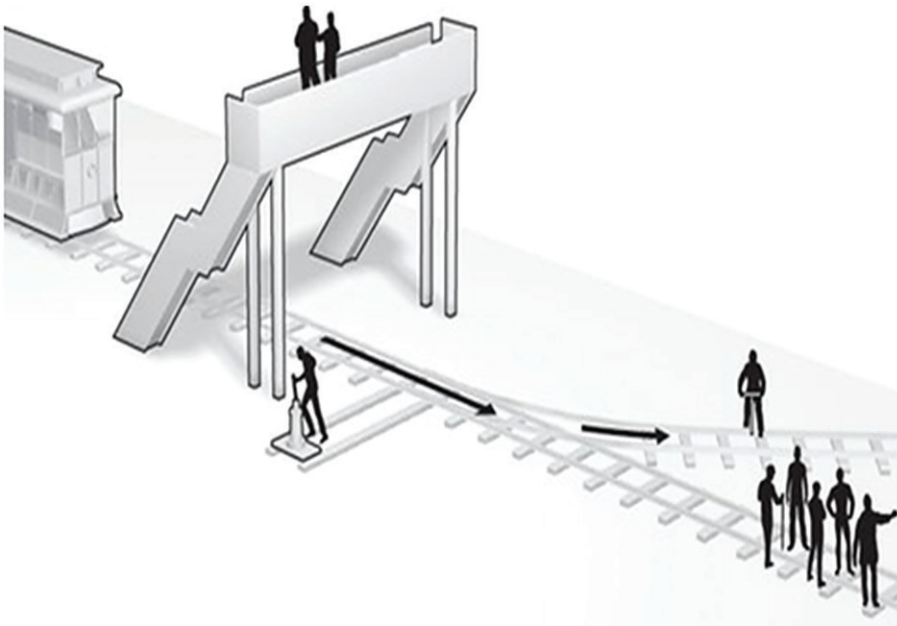
## A1 Trolley-Case - Ein moralisches Dilemma

Eine Straßenbahn ist außer Kontrolle geraten und droht, fünf Gleisarbeiter zu überrollen. Durch Umstellen einer Weiche kann die Straßenbahn auf ein Abstellgleis umgeleitet werden. Unglücklicherweise befindet sich dort ein weiterer Gleisarbeiter.



### Arbeitsauftrag

Würden Sie die Weiche umstellen? Entscheiden Sie sich und begründen Sie Ihre Entscheidung kurz für sich.

