

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Überlegungen zur Weiterentwicklung des Konzepts zum  
interaktiven digitalen Bildungstool zur ethischen Fallanalyse  
(IBEF) als ergänzendes Hilfsmittel der kollegialen ethischen  
Fallberatung (KEF)

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 03.02.2023

Vorgelegt von: Julia Bömelburg

Matrikel-Nr.: [REDACTED]

Adresse: [REDACTED]

[REDACTED]

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Michael Leupold

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Andreas Langer

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	3
1. Einleitung.....	4
2. Allgemeine Aspekte konzeptueller Überlegungen.....	6
2.1 Leitbild.....	7
2.2 Rahmenbedingungen.....	7
2.3 Bedarfsanalyse.....	8
2.4 Zielformulierung.....	8
2.5 Leistungsbeschreibung.....	9
2.6 Finanzierung und Ressourcenbedarf.....	9
3. Konzeptuelle Überlegungen zum interaktiven digitalen Bildungstool zur ethischen Fallanalyse (IBEF) der AG Ethik in der Sozialen Arbeit.....	10
3.1 Leitbild.....	10
3.2 Rahmenbedingungen.....	11
3.2.1 Träger.....	11
3.2.2 Fachlichkeit als Profession / Professionsethik.....	11
3.2.3 Gesetzeslage und Politische Prozesse.....	13
3.3 Bedarfsanalyse.....	14
3.3.1 Funktion und Relevanz ethischer Bildung in der Praxis Sozialer Arbeit und den Professionen der Gesundheitsberufe.....	15
3.3.1.1 Moralische Komplexität im beruflichen Handeln.....	17
3.3.1.2 Moralischer Stress.....	19
3.3.1.3 Umsetzung der Professionsmoral.....	20
3.3.2 Formen ethischer Bildung.....	21
3.3.2.1 Die Ebenen des Wissens und Könnens.....	21
3.3.2.2 Beispielformate und -methoden zur Ethikbildung in der Praxis.....	23
3.3.3 Analytische ethische Bildung im Sinne des Fallverstehens mittels Typologie ethischer Problemlagen.....	26
3.3.3.1 Moralische Dilemmata.....	26
3.3.3.2 Moralischer Dissens.....	27
3.3.3.3 Moralischer Konflikt.....	27
3.3.3.4 Anwendungskonflikte.....	27
3.3.3.5 Bedrohung der moralischen Integrität.....	27
3.3.3.6 Normenkonflikte.....	28
3.3.4 Didaktische Gesichtspunkte von ethischer und digitaler Bildung.....	28

3.3.4.1 Exkurs zur digitalen (Hoch-)Schulbildung während der Corona Pandemie .....	29
3.3.4.2 Ansätze des fallbasierten Lernens .....	29
3.3.4.3 Blended-Learning-Ansatz im Rahmen von Ethik-Lehre .....	31
3.3.4.4 Beispiele digitaler Tools zum Training ethischer Kompetenzen .....	32
3.4 Zielformulierung .....	33
3.4.1 Leitziel .....	33
3.4.2 Teilziele .....	33
3.5 Leistungsbeschreibung .....	33
3.5.1 Digitales Medium .....	34
3.5.2 Inhaltliche Gliederung .....	34
3.5.2.1 Navigation .....	34
3.5.2.2 Theorie ethischer Problemlagen .....	34
3.5.2.3 Fallbeispiele und -analyse .....	35
3.5.2.3.1 Fallbeschreibung .....	35
3.5.2.3.2 Fallanalyse Eigenarbeit .....	35
3.5.2.3.3 Fallanalyse mit interaktiver Übung .....	35
3.5.3 Erweiterung des bestehenden interaktiven digitalen Bildungstools zur ethischen Fallanalyse auf der Ebene der Fallbeispiele und -analyse .....	36
3.5.3.1 Begründung der Erweiterung .....	36
3.5.3.2 Fallbeispiele und -analyse .....	36
3.5.3.2.1 Fallbeschreibung aus der Gemeinwesenarbeit .....	37
„Julia – Heirat eines 14-jährigen Mädchens“ .....	37
3.5.3.2.2 Fallanalyse mit interaktiver Überprüfung .....	38
3.6 Finanzierungs- und Ressourcenbedarf .....	42
3.6.1 Bereitstellung der Software durch die HAW Hamburg .....	42
3.6.2 Forschungsbudget studentischer Hilfskraftstunden .....	42
3.6.3 Ehrenamtliches Engagement von Praktiker*innen und Studierenden .....	42
3.6.4 Ausblick zur Ressourcenmobilisierung .....	42
4. Schlussbetrachtung .....	43
Literaturverzeichnis .....	47
Eidesstattliche Erklärung .....	52

## **Abkürzungsverzeichnis**

AEM – Akademie für Ethik in der Medizin e.V.

AG – Arbeitsgemeinschaft

B:ERGO – Das Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung

BGB – Bürgerliches Gesetzbuch

CBR – Case-Based Reasoning

DBSH – Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.

DGSH – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V.

FBTS – Fachbereichstag Soziale Arbeit

GWA – Gemeinwesenarbeit

HAW – Hochschule für angewandte Wissenschaften

IBEF – Interaktives digitales Bildungstool zur ethischen Fallanalyse

IFSW – International Federation of Social Workers

KEF – Kollegiale ethische Fallberatung

KEK – Klinisches Ethik-Komitee

PBL – Problem-Based Learning

PflBG – Pflegeberufegesetz

PPP – PowerPoint-Präsentation

SGB – Sozialgesetzbuch

StGB – Strafgesetzbuch

UKE – Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

UKT – Universitätsklinikum Tübingen

# 1. Einleitung

Die Ethik ist als Teildisziplin der Philosophie eine bedeutsame Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit. Mit ihren Wissensbeständen über Werte, Normen, das gute Leben und dazugehörigen Gütern hilft sie der Sozialen Arbeit hinsichtlich ihrer ethischen Grundlagen sowie Handlungszielen und trägt zur Klärung des beruflichen Selbstverständnisses Sozialer Arbeit bei (vgl. Gruber 2005: 22). In Anlehnung an die internationale Definition von Sozialer Arbeit der International Federation of Social Workers (IFSW) lässt sich die deutschsprachige Definition des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) wie folgt formulieren:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. [...] Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. [...]“ (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2016: 2).

Bereits diese Definition zeigt den ethischen Gehalt des sozialarbeiterischen Auftrages und des damit verbundenen Selbstverständnisses. Nicht nur in den grundlegenden Prinzipien befinden sich ethische Maßstäbe und Orientierungen, sondern auch das sozialarbeiterische Handeln mit den Adressat\*innen und in deren Lebenswelten selbst ist von ethischer Bedeutung und Komplexität geprägt. Die Ethik berührt alle Dimensionen und Bereiche der sozialarbeiterischen Praxis. Ethik lässt sich auch als Gegenstand sozialarbeiterischer Theorien wiederfinden. Eine dieser Theorien ist die *Normative Theorie und Professionsethik* von Kaminsky (2018), welche von der Autorin in ihrer gleichnamigen Veröffentlichung thematisiert wird (vgl. Müller 2018; Kursivsetzung durch d. Verf.). Ganz ähnlich wie in der Sozialen Arbeit verhält es sich auch in den Gesundheitsberufen, beispielsweise in der Pflege. Auch in der Pflege stellt die Ethik und die damit verbundene ethische Reflexion einen elementaren Bestandteil professioneller Praxis dar. Der pflegeberufliche Alltag ist gespickt mit ethischen Fragen und Herausforderungen, die in ihrer Häufigkeit und Komplexität nach einer systematisierten ethischen Reflexion verlangen (vgl. Riedel 2017). Konkrete Handlungsoptionen und eine Anleitung für ein berufliches Handeln in spezifischen Situationen lassen sich nicht schlichtweg aus der Ethik und deren Wissensbeständen ableiten. Um im Alltag verlässlich ethisch reflektiert zu handeln, braucht es neben theoretischem Wissen auch Kompetenzen, die durch Praxiserfahrungen und deren Reflexionen entstehen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 30). Die ethische Reflexion und damit verbundene Fähigkeiten können erlernt und in ihrer Qualität geschult werden. Ethische Reflexion ist demnach qualitativ steigerbar durch Bildungsprozesse. Diese Annahme macht die Grundthese dieser Arbeit aus.

Die AG „Ethik in der Sozialen Arbeit – Wissen erweitern, Urteilskraft stärken“ an der HAW Hamburg, initiiert von Prof. Dr. Michael Leupold in Kooperation mit (ehemaligen) Studierenden, entwickelt und erprobt unter dem Dachbegriff „Ethik in Institutionen des Sozial- und Gesundheitswesens“ in unterschiedlichen Projektgruppen verschiedene Konzepte im Kontext einer Professionalisierung der ethischen Entscheidungsfindung sowie einer berufsethischen Bildung von Sozialprofessionellen. Ihr Handeln basiert auf obiger These, dass ethische Reflexion durch Bildungsprozesse qualitativ steigerbar ist. Mit diesen Bildungsprozessen beschäftigt sich die Ethik-AG in verschiedener Hinsicht. Unter anderem finden monatliche Werkstattgespräche statt, in denen das eigens entwickelte Modell zur kollegialen ethischen Fallberatung (KEF) sowie die dazugehörigen Hilfsmittel erprobt und weiterentwickelt werden. Als ergänzendes Hilfsmittel zur KEF wurde ein interaktives digitales Bildungstool zur ethischen Fallanalyse (IBEF) entwickelt. Das IBEF soll einen Beitrag leisten, die ethische Reflexionsfähigkeit der Nutzenden zu verbessern und zielt hierbei auf die analytische Ebene zur Sensibilisierung der Wahrnehmung ethisch strittiger Punkte ab.

Diese Arbeit soll sich ausgehend bisheriger konzeptueller Überlegungen zum IBEF und anhand einer analytischen Literaturrecherche mit den Fragen beschäftigen: Wie sollte das interaktive digitale Bildungstool zur ethischen Fallanalyse (IBEF) als ergänzendes Hilfsmittel der kollegialen ethischen Fallberatung (KEF) ausgestaltet sein und in der Ethik-Lehre eingesetzt werden, um die ethische Reflexionsfähigkeit der Nutzenden durch Bildungsprozesse zu steigern und somit zu einer Professionalisierung ethischer Entscheidungsfindung für die Fachkräfte der Sozial- und Gesundheitsberufe beizutragen? Welche konkreten Entwicklungs- und Anwendungsperspektiven ergeben sich hieraus für das IBEF?

Beginnend werden einige allgemeine Aspekte einer Projektkonzeption vorgestellt, an denen die konzeptuellen Überlegungen zum IBEF-Prototyp Version 2.0 in unterschiedlicher Ausführlichkeit Anwendung finden. Den Schwerpunkt bilden hierbei die Kapitel zur Bedarfsanalyse und zur Leistungsbeschreibung. Die Bedarfsanalyse soll mittels analytischer Literaturrecherche zeigen, welche Funktion und Relevanz ethische Bildung und die Professionalisierung ethischer Entscheidungsfindung in den Sozial- und Gesundheitsberufen hat. Im Fokus der Überlegungen steht die Profession der Sozialen Arbeit, wobei an geeigneter Stelle der Blick auf die Professionen der Medizin und Pflege erweitert wird, um Analogien herzustellen. Es soll demnach die Frage geklärt werden, wozu es ethische Bildung für diese Professionen überhaupt braucht, welche Bildungsformen existieren und inwiefern diese bisher in der Praxis Sozialer Arbeit Anwendung finden. Ebenfalls beschäftigt sich die Bedarfsanalyse mit bereits existierenden Formaten und Methoden zur Schulung ethischer Reflexion sowie weiteren Bildungsaspekten und stellt exemplarisch Vorstöße aus der Praxis dar, die darauf

abzielen, Bildungsprozesse von Fachkräften zu unterstützen. In Blick genommen werden auch didaktische Überlegungen zum fallbasierten Lernen und zum Konzept des Blended-Learning. Zudem erfolgt im Rahmen der Leistungsbeschreibung eine konkrete Erweiterung des bestehenden IBEF auf der Ebene der Fallbeispiele und -analyse durch einen exemplarischen Fall aus der Gemeinwesenarbeit. In der Schlussbetrachtung werden ausgehend der vorigen Erkenntnisse Vorschläge unterbreitet, in welchen neuen Bereichen das IBEF Anwendung finden könnte, um weiter erprobt, ausgebaut und optimiert zu werden. Hieran anschließend folgt ein Ausblick auf mögliche Kooperationsbestrebungen, die für das Vorhaben lohnenswert sein könnten. Schlussendlich wird auch kurz die Frage der Evaluation aufgeworfen und der Frage nachgegangen, anhand welcher empirischen Methoden sich Bildungsprozesse in der Ethik-Lehre überprüfen lassen und was die Ethik-AG hieraus in Bezug auf die Bildungsprozesse des IBEF schließen könnte.

## **2. Allgemeine Aspekte konzeptueller Überlegungen**

Diese Arbeit zielt darauf ab, den bestehenden Prototyp des IBEF als Version 2.0 in seinen Grundzügen darzustellen, anhand eines Fallbeispiels aus der Gemeinwesenarbeit zu erweitern und Denkanstöße hinsichtlich einer Entwicklungsperspektive des IBEF und dessen Anwendungsmöglichkeiten zu unterbreiten. Insbesondere didaktische Gesichtspunkte zur Ethik-Lehre liefern die Grundlage für Empfehlungen, die zu einer Entwicklung des IBEF führen können, in der das IBEF noch vielfältiger und effektiver Bildungsprozesse befördert.

Dieses Vorhaben macht deutlich, dass sich das IBEF in seiner aktuellen Ausgestaltung in einem noch nicht abgeschlossenen Prozess befindet. Somit kann von einem *Entwurf* gesprochen werden. Die Charakterisierung als Entwurf spricht dafür, in dieser Arbeit den Begriff des *Konzepts* zu wählen und nicht von einer *Konzeption* zu sprechen. Ein Konzept beschreibt im Unterschied zu einer Konzeption ein Vorhaben, welches in seiner Formulierung nicht final ausgestaltet ist. Der Begriff der Konzeption bezieht sich auf eine Ausarbeitung bzw. ein Dokument, welches detaillierter und verbindlicher ausformuliert ist als ein Konzept (vgl. Graf/Spengler/Nugel 2021: 16; Kursivsetzung durch d. Verf.). Der Prozess zur Erstellung eines Konzeptes wird als *Konzeptentwicklung* bezeichnet (vgl. Graf et al. 2021: 17; Kursivsetzung durch d. Verf.). Somit kann diese Arbeit als ein Bestandteil der IBEF-Konzeptentwicklung betrachtet werden.

Im Folgenden wird eine Auswahl allgemeiner Aspekte konzeptueller Überlegungen dargelegt, bevor diese in unterschiedlicher Ausführlichkeit auf das IBEF angewendet werden. Die Ausführungen zum IBEF werden größtenteils analog zu einem Projekt-Konzept verfasst. Es erfolgt an dieser Stelle der explizite Hinweis, dass die folgenden Aspekte konzeptueller Überlegungen weder alle Inhalte eines Projekt-Konzepts auführen, noch dass die

aufgeführten Kategorien in aller Vollständigkeit dargelegt werden. Vielmehr sollen die Ausführungen einen Eindruck zum bisherigen Stand des IBEF-Prototyps Version 2.0 als Grundlage für weiterführende Entwicklungen sowie zur Arbeit der Ethik-AG vermitteln.

Die Inhalte eines Projekt-Konzepts haben Ähnlichkeit mit den Inhalten von Einrichtungskonzeptionen und fachlichen Konzepten sozialer Einrichtungen. Eine Konzeption in diesem Sinne trägt unter anderem zur Transparenz nach innen und außen bei. Somit dient sie nicht nur der Information, sondern vielmehr auch der Verbindlichkeit und Überprüfbarkeit getroffener Aussagen (vgl. Graf et al. 2021: 99 ff.).

Die ausgewählten Konzept-Aspekte dieser Arbeit orientieren sich in Teilen an den ‚W-Fragen‘ (Wer?, Warum?, Für wen?, Wozu?, Was?, Wie?, Wo?, Durch wen? und Womit?) zur Erstellung eines Projekt-Konzepts, wobei einige W-Fragen in Kategorien zusammengefügt und durch weitere Aspekte ergänzt werden (vgl. Graf et al. 2021: 118).

## 2.1 Leitbild

Das Leitbild einer Organisation enthält alle grundlegenden Aussagen zur Organisation und dessen Mitgliedern. Die Aussagen beziehen sich auf das Selbstverständnis, die Ziele, Aufgaben und Strukturen der Organisation als solche und auf die Einstellungen und Umgangsformen der Mitglieder. Somit kann ein Leitbild nach innen als Orientierungs- und Identifikations-Werkzeug für Mitglieder und nach außen als Darstellung relevanter Merkmale und Besonderheiten der Organisation wirken (vgl. Graf et al. 2021: 54). Bezieht man diese Grundaspekte auf eine konkrete Arbeitsgemeinschaft (AG), wie es im nächsten Kapitel hinsichtlich der AG „Ethik in der Sozialen Arbeit - Wissen erweitern, Urteilskraft stärken“ der Fall ist, sollten mindestens folgende Aspekte Teil des Leitbildes sein: Der weltanschauliche Hintergrund; der für sich selbst definierte Auftrag und damit verbundene Ziele und Zielgruppen; die Anliegen und Interessen, nach denen das Handeln der Arbeitsgemeinschaft ausgerichtet ist und die für das Miteinander in der Arbeitsgemeinschaft geltenden Grundwerte und Prinzipien (vgl. Graf et al. 2021: 56 f.).

Das IBEF wurde konzipiert als ergänzendes Hilfsmittel zur KEF, welches in Form der Werkstattgespräche ein Projekt-Gebiet der Ethik-AG darstellt. Aus diesem Grund entspricht das Leitbild zum IBEF dem Leitbild der Ethik-AG.

## 2.2 Rahmenbedingungen

Die Beschreibung der Rahmenbedingungen gibt am Anfang des Konzepts einen Überblick, in welchem Kontext das Projekt eingebettet ist. Hierbei werden beispielsweise Angaben zum Projekt-Träger bzw. zur Einrichtung, welche das Projekt organisiert sowie zum Anlass des Projekts gemacht. Auch die gesetzlichen Grundlagen, denen das Projekt verpflichtet bzw. an denen das Projekt ausgerichtet ist, gehören zum Projekt-Rahmen. An dieser Stelle können



auch die zur Realisierung des Projekts notwendigen Ressourcen und Finanzierungsaspekte aufgeführt werden, sofern diese nicht in einer eigenen Kategorie thematisiert werden. Zudem besteht die Möglichkeit, Informationen zu(r) Zielgruppe(n) und deren Spezifika aufzuführen. Dies können unter anderem soziodemografische oder auch psychographische Kriterien sowie auch Ausführungen zu den Lebensverhältnissen und weitere relevante Informationen sein (vgl. Graf et al. 2021: 107 ff.). In Hinblick auf die konzeptuellen Überlegungen in Anwendung auf das IBEF werden folgende Rahmenbedingungen näher erläutert: Träger, gesetzliche Grundlagen, politische Prozesse und die Fachlichkeit als Profession bzw. Professionsethik. Die Finanzierungsaspekte und Beschreibung notwendiger Ressourcen für das IBEF werden als eigene Kategorie aufgeführt.

