



## Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	1
1 Einleitung.....	2
2 Allgemeine konzeptuelle Überlegungen.....	5
2.1 Theoretische Einordnung .....	5
2.2 Auswahl der Kategorien .....	6
3 Konzeption eines Ethik-Cafés zum Thema Vertrauen (für soziale Berufe) als Teil einer professionsmoralischen Bildung im Studium der Sozialen Arbeit.....	10
3.1 Rahmenbedingungen und Leitbild .....	10
3.2 Fachliches Konzept.....	13
3.2.1 Zielgruppe .....	13
3.2.2 Fachlich-inhaltliche Grundlagen der Konzeption.....	15
3.2.2.1 Ethikbildung – mehr als ein Begriff .....	19
3.2.2.2 Lernorte ethischer Bildung .....	23
3.2.2.3 Unterschiedliche Bildungsformate der Medizin-Ethik.....	24
3.2.2.4 Das Ethik-Café als Methode ethischer Bildung am Lernort Hochschule ...	26
3.2.2.4.1 Strukturvorschläge .....	27
3.2.2.4.2 Vorschläge zur curricularen Verortung .....	32
3.2.2.4.3 Lerntypen – ein Exkurs .....	33
3.2.2.4.4 Medientechnische Überlegungen .....	34
3.2.3 Bedarfsanalyse ethischer Bildung in der Sozialen Arbeit.....	35
3.2.3.1 Professionsethik und professionelle Identität.....	35
3.2.3.2 Stand der Forschung.....	39
3.2.3.3 Curricularer Rahmen - Modulhandbuch der HAW Hamburg.....	43
3.2.3.4 Bedarf Ethik-Café als Methode am Lernort Hochschule .....	44
3.2.3.5 Bedarf Ethik-Café zum Thema Vertrauen.....	46

3.2.4	Zielformulierung .....	48
3.2.4.1	Rahmenziele und langfristige Ergebnisziele .....	50
3.2.4.2	Spezifizierte Ergebnisziele und Überprüfungsformen .....	51
3.2.5	Leistungsbeschreibung eines Ethik-Cafés zum Thema Vertrauen.....	55
3.2.5.1	Vertrauen als Reflexionsthema der Sozialen Arbeit.....	56
3.2.5.2	Vertrauen in der Philosophie - eine Tugend .....	57
3.2.5.3	Didaktische Überlegungen .....	59
3.2.6	Qualitätsentwicklung- und Sicherung .....	62
3.3	Ressourcenbedarf und Finanzierung.....	62
4	Fazit und Ausblick.....	63
5	Literaturverzeichnis.....	I
6	Anhang .....	
	I Ablaufplan eines Ethik-Cafés.....	
	Eidesstattliche Erklärung .....	

## Abkürzungsverzeichnis

AEM	Akademie für Ethik in der Medizin
B.A.	Bachelor of Arts
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.
ECTS	Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen
IASSW	International Association of Schools of Social Work
ISFW	International Federation of Social Work
KEF	Kollegiale Ethische Fallberatung
KEK	Klinische Ethik Kommission
M.A.	Master of Arts
PSO	Prüfungs- und Studienordnung

## 1 Einleitung

Seit den Anfängen der akademischen Ausbildung von Salomons Berufsarbeitenden bis zu aktuellen B.A.- und M.A.-Studiengängen der Sozialen Arbeit ist die Ethik als Bezugswissenschaft und somit die ethische Bildung von Bedeutung. Das wissenschaftliche Interesse ist in Salomons Bildungsprogramm ebenso zu finden wie in zahlreichen aktuellen Publikationen (vgl. Schumacher 2013: 27; Großmaß/Perko 2011; Kohlfürst 2016; Lob-Hüdepohl/Bohmeyer 2007; Schmid Noerr 2022). Sozialprofessionellen wird die stete Entwicklung von ethischer Kompetenz angetragen, die eine der Voraussetzungen für ihr professionelles Handeln unter den herausfordernden Bedingungen ihres Berufsalltags darstellt (vgl. Großmaß/Perko 2011: 34). Der Grundstein hierfür liegt im Bildungsauftrag den der DBSH wie folgt formuliert:

„Die Verankerung der Berufsethik an den Hochschulen ist für den DBSH unabdingbar. Die Auseinandersetzung mit den ethischen Prinzipien, der persönlichen Haltung und mit den eigenen Grenzen im beruflichen Alltag ist für Studierende der Sozialen Arbeit ein unverzichtbarer Bestandteil zur Professionalisierung ihres beruflichen Handelns.“ (DBSH 2015: 37)

Zum einen sind demnach die Hochschulen gefordert, die Rahmenbedingungen zu erfüllen und Studierenden die Berufsethik auf der Wissensebene näher zu bringen und in der Folge Reflexionsräume zur Erprobung anzubieten und die Internalisierung der Methoden zu ermöglichen. Zum anderen stellt das Studium den Beginn eines fortwährenden Prozesses dar, der sich in wachsender Performanz in der beruflichen Praxis fortsetzen sollte. Die Entwicklung ethischer Kompetenz im Zusammenwirken mit der fachlichen Kompetenz kann sukzessive das professionelle Handeln hervorbringen und gehört zum lebenslangen Lernen. Die komplexen Dimensionen des Erwerbs ethischer Kompetenz werden im Verlauf dieser Arbeit in Ausschnitten besprochen, fokussiert werden die Entwicklungsebenen einer professionellen Identität in Hinblick auf eine sensibilisierte Wahrnehmung betrachtet. Diese ist angelehnt an die genannte persönliche Haltung und begründet daraus diesen Schwerpunkt. Von zentraler Bedeutung könnte sein, welche Methoden der ethischen Bildung an Hochschulen einen Beitrag zur Entwicklung einer sozialprofessionellen Identität leisten können und wie ein Lernfortschritt sichtbar werden könnte (vgl. Hattie et al. 2021).

Aus den verschiedenen Methoden ethischer Bildung, die sich in der Medizinethik etabliert haben, ist das Ethik-Café als Methode ethischer Bildung hervorgegangen. Das aus Paris von Sautet adaptierte Format, als der „kreative Weg zur Philosophie“ (von Werder 2011: 3), nimmt als „Philosophischer Salon“ Einzug in die Lehre von Prof. Dr. Michael Leupold (Leupold 2018). Mit einem seiner Forschungsschwerpunkte hat er sich daran anknüpfend der „Entwicklung von Ethik-Cafés als Format ethischer Bildung in der Hochschullehre“ (HAW 2023a) angenommen. Inzwischen finden Ethik-Cafés als Seminare im regulären Vorlesungsverzeichnis der Sommersemester ihren Platz im Vertiefungs- und Wahlbereich. Als Angebot der AG Ethik finden sie in

den Projektwochen statt (vgl. HAW 2022b: 2). Ethik-Cafés an der HAW verfolgen das Ziel, einen niederschweligen Zugang zur ethischen Reflexion relevanter Themen der Sozialen Arbeit zu ermöglichen. Die Auswahl des Themas für die exemplarische Planung eines Ethik-Cafés der vorliegenden Arbeit greift dieses Ziel auf. Die sozialarbeiterische, praxisnahe Schnittmenge in Verbindung zu einer philosophischen Komponente unterstreicht die Konkretisierung, die zur Wahl des Themas Vertrauen führt. Das exemplarische Planung des Ethik-Cafés im Rahmen des Vertiefungs- und Wahlbereichs wird zum Gegenstand der Leistungsbeschreibung in Kapitel 3.2.4. „Soziale Arbeit als Beziehungsfach“ (Gahleitner 2017) beschreibt Vertrauen als elementaren Bestandteil, der menschliche Beziehungen erst ermöglicht und essentiell für Bindungen zwischen Sozialprofessionellen und den ihnen anvertrauten Adressat:innen ist (vgl. Gahleitner 2017: 93, 98). Eine Verbindung zum konzeptionellen Vorgehen dieser Arbeit und dem professionellen Handeln sozialprofessioneller Praxis unterstreicht die Themenwahl: „Konzepte schaffen Vertrauen bei betreuten Menschen und externen Partnern. [...] Konzeptloses Handeln schafft Misstrauen, weil Willkür und Planlosigkeit sich einschleichen.“ (Widulle 2002: 2) Die Entwicklungen des Forschungsfeldes von Ethik-Cafés als Methode ethischer Bildung in Institutionen des Sozial- und Gesundheitsbereiches erfordern diese konzeptionelle Bearbeitung, die den Rahmen der vorliegenden Arbeit begründen. Sie wirft die Frage auf: **Welche Anteile ethischer Kompetenz könnten Studierende der Sozialen Arbeit in einem Ethik-Café zum Thema Vertrauen erlangen, die zur Bildung einer sozialprofessionellen Identität beitragen?**

Die Bearbeitung dieser konzeptionellen Literaturarbeit erfolgt in Form einer „Leitbild- und Konzeptentwicklung [...] für soziale Organisationen“ (Graf et al. 2021: 1). Sie beantwortet zum einen die Forschungsfrage. Zum anderen soll sie Aufschluss über die relevanten Ebenen ethischer Bildung geben sowie Überlegungen über die Didaktik von Ethik-Cafés hervorbringen. Die dafür geeignete Literaturrecherche orientiert sich im Schwerpunkt an der Ethik in der Sozialen Arbeit sowie der Medizinethik. Publikationen des deutschsprachigen Diskurs der ethischen Bildung werden herangezogen, um den Bedarf ethischer Bildung aus der Perspektive aktueller Forschungsergebnisse zu ergründen. Anhand der Sichtung des Modulhandbuchs des B.A.-Studiengangs Soziale Arbeit der HAW Hamburg wird der Versorgungsgrad ethischer Bildung an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften exemplarisch untersucht. Für die Planung, Durchführung und Didaktik von Ethik-Cafés kann aktuell auf eine begrenzte Anzahl von Erkenntnissen und Erfahrungen sowie Studienergebnisse aus der Medizin- und Pflegeethik zurückgegriffen werden (vgl. Bachmann/Rippe 2004; Fromm 2012; Riedel/Lehmeyer 2020).

Maßgeblich für den Aufbau der Konzeption sind die theoretischen Grundlagen nach Graf et al. (2021), die der Erstellung von *Konzepten* und *Konzeptionen* dienen und in Kapitel zwei ihre

Darstellung erhalten. Im Anschluss folgt die Vorstellung der relevanten Kategorien, die zur Strukturierung der Konzeption eines Bildungsangebotes, dem *Ethik-Café als Methode der ethischen Bildung*, den folgenden Kapiteln ihre Struktur geben.

Das dritte Kapitel stellt als Hauptkapitel die Konzeptions- bzw. Konzeptentwicklung dar. Einführend werden die *Rahmenbedingungen* benannt, die nach Graf et al. das Leitbild in einer kurzen Darstellung beinhalten. Den Hauptteil der vorliegenden Arbeit stellt das *Fachliche Konzept* als Kapitel 3.2 dar. Die Nutzenden werden zunächst als Zielgruppe bestimmt und ihre Ausgangslage dargelegt. Die *fachlich-inhaltlichen Grundlagen* bilden den Kernteil der Konzeption. Zunächst erfolgt die Darstellung zentraler Begriffe der Ethik-Bildung, deren Verständnis als Lesart der anschließenden Inhalte dienen möchten. Die Betrachtung möglicher *Lernorte* ethischer Bildung gibt Auskunft über die jeweils möglichen Ebenen des ethischen Kompetenzerwerbes. Mit einem Überblick im nächsten Unterkapitel werden Methoden der Ethikbildung der Medizin, die analog auch der Entwicklung in der Ethikbildung der Sozialen Arbeit dienen könnten, vorgestellt. Das Fachliche Konzept schließt mit der Vorstellung des Gegenstandes Ethik-Café als Methode ethischer Bildung (3.2.2.4), die eine Betrachtung der möglichen didaktischen Gestaltung und Überlegungen zur Verortung im Bildungsverlauf anhand der möglichen Bildungsgrade der Zielgruppe beinhaltet. Anhand dieser Inhalte wird sich der Beantwortung der Leitfrage, inwiefern sich ein Ethik-Café zur Aneignung ethischer Kompetenzen für Studierende unterschiedlicher Lerntypen der Sozialen Arbeit bzw. Sozialprofessioneller eignen könnte, genähert. Anschließend führt Kapitel 3.2.3 in eine ausführliche *Bedarfsanalyse* ethischer Bildung, die mittels Literaturrecherche zur Begründung der Konzeption führt. Mit der Konkretisierung der Zielebenen ethischer Bildung in Bezug auf Ethik-Cafés sowie der thematischen Spezifizierung anhand des Ethik-Cafés Vertrauen erhalten die Bildungsmöglichkeiten Transparenz und mögliche Indikatoren treten hervor. In der *Leistungsbeschreibung* des Ethik-Cafés zum Thema *Vertrauen* in Kapitel 3.2.5 kommt es zu einer konkreten Planung einer Veranstaltung als Wahl- und Vertiefungsseminar. Hier wird sich auf Grundlage vorangegangener Inhalte der Beantwortung der Forschungsfrage zugewandt. Insbesondere wird angestrebt, die festgestellten Bedarfe und Zielformulierungen anhand der Betrachtung von Vertrauen als Tugend nach O. F. Bollnow, flankiert von Auszügen des aktuellen Diskurs in der Sozialen Arbeit, anzusteuern. Das fachliche Konzept schließt mit der *Qualitätsentwicklung und -sicherung*, die sich auf die „Selbstkontrolle“ beschränkt, die erforderlich wäre, um zukünftig Veränderungen mittels weiterer Steuerungselemente herbeizuführen (Graf et al. 2021: 113). Das Kapitel 3.3 schließt den Hauptteil der vorliegenden Arbeit mit der Darstellung der *Ressourcen* und der *Finanzierung*, die für die Ausgestaltung von Ethik-Cafés im Rahmen der Hochschullehre der Sozialen Arbeit benötigt werden. Die Zusammenfassung der Erkenntnisse der Konzeptionserstellung und die Beantwortung der Fragestellung erfolgt in einem Fazit. In

einem Ausblick münden Überlegungen zur Entwicklung des Ethik-Cafés als Methode der ethischen Bildung.

## 2 Allgemeine konzeptuelle Überlegungen

Die Kategorien einer Konzeption werden in diesem Kapitel auf der Grundlage der „Leitbild- und Konzeptentwicklung [...] für soziale Organisationen“ (Graf et al. 2021) gewonnen und in ihren Aufgaben beschrieben. Die relevant erscheinenden Elemente werden benannt, werden jedoch aus Gründen der Begrenzung der vorliegenden Arbeit, nicht in ihrer Komplexität zur Ausführung kommen. Graf et al. führen aus, dass „Konzept“ und „Konzeption“ (Graf et al. 2021: 16) synonym Verwendung finden. Sie gebrauchen den Begriff Konzeption für Grundsatzdokumente wie zum Beispiel das Leitbild und die Leistungsbeschreibung und begründen dieses mit einem Klang nach „einer verbindlicheren und umfassenderen Selbstdarstellung und Programmaussage“ (ebd.). Als etwas Skizzenhaftes und für neue Vorhaben geeignet scheint den Autoren die Verwendung des Begriffs Konzept. Im Verlauf dieser Arbeit kommt der Begriff *Konzeption* zur Anwendung, da der Gegenstand *Ethik-Café als Methode der ethischen Bildung* in der Hochschullehre durch Prof. Leupold zum jetzigen Zeitpunkt bereits existent ist. Die Entwicklung einer Konzeption lässt sich mit einer „doppelten Zielrichtung verbinden“ (Graf et al. 2021: 18) und ermöglicht einerseits einen Erkenntnisgewinn der Beteiligten, andererseits im Vorliegen der Konzeption an sich, eine „Konzeptentwicklung als Organisationsentwicklung“ (ebd.).

### 2.1 Theoretische Einordnung

Das Verfahren einer Konzeptionsentwicklung erfolgt in Arbeitsphasen als „iterativer Prozess“ (Graf et al. 2021: 68). In Kürze dargestellt erfolgen in der „Vorbereitungsphase“, verschiedenen „Erarbeitungsphasen“, in der „Fertigstellung“ und der „Anwendungsphase“ die Beschaffung der Information zur Ausgangslage, bis hin zur konzeptionell begründeten Handlung (Graf et al. 2021: 115 ff.). Der iterative Prozess beschreibt die ständige Rückkopplung der Inhalte der Konzeption untereinander in den Arbeitsphasen. Die „Ist-Situation“ als veränderungsbedürftige Ausgangslage, die „Soll-Vorstellungen“ als Zielformulierung und die „Wegbeschreibung“ zusammen mit der „Mittel-Bestimmung“ als das Wie und das Womit die Veränderung erreicht werden soll, korrespondieren stets miteinander (Graf et al. 2021: 67). Graf et al. zeigen in Erweiterung dieses Modells auf, dass Instrumente der Konzeptentwicklung wie z.B. die SWOT-Analyse angewendet werden. Diese dient der Identifizierung von Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken (vgl. Graf et al. 2021: 150 ff.). Durch Komplexitätserhöhung und Komplexitätsreduzierung dieser Art kann die Konzeptionserstellung zu einem dynamischen System werden, das zu einer verbindlichen, überprüfbareren und systematischen Grundlage werden kann (vgl. Graf et al. 2021: 69).

## 2.2 Auswahl der Kategorien

Die Auswahl der folgenden Kategorien orientiert sich an dem Vorschlag der Einrichtungs- und fachlichen Konzeption nach Graf et al.. Die Konzeption stellt das Vorhaben in den Mittelpunkt, ethische Bildung im Studium der Sozialen Arbeit zu begründen und daran anknüpfend das Ethik-Café als Methode ethischer Bildung im Sinne eines Leistungsangebotes im Vertiefungs- und Wahlbereich des regulären Vorlesungsverzeichnis zu etablieren (vgl. Graf et al. 2021: 93). Die Konzeption folgt dem Grobgerüst der W-Fragen: „Wer?, Was?, Für wen?, Wozu?, Was im Einzelnen?, Wie?, Durch wen?, Womit?“ (Graf et al. 2021: 99), die leitend durch die Konzeptionserstellung führen könnten.

In der Annahme, die für das Vorhaben relevant erscheinenden Kategorien identifiziert zu haben, erscheinen im Folgenden die Definitionen nach Graf et al. Es wird kein Anspruch auf die Vollständigkeit der Kategorien und der Anwendung von Analyseinstrumenten erhoben.

Das *Leitbild* stellt eine eigene Konzeptionsform dar und beinhaltet die Organisationsphilosophie, die als Corporate Identity mit dem Corporate Design (äußeres Erscheinungsbild) in Einklang steht. Die Leitbildentwicklung kommt ohne eine Analyse der Ausgangslage, konkreten Handlungszielen und einer theoretisch-fachliche Begründung aus (vgl. Graf et al. 2021: 86). Als Element einer Konzeption findet es sich in den Rahmenbedingungen in einer Kurzfassung. Mit einem Leitbild gibt sich eine Organisation, bestenfalls unter Beteiligung der intern Mitwirkenden, ein eigenes „Grundgesetz“ (Graf et al. 2021: 54). In seiner Funktion weist das Leitbild den Zweck einer Organisation aus, dafür werden langfristige Ziele und damit verbundene Aufgaben sowie vorzuhaltende Strukturen konkretisiert. Für die Mitwirkenden stellt ein Leitbild Orientierung für ihre Einstellung und Verhalten in Bezug auf ihre Tätigkeit dar. Die Mitwirkenden legen Werte, Prinzipien und Normen sowie die Ausrichtung über den weltanschaulichen Hintergrund ihrer Organisation fest.

Der möglichen Gliederung einer Einrichtungs- und fachlichen Konzeption folgend stellen die *Rahmenbedingungen* den ersten Gliederungspunkt dar (vgl. Graf et al. 2021: 108). Dieser „Mantel“ *um*“ (Graf et al. 2021: 102 kursiv. i. O.) das fachliche Konzept beinhaltet die Informationen auf die Frage ‚Wer?‘. Hier wird die Organisation sowie der Anlass der Konzeptionserstellung dargestellt. Auf dieser Ebene enthält die Konzeption Informationen über gesetzliche Grundlagen unter konkreter Benennung der betreffenden Sozialgesetze etwa für „*soziale Infrastrukturangebote [...] oder gesetzliche Pflichtleistungen mit subjektivem Rechtsanspruch*“ (Graf et al. 2021: 94 f. kursiv i. O.). Die Struktur der Einrichtung sowie ihre Ausstattung, Lage, Räume und Öffnungszeiten bis hin zu Personal- und Finanzierungsgrundlagen werden an dieser Stelle einer Konzeption benannt (vgl. Graf et al. 2021: 108 f.). Die Einbettung in die

Hochschullehre der HAW Hamburg durch Prof. Dr. Michael Leupold und die AG Ethik in der Sozialen Arbeit stellen diesen Mantel dar.