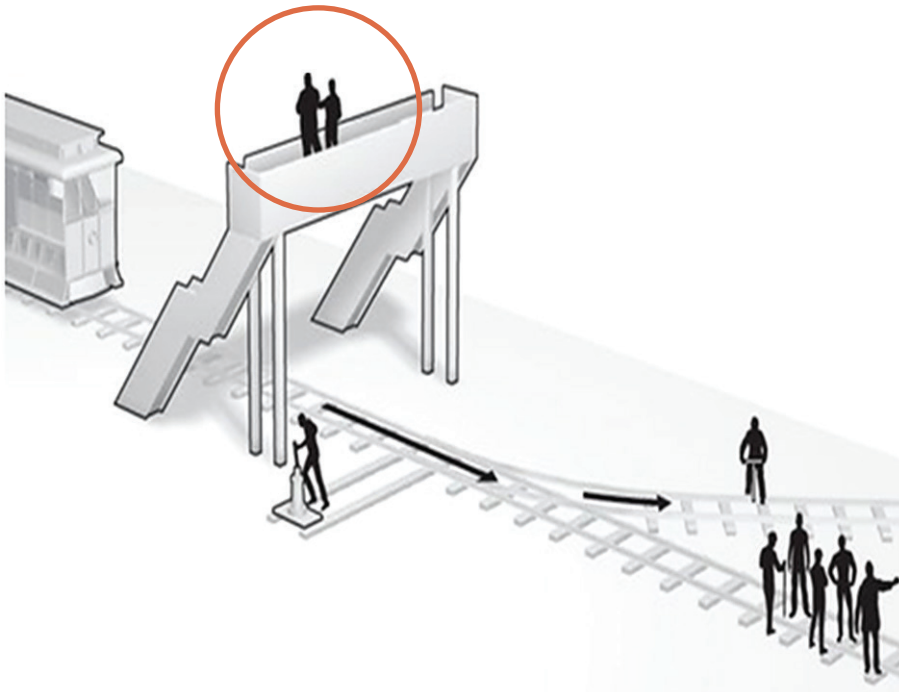


The New York Times; Illustration by Frank O'Connell

## A1 Trolley-Case - Ein moralisches Dilemma

Abwandlung des Trolley-Problems: der Mann mit dem Rucksack

Eine Straßenbahn ist außer Kontrolle geraten und droht, fünf Personen zu überrollen. Durch Herabstoßen eines unbeteiligten Mannes mit einem großen Rucksack von einer Brücke vor die Straßenbahn kann diese zum Stehen gebracht werden.



The New York Times; Illustration by Frank O'Connell



### Arbeitsauftrag

Würden Sie den Mann herunterschubsen? Entscheiden Sie sich und begründen Sie Ihre Entscheidung kurz für sich.



### Quellen und Recherche

- <http://de.wikipedia.org/wiki/Trolley-Problem>

Das Trolley-Problem stellt ein Gedankenexperiment zu einem moralischen Dilemma dar. Darf durch Umlegen der Weiche der Tod einer Person in Kauf genommen werden, um das Leben von fünf Personen zu retten? Ein moralisches Dilemma ist ein praktischer Konflikt zwischen zwei moralischen Werten. „In echten moralischen Entscheidungen stehen Werte mehr oder minder unvereinbar gegeneinander, die man beide vertritt, die man beide unter normalen Bedingungen nicht verletzen würde. Das macht ein moralisches Problem zu einem echten Dilemma, einer Zwangslage.“ Oser/Althof (1992, S. 35).

Aus ethischer Perspektive sind zwei Begründungsmuster möglich, die die beiden heute gängigen ethischen Denkrichtungen repräsentieren:

- I. Utilitaristen: Vertreter einer utilitaristischen Position würden durch das Umstellen der Weiche fünf Leben retten und dafür sogar den Tod eines Menschen in Kauf nehmen. Die Summe, also die größere Zahl und damit das größere Glück, sind hier entscheidend.
- II. Kantianer: Vertreter von Immanuel Kant würden argumentieren, dass nicht ein Leben gegen fünf Leben aufgerechnet werden kann bzw. die Tötung eines Menschen nicht als Mittel zur Erreichung eines guten Zweckes (nämlich Rettung der 5) möglich ist.


### Arbeitsauftrag

1. Wie würden Sie nun entscheiden, da Sie diese beiden ethischen Argumentationsrichtungen kennen?
2. Verändert dieses Wissen Ihr erstes Urteil? Wenn ja, warum?



## Terrorismus-Dilemma: „Flugzeug abschießen“

---

 Ein entführtes Flugzeug mit mehreren Terroristen und ca. 150 Geiseln an Bord steuert auf einen wichtigen deutschen Flughafen zu, der um diese Zeit von hunderten Menschen frequentiert wird. Die Regierung hat die sichere Information erhalten, dass die Terroristen das Flugzeug in das Hauptgebäude des Flughafens stürzen lassen werden.

Der Verteidigungsminister muss nun extrem schnell eine Entscheidung treffen: Sollen Flugzeuge der Bundeswehr das entführte Flugzeug abschießen oder nicht?

 **Arbeitsauftrag**

Was würden Sie dem Verteidigungsminister raten? Diskutieren Sie zu zweit und entscheiden Sie zunächst spontan. Begründen Sie Ihre Entscheidung.

### Auszüge aus dem Luftsicherheitsgesetz (LuftSiG), das am 11.01.2005 in Kraft trat

#### Arbeitsauftrag

1. Lesen Sie nun die untenstehenden Auszüge aus dem LuftSiG.
2. Entscheiden Sie erneut: Wie sollte der Verteidigungsminister handeln?

#### § 1 Zweck

Dieses Gesetz dient dem Schutz vor Angriffen auf die Sicherheit des Luftverkehrs, insbesondere vor Flugzeugentführungen, Sabotageakten und terroristischen Anschlägen.

#### § 14 Einsatzmaßnahmen, Anordnungsbefugnis

(1) Zur Verhinderung des Eintritts eines besonders schweren Unglücksfalles dürfen die Streitkräfte im Luftraum Luftfahrzeuge abdrängen, zur Landung zwingen, den Einsatz von Waffengewalt androhen oder Warnschüsse abgeben.