### 2.3 Bedarfsanalyse

Durch die Beschreibung der Bedarfs- und Ausgangslage zum Projekt wird die ‚Warum-Frage‘ beantwortet (vgl. Graf et al. 2021: 118). Die Kategorie zum Bedarf des Projekts ermittelt qualitativ und/oder quantitativ, inwiefern Unterstützungsbedarfe bzw. Versorgungslücken bestehen, die das Vorhaben des Projekts begründen. Bedarfe können auch durch gesetzliche, politische, administrative und fachliche Vorgaben bestimmt werden. Qualitative oder quantitative Methoden zur Bedarfsermittlung sind beispielsweise Zielgruppenbefragungen, Statistiken, Sozialberichterstattungen oder auch Berichte in Publikationen (vgl. Graf et al. 2021: 109). Die Bedarfsanalyse zum IBEF wird anhand einer analytischen Literaturrecherche durchgeführt. Zum einen wird die Relevanz berufsethischer Bildung für die Sozial- und Gesundheitsberufe dargestellt. Zum anderen werden Formate und didaktische Vorgehensweisen zur Schulung ethischer Reflexion im Sinne einer Professionalisierung ethischer Entscheidungsfindungen sowie der Ethik-Lehre allgemein in den Institutionen des Sozial- und Gesundheitswesens vorgestellt. Diese Darstellungen sollen zeigen, dass die Überlegungen zum IBEF als Schulungsinstrument zur Verbesserung ethischer Reflexion auf der analytischen Ebene zur Sensibilisierung der Wahrnehmung ethischer Problemlagen im Rahmen der Ethik-Lehre grundsätzlich anschlussfähig sind.

### 2.4 Zielformulierung

In der Zielformulierung eines Konzepts wird die ‚Wozu-Frage‘ erläutert und somit dargestellt, welche erwünschten Ergebnisse mit dem Projekt erreicht werden sollen im Unterschied zum Ist-Zustand. Die Ziele können inhaltlich oder zeitlich gegliedert werden. Zudem ist es möglich, dass gewisse Vorgaben, beispielsweise seitens des Trägers oder geltender Gesetze, hinsichtlich des Ziels bzw. der Ziele zu berücksichtigen sind. Auch können die jeweiligen Anspruchsgruppen (Stakeholder), also jene Personen und Gruppen, die in irgendeiner Form mit bzw. an dem Projekt beteiligt sind, unterschiedliche Erwartungen und somit auch verschiedene Ziele mit dem Projekt bzw. Angebot verbinden. Aus diesem Grund empfiehlt es

sich, eine Stakeholder-Analyse durchzuführen, bei der die jeweiligen Stakeholder mit ihren Interessen nach ihrer Relevanz priorisiert werden. Um die Überprüfbarkeit vorgestellter Ziele zu erreichen, sollten Überlegungen hinsichtlich der zur Evaluation notwendigen Indikatoren angestellt werden (vgl. Graf et al. 2021: 110f., 118).

## 2.5 Leistungsbeschreibung

Die Ausführungen zur Leistungsbeschreibung geben Auskunft über die konkrete Leistung bzw. das Angebot des Projekts sowie über die zur Zielerreichung gewählten Methoden (vgl. Graf et al. 2021: 111). Im Kapitel zur Leistungsbeschreibung in Bezug auf das IBEF wird zunächst dessen Aufbau und damit verbundene Charakteristika vorgestellt, worauf das methodische und didaktische Vorgehen folgt. Anhand bisheriger Überlegungen zur Methodik und Didaktik des IBEF werden Lücken und Bedarfe aufgezeigt, an denen einerseits Überlegungen zur inhaltlichen Weiterentwicklung anschlussfähig gemacht werden, wozu auch die Erweiterung auf der Ebene der Fallbeispiele und -analyse gehört. Andererseits werden Anregungen zu weiteren Anwendungsmöglichkeiten des IBEF unterbreitet. Diese Anregungen werden im Kapitel der Finanzierungs- und Ressourcenaspekte sowie in der Schlussbetrachtung erneut aufgegriffen und mit weiteren Überlegungen verknüpft.

## 2.6 Finanzierung und Ressourcenbedarf

Sofern die Finanzierungs- und Ressourcenaspekte nicht bereits im Kapitel zu den Rahmenbedingungen beschrieben wurden, werden sie als eigene Kategorie aufgeführt. Dies ist in der Regel bei der Neuplanung von Einrichtungen oder anlässlich von Finanzierungsverhandlungen der Fall. Hierbei können alle zur Realisierung des Projekts relevanten Aspekte aufgeführt werden, beispielsweise der Raum- und Personalbedarf, Ausstattung, Arbeitsmaterialien sowie der geschätzte Finanzbedarf. Letzterer sollte nachvollziehbar kalkuliert oder in einem Kosten- und Finanzierungsplan dargestellt sein (vgl. Graf et al. 2021: 113 f.). Die Entwicklung des IBEF-Prototyps ist bereits vorangeschritten, sodass sich die konzeptuellen Überlegungen auf kein gänzlich neues, in die Zukunft gerichtetes, Projekt beziehen. Aus diesem Grund werden im Kapitel zur Finanzierung und zum Ressourcenbedarf des IBEF die bisher eingesetzten Mittel und Ressourcen beschrieben sowie ein Ausblick hinsichtlich weiterer zum Ausbau und Weiterentwicklung des IBEF benötigter Ressourcen unterbreitet.

### **3. Konzeptuelle Überlegungen zum interaktiven digitalen Bildungstool zur ethischen Fallanalyse (IBEF) der AG Ethik in der Sozialen Arbeit**

In diesem Kapitel werden die bereits beschriebenen Aspekte konzeptueller Überlegungen auf den IBEF-Prototyp Version 2.0 in unterschiedlicher Ausführlichkeit angewendet. Schwerpunkte hierbei bildet das Kapitel 3.3 zur Bedarfsanalyse und das Kapitel 3.5 zur Leistungsbeschreibung. An geeigneter Stelle werden Vorschläge zur Weiterentwicklung des bestehenden Konzepts zum IBEF unterbreitet.

#### **3.1 Leitbild**

Das interaktive digitale Bildungstool zur ethischen Fallanalyse (IBEF) ist ein Teilprojekt des Projekts der Werkstattgespräche und als ergänzendes Hilfsmittel zum Modell der kollegialen ethischen Fallberatung (KEF) für Berufe des Sozial- und Gesundheitswesens innerhalb der Arbeitsgemeinschaft „Ethik in der Sozialen Arbeit – Wissen erweitern, Urteilskraft stärken“ an der HAW Hamburg entwickelt worden.

Die Ethik-AG wurde im Sommersemester 2020 von Prof. Dr. Michael Leupold gemeinsam mit Studierenden und ehemaligen Studierenden gegründet und hat die Schaffung eines niedrigschwelligen Ortes des Zusammenseins im Kontext (berufs-)ethischer Bildung und der Professionalisierung ethischer Entscheidungsfindung von Sozialprofessionellen zum Ziel. Unter dem Dachbegriff „Ethik in Institutionen des Sozial- und Gesundheitswesens“ werden in unterschiedlichen Projektgruppen verschiedene Konzepte entwickelt und erprobt, die in ihrer unterschiedlichen Ausgestaltung auf verschiedene Bildungsansprüche abzielen. Die in dieser Arbeit besprochenen Werkstattgespräche zum Modell der KEF und das hierfür entwickelte Hilfsmittel IBEF sind zwei von sieben Tätigkeitsbereichen der Ethik-AG. Neben dem Projektbereich der Werkstattgespräche und dem dazugehörigen Teilprojekt zum IBEF gibt es eine Untergruppe zur Konzeption und Produktion von Lehrvideos sowie den Projektbereich Campus, in dem Fachgespräche zu ethischen Themen stattfinden. Im Bereich des Campus ist auch das Archiv von Lehrfällen sozialberuflicher Praxis angesiedelt, in dem Fallvignetten aus der Praxis zur fallbasierten Lehre im akademischen Kontext aufbereitet werden. Zudem gibt es den Projektbereich der Ethik-Cafés, welcher Ethik-Cafés konzipiert und im Rahmen der Projektwoche und Bachelor-Lehre an der HAW Hamburg durchführt (vgl. Bömelburg 2022).

Grundlage der Arbeitskultur innerhalb der Ethik-AG ist ein humanistisches Bildungsideal und es gelten die Werte der Offenheit, Authentizität und die Anerkennung des Anderen. Die Mitglieder arbeiten in Kooperation und mit unterstützender Haltung miteinander. (vgl. Klüver/Müller 2020). Die Ethik-AG widmet sich der Tatsache, dass ethische Bildung ein zunehmend bedeutsam werdender Bestandteil sozialprofessionellen Handelns ist und dass diese einerseits auf die Aneignung von ethischem Wissen, aber andererseits auch auf die

Entwicklung eigenständiger Urteilskraft abzielt. Durch Wissensaustausch und durch die Auseinandersetzung sowie Reflexion mit Fallbeispielen aus der Praxis soll insbesondere ein Bildungsgewinn von analytischen sowie von evaluativen Aspekten erzielt werden. Beide Aspekte ethischer Bildung stellen im Sinne einer Leitidee eine grundlegende Orientierung für die Arbeitsformate der Ethik-AG dar. Die Arbeit der Ethik-AG zielt somit auf eine Kultivierung allgemein ethischer und spezifisch professionsethischer Bildung ab und ist anschlussfähig an den Gedanken zur Bildung einer ganzen Persönlichkeit durch reflektierte Selbsterfahrungen im Sinne einer Ethos-Bildung (vgl. EMIL HAW-Hamburg: Ethik in der Sozialen Arbeit – Wissen erweitern, Urteilskraft stärken).

## 3.2 Rahmenbedingungen

Die Ethik-AG ist mit ihrem Handeln in den verschiedenen Projektbereichen und Teilprojekten sowie projektbezogenen Untergruppen in unterschiedliche Rahmenbedingungen eingebettet.

### 3.2.1 Träger

Die Ethik-AG und somit auch das Teilprojekt zum IBEF ist am Träger der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg in der Fakultät Wirtschaft und Soziales im Department Soziale Arbeit angesiedelt. Geleitet wird die Ethik-AG durch Prof. Dr. Michael Leupold, welcher zudem eine Professur am besagten Department der HAW Hamburg innehat. Prof. Dr. Michael Leupold doziert im Bachelorstudiengang der Sozialen Arbeit unter anderem im Theorie-Praxis-Seminar der Suchthilfe im Schwerpunkt Gesundheit, im Modul 12 Gesundheit und Soziale Arbeit sowie in weiteren Wahlpflichtmodulen. Das Teilprojekt zum IBEF wird von Dr. Diana Deterra geleitet. Die Funktion von Prof. Dr. Leupold an der Hochschule ermöglicht der Ethik-AG den Zugang zu notwendigen Ressourcen und zur digitalen Infrastruktur. Die digitalen Sitzungen zu den Werkstattgesprächen, zur jährlichen Mitgliederversammlung und weiteren Interaktionsanlässen finden über Zoom statt. Die Online-Plattform *EMIL* dient zur Bereitstellung von Informationen und Materialien sowie als Kommunikationskanal innerhalb der Ethik-AG. Hierfür wurde auf EMIL ein eigener digitaler, passwortgeschützter Raum für die Ethik-AG angelegt. Für Zoom und EMIL wird die Lizenz bzw. der Zugang seitens der HAW Hamburg kostenfrei für alle Mitglieder und Kooperationspartner\*innen der Ethik-AG bereitgestellt.

### 3.2.2 Fachlichkeit als Profession / Professionsethik

Eine weitere Rahmenbedingung des IBEF ist, dass sich die Soziale Arbeit selbst als Profession versteht. Dies gilt auch für die in dieser Arbeit angesprochenen Gesundheitsberufe der Medizin und Pflege. Dieses Selbstverständnis bringt Besonderheiten und Ansprüche hinsichtlich der eigenen Fachlichkeit und ethischen Ausrichtung an das eigene berufliche Handeln mit sich. Die Bedeutung und Folgen dieses Umstands sollen hier erläutert werden.

Von einer Profession wird gesprochen, wenn ein Beruf gewisse Kriterien erfüllt und ihm eine besondere Verantwortung gegenüber dem Gemeinwesen und dem Staat innewohnt. Professionsspezifische Kriterien sind beispielsweise eine eigenständige Fachlichkeit, das Vorhandensein und Wirken eigener Fachorgane sowie Berufsverbände. Eine akademische Ausbildung, sozialwissenschaftliche Forschung und eine eigenständige fachliche Selbstkontrolle gehören ebenfalls zu den Kriterien. Im 19. Jahrhundert sind die Professionsvorreiter, nämlich die Professionen der Ärzt\*innen und Anwalt\*innen, entstanden. Die Professionen der Sozialen Berufe hingegen, wozu auch die Soziale Arbeit gehört, entstanden im 20. Jahrhundert. Mit Blick auf die professionsrelevanten Kriterien befindet sich die Soziale Arbeit, als historisch entstandener Beruf, in einem noch nicht abgeschlossenen Professionalisierungsprozess (vgl. Großmaß/Perko 2011: 15 ff.). Der Deutsche Berufsverband für die Soziale Arbeit e.V. (DBSH) beschäftigt sich als Dachverband der Profession Sozialer Arbeit aktiv mit dem Professionalisierungsprozess und den damit verbundenen Aufgaben (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2014: 5 f.).

Ethische Debatten in der Profession zu begleiten sowie ethische Kodizes und Richtlinien, orientiert an den internationalen Richtlinien beispielsweise des internationalen Dachverbandes International Federation of Social Workers (IFSW), auf dem aktuellen Stand zu halten, gehören zu den Aufgaben des DBSH. So organisierte dieser mit seinen Mitgliedern über einige Jahre hinweg eine Diskussion zu den berufsethischen Prinzipien und einer Berufsethik, welche Ende 2014 mit der Veröffentlichung der Berufsethik abschloss (vgl. Leisgang 2016: 46,53). Die Mitglieder des DBSH waren sich einig, dass die Soziale Arbeit als Profession eine Berufsethik braucht, um das eigene Handeln nicht nur fachlich, sondern auch ethisch begründen zu können. Dies erscheint auch angesichts der ethischen, aber auch aufgrund weiterer berufsspezifischer Herausforderungen, die im Kapitel 3 zur Bedarfsanalyse näher beschrieben werden, notwendig. Die Berufsethik dient hierbei als Orientierungsrahmen und soll mit ihren berufsethischen Prinzipien das professionelle Handeln stärken. Die Berufsethik samt ihrer berufsethischen Prinzipien leitet sich aus den Menschenrechten ab, da sich die Soziale Arbeit aus ethischen Gründen als Menschenrechtsprofession versteht (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2014: 5,7). Für die Soziale Arbeit gilt das Schema der Werte- und Prinzipienorientierung nach Kaminsky, welches die obersten Prinzipien der Sozialen Arbeit benennt: Autonomie, Fürsorge bzw. Wohlwollen, Nichtschaden, Solidarität, Gerechtigkeit und Effektivität (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2014: 27).

Kodizes, deren Bestandteil auch die Berufsethik ist, sollen durch die in ihnen enthaltenen Regeln und Normen allgemeine Orientierung für das Handeln bieten. Zudem sollen sie einen Beitrag leisten, damit ein berufsspezifischer Ethos, ein Berufsethos, entstehen kann (vgl. Großmaß/Perko 2011: 30). Ein Berufsethos, in diesem Fall ein sozialarbeiterischer Ethos,

bezeichnet eine Gesamtheit ethischer Grundhaltungen, welcher sich durch Übung und Reflektion bilden lässt. Der Prozess der Ethos-Bildung ist ein dauerhafter und lebenslanger Prozess, der Wirkung zeigt im professionellen Handeln und im Umgang mit ethischen Konflikten. Zudem hinterfragt und reflektiert ein solcher Ethos das eigene Handeln, was als Vorgang wiederum ein bedeutender Teil des Reflektions- und Übungsprozesses der Ethos-Bildung ist (vgl. Großmaß/Perko 2011: 33; vgl. Heckmann 2016: 23,31). Die Überlegungen zum Berufsethos als anzustrebende Grundhaltung und somit Grundlage des gesamten beruflichen Handelns erscheinen sinnig. Besonders in Anbetracht der Tatsache, dass das Vorhandensein einer Berufsethik alleine kaum einen Einfluss auf verlässliches, ethisch reflektiertes und somit professionelles Handeln in der Praxis hat, da sie beispielsweise keine Handlungsanweisungen für konkrete Situationen liefern kann (vgl. Großmaß/Perko 2011: 30). Heckmann (2016) sieht in dem Prozess der Ethos-Bildung einen Prozess, in der es um die „Bildung der ganzen Persönlichkeit durch reflektierte Selbsterfahrung“ und um die „Schulung ethischer Schlüsselkompetenzen“ geht (Heckmann 2016: 31 f.). Eine Sichtweise, der sich die Ethik-AG in ihrem Selbstverständnis anschließt.

### 3.2.3 Gesetzeslage und Politische Prozesse

Das IBEF richtet sich in seiner aktuellen Ausgestaltung an die Mitglieder der Ethik-AG (Studierende und Praktiker\*innen) und an die Studierenden der Lehrveranstaltungen von Prof. Dr. Michael Leupold, in denen das IBEF bereits Anwendung findet. Es ist denkbar, dass das IBEF in der Zukunft neben den Anwendungen in der Hochschullehre der HAW Hamburg und in den Aktivitäten der AG-Ethik auch in weiteren Schulungskontexten von Studierenden und Praktiker\*innen eingesetzt wird. Es hat das Potential, zur Realisierung berufsethischer Forderungen sowie zur Erfüllung von Vorgaben zur Qualifizierung von Sozialprofessionellen und Fachkräften des Gesundheitswesens beizutragen und für diese Zwecke als Schulungsinstrument eingesetzt zu werden. Es könnte so zum Professionalisierungsprozess der jeweiligen Profession beitragen.

Beispielsweise verlangt das Pflegeberufegesetz (PflBG) nach einer ‚Grundlage einer professionellen Ethik‘ (§ 5 Abs. 2 PflBG) und danach, dass durch die Ausbildungsinhalte ein ‚professionelles, ethisch fundiertes Pflegeverständnis‘ entsteht (vgl. Riedel/Lehmeyer/Monteverde 2022: 391). Hieran anschlussfähig sind die Ausführungen zum Medizinstudium, in dem die Förderung ‚ethischer Reflexionskompetenz‘ in der Medizinethik-Lehre forciert werden soll, um insbesondere die ‚moralische Sensibilität‘ und die ‚moralische Problemlösungsfähigkeit‘ zu schulen (vgl. Kühlmeyer/Wolkenstein/Schütz/Wild/Marckmann 2022: 306 f.). Eine Anschlussfähigkeit des IBEF an die Forderungen und Vorgaben zur Qualifizierung von Sozialprofessionellen zeigt ein Blick auf den berufsethischen Diskurs hierzu.

