

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bachelor Soziale Arbeit

Ethische Bildung in der Sozialen Arbeit

Im Hinblick auf ein digitales Bildungstool zur ethischen Fallanalyse

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 16.11.2022

Vorgelegt von: Elias Holzapfel

██████████

██████████

██████████

████████████████████

██████████████

██████████

████████████████████

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Michael Leupold

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Andreas Langer

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Begriffsbestimmungen.....	3
2.1 Ethik.....	3
2.2 Alltagsmoral.....	3
2.3 Ethos.....	4
3 Konzeption.....	5
3.1 Allgemeine Aspekte konzeptueller Überlegungen.....	6
3.2 Konzeptionsskizze <i>digitales Bildungstool</i> der <i>AG Ethik</i> der <i>HAW Hamburg</i>	6
4 Bedarfsanalyse des <i>digitalen Bildungstools</i> der <i>AG Ethik</i> der <i>HAW Hamburg</i>	15
4.1 Ethik in der Sozialen Arbeit.....	15
4.1.1 Die moralisch herausfordernde Praxis der Sozialen Arbeit.....	16
4.1.2 Ethik als Orientierung für das Handeln.....	17
4.1.3 Ethische Reflexion.....	18
4.1.4 (Un-)Moral in der Sozialen Arbeit.....	20
4.2 Ethische Bildung.....	23
4.2.1 Ethos.....	24
4.2.2 Die ethische Fähigkeit – Tugend oder Kompetenz?.....	26
4.3 Ethische Bildung im digitalen Bildungstool der <i>AG Ethik</i> der <i>HAW Hamburg</i>	28
4.4 Formate ethischer Bildung in der Praxis.....	29
4.5 Besonderheiten digitaler Bildungsformate.....	33
5 Erweiterung des <i>digitalen Bildungstools</i> der <i>AG Ethik</i> der <i>HAW Hamburg</i>	34
5.1 Inhaltliche Beschreibung: <i>Bildungstool</i> und <i>Typologie ethischer Problemlagen</i>	34
5.2 Fallbeispiel und Fallanalyse.....	37
6 Fazit und Ausblick.....	42
Literatur.....	45
Eidesstattliche Erklärung.....	48

Abkürzungsverzeichnis

AEM	Akademie für Ethik in der Medizin
AG	Arbeitsgruppe
B:ERGO	Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
IFSW	International Federation of Social Workers

1 Einleitung

In dem von moralischen Herausforderungen geprägten Berufsalltag der Sozialen Arbeit stehen Sozialarbeiter*innen häufig vor konflikthafter Situationen, die ethische Entscheidungen unter Abwägung der verschiedenen geltenden Ansprüche, Interessen und Werte erfordern (vgl. Como-Zipfel/ Kohlfürst/ Kulke 2019, 13; Gruber 2009, 2f).

Verbunden mit ihrem gesellschaftlichen Auftrag, *der Bearbeitung, Reduzierung und Lösung sozialer und individueller Problemlagen* und um das eigene Handeln verantworten zu können, bedarf die Soziale Arbeit der Ethik und dem Wissen um ethische Güter, Werte und Normen (vgl. Como-Zipfel et. al. 2018; 51/ Gruber 2009, 22).

In der Entscheidungsfindung bei ethisch kritischen Handlungssituationen sowie als Hilfe zur Reflexion des eigenen Handelns kann Ethik in einer kritischen und reflexiven Auseinandersetzung eine handlungsleitende Orientierung bieten (vgl. Gruber 2009, 21ff; Lob-Hüdepohl 2009, 117f).

Nationale und internationale ethische Berufskodizes, die Verankerung von Ethik in der Lehre der Sozialen Arbeit, ein vielfältiges Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten für Fachkräfte sowie die zunehmende Etablierung ethischer Fallbesprechungen und Ethikkomitees innerhalb der Sozialen Arbeit, deuten auf eine zunehmende Bedeutung von Ethik und ethischer Bildung innerhalb der Disziplin sowie der Profession der Sozialen Arbeit hin (vgl. Como-Zipfel et. al. 2018, 51f).

Da eine interaktive Gestaltung der Wissensvermittlung für die ethische Bildung wichtig ist, stellen die Kontaktbeschränkungen und die damit einhergehende Umstellung auf digitale Bildungsformate im Zuge der Corona-Pandemie für Formate der Ethischen Bildung eine große Herausforderung dar (vgl. Michl/ Katsarov/ Krug/ Rogge/ Eichinger 2021, 4f). Der weitgehende Ausfall von Präsenzveranstaltungen eröffnete jedoch auch gewisse Möglichkeiten und Potentiale, welche digitale Bildungsformate mit sich bringen. Durch die Umstellung auf digitale Lehre entstanden Erfahrungsberichte, inwiefern digitale Bildungsformate im Bereich der ethischen Bildung eingesetzt werden können (vgl. ebd.).

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Auseinandersetzung mit einem digitalen Bildungstool der *Arbeitsgruppe (AG) Ethik in der Sozialen Arbeit – Wissen erweitern*,

*Urteilkraft stärken¹ der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) unter Leitung von Prof. Dr. Michael Leupold. Durch eine praxisnahe Wissensvermittlung und eine Schulung von fallbezogener, ethisch-analytischer Urteilkraft möchte die AG Ethik mit ihrem digitalen Bildungstool ethische Bildungsprozesse von Sozialarbeiter*innen stärken.*

Im Rahmen einer Bedarfsanalyse für das digitale Bildungstool der *AG Ethik* der *HAW Hamburg* sollen in der vorliegenden Arbeit folgende grundlegenden Thesen überprüft werden:

1. Ethik gibt Orientierung beim Handeln in der Sozialen Arbeit.
2. Durch Bildungsprozesse ist ethische Reflexion qualitativ steigerbar.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage: *Welche Relevanz hat ethische Bildung in der Sozialen Arbeit und inwiefern können ethische Bildungsprozesse durch das digitale Bildungstool der AG Ethik der HAW Hamburg gestärkt werden?*

Um dieser Frage nachzugehen, werden im ersten Teil der Ausarbeitung die für diese Arbeit grundlegenden Begriffe näher bestimmt. Darauf aufbauend werden allgemeine Aspekte konzeptueller Überlegungen dargestellt und auf das digitale Bildungstool der *AG Ethik* der *HAW Hamburg* angewandt. Mit dem Ziel einer konzeptuellen Skizze wird das Bildungstool in abgekürzter Form dargestellt und analysiert.

Ausgangspunkt des vierten Kapitels ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem digitalen Bildungstool in Form einer literaturbasierten Bedarfsanalyse. Dafür beschäftigt sich der erste Teil der Bedarfsanalyse mit dem moralisch herausfordernden Berufsalltag der Sozialen Arbeit und zeigt auf, inwiefern Ethik Orientierung für das Handeln im Berufsalltag bieten kann.

Um die Bedingungen und Bedarfe einer ethisch ausgerichteten Praxis der Sozialen Arbeit zu verdeutlichen, werden die Forschungsergebnisse einer Studie von Iris Kohlfürst (2016) und ihres darauf aufbauend entwickelten Modells dargestellt und daran anknüpfend Anforderungen an ethische Bildung formuliert.

¹ im Folgenden AG Ethik

Der darauffolgende Teil diskutiert die Besonderheiten ethischer Bildungsprozesse in der Sozialen Arbeit. Nach einer allgemeinen Darstellung ethischer Bildungsprozesse werden diese hinsichtlich des digitalen Bildungstools der *AG Ethik der HAW Hamburg* konkretisiert.

Um die didaktischen Herausforderungen und Bedarfe des digitalen Bildungstools zu betrachten, beschäftigt sich der letzte Teil der Bedarfsanalyse mit Praxisbeispielen ethischer Bildung und den Besonderheiten digitaler Bildung.

Abschließend wird im fünften Kapitel nach einer kurzen inhaltlichen Skizze des Bildungstools, dieses um ein Fallbeispiel und dessen Analyse erweitert.

2 Begriffsbestimmungen

2.1 Ethik

Bei *Ethik* handelt es sich um eine auf die *Moral*² bezugnehmende Reflexionstheorie³. (vgl. Dallmann 2008, 62) Als „[...] Wissenschaft vom moralischen (sittlichen) Handeln“ (Großmaß/ Perko 2011, 20) beschäftigt sich Ethik mit den Fragen: Was soll ich tun? Welches menschliche Handeln ist gut und welches schlecht? Was gehört zu einem gelingenden Leben? Dabei will Ethik eine Antwort auf die Frage, was richtig und was falsch ist, geben (vgl. Gruber 2009, 11f). Ethik ist demnach nicht als Synonym für Moral zu verstehen, sondern als reflektierte Auseinandersetzung mit dem moralischen oder sittlichen Handeln (vgl. Großmaß/ Perko 2011, 20).

2.2 Alltagsmoral

Alltagsmoral beschreibt Heckmann als

„[...] Grundsätze aus dem subjektiven Bewusstsein eines Menschen [...], die seine Lebenspraxis faktisch schon immer bestimmen.“ (Heckmann 2016, 23)

² Pauer-Studer meint mit Moral ein System von Normen, Prinzipien und Regeln, welche das Handeln von Personen in Gesellschaften, sowie deren Einstellungen zu ihrer Umwelt leiten. (vgl. Pauer-Studer 2010, 12) Moralisches Handeln meint das gute, sittliche Handeln, das üblicherweise in einer Gesellschaft erwartet wird. (vgl. Schiff/ Dallmann 2021, 24)

³ Im Verständnis nach Luhmann ist mit Reflexion der spezifische Bezug eines Systems auf sich selbst gemeint (vgl. Dallmann 2007, 62).

In der moralischen Sozialisation⁴ bildet eine Person in der Auseinandersetzung mit den in verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedlich geltenden Werten und Normen ihre persönliche Alltagsmoral (vgl. Heckmann 2016, 23; vgl. Keller 2005, 166). Die Alltagsmoral leitet das gewöhnliche Handeln einer Person (vgl. Heckmann 2016, 23).

Dieser meist unbewusste Prozess, in dem eine Person zunehmend ihre persönlichen Moralvorstellungen erwirbt „[...] beinhaltet kognitive und affektive Aspekte und vollzieht sich in verschiedene Typen von Beziehungen.“ (Keller 2005, 166)

Dieser Prozess läuft in der Regel nicht konfliktfrei ab, sondern

„[...] vielmehr als lang andauernde Auseinandersetzung um die Durchsetzung von individuellen Bedürfnissen und sozialen Regeln.“ (Schmid Noerr 2018, 27)

Besonders in modernen Gesellschaften bilden sich immer mehr Subsysteme von Moral bzw. Alltagsmoral. Diese können in ihren Vorstellungen von dem, was als moralisch richtig oder falsch angesehen wird, voneinander abweichen (vgl. Dallmann 2007, 61).

In diesem Sinne wird in dieser Ausarbeitung Alltagsmoral als gewöhnliches moralisches Handeln einer Person verstanden. Dieses Handeln wird in einem kontinuierlichen Prozess der Auseinandersetzung mit den in verschiedenen sozialen Gruppen geltenden gesellschaftlichen Normen und Werten sowie den individuellen Bedürfnissen, Erfahrungen und Gefühlen erworben.

2.3 Ethos

Ethos ist als eine (ethisch) reflektierte Position der eigenen Haltung zu verstehen. Wie die Moral ist auch Ethos eng mit dem Handeln verknüpft. Sie unterscheidet, dass anders als bei der Alltagsmoral nicht *gewöhnlich* gehandelt wird, sondern dass das eigene Handeln und dessen Bedingungen kritisch reflektiert werden (vgl. Heckmann 2016, 23). Durch kritische ethische Reflexion wird bewusst bestimmt, welche ethischen Grundsätze das eigene Handeln bestimmen sollen. Diesem Verständnis nach knüpft die Bildung von Ethos an die in der Sozialisation erworbene Alltagsmoral an (vgl. ebd., 27).

⁴ Nach Alber Scherr steht der Begriff Sozialisation für: „[...] die Fragestellung, wie Menschen durch ihre gesellschaftlichen Lebensbedingungen in ihrem Empfinden, Denken und Handeln beeinflusst werden, sich aber zugleich auch zu von allen anderen unterschiedenen, besonderen und einzigartigen Individuen sowie zu eigensinnigen, selbstbestimmungsfähigen und eigenverantwortlich handlungsfähigen Einzelnen entwickeln.“ (Scherr 2006, 46)

3 Konzeption

Sowohl für Trägerschaften, für Einrichtungen aber auch für Projekte oder neue Angebote innerhalb bestehender Organisationen können Konzeptionen oder Konzepte wichtige Funktionen leisten. Die Begriffe *Konzept* oder *Konzeption* werden im Alltagsgebrauch meist synonym verwendet. Graf et al. bestimmen den Begriff des *Konzepts* als einen eher skizzenhaften Entwurf eines neuen Vorhabens, während *Konzeptionen* umfassendere und verbindlichere Darstellungen bestehender Organisationen oder Projekte sind (vgl. Graf /Spengler/ Nugel 2021, 16).

Die konzeptuelle Auseinandersetzung hat dabei stets eine Außen- und eine Innenwirkung. Sie dient der Absichtserklärung eines Projekts, markiert Richtlinien und kann bei gemeinsamer Erarbeitung durch die Fachkräfte einer Organisation zum verbindlichen Leitfaden für die Arbeit werden (vgl. ebd., 100f). Außerdem führt die Veröffentlichung von Konzeptionen zu Transparenz und Offenheit für die Struktur und Arbeitsweise einer Institution. In weiterer Folge werden Arbeitsergebnisse, das Erreichen von Zielen, sowie der Wirkungshorizont der Arbeit überprüfbar (vgl. ebd., 100f).

Je nach Anlass der Konzeptionsentwicklung, kann diese unterschiedliche Ziele verfolgen und in der Ausgestaltung variieren. So sollte sich die Erarbeitung einer Konzeption mit dem Ziel des Erwerbs finanzieller Ressourcen an den Erwartungen möglicher Kostenträger orientieren. Ist der Anlass allerdings die Überarbeitung einer veralteten Konzeption, so dient der Prozess der Konzeptionsentwicklung eher einer Personal- und Qualitätsentwicklung, welche sich verstärkt der gemeinsamen fachlichen Reflektion und Auseinandersetzung der beruflichen Praxis und der Einrichtungsstruktur widmet (vgl. Graf et. al., 99f).

Gerade bei neuen Projekten oder Projektideen dient eine Konzeptentwicklung primär der Selbstvergewisserung und einer Selbsterklärung (vgl. ebd., 118). Es muss sich also nicht zwingend um eine detaillierte Konkretisierung der Idee handeln, um einen Nutzen aus der Entwicklung oder dem Entwurf eines Konzepts zu erhalten. Im Mittelpunkt einer Konzeptentwicklung können auch die nähere Bestimmung des Anliegens eines Vorhabens, die Analyse der Rahmenbedingungen oder die Klärung möglicher Bedarfe stehen.