Analog zu einer sozialen Einrichtung sind verschiedene und sich ergänzende (Bildungs-) Angebote, die im strategischen Management als Leistungstypen bezeichnet werden, im Rahmen der Hochschullehre und der AG Ethik in der Sozialen Arbeit erkennbar. Ein *fachliches Konzept* kann dazu dienen, die Arbeitsweisen einzelner Leistungstypen darzustellen und ihre Spezifikation herauszustellen (vgl. Graf et al. 2021: 102). Unter anderem bietet sich die Erarbeitung eines Bildungskonzeptes als „*fachliche[.] Dimension der Konzeption*“ (Graf et al. 2021: 108 Kursiv i. O.) an, dem exemplarisch für diese Konzeption des Ethik-Cafés als Methode ethischer Bildung gefolgt wird.

Die *Zielgruppen* werden auf ihre Merkmale, Lebensverhältnisse und Unterstützungsbedarfe hin untersucht. Dabei findet das Einzugsgebiet ebenso Beachtung wie soziodemografische Kriterien, die sich auf die Lebensweise auswirken. Im Rahmen der Konzeption wird die Ausgangslage als ‚IST‘ Zustand beschrieben. Mit ihr wird der Lern- und Entwicklungsbedarf der Zielgruppen erhoben. Infolge dieser Analyse wird ersichtlich, ob es relevante Zugangs- und Ausschlusskriterien gibt (vgl. Graf et al. 2021: 108 f.).

Die *Zielformulierung* ist eines der Kernelemente der Konzeption, die Entwicklung der Wirkungsziele gehört zur IST-Analyse, die auf der Ausgangslage basiert. Für die Soziale Arbeit weisen Graf et al. darauf hin, dass Erwartungen und Zielvorstellungen aller Akteure voneinander abweichen können. Sie empfehlen eine vorangehende Stakeholder Analyse, die wiederum als komplexer Vorgang die Bezugsgruppen erfasst sowie deren Ansprüche und Erwartungen ermittelt (vgl. Graf et al. 2021: 139). Als Stakeholder werden Beteiligte an einem Prozess bezeichnet, die Einfluss nehmen, in individueller Weise beteiligt sein und Ansprüche (stakes) erheben könnten. Stakeholder könnten strategisch relevante Ressourcen zur Verfügung stellen oder von Aktivitäten betroffen sein oder diese beeinflussen (vgl. Graf et al. 2021: 139). Die Messung der Zielerreichung erfolgt über festzulegende Indikatoren, die Ergebnisse sollen über den Grad der Zielerreichung messbar und nachprüfbar Auskunft geben. Die Anwendung im Bildungskontext trifft auf die Herausforderung, kognitive und im besonderen Fall dieser Konzeption, zudem affektive Bildungsergebnisse oder Lernfortschritte aufzuzeigen. Zahlreiche aktuelle Veröffentlichungen greifen hierfür auf „die Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich“ (Bloom et al. 1975) zurück (vgl. Hattie et al. 2021; Zutter Baumer 2013).

„Affektive Lernziele [...] [betonen] ein Gefühl, eine Emotion oder ein bestimmtes Maß von Zuneigung oder Abneigung [...]. Affektive Lernziele reichen von der einfachen Beachtung bestimmter Phänomene bis zu komplexen, aber in sich konsistenten Qualitäten des Charakters und des Bewusstseins. In der Literatur finden wir eine große Zahl von solchen Lernzielen, dargestellt als Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen, Werte oder emotionale Haltungen.“ (Bloom et al. 1975: 6)

Sie wird als ergänzende Folie verwendet, um die beschriebenen Zielkategorien zu spezifizieren.

In den *fachlich-inhaltlichen Grundlagen* der Konzeption siedeln Graf et al. spezifische Handlungsgrundsätze des Fachkonzeptes an. Es enthält Informationen über die wesentlichen „wissenschaftlichen Erkenntnisse, Theorien, Forschungsergebnisse, Studien, fachlich-methodische Konzepte oder modellhafte Praxisansätze“ (Graf et al. 2021: 111). Insbesondere orientieren sich die Ausführungen in Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit an den relevanten berufsethischen Standards, dem beruflichen Rollenverständnis sowie den fachlichen Standards, Leitlinien und Arbeitsprinzipien aus der eigenen Disziplin sowie Bezugsdisziplinen (vgl. ebd. kursiv i. O.). Im Kontext ethischer Bildung ist Ethik als Bezugswissenschaft unausweichlich und liegt in der Sozialen Arbeit zudem als Querschnittsthema vor (vgl. Hug 2014: 217 ff.). Abweichend des Vorschlags eines Konzeptionsaufbaus von Graf et al. wird im Anschluss an diese Grundlage mit fachlich-inhaltlichen Bezügen der Bedarf analysiert, da die Inhalte dieses Abschnitts die Basis der Bedarfsermittlung darstellen.

Die Grundlage einer *Bedarfsermittlung* stellen qualitative und/oder quantitative Begründungen des Unterstützungsbedarfs dar, die eine Überprüfung der Vorgaben aus der „Gesetzgebung, Politik, Verwaltung oder von fachlicher Seite“ (Graf et al. 2021: 109) einschließt. Bedarfe werden mittels Berichten wie etwa Sozialberichterstattungen oder durch Publikationen empirischer Forschungsergebnisse belegt. Es erfolgt eine Feststellung des Bedarfs über die Ermittlung von „Versorgungsgrad/Versorgungslücken“ (ebd.). Mit der Sichtung des aktuellen Diskurses zur angewandten Ethik in der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum wird versucht, Hinweise für die Notwendigkeit ethischer Bildung zu gewinnen und in Bezug auf den Bedarf ethischer Bildung mittels der Methode des Ethik-Cafés im Studium abzubilden. Ein Abgleich mit dem Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit an der HAW Hamburg könnte in diesem Abschnitt zu weiteren Erkenntnissen beitragen.

In der *Leistungsbeschreibung* wird dargestellt, mit welcher Maßnahme einer sozialen Einrichtung das Wirkungsziel erreicht bzw. gefördert werden soll. In der Anwendungssituation wird das Ethik-Café als Methode ethischer Bildung, die zum Erreichen des Wirkungsziels vorgesehen ist, als adäquat vorausgesetzt. Eine konkrete Darstellung der Angebotsstruktur klärt die Frage „Was soll mit wem, wann, wie oft, wie lange und in welcher Form stattfinden?“ (Graf et al. 2021: 112). Die Leistungsbeschreibung sozialer Einrichtungen dient als informative und kalkulatorische Vereinbarung zwischen Leistungserbringer und Leistungsträger sozialgesetzlicher Pflichtleistungen. Im aktuellen Kontext wird sie als Folie adaptiert, um der Methode Ethik-Café als mögliches Format ethischer Bildung eine Rahmung in „knapper und übersichtlicher“ (Graf et al. 2021: 103), verbindlicher Form zu geben.

Aus *Kooperationen, Vernetzung und Gemeinwesenorientierung* gehen Partner:innen der Zusammenarbeit hervor, die evtl. zur Zielerreichung beitragen oder ebenso davon profitieren könnten. Das können andere Institutionen sein, hier im Konkreten Beschäftigte anderer Hochschulen und Universitäten und deren Forschungsanliegen oder aus Bezugsdisziplinen gewonnene Erfahrungen, durch ähnliche Angebote mit vergleichbarem Leistungsspektrum (vgl. Graf et al. 2021: 113). In mehrfacher Hinsicht ist diese Netzwerkarbeit von Bedeutung, wird jedoch nicht zum Gegenstand einer vertieften Analyse.

In der übertragenen Anwendung einer sozialen Einrichtung ergeben sich neben der Selbstkontrolle durch die Überprüfung der Zielerreichung und das Führen von Statistiken weitere Elemente der *Qualitätsentwicklung und -sicherung*. Der zur Anwendung kommende Aspekt wird sich in dieser Arbeit auf die Betrachtung der *Selbstkontrolle* und möglicher Indikatoren begrenzen (vgl. Graf et al. 2021: 113).

Der *Ressourcenbedarf* würde für eine Neuplanung oder als Grundlage von Finanzierungsverhandlungen einer sozialen Einrichtung differenzierte Angaben zu Raumbedarf, Personalbedarf, Ausstattung, Arbeitsmaterial sowie zum Finanzbedarf erforderlich werden lassen. Als Ressourcen im Sinne von Graf et al. genügen, ihnen folgend, die unter Rahmenbedingungen genannte Ausstattung (vgl. Graf et al. 2021: 113). Die unter Kooperation und Vernetzung genannten Partner:innen stellen Ressourcen für das Ethik-Café als Methode der Ethikbildung ebenso dar. Die Definition von Ressourcen nach Graf et al. zeigt einen Fokus auf die soziale Einrichtung und ihre Mittel und Bedarfe. Die Betrachtung des Ressourcenbedarfs wird sich in der vorliegenden Konzeption auf die Erforderlichkeit der oben genannten Elemente des Ethik-Cafés im Vertiefungs- und Wahlbereich und zudem in der AG Ethik beschränken.

Ein *Finanzierungsplan* folgt dem betriebswirtschaftlichen Prinzip der Deckung der Ausgaben durch die Einnahmen. Laufende Ausgaben wie Personalkosten und Sachkosten werden von einmaligen Kosten unterschieden. Einnahmen kann eine Organisation zur Deckung dieser Ausgaben kalkulieren. Mögliche Quellen der Finanzierung sind Zuwendungen aus öffentlichen Mitteln, Einnahmen aus Fundraising und aus Eigenmitteln, z.B. aus Verkaufserlösen oder Kostenbeiträgen. Eine ermittelte Deckungslücke stellt den zu beantragenden oder durch Fundraising etc. zu beschaffenden Betrag für die Ausgestaltung eines Leistungsangebotes einer sozialen Einrichtung dar (vgl. Graf et al. 2021: 114 f.). Die Finanzierung der Lehre im Vertiefungs- und Wahlbereich obliegt der HAW Hamburg, die zusätzlich zu beschaffenden Mittel erhalten eine knappe Darstellung.

### 3 Konzeption eines Ethik-Cafés zum Thema Vertrauen (für soziale Berufe) als Teil einer professionsmoralischen Bildung im Studium der Sozialen Arbeit

In diesem Abschnitt werden die ausgewählten Elemente der Konzeption auf die Gestaltung und (Weiter-)Entwicklung von Ethik-Cafés als Methode der ethischen Bildung angewandt. Aufgrund des begrenzenden Rahmens dieser Arbeit werden nicht alle konzeptionellen Inhalte detailliert ausgeführt. Zwei Ebenen, konzeptionell im fachlichen Konzept (Kapitel 3.2) verortet, wird besondere Aufmerksamkeit zuteil, der ethische Bildungsbegriff, der zu einer Professionalisierung ethischer Entscheidungsfindung und der Bedarfsanalyse führt und die Darstellung der didaktischen Strukturen innerhalb der Methode des Ethik-Cafés, die als Grundlage weiterer Überlegungen in der Leistungsbeschreibung münden.

#### 3.1 Rahmenbedingungen und Leitbild

Mit der Gründung der „AG Ethik in der Sozialen Arbeit - Wissen erweitern, Urteilskraft stärken“ (HAW 2023a) hat Prof. Dr. Michael Leupold im Sommersemester 2020 in Anlehnung an seine Schwerpunktthemen ein anschlussfähiges Forum zur Verfügung gestellt. In Verbindung mit einem seiner Kernthemen, der „Philosophischen Grundlagen Sozialer Arbeit“, hat er sich der Entwicklung unterschiedlicher Bildungsformate im Bereich der „Ethik in der Sozialen Arbeit mit Fokus auf ethische Bildung (Ethische Fallberatung und Ethik-Cafés)“ angenommen (HAW 2023a). Als Dach der AG Ethik fungiert die Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg, deren Infrastruktur genutzt wird. Unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Leupold werden unterschiedlicher Bildungsformate entwickelt und erprobt, die den Zweck haben, für die Lehre und Praxis, Ethik in Institutionen des Sozial- und Gesundheitsbereiches als angewandte Ethik für Studierende und Sozialprofessionelle weiter zu etablieren. Im Folgenden erfahren die Formate eine knappe Vorstellung.

Aktuell bestimmt das Feld der *KEF* einen expandierenden Bereich. Dieses eigens entwickelte Modell, dient in monatlich stattfindenden sog. *Werkstattgesprächen* der kollegialen ethischen Fallberatung im Onlineformat. Um eine unterstützende Bildungsmöglichkeit zu schaffen, wurde ein *interaktives digitales Bildungstool zur ethischen Fallanalyse* entwickelt. Praktiker:innen und Studierende haben in verschiedenen Rollen die Möglichkeit, während des Beratungsprozesses Fallvignetten ethisch zu analysieren. Diese Fallvignetten werden aufbereitet einem *Archiv für Lehrfälle* zugeführt, welches die AG aufbaut und zukünftig eine Basis für eine praxisnahe, fallbasierte Lehre, auch für Lehrende anderer Hochschulen, darstellen könnte. Eine weitere Quelle des Archivs stellt die Beratung durch Prof. Dr. Michael Leupold im sog. *Expertengespräch* dar, in dem eine Einzelberatung nach individuellem Bedarf für Praktiker:innen angeboten wird. Mit dem Angebot des *Campus* knüpft die AG an einen Kern der Philosophie an, in dem dort in einer örtlich frei wählbaren Umgebung, philosophische Themen ergebnisoffen

ergründet werden. Mit dem *Ethik-Café* bietet sich Interessierten eine niederschwellige Gelegenheit der (ersten) Auseinandersetzung mit Ethik. In einer aufgelockerten Atmosphäre können in individueller Intensität ethisch relevante Themen ergründet werden.

Beginnend mit dem Sommersemester 2022 finden Ethik-Cafés als Seminarveranstaltung halbjährlich im Rahmen der Lehre von Prof. Dr. Leupold statt. Diese finden Anschluss an frühere von ihm initiierte Veranstaltungen, dem *Philosophischen Salon* (vgl. Leupold 2018: 154 ff.). Die *Projektgruppe Ethik-Café* der AG realisiert im Rahmen der Projektwoche der HAW seit dem Wintersemester 2020 zusätzlich eine Veranstaltung, deren Aufbau nahezu identisch ist, und für deren Durchführung die Mitwirkenden der AG Ethik verantwortlich zeichnen. Die besonderen Herausforderungen dieser Zeit, geprägt durch die Corona-Pandemie, haben Wege aufgezeigt, die unter anderen Umständen vermutlich nie besprochen worden wären und das *digitale Ethik-Café* zeitweise zu einer überregionalen Veranstaltung werden lassen. Seit dem Sommersemester 2022 ist der Wirkungskreis der AG um die Gestaltung einer Seminareinheit in der regulären Veranstaltungsreihe der Ethik-Cafés im Vertiefungs- und Wahlbereich in der Lehre von Prof. Dr. Michael Leupold erweitert worden.

Der Arbeitsgemeinschaft gehören Alumni und Studierende der Studiengänge B.A. Soziale Arbeit und M.A. Soziale Arbeit, überwiegend von der HAW Hamburg, an. Kooperationen mit Professor:innen anderer Hochschulen im deutschsprachigen Raum ermöglichen die Zusammenarbeit in den angebotenen Bereichen der AG. Die in der Praxis tätigen Sozialprofessionellen sind ein erster Hinweis auf eine gelingende Umsetzung des Transfers zwischen Hochschullehre und Praxis sowie auf Prozesse der Verankerung der Berufsethik in der Praxis (vgl. DBSH 2015: 36). Aus den Mandaten Sozialer Arbeit entwickeln sich unterschiedliche Interessenlagen, derer sich die Praktiker:innen konfrontiert sehen. Diese Herausforderungen bringen sie als Reflexionsgrundlage ein, die als Fallgeschichten, Zielkonflikte und ethische Dilemmata praxisnah für die Studierenden darstellen und zur Lehre verwendet werden. Die Sozialprofessionellen setzen sich mit ihrem professionellen Handeln auseinander und können dieses bestenfalls stärken oder finden zumindest einen Raum, in dem sie dieses „thematisieren und bearbeiten können“ (ebd.). Mit ihrer Expertise sind die Praktiker:innen in der Lage, besondere Verantwortung in Teilbereichen der AG zu übernehmen sowie gemeinsam mit allen Beteiligten ihren Beitrag zur Forschung in der Sozialen Arbeit gemäß dem Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. zu leisten (vgl. DGSA 2016: 8 f.).

Die AG Ethik in der Sozialen Arbeit hält ein jährliches Treffen aller Interessierten ab, in dem Kernthemen der inhaltlichen Elemente, Organisatorisches und die Weiterentwicklung bestehender und die Ausgestaltung neuer Ideen offen erörtert werden. Die AG Ethik erhält finanzielle Mittel aus unterschiedlichen Budgets der HAW, die für studentischen Hilfskräfte zur

Verfügung gestellt werden. Der größte Anteil der Tätigkeiten erfolgt im Ehrenamt, welches in diesem Zusammenhang nicht nur eine Form der Beschäftigung dazustellen scheint, sondern eine Überzeugung und Grundhaltung der Aktiven der AG Ethik, die im Leitbild Anschluss finden könnte.

### Leitbild der AG Ethik in der Sozialen Arbeit

Die ‚AG Ethik in der Sozialen Arbeit - Wissen erweitern, Urteilskraft stärken‘ ist ein Ort „des Innehaltens und des gemeinsamen Spazierendenkens“ (Klüver/Müller 2020). Er ist außerhalb einer Verwertungslogik und dem Erwerb von Credits innerhalb der Hochschulausbildung der HAW Hamburg angesiedelt. Die AG hat den *Zweck*, einen Reflexionsraum zur Verfügung zu stellen, der Begründungskompetenzen außerhalb von Entscheidungsnotwendigkeiten entstehen lassen soll (vgl. Ansen 2014: 52). Dieser Ort bietet „Gelegenheiten zum Ausprobieren“ (Klüver/Müller 2020).

Als *Ziel* beschreibt Prof. Dr. Michael Leupold als Initiator und Leitung der AG die „Schaffung eines niederschweligen Ortes des Zusammenseins im Kontext ethischer Themen und Fragen“ (Bömelburg 2022). Für die Teilnehmenden ist das ausgegebene Ziel durch die Mitwirkung auf verschiedensten Ebenen die wechselseitige Bereicherung und Horizonterweiterung.

Als *Strukturen und Aufgaben* können benannt werden, dass die Teilnahme grundsätzlich voraussetzungsfrei ist, die eigene Neugierde und Zeit sind maßgeblich. An- und Abmeldungen sind nicht erforderlich, alle Interessierten sind „immer eingeladen und herzlich willkommen“ (ebd.). Innerhalb der einzelnen Felder der AG gilt eine Arbeitsteilung, die auf zwei Werten beruht: Kooperation und dem Subsidiaritätsprinzip. Die AG Ethik verfügt über ein Organigramm und wissenschaftliche Kooperationen. Diese sind wie Arbeitsmaterialien und Informationen auf einer digitalen Plattform zugänglich. Zu dieser Plattform (EMIL) ist ein autorisierter Zugang durch Mitglieder der AG Ethik in der Sozialen Arbeit möglich.

Die AG Ethik in der Sozialen Arbeit *orientiert* sich am humanistischem Bildungsideal und gründet sich auf der Sympathie für die „Philosophie der Antike und deren Bildungsverständnis“ (Müller/Klüver 2020). An Sokrates orientiert heißt das, dass absolute Wahrheitsansprüche nicht erhoben werden und die *Grundhaltung* zu gelten hat, sich irren zu können und andere ebenso recht haben könnten. Es handelt sich um eine „Schlaumeier-freie-Zone“ (ebd.). Der Umgang miteinander ist von Offenheit, Authentizität und Wertschätzung, insbesondere bei Dissens, geprägt (vgl. Klüver/Müller 2020).

Als Instrument der *Qualitätssicherung* wird während der jährlichen Gesamtsitzung der AG Ethik ein Protokoll verfasst, das seine Struktur durch Themen Ein- und Vorgabe erhält. Die inhaltliche *Weiterentwicklung* ist analog zum Forschungsinteresse zu lesen, enthält zudem

Anteile, die sich aus Ergebnissen und Ideen der Arbeit der AG und der Bearbeitung von Bachelor- und Master-Thesen speisen kann.

### 3.2 Fachliches Konzept

Dieser Teil formuliert zunächst den fachlichen Zugang zur Zielgruppe. Abweichend von Graf et al. werden die fachlich-inhaltlichen Grundlagen vor die Bedarfsanalyse dieser Konzeption gestellt. Sie dienen dazu, Begriffe der Bildungswissenschaften und der Philosophie zu kontextualisieren sowie berufsethische Standards konzeptionell zu verankern, um in die Begriffsbestimmung ethischer Bildung überleiten zu können. In dieser Mehrdimensionalität werden die Lernorte ethischer Bildung aufgezeigt und unterschiedliche Formate ethischer Bildung in der Medizin-Ethik vorgestellt, derer sich die ethische Bildung in der Sozialen Arbeit bedienen kann. Schließlich mündet das fachliche Konzept in der Gegenstandsbeschreibung des Ethik-Cafés als eine Methode ethischer Bildung.