Der DBSH beschreibt die Berufsethik als elementaren Bestandteil der Professionalisierung beruflichen Handelns (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2014: 37). Die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) führt in ihrem *Kerncurriculum Soziale Arbeit* die Berufsethik sowie berufsethische Kodizes als normative Grundlagen für das Studium Sozialer Arbeit auf (vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2016: 6; Kursivsetzung durch d. Verf.). Zu diesen zählen auch „ethische und moralische Dilemmata von individuellen wie institutionellen Handlungsproblemen Sozialer Arbeit einschließlich typischer Dilemmata der Sozialen Arbeit“ (Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit 2016: 6). Der Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) benennt in seinem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit Version 6.0 die „Kompetenz in Fragen der ethischen und reflexiven Grundlagen in der Sozialen Arbeit [...] auf Fragen der Haltung und auf Wissen zu ethischen Bezugssystemen“ als notwendig vorausgesetzte Fähigkeit zum Erhalt der staatlichen Anerkennung (Schäfer/Bartosch 2016: 57). Der Studiengang Bachelor Soziale Arbeit an der HAW Hamburg sieht das Themenfeld Ethik in der Sozialen Arbeit und die damit verbundenen Inhalte zur Berufsethik und weiteren berufsspezifischen ethischen Fragestellungen im Modul 5 vor. Dies ist das einzige Modul, in dem das Thema zentraler Bestandteil ist. Ergänzend werden in bis zu drei Wahlpflichtbereichen, je nach Semesterangebot, Seminare mit ethischen Schwerpunkten angeboten. Beispielsweise das Seminar Einführung in die kollegiale ethische Fallberatung von Prof. Dr. Michael Leupold im Wintersemester 2022/2023 (vgl. HAW Hamburg. Fakultät Wirtschaft und Soziales. Department Soziale Arbeit 2019: 19; vgl. HAW Hamburg. Fakultät Wirtschaft & Soziales. Department Soziale Arbeit 2022: 101).

### 3.3 Bedarfsanalyse

Die Ausführung zur Bedarfsanalyse ist eines der ausführlichsten Kapitel dieser Arbeit und soll Gründe aufzeigen, weshalb das IBEF als ergänzendes Hilfsmittel zur KEF ein zeitgemäßes und wirksames Tool der Ethik-Lehre zur Schulung ethischer Reflexion in Hinblick einer Professionalisierung ethischer Entscheidungsfindung sein kann. Es unternimmt den Versuch, den Bedarf an ethischer Bildung für die Fachkräfte von Sozial- und Gesundheitsberufen anhand mehrerer Aspekte sichtbar zu machen, wobei auf Ersteren der Fokus liegt. Durch einen weiten Blick auf die Professionen der Sozialen Arbeit, der Medizin und Pflege soll verdeutlicht werden, wozu es ethische Bildung zum professionellen Handeln braucht. Hierfür ist es lohnenswert, neben den Vorgaben der Professionen auch die Besonderheiten dieser Berufsfelder und damit verbundene Herausforderungen in den Blick zu nehmen. Anhand dieser kann das Bewusstsein um die ethische Bildung verstärkt werden. Hinzu wird untersucht, in welchen Formen ethische Bildung vorkommt und welche Formate bereits in der Ausbildung- und Praxis existieren, um eine berufsspezifische Auseinandersetzung sowie Schulung ethischer Bildung zu fördern. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Ebene der analytischen

ethischen Bildung. Sie macht einen bedeutenden Teil der Bildungsziele aus, weshalb ein vertiefender Blick auf diese Ebene in Form der Typologie ethischer Problemlagen lohnend ist. Sie ist jene Ebene, auf die das IBEF als ergänzendes Hilfsmittel der KEF abzielt. Die Typologie ethischer Problemlagen ist ein essentieller Bestandteil der kollegialen ethischen Fallberatung. Die Ausführungen zur Bedarfsanalyse sollen begründen, dass die Schulung ethischer Bildung aufgrund ihrer Relevanz für die Professionen lohnend und wichtig ist. Zudem soll durch die Darstellung der Praxis-Formate und Didaktik-Ansätze gezeigt werden, dass das IBEF das Potential hat, ein zeitgemäßes und wirksames Tool zu werden, um die angesprochenen Bildungsziele zu erreichen.

### 3.3.1 Funktion und Relevanz ethischer Bildung in der Praxis Sozialer Arbeit und den Professionen der Gesundheitsberufe

In Kapitel 3.2.2 und 3.2.3 wurde bereits skizziert, dass es sich bei den angesprochenen Sozial- und Gesundheitsberufen um eigenständige Professionen handelt. Zudem wurde skizziert, dass dieses Professionsverständnis einen Einfluss auf die Ausgestaltung des Berufsfeldes samt seiner Institutionen hat und somit auch die Qualifikationskriterien dieser Berufe berührt, teilweise durch gesetzliche Verordnungen.

Insbesondere wurde die Rolle des DBSH erläutert, welcher als Dachverband der Profession Sozialer Arbeit zuständig ist für den ethischen Diskurs, die Formulierung berufsethischer Prinzipien und für die Verankerung der Berufsethik in der Praxis Sozialer Arbeit. Berufsethik soll bereits an den Hochschulen in der Lehre verankert sein. An dieser Stelle beginnt der Bildungsprozess, der spätestens in der Praxis im Umgang mit den berufsspezifischen Herausforderungen seine Anwendung finden wird und stetig verfolgt, diskutiert und reflektiert werden soll (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2014: 36 ff.).

Die Berufsethik und damit verbundene Kodizes der jeweiligen Profession haben eine Orientierungsfunktion und sind Bestandteil des Versuches, einen berufsspezifischen Ethos entstehen zu lassen, welcher individuell durch Übung und Reflexion des eigenen Handelns im Rahmen der Ethos-Bildung, bereits ab der Ausbildung, das gesamte Berufsleben über gebildet werden kann. Der Prozess der Ethos-Bildung bezieht sich auf die Persönlichkeitsbildung durch eine reflektierte Selbsterfahrung sowie auf die Aneignung und Schulung ethischer Schlüsselkompetenzen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 30; vgl. Heckmann 2016: 31 f.). Heckmann (2016) meint mit ethischen Schlüsselkompetenzen spezifische Fähigkeiten, wie die „Erweiterung ethischen Urteilsvermögens, die Fähigkeit zu ethischer Urteilsbildung, die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Bewertung ethischer Konfliktlagen sowie die Fähigkeit, in ethischen Konflikten zu vermitteln und Räume zum Handeln zu öffnen“ (Heckmann 2016: 31).

Bevor im nächsten Schritt erörtert wird, aus welchen Gründen überhaupt Bedarf an ethischer Orientierung in den Sozial- und Gesundheitsberufen besteht, was also die spezifischen



Herausforderungen der Berufe sind, soll vorweg im Anschluss an Heckmanns Formulierung der *ethischen Schlüsselkompetenzen* ein Hinweis zur Verwendung des Begriffs der *Kompetenz* unterbreitet werden.

In der Wissenschaft besteht ein reger Diskurs in Bezug auf die verwendeten Bezeichnungen. Die Verwendung des Kompetenzbegriffes ist in der Literatur zur ethischen Bildung am häufigsten auffindbar. Dallmann (2021) spricht von „ethischer Kompetenz“, Kühlmeyer (2022) thematisiert die kompetenzorientierte Ethik-Lehre im Medizinstudium und verwendet den Begriff der „ethischen Reflexionskompetenz“, Schmied Noerr (2018) bezieht sich auf die „ethische Kompetenz“, die es zu erweitern und zu stärken gilt und Riedel und Lehmeier (2021) zielen mit ihrem Format des Ethik-Cafés auf eine „spezifische Ethik-(Teil-)Kompetenzentwicklung“ im Rahmen der Ethikbildung für die Ausbildung im Pflege- und Gesundheitswesen ab (Schiff/Dallmann 2021: 30; Kühlmeyer et al. 2022: 306; Schmid Noerr 2018: 20; Riedel/Lehmeier 2022: 4). In Gegenrichtung des Trends hin zum Kompetenzbegriff gibt es Versuche, sich der Thematik aus einer tugendethischen Sichtweise zu nähern und den Tugendbegriff für die Ethik der Sozialen Arbeit anschlussfähig zu machen. Möhle (2015) erkennt den Hang, Kompetenzen und Tugenden zu vergleichen, da sich beide Begriffe im Groben auf Fähigkeiten beziehen, die situationsangemessen und im rechten Maße angewendet werden. Dennoch grenzt sie den Begriff der Tugend (*arete*) nach aristotelischem Verständnis ab, da dieser im Unterschied zur Kompetenz mit einer gefestigten und andauernden Haltung (*hexis*) ausgestattet ist, welche stetig darauf abzielt, das höchste Ziel, verstanden als das „Gute“, zu erreichen. Nach Möhle ist eine Tugend eine auf das Gute ausgerichtete Haltung, die sich in Handlungen ausdrückt (vgl. Möhle 2015: 10,12). Wallroth (2015) geht in seiner Kritik zum geläufigen Verständnis der Kompetenzentwicklung noch einen Schritt weiter. Er begründet, weshalb die Rezeption der Tugendethik in der Professionsethik der Sozialen Arbeit noch nicht gelungen und immer noch zu nah an einer kompetenzorientierten Professionsethik orientiert sei. Es folgt ein Plädoyer für das Verständnis der ethischen Selbstformung in Anlehnung an eine Veröffentlichung von Anselm Müller aus 2007, in der dieser den Begriff der Tugend in Anbetracht der aristotelischen Unterscheidung zwischen *Poiesis* (Machen, Herstellen, Produzieren) und *Praxis* (Tun, Handeln) konkreter unterscheidet und dieses Verständnis in den Kontext professionalisierter Lebenshilfe setzt (vgl. Wallroth 2015: 225, Kursivsetzung durch d. Verf.). Dieser Diskurs kann an dieser Stelle nur im Ansatz skizziert werden. In dieser Arbeit werden ungeachtet des Diskurses und berechtigter Kritik die in der jeweiligen Literatur benannten Begriffe verwendet.

Es stellt sich nun die Frage, aus welchen Gründen und wofür es in der Sozialen Arbeit und in den Professionen der Gesundheitsberufe überhaupt einer ethischen Orientierung bedarf?

### 3.3.1.1 Moralische Komplexität im beruflichen Handeln

Die Fachkräfte Sozialer Arbeit sind in ihrer Arbeit mit einer Vielzahl widersprüchlicher Anforderungen und Interessen (Mandate) konfrontiert. Im Sinne des doppelten Mandats sind sie dem Wohl bzw. den Interessen ihrer Klient\*innen, aber auch dem Wohl der Gesellschaft verpflichtet und sollen sich in ihrem Handeln an diesen orientieren. Das gesellschaftliche Wohl kann in der Stabilität der Sozialordnung liegen, was in konkreten Handlungen auch bedeuten könnte, mögliches problematisches Verhalten der Klient\*innen dahingehend zu verändern, dass diese innerhalb des vorgegebenen gesetzlichen Rahmens wieder handlungsfähig werden. Hieraus ergibt sich die Doppelrolle des Helfens und der Kontrolle, die der Sozialen Arbeit innewohnt und aus der sich Spannungen, Widersprüche und sogenannte Zielkonflikte in der Praxis ergeben können (vgl. Schmid Noerr 2022: 58 f.). An dieser Stelle setzt das dritte Mandat, das Mandat der Profession an, welches das Tripelmandat begründet. Die Profession, als den Sozialarbeiter\*innen übergeordnete Instanz, soll anhand ihrer fachlichen Methoden und ethischen Grundsätze als Korrektiv zwischen den Ansprüchen der beiden anderen Mandate wirken. Der Begriff der Profession als drittes Mandat bzw. des Professionsmandats wurde von Silvia Straub-Bernasconi geprägt und beinhaltet die Dimension fachlicher, wissenschaftlich begründeter Methoden und die Dimension der Professionsethik. Wie auch der DBSH sieht auch Straub-Bernasconi den Ursprung der Professionsethik in den universellen Menschenrechten und somit die Soziale Arbeit als ‚Menschenrechtsprofession‘ (vgl. Schmid Noerr 2022: 60; vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2014: 5). Kritisch anzumerken ist hierbei, dass die Annahme, die Soziale Arbeit sei eine Menschenrechtsprofession, nur auf konzeptioneller Ebene zutreffend sein könnte, da diese Annahme für das berufliche Handeln zur Folge hätte, dass ein Vernachlässigen der menschenrechtlichen Grundsätze seitens Sozialarbeiter\*innen per se bedeuten würde, den Rahmen professioneller Sozialer Arbeit zu verlassen. Eine Festschreibung professionsethischer Kodizes und Richtlinien führt nicht zwangsläufig dazu, dass diese in der Praxis umgesetzt werden und seitens der Fachkräfte kein unmoralisches Verhalten geschehe (vgl. Como-Zipfel/Kohlfürst/Kulke 2018: 52 f.).

Eine weitere berufsspezifische Besonderheit besteht in der strukturellen Asymmetrie zwischen den Fachkräften und Klient\*innen. Sie befinden sich qua ihrer Rollen in einem ungleichen Machtverhältnis. Zudem greifen Fachkräfte einseitig in die persönlichen Lebensverhältnisse und Intimsphäre ihrer Klient\*innen ein. Somit wohnt ihrem Handeln eine berufliche Verantwortung inne, eine moralisch-ethische Dimension, welche die Dimension der persönlichen Moral überschreitet. Wird in die Privat- und Intimsphären von Menschen eingegriffen, dann müssen diese Eingriffe begründbar und im Rahmen der zu berücksichtigenden Bedingungen und Grenzen angemessen sein, um sie zu legitimieren (vgl.

Großmaß/Perko 2011: 17 f., 28). Diese Eigenschaften sind nicht nur im Berufsfeld der Sozialen Arbeit vorhanden, sondern auch im Bereich der Gesundheitsberufe zu finden, die ebenfalls zu den sogenannten helfenden Berufen gehören. Auch die Verbindungen zwischen Fachkräften und Patient\*innen sind strukturell asymmetrisch. Es erfolgen auch hier Eingriffe in die Privat- und Intimsphäre. Ebenfalls kann es zu sogenannten paternalistischen Handlungen kommen. Das sind Maßnahmen, die sich nicht wie sonst üblich am (mutmaßlichen) Willen bzw. der Autonomie der betroffenen Person orientieren, sondern zum Wohle Anderer gegen oder ohne den Willen durchgesetzt werden. Eingriffe in die Privatsphäre und insbesondere paternalistische Handlungen müssen begründet und legitimierbar sein (vgl. Schiff/Dallmann 2021: 135,143,145).

Eine weitere berufsspezifische moralische Komplexität besteht in der pluralisierten und individualisierten Gesellschaft, in welcher die professionellen Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressat\*innen gestaltet werden. In ihr existieren (sozio)kulturelle, religiöse und atheistische Hintergründe mit individuellen Normvorstellungen. Fachkräfte sind mit unterschiedlichen Moralvorstellungen konfrontiert, zusätzlich zu ihren eigenen und müssen den Umgang mit Differenz professionell gestalten. Auch in dieser ethisch-moralischen Dimension des beruflichen Handelns kann es zu Konflikten kommen. Es bedarf eigenständiger, berufsfeldspezifischer Begründungen und Übereinkommen sowie der Reflexion erlebter Praxis, um mit dieser einen guten und legitimierbaren Umgang zu finden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 18 f. vgl. Schmid Noerr 2022: 78).

Unter dem Stichwort *Ökonomisierung* können mehrere Veränderungen innerhalb des Sozial- und Gesundheitswesens gefasst werden, die teilweise die Spannungsverhältnisse der Mandats-Dilemmata erhöhen oder für ganz neue Herausforderungen sorgen. Der Trend der Ökonomisierung hatte zur Folge, dass im Sozialwesen die marktwirtschaftlichen Kriterien verstärkt in den Fokus rückten und mit verknüpften Ressourcen, insbesondere durch die Reduzierung öffentlicher Gelder, ein Umgang gefunden werden muss. Wirtschaftlichkeitsprinzipien wie die Orientierung und Steigerung an Effizienz und Effektivität spielen eine immer größere Bedeutung. Nicht selten führt das dazu, dass Fachkräfte mit einem Konflikt zwischen den Interessen der Wirtschaftlichkeit und der Fachlichkeit konfrontiert sind (vgl. Schmid Noerr 2022: 182 f.; Kursivsetzung durch d. Verf.). Im Gesundheitswesen sieht es ganz ähnlich aus. Viele Einrichtungen wurden zunehmend privatisiert und auch die Orientierung an Wirtschaftlichkeitsprinzipien nahm zu. Es besteht die Sorge, dass die Gewinnorientierung oberste Priorität erlangt und zulasten der Leistungsorientierung gehen könnte. Es ist bereits zu erkennen, dass dies einen Einfluss auf die Personalsituation hat und diese zunehmend prekärer wird, um im Sinne der ökonomischen Effizienz, Kosten zu reduzieren und Gewinne zu erhöhen (vgl. Schiff/Dallmann 2021: 152 f.). Die veränderten

Rahmenbedingungen zeigen bereits heute Einschränkungen der Leistungen, insbesondere im Bereich der Pflege und Zuwendung. Diese Einschränkungen werden von einem Großteil der zuständigen Ärzte als unangemessen empfunden. Dennoch werden sie aus Kostengründen vollzogen, gleichwohl diese einen negativen Einfluss auf die Versorgung der Patient\*innen haben. Wird aus Kostengründen im Bereich der Pflegekräfte gespart, kommt es zu einer höheren Arbeitsbelastung unter den Pflegenden und zu einer höheren Erkrankungs- sowie Sterberate unter den Patient\*innen (vgl. Marckmann 2022a: 287). Zeit- und Personalmangel, als Folgen dieser Entwicklung, sind mit die häufigsten Ursachen für das Entstehen und Erleben ethischer Probleme und Konflikte im pflegerisch-medizinischen Bereich. Als ebenfalls herausfordernd werden Situationen erlebt, in denen Interessen der Wirtschaftlichkeit mit dem Patient\*innen-Interesse kollidieren, beispielsweise im Kontext kostspieliger, gewinnbringender aber nicht zwangsläufig notwendiger Therapien und Maßnahmen. Der zunehmende Kostendruck für die Kliniken wird von vielen Beschäftigten als Belastung erlebt (vgl. Graeb 2019: 12 f.).

#### 3.3.1.2 Moralischer Stress

Das subjektiv erlebte Belastungsgefühl, als psychische Reaktion auf moralisch herausfordernde Situationen, ist ein immer stärker beobachtetes Phänomen mit dem Namen ‚Moralischer Stress‘ oder auch ‚moral distress‘. Insbesondere im Gesundheitswesen wird dieses Phänomen international seit den 1980er Jahren und nun auch in Deutschland immer mehr thematisiert und erforscht. Moralischer Stress wird ausgelöst, wenn Fachkräfte mit Situationen konfrontiert sind, die sie moralisch verunsichern oder vor einen moralischen Konflikt stellen. Zudem sind Auslöser Situationen, in denen wiederholt Handlungen vollzogen werden, welche gegen die eigene moralische Intuition der Fachkraft sprechen und von dieser moralisch nicht zu vertreten sind. Sind Fachkräfte aufgrund äußerer oder innerer Umstände nicht in der Lage, die moralisch gebotene Handlung zu vollziehen, kann dies zu moralischem Stress führen. Äußere Umstände können beispielsweise institutionelle Vorgaben sowie ein Mangel an Ressourcen sein. Innere Umstände sind beispielsweise Wissenslücken oder fehlende Erfahrung. Moralischer Stress kann konsequenzenreiche Folgen haben und psychische Erkrankungen oder Burnout auslösen. Auch kann er dazu führen, dass Fachkräfte ihren Beruf verlassen oder hoch unzufrieden sind. Wird in einer Institution und seitens der Fachkräfte ein adäquater Umgang mit moralischem Stress gefunden, kann sich dies wiederum positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirken (vgl. Kühlmeyer 2022: 139 f. vgl. Woellert 2021: 12 f.). Hilfreich zum Umgang mit moralischen Herausforderungen ist das Vorhandensein von ethischer Kompetenz, insbesondere von einer ethisch-moralischen Reflexionsfähigkeit. Auch in Bezug auf moralischen Stress und seine Bewältigung sind dies wichtige Schlüsselkompetenzen (vgl. Graeb 2019: 3 f.). Eine weitere wichtige Ressource im Umgang

mit moralischem Stress ist die gemeinsame, dialogische Reflexion einer moralisch herausfordernden Situation. Es ist wichtig, dass Institutionen dieser Reflexion Raum geben und Ressourcen zur Verfügung stellen. Bereits in der Praxisphase der Ausbildung sollen moralische Herausforderungen thematisiert werden, um die betroffene Person zu entlasten und um alle moralisch relevanten Aspekte einer Situation zu erfassen. In der Praxis kann die ethische Reflexion in Teambesprechungen, Ethikberatungen oder ähnlichen Interventionsformaten stattfinden (vgl. Kühlmeyer 2022: 141). Der Ursachenbeschreibung für die Entstehung von moralischem Stress folgend, kann die Vermutung aufgestellt werden, dass dieses Phänomen des Gesundheitswesens auch auf die Praxis des Sozialwesens, insbesondere die Soziale Arbeit zutreffen könnte. Die vorigen Beschreibungen zur moralischen Komplexität des Berufsfeldes Sozialer Arbeit geben hierfür begründete Hinweise.