3.1 Allgemeine Aspekte konzeptueller Überlegungen

Schwerpunkte und inhaltliche Punkte sowie deren Gliederung können je nach Anlass und Ziel der konzeptuellen Überlegungen variieren (vgl. Kapitel 3).

Im Folgenden werden konzeptuelle Überlegungen der *AG Ethik* und ihres Projekts eines digitalen Bildungstools in programmatischer Hinsicht dargestellt. Der Rahmen für eine tiefere konzeptuelle Auseinandersetzung ist im Umfang dieser Ausarbeitung nicht gegeben, daher werden konzeptuelle Überlegungen nur abgekürzt dargestellt. An gegebenen Stellen wird herausgearbeitet, in welchen Bereichen möglicherweise noch Bedarfe bestehen. Aufgrund der gebotenen Kürze skizziert die Arbeit lediglich den konzeptuellen Ist-Zustand des Projekts und bietet eine Orientierung zur weiteren konzeptuellen Auseinandersetzung.

Die Konzeptskizze orientiert sich an einem Gliederungsvorschlag für eine Einrichtungs- und fachliche Konzeption von Graf et. al.⁵. Einzelne Gliederungspunkte werden näher beschrieben, um sie in weiterer Folge auf das Projekt der *AG Ethik* anzuwenden.

Grund für die Orientierung an diesem Gliederungsvorschlag ist, dass m.E. das Projekt der *AG Ethik* zwar noch in der Entwicklungsphase steckt, jedoch nicht mehr der Selbstvergewisserung und Selbsterklärung der Idee bedarf, sondern einer erweiterten konzeptuellen Auseinandersetzung.

In der Konzeptionsskizze wird nicht auf alle Punkte des Gliederungsvorschlags eingegangen, sondern nur diese bearbeitet, für den Ist-Zustand des Projekts und die momentane Auseinandersetzung als wesentlich erscheinen. Demnach erhebt die konzeptuelle Skizze keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

3.2 Konzeptionsskizze *digitales Bildungstool* der *AG Ethik* der *HAW Hamburg*

Rahmenbedingungen

Unter Rahmenbedingungen werden rahmende Gegebenheiten wie beispielsweise der Träger, die Organisationsform, politische Prozesse oder fachliche und weltanschauliche Orientierung und Ausrichtung verstanden (vgl. Graf et. al. 2021, 108) Um den Kontext der

⁵ Der gesamte Gliederungsvorschlag für eine Einrichtungs- und fachliche Konzeption ist bei Graf et. al. 2021, 108ff nachzulesen.

Konzeptionsentwicklung festzuhalten und die Ausgestaltung der Konzeption sowie den weiteren Prozess entsprechend zu planen, erscheint eine kurze Beschreibung der Vorgeschichte und dem konkreten Anlass zur Konzeptionsentwicklung als sinnvoll. Zudem sind Bestimmungen zur Personalsituation, zur Lage bzw. Räumlichkeit, zur Finanzierung und zu Verantwortlichkeiten (vgl. Graf et. al., 108) Gliederungspunkte aus dem Konzeptionsvorschlag von Graf et. al., die im Folgenden skizziert werden.

Projektbeschreibung, Kontext und Vorgeschichte

Das digitale Bildungstool ist ein digitales Bildungsprojekt der *AG Ethik* an der *HAW Hamburg*. Bei der *AG Ethik* handelt es sich um eine Projektgruppe, die sich an der *HAW Hamburg* um Prof. Dr. Michael Leupold gebildet hat. Die Arbeitsgruppe beschäftigt sich hauptsächlich mit Grundlagen der Ethik und ethischer Bildung für soziale Berufe bzw. für die Soziale Arbeit. Ihr Ziel oder Auftrag ist unter anderen die Schaffung eines „[...] niederschweligen Ortes des Zusammenseins im Kontext ethischer Themen und ethischer Fragen“ (Bömelburg 2021, 1).

Die *AG Ethik* gliedert sich in drei verschiedene Teilprojekte mit jeweils verantwortlichen Projektgruppen. Der Projektbereich *Campus Ethik* beschäftigt sich mit der Sammlung von Literatur und Information zu verschiedenen, für die Ethik in der Sozialen Arbeit relevanten Themen. Diese Sammlung soll als Grundlage für die ethische Auseinandersetzung von Interessierten im Selbststudium oder im Austausch in gemeinsamen Fachgesprächsrunden dienen (vgl. ebd., 2).

Ein weiterer Teilbereich der *AG Ethik* ist das Veranstalten von *Ethik-Cafés*. Im Rahmen eines von Professor Dr. Michael Leupold veranstalteten Seminars (vgl. *HAW Hamburg* 2022, 103) und einer Veranstaltung der Projektwoche⁶ der *HAW Hamburg* (vgl. Programmheft für die Projektwoche im Wintersemester 2021/22, 23) finden offene, aber moderierte Gesprächsrunden zum Thema Ethik in der Sozialen Arbeit statt. Die Teilnehmer*innen sollen sich im offenen, niederschweligen Rahmen der *Ethik-Cafés* mit ethischen Fragen, Positionen und Perspektiven der Sozialen Arbeit reflexiv und im Dialog miteinander auseinandersetzen.

⁶ Bei der Projektwoche handelt es sich um eine vorlesungsfreie Woche im Semester, in der Studierende und Lehrende sowohl Projekte, Workshops und Lehrangebote anbieten können, als auch an ihnen teilnehmen können.

Der dritte Bereich der *AG Ethik* ist die Projektgruppe *Werkstattgespräche*. Hier beschäftigen sich Mitglieder der *AG Ethik* mit der (Weiter-)Entwicklung einer Methode für eine kollegiale ethische Fallberatung, die sich an einer Konzeption zur kollegialen Beratung orientiert (vgl. Bömelburg 2021, 1). In monatlichen Treffen werden entlang von selbst erstellten und gesammelten Fallvignetten kollegiale ethische Fallberatungen durchgeführt (vgl. ebd.). Die Reflexionsmethode dient der ethischen Bildung aller Teilnehmer*innen und soll in der regelmäßigen Anwendung erprobt und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus wird im Rahmen der *Werkstattgespräche* ein interaktives digitales Bildungstool entwickelt. In Form einer PowerPoint-Präsentation soll Nutzer*innen ein digitales Format zur Stärkung der ethischen Bildung eröffnet werden (vgl. ebd.).

„Es geht hierbei darum, die Wahrnehmung des ethisch Strittigen in der Praxis zu schulen, für dieses eine Sensibilität zu schaffen sowie das Strittige formulieren zu können.“ (ebd.)

Im ersten Teil wird ein theoretischer Input zur *Typologie ethischer Problemlagen*⁷ aufbereitet. Der zweite Teil des Bildungstools umfasst einen interaktiven Übungsbereich, ähnlich eines *Quiz*, in dem die Nutzer*innen das Wissen aus dem theoretischen Teil anhand verschiedener Fallbeispiele aus der Praxis anwenden und einüben können (vgl. ebd.).

Trägerschaft und Organisationsform

Die *AG Ethik* und ihr Projekt des digitalen Bildungstools wird hauptsächlich durch Prof. Dr. Michael Leupold in seiner Funktion als Professor der *HAW Hamburg* getragen. Als Träger sind also die *HAW Hamburg*, die *Fakultät Wirtschaft und Soziales*, das *Department Soziale Arbeit* und Prof. Dr. Michael Leupold in unterschiedlicher Funktion zu nennen.

Diese Form der Trägerschaft bedeutet für das Projekt ein umfangreiches Potential an Ressourcen wie der Nutzung von Räumlichkeiten innerhalb der Hochschule, der Nähe zur Wissenschaft oder unterschiedlicher hochschulinternen Finanzierungsmöglichkeiten, die bereits mit Beginn des Projekts zur Verfügung standen.

⁷ Eine nähere Beschreibung der *Typologie ethischer Problemlagen* würde an dieser Stelle nicht dem skizzenhaften Charakter des Konzeptionsentwurfs entsprechen, sie erfolgt in Kapitel 3.4 sowie in Kapitel 4

Inhaltlich-weltanschauliche Ausrichtung

Die *AG Ethik* versteht sich als niederschwellige Arbeitsgruppe, in der sich für eine erweiterte ethische Bildung innerhalb der Sozialen Arbeit eingesetzt wird. Basierend auf einem humanistischen Bildungsideal und in kollegialer Atmosphäre wird beabsichtigt Raum für Austausch und wechselseitige Bereicherung,

„[...] themenbezogene Orte des Innehaltens, Nachdenkens sowie Gestaltens zu schaffen, um Horizonte des Denkens sowie des Wahrnehmens zu erweitern.“ (EMIL HAW Hamburg)

In seiner Veröffentlichung zum *Philosophischen Salon*⁸, an der sich als Grundlagenliteratur in der *AG Ethik* orientiert wird, beschreibt Leupold eine gewünschte Atmosphäre in

„[...] der es Freude bereitet, gemeinsam nachzudenken über Codierungen und Möglichkeiten des eigenen Selbstseins [...]“ (Leupold 2018, 154)

Dabei steht nicht das Finden einer Wahrheit oder die finale Beantwortung von Fragen, sondern eher das gemeinsame Suchen und Reflektieren im Mittelpunkt (vgl. ebd.). Es geht um eine gemeinsame Atmosphäre des *Sich-Bildens*, die sich von klassischer Lehre oder Erziehung unterscheidet (vgl. ebd.). Durch wertschätzenden und anerkennenden Umgang soll in der *AG Ethik* ein Arbeitsumfeld entstehen, welches von Offenheit und Kooperation geprägt ist.

Die Teilnahme an den gemeinsamen Treffen soll unverbindlich und möglichst niederschwellig ermöglicht werden. Aus diesem Grund bedarf es für die Teilnahme keiner expliziten Anmeldung (vgl. Bömelburg 2021, 1).

Orientierung findet die *AG Ethik* in unterschiedlichen Methoden der Ethikberatung aus anderen Fachbereichen wie der klinischen Ethik (vgl. ebd.).

Die Orientierung an der antiken Philosophie und ihrem Bildungsverständnis ist ein wichtiger Grundpfeiler der Arbeitsweise und dem Selbstverständnis der AG.

Räumlichkeiten

Als Arbeitsgruppe der *HAW Hamburg* im Rahmen der Professur von Prof. Dr. Michael Leupold stehen der *AG Ethik* unterschiedliche Räumlichkeiten der *Fachhochschule* zur Nutzung bereit.

⁸ Der *Philosophische Salon* ist eine Veranstaltung, die Prof. Dr. Michael Leupold, in Anlehnung an das „Philosophische Café“ von Marc Saudet, in der HAW Hamburg im Rahmen der Projektwoche der HAW Hamburg durchführte (vgl. Leupold 2018, 149; 154f). Ziel des philosophischen Salons war es, einen Ort der *Ethos*-Bildung an der Hochschule zu etablieren (vgl. ebd., 153ff). Die Erfahrungen des *Philosophischen Salons* können Grundlage und Anlass für die Gründung der *AG Ethik* verstanden werden.

Darüber hinaus werden der hochschulinterne Medienserver *EMIL* und die Videokonferenz-Software *Zoom* zur Kommunikation und dem Veranstellen von gemeinsamen Treffen genutzt.

Personal

Die *AG Ethik* besteht aus Studierenden Sozialer Arbeit der *HAW Hamburg*, ehemaligen Studierenden und Sozialarbeiter*innen in der Praxis, sowie Prof. Dr. Michael Leupold.

Bedarfsanalyse

Eine umfangreiche Bedarfsanalyse liefert Erkenntnisse über die Zielgruppe, die Ausgangslage der Versorgungssituation und eine umfangreiche Begründung für das angestrebte Angebot. Sie bietet die theoretische und fachliche Grundlage für die Konzeption (vgl. Graf et. al., 109). Eine Möglichkeit für die Ermittlung des Bedarfs ist die Betrachtung fachlicher, juristischer oder politischer Vorgaben, die einen Unterstützungsbedarf erkennen lassen (vgl. ebd.).

Werden Versorgungslücken deutlich, so gibt es sowohl theoretisch-analytische als auch empirische Möglichkeiten den Bedarf zu belegen. Dabei können sowohl empirische Befragungen der Zielgruppe, die Sozialberichterstattung, der Rückgriff auf statistische Erhebungen als auch wissenschaftliche Publikationen geeignete Mittel sein, den Bedarf für das angestrebte Angebot zu belegen (vgl. ebd.).

Im Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit wird eine literaturbasierte, theoretisch-analytische Bedarfsanalyse für das digitale Bildungstool der *AG Ethik* der *HAW Hamburg* vorgenommen.

Zielformulierung

Ausgehend von einer umfangreichen Bedarfsanalyse sollten klare und realistische Ziele formuliert werden. Dabei kann es hilfreich sein, diese in größere Leitziele und konkrete Teilziele zu gliedern und zu sortieren. Eine Unterteilung von kurz-, mittel- und langfristigen Zielen sowie die Ordnung entlang inhaltlicher Merkmale ist für eine Konzeption sinnvoll (vgl. Graf et. al., 110).

Das Hauptziel der *AG Ethik* ist es, Orte und Formate zu finden und zu entwickeln, welche die ethische Bildung und die ethische Reflexion in der Sozialen Arbeit unterstützen und fördern.

Das Projekt des ethischen digitalen Bildungstools konzentriert sich dabei konkret auf die Schulung bzw. Bildung von ethischer Urteilskraft, der Stärkung der ethischen Wahrnehmung und der Sensibilisierung für ethische Problemlagen in sozialen Berufen.

Ein Teilziel zur Erreichung dieses Leitziels ist eine möglichst praxisnahe Wissensvermittlung einer *Typologie ethischer Problemlagen*. Die Ausarbeitung und Vermittlung dieser *Typologie* soll als Grundlage für ethische Reflexion und Stärkung von ethischer Sensibilität und ethischer Wahrnehmung im Berufsalltag sein.

Für diese Bildung von ethisch-analytischer Urteilskraft soll das erworbene Wissen mithilfe von Fallvignetten eingeübt werden. Aus diesem Grund soll das Bildungstool interaktive Elemente beinhalten, so dass Bildung über das Aneignen von Information hinausgeht und die ethische Problemwahrnehmungsfähigkeit die ethische Sensibilität und die Urteilskraft der Nutzer*innen durch Einübung gestärkt wird.

Eine deutliche Zielgruppenformulierung kann dabei helfen, die Veröffentlichung und die Bewerbung des Tools entsprechend zu gestalten und überprüfbar zu machen (vgl. ebd.). An dieser Stelle zeigt sich m.E. ein Bedarf für die AG Ethik eindeutige und messbare Ziele zur Nutzer*innengruppe und zur Bewerbung des digitalen Bildungstools zu formulieren.

