

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

1. Einleitung	1
2. Konzeptuelle Überlegungen	3
2.1 Theoretische Einordnung	3
2.2 Konzeption des digitalen Bildungstools	7
2.2.1 Leitbild.....	7
2.2.2 Rahmenbedingungen und Begründung	8
2.2.3 Auszug aus der Bedarfsanalyse.....	10
2.2.4 Leistungsbeschreibung und Zielformulierung.....	12
2.2.5 Aufbau.....	13
2.2.6 Partizipationsmöglichkeiten.....	14
2.2.7 Ressourcen, Finanzen, Stakeholder	14
3. Bedarfsanalyse	15
3.1 Ethik in der Sozialen Arbeit	16
3.1.1 (Berufs-)Ethos	18
3.1.2 Moralische Urteile	19
3.2 Exkurs Ethikkodex.....	20
3.2.1 Internationale ethische Prinzipien der Sozialen Arbeit	20
3.2.2 Ethikkodex des <i>DBSH</i>	21
3.3 Ethisch herausfordernde Entscheidungen.....	22
3.4 Stand der Forschung.....	23
3.5 Ethik in der Ausbildung.....	25
3.6 Ausblick in die medizinische Professionen	29
3.6.1 Ethik in der Medizin.....	29
3.6.2 Ethik in der Pflegepraxis	30
3.7 Didaktische Formen des Lernens.....	33
3.7.1 Lernprozesse	33
3.7.2 Digitale Bildung	34
4. Beispiel einer Handlungssituation	36
4.1 Fallvignette	36
4.2 Moralische Dilemmata	37
4.3 Ethischer Dissens.....	38
4.4 Anwendungskonflikt	39
4.5 Normenkonflikte	39

4.6 Moralischer Konflikt	40
4.7 Bedrohung der moralischen Integrität	41
4.8 Schlussfolgerung	41
5. Fazit	42
Literaturverzeichnis.....	45
Quellenverzeichnis.....	48
Eidesstattliche Erklärung	

Vorwort

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit einem digitalen Bildungstool zur ethischen Fallanalyse, welches durch die Arbeitsgemeinschaft Ethik im Studiengang der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg mit Herrn Professor Doktor Leupold entstanden ist. Sowohl die Ideen als auch die derzeitige Umsetzung in Form von einer Power Point Präsentation beruhen auf dem ehrenamtlichen Engagement von Teilnehmer*innen der Arbeitsgemeinschaft und der Unterstützung von Herrn Professor Doktor Leupold. Auch ich habe innerhalb meines Bachelorstudiengangs der Sozialen Arbeit an diversen ethischen Fallgesprächen innerhalb der Arbeitsgemeinschaft teilgenommen. Die von mir für diese Arbeit ausgewählte Handlungssituation, die in Kapitel vier vorgestellt wird, habe ich innerhalb eines Fallgesprächs am 17.03.2022 mit einigen Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft besprochen. Die in dieser Arbeit vorgenommene Analyse beruht demnach in Teilen auf den dort entstanden Ideen und Eindrücken. Aus diesem Grund möchte ich mich an dieser Stelle ausdrücklich bei den Teilnehmer*innen dieses Werkstattgesprächs und deren bereichernde Eindrücke bedanken.

1. Einleitung

Ethik als Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit findet sich innerhalb vielfältiger Dimensionen und in allen Praxisfeldern wieder. Gleichzeitig ist auch die theoretische Landschaft der ethischen Perspektiven und die Forderungen nach normativ ethischen Dimensionen und Orientierungen schon weit verbreitet. Ein Beispiel für eine Theorie der Sozialen Arbeit, die diese zum Gegenstand macht, ist unter anderem die Normative Theorie und Professionsethik von Carmen Kaminsky (2018). Ein Auszug aus dem Fachlexikon der Sozialen Arbeit zeigt den Versuch, Ethik in der Sozialen Arbeit zu definieren:

„Ethik in der Sozialen Arbeit reflektiert alle moralischen Orientierungen und normativen Implikationen, die im einzelnen sozialprofessionellen Handeln [...] wie in den institutionellen Vermittlungsformen und strukturellen Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit zur Geltung kommen.“ (Lob-Hüdepohl, 2017: 259)

Laut diesem Auszug der Definition bezieht sich Ethik in der Sozialen Arbeit sowohl auf die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen als auch auf das professionelle Handeln von einzelnen Personen. Die vorliegende Arbeit möchte letzteres in den Fokus rücken, während die anderen Dimensionen nur hintergründig angesprochen werden. Mit der Feststellung einer ethischen Dimension im einzelnen sozialprofessionellen Handeln gehen bereits hohe Anforderungen nicht nur an die einzelnen Personen, sondern auch an die Gegebenheiten, die dieses Handeln ermöglichen, einher. Durch das Fehlen von Handlungsanweisungen und Modellen, die das schrittweise Handeln, Entscheiden und Reflektieren in der Praxis erzielen, werden bei den Handelnden Kompetenzen vorausgesetzt, die es ermöglichen, moralische Entscheidungen treffen zu können und das Handeln reflektieren und argumentativ begründen zu können (Großmaß und Perko, 2011: 59). In der Annahme das professionell ethische Handeln beruhe auf Kompetenzen, die erlernt und geschult werden müssen, und den eigenen Erfahrungen aus Werkstattgesprächen hat die Arbeitsgemeinschaft Ethik der Sozialen Arbeit von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (im Folgenden AG-Ethik genannt) gemeinsam mit Herrn Professor Doktor Leupold die Idee eines digitalen Bildungstools entwickelt, welches sich zum Ziel gemacht hat, die ethische Reflexionsfähigkeit von Sozialprofessionellen durch Bildungsprozesse zu steigern und auf diese Weise ethisches Entscheiden und Handeln in der Praxis zu ermöglichen.

Die vorliegende Arbeit soll sich mit der Frage beschäftigen: *Inwiefern bietet das digitale Bildungstool der Arbeitsgemeinschaft Ethik von der HAW Hamburg die Möglichkeit, ethische Reflexionsfähigkeit von Sozialprofessionellen durch Bildungsprozesse zu steigern und welche Relevanz hat dies für die Soziale Arbeit?*

Um dieser Frage nachzugehen, wird im Folgenden dieser Arbeit das Bildungstool der Arbeitsgemeinschaft Ethik des Studiengangs der Sozialen Arbeit von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg vorgestellt und analysiert. Hierfür wird im zweiten Kapitel dieser Arbeit ein kurzer Input zu den Inhalten und der Relevanz von der Entwicklung einer Projektkonzeption gegeben, woraufhin Teile der Konzeption auf das vorgestellte Bildungstool angewendet werden. Da der Fokus dieser Arbeit auf der Ermittlung der Bedarfe, an denen das Bildungstool anschließen soll, liegt, wird die Bedarfsanalyse als Teil einer Projektkonzeption auf das dritte und vierte Kapitel ausgeweitet. Dabei fokussiert sich das dritte Kapitel dieser Bachelorarbeit auf Ethik und insbesondere ethisch herausfordernde Handlungssituationen innerhalb der Praxis der Sozialen Arbeit. In diesem Kapitel soll vorerst gezeigt werden, in welcher ethisch relevanten Rolle sich Professionelle der Sozialen Arbeit wiederfinden und wie sich Berufsverbände der Sozialen Arbeit dazu positionieren. Des Weiteren wird gezeigt, dass es ethisch herausfordernde Handlungssituationen in der Praxis gibt, die bei den handelnden Professionellen spezifische Kompetenzen voraussetzen. Daraufhin wird die empirische Forschung von Iris Kohlfürst aus dem Jahre 2016 vorgestellt. Hier wird gezeigt, dass es aus vielerlei Gründen in der Praxis der Sozialen Arbeit nicht immer gelingt, Entscheidungen und Handlungen anhand von ethischen Reflexionskategorien zu bewerten. Im darauffolgenden Unterkapitel wird die Ethik als Teil der Ausbildung von angehenden Professionellen der Sozialen Arbeit thematisiert, an denen das vorgestellte Bildungstool anschließen soll. Um dies zu verdeutlichen, folgt ein Exkurs in die Bildung und Anwendung von Ethik in der Praxis von medizinischen Berufen. Um die Herangehensweise an die gewählte Bildungsform und dessen Relevanz zur Vermittlung von Wissen und Können als Kompetenzerwerb zu verdeutlichen, wird am Ende des dritten Kapitels die didaktische Ausrichtung des Bildungstools analysiert.

Im vierten Kapitel dieser Arbeit erfolgt der praxisbezogene Teil der Bedarfsanalyse, in dem anhand einer Handlungssituation aus der sozialarbeiterischen Praxis das Vorliegen von ethischen Problemlagen bewiesen werden soll.

Hierfür wird ein eigens ausgewählter Fall aus einer stationären Rehabilitationsklinik vorgestellt und synchron der Vorgänge innerhalb des Bildungstools analysiert.

Im Fazit dieser Arbeit soll die Relevanz des Bildungstools zur Schulung von ethischen Problemlagen für die Handlungsfähigkeit von Professionellen der Sozialen Arbeit in der Praxis bewiesen werden. Darauf folgt ein Ausblick in eine mögliche anwendungsbezogene Zukunft des Bildungstools sowie Ideen und Anregungen für dessen Weiterentwicklung.

2. Konzeptuelle Überlegungen

Zu Beginn dieses Kapitels soll betont werden, dass die konzeptuellen Überlegungen dieser Arbeit keine Vollständigkeit beanspruchen. Es werden hierbei weder alle Kategorien einer Konzeption berücksichtigt, noch werden die ausgewählten Kategorien in der dafür vorgesehenen Vollständigkeit ausgeführt. Die für diese Arbeit ausgewählten Inhalte einer Projektkonzeption bieten lediglich die Möglichkeit eines Einblicks in das Bildungstool und dessen zugrunde liegendes Leitbild sowie die eingebetteten Strukturen. In Abgrenzung zu einem Konzept basiert eine Konzeption in der Praxis auf „einer verbindlicheren und umfassenderen Selbstdarstellung und Programmaussage“ (vgl. Graf et al., 2021: 16), während das Konzept in der Regel einer skizzenähnlichen Darstellung eines Vorhabens oder Projekts gleicht. Bei beiden handelt es sich um zukunftsgerichtete Vorstellungen einer Sache, die unter anderem Mittel, Wege und Werte formulieren, auf denen die Handlungen beruhen (vgl. Graf et al., 2021:16).

2.1 Theoretische Einordnung

Neben der Einteilung in differenzierte Phasen, lässt sich die Entwicklung einer Konzeption unter anderem auch, wie von Graf und Spengler (2021) verdeutlicht, in einem systemischen Planungsprozess beschreiben, wobei zwischen der *Ist-Situation*, der *Soll-Vorstellung* und der *Mittel-Bestimmung* unterschieden werden kann. In der *Ist-Situation* wird eine Ausgangslage festgestellt, die einer Veränderung bedarf. Die *Soll-Vorstellung* beinhaltet Ziele, die die Ausgangslage verändern können, während die *Mittel-Bestimmung* Wege und Mittel für diese Veränderung beschreibt (vgl. Graf et al., 2021: S.67).

In einem weiteren Modell findet sich hierzu noch eine Differenzierung zwischen den Mitteln als Ressourcen und den Wegen als Maßnahmen beziehungsweise Leistungen.

Hierbei handelt es sich um interaktive Prozesse, die nicht linear abgeschlossen werden können (vgl. Graf et al., 2021:68).

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Konzeption eines Bildungstools, welches aus der Arbeitsgemeinschaft Ethik in der Sozialen Arbeit von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg entstanden ist. Es wird analog zu einer Projektkonzeption verfasst, die sich größtenteils an den Elementen der Einrichtungs- und fachlichen Konzeption von Graf und Spengler (2021) orientiert.

Eine Konzeption soll hierbei unter anderem die Verbindlichkeit und Überprüfbarkeit ermöglichen, sie soll aber auch Transparenz schaffen und Prioritäten setzen. Alles in allem soll sie die Grundlage für die Qualität von Projekten und Angeboten liefern und gleichzeitig die Überprüfbarkeit sowie die Weiterentwicklung ermöglichen (vgl. Graf et al. 2021:101). Hierbei sollten innerhalb der Konzeption alle *W-Fragen* (*Wer?, Warum?, Für wen?, Wozu?, Was?, Wie?, Wo?, Durch wen? und Womit?*) beantwortet werden (vgl. Graf et al., 2021: 118).

Im Folgenden sollen hierfür die einzelnen Bestandteile der Konzeption und deren Inhalte kurz skizziert werden, um sie anschließend auf die Gegebenheiten des Bildungstools anzuwenden.

Leitbild

Im Gegensatz zu einer Konzeption stellt das Leitbild eine in der Regel kurze Ziel- und Grundsatzzerklärung einer Organisation dar (vgl. Graf et al., 2021: 54). Das Leitbild umfasst die Festlegung von langfristigen Zielen sowie Prinzipien, Normen und Regeln einer Organisation in Form eines Orientierungsrahmens. Dazu gehören unter anderem das Selbstverständnis und die Einstellungen von einzelnen Mitgliedern untereinander wie zu ihrem Umfeld, aber auch die Aufgaben und Strukturen der Organisation. Ein Leitbild kann die Besonderheiten und Stärken von Organisationen nach außen und innen repräsentieren. Übertragen auf eine Arbeitsgemeinschaft sollte ein Leitbild die weltanschaulichen Hintergründe und die Grundgliederung, die für das Selbstverständnis eine Rolle spielen, den Auftrag oder die Idee der Arbeitsgemeinschaft, den Bedarf, wie Bedürfnisse und Interessen, an denen die Arbeitsgemeinschaft anknüpfen möchte, und die handlungsleitenden Grundwerte und Prinzipien enthalten.

Darüber hinaus trifft das Leitbild Aussagen über die Leistungen oder Angebote, die die Arbeitsgemeinschaft bieten will, die Möglichkeit der Sicherung und Entwicklung der

Qualität, die methodische Fundierung und gegebenenfalls ein Leistungsprofil (Graf et al., 2021:54ff.).

Das Leitbild des digitalen Bildungstools basiert auf dem der Arbeitsgemeinschaft Ethik in der Sozialen Arbeit von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Da das Projekt des Bildungstools aus der Arbeitsgemeinschaft entstanden ist, beruht es ebenfalls auf dessen Leitgedanken und findet an deren Bildungsverständnis Anschluss.

Projektrahmen

Der Projektrahmen innerhalb der Konzeption befasst sich mit der Einbettung des Projektes in die Gegebenheiten der Praxis. Es wird hierbei unter anderem beschrieben, auf welchen Trägern, Einrichtungen oder Arbeitsgruppen das Projekt beruht und wie diese verankert sind. Es werden gesetzliche Grundlagen und Ansichten thematisiert, an denen das Projekt anschlussfähig gemacht werden soll. Des Weiteren findet eine genaue Beschreibung der Zielgruppe statt. Die Festlegung der Zielgruppe beinhaltet eine konkrete Beschreibung möglicher Nutzer*innen, die sich sowohl an Einzugsgebieten und soziodemografischen Kriterien wie zum Beispiel Alter und beruflichen Hintergründen, aber auch an der Ausgangslage, wie den kollektiven und individuellen Bedürfnissen der Personen, orientiert. Gegebenenfalls können an dieser Stelle ebenfalls Zugangs- beziehungsweise Ausschlusskriterien der Nutzer*innen festgelegt werden (Graf et al., 2021:108f.).

Begründung des Projektes/ Bedarfsanalyse

Die Begründung des Projektes befasst sich mit der qualitativen und quantitativen Bedarfsermittlung. Durch zum Beispiel die Analyse des Sozialraums, der Lebenslagen und Lebensbedingungen von Adressat*innengruppen und die Feststellung von Versorgungslücken können Bedarfe festgestellt werden. Des Weiteren können sie beispielsweise durch empirische Forschungen und Sozialberichtserstattungen und Zielgruppenbefragungen belegt werden (vgl. Graf et al., 2021:109).