Die Funktion und Wichtigkeit ethischer Bildung für die Praxis der Sozial- und Gesundheitsberufe konnte anhand verschiedener Aspekte und Begründungen aufgezeigt werden. Es ist feststellbar, dass die Praxis der Berufsfelder gespickt ist mit moralisch herausfordernden Situationen sowie Interessenskonflikten, die seitens der Fachkraft fachlich und ethisch begründet gelöst werden müssen. Dieser Zustand kann individuell als massive Belastung erlebt werden, welche teilweise maßgebliche Konsequenzen mit sich bringt. Ethische Bildung und Orte der Reflexion können den Umgang in diesen Situationen und mit der Summe an Erlebnissen verbessern, zu professionellerem Handeln beitragen und eine Ressource im Umgang mit moralischem Stress sein.

### 3.3.1.3 Umsetzung der Professionsmoral

Es wurde bereits kritisch angemerkt, dass das Vorhandensein ethischer Kodizes und Richtlinien nicht zwangsläufig zu einer Umsetzung dieser und zur Vermeidung unmoralischen Verhaltens seitens der Sozialarbeiter\*innen führe (vgl. Como-Zipfel et al. 2018: 53). Diesem Hinweis folgend, soll in gebotener Kürze geschaut werden, wie es um die Umsetzung der Professionsmoral steht und welche Faktoren moralisches Verhalten begünstigen und welche nicht.

Kohlfürst (2016) beschrieb in ihrem Artikel, Bezug nehmend auf eine im Jahr 2014 von ihr durchgeführte Analyse zur Umsetzung von Werten und Normen im beruflichen Alltag der Sozialen Arbeit, vier Momente, die einen Einfluss darauf haben, ob es in einer Handlung zu einem moralischen oder unmoralischen Ergebnis kommt. Diese Momente sind das *Wissen* um die Professionsmoral, das *Wollen* zur Umsetzung der Professionsmoral, das *Müssen* zur Umsetzung der Professionsmoral und das *Können* zur Umsetzung der Professionsmoral. Beim Wissen um die Professionsmoral geht es um persönliche Merkmale, die darüber entscheiden, ob das Wissen erworben wurde oder nicht. Beim Wollen wirken persönliche Merkmale wie die eigene Haltung und äußere Faktoren wie die Organisationskultur. Ist eine

Umsetzung gewollt, dann entscheidet das Können, ob es zu einem moralischen Ergebnis oder unmoralischen Ergebnis kommt. Das Können hängt wie das Wollen von persönlichen Merkmalen und äußeren Faktoren ab, die eine Umsetzung befördern oder hemmen. Ist das Wollen nicht gegeben, dann entscheidet das *Müssen*, definiert durch äußere Faktoren, über ein moralisches ob unmoralisches Ergebnis (vgl. Kohlfürst 2016: 49 ff.; Kursivsetzung durch d. Verf.).

Einer weiteren Analyse aus dem Jahr 2019 zur Folge, erleben 87,2% der befragten Sozialarbeiter\*innen in ihrem Arbeitsalltag Situationen, in denen sie mit ethischen Fragestellungen im Kontext des Doppel- und Tripelmandats konfrontiert sind. 34,5% von ihnen erleben solche Situationen mindestens wöchentlich (vgl. Como-Zipfel/Kohlfürst/Kulke 2019: 43 f.). „Die Häufigkeit des Auftretens ethischer Fragestellungen ist Anlass genug, sich über einen professionellen Umgang damit Gedanken zu machen“, stellten die Autor\*innen fest (Como-Zipfel et al. 2019: 44). Ein weiteres Ergebnis der Analyse war, dass es trotz der Häufigkeit von ethischen Problemlagen nicht flächendeckend ethische Reflexion in den Institutionen stattfindet. Dabei wurden insbesondere die ethischen Fallbesprechungen erwähnt, welche deutlich seltener als andere Reflexionsformen vorkommen, aber von nahezu allen Befragten als sehr hilfreich im Umgang mit ethischen Problemlagen empfunden werden. Die überwiegende Mehrheit, die keine regelmäßigen Fallbesprechungen haben, würden sich ein solches Format wünschen (vgl. Como-Zipfel et al. 2019: 44 ff.). Allgemein konnte festgestellt werden, dass die Formulierung von berufsethischen Standards oder das Vorhandensein von Leitbildern nicht ausreicht und der Bedarf an einem ethischen Diskurs, Beratung und gemeinsame verbale Reflexion ethischer Fragen und Konflikte sehr hoch ist (vgl. Como-Zipfel et al. 2019: 56 f.).

### 3.3.2 Formen ethischer Bildung

In diesem Kapitel geht es um die Formen ethischer Bildung und um die Frage, welche Arten ethischer Bildung angesprochen sind. Zudem werden auch Formate bzw. Methoden aus der Praxis des Sozial- und Gesundheitswesens in gebotener Kürze vorgestellt, in denen bereits ethische Reflexionen vollzogen und ethische Bildungsaspekte vermittelt werden. Sie sind Alternativen zur KEF und zum IBEF der Ethik-AG und zielen teilweise auf selbige und teilweise auf andere Bildungsziele ab.

#### 3.3.2.1 Die Ebenen des Wissens und Könnens

Die Analyse von Kohlfürst (2016) zeigte, dass insbesondere zwei Momente darüber entscheiden, ob es zu moralischen Handlungen kommt oder nicht. Diese zwei Momente bzw. Ebenen sind das *Wissen* und das *Können*. Die Ebene des Wissens beinhaltet beispielsweise die Vermittlung von Wertewissen, zur Professionsmoral, den dazugehörigen ethischen Prinzipien. Hierzu gehört auch die Kenntnis, über moralische Herausforderungen des Alltags,

bedingt durch das Tripelmandat der Sozialen Arbeit. Die Wissensvermittlung erfolgt durch Ausbildung, Weiterbildung sowie einer professionsmoralischen Sozialisation in Organisationen. Das Wissen ist grundlegende Voraussetzung, um die Ebene des Könnens zu erreichen. Auf der Ebene des Könnens werden die mit dem Wissen verbundenen Fachkompetenzen ergänzt durch Selbstkompetenzen, wie die der individuellen Reflexionsfähigkeit (vgl. Kohlfürst 2016: 49 ff.; Kursivsetzung durch d. Verf.).

Im Kontext der Ethik-AG, der KEF und des IBEF ist die Typologie ethischer Problemlagen ein weiterer notwendiger Wissensbestand. Dieses Wissen ist Grundlage, um anhand dessen auf der analytischen Ebene das analytische Urteilsvermögen, sprich die Sensibilisierung der Wahrnehmung ethischer Problemlagen sowie auf evaluativer Ebene die ethische Urteilsbildung, also die ethische Bewertung der Handlungsfindung mittels KEF und IBEF zu kultivieren.

Wissen und Können gelten als maßgebliche personenbezogene Grundlagen, um ethisches Handeln in der Praxis zu gewährleisten. Auch der Begriff der Haltung wird im Kontext dieser Kompetenz-Grundlagen genannt. Wissen, Können und Haltung können als *Brückenprinzip* verstanden werden, durch dieses das Erkennen des Vorliegens einer ethisch relevanten Situation gelingen kann sowie die Entwicklung einer angemessenen ethischen Entscheidungsfähigkeit (vgl. Como-Zipfel et al. 2018: 54; Kursivsetzung durch d. Verf.).

Stetige Übung und Reflektion sind wichtige Maßnahmen auf dem Weg zur Könnens-Aneignung. Großmaß und Perko (2011) schrieben hierzu:

„Ethische Kompetenz ist [...] etwas sehr Komplexes, das nicht durch Wissensvermittlung oder Üben abschließbar erlernt werden kann, sondern in einem die unterschiedlichen Dimensionen einschließenden Prozess entsteht und kontinuierlich weiter entwickelt wird“ (Großmaß/Perko 2011: 34).

Dies ist anschlussfähig an Heckmanns Gedanken zu einem lebenslangen Prozess der Ethos-Bildung durch Übung und Reflektion (vgl. Heckmann 2016: 31). Großmaß und Perko (2011) weisen darauf hin, dass nicht nur Urteile und Reflexion in Zusammenhang mit dem individuellen beruflichen Ethos stünden, sondern auch (moralische) Intuitionen und (moralische) Gefühle (vgl. Großmaß/Perko 2011: 35). Sie können als Ressource für die Entstehung einer professionellen ethischen Kompetenz betrachtet werden, welche insbesondere zur Entwicklung einer moralischen Sensibilität hilfreich sein können. Durch berufliche Erfahrungen und die Reflektion dieser Erfahrungen können sich moralische Gefühle in Bezug auf spezifisch-berufliche Probleme kultivieren und einen Beitrag zur Entstehung einer professionellen ethischen Sensibilität leisten (vgl. Großmaß/Perko 2011: 36 f.).

Das von der Ethik-AG angestrebte Bildungsziel, die Schulung einer fallbezogenen ethisch-analytischen Urteilskraft im Sinne einer Erweiterung der ethischen

Problemwahrnehmungsfähigkeit, ist anschlussfähig an viele in der Literatur benannten zentralen ethischen Kompetenzen. Besonders deutlich wird dies, wenn das genannte Bildungsziel hinsichtlich der analytischen und evaluativen Ebene unterteilt wird, sodass von einem analytischen Urteilsvermögen im Sinne einer Sensibilisierung der Wahrnehmung und von einer ethischen Urteilsbildung bzw. ethischer Begründung der Handlungsfindung gesprochen wird. Dallmann (2021) nennt die *Wahrnehmung*, wofür die ethische Sensibilität eine Voraussetzung ist, die eingeübt werden muss sowie die *Bewertung*, welche Urteilskraft erfordert und als praktisches Vermögen eingeübt werden muss, als zwei der vier zentralen Elemente ethischer Kompetenz (vgl. Schiff/Dallmann 2021: 30 ff.; Kursivsetzung durch d. Verf.). Für Woellert (2021) sind, neben dem Wissen über relevante ethische Grundlagen, die Fähigkeit, moralische Dilemmata zu erkennen, zu benennen, zu analysieren und ethische Entscheidungen diesbezüglich begründen zu können, wichtige Ethik-Kompetenzen, die im Rahmen von Fortbildungen der Klinischen Ethik als Lernziele formuliert sind (vgl. Woellert 2021: 62 f.). Moralische Sensibilität und moralische Urteilsfindung sind zwei von vier Fähigkeiten, die in Riedel und Lehmeyers (2022) Methode des Ethik-Cafés zur Ethikbildung angesprochen werden (vgl. Riedel/Lehmeyer 2022: 6). Auch das Qualifizierungsprogramm des Tübinger Modells der ‚Ethikbeauftragten der Station‘ von Ranisch (2021) zielt auf die Stärkung der ethischen Sensibilität der Pflegekräfte ab, um sie in ihren ethischen Wahrnehmungs- und Entscheidungskompetenzen zu fördern sowie das Erleben von moralischem Stress zu reduzieren (vgl. Ranisch/Riedel/Bresch/Mayer/Pape/Weise/Renz 2021: 265).

### 3.3.2.2 Beispielformate und -methoden zur Ethikbildung in der Praxis

In den Institutionen der Praxis von Sozial- und Gesundheitsberufen gibt es bereits einige Formate und Methoden, die die Bildungsprozesse ethischer Bildung unterstützen sollen und in denen die ethische Reflexion der Praxis oder ethische Diskurse vollzogen werden. Einige der Beispiele, in denen Ethik institutionell organisiert und gefördert wird, werden in gebotener Kürze vorgestellt.

Am häufigsten sind in der Sozialen Arbeit die ethischen Grundsätze in den Leitbildern bzw. Konzepten der Organisationen verankert, zudem gibt es teilweise ethische Fallbesprechungen zur Reflexion der Praxis oder Ethikbeauftragte bzw. Ethikkomitees. Letztere Form der Verankerung ethischer Inhalte ist die am wenigsten populäre (vgl. Como-Zipfel et al. 2019: 44 f.). Ein Beispiel für eine Methode der Fallbesprechung ist das *Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung* (B:ERGO), welches in seiner Phasen-Struktur auf eine dialogisch/diskursive Fallbesprechung abzielt. Durch die ethische Beratung soll innerhalb von vier zu beschreitenden Phasen zu einem ethischen Urteil gelangt werden. Die Phasen lauten: Erkunden, Rechtfertigen, Gestalten und Organisieren. Jede Phase zielt auf eine der vier



Grunddimensionen ab, welche in Summe eine professionsethische Handlungskompetenz ausmachen sollen (vgl. Lob-Hüdepohl 2017: 3 f.; Kursivsetzung durch d. Verf.). Im Alltag der Klinischen Ethik finden verschiedene Arten der Ethik-Fallberatungen statt. Sie sind ein häufig verbreitetes Format zur strukturierten Bearbeitung ethischer Fragestellungen. Am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE) gibt es mehrere Konzepte von Fallbesprechungen: prospektive, retrospektive und präventive Fallberatungen. Die Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich des zu diskutierenden Gegenstandes. Bei prospektiven Formaten geht es um entstehende moralische Dilemmata, die als offene Fragestellung zu besprechen sind, um weitere Schritte einer Behandlung zu klären. In retrospektiven Beratungen liegt der zu besprechende Gegenstand bereits zurück und es besteht Bedarf an der Besprechung entstandener moralischer Probleme. Bei präventiven Konzepten der Beratung besteht das Ziel in der möglichst frühzeitigen Erkennung und Klärung ethisch komplexer Situationen, damit diese verhindert werden und keine Konflikte in der Zukunft entstehen (vgl. Woellert 2021: 49 f.). Eine beispielhafte Methode der Fallberatung ist die prinzipienorientierte Falldiskussion nach Marckmann, welche zur selbständigen Reflexion, zur Falldiskussion im Team oder zur Moderation einer ethischen Fallbesprechung, beispielsweise in der Klinischen Ethikberatung, verwendet werden kann. Der Methode zugrunde liegen die medizinethischen Prinzipien als normative Grundlage. Mithilfe eines strukturierten, in Phasen gegliederten Vorgehens können alle bestehenden ethischen Verpflichtungen, ableitbar aus den jeweiligen Prinzipien, geprüft werden. Die prinzipienorientierte Falldiskussion hat nicht die Funktion, das Gespräch zwischen Ärzt\*in und Patient\*in zu ersetzen. Sie kann unter anderem bei unklaren ethischen Verpflichtungen oder bei sich widersprechenden ethischen Verpflichtungen behilflich sein (vgl. Marckmann 2022b: 21 ff.).

In der Praxis des Gesundheitswesens, insbesondere in den Kliniken, befinden sich häufig Ethikkommissionen und Ethikkomitees. Die Kommissionen haben ihren Gegenstand in der medizinischen und pharmazeutischen Forschung, während Ethikkomitees in Kliniken ansässig sind und in multiprofessioneller Besetzung eine beratende Funktion einnehmen. Beschäftigte können durch die Angebote der Akademie für Ethik in der Medizin Qualifikationen und Zertifizierungen erlangen (vgl. Schiff/Dallmann 2021: 41 f.). Beispielsweise wird am UKE die Klinische Ethikarbeit vom Klinischen Ethik-Komitee (KEK) in Zusammenarbeit mit den Vorstandsbeauftragten des Arbeitsbereiches zur Klinischen Ethik gesteuert und ausgestattet (vgl. Woellert 2021: 84). Eine Aufgabe des KEKs ist die Bereitstellung einer Infrastruktur für die Ethikberatung. Zur Ethikberatung gehören ethische Fallbesprechungen sowie die Entwicklung von Leitlinien für gängige ethische Herausforderungen. Auch die Organisation und Durchführung von Fort- und Weiterbildungen gehören zum Aufgabenspektrum der KEKs (vgl. Ranisch et al. 2021: 261). An den Strukturen der Ethikberatung gibt es auch kritikwürdige

Punkte. Beratungen des Universitätsklinikum Tübingen (UKT) haben Faktoren identifiziert, die der Wahrnehmung des Beratungsangebots hinderlich erscheinen. Beispielsweise nimmt hauptsächlich ärztliches Personal das Angebot der Fallberatung in Anspruch. Seitens der Pflegekräfte scheint ein Hemmnis zu bestehen, die Angebote anzufragen. Die Beratungen als Solche sind zeit- und ressourcenintensiv, sodass hauptsächlich sehr komplexe Fragen in den Besprechungen thematisiert werden und weniger komplexe, aber dennoch wichtige ethische Fragestellungen kaum besprochen werden. Den Kritikpunkten zur klinischen Ethikberatung am UKT folgend, wurde ein Pilotmodell konzipiert, welches die bestehenden Hemmnisse überwinden soll: *das Tübinger Modell der Ethikbeauftragten der Station*. Insbesondere soll die Ethikkompetenz der Pflegekräfte gestärkt und der ethische Austausch auf den Stationen gefördert werden. Diese Ausgestaltung soll das ethische Denken und Handeln als feste Struktur der gesamten Organisation fördern und die bestehenden Strukturen ergänzen (vgl. Ranisch et al. 2021: 162 ff.; Kursivsetzung durch d. Verf.).

Ethik-Fortbildungen sind ein gängiges Instrument der Klinischen Ethik zum Ausbau ethischer Fähigkeiten. Sie können als klassisches Element der Personalentwicklung innerhalb eines Krankenhauses betrachtet werden. Die Fortbildungen zielen auf eine Befähigung der Mitarbeitenden hinsichtlich ethisch komplexer Situationen im Berufsalltag ab und sie helfen dabei abzuschätzen, welche ergänzende Unterstützung in welcher Situation in Anspruch genommen werden kann (vgl. Woellert 2021: 62 f.). Das Konzept der Ethik-Mentor\*innen am UKE ist eine Weiterentwicklung des Versuchs Ethik-Multiplikator\*innen auszubilden. Die Mentor\*innen haben die Aufgabe, innerhalb ihres Wirkungskreises vor Ort, den professionellen Umgang mit ethisch komplexen Fragestellungen niedrigschwellig zu gestalten und so einen Ethik-Transfer zu fördern, der die Organisation durchdringt und auf diese Weise wirksam wird (vgl. Woellert 2021: 111 ff.).

Eine weitere Methode der Ethikbildung im Pflege- und Gesundheitswesen ist das *Ethik-Café*. Im Format des Ethik-Cafés sollen verschiedene Ethik-(Teil-)Kompetenzen geschult werden, die es braucht, um professionell und ethisch angemessen Handeln zu können. Das Ethik-Café ist nicht an einen spezifischen Lernort gebunden, sondern kann lernortübergreifend Anwendung finden. Durch die analytische und systematisierte Auseinandersetzung sowie Reflektion von ethischen Unsicherheiten und aktuellen ethischen Fragestellungen sollen insbesondere die Schritte hin zu einer ethisch gut begründeten Entscheidung geübt werden: die ethische Wahrnehmung, ethische Analyse, ethische Abwägung und ethische Reflektion (vgl. Riedel/Lehmeyer 2022: 2 ff.; Kursivsetzung durch d. Verf.).