Fachliche und inhaltliche Grundlagen

Für eine Konzeption eines Projekts oder einer Einrichtung ist es wichtig, die fachlichen und inhaltlichen Grundlagen zu bestimmen. Dabei gilt es auszuhandeln, welche berufsethischen und fachlichen Standards relevant sind, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse und Theorien wichtig sind und welche Leitlinien oder Arbeitsprinzipien gelten sollen. Auch die Festlegung auf ein Menschenbild stellt eine wichtige Grundlage für die Arbeit von Einrichtungen und Projekten in der Sozialen Arbeit dar (vgl. ebd., 111).

Wichtige politische Prozesse für das Projekt sind unter anderem die Debatte um eine einheitliche Professionsethik innerhalb der Sozialen Arbeit. Exemplarisch zeigt sich die Debatte in der *Berliner Erklärung*, einer Stellungnahme des *Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit e.V. (DBSH)* aus dem Jahr 2014. Dort wird unter anderem die Wichtigkeit berufsethischer Prinzipien als Orientierung für professionelle Soziale Arbeit betont und eine Berufsethik als unverzichtbarer Bestandteil professionellen Handelns gefordert und eingeführt (vgl. DBSH 2014, 2ff).

Daran anknüpfend sind auch politische Prozesse und Diskurse zum Thema der Professionsethik innerhalb der *deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. (DGSA)* des *Fachbereichstags Soziale Arbeit* und die Auseinandersetzung verschiedener Träger und Einrichtungen in der Praxis wichtige Einflüsse für die *AG Ethik*. Inhaltlich sind zudem Seitenblicke in andere Fachbereiche wie der Medizin und Pflege als orientierungsgebende Einflussfaktoren zu nennen. Die dort bereits bestehenden Institutionen zur Implementierung von Ethik im Berufsalltag wie verschiedener Ethikkomitees etablierter Methodik zur ethischen Beurteilung und zur ethischen Fallbesprechung und -beratung oder der Eid des Hippokrates dienen teilweise der Orientierung für die Projektarbeit.

Leistungsbeschreibung

In der Leistungsbeschreibung sollen Leistungsbestandteile und Angebote näher ausgeführt werden. Hierbei geht es unter anderem darum aufzuzeigen, welches fachliche und methodische Vorgehen, welche Angebote und Maßnahmen geplant sind oder bestehen, um die angestrebten Ziele umzusetzen. Dabei kann in konkreten und typischen Beispielsituationen beschrieben werden, in welcher Form Handlungsprinzipien, Leitlinien und Methodik in den Arbeitsprozessen umgesetzt werden oder werden sollen (vgl. Graf et. al. 2021, 111f).

Das Angebot des Projekts ist im Wesentlichen das Erarbeiten und Bereitstellen des digitalen Bildungstools. Damit wird ein didaktisches Instrument entwickelt, das sowohl im Rahmen von Hochschullehre als auch für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung in der beruflichen Praxis genutzt werden kann.

Das Format des digitalen Tools ist eine interaktive PowerPoint-Präsentation, die in Kombination aus Text und Audioinhalten eine Einführung in die *Typologie ethischer Problemlagen* vermittelt. Das interaktive Design ermöglicht den Nutzer*innen eine strukturierte Wissensvermittlung, ohne sie in ihrer flexiblen Bewegung durch das Tool einzuschränken.

Auf den einführenden theoretischen Teil bestehend aus Informationen über die ethischen Problemlagen folgt der Übungsbereich, in dem das Gelernte interaktiv angewendet und anhand von Fallbeispielen eingeübt werden kann.

Um auch den theoretischen Teil möglichst abwechslungsreich zu gestalten, werden didaktisch unterschiedliche Möglichkeiten genutzt. So sind die einzelnen Folien der Präsentation unterschiedlich gestaltet und durch Schaubilder, kleine Fall- oder Erklärungsbeispiele und Videosequenzen ergänzt. Die gesamte PowerPoint-Präsentation wurde vertont, somit kann die Präsentation sowohl visuell als auch audio-visuell durch Unterstützung einer Erzähler*innenstimme genutzt werden.

Der interaktive Übungsteil besteht aus verschiedenen Fallbeispielen, deren Bearbeitung als *Quiz* aufbereitet ist. In einem interaktiven Schaubild sollen die Nutzer*innen das vorher Gelernte *spielerisch* anwenden. Das interaktive Quiz ist folgendermaßen gegliedert:

1. Lesen der Fallbeschreibung
2. Fallanalyse in Eigenarbeit
3. Auswählen der im Fall bestehenden ethischen Problemlagen
4. Überprüfung der eigenen Fallanalyse durch Analysevorschläge des Tools

Finanzierung und Ressourcen

Ist die Finanzierung eines Projekts nicht vollständig gedeckt oder gilt es für ein neues Angebot oder Projekt Finanzierungsmöglichkeiten zu erschließen, ist es wichtig, die vorhandenen und benötigten Ressourcen noch einmal ausführlicher zu betrachten (vgl. Graf et. al. 2021, 113). Dabei gilt es abzuklären, ob weiterer Bedarf an Räumlichkeiten, Personal, Ausstattung, Arbeitsmaterial oder Finanzmitteln besteht. Während in den Rahmenbedingungen eher eine Beschreibung des Ist-Zustands und der vorhandenen Ressourcen geschieht, gilt es an dieser Stelle, Bedarfe näher zu klären und genau zu kalkulieren (vgl. ebd., 113f).

Gilt es neue Finanzierungsmöglichkeiten zu erschließen, so bedarf es in der Regel eines konkreten Finanzierungsplans, in dem alle Ausgaben und Einnahmen aufgelistet werden, um die genaue Lücke in der Finanzierung festzustellen und eventuellen Kostenträgern aufzeigen zu können (vgl. ebd., 114f).

Im bisherigen Verlauf des Projekts konnte auf hochschulinterne Finanzierungsmittel zurückgegriffen werden. In diesem Rahmen konnten studentische Hilfskräfte für die Arbeit am Bildungstool und der *AG Ethik* angestellt werden. Da auf einzelne Töpfe der Finanzierung nicht

mehr zurückgegriffen werden kann, kommt es in Zukunft möglicherweise zu einem ungedeckten Finanzierungsbedarf für die Bezahlung der studentischen Hilfskräfte.

Aus der Trägerschaft der Hochschule ergeben sich darüber hinaus diverse Ressourcen. Einerseits ist die Trägerschaft durch Prof. Dr. Michael Leupold in seiner Funktion als Professor und seiner leitenden Funktion im Projekt als Ressource für die *AG Ethik* und das Bildungstool zu betrachten. Dies gilt nicht nur in materieller Form über die Organisation und Bereitstellung von Forschungsmitteln, sondern auch in Bezug auf Informationsbeschaffung und Erfahrungen im Bereich von Forschung und Projektarbeit.

Hinzu kommen die Möglichkeiten der kostenfreien Raumnutzung innerhalb der Hochschule und die Bereitstellung der notwendigen Software durch die *HAW Hamburg*.

Außerdem kann das Projekt auf ein ausgeprägtes ehrenamtliches Engagement von Studierenden und Praktiker*innen der Sozialen Arbeit zurückgreifen.

M.E. könnte es allerdings interessant sein, auch Finanzierungsmöglichkeiten außerhalb der *HAW Hamburg* zu suchen. Gerade für die Finanzierung von weiterem Personal könnten insbesondere Stiftungen und Trägerschaften der Sozialen Arbeit mit Eigeninteresse an der Förderung ethischer Bildung wichtige Ansprechpartner*innen sein.

4 Bedarfsanalyse des *digitalen Bildungstools* der *AG Ethik* der *HAW Hamburg*

Durch eine Bedarfsanalyse soll ein Projekt umfangreich begründet werden. Das bedeutet, dass durch Erkenntnisse über die Zielgruppe, deren Situation oder die Ausgangslage der Versorgungssituation und etwaiger Versorgungslücken der Bedarf für das Angebot umfangreich dargelegt werden soll (vgl. Kapitel 3.3).

In der folgenden Bedarfsanalyse des digitalen Bildungstools der *AG Ethik* soll geklärt werden, welche Relevanz ethische Bildung in der Sozialen Arbeit hat und wie sich diese durch das digitale Bildungstool stärken lässt.

Zur Beantwortung der Frage des Bedarfs an ethischer Bildung und für eine umfangreiche Begründung des digitalen Bildungstools, wird zunächst grundlegend aufgezeigt, welche Bedeutung Ethik und ethische Bildung in der moralisch herausfordernden Praxis der Sozialen Arbeit haben.

Um zu veranschaulichen, wie das digitale Bildungstool stärkend auf ethische Bildungsprozesse wirken kann, wird anknüpfend ethische Bildung in Form der *Ethos-Bildung* dargestellt. Anschließend wird beschrieben, von welchen Merkmalen ethische Bildung gekennzeichnet ist. Der letzte Teil der Bedarfsanalyse widmet sich den didaktischen Besonderheiten digitaler Bildung sowie digitaler ethischer Bildung.

4.1 Ethik in der Sozialen Arbeit

Im Kern geht es der Sozialen Arbeit um eine Verbesserung der Lebenssituation von sozial benachteiligten Menschen (vgl. Gruber 2009, 21). Der Gegenstand der Sozialen Arbeit ist nach Gruber: „[...] der Mensch in seinen gesellschaftlichen Bezügen. Ihr Ziel ist die Vermeidung, Aufdeckung und Beseitigung von sozialen Problemlagen.“ (ebd.)

Um dem Ziel der *Verbesserung* entsprechen zu können, bedarf es einer Vorstellung davon, was ein gutes und gelingendes Leben überhaupt bedeutet und kennzeichnet (vgl. ebd.).

Die Hilfe der Sozialen Arbeit in Form von unterschiedlichen Angeboten und Interventionen bedeutet stets einen Eingriff in das Leben der Adressat*innen (vgl. ebd., 1).

Diese einseitig erfolgenden Interventionen markieren eine strukturelle Asymmetrie in der Rollenverteilung in der Hilfebeziehung zwischen Sozialarbeiter*innen und Adressat*innen. Dort sind beide Seiten nicht gleichberechtigt (vgl. Dallmann 2007, 64). So befindet sich auf der

einen Seite, die in ihrer Berufsrolle mit entsprechendem Wissen und entsprechenden Kompetenzen gewappneten Sozialarbeiter*innen, während auf der anderen Seite der Hilfebeziehung Personen in der Rolle der Klient*innen mit einer gewissen Bedürftigkeit anzutreffen sind (vgl. Dallmann 2007, 64; Großmaß/ Perko 2011, 17).

Anders als in gleichberechtigten privaten Beziehungen greifen Sozialarbeiter*innen, „[...] einseitig in die persönlichen Lebensverhältnisse und die Intimsphäre ihrer Klientel ein.“ (Großmaß/ Perko 2011, 17)

Die entsprechende Macht, die mit der asymmetrischen Rollenverteilung einhergeht, bedeutet eine besondere Verantwortung für die Soziale Arbeit und ihre Professionellen.

„Hierbei geht es nicht allein um die Frage, welche fachlichen Regeln zu befolgen sind, sondern um die eigentlich ethische Frage der persönlichen Verantwortlichkeit des Tuns.“ (Schmid Noerr 2018, 20)

Diese Verantwortung, genauso wie die Vorstellung nach dem guten oder gelingenden Leben werfen ethische und moralische Fragen auf, die weder durch fachliche oder rechtliche Vorgaben noch durch die persönliche *Alltagsmoral* der jeweiligen Sozialarbeiter*innen beantwortet werden können (vgl. Großmaß/ Perko 2011, 18).

An diesem Punkt kommt Ethik ins Spiel, denn Ethik beschäftigt sich mit der Frage, wie ein gutes oder gelingendes Leben aussieht bzw. welches Handeln als gut und welches als schlecht zu bewerten ist (vgl. Heckmann 2018, 17f).

In der asymmetrischen Rollenverteilung zwischen Sozialarbeiter*innen und Adressat*innen können Ethik und ethische Reflexion eine regulatorische Rolle für das moralische Handeln haben.

4.1.1 Die moralisch herausfordernde Praxis der Sozialen Arbeit

Der Berufsalltag der Sozialen Arbeit ist von Situationen geprägt, in denen moralische Fragestellungen (z.B. aus dem Doppel- und Trippelmandat⁹) ethische Entscheidungen erfordern (vgl. Como-Zipfel et. al. 2019, 13). In ihrem Berufsalltag sind Sozialarbeiter*innen also häufig mit Situationen, oft auch mit Konfliktsituationen, konfrontiert, die

⁹ Das *Trippelmandat* erweitert das *Doppelmandat* bestehend aus dem doppelten Auftrag von Hilfe und Kontrolle um ein drittes Mandat, den Bezug auf die Profession der Sozialen Arbeit und ihre ethischen Prinzipien (vgl. Staub-Bernasconi 2018, 111ff).

„[...] eine ganz persönliche Stellungnahme und Abwägung der unterschiedlichen, einander oftmals widerstreitenden Ansprüche und Interessen erfordern.“ (Gruber 2009, 2)

In diesem herausfordernden Berufsalltag, geprägt von Konfliktsituation, werden ethische Fragestellungen berührt. So sind beispielsweise Würde und Autonomie einer Person, soziale Gerechtigkeit oder die Gleichheit von Chancen Aspekte, zwischen denen im Hilfeprozess abgewogen werden muss (vgl. Como-Zipfel et. al. 2019, 7f).

In vielen derartigen Situationen, in denen rechtliche oder fachliche Vorgaben nicht ausreichen oder miteinander in Konkurrenz stehen, stellt sich die ethische Frage nach dem guten oder schlechten Handeln (vgl. Gruber 2009, 2). Demnach kann Ethik Orientierung für das Handeln in der Praxis der Sozialen Arbeit geben.

4.1.2 Ethik als Orientierung für das Handeln

Orientierung für das ethische Handeln in der Soziale Arbeit geben verschiedene *Ethikkodizes*¹⁰, die im Professionalisierungsprozess entwickelt und verabschiedet wurden. Diese versuchen in Form einer kodifizierten *Professionsmoral* bzw. eines *Professionsethos* eine handlungsleitende Grundlage für eine ethisch ausgerichtete Soziale Arbeit zu geben (vgl. Kohlfürst 2016, 42). Ein ethisches Bewusstsein mit entsprechender Fähigkeit zum ethischen Handeln soll so zum verpflichtenden Qualitätsmerkmal der professionellen Sozialen Arbeit werden (vgl. Kohlfürst 2016b, 12).

Der im Jahr 2004 von der *International Federation of Social Workers (IFSW)* und der *international Association of Schools of Social Work (IASSW)* verabschiedete Berufskodex *Ethics in Social Work, Statement of Principles* versteht sich als eine maßgebende Grundlage für die Bestimmung von Sozialer Arbeit und ihren handlungsleitenden Prinzipien (vgl. Bohmeyer/Kurzke-Maasmeier 2007, 165).