Leistungsbeschreibung und Zielformulierung

Die Zielformulierung innerhalb der Projektkonzeption beschreibt zukunftsgerichtete, gewünschte Ergebnisse des Angebots beziehungsweise des Projektes. Die Ziele können dabei beispielsweise inhaltlich oder zeitlich gegliedert werden, wodurch sich verschiedene Arbeitspakete für die Beteiligten ergeben.

In der Zielformulierung sollte zusätzlich die Evaluation verdeutlicht werden. Das bedeutet, dass Indikatoren festgestellt werden müssen, anhand derer die Zielerreichung überprüfbar gemacht werden kann (Graf et al., 2021:110ff.).

In der vorliegenden Arbeit wird den Zielen eine Leistungsbeschreibung vorangestellt, da die Umsetzung beziehungsweise die Schaffung des Bildungstools schon stattgefunden hat und alle diesbezüglichen Ziele demnach schon erreicht worden sind. Aus der Leistungsbeschreibung und dem Aufbau des Tools lassen sich außerdem Lücken und Bedarfe feststellen, die auf weitere Ziele schließen lassen.

Ressourcen(-bedarf)

Die Ressourcenplanung bezieht sich generell vorwiegend auf die Neuplanung von Einrichtungen und Finanzierungsverhandlungen und wird ansonsten in den Rahmenbedingungen ausgeführt. Die Ressourcen beinhalten beispielsweise den Raumbedarf, den Personalbedarf, die Ausstattung, das Arbeitsmaterial und den Finanzbedarf (Graf et al., 2021:113f.). Obwohl diese Anforderungen auf die vorliegende Konzeption nicht zutreffen, werden die Ressourcen, die bereits innerhalb des Tools angewendet werden (Arbeitsmaterial) und die Mitarbeiter*innen beziehungsweise Beteiligten (Personalbedarf) gebündelt aufgeführt. Innerhalb des folgenden Kapitels wird der Finanzbedarf beziehungsweise die Projektfinanzierung aufgegriffen.

Projektfinanzierung

Die Finanzierung innerhalb der Konzeption legt in der Regel durch Übersichten oder Diagramme die Finanzmittel, das bedeutet den Bedarf sowie die Herkunft und Verwendung dessen, fest. In den meisten Fällen ist die Finanzierung die Grundlage der Durchführung für die Projekte, während die Erstellung der Konzeption eine Finanzierung ermöglichen kann (vgl. Graf et al., 2021: 62).

Kooperationspartner*innen/Stakeholder

In diesem Element der Projektkonzeption können Partner*innen und Institutionen festgelegt werden, die zur Zielerreichung und Qualität des Projektes beitragen können (vgl. Graf et al., 2021: 113). Der Begriff Stakeholder bezeichnet dabei alle Beteiligten wie zum Beispiel Individuen, Organisationen und Gruppen, die Einfluss auf das Projekt nehmen beziehungsweise nehmen können und daran beteiligt werden können. Die Stakeholder können den Nutzen eines Projektes maximieren. Als Mittel für eine

Konzeption kann eine vorangegangene Stakeholderanalyse Anwendung finden (vgl. Graf et al., 2021: 139).

2.2 Konzeption des digitalen Bildungstools

In diesem Unterkapitel wird nun das thematisierte Bildungstool anhand der vorgestellten Kategorien einer Projektkonzeption angewendet.

2.2.1 Leitbild

Das vorgestellte digitale Bildungstool zur ethischen Fallanalyse bietet mit Hilfe von digitalen Medien eine Innovation innerhalb der ethischen Bildung für die Hochschullehre und die berufliche Praxis von sozialen Berufen. Durch einen niedrighschwelligigen Zugang ermöglicht es das Lernen sowie die Schulung von ethischen Problemlagen aus der sozialarbeiterischen Praxis und bietet mit anwendungsbezogenen und interaktiven Elementen die Möglichkeit des Selbststudiums. Das Bildungstool, welches durch Mitglieder der AG-Ethik in der Sozialen Arbeit von der Hochschule vor Angewandte Wissenschaften Hamburg entworfen und umgesetzt wurde, basiert auf den Leitideen und Visionen der Arbeitsgemeinschaft.

Die Arbeitsgemeinschaft „hat zum Ziel die Schaffung eines niedrighschwelligigen Ortes des Zusammenseins im Kontext ethischer Themen und ethischer Fragen“ (Bömelburg, 03.09.2021: 1). Sie basiert auf der Grundannahme, dass ethische Bildung ein zunehmend bedeutsamer Bestandteil von sozialprofessionellem Handeln werde und dies die Schulung von Wissen und auch die Entwicklung einer eigenen Urteilskraft umfasst. Die AG verfolgt ein humanistisches Bildungsideal und versucht auf diese Weise themenbezogene Orte des Innehaltens, Nachdenkens und Gestaltens zu ermöglichen und den eigenen Horizont des Denkens und Wahrnehmens zu erweitern. Die Kombination der Fallerfahrungen aus der Praxis und dem Wissensaustausch soll bei den Teilnehmer*innen einen Bildungsgewinn auf professionsethischer Ebene ermöglichen und konzentriert sich schwerpunktmäßig auf analytische und evaluative Aspekte der Bildung (vgl. EMIL HAW-Hamburg: Ethik in der Sozialen Arbeit- Wissen erweitern, Urteilskraft stärken). Die Mitglieder der AG-Ethik arbeiten dabei in einem kooperativen und unterstützenden Umgang miteinander. Hierfür wird ein offener Austausch mit Fokus auf Authentizität und Wertschätzung den anderen Teilnehmer*innen gegenüber gefördert (Klüver und Müller, 24.09.2020: 1).

2.2.2 Rahmenbedingungen und Begründung

Die Arbeitsgemeinschaft wurde im Jahre 2019 durch den Professor Doktor Michael Leupold an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg im Studium der Sozialen Arbeit gegründet.

An der Arbeitsgemeinschaft sind neben Herrn Prof. Dr. Leupold ehemalige Studierende wie auch derzeitige Studierende im Studiengang der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg beteiligt. Zu den Projekten der AG-Ethik gehören unter anderem die Werkstattgespräche, die in Form von einem Modell der kollegialen ethischen Fallberatung innerhalb der Sozialen Arbeit stattfinden. Des Weiteren ist die AG an einigen Teilprojekten beteiligt. Dazu zählen zum Beispiel unterschiedliche Methoden, die sich an klinischer Ethik orientieren, wie das Ethik-Café. Ein weiteres Projekt der AG-Ethik in der Sozialen Arbeit ist die Schaffung eines digitalen Bildungstools zur Schulung ethischer Problemlagen, welches in der vorliegenden Arbeit thematisiert wird (EMIL HAW-Hamburg: Ethik in der Sozialen Arbeit- Wissen erweitern, Urteilskraft stärken).

Die Werkstattgespräche der AG-Ethik finden im digitalen Format über Zoom statt. Zum Austausch von Informationen und das zur Verfügung stellen von Materialien wird die Plattform *EMIL* der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg genutzt. Diese Internetplattform kann von allen Studierenden der HAW Hamburg kostenfrei genutzt werden. Für die Arbeitsgemeinschaft existiert ein eigens angelegter digitaler Raum, der mithilfe eines Passworts beziehungsweise durch das Hinzufügen von Herrn Prof. Dr. Leupold betreten werden kann.

Einmal jährlich finden innerhalb der Arbeitsgemeinschaft Sitzungen statt, in denen sich die Mitglieder über Entwicklungen und neue Ideen, aber auch Grundwerte der AG austauschen. Diese können sowohl zur Weiterentwicklung als auch zur Überprüfung der Prozesse und der Zusammenarbeit genutzt werden.

Das vorgestellte Bildungstool als Projekt läuft unter dem Träger der Hochschule für Angewandte Wissenschaft Hamburg in der Fakultät Wirtschaft und Soziales im Department der Sozialen Arbeit. Dieses wird durch Herrn Professor Doktor Leupold innerhalb seiner Professur an der Hochschule vertreten. Des Weiteren doziert Herr Leupold ebenfalls im Theorie-Praxis-Seminar der Suchthilfe im Schwerpunkt Gesundheit

und bietet verschiedene Wahlpflichtmodule innerhalb des Studiengangs der Sozialen Arbeit an.

Das Bildungstool könnte auf lange Sicht eine Möglichkeit darstellen, berufsethische Forderungen und Normen, wie der aktuellen Inklusionsthematik entgegenzukommen und diesbezügliche Vorgaben zu erfüllen. Hierzu gehören ebenfalls Anforderungen, die die Kostenträger der Sozialen Arbeit an Organisationen und Institutionen stellen.

Somit soll das Bildungstool der AG-Ethik sowohl im berufsethischen Diskurs als auch im individuellen Handeln und in der Haltung von Sozialprofessionellen anschlussfähig sein und außerdem zum Professionalisierungsprozess der Sozialen Arbeit beitragen.

Dies entspricht den Ausführungen des *Deutschen Berufsverbandes für die Soziale Arbeit e. V.*, der die Verankerung der Berufsethik als unentbehrliches Element der Professionalisierung des beruflichen Handelns begreift (Deutscher Berufsverband der Sozialen Arbeit e. V., 2014: 37). Im Kapitel 3.2.2 wird auf die Ausführungen des *Deutschen Berufsverbandes für die Soziale Arbeit e. V.* genauer eingegangen.

Ein weiteres Beispiel für die Anschlussfähigkeit bietet das Kerncurriculum der Sozialen Arbeit von der *Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA)*, in dem normative Grundannahmen und deren Reflexion als Voraussetzung für eine Professionsethik und für rechtliche und menschenrechtliche Begründungen festgeschrieben werden. Zu den Themengebieten, die die *DSGA* an dieser Stelle mit einbezieht, zählen unter anderem auch „ethische und moralische Dilemmata von individuellen wie institutionellen Handlungsproblemen Sozialer Arbeit“ (Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit, 2016: 6).

Entsprechend den Möglichkeiten, die durch das Bildungstool geboten werden, richtet sich die Nutzung an alle Studierenden der Sozialen Arbeit sowie vergleichbarer Studiengänge. Derzeit wird das Tool in der Hochschullehre an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg im Theorie-Praxis-Seminar in dem Bereich Gesundheit angewendet, es könnte jedoch sowohl departmentübergreifend als auch deutschlandweit, beziehungsweise in deutschsprachigen Ländern, in vergleichbaren Studiengängen nutzbar gemacht werden.

Neben den Studierenden richtet sich das Bildungstool des Weiteren an Praktiker*innen und Arbeitgeber*innen innerhalb des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit, die es als Lernbeziehungsweise Fortbildungsmöglichkeit begreifen können.

Zudem hat das Bildungstool Menschen als Zielgruppe, die an Ethik insbesondere dem Erkennen und Handeln in ethisch herausfordernden Situationen in der Sozialen Arbeit interessiert sind oder ihr Interesse dafür wecken möchten. Es kann dabei vorzugsweise Menschen ansprechen, die gerne digital und im Selbststudium lernen.

Durch den niedrighschwelligigen Zugang und die einfache Bedienung des digitalen Tools und die vorgeschaltete Bedienungserklärung ist das Bildungstool für alle Altersklassen ansprechend und anwendbar. Hierfür müssen alle technischen Mittel, die den Zugang zu dem Tool ermöglichen, gegeben sein oder zur Verfügung gestellt werden.

2.2.3 Auszug aus der Bedarfsanalyse

Das thematisierte Bildungstool orientiert sich an der Relevanz von Ethik und insbesondere an dem Handeln anhand von ethischen Kriterien für Professionelle der Sozialen Arbeit. Darüber hinaus beruht es auf der Annahme, dass Professionelle in sozialen Berufen vor ethische Herausforderungen gestellt werden, die besondere Handlungskompetenzen voraussetzen. Da auf diesen Thesen der Hauptfokus dieser Arbeit liegt, werden sie im dritten Kapitel in einer gesonderten Bedarfsanalyse aufgegriffen.

An dieser Stelle wird auf die derzeitige ethische Bildung und Schulung von (angehenden) Professionellen der Sozialen Arbeit eingegangen, um die daraus entstehenden Bedarfe im dritten Kapitel erneut aufzugreifen.

Wie auch vom *Deutschen Berufsverbandes für die Soziale Arbeit e.V.* (im Folgenden *DBSH* genannt) festgeschrieben, spielt die Auseinandersetzung mit ethischen Prinzipien, der persönlichen Haltung und den Grenzen vom beruflichen Handeln eine zentrale Rolle in der Ausbildung von Professionellen (Deutscher Berufsverband der Sozialen Arbeit e.V., 2014: 37). Um die aktuelle Umsetzung dieser Herausforderung zu verdeutlichen, wird im Folgenden das Modulhandbuch des Bachelorstudiums der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg verwendet, welches als Beispiel für die Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit in Deutschland gewertet werden soll.

In dem Studiengangsbeispiel wird die Ethik im Modul fünf, welches in der Regelstudienzeit im zweiten Semester angesiedelt ist, aufgegriffen. Das Modul fünf: *Theorien und Grundorientierung Sozialer Arbeit* umfasst vier Semesterwochenstunden und damit 64 Präsenzstunden und zusätzliche 116 Stunden Selbststudium innerhalb eines

Semesters. Es findet in einer Seminarform statt und wird mit einem Leistungsnachweis in Form von einer Klausur abgeschlossen. Die Seminarinhalte beziehen sich auf aktuelle theoretische Entwürfe von Sozialer Arbeit sowie Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlagen und den Themen Kultur, Moral und Ethik. Letzteres umfasst nach dem Modulhandbuch unter anderem die Begründung von Werten und Normen, die Berufsethik und Berufskodizes wie auch Menschenrechte und kulturelle Prägungen (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg- Fakultät Wirtschaft und Soziales- Department Soziale Arbeit, 2019: 19). Das Gesamtziel des Moduls fünf wird in dem Modulhandbuch wie folgt wiedergegeben:

„Durch den Überblick über theoretische Richtungen der Sozialen Arbeit und die Auseinandersetzung mit dem berufsethischen Fundament werden die analytischen Fähigkeiten und die ethischen Reflexionsgrundlagen der Studierenden erweitert.“ (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg- Fakultät Wirtschaft und Soziales- Department Soziale Arbeit, 2019: 19)

Als zu erwerbende Kompetenzen werden unter anderem die Fähigkeit die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit ethisch zu erfassen, zu erklären und zu begründen, der Aufbau einer professionellen Haltung auf Grundlage von berufsethischen Standards und die Fähigkeit, eine reflektierte Haltung einzunehmen, aufgeführt (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg- Fakultät Wirtschaft und Soziales- Department Soziale Arbeit, 2019: 19).

Hierbei bleibt noch zu berücksichtigen, dass die Umsetzung der im Modulhandbuch geforderten Seminarinhalte ebenfalls maßgeblich von den Seminarleitungen als auch den Interessen der Seminarteilnehmer*innen abhängt.

Im weiteren Verlauf des Bachelorstudiums gibt es kein weiteres Modul, welches sich explizit auf das Thema der Ethik in der Sozialen Arbeit bezieht. Es wird jedoch beispielsweise im Modul 19 gefordert, dass die Studierenden Kompetenzen entwickeln, mit denen sie eine „professionelle und ethische Grundhaltungen im berufliche(n) Handeln“ (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg- Fakultät Wirtschaft und Soziales- Department Soziale Arbeit, 2019: 36) innerhalb des Praxissemesters umsetzen. Interessengeleitet können die Studierenden in den Wahlpflichtmodulen 18, 23 und 26 in einigen Semestern Seminare mit ethischen Schwerpunkten belegen, was wiederum von den zur Verfügung gestellten Angeboten und den Platzkapazitäten des Seminars abhängig ist. Im Sommersemester 2022 wird im Modul 23 ein Seminar mit dem Titel „Ethik-Café – ein Weg zur ethischen Bildung“ von Herrn Professor Doktor

Leupold (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg- Fakultät Wirtschaft und Soziales- Department Soziale Arbeit, 2022: 106) und das Seminar: „Social Work's Ethics: Morality and Justice in different Contexts of Social Work“ von Professor Doktor Röh jeweils mit zwei Semesterwochenstunden angeboten (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg- Fakultät Wirtschaft und Soziales- Department Soziale Arbeit, 2022: 107). Die Seminare bieten in der Regel eine Platzkapazität von 44 Plätzen. Die Module 18 und 26 finden nur im Wintersemester statt.

