



# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	1
1 Einleitung .....	2
2 Allgemeine konzeptuelle Überlegungen .....	4
3 Konzept eines Lehrvideos zum Autonomieprinzip mithilfe des Deutungsvorschlags zur Willensfreiheit nach Bieri.....	8
3.1 Leitbild .....	8
3.2 Rahmenbedingungen und Zielgruppe .....	9
3.3 Bedarfsanalyse.....	10
3.3.1 Theoretische Grundlagen.....	10
3.3.1.1 Ethische Bildung – Tugend oder Kompetenz? .....	12
3.3.1.2 Bereiche ethischer Bildung.....	15
3.3.2 Bedarf für Sozialprofessionelle im Allgemeinen .....	18
3.3.3 Bedarf für Teilnehmende in der kollegialen ethischen Fallberatung .....	23
3.3.4 Bedarf für die Anwendung des Autonomieprinzips in Fallreflexionen .....	27
3.3.5 Didaktik berufsethischer Bildung .....	31
3.3.5.1 Blended Learning .....	32
3.3.5.2 Fallbasiertes Lernen .....	34
3.4 Zielformulierung.....	36
3.5 Leistungsbeschreibung.....	37
3.5.1 Inhaltliche Überlegungen zur Willensfreiheit nach Bieri .....	38
3.5.1.1 Begriffliche Grundlagen zur Handlungs- und Willensfreiheit .....	39
3.5.1.2 Formen eines unfreien Willens.....	41
3.5.1.3 Aneignung des Willens.....	43
3.5.2 Didaktische und medientechnische Überlegungen .....	46
3.6 Ressourcenbedarf und Finanzierung .....	49
4 Fazit und Ausblick.....	50
Literaturverzeichnis.....	53
Eidesstattliche Erklärung	

## **Abkürzungsverzeichnis**

AG = Arbeitsgemeinschaft

AG Ethik = AG Ethik in der Sozialen Arbeit

DBSH = Deutscher Berufsverbund für Soziale Arbeit e.V.

DGSA = Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit

FBTS = Fachbereichstag Soziale Arbeit e.V.

HAW = Hochschule für Angewandte Wissenschaften

IBEF = Interaktives digitales Bildungstool zur ethischen Fallanalyse

IFSW = International Federation of Social Workers

IASSW = International Association of Schools of Social Work

KEF = Kollegiale ethische Fallberatung

KEK = Klinisches Ethikkomitee

## 1 Einleitung

Etliche Autor\*innen thematisieren die Notwendigkeit der Ethik als Bezugswissenschaft in der Sozialen Arbeit (vgl. Großmaß/Perko 2011; Heckmann 2016; Kaminsky 2018; Lob-Hüdepohl 2011; Schmid Noerr 2018). Der Ethikkodex der Sozialen Arbeit fordert auf internationaler und nationaler Ebene ein Handeln auf der Basis ethischer Prinzipien (vgl. DBSH 2014: 27 ff.; IFSW 2018). Zudem stellt die Professionsethik<sup>1</sup> eine wichtige Säule für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit dar (vgl. Schmid Noerr 2018: 89 ff.). Schließlich ist der sozialarbeiterische Alltag von herausfordernden Situationen geprägt, in denen unklar ist, wie aus einer ethischen Perspektive *richtig* zu handeln wäre (vgl. Schmid Noerr 2022: 7 ff.). Aus den genannten Gründen fordert Lob-Hüdepohl:

„Professionsethische Reflexionen müssen [...] fester Bestandteil des Alltags beruflicher Sozialer Arbeit sein – und zwar um ihrer eigenen Professionalität willen. [...] Freilich setzt dies Anstrengungen auf allen Ebenen voraus: sowohl in der Aus- und Weiterbildung, um die erforderlichen ethischen Reflexionskompetenzen erlernen zu können, als auch in allen Organisationsformen Sozialer Arbeit [...] damit sich solche Kompetenzen entfalten und stabilisieren können.“ (Lob-Hüdepohl 2011: 21)

Dabei stellt sich einerseits die Frage, wie ethische Reflexionsfähigkeiten von Sozialprofessionellen gefördert werden können und andererseits, wie Organisationsformen aussehen müssten, um ethisch begründete Entscheidungen und darauf aufbauend ethisch begründetes Handeln in der Praxis der Sozialen Arbeit zu ermöglichen und sicherzustellen.

Die AG *Ethik in der Sozialen Arbeit* der HAW-Hamburg hat sich diesen beiden Fragen angenommen. Sie arbeitet zu diesem Zweck an der Entwicklung eines Modells der ethischen Fallberatung zur Professionalisierung der ethischen Entscheidungsfindung. Erfahrungen aus der Erprobung dieses Modells in Werkstattgesprächen legen nahe, dass eine Umsetzung auf die oben angesprochenen ethischen Reflexionsfähigkeiten der Teilnehmenden angewiesen ist (vgl. Bömelburg 2022: 2). Die Schulung dieser Fähigkeiten hat sich die AG Ethik im Sinne einer berufsethischen Bildung ebenfalls zum Ziel gesetzt. Die AG Ethik geht somit, wie Lob-Hüdepohl, davon aus, dass ethische Reflexionsfähigkeiten durch Bildungsprozesse qualitativ steigerbar sind. Die AG und ihre Projekte bilden den Entstehungsrahmen der Fragestellung und der Konzepterstellung dieser Bachelorarbeit.

Sie steht damit unter der Leitfrage, wie ethische Reflexionsfähigkeiten von Sozialprofessionellen gefördert werden könnten. Dieser Frage soll sich am Beispiel des *Modells der kollegialen ethischen Fallberatung* der AG Ethik der HAW-Hamburg genähert werden. Dabei können

---

<sup>1</sup> Da der DBSH auf die Terminologie einer *Berufsethik* zurückgreift, wird der Begriff in dieser Arbeit als Synonym für eine *Professionsethik* verwendet. Es wird also von einem Professionsverständnis Sozialer Arbeit und dementsprechend von einer Professionsethik ausgegangen. Die jeweilige Terminologie der rezipierten Quellen wird originalgetreu beibehalten.

aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht alle diese Reflexionsfähigkeiten genauer in den Blick genommen werden. Daraus resultieren die folgenden Einschränkungen: In Anlehnung an die unterschiedlichen Bildungsanforderungen innerhalb des Modells der KEF werden diejenigen berufsethischen Bildungsanforderungen fokussiert, die sich bei der Anwendung allgemeiner, berufsethischer Prinzipien auf konkrete Fallsituationen ergeben. Diese Anforderung ist auf eine ethische Reflexionsfähigkeit in Form einer berufsethischen Urteilskraft angewiesen, die im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht. Des Weiteren können nicht alle berufsethischen Prinzipien genauer betrachtet werden. Da für eine exemplarische Betrachtung eine Auswahl unter den ansonsten gleichwertigen Prinzipien getroffen werden musste, fiel die Wahl interessengeleitet im Hinblick auf die nationale und internationale Definition Sozialer Arbeit, die „die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen“ explizit als Ziel der Sozialen Arbeit ausweist, auf das Autonomieprinzip (FBTS 2016: 12). Diese Zielbestimmung ist auch der Grund, weshalb die Förderung der Autonomie als Spezifizierung des Autonomieprinzips in dieser Arbeit fokussiert wird. Demnach beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit folgender Fragestellung: **Wie könnte die Förderung einer berufsethischen Urteilskraft von Teilnehmenden der KEF am Beispiel des Förderanspruchs des Autonomieprinzips ergänzend unterstützt werden?**

Diese Fragestellung soll in Form einer Konzeptentwicklung beantwortet werden. Zu diesem Zweck wird ein Lehrvideo als digitales Hilfsmittel zur ethischen Bildung für die genannte ethische Reflexionsfähigkeit ergänzend zur KEF konzipiert. Das vorliegende Konzept kann dabei als exemplarische Arbeit für die weiteren berufsethischen Prinzipien mit ihren jeweiligen Spezifizierungen gesehen werden.

Leitend für die Konzepterstellung sind die Bestandteile von Konzepten und Konzeptionen für soziale Organisationen nach Graf und Spengler. Diese sollen deshalb im anschließenden zweiten Kapitel zunächst allgemein vorgestellt werden, bevor sie im dritten Kapitel zur Konzepterstellung des Lehrvideos genutzt werden. Im dritten Hauptkapitel werden dementsprechend zunächst das Leitbild und die Rahmenbedingungen, in die das vorliegende Konzept eingebettet ist, in den ersten beiden Unterkapiteln näher ausgeführt. Die Zielgruppe, an die sich dieses Konzept wendet, wird hier ebenfalls bestimmt. Im dritten Unterkapitel wird mittels einer Literaturrecherche die Begründung des Konzepts in Form einer Bedarfsanalyse ausführlich thematisiert. Ein allgemeiner Teil zu den theoretischen Grundlagen zentraler Begriffe ethischer Bildung wird im Kapitel 3.3.1 zunächst vorangestellt. Hier erfolgt eine differenzierte Darstellung des Bildungsverständnisses, das dieser Arbeit zugrunde liegt, und eine Vorstellung der Bereiche ethischer Bildung. In den anschließenden Kapiteln soll dann zum einen beantwortet werden, weshalb die Förderung ethischer Reflexionsfähigkeiten für Sozialprofessionelle im Allgemeinen und im Speziellen in Bezug auf die KEF erforderlich sein könnte sowie herausgearbeitet werden, an welche Bedarfe dieses Konzept anschließt und inwiefern ein

Lehrvideo ein geeignetes Format zur Erreichung des Ziels des Konzepts darstellen könnte. Ausgehend von einer übergeordneten Bedarfsermittlung an ethischer Bildung für Sozialprofessionelle wird im Kapitel 3.3.3 näher betrachtet, welche Anforderungen und damit Bedarfe sich im Rahmen der KEF ergeben. Anknüpfend an den dort festgestellten Spezifizierungsbedarf der berufsethischen Prinzipien wird in Kapitel 3.3.4 genauer auf die verschiedenen Spezifizierungsmöglichkeiten des Autonomieprinzips eingegangen, um die Überlegungen zur Willensfreiheit von Peter Bieri besser einordnen zu können. Das dritte Unterkapitel schließt mit didaktischen Überlegungen zur berufsethischen Bildung und thematisiert, auf welche Art und Weise und mittels welcher Lehrformate ethische Reflexionsfähigkeiten gefördert werden könnten. Dabei wird auf die Lehre in der Medizinethik Bezug genommen, die die Lehrformate des fallbasierten Lernens und des Blended Learnings hervorhebt. Beide werden genauer vorgestellt und bilden die didaktische Grundlage dieses Konzepts. Aufbauend auf der Bedarfsanalyse werden die angestrebten Ziele des Konzepts, die mithilfe des konzipierten Lehrvideos erreicht werden sollen, im vierten Unterkapitel dargestellt. Im fünften Unterkapitel der Leistungsbeschreibung wird das Lehrvideo, als zentrales, ergänzendes Hilfsmittel zur Zielerreichung des Konzepts, beschrieben. Hier wird im Schwerpunkt die inhaltliche Ausgestaltung des Lehrvideos bearbeitet. Dementsprechend werden Bieris Überlegungen zur Willensfreiheit, die als Spezifizierungsvorschlag für die Förderung der Autonomiefähigkeit ausgewählt wurden, genauer vorgestellt. Das Kapitel schließt mit didaktischen und medientechnischen Überlegungen zur Gestaltung des Lehrvideos. Zum Abschluss des dritten Hauptkapitels wird auf den Ressourcen- und Finanzierungsbedarf, der für die Umsetzung und Produktion des Lehrvideos benötigt wird, hingewiesen. Die Arbeit endet mit einem Fazit, in dem die Fragestellung anhand einer Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen beantwortet wird. In Form eines Ausblicks werden Anregungen für ein mögliches weiteres Vorgehen auf der Basis dieses Konzepts gegeben.

## **2 Allgemeine konzeptuelle Überlegungen**

„Konzepte‘ und ‚Konzeptionen‘ sind [...] ‚Entwürfe‘, d. h. geistige ‚Würfe‘ in die Zukunft hinein, gedankliche Vorwegnahmen anzustrebender zukünftiger Zustände. Sie haben insofern Gemeinsamkeiten mit einer ‚Vision‘ einerseits und einem ‚Plan‘ andererseits.“  
(Graf et al. 2021: 16)

Während Graf und Spengler unter einer Konzeption eine „verbindlichere[...] und umfassendere[...] Selbstdarstellung und Programmaussage [in Form von, M.M.] Grundsatzdokumente[n] bestehender Organisationen“ verstehen, fassen sie unter einem Konzept „eine etwas vorläufigere und skizzenhaftere oder inhaltlich begrenztere Formulierung von neuen Vorhaben [in Form von, M.M.] Entwürfe[n] neuer Maßnahmen und Projekte“ (Graf et al. 2021: 16). In Anlehnung an diese Begriffsbestimmung handelt es sich in der vorliegenden Arbeit um die Entwicklung eines Konzepts, da es sich um einen Entwurf einer neuen ergänzenden

Angebotsform für die KEF handelt und nicht um eine umfassende Darstellung einer Organisation, Einrichtung oder bereits bestehenden Leistung.

Graf und Spengler stellen als Grundlage einer Konzeptentwicklung einen systemischen Planungsprozess vor, der zunächst in drei Schritten beschrieben werden kann. Ausgehend von einer Ist-Situation wird eine Situation identifiziert, die als veränderungsbedürftig eingeschätzt wird. Darin kommt zugleich eine gewisse Soll-Vorstellung zum Ausdruck, die in einem nächsten Schritt in Form von Zielen festgehalten wird, um die gewünschte Veränderungsrichtung festzulegen. In einem dritten Schritt wird nun überlegt, wodurch oder auf welchem Wege die Situation in die gewünschte Richtung verändert werden kann. Dabei ist dieser letzte Schritt noch einmal differenzierbar in eine Wegbeschreibung und eine Mittel-Bestimmung. Die Wegbeschreibung umfasst beispielsweise die Methode oder die Leistung, mithilfe derer die Ziele erreicht werden sollen. Die Mittel konkretisieren die benötigten Ressourcen für die Umsetzung des Weges. Alle vier Schritte sind aufeinander bezogen und bedingen sich gegenseitig (vgl. Graf et al. 2021: 67 ff.).

Ein Konzept hat laut Graf und Spengler mehrere Funktionen. Zum einen schafft es Transparenz, eine Orientierung und die Begründung für das geplante Vorhaben und ermöglicht eine Überprüfung und Weiterentwicklung desselbigen. Es erlaubt eine Qualitätssicherung, dadurch das Ziele transparent und überprüfbar werden. Zum anderen kann ein Konzept aber auch als Grundlage für die Akquise von finanziellen Mitteln dienen (vgl. Graf et al. 2021: 101). Ein Konzept sollte inhaltlich die neun W-Fragen (*Wer? Warum? Für wen? Wozu? Was? Wie? Wo? Durch wen? Womit?*) beantworten und damit Angaben zu dem Projektträger, dem Bedarf, der Zielgruppe, den Zielen, der Leistung, der Methode, dem Standort, dem Personalbedarf und den Sach- und Finanzmitteln machen (vgl. Graf et al. 2021: 118).

Diese Arbeit stellt eine Konzepterstellung eines digitalen Hilfsmittels in Form eines Lehrvideos zur ethischen Bildung für die KEF im Rahmen der AG Ethik dar. Die vorgestellten Überlegungen dienen als Grundlage für diese Konzepterstellung. Graf und Spengler stellen neben anderen Formen von Konzeptionen in der Sozialen Arbeit unter anderem die Form der Einrichtungs- und fachlichen Konzeption vor (vgl. Graf et al. 2021: 102 ff.). Die inhaltlichen und strukturellen Überlegungen dieser Form lassen sich nicht vollständig und bruchlos auf die Konzepterstellung eines Lehrvideos übertragen. Zu diesem Zweck müssen deshalb Adaptionen und Verkürzungen vorgenommen werden, um die von ihnen vorgeschlagenen Bestandteile einer Konzeption für die Konzepterstellung des Lehrvideos nutzbar zu machen. Im Folgenden sollen die für dieses Konzept als relevant erachteten Bestandteile einer Einrichtungskonzeption nach Graf und Spengler mit ihren Inhalten kurz allgemein dargestellt werden, bevor sie im anschließenden Kapitel für die Konzeptentwicklung des Lehrvideos angewendet werden. Dabei werden auch Zuordnungen zu den vorgestellten Planungsschritten vorgenommen.

## Leitbild

Das Leitbild gibt eine fokussierte Auskunft über die übergeordneten Ziele einer Organisation und ihre leitenden Werte, die das Miteinander innerhalb der Organisation bestimmen. Es ist somit Ausdruck des Selbstverständnisses einer Organisation und beantwortet die *Wer-Frage*. Ein Leitbild kann so zur Orientierung innerhalb und zur Identifikation mit der Organisation beitragen. Es dient ebenfalls zur Repräsentation der Organisation nach außen (vgl. Graf et al. 2021: 54 ff.). Diese Überlegungen lassen sich problemlos zum Zwecke dieser Arbeit auf eine Arbeitsgemeinschaft übertagen. Das Leitbild sollte komprimiert die bedeutungsvollsten Hintergründe der AG bereitstellen. Dazu zählen nach Graf und Spengler unter anderem die weltanschaulichen Hintergründe, der Auftrag und die handlungsleitenden Grundwerte, sowie der Bedarf, an den die AG anknüpft und die Leistungen, die sie dafür bereitstellt (vgl. Graf et al. 2021: 56 f.). Das Leitbild der AG Ethik ist zugleich das Leitbild dieses Konzepts, da sie den Entstehungsrahmen bildet.

## Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen umfassen den Kontext, in den das Vorhaben eingebettet ist. Dazu zählen Angaben zum Träger, die Struktur der Einrichtung und Mitgliedschaften in Verbänden. Weiterhin fallen darunter gesetzliche Grundlagen, auf denen das Vorhaben beruht (vgl. Graf et al. 2021: 108). Übertragen auf die AG Ethik werden die vorgestellten Elemente im Hinblick auf eine Arbeitsgemeinschaft dargelegt.

## Zielgruppe

Die Beschreibung der Zielgruppe konkretisiert die *Für wen-Frage*. Hier werden genauere Angaben anhand soziodemografischer und psychografischer Kriterien gemacht. Außerdem werden die Lebensverhältnisse und die Ausgangslage der Zielgruppe mit ihren möglichen Bedürfnissen beschrieben. Eine Festlegung von Zugangs- und Ausschlusskriterien kann ebenfalls vorgenommen werden (vgl. Graf et al. 2021: 108 f.). Die Kategorie der Zielgruppe wird verkürzt vorgestellt und mit den Rahmenbedingungen zusammengelegt.

## Bedarfsanalyse

Die Bedarfsanalyse liefert vor allem die Begründung für das Konzept und beantwortet dementsprechend die *Warum-Frage*. Mithilfe von qualitativen und quantitativen Befunden, beispielsweise in Form von Sozialraumanalysen, empirischer Forschung oder Zielgruppenbefragungen, könne der Ist-Zustand eines bestimmten Phänomens ermittelt und in Abgleichung mit gewünschten Soll-Vorstellungen mögliche Versorgungslücken sichtbar gemacht und belegt werden (vgl. Graf et al. 2021: 109). Die Begründung und Feststellung offener Bedarfe, an die dieses Konzept anknüpfen kann, wird im Folgenden nicht, wie bei Graf und Spengler vorgesehen, mithilfe von quantitativen und qualitativen Recherchen vorgenommen, sondern mittels



einer analytischen Literaturrecherche. Diese stellt unter anderem auch empirische Fakten vor und ermöglicht, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, ebenfalls eine Feststellung offener Bedarfe und eine Begründung für die Konzepterstellung.

### Zielformulierung

Die Ziele geben die gewünschte Veränderungsrichtung an und konkretisieren, was durch das Konzept erreicht werden soll. Sie geben also eine Antwort auf die *Wozu-Frage* und bestimmen die Soll-Vorstellung. Die Ausarbeitung von Zielen umfasse auch das Finden von Indikatoren, anhand derer die Zielerreichung evaluiert werden kann (vgl. Graf et al. 2021: 110). Die Ziele sind laut Graf und Spengler der Kern eines Konzepts. Sie lassen sich auf verschiedene Art und Weisen differenzieren. Zum einen kann zwischen Wirkungs- und Handlungszielen unterschieden werden. Während Wirkungsziele gewünschte Effekte bei der Zielgruppe durch die konzipierte Maßnahme beschreiben, umfassen Handlungsziele unterstützende Maßnahmen, die die Verwirklichung der Wirkungsziele wahrscheinlicher machen sollen. Zum anderen lassen sich Ziele hierarchisch in Rahmen- und Ergebnisziele unterteilen. Ergebnisziele stellen hier Teilziele des Rahmenziels dar. Sie lassen sich ebenfalls zeitlich in kurz-, mittel- und langfristige Ziele unterteilen (vgl. Graf et al. 2021: 41 ff.).

### Leistungsbeschreibung

Die Leistungsbeschreibung, im eigentlichen Sinn, stammt ursprünglich aus der Leistungs- und Entgeltvereinbarung zwischen öffentlichem und privatem Träger, die im Rahmen der Einführung neuer Steuerungsmodelle verpflichtend wurde (vgl. Graf et al. 2021: 128). Wenn die Leistungsbeschreibung aus diesem speziellen Kontext herausgerückt wird, um sie im Rahmen dieser Arbeit anzuwenden, dann gibt die Leistungsbeschreibung allgemeiner betrachtet Auskunft darüber, „[d]urch welche Methoden, Angebotsformen, Prozesse und Maßnahmen [...] die Erreichung der Wirkungsziele gefördert werden [soll]“ (Graf et al. 2021: 111). Sie beantwortet also die *Was-* und *Wie-Frage* und ist Ort der Wegbeschreibung für die Zielerreichung, indem sie die Leistung ausführlich beschreibt. Leistung oder Angebotsform und somit der geplante Weg zur Zielerreichung dieses Konzepts ist, in Ergänzung zur Methode der KEF, das Lehrvideo zum Autonomieprinzip. Dieses wird im Kapitel 3.5 ausführlicher thematisiert.

### Ressourcenbedarf und Finanzierung

Der Ressourcenbedarf und die Finanzierung konkretisieren die Mittel-Bestimmung und beantworten die *Wo-*, *Durch wen-*, und *Womit-Frage*. Die Ressourcen, die zur Umsetzung der Leistung benötigt werden, umfassen beispielsweise den Raum- und Personalbedarf, die Ausstattung, das Arbeitsmaterial und die Finanzierung. Der Bedarf, die Herkunft sowie die Verwendung der Geldmittel kann übersichtlich in einem Finanzierungsplan festgehalten werden (vgl. Graf et al. 2021: 113 f.).

### **3 Konzept eines Lehrvideos zum Autonomieprinzip mithilfe des Deutungsvorschlags zur Willensfreiheit nach Bieri**

Die vorgestellten Bestandteile eines Konzepts werden nun für die Konzepterstellung genutzt und mit den genannten Adaptionen in Bezug auf das Lehrvideo, als ergänzendes Hilfsmittel zur KEF, dargelegt. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit können nicht alle Bestandteile des Konzepts ausführlich dargestellt werden. Stattdessen wird insbesondere die Begründung und die inhaltliche Ausarbeitung des Lehrvideos fokussiert, sodass nur die Konzeptbestandteile der Bedarfsanalyse und der Leistungsbeschreibung im Folgenden umfassend bearbeitet werden.

#### **3.1 Leitbild**

Das hier konzipierte Lehrvideo zum Autonomieprinzip wird als ergänzendes digitales Hilfsmittel zur ethischen Bildung für die KEF im Rahmen der *AG Ethik in der Sozialen Arbeit – Wissen erweitern, Urteilskraft stärken* entwickelt. Das Leitbild der AG ist somit geltend für dieses Konzept. Die AG folgt einem humanistischen Bildungsideal und orientiert sich an der Philosophie der Antike und ihrem Bildungsverständnis. Im Zentrum steht ein heuristisches Interesse. Die Kultur ist dementsprechend von einem offenen, empathischen, authentischen, wertschätzenden, kooperativen und verständnisvollen Umgang zwischen den Mitgliedern geprägt (vgl. Klüver/Müller 2020: 1).