#### 3.2.1 Zielgruppe

Die Zielgruppe der Konzeption eines Ethik-Cafés als Methode der ethischen Bildung in der Hochschullehre setzt sich aus den Studierenden der Studiengänge B.A. und M.A. Soziale Arbeit zusammen. Der Qualifikationsrahmen Sozialer Arbeit 6.0 (QR SozArb, 2016) als „Referenzgrundlage der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und den Sozialberufe- Anerkennungsgesetzen der Länder für die Studiengänge Sozialer Arbeit“ (FBTS 2016: 2) vom Fachbereichstag Sozialer Arbeit (FBTS) führt seit Erscheinen die Kompetenzorientierung ein, die eine Betonung der hochschulischen Bildung und ihrer Kompetenzausprägung verfolgt. Sie beschreibt u.a., dass Bachelor-Absolvent:innen über ein

„integriertes Verständnis der Methoden, Verfahrensweisen und der beruflichen und professionsbezogenen Ethik von Sozialer Arbeit auf der Grundlage reflektierter Erfahrung, methodischen Handelns in bestimmten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit und auf dem aktuellen Stand der Fachliteratur“ (FBTS 2016: 27 f.)

verfügen sollten. „Unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der beruflichen Rolle“ sollen sie befähigt sein „Lösungsstrategien zu entwickeln, zu vertreten und autonome Gestaltungsspielräume zu reflektieren und unter Anleitung zu nutzen“ (FBTS 2016: 50). Masterstudierende, deren Kenntnisse eine Vertiefung des Bachelor-Niveaus erfahren sollen, können der Zielgruppe innerhalb der Hochschulbildung demnach hinzugezählt werden (vgl. FBTS 2016: 51).

Der DBSH stellt fest, dass während des Studiums der Sozialen Arbeit „die Auseinandersetzung mit den ethischen Prinzipien, der persönlichen Haltung und mit den eigenen Grenzen im beruflichen Alltag [...] ein[en] unverzichtbarer[n] Bestandteil zur Professionalisierung [...] beruflichen Handelns“ (DBSH 2015: 37) darstellt. Weiterführend spricht der Berufsverband von

der Notwendigkeit einer Selbstsorge der Professionsangehörigen. Die Stärkung des Selbst und eine „Auseinandersetzung mit dem persönlichen Gewissen“, welches die Fokussierung auf das eigene berufliche Handeln unterstützt, kann zu einer psychischen Entlastung führen (ebd.). Daran anknüpfend ist ein allgemein gültiges Merkmal von Absolvent:innen der Sozialen Arbeit das einer stabilen, belastbaren Person. Sie sollten „auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschbildes“ (FBTS 2016: 54) ausgeprägte Empathie für alle Beteiligten der Sozialen Arbeit aufbringen können.

Die 1999 eingesetzte Bologna-Reform, die in der ersten Dekade der 2000er Jahre in den Studiengängen der Sozialen Arbeit griff, wird aktuell mitverantwortlich für die *Ausgangslage, Lern- und Entwicklungsbedarf* gemacht. Neben anderen Erkenntnissen zeigen sich Bedarfe der ethischen Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Leinenbach et al. 2022: 43). Die individuelle Entwicklung einer professionellen Identität unter den Bedingungen einer im Vergleich zu Zeiten vor der Reform verkürzten Entwicklungs- und Bildungsdauer des Studiums der Sozialen Arbeit scheint Gelegenheiten zu benötigen, die diesem Mangel entgegen wirken (vgl. Leinenbach et al. 2022: 71). „Die Studierenden würden immer jünger und hätten häufig keine Haltung gegenüber den höchst komplexen Praxisanforderungen und keine Orientierung und Fertigkeiten, das erworbene Wissen in methodisches Handeln umzusetzen“ (Leinenbach et al. 2022: 43). Die überwiegende Zahl der Studierenden würden nach erfolgreichem Abschluss des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit in die Praxis gehen, ohne in Erwägung zu ziehen, ein Masterstudium anzuschließen und im Durchschnitt 24,7 Jahre alt sein (vgl. ebd.: 42). Schon jetzt fehlen „zeitliche[...] Ressourcen für individuelle Reifeprozesse“ (Leinenbach et al. 2022: 71). Die Autorinnen stellen fest, dass „die notwendige Persönlichkeitsentwicklung zur Ermöglichung einer späteren Beschäftigung, neben der Vermittlung der wissenschaftlichen Grundsätze, erfolgen muss“ (ebd.).

Der *Zugang* zu einem Ethik-Café erfolgt über das Vorlesungsverzeichnis in den Vertiefungs- und Wahlpflichtmodulen des B.A.-Studiengangs über das reguläre Vergabeverfahren. Die Teilnahme innerhalb der Studiengangs übergreifenden Projektwoche der HAW Hamburg erfolgt über das Programm der Projektwoche. Der letztgenannte Zugang ermöglicht ebenso Sozial-professionellen der Praxis und der allgemeinen Öffentlichkeit eine Teilnahme. Die Teilnahme an Ethik-Cafés wird im Rahmen der Hochschullehre innerhalb der Vertiefungs- und Wahlpflichtmodule und der Projektwoche in den für Rollstuhlfahrende barrierefreien Räumen der Hochschule allen der Zielgruppen Zugehörigen ermöglicht. Einzelne Ethik-Cafés finden in einem Onlineformat statt, für das ein Internetzugang und ein Endgerät mit Kamerafunktion sowie Lautsprecher und Mikrofon benötigt wird.

### 3.2.2 Fachlich-inhaltliche Grundlagen der Konzeption

#### Professionsethik – im Kontext der ethischen Bildung

Der Sozialen Arbeit wird, wie den klassischen Professionen Theologie, Medizin oder Jura, eine zentrale Funktion der Gesellschaft zuteil, die Professionalität als Expertentum und Handlungskompetenz anzeigt (vgl. Schumacher 2013: 26 ff.). Auch wenn fortwährend die Zugehörigkeit der Sozialen Arbeit als Profession diskutiert wird, kann eines der Merkmale einer Profession hervorgehoben werden, deren Anspruch die Soziale Arbeit erfüllt: Das Vorhandensein einer Professionsethik<sup>1</sup> (vgl. Schmid Noerr 2018: 95). Diese „moralischen Fundamente und ihre normativen Leitoptionen“ (Lob-Hüdepohl/Bohmeyer 2007: 114 zit. n. Dewe und Otto 2001: 1399-1423) entwickelt und begründet die Soziale Arbeit aus dem „eigenen Selbstverständnis und Gegenstandsbezug“ (ebd.). In der Formulierung von Kaminsky, angelehnt an die Principles of Biomedical Ethics von Beauchamp und Childress sind diese Autonomie, Wohlwollen, Nichtschaden und Gerechtigkeit. Für die sozialberufliche Entscheidungsfindung und Orientierung sind sie erweitert um Solidarität und Effektivität, als allgemeine Prinzipien Sozialer Arbeit (vgl. DBSH 2015: 27; Schmid Noerr 2022: 39). Auf internationaler Ebene formuliert die ISFW, dass Bildungsprogramme die Studierenden darauf vorbereiten sollen, „nationale, regionale und/oder internationale Ethikkodizes der Sozialarbeit und ihre Anwendbarkeit auf kontextspezifische Realitäten“ (ISFW 2020) zu beziehen. Die Professionsethik erscheint demnach neben den internationalen Prinzipienkatalogen der ISFW und der IASSW in den berufsethischen Prinzipien Sozialer Arbeit des DBSH in der „Form der theoretischen Reflexion der ethischen Probleme“ (Schmid Noerr 2018: 95) Sozialer Arbeit, als wissenschaftliche Disziplin eines speziellen Praxisfeldes.

Die Professionsethik der Sozialen Arbeit stellt als angewandte Ethik, wie auch die Medizin- und Pflegeethik, die auf der biomedizinischen Ethik fußen, für die Lernenden und Praktiker:innen in diesem Sinne eine Reflexionsfolie dar. Die Anwendung der Ethik als Einübung eines professionellen Umgangs mit einer berufsspezifischen Ethik könnte anknüpfen an einem „subjektiv gehandhabten ethischen Deutungsmuster“ (Schmid Noerr 2018: 96) und einer Fehlinterpretation entgegen wirken.

#### Auswahl relevanter ethischer Grundbegriffe

Ethik ist für die Soziale Arbeit ein Querschnittsthema (vgl. Hug 2014: 217 ff.). Eine nicht einheitliche Begriffsverwendung in der Disziplin Ethik führt im Folgenden zu einer Definition der

---

<sup>1</sup> Der in der Literatur Verwendung findende Begriff der Berufsethik wird synonym für Professionsethik in dieser Arbeit Verwendung finden und der Quelle gemäß unverändert bleiben.

im Alltag gebräuchlichen Begriffe, die für die vorliegende Arbeit relevant sind und in dem dargestellten Verständnis für die vorliegende Arbeit zu lesen sein könnten .

### Ethik – Ethos

Die auf Aristoteles (384-323 v. Chr.) zurückgehende philosophische Ethik „beantwortet ethische Fragen in Bezug auf die Prinzipien moralischer Handlungen von Menschen“ (Großmaß/Perko 2011: 19; vgl. Schmid Noerr 2018: 34). Der altgriechischen Herkunft des Begriffs Ethik entstammt der Begriff ethikós, das sich aus ethiké und episthémé, dem ethischen Wissen zusammensetzt. Daran anknüpfend ist das Hauptwort Ethos, das als Berufsethos in Zusammenhang mit den Erwartungen an einen bestimmten Beruf gebraucht werden kann und mit einer entsprechenden Haltung in Zusammenhang gebracht wird. „Eine ethische Haltung, in der die zunächst kognitiven Orientierungen dauerhaft verinnerlicht sind, bedarf darüber hinaus der praktischen Einübung, der Bildung von Gewohnheiten“ (Schmid Noerr 2018: 20). Diese Gewohnheiten sind nach Aristoteles (1969) das Ethos: „Ethos als Gewohnheit, Sitte, Brauch und Ethos als Charakter, der sich zur Grundhaltung der Tugend verfestigt und die kritische Bezugnahme zu Sitten und Bräuchen einer Gesellschaft impliziert“ (Großmaß/Perko 2011: 19 f.). In dieser Lesart eines (ein-)geübten, internalisierten Charakters, der nicht trennbar ist von berufstätigen Sozialprofessionellen, könnte das (Berufs-)Ethos in der weiteren Betrachtung gelesen werden.

### Methoden der Ethik

In der Annahme, dass Sozialprofessionelle im guten Willen für ihre Adressat:innen handeln, kann mithilfe der Ethik versucht werden, das Gute eines Handelns zu formulieren. Mithilfe der Ethik können Sozialprofessionelle Kriterien benennen, an denen sich ihr Handeln orientiert (vgl. Heckmann 2016: 16). Ist z.B. eine durch Orientierungsunsicherheit angestoßene Frage nach einem „Wie sollen wir leben?“ (Schmid Noerr 2018: 34) aufgeworfen, formuliert die normative Ethik ein Sollen, das den „Anspruch auf allgemeine Verbindlichkeit“ (Heckmann 2016: 18) hegt und Gutes hervorbringen soll (vgl. Höffe 2008: 211). In Verfahrensweisen als „komplexe, in sich strukturierte Prozesse des Denkens, auch des Handelns“ (Höffe 2008: 206) können sie Irrtum destruieren und wahres Wissen begründen. Methoden der Ethik sind offen für situative Anpassungen und ermöglichen z.B. Definitionsvorschläge und Begründungsversuche indem „auch das noch so Selbstverständliche“ (ebd.) in Frage gestellt werden kann.

### Ethik – Moral

„Gegenstand der Ethik ist die Moral“ (Heckmann 2016: 18). Die lat. Herkunft von Moral ist mores: Sitten und Charakter (vgl. Höffe 2008: 211). Differenzen der moralischen Werte und Normen kann die Ethik sichtbar werden lassen, die auf der moralischen Ebene unreflektiert

blieben (vgl. Schmid Noerr 2022: 28). Ethik formuliert die Bestimmungen der Moral neu, indem sie diese logisch ordnet und kritisch bestimmbar macht“ (Schmid Noerr 2022: 41). Sozialprofessionelle können mit dieser wissenschaftlich-unparteilichen Perspektive ergründen, „wie Moral von Individuen gelernt wird, [...] welche gesellschaftliche Funktion Moral hat [...] und welche unterschiedlichen Moralsysteme in unterschiedlichen Kulturen bestehen usw.“ (Schmid Noerr 2018: 61) und zur Reflexion ihrer eigenen Moralvorstellung und die ihrer Adressat:innen verwenden.

### Ethos – Moral

Begrifflich bleibt eine unscharfe Definition von (lat.) Ethos als Gewohnheit sowie der Moral als Gewohnheit vorzufinden. Die ethisch reflektierte Gewohnheit lässt die Annahme zu, aus der subjektiven Moral im Sinne der Gewohnheit einer Person, durch ethischer Reflexion ein (Berufs-) Ethos hervorzubringen oder erkennbar werden zu lassen. Das Ethos erhebt in sich zu keiner Zeit den Anspruch vollständig zu sein, sondern entwickelt sich in seinem Selbstverständnis stetig weiter. Heckmann nutzt den Begriff der Alltagsmoral, bei der die moralischen Grundsätze von Menschen zu Tage treten, die aus dem subjektiven Bewusstsein rühren und zumeist auf der Gewohnheit der Person fußen (vgl. Heckmann 2016: 23). „Ethos-Bildung ist anders als die Alltagsmoral der Vernunft verpflichtet“ (Heckmann 2016: 28). Eine kritische Reflexion der Alltagsmoral, der durchlebten Gefühle in Situationen mit ethischen Dilemmata und der Beachtung und Beobachtung der Affekte lässt eine Haltung (Habitus) entstehen. Grundhaltungen und Ethos-Kompetenzen, „helfen[...] ethische Tugenden zu entwickeln“ (Heckmann 2016: 29). Aus diesen ergibt sich, der Tugendlehre folgend, das gute Leben (ebd).

### Tugend – ethische Kompetenz

Der Kompetenzbegriff findet mannigfach Anwendung im Bildungssystem. So wird er im QR SozArb verwendet, um transparent und vergleichbar Hochschulbildung und damit „die verschiedenen Perspektiven der Kompetenzentwicklung kohärent miteinander zu verknüpfen und zu konkretisieren“ (FBTS 2016: 3). Studierende sollen Kompetenzen entwickeln, die „didaktisch gefördert und kompetenzorientiert geprüft werden“ (ebd.). Von Spiegel zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass der Persönlichkeitsaspekt in den Hintergrund gedrängt wurde und eine kompetenzorientierte wissenschaftliche Qualifizierung an ihre Stelle trat. Der Kompetenzbegriff umfasst demnach „als erforderlich angesehene[...] und ausgewählte[...] Kenntnisse (Wissen), [...] Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können), [...] Motive und Interessen (Wollen, Haltungen) sowie [...] vorhandene Möglichkeiten (Anforderungen und Restriktionen der Umwelt)“ (von Spiegel 2021: 75). Die Art und Weise, wie dieser „Gesamtbestand“ (ebd.) eingesetzt wird, steht relational zu der individuellen Persönlichkeit, an die eine folgende Überlegung Anschluss finden könnte.

Im Zusammenhang von ethischen Kompetenzen wird die Frage nach Selbstformung aufgeworfen und führt zum aristotelischen Tugendbegriff Areté, in einer Übersetzung zu finden als Fähigkeit, die überdurchschnittlich vorliegt und an anderer Stelle als Gutsein (vgl. Wallroth 2015: 226 zit. n. Möhle). Der Diskurs bietet keine klaren Antworten auf die Definitionsfrage. Ohne einer bestimmten Auslegung folgen zu wollen, sollen die Überlegungen der Lesart der vorliegenden Arbeit dienen. Tugenden sind „nach Aristoteles gefestigte Haltungen, die sowohl die affektive als auch die handelnde Reaktion auf Situationen bestimmen“ (Wallroth 2015: 227). Anschluss finden diese Ausführungen bei von Spiegel, die von einem Kompetenzbündel, das „sich auf die Fähigkeit und den Willen [bezieht], eigene Werte und Einstellungen mit dem Fundus des beruflichen Wertewissens zu relationieren“ (von Spiegel 2021: 85) spricht. Sie prägt den Begriff des professionellen Habitus, dessen zentraler Kern die Tugend der Klugheit (Phronesis) sein kann. Sie wird an anderer Stelle mit der Urteilskraft gleichgesetzt (vgl. Höffe 2008: 160 ff., 323) Demzufolge könnte nach Wallroth, der aristotelischen Tugendethik folgend, ein Mensch nicht nur klug handeln, sondern kommt diesem auch praktisch nach. Anders als eine technisch zu erlernende Fähigkeit, die eine richtige (gute) Handlung im Sinne einer einwandfreien (guten) Herstellung einer Sache zum Ziel hat, tritt mit dem Ergebnis einer tugendhaften Handlung eine andere Erscheinungsform von Kompetenz zu Tage: Haltung (lat. hexis). Sie ist „eine tief verankerte, umfängliche Disposition [...], die sich nicht auf einen Kompetenzkatalog reduzieren lässt. Sie ist nicht einfach eine Haltung, sondern wird durch vernunftgeleitetes Handeln zur Tugend“ (Wallroth 2015: 229), die der stetigen Übung guter Handlungen bedarf und sich über Gewöhnung (lat. Ethimos) entwickelt. Klugheit sei sittliche Urteilskraft, entstanden aus „einer auf Entscheidung und Gewöhnung beruhenden sittlichen Grundhaltung“ (Höffe 2008: 161).

Von Spiegels Definition von professioneller Identität scheint im Kontext der ethischen Bildung in der Sozialen Arbeit anschlussfähig, da sie in der beruflichen Haltung und für die Einheit der „Person als Werkzeug“ (von Spiegel 2021: 255) von Bedeutung zu sein. Sie könnte die Fähigkeiten vereinen, die eine professionelle Urteilsfähigkeit erst zu Tage fördern. Sozialprofessionelle sollten, ausgerichtet auf das Wohl (des guten Lebens) der Adressat:innen zu Handlungen fähig sein, die „spontane Initiative und passende spontane Reaktionen“ (Wallroth 2015: 232) erfordern. Sie haben ihren Ursprung in der Willensprägung und affektiven Disponierung, demnach in den Charaktereigenschaften einer Person (vgl. Wallroth 2015: 230 ff.). Von Spiegel weist auf die rechtlichen Rahmenbedingungen hin, wonach nach dem Fachkräfteparagrafen §72 Abs. 1 SGB VIII die Voraussetzungen für die Berufsausübung vorliegen, wenn sich Personen nach ihrer Persönlichkeit oder besonderer Erfahrungen in der Sozialen Arbeit eigenen (vgl. von Spiegel 2021: 73 f.).

## Vertrauen

„Vertrauen heißt lateinisch *convidere* = gemeinsam sehen“ und/oder *fides* = trauen.“ (Meiser 2019) Es gilt als „schwer greifbares Phänomen“ (Gahleitner 2017: 98), das die Basis für menschliche Beziehungen oder Bindungen beschreibt (vgl. Gahleitner 2017: 83). Die Definition stellt ebenso eine Herausforderung dar, da Vertrauen weder „bisher [...] als systematisch erprobte und begründete Kategorie“ der Sozialen Arbeit besteht, noch eine Klärung „was genau gemeint ist“ stattgefunden hat (Arnold 2009: 139). Ein kurzer Exkurs soll darüber Aufschluss geben, dass *Vertrauen* und *Treue* zusammen gehören und sich wechselseitig bedingen (vgl. Ehret 2020: 125 zit. n. Bollnow 2009: 259). Lexikalisch wird von *Treue* auf *Hoffnung* verwiesen, die „eine Folge sittlich guten Handelns und damit als indirekte Bedingung des Handelns von diesem abhängig [ist]“ (Höffe 2008: 138). *Hoffnung* gründet sich „auf der *Treue*: auf dem Vertrauen in die Rechtmäßigkeit und dem Gehorsam gegenüber den sittlichen Pflichten, unabhängig von erwartbarem Nutzen oder zu befürchtendem Nachteil guten Handelns“ (Kant 1998: A 804, B 832 ff. zit. n. Höffe 2008: 138). An dieser Stelle knüpft die Alltagsdefinition an, dass „unter Vertrauen meist die Zuversicht, dass sich ein Sachverhalt, häufiger noch eine zwischenmenschliche Beziehung, positiv bzw. entlang der eigenen Werthaltungen, bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen weiterentwickelt“ und somit als anschlussfähig an die *Hoffnung* (Gahleitner 2017: 99) verstanden werden kann. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll der Alltagsdefinition von Vertrauen gefolgt werden, da von einer allgemeinen Gültigkeit und allgemeinem Verständnis ausgegangen werden kann.