Neben der Ausbildung in der Hochschule können in der Praxis Tätige des Weiteren an Fort- und Weiterbildungsangeboten mit ethischen Bezügen teilnehmen. Zusätzlich gibt es häufig spezifische Angebote, wie Ethikbeauftragte oder ethische Fallbesprechungen vom Arbeitgeber oder der Arbeitgeberin selbst. So komme es laut des *Deutschen Berufsverbandes für die Soziale Arbeit e.V.* auf allen Ebenen, wie Staat, Forschung, Ausbildung und bei den Trägern darauf an, Räume zu bieten, die ethische Reflexion nicht nur ermöglichen, sondern auch fördern (Leisgang, 2016: 46).

2.2.4 Leistungsbeschreibung und Zielformulierung

Das digitale Bildungstool der AG-Ethik in der Sozialen Arbeit bietet ein didaktisches Werkzeug für das Selbststudium inner- und außerhalb der Hochschullehre von sozialen Berufen. Es dient es zur beruflichen Qualifizierung in sozialen Einrichtungen als Kombination zu Fortbildungszwecken zur Vor- beziehungsweise Nachbereitung. Somit fungiert es als Teil eines Labors für Werkstattgespräche und Intervisionen. Die Vor- beziehungsweise Nachbereitung innerhalb des digitalen Bildungstools kann die Teilnahme an Fallberatungen zu ethischen Problemlagen ermöglichen beziehungsweise erleichtern sowie den Austausch qualitativ fördern.

Würden alle Teilnehmer*innen einer ethischen Fallberatung aus der Praxis zuvor das vorgestellte Bildungstool nutzen, könnte dies dazu führen, dass die Teilnehmer*innen sich beispielsweise aktiver an der Beratung beteiligen können und die vorangestellten Fragen auf eine andere Art und Weise beantwortet werden könnten. Des Weiteren könnten alle Teilnehmer*innen auf Grundlage der gleichen Begriffe und Definitionen sprechen.

Kurzfristige Ziele

Das Ziel des digitalen Bildungstools ist die Möglichkeit der Bildung beziehungsweise der Schulung einer ethischen Urteilskraft für soziale Berufe. Dies beinhaltet sowohl die Wissensvermittlung über ethische Problemlagen als auch die fallbezogene ethisch-analytische Urteilskraft und die Schulung der Sensibilität gegenüber ethischen Problemlagen. Zusätzlich soll durch das Bildungstool eine Möglichkeit geschaffen werden, eine Vielzahl an Fällen aus der Praxis zusammenzutragen und dort zur Verfügung zu stellen.

Langfristige Ziele

Das digitale Bildungstool verfolgt das langfristige Ziel, die ethisch-analytische Urteilskraft von Professionellen der Sozialen Arbeit zu verbessern und ihre Sensibilität in Bezug auf ethische Problemlagen zu erhöhen. Die Stärkung der Urteilskraft führt dabei zu ethisch fundierten Entscheidungen, die durch Wissens- und Könnensvermittlung innerhalb des Bildungstools den Handelnden der Sozialen Arbeit mehr Handlungs- und Entscheidungssicherheit für die Praxis bieten sollen. Hierfür soll das Bildungstool eine Möglichkeit des Selbststudiums inner- und außerhalb der Hochschule bieten, welchem durch ein weites Spektrum an Handlungssituationen aus verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit eine allgemeine Gültigkeit und Anwendung zugesprochen werden kann. Dazu könnte ebenfalls die Nutzung einer anderen digitalen Plattform in Betracht gezogen werden.

2.2.5 Aufbau

Das Bildungstool der AG-Ethik in der Sozialen Arbeit bietet die Möglichkeit des digitalen Selbststudiums. Es handelt sich in seiner derzeitigen Fassung um eine passwortgeschützte Präsentation, welche in dem Programm Microsoft Power Point erstellt wurde. Einerseits ermöglicht die Präsentation die Nutzung von Text- und Audiodateien und andererseits die interne Navigation und interaktive Ergebnisüberprüfung. Das Tool ist insgesamt in drei Kategorien geteilt -eine Einführung, einen informativen Teil und einen interaktiven Teil.

Zu Anfang des Bildungstools erhalten die Teilnehmer*innen eine Einführung, mit der Beschreibung und Hinweise zur selbstständigen Bedienung des Tools. Im Folgenden werden den Teilnehmer*innen durch eine Verbindung von Erklärungstexten, Zitaten und Audioaufnahmen die einzelnen ethischen Problemlagen erklärt. Jede

Problemlage wird im ersten Schritt tiefgründig erläutert und anschließend in kurzen Merksätzen zusammengefasst.

Im interaktiven Teil des digitalen Bildungstools werden den Nutzer*innen Fallbeschreibungen aus der Praxis in Form von Text- und Audiodateien vorgestellt, die im Anschluss selbst bearbeitet werden können. Nach der eigenen Fallanalyse können die Teilnehmer*innen ihre Erkenntnisse interaktiv überprüfen beziehungsweise ergänzen.

Insbesondere der interaktive Teil des Lernens kann in Verbindung mit anderen Studierenden oder Praktiker*innen in Form von Diskussionen oder einem Austausch erfolgen. Das bedeutet, dass das Tool sowohl als Einzelperson als auch in Gruppen anwendbar ist.

2.2.6 Partizipationsmöglichkeiten

Die Teilnahme an der AG-Ethik und damit auch die Mitarbeit an dessen Projekten ist grundsätzlich für alle Studierenden der HAW Hamburg im Studiengang der Sozialen Arbeit möglich. Darüber hinaus können auch Praktiker*innen des Berufsfeldes an den Werkstattgesprächen teilnehmen und sich dementsprechend auch an dem Projekt des digitalen Bildungstools beteiligen.

Auf lange Sicht könnte die Möglichkeit geschaffen werden, dass sowohl Teilnehmer*innen der AG, als auch andere Studierende und Praktiker*innen den interaktiven Teil des Bildungstools aktiv mitgestalten, indem sie eigene Fälle der Praxis miteinbringen. Hierfür bräuchte es sowohl personelle Ressourcen für die Überprüfung als auch für das Einfügen der Fälle in das aktive Tool.

2.2.7 Ressourcen, Finanzen, Stakeholder

Die verwendete Software Power Point von Microsoft wird von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg zur Verfügung gestellt.

Die Unterstützung durch den Professor Doktor Leupold basiert auf seinem generellen Lehrauftrag im Department der Sozialen Arbeit. Zusätzlich dazu stehen auch studentische Hilfskraftstunden zur Verfügung, die sich aus dem Kriterien hinterlegten „persönlichen Budget“ von Herrn Prof. Dr. Leupold, als lehrende Person an der Hochschule, der Finanzierung durch die Leitung des Departments und aus dem sogenannten Anreizbudget für Forschungszwecke der Fakultät zusammensetzt.

Darüber hinaus basiert das Bildungstool auf dem Engagement der ehrenamtlichen Praktiker*innen und Studierenden der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg und anderen in der Praxis tätigen Teilnehmer*innen der Arbeitsgemeinschaft Ethik in der Sozialen Arbeit.

Bei der Öffnung des Bildungstools im Sinne der Partizipation mit Hilfe von eigenen Handlungssituationen von anderen Studierenden und Praktiker*innen der Sozialen Arbeit würde das Projekt mindestens eine Person benötigen, die die bearbeiteten Fälle überprüft und in das bestehende Tool einfügen kann. Es wäre denkbar, das Projekt von der Software Power Point in ein anderes digitales Medium zu übertragen. Hierzu könnte beispielsweise eine App für Handys und andere digitale Endgeräte in Betracht gezogen werden. Bei beiden Erneuerungen müsste eine anfallende Finanzierung berücksichtigt werden. Diese könnte zum Beispiel durch Forschungsbudgets der Hochschule oder durch die Finanzierung durch Stiftungen und Vereinen realisiert werden. Es bedürfe hierfür die Ausarbeitung einer Finanzierungsplanung.

Darüber hinaus könnte sich das Bildungstool über die AG-Ethik mit anderen Hochschulen, Aus- und Weiterbildungsstätten und dem *Deutschen Berufsverband der Sozialen Arbeit* vernetzen, um Kooperationspartner und Stakeholder zu gewinnen. Gleichzeitig könnte über diesen Weg das Tool mit Fallvignetten aus vielen Praxisfeldern der Sozialen Arbeit bereichert werden. Hierfür könnte das Bildungstool durch Mitglieder der AG-Ethik auf Fachtagungen oder an anderen Hochschulen vorgestellt werden. Zusätzlich könnten Online Portale wie der *EthikDiskurs*¹ oder Zeitschriften wie das *EthikJournal*², beide vom Berliner Institut für christliche Ethik und Politik, genutzt werden, um auf das Projekt aufmerksam zu machen.

3. Bedarfsanalyse

Das vorgestellte Bildungstool der AG-Ethik in der Sozialen Arbeit befasst sich mit der Schulung von ethischen Problemlagen, mit denen Sozialprofessionelle in der beruflichen Praxis konfrontiert werden und macht es sich dabei zum Ziel, die ethische Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit von den Professionellen durch Förderung der Reflexionsfähigkeit zu steigern.

¹ Berliner Institut für christliche Ethik und Politik: EthikDiskurs. Online unter: <https://www.ethikdiskurs.de/> [Stand: 23.03.2022]

² Berliner Institut für christliche Ethik und Politik: EthikJournal. Online unter: <https://www.ethikjournal.de/> [Stand: 23.03.2022]

Im folgenden Kapitel soll hierfür verdeutlicht werden, welche Rolle Ethik und in diesem Zusammenhang ethisch herausfordernde Handlungssituationen in der Sozialen Arbeit insbesondere für die oder den einzelne*n Handelnde*n spielen und welchen Stellenwert dabei der (Aus-)Bildung zugerechnet werden kann. Hierfür sollen insbesondere die Fragen thematisiert werden, inwieweit die Schaffung einer digitalen ethischen Bildungsmöglichkeit für Professionelle der Sozialen Arbeit notwendig ist, welche Intentionen durch die Schaffung dieser Bildungsmöglichkeit verfolgt werden und ob es das Bildungstool schafft, an die im Kapitel herausgearbeiteten Bedarfe anzuschließen.

Es wird davon ausgegangen, dass sich die Soziale Arbeit am *richtigen* Handeln in Anlehnung an den von Aristoteles geprägten Begriff der *arete* aus der Tugendethik orientiert. *Arete* bezeichnet demnach herausragende Fähigkeiten von Personen, die durch eine dauerhafte Haltung (*hexis*) tugendhaftes Handeln als Handeln zwischen zwei Extremen ermöglichen (vgl. Möhle, 2015: 10ff.). Obwohl aus ethischer Perspektive umstritten, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Kompetenz mehr oder weniger synonym zu dem der Tugend verwendet, um ihn insbesondere im Bildungsdiskurs anschlussfähig zu machen. Somit beschäftigt sich die vorliegende Ausarbeitung mit einem Versuch der Aus- und Weiterbildung einer *hexis*, um die *arete* in Form von einer ethischen Reflexions- und Handlungsfähigkeit möglich zu machen, welches dem tugendhaften Handeln entspricht. Ein *richtiges* Handeln von Professionellen der Sozialen Arbeit meint dabei auch-wie in der übersetzten Definition Sozialer Arbeit des Internationalen Berufsverbandes der Sozialen Arbeit benannt-die Aufgabe der Profession zur Befähigung und Ermutigung von Menschen, Herausforderungen zu bewältigen und das Wohlergehen zu verbessern (International Federation of social workers (IFSW), 2018). Somit wird in diesem Kapitel vorausgesetzt, dass das *richtige* Handeln von Professionellen der Sozialen Arbeit als erlernte Tugend angestrebt wird und dabei die Professionellen, durch die Orientierungen an den zentralen Prinzipien der Sozialen Arbeit (unter anderem Autonomie, Gerechtigkeit und Solidarität), die Befähigung von Menschen zu einem selbstbestimmten und gelingenderen Leben ermöglichen.

3.1 Ethik in der Sozialen Arbeit

Die Gesellschaft und auch die Soziale Arbeit befinden sich in einem stetigen Wandel, der in der Sozialen Arbeit derzeit unter anderem durch einen Professionalisierungsprozess vorangetrieben wird. Auch Bereiche wie das Qualitätsmanagement, allgemein die Wirtschaftlichkeit des sozialen Sektors und die Anpassung von Hilfen an moderne

Standards spielen dabei eine zentrale Rolle. Trotz der stetigen Weiterentwicklung basiert auch die heutige Soziale Arbeit auf historischen Grundwerten wie der Unterstützung von Menschen in herausfordernden Lebenslagen, wobei jede und jeder im Laufe des Lebens auf eine Art sozialarbeiterischer Unterstützung angewiesen sein kann. Welche Relevanz jedoch die Ausgestaltung beziehungsweise die Interpretation des Begriffes Unterstützung im Zusammenhang mit den Mandaten der Sozialen Arbeit hat, zeigt sich insbesondere in der Geschichte der Sozialpädagogik während des zweiten Weltkriegs (Großmaß und Perko, 2011: 14ff.).

Hilfe und Unterstützung beruhen im Ursprung der Sozialen Arbeit und beruhen auch heute noch in den meisten Fällen auf Notlagen und Hilfebedürftigkeit in den persönlichsten und privatesten Teilen des Lebens von Menschen und beinhalten hierdurch häufig einen Eingriff in die Individualsphäre des Selbsts (Großmaß und Perko, 2011: 17).

Vor den Ursprüngen der früheren Sozialarbeit wurde Unterstützung in Notlagen wie Krankheit und Armut von der Familie oder den Freunden, wie Nachbarn abgedeckt. Die Art und Intensität der Unterstützung war somit größtenteils von den sozialen Netzwerken und deren (finanziellen) Ressourcen abhängig. Parallel zu der Entwicklung neuer Gesellschaftsformen hat sich auch die Unterstützung hin zu der Schaffung von sozialer Bildung sowie die Weitergabe von Wissen und Erfahrungen durch Expert*innengruppen verändert. Menschen, die heute auf Unterstützung angewiesen sind, erhalten diese in der Regel durch Professionelle mit eigens geschulten Kompetenzen, die außerhalb des Hilfesystems in keiner Verbindung zu ihren Adressat*innen stehen. Hierdurch ist das *klassische Helfen* zu einer Form von sozialer Unterstützung von *Fremden* für *Fremde* geworden. Die Tatsache, dass die Unterstützung oder der Hilfebedarf dabei immer noch auf Bereichen der Individualsphäre von Menschen basiert und die Handlungen der Sozialprofessionellen auch in Bezug auf ihre Moral intersubjektiv sind, hat eine asynchrone Rollenverteilung zur Folge, bei der beispielsweise Bedürftigkeit auf der einen und Expert*innenwissen und geschulte Kompetenzen auf der anderen Seite stehen (Großmaß und Perko, 2011: 14ff.). Dieser Umstand wird insbesondere in Kontexten von psychischen Krankheiten oder ökonomisch problematischen Lebenslagen, die von einer Finanzierung abhängig sind, deutlich.

Auch in der Forschung von Iris Kohlfürst (2016) wird dieser Zugang zur Notwendigkeit von Ethik in der Praxis der Sozialen Arbeit mit einbezogen. Sie thematisiert dabei, dass

die Handelnden der Sozialen Arbeit häufig auch ungefragt in das Leben von Adressat*innen eingreifen würden, was sie mit einer besonderen Handlungsmacht ausstatte (Kohlfürst, 2016a:10). Nach Schmid Noerr (2018) resultiere aus dieser Handlungsmacht eine persönliche Verantwortung im Tun der handelnden Personen (vgl. Schmid Noerr, 2018: 20). Es kann somit herausgestellt werden, dass die Soziale Arbeit aus ihrer Profession heraus auf Ethik angewiesen ist und zusätzlich auch die einzelnen Handelnden innerhalb der Profession in eine Verantwortung gezogen werden, welche sie vor besondere Herausforderungen stellt.