Die AG hat sich die Professionalisierung der ethischen Entscheidungsfindung und die berufsethische Bildung von Professionellen in Institutionen des Sozial- und Gesundheitsbereiches zum Auftrag gemacht. Zu diesem Zweck hat sie die folgenden Projekte ins Leben gerufen. Sie sollen niedrigschwellige Orte des Zusammentreffens darstellen und beruhen dementsprechend auf freiwilligem Engagement und flexiblen Teilnahmemöglichkeiten. Zum einen veranstaltet die AG in regelmäßigen Abständen *Ethik-Cafés* zu verschiedenen ethischen Themen. Dieses niedrigschwellige Angebot findet unter anderem auch im digitalen Format statt. Des Weiteren bietet sie in Form des *Campus* ausgewählte Fachgespräche zu spezifischen ethischen Themen an. Zusätzlich bereitet sie Fallvignetten aus verschiedenen Handlungsfeldern auf und sammelt sie in einem *Archiv für Lehrfälle sozialberuflicher Praxis*, um sie der fallbasierten Lehre im Austausch mit ausgewählten Kolleg\*innen anderer Hochschulen zur Verfügung zu stellen. Außerdem führt sie monatlich sogenannte *Werkstattgespräche* durch, die Praktiker\*innen und Studierenden die Möglichkeit bietet, ethische Fallberatungen durchzuführen. Diese finden auf der Basis des selbst entworfenen Modells der KEF statt. Als ergänzendes Hilfsmittel wurde hierzu bereits ein *interaktives digitales Bildungstool zur ethischen Fallanalyse* entwickelt. Das hier konzipierte Lehrvideo schließt als ein weiteres digitales Hilfsmittel für die KEF an diesen Projektbereich an (vgl. Bömelburg 2022: 1 ff.).

### 3.2 Rahmenbedingungen und Zielgruppe

Analog zum Leitbild gelten auch die Rahmenbedingungen der AG Ethik für dieses Konzept. Träger der AG ist das Department Soziale Arbeit in der Fakultät Wirtschaft und Soziales der HAW-Hamburg. Sie läuft unter der Leitung von Herrn Professor Doktor Michael Leupold, der die AG 2019 im Rahmen seiner Lehrtätigkeit im Studiengang Soziale Arbeit gegründet hat. Neben ihm sind ehemalige und aktuelle Studierende, sowie Praktiker\*innen der Sozialen Arbeit in der AG aktiv. Außerdem bestehen wissenschaftliche Kooperationen zu Professor\*innen anderer Hochschulen (vgl. Klüver/Müller 2020: 2).

Die AG kommuniziert und organisiert sich über eine E-Learning-Plattform namens EMIL. Diese wird von der HAW-Hamburg fakultätsübergreifend zur Verfügung gestellt. Hier verfügt sie über einen selbsteingerichteten digitalen Lernraum, in dem Materialien, Informationen und Termine für alle Mitglieder zugänglich sind. Außerdem stehen Online-Foren zum Austausch zur Verfügung. Bis vor Kurzem wurden hierüber die Zugangslinks zu den monatlichen digitalen Werkstattgesprächen über die Plattform Zoom verteilt.

Die Konzepterstellung des Lehrvideos schließt mit ihrem Anliegen der Professionalisierung der ethischen Entscheidungsfindung und berufsethischen Bildung von Sozialprofessionellen an die notwendigen zentralen Studieninhalte, die im *Kerncurriculum Soziale Arbeit* des Wissenschaftsverbandes der *DGSA* festgehalten wurden, an. Dazu zähle unter anderem die Reflexion der Professionsethik, als zentrales Element für die Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft, die beispielsweise eine Thematisierung „[e]thische[r] und moralische[r] Dilemmata von individuellen wie institutionellen Handlungsproblemen Sozialer Arbeit einschließlich typischer Dilemmata der Sozialen Arbeit“ umfasse (DGSA 2016: 6).

Sie ist ebenfalls an die folgenden Qualifikationsziele des Bachelorstudiums Soziale Arbeit anchlussfähig, die vom *FBTS* im *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* festgehalten wurden:

„[BA-Level-Absolvent\*innen] sind in der Lage, die Interessen von Menschen oder Systemen im Kontext der Sozialen Arbeit, sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen zu erkennen und unter (berufs-)ethischen Aspekten abzuwägen [...] [, wie auch] unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der beruflichen Rolle, Lösungsstrategien zu entwickeln [und] zu vertreten.“  
(FBTS 2016: 50)

Ferner kann das vorliegende Konzept an die Forderungen des *IFSW* und des *DBSH* anknüpfen. Neben der generellen Geltung der ethischen Grundsätze der globalen Sozialarbeit (vgl. IFSW 2018), fordert der DBSH konkret die „Verankerung der Berufsethik an den Hochschulen“:

„Die Auseinandersetzung mit den ethischen Prinzipien, der persönlichen Haltung und mit den eigenen Grenzen im beruflichen Alltag ist für Studierende der Sozialen Arbeit ein unverzichtbarer Bestandteil zur Professionalisierung ihres beruflichen Handelns.“  
(DBSH 2014: 37)

Hier ist explizit eine Auseinandersetzung mit den berufsethischen Prinzipien benannt, die im Zentrum dieser Arbeit stehen.

Außerdem kann das vorliegende Konzept an *gesetzliche Grundlagen* anschließen, die auf ethischen Prinzipien wie der Autonomie oder Gerechtigkeit beruhen. Beispielhaft zu nennen sind hier gesetzliche Normen und Forderungen im Rahmen des Sozialgesetzbuches oder der Inklusionsthematik (vgl. Quante et al. 2018).

Da das Lehrvideo als ergänzendes Hilfsmittel zu der KEF konzipiert wird, richtet sich dieses Konzept im Ursprung an die Mitglieder der AG Ethik. Diese setzen sich aus aktuellen und ehemaligen Bachelor- und Masterstudierenden der Sozialen Arbeit, sowie praktizierenden Sozialprofessionellen zusammen. Eine Ausweitung der Zielgruppe auf Studierende der Sozialen Arbeit insgesamt und Professionelle im Berufsfeld der Sozialen Arbeit, scheint im weiteren Verlauf und in der Weiterentwicklung des Konzepts möglich. Hier könnte das Lehrvideo im Rahmen von Seminaren, Tutorien sowie Fort- und Weiterbildungen angewendet werden.

### 3.3 Bedarfsanalyse

Im Anschluss an eine Gegenstandsbestimmung ethischer Bildung wird in diesem Kapitel die Begründung des Vorhabens anhand einer Literaturrecherche dargelegt. Offene Bedarfe, an die dieses Konzept anschließen kann, werden ermittelt. Zum einen soll beantwortet werden, weshalb die Förderung ethischer Reflexionsfähigkeiten für Sozialprofessionelle im Allgemeinen und die Förderung einer berufsethischen Urteilskraft für Teilnehmende im Rahmen der KEF im Speziellen notwendig sein könnte. Zum anderen soll beantwortet werden, weshalb ein Lehrvideo ein geeignetes ergänzendes Lehrformat zur KEF darstellen könnte, um die fokussierte Fähigkeit zu stärken.

#### 3.3.1 Theoretische Grundlagen

Begrifflichkeiten aus dem Bereich der Ethik sind definitionsbedürftig, da sie zum einen im Alltag unterschiedlich gebraucht und innerhalb der Disziplin selbst nicht einheitlich verwendet werden (vgl. Heckmann 2016: 23). Somit sollen das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis zentraler, relevanter ethischer Begriffe und eine Begriffsbestimmung ethischer Bildung vorangestellt werden.

Ausgangspunkt der Ethik ist das menschliche Handeln; verbunden mit der Frage: Was soll ich tun? (vgl. Heckmann 2016: 21). Von einer Handlung ist im hier gemeinten Sinne immer dann die Rede, wenn sie aus einer Intentionalität entsteht, wenn sie die Erfüllung eines Zwecks zum Ziel hat. Damit sind sowohl das „aktive Tun“ als auch das „(aktive) Unterlassen“ gemeint (vgl. Maio 2018: 11 f.). Die Ethik betrachtet Handlungen aus einer bewertenden Perspektive im Hinblick auf *das Gute*. Dieses Werturteil nimmt dabei sowohl die gewählten Mittel als auch das verfolgte Ziel in den Blick (vgl. Maio 2018: 13 f.). Das Gute lässt sich mithilfe der

Differenzierungen von Schmid Noerr in ein technisch und ethisch Gutes untergliedern. In der Perspektive des technisch Guten werden nur die gewählten Mittel hinsichtlich ihrer Geeignetheit zur Erreichung eines beliebigen Zwecks bewertet. Das ethisch Gute nimmt darüber hinaus vor allem die gewählten Ziele oder Zwecke in den Blick und urteilt, inwieweit sie *gute* Ziele oder Zwecke darstellen. Dabei kann wiederum unterschieden werden, ob die Ziele für das Wohlergehen einer einzelnen Person oder für das Wohlergehen aller als gut zu beurteilen sind. Schmid Noerr spricht im ersten Fall von einem eudaimonistisch und im zweiten von einem moralisch Guten (vgl. Schmid Noerr 2018: 40 ff.). Damit sind die Ethiktypen der Strebens- und Sollensethik angesprochen: „Thema der Strebensethik ist das gelingende Leben der Einzelnen und der sozialen Gemeinschaften, während die Sollensethik die intersubjektiven moralischen Verpflichtungen zu begründen sucht“ (Schmid Noerr 2018: 69). In dieser Arbeit wird die Konkretisierung des *Guten* in Form der berufsethischen Prinzipien am Beispiel des Autonomieprinzips näher betrachtet. Dieses kann im Sinne einer Autonomiefähigkeit, verstanden als eine gelingende Autonomie, sowohl der Strebensethik als auch im Sinne eines Achtungsanspruches untereinander der Sollensethik zugeordnet werden. Wie zu zeigen sein wird, sind beide Perspektiven für die Soziale Arbeit relevant.

Das Wort *Ethik* leitet sich von dem altgriechischen Wort *ethikós* ab, welches wiederum von dem Hauptwort *Ethos* abstammt. Ethos wird unterschiedlich definiert. Schmid Noerr kategorisiert die verschiedenen Bedeutungen in vier Dimensionen. Wird Ethos auf eine Einzelperson bezogen, beschreibt es wertneutral ihre Gewohnheit oder Denkweise und positiv gewertet ihren Charakter oder ihre Tugend. Bezieht sich Ethos auf eine Gruppe bezeichnet es wertneutral eine Üblichkeit oder einen Brauch und positiv gewertet eine Sitte oder Sittlichkeit (vgl. Schmid Noerr 2018: 34 f.). Die beiden letztgenannten Verständnisse weisen eine Nähe zu dem Begriff der *Moral* auf. Moral wird hier verstanden als „das Insgesamt von nicht reflektierten tradierten und biografisch gefärbten Vorstellungen vom >richtigen<, >guten< >sozial adäquaten< Verhalten, das handlungsleitend ist für ein gelingendes Leben“ (Hochuli-Freund/Stotz 2021: 65). Eine Moral wird oft in Form von Geboten und Verboten formuliert und unterscheidet sich je nach Personenkreis (vgl. Pieper 2017: 27). Sie gibt also an, ob eine Handlung in einer jeweiligen Situation als gut oder schlecht zu beurteilen ist (vgl. Maio 2018: 13). Der Begriff *Ethik* bezeichnet nun die Wissenschaft des Ethos oder der Moral und damit die bewusste, systematische, kritische und theoretische Auseinandersetzung mit ihr (vgl. Pieper 2017: 23). Moral und Ethik unterscheiden sich also bezüglich ihres Reflexionsniveaus. Während die Moral fragt, wie in einer bestimmten Situation im Hinblick auf eine geltende Regel gehandelt werden soll, fragt die Ethik auf einer Metaebene nach den Begründungen für diese geltende Regel (vgl. Pieper 2017: 24). Diese Unterscheidung lässt sich analog auf die Begriffe der Professionsmoral und Professionsethik einer Handlungswissenschaft wie der Sozialen Arbeit übertragen. Eine Professionsethik reflektiert die geltende Professionsmoral (vgl. Hug 2014: 218). Ethische Bildung

wird im Rahmen dieser Arbeit als berufsethische Bildung verstanden, die mit einer reflexiven und kritischen Beschäftigung geltender Leitlinien einhergeht und nicht bei einer Anwendung geltender Regeln stehen bleibt.

Die Ethik der Sozialen Arbeit zählt zu den angewandten Ethiken. Hier werden „allgemeine ethische Prinzipien auf bestimmte Lebens- und Handlungsbereiche“ einer Handlungswissenschaft angewendet, um moralische Orientierung im Handeln zu bieten (Pieper 2017: 78). Ein weiteres Beispiel für eine lang bestehende und weit entwickelte angewandte Ethik ist die Medizinethik, die auch klinische Ethik genannt wird (vgl. Woellert 2021: 31 ff.). Hug macht darauf aufmerksam, dass eine angewandte Ethik, über die Wissensvermittlung hinaus, auf eine Anwendung in der Praxis mittels einer theoriegeleiteten Reflexion angewiesen ist. Der Übergang von der Theorie zur Praxis finde mittels einer Urteilskraft statt (vgl. Hug 2014: 219). Damit ist bereits eine Fähigkeit angesprochen, die zur Umsetzung angewandter Ethiken im Handeln benötigt wird. Welche weiteren Fähigkeiten für diese Umsetzung benötigt werden und welches Bildungsverständnis hier zugrunde liegt, wird nun diskutiert.

#### 3.3.1.1 Ethische Bildung – Tugend oder Kompetenz?

Zunächst bedarf es einer Erläuterung, was im Folgenden unter ethischer Bildung verstanden wird. Allgemein kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass ethische Bildung darauf abzielt, Sozialprofessionelle dazu zu befähigen, das ethisch *Richtige* oder das *Gute* in der beruflichen Praxis zu finden und umzusetzen, sowie argumentativ und somit für andere nachvollziehbar begründen zu können (vgl. Großmaß/Perko 2011: 35). Die Begründbarkeit spielt dabei eine entscheidende Rolle, die eine *Alltagsmoral* von einem reflektierten *Ethos* unterscheidet. Schmid Noerr stellt fest, dass verschiedene Theorien des moralischen Lernens die gleichen zwei Entwicklungsstufen identifizieren. Zum einen die Stufe der „Übernahme und Verinnerlichung vorgegebener Normen“ und darauf aufbauend die Stufe, in der diese Normen „nach moralischen Prinzipien kritisch“ bewertet werden (Schmid Noerr 2018: 132). Jean Piaget bezeichnete ersteres als eine heteronome und zweiteres als eine autonome Moral (vgl. Schmid Noerr 2018: 132). Diese Unterscheidung lässt sich auf die Differenzierung zwischen einer Alltagsmoral und einem Ethos von Heckmann übertragen. Beide sind nach ihm Gewohnheiten und beeinflussen das Handeln, die Wahrnehmung und Urteilsbildung einer Person, jedoch auf unterschiedlichen Bewusstseinssebenen. Die Bildung eines bewussten Ethos durch die Reflexion der eigenen Alltagsmoral hält Heckmann für Sozialprofessionelle unter anderem für geboten, um mit ethischen Konflikten in der Praxis umgehen zu können (vgl. Heckmann 2016: 27 ff.). Er fordert bewusste „Ethos-Bildung für Sozialarbeiter[\*innen] [...] in einem lebenslangen Übungs- und Bildungsprozess“ (Heckmann 2016: 31). Schmid Noerr beschreibt das Ethos als eine Form der Professionsethik Sozialer Arbeit im Sinne eines „subjektiv gehandhabten ethischen Deutungsmusters“ (Schmid Noerr 2018: 95). Das Anliegen dieser Arbeit zielt auf die

Förderung der zweiten Stufe des moralischen Lernens im Sinne eines reflektierten Ethos. Der Spezifizierungsvorschlag dieses Konzepts könnte als Schablone zur kritischen Prüfung des bisherigen Verständnisses des Autonomieprinzips, das unbewusst in Form einer Alltagsmoral vorliegen könnte, dienen. Außerdem könnte das Lehrvideo dazu beitragen, dass Studierenden der Deutungsplural von zentralen Werten wie Autonomie bewusst wird, sodass sie mit dieser Mehrdeutigkeit in der Interaktion mit Klient\*innen besser umgehen können (vgl. Heckmann 2011: 171). Damit soll ein Beitrag zu einer bewussteren und erweiterten Ethos-Bildung am Beispiel des Autonomieprinzips geleistet werden. Dieser könnte einen Einfluss auf die Wahrnehmung, das Urteilen und das Handeln der Sozialprofessionellen haben.

Die Ethik dient der Sozialen Arbeit insofern, als dass sie in Bezug auf die Frage, was getan werden soll, Orientierungen für ein gutes oder richtiges Handeln verspricht:

„Indem sie der Sozialen Arbeit ihre wissenschaftlich fundierten Einsichten über lebenswichtige ethische Güter, Werte und Normen zur Verfügung stellt, hilft sie dieser, ihr Tun zu reflektieren und ihre Ziele vor sich und der Gesellschaft zu begründen. Sie berät sozusagen die Soziale Arbeit im Hinblick auf ihre ethischen Grundlagen und Handlungsziele.“ (Gruber 2009: 22)

Dabei kann im Rahmen dieser Arbeit nur darauf hingewiesen werden, dass es momentan einen offenen Diskurs darüber gibt, ob ethische Bildung im Sinne eines Kompetenzverständnisses oder eines Tugendverständnisses verstanden werden sollte. Wobei bei näherer Beobachtung auch innerhalb dieser beiden Verständnisse unterschiedliche Auffassungen zu finden sind (vgl. Dallmann/Volz 2013; Möhle 2015; Müller 2007; Wallroth 2015). In Bezug auf die Soziale Arbeit schlägt sich dieser offene Diskurs in den unklar umrissenen Begriffen *Kompetenz* und *Haltung* wieder (vgl. Domes/Wagner 2020). Ohne sich im Rahmen dieser Arbeit für ein bestimmtes Verständnis auszusprechen, sollen im Folgenden ausgewählte Inhalte, die in dem Diskurs eine Rolle spielen, dargestellt werden, um der hier zugrunde liegenden Lesart ethischer Bildung mehr Schärfe zu verleihen.

Das folgende Zitat soll zum Einstieg in die anschließenden Überlegungen dienen:

„Ein Bäcker, der ein ungenießbares Brötchen herstellt, ist ein besserer Bäcker, wenn er das freiwillig, als wenn er es unfreiwillig tut; ein Sozialarbeiter dagegen, der die Verfassung eines Klienten verschlechtert, ist ein schlechterer Sozialarbeiter, wenn er das freiwillig, als wenn er es unfreiwillig tut.“ (Müller 2007: 120)

Mit diesem einprägenden Beispiel zeigt Müller, dass an Sozialprofessionelle ethische Sollensansprüche gestellt werden. Deshalb bedarf es neben einer fachlichen auch einer ethischen Qualifikation von Lebenshelfer\*innen, und damit Sozialprofessionellen, verstanden als eine Charakterbildung, die mit einer bestimmten Ausrichtung des Willens einhergeht (vgl. Müller 2007: 121). Müller kritisiert die Einnahme der Charaktereigenschaften durch Kompetenzen, da diese die bedeutende Unterscheidung von *Können* und *Wollen* und damit zwischen *Tun-Können* und *Tun* untergrabe:

„Wer in einem Bereich kompetent ist, *kann* Aufgaben in diesem Bereich erfüllen. Wer dagegen eine bestimmte Charaktereigenschaft besitzt, der *will* das, wozu [...] diese Charaktereigenschaft motiviert. [...] Wenn also gefragt wird: >Warum gehören zur Qualifikation des Lebenshelfers im Unterschied zu der des Technikers nicht nur Kompetenzen, sondern auch Charaktereigenschaften?<, so muss wohl die erste Antwort lauten: Er soll in relevanten Situationen nicht nur *imstande* sein, das Richtige zu tun; er soll es vielmehr tatsächlich *tun*.“ (Müller 2007: 116 f.)

Diese notwendige Unterscheidung stellt auch Heiner fest, wenn sie darauf hinweist, dass „Kompetenz‘ [...] im Unterschied zu ‚Performanz‘ nur auf ein Potenzial, auf Handlungsoptionen [verweist], nicht auf die Umsetzung in mehr oder minder erfolgreiches Handeln“ (Heiner 2018: 51). Heiner begegnet diesem Umstand in ihrem Kompetenzmodell, in dem sie die Motivation zur Umsetzung und die Haltung unter dem Begriff der Selbstkompetenz aufgreift (vgl. Heiner 2018: 64). Auch von Spiegel berücksichtigt die Unterscheidung in ihren Dimensionen der Handlungskompetenzen der Sozialen Arbeit, indem sie die Dimensionen Wissen und Können um die Dimension der Haltung erweitert. Die Haltung ist nach Spiegel auf den Charakter von Sozialprofessionellen gerichtet. Außerdem nennt sie neben den verschiedenen Wissensformen des Beschreibungs-, Erklärungs-, und Veränderungswissens auch ein Wertewissen, über das Sozialprofessionelle verfügen müssen (vgl. von Spiegel 2021: 99 ff.). Der Begriff der Haltung ist ebenfalls nicht klar umrissen und überschneidet sich teilweise mit anderen Begriffen wie denen des Habitus oder Ethos (vgl. Domes/Wagner 2020). Beide Autorinnen stimmen der notwendigen Unterscheidung zwischen *Können* und *Wollen* zu und folgen mit den genannten Adaptionen nichtsdestotrotz dem Begriff der Kompetenz. Hier könnte ein logischer Widerspruch in sich vorliegen. Wenn dem Umstand, dass Kompetenzen nur die Möglichkeit der Umsetzung abbilden, dadurch begegnet wird, dass eine zusätzliche (Selbst-)Kompetenz beigelegt wird, die der tatsächlichen Umsetzung dienen soll, dann würde diese (Selbst-)Kompetenz demnach auch der Logik, der Möglichkeit der Umsetzung unterliegen und bedürfe demnach wiederum ihrerseits etwas, das ihren Einsatz sicherstellt.

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen Kompetenz und Tugend besteht in der Festlegung ihres Zwecks. Während Kompetenzen für jegliche Ziele eingesetzt werden können, stellen Tugenden eine feste Orientierung am Wohlergehen der Klient\*innen sicher (vgl. Wallroth 2015: 231). Wallroth formuliert pointiert: „Über den Einsatz von Kompetenzen entscheiden meine Absichten – *über meine Absichten entscheiden meine Tugenden*“ (Wallroth 2015: 237).

Folgende ausgewählte Gründe von Wallroth, bezugnehmend auf Müller, sollen angeführt werden, die für die Notwendigkeit von Tugenden, und damit für eine ethische Selbstformung, und gegen den Ersatz durch eine (Selbst-)Kompetenz sprechen. Müller meint zum einen, dass die Bewältigung unerwarteter Situationen im Berufsalltag, in denen unmittelbare Reaktionen entscheidend sind, nur mithilfe eines bestimmten Ethos und Charakters gelingen kann. Außerdem hat dieses Ethos auch Auswirkungen auf die Ausrichtung der Zwecke der Arbeit. Schließlich ist die Praxis von Tugenden müheloser als die von Kompetenzen, da Tun und Wollen im



Einklang sind (vgl. Müller 2007: 115 f.). Müller hält eine ethische Selbstformung zum einen für die *richtige* Orientierung der Handlungen von Sozialprofessionellen und zum anderen aufgrund der „unmittelbaren Wirksamkeit des Charakters“ in der sozialprofessionellen Tätigkeit für unentbehrlich (Müller 2007: 121). Er meint also, dass der Charakter von Sozialprofessionellen direkten Einfluss auf die Interaktion mit Klient\*innen und damit auf das Gelingen des Hilfeprozesses hat. Die hohe Bedeutung und Wirksamkeit der Arbeitsbeziehung in der Sozialen Arbeit wird auch von anderen herausgestellt (vgl. Gahleitner 2017; vgl. Hochuli-Freund/Stotz 2021: 60 ff.). Spiegel thematisiert dies unter dem Stichwort der „Person als Werkzeug“ (von Spiegel 2021: 76).

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Bildungsverständnis kann im weitesten Sinne verstanden werden als eine Befähigung des *Wollens* und damit *tatsächlichen Tuns* im Sinne des Tugendbegriffs, die mit einer Charakterbildung einhergeht, was eine Befähigung des *Könnens* im Sinne des Kompetenzbegriffs impliziert und voraussetzt. Im Verlauf der Arbeit wird aufgrund des weitverbreiteten Kompetenzverständnisses immer wieder der Begriff der ethischen Kompetenz aufkommen, da die meisten rezipierten Quellen einem Kompetenzverständnis folgen. An dieser Stelle kann nun festgehalten werden, dass auch wenn im Folgenden der Begriff der ethischen Kompetenz rezipiert wird, für diese Arbeit ein Bildungsverständnis leitend ist, das durch das folgende Zitat zum Ausdruck gebracht wird:

„Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu *können*. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu *werden* – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ (Bieri 2017: 7 f.)