Gemäß dieser Darstellung soll in der vorliegenden Arbeit im Kontext ethischer Bildung und Kompetenzentwicklung die jeweilige genutzte Begrifflichkeit verstanden werden. Dem Gegenstand des Erwerbs von Ethik-(Teil-)Kompetenzen als Bildungsprozess gilt im Folgenden die Aufmerksamkeit, sowie der Methode des Ethik-Cafés und im speziellen ein Ethik-Café zum Thema Vertrauen

### 3.2.2.1 Ethikbildung – mehr als ein Begriff

Einleitend ist zunächst der Bildungsbegriff aus der Theorie in die Inszenierung der Lehre zu heben. Bildung in Form von erlernten Wissensbeständen und methodischem Können führt zu formalen Qualifikationen, gleich welches Curriculum maßgeblich ist. Lernen ist die vorausgesetzte Kompetenz, die zur Aneignung und Wiedergabe der Inhalte erforderlich ist. Diese Reproduktionsleistung steigert sich im Qualifikationsprozess zu Performanz, indem die Kompetenz, eine begründete bestmögliche Handlungsoption zu wählen, in eine eigenverantwortlichen Entscheidung überführt wird. Bildung zeigt sich, fasst Heffels eine seiner acht Thesen zusammen, als Prozess in durchdachtem Handeln oder einem routinierten, auch automatisiertem, Verhalten (vgl. Heffels 2008: 36). Dieses Dasein sei durch Bildung zu erreichen: „Wenn

wir uns bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden, wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (Bieri 2017: 7 f.). In Bezug auf Studierende der Sozialen Arbeit, denen die ethische Bildung im Rahmen des Studiums auf Grundlage der Professionsethik zuteilwerden soll, könnte dieses einen beachtenswerten Prozess der Persönlichkeitsformung darstellen.

Ethische Bildung liegt im Wissen von und über der Kodizes der Berufsverbände vor. Das subjektive „Bild des eigenen Tuns“ (Schmid Noerr 2018: 96) ist mit den kognitiven Wissensbeständen zu verknüpfen. Es steht nicht die persönliche Moral im Vordergrund, sondern die auf ethischem Wissen begründete Performanz (vgl. Großmaß/Perko 2011: 33; Schmid Noerr 2018: 58 ff., 96). Es geht um Entscheidungen in der beruflichen Tätigkeit, die nicht ‚aus dem Bauch heraus‘ getroffen werden, sondern auf objektiv nachvollziehbaren Urteilen beruhen, die einer kritischen Reflexion standhalten könnten. Diese Mehrdimensionalität, findet sich bei Key und Montverde als

„Kenntnis ethischer Grundlagen professionellen Handelns, in der Sensibilität für ethische Konfliktsituationen, in der Identifikation und Analyse ethischer Fragestellungen, in der Fähigkeit zur Empathie, zum Perspektivenwechsel, zum Diskurs und Konflikt“ (Key/Montverde 2020: 170)

Sie ist den von Fürsorge geprägten Berufen gemeinsam, die moralische Aspekte beinhalten und eine „pädagogisch-didaktisch orchestrierte“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 1) ethische Bildung erfordern (vgl. Großmaß/Perko 2011: 137 f.). *Ethikkompetenz* zeigt sich in an Werten und Normen orientiertem „Wahrnehmen, Bewerten, Urteilen, Handeln“ (Dallmann/Volz 2013: 19) als Urteilskraft. Davon ausgehend, dass Sozialprofessionelle das gute Handeln oder das Gutsein-wollen anstreben, ist zu fragen, welche Fähigkeiten oder Kompetenzen es braucht, um diese Urteilskraft zu erlangen.

Dietrich (2004) skizziert ein Modell ethischer Urteilsbildung (1-3), das Aufschluss über die Kernelemente „ethisch-philosophischer Basiskompetenzen“ (Dietrich 2004: 86) gibt. (1) „Die Fähigkeit zur Wahrnehmung einer Situation als ethisch relevant mit der dazu gehörigen empirischen und hermeneutischen Prüfung der Situationsbeschreibung (wahrnehmen)“ (ebd.). Die Fähigkeit eine Situation als ethisch relevant wahrzunehmen, die mit den eigenen moralischen Gefühlen und Intuitionen aus dem Inneren hervorkommt, bildet den Ausgangspunkt. Im Umgang mit affektiven Indikatoren sollte bedacht sein, dass es nicht das Hervortreten des beruflichen Ethos ist, sondern die auf Sozialisation beruhende moralische Intuition des Einzelnen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 35 f.). (2) „Die Fähigkeit zur Formulierung von einschlägigen Werten und Normen zusammen mit deren hermeneutischen Prüfung und deren Abwägung und Begründung (beurteilen)“ (Dietrich 2004: 86) erfordert ethisches Wissen, das bezogen auf die Situation eingesetzt wird und in einem wechselseitigen Prozess zu einer Bewertung führt. Die

in „der Situation eingelagerten moralischen Werte“ (Hug 2014: 227) stehen in dieser prüfenden Phase im Fokus und ermöglichen einen Perspektivwechsel, der im Bildungsprozess von Bedeutung ist. Eine Situation aus der Sicht aller Beteiligten und Betroffener zu betrachten, stellt an die Lernenden den Anspruch, über eine Selbstreflexionskompetenz zu verfügen, da diese Verzerrungen der Realität verhindern kann. Es gilt Selbstverständlichkeiten, die zuerst im Vordergrund erschienen, aufzulösen und die Fragen zu stellen, „wie und warum man etwas auch anders denken oder tun könnte“ (Dietrich 2004: 68; vgl. Höffe 2008: 207). (3) „Die Fähigkeit zur logischen Schlussfolgerung (schlussfolgern)“ (Dietrich 2004: 86) oder auch Urteilsbildung bringt eine Entscheidung durch Abwägung hervor, wie eine Situation beurteilt wird. Aus professionsethischer Sicht werden die Fakten „beurteilt und in Beziehung gesetzt, zu den als begründet angesehenen handlungsleitenden Werten“ (Hug 2014: 228).

Um die Fähigkeit des Schlussfolgerns zu zeigen, ist es zudem erforderlich, über Kommunikationsfähigkeiten zu verfügen. In mündlicher oder schriftlicher Form schließt die Urteilsbildung mit einer klaren Argumentation (vgl. Hug 2014: 227 f.). Das mutet einfacher an, als es in der ethischen Abwägung von Werten ist, da sich Werte in einem konkreten Einzelfall, in einer Dilemmasituation, gleichwertig gegenüberstehen können. Die ethische Kompetenz besteht dann darin, Einordnungen der Schwestertugend und der möglichen Übertreibungen der Werte vorzunehmen, um ihnen Schärfe zu verleihen und sie bestimmbar zu machen (vgl. Schmid Noerr 2022: 219). Die hierfür notwendigen kommunikativen Fähigkeiten werden in Diskurstugenden zusammengefasst (vgl. Bleisch/Huppenbauer 2014: 157 ff.).

„Die Sprache der Ethik ist eine nicht diskriminierende Sprache, das bedeutet für professionelle in Handlungsfelder [sic!] sozialer Berufe: Es besteht immer auch die Notwendigkeit, sich mit den eigenen Sprachhandlungen auseinanderzusetzen“ (Großmaß/Perko 2011: 24 f.). Die *Diskurstugenden*, die notwendig sind, um faire Entscheidungen zu treffen, sind als Ethik des Argumentierens überschrieben. Sie fußen auf „spezifischen Haltungen und Kompetenzen“ (Bleisch/Huppenbauer 2014: 157). Mit dem Wohlwollen orientieren sie sich an dem Standpunkt des Gegenübers. Das *principle of charity* findet Anwendung im gegenseitigen Zuhören, dem Bemühen um gegenseitiges Verständnis, dem Einfühlen in die gegnerische Perspektive und lässt ein Abrücken von der eigenen Perspektive zu (vgl. Bleisch/Huppenbauer 2014: 158 kursiv i. O.). Durch diesen Prozess würde eine Schärfung der eigenen Argumentation möglich, die aus der Stärkung der Argumente des Gegenübers resultiere. Im Ergebnis steht die kooperative Suche nach dem moralisch richtigem Ergebnis (ebd.). Als Methode bietet sich hierfür das aktive Zuhören nach Bay an. Insbesondere das Spiegeln und Wiederholen des Gehörten zeigt dem Gegenüber den Verstehensprozess und die Auseinandersetzung mit dem Gehörten an (vgl. Bay 2021). Die zweite Diskurstugend ist die Kritikfähigkeit. Diese sei von der Fähigkeit einstecken und austeilen zu können geprägt. Indem nicht sofort die eigene Position in einem

Diskurs verteidigt, sondern die Fähigkeiten des *principle of charity* angewandt würden, ließe sich Dogmatismus vermeiden (vgl. Bleisch/Huppenbauer 2014: 158 kursiv i. O.). Ein ergebnisoffener Diskurs moralischer Streitfragen könnte auf dieser Basis erfolgen. Mit der Kooperationsbereitschaft schließen die Autoren ihre Aufzählung. Mit dieser Diskurstugend zeigen die Konfliktparteien in der **Suche nach Gemeinsamkeiten** den kleinsten gemeinsamen Nenner auf, der sich in der Entdeckung geteilter Werte zeigt (vgl. Bleisch/Huppenbauer 2014: 159 Herv. i. O.). In der diskursiven Kooperationsbereitschaft gelte es „plakative Aussagen und Zuschreibungen“ (ebd.) zu vermeiden. Eine Orientierung bietet in diesem Zusammenhang das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn, in dem das Thema stets im Mittelpunkt aller Auseinandersetzung steht (vgl. Cohn 1994).

Hinführend auf die Erarbeitung von Handlungsoptionen erweitert Hug das Modell von Dietrich, das in die Praxis übertragen werden könnte. Hierfür sind Handlungskompetenzen erforderlich, die sich über Kommunikationsfähigkeit mittels der Diskurstugenden hinaus in weiteren professionellen Kompetenzen wie z.B. Methodenkenntnisse zeigen. Der Bildungsbereich, indem das Ethik-Café verortet wird, wird an dieser Stelle verlassen. Dieser handlungsorientierte Bildungsschritt kann mit anderen Bildungsmethoden der AG Ethik begleitet werden, wie beispielsweise der KEF.

Frey et al. (2003) betont, dass die Kernelemente ethischer Kompetenz zueinander in Bezug stehen, ihre Lesart zeichnet eine in die Tiefe gehende Entwicklung von ethischer Kompetenz nach. Die „moralische Wahrnehmung (*moral perception*)“ (Key/Monteverde 2020: 170 kursiv i. O.) kennzeichnen sie als einen Ausdruck von Haltung. Verknüpft sich diese mit vorhandenem Wissen entsteht „moralische Sensitivität (*moral sensitivity*)“ (ebd.) und geht durch „deklaratives Wissen in Bezug auf erinnerte Normen, Regeln und Vorbilder“ (ebd.) in ein „moralisches Wissen (*moral knowledge*)“ (ebd.) über. Ein implizites Wissen durch die Darstellung eines Könens zeigt sich durch „moralisches Entscheiden (*moral deliberation*)“ (ebd.) und kann in der Folge ein „moralisches Handeln (*moral response*)“ (ebd.) hervorbringen.

Folglich tritt die ethisch-philosophische Basiskompetenz des Wahrnehmens, beschrieben als *ethische Sensibilität*, als Haltung auf, die sich nicht erst in der Performanz zeigt. Sie stellt eine unsichtbare, sich in der Personen lagernde bzw. sich bildende Eigenschaft, eine „Fähigkeit zur bewussten Wahrnehmung“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 10) dar. Es kann Situationen geben, in denen sozialarbeiterisches Handeln aus einer Entscheidung zwischen zwei Prinzipien allgemeiner Geltung hervorgehen muss. Die zu entwickelnde Urteilskraft scheint hier eine zentrale Bedeutung zu haben, die sich im logischen Schlussfolgen, als Deliberation, zeigt (vgl. Hug 2014: 219; Schmid Noerr 2022: 22). Eine Begründung für eine zu treffende Entscheidung sucht „nur jemand, dem irgendetwas problematisch erscheint und dessen Erfahrung damit

fragwürdig wird“ (Maaser 2015: 18). Es erfolgt eine gefühlsbetonte Wahrnehmung, die zeitgleich andere Menschen anders sehen könnten (vgl. ebd.). Als Ausdruck von Wissen, Fähigkeiten, Empfindungen und Emotionen ist Ethikbildung kognitiv und affektiv zu verorten, sodass Bezüge zur „Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich“ (Bloom et al. 1975) hergestellt werden (vgl. Key/Monteverde 2020: 170 f.). Diese könnten für die Betrachtung der Zielebenen ethischer Bildung in Kapitel 3.2.5 unterstützend sein.

Im nächsten Abschnitt werden die Lernorte dargestellt, an denen Anforderungen emotionaler, rationaler und reflexiver Natur an die Lernenden gestellt werden können. Gemeinsam mit argumentativen Fähigkeiten könnten sie das Bündel an Ethik-(Teil-) Kompetenzen zum Lerninhalt bereithalten.

### 3.2.2.2 Lernorte ethischer Bildung

Der *Lernort Hochschule*, exemplarisch am Beispiel der HAW Hamburg dargestellt, umfasst Seminare in verschiedenen Modulen. Bildung im Kontext der Ausbildung kann u. a. als Vermittlung von Wissen verstanden werden. Hiltrud von Spiegel verweist auf den Ausbildungsort Hochschule der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit (vgl. von Spiegel 2021: 38). Die dort zu erwerbenden wissenschaftlichen Grundlagen fächern sich nach ihr in verschiedenen „Wissensbestände[n] für methodisches Handeln“ (von Spiegel 2021: 47) auf. Die Sozialprofessionellen sollen in ihrem Studium wissenschaftliches Wissen, Beschreibungswissen, Erklärungswissen, Wertewissen und Veränderungswissen erlangen (vgl. von Spiegel 2021: 47 ff.). Riedel und Lehmeyers *Lernort Theorie* findet daran seinen Anschluss, indem sie ihm die mögliche Weiterentwicklung der Persönlichkeitsbildung zuschreiben. Aus der Aneignung von theoretischem Wissen, beziehen sich die Autorinnen auf Chinn und Kramer (2018), entsteht an diesem Lernort die „Werteorientierung und professionelle Ethikkompetenz“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 2), als „spezifische Wissensform pflegerischen Handlungswissens“ (ebd.).

Der *Lernort Praxis* bezieht sich nach Riedel und Lehmeyers auf die praktischen Lernumgebungen innerhalb der Ausbildung. Sie sehen eine hohe Relevanz in dem individuellen beruflichen Sozialisationsprozess der Lernenden, „den systematischen Aufbau einer professionellen Ethikkompetenz, ethisch-praktischer Performanz und eines handlungswirksamen beruflichen Ethos“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 2) zu etablieren. Zwei Aspekte, die, abweichend vom Lernort Theorie, den Studierenden am Lernort Praxis in der Ethikbildung begegnen, sind handlungsbelastete Situationen, da sie sich unter real institutionellen Bedingungen berufsalldäglichen Entscheidungssituationen gestellt sehen, und als zweites das Erleben von moralischer Irritation. Ihre Urteilskraft sowie das Erleben der Emotionen, ihren eigenen und die der Beteiligten, findet einen ersten Einsatz bzw. Resonanzboden im professionellen Umfeld (vgl. Hug 2014: 223). An die Anleitenden stellt sich die Anforderungen, die als moralisch belastend erlebten

Situationen am Lernort Praxis mit Studierenden aufzugreifen. Dafür ist eine Bereitschaft der Ausbildenden und ihrerseits ethische sowie methodische Kompetenz erforderlich (vgl. Hug 2014: 224 f.; Riedel/Lehmeyer 2020: 2, 15). Für Studierende der Sozialen Arbeit an der HAW Hamburg ist ein erster Kontakt im Modul zwei regulär im ersten Semester in der „Akademische Praxis der Sozialen Arbeit“ (HAW 2022a: 15) im Bereich des Fachprojektes durch Exkursionen in die Praxis der Sozialen Arbeit vorgesehen. Das Praxissemester (regulär das fünfte Semester) sowie regulär ein Teil des Praktikums, das im vierten Semester absolviert wird, führt die Studierenden direkt an den Lernort Praxis. In der Lesart des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) weist dieser Lernort über das Studium/die Ausbildung hinaus, ab Beginn der Berufseinmündung unterschiedliche Phasen und Aufgabenstellungen auf, denen mit spezifischen Reflexionsangeboten zu begegnen wäre (vgl. Leinenbach et al. 2022: 85).

Riedel und Lehmeyer sehen einen *dritten Lernort*, das „Skillslab (Skills Laboratory/Fertigkeitslabore)“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 3), als gewinnbringend durch seine praktische Relevanz, den sie innerhalb des Studiums / der Ausbildung verorten. Diese „pädagogisch gestaltete Lernumgebung“ (ebd.) bietet einen geschützten Raum, um „zentrale räumlich-materielle, physische und/oder psychosoziale Aspekte, beeinflussbare Prozesse und wechselseitige Zusammenhänge von Aufgaben und Problemen einer realen Lebens- und Handlungswelt“ (ebd.) erlebbar zu machen. Aufgrund der Realitätsnähe kann die eigene Performanz mit einem Rückbezug der Praxis zur Theorie, didaktisch begleitet, eine ethische Reflektion erfahren (ebd.). Dieser Lernort weist eine Übungsform der Verantwortungsübernahme für eine Handlung aus, die zugleich in einen handlungsentlasteten Raum überführt wird. Studierende können Erfahrungen mit möglichen eigenen moralischen Irritationen sammeln und zugleich durch das Miterleben in einer Lerngruppe feststellen, welche Emotionen und Sensibilisierungen andere Studierende aus der Lernsituation entwickeln.

### 3.2.2.3 Unterschiedliche Bildungsformate der Medizin-Ethik

Insbesondere die Medizin- und Pflegeethik weisen einen hohen Institutionalierungsgrad auf und hat unterschiedliche Bildungsformate hervorgebracht (vgl. Dietrich 2004: 71 f.). Die Medizin- und Pflegeethik gehen als Teilgebiete aus der Biomedizinischen Ethik hervor, die einen großen Anteil an politischer und gesellschaftlicher Technikfolgenabschätzung beinhaltet und spätestens durch die Genomforschung Öffentlichkeit erlangte (ebd.). Unter dem Dach der Ethik im Gesundheitswesen steht die Ethik in der Medizin und Ethik in der Pflege neben der Ethik in anderen Berufen des Gesundheitswesens. Zu letzteren könnte sich die Ethik in der Sozialen Arbeit zählen lassen, die auch im Gesundheitswesen tätig ist (DVSG o. J.). Fragen um Leben und Tod werfen ebenso wie um Gesundheit und Krankheit Entscheidungsprozesse

auf, die im beruflichen Alltag auch ohne einen Ethikkurs moralisch angemessen verlaufen können. Zu einer professionellen, begründeten Urteilsbildung und zur Bildung der beruflichen Identität gehört die ethische Reflexion als Vorbedingung, deren mögliche Rahmung in den folgenden Formaten zu finden ist (vgl. Arndt 2007: 17, 84).

Der Untersuchung der Bildungsformate, die sich aktuell in der Klinischen Ethikarbeit „mit positiven Erfahrungswerten“ (Seidlein et al. 2023: 10) zeigen, hat sich eine Gruppe Ethiker:innen wissenschaftsmethodisch genähert. Im Ergebnis stellen sie aktuell sechs Formate dar, die unterschiedliche Zielgruppen aus dem klinischen Kontext ansprechen. Klinikpersonal verschiedener Professionen und Berufe unterschiedlichstem Grad der Ausbildung, interessierte Laien und Expert:innen, Mitglieder und Ethikberatende der KEK können in Gruppengrößen von 5 - 100 Personen zur Zielgruppe gerechnet werden. Ob im Einzelnen Methoden, wie das sokratische Gespräch oder philosophisches Schreiben als reflektierende Schreib- und Selbsterkundungsarbeit etc. die im Folgenden benannten Methoden wiederum begleiten sowie der Umsetzung dienen könnten, kann hier nicht im Detail ausgeführt werden (vgl. Heffels 2008: 114 f.; Kleinknecht 2002: 182 f.; Riedel/Lehmeyer 2020: 3, 15; von Werder 2011: 43 f.).