Laut Großmaß und Perko (2011) erfordere die herausgestellte Handlungsmacht in einer asymmetrischen Rollenverteilung und der *Eingriff* in die Intimsphäre eines oder einer Fremden die Bemühungen, dennoch einen respektvollen Umgang sicherstellen zu können. Hierfür sei es notwendig, dass sich die Sozialprofessionellen in Entscheidungen und im Handeln an bestimmten Regeln und Normen orientieren (vgl. Großmaß und Perko, 2011: 17f.). Dies setzt Fähigkeiten und ethisches Wissen voraus, mit denen das Handeln begründet und kritisch reflektiert werden kann (Kohlfürst, 2016a: 10).

Schon diese Einführung in einen kleinen Ausschnitt der Ethik innerhalb der Praxis der Sozialen Arbeit zeigt, dass ein professionelles Handeln auf den Voraussetzungen beruht, Verständnis sowie Reflexion der ethischen Dimension der Sozialen Arbeit insbesondere in der Perspektive der Rollenverteilung zu gewinnen.

Da in dieser Arbeit ethische Begriffe verwendet werden, die in ihrem alltäglichen Gebrauch häufig in anderer Bedeutung verwendet werden, sollen diese im Folgenden kurz voneinander differenziert werden.

3.1.1 (Berufs-)Ethos

Friedrich Heckmann nutzt den Begriff der Moral als Alltagsmoral, welche sich jedes Individuum durch zum Beispiel Erziehung und Sozialisation in Form von Normen aneignet und so zu den moralischen Grundsätzen der Person wird. Nach der Alltagsmoral handelt jedes Individuum bewusst oder auch unbewusst. In Abgrenzung dessen ist ein Ethos eine reflektierte Position der eigenen Haltung. Im Ethos wird somit sowohl das Verhalten als auch das Handeln nach den Bedingungen hinterfragt. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung des Ethos steht nicht die zugrundeliegende Moral, sondern die eigentliche Handlung im Fokus (vgl. Heckmann, 2016: 23ff.). Ein Ethos kann dabei sowohl individuell auf einer Person beruhen als auch auf einer bestimmten

Berufsgruppe. Ein Berufsethos bietet den Mitgliedern einer Berufsgruppe unter anderem gruppenspezifische Einstellungen, Werteorientierungen und Normen, die als Handlungsleitung geltend gemacht werden können (Gruber, 2005: 15f.). Das eigentliche Handeln ergebe sich nach Heckmann aus der Reflexivität und Haltung. Somit entwickelt es sich aus einer Einübung des Ethoses (Heckmann, 2016: 23ff.).

3.1.2 Moralische Urteile

Ein wichtiges Moment des ethischen Handelns in der Sozialen Arbeit kann auch in der Bildung von moralischen Urteilen gesehen werden. Moralische Urteile aus der philosophischen Ethik bieten Begründungen von Geltungsansprüchen von Normen und Regeln und setzen darüber hinaus moralischen Entscheidungen eine vernünftige Überlegung voraus (vgl. Großmaß und Perko, 2011: 38f.). Moralische Urteile beziehen sich zum einen auf die theoretische Begründung von Normen und ethischen Zielen und zum anderen auf die aktive Beurteilung auf Grundlage von eben diesen Normen von gegebenen Zuständen, aber auch möglichen Handlungen. Bezogen auf die Soziale Arbeit umfassen moralische Urteile unter anderem gesellschaftliche Gegebenheiten und Zustände in Einrichtungen, aber auch die Beurteilung von konkreten Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene von ethisch begründeten Normen (Großmaß und Perko, 2011: 38ff.).

Es geht somit in der Ethik der Sozialen Arbeit nicht nur um ein gelingendes Leben, sondern auch um ein gelingendes Handeln unter den Professionellen und wie ein gelingendes Handeln durch moralische Urteile erreicht werden kann. Der *Deutsche Berufsverband für die Soziale Arbeit e.V.* formuliert hierfür die Notwendigkeit, dass alle Professionen, die mit der Verletzlichkeit von Menschen konfrontiert werden und mit beziehungsweise an dieser arbeiten, auf eine Orientierung für ein gelingendes Handeln angewiesen sind (Leisgang, 2016: 47).

Orientierung umfasst in dieser Hinsicht jedoch nicht nur das Wissen und die Fähigkeiten der Sozialprofessionellen, sondern auch konkrete Rahmenbedingungen der Praxis sowie Verfahrensregeln und konkrete Richtlinien innerhalb der Arbeit-also einen Berufsethos. Es geht somit sowohl um die persönlichen Verantwortungen der einzelnen Professionellen, aber auch um die Gegebenheiten der Sozialen Arbeit, die auf Ethik als Gegenstandsbereich angewiesen ist. Die Schaffung von diesen

Rahmenbedingungen und Richtlinien stellt dabei eine Notwendigkeit für den gesamten Professionalisierungsprozess der Sozialen Arbeit dar (Kohlfürst, 2016a: 66f.).

Wie die ethischen Richtlinien und Rahmenbedingungen zurzeit konkret in der Sozialen Arbeit gestaltet werden, soll im folgenden Exkurs dargestellt werden.

3.2 Exkurs Ethikkodex

Richtlinien und Verfahrensregelungen der Praxis finden sich in vielen Professionen, wobei ein international bekanntes Beispiel, das des Hippokratischen Eids in der Medizin ist.

In der Sozialen Arbeit bietet unter anderem der *Internationale Ethikkodex für die Soziale Arbeit* oder die Berufsethiken des *Deutschen Berufsverbandes für die Soziale Arbeit e.V.* berufsethische Handlungsvoraussetzungen und Orientierungspunkte.

Ohne auf die einzelnen dort erläuterten Richtlinien und Prinzipien explizit einzugehen, sollen beide im Folgenden kurz vorgestellt werden.

3.2.1 Internationale ethische Prinzipien der Sozialen Arbeit

Die *Internationalen ethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit* wurden von der *International Federation of social workers* (im Folgenden mit *IFSW* benannt) und der *International Association of Schools of Social Work* (im Folgenden mit *IASSW* benannt) verfasst. In dieser Erklärung wird unter anderem die Qualitätssicherung durch Ethik in der Sozialen Arbeit thematisiert. So heißt es dort beispielsweise:

“Ethical awareness is a fundamental part of the professional practice of social workers. Their ability and commitment to act ethically is an essential aspect of the quality of the service offered to those who use social work services.” (International Federation of social workers (IFSW) und International Association of Schools of Social Work (IASSW), 2004: 1)

Die ethischen Prinzipien, die vom *IFSW* und dem *IASSW* festgelegt worden sind, orientieren sich an den Grundsätzen der sozialen Gerechtigkeit, der Verantwortung, den Menschenrechten und der Achtung der Vielfalt als zentrale Prinzipien der Sozialen Arbeit (International Federation of social workers (IFSW), 2018).

Sie sollen dabei als Ermutigung für Professionelle der Sozialen Arbeit gesehen werden, moralisch herausfordernde Situationen zu reflektieren und fundierte Entscheidungen treffen zu können. Die Notwendigkeit dies an orientierenden Prinzipien festzumachen, sehen sie unter anderem in der Tatsache, dass sich Sozialprofessionelle in den

Rollen zwischen Helfer*in und Kontrolleur*in befinden, die Begrenztheit der Ressourcen und den oft miteinander konkurrierenden Interessen sowie Interessenkonflikten der Auftraggeber*innen in Rollen von Adressat*innen, Gesellschaft und Institutionen (International Federation of social workers (IFSW) und International Association of Schools of Social Work (IASSW), 2004: 1f.).

Der Ethikkodex des *IFSW* und des *IASSW* bieten unter dem Punkt „*Professional conduct*“ oder „*Berufliches Verhalten*“ zwölf Richtlinien, welche als normative Orientierungskategorien für Handeln und Reflexion von Professionellen der Sozialen Arbeit gewertet werden können.

3.2.2 Ethikkodex des *DBSH*

Neben den internationalen ethischen Prinzipien hat auch der *DBSH* als *Deutscher Berufsverband für die Soziale Arbeit e.V.* im Jahre 2014 die Notwendigkeit einer Berufsethik betont, die, begonnen in den Hochschulen, begründet und vermittelt werden müsse. So wird dort beispielsweise geschrieben:

“Die Verankerung der Berufsethik an den Hochschulen ist für den *DBSH* unabdingbar. Die Auseinandersetzung mit den ethischen Prinzipien, der persönlichen Haltung und mit den eigenen Grenzen im beruflichen Alltag ist für Studierenden der Sozialen Arbeit ein unverzichtbarer Bestandteil zur Professionalisierung ihres beruflichen Handelns.“ (Deutscher Berufsverband der Sozialen Arbeit e.V., 2014: 37)

Nach Auffassung des *DBSH* gehe es bei der Ethik in der Sozialen Arbeit um ein *richtiges* Verhalten nicht nur gegenüber den Adressat*innen, sondern auch gegenüber Kolleg*innen und den Institutionen innerhalb des Staates und der Gesellschaft. Zusätzlich betreffe dies auch die Nähe und Distanz in professionellen Beziehungen und die Übernahme von Verantwortung (Deutscher Berufsverband der Sozialen Arbeit e.V., 2014: 7). Somit wird auch vom *DBSH* die zuvor beschriebene Machtposition in einer herausgehobenen Verantwortung beschrieben, in der sich jede*r Professionelle der Sozialen Arbeit in Entscheidungen und im Handeln wiederfindet (vgl. Leisgang, 2016: 46).

In diesen Prinzipienkatalogen wird die Relevanz von Ethik insbesondere von ethischer Orientierung und ethischen Reflexionskategorien deutlich. Beiden kommt nach Schmid Noerr besonders dann eine Bedeutung zu, wenn es in konkreten Fällen alternative Entscheidungen oder Handlungen von Professionellen gibt, die genauso richtig oder

falsch sein könnten, wie die gewählte beziehungsweise die beobachtete (vgl. Schmid Noerr, 2018: 20). Hiermit spricht der Autor ethisch herausfordernde Handlungssituationen an, die Handelnde der Sozialen Arbeit vor ethisch herausfordernde Entscheidungen stellen.

Was ethisch herausfordernde Handlungssituationen und Entscheidungen sein können und wie die herausgestellten Reflexionskategorien und ethische Orientierung die Professionalität der Sozialen Arbeit ermöglicht, soll im folgenden Kapitel aufgegriffen werden.

3.3 Ethisch herausfordernde Entscheidungen

Wie im ersten Unterkapitel des Kapitels drei festgestellt, sind Professionelle der Sozialen Arbeit insbesondere in ihren Entscheidungen und im eigenen Handeln auf Ethik angewiesen. Diese Feststellung gewinnt eine besondere Relevanz, wenn es sich dabei auf Handlungssituationen bezieht, die die Sozialprofessionen vor besondere Herausforderungen stellen. Es handelt sich dabei beispielsweise um Entscheidungen und Handlungen, die für beteiligte Personen weitreichende Folgen beinhalten können. Nach Lob-Hüdepohl (2007) kann insbesondere dann von ethisch herausfordernden Handlungssituationen gesprochen werden, wenn sich für Entscheidungstragende oder handelnde Personen trotz der Anerkennung grundlegender Normen, wie beispielsweise den Menschenrechten, durch Wertoptionen oder normative Zieloptionen Orientierungsprobleme ergeben (Lob-Hüdepohl, 2007: 115). Um dies zu verdeutlichen, führt er das Beispiel eines Sozial Arbeitenden an, der eine Entscheidung treffen muss in einem Programm mitzuwirken, welches inhaftierten Vergewaltigungsstraftäten durch die Teilnahme an Antigewalttrainings unter anderem zu Haftvergünstigungen und vorzeitigen Haftentlassungen führen kann (Lob-Hüdepohl, 2007: 115). Das von ihm gewählte Beispiel zeigt, dass insbesondere Entscheidungen und Handlungen, die in scheinbarer Divergenz zur Alltagsmoral stehen, als ethisch herausfordernd wahrgenommen werden können.

Um in diesen herausfordernden Situationen ethisch begründete Entscheidungen treffen zu können und trotz dessen handlungsfähig bleiben zu können, wird bei den Professionellen nicht nur ein Grundwissen über Ethik und Moral, welches ethische Problemlagen umfasst, vorausgesetzt, sondern es bedarf stattdessen der Möglichkeit des Transfers in die Praxis sowie der Reflexionsmöglichkeiten, die auch selbstkritische

Aspekte umfassen (vgl. Großmaß und Perko, 2011: 43f.). Diese Notwendigkeiten ergeben sich unter anderem daraus, dass in der Ethik nicht die Anleitung zu einem bestimmten Handeln geboten werden kann, das damit ausgezeichnet werden kann, das einzig richtige zu sein, sondern es dabei vorwiegend um eine ethische Sensibilisierung der Wahrnehmung und Kommunikation und zusätzlich um eine entsprechend umsichtige Urteilsbildung geht (vgl. Schmid Noerr, 2018: 29). Es wird somit ein gelingenderes Handeln angestrebt.

Eine weitere Herausforderung besteht unter dessen darin, eigenes Handeln transparent und nachvollziehbar zu machen. Hierfür müssen Entscheidungen und Handlungen mit Gütern und Werten begründet werden, die den Schutz beziehungsweise die Förderung des gelingenden Lebens anhand von festgeschriebenen Maßstäben umfassen (Gruber, 2005: 21f.). Dies setzt unter anderem nicht nur die vorherige Festlegung dieser Maßstäbe, sondern auch ein Wissen um diese und die Kompetenzen der Anwendung bei den Professionellen voraus.

Somit bedarf es „eigenständiger Begründungen, berufsfeldspezifischer Regelungen und der Reflexion von Praxisvollzügen, um der ethisch-moralischen Dimension des beruflichen Handelns gerecht zu werden“ (vgl. Großmaß und Perko, 2011: 19).

3.4 Stand der Forschung

Die in Kapitel 3.2.1 thematisierten *Internationalen ethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit* von der *IFSW* und der *IASSW* sowie die nationalen Ethikkodizes sollen der Praxis insbesondere in ethisch herausfordernden Situationen Orientierung und Reflexionskategorien bieten. Wie und unter welchen Bedingungen diese in der Sozialen Arbeit umgesetzt werden (können), wird in der Forschung von Iris Kohlfürst thematisiert.

In ihrer empirischen Analyse, die Kohlfürst im Jahre 2016 veröffentlichte, untersuchte sie auf explorativer und deskriptiver Ebene, inwiefern moralische Werte und Normen im sozialarbeiterischen Alltag umgesetzt werden. Dabei konzentrierte sie sich auf fünf der zwölf Richtlinien des *IFSW* (drei, vier, fünf, zehn und elf) und untersuchte zusätzlich das sich ergebene Spannungsfeld der Mandate der Sozialen Arbeit und die Bedeutung der Erfahrung von Anerkennung innerhalb der Praxis (Kohlfürst, 2016a: 89ff.). Die Analyse teilte sich in drei Studien. In der ersten Studie wurden mit problemzentrierten Interviews 30 Professionelle der Sozialen Arbeit mit dem Ziel befragt, Hypothesen bezüglich der Umsetzung moralischer Werte und Normen in der Praxis zu generieren

(Kohlfürst, 2016a: 93). Diese wurden in der zweiten Studie in Form von schriftlichen Befragungen von 380 in der Praxis der Sozialen Arbeit Tätigen aufgegriffen. Hierbei wurden die Bewertungen und Auftrittswahrscheinlichkeiten der einzelnen Verhaltensweisen an vierer bis sechser Skalen erfasst (Kohlfürst, 2016a: 93f.). In der abschließenden dritten Studie wurden 17 Expert*inneninterviews geführt, um eine Interpretationshilfe der zuvor erfassten Daten sowie einen Erkenntnisgewinn bezüglich der Umsetzung der Richtlinien den *IFSW* zu gewinnen (Kohlfürst, 2016a: 94f.).