### 3.3.1.2 Bereiche ethischer Bildung

Worüber müssen Sozialprofessionelle nun genauer verfügen, um zu ethisch begründeten Entscheidungen und damit richtigem oder gutem Handeln zu gelangen? Hug stellt dafür im Hinblick auf die Soziale Arbeit eine ethische Kompetenz fest, also

„die Fähigkeit, eine Situation vor dem Hintergrund von Werten und Normen als ethisch relevant wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung sowie die Werte und Normen und die Fakten zu prüfen und zu einem – theoretisch und professionsethisch begründeten – Urteil zu gelangen und dieses dann wiederum einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Zur ethischen Kompetenz kann auch der Wille gerechnet werden, dem Urteil entsprechend zu handeln“ (Hug 2014: 220).

Diese Fähigkeiten können mithilfe von Überlegungen aus dem Bereich der Pflegeethik von Schiff und Dallmann genauer bestimmt werden<sup>2</sup>. Aufgrund der Allgemeinheit der Begriffsklärung wird davon ausgegangen, dass sich diese Überlegungen auf die Soziale Arbeit übertragen lassen. Nach Schiff und Dallmann gliedert sich die ethische Kompetenz in die vier

---

<sup>2</sup> Auch an dieser Stelle kann nur darauf hingewiesen werden, dass die Terminologie dieser Fähigkeiten mit ihren Ober- und Zuordnungen in der Literatur nicht einheitlich verwendet wird. Die Vorschläge von Schiff und Dallmann scheinen in Anlehnung an die KEF geeignet.

miteinander verflochtenen Fähigkeitsbereiche des *Wahrnehmens*, des *Bewertens*, des *Schlussfolgerns* und des *Handelns*.

Die *Wahrnehmung* bestimmt welche Phänomene als ethisches Problem erfasst werden können und bildet die Voraussetzung für die anschließenden ethischen Reflexionen. Dabei weisen Schiff und Dallmann auf das Zusammenspiel zwischen der Wahrnehmung und der Innenwelt der wahrnehmenden Person, in Form von Affekten und Haltungen hin, die wechselseitig bestimmen, was in einer Person moralische Gefühle in Bezug auf einen bestimmten Zustand hervorrufen wird und was nicht. Außerdem erfordert ethische Wahrnehmung nach Schiff und Dallmann die Fähigkeit zur Empathie, womit auch die Fähigkeit zum Perspektivwechsel angesprochen ist, und eine ethische Sensibilität. Sie meinen ethische Wahrnehmung kann trainiert und gefördert werden (vgl. Schiff/Dallmann 2021: 30 f.). Auch Großmaß und Perko sehen moralische Gefühle und Intuition als Ausgangspunkt aller ethischen Reflexionen, da sie Signale dafür liefern, dass in der jeweiligen Situation die Moral relevant sein könnte. Ohne eine kritische Reflexion können sie jedoch keine Handlungsgrundlage darstellen, da sie die notwendigen Gründe für oder gegen das jeweilige Handeln nicht liefern und, wie bereits erwähnt, nicht frei von persönlichen Prägungen sind (vgl. Großmaß/Perko 2011: 35 ff.). Anknüpfend an den Zusammenhang von Wahrnehmung und Deutung könnte die hier angestrebte Vermittlung einer Spezifizierung des Autonomieprinzips rückwirkend auch die Wahrnehmung und moralische Intuition der Zielgruppe schärfen, wenn die Autonomie in einer Situation tangiert ist. Zur gezielten Schulung der Wahrnehmung von ethischen Problemen wurde allerdings das genannte IBEF im Rahmen der AG Ethik entwickelt, welches die Schulung dieser ethischen Reflexionsfähigkeit fokussiert (vgl. Bömelburg 2022: 2). Dieses Konzept fokussiert mithilfe eines Lehrvideos im Kern die Schulung der folgenden ethischen Reflexionsfähigkeit.

Mit dem Fähigkeitsbereich der *Bewertung* von Handlungen und Zuständen ist eine Urteilskraft angesprochen, die in der Lage ist, das Allgemeine, beispielsweise eine Norm, und das Besondere, einen bestimmten Sachverhalt, miteinander in Beziehung zu setzen. Nach Kant lässt sich eine bestimmende Urteilskraft von einer reflektierenden unterscheiden:

„Urteilskraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert, [...] bestimmend. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilskraft bloß reflektierend.“ (Kant 1790/1793 zit. n. Schiff/Dallmann 2021: 32)

Die bestimmende Urteilskraft geht also von der allgemeinen Regel, wie einem Prinzip oder Gesetz, aus und wendet sie auf einen konkreten Sachverhalt an. So kommt sie zu einem Urteil, das im Lichte der gewählten „Regel“ steht. Bei der reflektierenden Urteilskraft ist nicht klar, welche allgemeine Regel auf den konkreten Sachverhalt angewendet werden soll. Sie geht also vom konkreten Sachverhalt aus und sucht nach einer passenden allgemeinen Regel oder Norm, die auf ihn angewendet werden soll (vgl. Schiff/Dallmann 2021: 31 f.). Die Urteilskraft

stellt die ethische Reflexionsfähigkeit dar, die von dem vorliegenden Konzept fokussiert wird. Sie ist in der Lage, Handlungsoptionen aus der Perspektive der berufsethischen Prinzipien zu beurteilen und ermöglicht dadurch eine angemessene praktische Umsetzung der Prinzipien im Handeln. Zur Unterstützung dieser Fähigkeit dient der hier vorgestellte Deutungsvorschlag zur Willensfreiheit als eine mögliche Konkretisierung für das Autonomieprinzip. Damit wird eine Spezifizierung eines allgemeinen Prinzips zur Verfügung gestellt, die eine Anwendung des Prinzips auf praktische Fallsituationen in der KEF ermöglicht, wodurch die Urteilskraft geschult werden kann. Im Kapitel 3.3.3 wird genauer auf die Anwendung von Prinzipien auf konkrete Sachverhalte mittels Spezifizierungen eingegangen.

Der Fähigkeitsbereich des *Schlussfolgerns* meint, dass logisch und damit objektiv nachvollziehbar argumentiert wird. Hiermit ist die Fähigkeit zur Angabe von Gründen angesprochen, sodass alle Beteiligten zu einem geteilten Verständnis von Problembeschreibungen, Normen oder Prinzipien gelangen können. Schlussfolgern ist das Verbinden von zwei Aussagen (Prämissen), woraus durch Ableitung eine neue Aussage hervorgeht. Zu unterscheiden ist dabei die Gültigkeit dieses Schlusses von der Wahrheit. Richtiges Schlussfolgern kann nur Auskünfte über die formale Richtigkeit oder Gültigkeit der Aussage geben und nicht über ihren Wahrheitsgehalt. Beruht eine der Aussagen auf normativen Annahmen, wird von einem normativen Schluss gesprochen. Je genauer die Prämissen artikuliert werden, desto nachvollziehbarer und transparenter wird die Argumentation (vgl. Schiff/Dallmann 2021: 34 f.).

Der Fähigkeitsbereich des *Handelns* macht deutlich, dass mit dem Wissen um das Richtige oder das Gute nicht automatisch die tatsächliche Umsetzung einhergeht. Schiff und Dallmann führen drei Begründungen an, die zur Umsetzung des Richtigen/Guten und damit zu *gutem Handeln* führen. Zum einen können höhere Autoritäten, wie Gott oder der Staat, durch drohende Sanktionen eine Person dazu bewegen, das *Richtige* zu tun. Eine zweite Begründung ist, dass nur durch gutes Handeln ein glückliches und gutes Leben möglich wird. Hier ergeben sich Probleme, wenn individuelles und gemeinschaftliches Wohlergehen auseinanderfallen. Schließlich kann behauptet werden, dass die Vernunft verlangt moralisch gut zu handeln. Das setzt allerdings voraus, dass die Person auch vernünftig sein möchte (vgl. Schiff/Dallmann 2021: 36 f.). Hier lässt sich eine direkte Anknüpfung zum vorher diskutierten Tugendbegriff herstellen. Die Tugenden oder die Charakterbildung würden an dieser Stelle dazu führen, dass das Richtige *tatsächlich gewollt* und damit *tatsächlich getan* wird. Abschließend erscheint es wichtig zu erwähnen, dass ein getroffenes ethisches Urteil nicht mit einer ethischen Gewissheit verwechselt werden darf (vgl. Großmaß/Perko 2011: 41).

Laut Hug könne die „Entwicklung ethischer Kompetenz [...] im Rahmen des Studiums durch die Vermittlung spezifischen ethischen und professionsethischen Orientierungswissens und durch die Förderung von Reflexionskompetenz unterstützt werden“ (Hug 2014: 222). Das

stützt die des Konzepts zugrunde liegenden These, dass ethische Reflexionsfähigkeiten durch Bildungsprozesse qualitativ steigerbar sind. Zur Ausbildung dieser Reflexionsfähigkeiten bedarf es nach Großmaß und Perko eines „Austausche[s] mit anderen und das Erlernen sowie [...] [der] Einübung von Reflexion“ (Großmaß/Perko 2011: 44). Das könnte ein Indiz dafür sein, weshalb es vor allem ethische Fallreflexionen in Form von ethischen Fallberatungen sind, die im Zusammenhang mit ethischen Kompetenzen thematisiert werden (Hug 2014: 225 ff.). Sie scheinen eine geeignete Methode ethischer Bildung darzustellen, weshalb im Kapitel 3.3.3. ausführlicher auf sie eingegangen wird. Das notwendige Wissen zu Moral und Ethik kann sich wiederum auch selbst in Eigenregie angeeignet werden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 44). Die Aneignung dieses Wissens als ergänzendes Mittel zur Schulung einer Urteilskraft durch ethische Fallberatungen hat dieses Konzept mithilfe eines Lehrvideos zum Ziel. Die vorgestellten Fähigkeitsbereiche des *Wahrnehmens*, des *Bewertens* und des *Schlussfolgerns* nach Schiff und Dallmann sind vergleichbar mit den Ebenen ethischer Bildung, die im Rahmen der KEF geschult werden sollen. Leupold und Deterra sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Sensibilisierung der Wahrnehmung ethischer Problemlagen“, einer „Etablierung, Ausdifferenzierung und Stabilisierung professionsmoralischer Gründe“ und einer „Stärkung der Argumentationskompetenz“ (Leupold/Deterra 2022: 19).

### 3.3.2 Bedarf für Sozialprofessionelle im Allgemeinen

Nachdem nun geklärt wurde, welche Fähigkeiten benötigt werden, um zu ethisch begründeten Entscheidungen und damit richtigem oder gutem Handeln zu gelangen, stellt sich die Frage, ob es für Sozialprofessionelle überhaupt notwendig ist, dass sie mithilfe einer so verstandenen ethischen Bildung und den dazugehörigen Fähigkeiten in einem ethischen Sinne richtig oder gut handeln. Richtiges oder gutes Handeln meint in dieser Arbeit ein Handeln gemäß den berufsethischen Prinzipien. Diese werden im Verlauf des Kapitels genauer vorgestellt. Im professionellen Diskurs lassen sich sowohl Positionen finden, die Ethik für eine wichtige Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit halten, als auch Positionen, die der Ethik in der Sozialen Arbeit kritisch gegenüberstehen (vgl. Hug 2014: 217). Folgende Gründe sollen angeführt werden, die für einen Bedarf an Ethik und damit auch ethischer Bildung in der Sozialen Arbeit sprechen.

Ein Bedarf an ethischer Bildung und Entscheidungsfindung ergibt sich zum einen aufgrund der Tatsache, dass die Soziale Arbeit in der Praxis mit *moralischer Komplexität* konfrontiert ist. Schmid Noerr weist auf verschiedene ethische Zielkonflikte in der Sozialen Arbeit hin, die sich immer dann ergeben, wenn „die verschiedenen ethischen Prinzipien oder Leitlinien nicht ohne weiteres harmonisch zusammenstimmen“ (Schmid Noerr 2022: 20). Eine häufige Ursache dafür sind widersprüchliche Aufträge, die aufgrund des mehrfachen Mandats an die Soziale Arbeit gestellt werden. Schmid Noerr bezeichnet diese Konflikte als ethische Antinomien:

„»Ethische Antinomien« sind dementsprechend Anforderungen prinzipieller Art, die im strikten Sinn miteinander unvereinbar sind. Dabei wird die logische Unvereinbarkeit [...] erst unter besonderen situativen Bedingungen zum Problem, die es nicht erlauben, beiden Seiten zugleich gerecht zu werden.“ (Schmid Noerr 2022: 9)

Folgende, für die Soziale Arbeit typische, ethische Antinomien sind exemplarisch zu nennen: Hilfe und Kontrolle, Nähe und Distanz, Klientenwohl und Allgemeinwohl, Selbst- und Fremdbestimmung (vgl. Schmid Noerr 2022: 10). Der sogenannte *wohlthätige Zwang* stellt eine beispielhafte ethische Antinomie in der Sozialen Arbeit dar (vgl. Deutscher Ethikrat 2018). Eine professionelle Entscheidungsfindung ist in Anbetracht dieser Herausforderungen laut Schmid Noerr nur durch „professionsethisch geklärte [...] Kriterien und Abläufe“ möglich (Schmid Noerr 2022: 32 f.). Ethische Bildung und ethische Fallberatungen könnten einen Beitrag leisten, um mit diesen widersprüchlichen Anforderungen in der Praxis professionell umzugehen. Diese Vermutung wird durch die folgende Studie gestützt.

Die Relevanz von Ethik im Berufsalltag war Gegenstand einer *empirischen Untersuchung in Österreich und Deutschland* von Como-Zipfel, Kohlfürst und Kulke. Von Oktober 2017 bis Februar 2018 wurden mithilfe einer Online-Befragung 1314 Fragebögen erhoben. Die Forscher\*innen räumen ein, dass die Studie aufgrund einer nicht zufälligen Auswahl der Befragten nicht als repräsentativ gelten kann, aber einen ersten quantitativen Überblick verspricht (vgl. Como-Zipfel et al. 2018: 55). Ausgewählte Ergebnisse sollen im Folgenden kompakt vorgestellt werden. Die Studie bestätigt das Vorhandensein von ethischen Herausforderungen und Interessenskonflikten in Form des Tripelmandats in der Praxis. Die Wahrnehmung dieser Konflikte steigt mit der Kenntnis der Ethik-Kodizes wie der Berufsethik des DBSH, die bei vierzig Prozent der Befragten in Deutschland unbekannt sind. Sind die Ethik-Kodizes bekannt, wird das Mandat der Klientel höher gewichtet, was jedoch für die Umsetzung in der Praxis folgenlos bleibt. Außerdem stellen Como-Zipfel et al. fest, dass der Wunsch nach ethischen Fallberatungen hoch ist und sie als hilfreich wahrgenommen werden. Sie schlussfolgern zum einen, dass die Kenntnis der Berufsethik nicht ausreicht, sondern in Form von ethischen Fallbesprechungen an Hochschulen geübt werden muss und zum anderen, dass ethische Fallbesprechungen zu einer gelingenderen Bewältigung der Konflikte beitragen (vgl. Como-Zipfel et al. 2018: 56 ff.).

Gelingt diese Bewältigung nicht, könnte dies möglicherweise zu einer Belastung im Arbeitsalltag führen. Das legen zumindest Erfahrungen aus der Pflege und der Medizin nahe, die ebenfalls mit moralischer Komplexität im Arbeitsalltag konfrontiert sind. Solche Belastungen werden in den beiden Bereichen unter dem sogenannten *Moralischen Stress* thematisiert. Als Oberbegriff werden darunter „psychische Reaktionen auf moralisch herausfordernde Situationen verstanden“ (Kühlmeyer 2022: 139). Ursprünglich fasste der Philosoph Andrew Jameton unter der Bezeichnung *moral distress* jenes Unbehagen, das auftritt, „wenn eine Person eine bestimmte Handlung als richtig ansieht, aber von institutionellen Rahmenbedingungen daran gehindert wird, entsprechend ihrer moralischen Vorstellungen zu handeln“ (Kühlmeyer et al.

2020: 1485). Nach der weitergefassten Konzeption von Fourie kann moralischer Stress zusätzlich aufgrund von Unsicherheit, moralischen Konflikten und moralischen Dilemmata entstehen (vgl. Fourie 2017). Starker moralischer Stress kann unter anderem zu Depression oder Burnout führen und hat Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit (vgl. Kühlmeyer 2022: 140). Nach Kühlmeyer können ethische Fallbesprechungen ein Mittel sein, um moralischen Stress zu lindern oder präventiv zu vermeiden. Dabei werden auch ethische Kompetenzen geschult (vgl. Kühlmeyer et al. 2020: 1488). Auch Schmid sieht in ethischen Fallbesprechungen ein Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung von moralischem Stress. Die Mitarbeiter\*innen können so „entlastet werden und das gute Arbeitsklima auch in schwierigen Situationen erhalten bleiben. Insbesondere können aber Frustrationen und >innere Kündigungen< vermieden werden“ (Schmid 2011: 9).

Großmaß und Perko begründen die Notwendigkeit der Ethik in der Sozialen Arbeit durch die Tatsache der *asymmetrischen Beziehung* zwischen Sozialprofessionellen und Klient\*innen. Mit der Verberuflichung und Professionalisierung Sozialer Arbeit fand soziale Unterstützung nicht mehr durch das direkte Umfeld, sondern durch Expert\*innen und damit fremde Personen statt. Durch diesen, für die meisten Berufe untypischen, einseitigen Zugang zu dem privaten und sensiblen Lebensbereich von Menschen, tragen Sozialprofessionelle eine *berufliche Verantwortung*, um „die Intimsphäre von [...] [Klient\*innen] zu schützen und trotz der Asymmetrie einen respektvollen Umgang zu sichern“ (Großmaß/Perko 2011: 18). Diese berufliche Verantwortung ist auf eine ethische Konkretisierung angewiesen und kann nicht durch individuelle Moralvorstellungen der jeweiligen Sozialprofessionellen gefüllt werden. Zudem sind Sozialprofessionelle in der Moderne mit einer Pluralität an Normenvorstellungen konfrontiert, die eine reflektierte Auseinandersetzung und eine Begründung von Moral notwendig machen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 18 f.). Aufgrund des Eingriffs in den sensiblen Lebensbereich der Klient\*innen und im Zuge der Professionalisierung der Sozialen Arbeit entwickelte sich die Professionsethik der Sozialen Arbeit, um dem Handeln der Sozialprofessionellen zum Schutze der Klient\*innen Grenzen zu setzen (vgl. Schmid Noerr 2018: 92). Mit der Erweiterung vom Doppel- zum Tripelmandat war es erstmals möglich, die Zwecke und Orientierungen der Sozialen Arbeit aus der eigenen Profession heraus zu formulieren. Erst ein Mandat seitens der Profession ermöglicht nach Staub-Bernasconi eine Selbstmandatierung und kritische Beurteilung der erteilten Aufträge von Klient\*innen und Gesellschaft (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 114). Sie beschreibt das dritte Mandat mit den Worten: „nach bestem Wissen und Gewissen [...] handeln“ (Staub-Bernasconi 2018: 114). Darin steckt zum einen die Wissenschaftsbasierung der professionellen Praxis, die von dem Handeln verlangt, sich auf Theorien und die Wissenschaft zu berufen. Zum zweiten ist die Ethikbasierung des professionellen Handelns gemeint, die eine ethische Begründung von Handlungsleitlinien fordert, um nicht für falsche Zwecke instrumentalisiert werden zu können. Dabei soll sich auf die geltenden *nationalen und*

*internationalen Ethikkodexe* der Sozialen Arbeit gestützt werden (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 114).

Die auf internationaler Ebene von der IFSW und der IASSW beschlossene Stellungnahme zur Definition und den Prinzipien Sozialer Arbeit soll bewusst „auf der Ebene allgemeiner Prinzipien bleiben“, um weltweit anwendbar zu sein und somit Orientierung für „ethisch begründete Entscheidungen“ geben zu können (DBSH 2014: 30). Sie sehen den Bedarf nach ethischer Orientierung in dem Umstand, dass die Soziale Arbeit vielfältige, sich teilweise widersprechende Aufträge von verschiedenen Instanzen erhält (vgl. DBSH 2014: 30). Damit ist der Diskurs um die erwähnte *Mandatsfrage* angesprochen (vgl. Röh 2006). Nach der IFSW und der IASSW fußt die Soziale Arbeit auf den „Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der kollektiven Verantwortung und der Achtung der Vielfalt“ (IFSW 2018). Außerdem führen sie zwölf Richtlinien für das berufliche Handeln an, von denen zwei, in Anlehnung an das Anliegen dieser Arbeit, hervorgehoben werden sollen:

„10. Sozialarbeiter\_innen sollten Debatten über Ethik pflegen und fördern, sowohl mit ihren Kollegen wie mit ihren Anstellungsträgern. Sie sollten Verantwortung übernehmen für ethisch begründete Entscheidungen.

11. Sozialarbeiter\_innen sollten bereit sein, die Gründe für ihre ethischen Überlegungen darzulegen und Verantwortung übernehmen für ihre Entscheidungen und Handlungen.“ (DBSH 2014: 31)

Der Ethikkodex des DBSH konkretisiert diese internationale Stellungnahme auf nationaler Ebene in Form der *berufsethischen Prinzipien*, die auf der Werte- und Prinzipienorientierung nach Kaminsky beruhen (vgl. DBSH 2014: 27 ff.). Kaminsky formuliert als höchste Werte, an denen Soziale Arbeit ihre Ziele und ihr Handeln ausrichten sollte, Eigenständigkeit, Zugehörigkeit und Lebenssicherheit (vgl. Kaminsky 2018: 116). Eine weitere Orientierung bieten die berufsethischen Prinzipien der Autonomie, des Nicht-schadens, der Fürsorglichkeit, der Solidarität, der Gerechtigkeit und der Effektivität (vgl. Kaminsky 2018: 184). Der DBSH hält, wie in den Rahmenbedingungen bereits verdeutlicht, eine Beschäftigung mit der Berufsethik insbesondere im Studium der Sozialen Arbeit zur Entwicklung des professionellen Handelns für unverzichtbar (vgl. DBSH 2014: 37).

Sozialprofessionelle sind also gemäß ihrem Ethikkodex dazu verpflichtet, den berufsethischen Prinzipien entsprechend zu handeln, was ein Wissen um deren Inhalte voraussetzt. Dieser Berufskodex kann jedoch keine konkreten Handlungsanweisungen bereit halten und ist somit auf „theoretisches Wissen und fallbezogene Praxiskompetenz“ angewiesen, um in konkreten Situationen umgesetzt werden zu können (Großmaß/Perko 2011: 30). Dafür bedarf es nach Großmaß und Perko das Fach Ethik in der Hochschulausbildung und einen stetigen Diskurs zu ethischen Fragen, um die Ausbildung ethischer Kompetenzen und eines Berufsethos von Sozialprofessionellen zu fördern (vgl. Großmaß/Perko 2011: 30). An diesen Bedarf schließt

das Anliegen dieser Arbeit an. Ausgehend von der dargelegten Recherche zum Soll-Zustand in Bezug auf die berufsethische Bildung von Sozialprofessionellen angesichts der an sie gestellten moralischen Sollensansprüche und Herausforderungen wird nun ein Blick auf den aktuellen Ist-Zustand geworfen, um anschließend einen möglichen Bedarf festzustellen.