### 3.3.3 Analytische ethische Bildung im Sinne des Fallverstehens mittels Typologie ethischer Problemlagen

Zu den Werkstattgesprächen der kollegialen ethischen Fallberatung (KEF) gehören verschiedene Hilfsmittel, die von der Ethik-AG entwickelt wurden. Es gibt verschiedene Leitfäden, die den Beratungsprozess gliedern und zur Durchführung der KEF verwendet werden. Zudem wurde das IBEF entwickelt, um den Bildungsprozess zur Kultivierung der Sensibilisierung der Wahrnehmung in Hinblick auf ethische Problemlagen bzw. des analytischen Urteilsvermögens zu unterstützen. Ergänzend wurde eine Typologie von sechs zu unterscheidenden ethischen Problemlagen erstellt, die ebenfalls dazu beitragen sollen, die ethische Sensibilisierung der Wahrnehmung von Professionellen zu kultivieren. Die Typologie ethischer Problemlagen kann als Bestandteil einer ethischen Bildung und als Teil der Professionalisierung der ethischen Entscheidungsfindung in der sozialberuflichen Praxis betrachtet werden. Sie finden sowohl in der KEF als auch im IBEF Anwendung. Die Typologien übernehmen eine Orientierungsfunktion, indem das Gefühl moralischen Unbehagens, welches häufig den Anlass einer Fallbesprechung ausmacht, anhand von Kriterien in Worte gefasst und einer Problemlage zugeordnet werden kann. Die Ermittlung ethischer Problemlagen ist notwendig, um anschließend im Rahmen der KEF zu einer ethischen Urteilsbildung zu gelangen.

Dieringer (2019) schreibt hierzu:

„Um die Konflikte, die im Rahmen einer ethischen Fallbesprechung zur Sprache kommen können, genau einordnen zu können, bedarf es einer ausführlicheren Typologie moralischer Konflikte, die neben moralischen Dilemmata auch andere Konflikttypen berücksichtigt“ (Dieringer 2019: 12).

Die sechs Problemlagen, die die Typologie der Ethik-AG ausmachen, werden nachfolgend in gebotener Kürze und ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargestellt. Die Darstellung soll dazu dienen, einige Kennzeichen einzelner Problemlagen aufzuführen, um sie in ihren Grundzügen vorzustellen und voneinander unterscheidbar zu machen. Die Fallanalyse in Kapitel 3.5.3.2.2 orientiert sich an dieser Typologie, sie wird aber weniger die Problemlagen als Solche vorstellen, sondern schauen, inwiefern die Problemlagen hinsichtlich des Falls interpretiert werden können.

#### 3.3.3.1 Moralische Dilemmata

Diese Problemlage kennzeichnet sich unter anderem durch das Bestehen von (mindestens zwei) moralischen Forderungen, die auf verschiedene, einander ausschließende Handlungsalternativen innerhalb einer (impliziten oder expliziten) Moralthorie abzielen. Die (mindestens) zwei moralischen Forderungen befinden sich auf der Ebene höchster Werte oder sie besitzen den Status gleichwertiger inhaltlicher Prinzipien, sodass keine übergeordnete moralische Forderung besteht, die das Dilemma auflösen könnte. Inhaltlich gleichwertige

Prinzipien können beispielsweise professionsmoralische Prinzipien der Sozialen Arbeit sein. Es kommt in der sozialberuflichen Praxis häufig vor, dass ein moralisches Dilemma zwischen dem Fürsorge- und dem Autonomieprinzip sowie zwischen dem Autonomieprinzip und dem Prinzip des Nichtschadens besteht (vgl. Leupold 2022: 2).

#### 3.3.3.2 Moralischer Dissens

Ein moralischer Dissens besteht, wenn sich die bestehenden moralischen Forderungen und/oder präskriptiven Präferenzen für verschiedene, einander ausschließende Handlungsalternativen innerhalb verschiedener moralischer Überzeugungen in Bezug auf ein Gesolltes oder Gewolltes beziehen. Diese Forderungen bzw. Präferenzen beruhen auf Werteüberzeugungen, die einen Geltungsanspruch erheben und innerhalb der jeweiligen Moral begründet werden. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ethische Prinzipien in ihrer Hierarchie verschieden wahrgenommen werden und ein Prinzip per se priorisiert wird, ebenfalls, wenn Überzeugungen der Privatmoral im Konflikt mit Forderungen der Professionsmoral stehen. Auch kann ein moralischer Dissens gegeben sein, wenn ethische Prinzipien unterschiedlich aufgefasst werden und kein Konsens über dessen Bedeutung besteht (vgl. Leupold 2022: 2).

#### 3.3.3.3 Moralischer Konflikt

Um einen moralischen Konflikt handelt es sich, wenn eine moralische Forderung auf mindestens ein außermoralisches Interesse trifft, die jeweils auf verschiedene, einander ausschließende Handlungsalternativen abzielen. Das außermoralische Interesse erschwert die Umsetzung der allgemeinen akzeptierten moralischen Forderung. Beispiele für einen moralischen Konflikt sind Situationen, in denen die Orientierung an Sympathie bzw. Antipathie oder an Eigeninteressen im Konflikt mit der Professionsmoral stehen (vgl. Leupold 2022: 3).

#### 3.3.3.4 Anwendungskonflikte

Anwendungskonflikte entstehen in Situationen, in denen eine prinzipielle Ungewissheit über die für die moralische Bewertung relevanten gegenwärtigen oder zukünftigen Sachverhalte besteht. Im Gegensatz zum moralischen Dissens ist vorausgesetzt, dass eine Einigkeit über die normativen Ansprüche und deren Bedeutungen besteht, die im Voraus zu klären sind. Beispiele für Anwendungskonflikte sind Situationen, in denen die Einwilligungsfähigkeit von Menschen angezweifelt wird und in denen üble Nebenfolgen einzuschätzen und abzuwägen sind (vgl. Leupold 2022: 3).

#### 3.3.3.5 Bedrohung der moralischen Integrität

Die Bedrohung der moralischen Integrität kann identifiziert werden, wenn in einer Situation Klarheit über die moralisch gebotene bzw. verbotene Handlung besteht und externe Hindernisse dazu führen, dass die gebotene Handlung nicht vollzogen und die verbotene Handlung nicht unterlassen werden kann. Es besteht somit eine fehlende Kohärenz zwischen

der moralischen Überzeugung und der vollzogenen Handlung bzw. Unterlassung. Beispiele für externe Hindernisse sind unter anderen Zeit- und Personalmangel, eine unzureichende Ausstattung oder auch schlecht abgestimmte Prozesse oder Kommunikationsmangel zwischen den betroffenen Professionellen (vgl. Leupold 2022: 3).

#### 3.3.3.6 Normenkonflikte

In der Typologie werden drei Arten von Normenkonflikten unterschieden. Der erste ist der *Professionsmoralische Normenkonflikt*, bei dem sich (mindestens) zwei professionsethische Normen innerhalb eines professionsmoralischen Normensystems gegenüberstehen und auf verschiedene, einander ausschließende Handlungsalternativen abzielen. Es ist nicht möglich, beiden moralischen Forderungen gleichzeitig gerecht zu werden (vgl. Leupold 2022: 4; Kursivsetzung durch d. Verf.).

Es gibt auch den Normenkonflikt, der zwischen verschiedenen Normensystemen besteht. In diesem Fall steht sich eine professionsethische Norm mit (mindestens) einer außerprofessionsmoralischen Norm gegenüber, während beide nach unterschiedlichen, einander ausschließenden Handlungsalternativen verlangen. Die außerprofessionsmoralische Norm hindert die Umsetzung einer professionsethischen Norm. Außerprofessionsmoralische Normen können beispielsweise institutionelle, gesellschaftliche oder auch soziale Normen sein (vgl. Leupold 2022: 4; Kursivsetzung durch d. Verf.).

Ein *Normenmangel* kann identifiziert werden, wenn es für die Bearbeitung besonders komplexer und schwerwiegender sowie irreversibler Handlungssituationen keine Leitlinie oder sonstige Regelungen gibt. Sozialprofessionelle müssen in diesen Fällen lediglich unter Bezugnahme ethischer Prinzipien zu moralisch vertretbaren Entscheidungen kommen (vgl. Leupold 2022: 4; Kursivsetzung durch d. Verf.).

#### 3.3.4 Didaktische Gesichtspunkte von ethischer und digitaler Bildung

Gängige Formen der Ethik-Fortbildungen innerhalb der Klinischen Ethik sind frontale, analoge Angebote wie Vorträge und Info-Veranstaltungen, interaktive Formate wie Diskussionsrunden, Trainings oder Workshops (vgl. Woellert 2021: 65). Die AG *ethik learning* der Akademie Ethik in der Medizin (AEM) beschäftigt sich in konzeptueller und praktischer Hinsicht mit der Planung und Gestaltung von Ethik-Lehre für die Qualifizierungsrahmen der medizinischen- und pflegerischen Berufe. Sie beschäftigen sich mit innovativen Lehrformaten, die einen Beitrag zur Erfüllung kompetenzbasierter Lernziele leisten sollen (vgl. Eichinger/Katsarov/Michl/Dahlke/Fölsch 2022: 1; Kursivsetzung durch d. Verf.). Eine besondere Chance, die Lehre abwechslungsreich und innovativ zu gestalten, bieten die neuen digitalen Möglichkeiten. Sie eröffnen neue Orte des Lernens und Lehrens, die sich insbesondere durch ihre Flexibilität auszeichnen. Module und Elemente verschiedener

Lehrformate und Curricula können flexibel zusammengefügt und integriert werden. Der Unterricht kann fach- und berufsgruppenübergreifend gestaltet werden, so wie es zur Erreichung der jeweiligen Lehr- bzw. Lernziele am sinnvollsten erscheint. Digitale Lehrformate und Online- und Präsenzphasen können beliebig kombiniert und gestaltet werden. Formate, in denen Elemente des Selbststudiums und interaktive Gruppenphasen miteinander abgestimmt werden, nennen sich *Blended-Learning*-Formate. Das Blended-Learning ist ein Konzept, welches immer populärer wird (vgl. Eichinger/Michl 2022: 282, 285; Kursivsetzung im Original).

#### 3.3.4.1 Exkurs zur digitalen (Hoch-)Schulbildung während der Corona Pandemie

Die Digitalisierung hatte bereits vor der Corona-Pandemie begonnen, die Gesellschaft und sämtliche Lebensbereiche zu durchdringen. Eine starke Konfrontation mit digitaler Technik seitens der verschiedenen Bildungseinrichtungen und die Notwendigkeit, sämtliche Lehrinhalte durch die Inanspruchnahme digitaler Technologien in die virtuelle Welt zu übertragen, erfolgte dennoch durch den Beginn der Pandemie. Der Mediendidaktiker und Experte für Digitalisierung im Bildungsbereich Michael Kerres machte deutlich, dass es bei der Digitalisierung des Bildungswesens nicht darum ginge, lediglich digitale Formate und mehr Geräte bereitzustellen. Vielmehr ginge es um die Veränderung der Unterrichtsgestaltung und die individuellere und zielgruppenorientierte Gestaltung des Unterrichts. Das jeweilige Medium ist im Vergleich zur didaktischen Konzeption des Lehrinhalts kaum wichtig (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J.). Die Anwendung von digital unterstützten Konzepten, ein hybrider Unterricht im Sinne der Blended-Learning-Konzepte, gestaltet als Wechsel zwischen Präsenzunterricht und Online-Unterricht könnte eine gute Möglichkeit sein, einen bedarfsorientierten Unterricht zu gestalten, indem individuelle Lernfortschritte berücksichtigt werden (vgl. MÜNCHENER KREIS 2020: 5 f.). Einige Bundesländer setzen auf Anbieter wie *Sofatutor*, um den Lernrückständen des außerordentlichen Unterrichts der Pandemiezeit entgegenzuwirken. Beispielsweise kauft Hessen allen Schüler\*innen Lizenzen für die Online-Lernplattform und in Bremen und Sachsen werden die Videos, interaktiven Übungen und Arbeitsblätter bereits im Regelunterricht verwendet (vgl. Sofatutor 2021; Kursivsetzung durch d. Verf.).

#### 3.3.4.2 Ansätze des fallbasierten Lernens

Es gibt verschiedene Ansätze des Lernens, in denen Falldarstellungen Ausgangslage des Lernprozesses sind. Drei Ansätze des fallbasierten Lernens sollen in Kürze dargestellt werden: das fallbasierte Lernen bzw. Case-Based Reasoning (CBR), das problembasierte Lernen bzw. Problem-Based Learning (PBL) und das zirkuläre problembasierte Lernen bzw. Reiterative Problem-Based Learning. Beim CBR besteht der Gegenstand in Form eines Fallbeispiels, dem sich je nach Ausgestaltung des Ansatzes und Anliegen im Frontalunterricht

oder in Seminargruppen gewidmet wird. Beim PBL steht der jeweilige Fall ohne dazugehörige theoretische Hintergründe oder Lösungsskizzen im Fokus, wobei das jeweilige Problem in Kleingruppen identifiziert, diskutiert und hinsichtlich einer Lösung besprochen wird. Das zirkuläre problembasierte Lernen verhält sich ähnlich wie PBL, jedoch folgt auf die Kleingruppenphase zu Beginn eine Phase des Selbststudiums, in der das theoretische Bezugswissen selbständig erarbeitet wird. Auf die Phase des Selbststudiums folgt wiederum eine Kleingruppenphase, in der die jeweiligen Ideen und Lösungsansätze besprochen werden (vgl. Zumbach/Haider/Mandl 2008: 8 f.).

Grundlegend wird ausgehend eines Fallbeispiels bzw. eines Problems ein Problemlösungsprozess gestaltet, welcher darauf basiert, bereits bestehendes Wissen und Informationen bereits erfolgreicher Problemlösungsprozesse mit den neuen Anforderungen und Informationen zu verknüpfen. Bereits erlebte Fälle werden mit den dazugehörigen Informationen und Interpretationen im Gedächtnis gespeichert. Das gespeicherte Wissen kann abgerufen und mit den neuen Informationen in Verbindung gesetzt werden, um sich anhand dessen dem vorliegenden Problem zu widmen (vgl. Zumbach et al. 2008: 2 f.). Die Fälle stellen authentische Praxissituationen und Szenarien dar, die herausfordernd und problematisch sein können. Das Lernen anhand der Fälle hilft dabei, das Vorwissen mit neuen Inhalten und Situationen zu verknüpfen, um sich von der Ebene des Wissens der Ebene des kompetenten Handelns anzunähern (vgl. Zumbach et al. 2008: 7). Kerres (2018) sieht in den problembasierten Ansätzen eine Chance, den Lerntransfer zu fördern, indem Problemstellungen aus der Anwendungspraxis in die Lernsituation eingebracht werden (Kerres 2018: 365). Dieses Merkmal ist auch auf die Fallbeispiele des IBEF übertragbar.

Problem- und fallbasierte Methoden eignen sich sowohl für das Lernen in Kleingruppen als auch für das Selbststudium, oder für eine Kombination aus beidem. Die lehrende Person nimmt häufig die Rolle der Betreuung und Beratung ein. Das Wissen wird hauptsächlich von den Lernenden selbständig im Dialog erarbeitet. Es braucht ein bestimmtes *deklaratives Wissen*, welches den Lernenden zur Fallbearbeitung als Wissensbasis zur Verfügung steht. Zudem ist es wichtig, dass mehrere Fälle unterschiedlicher Komplexität zur Verfügung stehen, um ein fallbasiertes Lernen zu ermöglichen (vgl. Kerres 2018: 367, 373 ff.; Kursivsetzung im Original). In Bezug auf das IBEF kann die Typologie ethischer Problemlagen als zugrunde liegende Wissensbasis betrachtet werden. Das jeweils vorliegende Fallbeispiel des IBEF wird unter Zuhilfenahme der Typologien hinsichtlich möglicher ethischer Problemlagen analysiert.

Die Ansätze des CBL und des PBL sind insbesondere für die Ethik-Lehre eine gute Wahl. Die Lernenden nehmen im Lernprozess eine aktive und selbstgestalterische Rolle ein, sei es in der Kleingruppe oder im Selbststudium. Beim PBL in der Ethik-Lehre entstehen hauptsächlich Diskussions- und Strategieraufgaben. Diskussionsaufgaben streben eine

Förderung des kritischen Urteilsvermögens an und Strategieaufgaben zielen auf ein regelgeleitetes und reflexives Vorgehen innerhalb des Rahmens professionellen Handelns ab (vgl. Monteverde 2022: 363 ff.). Untersuchungen zu den Aspekten gelingender Ethik-Lehre haben ergeben, dass insbesondere der Umgang mit einem konkreten Fall aus der Praxis für die Lernenden einen positiven Beitrag zur Übung und Verbesserung moralischer Kompetenzen leistet. Zudem scheint der Einsatz von Fällen in der Lehre auf eine hohe Akzeptanz seitens der Lernenden und Lehrenden zu stoßen (vgl. Michl/Katsarov/Eichinger 2022: 443). Die Forschung zum fallbasierten Lernen und Lehren hat gezeigt, dass Fälle realistisch und praxisnah sowie an die Lernziele angepasst sein müssen. Zudem sollten sie ethische Normen abbilden, ferner wird häufig eine Person benötigt, die die Fallbesprechung anleitet. Zudem scheinen Fallbeschreibungen, in denen Emotionen vorkommen, zugänglicher für die Lernenden zu sein. Wurden die Lernenden aufgefordert, zu überlegen, wie sie im vorliegenden Fall selbst handeln würden, hatte dies häufig positive Effekte auf den Lernerfolg (vgl. Michl et al. 2022: 444 f.).

#### 3.3.4.3 Blended-Learning-Ansatz im Rahmen von Ethik-Lehre

Blended-Learning-Formate sind nicht nur populär für zukünftige Ausgestaltung von Lehre in Bildungseinrichtungen im Allgemeinen. Insbesondere für die Ethik-Lehre scheint dieser Ansatz vielversprechend zu sein.

Blended-Learning-Formate sind Formate, die sowohl interaktive Gruppenphasen und Phasen des Selbststudiums beinhalten. Es hat sich gezeigt, dass diese Ausgestaltung der Lehre viele Vorteile im Vergleich zu klassischen Lehrformaten, wie der Frontalunterricht, mit sich bringt. Durch die Arbeit in Kleingruppen oder in Gruppendiskussion sind die Lernenden aktiver in das Geschehen eingebunden. Dies führt dazu, dass sich die Lernenden aktiver und intensiver mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen. Untersuchungen haben ergeben, dass sich Lernende auf diese Weise in ihren ethischen Fähigkeiten, wie der Sensibilität gegenüber ethischen Problemen und in Bezug auf ihr ethisches Urteilsvermögen verbessern konnten. Auch führt dieser Ansatz der Ethik-Lehre zu einer höheren Zufriedenheit unter den Lernenden. Besonders wirksam waren Kurse, in denen sich die Arbeit in Kleingruppen mit Phasen des individuellen Lernens abwechselten (vgl. Michl et al. 2022: 441 f.). In der Ethik-Lehre werden Blended-Learning-Settings häufig mit Methoden des sogenannten *Flipped Classroom*-Formats kombiniert. In diesem didaktischen Kombinationsmodell findet zunächst eine Phase des Selbststudiums statt und danach die Gruppenphase. Im Selbststudium beschäftigen sich die Lernenden in ihrem eigenen Tempo mit den Lerninhalten. In der Gruppenphase werden die Inhalte besprochen und diskutiert. Die Gruppenphasen können in Präsenz oder online stattfinden. Das Selbststudium hat den Vorteil, sich zeitlich und örtlich flexibel, in der eigenen Geschwindigkeit und Häufigkeit mit den Inhalten und Wissensbeständen



auseinanderzusetzen. In der Gruppenphase ist es vorteilhaft, dass die lehrende Person zur Verfügung steht, um beratend tätig zu sein. Anzumerken ist, dass neben all den Vorteilen der Ethik-Lehre im Blended-Learning-Stil, dieser Ansatz auch einen höheren konzeptuellen Aufwand und höheren Bedarf an zeitlichen und personellen Ressourcen zur Folge hat (vgl. Michl et al. 2022: 442 f.; Kursivsetzung im Original).