(2) Von mehreren möglichen Maßnahmen ist diejenige auszuwählen, die den Einzelnen und die Allgemeinheit voraussichtlich am wenigsten beeinträchtigt. Die Maßnahme darf nur so lange und so weit durchgeführt werden, wie ihr Zweck es erfordert. Sie darf nicht zu einem Nachteil führen, der zu dem erstrebten Erfolg erkennbar außer Verhältnis steht.

(3) Die unmittelbare Einwirkung mit Waffengewalt ist nur zulässig, wenn nach den Umständen davon auszugehen ist, dass das Luftfahrzeug gegen das Leben von Menschen eingesetzt werden soll, und sie das einzige Mittel zur Abwehr dieser gegenwärtigen Gefahr ist.

(4) Die Maßnahme nach Absatz 3 kann nur der Bundesminister der Verteidigung oder im Vertretungsfall das zu seiner Vertretung berechtigte Mitglied der Bundesregierung anordnen. Im Übrigen kann der Bundesminister der Verteidigung den Inspekteur der Luftwaffe generell ermächtigen, Maßnahmen nach Absatz 1 anzuordnen.

#### Arbeitsauftrag

Gegen § 14 des LuftSiG wurde Verfassungsbeschwerde von sechs deutschen Bürgern eingereicht.

Wie das Urteil dazu lautet und welche Konsequenzen dies hat, können Sie in den folgenden Texten nachlesen.

### Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Verfassungsbeschwerde

Abschussermächtigung im Luftsicherheitsgesetz nichtig

Urteil vom 15. Februar 2006

1 BvR 357/05 § 14 Abs. 3 Luftsicherheitsgesetz (LuftSiG), der die Streitkräfte ermächtigt, Luftfahrzeuge, die als Tatwaffe gegen das Leben von Menschen eingesetzt werden sollen, abzuschießen, ist mit dem Grundgesetz unvereinbar und nichtig. Dies entschied der Erste Senat des Bundesverfassungsgerichts mit Urteil vom 15. Februar 2006. [...] Darüber hinaus sei § 14 Abs. 3 LuftSiG mit dem Grundrecht auf Leben und mit der Menschenwürdegarantie des Grundgesetzes nicht vereinbar, soweit von dem Einsatz der Waffengewalt tatunbeteiligte Menschen an Bord des Luftfahrzeugs betroffen werden. Diese würden dadurch, dass der Staat ihre Tötung als Mittel zur Rettung anderer benutzt, als bloße Objekte behandelt; ihnen werde dadurch der Wert abgesprochen, der dem Menschen um seiner selbst willen zukommt.

Damit war die Verfassungsbeschwerde von vier Rechtsanwälten, einem Patentanwalt und einem Flugkapitän, die sich unmittelbar gegen § 14 Abs. 3 LuftSiG gewandt hatten, erfolgreich (zum Sachverhalt vgl. Pressemitteilung Nr. 101/2005 vom 17. Oktober 2005).

#### *Weiterer Verlauf*

„Spiegel Online“ berichtete im April 2014 wie folgt:

„Über die Grundsatzfrage, ob die Bundeswehr im Inland überhaupt gegen Terroristen eingesetzt werden darf, wird schon seit Jahren heftig gestritten. Mit dem Luftsicherheitsgesetz wollte die rot-grüne Bundesregierung einst Vorkehrungen für den Ernstfall treffen: Sollten Terroristen – wie die Attentäter vom 11. September 2001 in den USA – ein Passagierflugzeug entführen, um dieses in ein Gebäude oder eine Menschenmenge zu steuern, dann sollte die Luftwaffe dieses Flugzeug abschießen dürfen.“

Bei „Spiegel Online“ heißt es weiter: „Karlsruhe stoppte die Pläne zunächst komplett. Zum einen dürfe das Leben der Zivilisten an Bord des Flugzeugs nicht mit dem Leben möglicher Opfer am Boden aufgerechnet werden, argumentierten die Richter. Zum anderen dürfe die Bundeswehr bei einem Einsatz im Inneren grundsätzlich keine militärische, sondern nur polizeiliche Mittel anwenden. Dies gelte auch im Falle des Katastrophennotstands, der in Artikel 35 des Grundgesetzes geregelt ist. Mit anderen Worten: Kampffjets oder Kanonen gegen Terroristen kommen nicht in Frage.“

