

Theoriegeleitete Fallstudien und variierende Materialien: Checklisten für Fragestellungen der Angewandten Ethik¹

Bei der Planung von Unterricht müssen häufig unter sehr hohem zeitlichen Druck eine Vielzahl von didaktischen Entscheidungen getroffen werden. Die Beantwortung der didaktischen Grundfrage, wer was wie wozu lehren und lernen soll, erfordert einen sehr komplexen „didaktischen Zirkel“ zwischen der Reflexion der Voraussetzungen, welche die Schüler_innen und man selbst mitbringen, der Ziele des Unterrichts, des Unterrichtsgegenstands und der geeigneten Methoden. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass man zur Behandlung von Fragen der Angewandten Ethik, also realen bzw. zumindest realistischen und entscheidungsoffenen ethischen Fragen, meistens sehr spezifische Kenntnisse der jeweils konkreten Situation und/oder aber z. B. der naturwissenschaftlichen Voraussetzungen benötigt und dass häufig angesichts der Offenheit der Situation noch gar nicht ganz klar ist, welches denn die zentralen ethischen Fragen sind. Es ist daher hilfreich, für die Erschließung dieser Fragen z. B. im Rahmen einer Fallstudie ein theoriegeleitetes System zu benutzen, um die ethischen Dimensionen eines „Falls“ und die mit ihnen verbundenen ethischen Lehr-Lernziele gezielt und schnell formulieren und gegenüber anderen explizit ausweisen zu können. Dies kann auch hilfreich sein, um bereits vorliegende Unterrichtskonzeptionen und -materialien, die man verwenden möchte, mit seiner Hilfe kritisch reflektieren und ggf. abwandeln zu können. Im Folgenden möchte ich ein solches System in Form von Checklisten vorstellen, indem ich eingangs kurz skizziere, worin ich die Bedeutung einer theoriegeleiteten Fallstudie sehe (1.), und die Checklisten und ihre Verwendung dann mit Hilfe eines kleinen Fallbeispiels vorstelle (2.).

1. Theoriegeleitete Fallstudien

Unter einer theoriegeleiteten Fallstudie verstehe ich eine Fallstudie, welche die verschiedenen ethischen Theorien nicht allein für die Begründung eines handlungsorientierenden Urteils einsetzt, sondern bereits für die Erschließung der relevanten ethischen Fragen sowie bei der Unterrichtsplanung einschließlich der Erstellung von Materialien. Das Verfahren besteht darin, grundlegende theoretische Unterscheidungen in Fragen umzuwandeln, die man an seinen Unterrichtsgegenstand anlegen und als Checkliste abarbeiten kann. So kann man etwa die systematisch fundamentale und historisch wirkmächtige Unterscheidung von Fragen des Gelingen des Lebens und Fragen der Verpflichtung an eine Fallvignette herantragen und fragen, inwiefern durch sie Fragen des Gelingen des Lebens oder der Verpflichtung aufgeworfen werden. Diese Unterscheidung kann man dann z. B. mit der (theologisch inspirierten) Unterscheidung von individualethischen und sozialetischen Fragen „kreuzen“ und fragen, ob z. B. die angesprochenen Fragen der Verpflichtung allein auf Individuen oder aber auch auf die Strukturen des Zusammenlebens bezogen werden (Haker 1998). Dieses Verfahren lässt sich auch anhand anderer, z. B. bereichsethischer Ansätze verwenden. Das Ziel einer solchen theoriegeleiteten Erschließung ist es, dass explizit reflektiert und für sich und andere transparent gemacht werden kann, „wo“ auf einer „Landkarte“ möglicher ethischer Gewichtungen und Zielsetzungen die Unterrichtsplanung „verortet“ werden kann. Diese Explikation kann – wenn man die Materialien für andere erstellt – im Rahmen eines Kommentars geschehen, doch erscheint es darüber hinaus zielführend, die Gewichtungen performativ dadurch transparent zu

¹ Dieser Artikel beruht auf den Überlegungen in Dietrich 2018.

machen, dass man zum Beispiel Arbeitsaufgaben in verschiedenen Varianten mit verschiedenen Schwerpunkten entwickelt. Durch deren Unterschiedlichkeit wird im Bestfall unmittelbar deutlich, dass sie verschiedene Ziele und Themen betonen, und es kann bewusster zwischen ihnen ausgewählt werden.