In unterschiedlicher Intensität steht die Wissensvermittlung, Kompetenzentwicklung, Haltungsentwicklung oder Reflexion der Handlungspraxis im Vordergrund. Einen Überblick über „Ethik-Fortbildungen als Element der Klinischen Ethikarbeit“, die methodisch unterschiedlichsten Anforderungen gerecht werden, stellen Seidlein et al. vor (Seidlein et al. 2023). Ein *Symposium* oder einen *Ethik-Tag*, der mit einem Expert:innenvortrag und einer Diskussion Schwerpunktthemen aufgreifen könnte, halten sie für geeignet bei einer großen Teilnehmerszahl. Die *Didaktische Falldiskussion* stellen sie, vergleichbar mit der KEF, als eine stationsinterne und fallbezogene Fortbildungsmöglichkeit dar, die sie zudem als „Ethik First“ (Seidlein et al. 2023: 10) kennzeichnen und für Berufseinsteigenden als besonders geeignet beschreiben. Dieses Format findet Anschluss an das im Leitbild der AG Ethik beschriebene Lernen ohne eine Verwertungslogik, das den Erwerb von ECTS nicht in den Vordergrund stellt (vgl. Ansen 2014). Das *on demand* Format basiert auf spezifischen Anfragen an die KEK und kann eine Mischform aus dem bisher genannten Spektrum darstellen. Dieses Instrument wird flexibel nach Bedarf eingesetzt und kann den akuten Themen eines Teams gerecht werden. Das *Ethik-Café* erwähnen die Autor:innen an vierter Stelle und stellen es als eine Möglichkeit dar, um bei Kaffee und Kuchen in dadurch besonderer Atmosphäre ethische Bildung zu erfahren. Verschiedene Themen werden auf Grundlage eines Impulsreferats externer Referenten kombiniert aus Gruppendiskussion mit Brainstorming und Ergebnissammlung bearbeitet. Mit der *Mediennutzung & Diskussion* wird ein Format beschrieben, das eine Filmvorführung zum Anfang hat, der sich eine Plenumsdiskussion mit Expert:innen anschließt. Eine individuelle Beratungssituation stellt die *Bereitstellung von Expert:innenwissen* dar, die auf Anfrage als

Einzelberatung oder Teambberatung, ähnlich dem Expert:innengespräch mit Prof. Dr. Leupold, als spontaner Dialog stattfindet. Das *Netzwerktreffen* der regionalen KEK- Mitglieder und Ethikberatender steht im Zeichen des Erfahrungsaustauschs und wird von Vorträgen, Diskussionen und Workshop-Strukturen flankiert (ebd.). Sie bemerken, dass es noch einen Bedarf der Ausgestaltung der Evaluation gibt, um die einzelnen Fortbildungsmöglichkeiten auf ihre Wirksamkeit hinsichtlich der „Entscheidungsfindung in ethisch relevanten Situationen und moralischen Problemlagen zu untersuchen“ (Seidlein et al. 2023: 12).

Der Kritik, die Ethik-Expert:innen könnten sich als fachfremd durch die spezielle Ausrichtung auf ethische Themen aus der Berufspraxis entfernt haben, begegnet das „Tübinger Modell der ‚Ethikbeauftragte der Station‘“ (Ranisch et al. 2021: 257). Die speziell ausgebildeten Mitarbeitenden sollen am Ort der gelebten Praxis für ethische Fragen zur Verfügung stehen. Das Projekt verfolgt das Ziel, dass mittelfristig alle Stationen einer Klinik über eine:n ethisch versierte:n Praktiker:in verfügen. Eine hierfür spezielle Ausbildung kann ebenso als Format ethischer Bildung gelten (vgl. Ranisch et al. 2021: 260). Sie führt über drei Kompetenzstufen zu einer Anerkennung zum:zur *Ethikberater:in im Gesundheitswesen* nach dem Curriculum der Akademie für Ethik in der Medizin (AEM o. J.).

Die von den Autor:innen angegebenen zeitlichen Rahmungen und Vorstellungen zum Setting, Präsenz, digital bzw. hybrid werden hier nicht weiter vertieft. Aus der Erfahrung der AG Ethik hat sich gezeigt, dass insbesondere das Ethik-Café, das bei Seidlein et al. als Präsenzveranstaltung ausgewiesen wird, durchaus als digitale Veranstaltung lohnende Aspekte mit sich bringt. Denkbar wäre, dass die anderen Formate ähnliches Potential aufweisen könnten. Möglicherweise aufgrund von klinischer Strukturen oder der Ausrichtung der Forschung blieb die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Leitbildern in der veröffentlichten Aufstellung von Seidlein et al. unbeachtet. Hug merkt an, dass sich in der Praxis der Sozialen Arbeit Leitbilder oder Leitlinien sowie organisationale Prozessabläufe, zu ethischen Reflexionen eignen und deshalb ein Anlass sein könnten, sich zusätzlich zu den in der klinischen Ethik vorgestellten Möglichkeiten als Format der Bildung eignen könnten (vgl. Hug 2014: 229 f.).

Das Ethik Café als Methode ethischer Bildung wird im Folgenden fokussiert. Die Form und die Tiefe der Auseinandersetzung bleiben der Exploration der Teilnehmenden überlassen, die jedoch in Abhängigkeit der didaktischen Gestaltung der Moderierenden richtungsweisend Unterstützung erfahren können.

#### 3.2.2.4 Das Ethik-Café als Methode ethischer Bildung am Lernort Hochschule

Der Philosoph Marc Sautet veranstaltete in einem Pariser Café mit einem philosophisch interessierten Freundeskreis in den 1990er Jahren ein erstes Ethik-Café (vgl. Fromm 2012: 645;

Riedel/Lehmeyer 2020: 4; von Werder 2011: 15 f.). Die Themen wurden spontan gewählt und es kam, wie von Werder bemerkt, zu lauten und zeitweise chaotischen Scheingefechten (vgl. von Werder 2011: 18). Er beschritt mit seinen philosophischen Cafés wenig später in Berlin ein methodisches und planvolleres Vorgehen, das aktuell Anschluss findet in verschiedenen Bereichen des Sozial- und Gesundheitswesens. Insbesondere in der Pflegeausbildung wird der Methode des Ethik-Cafés in der Ethikbildung Bedeutung beigemessen und sich mit verschiedenen didaktischen Ansätzen genähert. Die Form, die in der Lehre kein Äquivalent hat, setzt einen besonderen Akzent auf eine atmosphärische Gestaltung und wenn möglich, einem Café entsprechend, ‚Kaffee und Kuchen‘. Dabei handelt es sich jedoch nicht um „Plauderrunden, Supervisionsrunden oder spezielle Beschwerdeforen, sondern [...] um offen moderierte Gesprächsrunden“ (Fromm 2012: 646). Ähnlichkeiten zum sokratischen Gespräch, das als Zweigespräch zwischen Lernenden und Lehrenden stattfindet, sind hier ersichtlich. Die Lernenden sollen ihr eigenes Denken und ihre Erfahrungen und Erlebnisse hervor- bzw. einbringen. Die Lehrenden schaffen in einem Ethik-Café für die Gruppe eine wertschätzende Atmosphäre, in der „gegenseitiges Vertrauen, Toleranz, Geduld, Aufmerksamkeit und dergleichen“ (Kleinknecht 2002: 191) in Erscheinung treten. Es gilt

„Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, die Wahrnehmung auf die jeweilige Situation zu schärfen, Intuitionen und Wertvorstellung zu hinterfragen und möglicherweise zu verändern, Wertehaltungen und ethische Begründungen zu rekapitulieren und ethische Konflikte zu explizieren“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 9).

Um diesen Aufgaben, angepasst an den Lern- und Entwicklungsstand der Teilnehmenden, gerecht zu werden, bieten sich verschiedene Strukturen von Ethik-Cafés an.

#### 3.2.2.4.1 Strukturvorschläge

Wenige Publikationen widmen sich der Methode des Ethik-Cafés in der Ethikbildung. Die möglichen Bildungsaspekte werden anhand internationaler Studien und Beiträge als geeignete und praktikable Methode einer Ethikbildung im Pflege- und Gesundheitswesen von Riedel und Lehmeyer (2020) aufgezeigt. „Das Ethik-Café als interdisziplinäres niederschwelliges Angebot im Gesundheitswesen“ (Fromm 2012) liefert Ergebnisse einer Evaluation von zehn veranstalteten Ethik-Cafés, die in einer Klinik erhoben wurden. Patient:innen, deren Angehörige sowie Arbeitnehmende des Klinikums unterschiedlichster Disziplinen waren daran beteiligt.

Didaktisch angelegt regen Ethik-Cafés zum Denken an und können Orientierungshilfen geben, ethische Fragestellungen auf praxisrelevante Weise zu begegnen (vgl. Fromm 2012: 646). Aktuell aufkommende Fragestellungen und Themen können ebenso zum Inhalt werden wie „Unsicherheiten, Uneinigkeiten und Konflikte im pflegerischen Entscheidungs-, Handlungs- und Arbeitszusammenhang“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 9). Herausragendes Merkmal ist, dass „das Handeln auf der Grundlage dieser Entscheidung, die Handlungsorientierung bzw.

moralische Handlungsfähigkeit [...] nicht die primäre Zielrichtung [bilden, C.K.]“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 19).

Im Folgenden werden die vorgeschlagenen Strukturen rezipiert, die den Autorinnen folgend lernortübergreifend einsetzbar scheinen (ebd.). Zunächst erfolgt die Darstellung des Vorschlags von Fromm, der in seiner Detailliertheit Einblicke ihrer Lesart von Ethik-Cafés gibt und deren konkreten Ablauf schildert. Fromm beschreibt „vier Phasen des ethischen Diskurses“ (Fromm 2012: 646) als bewährt für die Vorbereitung und als Moderationshilfe von Ethik-Cafés. Sie plant eine Veranstaltung über 90-120 Minuten. Eine Anmeldung ist für die Veranstaltungen nicht erforderlich, sodass die Teilnehmenden-Anzahl und die Heterogenität der Gruppe Unbekannte in der Planung darstellen. Im Mittel nahmen zehn bis zwanzig Personen unterschiedlichster Berufsgruppen und Professionen eines Klinikums teil. Die Anleitung erfolgte durch eine versierte Moderation, die sich durch fundierte Ethik-Kompetenzen und Kenntnis möglichst vieler relevanter Fachbereiche der Tätigkeitsfelder der Teilnehmenden auszeichnete (vgl. Bachmann/Rippe 2004: 869). Fromm weist darauf hin, dass es sich bewährt habe, über zwei Moderierende zu verfügen, wenn ihrem Vorschlag entsprochen wird, das jeweilige Thema mit den Teilnehmenden während des Ethik-Cafés auszuwählen (vgl. Fromm 2012: 652). Strukturell orientiert sie sich an von Werder und übernimmt seine „Redewendungen zur philosophischen Gesprächsführung“ (von Werder 2011: 135 f.). In der ersten Phase führt die Moderation „mit einer These, einem Text aus dem aktuellen Geschehen, Gedanken zur Thematik oder eine Frage“ (Fromm 2012: 647) in das Ethik-Café ein. Das definierte Ziel ist „Klarheit, Folgerichtigkeit und Orientierung“ (ebd.) entstehen zu lassen. In der zweiten Phase sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich im Plenum aktiv zu zeigen und ihre „Erfahrungen, Ideen und Gedanken“ (ebd.) zum Thema zu äußern. Es sollen so Uneinigkeiten zu Tage befördert werden, Alternativen gesucht werden und Unterscheidungen ihren Entwicklungsraum bekommen. Ein angestrebter Perspektivenwechsel erlaubt, dass alle Beiträge der Teilnehmenden nebeneinander stehen bleiben können. In der dritten Phase kann eine gemeinsame Strukturierung der „Beiträge nach ethischen Gesichtspunkten“ (ebd.) erfolgen, die die Reflexionsmöglichkeiten auf die Metaebene hebt. Fromm beschreibt, dass eine Erleichterung der Reflexion erfolgt und durch diese Abstraktion voreilige Schlussfolgerungen abgewehrt werden können. Sie erreicht damit die „Konzentration auf das ethische Thema“ (ebd.). Der Erkenntnisgewinn bildet, als vierte Phase, den Abschluss eines Ethik-Cafés. Fromm beschreibt eine Anregung zur Selbstkorrektur und eine „eindrucksvolle Beendigung der Diskussion“ (Fromm 2012: 648), die durch Fragestellungen der Moderation erreicht werden soll. Erkenntnisse sollen bestenfalls aus dem Ethik-Café in den Alltag mitgenommen werden und Ethik spürbar werden lassen (ebd.).

Riedel und Lehmeyer schlagen exemplarisch vier „Systematisierungsmöglichkeiten und didaktische Abwägungskriterien“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17) vor, um, angepasst an die

Anforderungen der jeweiligen Teilnehmenden, das Ethik-Café zu gestalten. Die im folgenden skizzierten Vorschläge zur Strukturierung sind in ihrem Wesen insbesondere „an der Erhöhung der Reflexivität ausgerichtet“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 9 f. zitiert nach Dietrich 2008: 76). Die Autorinnen unterstreichen die „Kernelemente einer ethischen Wahrnehmung, Analyse, Abwägung, Urteilsbildung und Argumentation“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 9), die im Fokus stehen und einen „Umgang mit der Ungewissheit bezüglich einer ethischen (Urteils-) Begründung und Argumentation“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 10) schaffen können. Sie grenzen die Vorschläge zu Modellen ab, die der Ethik-Fallberatung dienen, die anknüpfend im nächsten Schritt auf die Handlungsebene weiter führen würden (ebd.).

Die erste von Riedel und Lehmeyer beschriebene Systematik fußt auf den „drei Elementen der ethischen Argumentation“ (Arend 1996: 115–116 zit. n. Riedel/Lehmeyer 2020: 8, 17). Die ethische Argumentation und Urteilsbildung erfolgt hierbei über die „Reflexion moralischer Grundintuitionen“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17) und rekurriert auf „beteiligte bzw. betroffene ethische Werte, Urteile und Bewertungen“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 8). Für die Lernenden eröffnet diese Systematik eine „Kontrasterfahrung im Rahmen eines rationalen ethischen Diskurs“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17). Den Ausgangspunkt der ethischen Diskussion und Abwägung bildet die Beschreibung einer Situation oder eines Sachverhalts, als faktische Prämisse. Im zweiten Schritt erfolgt die Wertereflexion, die die ethische Prämisse hervorbringt, um im dritten Schritt eine Schlussfolgerung „unter Rückbezug auf die Werte und Fakten“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 8) zu formulieren. Mit diesem Vorgehen sollen Ergebnisse für die Lernenden erreichbar sein, die sich in der „situations- und/oder handlungsorientierte[n] ethische[n] Analyse[fähigkeit]“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17) zeigen. Diese dreischrittige Struktur eines Ethik-Cafés könnte sich nach Meinung der Autorinnen von Beginn für die ethische Bildung an allen drei Lernorten eignen. Sie betonen die Wichtigkeit einer solchen Vorgehensweise, insbesondere, wenn die Lernenden über wenig Vorerfahrung mit ethischen Abwägungs- und Reflexionsprozessen verfügen (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 8, 17).

In einer zweiten von Riedel und Lehmeyer ausgewählten Struktur beschreiben sie einen Vorschlag von Chinn und Kramer in der ebenfalls ein Dreischritt leitend ist. In den „Dimensions of Ethical Knowledge Development“ (Chinn/Kramer 2018: 96 zit. n. Riedel/Lehmeyer 2020: 8) eröffnet eine kritische Frage „Is this right/Is this responsible?“ (Chinn/Kramer 2018: 107 zit. n. ebd.) den Diskurs. Im zweiten Schritt werden die betroffenen Werte herausgearbeitet und es erfolgt ein Explorieren von Alternativen (vgl. Chinn/Kramer 2018: 108–110 zit. n. ebd.). Die dritte Dimension ist gerahmt von „formal expressions of ethical knowing: principles and codes“ (Chinn/Kramer 2018: 112–113 zit. n. ebd.), die den Autorinnen zufolge sich auf das „Abwägen ethischer Bezugspunkte und Argumente vor dem Hintergrund gültiger normativer

Rahmungen“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17) fokussiert. Der „professionelle Verantwortungsbezug“ (ebd.) sowie eine „deontologische Betrachtung“ (ebd.) auf der Folie berufsspezifischer normativer Vorgaben deutet auf eine curriculare Abstimmung in einem fortgeschrittenen Bildungsabschnitt der Ausbildung hin. Ethik-Cafés dieser Art greifen verfügbare theoretische Wissensbestände der Lernenden auf und setzen argumentative Fähigkeiten voraus, damit das „Herausarbeiten und Begründen [...] [von] Verantwortlichkeiten und deren argumentative, wer-tebegründete Fundierung“ (ebd.) gelingen kann. Eine mögliche Anwendung könnte ein Ethik-Café in dieser Systematik finden, wenn eine erlebte Divergenz zwischen den professionellen und persönlichen Wertevorstellungen oder -orientierungen in Praxiserfahrungen vorläge, die in der Folge zu einer moralischen Belastung führen könnte (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 8,17). Die Autorinnen halten Ethik-Cafés dieser Struktur an allen drei Lernorten als geeignet.

Die dritte Struktur greift das „Modell zur ethischen Urteilsbildung“ (Dietrich 2004: 86 zit. n. Riedel/Lehmeyer 2020: 8) auf, das mit drei „ethisch-philosophischen Basiskompetenzen“ (ebd.) verknüpft ist und in Kapitel 3.2.2.1 zur Darstellung ebendieser Verwendung fand. Bezogen auf die Anwendung in einem Ethik-Café, dient der erste Schritt der Wahrnehmung und Erschließung einer ethisch relevanten Situation, die empirisch und hermeneutisch überprüft wird. Der anschließende zweite Schritt beinhaltet erstens die Formulierung von Werten und Normen, bezogen auf und in Wechselwirkung mit der wahrgenommenen ethisch relevanten Situation der Anfangssequenz. Zweitens wird mit derselben Wechselseitigkeit eine hermeneutische „Prüfung, Abwägung und Begründung von Werten und Normen“ (ebd.) bezogen, auf die klar umrissene Situation vollzogen, die sodann logische Schlussfolgerung als dritten Schritt hervorbringen kann. Zentral ist, dass die Teilnehmenden über die erforderliche Sensibilität verfügen, die sie befähigt, eine beobachtete Situationen als ethisch relevant einzuordnen. Auf diese Situation abgestimmte „ethische Argumentation und Werteabwägung auf Basis bestehender normativer Rahmungen/Bezugspunkte“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17) und die daraus formulierte „ethisch begründete[...] Schlussfolgerung“ (ebd.), setzt gemäß den Autorinnen eine Artikulationsfähigkeit voraus, die sich simultan weiter entwickelt. Sie ordnen diese Systematik der Gestaltung eines Ethik-Cafés zu, das der Selbstvergewisserung dient. Es schafft einen Raum, „Situationen mit hoher eigener Betroffenheit und/oder persönlicher Resonanz“ (ebd.) strukturiert zu erkunden. An die Moderation stellt sich die Anforderung die „Anleitung zur hermeneutischen Situationsanalyse“ (ebd.) zu beherrschen. Die vorausgesetzten ethische Kenntnisse und die kommunikativen Fähigkeiten begründen für Riedel und Lehmeyer eine Abstimmung auf den curricularen Rahmen und gehen mit einer Zuordnung aller drei Lernorte einher.

Einen vierten Vorschlag zeigen die Autorinnen mit dem „Fünf Schritte Modell“ (Campbell et al. 2017: 191 zit. n. Riedel/Lehmeyer 2020: 9, 17f.) von Campbell und McCarthy auf. Dieses „Instrument zur Entscheidungsfindung“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 9) wäre insbesondere geeignet,

um einer „interdisziplinären/-professionellen ethischen Reflexion und begründeten Abwägung von Handlungsoptionen“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17) Raum zu geben. Das Vorgehen kann dazu dienen, die eingenommenen Haltungen der Lernenden in den jeweiligen Schritten dieser Form eines Ethik-Cafés zu analysieren, indem sie angehalten werden, diese während der Veranstaltung stets zu reflektieren. Die dafür formulierten Hinweise fördern

„den Prozess der am Ethik-Café Beteiligten, sich werteorientiert/prinzipienorientiert wie auch situationsorientiert begründet zu positionieren, den eigenen Standpunkt angesichts der beteiligten und/oder betroffenen Perspektiven respektvoll zu reflektieren sowie vorurteilsfrei und offen die eigens präferierte und ethisch begründete Entscheidung zu formulieren“ (ebd.).

Das „Decision-making tool“ kann ebenso „variierende Positionen der beteiligten Bezugspersonen, verschiedene kulturelle/religiöse Einstellungen etc.“ (ebd.) mit einbeziehen. Die Review-Fragen des fünften Schrittes zeigen, dass diese sich auch für einen zusammenfassenden Abschluss eignen könnten: „Check: Have I been sensitive, clear, respectful, informed, fair, impartial and transparent?“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17). Ein Ethik-Café dieser Struktur bedarf ethischer Basiskompetenzen und Kenntnisse normativer Rahmungen und Bezugspunkte, deren Inhalte für eine Einbettung in den curricularen Rahmen Beachtung finden sollten. An allen drei Lernorten einsetzbar halten Riedel und Lehmeyer dieser Art Ethik-Cafés auch geeignet für die „Gestaltung lernortübergreifender Ethik-Cafés im Kooperationsverbund“ (ebd.).

Es lässt sich eine Komplexitätssteigerung sowie eine Überlappung oder Ergänzung der von Riedel und Lehmeyer vorgestellten Strukturen erkennen. Das Modell von Dietrich weist beispielsweise auf eine „eingangs klar umrissene Situation(sbeschreibung)“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 9) und eine sensibilisierte Wahrnehmung ethisch relevanter Situationen hin, an die das Fünf Schritte Modell vom Campbell und Mc Carthy Anschluss findet, in dem es heißt: „Be ethically sensitive and communicate clearly“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 9). Die Entwicklung ethischer Kompetenzen lebt in den vorgestellten Strukturen von einem direktem Austausch, der Begegnung verschiedener moralischer Positionen der Teilnehmenden „und nicht zuletzt von Irritationen als Ausgangspunkt moralischer Reflexion“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 9 zit. n. Michl et al. 2021).