Einige Jahre später“, so „Spiegel Online“, „relativierte Karlsruhe diese Sicht. In einer seltenen Plenumsentscheidung beider Senate entschieden die Richter im Sommer 2012, dass die Bundeswehr „in Ausnahmesituationen katastrophischen Ausmaßes“ doch zu militärischen Waffen greifen dürfe. Kampfflieger könnten Warnschüsse abfeuern und versuchen, eine entführte Maschine abzudrängen und zu einer Notlandung zu zwingen. Der Abschuss bleibe tabu, solange unbeteiligte Zivilisten an Bord sind.“

### Plenarentscheidung des Bundesverfassungsgerichtes im August 2012

Bei „Wikipedia“ heißt es zur Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts: „Im August 2012 entschied das Bundesverfassungsgericht in einer Plenarentscheidung, dass unter strengen Auflagen Einsätze der Bundeswehr im Inland erlaubt seien. Das Bundesverfassungsgericht verlangt hierzu Tatsachen katastrophischen Ausmaßes. Es müsste ein katastrophaler Schaden unmittelbar bevorstehen. [...]“

Das generelle Einsatzverbot der Bundeswehr wurde nun relativiert. Mit 15 zu 1 Stimmen wurde entschieden, dass die Bundeswehr auch außerhalb der festgelegten Grenzen des Grundgesetzes im Inland tätig werden dürfe. Der Zweite Senat setzte sich mit seiner Rechtsauffassung insofern durch, als künftig auch militärische Kampfmittel für die Abwehr von Terrorattentaten eingesetzt werden dürfen – jedenfalls in engen Grenzen.

Der eigentliche Abschuss eines Flugzeuges, das durch Terroristen entführt wurde, bleibt aber weiterhin verboten; erlaubt wird in Zukunft nur das Abdrängen des Flugzeugs oder die Abgabe von Warnschüssen. Das Bundesverfassungsgericht stellte fest, dass der Abschuss eines Flugzeuges nur dann erlaubt sei, wenn nur Terroristen in ihm säßen.

### *Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes im April 2013*

Das Bundesverfassungsgericht urteilte im April 2013, dass nicht der Verteidigungsminister, sondern nur die deutsche Bundesregierung in Eilfällen entscheiden darf. Der Verteidigungsminister darf bei einem Terrorangriff nicht allein über den Einsatz der Bundeswehr im Inland entscheiden. Das Bundesverfassungsgericht erklärte eine entsprechende Bestimmung des Luftsicherheitsgesetzes für nichtig.“



### Quellen und Recherche

- <http://de.wikipedia.org/wiki/Luftsicherheitsgesetz>
- <http://www.gesetze-im-internet.de/luftsig/index.html>
- <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/terror-flugzeuge-koalition-will-grundgesetz-aendern-a-963044.html>
- <http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2006/bvg06-011.html>

Herr Haupt ist einer der Verantwortlichen bei der Ermittlung in einem momentan stattfindenden Entführungsfall: Ein 10-jähriger Junge wurde gekidnappt. Der Entführer ist festgesetzt, will nun aber das Versteck des Jungen nicht preisgeben. Herr Haupt droht dem Entführer, ihm Schmerzen zuzufügen, wenn dieser nicht das Versteck des Kindes verrät. Mit seinem Kollegen diskutiert er anschließend, ob sie dem Entführer die Schmerzen zufügen sollen.

### Arbeitsauftrag

1. Dürfen dem Mann Schmerzen zugefügt werden, um den Aufenthaltsort des Jungen (dessen Leben dadurch vielleicht noch gerettet werden kann) herauszubekommen?
2. Begründen Sie Ihre Aussage kurz für sich selbst.

### § Theorie und Gesetzestexte

Die Situation von Herrn Haupt und seinem Kollegen ist ein moralisches und gleichzeitig ein rechtsstaatliches Dilemma.

Ein moralisches Dilemma ist ein praktischer Konflikt zwischen zwei moralischen Werten: *„In echten moralischen Entscheidungen stehen Werte mehr oder minder unvereinbar gegeneinander, die man beide vertritt, die man beide unter normalen Bedingungen nicht verletzen würde. Das macht ein moralisches Problem zu einem echten Dilemma, einer Zwangslage.“* Oser/Althof (1992, S. 35). Denn entscheidet man sich für eine Handlung, verletzt man damit gleichzeitig den Wert der anderen.