Um der „Theoriegeleitetheit“ bei der Planung einer Fallstudie einen gesicherten Ort zu geben, wird ein Dreischritt vorgeschlagen, wie er in Bezug auf den Lernprozess der Schüler_innen auch für die Phasierung des Unterrichts selbst genutzt wird, nämlich, erstens, die Skizze eines ersten spontanen Entwurfs des Unterrichts oder des Materials, zweitens eine gezielte theoriegeleitete Reflexion, Kritik und Durcharbeitung des Entwurfs sowie, drittens, seine abschließende Anpassung und Fertigstellung. In den zweiten Schritt sollen nun – neben u.a. pädagogischen und lernpsychologischen – auch die ethischen Theorien integriert werden, um die Planung zu begründen; für die systematische Durchführung dieses zweiten Schritts sind die unten vorgestellten Checklisten gedacht. Es ist nachvollziehbar, dass der vorgeschlagene Dreischritt in der Realität häufig aus Zeitgründen beim ersten Schritt verbleibt, wobei zu bedenken ist, dass in ihn mit zunehmender Erfahrung bereits viel wertvolles implizites Wissen eingeht und dass er insofern nicht unbedingt „theoriefrei“ ist. Und so ist es sicherlich auch nur dann vom Aufwand her verhältnismäßig, die vorgeschlagene Systematik vollständig durchzuarbeiten, wenn eine Fragestellung der Angewandten Ethik völlig neu erarbeitet werden soll, wenn man von anderen übernommene Materialien oder Unterrichtskonzeptionen kritisch zu reflektieren oder wenn man eine vielfach eingesetzte und lang bewährte Unterrichtskonzeption noch einmal neu im Hinblick auf „blinde Flecken“ oder unbeabsichtigte Schwerpunkte überprüfen möchte. Dabei zeigt aber die Erfahrung aus vielen Projekten (vgl. Dietrich 2018), dass die Checkliste bei etwas Übung so „in Fleisch und Blut“ übergeht, dass sie im Alltag eine schnelle Orientierung bieten kann. Im Übrigen können die Checklisten nicht nur bei der Unterrichtsplanung, sondern für fortgeschrittene Lerngruppen auch selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht und es kann der Umgang mit ihnen eingeübt werden.

Die Rolle, die hier ethischen Theorien bei der Unterrichtsplanung gegeben wird, kann an die Idee der Transformation von Rohbeck anschließen (Rohbeck 2010), wengleich sie nicht auf die philosophischen Methoden, sondern auf ethische Fragestellungen und Unterscheidungen bezogen ist. Sie ist prima facie auch mit verschiedenen Modellen, den Unterricht selbst zu phasieren oder zu strukturieren, vereinbar, so z. B. mit dem Dissonanzmodell von Burkard, Franzen und Meyer (Burkard, Franzen, Meyer 2018). Die einschlägigen Modelle arbeiten alle mit einer Konfrontation der spontanen Ersturteile der Schüler_innen mit neuen, irritierenden und daher stimulierenden Denkmöglichkeiten, die man ja sehr häufig der philosophischen Theorie entnimmt. Auf einer theoretischen Ebene sehe ich allerdings auch mögliche Diskussionspunkte, so z. B. in Bezug auf das Verhältnis zwischen ihrer lernpsychologischen und philosophischen Begründung und das durch sie implizierte Verhältnis von Genese und Geltung ethischer Urteile.