Teilnehmende werden

„sukzessive in die Lage versetzt [...] situationsbezogene Werte einer ethischen Analyse, Abwägung und Reflexion zu unterziehen, die eigene moralische Position und Haltung zu artikulieren und argumentativ zu vertreten oder auch eine ethisch-argumentative, situationsbezogene und handlungsorientierende Prüfung zu vollziehen“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 9).

Während des Bildungsverlaufs gilt es diesem Zusammenwirken rationaler und emotionaler Prozesse einen Raum zu bieten. Die Autorinnen stellen fest, dass die von ihnen ausgewählten Strukturen dieses ermöglichen (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 13).

#### 3.2.2.4.2 Vorschläge zur curricularen Verortung

Die Vorschläge von Riedel und Lehmeier zur *curricularen Verortung* der verschiedenen Systematiken erfolgt hier gesondert, um ihnen besondere Beachtung zu schenken. Das Modell mit den drei Dimensionen nach Chin und Kramer (die zweite Systematik) eigne sich zur Differenzierung eigener moralischer und professionsethischer Wertevorstellungen oder -orientierungen. Es könnte zu speziell benannten Themen gearbeitet werden und eine curriculare Verortung des Ethik-Cafés begleitend neben dem fachlichen Inhalt der ethischen Reflexion dienen und „didaktisch im Unterrichtsgeschehen eingebunden werden“ (Riedel/Lehmeier 2020: 8). Der „Einbezug der gültigen normativen Rahmungen/Bezugspunkten“ (Riedel/Lehmeier 2020: 17) impliziert auf Seiten der Lernenden, über ein fachwissenschaftliches mindestens erstes Verständnis zu verfügen. Eine Anwendung dieser Systematik sehen Riedel und Lehmeier nach den (ersten) Praxiserfahrungen vor (vgl. Riedel/Lehmeier 2020: 8).

Das Modell der Urteilsfindung von Dietrich (die dritte Systematik) wird zur ethischen Reflexion von Situationen vorgeschlagen, die der (Selbst-) Vergewisserung bedürfen, die eine eigene Betroffenheit und Resonanz auslösen und sich auf die eine „Zielgruppe beziehen, der man sich als Lernende selbst zuordnet“ (Riedel/Lehmeier 2020: 9), das heißt, dass eine erste Identifikation mit der zukünftigen Berufsgruppe oder zumindest mit der Rolle von Studierenden der Sozialen Arbeit vorhanden sein müsste. An dieser Stelle wird deutlich, dass die emotionalen Prozesse der Lernenden angesprochen werden und mittels des Ethik-Cafés einen Raum erhalten. Riedel und Lehmeier erheben den Anspruch an die Lernenden, dass sie über analytische, reflexive und hermeneutische (Begründungs-)Kompetenz verfügen und stellen dieses Modell nicht an den Beginn des Bildungsprozesses (vgl. ebd.).

Das Instrument zur Entscheidungsfindung von Campbell und McCarthy (die vierte Systematik) erfordert von den Teilnehmenden, sich werteorientiert/prinzipienorientiert „und situationsorientiert begründet zu positionieren“ (Riedel/Lehmeier 2020: 9). Sie sollten den eigenen Standpunkt in einer Form präsentieren können, die ihre reflektierte Haltung zum Ausdruck bringt. Dieses ist eine Erwartung, die von Verantwortlichkeit und ethischer Verpflichtung im professionellen Berufsumfeld geprägt ist. Es ist erst im weiteren Verlauf einer Ausbildung oder eines Studiums sowie in der Berufspraxis davon auszugehen, dass entsprechende fachliche und ethische Kompetenzen vorliegen können. Eine Eignung dieser Struktur ist demnach für Ethik-Cafés mit Teilnehmenden, die über fortgeschrittene Ethik-(Teil-)Kompetenzen verfügen, erkennbar.

In Anlehnung an das Modulhandbuch der HAW kann davon ausgegangen werden, dass Studierende im ersten Semester in Modul zwei Erfahrungen oder Erlebnisse in der Praxis machen. Diese könnten in der in Form eines Ethik-Cafés reflektiert werden. Erstes inhaltliches

Fachwissen anderer Module könnte mit der Gruppe von Kommiliton:innen aktive Anwendung finden und ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer beruflichen Gruppe entstehen lassen. Zudem könnte es sich für Studierende als lohnend erweisen, eine erste Identifikation mit ihrer angestrebten beruflichen Rolle zu erleben, da sie auf professionelle Fachkräfte stoßen.

#### 3.2.2.4.3 Lerntypen – ein Exkurs

Ethik-Cafés können unterschiedlichen Lerntypen einen Zugang eröffnen. Angefangen bei Begriffen der Ethik und ihrer geringen Nutzung in der Alltagssprache tritt ein gewohnter Umgang mit diesen erst mit der Übung ein, wie beim Erlernen einer Fremdsprache. Für den Erwerb von Sprachen gilt grundsätzlich, dass je mehr Lernkanäle zur Verfügung stehen, desto besser und zügiger sie im Gedächtnis bleiben (vgl. Hofmann/Löhle 2016: 156). Lerntypen und Lernstile beziehen sich auf den individuellen Erwerb von Wissen. Vester geht davon aus, dass es hunderte von Lerntypen gibt. Lernende sollten für sich herausfinden, welcher Typ sie sind und vor allem das Übersetzen der eigenen Assoziationswelt üben (Vester 2016: 136 vgl.). Ein Lerntypentest kann u.a. darüber Aufschluss geben, welcher der Eingangskanäle sich am besten eignet, das Gelernte im Gedächtnis zu behalten (vgl. Vester 2016: 201). Die grobe Einteilung erfolgt in vier Lerntypen, Lesen, Hören, Sehen und Tasten. Lernende, die durch alleiniges Lesen lernen, nehmen den Lernstoff in ihr Ultrakurzzeit-Gedächtnis auf und können diesen bereits in einem komplexen Prozess in ihrem Gedächtnis verarbeiten (vgl. Vester 2016: 59 ff.). Lesen sich Lernende ihren zu lernenden Text laut vor, wird deutlich, dass *die* Lerntypen einer Trennschärfe entbehren (vgl. Vester 2021: 214).

Das Hören der Begriffe in Ethik-Cafés entspricht dem *auditiven Lerntyp*, der sich am besten an Gehörtes erinnern kann. Wesentliche Inhalte kann dieser ohne Notizen im Gedächtnis behalten (vgl. Hofmann/Löhle 2016: 133). Hier bietet das Ethik-Café durch die Anwendung evtl. vorher gelesener Inhalte einen positiven Effekt. Das selbst Gesprochene oder das Gehörte der anderen fällt dem Lernenden leicht zu behalten. Dieser Lerntyp lernt gut von aufgenommenen Sequenzen, die er in seinem Tempo wiederholt abhören kann. Geeignet sind für diese Art des Lernens ebenso Podcasts. In Verbindung mit einem Spaziergang kann diese Art des Lernens an Effektivität gewinnen (vgl. Hofmann/Löhle 2016: 133). Das Angebot, während des Ethik-Cafés, eine Zeit mit einem Spaziergang außerhalb der Hochschule zu verbringen und sich mit dem angebotenen Thema im Dialog mit anderen Teilnehmenden zu beschäftigen, könnte für diesen Lerntyp eine lohnende Erfahrung sein.

Der *visuelle Lerntyp* lernt und denkt in Bildern. Diese können selbstangefertigte Skizzen mit wenigen Linien darstellen oder aus anderen Quellen stammen, die Gehörtes oder Gelesenes beinhalten. Dabei sollten möglichst viele optische Zeichen verwendet werden und Lernstoff geordnet mit farbigen Markierungen versehen sein (vgl. Hofmann/Löhle 2016: 134). Nicht nur

die optische Darstellung des Lernstoffs wie z.B. Mind-Maps spricht diesen Lerntyp an, sondern auch eine „ansprechende Lernumgebung“ (Hofmann/Löhle 2016: 134). Das Ethik-Café, mit den Möglichkeiten eine andere Atmosphäre zu schaffen, könnte diesem Lerntyp entgegen kommen.

Der Kinästhetische oder auch *haptischer Lerntyp* wird auch als „Schreib-Typ“ bezeichnet. Dieser Lerntyp lernt durch die eigene Praxis. Allein das Aufschreiben hilft dem Gedächtnis die Lerninhalte zu behalten, die Notizen haben danach keine Verwendung. Diesem Lerntyp entspricht es Experimente, Rollenspiele, und Bewegungen mit dem Lernen zu verbinden. Auch im Spaziergehen wird Gelerntes erinnert und zusammen mit dem Ort, an dem es gelernt wird, verknüpft, damit wird ein Abruf erleichtert. Das Mind-Mapping gilt als ideal. Für diesen Lerntyp liegt der Fokus auf dem Überblick und den Zusammenhängen des Lernstoffs (vgl. Hofmann/Löhle 2016: 134 f.). Der angebotene Spaziergang während eines Ethik-Cafés, kombiniert mit der Auseinandersetzung des Themas, könnte für diesen Lerntyp einen vertiefenden Zugang zur ethischen Bildung darstellen.

Ein weiterer Lerntyp lernt durch (Nach-)denken. Der *intellektueller Lerntyp* benötigt dafür vor allem Zeit. In der Literatur findet dieser Lerntyp nicht so häufig Beachtung, da es sich evtl. um einen Lernstil handelt. Möglicherweise sind Teilnehmende dieses Typs in Ethik-Cafés äußerlich weniger aktiv und zeigen weniger Beteiligung als andere Teilnehmende. Der *kommunikative Lerntyp* findet den Austausch mit anderen hilfreich, ist jedoch auf die didaktische Ausgestaltung angewiesen und lernt am besten in einer Gruppe. Für den Erwerb von Wissen scheint die Gruppenarbeit weniger geeignet als für die Reproduktion, da sie vorgelagert Einzelarbeit erfordert. Das Denken und Lernen übernimmt die Gruppe nicht für einzelne Teilnehmende, jedoch gilt sie als effektiv für das Verarbeiten des Lernstoffs (vgl. Hofmann/Löhle 2016: 117 f.). Diesen Lerntypen kommt die Gestaltung von Ethik-Cafés aufgrund der Gruppenphase entgegen. Insgesamt kann ein Ethik-Café ein Lern-Erlebnis sein, dass den „13 Regeln aus der Lernbiologie“ entsprechend den Lernenden eine „Mehrkanal-Information“ bietet (Vester 2021: 197).

#### 3.2.2.4.4 Medientechnische Überlegungen

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Veranstaltungen in Präsenz stattfinden. Denkbar sind digitale Ethik-Cafés, wie in der Vergangenheit unter den Einflüssen der Corona-Pandemie, bereits praktiziert. Der didaktische Aufbau könnte bis auf die physischen Elemente übernommen werden. Hierfür scheint die Software Zoom geeignet, für deren Nutzung die HAW Hamburg über Lizenzen verfügt und der Umgang bereits bekannt ist. Hervorzuheben ist, dass die gewählte Software über die Funktion von Gruppenräumen und der Möglichkeit für alle Teilnehmenden verfügt, sich innerhalb der Räume frei zu bewegen. Als

Voraussetzungen für die Teilnahme an einem digitalen Ethik-Café sind neben der Hardware, einem internetfähigen Endgerät mit Kamera, Lautsprecher und Mikrofon, eine stabile Anbindung an das Internet zu nennen. Mit dieser Art Ethik-Cafés eröffnet sich die Möglichkeit der ortsunabhängigen Teilnahme von Moderierenden und Teilnehmenden.

### 3.2.3 Bedarfsanalyse ethischer Bildung in der Sozialen Arbeit

Zunächst erfolgt die Analyse anhand definierter Bedarfe der Professions- bzw. Berufsethik Sozialer Arbeit. Im Anschluss wird anhand des deutschsprachigen Diskurses und verfügbarer Forschungsergebnisse der Bedarf untersucht sowie das Modulhandbuch der HAW Hamburg exemplarisch gesichtet, um den aktuellen Versorgungsgrad zu ermitteln. Mittels dieser Bedarfsermittlung erwartet die Verfasserin aufzeigen zu können, dass die Methode des Ethik-Cafés eine der Antworten auf die Bedarfe darstellen könnte.

#### 3.2.3.1 Professionsethik und professionelle Identität

##### Professionsethik und professionelle Identität

Professionen, deren berufliches Wirken in Form ihres Handelns durch Tun oder Unterlassen besonders vulnerable Gruppen ausgesetzt sind, formulieren professionsspezifische Ethiken. „Diese Ethiken sollen das für die Tätigkeit notwendige Vertrauensverhältnis stützen, indem sie die das professionelle Handeln legitimierenden Werte und die es leitenden Normen beschreiben und analysieren“ (Schmid Noerr 2022: 38). Professionen haben folglich einen Bedarf an ethischer Orientierung, die ein Gelingen der beruflichen Tätigkeit ermöglichen soll (vgl. Heckmann 2016: 15).

Der DBSH stellt fest, dass die Sozialprofessionellen eine festgeschriebene Ethik fordern. Sie möchten ihr Handeln nicht nur fachlich, sondern auch ethisch begründen können (vgl. DBSH 2015: 7). Um dieser Forderung gerecht zu werden, stellt sich die Aufgabe an die Profession Soziale Arbeit eine „Berufsethik und die Ausformulierung von berufsethischen Prinzipien“ (DBSH 2015: 7) als Orientierungsrahmen basierend auf allgemeinen moralischen Normen zu verfassen. Dieser Aufgabe kann entsprochen werden, wenn es Sozialprofessionellen möglich ist, sich über Ethik zu verständigen. Schumacher formuliert Voraussetzungen die passend zur Hochschullehre anklingen: „Die ethische Reflexion im Studium und in den beruflichen Handlungsvollzügen ist das eine; die Möglichkeit, die ethische Erwartung an den Beruf formelhaft zur Hand zu haben, das andere“ (Schumacher 2013: 155). Ethische Kompetenz Sozialprofessioneller zeigt sich daraus folgend in ihrer Handlungsqualität, deren Handlungsansatz von ihnen ethisch begründet werden kann (vgl. Schumacher 2013: 156).

In Hinblick auf die Professionsethik und die professionelle Identität als Ethos könnten sich Bedarfe an der inhaltlichen Kenntnis von Ethik als Bezugswissenschaft, der Professions- bzw.

Berufsethik und der praktischen Anwendung der ethischen Reflexion des eigenen Verhaltens und Handelns zum Zeitpunkt des Studiums und während der Praxisphasen erkennen lassen. Sozialprofessionelle sind darüber hinaus ihr Berufsleben lang in der Pflicht „durch vernünftiges Denken und Reflexion“ (Heckmann 2016: 31) ihre ethische Haltung überprüfen und üben. Dieses schließt das Einüben von Gesprächen über ethische Fragestellungen ein und zeigt in dem Zusammenhang einen Bedarf an Kommunikationsfähigkeit auf, die Förderung und Vertiefung erfahren sollte (vgl. SAMW 2019: 12). Sozialprofessionelle mit ethischen Kompetenzen können eine Handlungsqualität beachtenswerter Güte hervorbringen, die aus der ethischen Begründbarkeit ihrer beruflichen Handlungen zu einer „Professionalisierung ihres beruflichen Handelns“ (DBSH 2015: 37) mittels ihrer ethischen Urteilskraft werden könnte.

### Professionelle Identität – sensibilisierte Wahrnehmung

Die Professionsethik, in einer subjektiven Auslegung der Sozialprofessionellen, ist „als impliziertes Muster des Wahrnehmens, Empfindens und Handelns Teil der beruflichen Identität der Handelnden“ (Schmid Noerr 2018: 96). Sie dient ihnen dazu, die „eigene berufliche und persönliche Identität angesichts der Unsicherheiten, die im Handeln innewohnen, zu sichern“ (ebd.). Eine professionelle Identität beinhaltet Reflexivität, die mit dem Wissen um die eigene moralische Einstellung ein wertegeleitetes berufliches Handeln ermöglicht, welches durch Selbstreflexion in dafür geeigneten Strukturen entstehen kann (vgl. Dewe/Otto 2018: 1210). Reflexive Professionalität, wie bei Dewe und Otto (2018) zu finden, zeichnet sich bei Sozialprofessionellen in einem individuellen professionellen Habitus aus, indem sie in eine „kritische und lebensgeschichtliche Distanz zu sich selbst“ (von Spiegel 2021: 85) treten können. In Bezug auf Rätz (2011) zeigt von Spiegel auf, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und der entwickelten Werthaltung erforderlich ist, ehe es für Sozialprofessionelle möglich wird, ihre Adressat:innen zu verstehen und deren Biografie und Sinnsuche zu analysieren. Dabei können sich Sozialprofessionelle an institutionellen und strukturellen Vorgaben orientieren oder sind von ihnen beeinflusst, die Bewältigung der komplexen Herausforderungen bliebe jedoch ihre individuelle Aufgabe (vgl. Rätz 2011: 68). Rätz zitiert pointiert eine Praktikerin: „Dass mir das Wissen vom Kopf ins Herz rutscht und ich es lebe!“ (Rätz 2011: 67) Dies ist ein Wunsch, der sich nicht nur auf die professionelle Haltung in einer konkreten beruflichen Situation bezieht. Er könnte bedeuten „schnelle und einigermaßen sichere Handlungsentscheidungen“ (Großmaß/Perko 2011: 34) treffen zu wollen und zu können, im Vertrauen auf sich selbst.

### Moralische Sensibilität

Stoßen unterschiedliche Moralvorstellungen aufeinander, stellt Schmid Noerr fest, kann Moral *eine* (kursiv i. O.) Orientierungsform für soziales Handeln darstellen, die in einer Verknüpfung

zum Selbst der Sozialprofessionellen steht. Sozialprofessionelle könnten in der Arbeitsbeziehung mit moralischen Gefühlen konfrontiert werden, die in einer Auseinandersetzung zum Hervortreten von „verborgenen Ansichten, Erfahrungen, Wünsche[n] oder Ängste[n]“ (Schmid Noerr 2022: 23) führen könnten. Es handelt sich um eine moralische Grenzerfahrung, in der deutlich werden kann, dass es „nicht ohne weiteres“ (Schmid Noerr 2022: 23) möglich ist, Moralvorstellungen der Adressat:innen zu teilen. Die eigene Moralbeschaffenheit zu verstehen, um die der Adressat:innen daran abgleichen zu können, sollte Schmid Noerr folgend, nicht in ein Moralisieren als eine gängige Form des Missbrauchs von Moral im Alltag münden. Weicht das Verhalten von Adressat:innen vom moralischen Verständnis der Sozialprofessionellen ab, bestünde die Gefahr des Moralisierens durch die Fachkraft (vgl. Schmid Noerr 2022: 24). Es treffen drei moralische Ebenen aufeinander: Moralisch im Sinne „allgemeiner Ansichten“ aktuell geltender Wert- und Normvorstellungen, daraus Teile, die den Sozialprofessionellen zu eigen sind und die, die sie als anschlussfähig an ihren Berufsethos interpretieren. Die ethische Analyse kann diese Formen der Moral erklären und begründen (ebd.). Von den Sozialprofessionellen erwartet Schmid Noerr einen sensiblen Umgang mit moralischen Fragen auf Basis ihres Expertenwissens. Er spricht von einer „Richtungsumkehr von der moralischen Anklage zur Selbstbefragung“ (Schmid Noerr 2022: 26) der Adressat:innen und verlangt eine von Werten und Normen flankierte professionelle Begleitung eines solchen Prozesses. Die Expertise sollte sich darin zeigen, wissenschaftliches Wissen, Berufserfahrung und die Achtung des Co-Produzierenden-Status einer sozialprofessionellen Tätigkeit in offenem Dialog und ethischem Taktgefühl zu orchestrieren (vgl. Schmid Noerr 2022: 26 f.).

Die Wahrnehmung ethisch relevanter Momente innerhalb einer Problemlage aufgrund von Moralvorstellungen aller am Prozess Beteiligten scheint nicht unerheblich zu sein. Die Adressat:innen Sozialer Arbeit bringen ein ähnliches (Drei-)Gestirn ihrer Moral in die Arbeitsbeziehung ein wie die Sozialprofessionellen. An sie stellt sich die Anforderung, ihre individuellen Kompetenzbereiche und Wissensbestände zu verknüpfen. Zeitgleich ist die Aufgabe zu bewältigen, die eigene berufliche Position, moralische Einstellung und aufkommende Emotionen sowie deren Wirkweise nach Innen und Außen in einer Situation nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Sozialprofessionellen werden, wie von Spiegel anhand einer analogen Argumentation feststellt, zu einer *Person als Werkzeug*, die an den Bedürfnissen der Adressat:innen orientiert und in einer institutionellen Rahmung agiert (vgl. von Spiegel 2021: 255). Diese Überbrückungsarbeit, die Sozialprofessionelle leisten können sollten, birgt ein Spannungsverhältnis, das ausgehalten werden muss. Es scheint somit ein Bedarf der moralischen Sensibilität für Sozialprofessionelle vorzuliegen, um sich dieser Konfliktlinien bewusst werden zu können.