Die fundamentalen Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit sollen

„[...] als Grundlage jeder Überlegung und Entscheidung der Sozialprofessionellen dienen, sofern diese in Loyalitätskonflikte [...], das Dilemma der Doppelrolle von Helfer und Kontrolleur oder den Widerstreit von wirtschaftlichen und klienteneigenen Interessen geraten.“ (ebd.)

¹⁰ *Ethikkodizes* „[...] sind ganz allgemein mehr oder weniger systematische Sammlungen von Regeln und Normen, die für eine Berufsgruppe oder eine Organisation gelten.“ (Maring 2013, 410)

Dabei sind die Kodizes nicht so angelegt, dass sie einfache und detaillierte Antworten auf mögliche Probleme bieten oder vorschreiben. Die Vorgabe klarer Handlungsanweisungen würde die Autonomie der Handelnden einschränken, was dem Grundgedanken ethischer Reflexion und moralischen Handelns zuwiderlaufen würde (vgl. Bohmeyer/ Kurzke-Maasmeier 2007, 173; Großmaß/ Perko 2011, 30).

Stattdessen liefern sie einen Orientierungsrahmen für Sozialarbeiter*innen, indem sie berufliche Standards und die relevanten berufsspezifischen ethischen Normen und Werte festhalten (vgl. Großmaß/ Perko 2011, 30). Sie können dabei helfen, die moralischen Anforderungen des Berufsalltags besser zu verstehen und wahrzunehmen und für ethische Konfliktsituationen zu sensibilisieren (vgl. Bohmeyer/ Kurzke Maasmeier 2007, 173). Indem sie orientierend unterstützen ethisches Wissen und Können zu entwickeln, haben Ethikkodizes das Potential zur ethisch begründeten Urteilsbildung einzelner Sozialarbeiter*innen anzuregen (vgl. Schmid Noerr 2018, 20).

Ethikkodizes können ethische Reflexion, ethische Entscheidung und den Prozess des Erwerbs ethischer Fähigkeiten nicht ersetzen. Jedoch können sie als Orientierungsrahmen unterstützend dienen, um ein berufliches Ethos sowie ethische Fähigkeiten auszubilden (vgl. Großmaß/ Perko 2011, 30).

4.1.3 Ethische Reflexion

Nach Lob-Hüdepohl soll die Ethik in der Sozialen Arbeit als eine kritisch-konstruktive Reflexion von moralischen Dimensionen und normativen Grundlagen des Berufs dienen (vgl. Lob-Hüdepohl 2008, 117f). Sie soll sich kritisch, aber angewandt mit dem auseinandersetzen, was der berufliche Alltag an moralischen Herausforderungen und Problemsituationen hervorbringt (vgl. ebd.). In ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem moralischen Handeln kann sie eine handlungsleitende Orientierung für Sozialarbeiter*innen sein und sie bei schwierigen Entscheidungen im Berufsalltag unterstützen (vgl. ebd.; Gruber 2009, 21f).

Die Wahrnehmung ist dabei für Schiff und Dallmann der Ausgangspunkt und die grundlegende Fähigkeit für die ethische Reflexion. Denn wenn eine Situation gar nicht erst als ethisch relevant oder problematisch wahrgenommen wird, so kann sie nicht zum Gegenstand weiterer ethischer Auseinandersetzung werden (vgl. Schiff/ Dallmann 2021, 30f).

Ein Merkmal der Wahrnehmung ist die enge Verbundenheit mit den Affekten und Emotionen einer Person (vgl. Schiff/ Dallmann 2021, 30). Situationen oder Geräusche werden nicht einfach an sich, sondern als etwas Bestimmtes wahrgenommen und führen zu entsprechender Reaktion (vgl. ebd.). Dabei wirken sich Erfahrungen oder die Haltung einer Person darauf aus, wie und was wahrgenommen wird und haben Einfluss auf die Aufmerksamkeit und das Wahrnehmungsfeld. Für die Wahrnehmung von ethisch relevanten Situationen bedarf es einer gewissen Sensibilität, die durch Einübung und Auseinandersetzung gestärkt werden kann (vgl. ebd., 30f).

Die ethische Reflexion kann an den Prozess der persönlichen Moralentwicklung anknüpfen. In der Alltagsmoral einer Person, in ihrer gewohnten Wahrnehmung von Situationen und ihren moralischen Positionen sind immer auch schon ethische Erwägungen, Wertungen und Normen enthalten (vgl. Schmid Noerr 2018, 28; Kapitel 2.2).

In der ethischen Reflexion werden die bereits bestehenden ethischen Fähigkeiten und Positionen durch eine tiefere und bewusste Beschäftigung mit den eigenen Positionen, den Erfahrungen im Berufsalltag und den Positionen der Berufsethik weiterentwickelt (vgl. Schmid Noerr 2018, 28). Schmid Noerr spricht in diesem Kontext von der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der *ethischen Kompetenzen*.

Für Schmid Noerr sollte ethische Reflexion in der Sozialen Arbeit nicht die abstrakte Auseinandersetzung mit theoretischen Systemen ethischer Normen, sondern die Auseinandersetzung mit den eigenen moralischen Gefühlen und Positionen im Kontext der beruflichen Praxis und der beruflichen Ethik bedeuten (vgl. Schmid Noerr 2018, 28f). Beim Erwerb ethischer Fähigkeiten durch ethische Reflexion geht es

„[...] um die ethische Sensibilisierung der Wahrnehmung und Kommunikation und um eine entsprechend umsichtige Urteilsbildung.“ (ebd., 29)

Lob-Hüdepohl und Lesch sind der Auffassung, dass ethische Reflexion eine tiefe Verankerung im Berufsalltag der Sozialen Arbeit haben muss. Ethische Reflexion sei nicht nur Aufgabe von Expert*innen in dafür vorgesehenen Gremien, sondern benötigt als wichtige Hilfe zur Orientierung, eine Auseinandersetzung im Studium sowie in der beruflichen Praxis der Sozialen Arbeit (vgl. Lob-Hüdepohl/ Lesch 2007, 8; Heckmann 2016, 16).

Die Entwicklung von Berufskodizes durch Verbände der Sozialen Arbeit führt nicht zwingend zu einer ethischen Praxis, vielmehr bedarf es der ethischen Reflexion und entsprechender

ethischer Fähigkeiten der Sozialarbeiter*innen. Diese umfassen sowohl das Wissen um ethische Prinzipien als auch die Anwendung dessen im eigenen Handeln in der Berufspraxis (vgl. Perko/ Großmaß 2011, 30).

In diesem Kontext wirft Kohlfürst die Frage auf, *in welcher Form die ethischen Richtlinien eine Verankerung in der beruflichen Praxis gefunden haben und inwiefern sie dort zur nützlichen Anwendung kommen können* (vgl. Kohlfürst 2016b, 13).

Diese Frage wird in den nachfolgenden Kapiteln aufgegriffen.

4.1.4 (Un-)Moral in der Sozialen Arbeit

Um ein Bild davon zu bekommen, inwiefern entsprechend der moralischen Werte und Normen der Ethikkodizes im Berufsalltag der Sozialen Arbeit gehandelt wird, wird die Forschung von Kohlfürst in Teilen vorgestellt. Darüber hinaus wird ihr darauf aufbauend entwickeltes Modell der Einflussfaktoren auf ethisches Handeln beschrieben.

Kohlfürst widmet sich, zur Untersuchung der Implementierung der Ethikkodizes im deutschsprachigen Raum, in einer empirischen Erhebung der Frage:

„Wie werden moralische Werte und Normen der Sozialen Arbeit im beruflichen Alltag umgesetzt und welche diese Umsetzung beeinflussenden Faktoren lassen sich festmachen?“
(Kohlfürst 2016b, 13)

Kohlfürst untersucht als Erste im deutschsprachigen Raum das *(un-)moralische Verhalten* in der Sozialen Arbeit und die Umsetzung der in den berufsethischen Kodizes vorgegebenen Werte und Normen. Dabei bildet das *Statement of Principles* die normative Grundlage für drei zusammenhängende Studien, in denen Sozialarbeiter*innen verschiedener Berufsfelder und Positionen sowohl qualitativ als auch quantitativ befragt wurden (vgl. Kohlfürst 2016, 54). Die Studie erhebt keinen Anspruch auf eine Repräsentanz der erhobenen Daten, sondern zielt darauf ab, ein Stimmungsbild zur Situation zu gewinnen (vgl. Kohlfürst 2016b, 54).

In der Studie zeigt sich, dass Verstöße gegen ethische Prinzipien der Professionsmoral zum Alltag vieler Sozialarbeiter*innen gehören. Dabei handelt es sich nicht unbedingt *nur* um die skandalösen extremen Formen unmoralischen Verhaltens, wie die der sexuellen Übergriffe durch Sozialarbeiter*innen und andere eklatante Formen des Machtmissbrauchs (vgl. Kohlfürst 2016b, 10). Auch wenn die asymmetrische Beziehungssituation strukturell zu einer Machtposition der Sozialarbeiter*innen führt, ist dennoch davon auszugehen, dass es sich bei

derartigen Skandalen um extreme Einzelfälle handelt (vgl. Como-Zipfel et. al. 2019, 9). Sie entsprechen nicht dem Verhalten der Mehrheit der Sozialarbeiter*innen und markieren dennoch nur die sichtbare Spitze eines Eisbergs aus alltäglich stattfindenden *minderschweren* unethischen Handlungen (vgl. ebd.).

So wird von der Mehrheit der Befragten unmoralisches Verhalten im Berufsalltag beobachtet. Diese Beobachtungen reichen von direkt zu indirekt schadenden Handlungen der Sozialarbeiter*innen gegenüber der Klient*innen, über Handlungen, die den Sozialarbeiter*innen selbst Schaden zufügen (vgl. Kohlfürst 2016b, 213f).

Kohlfürst stellt fest, dass die Mehrheit der Befragten Ethik als wichtig und relevant für die Soziale Arbeit erachten (vgl. ebd., 213). Demnach besteht überwiegend eine Wahrnehmung und Meinung zu in der Praxis beobachteten unmoralischen Verhalten. Dennoch zeigt sich, dass die beruflichen Ethikkodizes und ihre moralischen Werte und Normen eher unbekannt sind (vgl. ebd.).

Die Studie offenbart, dass es unter den Befragten teilweise große Unterschiede in der Bewertung von moralisch richtig oder falschem Verhalten gibt. Das führt dazu, dass die moralischen Werte und Normen im Alltag der Sozialen Arbeit unterschiedlich verstanden und umgesetzt werden (vgl. ebd., 214).

Folglich verstoßen viele Sozialarbeiter*innen beinahe täglich und auf unterschiedliche Weise gegen die ethischen und moralischen Vorgaben ihrer Profession (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der Studie unterstreichen, dass die bloße Existenz ethischer Kodizes und Richtlinien sowie entsprechender Normen und Werte nicht zwangsläufig ethisch richtiges Handeln in der Praxis zur Folge haben (vgl. Como-Zipfel et. al. 2019, 15; Bohmeyer/ Kurzke-Maasmeier 2007, 163).

Auf Grundlage der Studienergebnisse sowie ihrer theoretischen Vorannahmen entwickelt Kohlfürst ein auf die Praxis der Sozialen Arbeit bezogenes Modell das vier verschiedene Einflussfaktoren auf das moralische oder eben unmoralische Handeln miteinander verbindet (vgl. Kohlfürst 2016b, 215).

„Ob es zu einem moralischen oder unmoralischen Ergebnis kommt, hängt im Wesentlichen von vier Gegebenheiten ab: (1) dem Wissen um die jeweilige Moral, (2) dem Willen, diese Moral umzusetzen, (3) dem entsprechenden Können [...] und (4) dem eventuellen Zwang zu einer moralischen Handlung“ (ebd.).

(1) Wissen

An erster Stelle ihres Modells beschreibt Kohlfürst das notwendige Wissen über die Professionsmoral. Damit sind sowohl das Wissen um orientierungsgebende Ethikkodizes als auch das entsprechende Verständnis dieser gemeint (vgl. Kohlfürst 2016, 49).

Dieses Wissen kann durch Aus- und Weiterbildung, sowie durch eine professionsmoralische Sozialisation in den Organisationen der Sozialen Arbeit erworben werden (vgl. ebd.).

Nach Kohlfürst wird das Wissen um die Professionsmoral von persönlichen Merkmalen der Sozialarbeiter*innen beeinflusst (vgl. Kohlfürst 2016b, 217). Ohne dieses ethische Wissen werden moralische Handlungsentscheidungen auf Basis der jeweiligen Alltags- oder Organisationsmoral getroffen und führen deshalb aus professionsethischer Sicht nicht notwendigerweise zu einem ethisch oder moralisch guten Ergebnis (vgl. Kohlfürst 2016, 49).

(2) Wollen

Bei bestehendem Wissen um die Professionsmoral benötigt es den entsprechenden Willen zur Umsetzung. Dieser ethische Wille wird von inneren wie äußeren Faktoren beeinflusst. Zu den inneren Faktoren zählen persönliche Merkmale wie eine entsprechende Haltung oder Selbstkompetenz. Kohlfürst versteht unter Selbstkompetenz eine individuelle Reflexionsfähigkeit, eine gewisse persönliche Stabilität, sowie das eigene Wohlbefinden (vgl. Kohlfürst 2016b, 217).

Wichtige äußere Faktoren sind unter anderem der Umgang im Team, das Verhalten der Vorgesetzten, sowie das Erleben der Arbeitsbedingungen (vgl. Kohlfürst 2016, 51).

(3) Müssen

Besteht kein Wille zum ethischen Handeln, können äußere Faktoren wie entsprechende Kontrollmechanismen oder sozialer Druck einen Einfluss auf das Handeln von Sozialarbeiter*innen haben. So kann es auch bei nicht vorhandenem Willen zur Umsetzung von professionsmoralischen Vorstellungen kommen (vgl. ebd.).

(4) Können

Auch wenn die oben genannten drei Faktoren positiv auf das moralische Handeln wirken, bedarf es für Kohlfürst sowohl der notwendigen fachlichen und persönlichen Kompetenzen (Selbstkompetenz) als auch passende äußere Rahmenbedingungen, um ein Handeln im professionsmoralischen Sinne zu gewährleisten (vgl. Kohlfürst 2016, 51). Es kann trotz entsprechendem Können auf Seite der Sozialarbeitenden aufgrund von äußeren Faktoren wie fehlender finanzieller oder zeitlicher Ressourcen dazu führen, dass das ethisch Gebotene im Handeln nicht umgesetzt werden kann (vgl. ebd.).

Während das Müssen hauptsächlich durch äußere Faktoren bedingt wird, sind das Wissen, das Wollen und das Können Faktoren die zu großen Teilen von persönlichen Merkmalen der Sozialarbeiter*innen abhängen.