Ich möchte im Folgenden drei Checklisten vorstellen und ihren Gebrauch anhand eines Fallbeispiels veranschaulichen, nämlich eine kompetenzbasierte Checkliste sowie eine fundamental- und eine medizinethische Checkliste. Die Auswahl der verwendeten Theoriebausteine impliziert, wenn man sie wiederholt verwendet und breiter etabliert, in gewisser Weise eine Art Kanonbildung nicht unbedingt schon von bestimmten „Wissensbeständen“, aber von Fragestellungen und Unterscheidungen, die für die Praktische Philosophie westlichen Zuschnitts oder für die aktuelle Medizinethik prägend geworden sind. Eine Legitimation dieser Auswahl bedürfte einer ausführlichen Begründung, die hier nicht geleistet, sondern nur angedeutet

werden kann: Wenn man Autoritätsargumente und einen didaktischen Fehlschluss vom Vorhandensein von Fragestellungen und Unterscheidungen auf deren Lehr-Lernwürdigkeit ablehnt, verbleiben meines Erachtens historische und systematische Argumente: Man müsste zeigen, dass die ausgewählten Unterscheidungen historisch so wirkmächtig waren, dass die aktuelle Diskussion ohne sie nicht nachvollziehbar wäre, oder aber, dass sie für die Beantwortung der behandelten Problemstellungen systematisch so wegweisend sind, dass grundsätzliche Problemlösungsansätze ohne sie nicht denkbar wären. Die Idee der Checklisten selbst repräsentiert zwar auch bereits als solche einen sehr analytischen Zugang, der z. B. emotionale oder leibliche Formen der Problemerschließung verhindern könnte, ist in diesem Rahmen aber sehr flexibel, weil man ja die Checklisten auch aus ganz anderen Bausteinen z. B. der asiatischen Philosophien zusammensetzen könnte.

2. Kompetenzbasierte, fundamental- und medizinethische Checklisten

Bevor die folgenden Abschnitte gelesen werden, könnte es im Sinne des in Abschnitt 1. skizzierten Dreischritts erhellend sein, zunächst ein eigenes Brainstorming zu der folgenden Fallvignette zu machen. Dabei möchte ich zunächst ganz offen lassen, unter welcher Perspektive man die Fallvignette lesen könnte, damit besser vergleichbar wird, welche Aspekte man selbst auch gesehen hat und welche nicht. Die Fallvignette wurde im Rahmen meiner Lehrtätigkeit an der Hochschule entwickelt und hat in sich in dem Sinne bewährt, dass sie stets zu einer Vielzahl von ethischen „Phantasien“, Interpretationen und Fragestellungen geführt hat und sich in Bezug auf sehr unterschiedliche Zielsetzungen einsetzen ließ. In gewisser Weise kommt es jedoch, wie bei jeder Fallvignette, nicht so sehr darauf an, ob sie „richtig“ konstruiert wurde, sondern wie man die Informationen, die sie gibt, oder das Fragen nach Informationen, die sie eben nicht gibt, didaktisch nutzen kann (vgl. Franzen 2017). Für die konkrete Unterrichtsplanung wäre aber natürlich zunächst zu prüfen, ob sie für die entsprechende Lerngruppe überhaupt zugänglich und ansprechend ist.

Frau D. ist 72 Jahre alt und verwitwet. Sie lebte und versorgte sich bislang alleine. Sie hat einen Sohn (43 Jahre alt, verheiratet, 2 Kinder), der in einer 300 km weit entfernten Stadt lebt. Nun liegt Frau D. seit einem Sturz auf der Treppe mit einem Apallischen Syndrom im Städtischen Krankenhaus. Ihre Atmung funktioniert selbständig, muss aber überwacht werden. Sie wird künstlich ernährt.

Ein Apallisches Syndrom ist ein Koma, bei dem Klein- und Großhirn nicht mehr kommunizieren. Bei möglichst frühzeitiger und sehr aufwendiger und langwieriger Rehabilitation kann es manchmal zu einer Verbesserung des Zustands kommen, die in seltenen Fällen bis hin zur völligen Genesung führen kann.

Als das Koma nun schon seit neun Wochen anhält, tritt Frau D.s Sohn an die behandelnde Ärztin mit der Bitte heran, das Leiden seiner Mutter zu beenden.