## Urteilkraft als Kompetenz

Für ein professionalisiertes Handeln stellen Dewe und Otto die Wichtigkeit des Vorhandenseins einer „situativ aufzubringende[r] Fähigkeit und Bereitschaft“ (Dewe/Otto 2018: 1205) Sozialprofessioneller fest. Die gemeinsam mit Adressat:innen entwickelten Bewältigungsstrategien sollten auf emotional ertragbaren Begründungen beruhen, die prinzipiell ein Handeln „unter der Bedingung von ‚Ungewissheit‘ hervorbringen“ (Dewe/Otto 2018: 1207). Auch Großmaß und Perko sehen diese Herausforderungen als situativ und individuell und begründen damit die Erforderlichkeit der Urteilkraft, als eine Professionalisierung der Entscheidungsfähigkeit (vgl. Großmaß/Perko 2011: 137 f.). Ungeachtet ob als Kompetenz oder Fähigkeit bezeichnet, bedarf es der Urteilkraft, „um ethische Grundsätze auf konkrete Situationen anzuwenden [...]“. Sie ist die Fähigkeit, Besonderes und Allgemeines aufeinander zu beziehen und Lösungen jenseits starrer Entgegensetzungen von Werten zu finden“ (Schmid Noerr 2022: 222). Darüber hinaus sollen Sozialprofessionelle nach kreativen Lösungen jenseits vorgegebener Alternativen suchen können, auch „wenn Werte polar und unversöhnlich gegeneinanderstehen“ (Schmid Noerr 2022: 220). Sozialprofessionelle sehen sich mit der Frage nach dem richtigen Verhalten im verantwortungsbewussten und -tragenden Handeln innerhalb vorhandener Spannungsfelder konfrontiert (vgl. DBSH 2015: 7). So begründet erfährt der Bedarf an ethischer Urteilkraft seitens der Berufsethik und der Fachwissenschaft Erklärung.

## Moralischer Stress

Der Umgang mit diesen als emotional herausfordernd erlebbaren Situationen kann moralischen Stress erzeugen, dem mit Ethikkompetenzen begegnet werden kann. Diese Kompetenzen begründen und sichern die Qualität der (Pflege-)Arbeit. Fachkräfte, die über Ethikkompetenzen verfügen, sind in der Lage, mit moralischem Stress professionell umzugehen und erfahren hierdurch moralische Entlastung. Ihre moralische Integrität wird geschützt, erhalten und möglicherweise gestärkt, es könnte sich im besten Fall moralische Resilienz entwickeln bzw. verfestigen (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 16).

Mit der Sensibilisierung und der Schulung der Wahrnehmung lässt sich evtl. ein besseres Aushalten irritierender Situationen mit ethischem Gehalt erreichen. Es geht jedoch das Risiko einher, dass sich die wahrgenommenen Situationen quantitativ erhöhen und sich eine größere Anzahl der als ethisch problematisch betrachteten Fälle ergibt. Das ist kein Argument gegen die Ethikbildung, dennoch ein beachtenswertes Moment, das präventiv zur Vermeidung von Überforderung und Erkrankungen wie z.B. Burn-Out bekannt sein sollte. Wenn diese Wahrnehmung nicht aufgegriffen wird, kann „moralisch sensibel zu sein auch durchaus belastend sein und in der Folge zu einem moralischen Belastungserleben führ[en]“ (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 10). Der Bedarf hat demzufolge einen präventiven Charakter.

### 3.2.3.2 Stand der Forschung

Eine im deutschsprachigen Raum noch begrenzte Studienlage dient der Darstellung des aktuellen Stands der Forschung der angewandten Ethik in der Sozialen Arbeit. Es lässt sich auf Veröffentlichungen von Schmid Noerr (2022), Como-Zipfel et al. (2019) und Kohlfürst (2016) zurückgreifen. Eine weitere Gruppe (Höppner et al. 2022) hat sich dem internationalen Fachdiskurs und Forschungsstand der *Professionellen Identität* und ihrer Entwicklung in der Sozialen Arbeit unter Studierenden gewidmet. Sie stellen Gelegenheiten der (ethischen) Reflexion und ihre Wirkung auf Studierende exemplarisch als „didaktisches Konzept zur Herausbildung professioneller Identität von Studierenden der Sozialen Arbeit in der Praxisphase“ (Höppner et al. 2022: 357 ff.) dar. Auf diese wird zunächst Bezug genommen. Aus Gründen der Begrenzung der vorliegenden Arbeit wird nicht detailliert auf alle Faktoren der Studien eingegangen.

Das eigene o. g. didaktische Konzept von Höppner et al. beinhaltete vier Schritte eines selbst-reflexiven Lernprozesses während der Praxisphase im fünften Semester des Bachelorstudiengangs der Sozialen Arbeit. In Kürze dargestellt, erfolgte eingangs ein fachlicher Impuls, der den Studierenden das Thema *Erwerb einer professionellen Identität* erläuterte. Die Studierenden wurden aufgefordert, ein Praxiserlebnis als sog. Mikro-Geschichte zu verfassen. Als besonders wichtig wurde an die Studierenden herangetragen, dass die Mikro-Geschichte beinhaltet, wie sie die Situation erlebt haben und was sie daran beschäftigt hat (vgl. Höppner et al. 2022: 362 f.). Die Einbeziehung der kognitiven Kompetenzen und die Vergewisserung des fachlichen Wissens der Studierenden findet Anschluss an die Darstellungen der Bildung von Ethikkompetenzen unter Punkt 3.2.2.3. Beispielhaft sind Dilemmasituationen beschrieben worden, in der die „Ambivalenz von institutionellem Handlungsauftrag vs. persönlicher Positionierung bewusst wurden“ (Höppner et al. 2022: 366). Die Teilnehmenden hinterfragen, ob es angemessen sei, Studierenden Situationen auszusetzen, in denen sie beispielsweise als Begleitung zu einer Beratungsstelle fungieren sollten, ohne sich ihrer eigenen Positionierung und derer, die sie gegenüber der Adressatin einnehmen wollten, bewusst zu sein. In einer zweiten Sequenz formulieren die Studierenden den Wunsch nach einem höheren Maß von Co-Produktion im Sinne der Sozialen Arbeit und Autonomie für ihr eigenes Handeln (vgl. Höppner et al. 2022: 366 f.).

Diese Passagen lassen vermuten, dass sich die Anleitenden in der Praxis bewusst sein müssten, welche Situationen Dilemmata hervorbringen könnten und die Anleitenden entsprechend über diese Art der Sensibilität verfügen müssten. Studierende scheinen die theoretisch angelegten Haltungen z.B. die der Co-Produktion in der Praxis weder gefunden noch als umsetzbar erlebt zu haben. Es könnte ein Hinweis auf unvorbereitete Handlungssituationen sein, der vermutlich aus Sicht der Studierenden keine oder eine unzureichende Vor- und Nachbereitung in

der Praxisstelle folgte. Höppner et al. schlussfolgern, dass es deutliche Hinweise gibt, dass didaktische Konzepte, welche „die Entwicklung einer professionellen Identität unterstützen“ (Höppner et al. 2022: 359) besonders sinnvoll scheinen.

Schmid Noerr (2022) wählte den Zugang seiner Forschung über ein Verfahren, das „an die Methodik des narrativen Interviews angelehnt [war]“ (Schmid Noerr 2022: 10). Studierende seiner Seminarveranstaltungen führten Interviews mit Sozialprofessionellen verschiedener Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit, deren Inhalte transkribiert und im Plenum des Seminars besprochen wurden. Die Typoskripte blieben unveröffentlicht und dienten auszugsweise als praxisnahe Veranschaulichung seiner Publikation. Diesen Gegensätzen, auch als Antinomien bezeichnet, wie beispielsweise Nähe und Distanz sowie „Loyalität gegenüber Arbeitgebenden oder gegenüber Klient:innen“ (ebd.), würde sich gewöhnlich aus der Perspektive anderer Bezugswissenschaften (Psychologie, Soziologie etc.) genähert. „Die *ethische* Bedeutung dieser Begriffe und der von ihnen bezeichneten Handlungskonstellationen“ (ebd. kursiv i. O.) als Zielkonflikte, rückten aufgrund widersprüchlicher Anforderungen im Sinne der Mandate der Sozialen Arbeit, deduktiv während der Interviews in den Vordergrund und führten zu deren Fokussierung in seiner Publikation (vgl. ebd.).

Schmid Noerr erhebt den Anspruch an die Sozialprofessionellen, moralische Maßstäbe mittels der ethischen Reflexion prüfen zu können und benennt dieses als wesentlichen Teil von Professionalität. Der moralische und ethische Umgang mit ethischen Antinomien erfordert eine entwickelte Urteilskraft, die er als Kompetenz „der situativ angemessenen Anwendung von Grundsätzen“ (Schmid Noerr 2022: 219) der philosophischen Ethik folgend definiert. Mit dieser Kompetenz können Sozialprofessionelle in der Lage sein, für die Klärung eines Problems relevante Sachverhalte einer Entscheidungssituation zusammen zu tragen und daraufhin mögliche Handlungsoptionen zu definieren. Er ermittelt als Ursprung „drei Haupttypen“ (Schmid Noerr 2022: 205), denen Sozialprofessionellen Entscheidungen abverlangen und ihre Urteilskraft (er-)fordern. Der Mangel an Kenntnissen des Sachverhalts ist einer der Typen. Die mangelnde Gewissheit und auch das Erlangen von tieferem Wissen über den Sachverhalt kann Unsicherheiten erzeugen, denen mit Urteilskraft entgegen getreten werden sollte. Schmid Noerrs zweiter identifizierter Typus entspringt aus sich widersprechenden ethischen Werten und den daraus entstehenden Spannungsverhältnissen. Sozialprofessionelle sind gefordert, Werte, die hinter den Handlungsoptionen stehen, zu erkennen und ihr Verhältnis zueinander analysieren zu können. Der Umgang mit sich widersprechenden Werten, z.B. aus verschiedenen Leitlinien, der ethischen Grundsätze Sozialer Arbeit, der rechtlichen Rahmung aus Gesetzen (Abwägung von Kindeswohl v.s Elternrecht) geht so weit, dass die ethische Antinomie bestehen bleibt, auch „wenn mit guten Gründen im Sinne eines höheren Wertes entschieden wird“ (Schmid Noerr 2022: 208). Mit Konflikten, die aus ethischen und nicht ethischen Werten

resultieren schließt die Typisierung. Die Entstehung der Entscheidungskonflikte, die aus Widersprüchen von Eigeninteressen aus persönlichen oder institutionellen Zielen resultieren können (Fallzahlen erreichen, Bindungen zu Adressat:innen ‚verlängern‘ etc.), legen hier den Bedarf der Urteilskraft frei. Mit der Begrenzung dieser „Interessen auf ihr legitimes Maß“ (Schmid Noerr 2022: 205) schließt die zentrale Funktion der Professionsethik an, auf die Schmid Noerr an dieser Stelle wiederholt rekurriert.

Er stellt einen weiteren Bedarf fest, indem Sozialprofessionelle über eine verinnerlichte kognitive Orientierung verfügen sollten, die praktisch erprobt und in die gewohnheitsmäßige Anwendung übergehen sollte. Sozialprofessionelle sollten diese Fähigkeiten erlangen, um Beurteilungen abzugeben und Entscheidungen in persönlicher Verantwortung für die Adressat:innen treffen zu können, im Bewusstsein stetiger Ungewissheit. „Jede erreichte Handlungsfolge wirkt auf die Ausgangsbedingungen zurück und verändert so die Gesamtkonstellation. In diesem Sinne muss das Zusammenwirken von Motiv, Ziel, Mittel und Folge einer Handlung prozessual verstanden werden“ (Schmid Noerr 2022: 52). Es ist vergleichbar mit einem Schachspiel, in dem die einzelnen Figuren in Abhängigkeit ihrer zugeschriebenen Bewegungsmuster agieren und sich durch die kleinste Veränderung große neue Möglichkeiten für einzelne Figuren ergeben oder drastische Einschränkungen bis hin zu einer Bedrohung die Folge sein können.

In einer viermonatigen Online-Befragung erreichten Como-Zipfel et al. zur Jahreswende 2017/2018 1.314 Sozialarbeitende, die an der Befragung teilnahmen. Der Kreis der Teilnehmenden gilt als nicht repräsentativ, trotzdem lassen die Ergebnisse „für Deutschland und Österreich einen umfassenden quantitativen Überblick über die Rezeption von Ethik in der Sozialen Arbeit“ (Como-Zipfel et al. 2019: 24) zu. Die Studie zeigt auf, dass Sozialprofessionelle ethische Fragen und Unsicherheiten im beruflichen Alltag erleben. Die individuelle Wahrnehmung des Ausmaßes an ethischen Dilemmata hat unter anderem mit der beruflichen Ausrichtung zu tun und divergiert z.B. zwischen Sozialprofessionellen mit einem professionellen Verständnis und denen, die eher eine bürokratische Tätigkeit ausüben (vgl. Como-Zipfel et al. 2019: 55). Die Professionsethik scheint den Sozialprofessionellen als Orientierung zu dienen und wird ein identitätsstiftenden Charakter zugeschrieben, dennoch führt sie nicht in allen Bereichen des beruflichen Alltags zu moralischen Handlungen. Je nach Tätigkeitsfeld sehen die Sozialprofessionellen sich in Abhängigkeiten von „strukturellen, organisatorischen, professionsspezifischen und individuellen Faktoren“ (Como-Zipfel et al. 2019: 54 f.). Die empirischen Ergebnisse bringen die Notwendigkeit einer kommunikativen Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen hervor. Como-Zipfel et al. stellen einen „Bedarf an einem ethischen Diskurs und an Beratschlagung im beruflichen Alltag“ (Como-Zipfel et al. 2019: 56) fest.

Kohlfürst veröffentlichte 2016 „eine empirische Analyse der Umsetzung von Werten und Normen im beruflichen Alltag“ (Kohlfürst 2016: 1) für die sie drei aufeinander aufbauende Studien durchführte. Die erste Studie wurde als problemzentriertes Interview nach Mayring durchgeführt (vgl. Kohlfürst 2016: 93). 30 Personen aus der „Gruppe der Sozialarbeitenden“ (Kohlfürst 2016: 96) wurden unter anderem nach Erfahrungen mit und Erleben von Verstößen gegen den internationalen Ethikkodex (der ISFS/IASSW) der Sozialen Arbeit befragt. Ziel war es, Hypothesen für die zweite Studie zu generieren, die die Umsetzung moralischer Werte und Normen im beruflichen Alltag betreffen. Diese mündeten in einer schriftlichen Befragung von 380 Personen, die Bewertungen und Auftrittswahrscheinlichkeiten moralischer Verhaltensweisen abgeben sollten. Die dritte Studie umfasste 17 Expert:inneninterviews, für die strikt nach einem Leitfaden vorgegangen wurde. Kohlfürst strebte an, Erkenntnisse als Interpretationshilfe der zweiten Studie zu erlangen sowie Einflussfaktoren für die Umsetzung von Richtlinien des Ethikkodex zu identifizieren (vgl. Kohlfürst 2016: 95).

Kohlfürst konstatiert, dass die Befragten der ersten Studie den internationalen Ethikkodex als eher unbekannt benannt haben. In der zweiten Studie wurde das Vorhandensein eines Ethikkodex zwar als ein Muss eingestuft, eine darauf zurück zu führende moralische Wirkung wurde dennoch mit Skepsis betrachtet. Weiter stellt sie fest, dass es zu Verstößen gegen die Richtlinien des Ethikkodex kommt, in denen ein direkter Kontakt zwischen der Gruppe der Sozialarbeitenden und ihren Adressat:innen besteht, auch in Kenntnis der ethischen Richtlinien. In Unkenntnis dieser wird auf die individuelle Alltagsmoral zurückgegriffen, woraus moralische oder unmoralische Entscheidungen herrühren, wenn die „moralischen Werte und Normen ihrer Profession“ (Kohlfürst 2016: 213) nicht genau gekannt werden. Die Erkenntnis, dass die Einstellungen der beruflich Tätigen zu der Frage, was aus professionsmoralischer Sicht geboten oder verboten ist, divergieren, ist nicht nur vom Wissen über die Professionsethik, sondern auch von persönlichen Merkmalen und äußeren Rahmenbedingungen abhängig. Kohlfürst benennt das Wollen, Können oder Müssen zur Umsetzung der Professionsmoral, das Einfluss auf die Handlungsentscheidungen der Tätigen aus der Gruppe von Sozialarbeitenden hat (vgl. Kohlfürst 2016: 215 ff.).

Die skizzierten Studien zielten, bis auf die Veröffentlichung von Höppner et al., auf Praktiker:innen bzw. Expert:innen der Sozialen Arbeit ab, allenfalls bei der Durchführung der Studien waren Studierende involviert. Der Bedarf der Praxis ethische Bildung zu erfahren, ist somit gleichermaßen zu erkennen, wie der von Studierenden Sozialer Arbeit. Es ist davon auszugehen, dass die in der Praxis Tätigen ihre Kenntnisse in einem Hochschulumfeld erworben haben, das sich in Bezug auf ethische Bildung dem aktuellen Stand ähnelt und der Erwerb von Ethik (Teil-)Kompetenzen nicht im Fokus von Fort- und Weiterbildungen der Sozialen Arbeit in der Praxis steht. Dieser Aspekt wird im Ausblick unter Kapitel vier aufgegriffen.

In der Perspektive der Studierenden Sozialer Arbeit ist hervorzuheben, dass die am Lernort Praxis verantwortlichen Anleitenden einen Einfluss auf Studierende in der Praxisphase haben. Sie sind in ihrer Vorbildfunktion für die Lernerfahrung der Studierenden ein bedeutsamer Faktor, der, je nach Ausprägung der Persönlichkeit der Praktikant:innen, Zustimmung und Nachahmung oder Ablehnung und Irritationen des erlebten moralischen und unmoralischen Handelns herbeiführt. Dabei ist zu bedenken, dass durch Nachahmung der Praxisanleitenden wiederum unmoralisches Verhalten auf Seiten der Lernenden hervorbracht werden könnte.

Die bei Schmid Noerr beschriebenen Spannungsfelder der Mandatierung Sozialer Arbeit oder auch der Frage nach Möglichkeiten grundsätzlich moralisch richtig zu handeln, konnten die Befragten entweder nicht als Spannungsfeld identifizieren oder haben diese als Belastung wahrgenommen. Beachtlich für weitere Überlegungen der vorliegenden Arbeit ist, dass die Befragten angaben, dass ihnen „die Reflexion mit anderen über die verschiedenen, einander teilweise widersprechenden Aufträge Sozialer Arbeit“ (Kohlfürst 2016: 212) helfen würde. Aus dem Wunsch nach Reflexion und der Erkenntnis, dass Ethik als Thema, „das irgendetwas mit Philosophie zu tun hat, also eher so etwas Hochgestochenes“ (Kohlfürst 2016: 179) Unsicherheit auszulösen scheint, könnte der Bedarf erkennbar sein, der durch die Methode eines Ethik-Cafés zugänglich erscheint. Diese Methode wird als niederschwelliger Zugang eingeordnet, wodurch die Hürde, sich des Themas Ethik zu nähern, von Nutzenden überwunden werden könnte. Zugleich ist ein Ethik-Café ein methodisch gesicherter Rahmen der ethischen Bildung, der dem Bedarf nach Reflexion begegnen könnte.

### 3.2.3.3 Curricularer Rahmen - Modulhandbuch der HAW Hamburg

Das aktuelle Modulhandbuch der HAW Hamburg weist in jedem Modul neben „Fachlich-inhaltlich und methodische[n] Kompetenzen“ und „Sozial- und Selbstkompetenzen“ den Erwerb von „Reflexiven Kompetenzen“ aus (HAW 2022a). Vorausgesetzt, die Entwicklung einer professionellen Identität wird als Teilgebiet der ethischen Bildung betrachtet, zielen bereits im ersten Semester eines regulären Vollzeitstudiums Inhalte auf die Bildung dieser ab. Studierende sollen mit Modul zwei die Kompetenz erlangen, die „praktische[n] Erfahrungen hinsichtlich erlebter Problemlagen reflektieren und einordnen“ (HAW 2022a: 15) zu können. Dieses Modul sieht in einem Teil einen ersten Einblick und Kontakt zur Praxis der Sozialen Arbeit mittels Exkursionen vor. In diesem Modul und den anderen Modulen des ersten Semesters sind keine expliziten ethischen Inhalte und Methoden, die auf Reflexionskompetenz schließen lassen, beschrieben.