Aus den Ergebnissen der empirischen Erhebungen konnte Kohlfürst ableiten, dass es in der Sozialen Arbeit zu Verstößen gegen die Professionsmoral kommen kann und in der Praxis auch tatsächlich kommt. Dennoch werde laut den Expert*inneninterviews der Ethik als Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit eine vergleichbar geringe Relevanz zugeschrieben. Dies wird unter anderem auf eine allgemeine Unsicherheit gegenüber Ethik, fehlenden beziehungsweise geringen Erfahrungen mit ethischer Reflexion und der fehlenden Wahrnehmung von moralischen Fragestellungen zurückgeführt (Kohlfürst, 2016b: 48). Hierfür arbeitete sie vier entscheidende Momente heraus, an denen sie die Entstehung eines moralischen oder unmoralischen Ergebnisses innerhalb der Sozialen Arbeit festmacht. Das erste entscheidende Moment sieht sie im *Wissen um eine Professionsmoral* und die damit zusammenhängende konkrete Interpretation. Dies könne durch Aus- beziehungsweise Weiterbildung und professionsmoralische Sozialisation erworben werden und wird des Weiteren durch die eigene berufliche Identität und Fachkompetenz beeinflusst. Fehle das Wissen um eine Professionsmoral, würde es dazu führen, dass Entscheidungen nur auf Grundlage von Alltagsmoral getroffen würden (vgl. Kohlfürst, 2016b: 49). Das zweite entscheidende Moment sieht Kohlfürst im *Wollen der Umsetzung einer Professionsmoral*, welche durch die eigene Haltung, die Selbstkompetenz und die passenden äußeren Faktoren beeinflusst werde. Zu den äußeren Bedingungen zählt sie dabei unter anderem die Arbeitsbedingungen, aber auch das Umfeld, in dem gearbeitet wird. Im dritten Moment legt die Autorin die äußeren Faktoren fest, die Handelnde zu der Umsetzung von Professionsmoral verpflichten. Sie bezeichnet dies als *Müssen zur Umsetzung von Professionsmoral*. Das stellt entscheidende Moment legt Kohlfürst im *Können der Umsetzung* fest und bezeichnet damit sowohl die persönlichen Merkmale wie Fach- und Selbstkompetenzen, als auch das Vorhandensein einer unterstützenden Organisationskultur (Kohlfürst, 2016b: 49).

Wohlwissend, dass alle von ihr festgestellten Momente sowohl einander beeinflussen als auch unmittelbar voneinander abhängig sind, wird sich in dieser Arbeit vorwiegend auf die festgestellten Momente des *Wissens* und des *Könnens* konzentriert. Dies liegt vor allen Dingen daran, dass das vorgestellte Bildungstool primär an den Bildungsbegriffen des Wissens und Könnens anschließen kann und die anderen beiden Momente nur sekundär beeinflusst.

Zusammenfassend konnte in diesem Kapitel bis hierhin gezeigt werden, welche Relevanz die Ethik in der Sozialen Arbeit hat und wie sie definiert wird, gleichzeitig wurden ethisch herausfordernde Handlungssituationen und Entscheidungen sowie das Auftreten von ethischen Problemlagen thematisiert. Dahingegen konnte durch die Forschung von Kohlfürst (2016) gezeigt werden, dass trotz der Notwendigkeit von ethisch fundierten Entscheidungen und Reflexionskategorien diese in der Praxis aufgrund von komplexen Begründungen häufig keine Anwendung finden.

3.5 Ethik in der Ausbildung

Um im Anschluss an die Vorstellung von Ethik in der Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit die Bildungsperspektive einzunehmen, wird im Folgenden dieser Arbeit Ethik als Teil von Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit thematisiert.

Da insbesondere die von Kohlfürst (2016) aufgezeigten Momente des Wissens und des Könnens zur Umsetzung der Professionsmoral in der Sozialen Arbeit durch das Schaffen beziehungsweise Vorhandensein von diesbezüglichen Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten beeinflusst werden, sollen die von ihr eingeführten Begriffe hierfür aufgegriffen und weiterverwendet werden. Des Weiteren wird die Unterscheidung zwischen den Begriffen der Kompetenz und der Performanz aus bildungswissenschaftlichen Kontexten aufgegriffen. Darin wird die Performanz als beobachtbare Handlungsebene beschrieben, die sich in der Kompetenz und dem Wissen fundiert. Die Kompetenz fußt wiederum auf Fertigkeiten und erlernbaren Fähigkeiten (vgl. Sauer, 2020: 8f.). Ohne die verwendeten Begriffe tiefgründiger zu definieren, wird somit vorausgesetzt, dass in der Performanz eine Handlung sichtbar ist, die auf Kompetenzen beruht.

Nach Heckmann (2016) bedarf es in der Sozialen Arbeit einer Orientierung in Form von einer ethischen Grundhaltung als sozialarbeiterisches Ethos, welcher eingeübt, reflektiert und verantwortet werden muss. Dies stellt über die Ausbildung von

Professionellen der Sozialen Arbeit hinaus einen lebenslangen Übungs- und Bildungsprozess in den Fokus (Heckmann, 2016: 31f.).

Nach Möhle (2015) wird in der Sozialen Arbeit häufig ein induktiver Zugang für Entscheidungen gewählt, bei der die Beurteilungskriterien aus praktischen Erfahrungen hergeleitet werden, ohne diese mit ethischen Theorien zu fundieren. Das Pendant zu diesem sind deduktive Zugänge, die ethische Theorien als Grundlage für die Anwendung in den Handlungssituationen wählen (Fenner, 2010: 10ff.; zit. n. Möhle, 2015: 9). Der induktive Zugang der Entscheidungsfindung umfasst dabei häufig moralische Intuitionen und Gefühle, die zwar keine unwesentliche Rolle spielen sollten, jedoch nicht ausreichend sind, um fundierte Urteile und Handlungen auf Grundlage eines Ethos durchführen zu können (vgl. Großmaß und Perko, 2011: 35). Um bewusst einen deduktiven Zugang wählen und anwenden zu können, sind jedoch Voraussetzungen notwendig, bei denen sich Möhle auf ein Zitat von Klopfer bezieht:

„Um die Überlegungen in Handlungen zu überführen, sind Übung und das Lernen erforderlich, das heißt Habitualisierung. So kann das gesamte „Rüstzeug“, wie das Wissen, die Handlungsmöglichkeiten, Regeln, Konzepte etc., zu einem „hervorbringenden Können und Wissen“ geformt werden“ (Klopfer 2008: 136; zit. n. Möhle 2015: 12).

Klopfer macht somit die Übung und das Lernen zu einem essenziellen Faktor für die Entwicklung eines beruflichen Habitus. Hierbei geht er zusätzlich davon aus, dass es nur durch diese individuelle Entwicklung des Habitus für Professionelle möglich ist, ethisch fundierte Überlegungen in Handlungen zu transformieren. Der erlernte berufliche Habitus wird somit zum wesentlichen Faktor für die Handlungsfähigkeit. Großmaß und Perko (2011) gehen dabei noch einen Schritt weiter und beziehen zusätzlich die eigentlichen ethischen Überlegungen sowie die Reflexion der Handlungen mit ein. Nach ihnen ist schon für die eigentlichen Überlegungen alleine die Möglichkeit zu begründen und nachvollziehbare Verknüpfungen und Rückschlüsse ziehen zu können und ein empirisches sowie theoretisches Wissen und das Wissen über definierte Begriffe notwendig, die erlernt, reflektiert und erweitert werden müssen (vgl. Großmaß und Perko, 2011: 35). Somit ist nach ihnen nicht nur das Handeln an sich, sondern auch die vorherige und abschließende Möglichkeit des Nachdenkens und Reflektierens an die Bedingung der (Aus-)Bildung und Habitualisierung geknüpft.

Um sich von persönlichen Intuitionen und Gefühlen distanzieren zu können und einen bewusst deduktiven Zugang in Entscheidungen und Handlungen wählen zu können,

bedarf es nach den genannten Autor*innen eines Wissens über Ethik, um Entscheidungen abwägen und reflektieren zu können sowie einen Habitus, um dieses Wissen in eine Handlung zu überführen und Rückschlüsse ziehen zu können. Auch das zugrundeliegende Wissen ist dabei immer wieder neu zu schulen und zu reflektieren. Die Entwicklung eines beruflichen Habitus kann zusätzlich unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsformen, spezielle Wahrnehmungsstrukturen und Bewertungsschemata, die Bereitschaft sich einzubringen, individuelle Fähigkeiten der Kommunikation, Reaktions- und Verhaltensmöglichkeiten, persönliche Ansprechbarkeit für Situationen und Bedürfnislagen und Motivation, sich zu engagieren, umfassen (vgl. Großmaß und Perko, 2011: 34f.) Insbesondere die letztgenannten Kriterien könnten dem von Kohlfürst (2016) festgestellten Momenten des Wollens zugeordnet werden.

Wie in den vorherigen Kapiteln bereits thematisiert wurde, reicht, durch die normativen Kategorien der Ethik, ein deduktiver Zugang, um ethische Entscheidungen und Handlungen zu ermöglichen, nicht aus. Stattdessen fordern die normativen Grundlagen der Ethik stetig neue Überlegungen und Reflexionen (Lob-Hüdepohl, 2007: 113), welche wiederum nur durch Anwendung von Kompetenzen möglich gemacht werden.

Ebenso wie der Erwerb einer anderen fachlichen Kompetenz erfordert auch eine ethische Kompetenz somit nicht nur ausschließlich die Vermittlung von Wissen und dessen geübte Anwendung, sondern vielmehr einen sich weiterentwickelnden Prozess. Insbesondere in konkreten Fällen der Praxis, die als herausfordernd wahrgenommen werden, werden die Grenzen von deduktiven Zugängen und der Verwendung von Kodizes und Richtlinien deutlich. Es zeigt sich, dass hier die Professionellen zwar vorhandenes Wissen anwenden können und müssen, ein situatives Handeln und Entscheiden im konkreten Fall jedoch unverzichtbar ist (Lob-Hüdepohl, 2007: 158). Demzufolge ist einerseits ein deduktiver Zugang notwendig, um die Möglichkeit zu schaffen ethische Entscheidungen treffen zu können, andererseits werden dabei nur normative Kategorien geboten, die ebenfalls einer solchen Behandlung bedürfen. Die in den vorherigen Kapiteln thematisierten Kodizes sind ein Beispiel dafür, wie Kategorien geboten werden, die Orientierung und Handlungssicherheiten versprechen können und dennoch keine praktische Handlung bieten.

Es zeigt sich, dass das bloße Erlernen oder umgangssprachlich „Auswendiglernen“ von ethischen Prinzipien wie der Ethikkodizes kein garantiert richtiges Handeln zur Folge hat.

Demzufolge bedarf es einer Kompetenz, allgemeine Prinzipien und Beurteilungskriterien zur Beantwortung der Frage nach dem gelinderen Handeln anwenden zu können. Hierfür müssen Handlungen bewertet und normative Aussagen über das gute Leben beziehungsweise das gerechte Zusammenleben geprüft werden (Kohlfürst, 2016a: 18). Dies beinhaltet neben der Berücksichtigung von ethischen Dimensionen im beruflichen Handeln ebenfalls die Fähigkeit, Handlungssituationen angemessen wahrzunehmen und auf Grundlage des deduktiven Zugangs, also mit Hilfe von fachlichem und ethischem Wissen, begründbare Entscheidung zu treffen und umzusetzen, was zusätzlich eine fachlich ethische Grundhaltung voraussetzt (Großmaß und Perko, 2011: 32f.).

Nach Schmid Noerr (2018) liegt das Ziel einer ethischen Ausbildung von Professionellen der Sozialen Arbeit darin, ihre ethischen Kompetenzen zu erweitern und zu stärken, um so die Fähigkeit zu einer ethisch begründeten Urteilsbildung zu erwerben. Er nennt dabei die *ethische Selbstorientierung* als Baustein für ethisches Handeln, welches durch praktische Einübung zur Bildung einer Gewohnheit werde (vgl. Schmid Noerr, 2018: 20). Somit thematisiert auch Schmid Noerr ethische Kompetenzen, die geschult werden können. In der Performanz sieht er dabei das Wissen und Können einer ethischen Urteilsbildung, welches durch *Selbstorientierung* erreicht werden könne. Darüber hinaus geht er davon aus, dass sich durch stetiges Einüben der *Selbstorientierung* eine Gewohnheit ergeben könne. Bildungsziel wäre somit die Bildung einer ethischen Selbstorientierung und dessen nachhaltige Schulung.

Friedrich Heckmann (2016) fasst die Notwendigkeit von ethischer Bildung in der Sozialen Arbeit wie folgt zusammen:

„Zum anderen bedarf es der Schulung ethischer Schlüsselkompetenz, der Erweiterung ethischen Urteilvermögens und der Fähigkeit zu ethischer Urteilsbildung, die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Bewertung ethischer Konfliktlagen und die Fähigkeit, in ethischen Konflikten zu vermitteln und Räume zum Handeln zu öffnen.“ (Heckmann, 2016: 32)

Zusammenfassend wird deutlich, dass zur ethischen Urteils- und Handlungsfähigkeit zwei bildungstheoretische Zugänge notwendig sind. Einerseits bedarf es eines deduktiven Zugangs, um fundiertes Wissen anwenden zu können. Des Weiteren bedarf es jedoch zusätzlich eines Könnens, welches es ermöglicht, die gebotenen normativen Kategorien übertragen und anwenden zu können.

3.6 Ausblick in die medizinische Professionen

Da in diesem Kapitel die Relevanz von Ethik in der Sozialen Arbeit und die daraus resultierende Bedeutung von ethischer Bildung in der Sozialen Arbeit aufgezeigt werden konnte, soll nun in einem Ausblick die Anwendung von Ethik in einer anderen Profession thematisiert werden. Da ethische Entscheidungen in der Medizin nicht nur in der medialen Repräsentation, sondern auch in realen Entscheidungen und Handlungen von Professionellen eine Herausforderung darstellen können, wird im Folgenden der Zugang zur Ethik aus dem medizinischen Bereich vorgestellt und anhand von der pflegerischen Praxis vertieft.

3.6.1 Ethik in der Medizin

In der medizinischen Profession wird im Allgemeinen eine sogenannte *prinzipienorientierte Medizinethik* angewandt, die vorwiegend auf den ethischen Prinzipien Wohltun, Nichtschaden, Respekt der Autonomie und Gerechtigkeit beruht. Daraus ergeben sich die teilweise gesetzlich festgelegten Handlungsanforderungen, das Wohlergehen der Patient*innen bestmöglich zu fördern, der Selbstbestimmung von Patient*innen mit Respekt zu begegnen, Patient*innen möglichst gar nicht oder so wenig wie möglich zu schaden und jede*n Patient*in gerecht zu behandeln. In den Anforderungen fundieren sich sowohl die Maßstäbe als auch die Notwendigkeit von Einzelfallentscheidungen in gebotenen Handlungs- beziehungsweise Behandlungsoptionen, was die ethische Reflexion voraussetzen (vgl. Marckmann, 2015: 16). Die Anwendung einer *prinzipienorientierten Medizinethik* setzt ebenfalls die Möglichkeit einer ethischen Aus- und Weiterbildung voraus.

Um innerhalb der medizinischen Praxis ethisch herausfordernden Entscheidungen und Handlungen gegenübertreten zu können, wird zum Beispiel von Marckmann und Mayer im Jahre 2009 eine prinzipienorientierte Falldiskussion vorgeschlagen, die sich aus einer Analyse, einer Bewertung der ethischen Verpflichtung gegenüber dem oder der Patient*in, der ethischen Verpflichtung gegenüber dritten Personen, einer Synthese und einer kritischen Reflexion zusammensetzt. Auch die prinzipienorientierte Falldiskussion setzt bei den Professionellen ein Grundwissen über Definition und Begriffe sowie das Wissen und Können von deren Anwendung voraus, welche auf das Erlernen und die weiterführende Schulung angewiesen sind (Marckmann, 2015: 17ff.).