Für die weiteren Überlegungen gehe ich von einem Urteilsbildungsmodell aus, das aus den vier Elementen der Wahrnehmung, Bewertung, des Urteilens und des Handlungsbezugs besteht. Wichtig ist dabei, dass Wahrnehmung und Bewertung in einer logisch gleichberechtigten Wechselwirkung stehen und dass ethische Reflexion sich an zwei Zielen gleichzeitig orientiert, nämlich an der Problemerschließung und der Handlungsorientierung, für die eine jeweils neue Balance zu finden ist (Dietrich 2018). „Übersetzt“ man diese vier Elemente und zwei Ziele ethischer Reflexion in Kompetenzen, die der Unterricht fördern könnte, dann kann man in gleicher Weise die Kompetenzen der Wahrnehmung, der Bewertung, des Urteilens und

des Handelns unterscheiden und verschiedenes Gewicht auf die Kompetenz der Problemerschließung oder der Handlungsorientierung legen. (Diese philosophische Fundierung des Modells unterscheidet sich von der empirischen Fundierung bei Rösch (Rösch 2012), wenn auch beide zu vergleichbaren Ergebnissen kommen. Der gemeinsame Hintergrund ist letztlich der Praktische Syllogismus, wie er im Ausgang von Toulmin (Toulmin 1975) auch von anderen Autor_innen genutzt wird (Franzen 2017). Daraus lässt sich folgende Checkliste zusammenstellen:

Kompetenzbasierte Checkliste

	Frage zur Unterrichtskonzeption/zum Unterrichtsmaterial
Kompetenzen	Die Förderung welcher Kompetenz(en) soll leitend sein?
Wahrnehmen	Inwiefern betont/berücksichtigt die Konzeption/das Material die Wahrnehmungskompetenz (und soll sie/es das)?
Bewerten	Inwiefern betont/berücksichtigt die Konzeption/das Material die Bewertungskompetenz (und soll sie/es das)?
Urteilen	Inwiefern betont/berücksichtigt die Konzeption/das Material die Urteilskompetenz (und soll sie/es das)?
Handeln	Inwiefern betont/berücksichtigt die Konzeption/das Material die Handlungskompetenz (und soll sie/es das)?
übergreifend: Problemerschließung und Kritik	Betont/berücksichtigt die Konzeption/das Material eher die philosophisch-ethische Problemerschließung und Kritik (und soll sie/es das)?
übergreifend: Handlungsorientierung	Betont/berücksichtigt die Konzeption/das Material eher die begründete Handlungsorientierung (und soll sie/es das)?

Betrachtet man die Fallvignette unter diesem Gesichtspunkt, hat ihre Narration einen handlungsorientierenden Schwerpunkt, insofern an ihrem Ende die Handlungsaufforderung des Sohnes steht. Diese Ausrichtung könnte noch verstärkt werden, wenn seine Handlungsaufforderung mit einem konkreten Handlungsvorschlag verknüpft und der Arbeitsauftrag entsprechend handlungsorientiert wäre. Vermutlich würde dann die Information, dass unter gewissen Umständen auch eine völlige Genesung medizinisch möglich sei, an Gewicht zunehmen. Man könnte dann den Unterricht auf die Abwägung der unmittelbar naheliegenden Handlungsalternativen (der Versuch einer schnellstmöglichen Rehabilitation, die Beibehaltung des Status Quo, passive Sterbehilfe) zuspitzen (siehe aber unten zur Frage der Handlungsalternativen):

[...] Als das Koma nun schon seit neun Wochen anhält, tritt Frau D.s Sohn an die behandelnde Ärztin mit der Bitte heran, das Leiden seiner Mutter zu beenden und eine passive Sterbehilfe einzuleiten.

Arbeitsaufgabe: Welche Handlungsalternativen bestehen? Was soll die Ärztin tun?

Man könnte aber auch die Fallvignette beim Wunsch des Sohnes stehenlassen und den Arbeitsauftrag wahrnehmungsorientiert ausrichten:

[...] Als das Koma nun schon seit neun Wochen anhält, tritt Frau D.s Sohn an die behandelnde Ärztin mit der Bitte heran, das Leiden seiner Mutter zu beenden.