Ein moralisches Dilemma bekommt eine rechtsstaatliche Dimension, wenn zwei Pflichten gegeneinander stehen, die sich aus der Rolle des Staatsvertreters (hier des Polizisten) ergeben. Er hat die Pflicht, das Leben des Opfers zu retten und gleichzeitig die Würde des Gefangenen zu schützen. Es entsteht ein Konflikt zwischen den beiden Werten „Würde des Menschen“ und „Recht auf Leben“, der auch als Pflicht-

tenkollision bezeichnet wird.

### Gesetzestexte:

1.) Deutsche Verfassung; Grundgesetz: I. Die Grundrechte

#### Artikel 1

(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

#### Artikel 2

(2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

2.) Völkerrechtliche Vereinbarungen<sup>36</sup>

UN-Menschenrechtskonvention: allgemeine Erklärung der Menschenrechte:

#### Artikel 5 (Menschenrechtscharta)

Artikel 5 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verbietet die Folter sowie jedwede Form einer grausamen, unmenschlichen oder erniedrigenden Behandlung oder Strafe.

<sup>36</sup> Völkerrecht ist ein Sammelbegriff für alle Rechtsnormen, die das Verhältnis der (unabhängigen) Staaten untereinander und die Beziehungen zwischen den einzelnen Staaten und den internationalen Organisationen regeln. Im Gegensatz zum Recht kann das Völkerrecht nicht von einer zentralen Gewalt durchgesetzt werden, sondern ist von der Anerkennung der jeweiligen Staaten abhängig. Völkerrecht entsteht durch Verträge (Abkommen, Konventionen, Pakte etc.), die sich mit der Anerkennung fremder Staatsgebiete, Beschränkung kriegerischer Handlungen, dem diplomatischen Austausch und Verkehr, der Schlichtung von Streitigkeiten, Fragen des internationalen Handels etc. beschäftigen. Von zentraler Bedeutung ist die Verfassung der Vereinten Nationen (UN-Charta) von 1945, die Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen, die Konventionen und Abkommen des Europarates.

Folter wird allgemein verstanden als eine verschärfte Form grausamer Behandlung oder Bestrafung, die beabsichtigt, Menschen zu demütigen und zu zerstören.

Die Folter dient regelmäßig der Erpressung von Informationen und Geständnissen, der Schutz des Artikel 5 geht jedoch über diesen Zweck hinaus: Verboten ist jedwede Form einer grausamen, unmenschlichen oder erniedrigenden Behandlung. Dies umfasst auch Akte sexueller Gewalt sowie Maßnahmen der psychischen Folter — einschließlich Scheinhinrichtungen oder Waterboarding.

Antifolterkonvention der UN: Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe

### Arbeitsauftrag

Lesen Sie die untenstehenden Auszüge durch und vergleichen Sie das Ergebnis mit Ihrer Argumentation.

### Der reale Fall: Dilemma des Polizeipräsidenten Daschner (Text: Wikipedia)

„Plädoyers von Staatsanwaltschaft und Verteidigung

Die Staatsanwaltschaft forderte eine Verurteilung von Ennigkeit wegen *Nötigung im Amt*, also wegen Nötigung in einem besonders schweren Fall gem. § 240 Abs. 4 Nr. 3 StGB. [...] Für Daschner wurde eine Bestrafung wegen der *Verleitung eines Untergebenen (Ennigkeit) zur Nötigung* (§ 357 Abs. 1 StGB) gefordert. Dieser Vorwurf eines schwerwiegenden Verstoßes gegen die in der deutschen Rechtsordnung garantierten Rechte auch des Angeklagten und insbesondere gegen den aus Art. 1 GG (Grundgesetz) herzuleitenden unbedingten Schutz der Menschenwürde jedes Bürgers wiege umso schwerer, als es sich bei Daschner um einen hochgestellten Repräsentanten des Staates in führender Position mit entsprechender Vorbildfunktion handele.