Anknüpfend an Kohlfürsts Beschreibung dieser Merkmale als Selbst- und Fachkompetenz, sowie der persönlichen Haltung der Sozialarbeiter*innen, fassen Como-Zipfel et. al. (2018) die für ethisches Handeln wichtigen individuellen Voraussetzungen von Sozialarbeiter*innen als „[...] spezielle Kompetenzen im Sinne von Haltung, Wissen und Können.“ (Como-Zipfel et. al. 2018, 54)

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit der Frage, inwiefern sich diese drei Faktoren durch Bildungsprozesse positiv stärken lassen. Indem dargestellt wird, wie ethisches Wissen, Können sowie eine entsprechende Haltung bzw. Ethos entwickelt und ausgebildet werden kann, wird betrachtet, wie ethische Bildung gelingen kann.

4.2 Ethische Bildung

Wie wäre es, gebildet zu sein? Ist der Titel eines Vortrags von Peter Bieri an der Pädagogischen Hochschule Bern. Für Bieri grenzt sich Bildung klar von der Ausbildung ab. Während Ausbildung dazu dient, ein gewisses Können zu vermitteln und Wissen zu sammeln, bedeutet Bildung daran zu arbeiten, „etwas zu werden [...] [und danach zu streben, E.H.] auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ (Bieri 2005, 1) Sie zielt auf eine Veränderung und Entwicklung des Selbstverständnisses im Inneren einer Person ab, betrifft das Wahrnehmen und Wollen und wirkt sich auf das Handeln aus (vgl. ebd., 4; Vogt 2020).

Daran anknüpfend wird Bildung in dieser Arbeit als Selbstformung und nicht als reine Aneignung von Wissen betrachtet.

Bildung hört nie auf, ist kein erreichbarer Zustand, sondern ein ständiger Prozess der Auseinandersetzung und Vertiefung (vgl. Bieri 2005, 5). Weitere wichtige Bestandteile von Bildung sind die Neugierde, also der Wille zu erfahren, wie und warum etwas ist (vgl. Bieri 2005, 1). Vogt nennt als weitere Bestandteile außerdem die Gewohnheit, Meinungen kritisch zu hinterfragen, eine moralische Sensibilität, die Selbsterkenntnis und die Befähigung zur aktiven Selbstbestimmung (vgl. Vogt 2020).

Wichtig für ethische Bildung ist, dass sie an der sich bildenden Person ansetzt, und Raum für Reflexion und Einübung eröffnet. Dabei ist „[...] der entscheidende Faktor ethischer Bildung [...] die Einheit von Wollen, Wissen und Können.“ (Vogt 2020)

Aufbauend auf diesem Bildungsverständnis nach Bieri sollten Bildungsangebote ethischer Bildung das Wollen, das Wissen und das Können in ihrem Zusammenspiel beachten. Um nicht Gefahr zu laufen, Wissensvermittlung im Sinne von Ausbildung zu betreiben, braucht es das Wollen zur Bildung auf Seite der Sich-Bildenden.

Darüber hinaus sollte die Wissensvermittlung in einem reflektierenden Rahmen stattfinden, so dass gleichzeitig die Wissensaneignung für den weiteren Bildungsprozess erprobt wird. Nur so kann der Wissenserwerb in einen ständigen Prozess der Auseinandersetzung und Vertiefung führen, der durch ständige Reflexion mit Bezugnahme auf die Persönlichkeit der sich bildenden Person und ihrer Erfahrung auch auf das Handeln und Können der sich bildenden Person wirkt.

4.2.1 Ethos

Im Folgenden wird, angelehnt an Bieris Verständnis von Bildung als Prozess der Auseinandersetzung, gezeigt, welche Ähnlichkeiten dieser Bildungsprozess mit dem Erwerb und der Entwicklung eines *Ethos* aufzeigt.

Da die ethischen Anforderungen an die Soziale Arbeit vielseitig sind, können ethisches Wissen und Können nicht als vom Rest des Handelns getrennte Fähigkeiten oder Methoden betrachtet werden (vgl. Großmaß/ Perko 2011, 33). Aus diesem Grund ist die

„[...] Herausbildung einer ethischen Grundhaltung (Ethos), die in der professionellen Praxis insgesamt wirksam wird [erstrebenswert].“ (Großmaß/ Perko 2011, 33)

Haltungen entstehen nach Schiff und Dallmann, wenn Personen über die Zeit im Umgang mit gewissen Situationen, eine gefestigte Art und Weise, sowie eine Einstellung bzw. Überzeugung entwickeln. Es handelt sich um Formen der Lebenseinstellung, die dem Leben eine gewisse Orientierung geben (vgl. Schiff/ Dallmann 2021, 121).

Ethos dagegen ist als eine (ethisch) reflektierte Position der eigenen Haltungen zu verstehen. Wie die Moral ist Ethos eng mit dem Handeln verknüpft. Sie unterscheidet, dass anders als bei der Alltagsmoral nicht *gewöhnlich* gehandelt wird, sondern dass das eigene Handeln und dessen Bedingungen kritisch reflektiert werden (vgl. Heckmann 2016, 23). Heckmanns Verständnis nach knüpft die Ethos-Bildung an die in der Sozialisation erworbene Alltagsmoral an. Durch ethische Reflexion wird jedoch bewusst bestimmt, welche ethischen Grundsätze das Handeln bestimmen sollen (vgl. Heckmann 2016, 27). Anstatt unbewusst, wie gewohnt zu handeln, bedeutet es im Sinne des Ethos, ständig ethisch reflektiert zu handeln. Und dennoch bedarf es zum Erwerb der dafür notwendigen ethischen Haltungen eine dauerhafte Verinnerlichung durch die praktische Einübung bis hin zur reflektierten Gewohnheit (vgl. Schmid Noerr 2018, 20).

Ethos unterscheidet sich also von der Alltagsmoral durch die ständige bewusste Auseinandersetzung in Form der ethischen Reflexion. Für die ethische Wahrnehmung und die ethische Reflexion ist der affektive Bereich einer Person wichtig, gleiches gilt auch für die Bildung des Ethos. Da Gefühle und Affekte das situative Handeln einer Person mitbestimmen, sind sie wichtiger Teil der Auseinandersetzung. Durch das ständige Bewusstmachen des eigenen affektiven Handelns, durch Beobachtung und Reflexion, wird auch der affektive Teil einer Person Bestandteil des Bildungsprozesses (vgl. Heckmann 2016, 29).

Die Ethos-Bildung findet genauso wie die Bildung nach Bieri in einem *lebenslangen Übungs- und Bildungsprozess* statt. Das bedeutet für die ethische Bildung, dass auch sie an diesen prozesshaften Charakter anknüpfen muss (vgl. ebd., 31).

„Die ethische Selbstbesinnung lebt von der persönlichen Motivation und Bereitschaft der Einzelnen, das zunächst Selbstverständliche, Gewohnte und Alltägliche auf seine Geltung hin zu befragen.“ (Schmid Noerr 2018, 20)

Damit unterstreicht Schmid Noerr, dass die Neugierde bzw. der Wille zur ethischen Bildung und zum ethischen Handeln Grundbedingungen für den Erwerb von ethischem Wissen und ethischem Können sind.

Zur ethischen Bildung im Sinne einer Ethos-Bildung bedarf es also der Selbsterfahrung, der Persönlichkeitsentwicklung und der persönlichen Motivation und Bereitschaft des Einzelnen. Damit die gewonnene Grundhaltung auch im Handeln wirksam wird, sind entsprechende Fähigkeiten notwendig. Heckmann beschreibt diese Fähigkeiten als *ethische Schlüsselkompetenzen* in Form von ethischem Urteilsvermögen, der Wahrnehmung ethisch relevanter Situationen sowie dem entsprechenden Handeln (vgl. Heckmann 2016, 31).

Es scheint also bei ethischer Bildung um die Herausbildung einer *ethischen Grundhaltung*, eines *Ethos* zu gehen, die sich in ihrer Verknüpfung mit entsprechendem Handeln nicht ohne die Herausbildung entsprechender *ethischer Fähigkeiten* entwickelt und gebildet werden kann.

4.2.2 Die ethische Fähigkeit – Tugend oder Kompetenz?

Die Bezeichnung der ethischen Fähigkeiten scheint in der wissenschaftlichen Debatte um die *Ethik in der Sozialen Arbeit* nicht unumstritten zu sein. Während einige Autor*innen den Begriff der *Kompetenz* zur Beschreibung der moralischen Fähigkeiten nutzen, verweisen Autor*innen wie Möhle oder Wallroth auf die Vorteile des *Tugendbegriffs* für die Soziale Arbeit. Im Unterschied zum Begriff der *Tugend*¹¹ bestehe beim *Kompetenzbegriff*¹² eine eher funktionale Ausrichtung der Fähigkeiten. Das bedeutet, sie können abhängig von ihrem Ziel ethisch gut oder ethisch schlecht eingesetzt werden (vgl. Schiff/ Dallmann 2021, 118). Wallroth kritisiert, dass die eher funktionale Ausrichtung der Kompetenzen dazu führe, dass diese nicht zwangsläufig am Wohl der Klient*innen ausgerichtet seien (vgl. Wallroth 2015, 231).

Beide Begriffe haben gemeinsam, dass es keine einheitliche Begriffsbestimmung zu geben scheint (vgl. Dallmann 2009, 1). Demnach kann auch die vorliegende Arbeit keinen Anspruch auf eine klare Bestimmung beider Begriffe erheben. Auch auf die bessere Eignung einer der beiden Begriffe für die ethische Bildung der Sozialen Arbeit kann im Rahmen dieser Arbeit

¹¹ Die Tugendlehre geht auf Aristoteles zurück und beschreibt *Tugenden (arete)* als Fähigkeiten im Sinne von gefestigten andauernden *Haltungen (hexis)* (vgl. Heckmann 2016, 29/ Möhle 2015, 9ff/ Dallmann 2009, 19f).

¹² „Der Kompetenzbegriff ist vieldeutig und in verschiedenen Wissenschaften und Praxisfeldern unterschiedlich gefüllt.“ (Schiff/ Dallmann 2021, 117) Inhaltlich sind sie „[...] als Dispositionen zu verstehen, die zur Bewältigung von Aufgaben befähigen.“ (ebd., 118)

nicht tiefer eingegangen werden. Dennoch verdeutlicht Wallroths Kritik, dass die ethische Ausrichtung der zu bildenden Fähigkeiten besondere Relevanz erhält und das Wohl der Klient*innen wichtiger Bestandteil der ethischen Auseinandersetzung im Prozess der ethischen Bildung sein sollte.

Um dennoch ein besseres Verständnis der ethischen Fähigkeiten zu erhalten, orientieren sich die nachfolgenden Ausführungen am Kompetenzbegriff.

Für Schiff und Dallmann gliedert sich die ethische Kompetenz in vier sich gegenseitig beeinflussende Bereiche: das Wahrnehmen ethischer Situationen oder Problemlagen, die Bewertung, eine darauf resultierende Schlussfolgerung sowie das entsprechende Handeln (vgl. Schiff/ Dallmann 2021, 30). Mit Schiff und Dallmann großteils überschneiden, füllen Perko und Großmaß ihren *anspruchsvollen Kompetenzbegriff* für ethisch erforderliche Fähigkeiten inhaltlich als:

„[...] eine ausgewiesene Fähigkeit, Handlungssituationen angemessen wahrzunehmen, fachliches und ethisches Wissen darauf zu beziehen, begründbare Entscheidungen zu treffen und diese handelnd umzusetzen.“ (Großmaß/ Perko 2011, 33)

Deutlich wird das enge Zusammenspiel aus theoretischem Wissen, den praktischen Erfahrungen und dem entsprechenden Handeln. Dabei dient das theoretische Wissen der reflektierenden Auseinandersetzung mit den in der Praxis gemachten Erfahrungen. Der Kompetenzerwerb ist, wie der Ethos-Erwerb, als Steigerungsmodell zu verstehen, was bedeutet, dass er in lebenslanger und ständiger Auseinandersetzung geschieht (vgl. Schiff/ Dallmann 2021, 117).

Für die ethische Bildung lassen sich also zusammenfassend einige Aspekte festhalten.

So ist die ethische Bildung in Abgrenzung zum theoretischen Lernen als ein Prozess der persönlichen Auseinandersetzung, der nie abgeschlossen ist, zu verstehen (vgl. Kapitel 4.2).

Das Wissen um das ethisch richtige und relevante und das Können, die Fähigkeit zum entsprechenden Handeln, sind in einer wechselseitig reflektierenden Auseinandersetzung miteinander verknüpft. So wird ethisches Wissen sowohl aus den persönlichen Erfahrungen in der Praxis und der Umwelt gewonnen, dient aber gleichzeitig dazu, das eigene Handeln und die persönlichen Erfahrungen und Positionen kritisch zu reflektieren.

Aufgrund der vielseitigen Anforderungen an die Soziale Arbeit bedarf es einer ethischen Grundhaltung in Form eines Ethos (vgl. 4.2.1).

Die Ausbildung des Ethos gelingt nicht ohne die persönliche Bereitschaft für die Selbsterfahrung und die eigene Persönlichkeitsentwicklung (vgl. 4.2.1).

Es gilt für die ethische Bildung an der persönlichen Alltagsmoral der Sozialarbeiter*innen anzuknüpfen und die reflektierende Auseinandersetzung mit dieser zu fördern (vgl. 4.2.1). Sozialarbeiter*innen müssen in ihrem Ethos-Erwerb selbst prüfen, welche ihrer Haltungen als ethisch richtig und welche als ethisch falsch zu bewerten sind.

Da der unübersichtliche und herausfordernde Berufsalltag oft schnelle Reaktionen von den Sozialarbeiter*innen erfordert, muss die ethische Grundhaltung auch im affektiven Handeln wirksam werden (vgl. 4.2.1).

Dafür benötigt es eine ständige Einübung und Auseinandersetzung, Beobachtung und Bewusstmachung des eigenen Handelns und der Reflexion dessen, sowie die dauerhafte Verinnerlichung durch praktische Einübung (vgl. 4.2.1).

An dieser Stelle lohnt es sich noch einmal die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ins Gedächtnis zu rufen: *Welche Relevanz hat ethische Bildung in der Sozialen Arbeit und inwiefern können ethische Bildungsprozesse durch das digitale Bildungstool der AG Ethik der HAW Hamburg gestärkt werden?*

Nachdem die Relevanz der ethischen Bildung sowie allgemeine Aspekte ethischer Bildungsprozesse in der Sozialen Arbeit beleuchtet wurden, widmet sich der folgende Teil der Bedarfsanalyse dem digitalen Bildungstool der *AG Ethik der HAW Hamburg*. Dabei liegt der Fokus auf der Didaktik und den inhaltlichen Überlegungen, mit denen das Bildungstool ethische Bildungsprozesse in der Sozialen Arbeit stärken möchte.