Arbeitsaufgabe: Was fällt Ihnen an dieser Situation als ethisch relevant auf (und warum)?

Will man also die Fallvignette zur Förderung der Wahrnehmungskompetenz nutzen, sind recht offene Fragen hilfreich: „Was fällt Ihnen als ethisch relevant auf?“ Das Wechselspiel zwischen Wahrnehmung und Bewertung kann gezielt angefragt werden: „Warum (vor dem Hintergrund welcher Normen und Werte) kommt Ihnen das relevant vor?“ Auch Nachfragen zur Situation können genutzt werden: „Warum möchten Sie das wissen?“ „Warum ist das für Sie wichtig zu wissen?“ „Wie würde es die Situation oder Ihr Urteil ändern, wenn x (nicht) der Fall wäre?“. Es ist immer wieder überraschend, aus welcher unterschiedlichen Gründen dieselbe Information als relevant empfunden wird – und dies zu explizieren, ist für die weitere ethische Argumentation sehr wichtig.

Ich möchte die Förderung der Wahrnehmungskompetenz mit Hilfe von zwei weiteren, einer fundamental- und einer medizinethischen Checkliste vertiefen, weil die Art und Weise, wie man Situationen beschreibt, einen wesentlichen Einfluss auf den Prozess ethischer Urteilsbildung und dementsprechend auch auf die mit ihm ermöglichten Lehr-Lernziele haben. Es ist daher besonders wichtig, diesen Schritt theoriegeleitet zu reflektieren. Das dieser Idee zugrundeliegende Ideal ist es nicht, dass es eine „neutrale“ Fallbeschreibung gäbe, sondern dass man deren notwendige Gewichtungen als solche kritisch reflektieren und didaktisch nutzen kann. Gerade eine sehr tendenziöse Fallbeschreibung kann didaktisch sehr viel Potential haben, wenn es darum geht, die Kompetenz zu vermitteln, sie zu hinterfragen – aber dazu müssen die Perspektiven, welche durch sie vernachlässigt werden, aktiv als solche erschlossen und theoretisch verortet werden können. Die im Folgenden genannten Fragen können der eigenen Unterrichtsplanung oder aber auch bereits, ggf. in angepasster Form, zu Arbeitsaufträgen für die Lerngruppe umgewandelt werden.

Fundamentaethische Checkliste

Fundamentaethische Theorien	Fragen für die Unterrichtskonzeption/für die Erschließung eines Themas
Handlungstheorie: Handlungssubjekt/Zuschreibbarkeit	Wer ist beteiligt? (Und wer könnte und sollte in welcher Rolle beteiligt sein?)
Situation als Ergebnis einer Handlung	Wo wurde/wird gehandelt? Wie hätte man anders handeln können?
Handlungsalternativen	Welche Handlungsalternativen gibt es?
Individauehik	Wie sieht die Situation jeweils aus Sicht der einzelnen Beteiligten aus?
Sozialehik	Welche institutionellen (z. B. hierarchischen oder interdisziplinären Strukturen) sind zu berücksichtigen?
Strebensethik	Inwiefern sind Fragen des Glücks/des Gelingen des Lebens angesprochen? Was fällt mir aus Sicht einschlägiger strebensethischer Theorien auf?
Sollensethik	Inwiefern sind Rechte und Pflichten angesprochen? Was fällt mir aus Sicht einschlägiger sollensethischer Theorien auf?

Ich werde nun die verschiedenen Fragen anhand der Fallvignette erläutern. Dabei werde ich sie inhaltlich nicht vollständig ausschöpfen, sondern lediglich das Verfahren als solches illustrieren können.

Wer ist beteiligt?