Dass das Vorhandensein eines Berufskodex nicht automatisch zu gutem oder richtigem Handeln in der Praxis führt, zeigt neben der vorgestellten Studie von Como-Zipfel et al. die von Iris Kohlfürst im Jahr 2016 durchgeführte *empirische Analyse zur Umsetzung moralischer Werte und Normen im sozialarbeiterischen Alltag* in Österreich. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass es in der Praxis zu Verstößen gegen die Richtlinien des internationalen Ethik-Kodex kommt, dieser teilweise nicht bekannt ist und die „moralische[n] Werte und Normen der Sozialen Arbeit [...] im Alltag unterschiedlich verstanden und umgesetzt“ werden (Kohlfürst 2016a: 214). Kohlfürst arbeitete daraufhin ein „Modell zur Umsetzung der Professionsmoral der Sozialen Arbeit im beruflichen Alltag“ heraus, das versucht die Entstehung moralischer oder unmoralischer Handlungen im Sinne der Professionsmoral zu beschreiben (Kohlfürst 2016a: 215). Als grundlegende Faktoren, die die Umsetzung der Professionsmoral beeinflussen, nennt sie zum einen die handelnde Person mit ihrer Haltung und Fach- und Selbstkompetenz und zum anderen die äußeren Rahmenbedingungen in Form von zeitlichen Ressourcen, Reflexionsmöglichkeiten oder der Organisationskultur und -struktur (vgl. Kohlfürst 2016a: 214). An erster Stelle entscheidet ein *Wissen* um die Professionsmoral in Verbindung mit einer richtigen Deutung dieser, ob eine Entscheidung auf der Basis der Professions- oder der Alltagsmoral getroffen wird. Ist das Wissen vorhanden, entscheidet ein *Wollen*, ob die Professionsmoral tatsächlich umgesetzt wird. Hier haben insbesondere die persönliche Haltung sowie die Organisationskultur und die Arbeitsbedingungen einen Einfluss auf die Entscheidung. Ist der Wille nicht gegeben, können nur noch äußere Faktoren beispielsweise durch drohende negative Sanktionen eine Umsetzung der Professionsmoral in Form eines *Müssens* bewirken. Ist der Wille gegeben, entscheidet schließlich das *Können*, bedingt durch die eigene Fach- und Selbstkompetenz, als auch förderliche Rahmenbedingungen, ob eine Umsetzung gelingt (vgl. Kohlfürst 2016a: 216 ff.).

Abschließend soll nun ein Blick in die *derzeitige Ausbildung von Sozialprofessionellen* am Beispiel des Modulhandbuchs des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der HAW-Hamburg geworfen werden. Die Auswahl dieses Studiengangs ergibt sich aufgrund der Zielgruppe dieses Konzepts. Den Erwerb von Kompetenzen, die an diese Arbeit anschlussfähig sind, haben verschiedene Module zum Ziel. So sollen zum Beispiel in den praxisorientierten Modulen 15 und 18 Kompetenzen der Reflexion und der Umsetzung von professionellen und ethischen Grundhaltungen im beruflichen Handeln erworben werden (vgl. HAW-Hamburg, Fakultät W&S 2022: 41 ff.). Dabei sind jedoch keine expliziten Auseinandersetzungen mit ethischen Inhalten in den Modulen auszumachen. Diese finden sich als Pflichtinhalte ausschließlich in dem Modul



5: Theorien und Grundorientierungen Sozialer Arbeit. Dieses Modul ist mit vier Semesterwochenstunden im zweiten Semester angesetzt, was 72 Präsenzstunden in Seminarform und 108 Stunden im Selbststudium entspricht. Hierbei ist zu beachten, dass bei einer gleichwertigen Trennung der Seminarinhalte jeweils eine Hälfte dieser Zeitangaben für Theorieinhalte und eine Hälfte für Grundorientierungsinhalte bleibt, zu denen Inhalte der Ethik, Moral und Kultur, wie sie im Rahmen dieser Arbeit fokussiert werden, zählen. Darüber hinaus ist die Ausgestaltung des Seminars der Seminarleitung überlassen, bei der individuelle Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden können. Ziel des Moduls ist ein Ausbau der analytischen Fähigkeiten und ethischen Reflexionsgrundlagen der Studierenden, der mit einer Ausbildung einer professionellen Haltung einhergehen soll (vgl. HAW-Hamburg, Fakultät W&S 2022: 21). Weitere Auseinandersetzungen zu ethischen Themen in der Sozialen Arbeit können nur noch auf freiwilliger Basis im Rahmen der Module 17, 22 und 25 der drei Vertiefungs- und Wahlpflichtbereiche stattfinden, wenn genügend Platzkapazitäten und ein entsprechendes Angebot zur Verfügung stehen. Im Wintersemester 2022/23 stand beispielsweise ein Kurs mit einem Umfang von zwei Semesterwochenstunden im Wahlpflichtbereich zur Verfügung, der sich mit einer Einführung in die KEF beschäftigte (vgl. HAW-Hamburg, Department Soziale Arbeit 2022: 102).

Die vorgestellte Studie und der Blick in die derzeitige Ausbildung von Sozialprofessionellen an der HAW-Hamburg könnte ein Indiz dafür sein, dass die notwendige ethische Bildung in der Ausbildung der Sozialen Arbeit Bedarfe offenlässt, um auf die Anforderungen in der Praxis berufsethisch angemessen reagieren zu können. Außerdem ist die Notwendigkeit eines Wissens und einer richtigen Deutung der Professionsmoral für ein gutes oder richtiges Handeln angesprochen worden. An diesen Bedarf knüpft diese Arbeit an, in dem ein mögliches Verständnis für das Autonomieprinzip mithilfe eines Lehrvideos vermittelt werden soll, das im akademischen Diskurs anschlussfähig ist und einen transparenten Beurteilungsmaßstab im Sinne eines Ethos darstellt. Außerdem wurde festgestellt, dass sich die ethische Fallberatung besonders eignet, um Fälle von moralischer Komplexität in der Praxis zu bewältigen und ethische Reflexionsfähigkeiten zu fördern. Darüber hinaus legen Erfahrungen aus den Werkstattgesprächen der AG Ethik nahe, dass der Prozess der ethischen Entscheidungsfindung im Rahmen von ethischen Fallberatungen auf eine ethische Vorbildung der Teilnehmenden angewiesen ist (vgl. Bömelburg 2022: 2). Darauf aufbauend wird im anschließenden Kapitel ermittelt, welche konkreten Bedarfe an ethischer Bildung sich innerhalb der ethischen Fallberatung ergeben, an die dieses Konzept anschließen kann.

### 3.3.3 Bedarf für Teilnehmende in der kollegialen ethischen Fallberatung

Wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, reicht ein Wissen um den Berufskodex der Sozialen Arbeit aufgrund seiner Allgemeinheit nicht aus, um als Orientierung in Fällen moralischer

Komplexität zu dienen. Stattdessen legt die Studie von Como-Zipfel et al. nahe, dass sich ethische Fallberatungen zur Bewältigung solcher Herausforderungen eignen. Lob-Hüdepohl meint, es kann sich hier an Modellen aus dem Gesundheitswesen orientiert werden, da diese schon weiter entwickelt und länger etabliert sind (vgl. Lob-Hüdepohl 2011: 21). Im Folgenden soll ein ausgewählter Überblick zu verschiedenen Modellen ethischer Fallberatung im Gesundheits- und Sozialbereich gegeben werden. Daran anschließend wird das Modell der KEF der AG Ethik genauer vorgestellt, da das hier konzipierte Lehrvideo als digitales Hilfsmittel an dieses Modell anschließt.

Dieringer formuliert für Modelle ethischer Fallberatungen drei notwendige Kriterien. Zum einen ist eine Gliederung in Phasen sowie eine Ethikkonzeption notwendig, die Kriterien für die Beurteilung der moralischen Konflikte zur Verfügung stellt. Außerdem muss eine Klassifikation moralischer Konflikte vorliegen (vgl. Dieringer 2019: 9). Die meisten dieser Modelle, wie beispielsweise die Nimwegener Methode (Steinkamp/Gordijn 2010), das METAP-Modell (Albisser Schleger et al. 2019) oder die prinzipienorientierte Falldiskussion (Marckmann 2022b) haben ihren Ursprung in der Medizinethik und sind zum Zwecke dieses Handlungsbereiches konzipiert worden (vgl. Dieringer 2019: 9). Die KEF stellt neben dem Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung (B:ERGO) (Lob-Hüdepohl 2017) und dem Leitfaden für ethische Prozesse in Organisationen im Sozialbereich (EPOS) (Schmid 2011) ein Modell dar, das explizit für den Gesundheits- und Sozialbereich entwickelt wurde. Es erfüllt dabei die von Dieringer aufgestellten Kriterien.

„Die KEF versteht sich als ein Verfahren zur Reflexion bzw. Bearbeitung von ethischen Problemlagen, die in der sozialberuflichen Praxis auftreten“ (Leupold/Deterra 2022: 4). Diese Fallreflexion kann retrospektiv und prospektiv vorgenommen werden. Außerdem kann sie entweder im Rahmen des Bildungsformats, das die ethische Bildung fokussiert, oder im Rahmen des Praxisformats, das die Professionalisierung der ethischen Entscheidungsfindung fokussiert, stattfinden (vgl. Klüver/Müller 2020: 3). Diese Konzepterstellung des Lehrvideos als ergänzendes Hilfsmittel zur KEF ist dem Bildungsformat zuzuordnen.

Die KEF ist in fünf Phasen unterteilt. Für die Zwecke dieses Konzepts sind insbesondere die ersten beiden Phasen relevant. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit wird auf eine Ausführung der anderen Phasen verzichtet und sich auf die Darstellung des Basis-Leitfadens beschränkt. Die erste Phase gliedert sich in eine Problemanalyse und eine Lösungssuche. Nach der Fallschilderung wird die ethische Problemlage zunächst genauer analysiert. Als Analyseunterstützung dient dabei die Typologie ethischer Problemlagen nach Leupold (vgl. Leupold 2022). Damit erfüllt die KEF die Voraussetzung der Klassifikation moralischer Konflikte. Diese Phase ist vor allem auf die vorgestellte ethische Reflexionsfähigkeit der

Wahrnehmung angewiesen. Zur Schulung dieses Fähigkeitsbereiches wurde das IBEF konzipiert (vgl. Bömelburg 2022: 2).

Nach der Festlegung auf eine gewählte ethische Problemlage durch die fallgebende Person werden mögliche Handlungsoptionen gesammelt. Diese werden nun in der anschließenden Phase der Prinzipien- und normengeleiteten Lösungsbewertung geprüft (vgl. Leupold et al. 2022: 3). In dieser Phase ergibt sich ein Bedarf an Kriterien, anhand derer die Lösungsideen bewertet werden können. Damit ist die genannte Notwendigkeit eines Ethikkonzepts nach Dieringer angesprochen. Die KEF hält dafür ein prinzipiengeleitetes Ethikkonzept bereit, das von dem weit verbreiteten Ansatz der Prinzipienethik nach Beauchamp und Childress abgeleitet ist (vgl. Leupold/Deterra 2022: 10). Dieser aus der Medizinethik stammende Ansatz verspricht, dass er durch die sogenannten „mittleren Prinzipien“ [...] mit verschiedenen Moraltheorien vereinbar“ ist (Marckmann 2022a: 10). Er stellt eine Möglichkeit dar, um das ethisch Gute oder Richtige näher zu bestimmen und zählt zu den sogenannten deduktivistischen Modellen der angewandten Ethik (vgl. Stoecker et al. 2011: 5 f.). Die mittleren Prinzipien nach Beauchamp und Childress umfassen das Prinzip des Wohltuns, des Nichtschadens, des Respekts vor der Autonomie und der Gerechtigkeit (vgl. Beauchamp 2005: 50). Die KEF verwendet darauf aufbauend die bereits genannten berufsethischen Prinzipien der Autonomie, der Fürsorge, des Nicht-schadens, der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Wirtschaftlichkeit nach Kaminsky, die gemäß ihrem Ethik-Kodex für die Soziale Arbeit gelten (vgl. Leupold et al. 2022: 3). Durch ihre Allgemeinheit versprechen die Prinzipien mittlerer Reichweite einen breiten Konsens bezüglich ihrer Gültigkeit, müssen jedoch wiederum in der konkreten Situation „fallbezogen interpretiert und gegeneinander abgewogen werden“ (Marckmann 2022a: 12). Schmid Noerr verdeutlicht diesen Umstand mithilfe einer Analogie zu unbestimmten Rechtsbegriffen wie dem Kindeswohl. Auch dieser ist nicht vollständig bestimmt, um auf möglichst viele Situationen anwendbar zu sein. In der konkreten Situation bleibt er, wie die mittleren Prinzipien, angewiesen auf eine kluge, situationsspezifische, kasuistische Explikation (vgl. Schmid Noerr 2022: 218 f.). Die mittleren Prinzipien sind in dieser Phase der KEF auf die Urteilskraft angewiesen. Diese wurde im Kapitel 3.3.1.2 als eine der ethischen Reflexionsfähigkeiten näher vorgestellt.

Die Notwendigkeit der Explikation oder Spezifizierung ergibt sich im Rahmen der KEF insbesondere bei zwei bestimmten ethischen Problemlagen, die deshalb an dieser Stelle für eine genauere Darstellung ausgewählt wurden. Kommt es in der Praxis zu den folgenden beiden ethischen Problemlagen, reicht eine Berufung auf die berufsethischen Prinzipien nicht aus, um zu einer ethisch begründeten Entscheidung zu gelangen. Dafür bedarf es der kontextabhängigen Spezifizierung der Prinzipien: „Spezifizierung ist die fortschreitende inhaltliche Darstellung von Prinzipien und Regeln, die sie von ihrer Abstraktheit befreit und ihnen einen spezifischeren sowie praktischeren Gehalt gibt“ (Beauchamp 2005: 54). Sie muss „expliziert werden und konkrete Ausführungsbestimmungen“ bereitstellen (Rauprich 2005: 21).

Eine Explikation der Prinzipien ist erstens im Falle eines moralischen Dilemmas notwendig. Dieses liegt vor, wenn „moralische Forderungen für verschiedene, einander ausschließende Handlungsalternativen innerhalb einer [...] Moraltheorie“ vorliegen (Leupold 2022: 2). Die mittleren Prinzipien stellen eine Moraltheorie dar und stehen gleichberechtigt als sogenannte prima-facie-Pflichten nebeneinander (vgl. Rauprich 2005: 23). Dadurch ergeben sich in der Praxis häufiger moralische Dilemmata beispielsweise zwischen dem Prinzip der Autonomie und der Fürsorge im Falle des wohltätigen Zwangs (vgl. Deutscher Ethikrat 2018). Neben einer Güter- und Übelabwägung ist die Spezifizierung eine Möglichkeit, um mit dieser ethischen Antinomie umzugehen (vgl. Rauprich 2005: 23 ff.). Schmid Noerr erläutert:

„So sind Selbstbestimmung und fürsorgliche Fremdbestimmung an sich nicht miteinander vereinbar, wohl aber können sie nebeneinander verwirklicht werden, wenn sie hinsichtlich unterschiedlicher Bereiche oder Phasen spezifiziert werden.“ (Schmid Noerr 2022: 221)

Ebenso deutlich wird die Notwendigkeit der Explikation der Prinzipien, wenn ein Anwendungskonflikt vorliegt. Dieser besteht, wenn eine „prinzipielle Ungewissheit über die für die moralische Bewertung relevanten empirischen gegenwärtigen sowie prognostizierten Sachverhalte“ vorliegt (Leupold 2022: 3). In Bezug auf das Autonomieprinzip könnte zum Beispiel unklar sein, ob eine Willensäußerung als ein autonomer Wille angenommen werden kann. Dies ist insbesondere in Fällen des genannten wohltätigen Zwanges relevant. Für so einen Fall hat sich im Rahmen der Werkstattgespräche ein leicht abgeänderter Verlauf gemäß einem Sonderleitfaden bewährt (vgl. Leupold/Deterra 2022: 13). Um hier zu einer ethisch begründeten Entscheidung zu gelangen, bedarf es der „Suche nach einer geeigneten Spezifizierung“ des relevanten Prinzips sowie einer anschließenden „Prüfung des Falls entlang der gewählten Spezifizierung“ (Leupold/Deterra 2022: 13). In Analogie zum theoriegeleiteten Fallverstehen kommt es hier also zu einer Relationierung von Theorie, in diesem Fall von Spezifizierung, und Fall. Diese Relationierung setzt eine Kenntnis der gewählten Theorie beziehungsweise Spezifizierung voraus. Diese Fähigkeit heben Hochuli-Freund und Stotz im Rahmen des theoriegeleiteten Fallverstehens hervor: „Verbindungen herzustellen zwischen einem Fall und Theorien und den Fall auf Grund theoretischen Wissens besser verstehen zu können, gilt als Kernmerkmal von Professionskompetenz in der Sozialen Arbeit“ (Hochuli-Freund/Stotz 2021: 238).

An dieser Stelle konnte also ein Wissensbedarf an Spezifizierungen berufsethischer Prinzipien im Allgemeinen und in Bezug auf das Autonomieprinzip im Speziellen in der Phase der Prinzipien- und normengeleiteten Lösungsbewertung der KEF festgestellt werden. Diese Phase ist auf die ethische Reflexionsfähigkeit der berufsethischen Urteilskraft von Sozialprofessionellen angewiesen, deren Förderung zentrales Ziel dieses Konzepts ist. Die bestimmende Urteilskraft wird im Rahmen der KEF geschult, wenn eine gewählte Spezifizierung eines Prinzips, wie in diesem Falle des Autonomieprinzips, auf eine Fallsituation angewendet wird. Die reflektierende Urteilskraft wird geschult, wenn im Rahmen der Fallberatung überlegt wird, welche

Spezifizierung eines Prinzips im vorliegenden Fall geeignet sein könnte. Im folgenden Kapitel wird der identifizierte Wissensbedarf an Spezifizierungen berufsethischer Prinzipien genauer betrachtet.

### 3.3.4 Bedarf für die Anwendung des Autonomieprinzips in Fallreflexionen

Es lässt sich also festhalten, dass die berufsethischen Prinzipien für die Beurteilung konkreter Fallsituationen interpretationsbedürftig sind. Diese Interpretation soll dem „gehobenen Anspruch an ethisch-moralische Reflexion[en]“ gerecht werden und ein entsprechendes, begründetes Handeln zur Folge haben, das dem Professionsanspruch Sozialer Arbeit entspricht (Kaminsky 2018: 173). Das bedeutet, dass sie nicht unbewusst im Sinne der vorgestellten Alltagsmoral, sondern möglichst vernünftig und reflexiv erfolgen soll. Durch die vorgestellte Studie von Kohlfürst wurde bereits festgestellt, dass es zu unmoralischem Verhalten kommen kann, wenn das moralisch Gesollte zwar geteilt, jedoch unterschiedlich interpretiert wird (vgl. Kohlfürst 2016b: 43). Dementsprechend ist das Anliegen dieses Konzepts am Beispiel des Autonomieprinzips, mithilfe der Überlegungen von Bieri, einen Spezifizierungsvorschlag vorzustellen, der im akademischen Diskurs anschlussfähig ist und als evaluative Perspektive in der KEF genutzt werden kann.

Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich verschiedene Interpretationen des Autonomieprinzips finden, die jeweils unterschiedliche Teile der Wirklichkeit beleuchten. Hochuli-Freund und Stotz bringen diese Mehrdeutigkeit im Rahmen des theoriegeleiteten Fallverstehens wie folgt zum Ausdruck:

„Jede Theorie bezieht sich auf einen Gegenstandsbereich, beschreibt einen ausgewählten Wirklichkeitsausschnitt aus einer bestimmten Perspektive mit Hilfe von Modellvorstellungen. Wenn eine Theorie einen spezifischen Zugang zur Wirklichkeit darstellt, dann kann mit Hilfe einer ausgewählten Theorie ein Fall nur aus dieser Perspektive beleuchtet werden.“ (Hochuli-Freund/Stotz 2021: 241)

Deshalb halten sie fest, dass Sozialprofessionelle für die Relationierung von Theorie und Fall „über ein breites und fundiertes Wissen über unterschiedliche Theorien verfügen“ müssen (vgl. Hochuli-Freund/Stotz 2021: 271). Übertragen auf das ethischen Fallverstehen bedeutet das, über verschiedene Spezifizierungen des Autonomieprinzips zu verfügen, um fallgerecht eine geeignete Spezifizierung anwenden zu können. Hier ist sowohl die bestimmende Urteilskraft im Falle der fallspezifischen Anwendung der Spezifizierung als auch die reflektierende Urteilskraft im Falle der Suche nach der für den jeweiligen Fall geeigneten Spezifizierung gefragt. Um den Bedeutungsplural aufzuzeigen, wird anschließend an eine für diese Arbeit leitende, allgemeine Bestimmung von Autonomie ein knapper Überblick über ausgewählte Spezifizierungen gegeben, ohne dass genauer auf sie eingegangen werden kann.

Kaminsky bestimmt das Autonomieprinzip allgemein wie folgt: „Wer Soziale Arbeit ausübt, ist verpflichtet, die Selbstbestimmung von Klient\*innen zu achten und ihre Autonomie zu fördern“

(Kaminsky 2018: 186). Das Autonomieprinzip setzt sich also aus einem Achtungs- und einem Förderanspruch zusammen. Beide sollen Sozialprofessionelle in ihrem Handeln erfüllen. Autonomie wird hier zunächst verstanden als Selbstbestimmung. Dieser berufsmoralische Anspruch geht somit davon aus, dass der Mensch zur Selbstbestimmung fähig ist. Was kann unter dieser Fähigkeit genauer verstanden werden?

Nach Rössler bedeutet Autonomie, „in der Lage zu sein, über die eigenen Werte, Überzeugungen, Wünsche, Verpflichtungen reflektieren zu können, und dann entsprechend handeln und leben zu können“ (Rössler 2019: 368). Sie führt die Unterscheidung eines globalen und lokalen Autonomiebegriffs an: „Global ist der Begriff dann, wenn er sich auf die Person als ganze, in all ihren Handlungen bezieht, lokal dann, wenn er sich auf bestimmte Handlungen oder Handlungsbereiche bezieht“ (Rössler 2019: 45). Diese Unterscheidung scheint besonders in Bezug auf die Klient\*innen der Sozialen Arbeit relevant, da bei der Identifikation einer möglichen situationsspezifischen eingeschränkten Autonomie nicht sofort die Aberkennung von Autonomie als Ganzes droht.

Rössler meint weiter „Autonomie sollte begriffen werden als Konkretisierung eines richtig verstandenen Freiheitsbegriffs“ (Rössler 2019: 36 f.). An dieser Stelle scheint also eine nähere Betrachtung des Freiheitsbegriffs für eine Bestimmung von Autonomie lohnend. Zum einen lässt sich Freiheit genauer in den Dimensionen der positiven oder negativen Freiheit bestimmen. Dies ist ein weitverbreitetes Verständnis, das auf Isaiah Berlin zurückgeht. „An einer Handlung lassen sich sowohl ihr positives Ziel als auch die abwesende Hinderung hervorheben“ (Keil 2012: 1). Es macht also einen Unterschied, ob in der Perspektive der negativen Freiheit von der Abwesenheit von Einschränkungen oder in der Perspektive der positiven Freiheit von ihrem tatsächlichen Gebrauch zu einem bestimmten Zweck gesprochen wird. Taylor unterscheidet in einen negativen Gelegenheits- und in einen positiven Verwirklichungsbegriff, die gegenseitig aufeinander bezogen seien (vgl. Rössler 2019: 38). Negative und positive Freiheit lassen sich also nur theoretisch strikt voneinander trennen.

Zum anderen kann die Freiheit einer Person auf ihre Handlungs- oder ihre Willensfreiheit bezogen sein. Von der Handlungsfreiheit ist hier die Rede, wenn jemand in Bezug auf sein Handeln die Möglichkeit besitzt, „das zu tun oder zu lassen, was man will“ (Keil 2012: 1). Die Handlungsfreiheit ist also von dem Willen einer Person abhängig: „Freies Handeln ist willensgemäßes Handeln, wobei über die Art der Willensbildung nichts weiter gesagt wird“ (Keil 2012: 55). Die Willensbildung ist Gegenstand der Willensfreiheit. Diese soll mithilfe der Überlegungen von Bieri genauer beleuchtet werden, weshalb sie hier nur knapp als eine „Fähigkeit, frei seinen Willen zu bilden, frei zu wählen oder frei zu entscheiden“ bestimmt wird (Keil 2012: 2). In diesem Zusammenhang wird auch von einer Suspensionsfähigkeit gesprochen, durch die eine Person in der Lage ist, Abstand zu ihren impulsiven Wünschen zu gewinnen und diese

anhand eigener Kriterien zu beurteilen (vgl. Keil 2012: 3). Inwieweit und auf welche Art und Weise der Mensch dazu in der Lage ist, ist umstritten und wird im Kapitel 3.5.1 thematisiert.