4.3 Ethische Bildung im digitalen Bildungstool der *AG Ethik der HAW Hamburg*

Der Fokus des digitalen Bildungstools liegt auf den analytischen Aspekten ethischer Bildung. Dabei geht es um die grundlegenden Fähigkeiten, Situationen als ethisch relevant oder problematisch wahrzunehmen, sie einschätzen zu können und zu verstehen. Darüber hinaus soll ein für die Soziale Arbeit wichtiges ethisches Fallverstehen geschult werden und für ethische relevante Situationen sensibilisiert werden.

Mithilfe der Einführung der *Typologie ethischer Problemlagen* soll das Bildungstool eine Unterstützung zur näheren Auseinandersetzung mit ethischen Konfliktsituationen bieten.

Die Typologie orientiert sich an der Diagnostik,

„[...] also dem Erkennen, Feststellen, Einschätzen, Benennen, Unterscheiden, Beurteilen situationsprägender Variablen, aber auch das Entscheiden für oder gegen eine Möglichkeit“ (Ansen/ Stimmer 2016, 137).

Zur näheren Auseinandersetzung werden nachfolgend unterschiedliche moralische Konflikttypen konkretisiert. Denn für eine genaue Einordnung ethischer Problemlagen, „[...] bedarf es einer ausführlichen Typologie moralischer Konflikte, die neben moralischen Dilemmata auch andere Konflikttypen berücksichtigt.“ (Dieringer 2019, 12)

Unter Rückgriff auf eine Studie von Sellmaier führt Dieringer einen Entwurf ethischer Typologien ein. Dieringer beschreibt *moralische Dilemmata* als Konflikte zwischen mehreren konkurrierenden moralischen Pflichten. Abgrenzend dazu unterscheidet er *moralische Konflikte*, welche sich aus konkurrierenden Verpflichtungen ergeben, von denen mindestens eine, aber nicht alle moralischer Natur sind (vgl. ebd., 13).

Weiter unterscheidet Dieringer einen *ethischen Dissens* von einem *moralischen Dilemma*. Während ein *moralisches Dilemma* kennzeichnet, dass zwei moralische Pflichten innerhalb einer ethischen Theorie konkurrieren, so unterscheidet sich ein Konflikt strukturell, wenn zwei Personen unterschiedlichen ethischen Vorstellungen folgen, andere Moralvorstellungen haben und aufgrund dieser auch unterschiedliche moralische Verpflichtungen in einem Konflikt sehen (vgl. ebd., 14).

Im digitalen Bildungstool der *AG Ethik* wird aufbauend auf der Typisierung Sellmaiers und der Erweiterung Dieringers eine Typologie ethischer Problemlagen entworfen. Diese wird um die Konflikttypen *Normenkonflikte*, *Bedrohung moralischer Integrität* und *Anwendungskonflikte* erweitert. Auf diese Erweiterung der Typologie wird in Kapitel 5.1 näher eingegangen.

4.4 Formate ethischer Bildung in der Praxis

Um einen anwendungsbezogenen Blick auf Möglichkeiten ethischer Bildung zu erhalten und Erkenntnisse über didaktische Möglichkeiten zu erlangen, werden im Folgenden Praxisbeispiele in Form von bereits bestehenden Formaten ethischer Bildung und ethischer

Fallbesprechung dargestellt. Dabei handelt es sich um Bildungsformate und Erkenntnisse aus der Medizinethik, sowie ein Modell der ethischen Fallbesprechung in der Sozialen Arbeit.

AG Ethik Learning

Die *Akademie für Ethik in der Medizin (AEM)* beschäftigt sich in unterschiedlicher Form mit ethischen Fragen der Medizin, der Pflege und im Gesundheitswesen (vgl. Akademie für Ethik in der Medizin a).

Dies geschieht in unterschiedlichen Formen wie der Bereitstellung einer Literaturlatenbank im Kontext ihrer *Informations- und Dokumentationsstelle Ethik in der Medizin* oder der Organisation verschiedener Arbeitsgruppen und Ethik-Foren (vgl. Akademie Ethik in der Medizin b). Dabei hat die Arbeitsgruppe *ethik learning* zum Ziel innovative Lehrformate zur ethischen Bildung zu planen und zu gestalten. In ihrer Veröffentlichung *Ethik mit Abstand* betonen die Autor*innen, Mitglieder der *AG ethik learning*, die Unverzichtbarkeit interaktiver Lernformen in der ethischen Bildung. Aufgrund der hohen Anforderungen an ethische Bildung legen sie nahe, digitales Selbststudium und interaktiven Präsenzunterricht zu kombinieren (Michl et. al. 2021, 4).

Dafür verdeutlichen sie anhand folgender Beispiele Möglichkeiten des digitalen ethischen Lernens:

Das spielbasierte Lernen: Das zu bildungszwecken entwickelte medizinethische Video-Spiel *uMed: Your Choice* konfrontiert die Nutzer*innen mit verschiedenen ethischen Fällen in einer Klinik. Die Nutzer*innen müssen in verschiedenen Dialogsituationen ethische Handlungsentscheidungen treffen (vgl. ebd., 5). Um den Lernerfolg zu vergrößern, empfehlen die Autor*innen die Erfahrungen aus dem Spiel in Lerngruppen zu reflektieren (vgl. ebd.).

Das simulationsbasierte Lernen: Bei dem Tool *Entscheiden und Handeln am Krankenbett* werden Nutzer*innen mithilfe von Videos mit ethischen Dilemma-Situationen konfrontiert, in denen sie ethische Entscheidungen treffen müssen (vgl. ebd.).

Schreibendes Lernen meint das Lernen und den Austausch durch schriftliche Äußerungen. Mit ausreichend Zeit für Reflexion bei der schriftlichen Äußerung wird beim Schreibenden Lernen

„die Fähigkeit zu Abstraktion, Artikulation und Argumentation eingeübt, die für den moralischen Diskurs unverzichtbar ist.“ (Michl et al. 2021, 5)

Foren bieten die Möglichkeit des diskursiven Austauschs. Die schriftliche Äußerung in einem Forum bedarf der Reflexion und der Auseinandersetzung und kann sowohl synchron als auch asynchron geschehen (vgl. ebd.). Darüber hinaus deuten die Forumsbeiträge auf Interessen und Probleme der sich bildenden Nutzer*innen hin (vgl. ebd.).

Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung (B:ERGO)

Das *Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung (B:ERGO)* von Andreas Lob-Hüdepohl ist ein Modell der ethischen Fallbesprechung für den Bereich des sozialprofessionellen Handelns (vgl. Dieringer 2019, 9). *B:ERGO* gliedert sich in vier Phasen, die Phase des *Erkundens*, des *Rechtfertigens*, des *Gestaltens* sowie des *Organisierens*. In Form der Phasen bezieht *B:ERGO* vier *Grunddimensionen professionsethischen Handlungskompetenzen* konzeptionell aufeinander (vgl. Lob-Hüdepohl 2017, 3).

(1) Phase des Erkundens

In der Erkundungsphase geht es um ein umfangreiches Verstehen der Handlungssituation oder des Falles und der verschiedenen Perspektiven der wesentlichen Beteiligten (vgl. ebd., 6). Die wahrgenommene Situation soll begriffen werden, womit Lob-Hüdepohl ein umfangreiches Verständnis der Handlungssituation meint (vgl. ebd., 7) Lob-Hüdepohl konkretisiert das *Begreifen* als ein *Auf-den-Begriff-bringen* und unterstreicht die Wichtigkeit der begrifflichen Einordnung und Benennung der Handlungssituation zur Verständigung und zur weiteren Auseinandersetzung (vgl. ebd.). Im Kontext dieser Einordnung betont er den Bedarf an *übergeordneten Fallgruppen* und einer *Typisierung des Strittigen* (vgl. ebd.).

(2) Phase des Rechtfertigens

In der Phase der Rechtfertigung geht es um die Begründung der erarbeiteten und vorgetragenen Positionen und Perspektiven (vgl. ebd., 9). Im Hinblick auf professionsethische

Prinzipien soll sich in einem diskursiven Prozess darüber verständigt werden, welche Handlungsoptionen oder Positionen es gibt und welche für alle Teilnehmenden als richtig und hilfreich gelten können (vgl. Lob-Hüdepohl 2017, 11).

(3) Phase des Gestaltens

Die Phase der Gestaltung dient der angemessenen Umsetzung der im Beratungsprozess gewählten Handlungsoptionen (vgl. ebd., 3). Unter umfangreicher Miteinbeziehung des konkreten Handlungskontexts und der Dispositionen der Beteiligten und Betroffenen soll geplant werden, wie das als ethisch richtig *Erkannte* und *Begründete* handelnd in die Praxis umgesetzt werden kann (vgl. ebd., 14).

(4) Organisation

Die Organisation ist weniger als Phase des konkreten Beratungsprozesses einer Handlungsoption zu verstehen. Sie widmet sich der verbindlichen Organisation der ethischen Fallberatung innerhalb einer Organisation oder Einrichtung, indem sie die Gegebenheiten und Voraussetzungen für die ethische Reflexion, Beratung und das entsprechende Handeln reflektiert und strukturiert (vgl. ebd., 16). Die Ethikorganisation sucht demnach eine nachhaltige, verlässliche und verbindliche Struktur um ethische Beratung innerhalb einer Organisation zu gewährleisten (vgl. ebd.).

Die dargestellten Formate zeigen, dass es bereits unterschiedliche Formate ethischer Bildung sowie ethischer Fallbesprechung in der Praxis zu geben scheint, die in verschiedener Weise Anwendung finden. Demnach handelt es sich auch beim digitalen Bildungstool der *AG Ethik* um kein Format, das nicht auf die Ausgestaltung und die Erfahrungen anderer Formate zurückgreifen kann.

Die digitalen Bildungsformate *uMed: Your Choice* und das Tool *Entscheiden und Handeln am Krankenbett* weisen Parallelen zum Übungsteil des digitalen Bildungstools der *AG Ethik* auf. Alle drei Formaten haben gemeinsam, dass die Nutzer*innen mit Fallbeispielen ethisch strittiger Handlungssituationen konfrontiert werden. Während die Formate aus der Medizin-Ethik Handlungsentscheidungen von den Nutzer*innen verlangen geht es beim digitalen

Bildungstool um das Erkennen und Verstehen der ethischen Problemlagen, die im Fallbeispiel vorzufinden sind.

Auch die Wichtigkeit der Benennung und Einordnung von ethisch konflikthaften Situationen in der ersten Phase des Erkundens im *Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung* lässt Parallelen zum digitalen Bildungstool der *AG Ethik* der *HAW Hamburg* erkennen. So entspricht die Einführung und Schulung der Typologie ethischer Problemlagen Lob-Hüdepohls Feststellung eines Bedarfs an *übergeordneten Fallgruppen* und einer *Typisierung des Strittigen*. Weiter deuten vor allem die Praxisbeispiele aus der Medizin-Ethik auf die Wichtigkeit der Anwendung des ethischen Wissens und die Einübung und Auseinandersetzung anhand von Fallbeispielen und Handlungssituationen aus der Praxis hin.

4.5 Besonderheiten digitaler Bildungsformate

Digitale Bildungsformate unterscheiden sich von herkömmlichen Bildungsformaten dahingehend, dass sie mit digitalen Medien und Inhalten arbeiten und diese didaktisch nutzen (vgl. Pietraß 2017, 19).

Ein Vorteil der Nutzung digitaler Formate ist, dass diese je nach Ausgestaltung Bildung weitgehend ortsunabhängig und nicht zeitgebunden ermöglichen (vgl. ebd., 21).

Darüber hinaus bieten digitale Bildungsformate im Vergleich zu nicht-digitalen Formaten wie Büchern, Vorträgen oder Besprechungen prinzipiell uneingeschränkte Vervielfältigungs- und Zugangsmöglichkeiten (vgl. ebd., 24).

Da es je nach Ausgestaltung des Bildungsformats lediglich ein entsprechendes elektronisches Gerät bedarf, wird es Nutzer*innen weitgehend ermöglicht, digitale Bildungsformate mit ihren individuellen Bedürfnissen abzustimmen (vgl. ebd.). Demnach lässt sich, abgesehen von den erforderlichen elektronischen Geräten, digitale Bildung weitreichend niederschwellig gestalten.

Interaktive Bildungsformen, wie Foren, in denen sich ausgetauscht werden kann, ermöglichen es, in eine *reflexive Distanz* zum kommunizierten Inhalt zu treten (vgl. ebd., 25).

Die schriftliche Äußerung „verlangt eine andere Form der Reflexion als die mündliche Äußerung und damit eine Metaperspektive auf den Lernprozess“ (ebd.). Ein Nachteil am Austausch in Foren ist der erhöhte Zeitaufwand und eine mögliche Unsicherheit derer, die sich lieber im mündlichen Dialog äußern (vgl. Pietraß 2017, 25).

5 Erweiterung des *digitalen Bildungstools* der HAW Hamburg

Wird ethische Bildung im Sinne einer Ethos-Bildung verstanden, so bedarf es für umfangreiche ethische Bildung ausreichend Möglichkeit zur Einübung, Anwendung und der Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus der Praxis. Auf Grundlage dieses Verständnisses ethischer Bildung liegt die Annahme nahe, dass der Übungs- oder Quizbereich des digitalen Bildungstools mit der Einübung des Gelernten anhand von Fallbeispielen den Bildungsprozess positiv stärken kann.

Unter der Prämisse, dass Einübung und Verfestigung des Wissens sowie die Anwendung auf und Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus der Praxis wichtig für den ethischen Bildungsprozess sind, liegt die Annahme nahe, dass ein umfangreiches Angebot an Fallvignetten aus verschiedenen Fachbereichen der Sozialen Arbeit wichtig für den Bildungsprozess im digitalen Bildungstool der *AG Ethik* ist. Fallbeispiele aus unterschiedlichen Fachbereichen können, exemplarisch für häufig vorkommende Konfliktsituationen, Nutzer*innen unterstützen, das erworbene Wissen in der Analyse der Fallbeispiele reflexiv anzuwenden und für die eigene Praxis vorzubereiten. Ein umfangreiches Angebot an Fallbeispielen kann dazu führen, dass viele Konfliktsituationen beschrieben werden, die Nutzer*innen in ihrem Berufsalltag in ähnlicher Form erleben.

Auf Grundlage dieser Überlegungen wird das digitale Bildungstool in den folgenden Kapiteln um ein Fallbeispiel aus der Praxis der Sozialen Arbeit und dessen Analyse anhand der Typologie ethischer Problemlagen erweitert. Um die Analyse des Fallbeispiels anhand der im digitalen Bildungstool der *AG Ethik* vorgestellten Typologie ethischer Problemlagen durchführen zu können, wird das digitale Bildungstool im folgenden Kapitel zunächst inhaltlich dargestellt. Dabei liegt der Fokus der inhaltlichen Darstellung auf der Typologie ethischer Problemlagen.