Diese Frage danach lässt sich handlungstheoretisch begründen: Handlungen müssen zuschreibbar sein. Die Frage wird in der Regel dazu führen, erst einmal die explizit aufgeführten Protagonist_innen zu benennen: Die Frau, der Sohn, seine Kinder, die behandelnde Ärztin. Dabei geht es in diesem Schritt nicht vorrangig darum, nach den mit diesen Personen verbundenen Interessen zu fragen, denn das Ziel der ethischen Reflexion ist ja nicht unbedingt der Interessensausgleich, sondern eine ethische Begründung der richtigen Handlung. Die Frage ist eher, inwiefern durch die Auswahl des „Personals“ unter Umständen ethisch relevante Perspektiven der Situationsbeschreibung betont oder ausgeklammert werden. Zielführend ist hierfür meist die Frage, wer NICHT genannt wird. Es fällt dann bei der Fallvignette auf, dass es keine Information über das die Frau behandelnde Pflegepersonal gibt, obwohl dieses unter Umständen wichtige Einschätzungen der Lage der Frau geben könnte. Und müssten nicht auch die Kolleg_innen der Ärztin auf ihre Einschätzung hin befragt werden? Und – um den gedanklichen „Zoom“ ganz zu öffnen – wie steht es um z. B. „die Gesellschaft“, in der die Frage des Umgangs mit Komatösen ja diskutiert wird? Die Antwort auf die Frage „Wer ist beteiligt?“ lautet in der Regel „irgendwie alle“ – die Frage ist nur, wer in die Darstellung der Situation in welcher Rolle einbezogen wird und oder eben nicht. Die Frage nach den „Beteiligten“ kann häufig auch Entscheidungshierarchien adressieren, Genderfragen deutlich werden lassen oder Fragen nach dem moralischen Status z. B. von Embryos oder Tieren aufwerfen.

Wer hat gehandelt? Wie hätte man anders handeln können?

Diese Fortführung der handlungstheoretischen Perspektive zielt auf die Rekonstruktion des Entstehens der vorliegenden Situation. Wer hat aufgrund welcher Einschätzung der Lage die künstliche Ernährung eingerichtet, welche nun erheblich dazu beiträgt, den komatösen Zustand der Patientin zu stabilisieren? Wer hat mit welcher Expertise die Diagnose des Apallischen Syndroms gestellt? Eine solche Rekonstruktion der Situation wird dann zentral sein, wenn die Zuschreibung der Verantwortung und die rückwirkende Beurteilung einer Handlung im Vordergrund steht und weniger die aktuelle Handlungsorientierung angestrebt wird. Sie spielt aber auch für eine (meist nachträgliche oder grundsätzliche) Reflexion darauf, wie ethisch problematische Situationen in Zukunft verhindert werden könnten, eine Rolle, z. B. indem früher über eine mögliche Gebrechlichkeit, die ethisch relevanten Nebenfolgen einer künstlichen Ernährung oder die Notwendigkeit einer Ausdifferenzierung der Diagnostik nachgedacht wird.

Welche Handlungsalternativen gibt es?

Ich habe oben bereits drei Handlungsalternativen benannt, nämlich der Versuch einer schnellstmöglichen Rehabilitation, die Beibehaltung des Status Quo oder passive Sterbehilfe. Bei näherer Hinsicht ist diese Auswahl nicht selbstverständlich, da sie auf das medizinisch Übliche verweist und z. B. die illegale aktive Sterbehilfe gar nicht erst anführt, obwohl sie natürlich aus ethischer Sicht durchaus noch diskutiert wird.

Welche institutionellen (z. B. hierarchischen oder interdisziplinären) Strukturen sind zu berücksichtigen?

Die Fragen nach den Beteiligten und ihrem Handeln haben eine individuelle ethische Tendenz, die durch eine gezielte sozial- und institutionenethische Perspektive ergänzt werden sollte. Dann fällt z. B. auf, dass in der Fallvignette ein Städtisches Krankenhaus genannt wird und nicht etwa eine Universitäts- oder eine Spezialklinik. Hiermit ist die Frage verbunden, welche Ressourcen denn z. B. für eine Rehabilitation zur Verfügung stehen – und dabei ist nicht nur an finanzielle Ressourcen zu denken, sondern z. B. auch an die zur Verfügung stehende Expertise

in Form eines interdisziplinären, die Diagnose und die therapeutischen Optionen absichernden Konzils. Darüber hinaus könnte man anlässlich der Information, dass der Sohn verheiratet ist und zwei Kinder hat, fragen, in welche weitergehenden Strukturen diese eingebunden sind – gibt es noch weitere Familie oder gibt es einen Freundeskreis, der z. B. darüber Auskunft geben könnte, welchen Willen die Frau haben könnte oder welche von einer weiteren Pflege der Frau betroffen wären?