3.6.2 Ethik in der Pflegepraxis

Ethik in der Medizin stellt jedoch nicht nur eine Notwendigkeit in herausfordernden Entscheidungen dar, die zum Beispiel in Bezug auf das Thema Organspende breit diskutiert wird, auch im *alltäglichen* Umgang mit Menschen in herausfordernden Lebenslagen bedarf es einer ethischen Orientierung. Die Ethik in der Praxis der (beruflich) ausgeübten Pflege beschäftigt sich mit dem *richtigen* Handeln in Bezug auf die zu pflegenden Personen. Sie bietet dazu den Handelnden Reflexionskategorien und Orientierungshilfen für die ausgeübten Tätigkeiten (vgl. Lay, 2014: 99ff.). Dabei sind Pflegenden besonders häufig und intensiv mit Menschen in außergewöhnlichen Lebenssituationen auf körperlicher, sozialer und psychischer Ebene in Kontakt. Die Zusammenarbeit und die Schutzbedürftigkeit der Patient*innen sind in dieser Arbeit nicht nur vergleichbar, sondern überschneiden sich häufig mit denen der Sozialen Arbeit. Auch in der Pflege kann von asynchroner Rollenverteilung zwischen den pflegebedürftigen Personen und den Pflegenden ausgegangen werden. Dies fordert in diesem Berufsfeld von den Handelnden komplexe ethische Kompetenzen, da die Pflegenden in viele der ethisch herausfordernden Situationen involviert sind, einen Einblick haben oder sie häufig beeinflussen können. Sowohl ein Handeln als auch ein Nicht-Handeln kann dabei komplexe Konsequenzen nach sich ziehen, die das Leben von den zu pflegenden Personen nachhaltig beeinflussen (vgl. Lay, 2014: 112f.).

Eine Grundlage der Ethik in der Pflege ist der Begriff der prospektiven Verantwortung. Diese Verantwortung bezeichnet das Ergebnis von sozialer Konstruktion. Einzelne Personen, Organisationen und Institutionen werden dabei für einen Bereich verantwortlich gemacht und tragen dafür Sorge, dass möglichst kein beziehungsweise wenig Schaden entsteht. Die prospektive Verantwortung beinhaltet zusätzlich, dass die zuständigen Personen, Institutionen und Organisationen bei dem Zustandekommen eines Schadens die Verantwortung für diesen übernehmen. Dies setzt eine Moral voraus, die mit einem Perspektivwechsel zusammenhängt. Die Träger*innen von Verantwortung müssen in ihren Entscheidungen und Handlungen Positionen von anderen Personen berücksichtigen und sich an normativen Regelungen orientieren, denen prinzipiell alle Beteiligten zustimmen könnten (vgl. Schiffer und Dallmann, 2021: 23f.). Die Normen orientieren sich an konstitutiven Spielregeln der Gesellschaft, die einer Idee der allgemeinen Lebensführung von Menschen entsprechen sollen (vgl. Schiffer und Dallmann, 2021: 19f.).

Die ethische Kompetenz in Pflegeberufen basiere nach Schiffer und Dallmann auf vier Ebenen, die miteinander verknüpft sind: „[...] dem Wahrnehmen, dem Bewerten, der Schlussfolgerung und dem entsprechenden Handeln.“ (Schiffer und Dallmann, 2021: 30f.).

Die Kompetenz der Wahrnehmung als Ausgangspunkt für ethische Reflexion basiert auf dem individuellen Wahrnehmungsfeld, welches durch Einstellungen und Haltung der Person beeinflusst wird. Die Aufmerksamkeit innerhalb einer Situation orientiert sich an dem Wahrnehmungsfeld, welche Prioritäten innerhalb des Wahrgenommenen gesetzt werden und welche Gefühle diese zur Folge haben (vgl. Schiffer und Dallmann, 2021: 30f.). Die Kompetenz der Bewertung des Wahrgenommenen beruht auf einer Urteilskraft (vgl. Schiffer und Dallmann, 2021: 31f.). Die Kompetenz der Schlussfolgerung ermöglicht, es zwei Prämissen miteinander zu verknüpfen, woraus eine Aussage abgeleitet wird, nach der wiederum gehandelt werden kann. Die Gültigkeit beziehungsweise die Richtigkeit der Aussage, die aus den Prämissen geschlossen wird, hängt von dem formal richtig gezogenen Schluss ab (Schiffer und Dallmann, 2021: 34ff.).

Dabei basiere die Entscheidung, auf Grundlage von einer moralisch richtigen Schlussfolgerung zu handeln, nach Schiffer und Dallmann auf drei möglichen Gründen: der Berufung auf höhere Autoritäten, was meistens zukünftige Konsequenzen fokussiert, dem entstehenden Glück beziehungsweise Wohlergehen, welches aus der Handlung resultiert und dem moralischen Handeln als Gebot der Vernunft. In jedem Fall ist auch in der Pflege das bewusst ethisch *richtige* Handeln an Kompetenzen geknüpft, die vermittelt, erlernt und reflektiert werden müssen (Schiffer und Dallmann, 2021: 36ff.).

Um dem ethischen Kompetenzbegriff nach Schiffer und Dallmann gerecht werden zu können, werden aktuell Bildungsangebote für Pfleger*innen geschaffen, die außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden können. Dies umfasst insbesondere Angebote der digitalen Bildung und Schulung von ethischem Wissen. Hierfür hat beispielsweise der Elsevier Verlag in einem Pflege Podcast eine Folge mit dem Titel „*Elsevier Pflege Podcast-Ethik*“ veröffentlicht, der sich mit ethisch *richtigem* Handeln in der Pflege und wiederkehrenden ethischen Fragestellung innerhalb der Pflegepraxis beschäftigt³.

³ Elsevier Verlag: Ethik-Elsevier Podcast. *Online unter:* <https://www.elsevier.com/de-de/connect/pflege/ethik#:~:text=Ethik%20im%20Bereich%20Pflege,an%20den%20Interessen%20aller%20Beteiligten> [Stand: 22.05.2022]

Ähnliche Angebote gibt es zum Beispiel durch „*Leben – Pflege – Digital, dem Kompetenzzentrum Pflege 4.0*“ in Berlin⁴.

Podcasts bieten die Möglichkeit des Lernens sowohl innerhalb als auch außerhalb der klassischen Bildungsorte. Sie können die Vorteile des individuellen Lernens nutzen und als Weiterentwicklung zu klassischen Radiosendungen dem E-Learning zugerechnet werden (vgl. Möslein-Tröppner und Bernhard, 2021: 66f.). Im Falle der beiden genannten Podcasts wird den interessengeleiteten Zuhörenden ethisches Wissen angeboten. Die eigene Anwendung und Erprobung ist in dieser Bildungsform jedoch nicht vorgesehen.

Über spezifisch ausgerichtete Angebote wie Podcasts hinaus, gibt es im Gesundheitswesen digitale Bildungsmöglichkeiten, die unter anderem der Anbieter *Relias Learning GmbH* zur Verfügung stellt. *Relias Learning GmbH* ist ein Unternehmen der *Bertelsmann Education Group*, welches Fortbildungen, Lern- und Pflichtfortbildung sowie Online-Kurse anbietet⁵. *Relias* wurde im Jahre 2020 unter anderem an dem *Universitätsklinikum der Charité* in Berlin eingeführt und wird seitdem dort als Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit genutzt. Durch die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit des Lernens soll eine bessere Integration von Lern- und Schulungsmöglichkeiten in den Alltag möglich gemacht werden und dabei die Lernerfolge steigern (vgl. Dooley et al., 2022: 244f.). Die Website der *Relias Learning GmbH* wirbt unter anderem damit, spezifische Angebote für Krankenhäuser, stationäre Pflegeeinrichtungen, ambulante Pflege und Komplexeinrichtungen zu bieten. Dabei würden alle Berufsgruppen spezialisiert berücksichtigt. In dem Bereich der stationären Pflege bietet *Relias* beispielsweise „Interaktive E-Learning-Kurse“, in denen die Teilnehmer*innen „[...]durch Fallbeispiele aus der Praxis interaktiv involviert (werden). Erlerntes wird in praktischen Aufgaben gefestigt“⁶. Unter anderem wirbt *Relias* mit spezifischen Angeboten zu „Suizidalität erkennen und sicher handeln“ und „Forderungen für eine selbstbestimmte Pflege“⁷, welche vermutlich auch ethischen Perspektiven beinhalten.

Dieser Exkurs verdeutlicht, dass auch in anderen Professionen ethische (Aus-)Bildung eine besondere Relevanz insbesondere in Handlungsentscheidungen zugestanden

⁴ *Leben – Pflege – Digital, Kompetenzzentrum Pflege 4.0*: Pflege 4.0: Was ist das eigentlich? Online unter: <https://www.lebenpflegedigital.de/pflege-4-0-was-ist-das/> [Stand: 22.05.2022]

⁵ *Relias Learning GmbH*: *Relias*. Online unter: <https://www.relias.de/> [Stand: 09.04.2022]

⁶ *Relias Learning GmbH*: E-Learning für stationäre Pflegeeinrichtungen. Online unter: <https://www.relias.de/stationaere-pflege> [Stand: 09.04.2022]

⁷ *Relias Learning GmbH*: *Relias Blog*. Online unter: <https://www.relias.de/blog> [Stand: 09.04.2022]

wird und hierfür besondere digitale Bildungsangebote geschaffen werden, die an diese Relevanz anschließen sollen. Die vorgestellten interaktiven Kurse von *Relias* gleichen dabei dem in dieser Arbeit thematisierten Bildungstool.

3.7 Didaktische Formen des Lernens

Die Bedarfsanalyse hat nun die Relevanz von Ethik in der Sozialen Arbeit und die Relevanz des Lernens der Ethik in der Sozialen Arbeit für das Handeln der Professionellen der Sozialen Arbeit sowie einer anderen Profession aufgezeigt. Darauf aufbauend soll nun das Lernen und die Folgen des Lernens an sich analysiert werden, um dabei zu ergründen, wieso ein digitales Bildungstool notwendig ist und welche Lernerfolge es versprechen könnte.

3.7.1 Lernprozesse

Heffels unterscheidet in seinem Buch „Lehren in der Sozialen Arbeit“ (2008) zwischen den Begriffen *Lerngegenstand*, *Lernweg* und *Lernart* als zentral beeinflussbare Bereiche des Lernens. Demnach hätten lehrende Personen mit ihrem Handeln einen Einfluss auf die Art des Lernens wie auch des Inhalts, was jedoch die konkret resultierenden Lernergebnisse nicht betrifft. Es handelt sich bei dem Zulernenden nur um Angebote, aus denen sich das im Nachhinein Gelernte zusammensetzt (Heffels, 2008: 21f.). Der *Lerngegenstand* nach Heffels legt den Inhalt des Gelernten fest, während der *Lernweg* die Art und Weise der Vermittlung umfasst. Hierbei kann Lernpsychologisch in drei Phasen unterschieden werden. In der *Einstiegsphase* werden die Lernenden an ein Thema herangeführt. In dieser Phase entscheiden die Lernenden über die Tiefe der Auseinandersetzung und über das Lohnenswerte des Lernens. In der *Aneignungsphase* erfolgt der Informationsinput in verschiedenen didaktischen Formen. An dieser Stelle wird darüber entschieden, ob etwas verstanden beziehungsweise nicht verstanden wird. In der *Speicherphase* eignen sich die Lernenden die Inhalte durch Wiederholung an. Die Intensität der Wiederholung beeinflusst dabei die Verfestigung. Außerdem ausschlaggebend ist das wiederholte Neubedenken des Gelernten. Die drei Phasen des Lernwegs beeinflussen demnach unmittelbar den Lernerfolg. Die *Lernart* umfasst die Qualität der Auseinandersetzung bei den Lernenden. An dieser Stelle beruft sich Heffels unter anderem auf die Begriffe *Assimilation* und *Akkommodation* von Jean Piaget. In der *Assimilation* werden von den Lernenden Inhalte aufgenommen, die das Denkgebäude nicht beeinflussen.

Es kommt somit zu einem Wissens- und Könnensaufbau, der sich an die bestehende Ordnung des Denkgebäudes anpasst und es quantitativ aufwertet. Die *Akkommodation* verändert das Denkgebäude der Lernenden qualitativ, das bedeutet, es verändert sich die Betrachtungsweise der Welt und damit das psychische System der Lernenden. Dies kann unter anderem durch die längere Beschäftigung mit einem Gegenstandsbereich zum Beispiel im Laufe einer Berufstätigkeit oder während des Erwachsenwerdens passieren (vgl. Heffels, 2008: 22ff.). Um für die Lernenden ein nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, sollten somit die einzelnen Lernprozesse bewusst gewählt und beeinflusst werden.

Übertragen auf das vorliegende Bildungstool umfasst der *Lerngegenstand* die Ethik in Form von ethischen Problemlagen in der Praxis, der *Lernweg* die Vermittlung durch das Selbststudium in einem digitalen Bildungstool. Die *Aneignungsphase* könnte hierbei in dem informativen Teil des Bildungstools gewertet werden, während die *Speicherphase* den interaktiven Teil anhand der Handlungssituationen umfasst. Die vorgelegte *Einstiegsphase* könnte sowohl in der Einführung des Bildungstools selbst als auch in der Gestaltung des Seminars im Hochschulkontext oder alternativen Bildungsorten verortet werden. Die *Lernart* bezieht sich auf den Informationsinput in Verbindung mit den anwendungsbezogenen Fallbeispielen. Der gewünschte Lernerfolg des Tools, der unter anderem durch das anwendungsbezogene Lernen an Fallbeispielen erreicht werden soll, wäre nach Piaget die *Akkommodation* als qualitative Aufwertung des Denkgebäudes der Professionellen. In dieser Auslegung lassen sich die Bildungsmöglichkeiten des Tools einem kognitivistischen lerntheoretischen Ansatz zuzuordnen, in denen komplexe Lernphänomene wie die Wahrnehmung sowie das Entscheidungsverhalten und die Problemlösefähigkeiten der Lernenden geschult werden (vgl. Kergel und Heidkamp-Kergel, 2020: 7).

Im Folgenden soll nun gezeigt werden, ob und mit welcher Begründung der *Lernweg* beziehungsweise die *Lernart* mit der Digitalität des Bildungstools der AG-Ethik das gewünschte nachhaltige Lernen erfüllen kann.

3.7.2 Digitale Bildung

Das sogenannte E-Learning wird in Differenzierung zum klassischen Bildungsgeschehen durch die Begriffe *anytime*, das bedeutet jederzeit und beliebig lang und *anywhere* das bedeutet an jedem Ort gekennzeichnet. Der Bildungsbegriff des Digital Learning

geht sogar noch darüber hinaus und bezieht ebenfalls die Attribute *anyhow* und *anybody* mit ein und möchte somit Lernmöglichkeiten für jede Person, angepasst an deren Hintergrundwissen und Vorerfahrungen auf jeder beliebigen Hardware und auf allen digitalen Bildungswegen gleichzeitig ermöglichen (vgl. Möslein-Tröppner und Bernhard, 2021: 14). Da das digitale Bildungstool die charakteristischen Merkmale *anytime* und *anywhere* des E-Learning erfüllt, kann es diesem didaktischen Mittel zugerechnet werden. Im Gegensatz dazu entspricht es nicht dem Digital Learning, da es in der Programmierung sowohl den Bildungsort als auch die spezifische Zielgruppe der Lernenden festlegt.

Innerhalb von digitalen Bildungsprozessen kann zwischen dem *Individual Learning* (individuelles Lernen) und dem *Collaborative Learning* (gemeinsames Lernen) differenziert werden. Das *Individual Learning* bietet den Lernenden die Möglichkeiten der Gestaltung des eigenen Lernwegs. Es erfolgt dabei selbstgesteuert und im selbst festgelegten Lerntempo. Zusätzlich bietet es insbesondere die Möglichkeit des interessen geleiteten Lernens (vgl. Möslein-Tröppner und Bernhard, 2021: 62ff.) Im *Collaborative Learning* werden die digitalen Möglichkeiten für das gemeinsame Lernen eingesetzt. Hierbei findet eine kollaborative Zusammenarbeit statt, die insbesondere den Wissenserwerb und den Wissensaustausch fokussiert (vgl. Möslein-Tröppner und Bernhard, 2021: 69ff.). Da das Bildungstool sowohl im Seminarkontext als auch für die eigenständige Schulung und Weiterbildung nutzbar ist, kann es sowohl das *Individual Learning* als auch das *Collaborative Learning* ermöglichen.