#### 3.3.4.4 Beispiele digitaler Tools zum Training ethischer Kompetenzen

Während der Corona-Pandemie wurde auch die Ethik-Lehre ins Digitale verschoben und es konnten einige Erfahrungen zur digitalen Ethik-Lehre gesammelt werden.

Die Arbeit mit digitalen Tools war hinsichtlich des Lernprozesses und damit verbundenen Lernerfolges am vielversprechendsten, wenn Formate gewählt wurden, die aus synchronen und auch asynchronen Phasen bestanden. Das Selbststudium wird mit Interaktionen in Kleingruppen kombiniert, wobei zu beachten und zu erproben ist, dass in jeder Phase der Lernprozesse eine Aktivierung der Lernenden gelingt. Verwendet wurden klassischere Formate wie die Online-Vorlesung sowie die Funktionen eines digitalen Forums zu spezifischen Themenbereichen. In Online-Vorlesungen können je nach verwendetem Tool Abfragen und Interaktionen durch Tool-Funktionen sowie die Chat-Funktion möglich gemacht werden. In einem Forum kann synchron und asynchron ein schriftlicher Austausch stattfinden. Zu diskutierende Punkte werden abschließend in den Online-Meetings der Gruppe vertieft. Zum Einsatz kamen auch verschiedene Tools, in denen ein spielbasiertes Lernen und simulationsbasiertes Lernen erprobt wurde. Beispielsweise konnte in dem Medizinethik-Videospiel *uMed:Your Choice* ein digitales Rollenspiel erlebt werden, in dem Nutzende aus der Sicht eines angehenden medizinischen Fachpersonals mit klinisch ethischen Herausforderungen konfrontiert werden. Es können unterschiedliche Dialogoptionen mit verschiedenen beteiligten Personen ausgewählt werden, welche den Verlauf der Handlung beeinflussen und unterschiedliche Folgen haben. Die gemachte Spieleerfahrung sowie die ethischen Themen werden im Nachhinein in einer synchronen Gruppenphase, angeleitet durch die lehrende Person, reflektiert. Ähnlich funktioniert das Tool *Entscheiden und Handeln am Krankenbett*, indem sich die Lernende online Videosequenzen ansehen, in denen klinisch-ethische Dilemma-Situationen dargestellt sind. Ausgehend dieser müssen die Lernenden Entscheidungen treffen, diese Entscheidungen kommunizieren und ausführen (vgl. Michl/Katsarov/Krug/Rogge/Eichinger 2021; Kursivsetzung durch d. Verf.).

### 3.4 Zielformulierung

In diesem Kapitel zur Zielformulierung des IBEF soll kurz dargelegt werden, welches Leitziel und welche Teilziele die Ethik-AG mit der Konzeption des IBEF als ergänzendes Hilfsmittel zur KEF verfolgt.

#### 3.4.1 Leitziel

Das Leitziel der Ethik-AG Aktivitäten, zu denen das IBEF und die KEF gehören, ist die Bildung, Schulung und Kultivierung einer berufsethischen Urteilskraft für soziale Berufe. Schlussendlich soll dies zu ethisch fundierteren Entscheidungen und einer erhöhten Handlungs- und Entscheidungssicherheit im praktischen Tun führen. Zudem kann eine kultivierte Urteilskraft moralischem Stress entgegen wirken und den Arbeitsalltag entlasten.

#### 3.4.2 Teilziele

Die KEF zielt als Methode der Fallberatung auf eine analytische und auf eine evaluative Ebene ab. Die erste Phase der analytischen Ebene hat die Sensibilisierung der Wahrnehmung für ethische Problemlagen zum Ziel und die zweite Phase der evaluativen Ebene orientiert sich an einer ethischen Bewertung der Handlungsfindung.

Das IBEF hingegen wirkt lediglich auf der analytischen Ebene ethischer Reflexion. Durch Übung der Analyse von Fallbeispielen soll die Sensibilisierung der Wahrnehmung für ethische Problemlagen verbessert werden.

Zusammengefasst geht es um eine *praxisnahe Wissensvermittlung* einer Spezifizierung von ethischen Problemlagen mittels einer Typologie als Reflexionsbasis für ethische Befunde. Ergänzend geht es um die Schulung einer fallbezogenen ethisch-analytischen Urteilskraft im Sinne einer Erweiterung der ethischen Problemwahrnehmungsfähigkeit, welche grundsätzlich anschlussfähig für unterschiedliche Modelle ethischer Fallberatungen sein kann.

Das IBEF ist eine gute Möglichkeit, eine Vielzahl von Fällen zusammenzutragen und bereitzustellen.

### 3.5 Leistungsbeschreibung

Das IBEF ist als Hilfsmittel zum Modell der KEF entwickelt worden. Die didaktische Ausgestaltung des IBEF dient dazu, dass Nutzende selbstständig anhand von Fallbeispielen, der Typologie ethischer Problemlagen als Wissensbasis und der interaktiven Analyse-Anwendung Lernprozesse gestalten können. Die digitale Aufmachung in Form der aufgezeichneten Power-Point-Präsentation (PPP) ermöglicht ein ortsunabhängiges Lernen im eigenen Tempo. Das IBEF kann im Selbststudium, in der Kleingruppe oder im Wechsel von Selbststudium und Gruppenarbeit, im Bereich des Blended-Learning der Hochschullehre eingesetzt werden. Zudem ist denkbar, dass das IBEF in einer weiterentwickelten Form im Rahmen der beruflichen Qualifizierung und Weiterbildung in Einrichtungen des Sozial- und

Gesundheitswesens eingesetzt werden kann. Die Fallbeispiele sollten realistische Situationen und ethische Herausforderungen abbilden, die im jeweiligen Berufsfeld anzutreffen sind.

### 3.5.1 Digitales Medium

Der aktuelle IBEF-Prototyp Version 2.0 besteht als digitales Medium aus einer geschützten PowerPoint-Präsentation (PPP) mit einer Kombination aus Text- und Audioelementen. Die Audioelemente können selbstständig abgespielt und beliebig pausiert und wiederholt werden. Beginnend gibt die interne Navigation eine Übersicht der Inhalte des IBEF. Im Bereich der Fallbeispiele gibt es zu jeder Fallanalyse eine interaktive Ergebnisprüfung, in der Analyse-Vorschläge unterbreitet werden.

In der Version 2.0 ist die Ergebnisprüfung als interaktives Quiz dargestellt, bei dem alle Problemlagen mit einem interaktiven Feld angezeigt werden und angeklickt werden können. Bei „zutreffenden“ Problemlagen öffnet sich ein Vorschlag in Textform, der darüber Auskunft gibt, inwieweit die ausgewählte Problemlage auf das Fallbeispiel anwendbar ist. Diese Vorschläge können als Interpretationsangebote verstanden werden.

### 3.5.2 Inhaltliche Gliederung

Der IBEF-Prototyp Version 2.0 besteht aus 59 PPP-Folien, die in mehrere Abschnitte aufgeteilt sind. Diese werden in den nachfolgenden Kapiteln kurz beschrieben.

#### 3.5.2.1 Navigation

Das IBEF beginnt mit einem Standardabschnitt, welcher die interaktive Navigation bzw. Inhaltsübersicht, einen Prolog sowie zwei kurze Erklärungen zur Funktion der Orientierungsdiagnostik und Zuweisungsdiagnostik enthält. Die Funktion der internen Navigation ermöglicht gleich zu Beginn eine Übersicht des Aufbaus. Zudem sind bei der internen Navigation bzw. Inhaltsübersicht Verlinkungen zu einzelnen Inhalten des IBEF eingebaut, sodass die Startpunkte des Tools beliebig gewählt werden können. Es gibt Verlinkungen zu jeder einzelnen ethischen Problemlage im Bereich zur *Einführung in die Typologie ethischer Problemlagen*. Zudem sind die fünf Fallbeispiele verlinkt, die bisher im Bereich zur *Anwendung der Typologien in der Praxis* hinzugefügt wurden.

#### 3.5.2.2 Theorie ethischer Problemlagen

Im nachfolgenden Abschnitt erscheint die Typologie der ethischen Problemlagen in einer Gesamtübersicht und in den darauffolgenden Folien wird jede Problemlage samt ihrer Kennzeichen sowie unter Zunahme von Beispielen und Darstellungen einzeln erläutert. Auf jede ausführlichere Darstellung folgt eine Übersicht mit kompakten Charakteristika der jeweiligen Problemlage.

### 3.5.2.3 Fallbeispiele und -analyse

Ab Folie 48 beginnt der Anwendungsbereich der fünf Fallbeispiele und dazugehörigen interaktiven Übung zur Analyse der ethischen Problemlagen.

#### 3.5.2.3.1 Fallbeschreibung

Jedes Fallbeispiel beginnt mit einer Fallbeschreibung und ist nummeriert.

#### 3.5.2.3.2 Fallanalyse Eigenarbeit

Auf den Fall folgend erscheint eine Folie zur Fallanalyse, auf der alle ethischen Problemlagen der Typologie dargestellt sind. An dieser Stelle des IBEF ist vorgesehen, dass nutzende Personen innehalten und selbst überlegen, welche der vorig beschriebenen ethischen Problemlagen auf das Fallbeispiel anwendbar sein könnten. Nutzende können sich Notizen machen und diese im nächsten Schritt mit den Interpretationsangeboten vergleichen.

#### 3.5.2.3.3 Fallanalyse mit interaktiver Übung

Die Nutzenden können an dieser Stelle die interaktiven Felder der sechs ethischen Problemlagen anklicken und schauen, welche Interpretationsangebote das IBEF anbietet. Diese interaktive Übung ist in der Version 2.0 in dem Format eines Quiz dargestellt. Bei „zutreffenden“ Problemlagen, sprich Problemlagen, zu denen das IBEF einen Interpretationsvorschlag vorsieht, erscheint ein *Klatschen* als Geräusch, das Feld der Problemlage wird *grün* und es öffnet sich ein weiteres Feld, in dem der Interpretationsvorschlag zur ausgewählten Problemlage in schriftlicher Form angezeigt wird. Werden Problemlagen angeklickt, zu denen das IBEF keinen Interpretationsvorschlag vorsieht, erscheint ein anderes Geräusch und das jeweilige Feld färbt sich *rot*.

Die interaktive Übung in einem Quiz-Format samt farblicher und auditiver Elemente von „Richtig“ und „Falsch“ widerspricht dem Gedanken, dass die Analysen lediglich Vorschläge zur Deutung und Interpretation der jeweiligen Problemlage sein sollen und keine Deutungshoheit seitens des IBEF beansprucht wird. Das IBEF läuft Gefahr, dass dies die Motivation der Nutzenden schmälern könnte und das Anstellen von eigenen, von den Vorschlägen abweichende Gedanken unterbunden wird. An dieser Stelle könnte eine Optimierung stattfinden, indem die Quiz-Darstellung der interaktiven Überprüfung überdacht und gegen eine passendere Darstellung ausgetauscht wird. Es sollte eine Darstellung gewählt werden, die das Vorhaben der Vorschläge unterstreicht und die Motivation der Nutzenden, eigene Gedanken zur Analyse anzustellen, steigert. Die Darstellung eines Leuchtturms, welcher mit seinen Lichtquellen die Vorschläge im „Dunklen“ anstrahlt, könnte hierfür gut sein. Aber auch eine Darstellung durch ein Kaleidoskop wäre denkbar, da dieses seiner Charakteristik nach vielseitig und zufällig Muster anzeigt, die beim Drehen des Kaleidoskops zu neuen Mustern werden. Die Interpretationsvorschläge könnten solche Muster sein, die aber auch durch Gedanken der Nutzenden verändert und ergänzt werden können.

### 3.5.3 Erweiterung des bestehenden interaktiven digitalen Bildungstools zur ethischen Fallanalyse auf der Ebene der Fallbeispiele und -analyse

#### 3.5.3.1 Begründung der Erweiterung

Im Anwendungsbereich des IBEF befinden sich zum aktuellen Zeitpunkt fünf Fallbeispiele aus den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, der niedrighwelligen und stationären Suchthilfe und der Sozialarbeit im Krankenhaus. Das neue Fallbeispiel wird der erste Fall aus dem Handlungsfeld der Gemeinwesenarbeit sein. Es ist wichtig, dass sich das IBEF stetig durch neue Fallbeispiele erweitert und eine Vielzahl von Übungsfällen der verschiedenen sozialarbeiterischen Handlungsfelder bereitstellt. Die Fälle sollten nicht nur vielfältig sein und Situationen aus verschiedenen Handlungsfeldern abbilden. Sie sollten in ihrer Komplexität unterschiedlich sein, um einen Lernprozess im Sinne des fallbasierten Lernens zu ermöglichen. Ein Bildungsprozess, wie er in den vorigen Kapiteln beschrieben und durch das IBEF angestrebt wird, braucht eine Vielzahl von Fällen. Eine Verbesserung der Sensibilisierung der Wahrnehmung für ethische Problemlagen kann nur durch Übung und die damit verbundenen selbst gemachten reflektierten Erfahrungen gelingen.

Für einen Einsatz im Bereich der Ethik-Lehre im Gesundheitsbereich ist es möglich, die Grundform des IBEF zu übernehmen und Fallbeispiele aus der medizinischen und pflegerischen Praxis für den Anwendungsbereich bereitzustellen.

#### 3.5.3.2 Fallbeispiele und -analyse

Das IBEF wird in dieser Arbeit durch einen Fall aus der Gemeinwesenarbeit (GWA) erweitert werden. Die Fallbeschreibung trägt den Titel „Julia – Heirat eines 14-jährigen Mädchens“. Die Gemeinwesenarbeit zeichnet sich durch die Arbeit mit diversen Menschen- und Gruppenzugehörigkeiten aus. Auch der Umgang mit unterschiedlichen Kulturen der pluralistischen Gesellschaft Deutschlands gehört zum Alltag von Gemeinwesenarbeiter\*innen.

Der Fall wurde in einem Werkstattgespräch zur KEF eingebracht und von den Teilnehmenden diskutiert. Deutlich wurde, dass den Teilnehmenden relevante Informationen zur Lebensweise und zum Kulturverständnis der Roma fehlt, um den Fall angemessen besprechen zu können.

Aus diesem Grund fand zum Fall „Julia“ ein Gespräch mit einer Praktikerin vom KAROLA e.V., einem internationalen Treffpunkt für Frauen & Mädchen im Hamburger Stadtteil Sternschanze, statt. Die Praktikerin arbeitet seit 12 Jahren mit Roma-Familien, insbesondere mit Rom\*nja aus dem Karolinentviertel und St. Pauli. Die meisten Mädchen und Familien, mit denen KAROLA e.V. arbeitet, leben seit Jahrzehnten in Hamburg. Ursprünglich kommen vielen von ihnen aus zwei Städten in Serbien oder es handelt sich um Mädchen, die von einer deutschen Familie aus Serbien nach Hamburg geholt werden. Die Fallbeschreibung „Julia“ kann als exemplarischer Fall aus der GWA gesehen werden und deckt sich mit den Geschichten vieler Familien von St. Pauli. Dennoch ist der Fall „Julia“ in seiner Beschreibung voller Stereotype

über die Roma-Community. Die beschriebene Lebensrealität von Julias Familie kommt lediglich in einer gewissen Gruppe der Roma-Community vor und ist nicht übertragbar auf die gesamte Community. Sie repräsentiert nicht die Roma-Community als solche, sondern eine Gruppe innerhalb der Community, die sich durch einen niedrigen sozioökonomischen Status, einen geringen Bildungsgrad und ein traditionelleres Kultur- und Rollenverständnis auszeichnet. Übertragen auf die Familien von St. Pauli mit denen KAROLA e.V. arbeitet, ist zusätzlich zu den genannten Faktoren auch die Herkunft aus den zwei Städten Serbiens ein Merkmal, das diese Gruppe auszeichnet. Die Familien, die ihre Mädchen aus Serbien zu deutschen Familien lassen, erhoffen sich für diese ein besseres Leben.

Die nachfolgenden Ausführungen zur Fallanalyse, insbesondere zum Kultur- und Moralverständnis sowie zum dazugehörigen Rollenverständnis, beziehen sich auf diese ganz bestimmten Gruppe innerhalb der Roma-Community, zu der, den Informationen nach, auch Julias Familie gehört.

#### 3.5.3.2.1 Fallbeschreibung aus der Gemeinwesenarbeit „Julia – Heirat eines 14-jährigen Mädchens“

Julia ist ein 14 Jahre altes Mädchen, das der Volksgruppe der Roma angehört. Sie lebt mit ihren Eltern und drei Geschwistern in einer Sozialwohnung in einer deutschen Großstadt. Das Wohnviertel, in dem Julia lebt, ist geprägt von Sozialwohnungen, hier leben neben der Familie von Julia viele andere Familien der Volksgruppe der Roma, einige davon seit über 25 Jahren. Die Wohnung für die sechsköpfige Familie ist sehr beengt, Julia teilt sich ihr Zimmer mit zwei ihrer jüngeren Geschwister und muss oft auf diese aufpassen. Ihre Eltern sind beide Analphabeten, haben keinen Schulabschluss, sind beide erwerbslos und leben von Sozialleistungen. Der Vater geht immer wieder kleineren Nebenbeschäftigungen nach, um die Familie ernähren zu können. Die Schule spielt in der Familie eine eher untergeordnete Rolle. Julia hat viele Schulfehltag. Der Alltag der Familie spielt sich fast ausschließlich in dem von Roma geprägten Wohnviertel ab. Es werden dort viele Traditionen gepflegt und der Zusammenhalt innerhalb der eigenen Gruppe ist sehr groß. Es existieren in diesem sozialen Umfeld eigene Regeln und Werte, denen die Männer, Frauen und Kinder unterliegen. Für Außenstehende sind diese schwer oder nicht ersichtlich und diese werden auch nicht gerne für andere öffentlich gemacht.

Der Sozialprofessionelle Max ist Mitarbeiter eines Spielmobils und seit fünf Jahren regelmäßig, d.h. zweimal die Woche, auf einem zentralen Platz in dem Wohnviertel, um im Rahmen eines offenen Angebotes mit den Kindern der umliegenden Wohnanlagen zu spielen und zu basteln. Der Trägerverein leistet diese Arbeit mithilfe städtischer Förderung bereits seit über 20 Jahren. Es herrscht mittlerweile ein verhältnismäßig hohes Vertrauen den Sozialprofessionellen gegenüber, teilweise bestehen sogar enge Bindungen bis in die Familien der Kinder.