Inwiefern sind Fragen des Glücks/des Gelingen des Lebens angesprochen? Was fällt mir aus Sicht einschlägiger strebensethischer Theorien auf?

Der Wunsch des Sohnes nach einer Beendigung des Leidens seiner Mutter setzt eine nicht weiter explizierte Vorstellung eines gelingenden oder eines überhaupt lebenswerten Lebens voraus, vor deren Hintergrund der jetzige Zustand der Mutter als Leiden erscheint: Wie genau könnte diese Vorstellung aussehen? Was ist unter „Leiden“ zu verstehen? Und welche Rolle spielt das Gelingen des Lebens des Sohnes für die Situation und ihre Bewertung? Was bedeutet es für ihn, sich für seine Mutter einzusetzen? Diese strebensethischen Fragen können auch für die medizinisch Handelnden gestellt werden (auch, wenn ihre Rolle als medizinisch Handelnde meistens verlangt, ihre persönliche Perspektive hinten zu stellen): Inwiefern ist die Haltung der Ärztin vielleicht auch von eigenen Erfahrungen im Umgang mit Krankheit und Leid geprägt? Wie geht es den Pflegekräften? Ein vertiefender Schritt der Situationsanalyse kann es hier sein, verschiedene strebensethische Theorien heran zu ziehen und z. B. hedonistische von eudämonistischen Sichtweisen auf „das Glück“ zu unterscheiden.

Die strebensethische Perspektive kann nicht nur individualethisch, sondern sollte auch sozial-ethisch erschlossen werden: Welchen Umgang mit nicht zustimmungsfähigen Menschen wollen wir als Gesellschaft pflegen – welche Vorstellungen von einem gelingenden oder zumindest lebenswerten Leben herrschen denn in unserer Gesellschaft vor und inwiefern gehen sie in die Situationsbeschreibung ein? Welchen Kulturkreisen gehören die Beteiligten der Situation an und wie stellt sich die Situation aus deren Sicht vielleicht dar?

Inwiefern sind Rechte und Pflichten angesprochen? Was fällt mir aus Sicht der Sicht einschlägiger sollensethischer Theorien auf?

Es ist intuitiv schnell zugänglich, dass in der Fallvignette auch Fragen nach Rechten und Pflichten angesprochen sind: Impliziert nicht die Anfrage des Sohnes, dass die Frau geradezu ein Recht auf eine Verbesserung ihrer Situation hat, und die Ärztin die Pflicht, diese zu erlauben – und gerät diese Idee nicht in einen Widerspruch zu der deontologischen Vorstellung, dass es ein unbedingtes Recht auf Leben gibt? Welche Informationen über die Situation wären aus einer utilitaristischen Perspektive zentral und was wäre denn ein mögliches Ergebnis einer komplexen Folgenabschätzung für die genannten Handlungsoptionen? Und sozialetisch gefragt: Sind die für die Behandlung zur Verfügung stehenden Strukturen geeignet, um alle Patient_innen gerecht zu versorgen?

In gleicher Weise wie fundamentalethische können auch medizinethische Unterscheidungen für eine theoriegeleitete Analyse herangezogen werden. Es lassen sich z. B. die in der Medizinethik sehr wirkmächtigen (aber weder vollständig eindeutigen noch unumstrittenen) vier Prinzipien von Beauchamp und Childress einsetzen.