Die Verteidigung vertrat demgegenüber die Ansicht, Daschner habe sich in einem schwerwiegenden und beispiellosen Dilemma befunden, in dem er zwischen der Menschenwürde des entführten Kindes und der des Entführers habe abwägen müssen. Hierbei habe er sich nach Ausschöpfung aller ermittlungstechnischen Möglichkeiten letztlich zugunsten des Entführungsofers entschieden. Von einer gegenteiligen Entscheidung wäre zudem zu befürchten gewesen, dass der Staat sich durch eine Schonung des Täters zum „Mordgehilfen“ gemacht und somit seine eigene Glaubwürdigkeit aufs Spiel gesetzt hätte. Vielmehr habe Daschner unter Bezugnahme auf die aus § 32 StGB herzuleitende *Nothilfe* (Notwehrmaßnahmen zugunsten eines Dritten) die üblichen Grenzen des Ermittlungsverfahrens überschreiten dürfen und müssen, um Schaden von dem Tatopfer abzuwenden. Zumindest aber sei eine schuldausschließende Pflichtenkollision anzunehmen.

### Urteil und Urteilsbegründung

Die Strafkammer kam zu dem Urteil, die von Daschner angeordnete Androhung von Schmerzen mit dem Ziel, eine Aussage zu erzwingen, habe im hessischen Polizeirecht keine Grundlage und sei rechtswidrig. Auch der von der Verteidigung in Anspruch genommene Aspekt der Nothilfe sei zu verwerfen, da in deren Verfolgung die Verletzung der Menschenwürde des Täters in Kauf genommen worden sei. Eine Verletzung des fundamentalsten Menschenrechts überhaupt sei jedoch durch nichts zu rechtfertigen; dies komme einem Tabubruch gleich, der – nicht zuletzt mit Blick auf die deutsche Geschichte während des Nationalsozialismus – nicht toleriert werden dürfe. Zudem seien auch entgegen der Darstellung der Verteidigung die herkömmlichen Ermittlungsmaßnahmen nicht ausgeschöpft gewesen, da z. B. die Konfrontation des Täters mit der Schwester des Opfers zwar erwogen, dann aber wieder verworfen worden sei. Die von der Verteidigung als Rechtfertigung behauptete „Singularität“ des Falles sei ebenfalls nicht gegeben. Das Gericht erinnerte in diesem Zusammenhang an die Herausforderung des deutschen Rechtsstaates durch den RAF-Terrorismus in den 1970er Jahren und betonte, wenn es damals den Schleyer-Entführern nicht gelungen sei, den Staat aus den Angeln zu heben, so dürfe dies heute auch einem Entführer und Kindesmörder nicht gelingen.

Als strafmildernd hielt das Gericht Daschner zugute, dass er sich als leitender Ermittler unbestrittenermaßen in einer nahezu ausweglosen Situation befunden habe. Seiner Entscheidung, zum Wohle des Tatopfers die Grenzen des rechtlich Zulässigen zu überschreiten, läge eine „ehrenwerte, verantwortungsbewusste Gesinnung des Angeklagten“ zu Grunde. Auch der Umstand, dass Daschner selbst mit dem von ihm erstellten Aktenvermerk die erst drei Wochen später begonnene strafrechtliche Aufarbeitung des Vorfalls wesentlich erleichtert, wenn nicht sogar überhaupt erst ermöglicht habe, spreche zu seinen Gunsten.

Das Gericht stellte neben dem Schuldspruch fest, dass eine Geldstrafe von 90 Tagessätzen zu je 120 Euro (insgesamt 10.800 Euro) gegen Daschner und von 60 Tagessätzen zu je 60 Euro (insgesamt 3.600 Euro) gegen Ennigkeit tat- und schuldangemessen seien, verwarnte beide und behielt im Sinne einer Verwarnung mit Strafvorbehalt nach § 59 StGB die Verurteilung zu den genannten Geldstrafen vor, wobei eine Bewährungszeit von einem Jahr festgesetzt wurde. Damit bewegte sich das Gericht nach einhelliger Meinung an der absolut untersten Grenze einer strafrechtlichen Reaktion, da das Gesetz in derartigen Fällen grundsätzlich Freiheitsstrafen zwischen sechs Monaten und fünf Jahren vorsieht. Allerdings sah das Gericht in diesem Fall trotz Vorliegens des Regelbeispiels des § 240 Abs. 4 Nr. 3 StGB „massiv mildernde Umstände, die der Anwendung des erhöhten Strafrahmens [...] entgegenstehen und ihn als unangemessen erscheinen lassen“.