Wenn im Rahmen dieser Arbeit von Autonomie im Sinne einer Selbstbestimmung die Rede ist, setzt sich diese im umfassenden Sinn also sowohl aus einer Handlungs- als auch aus einer Willensfreiheit zusammen. Beide sind angewiesen auf einen gewissen Möglichkeitsspielraum im Sinne des negativen Freiheitsbegriffs, sowie auf eine Fähigkeit sich in Bezug auf selbstgewählte Zwecke festzulegen und diese in die Tat umzusetzen, die im positiven Freiheitsbegriff zum Ausdruck kommt. Weiter kann der Achtungsanspruch der Autonomie an dieser Stelle mithilfe des negativen Freiheitsbegriffs konkretisiert werden. Dieser verbietet es Sozialprofessionellen demnach, Handlungen vorzunehmen, die die Umsetzung oder die Entstehung einer selbstbestimmten Entscheidung von Klient\*innen behindern. In einem weiteren Sinne könnte darunter aber auch verstanden werden, dass es die Autonomiefähigkeit zu fördern gilt, wenn bezweifelt werden kann, dass eine autonome Entscheidung in einer bestimmten Situation vorliegt. Die Förderung der Autonomie von Klient\*innen könnte analog sowohl den Abbau von Hindernissen und damit eine Erweiterung an Möglichkeiten für ihre Handlungs- oder Willensfreiheit, als auch die Förderung der Selbstbestimmung als Fähigkeit, sich für eine Möglichkeit zu entscheiden und diese wahrzunehmen, in der Dimension der positiven Freiheit umfassen. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit kann nicht auf alle Teilbereiche eingegangen werden. Die Spezifizierung dieses Konzepts fokussiert, was unter der Förderung einer freien Willensbildung von Klient\*innen als ein Teilbereich der Autonomiefähigkeit verstanden werden kann. Im Folgenden sollen exemplarisch zwei weitere Spezifizierungen vorgestellt werden, um die Mehrdeutigkeit aufzuzeigen.

In der Medizinethik hat sich die Autonomiespezifizierung des *informierten Einverständnisses* (*informed consent*) nach Beauchamp und Childress durchgesetzt. Diese Spezifizierung betont die Achtung der Autonomie von Patient\*innen in Form eines Abwehrrechts vor bevormundenden Maßnahmen. Dieses Recht soll dadurch gesichert werden, „dass medizinische Eingriffe außerhalb von Notfallsituationen nur mit Einwilligung des aufgeklärten Patienten zulässig sind“ (Simon 2022: 37). Voraussetzung dafür sind eine den Patient\*innen verständliche, ärztliche Aufklärung, die Möglichkeit der freiwilligen Entscheidung, eine auf den Eingriff bezogene Urteilsfähigkeit der Patient\*innen, sowie eine authentische Entscheidung, die zum Wertemaßstab der Patient\*innen passt (vgl. Maio 2018: 202 ff.). Kaminsky meint, dass das Autonomieprinzip für die Soziale Arbeit aufgrund ihrer verschiedenartigen „normativen Gesamtkonzeptionen“ umfassender gedeutet werden muss (Kaminsky 2018: 186). Auch Bögner stellt Probleme fest, wenn das Konzept des informierten Einverständnisses uneingeschränkt für die Autonomiekonzeption der Sozialen Arbeit übernommen wird. Unter anderem sei die Aufklärung über mögliche Risiken und Nebenwirkungen von Interventionen nicht mit den Handlungslogiken der Sozialen Arbeit vereinbar (vgl. Bögner 2019: 107 f.). Damit sind unter anderem die

Grenzen methodischen Handelns der Sozialen Arbeit angesprochen, die sichere Prognosen sozialer Interventionen meist nicht zulassen (vgl. Galuske 2013: 40 ff.).

Eine weitere Spezifizierung, die sich vor allem im Zuge der Herausforderungen im Umgang mit der Sterbehilfe entwickelt hat, ist die *Freiverantwortlichkeit*. Auch Sozialprofessionelle sind in der Praxis mit Willensäußerungen von Klient\*innen konfrontiert, die nach Ansicht der Professionellen ihr Wohl gefährden können. Hier steht dann die Frage im Raum, unter welchen Umständen ein Agieren gegen den Willen zum Wohl der Klient\*innen legitim wäre. Diese Herausforderung wird unter dem Stichwort des wohltätigen Zwangs thematisiert (vgl. Deutscher Ethikrat 2018). Der deutsche Ethikrat nennt die folgenden Voraussetzungen für eine freiverantwortliche Entscheidung:

„*Wissen* um die Folgen und Nebenfolgen der beabsichtigten Handlung/Unterlassung, *Wollen* oder *Inkaufnehmen* dieser Folgen [...] auf dem Hintergrund der eigenen fundamentalen Lebensoptionen, *Wählenkönnen* zwischen realen Alternativen von Handlungsoptionen.“ (Deutscher Ethikrat 2018: 41 f.)

Wird das Vorliegen einer freiverantwortlichen Entscheidung festgestellt, ist ein Agieren gegen den Willen der Klient\*innen nicht mehr legitim. Die Anforderungen an die Erfüllung dieser Kriterien variieren mit der Schwere der zu treffenden Entscheidung. Die Anforderungen sind im Rahmen der Sterbehilfe entsprechend hoch und wurden vom Ethikrat deshalb umfassender ausgeführt (vgl. Deutscher Ethikrat 2022: 15). Diese Besonderheit sollte im Rahmen der Auswahl und Anwendung dieser Spezifizierung berücksichtigt werden.

Jede Spezifizierung beleuchtet, wie bereits gesagt, einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt und ist dementsprechend nur zur Anwendung geeignet, wenn dieser Wirklichkeitsausschnitt im jeweiligen Fall relevant ist. Hier bedarf es der reflektierenden Urteilskraft, um zu bestimmen, welche Spezifizierung sich mit ihren spezifischen Fokussierungen aber auch Grenzen für einen Fall eignet. Die beiden zuletzt genannten Spezifizierungen fokussieren im Schwerpunkt die Achtung der Autonomie von Klient\*innen und dienen als Konkretisierung, um festzustellen, inwieweit eine autonome Entscheidung vorliegt. Mit der gewählten Spezifizierung für dieses Konzept des Lehrvideos sollen Möglichkeiten der Förderung der Autonomie von Klient\*innen fokussiert und spezifiziert werden. Da die Förderung der Autonomie explizit als eine zentrale Zielbestimmung der Sozialen Arbeit genannt wird, scheint es insbesondere für die Soziale Arbeit nützlich zu sein, auf einem akademisch anschlussfähigen Niveau zu spezifizieren, wie eine gelingende Autonomie gefördert werden könnte (vgl. FBTS 2016: 12). Die hier vorgestellte Spezifizierung stellt dabei aufgrund der Fokussierung der Förderung der Willensfreiheit eine sehr spezifische und detailreiche Perspektive des Autonomieprinzips dar, die sich womöglich mehr für eine detailreiche Fallreflexion als für eine allgemeine, breite Anwendung auf Fälle eignet.



An dieser Stelle soll ausdrücklich erwähnt werden, dass die Spezifizierungsüberlegungen dieses Konzepts „keine starren Regelsysteme, nach denen wir moralisch handeln sollen“ liefern (Großmaß/Perko 2011: 32). Stattdessen stellen sie Reflexionsmodelle zur Verfügung, die den Entscheidungsprozess leiten können (vgl. Großmaß/Perko 2011: 32). So kann die Ausbildung eines reflektierten Berufsethos unterstützt und die Begründbarkeit von Handlungsentscheidungen sichergestellt werden.

Es kann also festgehalten werden, dass es verschiedene Spezifizierungsmöglichkeiten der berufsethischen Prinzipien gibt, die unterschiedliche Facetten des Prinzips und des jeweiligen Falls beleuchten. Am Beispiel des Autonomieprinzips wurden ausgewählte Möglichkeiten vorgestellt, die dem Professionsanspruch der Sozialen Arbeit gerecht werden. Außerdem wurden verschiedene Freiheitsbegriffe präsentiert, um die Perspektive des Spezifizierungsvorschlags nach Bieri besser innerhalb des Autonomieprinzips verorten zu können. In Anlehnung an das theoriegeleitete Fallverstehen, wäre ein Wissen um verschiedene Spezifizierungen wünschenswert. Dieses Wissen ist eine notwendige Voraussetzung für die Förderung der berufsethischen Urteilskraft. Die anschließenden Kapitel beschäftigen sich mit der Frage, wie ethische Reflexionsfähigkeiten allgemein und die berufsethische Urteilskraft im Speziellen durch die Vermittlung eines Spezifizierungswissens in Ergänzung zur KEF unterstützend gefördert werden könnten.

### 3.3.5 Didaktik berufsethischer Bildung

In diesem Kapitel wird thematisiert, was geeignete Lehrformate sein könnten, um Spezifizierungswissen von Prinzipien zu vermitteln und damit die berufsethische Urteilskraft zu fördern. Didaktische Überlegungen lassen sich aus der klinischen Ethik entnehmen. Die Arbeitsgruppe *ethik learning* der Akademie für Ethik in der Medizin widmet sich den „spezifischen Herausforderungen der Ethik-Lehre in Medizin, Pflege und anderen Gesundheitsberufen in fachlicher und didaktischer Hinsicht“ (Eichinger/Michl 2022: 283). Die Autor\*innen folgen in diesem Kontext einem Kompetenzverständnis. Kühlmeyer stellt im Rahmen der Ethik-Lehre im Medizinstudium das Verständnis einer ethischen Reflexionskompetenz vor, die sich nach dem Konzept der moralischen Intelligenz von Tanner und Christen in fünf Fähigkeiten aufgliedert. Sie umfasst unter anderem die „Fähigkeit zum moralischen Urteilen anhand ethischer Überlegungen über das richtige Handeln“ (Kühlmeyer et al. 2022: 301). Auch hier ist also eine Urteilskraft angesprochen, dessen Förderung dieses Konzept zum Ziel hat.

Michl et al. stellen fest, dass es bisher kaum Wirksamkeitsstudien zur Ethik-Lehre in der Medizin gibt. Deshalb bedienen sie sich an Forschungsergebnissen angrenzender Bereiche wie der Forschungsethik, um Faktoren und geeignete Lehrformate und -methoden für eine wirksame Ethik-Lehre ausfindig zu machen. Diese Ergebnisse könnten auch für dieses Konzept erkenntnisbringend sein. Michl et al. machen darauf aufmerksam, dass die Methode zur

Evaluation und Messung von ethischer Kompetenz je nach Teilbereich variiert. Auch sie stellen ein ethisches Urteilsvermögen als ein Teilbereich ethischer Kompetenz vor (vgl. Michl et al. 2022: 440). Sie stellen fest, dass das Blended Learning und das fallbasierte Lernen zwei besonders wirksame Lehrformate für die Ethik-Lehre darstellen. Beide Lehrformate werden im Folgenden ausführlicher vorgestellt.

#### 3.3.5.1 Blended Learning

Blended Learning (Gemischtes Lernen) stellt eine Weiterentwicklung des E-Learnings (elektronisch unterstütztes Lernen) und die Vorstufe zum Digital Learning dar (vgl. Möslein-Tröppner/Bernhard 2021: 3). Lehrformate des E-Learnings basieren auf dem *zu jeder Zeit (anytime)*- und dem *an jedem Ort (anywhere)*-Prinzip. Das erste Prinzip meint eine zeitliche Flexibilität des Lernens. Digitale Formate erlauben asynchrones Lernen, das mehr Spielraum in der Art und Weise des Lernens nach den eigenen Bedürfnissen und Gegebenheiten ermöglicht. Dies umfasst beispielsweise das Lerntempo, die Anzahl der Wiederholungen und den Zeitpunkt des Lernens. Das zweite Prinzip steht für eine örtliche Flexibilität des Lernens. Diese örtliche Flexibilität ist allerdings auf einen WLAN-Zugang angewiesen (vgl. Möslein-Tröppner/Bernhard 2021: 14 ff.).

Digitale Lernprozesse können unter anderem in Form des individuellen (Individual Learning) oder gemeinsamen Lernens stattfinden. Das individuelle Lernen ermöglicht der lernenden Person den Lernweg selbst zu steuern in dem zum Beispiel das Lerntempo bestimmt werden kann. Es kann ebenfalls als Vorbereitung für Präsenzphasen im Sinne der Flipped-Classroom-Methode genutzt werden. Ein weit verbreitetes Tool individuellen Lernens stellt das Lernvideo dar (vgl. Möslein-Tröppner/Bernhard 2021: 62 ff.). Mit Lehrvideos sind im Rahmen dieser Arbeit „asynchrone audiovisuelle Formate [gemeint] [...], die das Ziel verfolgen, einen Lehr- und Lerninhalt zu transportieren, der in didaktisch geeigneter Weise aufbereitet oder in einen didaktisch aufbereiteten Kontext eingebettet ist“ (Ebner/Schön 2017: 1). Die Vorteile dieses Mediums lassen sich mithilfe der *Theorie der dualen Kodierung* und der *Theorie zum multimedialen Lernen* herausarbeiten. Verdichtet dargestellt ergeben sie sich durch die kombinierte Ansprache von sowohl visuellen als auch auditiven Informationskanälen und der erweiterten Möglichkeiten zur Darstellung von Informationen, die zu einer besseren Aufnahme und Speicherung derselbigen beitragen. Diese positiven Effekte sind insbesondere zum Einstieg in ein Thema bei Lernenden mit wenig Vorwissen zu beobachten. Für vertiefende Auseinandersetzungen eignet sich die Textarbeit besser (vgl. Schmidt-Borcherding 2020: 63 ff.). Damit wären diese Effekte insbesondere für Personen der Zielgruppe dieses Konzepts erwartbar, die über wenig Vorkenntnisse zu den jeweiligen Spezifizierungen verfügen. Es wird davon ausgegangen, dass dies für den Großteil der Zielgruppe gilt. Weitere Ausführungen zur *Theorie zum*

*multimedialen Lernen* werden in Kapitel 3.5.2 zur didaktischen und medientechnischen Gestaltung fortgeführt.

Das gemeinsame Lernen hat die Aneignung und den Austausch von Wissen zum Ziel. Zu dieser Form des Lernens gehören unter anderem Blended Learning Formate (vgl. Möslein-Tröppner/Bernhard 2021: 69 f.). Sie sind gekennzeichnet durch einen Wechsel von synchronen und asynchronen Lerneinheiten. Das Online-Learning wird durch eine elektronische Plattform, wie dem vorgestellten EMIL-Raum der AG Ethik, ermöglicht. Die Methode des Flipped-Classroom ist eine beispielhafte Vorgehensweise im Blended Learning Format. Sie ist durch eine Umkehrung von Wissensvermittlung und -anwendung gekennzeichnet. Hier findet im Gegensatz zur traditionellen Lehrform die Wissensvermittlung beispielsweise mithilfe von Lernvideos im Selbststudium und die Wissensanwendung synchron in Präsenzphasen in der Gruppe mit der Lehrperson statt (vgl. Möslein-Tröppner/Bernhard 2021: 135 f.).

Nach Michl et al. haben sich außerdem eine aktive Beteiligung der Lernenden sowie Diskussionen in Kleingruppen in Studien als gelingende Faktoren in der Ethik-Lehre herausgestellt. Die pandemiebedingte Ausweitung der digitalen Lehre haben den positiven Effekt von Blended Learning Settings bestätigt. Die Vorteile dieses Formates liegen einerseits in der Möglichkeit der individuellen und flexiblen Bestimmung von Zeitpunkt, Geschwindigkeit und Dauer der Beschäftigung mit den Lehrinhalten. Zusätzlich stehen durch die Selbststudiumsanteile in den synchronen Präsenz- oder Onlinephasen mit der Lehrperson mehr Zeit für Diskussionen und Fragen zur Verfügung. Die Kombination von asynchronen Selbststudiumseinheiten mit synchronen Einheiten sind darüber hinaus wirksamer als ausschließliche Selbststudiums- oder Präsenzformate. Das Selbststudium eignet sich am besten für die Aneignung theoretischen Wissens, während zur Ausbildung von Kompetenzen die Interaktion mit anderen besonders förderlich ist. Blended Learning Formate sind insgesamt effektiver und erhöhen die Motivation der Lernenden. Sie weisen abschließend darauf hin, dass die Neukonzipierung von Blended Learning Formaten mit einem erhöhten Aufwand verbunden ist, der konzeptueller, zeitlicher und personeller Ressourcen bedarf (vgl. Michl et al. 2022: 441 ff.). Da die Kenntnis verschiedener Spezifizierungsmöglichkeiten des Autonomieprinzips zunächst durch eine reine Wissensvermittlung erfolgen kann, erscheint ein Lehrvideo ein geeignetes Lehrformat zu sein, um die Ziele dieses Konzepts zu verwirklichen. Durch das digitale Medium sind zudem eine mehrfache Wiederholung sowie eine individuelle Zeitplanung im Sinne des individuellen Lernens möglich. Zur Ausbildung der berufsethischen Urteilskraft ist folglich die ergänzende Anwendung dieses Wissens in der KEF notwendig.

Der Sammelband von Pfannstiel und Steinhoff verdeutlicht darüber hinaus, dass E-Learning bereits im Hochschulbetrieb und zur Fort- und Weiterbildung im Gesundheitswesen genutzt wird (vgl. Pfannstiel/Steinhoff 2022). Beispielhaft genannt sei hier die digitale Lernplattform der

Relias Learning GmbH, die 2020 von der Charité, der Universitätsmedizin in Berlin, zur Fort- und Weiterbildung eingesetzt wurde (vgl. Wirthmüller et al. 2022: 243 ff.). Außerdem hat das klinische Ethikkomitee der Universität Göttingen im Rahmen der Podcast-Reihe „Ethik einfach erklärt“ selbst verschiedene Lehrvideos, unter anderem zu den medizinethischen Prinzipien, erstellt (vgl. KEK Universitätsmedizin Göttingen 2020).

### 3.3.5.2 Fallbasiertes Lernen

Ebenso geeignet ist das Lehrformat des fallbasierten Lernens, das international weitverbreitet angewendet wird. Verschiedene Studien bestätigen die Effektivität des fallbasierten Lernens in der Ethik-Lehre zur Schulung ethischer Kompetenzen. Das fallbasierte Lernen ist gekennzeichnet durch eine kasuistische Vorgehensweise, die auch in dem erwähnten theoriegeleiteten Fallverstehen zentral ist. Die Vorteile dieses Lehrformats liegen vor allem in ihrem hohen Praxis-Bezug und der Möglichkeit des Durchspielens verschiedener Szenarien. Über ethische Kompetenzen hinaus werden zudem Fähigkeiten der Perspektivübernahme, des Argumentierens und der Auseinandersetzung mit anderen moralischen Urteilen ausgebildet (vgl. Michl et al. 2022: 443 ff.). Michl et al. eruieren auch, wie Fälle für eine effektive Wirkung gestaltet sein sollten. Zum Zwecke dieser Arbeit scheint das Merkmal einer „mäßige[n] kausale[n] Komplexität“ relevant, das den Lernenden ermöglicht, „die Konsequenzen einer Handlung besser ein[zuschätzen]“ (Michl et al. 2022: 445).

Auch Kühlmeyer stellt fest, dass sich die Fallarbeit besonders zur Schulung des Urteilsvermögens als ein Teilbereich der ethischen Reflexionskompetenz eignet (vgl. Kühlmeyer et al. 2022: 314). Zumbach et al. weisen ebenfalls auf die besonderen Wirkungen des fallbasierten Lernens für die Verinnerlichung und Anwendung von Wissen in einem Theorie-Praxis-Transfer hin. Sie erläutern dabei mithilfe verschiedener kognitionspsychologischer Modelle, wie dem Case-Based Reasoning oder dem Knowledge Encapsulation, unter anderem die Wirkweise des fallbasierten Lernens. Diese lässt sich kompakt wie folgt beschreiben:

„Ein Problemlöseprozess nach dem fallbasierten Schema bringt es mit sich, dass neue Probleme gelöst werden, indem Lösungen, die für frühere Probleme entwickelt wurden, an die neuen Anforderungen angepasst werden.“ (Zumbach et al. 2008: 2)

Das fallbasierte Lernen findet insbesondere in der Ausbildung von Berufsgruppen Anwendung, die komplexe Probleme zu bewältigen haben. Zudem wurde in der Expertisenforschung festgestellt, dass das Zurückgreifen auf vergangene Fälle eine sogenannte vorwärts gerichtete Problemlösestrategie von Expert\*innen bei komplexen Problemen darstellt (vgl. Zumbach et al. 2008: 1 ff.). Dass die Praxis der Sozialen Arbeit mit moralischer Komplexität konfrontiert ist, wurde bereits festgestellt, sodass sich ein weiterer Grund für die Verwendung dieses Lehrformats für das vorliegende Konzept ergibt. Zumbach et al. leiten außerdem ab, dass „eine Theorie-Praxis-Kombination der Wissensvermittlung in Form von fallbasiertem Lernen für den Aufbau handlungsrelevanten Wissens [...] von Vorteil ist“ (Zumbach et al. 2008: 7).

Dementsprechend scheint das Lehrformat sowohl für die Wissensvermittlung einer Spezifizierung des Autonomieprinzips in Form des Lehrvideos als auch in der Anwendung der KEF gewinnbringend. Dadurch erschließt sich auch die notwendige Kombination des Lehrvideos mit der KEF oder anderen anwendungsbezogenen Gruppenkontexten wie Seminaren und Tutorien, um die Schulung einer berufsethischen Urteilskraft zu erreichen. Zumbach et al. stellen sechs verschiedene Formen des fallbasierten Lernens für die Lehre vor, die auf Barrow zurückgehen. Für diese Arbeit erscheinen die Formen der Vorlesungen mit Fallbeispielen (Lecture-Based Cases) und des Problembasierten Lernens (Problem-Based Learning) relevant. Im ersten Fall werden Fallbeispiele genutzt, um im Anschluss an eine zuvor vorgestellte Theorie theoretisches Wissen für die praktische Anwendung nutzbar zu machen (vgl. Zumbach et al. 2008: 7 f.). Diese Form eignet sich zum Zwecke dieser Arbeit als didaktische Grundlage für die Konzepterstellung des Lehrvideos. In der zweiten Form wird der Fall von den Lernenden in einer Gruppe gemeinsam analysiert und bearbeitet (vgl. Zumbach et al. 2008: 9). Diese Form könnte auf die KEF oder analoge Gruppenformen wie Seminare und Tutorien anwendbar sein.

Dieses Konzept kann als Konzipierung eines Blended Learning Formats verstanden werden. Die Vermittlung theoretischen Wissens über das digitale Medium des Lehrvideos ist als asynchrones Selbststudiumsformat im Sinne des individuellen Lernens konzipiert. Dieses Wissen wird dann im Rahmen der KEF synchron in der Interaktion in einer Kleingruppe in Form des gemeinsamen Lernens angewendet, wodurch eine entsprechende Urteilskraft ausgebildet werden kann. Analoges gilt für die Anwendung in Seminaren oder Tutorien. Hier variiert lediglich die Art der Gruppe. Wird das Lehrvideo als vorbereitende Wissensvermittlung für die KEF betrachtet, ist dieses Konzept ebenfalls der Flipped-Classroom-Methode zuzuordnen.

Mit diesem Kapitel wurde nun anhand des wissenschaftlichen Diskurses zum einen die Möglichkeit wie auch die Notwendigkeit der Förderung ethischer Reflexionsfähigkeiten durch Bildungsprozesse aufgezeigt. Außerdem wurde im Rahmen der KEF ein Spezifizierungsbedarf berufsethischer Prinzipien zur Beurteilung und Begründung von Handlungsentscheidungen gemäß dem Professionsanspruch festgestellt. Dafür sind die Teilnehmenden der KEF auf die evaluative Perspektive einer berufsethischen Urteilskraft angewiesen, die wiederum auf einem Spezifizierungswissen aufbaut. Die dargelegten didaktischen Überlegungen begründen das gewählte Lehrformat des Lehrvideos zur Vermittlung dieses Wissens und geben mithilfe des fallbasierten Lernens Anregungen für die didaktische Gestaltung desselben, die in Kapitel 3.5.2 aufgegriffen werden. Die Kombination der KEF mit dem digitalen Medium des Lehrvideos kann als Konzipierung eines Blended Learning Formats verstanden werden, das die im anschließenden Kapitel genannten Ziele verfolgt.

### 3.4 Zielformulierung

Die Ziele dieses Konzepts sind eingebettet in die Leitziele der KEF der AG Ethik. Dieses Konzept steht somit unter den übergeordneten Zielen der Professionalisierung der ethischen Entscheidungsfindung und der berufsethischen Bildung von Sozialprofessionellen. Zur Erreichung dieser übergeordneten Ziele zielt dieses Konzept auf die Kultivierung einer berufsethischen Urteilskraft von Sozialprofessionellen, die in der Lage ist, Handlungsoptionen im Hinblick auf das berufsethisch Gute in Form der berufsethischen Prinzipien zu identifizieren, zu analysieren und zu bewerten. Dieses Rahmenziel soll wiederum zunächst durch eine fallbasierte Wissensvermittlung von akademisch anschlussfähigen Spezifizierungsmöglichkeiten interprofessionell akzeptierter berufsethischer Prinzipien ermöglicht werden. Dies wird im Rahmen dieser Arbeit exemplarisch anhand des Autonomieprinzips und einer Spezifizierung verfolgt, die die Förderung der Autonomie fokussiert und auf Überlegungen zur Willensfreiheit von Peter Bieri aufbaut. Durch eine ergänzende Anwendung dieses Wissens als evaluative Perspektive in der KEF soll so die Kultivierung der berufsethischen Urteilskraft im Hinblick auf eine transparente, sowie argumentativ und prinzipiengestützte Beurteilung von Handlungsoptionen erreicht werden. Die fallbasierte Wissensvermittlung soll mithilfe des Lehrformats des Lehrvideos erreicht werden.