In diesem Kapitel konnte unter anderem bewiesen werden, dass Ethik insbesondere in der Praxis der Sozialen Arbeit eine signifikante Rolle spielt, beziehungsweise spielen sollte. Mit Rückschlüssen auf das zweite Kapitel kann des Weiteren davon ausgegangen werden, dass, trotz ihrer bewiesenen Relevanz, die Ethik, gezeigt an dem Beispielstudiengang, eine vergleichsweise geringe Bedeutung in der Ausbildung zugeschrieben wird. Zusätzlich wurden die Vorteile und Ziele von digitalen Bildungsmöglichkeiten herausgearbeitet. Durch den Exkurs in eine andere Profession konnte darüber hinaus gezeigt werden, wie die Bezugswissenschaft der Ethik in dessen Bildungsmöglichkeiten etabliert ist und dass insbesondere die digitale Bildung dort schon Anwendung findet. Im folgenden Kapitel soll nun die Relevanz von ethischem Wissen und Können in Bezug auf ethische Problemlagen für einzelnes handeln und entscheiden in der Praxis am Beispiel eines konkreten Falles aufgezeigt werden.

4. Beispiel einer Handlungssituation

Im folgenden Kapitel wird eine eigens gewählte ethisch herausfordernde Handlungssituation vorgestellt und im Sinne des thematisierten Bildungstools analysiert. Dabei fungiert die vorliegende Handlungssituation als separate Bedarfsanalyse anhand dessen der Bedarf von ethischen Reflexionskategorien und das Vorliegen von ethisch herausfordernden Handlungssituationen an einem konkreten Fallbeispiel aus der Praxis beleuchtet werden sollen. Die hierfür verwendeten Definitionen der ethischen Problemlagen basieren auf der „Typologie ethischer Problemlagen“ von Michael Leupold (2021). Wie auch im Bildungstool wird in dieser Analyse kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

4.1 Fallvignette

Als Einführung in den interaktiven Teil des ethischen Bildungstools werden die Fälle aus der Praxis anhand von Fallvignetten vorgestellt. Hierbei handelt es sich um einen Fall aus der stationären Suchtarbeit. Die Fallvignette ist zum Schutze der betreffenden Personen vollständig anonymisiert.

Sven Mohn ist 24 Jahre alt und kommt aus Frankfurt. Vor fünf Jahren wurde bei ihm eine Abhängigkeitserkrankung von illegalen Suchtmitteln diagnostiziert. Sein hauptsächlichstes Konsummittel ist Kokain, welches er meistens auch im Zusammenhang mit Alkohol konsumiert. Auf Grund eines Unfalls in seiner Kindheit und vieler anschließender Operationen hat Sven den größten Teil seiner Sehfähigkeit ab dem fünften Lebensjahr verloren. Sven Mohn ist bei seinen Eltern aufgewachsen, seine Mutter ist Alkoholikerin. Wegen vieler Uneinigkeiten mit ihr ist Herr M. mit 18 Jahren von Zuhause ausgezogen und hat seitdem in mehreren Wohngemeinschaften mit Gleichaltrigen gewohnt. Auf Grund seiner schweren Einschränkung der Sehfähigkeit trägt Herr Mohn eine Brille, jegliche weitere Hilfsmittel lehnt Herr M. mit den Worten „*ich bin doch nicht behindert*“ von Grund auf ab. Nach einer dreimonatigen Obdachlosigkeit beschließt Herr M. mit der Unterstützung seines Vaters eine zweite stationäre Langzeittherapie zur Behandlung seiner Drogenabhängigkeit zu versuchen. Als er dort ankommt, ist Sven Mohn sichtbar verwahrlost und verängstigt. Er ist stark abgemagert, besitzt nur wenig und ungewaschene Kleidung. Er kommt nur wenig mit anderen Klient*innen in der Fachklinik in Kontakt und auch die Gespräche mit den Mitarbeitenden scheinen

ihm nicht leicht zu fallen. Herr M. schafft es nicht ohne Unterstützung seines Zimmernachbarn pünktlich zu Therapieangeboten und Essenszeiten zu erscheinen und verliert innerhalb des Gebäudes immer wieder die Orientierung. Erst nach einigen Wochen fällt es Herrn M. sichtbar leichter, sich bei den anderen Klient*innen zu integrieren und in der Fachklinik zurechtzufinden. Er nimmt deutlich an Gewicht zu und besucht vor allen Dingen auch Sport- und Entspannungsangebote. Innerhalb seiner drei Monate andauernden Therapie konsumiert Herr M. keine Substanzen und entwickelt eine hohe Abstinenzmotivation. Mit der Unterstützung seines Bezugstherapeuten Herrn Filz bewirbt er sich auf einen Platz in einem stationär betreuten Wohnen in Kiel und nimmt Kontakt zu einer ambulanten Nachsorge vor Ort auf. Des Weiteren denkt er über den Antrag für eine rechtliche Betreuung nach.

Eines Tages kommt Herr Mohn zu einer Therapiestunde mit seinem Bezugstherapeuten und berichtet ihm gleich zu Beginn, dass sein Vater für ihn eine Wohnung in Frankfurt gefunden habe. Diese wolle sein Vater in der nächsten Woche einrichten, sodass er in zehn Tagen dort einziehen könne. Auf Nachfrage gibt er an, aus diesem Grund seine Therapie in zehn Tagen vorzeitig abbrechen zu wollen, da er sich schon „sicher genug“ fühle. Im Anschluss wolle er keine weitere Unterstützung in Anspruch nehmen. Er brauche keine weitere Hilfe, weder wegen seiner Drogenabhängigkeit noch wegen seiner Lebens- und Wohnsituation. Bei weiterem Drängen, dies erneut zu überdenken, drohte er mit dem sofortigen Ende seiner Therapie.

4.2 Moralische Dilemmata

Von einem moralischen Dilemma kann insbesondere dann gesprochen werden, wenn zwei als gleichwertig einzustufende Prinzipien vorliegen, die einander ausschließende Handlungsalternativen vorgeben und somit bei einer Handlungsentscheidung nicht alle Prinzipien gleichwertig durchgeführt werden können (vgl. Leupold, 2021: 2). Aufgrund dieser Beschreibung könnte der Bezugstherapeut von Herrn M. in diesem Falle ein moralisches Dilemma feststellen, bei dem die beiden professionsethischen Prinzipien des Autonomie- sowie des Fürsorgeprinzips eine jeweils andere Handlung des Bezugstherapeuten und gegebenenfalls von seinen Kolleg*innen einfordern. Es kann in so einem Fall auch von einem „wohltätigen Zwang“ gesprochen werden. Auf der einen Seite sollte Herr Filz die Autonomie seines Klienten bestmöglich stützen. In diesem Falle bedeutet seine Autonomie, eigene Entscheidungen über seine Lebensgestaltung treffen zu können, ohne sich über eigene Motive für Entscheidungen

austauschen zu müssen. Die andere Seite des moralischen Dilemmas fokussiert das bestmögliche Wohlergehen des Klienten. Da er gemeinsam mit den Mitarbeiter*innen der Klinik zuvor einen anderen Zukunftsplan entwickelt hat und er von ihm sowie von den Mitarbeiter*innen unterstützt wurde, ist davon auszugehen, dass dieser eine große Chance darstellen würde, Herrn Mohn ein größtmögliches Wohlergehen zu ermöglichen. Seine neue Entscheidung für eine andere Lebensgestaltung könnte unter anderem erneuten Drogenkonsum, Verwahrlosung und Obdachlosigkeit zur Folge haben.

4.3 Ethischer Dissens

Von einem ethischen Dissens kann insbesondere dann gesprochen werden, wenn mindestens zwei moralische Forderungen aus zwei verschiedenen ethischen Theorien unterschiedliche Handlungsalternativen vorgeben, die einander ausschließen. Die einander entgegengestellten moralischen Forderungen besitzen dabei einen gleichsamten Geltungsanspruch und finden in der zugrundeliegenden Theorie Begründung (vgl. Leupold, 2021: 2). Im Falle von Herrn M. könnte mindestens ein ethischer Dissens identifiziert werden, der durch die Auslegung des Fürsorgeprinzips geprägt ist. Hierbei handelt es sich einerseits um die Beseitigung beziehungsweise Linderung von bestehenden Übeln im Gegensatz zur Verhinderung von eintretenden Übeln. Konkret auf den vorliegenden Fall könnte ein bestehendes Übel in der neu getroffenen Entscheidung von Herrn M. gefunden werden. Hierbei könnte beispielweise vermutet werden, dass Herr M. sich entweder durch seinen Therapeuten unter Druck gesetzt gefühlt haben könnte, Zukunftsaussichten zu erarbeiten oder er andererseits derzeit auf Grund von familiärem Druck oder Zwängen ursprünglich gewollte Entscheidungen revidiert. Auf der anderen Seite wären die voraussichtlich eintretenden Übel unter anderem ein Abbruch der Therapie, mögliche Rückfälle, Verwahrlosung und erneute Obdachlosigkeit. Eine Entscheidung für die erste Auslegung würde wahrscheinlich bedeuten, dass der Therapeut weiter auf die Entscheidung seines Klienten eingehen würde, wobei das Risiko der wahrscheinlich eintretenden Übel getragen würde und umgekehrt.

In Bezug auf das Autonomieprinzip könnte ein weiterer ethischer Dissens identifiziert werden, bei der die Auslegung des Prinzips unterschiedliche Handlungsalternativen zur Folge hat. Das Autonomieprinzip kann unter anderem mit der Möglichkeit der Selbstbestimmung interpretiert werden. Im Falle von Herrn Mohn würde dies beinhalten, über alle Entscheidungen seines Lebens frei verfügen zu können, ohne dafür Rechenschaft ablegen zu müssen. In diesem Falle würde dies für die Handlung von Herrn

Filz bedeuten, dass er sich gänzlich auf die neue Idee der Lebensgestaltung seines Klienten einlassen würde und sie bis zum Ende der Therapie, ohne sie zu hinterfragen, akzeptieren würde. Die entgegengesetzte Auslegung des Autonomiebegriffs beschreibt das Freisein beziehungsweise den Schutz vor Fremdbestimmung. Im Falle von Herrn Mohn liegt die Vermutung nahe, dass seine scheinbar überstürzte Entscheidung im Zusammenhang zu seinem Kontakt zu dem Vater stattgefunden haben könnte. Würde nach dieser Auslegung des Autonomieprinzips gehandelt, würde dieser Zusammenhang einer Fremdbestimmung durch den Vater von Herrn M. mindestens im Kontakt thematisiert werden.

4.4 Anwendungskonflikt

Ein Anwendungskonflikt kann insbesondere dann identifiziert werden, wenn Unsicherheiten über die moralische Bewertung der gegenwertigen oder zukünftigen Sachverhalte bestehen (vgl. Leupold, 2021: 3).

Im vorliegenden Fallbeispiel könnten unter anderem Ungewissheiten über die Gründe der veränderten Entscheidungen sowie Ungewissheiten über deren tatsächlich prognostizierten Folgen identifiziert werden.

Im Gegensatz zu einem ethischen Dissens herrscht in einem Anwendungskonflikt eine Einigkeit über die normativen Ansprüche inklusive deren Bedeutungen, die vorherige Klärung bedürfen (vgl. Leupold, 2021: 3). In der Handlungssituation von Herrn Mohn könnten sich die beteiligten Sozialprofessionellen nach einer gemeinsamen Einigung beispielsweise an der Prüfung der Kriterien der Freiverantwortlichkeit orientieren, um die Autonomiefähigkeit von Herrn M. zu prüfen.

4.5 Normenkonflikte

Innerhalb der Normenkonflikte lassen sich unterschiedliche Auslegungen differenzieren, die auf unterschiedlichen Gegebenheiten beruhen.

Von einem Normenkonflikt zwischen verschiedenen Normensystemen kann dann gesprochen werden, wenn neben professionsethischen Normen auch außerprofessionsmoralische Normen existieren, die die Umsetzung der professionsethischen Normen durch einander ausschließende Handlungsalternativen beeinflussen. Außerprofessionsmoralische Normen können in der Sozialen Arbeit beispielsweise gesellschaftliche, soziale und institutionelle Normen sein (vgl. Leupold, 2021: 4). Auf Grundlage der

Fallschilderung kann kein Normenkonflikt zwischen verschiedenen Normensystemen festgestellt werden. Auf Grund des stationär medizinischen Settings der Situation kann jedoch vermutet werden, dass die Einrichtung sowie deren Kostenträger über intentionelle Normensysteme verfügen, die eine Handlung maßgeblich beeinflussen könnten.

Professionsmoralische Normenkonflikte können insbesondere dann identifiziert werden, wenn innerhalb eines professionsmoralischen Normensystems verschiedene professionsethische Normen feststellbar sind, die einander ausschließende Handlungsalternativen zur Folge haben, weswegen nicht nach allen moralischen Forderungen gleichsam gerecht gehandelt werden kann (vgl. Leupold, 2021: 4). Die normativen Richtlinien des *DBSH* bieten der Sozialen Arbeit beispielsweise ein professionsmoralisches Normensystem. Professionelle „ermöglichen, fördern und unterstützen durch ihr professionelles Handeln in wertschätzender Weise Menschen zu ihrer Selbstbestimmung und Teilhabe.“ (Deutscher Berufsverband der Sozialen Arbeit e.V., 2014: 33). Wenn davon ausgegangen wird, dass die neue Entscheidung von Herrn M. seiner Selbstbestimmung entspricht, kann gleichzeitig davon ausgegangen werden, dass diese Entscheidung nicht einer langfristigen Teilhabe in der Gesellschaft förderlich ist, woraus sich durch die Richtlinie des *DBSH* zwei moralische Forderungen ergeben, denen möglicherweise nicht gleichsam gerecht werden kann. Es kann somit von einem Vorliegen eines professionsmoralischen Normenkonfliktes ausgegangen werden.

Von einem Normenmangel kann insbesondere dann ausgegangen werden, wenn in komplexen Handlungssituationen Handlungsoptionen bestehen, die Einzelfallentscheidungen bedürfen, da keine Orientierungsmöglichkeiten an geltenden Normen vorliegen (vgl. Leupold, 2021: 4). Aus der gegebenen Handlungssituation heraus ist nicht von einem Normenkonflikt in Form von einem Normenmangel auszugehen, da mehrere Handlungsoptionen begründet auf verschiedenen Normen aus unterschiedlichen Normensystemen vorstellbar sind.

4.6 Moralischer Konflikt

Moralische Konflikte können vorliegen, wenn neben den moralischen Forderungen ebenfalls ein oder mehr außermoralische Interessen vorliegen. Beispiele hierfür wären eigene Interessen der handelnden Professionellen, die zu einer unangemessenen

Einflussnahme auf die Umsetzung der moralischen Forderungen führen können, da sie einander ausschließende Handlungsoptionen fordern (vgl. Leupold, 2021: 3).

Aus der Darstellung der Handlungssituation lässt sich kein moralischer Konflikt feststellen. Würde sie jedoch beispielsweise so weitergeführt werden, dass sich der handelnde Professionelle Herr Filz aufgrund der in scheinbarer Eigeninitiative veränderten Zukunftsplanung dafür entscheidet, darauf mit Gleichgültigkeit oder Beleidigtsein zu reagieren, da er sich persönlich über „vergebene Mühe“ ärgert, könne diesbezüglich von einem moralischen Konflikt gesprochen werden.

4.7 Bedrohung der moralischen Integrität

Eine Bedrohung der moralischen Integrität könnte insbesondere dann thematisiert werden, wenn in der Handlungssituation ein klares Urteil darüber bestünde, welche Entscheidung oder Handlung in der vorliegenden Situation geboten ist, diese jedoch durch externe Hindernisse verhindert wird (vgl. Leupold, 2021: 3). Dies wäre zum Beispiel dann der Fall, wenn die (fehlenden) Ressourcen der Einrichtung keine weitere Handlung der Professionellen ermöglichen würden.

In der vorliegenden Handlungssituation ist aus der Schilderung heraus keine Bedrohung der moralischen Integrität identifizierbar.