5.1 Inhaltliche Beschreibung: *Bildungstool* und *Typologie ethischer Problemlagen*

Das Bildungstool, in Form einer PowerPoint-Präsentation, beginnt mit einer Inhaltsübersicht. Der Inhalt gliedert sich in zwei Teile, den theoretischen Teil der *Einführung in die Typologie ethischer Problemlagen* und den praktischen Übungsbereich *Anwendung der Typologien in der Praxis – Analyse ethischer Problemlagen anhand von Fallbeispielen*.

Die Inhaltsübersicht bietet die Möglichkeit, durch *Anklicken* in die jeweiligen Bereiche oder deren Unterkapitel zu gelangen. So besteht einerseits die Möglichkeit der flexiblen Bewegung durch die Inhalte des Bildungstools, und andererseits kann das Bildungstool entlang der Präsentationsstruktur genutzt werden.

Im Folgenden werden der Inhalt des Bildungstool und die einzelnen Kapitel chronologisch und in abgekürzter Form dargestellt.

Prolog

Im Prolog werden grundlegende Überlegungen für den theoretischen Teil, der *Einführung in die Typologie ethischer Problemlagen*, dargestellt. Anhand verschiedener Zitate wird gezeigt, wofür die Unterscheidung ethischer Problemlagen für die Soziale Arbeit relevant ist (vgl. Leupold/ Deterra/ Van Riesen/ Bömelburg/ Müller 2022, 2ff).

Nach dem Prolog wird mit Unterstützung eines Lehrvideos, Schaubildern, Zitaten und erklärenden Folien die *Typologie ethischer Problemlagen* eingeführt:

Moralische Dilemmata

Moralische Dilemmata sind Situationen „[...] in denen nach sorgfältiger Prüfung mindestens zwei moralische Forderungen bestehen, die nicht zugleich befolgt werden können.“ (Sellmaier 2011, 12)

Weiter kennzeichnen moralische Dilemmata, dass die moralischen Forderungen sich innerhalb einer *Moraltheorie* gegenüberstehen und nicht durch eine moralische Forderung mit höherem ethischem Wert oder Status übertroffen werden (vgl. Leupold et. al. 2022, 14). Das Dilemma zeigt sich darin, dass im Handeln nicht allen moralischen Forderungen gleichzeitig entsprochen werden kann (vgl. ebd.). Außerdem müssen die Handlungsoptionen für die Handelnden im Bereich des Möglichen liegen. Es handelt sich um kein moralisches Dilemma, wenn die handelnde Person die Situation bewusst herbeigeführt hat (vgl. ebd., 15).

Ethischer Dissens

„Ein ethischer Dissens liegt vor, wenn eine ethische Problemlage besteht, deren Lösung [...] [oder] Beurteilung auf Basis verschiedener, miteinander konkurrierender ethischer Theorien zu unterschiedlichen, sich gegenseitig ausschließenden Handlungsalternativen führt.“ (Leupold et. al. 2022, 22)

So führt dieselbe moralische Forderung, aufgrund von unterschiedlichen zugrundeliegenden Wertüberzeugungen, zu verschiedenen sich gegenseitig ausschließenden Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd., 25).

Normenkonflikte

Ein Normenkonflikt liegt vor, wenn entweder unterschiedliche sich

„[...] ausschließende Handlungsalternativen innerhalb eines professionsmoralischen Normensystems [...]“ (ebd., 32)

bestehen oder verschiedene Normen konkurrieren, die nicht innerhalb eines professionsmoralischen Normensystem stehen.

Daneben kann auch ein Mangel an Normen zu einem Konflikt führen. Vor allem in herausfordernden, komplexen oder schwerwiegenden Handlungssituationen führt ein Mangel an Normen zu einer fehlenden Orientierungsmöglichkeit für das Handeln der jeweiligen Sozialarbeiter*innen (vgl. ebd., 36).

Bedrohung der moralischen Integrität

Die moralische Integrität einer Person ist dann bedroht, wenn aufgrund ihres Berufsethos und ihrer professionsmoralischen Vorstellungen zwar klar ist welche Handlungsoption als moralisch geboten oder verboten gilt, jedoch externe Hindernisse (wie institutionelle Rahmenbedingungen) sich der gebotenen Handlung in den Weg stellen oder sie verbieten (vgl. ebd., 41).

Anwendungskonflikte

Anwendungskonflikte liegen dann vor,

„[...] wenn eine prinzipielle Ungewissheit über die für die moralische Bewertung relevanten empirischen gegenwärtigen sowie prognostizierten zukünftigen Sachverhalte [herrscht].“
(Leupold et. al. 2022, 44)

Dabei ist abzuklären, wie die normativen Geltungsansprüche verstanden werden, da es sich auch um einen ethischen Dissens handeln könnte (vgl. ebd.).

Im interaktiven Quiz-Teil des Bildungstools werden Fallgeschichten aus unterschiedlichen Fachbereichen vorgestellt. Gegliedert ist der interaktive Teil jeweils in *Fallbeispiel* und *Fallanalyse* der im Fall bestehenden ethischen Problemlagen unter Anwendung der *Typologie ethischer Problemlagen*. Anhand eines interaktiven Schaubilds sollen die Nutzer*innen bestimmen, welche der ethischen Problemlagen sie in der Fallgeschichte erkennen. Nachdem die jeweiligen ethischen Problemlagen *ausgewählt* werden, erscheinen Interpretationsangebote im Bildungstool. In diesen wird erläutert und begründet, weshalb die ethische Problemlage in dem Fallbeispiel vorherrschen könnte. Sie sind nicht als die einzig richtige oder mögliche Antwort, sondern

„[...] als an wissenschaftliche Literatur anschlussfähige Deutungsvorschläge mit Orientierungsanspruch zu verstehen.“ (ebd., 49)

5.2 Fallbeispiel und Fallanalyse

Das Fallbeispiel ist eine abgekürzte Beschreibung einer Handlungs- bzw. Fall-Situation, die sich während meines hochschulgeleiteten Praktikums in der niederschweligen Drogenhilfeeinrichtung *Drob Inn* ereignete. Die Namen, sowie die persönlichen Merkmale aller Beteiligten sind anonymisiert, um eine Nutzung im digitalen Bildungstool zu ermöglichen.

Fallbeispiel

Frau K. ist regelmäßige Besucherin einer niederschweligen Kontakt- und Beratungsstelle für drogengebrauchende Menschen. Aufgrund ihrer schlechten gesundheitlichen Situation wendet sich Frau K. an die Sozialarbeiterin Frau P., mit der sie an der Wiederherstellung ihrer

Krankenversicherung und einer Kostenübernahme für eine dringend notwendige Operation arbeiten möchte. Die Zusammenarbeit gestaltet sich gut, Frau P. hat das Gefühl, eine vertrauensvolle Beziehung zu Frau K. aufzubauen. Ihre medizinische Ausbildung erlaubt Frau K., die eigene gesundheitliche Situation gut einschätzen zu können, sie zeigt sich motiviert, die Beratungsziele anzugehen.

Kurze Zeit später wird das gemäßigte Konsumverhalten von Frau K. sehr exzessiv. Mit Krampfanfällen nach intravenösem Kokain-Konsum wird sie immer häufiger zum Drogennotfall im intravenösen Konsumraum der Einrichtung. Um das Überleben der Klient*innen im Notfall zu sichern, hat die bestmögliche Betreuung Priorität. Daraus folgt jedoch, dass für die Zeit des Notfalls der Großteil der Angebote der Einrichtung pausieren.

Der hohe Andrang auf die Konsumräume führt jedoch ohnehin schon zu langen Wartezeiten. Unter Suchtdruck stehende Klient*innen entscheiden sich bei langen Wartezeiten immer häufiger dazu, außerhalb der Einrichtung unter unhygienischen Bedingungen zu konsumieren. Tritt dann ein Notfall ein, kann nicht so schnell reagiert werden, außerdem steigt die Gefahr von Abszessen und Infektionen. Zusätzlich beobachten Mitarbeiter*innen, dass der Kontakt zu einigen Klient*innen immer mehr abbricht. Die Konsumräume sind nicht nur Angebote der Überlebenshilfe, sondern auch wichtige Orte der Kontaktarbeit.

In Beratungsgesprächen legt Frau P. dar, wie gefährlich die Notfälle für Frau K. selbst sind, und erklärt ihr, welche Probleme sich für die Einrichtung und ihre Angebote ergeben. Frau K. zeigt sich problembewusst und einfühlsam für die wartenden Klient*innen, doch trotz Willensbekundung zu risikoärmerem Konsum werden die Notfälle nicht weniger.

Bei der Dienstbesprechung stellt eine Kollegin zur Debatte, ob durch fehlende Intervention das riskante Konsumverhalten von Frau K. nicht unterstützt würde. Ihr Vorschlag eines *Druckraumverbots* für die Klientin findet allgemeine Zustimmung.

Fallanalyse

Moralisches Dilemma

Auf einer allgemeinen ethischen Reflexionsebene ergeben sich mehrere Spannungsfelder:

- (1) Es besteht ein Spannungsfeld zwischen dem Autonomieprinzip, also der Beachtung und dem Schutz des Selbstbestimmungsrechts von Frau K. und dem Nicht-Schadensprinzip, welches vorsieht Frau K. vor einer Verschlechterung ihrer Lage zu schützen, sowie keine Handlung zu ihrem Nachteil zu unternehmen.
- (2) Außerdem ergibt sich ein Spannungsfeld aus der Fürsorge und der Autonomie für und von Frau K. und dem Prinzip der Gerechtigkeit, dass in diesem Fall die Fürsorge gegenüber den anderen Nutzer*innen der Einrichtung und der Konsumräume bedeutet. Entsprechend des Gerechtigkeitsprinzips gilt es darauf zu achten, dass die vorhandenen Ressourcen der Einrichtung gerecht verteilt werden und alle Klient*innen berücksichtigt werden.

Dabei beinhaltet die Schließung der Konsumräume und die Bündelung der Ressourcen auf die Betreuung des Notfalls, dass entsprechende Ressourcen und Angebote für andere Klient*innen nicht zur Verfügung stehen.

Wichtig ist an diesem Punkt zu erwähnen, dass die Nicht-Beachtung des Notfalls keine Handlungsoption ist. In diesem Fall würde kein moralisches Dilemma vorliegen, da der Schutz des Lebens im konkreten Fall immer höchste Priorität hat.

Moralischer Konflikt

In diesem Fall lässt sich kein unmittelbarer moralischer Konflikt erkennen. So scheint es keine außermoralischen Interessen zu geben, die einen Einfluss auf die Umsetzung einer moralischen Forderung zu haben scheint.

Ethischer Dissens

Ein ethischer Dissens könnte unter anderem in der Auslegung und Priorisierung des Angebots der Einrichtung bestehen. Während einerseits die Position vertreten werden kann, dass die

Überlebenshilfe das überordnende Angebot der Einrichtung sei, könnten andere Personen die Kontaktarbeit und die Vermittlung zu weiteren Angeboten als ebenso wichtig erachten.

Darüber hinaus birgt das Autonomieprinzip Möglichkeiten unterschiedlicher ethischer Auslegungen. In der ethischen Debatte finden sich unterschiedliche Konzepte mit unterschiedlichem Verständnis des Begriffes der *Autonomie* (vgl. Deutscher Ethikrat 2018, 40). Wird Autonomie als „[...] Fähigkeit verstanden, sein Leben nach eigenen Maßstäben zu bestimmen“ (ebd., 36), so läge die Position nahe, dass die Entscheidung der Klient*in mit ihrem Körper, ihrer Gesundheit und ihrem Leben umzugehen, wie sie es möchte, zu achten und zu respektieren sei.

Anspruchsvollere Autonomiekonzepte formulieren gewisse Bedingungen, die bestehen müssen, um von selbstbestimmten Entscheidungen im Sinne von Autonomie zu sprechen. Hierbei wäre zu prüfen, inwiefern das zumindest in physischer Hinsicht selbstschädigende Konsumverhalten von Frau K. aus einer autonomen Entscheidung heraus geschieht und ob Frau K. in Bezug auf ihren Konsum überhaupt fähig ist autonom zu entscheiden oder inwiefern ihre Fähigkeit zur selbstbestimmten Entscheidung eingeschränkt ist (vgl. ebd., 38).

Normenkonflikt

Normen zeichnen sich meist über eine „Wenn-Dann-Struktur“ aus. Das bedeutet, wenn eine Situation vorliegt, gilt es entsprechend zu handeln.

Da es keine geltende handlungsleitende Norm für den Umgang zu geben scheint, die der anspruchsvollen, komplexen und schwerwiegenden Fallsituation gerecht würde, besteht für die handelnden Sozialarbeiter*innen zumindest ein *Normenmangel*. Die Sozialarbeiter*innen sind in diesem besonderen Fall selbst darauf angewiesen, entlang allgemeiner moralischer Prinzipien eine ethische Entscheidung zu treffen.

Weiter könnte ein Normenkonflikt zwischen verschiedenen Normensystemen vorliegen. So könnte die institutionelle Norm von den Regeln abweichendes Verhalten bei der Nutzung der Konsumräume mit Konsumraumverbot zu sanktionieren mit professionsmoralischen Normen entsprechend der akzeptierenden Drogenarbeit und des *Safer Use* Ansatzes¹³ im Konflikt stehen.

¹³ *Safer Use* meint Strategien wie die Bereitstellung hygienischer Konsumbedingungen um vermeidbare Schäden des Drogenkonsums zu minimieren (vgl. Deutsche Aidshilfe e.V./ Deutscher Caritasverband e.V.)

Bedrohung der moralischen Integrität

Eine unmittelbare Bedrohung der moralischen Integrität lässt sich nicht feststellen. In der Fallsituation ist nicht klar, welche Handlungsoption als moralisch richtig anzusehen ist, und die Umsetzung des bisherigen Handelns ist nicht durch externe Hindernisse versperrt. Dennoch verweist die Situation möglicherweise auf unzureichende Ressourcen für eine umfangreiche Betreuung der Klient*innen. Gerade die ohnehin schon langen Wartezeiten vor den Konsumräumen verweisen möglicherweise auf unzureichende Rahmenbedingungen, um immer entsprechend der berufsethischen Vorstellungen handeln zu können.

Anwendungskonflikte

Um auszuschließen, dass stattdessen ein ethischer Dissens vorliegt, muss bei der Feststellung eines Anwendungskonflikts zunächst geprüft werden, was die normativen Ansprüche und die expliziten Wertevorstellungen sind (vgl. Leupold 2022, 3).