Dieses Konzept verfolgt die folgenden *kurzfristigen Wirkungsziele*:

- Die Zielgruppe kennt eine akademisch anschlussfähige Spezifizierung des Autonomieprinzips mithilfe der Überlegungen von Bieri zur Willensfreiheit. Das Autonomieverständnis der Zielgruppe entspricht dementsprechend professionellen Ansprüchen und liegt in Form eines reflektierten, bewussten Berufsethos vor.
- Die Zielgruppe erkennt auf der Grundlage der Spezifizierung, wann das Autonomieprinzip in Fallsituationen eine Rolle spielt.
- Die Zielgruppe kann im Rahmen der KEF das berufsethische Prinzip der Autonomie mithilfe der Spezifizierung dieses Konzepts auf konkrete Fälle anwenden, um zu begründeten berufsethischen Entscheidungen zu gelangen.

Die Verwirklichung dieser kurzfristigen Wirkungsziele soll durch folgende *Handlungsziele* wahrscheinlicher werden:

- Ein Lehrvideo steht in Ergänzung zu der KEF zur Verfügung, das fallbasiert eine akademisch anschlussfähige Spezifizierung des Autonomieprinzips mithilfe der hier vorgestellten Überlegungen zur Willensfreiheit von Bieri vermittelt.
- Die KEF steht für die Übung der Anwendung der Spezifizierung auf konkrete Fälle zur Verfügung, wodurch die berufsethische Urteilskraft der Zielgruppe geschult werden kann.

Prospektiv verfolgt dieses Konzept die folgenden *langfristigen Wirkungsziele*:

- Die Zielgruppe kann im Rahmen der KEF die berufsethischen Prinzipien mithilfe von verschiedenen Spezifizierungen auf konkrete Fälle anwenden, um zu begründeten berufsethischen Entscheidungen zu gelangen.

- Die Zielgruppe kennt mindestens zwei akademisch anschlussfähige Spezifizierungen aller berufsethischen Prinzipien.
- Die Zielgruppe erkennt in Fallsituationen, wann die jeweiligen berufsethischen Prinzipien eine Rolle spielen.
- Die Zielgruppe weiß um den Bedeutungsplural von berufsethischen Prinzipien.

Die Verwirklichung dieser langfristigen Wirkungsziele soll durch folgende *Handlungsziele* wahrscheinlicher werden:

- Es stehen Lehrvideos in Ergänzung zur KEF zur Verfügung, die fallbasiert mindestens zwei akademisch anschlussfähigen Spezifizierungen aller berufsethischen Prinzipien vermitteln.
- Die KEF steht für die Übung der Anwendung der Spezifizierungen auf konkrete Fälle zur Verfügung, wodurch die berufsethische Urteilskraft der Zielgruppe geschult werden kann.

Da dieses Konzept das Lehrvideo als unterstützendes Angebot fokussiert, wird dieses Handlungsziel noch einmal ausführlicher in folgende Teilziele unterteilt:

- Die Zielgruppe weiß, dass im Autonomieprinzip ein Achtungs- und ein Förderanspruch steckt.
- Die Zielgruppe kennt die Systematik der negativen und positiven Freiheit und kann zwischen Willens- und Handlungsfreiheit differenzieren.
- Die Zielgruppe kennt die Spezifizierungsebenen der Artikulation, des Verstehens und der Bewertung des Willens zur Förderung eines freien Willens nach Bieri mit ihren inhaltlichen Erläuterungen.
- Die Zielgruppe weiß, dass diese Spezifizierung eine spezifische Perspektive des Autonomieprinzips konkretisiert und dass es weitere Spezifizierungsmöglichkeiten gibt.

Zur Evaluation der Wirkung des Lehrvideos könnten sich Beobachtungen in den Werkstattgesprächen der AG Ethik eignen. Hier könnte nach der Verwendung des Lehrvideos und der Anwendung des Wissens in der KEF zum einen die Kenntnis des Spezifizierungsvorschlags und zum anderen die Fähigkeit der ethischen Beurteilung der Handlungsoptionen der Zielgruppe beobachtet werden. Denkbar wären auch Befragungen der Zielgruppe mithilfe eines Fragebogens, der mögliche Effekte durch das Lehrvideo ermittelt.

### 3.5 Leistungsbeschreibung

Die vorgelegten Ziele, die auf den ermittelten Bedarf an ethischer Bildung reagieren, sollen in Ergänzung zur Methode der KEF durch ein Lehrvideo erreicht werden. Dieses stellt die Kernangebotsform dieses Konzepts dar und soll als ein weiteres digitales Hilfsmittel für die KEF Bildungsprozesse im Sinne des vorgestellten Blended Learning Formats ermöglichen. Das Lehrvideo ist für eine fallbasierte Wissensaneignung einer Spezifizierung des Autonomieprinzips im Selbststudium konzipiert. Eine analoge Anwendung in der Hochschullehre im Rahmen von Tutorien und Seminaren wäre ebenfalls denkbar. Ebenso scheint eine Nutzung in der beruflichen Weiterbildung für soziale Berufe in einer Kombination von Gruppenterminen in

Präsenz und Selbststudiumseinheiten in der Zukunft möglich. Im Folgenden werden zunächst die zugrunde liegenden Überlegungen der Spezifizierung dieses Konzepts ausführlich vorgestellt. Anschließend werden Überlegungen zur didaktischen und medientechnischen Umsetzung des Lehrvideos angerissen.

### 3.5.1 Inhaltliche Überlegungen zur Willensfreiheit nach Bieri

Ausgehend von der allgemeinen Bestimmung zur Willensfreiheit in Kapitel 3.3.4 soll nun vorgestellt werden, was der Philosoph Peter Bieri unter einer freien Willensbildung versteht. Zu Beginn scheint eine grobe Verortung seiner Überlegungen im philosophischen Diskurs sinnvoll. Im Gegensatz zur Handlungsfreiheit ist die Existenz der Willensfreiheit des Menschen umstritten, obgleich zentrale Konzepte wie Verantwortung oder Autonomie oft auf dieser Annahme beruhen. Verschiedene Positionen streiten sich zum einen darüber, ob der Wille frei oder determiniert ist. Als extreme Sichtweisen stehen sich hier Vertreter des Libertarismus und Vertreter des Determinismus gegenüber. Zum anderen unterscheiden sich die Überzeugungen im Hinblick auf die Frage, ob der Wille sowohl determiniert als auch frei sein kann. Während kompatibilistische Positionen einen determinierten und freien Willen für verträglich halten, gehen Vertreter des Inkompatibilismus vom Gegenteil aus (vgl. Keil 2012: 7 ff.). Diese systematische Unterscheidung wurde in seiner größten Form wiedergegeben. Auf eine differenzierte Darstellung der speziellen Ausprägungen der Positionen wurde bewusst verzichtet. Die hier vorgestellten Überlegungen von Peter Bieri sind dem Kompatibilismus zuzuordnen. Er geht also davon aus, dass sich ein determinierter und ein freier Wille nicht ausschließen müssen. Er fasst das für ihn scheinbare Dilemma zwischen Bedingtheit und Unbedingtheit des Willens wie folgt zusammen:

„Seine Bedingtheit droht, ihm die Freiheit und damit den Charakter echten Willens zu nehmen; seine Unbedingtheit macht ihn zu einem unverständlichen, entfremdeten Willen, dessen pure Zufälligkeit auch nicht der Idee der Freiheit entspricht.“ (Bieri 2021: 23)

Mithilfe seiner Überlegungen soll nun ein Vorschlag gemacht werden, was unter einem freien Willen verstanden werden kann. Diese Überlegungen dienen insofern als Spezifizierung für das Autonomieprinzip, als dass sie die Möglichkeiten der Förderung eines freien Willens näher bestimmen und somit das Autonomieprinzip in dieser speziellen Perspektive für die ethische Fallberatung nutzbar machen. Hierbei wird von den zwei vorgestellten Ansprüchen des Autonomieprinzips der Förderanspruch in Bezug auf die Fähigkeit zur Selbstbestimmung spezifiziert. Es werden folglich diejenigen theoretischen Überlegungen von Bieri fokussiert, die Ableitungen für Möglichkeiten der Förderung eines freien Willens und damit der personalen Autonomie zulassen, anhand derer Sozialprofessionelle diesen moralischen Sollensanspruch erfüllen können.



### 3.5.1.1 Begriffliche Grundlagen zur Handlungs- und Willensfreiheit

Bieri versucht, sich der Idee der Willensfreiheit über die Erfahrung zu nähern. Er verwendet anschauliche Beispiele und überprüft an ihnen Überlegungen eines freien Willens im Hinblick auf ihre Stimmigkeit. Die Erfahrungen sind auch der Grund, weshalb Bieri annimmt, dass der Mensch in seinem „Wollen manchmal frei [ist]“ (Bieri 2021: 155). Er weist damit darauf hin, dass Menschen grundsätzlich zur Willensfreiheit fähig sind, sie jedoch nicht automatisch und nicht immer über diese Fähigkeit verfügen (vgl. Bieri 2021: 167). Er dechiffriert vertraute Begriffe wie *Handlung* und *Wille*, um ihre versteckten Bedeutungen „in ausdrückliches Wissen [...] zu verwandeln“ (Bieri 2021: 153). Da diese Begriffe für die folgenden Überlegungen grundlegend sind, werden sie zunächst vorgestellt.

Bieri bestimmt den Begriff der *Handlung* folgendermaßen:

„Eine Bewegung von jemandem ist dann und nur dann eine Handlung, wenn der Betreffende ihr Urheber ist. Er ist dann und nur dann ihr Urheber, wenn der Bewegung ein Wille zugrunde liegt. Dann und nur dann hat die Bewegung einen Sinn. [...] *Erlebte Urheberschaft ist erlebte Bedingtheit durch den Willen.*“ (Bieri 2021: 35)

Er stellt also ebenso wie in der vorgestellten Bestimmung von Handlungsfreiheit fest, dass Handlungen durch den Willen bedingt sind und dass diese Bedingtheit das Selbstverständnis handelnder Personen ausmacht. Bieri bestimmt durch diese Bedingtheit jedoch erst einmal nur eine Handlung. Die *Handlungsfreiheit* bestimmt er ausgehend von einem bestimmten Willen als „das Ausmaß, in dem [...] [jemand] das, was er will, in die Tat umsetzen kann“ (Bieri 2021: 44). Bieri erläutert weiter, dass ein gewisser Spielraum an Möglichkeiten gegeben sein muss. Hiermit ist der negative Freiheitsbegriff angesprochen. Dieser Spielraum umfasst Gelegenheiten und das Verfügen über Mittel und Fähigkeiten. Unter Gelegenheiten versteht Bieri die objektiven Optionen, die die Welt im Außen bereithält. Die verfügbaren Mittel und Fähigkeiten einer Person bestimmen, inwieweit sie diese Optionen wahrnehmen kann (vgl. Bieri 2021: 43 ff.).

Analog zu den Spielräumen möglicher Handlungen thematisiert Bieri auch den Spielraum dessen, was jemand wollen kann. Ersteres könnte als Konkretisierung negativer Handlungs-, Zweiteres als Konkretisierung negativer Willensfreiheit verstanden werden. Was jemand will, ist zum einen durch die äußeren Umstände und zum anderen durch die Person selbst mit ihren körperlichen Bedürfnissen, Gefühlen, ihrer Biografie und ihrem Charakter bestimmt (vgl. Bieri 2021: 49 ff.). Diese Beeinflussungen des Willens schmälern für Bieri jedoch nicht die Freiheit des Willens, sondern stellen die Voraussetzung derselben dar:

„Wenn die Abhängigkeit von äußeren Umständen dafür sorgt, dass ein Wille ein bestimmter Wille ist, so sorgt die Abhängigkeit von inneren Umständen dafür, daß es ein Wille ist, der jemandem *zugehört.*“ (Bieri 2021: 53)

Für eine genauere Bestimmung des Willens differenziert Bieri zwischen einem *Willen* und einem *Wunsch*. Eine Person besitzt eine Vielzahl an Wünschen, doch ein Wille, im Unterschied zu einem Wunsch setzt voraus, dass er als ursprünglicher Wunsch „gegenüber den übrigen Wünschen die Oberhand gewonnen [hat] und [...] handlungswirksam geworden“ ist (Bieri 2021: 37). Dafür ist eine Planung der notwendigen Schritte zur Umsetzung und eine Bereitschaft, diese Schritte tatsächlich auszuführen, notwendig. Der Wille ist außerdem durch die subjektive und objektive Wirklichkeit der Möglichkeiten und den selbst zugeschriebenen Fähigkeiten einer Person begrenzt (vgl. Bieri 2021: 37 ff.). „Ein Wille ist ein Wunsch, der handlungswirksam wird, wenn die Umstände es erlauben und nichts dazwischen kommt“ (Bieri 2021: 41). Mit dieser Bestimmung betont Bieri die prinzipielle Möglichkeit der Umsetzung des Willens als Bestimmungsmerkmal und grenzt sie von der tatsächlichen Verwirklichung ab.

Ausgehend von diesem Verständnis des Willens versteht Bieri *Willensfreiheit* als *Entscheidungsfreiheit*:

„[D]urch Überlegen und Urteilen [bestimmen wir] darüber [...], was wir wollen. *Die Freiheit des Willens liegt darin, daß er auf ganz bestimmte Weise bedingt ist: durch unser Denken und Urteilen.*“ (Bieri 2021: 80)

Er betrachtet den Entscheidungsprozess genauer im Hinblick auf die unterschiedlichen Facetten von Entscheidungen. Zum einen gibt es instrumentelle Entscheidungen, die getroffen werden, um die Verwirklichung eines anderen Willens zu realisieren (vgl. Bieri 2021: 54 ff.). Dieser eigentliche Wille kann sogar so stark sein, dass für seine Verwirklichung ein Wille ausgebildet wird, der ein Tun zur Folge hat, welches eigentlich nicht gutgeheißen, jedoch aufgrund des eigentlichen Willens in Kauf genommen wird. Bieri spricht hier von einem widerwilligen Tun (vgl. Bieri 2021: 57 ff.). Es gibt aber auch substanzielle Entscheidungen, die sich auf die Auswahl des eigentlichen Willens beziehen und von größerer Tragweite sind. Hier muss entschieden werden, welche Wünsche am bedeutendsten für das eigene Leben erscheinen. Dabei geht es um den angesprochenen Übergang von einem Wunsch zu einem Willen. Widersprechen sich die Wünsche nicht, reicht es aus, sich für eine zeitliche Reihenfolge der Verwirklichung der Wünsche zu entscheiden (vgl. Bieri 2021: 61 ff.). Schließen die Wünsche einander aus, muss eine Wahl getroffen werden, die von substanzieller Art ist:

„Indem wir für den einen Wunsch und gegen andere Partei ergreifen und ihn zu einem Willen machen, *identifizieren* wir uns mit ihm. [...] Wir entscheiden uns für eine bestimmte Identität.“ (Bieri 2021: 65)

Um solche Entscheidungen treffen zu können, werden laut Bieri die Fähigkeit zur Fantasie und eine gute Selbstkenntnis benötigt. So können sich die verschiedenen Wünsche mit ihren Folgen vorgestellt werden, um sie abzuwägen. Je größer die Fantasie und Selbstkenntnis, desto größer ist die Freiheit des Willens (vgl. Bieri 2021: 65 ff.). Ebenso bedarf es der genannten Suspensionsfähigkeit. Durch sie ist eine Person in der Lage, einen kritischen Abstand zu ihren

Gedanken und Wünschen einzunehmen, um sie „im Lichte höherstufiger Wünsche bewerten, gutheißen oder ablehnen“ zu können (Bieri 2021: 72). Diese Idee von Gedanken und Wünschen zweiter Ordnung geht auf Harry Frankfurt und sein hierarchisches Wunschmodell zurück (vgl. Bieri 2021: 437 f.). Abschließend ist aber auch die Bereitschaft von Nöten, den nach reifer Überlegung gebildeten Willen in die Tat umzusetzen (vgl. Bieri 2021: 71 ff.). Die vorgestellten Facetten von Entscheidungen könnten als eine Konkretisierung positiver Willensfreiheit verstanden werden. Laut Bieri ist die Annahme einer offenen Zukunft eine Voraussetzung für die Willensfreiheit. Durch sie wird sichergestellt, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, wie der eigene Wille ausfallen könnte. Ansonsten wäre der Prozess des Entscheidens hinfällig. Sie könnte als eine Konkretisierung der negativen Willensfreiheit verstanden werden. Sie umfasst auch die Möglichkeit, getroffene Entscheidungen zu verändern und durch Bewusstwerdung des gewohnten Verlaufs des Entscheidungsprozesses absichtlich einen anderen Weg zu wählen (vgl. Bieri 2021: 73 ff.). Die negative Willensfreiheit in Gestalt einer Vielzahl an Möglichkeiten, die gewollt werden können, ist aber kein ausreichendes Bestimmungsmerkmal für die Willensfreiheit. Sie wird erst durch die Dimension der positiven Willensfreiheit vollständig erfasst. Nämlich dann, wenn unter den Möglichkeiten die Entscheidung für einen bestimmten Willen gefällt wird, der dem eigenen Urteil entspricht (vgl. Bieri 2021: 79 ff.).

### 3.5.1.2 Formen eines unfreien Willens

Bieri thematisiert verschiedene Phänomene, durch die der Wille bestimmt sein kann, die von den vorgestellten Bedingungen des Willens abweichen. Die folgenden Bedingungen stellen Formen der Unfreiheit des Willens dar und können die Willensfreiheit einschränken oder verunmöglichen.

Bieri beschreibt zum einen den Getriebenen, der nicht mehr über die genannten Fähigkeiten verfügt und somit keine Kontrolle auf seinen Willen ausüben kann. Ihm ist eine distanzierte Beurteilung seiner Wünsche und damit die Bildung von Wünschen zweiter Ordnung nicht mehr möglich, sodass nicht er seinen Willen bestimmt, sondern jeder Wunsch, der sich gerade in einer Situation ergibt (vgl. Bieri 2021: 84 ff.). Ähnlich ist es auch, wenn das „Nachdenken [...] [als] der entscheidende Faktor für die Willensbildung“ übergangen wird, wie beispielsweise im Falle einer Hypnose (Bieri 2021: 93). Diese äußere Willensbeeinflussung schränkt die Willensfreiheit jedoch nur partiell in dem beeinflussten Bereich und nicht in Gänze ein. Ebenso können unhinterfragte Glaubenssätze des äußeren Umfelds, wie beispielsweise der Familie, die Willensfreiheit einschränken, da neben diesen Glaubenssätzen aufgrund fehlender kritischer Prüfung nichts anderes möglich scheint (vgl. Bieri 2021: 90 ff.). Die negative Willensfreiheit wird dadurch verkleinert. Bieri beschreibt eine weitere Form der Unfreiheit in der Gestalt des Unbeherrschten. Er kann seine Affekte nicht regulieren, sodass ihm zeitweise die Kontrolle über seinen Willen entgleitet (vgl. Bieri 2021: 107 ff.). Eine mangelnde Fähigkeit zur Affektregulation

kann also ebenfalls eine Einschränkung der Willensfreiheit darstellen. Bieris Überlegungen zum inneren Zwang, beispielsweise in Form einer Sucht, erscheinen besonders für die Soziale Arbeit relevant. Hier besteht die Unfreiheit zum einen darin, dass eine Person nicht in der Lage ist, durch ihr Urteil den zwanghaften Willen zu verändern. Zum anderen entsteht sie dadurch, dass die Person sich mit dem zwanghaften Willen nicht identifizieren kann. Er entspricht nicht den Wünschen zweiter Ordnung und kann trotz dieser Beurteilung nicht abgelegt werden (vgl. Bieri 2021: 96 ff.). Während die Willensunfreiheit beim inneren Zwang durch Bedingungen innerhalb der eigenen Person entstehen, ergibt sie sich im Falle des äußeren Zwangs aufgrund der Umstände in der Außenwelt. Es kommt zu einer „Zwangslage [...], in der ich etwas will und tue, was nur geborgte Wünschbarkeit besitzt, um zu verhindern, daß etwas geschieht, was gegen einen ursprünglichen Wunsch verstößt“ (Bieri 2021: 115). Diese Situation liegt beispielsweise bei Erpressungen vor, wenn zur Erfüllung des eigentlichen Willens nur Mittel zur Verfügung stehen, die ansonsten abgelehnt werden. Die Unterscheidung des eigentlichen und erzwungenen Willens knüpfen an die Überlegungen zum widerwilligen Tun an. Der Möglichkeitsspielraum der negativen Freiheit wird so weit eingeschränkt, dass nur noch die Möglichkeit besteht, das geringere Übel zu wählen (vgl. Bieri 2021: 110 ff.). Die Formen der Unfreiheit äußern sich laut Bieri auch im Zeiterleben (vgl. Bieri 2021: 127 ff.). Die vorgestellten Phänomene könnten einer Spezifizierung des Förderanspruchs des Autonomieprinzips insofern dienen, als dass sie Ableitungen für den Abbau von Einschränkungen der Willensfreiheit erlauben. Diese Perspektive wird für dieses Lehrvideo jedoch nicht fokussiert.

Die bisher dargelegten Überlegungen von Bieri folgen einem Verständnis von Willensfreiheit als bedingte Freiheit. Es werden aber auch Auffassungen vertreten, die unter Freiheit eine unbedingte Freiheit verstehen. Diese Auffassung hält Bieri für ein Missverständnis. Im zweiten Teil seines Buches „Das Handwerk der Freiheit“ widmet er sich deshalb der Aufdeckung desselben. Dabei verfolgt er unter anderem das Ziel, der Willensfreiheit als bedingte Freiheit ein tieferes Verständnis zu verleihen, bevor er sein umfassendes Verständnis von der Willensfreiheit darlegt (vgl. Bieri 2021: 367 ff.). Eine vollständige Rezeption dieser Überlegungen kann hier aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht geleistet werden. Da dieses Konzept insbesondere an Bieris Auffassung interessiert ist, sollen stattdessen anschließend an eine kurze Darstellung der Sichtweise der unbedingten Freiheit seine Hauptargumente gegen diese Position angeführt werden.

Die Idee der unbedingten Freiheit entfaltet ihre Wirkung vor allem durch die folgenden Überlegungen. Die Willensfreiheit als bedingte Freiheit kann folgendermaßen beschrieben werden: „Daß jemand in seinem Willen frei ist, heißt, daß er denjenigen Willen hat, zu dem er sich durch Überlegen entschieden hat“ (Bieri 2021: 182). Die Position der unbedingten Willensfreiheit merkt nun an, dass der Vorgang des Überlegens und Entscheidens jedoch wiederum durch beispielsweise die Biografie einer Person bedingt ist und somit nur auf eine bestimmte Art und

Weise ausfallen kann. Damit ist ein Spielraum an Möglichkeiten in Wahrheit nicht gegeben, somit auch keine Freiheit des Willens und der Prozess des Überlegens wird zugleich überflüssig (vgl. Bieri 2021: 182 ff.). Dies hat außerdem zur Folge, dass die Zuschreibung von Urheberschaft für Handlungen und damit von Verantwortung und Moral ihre Plausibilität verlieren (vgl. Bieri 2021: 192 ff.). Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass der freie Wille folglich nur als unbedingter Wille verstanden werden kann, wenn von einem Selbstverständnis als Person, die der Freiheit des Willens fähig ist, ausgegangen wird:

„Wir, sofern wir Personen sind, haben die Fähigkeit, ohne Vorbedingungen etwas Neues anzustoßen. Der freie Wille, der uns in Bewegung setzt, wird seinerseits von nichts bewegt und ist also ein unbewegter Beweger.“ (Bieri 2021: 222)

Diese Annahme hält Bieri aus den folgenden Gründen für ein Missverständnis. Zum einen ist die Idee des Willens mit der Idee der Unbedingtheit unvereinbar: „Der unbedingte Wille könnte niemandes Wille sein, und er könnte keinen Gehalt besitzen. Indem der Wille als unbedingt beschrieben wird, geht er als Wille verloren“ (Bieri 2021: 371). Zum anderen widerspricht die Idee eines unbedingten Willens der menschlichen Erfahrung: „Den unbedingten Willen müßten wir als verrückt, unbelehrbar und unverständlich erleben – Merkmale, die einer Erfahrung von Freiheit im Weg stünden“ (Bieri 2021: 372).