Nun erfährt Max von Julia, dass diese bald mit dem 17-jährigen Sohn einer anderen „Roma-Familie“ verheiratet werden soll – ein relativ übliches Prozedere in dem Kulturkreis der Roma. In Deutschland ist die Heirat Minderjähriger gesetzeswidrig, weswegen die Hochzeiten in der Regel im Geheimen stattfinden. Julia wirkt angesichts der bevorstehenden Heirat gegenüber Max entspannt und gibt ihm gegenüber an, dass dies für sie in Ordnung sei – es sei nun mal der Wunsch ihrer Familie. Ihre Eltern sehen ebenfalls sehr früh durch die Entscheidung ihrer Großeltern verheiratet worden, es sei also vollkommen normal für sie und gehöre zur Tradition der Roma. Bestätigt wird dies auch durch die Mutter, mit der Max ein Gespräch sucht. Sie verweist auf ihre Tradition und erzählt, damit selbst sehr gute Erfahrungen gemacht zu haben. Es sei für sie richtig, Julia nun zu verheiraten, da sie unverheiratet möglicherweise ihre „Ehre“ verliere und sie dadurch in der Gemeinschaft der Roma „absteige“. Sie bittet Max eindringlich, die Informationen über die Heirat nicht weiterzugeben, da der deutsche Staat ihrer Ansicht nach hier nicht mitzureden habe und sie zudem große Angst davor habe, Julia vom Jugendamt weggenommen zu bekommen, so wie es bereits anderen Familien passiert sei. Max ist sich sehr unsicher, wie er in seiner Rolle als Sozialprofessioneller am besten handeln sollte. Nach seinem persönlichen Werteverständnis ist er davon überzeugt, dass eine Zwangsheirat 14-jähriger Mädchen moralisch nicht zu unterstützen ist. Max schildert daher seine Zweifel und den Fall im Rahmen einer kollegialen Beratung in seinem Team, um zu einer verantwortbaren Entscheidung zu gelangen.

#### 3.5.3.2.2 Fallanalyse mit interaktiver Überprüfung

Ausgehend der im Kapitel 3.3.3 vorgestellten Typologie ethischer Problemlagen erfolgt in diesem Kapitel die Analyse zum Fall „Julia“. In schriftlicher Form werden Interpretationsangebote unterbreitet, inwiefern im Fall „Julia“ ethische Problemlagen der Typologie identifiziert und diskutiert werden können. Zu einem späteren Zeitpunkt, außerhalb dieser Arbeit, werden der Fall „Julia“ und die Interpretationsvorschläge in das IBEF eingebaut, sodass die Version 2.0 des IBEF um einen sechsten Übungsfall erweitert wird. Die nachfolgenden Interpretationsangebote werden analog zur interaktiven Überprüfung des IBEF den einzelnen Problemlagen nach entsprechend aufgeführt. Zum angemesseneren Verständnis werden die Interpretationsvorschläge an geeigneter Stelle durch Praxiserfahrungen aus dem Gespräch mit der Praktikerin ergänzt.

#### Moralische Dilemmata

Im Fallbeispiel könnten zwei moralische Dilemmata identifizierbar sein. Erstens könnten sich das Prinzip der Fürsorge und das Autonomieprinzip konfliktreich gegenüberstehen und verschiedene, einander ausschließende Handlungsalternativen verlangen. Der Fürsorge nach wären Handlungen geboten, die Julias Wohlergehen fördern oder einen Schaden ihrerseits verhindern. Das Autonomieprinzip hingegen verlangt danach, Julia in ihrer Selbstbestimmung

zu achten und zu unterstützen. Das zweite Dilemma könnte zwischen dem Prinzip der Fürsorge und dem Prinzip des Nichtschadens bestehen. In diesem Fall stünden sich Handlungen, die sich auf Julias Wohlergehen beziehen und Handlungen, die ihr einen Schaden zufügen könnten, gegenüber. Ein Schaden könnte durch Handlungen entstehen, die ihre Autonomie missachten. In beiden Fällen strittig sind die Fragen in Bezug auf Julias Wohlergehen, was bedeutet für Julia Wohlergehen und inwiefern ist Julias Wohlergehen im Einklang mit dem Wohlergehen der Gemeinschaft. Anzumerken aus der Praxiserfahrung ist hier, dass es häufig kein Bewusstsein für ein „individuelles Wohl“ gibt und das Wohl der Gemeinschaft und der damit vorgesehene Lebensweg als eigenes Wohl empfunden wird. Hinsichtlich Julias Autonomie und ihrem geäußerten Willen ist strittig, inwiefern Julia in ihrem Alter von 14 Jahren bereits autonomiefähig ist und ihr Wille als ein freiverantwortlicher Wille betrachtet und geachtet werden kann.

### Moralischer Dissens

Identifizierbar könnte ein moralischer Dissens in dreifacher Ausgestaltung sein, da sich in drei Fällen mindestens zwei moralische Systeme gegenüberstehen. In allen drei Fällen besteht die moralische Norm der Roma-Kultur, Mädchen früh innerhalb des eigenen Kulturkreises zu verheiraten, besonders dann, wenn sich die Mädchen in der eigenen Autonomiephase befinden und die Sorge besteht, sie könnten ihre Jungfräulichkeit (Ehre) verlieren, was wiederum schlecht für das Ansehen der Familie wäre. Im Fallbeispiel wird deutlich, dass diese Norm in Konflikt mit der Privat-Moral von Max und seinen privaten moralischen Überzeugungen steht. Hieraus ergibt sich der erste Dissens.

Des Weiteren steht die moralische Norm der Kultur von Julias Familie im Konflikt mit der Professionsmoral, die sich aus dem Prinzip der Fürsorge ableitet und danach verlangt, ein Übel und Schaden zu verhindern und Gutes zu tun oder zu befördern. In Anbetracht auf Max Situation stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Heirat und die damit verbundenen Folgen für Julia einen Schaden bedeuten können und inwiefern das Informieren des Jugendamtes dazu führen könnte, dass dieser Schaden verhindert oder Gutes befördert wird. Die Praxiserfahrung zeigt, dass sich das Leben der Mädchen nach der Heirat nach Roma-Recht stark verändert. Sie führen ihre Schulbildung meistens nicht fort, ziehen zu ihren Schwiegereltern, um dort zu „lernen“ und im „Dienst der Familie“ zu sein, zudem werden sie häufig zeitnah schwanger und gebären Kinder. Die Aufgabe der Mädchen ist es, eine gute Mutter und Ehefrau zu sein, einen guten Haushalt zu führen und das Ansehen in der Community zu erhalten. Dieses Frauenbild wird nicht nur von den Familien der Community sondern auch von den Mädchen selbst formuliert. Wobei zu diskutieren wäre, welche Gründe die jungen Mädchen hierfür haben.



Der dritte Dissens besteht zwischen der moralischen Norm der Kultur von Julias Familie und der gesellschaftlichen Moral in Deutschland, dass Ehen erst mit der Ehemündigkeit ab 18 Jahren geschlossen werden dürfen. Diese rechtliche Norm gem. § 1303 BGB ist ähnlich in den Menschenrechten und der UN-Kinderrechtskonvention zu finden und führt zur Verpflichtung, das Verbot der Zwangsehe gem. § 237 Abs. 1 StGB zu achten. In Bezug auf Julia wäre zu diskutieren, ob und inwiefern gegenüber Julia ein Zwang zur Heirat bestehen könnte. Die Praxiserfahrung zeigt, dass die betroffenen Mädchen meistens den Wunsch nach einer großen, „traumhaften“ Hochzeit haben, da ihnen dieses Bild besonders seitens der Familie als positiv und angesehen angepriesen wird. Welche Folgen die Heirat mit sich bringt, ist vielen Mädchen zwar „bekannt“, aber es gibt erhebliche Zweifel, ob ihnen auch bewusst ist, was diese Folgen für ihr Erleben und ihre Zukunft bedeuten. Einen Wunsch nach Heirat seitens der Familie abzulehnen, führt in fast allen Fällen zu einem temporären Bruch mit der Familie und der Community. Die Mädchen müssen sich darauf einstellen, für eine gewisse Zeit, bis zur Versöhnung, nicht dazuzugehören und Enttäuschung auszulösen.

#### Normenkonflikte

Im Fallbeispiel „Julia“ sind verschiedene Normenkonflikte identifizierbar. Es gibt mindestens einen professionsmoralischen Normenkonflikt zwischen der professionsethischen Norm, die Selbstbestimmung zu fördern und Verschiedenheit anzuerkennen und zu achten und der professionsmoralischen Norm, eine Heirat von Kindern zu verhindern. Die erste professionsethische Norm leitet sich aus dem Prinzip der sozialen Gerechtigkeit ab und die Norm, eine Heirat von Kindern zu verhindern, leitet sich aus den Menschenrechten sowie der UN-Kinderrechtskonvention ab und wird konkret in der rechtlichen Verpflichtung des „Schutzauftrages“ gem. § 8a SGB VIII. Dieser besagt, dass Sozialprofessionelle verpflichtet sind, zu melden, wenn ihnen gewichtige Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung vorliegen. An dieser Stelle wäre zu klären, inwiefern eine Kindeswohlgefährdung gegenüber Julia vorliegt. Auch ist unklar, welche der beiden Normen hinsichtlich des damit verbundenen Gutes als höherwertig zu bewerten ist. An dieser Stelle könnte eine Suche nach dem höheren Gut folgen.

Ein weiterer Normenkonflikt kann zwischen verschiedenen Normensystemen identifiziert werden. Die gesellschaftliche Norm in Form von Gesetzen sowie die damit verbundene Anzeigepflicht gem. § 8a SGB VII steht im Konflikt zur sozialen Norm in Form von Sitten und Bräuchen der Roma-Community, wie im Fall der angedachten Hochzeit von Julia. Die gesellschaftliche Übereinkunft erst ab der „Ehemündigkeit“ von 18 Jahren Ehen schließen zu können, welche in § 1303 BGB geregelt ist, ist nicht vereinbar mit der Tradition, minderjährige Mädchen innerhalb des eigenen Kulturkreises zu verheiraten. Ähnlich wie beim moralischen Dissens ist auch hier anzumerken, dass über den Zwang gegenüber Julia zu diskutieren sei.

Es ist unklar, inwiefern die moralische Identität, die zu den Sitten und Bräuchen der Community führt, auch Julias moralischer Identität entspricht.

Auch ein Normenmangel scheint im Fallbeispiel vorzukommen, da es für Max seitens seiner Einrichtung kein konkretes Vorgehen für solche Fälle zu geben scheint. Zudem liegt die Vermutung nahe, dass diese Situation kein Einzelfall ist, weshalb ein Leitfaden bzw. eine ethische Leitlinie zum Umgang mit dieser Situation hilfreich sein könnte.

### Anwendungskonflikte

Im Fall „Julia“ können mehrere Anwendungskonflikte identifiziert werden, beispielsweise hinsichtlich des Konflikts zwischen dem Autonomieprinzip und dem Prinzip der Fürsorge. Ebenfalls zwischen dem Anspruch des Fürsorgeprinzips, Julias Wohlergehen zu fördern bzw. ein möglicherweise eintretendes Übel bzw. Schaden zu verhindern und dem Anspruch des Nichtschadens-Prinzips, Julia durch eigenes Handeln nicht zu schaden, beispielsweise durch die Missachtung von Julias Autonomie. Es bestehen mehrere prinzipielle Ungewissheiten über die für die moralische Bewertung relevanten gegenwärtigen oder zukünftigen Sachverhalte. Unklar ist, welche Folgen, im Sinne eines Schadens, die Heirat für Julia haben könnte. Zudem ist unklar, ob das Eingreifen von Max bzw. vom Jugendamt für Julia einen Schaden darstellen könnte und welche Folgen dies für Julia in ihrer Familie und Community haben würde. Eine weitere Unklarheit besteht hinsichtlich Julias Autonomiefähigkeit und der Frage, wie Julias Willensäußerungen zu bewerten sind. Wie frei, im Sinne der Freiverantwortlichkeit, ist Julia in ihrer Willensbekundung, die Heirat zu wollen? Dieser Punkt ist hinsichtlich Julias Alter, dem erwartbaren Einfluss durch die Familie und Community sowie möglicher Konsequenzen diskussionswürdig. Zur Klärung der Frage, ob bzw. inwieweit Julia freiverantwortlich in ihrer Willensäußerung ist, kann sich an drei Prüfpunkten orientiert werden: Ist Julia frei von inneren und äußeren Zwängen? Dies ist in Hinblick auf den Einfluss ihrer Familie und mögliche Konsequenzen diskussionswürdig. Ist Julia in der Lage, die Folgen der Entscheidung in ihrer Bedeutung und Konsequenz einschätzen zu können? Aus praktischer Erfahrung kann dies angezweifelt werden. Befindet sich Julias Willensäußerung in Kohärenz zu ihrem Lebensentwurf? Für den letzten Prüfpunkt ist Voraussetzung, dass Julia überhaupt über einen Lebensentwurf verfügt und es ist zu diskutieren, ob dieser Lebensentwurf in Abgleich zu anderen Lebensentwürfen entstanden ist. Auch wäre allgemein zu klären, was Julia eigentlich unter einem „guten Leben“ versteht und wie sich Julias Vorstellung zu den Vorstellungen ihrer Familie und Community verhält.

### 3.6 Finanzierungs- und Ressourcenbedarf

Die für den bisherigen Prozess zur Erstellung des IBEF aufgewandten Ressourcen und Finanzen werden in den nachfolgenden Kapiteln kurz dargelegt. Ebenfalls folgt ein Ausblick bezüglich der zur Weiterentwicklung benötigten Ressourcen.

#### 3.6.1 Bereitstellung der Software durch die HAW Hamburg

Der IBEF-Prototyp wurde in Form einer besprochenen Power-Point-Präsentation (PPP) erstellt. Die Software-Lizenz für das Microsoft Programm PowerPoint wird über die HAW Hamburg bereitgestellt. Bislang können die mitwirkenden und nutzenden Personen über die Lizenz der Hochschule auf das IBEF zugreifen.

#### 3.6.2 Forschungsbudget studentischer Hilfskraftstunden

Prof. Dr. Michael Leupold beantragte in der Vergangenheit für die Tätigkeiten der Ethik-AG, somit auch für das IBEF Gelder über drei verschiedene Budgets. Ein Antrag wurde bei den Finanz-Beauftragten im Department Soziale Arbeit gestellt. Bei der Fakultät Wirtschaft & Soziales wurde ein weiterer formeller Antrag für das sogenannte *Anreizbudget* als Forschungsbudget gestellt. Die letzten Gelder stammten aus dem sogenannten *persönlichen Budget* von Prof. Dr. Michael Leupold, über dies er als hauptamtlich Lehrender des Department Soziale Arbeit verfügt. Die Gelder wurden seit Gründung der AG 2020 für studentische Hilfskraftstunden verwendet. Die studentischen Hilfskräfte sind in den verschiedenen Bereichen der Ethik-AG tätig.

#### 3.6.3 Ehrenamtliches Engagement von Praktiker\*innen und Studierenden

Neben der Arbeit der Hilfskräfte lebt die Ethik-AG in allen Tätigkeitsbereichen und Projekten vom ehrenamtlichen Engagement der AG-Mitglieder. Die Studierenden und Praktiker\*innen sind außerhalb der Hochschullehre oder ihrer beruflichen Verpflichtungen in der Ethik-AG aktiv und wirken gemeinsam an und in den jeweiligen Projekten. Der IBEF-Prototyp wurde in seiner Erstfassung mit zwei Fallbeispielen insbesondere unter der Mitwirkung von Prof. Dr. Michael Leupold, Dr. Diana Deterra, Jennifer van Riesen, Miriam Müller und Julia Bömelburg realisiert.

#### 3.6.4 Ausblick zur Ressourcenmobilisierung

Zur Zukunft des IBEF sind mehrere Perspektiven möglich, die jeweils ein unterschiedliches Maß an Ressourcen benötigen. Zudem unterscheiden sich die Perspektiven zur Entwicklung des IBEF hinsichtlich des hierfür benötigten Zeitrahmens. Das IBEF kann in drei Kategorien erprobt, kritisch hinterfragt und weiterentwickelt werden: Wahl und Ausgestaltung des Mediums, der didaktische Aufbau sowie die Auswahl und Anzahl der Fallbeispiele. Hierfür sind unterschiedliche Ansprech- und Kooperationspartner\*innen denkbar. Diese Aspekte werden im Abschluss-Kapitel zum Fazit ausführlicher erläutert.

Je nachdem in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß das IBEF weiterentwickelt werden soll, werden unterschiedliche personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen benötigt. Nach Schätzung der notwendigen Ressourcen bietet es sich an, bei den zur Verfügung stehenden Förderungstöpfen der HAW Hamburg sowie den Förderungsmöglichkeiten der ausgewählten Kooperationspartner\*innen finanzielle Mittel zu beantragen. Zudem ist es ratsam, Förderungsanträge bei Stiftungen einzureichen.

Beispielsweise fördert die Claussen-Simon Stiftung aus Hamburg Hochschulprojekte mit bis zu 10.000,- EUR, die mit innovativen didaktischen Ansätzen neue Möglichkeiten und Formate der digitalen und hybriden Lehre entwickeln und umsetzen (Claussen-Simon Stiftung 2023). Auch die Barthel-Stiftung fördert Projekte der Lehre und Forschung. Für Kleinprojekte können bis zu 5.000,- EUR ganzjährig beantragt werden. Anträge für Großprojekte ab 5.000,- EUR können zweimal jährlich beantragt werden (Barthel Stiftung 2023).

#### **4. Schlussbetrachtung**

Die Arbeit zeigt, dass der Bedarf an ethischer Bildung für die Praxis der Sozial- und Gesundheitsberufe aus verschiedensten Gründen hoch ist. Der Berufsalltag ist gespickt mit ethischen Herausforderungen und die Entwicklung der Praxis-Rahmenbedingungen scheint diesen Zustand weiterhin zu verschärfen. Insbesondere die Fachkräfte der Gesundheitsberufe sind aufgrund der Gegebenheiten häufig moralischem Stress ausgesetzt, was sich nicht nur auf die Fachkräfte individuell, sondern auch auf das gesamte System medizinischer- und pflegerischer Versorgung negativ auswirkt. Kultivierte ethische Fähigkeiten, wie das sensibilisierte Wahrnehmen ethischer Komplexität und eine auf der ethischen Analyse basierende Urteilskraft, können helfen, im Berufsalltag sicherer und professioneller zu handeln und sich vor dem moralischen Belastungserleben zu schützen. Besonders von Bedeutung ist die ethische Reflexion, die bereits im Bereich der beruflichen Qualifizierung gefördert und im Berufsalltag institutionell gelebt werden sollte. Ein Blick in die Ethik-Lehre zeigt, dass es Formate braucht, die ein diskursives und fallbezogenes Lernen ermöglichen. Vorteilhaft sind Formate sowie Tools, die im Stil des Blended-Learning flexibel eingesetzt werden können. Dieser Bereich befindet sich in einem Wandel und bietet viel Potenzial für neue Formate und Tools, die auf eine Verbesserung der ethischen (Reflexions-)Fähigkeiten abzielen und ein praxisnahes Erleben und Lernen an realistischen Fällen ermöglichen.

Das IBEF ist eine gute Möglichkeit, um im erweiterten und anwendungsoptimierten Zustand das Erlangen der angesprochenen Bildungsziele zu unterstützen. Bereits der Prototyp bietet durch die digitale Form und fallbasierte Didaktik eine gute Grundlage, die in Zusammenarbeit mit anderen erprobt und weiterentwickelt werden kann. Die Erprobung und Weiterentwicklung

des IBEF kann in drei Bereiche unterteilt werden: die Wahl und Ausgestaltung des digitalen Mediums, der didaktische Aufbau sowie der Bereich der Fallbeispiele.