Die Verwarnung mit Strafvorbehalt ist ein Reaktionsmittel eigener Art. Sie setzt einen Schuldspruch voraus, stellt aber zunächst (und bei Bewährung endgültig) nicht die Verhängung der vorbehaltenen Strafe dar. Aufgrund Fristablaufs wurde der Vorbehalt gegenstandslos. Daschner ist daher nicht vorbestraft.“



### Quellen und Recherche:

- <http://de.wikipedia.org/wiki/Daschner-Prozess>
- [www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz](http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz)
- <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18430/voelkerrecht>
- <http://www.antifolterkonvention.de/text/>

**A:** Sie sind die Geschäftsführung eines mittelständischen Technologieunternehmens, in dem optische Spezialgeräte, wie Fernrohre, Vergrößerungsgläser etc. hergestellt werden. Sie haben eine Anfrage eines großen Unternehmens, das unter anderem in der Rüstung tätig ist und von dem Sie wissen, dass es Krisengebiete weltweit beliefert. Genauere Informationen werden Ihnen jedoch nicht gegeben. Der Konzern hat vor, optisches Gerät im Wert von mehreren Millionen Euro bei Ihnen zu bestellen.



#### Arbeitsauftrag

1. Nehmen Sie den Auftrag an oder nicht?
1. Begründen Sie Ihre Entscheidung.
2. Machen Sie Notizen zu folgenden Fragen: Was spricht für eine Auftragsannahme? Was spricht dagegen?



**B:** Sie sind die Geschäftsführung eines mittelständischen Technologieunternehmens, in dem optische Spezialgeräte, wie Fernrohre, Vergrößerungsgläser etc. hergestellt werden. Sie haben eine Anfrage eines großen Unternehmens, das unter anderem in der Rüstung tätig ist und von dem Sie wissen, dass es Krisengebiete weltweit beliefert. Genauere Informationen werden Ihnen jedoch nicht gegeben. Der Konzern hat vor, optisches Gerät im Wert von mehreren Millionen Euro bei Ihnen zu bestellen.

Ihr Unternehmen ist in die roten Zahlen geraten. Ein externes Beraterteam kommt zu dem Schluss, dass Sie die Firma nur mit einem großen Auftrag oder einem harten Sanierungsplan retten können.



#### Arbeitsauftrag

1. Nehmen Sie den Auftrag an oder nicht?  
Begründen Sie Ihre Entscheidung.
2. Machen Sie Notizen zu folgenden Fragen: Was spricht für eine Auftragsannahme? Was spricht dagegen?

**C:** Sie sind die Geschäftsführung eines mittelständischen Technologieunternehmens, in dem optische Spezialgeräte, wie Fernrohre, Vergrößerungsgläser etc. hergestellt werden. Sie haben eine Anfrage eines großen Unternehmens, das unter anderem in der Rüstung tätig ist und von dem Sie wissen, dass es Krisengebiete weltweit beliefert. Genauere Informationen werden Ihnen jedoch nicht gegeben. Der Konzern hat vor, optisches Gerät im Wert von mehreren Millionen Euro bei Ihnen zu bestellen.

Sie möchten den Auftrag, der Ihre Firma sanieren könnte jedoch aus ethischen Gründen nicht annehmen. Nun haben Sie gemeinsam mit den Abteilungsleitern und dem Betriebsrat beschlossen, einen Ihrer beiden Standorte zu schließen, um das gesamte Unternehmen zu erhalten. An Standort I arbeiten 80 Menschen. Dort haben Sie auch Ihr Büro und kennen deshalb viele von den Angestellten vor Ort. Die Region ist besonders strukturschwach und Ihr Unternehmen ein wichtiger Arbeitgeber. An Standort II, der etwa 100 Kilometer von Standort I entfernt liegt, beschäftigen Sie 120 Mitarbeiter. Die Zusammensetzung der Mitarbeiter ist ähnlich, die Situation vor Ort kennen Sie nicht so genau – es sind aber mehrere große Firmen dort ansässig.



#### Arbeitsauftrag

1. Welchen Standort werden Sie schließen?
2. Begründen Sie Ihre Entscheidung.
3. Machen Sie Notizen zu folgenden Fragen: Was spricht für eine Auftragsannahme? Was spricht dagegen?

**Zu A: Die Entscheidung/Handlung berücksichtigt nur mich als Person.**

- Ich habe einen Nachteil zu erwarten, wenn ich anders entscheide.
- Mein Arbeitsplatz/meine Wohnung etc. ist in Gefahr.
- Meine Familie ist direkt betroffen.