### 3.5.1.3 Aneignung des Willens

Laut Bieri bedarf es für eine umfassende Beschreibung der Willensfreiheit weiterführende Überlegungen, die von einem Verständnis eines bedingten Willens zu einem Verständnis eines angeeigneten Willens führen. Er nimmt an dieser Stelle die Identifikation mit Wünschen und dem Willen, wie sie im Rahmen der substanziellen Entscheidungen bereits angesprochen wurde, genauer in den Blick (vgl. Bieri 2021: 381 ff.). Fundamental ist für ihn die Annahme, dass der freie Wille als angeeigneter Wille nicht von allein entsteht und womöglich nie vollkommen verwirklicht werden kann: „Willensfreiheit ist ein zerbrechliches Gut, um das man sich stets von neuem bemühen muß“ (Bieri 2021: 383). Zur Aneignung des Willens formuliert Bieri drei Formen, die sich transaktional beeinflussen: die Artikulation, das Verstehen und die Bewertung des eigenen Willens (vgl. Bieri 2021: 384). Diese drei Wege sollen im Folgenden ausführlicher vorgestellt werden, um ihnen Ableitungen für die Spezifizierung des Autonomieprinzips als Förderung der Willensfreiheit zu entnehmen.

Als ersten Weg zu einem angeeigneten Willen beschreibt Bieri die Artikulation des Willens. Die Inhalte der Wünsche und des Willens einer Person sind ihr nicht automatisch bewusst. Ziel der Artikulation des Willens ist somit seine Veräußerlichung. Erst sie ermöglicht es, den notwendigen Abstand einzunehmen, um eine Beurteilung vornehmen zu können. Die Veräußerlichung kann durch verschiedene Arten der Artikulation erreicht werden wie beispielsweise der Aussprache, der Verschriftlichung oder der Verbildlichung. Alle drei Arten dienen dem Zweck, die eigenen Wünsche zu durchschauen und ihre Endzwecke ausfindig zu machen. Ein

wichtiger Nutzen der Artikulation des Willens kann sein, Selbsttäuschungen zu enthüllen. Bieri bezeichnet Selbsttäuschungen als „interessegeleitete Irrtümer über uns selbst“, die zu einem bestimmten Zweck eigentliche Wünsche verdecken können (Bieri 2021: 387). Damit stehen sie jedoch einem realistischen Selbstbild im Wege, welches fundamental für die Freiheit ist (vgl. Bieri 2021: 388). Als Ziel der Artikulation des Willens kann somit seine Bewusstwerdung und genaue Beschreibung festgehalten werden.

Der zweite Weg zur Aneignung, das Verstehen des Willens, baut auf der vorangegangenen Artikulation auf. Hier ist das Ziel, einen als fremd oder unsinnig erlebten Willen in einen verstandenen Willen zu überführen. Fremdartigkeit und Unsinnigkeit ergeben sich immer dann, wenn „ein Wunsch seinem *Gehalt* nach nicht zum sonstigen Wunschprofil der Person paßt“ (Bieri 2021: 391). Diese Diskrepanz kann durch eine Interpretation des unverständlichen Willens verringert oder aufgelöst werden, die es ermöglicht, ihm einen neuen Sinn zu verleihen, der mit dem Wunschprofil einer Person kompatibel ist. Im Resultat kann er nicht mehr als fremd oder durch innere Veränderungen des Wunschprofils als zugehörig erlebt werden. Eine Interpretation des Willens kann auf verschiedene Art und Weisen zu einem größeren Verständnis und damit zu einer Zunahme an Willensfreiheit beitragen. Erstens kann im Verlauf des Überlegens festgestellt werden, dass das eigene Wunschprofil über zusätzliche Wünsche verfügt, die bisher im Verborgenen lagen. Der fremdartige Wille könnte zu diesen verborgenen Wünschen passen und somit verstanden und angenommen werden. Zweitens kann im Zuge der Interpretation aber auch festgestellt werden, dass der scheinbare Inhalt des Wunsches in Wahrheit ein anderer ist, der wieder zum Wunschprofil passt. Dabei kann es auch vorkommen, dass ein Wunsch nur den Teil eines umfassenderen Wunsches ausdrückt. Bieri weist außerdem darauf hin, dass aus einem ursprünglichen Wunsch ein Wunsch hervorgehen kann, der eine einfachere Erfüllung des ursprünglichen Wunsches verspricht, dadurch aber vielleicht dem ursprünglichen Wunsch ohne eine genaue Interpretation nicht mehr so leicht zuzuordnen ist. Schließlich können auch unerkannte gewohnte Betrachtungsweisen oder Emotionen die Ursache für einen unverständlichen Wunsch sein. Bei beiden kann ein Erkennen dieser Zusammenhänge dafür sorgen, dass der Wille der eigenen Person verständlicher wird (vgl. Bieri 2021: 389 ff.). Die vorgestellten Möglichkeiten gehen von folgender, zentraler Annahme aus: „Die Herkunft und Entwicklung eines Willens zu verstehen ist etwas, das zur Freiheit dieses Willens beiträgt“ (Bieri 2021: 396). Die Artikulation und das Verstehen des Willens sind vor allem Vorgänge eines Erkenntnisprozesses. Deshalb folgert Bieri, dass „Selbsterkenntnis ein Maß für Willensfreiheit“ sei (Bieri 2021: 397).

Schließlich ist für die Aneignung des Willens auch eine Bewertung desselben notwendig. Hier ist die bereits im Rahmen der substanziellen Entscheidung vorgestellte Parteinahme und Beurteilung im Lichte von Wünschen zweiter Ordnung angesprochen. Wenn einer Person ihre Wünsche klar veräußerlicht gegenüberstehen, kann sie sie anhand von Kriterien positiv

bewerten und annehmen oder negativ bewerten und abweisen. Diese Bewertung kann entweder unter funktionalen Gesichtspunkten im Hinblick auf die mühelose Umsetzung des Wunsches oder anhand der generellen idealen Vorstellung, welche Wünsche für die eigene Person gelten sollen, in Form eines Selbstbildes vorgenommen werden. Zwischen diesen beiden Bewertungsformen kann es auch zu Spannungen kommen. Anhand dieser Überlegungen kann ein freier Wille nun als ein Wille verstanden werden, der dem eigenen Selbstbild entspricht (vgl. Bieri 2021: 397 ff.). Erfahrungen eines unfreien Willens treten analog dann ein, wenn es zu einer „Kluft zwischen der erträumten und der wirklichen Person“ kommt (Bieri 2021: 399). Dieser Zusammenhang zwischen der Bewertung und dem Selbstbild stellt nun eine Doppelfunktion von Wünschen heraus:

„Neben den Wünschen, die am Selbstbild *gemessen* werden, gibt es also Wünsche, die das Selbstbild *ausmachen*. Das Bewerten von Wünschen geschieht im Lichte anderer Wünsche, welche die ersten zum Thema haben.“ (Bieri 2021: 400 f.)

Beide Formen der Wünsche stehen in einem Wechselverhältnis und sind nicht exakt voneinander zu trennen. Ebenso wie die Wünsche des Selbstbildes einen Einfluss auf die zu beurteilenden Wünsche im Rahmen der Bewertung ausüben, können die Wünsche, die vom Selbstbild abgelehnt werden, zu einer Anpassung des Selbstbildes führen. Es kann also auch zu einer Erfahrung der Unfreiheit kommen, wenn eine Person die Kriterien, die sie zur Bewertung ihrer Wünsche anlegt, nicht mehr als angemessen erlebt. Dies kann im Falle eines hartnäckigen Willens oder aufgrund zu wesentlicher Zensuren, wie sie ein Selbstbild verlangen, vorkommen. All diese Überlegungen machen deutlich, dass das Selbstbild nicht als etwas Starres, Unveränderliches verstanden werden sollte. Es kann stattdessen ebenso eine Form der Unfreiheit darstellen, wenn krampfhaft an ihm festgehalten wird, obwohl eine Anpassung erforderlich wäre. Den gleichen Effekt hat ein fehlendes Selbstbild (vgl. Bieri 2021: 401 ff.). Bieri weist darauf hin, dass es für den freien Willen als angeeigneten Willen nicht genügt, dass er im Einklang mit dem Selbstbild ist, sondern dass der Ausgang dieser Bewertung auch verstanden und nachvollzogen werden kann:

„Es gilt, [...] an der Freiheit Ihres Willens zu arbeiten, indem Sie den Abstand zwischen Selbstbild und tatsächlich wirkendem Willen verkleinern, und es gilt, dies zu erreichen, indem Sie ausleuchten, wie es zur Entstehung dieses Abstands gekommen ist und worin die verborgene Logik des Konflikts besteht.“ (Bieri 2021: 406 f.)

Bieri ist weder der Auffassung, dass die Freiheit des Willens ein fester Zustand ist, der nach einmaliger Erreichung für immer fortbesteht, noch dass allumfassende Aussagen zur Freiheit des gesamten Willens getroffen werden könnten. Der Prozess der Aneignung ist in einen sich stetig verändernden Verlauf eingebettet, der solche Aussagen nicht zulässt (vgl. Bieri 2021: 409). Diese Annahme ist gut mit dem vorgestellten lokalen und globalen Autonomiebegriff von Rössler vereinbar.

Die Aneignung des Willens geht für Bieri mit einer Bildung des Selbst einher. Für Bieri bedeutet ein „Selbst zu haben, [...] mit sich selbst die Erfahrung einer gewissen *Kontinuität* zu machen“ (Bieri 2021: 412). Damit ist kein unveränderliches Selbst gemeint, denn auch das Selbstbild kann sich wie dargestellt verändern. Vielmehr geht es um eine Widerspruchsfreiheit des Willens, die unabhängig von sich verändernden Inhalten des Willens besteht. Inwieweit eine Person über die Entwicklung ihres Selbst erzählen kann, gibt Auskunft darüber, in welchem Umfang das Selbst durch Aneignung ausgebildet ist. Hierin kommt zum Ausdruck, in welchem Maß eine Selbstkenntnis vorliegt, inwieweit die innere Willensstruktur verständlich ist (vgl. Bieri 2021: 408 ff.). Diese Überlegung lässt sich gut mit Methoden der Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit verknüpfen (vgl. Hölzle/Jansen 2011).

Schließlich kann ein autonomer oder selbstbestimmter Wille als angeeigneter Wille verstanden werden. Die Art und Weise der Einflüsse von außen bestimmt, inwieweit die Selbstbestimmung des Willens gefördert oder verhindert wird. Eine Förderung des selbstbestimmten Willens durch den Einfluss von anderen liegt immer dann vor, wenn der Einfluss zu einer Aneignung des Willens in den drei vorgestellten Ausprägungen beiträgt. Die Anderen nehmen hier eine wichtige Überprüfungsfunktion ein. Ausschlaggebend ist im Endeffekt, ob der Einfluss zu einem größeren Verständnis des eigenen Willens führt (vgl. Bieri 2021: 417 ff.). Diese Überprüfungsfunktion von außen kann auf Sozialprofessionelle übertragen werden. In diesem Sinne sind also alle Handlungen, die den Prozess der Artikulation, des Verstehens oder der Bewertung des Willens von Klient\*innen fördern, Maßnahmen, die die Arbeit an der Aneignung des Willens unterstützen und damit die Willensfreiheit fördern. Die Überlegungen scheinen vor allem Impulse für die Gestaltung der Gesprächsführung zu liefern, die solche Prozesse anregt und begleitet. Durch die Aneignung können Klient\*innen sich so in einem umfassenderen Sinne mit ihrem Willen identifizieren, was mit einem größeren Erleben an Freiheit einhergeht:

„Selbstbestimmt ist unser Leben, wenn es uns gelingt, es innen und außen in Einklang mit unserem Selbstbild zu leben – wenn es uns gelingt, im Handeln, Denken, Fühlen und Wollen der zu sein, der wir sein möchten.“ (Bieri 2019: 13)

Die vorgestellten Überlegungen zur Aneignung des Willens, verstanden als eine Möglichkeit der Erarbeitung eines freien Willens gemäß dem Selbstbild, dienen im Rahmen dieser Konzepterstellung des Lehrvideos als eine Spezifizierungsmöglichkeit, die die Förderung der positiven Willensfreiheit als ein Teilbereich einer Selbstbestimmungsfähigkeit konkretisiert, um sie in der Fallreflexion anwenden zu können. Im Folgenden sollen nun Anregungen gegeben werden, wie die Inhalte dieser Spezifizierung durch das Lehrvideo vermittelt werden könnten.

### 3.5.2 Didaktische und medientechnische Überlegungen

Für die didaktische Vermittlung sind die vorgestellten Inhalte des fallbasierten Lernens zentral. Die Form der Vorlesungen mit Fallbeispielen (lecture based cases) scheint zum Zwecke der fallbasierten Wissensvermittlung durch ein Lehrvideo geeignet. In Anlehnung an diese Form



könnte im Anschluss an eine inhaltliche Vorstellung der Spezifizierung eine Anwendung derselben auf ein konkretes Fallbeispiel eine wirkungsvolle Aneignung des Wissens versprechen. Dabei sollte das gewählte Fallbeispiel dem Kriterium der überschaubaren Komplexität des Falles entsprechen, sowie inhaltlich zu der kennzeichnenden Fokussierung der Spezifizierung passen. Wie in Kapitel 3.3.3 thematisiert, ergibt sich eine Spezifizierungsnotwendigkeit der berufsethischen Prinzipien im Rahmen der KEF insbesondere im Falle eines moralischen Dilemmas oder eines Anwendungskonflikts. Da eine Anwendung der Spezifizierung auf den Fall explizit gemäß dem Sonderleitfaden im Falle eines Anwendungskonflikts erfolgt, könnte ein Fallbeispiel mit dieser ethischen Problemlage für die Wissensvermittlung der Spezifizierung passend sein.

In Bezug auf die Vermittlung der Spezifizierung könnte eine Reduzierung auf die folgenden Inhalte sinnvoll sein. In Form eines Prologs könnte zunächst die Spezifizierungsnotwendigkeit ethischer Prinzipien für die praktische Anwendung in Fallsituationen kompakt erläutert werden. Bevor die Spezifizierung nach Bieri dargestellt wird, könnte zur Verortung derselben ein kurzer allgemeiner Überblick nützlich sein. Zu Beginn könnte die allgemeine Definition des Autonomieprinzips nach Kaminsky vorgestellt werden, um hervorzuheben, dass ein Achtungs- und ein Förderanspruch in diesem Prinzip steckt. Davon ausgehend könnte eine knappe Erläuterung der Systematik der positiven und negativen, sowie der Handlungs- und Willensfreiheit erfolgen, woraufhin die Spezifizierung auf der Grundlage der Überlegungen von Bieri entsprechend als Konkretisierung für die Förderung der positiven Willensfreiheit in diese Systematik eingeordnet wird. Nun könnten die drei Formen der Aneignung des Willens nach Bieri fokussiert dargestellt werden. Hierbei würden die Ebenen der Artikulation, des Verstehens und der Bewertung jeweils kompakt erläutert. Diese drei Ebenen könnten dann auf den Fall angewendet werden. Abschließend könnte in einem Ausblick darauf hingewiesen werden, dass die vorgestellte Spezifizierung nur eine Perspektive neben anderen darstellt und einen bestimmten Ausschnitt der Fallthematik beleuchtet. Ferner könnte mit eingeblendeten Literaturvorschlägen am Ende des Lehrvideos die Möglichkeit einer weiterführenden und vertiefenden Auseinandersetzung mit den Überlegungen anhand einer Textarbeit zur Verfügung gestellt werden.

Die folgende inhaltliche Gliederung, die aus Denkprozessen der AG Ethik stammt, ist entsprechend der dargelegten Ideen denkbar:

1. Prolog
2. Fallbasierte Wissensvermittlung einer Spezifizierung des Autonomieprinzips
  - 2.1 Fallbeschreibung mit vorliegendem Anwendungskonflikt
  - 2.2 Spezifizierungsvorschlag für die Förderung der Autonomiefähigkeit nach Bieri
  - 2.3 Anwendung des Spezifizierungsvorschlages auf den Fall

### 3. Ausblick und Literaturvorschläge

Von vielen Autor\*innen wird im Falle von lernförderlichen Gestaltungskriterien von Lehrvideos auf die bereits genannte *kognitive Theorie des multimedialen Lernens* von Richard E. Mayer Bezug genommen (vgl. Ebner/Schön 2017; Schmidt-Borcherding 2020; Schneider et al. 2022; Unterbruner 2007). Da sie eine wegweisende kognitionspsychologische Theorie im Kontext von Lernprozessen mit digitalen Medien darstellt, soll sie im Folgenden verkürzt vorgestellt werden, um Hinweise für eine lernförderliche Gestaltung des Lehrvideos zu erhalten (vgl. Schneider et al. 2022: 582 f.). Die Theorie basiert auf Annahmen der Theorie der dualen Kodierung von Paivio und der Cognitive Load Theory von Sweller und Chandler (vgl. Unterbruner 2007: 153). Sie bietet einen Erklärungsansatz für die Informationsaufnahme und -verarbeitung von multimedialen Inhalten im Lernprozess und lässt sich auf folgende drei Hauptthesen verdichten. Erstens erfolgt die Informationsverarbeitung über zwei Wege. Zum einen wird Information in Form von Bildern oder geschriebenem Text über den visuellen Kanal, im Falle der Augen, und zum anderen in Form von gesprochenem Text oder Musik über den auditiven Kanal, im Falle der Ohren, aufgenommen. Zweitens wird von einer beschränkten Verarbeitungsleistung des Arbeitsgedächtnisses und der zwei Informationsverarbeitungswege ausgegangen. Drittens ist eine aktive Informationsverarbeitung der lernenden Person für den Wissenserwerb erforderlich. Aus diesen Annahmen folgert Mayer mehrere Prinzipien, die bei der Gestaltung von multimedialen Lernmedien, zu denen ein Lehrvideo gezählt werden kann, zu beachten sind, um eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses zu vermeiden und eine maximale Informationsverarbeitung zu fördern. Die positiven Effekte einer Mediengestaltung gemäß diesen Prinzipien sind laut Schneider et al. empirisch bestätigt worden (vgl. Schneider et al. 2022: 583). Die folgenden ausgewählten Prinzipien scheinen für die Gestaltung des Lehrvideos zum Zwecke dieser Arbeit relevant. Gemäß dem *Multimediaprinzip* erhöhen sinnvolle Verbindungen von Bild und Text den Lernerfolg durch einen effektiven Gebrauch der beiden Informationsverarbeitungskanäle. Das *Personalisierungsprinzip* verlangt eine direkte Anrede der lernenden Person, die eine Zunahme an Motivation zur Folge hat. Das *Modalitätsprinzip* weist auf eine ausgewogene Beanspruchung des auditiven und visuellen Informationskanals hin. Ergänzender Text zu einem Bild sollte dementsprechend nicht geschrieben, sondern gesprochen werden, um den visuellen Kanal nicht zusätzlich zu fordern. Das *Redundanzprinzip* verbietet eine doppelte Darstellung der gleichen Information in auditiver und visueller Form und das *Kohärenzprinzip* fordert eine Reduzierung auf die notwendigsten Informationen (vgl. Unterbruner 2007: 157 ff.). Der Lernerfolg kann weiter laut dem *Segmentationsprinzip* gesteigert werden, wenn die lernende Person über Möglichkeiten zur Steuerung der Informationsmenge verfügt. Im Falle eines Lehrvideos bestehen diese über das Anhalten oder wiederholte Anschauen des Videos. Das *Signalisierungsprinzip* empfiehlt eine Fokussierung der Konzentration der lernenden Person auf die wichtigsten Inhalte beispielsweise durch

visuelle Kennzeichen. Zu guter Letzt sollte gemäß dem *Kontiguitätsprinzip* darauf geachtet werden, dass zueinander gehörende Informationen zeitgleich und räumlich so nah wie möglich beieinander auftreten (vgl. Schneider et al. 2022: 586 ff.). Eine ausführliche gestalterische Ausarbeitung des Lehrvideos wurde im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des begrenzten Umfangs bewusst nicht vorgenommen. Stattdessen wurden auf einer theoretischen Ebene Kriterien anhand der vorgestellten Prinzipien herausgearbeitet, die für die praktische Gestaltung und Produktion des Lehrvideos leitend sein können. Dabei steht die Gestaltung von visuellen und auditiven Elementen im Mittelpunkt, da sie den besonderen Lerneffekt durch das Medium des Lehrvideos versprechen.

Aus Denkprozessen der AG Ethik und in Anlehnung an die genannten Videos des KEK der Universitätsmedizin Göttingen ist die Idee hervorgegangen, einen Leuchtturm als visuelles Symbol für die Betrachtung des Falls im Lichte einer gewählten Spezifizierung darzustellen. Dabei könnten die verschiedenen Spezifizierungen als Linsen dargestellt werden, durch die bei einem Wechsel der Linsen jeweils unterschiedliche Bilder des gleichen beleuchteten Falls hervorgerufen werden würden.

Als technische Software für das Video scheint das Präsentationsprogramm Microsoft-PowerPoint aus mehreren Gründen geeignet. Zum einen kann es sowohl von IOS als auch von Android-Geräten verwendet werden und ist damit von vielen Endgeräten nutzbar. Außerdem stellt die HAW-Hamburg die Lizenz für dieses Programm zur Verfügung, sodass der Teil der Studierenden der Zielgruppe automatisch über einen Zugang verfügt. Zusätzlich stellt Microsoft-PowerPoint ein weitverbreitetes Programm dar, dass auch in anderen Kontexten der Hochschullehre angewendet wird, sodass davon ausgegangen werden kann, dass bereits Fähigkeiten im Umgang mit diesem Programm vorhanden sind.

### 3.6 Ressourcenbedarf und Finanzierung

Wie bereits erwähnt, ist die Konzipierung neuer Blended Learning Formate mit dem Einsatz von zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen verbunden. Die konkrete praktische Umsetzung und Produktion des Lehrvideos verlangt zusätzliche zeitlich und personelle Ressourcen sowohl für die Ausarbeitung eines Skripts und gestalterischer Elemente als auch für die Produktion des Videos. Personelle Ressourcen stehen teilweise durch das ehrenamtliche Engagement von Praktiker\*innen und Studierenden der HAW-Hamburg des Departments Soziale Arbeit zur Verfügung. Insbesondere Personen mit Vorerfahrungen im Umgang mit dem Programm Microsoft-PowerPoint könnten für die Videoerstellung von Vorteil sein. Die Produktion des Lehrvideos, und darauffolgend wünschenswerterweise eine Serienproduktion weiterer Lehrvideos zu weiteren Spezifizierungsmöglichkeiten und weiteren berufsethischen Prinzipien, würden allerdings zusätzliche personelle Ressourcen und eine finanzielle Unterstützung verlangen. Hier wären finanzielle Mittel aus Forschungsbudgets der HAW-Hamburg und

Finanzierungen über Drittmittel denkbar. Dafür müssten geeignete Stiftungen gesichtet und gegebenenfalls ein Finanzierungsplan ausgearbeitet werden. Eine mögliche geeignete Stiftung stellt die Claussen-Simon-Stiftung dar. Ein Antrag für studentische Hilfskraftstunden für zwei Personen mit je 450€ pro Monat über 11 Monate ist für April 2023 bereits in Planung. In diesem Fall sind die Lehrvideos vor allem zur Anwendung in der Hochschullehre im Rahmen von Seminaren und Tutorien konzipiert. Wie bereits festgestellt, sollten die Lehrvideos aber auch problemlos als Ergänzung zur KEF genutzt werden können. Die notwendige Lizenz für Microsoft-PowerPoint ist durch die HAW-Hamburg sichergestellt.