Insgesamt lässt sich eine „prinzipielle Ungewissheit über die für die moralische Bewertung relevanten empirischen gegenwärtigen sowie prognostizierten Sachverhalte [feststellen].“ (ebd., 3)

Auch wenn die Äußerungen von Frau K. im Beratungsprozess vermuten lassen, dass sie ihre derzeitige gesundheitliche Situation nicht für erstrebenswert hält und sich Besserung wünscht ist nicht klar, was Frau K. unter einem guten Leben und unter Besserung versteht. Abhängig vom Autonomieverständnis der handelnden Sozialarbeiter*innen wäre abzuwiegen, inwieweit der Hilfeprozess und die Fürsorge für Frau K. ausgestaltet werden sollte.

Anknüpfend ließe sich die Frage stellen, in welcher Form sich das Autonomieprinzip auf Frau K. anwenden lässt. Dabei könnte zentrale Frage sein, inwiefern Frau K. selbstbestimmt konsumiert oder ob eine Reduktion in ihrem Konsumverhalten und eine Besserung ihrer gesundheitlichen Situation nicht neue Räume der Autonomie eröffnen würden.

Darüber hinaus besteht ein Anwendungskonflikt bei der sehr schweren Abschätzung möglicher Folgen. Es ist unklar, wie Frau K. auf ein Verbot für den intravenösen Konsumraum reagieren würde. So wäre der Abbruch des Kontakts zu Frau K. oder eine Verschlechterung der Beziehung zwischen Frau K. und Frau P. eine mögliche Folge eines Konsumraumverbots.

Weiter ist unklar, wie sich das Konsumraumverbot auf das Konsumverhalten von Frau K. auswirken würde. Das Fortbestehen der Konsumgewohnheit unter unhygienischen Bedingungen ohne ausreichende Hilfe im Drogennotfall könnte eine schwer abzuschätzende, aber schwerwiegende mögliche üble Folge der Handlungsoption sein.

Gleichzeitig ist ebenso schwer ab- bzw. einzuschätzen inwiefern sich die häufigen Notfälle von Frau K. tatsächlich auf die Verfügbarkeit der Konsumräume auswirken und ob ein Konsumraumverbot für Frau K. eine entspannende Wirkung auf die langen Wartezeiten vor den Konsumräumen haben könnte oder welche Faktoren noch eine Rolle spielen.

6 Fazit und Ausblick

Welche Relevanz hat ethische Bildung in der Sozialen Arbeit und inwiefern können ethische Bildungsprozesse durch das digitale Bildungstool der AG Ethik der HAW Hamburg gestärkt werden?

Ethik kann Orientierung für das Handeln in der Praxis der Sozialen Arbeit geben.

Das ist wichtig, da die Praxis der Sozialen Arbeit von moralisch herausfordernden Situationen geprägt ist.

Dabei reichen Ethikkodizes nicht aus, sie dienen als Orientierungsrahmen, können jedoch die ethische Reflexion einzelnen Sozialarbeiter*innen in der jeweiligen Situation nicht ersetzen.

In der Sozialen Arbeit kommt es, wie Kohlfürst in ihrer Studie zeigt, durchaus zu unethischem Handeln. Grund dafür sind mitunter institutionelle Faktoren, jedoch auch fehlende ethische Kompetenzen in Form von ethischem Wissen, von ethischem Wollen und von ethischem Können.

Da sich ethische Probleme der Praxis der Sozialen Arbeit nicht nur in Gremien lösen lassen, bedarf es ethischer Bildung der einzelnen Sozialarbeiter*innen. Im Sinne eines Bildungsverständnis als Selbstformung gilt es für Sozialarbeiter*innen einen professionellen Ethos herauszubilden. Eine ethische Grundhaltung im Sinne eines Ethos befähigt Sozialarbeiter*innen auch in unübersichtlichen ethischen Konfliktsituationen ethisch reflektiert zu Handeln. Dafür bedarf es einer ständigen Einübung und Auseinandersetzung, einer Beobachtung und Bewusstmachung des eigenen Handelns und einer umfangreichen ethischen Reflexion, sowie deren Verinnerlichung durch praktische Einübung.

Aus einem Bildungsverständnis ethischer Bildung im Sinne einer Ethos-Bildung geht hervor, dass sich ethische Reflexion durch Bildungsprozesse qualitativ steigern lässt.

Das digitale Bildungstool versucht durch die Einführung der Typisierung moralischer Konfliktsituation und den Übungsbereich zum Einüben stärkend auf ethische Bildungsprozesse in der Sozialen Arbeit einzuwirken. Die Parallelen, die das Bildungstool zu anderen Formaten ethischer Bildung aufweist, lassen eine erfolgreiche stärkende Wirkung des Bildungstools vermuten.

Eine empirische Auswertung der Anwendung des Bildungstools, wie beispielsweise in Form einer Nutzer*innenumfrage, könnte weitere Erkenntnisse über die Potentiale des Bildungstools vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnis im Sinne einer *Ethos-Bildung* liefern.

Für eine umfangreiche ethische Bildung wäre jedoch noch eine erweiterte reflexive Anwendung des digitalen Bildungstools interessant. Wie die *AG ethic learning* der *AEM* vorschlägt, könnte die Einbettung des bestehenden Bildungstools in anschließende Gruppenarbeiten, in denen der Bildungsprozess mit dem Bildungstool reflektiert wird, eine Möglichkeit sein, das Bildungstool konzeptionell zu erweitern und zu stärken. Darüber hinaus wäre die Erweiterung des digitalen Bildungstools um ein Forum-Format denkbar, in dem sich die Nutzer*innen austauschen können. Derartige Formate erfordern eine erweiterte Reflexion, die auch eine Metaperspektive auf den Bildungsprozess verlangt. Demnach wäre eine Erweiterung des Bildungstools um eine Kombination aus digitalem Selbststudium und interaktiven Präsenzveranstaltungen eine mögliche und sinnvolle Option der Verbesserung und Einbettung des Bildungstools für einen umfangreichen Bildungsprozess. Für eine Erweiterung des digitalen Bildungstools kann unter Umständen auf empirische Befunde aus der Anwendung des Tools zurückgegriffen werden, die zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht bestehen.

Weiter zeigt sich, dass eine weitere vertiefende konzeptuelle Auseinandersetzung gewinnbringende Erkenntnisse liefern könnte. So könnten eine deutliche Zielgruppenformulierung hinsichtlich der Bewerbung und Verbreitung des Bildungstools, sowie die Erschließung weiterer Finanzierungsmöglichkeiten hilfreich für das Projekt der *AG Ethik* sein.

Literatur

Ansen, Harald/ Stimmer, Franz (2016) *Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern. Grundlagen – Prinzipien – Prozess*. Stuttgart: Kohlhammer.

Akademie Ethik in der Medizin e.V. (a): *Die Akademie für Ethik in der Medizin*. Online unter: <https://www.aem-online.de/index.php?id=8> (Zugriff: 04.08.2022).

Akademie Ethik in der Medizin e.V. (b): *Aktuelle Arbeitsgruppen*. Online unter: <https://www.aem-online.de/index.php?id=36> (Zugriff: 04.08.2022).

Bieri, Peter (2005): *Wie wäre es, gebildet zu sein? Pädagogische Hochschule Bern*, Online unter: https://www.hoffbauer-stiftung.de/fileadmin/user_upload/hoffbauer/content/bildung/fort_und_weiterbildung/ehris/schulwesen-allgemein/Peter-Bieri-wie-wa_re-es-gebildet-zu-sein.pdf (Zugriff: 08.07.2022).

Bohmeyer, Axel/ Kurze-Maasmeier, Stefan (2007): *Ethikkodizes und ethische Deliberationsprozesse in der Sozialen Arbeit*. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (Hrsg.) *Ethik Sozialer Arbeit*. Ein Handbuch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 162-179.

Bömelburg, Julia (2021): *Protokoll Ethik AG. 3. Sitzung am 01.09.2021; ZOOM-Meeting*.

Como-Zipfel, Frank/ Kohlfürst, Iris/ Kulke, Dieter (2019): *Welche Bedeutung hat Ethik für die Soziale Arbeit?* Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Como-Zipfel, Frank/ Kohlfürst, Iris/ Kulke, Dieter (2018): *Zur Rezeption berufsethischer Kodizes und Richtlinien in der Praxis der Sozialen Arbeit*. In: FORUM Sozial 4, 51-60.

Dallmann, Hans-Ulrich (2009): *Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen*. In: *Ethik und Gesellschaft* 2009 (1): Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz. Download unter: <https://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/download/1-2009-art-3/150> (Zugriff am: 15.07.2022).

Dallmann, Hans-Ullrich (2007): *Ethik im systemtheoretischen Denken*. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/ Lesch, Walter (Hrsg.) *Ethik Sozialer Arbeit*. Ein Handbuch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 57-68.

Deutsche Aidshilfe e.V.: *Safer Use*. Online unter: <https://www.aidshilfe.de/safer-use> (Zugriff 16.08.2022).

Deutscher Ethikrat (2018): *Hilfe durch Zwang? Professionelle Sorgebeziehungen im Spannungsfeld von Wohl und Selbstbestimmung. Stellungnahme*. Berlin: Deutscher Ethikrat. Online unter: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-hilfe-durch-zwang.pdf> (Zugriff: 08.09.2022).

Deutscher Caritasverband e.V.: *Safer Use*. Online unter: <https://www.caritas.de/glossare/safer-use> (Zugriff: 16.08.2022).

Dieringer, Volker (2019): *Dilemma und Dissenz. Zur Relevanz und Unterscheidung zweier Typen moralischer Konflikte für ethische Fallbesprechungen*. In: Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision, 27 (54), 8-20.

EMIL HAW Hamburg: *(SA/LED) Ethik in der Sozialen Arbeit – Wissen erweitern, Urteilskraft stärken*. Online unter: <https://emil.haw-hamburg.de/course/view.php?id=37082>. (Zugriff: 08.09.2022).

Großmaß, Ruth/ Perko, Gudrun (2011): *Ethik für soziale Berufe*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Gruber, Hans-Günter (2009): *Ethisch denken und handeln. Grundzüge einer Ethik der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

HAW Hamburg (2022): *Vorlesungs- und Personalverzeichnis Department Soziale Arbeit. Bachelorstudiengang Soziale Arbeit + Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit + Masterstudiengang Soziale Arbeit. SoSe 2022*. (Stand 07.02.2022) Online unter: https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/vorlesungsverzeichnis_sose_2022_001_stand_20220208.pdf (Zugriff am: 04.08.2022).

Heckmann, Friedrich (2016): *Ethik, was ist das eigentlich?* In: Begemann, Verena/Heckmann, Friedrich/Weber, Dieter (Hrsg.): *Soziale Arbeit als angewandte Ethik. Positionen und Perspektiven für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, 15-32.

Keller, Monika (2005): *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*. In: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 149-172.

Kohlfürst, Iris (2016): *(Un-)Moral in der Sozialen Arbeit. Über die Umsetzung der Professionsmoral im beruflichen Alltag*. In: *Soziales Kapital. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit*, 2016 (16), 42-54.

Kohlfürst, Iris (2016b): *Die moralische Landschaft der Sozialen Arbeit – eine empirische Analyse der Umsetzung von Werten und Normen im beruflichen Alltag*. Linz: Pro mente edition.

Schmid Noerr, Gunzelin (2018): *Ethik in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Leupold, Michael (2018): *Philosophischer Salon als Ort der Ethosbildung*. In: Begemann, Verena/ Burbach, Christiane/ Weber, Dieter (Hrsg.): *Ethik als Kunst der Lebensführung*. Stuttgart: Kohlhammer, 149-161.

Leupold, Michael (2022): *Leitfaden. Typologie ethischer Problemlagen*. (Stand: 30.08.2022). Online unter: <https://cloud.haw-hamburg.de/index.php/s/e2ih9wRFTyMQrcS#pdfviewer> (Zugriff: 18.10.2022).

Leupold, Michael/ Deterra, Diana/ Van Riesen, Jennifer/ Bömelburg, Julia/ Müller, Miriam (2022): *Interaktives digitales Bildungstool zur ethischen Fallanalyse (IBEF) 2. Aktualisierte und erweiterte Version 2.0*. Online unter: <https://cloud.haw-hamburg.de/index.php/apps/wopi/office/s/e2ih9wRFTyMQrcS?fileId=197994310> (Zugriff: 18.10.2022).

Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (2007): *Vorwort*. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/Lesch, Walter (Hrsg.): *Ethik Sozialer Arbeit*. Ein Handbuch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 7-9.

Lob-Hüdepohl, Andreas (2007): *Berufliche Soziale Arbeit und die ethische Reflexion ihrer Beziehungs- und Organisationsformen*. In: Lob-Hüdepohl, Andreas/ Lesch, Walter (Hrsg.) *Ethik Sozialer Arbeit*. Ein Handbuch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 113-161.

Lob-Hüdepohl, Andreas (2017): *Erkunden – Rechtfertigen – Gestalten – Organisieren: Das Berliner Modell sozialprofessioneller Ethikberatung B:ERGO*. In: *EthikJournal* 4. Jg. (1. Ausgabe): *Strukturen ethischer Beratung in sozialprofessionellen Tätigkeitsfeldern*. Berlin.

Maring, Matthias (2013) *Ethikkodizes*. In: Grundwald, Armin/ Simonidis-Puschmann, Melanie (Hrsg.): *Handbuch Technikethik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 410-416.

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

Pietraß, Manuela (2017): *Was ist das Neue an „digitaler Bildung“? Zum hochschuldidaktischen Potential elektronischer Medien*. In: *Erziehungswissenschaft* 28. Jg., Heft 55. Verlag Barbara Budrich, 19-27.

Programmheft für die Projektwoche im Wintersemester 2021/22. (Stand 15.11.2021) Online unter: https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/projektwochen/projektwoche_programmheft_wise_2021_2022_stand_20211115..pdf (Zugriff am: 04.08.2022).

Scherr, A. (2006). *Sozialisation, Person, Individuum*. In: Korte, H., Schäfers, B. (eds) *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Einführungskurs Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 45 – 66.

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

Sellmaier, S. (2011): *Ethik der Konflikte. Über den angemessenen Umgang mit ethischem Dissens und moralischen Dilemmata*. 2., durchgesehene Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.

Staub-Bernasconi, Sivia (2018): *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. (2. Aufl.) Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Vogt, Markus (2020): *Was ist ethische Bildung? ZEBIS. Zentrum für ethische Bildung in den Streitkräften* 22. Oktober 2020. Online Abrufbar unter: https://www.zebis.eu/veroeffentlichungen/positionen/was-ist-ethische-bildung-von-prof-dr-markus-vogt/#_ftn21 (Zugriff: 08.07.2022).

Wallroth, Martin (2015): *Ethische Selbstformung oder doch nur Kompetenzentwicklung? – Zur Rezeption der Tugendethik in der Professionsethik der Sozialen Arbeit*. In: Conrad, Ruth/ Kipke, Roland (Hrsg.): *Selbstformung. Beiträge zur Aufklärung menschlicher Praxis*. Münster: mentis Verlag, 225-239.

Eidesstattliche Erklärung

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

Hamburg, den 16.11.2022