---

---

---

**Zu B: Die Entscheidung/Handlung erfüllt Normen und Regeln, die die Umwelt/Rolle/Situation von mir erfordern/erwarten.**

- Ich handle so, wie es meine Rolle erfordert.
- Ich handle so, wie ich es auch von anderen in meiner Gemeinschaft erwarten würde.

---

---

---

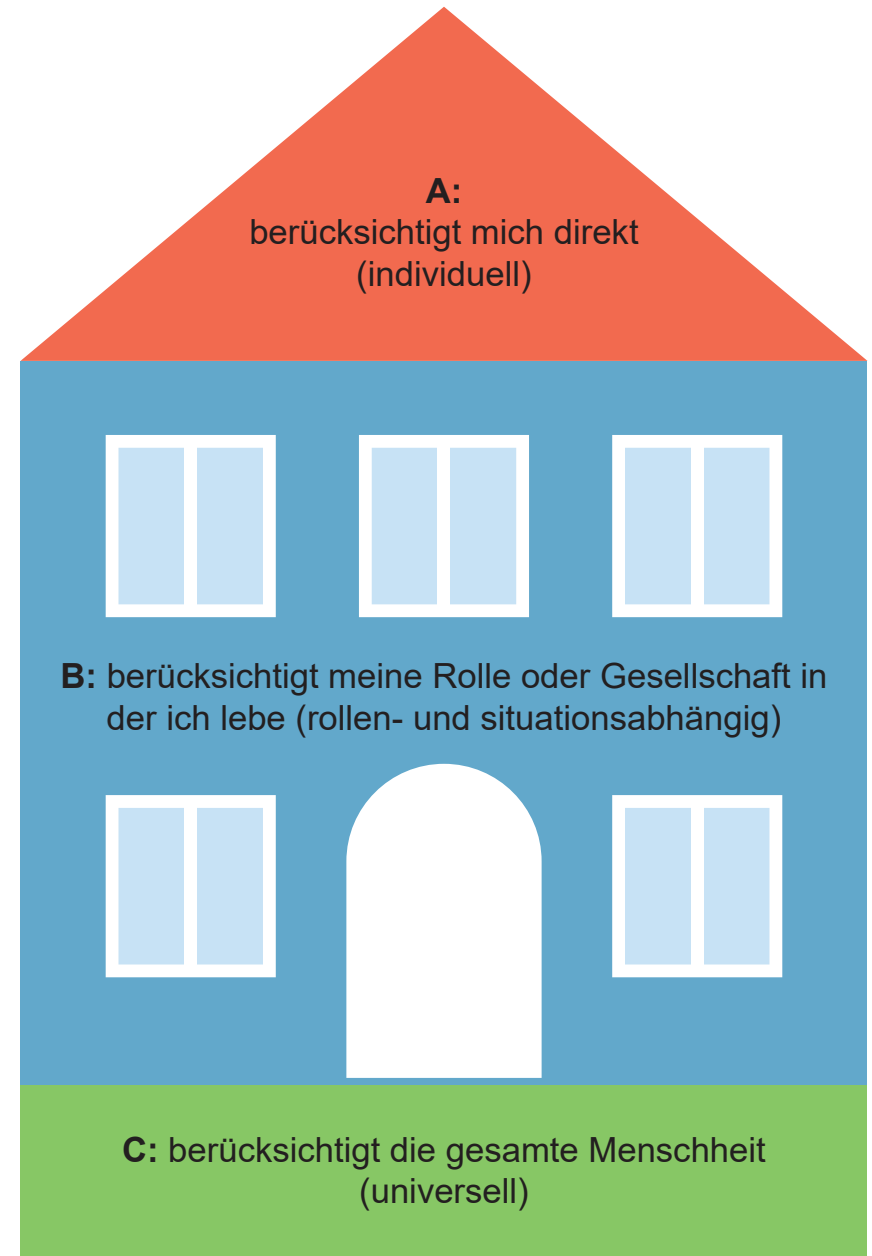
**Zu C: Ich entscheide/handle so, weil es sich um eine universelle für alle Menschen immer gültige Regel handelt. (Kant)**

- Die Würde des Menschen erfordert genau dieses Handeln. (Menschenrechte)

---

---

---



**View!**  
Verantwortung in Wirtschaft 