#### **4 Fazit und Ausblick**

In dieser Arbeit wurde zunächst, in Anlehnung an den systemischen Planungsprozess und die Bestandteile eines Konzepts nach Graf und Spengler, die Soll-Situation in Bezug auf ethisch begründetes Handeln von Sozialprofessionellen im Kapitel der Bedarfsanalyse betrachtet. Hier wurde unter anderem festgestellt, dass ein Handeln auf der Basis der berufsethischen Prinzipien gefordert wird, welches angesichts der Konfrontation mit Fällen von moralischer Komplexität im Berufsalltag nicht einfach so realisiert werden kann. Das zeigt die vorgestellte Studie von Kohlfürst, die in Bezug auf die Ist-Situation Verstöße gegen die Professionsmoral feststellt. Zur Bewältigung dieser moralischen Komplexität eignen sich ethische Fallberatungen, die zugleich ethische Reflexionsfähigkeiten schulen. An dieser Stelle wurde ein Bedarf an ethischen Fallberatungen festgestellt, die sogleich den geeigneten Weg darstellen, um professionelle ethische Entscheidungen gemäß dem Ethikkodex in der Praxis sicherzustellen. Erfahrungen aus der AG Ethik legen allerdings nahe, dass zur Durchführung dieser eine gewisse Vorbildung von Nöten ist. Dies wurde am Beispiel der Bildungsanforderungen, die sich in den verschiedenen Phasen der KEF ergeben, aufgezeigt. Hier ergibt sich unter anderem der Bedarf einer berufsethischen Urteilskraft, die in der Lage ist, Handlungsoptionen aus der Perspektive berufsethischer Prinzipien zu beurteilen, wofür ein Wissen über die Spezifizierungsmöglichkeiten der Prinzipien notwendig ist. Hieraus ergibt sich die Soll-Forderung, dass Sozialprofessionelle über ethische Reflexionsfähigkeiten verfügen müssen, welche über eine ethische Bildung geschult werden können. In Abgleichung mit der Ist-Situation am Beispiel des Modulhandbuchs des Bachelors Soziale Arbeit an der HAW-Hamburg kann bezweifelt werden, dass sich diese Fähigkeiten im Rahmen der Pflichtseminare ausreichend angeeignet werden können. Somit könnte von einem offenen Bedarf an Spezifizierungswissen ausgegangen werden, der eine ausreichende Ausbildung der berufsethischen Urteilskraft verhindert und eine Beurteilung der Handlungsoptionen in der KEF erschwert. Diesem Bedarf kann mithilfe des Lehrvideos begegnet werden.

Die Wahl dieses Lehrformats ist durch die festgestellte positive Wirkung von multimedialen Lernmedien in Verbindung mit Blended Learning Formaten begründet. Als geeigneter Weg zur

Förderung der berufsethischen Urteilskraft wird eine Kombination des Lehrvideos mit der KEF im Sinne eines Blended Learning Formats und der Flipped-Classroom-Methode angesehen. Damit die verfolgten Bildungsziele des Konzepts erreicht werden können, ist es wichtig das Medium des Lehrvideos als Ergänzung zu der KEF der AG Ethik zu verstehen. Die vermittelten Inhalte des Lehrvideos sind auf einen anschließenden Austausch mit anderen angewiesen, um seine ganze Wirkung entfalten zu können. Das Potenzial dieses Mediums liegt in seiner Bereitstellung von Zeit. Durch die Aneignung von Wissen im Selbststudium kann mehr Raum für Fragen und Austausch in synchronen Treffen geschaffen werden. In Anbetracht voller Lehrpläne und der Vielzahl an Spezifizierungen zu den verschiedenen Prinzipien könnte dies einen nicht zu unterschätzenden Mehrgewinn bedeuten. Außerdem erlaubt das Video ein zeit- und ortflexibles Arbeiten im individuellen Tempo und könnte, im Vergleich zur Textarbeit, aufgrund seiner andersartigen, didaktischen Wirkweise gut als Einstieg in die Aneignung des Spezifizierungswissen dienen. Durch die Angabe von Literatur sind Vertiefungen durch eine Textarbeit möglich. Der Diskurs zu den positiven Lerneffekten des fallbasierten Lernens unterstützt die Vermutung, dass sich ethische Fallreflexionen zur Schulung ethischer Reflexionsfähigkeiten eignen. Dementsprechend wurde dieses Lehrformat zusätzlich zur KEF zur didaktischen Gestaltung des Lehrvideos genutzt.

Die Studie von Kohlfürst stellt außerdem heraus, dass neben dem Wissen auch die Interpretation der Professionsmoral einen Einfluss auf das Handeln von Sozialprofessionellen hat. Das Spezifizierungswissen, und in der Folge auch die Beurteilung der Handlungsoptionen aus der Perspektive der jeweiligen Spezifizierung, soll dem Professionsanspruch der Sozialen Arbeit und einer bewussten Ethos-Bildung gerecht werden. Der vorgestellte Spezifizierungsvorschlag nach den Überlegungen zur Willensfreiheit von Bieri ist im akademischen Diskurs anschlussfähig und erfüllt diese Voraussetzung. Er fokussiert mit der Förderung der Willensfreiheit eine sehr spezifische und detailreiche Perspektive des Autonomieprinzips, die sich in der ethischen Fallberatung wahrscheinlich nur für bestimmte Fälle eignet, in den passenden Fällen aber eine tiefgründige Analyse versprechen könnte. Zu einer reflektierten Ethos-Bildung kann ebenfalls gezählt werden, dass der Zielgruppe bewusst ist, dass es nicht nur eine, sondern mehrere Spezifizierungsmöglichkeiten berufsethischer Prinzipien gibt. Es kann darüber hinaus vermutet werden, dass die, über Lehrvideos vermittelten, Spezifizierungen zu einer verbesserten Verständigung aufgrund gemeinsam geteilter Begriffe in der KEF beitragen.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug zur Fragestellung festhalten, dass das hier, am Beispiel des Autonomieprinzips, konzipierte Lehrvideo, durch eine fallbasierte Wissensvermittlung des Spezifizierungsvorschlags nach Bieri in Ergänzung zur KEF, eine Möglichkeit darstellen könnte, um die berufsethische Urteilskraft von Teilnehmenden der KEF unterstützend zu fördern. Mit dieser Bachelorarbeit liegt ein fachlich-didaktisches Konzept für ein Lehrvideo am Beispiel des Autonomieprinzips vor, das die Notwendigkeit ethischer Bildung in der Sozialen

Arbeit herausgestellt hat und einen Vorschlag für eine inhaltliche und didaktische Gestaltung eines digitalen Lernmediums ergänzend zur KEF macht. Auf dieser Basis kann nun eine praktische Umsetzung und Produktion des Lehrvideos erfolgen. Dabei stehen die konkrete visuelle und auditive Gestaltung sowie die Verfassung eines Skripts noch aus. Der dafür benötigte Kosten- und Personalaufwand ist zu diesem Zeitpunkt schwer einschätzbar. Im Laufe der Produktion erscheint eine genauere Ausarbeitung der Kategorie des Ressourcen- und Finanzbedarfs als Orientierungsmaßstab für mögliche weitere Lehrvideos sinnvoll. Eine Serienproduktion mehrerer Videos könnte den angestrebten Effekt haben, den Bedeutungsplural der berufsethischen Prinzipien aufzuzeigen. Dieser Effekt könnte bei der Zielgruppe verstärkt werden, indem beispielsweise im Falle des Autonomieprinzips, der gleiche Fall eines Anwendungskonflikts beibehalten wird und verschiedene Spezifizierungen auf ebendiesen angewendet werden, was jeweils unterschiedliche Ergebnisse hervorbringen würde. Auszüge des Konzepts könnten möglicherweise zur Akquise von finanziellen Mitteln genutzt werden.

Alle hier dargelegten Überlegungen sind auf der Grundlage der zusammengetragenen Literatur nach bestem Wissen und Gewissen vorgenommen worden. Die Wirksamkeit kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Gesicherte Voraussagen zur Wirkung des Lehrvideos sind folglich nicht möglich. Diese können erst im Anschluss an eine Erprobung des Lehrvideos durch eine Evaluation festgestellt werden. Sollten die angestrebten Ziele erreicht werden, können die Zielgruppe erweitert, das Lehrvideo zukünftig auch in der Hochschullehre und zu Fort- und Weiterbildungszwecken genutzt und weitere Lehrvideos zu den anderen professionsethischen Prinzipien produziert werden.

## Literaturverzeichnis

- Albisser Schleger, Heidi/Mertz, Marcel/Meyer-Zehnder, Barbara/Reiter-Theil, Stella (2019): *Klinische Ethik - METAP. Leitlinie für Entscheidungen am Krankenbett. 2., aktualisierte und ergänzte Auflage.* Berlin: Springer.
- Beauchamp, Tom L. (2005): Prinzipien und andere aufkommende Paradigmen in der Bioethik. In: Rauprich, Oliver/Steger, Florian (Hrsg.), *Prinzipienethik in der Biomedizin. Moralphilosophie und medizinische Praxis.* Frankfurt/Main: Campus Verlag, 48–73.
- Bieri, Peter (2017): *Wie wäre es, gebildet zu sein?* München/Grünwald: Komplett-Media.
- Bieri, Peter (2019): *Wie wollen wir leben? Ungekürzte Ausgabe, 9. Auflage.* München: dtv.
- Bieri, Peter (2021): *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens.* 13. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bögner, Frieder (2019): Personale Autonomie als ein Kernprinzip der Ethik Sozialer Arbeit: informierte Einwilligung oder Biographie? In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 2019, 6 (1), 91–116.
- Bömelburg, Julia (2022): Protokoll Ethik AG. 3. Allgemeine Mitgliederversammlung der AG Ethik in der Sozialen Arbeit - Wissen erweitern, Urteilskraft stärken, Mittwoch, den 28.09.2022. ZOOM-Meeting. Text abrufbar unter: <https://cloud.haw-hamburg.de/index.php/s/e2ih9wRFTyMQrcS> (Zugriff am 10.12.2022).
- Como-Zipfel, Frank/Kohlfürst, Iris/Kulke, Dieter (2018): Zur Rezeption berufsethischer Kodizes und Richtlinien in der Praxis der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Online-Umfrage von sozialarbeiterischen Fachkräften in Deutschland und Österreich. In: *Forum sozial* 2018, (3/4), 51-60.
- Dallmann, Hans-Ulrich/Volz, Fritz R. (2013): *Ethik in der Sozialen Arbeit.* Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- DBSH (2014): Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. In: *Forum Sozial*, Text abrufbar unter: <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf> (Zugriff am 10.12.2022).
- Deutscher Ethikrat (2018): Hilfe durch Zwang? Professionelle Sorgebeziehungen im Spannungsfeld von Wohl und Selbstbestimmung. Stellungnahme. Text abrufbar unter: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-hilfe-durch-zwang.pdf> (Zugriff am 8.2.2023).
- Deutscher Ethikrat (2022): Suizid - Verantwortung, Prävention und Freiverantwortlichkeit. Stellungnahme. Text abrufbar unter: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-suizid.pdf> (Zugriff am 28.10.2022).
- DGSA (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Text abrufbar unter: [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA\\_Kerncurriculum\\_final.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf) (Zugriff am 25.1.2023).
- Dieringer, Volker (2019): Dilemma und Dissens. In: *FoRuM Supervision - Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 2019, 8-20.
- Domes, Michael/Wagner, Leonie (2020): Haltung (Gesinnung). Socialnet Lexikon. Text abrufbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Haltung-Gesinnung> (Zugriff am 10.12.2022).

- Ebner, Martin/Schön, Sandra (2017): Lern- und Lehrvideos: Gestaltung, Produktion, Einsatz. In: Wilbers, Karl/Hohenstein, Andreas (Hrsg.), Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. 71. Aufl. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, 1–14.
- Eichinger, Tobias/Michl, Susanne (2022): Kompetenzorientierte Ethik-Lehre in der Medizin und den Gesundheitsberufen. In: *Ethik in der Medizin* 2022, 34 (3), 281–286.
- Fourie, Carina (2017): Who Is Experiencing What Kind of Moral Distress? Distinctions for Moving from a Narrow to a Broad Definition of Moral Distress. In: *AMA Journal of Ethics* 2017, 19 (6), 578–584.
- FBTS (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit. Version 6.0. Text abrufbar unter: [https://cdn.website-editor.net/s/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/QR\\_SozArb\\_Version\\_6.0.pdf?Expires=1678634650&Signature=aWrtE-XYWbzytc~7ygWFZJj68YsfebdPnScTyl-wvOg2iC0OvrjvuUl2o0bQfxl-OXjt6CTDhidbTSSTglXmsian3~slsuKqWFuB7rBciWIYFBQp97eTeG0POQcMRgofOLQuo0sY6~ctMQGCi8gthza2lvuCQoqb42n5kH16OY~NcZGUvyjhNxVO1V7nvAiDyqqS7Uu4oBxCssOibGfDooEtXG6F5W3KexEezrk-grKxNcNUUgqPXm~k9H167Mpn7v7HTXzRoFpy-ExL3tjzeipmt9F4zXuWJ9~xpP~~SzQTiWp2bDSbCaqX9mdgy8JjKNst7lrbSlb-K36K0-mQzHNA\\_\\_&Key-Pair-Id=K2NXBXLf010TJW](https://cdn.website-editor.net/s/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/QR_SozArb_Version_6.0.pdf?Expires=1678634650&Signature=aWrtE-XYWbzytc~7ygWFZJj68YsfebdPnScTyl-wvOg2iC0OvrjvuUl2o0bQfxl-OXjt6CTDhidbTSSTglXmsian3~slsuKqWFuB7rBciWIYFBQp97eTeG0POQcMRgofOLQuo0sY6~ctMQGCi8gthza2lvuCQoqb42n5kH16OY~NcZGUvyjhNxVO1V7nvAiDyqqS7Uu4oBxCssOibGfDooEtXG6F5W3KexEezrk-grKxNcNUUgqPXm~k9H167Mpn7v7HTXzRoFpy-ExL3tjzeipmt9F4zXuWJ9~xpP~~SzQTiWp2bDSbCaqX9mdgy8JjKNst7lrbSlb-K36K0-mQzHNA__&Key-Pair-Id=K2NXBXLf010TJW) (Zugriff am 15.2.2023).
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession: Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Galuske, Michael (2013): Methoden der sozialen Arbeit eine Einführung. 10. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- 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. Paderborn: Schöningh.
- Gruber, Hans-Günter (2009): Ethisch denken und handeln: Grundzüge einer Ethik der Sozialen Arbeit. 2.Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- HAW-Hamburg, Department Soziale Arbeit (2022): Vorlesungs- und Personalverzeichnis Department Soziale Arbeit. Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit. Masterstudiengang Soziale Arbeit. WiSe 2022/23. Text abrufbar unter: [https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/VLVZ\\_WiSe\\_2022\\_068\\_5\\_Ver%C3%B6ffentlichung\\_2022\\_08\\_19.pdf](https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/VLVZ_WiSe_2022_068_5_Ver%C3%B6ffentlichung_2022_08_19.pdf) (Zugriff am 1.2.2023).
- HAW-Hamburg, Fakultät W&S (2022): Modulhandbuch für den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit. Text abrufbar unter: <https://www.haw-hamburg.de/studium/studienorganisation/ordnungen/modulhandbuecher/> (Zugriff am 1.2.2023).
- Heckmann, Friedrich (2011): Orientierung für die Soziale Arbeit: Die Philosophie der Lebenskunst oder die Notwendigkeit der Ethosbildung für die Soziale Arbeit. In: Begemann, Verena/Rietmann, Stephan (Hrsg.), Soziale Praxis gestalten: Orientierungen für ein gelingendes Handeln. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 159–178.
- Heckmann, Friedrich (2016): Ethik, was ist das eigentlich? In: Begemann, Verena/Weber, Dieter (Hrsg.), Soziale Arbeit als angewandte Ethik. Positionen und Perspektiven für die Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer, 15–32.



- Heiner, Maja (2018): *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hochuli-Freund, Ursula/Stotz, Walter (2021): *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch*. 5., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hrsg.) (2011): *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hug, Sonja (2014): Vermittlung ethischer Kompetenz als Bestandteil der Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit. In: Roth, Claudia/Merten, Ueli (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret: am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW*. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich, 217–234.
- IFSW (2018): *Global Social Work Statement of Ethical Principles – International Federation of Social Workers*. Text abrufbar unter: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> (Zugriff am 10.12.2022).
- Kaminsky, Carmen (2018): *Soziale Arbeit - normative Theorie und Professionsethik*. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Keil, Geert (2012): *Willensfreiheit*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- KEK Universitätsmedizin Göttingen (2020): Podcast: Ethik einfach erklärt. Text abrufbar unter: <https://www.umg.eu/patienten-besucher/infos-beratung/klinisches-ethik-komitee/podcast-ethik-einfach-erklaert/> (Zugriff am 8.2.2023).
- Klüver, Corinna/Müller, Miriam (2020): Protokoll Ethik AG. 2. Sitzung am 23.09.2020. ZOOM-Meeting. Text abrufbar unter: <https://cloud.haw-hamburg.de/index.php/s/e2ih9wRFTyMQrcS> (Zugriff am 10.12.2022).
- Kohlfürst, Iris (2016a): *Die moralische Landschaft der Sozialen Arbeit eine empirische Analyse der Umsetzung von Werten und Normen im beruflichen Alltag*. Linz: promente edition.
- Kohlfürst, Iris (2016b): (Un-)Moral in der Sozialen Arbeit. Über die Umsetzung der Professionsmoral im beruflichen Alltag. In: *soziales\_kapital* 2016, (16), 42–54.
- Kühlmeyer, Katja (2022): *Moralischer Stress in der Patientenversorgung*. In: Marckmann, Georg (Hrsg.), *Praxisbuch Ethik in der Medizin*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 139–147.
- Kühlmeyer, Katja/Kuhn, Eva/Knochel, Kathrin/Hildesheim, Hanna/Witt, Victoria Dorothea/Friedrich, Orsolya/Rogge, Annette (2020): *Moralischer Stress bei Medizinstudierenden und ärztlichen Berufseinsteigenden: Forschungsdesiderate im Rahmen der COVID-19-Pandemie*. In: *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz* 2020, 63 (12), 1483–1490.
- Kühlmeyer, Katja/Wolkenstein, Andreas/Schütz, Mathias/Wild, Verina/Marckmann, Georg (2022): *Kompetenzorientierte Ethik-Lehre im Medizinstudium*. In: *Ethik in der Medizin* 2022, 34 (3), 301–318.
- Leupold, Michael (2022): *Leitfaden. Typologie ethischer Problemlagen*. Text abrufbar unter: <https://cloud.haw-hamburg.de/index.php/s/e2ih9wRFTyMQrcS> (Zugriff am 10.12.2022).
- Leupold, Michael/Deterra, Diana (2022): *Einführung in die kollegiale ethische Fallberatung*. Text abrufbar unter: <https://cloud.haw-hamburg.de/index.php/s/e2ih9wRFTyMQrcS> (Zugriff am 10.12.2022).

- Leupold, Michael/Deterra, Diana/Vollmert, Steffen (2022): Leitfaden zur KEF. Bildungs- und Praxisformat. Text abrufbar unter: <https://cloud.haw-hamburg.de/index.php/s/e2ih9wRFTyMQrcS> (Zugriff am 10.12.2022).
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2011): Nur moralisch – oder auch noch ethisch? Ethische Reflexionskompetenz als unabdingbares professionelles Werkzeug der Sozialen Arbeit. In: *Sozial aktuell* 2011, 11 (3), 18–21.
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2017): Erkunden – Rechtfertigen – Gestalten – Organisieren: Das Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung B:ERGO. In: *EthikJournal* 2017, 4 (1), 1–22.
- Maio, Giovanni (2018): Mittelpunkt Mensch: Lehrbuch der Ethik in der Medizin - Mit einer Einführung in die Ethik der Pflege. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schattauer Verlag (Klett).
- Marckmann, Georg (2022a): Grundlagen ethischer Entscheidungsfindung in der Medizin. In: Marckmann, Georg (Hrsg.), *Praxisbuch Ethik in der Medizin*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 3–13.
- Marckmann, Georg (2022b): Im Einzelfall ethisch gut begründet entscheiden: Das Modell der prinzipienorientierten Falldiskussion. In: Marckmann, Georg (Hrsg.), *Praxisbuch Ethik in der Medizin*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 21–29.
- Michl, Susanne/Katsarov, Johannes/Eichinger, Tobias (2022): Gelingende Ethik-Lehre in der Medizin. Erkenntnisse aus der Lehrforschung. In: *Ethik in der Medizin* 2022, 34 (3), 433–450.
- Möhle, Marion (2015): Der Tugendbegriff in der Ethik Sozialer Arbeit: Phronetische Soziale Arbeit. In: *Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete* 2015, 64 (1), 9–14.
- Möslein-Tröppner, Bodo/Bernhard, Willi (2021): *Digital Learning: Was es ist und wie es praktisch gestaltet werden kann*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Müller, Anselm W. (2007): Kompetenz und Charakter. Zum technizistischen Verständnis sozialer Berufe. In: Hubig, Christoph/Luckner, Andreas/Mazouz, Nadia (Hrsg.), *Handeln und Technik - mit und ohne Heidegger*. Berlin: Lit-Verlag, 110–127.
- Pfannstiel, Mario A./Steinhoff, Peter F.-J. (Hrsg.) (2022): *E-Learning im digitalen Zeitalter: Lösungen, Systeme, Anwendungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pieper, Annemarie (2017): *Einführung in die Ethik*. 7. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Quante, Michael/Wiedebusch, Silvia/Wulfekühler, Heidrun (Hrsg.) (2018): *Ethische Dimensionen inklusiver Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rauprich, Oliver (2005): Prinzipienethik in der Biomedizin - Zur Einführung. In: Steger, Florian (Hrsg.), *Prinzipienethik in der Biomedizin. Moralphilosophie und medizinische Praxis*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, 11–45.
- Röh, Dieter (2006): Die Mandate der Sozialen Arbeit. In wessen Auftrag arbeiten wir? In: *Soziale Arbeit* 2006, (55), 442-449.
- Rössler, Beate (2019): *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Schiff, Andrea/Dallmann, Hans-Ulrich (2021): *Ethik in der Pflege*. München: UTB.

- Schmid Noerr, Gunzelin (2018): Ethik in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schmid Noerr, Gunzelin (2022): Ethische Zielkonflikte in der Sozialen Arbeit. Widersprüche bewältigen, Handlungsfähigkeit gewinnen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schmid, Peter A. (2011): EPOS - ethische Prozesse in Organisationen im Sozialbereich: ein Leitfadens für die Praxis. Luzern: Curaviva Weiterbildung.
- Schmidt-Borcherding, Florian (2020): Zur Lernpsychologie von Erklärvideos: Theoretische Grundlagen. In: Dorgerloh, Stephan/Wolf, Karsten D. (Hrsg.), Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim Basel: Beltz, 63–70.
- Schneider, Sascha/Beege, Maik/Nebel, Steve/Rey, Günter Daniel (2022): Psychologische Befunde zum Lernen mit digitalen Medien – ein Überblick. In: Pfannstiel, Mario A./Steinhoff, Peter F.-J. (Hrsg.), E-Learning im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 581–605.
- Simon, Alfred (2022): Patientenautonomie und informed consent. In: Marckmann, Georg (Hrsg.), Praxisbuch Ethik in der Medizin. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 35–41.
- von Spiegel, Hiltrud (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 7., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2. Auflage. Stuttgart: utb GmbH.
- Steinkamp, Norbert L./Gordijn, Bert (2010): Ethik in Klinik und Pflegeeinrichtung: ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Köln: Luchterhand.
- Stoecker, Ralf/Neuhäuser, Christian/Raters, Marie-Luise (Hrsg.) (2011): Handbuch Angewandte Ethik. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Unterbruner, Ulrike (2007): Multimedia-Lernen und Cognitive Load. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.), Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin, Heidelberg: Springer, 153–164.
- Wallroth, Martin (2015): Ethische Selbstformung oder doch nur Kompetenzentwicklung? – Zur Rezeption der Tugendethik in der Professionsethik der Sozialen Arbeit. In: Conrad, Ruth/Kipke, Roland (Hrsg.), Selbstformung. Beiträge zur Aufklärung einer menschlichen Praxis. Münster: Mentis Verlag, 225–240.
- Wirthmüller, Rosemarie/Frühauf, Anne/Dooley, Franziska (2022): Erfolgreiche Digitalisierung der Fort- und Weiterbildung am Beispiel der Charité – Universitätsmedizin Berlin. In: Pfannstiel, Mario A./Steinhoff, Peter F.-J. (Hrsg.), E-Learning im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 243–263.
- Woellert, Katharina (2021): Praxisfeld Klinische Ethik Theorie, Konzepte, Umsetzung am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Zumbach, Jörg/Mandl, Heinz/Haider, Karin (2008): Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In: Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: ein fallbasiertes Lehrbuch. Göttingen Bern Wien: Hogrefe, 1–11.

### **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

Unterschrift