Hinsichtlich der Wahl und technischen Ausgestaltung des digitalen Mediums für das IBEF kann geprüft werden, ob die Darstellung als PPP-Format optimal ist. Denkbar ist, dass sich Alternativen anbieten, die benutzerfreundlicher und passender für das Bildungsvorhaben sind. Es sollte darauf geachtet werden, dass das gewählte Medium niedrighschwellig und flexibel in der digitalen oder hybriden Lehre eingesetzt werden kann. Zudem sollte es kostengünstig produzierbar sein. Den Nutzenden sollte es kostenfrei und auf allen Computersystemen zugänglich sein. Besonders in Anbetracht des zu optimierenden Interaktions-Tools kann ein prüfender Blick auf das Medium lohnenswert sein. Möglich ist, dass die Darstellungsoptionen von PowerPoint zu limitiert sind, um das Quiz-Format durch eine geeignetere Darstellung zu ersetzen. Auch die Frage, in welchen Bereichen das IBEF zukünftig anwendbar sein sollte, kann die Wahl des Mediums beeinflussen. Es bietet sich an, für diesen Bereich der Erprobung und Weiterentwicklung Kooperationen zu ersuchen. Im Bereich der HAW Hamburg könnte eine Zusammenarbeit mit dem Department Medientechnik der Fakultät Design, Medien und Information sowie mit dem Department Informatik angestrebt werden. In den Departments sind verschiedene Studiengänge vertreten, in denen der technische und benutzerfreundliche Ausbau des IBEF als Projekt in den vorgesehenen Modulen vorstellbar wäre. Studierende könnten mit ihren Skills und kreativen Ideen die Weiterentwicklung des IBEF vorantreiben und sich dabei selbst weiterentwickeln. In einer solchen Art der Kooperation und Zusammenführung mit der Lehre, würden wahrscheinlich weniger Ressourcen benötigt werden im Vergleich zu einer Entwicklung des Mediums durch IT-Profis des freien Marktes.

Auch die didaktische Ausgestaltung des IBEF kann erprobt und gegebenenfalls optimiert werden. In Abgleich zu den Erkenntnissen der Forschung zur Ethik-Lehre sollte geschaut werden, ob der aktuelle didaktische Aufbau den bestmöglichen Bildungsprozess ermöglicht. Der IBEF-Projektbereich der Ethik-AG kann überlegen, ob sich in diesem Fall eine Zusammenarbeit mit der AG ethik Learning der AEM anbietet. Denkbar ist auch eine Zusammenarbeit mit alternativen Profis, welche sich mit der Didaktik von Ethik-Lehre im Bereich der digitalen Anwendung beschäftigen. Es scheint lohnenswert, mit einer Expertise über das IBEF zu beraten.

Das gesamte IBEF sollte stetig erprobt und optimiert werden. Insbesondere der Bereich der Fallanwendungen und interaktiven Überprüfung bedarf einer Erweiterung. Um dem Anspruch des fallbasierten Lernens gerecht zu werden und eine breite Anwendungsperspektive zu schaffen, ist es notwendig, dass die Anzahl der Fallbeispiele zunimmt. Für den sozialen Bereich sollten möglichst viele verschiedene Handlungsfelder abgedeckt werden und auch hinsichtlich ihrer Komplexität sollten sich die Fallbeispiele unterscheiden. Zur Erprobung des

IBEF und zur Erweiterung von Fallbeispielen bietet sich ein Einsatz des IBEF in der Hochschullehre an. Die Ethik-AG verfügt über mehrere wissenschaftliche Kooperationspartner\*innen, die jeweils in der Ethik-Lehre tätig sind. Der Einsatz des IBEF in den Lehrkontexten der Kooperationspartner\*innen könnte eine gute Möglichkeit sein, das IBEF zu erproben und durch neue Fallbeispiele aus der Praxis zu erweitern. Ein Einsatz könnte im Sinne des Blended-Learning geschehen, sodass sich Studierende abwechselnd in Gruppenphasen und Phasen des Studiums durch das IBEF mit der Typologie ethischer Problemlagen auseinandersetzen und die Fälle üben. Abschließend könnte die Gruppe als Leistungsnachweis einen eigenen Fall einbringen und analysieren. Das gleiche Szenario gilt für den Einsatz innerhalb der Lehre im Bachelor Studium Soziale Arbeit. Sollte das IBEF in diesem Maße hochschulübergreifend erprobt und erweitert werden, bietet es sich an, dass die Projektgruppe zum IBEF eine Steuerungsgruppe einrichtet, die den Einsatz betreut, das Feedback zur Weiterentwicklung aufnimmt und die neuen Fallbeispiele in das IBEF einspeist. Zudem können weitere Fälle über die Projektgruppe *Archiv Lehrfälle aus der sozialarbeiterischen Praxis* der Ethik-AG generiert werden. Allerdings müssten diese Fallbeispiele seitens IBEF-Gruppe analysiert und aufbereitet werden oder sie werden an geeigneter Stelle zur Analyse zur Verfügung gestellt.

Auch eine Kooperation mit dem dualen Pflege-Studium der HAW Hamburg wäre denkbar, da die Studierenden mehrere Praxisphasen durchleben und vermutlich viele Erfahrungen bestehen, die das IBEF bereichern könnten. Nicht nur das IBEF würde hierbei profitieren, sondern auch die Studierenden selbst durch die systematische Reflektion gemachter Erfahrungen. Allerdings sollte überlegt werden, was es braucht, um das IBEF nicht nur für den sozialen Bereich, sondern auch für den Gesundheitsbereich nutzbar zu machen. Vermutlich müssten die Fallbeispiele hin zu Beispielen aus der medizinischen- und pflegerischen Praxis verändert werden. Hierbei könnten Beratungen mit Experten der AG ethik learning oder des UKEs hilfreich sein.

Befindet sich das IBEF in einem Zustand, in dem es anwendungserprobt, ausgebaut und optimiert worden ist, ist es gut vorstellbar, dass sich das IBEF an einer vielfältigen Anwendung in den Aus- und Fortbildungsbereichen der Institutionen der Sozial- und Gesundheitsberufe erfreuen kann.

Abschließend sollte die Ethik-AG überlegen, welche Maßnahmen sie zur Evaluation der durch das IBEF angestrebten Bildungsziele in Erwägung ziehen. Die Erkenntnisse zum Bildungserfolg sind ebenso wichtig, wie die Erkenntnisse zur Ausstattung und Anwendung des IBEF. Zur Auswahl stehen verschiedene Instrumente der Evaluation und Wirkungsmessung. Ein klassisches Format der Hochschullehre sind studentische Evaluierungen, in denen die Zufriedenheit und Selbsteinschätzung des eigenen Lernzuwachses erfragt werden. Eine

systematische und wissenschaftlich fundierte Wirkungsmessung wäre im Vergleich hierzu deutlich zeit- und ressourcenaufwendiger, aber auch aussagekräftiger. Eine solche Untersuchung könnte als Vergleichsuntersuchung aufgebaut sein. Hierbei würde eine Prä-Post-Einschätzung durchgeführt werden und die Ergebnisse der Teilnehmenden werden mit den Ergebnissen der Kontrollgruppe verglichen (vgl. Michl et al. 2022: 435 f.). Sollte die Ethik-AG eine Evaluation des IBEF planen, bietet es sich an, auch in diesem Punkt eine Kooperation einzugehen. Denkbar wäre eine Beratung mit der AG ethik learning der AEM, da diese bereits Expertise in der Evaluation und Wirksamkeitsmessung von Ethik-Lehre gesammelt haben.

## Literaturverzeichnis

Barthel Stiftung (2023): Stiftungszweck Lehre und Forschung. Wissenschaftliche Forschung und wirksame Lehre für einen gut ausgebildeten Nachwuchs. Text abrufbar unter: <https://www.barthel-stiftung.com/bildung/lehre-und-forschung/> (Zugriff am 13.1.2023).

Bömelburg, Julia (2022): Protokoll Ethik-AG. 3.Allgemeine Mitgliederversammlung der AG Ethik in der Sozialen Arbeit - Wissen erweitern, Urteilkraft stärken, Mittwoch, den am 28.09.2022. ZOOM-Meeting. Text abrufbar unter: ohne URL (Zugriff am 12.12.2022).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): Digitalisierungsschub durch Corona? Eine wissenschaftliche Perspektive. Text abrufbar unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Digitalisierungsschub-durch-Corona-Eine-wissenschaftliche-Perspektive-2060.html> (Zugriff am 22.01.2023).

Claussen-Simon Stiftung (2023): Claussen-Simon-Fonds für Wissenschaft & Hochschule. Text abrufbar unter:

<https://www.claussen-simon-stiftung.de/de/wissenschaft-hochschule/claussen-simon-fonds-wissenschaft-hochschule/> (Zugriff am 13.1.2023).

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. Die Berufliche Soziale Arbeit (3/4), 51-60.

Como-Zipfel, Frank/Kohlfürst, Iris/Kulke, Dieter (2019): Welche Bedeutung hat Ethik für die Soziale Arbeit? Eine Studie von Frank Como-Zipfel, Iris Kohlfürst und Dieter Kulke. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Text abrufbar unter: <https://www.dgsa.de/ueber-uns/kerncurriculum-soziale-arbeit> (Zugriff am 13.01.2023).

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (Hg.), (2014): Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. In: FORUM Sozial. Die Berufliche Soziale Arbeit (4), 5-40 Text abrufbar unter: <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf> (Zugriff am 10.01.2023).

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH. Text abrufbar unter: [https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114\\_Dt\\_Def\\_Sozialer\\_Arbeit\\_FBTS\\_DBSH\\_01.pdf](https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf) (Zugriff am 14.1.2023).



Dieringer, Volker (2019): Dilemma und Dissens. Zur Relevanz der Unterscheidung zweier Typen moralischer Konflikte für ethische Fallbesprechungen. In: FORUM Supervision, Heft 54, 8–20. Text abrufbar unter:

<https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/3151> (Zugriff am 20.12.2022).

Eichinger, Tobias/Katsarov, Johannes/Michl, Susanne (2022): Arbeitsgruppe "ethik learning". Tätigkeitsbericht 2021/2022. Text abrufbar unter: [https://www.aem-online.de/fileadmin/user\\_upload/Jahrestagung/Materialien\\_JT2021/AG\\_ethik\\_learning\\_Bericht\\_2021.pdf](https://www.aem-online.de/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/Materialien_JT2021/AG_ethik_learning_Bericht_2021.pdf) (Zugriff am 14.12.2022).

Eichinger, Tobias/Michl, Susanne (2022): Kompetenzorientierte Ethik-Lehre in der Medizin und den Gesundheitsberufen. In: Ethik in der Medizin, 34. (3), 281–286. Text abrufbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00481-022-00718-6> (Zugriff am 22.01.2023).

Graeb, Fabian (2019): Ethische Konflikte und Moral Distress auf Intensivstationen. Eine quantitative Befragung von Pflegekräften. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Text abrufbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23597-0> (Zugriff am 22.01.2023).

Graf, Pedro/Spengler, Maria/Nugel, Martin (2021): Leitbild- und Konzeptentwicklung. Eine Arbeitshilfe für Soziale Organisationen. 7., aktualisierte Aufl. Regensburg: WALHALLA Fachverlag.

Großmaß, Ruth/Perko, Gudrun (2011): Ethik für Soziale Berufe. 1. Aufl. Paderborn: Schöningh. Text abrufbar unter: <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838535661> (Zugriff am 22.01.2023).

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

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg. Fakultät Wirtschaft & Soziales. Department Soziale Arbeit (Hg.) (2022): Vorlesungs- und Personalverzeichnis Department Soziale Arbeit. Bachelorstudiengang Soziale Arbeit + Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit + Master Soziale Arbeit. WiSe 2022/2023. Text abrufbar unter: [https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/VLVZ\\_WiSe\\_2022\\_068\\_5\\_Veroeffentlichung\\_2022\\_08\\_19.pdf](https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/VLVZ_WiSe_2022_068_5_Veroeffentlichung_2022_08_19.pdf) (Zugriff am 22.01.2023).

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg. Fakultät Wirtschaft und Soziales. Department Soziale Arbeit (Hg.) (2019): Modulhandbuch für den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit. Text abrufbar unter:

[https://www.hawhamburg.de/fileadmin/zentrale\\_PDF/WS/Modulhandbücher/Soziale\\_Arbeit/MHB-BA-SozA-2019\\_3.pdf](https://www.hawhamburg.de/fileadmin/zentrale_PDF/WS/Modulhandbücher/Soziale_Arbeit/MHB-BA-SozA-2019_3.pdf) (Zugriff am 22.01.2023).

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

Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Klüver, Corinna/Müller, Miriam (2020): Protokoll Ethik-AG. 2. Sitzung am 23.09.2020. ZOOM-Meeting. Text abrufbar unter: ohne URL (Zugriff am 12.12.2022).

Kohlfürst, Iris (2016): (Un-)Moral in der Sozialen Arbeit. In: soziales\_kapital wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, (16) 42-54. Text abrufbar unter: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/466/836.pdf> (Zugriff am 10.12.2022).

Kühlmeyer, Katja (2022): Moralischer Stress in der Patientenversorgung. In: Marckmann, Georg (Hg.): Praxisbuch Ethik in der Medizin. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 139–147.

Kühlmeyer, Katja/Wolkenstein, Andreas/Schütz, Mathias/Wild, Verina/Marckmann, Georg (2022): Kompetenzorientierte Ethik-Lehre im Medizinstudium. In: Ethik in der Medizin, 34. (3), 301–318. Text abrufbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00481-022-00700-2> (Zugriff am 22.01.2023).

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

Leupold, Michael (2022): Leitfaden. Typologie ethischer Problemlagen. Text abrufbar unter: ohne URL (Zugriff am 10.12.2022).

Lob-Hüdepohl, Andreas (2017): Erkunden – Rechtfertigen – Gestalten – Organisieren: Das Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung B:ERGO. In: EthikJournal, 4. (1), 1–23. Text abrufbar unter:

[https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user\\_upload/ethikjournal/Texte\\_Ausgabe\\_2017\\_1/Lob-Huedepohl\\_BERGO\\_EthikJournal\\_4\\_2017\\_1.pdf](https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2017_1/Lob-Huedepohl_BERGO_EthikJournal_4_2017_1.pdf) (Zugriff am 22.01.2023).

Marckmann, Georg (2022a): Gesundheitspolitische und ökonomische Rahmenbedingungen als ethische Herausforderung in der Praxis. In: Marckmann, Georg (Hg.): Praxisbuch Ethik in der Medizin. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche

Verlagsgesellschaft, 285–293.

Marckmann, Georg (2022b): Im Einzelfall ethisch gut begründet entscheiden: Das Modell der prinzipienorientierten Falldiskussion. In: Marckmann, Georg (Hg.): Praxisbuch Ethik in der Medizin. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 21–30.

Michl, Susanne/Katsarov, Johannes/Eichinger, Tobias (2022): Gelingende Ethik-Lehre in der Medizin. Erkenntnisse aus der Lehrforschung. In: Ethik in der Medizin, 34. (3), 433–450. Text abrufbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00481-022-00711-z> (Zugriff am 22.01.2023).

Michl, Susanne/Katsarov, Johannes/Krug, Henriette/Rogge, Annette/Eichinger, Tobias (2021): Ethik mit Abstand - Tipps und Tools zum digitalen Training ethischer Kompetenzen. In: GMS Journal for Medical Education, 38. (1). Text abrufbar unter: <https://www.egms.de/static/de/journals/zma/2021-38/zma001424.shtml> (Zugriff am 20.01.2023).

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

Monteverde, Settimio (2022): Problem-Based Learning in der Ethiklehre am Beispiel des Bachelorstudiums Pflege. In: Ethik in der Medizin, 34. (3), 361–372. Text abrufbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00481-022-00691-0> (Zugriff am 18.01.2023).

Müller, Hermann (2018): Carmen Kaminsky: Soziale Arbeit - normative Theorie und Professionsethik. Text abrufbar unter: <https://www.socialnet.de/rezensionen/23816.php> (Zugriff am 17.1.2023).

MÜNCHENER KREIS. Übernationale Vereinigung für Kommunikationsforschung e.V. (2020): Corona und Digitale Bildung. Was können wir aus der Corona-Krise für die digitale Bildung lernen und was ist zu tun? Ergebnisse eines Experten-Gesprächs. Text abrufbar unter: [https://www.muenchner-kreis.de/wp-content/uploads/download/muenchner\\_kreis\\_corona+bildung\\_ds\\_web.pdf](https://www.muenchner-kreis.de/wp-content/uploads/download/muenchner_kreis_corona+bildung_ds_web.pdf) (Zugriff am 22.01.2023).

Ranisch, Robert/Riedel, Annette/Bresch, Friedemann/Mayer, Hiltrud/Pape, Klaus-Dieter/Weise, Gerda/Renz, Petra (2021): Das Tübinger Modell der „Ethikbeauftragten der Station“: Ein Pilotprojekt zum Aufbau dezentraler Strukturen der Ethikberatung an einem Universitätsklinikum. In: Ethik in der Medizin, 33. (2), 257–274. Text abrufbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00481-021-00635-0> (Zugriff am 22.01.2023).

Riedel, Annette (2017): Pflegerische Ethik. Bundeszentrale für Politische Bildung. Text

abrufbar unter: <https://www.bpb.de/themen/umwelt/bioethik/182461/pflegerische-ethik/> (Zugriff am 12.1.2023).

Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (2022): Das Ethik-Café – eine geeignete lernortbezogene und lernortübergreifende Methode der Ethikbildung im Pflege- und Gesundheitswesen. In: Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (Hg.): Ethik im Gesundheitswesen. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag GmbH Deutschland, 1–23.

Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja/Monteverde, Settimio (2022): Ethikbildung in der Pflege – strukturelle Besonderheiten und didaktische Implikationen der Pflegeausbildung. In: Ethik in der Medizin, 34. (3), 387–406. Text abrufbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00481-022-00709-7> (Zugriff am 22.01.2023).

Schäfer, Peter/Bartosch, Ulrich (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit. Version 6.0. Text abrufbar unter: <https://www.fbts-ev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit> (Zugriff am 22.01.2023).

Schiff, Andrea/Dallmann, Hans-Ulrich (2021): Ethik in der Pflege. Mit Online-Aufgaben. München: Ernst Reinhardt Verlag.

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

Schmid Noerr, Gunzelin (2022): Ethische Zielkonflikte in der Sozialen Arbeit. Widersprüche bewältigen, Handlungsfähigkeit gewinnen. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Sofatutor (2021): Pressemitteilung. Hessen setzt auf sofator bei Corona Lernrückständen. Text abrufbar unter: <https://www.sofatutor.com/about/press/hessen-setzt-auf-sofator-bei-corona-lernrueckstaenden> (Zugriff am 15.01.2023).

Wallroth, Martin (2015): Ethische Selbstformung oder doch nur Kompetenzentwicklung? Zur Rezeption der Tugendethik in der Professionsethik der Sozialen Arbeit. In: Conrad, Ruth/Kipke, Roland (Hg.): Selbstformung. Beiträge zur Aufklärung einer menschlichen Praxis. Münster: Mentis, 225–239.

Woellert, Katharina (2021): Praxisfeld Klinische Ethik. Theorie, Konzepte, Umsetzung am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Zumbach, Jörg/Haider, Karin/Mandl, Heinz (2008): Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In: Zumbach, Jörg/Mandl, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe, 1–11.

## Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig 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.

02. Februar 2023, Hamburg

Datum, Ort



Unterschrift