4.8 Schlussfolgerung

Die Analyse der Handlungssituation als repräsentatives Beispiel aus dem stationären Rehabilitationsbereich hat in Verbindung mit der Bedarfsanalyse des dritten Kapitels aufgezeigt, dass in der Praxis der Sozialen Arbeit ethisch herausfordernde Handlungssituationen existieren. Gleichzeitig wird durch die Vielschichtigkeit der ethischen Problemlagen, die sich aus einer kurzen Situationsschilderung ergeben, die Notwendigkeit von Kompetenzen in Form von Wissen und Können für die Analyse bewiesen.

Es ist nicht abzustreiten, dass der handelnde Herr Filz in der vorliegenden Situation auch ohne die Berücksichtigung von ethischen Reflexionskategorien handeln könnte, dies hätte jedoch weder ein ethisch fundiertes Handeln zur Folge, noch würde es den internationalen und nationalen Forderungen gerecht werden. Zum Wohle seines Klienten Herrn Mohn und um den Ansprüchen seiner Profession gerecht zu werden, sollte Herr F. somit auf Grundlage von ethischem Wissen und Können handeln und in

Verbindung mit dem Austausch seiner Kolleg*innen eine Entscheidung treffen und dieser eine ethisch fundierte Handlung folgen lassen.

Neben der praktischen Kompetenzorientierung der vorgestellten Handlungssituation kann sie gleichzeitig lernpädagogischen Erfolg versprechen. Durch die Übertragung in das Tool, könnte somit nicht nur der handelnde Professionelle durch die Analyse seiner Handlungssituation eine Kompetenzerweiterung erzielen, es könnten auch bei den Nutzer*innen des Tools Bildungsprozesse durch das Lernen am Fall erweitert werden.

5. Fazit

In dieser Bachelorarbeit fand eine Auseinandersetzung mit einem Bildungstool zur Schulung der ethischen Reflexionsfähigkeit statt, welches sich zum Ziel gemacht hat, die ethische Urteilsfähigkeit und damit vor allen Dingen die Handlungsfähigkeit von Sozialprofessionellen zu stärken. In der Bedarfsanalyse konnte gezeigt werden, dass der Ethik in der Sozialen Arbeit bereits durch ihre Rollen- und damit zusammenhängenden Machtverteilung keine unwesentliche Bedeutung zugeschrieben werden kann. Des Weiteren wurde gezeigt, dass die handelnden Professionellen insbesondere in ethisch herausfordernden Situationen und beim Vorliegen

on ethischen Problemlagen auf ethische Handlungskompetenzen angewiesen sind. Die Exkurse in Forderungen von Berufsverbänden der Sozialen Arbeit haben dabei verdeutlicht, dass eben diese ethischen Kompetenzen zum Professionalisierungsprozess der Sozialen Arbeit gefordert werden. Nach der Feststellung der ethisch herausfordernden Situationen und der Forderung nach ethischer Bildung und Handlungsfähigkeit auf der Seite der Professionellen wurde durch die Forschung von Kohlfürst (2016) andererseits festgestellt, dass es in der Praxis häufig nicht zu ethisch fundierten Entscheidungen kommt und dies insbesondere auf das Fehlen von Wissen und Können zurückzuführen ist. Daraus wurde abgeleitet, dass eine Performanz in Form von fundierter ethischer Urteilsbildung in vielen Fällen der Praxis nicht stattfinden kann, da die Kompetenzen hierfür nicht ausreichen.

Die Verbindung von den Ergebnissen der Forschung von Kohlfürst (2016) und den Auszügen aus dem Modulhandbuch und dem vorgestellten Vorlesungsverzeichnis der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg lässt vermuten, dass die derzeit angebotene ethische Bildung im Studium durchaus Bedarfe offenlässt. Es wurde herausgearbeitet, dass es für die Ausbildung von ethischen Kompetenzen einerseits

relevant ist, deduktives Wissen über ethische Kategorien zu vermitteln und andererseits das Können zur Transformation von ethisch normativen Kategorien von Bedeutung ist. Der Exkurs in eine andere Profession konnte zeigen, dass auch hier Möglichkeiten für digitale Aus- und Weiterbildung geschaffen werden, die ebenfalls für den Bereich der ethischen Bildung Anwendung finden und Professionalisierung auf digitalen Wegen vorantreiben können. Der kurze Einblick in Bildungstheorien und damit in das E-Learning konnte des Weiteren die Vorteile des digitalen Lernens beweisen. Der zweite Teil der Bedarfsanalyse in Kapitel vier hat darüber hinaus ein Beispiel für eine ethisch herausfordernde Handlungssituation gezeigt, wie sie in der Praxis der Sozialen Arbeit täglich vorkommen kann. Nach der Feststellung der Bedarfe bleibt somit am Ende dieser Arbeit die Frage, inwiefern das Bildungstool, welches größtenteils im Kapitel zwei vorgestellt wurde, an diese Bedarfe anschließen kann.

Die nach der Einführung folgende Teilung des Tools in die Vermittlung von quellen- und literaturbasiertem Wissen und der anwendungsorientierten Übung anhand von Fällen bleibt genau an der geforderten Kompetenzentwicklung anschlussfähig und kann dabei einen ethischen Bildungsgewinn versprechen. Dies liegt insbesondere daran, dass das Tool sowohl ein eigenständiges Lernen als auch ein Lernen in der Gruppe ermöglicht. Die Digitalität des Bildungstools und die in der derzeitigen Version sehr einfache und barrierefreie Handhabbarkeit und Anwendung schöpfen die herausgearbeiteten Vorteile digitaler Bildung voll aus. Dabei ist jedoch nicht abzustreiten, dass die Übertragung des Tools in eine andere digitale Form auf lange Sicht angebracht wäre. Hierzu gehört auch die Weiterentwicklung des Tools durch weitere Fälle aus der Praxis, die ein vielfältiges Spektrum des Lernens ermöglichen. Der Bildungserfolg wäre hierbei am vielversprechendsten, wenn aus allen Bereichen der Sozialen Arbeit Fälle eingespeist würden, die insbesondere für die in der Praxis Tätigen bereichsspezifische Kompetenzen vermitteln könnten.

Die Weiterentwicklung des Tools würde, wie schon in Kapitel zwei aufgegriffen, einen Kosten- und Personalfaktor beinhalten, der derzeit nicht kalkulierbar wäre. Sollte dies zukünftig geplant werden, wäre hierfür eine umfassende Projektkonzeption, die Kategorien wie Finanzierung, Personalbedarf und Evaluation berücksichtigen würde, notwendig. Um den Lernerfolg des Tools erfassen zu können, könnte beispielsweise am

Ende ein Link zu einer *Doodle*⁸ Umfrage angehängt werden, an den die Nutzer*innen des Tools den subjektiven Lernerfolg sowie wahlweise ein Feedback hinterlassen können. Dies würde eine anonyme Einschätzung sowie Verbesserungsmöglichkeiten ermöglichen. Da eine anderweitige Evaluation des Projekts derzeit nur sehr begrenzt möglich ist, könnte durch diese Form der Evaluation die Sinnhaftigkeit eine Weiterentwicklung geprüft werden.

In der Auseinandersetzung mit der Thematik ist darüber hinaus deutlich geworden, welche herausragende Bedeutung ethisch fundierte Entscheidungen und Handlungen für die Praxis von Sozialer Arbeit hat und welche Relevanz sich zur Schaffung beziehungsweise Förderung von Räumen für ethische Fallbesprechungen und Diskussionen daraus ergibt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in der Ausbildung und in der Praxis der Sozialen Arbeit Bedarfe in Bezug auf ethische Kompetenzen gibt und das vorgestellte Bildungstool und insbesondere die Idee dessen durchaus Chancen bietet, an diesen anzuschließen. In der Form, in der es jedoch zurzeit besteht und in der es auch in dieser Arbeit vorgestellt wird, ist eine flächendeckende Anwendung nur schwer vorstellbar. Die Anwendung im Seminarkontext und zur Vorbereitung auf Werkstattgespräche innerhalb der AG-Ethik erscheinen jedoch als durchaus sinnvoll und vielversprechend.

⁸ *Doodle* ist eine kostenlose Internetplattform, in der unter anderem anonyme Befragungen durchgeführt werden können. Online unter: <https://doodle.com/de/> [Stand: 28.05.2022]

Literaturverzeichnis

Bömelburg, Julia (03.09.2021): Protokoll AG Ethik. 3. Sitzung am 01.09.2021. ZOOM-Meeting.

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Online unter: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf [Stand: 23.03.2022].

Deutscher Berufsverband der Sozialen Arbeit e.V. (2014): Berufsethik des DBSH 4, 2014, 2014.

Dooley, Franziska; Frühauf, Anne; Wirthmüller, Rosemarie (2022): Erfolgreiche Digitalisierung der Fort- und Weiterbildung am Beispiel der Charité- Universitätsmedizin Berlin. In: Pfannstiel, Mario A. und Steinhoff, Peter F.-J. (Hg.): E-Learning im digitalen Zeitalter. Lösungen, Systeme, Anwendungen. 1st ed. 2022. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 243–264.

Graf, Pedro; Spengler, Maria; Nugel, Martin (2021): Leitbild- und Konzeptentwicklung. Eine Arbeitshilfe für soziale Organisationen. 7., aktualisierte Auflage. Regensburg: Walhalla Fachverlag.

Großmaß, Ruth; Perko, Gudrun (2011): Ethik für Soziale Berufe. 1. Aufl. Paderborn: Schöningh.

Gruber, Hans-Günter (2005): Ethisch denken und handeln. Grundzüge einer Ethik der sozialen Arbeit. Stuttgart: Lucius und Lucius (Dimensionen sozialer Arbeit und der Pflege, 8).

Heckmann, Friedrich (2016): Ethik, was ist das eigentlich? In: Begemann, Verena; Heckmann, Friedrich und Weber, Dieter (Hg.): Soziale Arbeit als angewandte Ethik. Positionen und Perspektiven für die Praxis. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 15–32.

Heffels, Wolfgang M. (2008): Lehren in der Sozialen Arbeit. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg- Fakultät Wirtschaft und Soziales- Department Soziale Arbeit (Hg.) (2019): Modulhandbuch für den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit. Online unter: <https://www.haw->

hamburg.de/fileadmin/zentrale_PDF/WS/Modulhandb%C3%BCcher/Soziale_Arbeit/MHB-BA-SozA-2019_3.pdf [Stand: 16.03.2022].

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg- Fakultät Wirtschaft und Soziales- Department Soziale Arbeit (Hg.) (2022): Vorlesungs- und Personalverzeichnis Department Soziale Arbeit. Bachelorstudiengang Soziale Arbeit+ Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit+ Masterstudiengang Soziale Arbeit. SoSe2022. Online verfügbar unter https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/vorlesungsverzeichnis_2022_086_stand_20220318.pdf, zuletzt aktualisiert am 18.03.2022, zuletzt geprüft am 19.03.2022.

International Federation of social workers (IFSW); International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2004): Ethics in Social Work, Statement of Principles. Ethik in der Sozialen Arbeit – Darstellung der Prinzipien. Hg. v. Andreas Lienkamp.

Kaminsky, Carmen (2018): Soziale Arbeit – normative Theorie und Professionsethik. Opladen, Berlin: Buderich.

Kergel, David; Heidkamp-Kergel, Birte (2020): E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Wiesbaden: Springer VS.

Klüver, Corinna; Müller, Miriam (24.09.2020): Protokoll Ethik AG. 2. Sitzung am 23.09.2020. Protokoll. ZOOM-Meeting. PDF.

Kohlfürst, Iris (2016a): Die moralische Landschaft der Sozialen Arbeit. Eine empirische Analyse der Umsetzung von Werten und Normen im beruflichen Alltag. Linz: pro mente edition, Schriften zur Sozialen Arbeit, Band 34.

Kohlfürst, Iris (2016b): (Un-) Moral in der Sozialen Arbeit. Über die Umsetzung der Professionsmoral im beruflichen Alltag. In: soziales_kapital wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit (16), S. 42–54. Online unter <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/466/836.pdf>.

Lay, Reinhard (2014): Ethik in der Pflege. Ein Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. 2. Aufl. s.l.: Schlütersche.

Leisgang, Winfried (2016): Ethische Prinzipien in der Sozialen Arbeit- die Berliner Erklärung des DBSH e.V. In: Begemann, Verena; Heckmann, Friedrich und Weber, Dieter (Hg.): Soziale Arbeit als angewandte Ethik. Positionen und Perspektiven für die Praxis. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, Seite 46-55.

Leupold, Michael (2021): Leitfaden- Typologie Ethischer Problemlagen. 2. Aufl., 19.08.2021.

Lob-Hüdepohl, Andreas (2007): Berufliche Soziale Arbeit und ethische Reflexion ihrer Beziehungs- und Organisationsformen. In: Lob-Hüdepohl, Andreas und Lesch, Walter (Hg.): Ethik sozialer Arbeit. Ein Handbuch. Unter Mitarbeit von Bohmeyer, Axel und Kurzke-Maasmeier, Stefan. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh (UTB, 8366), S. 113–161.

Lob-Hüdepohl, Andreas (2017): Ethik in der Sozialen Arbeit. In: Ralf Mulot und Sabine Schmitt (Hg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 8., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 259–260.

Marckmann, Georg (2015): Im Einzelfall ethisch gut begründet entscheiden: Das Modell der prinzipienorientierten Falldiskussion. In: Marckmann, Georg (Hg.): Praxisbuch Ethik in der Medizin. Berlin: MWV Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 15–22.

Möhle, Marion (2015): Der Tugendbegriff in der Ethik Sozialer Arbeit. Phronetische Soziale Arbeit. In: *Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete* 64 (1), S. 9–14.

Möslein-Tröppner, Bodo; Bernhard, Willi (2021): Digital Learning. Was es ist und wie es praktisch gestaltet werden kann. Wiesbaden: Springer Gabler.

Sauer, David (2020): Reflexion kompetenzorientierter Lehrformate im Vergleich von Offline und Online Workshops. In: Kawalek, Jürgen; Hering, Klaus und Schuster, Enrico (Hg.): 18. Workshop on e-Learning (WeL'20) am 24.09.2020 an der Hochschule Zittau/Görlitz. Görlitz, S. 7–15.

Schiffer, Andrea; Dallmann, Hans-Ulrich (2021): Ethik in der Pflege. Mit Online-Aufgaben. München: UTB.

Schmid Noerr, Gunzelin (2018): Ethik in der Sozialen Arbeit. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag (Grundwissen Soziale Arbeit).

Quellenverzeichnis

Berliner Institut für christliche Ethik und Politik: EthikDiskurs. Online unter: <https://www.ethikdiskurs.de/> [Stand: 23.03.2022].

Berliner Institut für christliche Ethik und Politik: EthikJournal. Online unter: <https://www.ethikjournal.de/> [Stand: 23.03.2022].

Doodle: Professionelle Terminplanung leicht gemacht. Online unter: <https://doodle.com/de/> [Stand: 28.05.2022].

Elsevier Verlag: Ethik-Elsevier Podcast. Online unter: <https://www.elsevier.com/de-de/connect/pflege/ethik#:~:text=Ethik%20im%20Bereich%20Pflege,an%20den%20Interessen%20aller%20Beteiligten> [Stand: 22.05.2022].

EMIL HAW-Hamburg: Ethik in der Sozialen Arbeit- Wissen erweitern, Urteilskraft stärken. Online unter: <https://emil.haw-hamburg.de/course/view.php?id=37082> [Stand: 26.06.022].

International Federation of social workers (IFSW) (2018): Erklärung der ethischen Grundsätze der globalen Sozialarbeit. Online unter: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> [Stand: 15.03.2022].

Leben – Pflege – Digital, Kompetenzzentrum Pflege 4.0.: Pflege 4.0: Was ist das eigentlich? Online unter: <https://www.lebenpflegedigital.de/pflege-4-0-was-ist-das/> [Stand: 22.05.2022].

Relias Learning GmbH: Relias. Online unter: <https://www.relias.de/> [Stand: 09.04.2022].

Relias Learning GmbH: E-Learning für stationäre Pflegeeinrichtungen. Online unter: <https://www.relias.de/stationaere-pflege> [Stand: 09.04.2022].

Relias Learning GmbH: Relias Blog. Online unter: <https://www.relias.de/blog> [Stand: 09.04.2022].

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Isabell Pielke