Medizinethische Checkliste

Medizinethische Prinzipien	Fragen für die Unterrichtskonzeption/für die Erschließung eines Themas
Nicht-Schaden	Welche Aspekte werden sichtbar bzw. welche Fragen stellen sich, wenn man das Prinzip des Nicht-Schadens berücksichtigt?
Fürsorge	Welche Aspekte werden sichtbar bzw. welche Fragen stellen sich, wenn man das Prinzip der Fürsorge berücksichtigt?
Autonomie	Welche Aspekte werden sichtbar bzw. welche Fragen stellen sich, wenn man das Prinzip der Autonomie berücksichtigt?
Gerechtigkeit	Welche Aspekte werden sichtbar bzw. welche Fragen stellen sich, wenn man das Prinzip der Gerechtigkeit berücksichtigt?

Welche Aspekte werden sichtbar bzw. welche Fragen stellen sich, wenn man das Prinzip des Nicht-Schadens, der Fürsorge, der Autonomie und der Gerechtigkeit berücksichtigt?

Durch die pointierte Nennung des Wunsches des Sohns, das Leiden der Frau zu beenden, wird zunächst das (zur Unterlassung aufrufende) Prinzip „Leiden soll verhindert bzw. beendet werden.“ und damit das Prinzip des Nicht-Schadens in den Mittelpunkt gestellt. Wenn man aber das (zum Tun aufrufende) Prinzip der Fürsorge in den Mittelpunkt stellt, wird eher die Information zentral, dass in seltenen Fällen eine sehr frühzeitige Rehabilitationsmaßnahme zum Erfolg führen kann. Was davon ethisch bedeutsamer sein könnte, könnte durch das Prinzip, die Autonomie im Sinne der Selbstbestimmung zu respektieren, begründet werden: Dann fällt auf, dass erwähnt wird, dass die Frau sich bislang allein versorgte und dass ihr dies vielleicht so wichtig war, dass sie entsprechende Entscheidungen für den Fall getroffen hat, dass ihr dies nicht mehr möglich ist. Aus der Perspektive von Gerechtigkeitsüberlegungen wird, wie bereits oben skizziert, relevant, welche Entscheidung sich mit den Rechten und Pflichten anderer Beteiligter „verträgt“.

Meine Beispiele sollten deutlich machen, dass ethische Theorie nicht nur der Begründung von Urteilen, sondern auch zur Erschließung der Situation dienen kann. Eine theoriegeleitete Situationswahrnehmung führt dann zu einem Zuwachs an Komplexität und im Gesamt vorrangig in die Problemerschließung. Aus didaktischer Sicht kann dann aber auch gezielter ausgewählt werden, welche „Problempfade“ im Unterricht behandelt werden sollen, und die entsprechenden Informationen und Aufgabenstellungen können präziser zugeschnitten oder variiert werden.

Literatur

- Burkard, Anne; Franzen, Henning; Meyer, Kirsten (2018): Zwischen Dissonanz und Kohärenz: Ein Strukturmodell für den Philosophieunterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 1/2018, S. 87-95.
- Dietrich, Julia (2018): Ethische Urteilsbildung. Zu Methode und Didaktik der Angewandten Ethik. Berlin: Metzler (im Erscheinen).
- Dietrich, Julia (2017): „Das muss doch jede*r für sich selber wissen!“? Überlegungen zur Arbeit an Fallanalysen zu Fragen der Angewandten Ethik. In: Ethik und Unterricht 4/2017. S. 9-12.

- Franzen, Henning (2017): Fallanalysen im Ethik- und Philosophieunterricht. In sechs Schritten zu einem reflektierten Urteil. In: Ethik und Unterricht 4/2017, S. 4-8.
- Haker, Hille (1998): Genetische Beratung und moralische Entscheidungsfindung. In: Düwell, Marcus/Mieth, Dietmar (Hg.): Ethik in der Humangenetik. Tübingen: Attempto. S. 238-270.
- Rösch, Anita (2012): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. 3. Aufl.-Münster: LIT.
- Rohbeck, Johannes (2010): Philosophische Methoden im Unterricht. In: Meyer, Kirsten (2010) (Hg.): Texte zur Didaktik der Philosophie. Stuttgart: Reclam. S. 237-254.
- Toulmin, Stephen Edelston (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg/Ts.: Scriptor Verl.