Modul fünf bietet eine „Auseinandersetzung mit dem professionsethischen Fundament“ (HAW 2022a: 22) an und soll die Studierenden befähigen, eine reflektierte Haltung einzunehmen und sie in die Lage versetzen, „mit ethischen Fragen der sozialen Praxis verantwortlich

umzugehen“ (ebd.). Seminare des Moduls fünf finden unter anderem unter der Leitung von Prof. Dr. Leupold statt und haben aufgrund einer Teilung des Moduls mit dem Themengebiet Theorien Sozialer Arbeit einen Umfang von 2 SWS. Im Modul zwölf, Gesundheit und Soziale Arbeit erscheint durch den Bereich der Medizinethik ein Aufflammen des ethischen Bereichs erkennbar. Ein Seminar, das über 4 SWS angeboten wird, könnte nur einen geringen Anteil an ethischen Bezügen aufweisen, da die Inhalte in Abhängigkeit zu den gewählten Schwerpunkten der Dozierenden stehen. Herr Prof. Dr. Leupold bietet in diesem Modul ebenso ein Seminar an. Zudem bietet sich die Gelegenheit, im Wahlbereich (mögliche Module nach der aktuellen PSO 2020: 17, 22, 25) seit dem Sommersemester 2022 Ethik-Cafés als Seminareinheit bei ihm zu belegen. Mit der Verortung an dieser Stelle wird den Studierenden eine individuelle Schwerpunktwahl ethischer Bildung im Umfang von 2 SWS ermöglicht (vgl. HAW 2020, 2022c).

Von Spiegel stellt einen Mangel an Konzepten über berufliche Haltungen fest. Sie schließt auf unbearbeitete biografische Erlebnisse Sozialprofessioneller, die einer verlässlichen Übernahme des persönlichen Habitus in den professionellen Habitus hemmend entgegenstünden. Ein professioneller Habitus, nimmt von Spiegel an, prägt sich in der Berufspraxis aus und bedarf einer Bestätigung, Weiterentwicklung und Veränderung im praktischen Diskurs (vgl. von Spiegel 2021: 85, 251). In diesem Sinne fordert von Spiegel, dass Studierende Sozialer Arbeit angeregt werden sollten, sich mit ihrer eigenen Biografie und ihren erworbenen Interpretationsfolien auseinanderzusetzen. Ihr folgend ist diese wünschenswerte enge Verknüpfung mit der Charakterbildung curricular noch nicht gegeben (vgl. von Spiegel 2021: 85).

Der erwähnte curriculare Rahmen der HAW Hamburg zeigt einen Mangel an ethischer Bildung auf, der im Gegensatz zu den bisher aufgezeigten Anforderungen der Bedarfsanalyse steht. Ob diesem Bedarf mit Ethik-Cafés als Methode ethische Bildung begegnet werden kann, soll im Fokus der nächsten Betrachtung liegen.

#### 3.2.3.4 Bedarf Ethik-Café als Methode am Lernort Hochschule

Sozialprofessionelle sind vom DBSH aufgefordert, Debatten zu ethischen Fragestellungen zu führen. Neben anderen Vorschlägen werden ausdrücklich „Austauschgruppen für Studierende und Professionelle“ (DBSH 2015: 36) genannt, die im Rahmen der „Verankerung der Berufsethik in der Praxis der Sozialen Arbeit“ (ebd.) den Bedarf des kollegialen Austausches über Ethik aufzeigen. Studierende sollen sich über die Auseinandersetzung mit ethischen Prinzipien ihrer persönlichen Haltung und ihrer Grenzen bewusst werden, um ihr berufliches Handeln zu professionalisieren. Der Berufsverband verortet dieses als Inhalt der Hochschulbildung (vgl. DBSH 2015: 37). Mit der Übernahme der beruflichen Verantwortung sehen sich Studierende mit Auswirkungen auf die eigene Persönlichkeit konfrontiert, aus der sich ein Bedarf des

kollegialen Austauschs über Praxiserfahrungen und damit verbundener Gefühle ableiten ließe. Die ethische Reflexion einer Entscheidung im Sinne einer Handlung oder eines Nichthandelns, als Gegenstand eines kollegialen Austausches, könnte zu einer Ressource der Selbstsorge werden und für psychische Entlastung sorgen (vgl. DBSH 2015: 36). Es zeigt sich an dieser Stelle eine reflexive Verantwortung der Lehrenden der Hochschule gegenüber und mit den Studierenden, gegenüber der Adresat:innen und der Praxis, in denen die Akteure gemeinsam agieren. Aus diesem Verantwortungsgeflecht entsteht ein Bedarf zur ethischen Bildung. Der Forderung, dass die Praxis Sozialer Arbeit verlässliche Routinen entwickeln sollte, die fachwissenschaftlichen Neuerungen und ethischen Reflexionen standhalten, könnte mit einer Teilnahme an Ethik-Cafés mit entsprechendem Inhalt nachgekommen werden (vgl. Schmid Noerr 2018: 96).

Riedel und Lehmeyer zeigen auf, dass Ethik-Cafés verschiedene Bereiche der ethischen Bildung ansteuern könnten, diese sind die moralische Intuition, ethische Sensibilität, Wahrnehmung von Werteverletzungen und Wertekonflikten, moralischer Mut, Perspektivenwechsel sowie die moralische Integrität der ethischen Selbstwirksamkeit (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 15). Die emotionale Wahrnehmung von Situationen mit ethisch gehaltvoller Dimension ist Grundlage einer professionellen und qualitätsvollen Tätigkeit in Berufsfeldern, die von hohem Zeit- und Handlungsdruck geprägt sind. Dissonanz Erfahrungen können entstehen, wenn die Lernenden zwischen gelehrter Ethik und gelebter Moral in den Praxisfeldern, wie in der o.g. Bedarfsanalyse am Beispiel der Studie von Höppner et al. beschrieben, Variationen wahrnehmen. Gelingt der Umgang mit Dissonanz Erfahrungen, kann sich die ethische Selbstwirksamkeit der Lernenden festigen (vgl. Key/Monteverde 2020: 171).

Mit der Auswertung einer Evaluation weist Fromm (2012) den Bedarf an Ethik-Café als geeigneten Reflexionsraum für ethisch relevante Probleme, Konflikten und Dilemmata nach (vgl. Fromm 2012: 657). Die Teilnehmenden haben in den Veranstaltungen einen Ort des Austausches wahrgenommen, der es ihnen ermöglicht, ethische Kompetenzen zu entwickeln. Zwei Fragenkomplexe sollen hier exemplarisch Erwähnung finden. Gefragt nach dem *ethisch-moralischen Kompetenzgewinn*, schätzten die Teilnehmenden diesen auf einem sehr hohen Niveau ein. Die Professionellen unter den Teilnehmenden bejahten die Aussage, „ohne realen Entscheidungsdruck zu diskutieren ermöglicht neue Denkweisen“ (Fromm 2012: 655). Dieses wird von Fromm als positiver Aspekt der didaktischen Überlegungen der Ethik-Cafés gewertet. Fromm beschreibt eine Diskrepanz der Beantwortung zwischen Teilnehmenden, die den Entscheidungsdruck in ihrer Berufsausübung ihrer Meinung nach nicht erleben und denen, die diesem alltäglich begegnen (ebd.).

Unklar bleibt in der Befragung oder Auswertung, welchen Einfluss der individuelle Wunsch nach einem Mehr an ethischer Bildung die Beantwortung des Kompetenzzuwachses beeinflussen haben könnte und inwieweit sich anfangs ethisch Uninteressierte in der Beantwortung dieses Fragenkomplexes verhalten haben. Vorstellbar wäre, dass durch erhöhte ethische Kompetenz eine Beantwortung der Frage negativ ausfällt, weil die Wahrnehmung der eigenen ethischen Kompetenzen durch die Auseinandersetzung in einem Ethik-Café erst subjektive Mängel und offenen Fragen sichtbar werden lässt.

Das Ethik-Café als Methode der Ethikbildung kann eine spiralförmige Ethikkompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung anbieten (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 2). Es stellt in seiner Komplexität eine mögliche Antwort auf die Mehrdimensionalität der ethischen Bildung dar, die „die ethische[...] Wahrnehmung, die ethische Analyse, ethische Abwägung und die ethische Reflexion hin zu einer ethisch gut begründeten Entscheidung bzw. Schlussfolgerung“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 5) ermöglichen kann.

#### 3.2.3.5 Bedarf Ethik-Café zum Thema Vertrauen

Im Rückgriff auf die „Bezugspunkte und Kriterien“ der Berufsethik Sozialer Arbeit sind dort persönliche Haltungen „im Grundsatz der ‚Ganzheitlichkeit‘ von professioneller Hilfe und der Definition als Menschenrechtsprofession“ (DBSH 2015: 25) als wesentliche Aspekte des beruflichen Handelns dargestellt (vgl. DBSH 2015: 24 ff.). Möglich wäre eine Themenwahl eines Ethik-Cafés zu Haltungen z.B. gegenüber *Verantwortung* oder *Solidarität* die ebenso wie die *Autonomie* oder *Gerechtigkeit* zu den *obersten Prinzipien Sozialer Arbeit* zählt (DBSH 2015: 25, 27). Entlang der Werte verschiedener Traditionslinien, auf die sich Sozialprofessionelle beziehen und ihr Handeln ausrichten sollten, ist unter der Prämisse ein Thema zu finden, das „Studierende [...] möglichst an ihren eigenen Erfahrungen anknüpfen können und diese in Bezug setzen zu den, von der Professionsethik hergeleiteten und begründeten Werten und Normen“ (Hug 2014: 219; vgl. DBSH 2015: 24).

„Das berufliche Handeln ist nicht ohne eine entsprechend geprägte persönliche Haltung professionell anzuwenden. Diese schließt eine kontinuierliche Weiterentwicklung des individuellen, kritischen Reflexionsvermögens ein.“ (DBSH 2015: 26)

Möglicherweise bleibt es Studierenden verwehrt, innerhalb eines Ethik-Cafés, als niederschweligen Zugang der Ethikbildung, diese Entwicklung zu beginnen, wenn sie sich thematisch überfordert fühlen. Ethik kann als Begriff eine ablehnende oder hemmende Wirkung erzielen, wie in der Studie von Kohlfürst beschrieben „als etwas Hochgestochenes“ (Kohlfürst 2016: 179) wahrgenommen werden. Dieser Hemmung könnte durch die Themenwahl entgegengewirkt werden. Die Methode Ethik-Café soll der Zielgruppe in einem didaktischen Rahmen eine konkrete Anwendung ihres (ethischen) Wissens ermöglichen. Mit dem Thema Vertrauen könnte dieser Zugang gelingen und Studierende einladen sich mit ihren eigenen

Erfahrungen einzubringen und (eine) ethische Dimension(en) ihrer individuellen Erlebnisse zu entdecken. Zudem könnten Teilnehmende an Inhalte des Studiums anzuknüpfen und ethische Dimensionen entdecken. „Im professionellen Hilfeprozess offenbaren Hilfesuchende der Fachkraft intimste und privateste Informationen“ (DBSH 2015: 26). Dieses erfolgt unter dem gebotenen „Recht der informationellen Selbstbestimmung“ (ebd.) und den gesetzlichen Rahmungen, die sich auf die kognitive Wissensebene der Studierenden über die Schweigepflicht nach § 203 Abs. 1 Nr. 6 StGB und dem Zeugnisverweigerungsrecht § 53 StPO stützen könnten. Die Aktualität dessen wird an dem Aufruf des DBSH deutlich. Mit einem „Call for Cases“ bittet der Verband um die Einsendung

„anonymisierter Beispiele [...], in denen entweder eine Vorladung zur Zeugenaussage im Auftrag der Staatsanwaltschaft oder vor Gericht erfolgt und diese abgewendet werden konnte oder eine Zeugenaussage erfolgen musste und nicht abgewendet werden konnte. Von besonderem Interesse.....sind dabei die Auswirkungen auf die Beziehungen zu Klient\*innen/Adressat\*innen, die Auswirkungen auf die eigene Tätigkeit bzw. das betroffene Projekt sowie mögliche Auswirkungen auf den eigenen Lebensbereich“ (DBSH 2023).

In der Praxishase des Studiums könnten Studierende mit rechtlichen Rahmungen die ersten Konfrontationen erleben, deren Gehalt dem aktuellen Zitat des DBSH entsprechen könnte. In der Vorbereitung oder Reflexion des eigenen Handelns könnte es hilfreich sein, eine Haltung zu der dritten Richtlinie für berufliches Handeln des DBSH zu gewinnen, in der es unter anderem lautet, dass „Sozialarbeiter\_innen [...] redlich handeln [sollten]. Dies beinhaltet: keinen Missbrauch der Vertrauensbeziehung der Menschen, die ihre Dienste nutzen [...]“ (DBSH 2015: 31) herbeizuführen. Die dafür nötige Sensibilität könnte in einem Ethik-Café entstehen. Gerade weil Vertrauen noch nicht zum Gegenstand des professionellen Reflexionsbestandes oder des Methodenrepertoires der Sozialen Arbeit geworden ist, kann davon ausgegangen werden, dass hier aktuell ein Veränderungsbedarf vorliegt (vgl. Arnold 2009: 139). Eine Einstellung zu einer vertrauensvollen Beziehung im professionellen Umgang mit Adressat:innen scheint eine Grundbedingung zu sein und eine thematische Annäherung zu erfordern. Vertrauen ist anschlussfähig an die Thematik von *Nähe und Distanz*, die sich in den *Zielkonflikten*, beschrieben von Schmid Noerr und der Bedeutung einer *professionellen Nähe* bei Domes andeutet (vgl. Domes et al. 2023: 17; Schmid Noerr 2022: 119 ff.).

Lernende könnten mittels ihrer erweiterten ethischen Sensibilität in Bezug auf Vertrauen Situationen im beruflichen Alltag wahrnehmen, die bedeutsam für die Anbahnung und Aufrechterhaltung der reflexiven Beziehungen zu ihren Adressat:innen sind. Auch die eigene Verletzbarkeit, die ein (erlebter, beobachteter etc.) Vertrauensmissbrauch hervorrufen könnte, stellt eine affektive Ebene dar, die Sozialprofessionelle im Rahmen eines Ethik-Cafés reflektieren könnten (vgl. Fritz 2020: 435). Ethik-Cafés u. a. zum Thema Vertrauen könnten geschützte „(Erfahrungs-)Räume der Auseinandersetzung“ (Domes et al. 2023: 17) sein, die auf mögliche zukünftige Situationen und hervorgerufene Emotionen und Gefühle vorbereitend wirken könnten.

Sie schützen nicht vor dem Erleben oder dem Begehen von Fehlern. Sie könnten einen professionellen Umgang mit irritierenden Situationen hervorbringen, da eine Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zu der Thematik, den Hintergründen, evtl. rechtlicher Rahmungen etc. schon vor der akuten Situation Sicherheit geben und die Handlungsfähigkeit positiv beeinflussen könnte. Handlungsentscheidungen zu treffen, die einer ethischen Überprüfung standhalten könnten, sind nicht das vorderste Ziel von Ethik-Cafés, eine positive Wirkung könnte sich dennoch in zukünftigen Situationen in Form des (zu bildenden) beruflichen Ethos durch entwickelter Sprach- und Urteilsfähigkeit zeigen (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 2). Die sich abzeichnende Tiefe der Bedeutung von Vertrauen in (sozial-)professionellen Beziehungen könnte unter den gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen des Tripelmandats der Sozialen Arbeit den Lernenden bewusst werden und dazu beitragen, sich den Zielen, die in Kapitel 3.2.5 unter (5.2) spezifiziert werden, zu nähern.

In einer regelmäßigen Angebotsform im Rahmen der Hochschullehre, könnte die geforderte Gewöhnung im Sinne der Ethosbildung erfolgen und diese Art des Austausches einer Kultur ähnlich anmuten. Die Möglichkeiten der Ethik-(Teil-)Kompetenzentwicklung, die sich durch Ethik-Café ergeben, könnten dem dargestellten Bedarf entsprechen und theoretisch decken, da ein Bildungsangebot in der Abhängigkeit zu der (Lern-) Bereitschaft der Lernenden steht. Ein Bedarf der ethischen Bildung Sozialprofessioneller und der Studierenden Sozialer Arbeit auf Basis der in dieser Konzeption angeführten fachlich-inhaltlichen Grundlagen könnte als gegeben gelten.

#### 3.2.4 Zielformulierung

In erster Linie erfolgt eine Ausrichtung der Ziele an der Gruppe der Nutzenden des Ethik-Cafés – den Studierenden. Analog der Ziele der AG Ethik, ethisches Wissen zu erweitern und die Urteilskraft zu stärken (vgl. HAW 2023a), unter dem Dach der HAW Hamburg, kann als *Global- oder Richtungsziel*, der normativen Ebene, das Ziel der *Professionalisierung ethischer Entscheidungsfindung* ausgegeben werden (vgl. Graf et al. 2021: 45). Mit der Methode des Ethik-Cafés wird die dezidierte emotionale Dimension der *ethischen Sensibilisierung* im Bildungsprozess angesteuert, die zeitgleich die Entwicklung einer *professionellen Identität* beinhaltet. Die angestrebten Ziele dieser strategischen Ebene erfolgt mit der Benennung der Rahmenziele (ebd.). Diesem Bildungsprozess darf keine rein kognitive Zielsetzung folgen und kann nicht auf gleichen Wegen ermittelt und bewertet werden (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 12). Die Bildung der Persönlichkeit beinhaltet insbesondere die „Reflexion [des] ethisch-moralischen Verhaltens und Handelns, [...] der affektiven Seite der Persönlichkeit [...] [sowie] des >Umgangs mit den Menschen<“ (Knigge 2001 zit. n. Heckmann 2016: 31). „Die Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich“ (Bloom et al. 1975) mit ihren fünf Kategorien und deren

Subkategorien scheint zur Ermittlung dieser gearteten Ziele geeignet (vgl. Key/Monteverde 2020: 170 f.). Die affektiven Lernziele betonen „ein Gefühl, eine Emotion oder [...] Zuneigung oder Abneigung“ und versuchen detailliert die Entwicklung von „Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen, Werte[n] oder emotionalen Haltungen“ darzustellen (Bloom et al. 1975: 6). Im Folgenden werden die *Wirkungsziele* anhand dieser Taxonomie für die Methode des Ethik-Cafés im Allgemeinen und in Bezug auf das Thema Vertrauen erarbeitet. Aufgrund der Komplexität der *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* und der Begrenzung der vorliegenden Arbeit wird sie in Auszügen nachgezeichnet, die ihrer Detailliertheit nur in Ansätzen gerecht werden kann (vgl. Göldi 2011: 89 zit. n. Zutter Baumer 2013: 8; Key/Monteverde 2020: 170 f.).

Dem Aufbau der Taxonomie wird insoweit gefolgt, dass Kategorien und Subkategorien Vorschläge zur *Überprüfung* hervorbringen, die ihre Spezifizierung für den Rahmen eines Ethik-Cafés erhalten und ihre Anwendung exemplarisch am Thema Vertrauen findet. „Die Überprüfung der Lerninhalte im Bereich der Ethik birgt Herausforderungen und erfordert den Einsatz geeigneter Methoden.“ (SAMW 2019: 12) Bloom et al. weisen in diesem Zusammenhang auf die mangelnde Überprüfbarkeit der Kongruenz zwischen innerer Haltung und gezeigtem Verhalten der Lernenden hin (vgl. Bloom et al. 1975: 130). Für die ethische Bildung scheinen zwei Überlegungen bedeutsam. Einerseits würde ein Lerngebiet, das nicht überprüft wird, angesichts der Fülle der Curricula von Lernenden inhaltlich weniger Beachtung bekommen, weshalb die beschriebene Taxonomie hilfreich sein könnte, Indikatoren der Überprüfbarkeit von Lernergebnissen zu identifizierenden (vgl. SAMW 2019: 12). Andererseits wird gerade im Bereich der ethischen Bildung mit Bezugnahme auf die Persönlichkeitsbildung und dem Ziel eine „Auseinandersetzung mit der (eigenen) Haltung“ im Studium erwogen, „offene[...] (Bildungs-) Prozesse leistungsdruck- frei zu ermöglichen“ (Domes et al. 2023: 17, 21). Allgemein scheint sich die Reflexionsfähigkeit anhand von schriftlichen Ausarbeitungen oder mündlichen Prüfungen bewerten zu lassen, die sich auch bei Bloom et al. finden (vgl. SAMW 2019: 12). Die Argumentationsfähigkeit und die Kompetenz des Zuhörens könnte während „Diskussionsübungen in der Studentengruppe beobachtet und beurteilt werden“ (ebd.).

Im Rahmen der ethischen Bildung in der Hochschule weist auch die Zielentwicklung eine Mehrdimensionalität auf, um das Ziel der *Etablierung des Ethik-Cafés als Methode für die ethische Bildung* im Rahmen des Wahl- und Vertiefungsmoduls des Studiengangs Sozialer Arbeit zu erreichen. Die Ermittlung von Lernerfolgen und Nachweisen von Kompetenzen, die eine Vergabe von Credits gemäß des ECTS ermöglichen ist eine von weiteren strukturellen Dimensionen wie z.B. das Erreichen einer erforderlichen Mindestanmeldung zu Seminaren oder die Seminarplatzvergabe über die Stundenplanzuteilungsverfahren etc. Ein *Handlungsziel* bezeichnet diese institutionellen Bedingungen, die mittels der hier entstehenden

Konzeptionalisierung versucht, ihre Anschlussfähigkeit und die Implementierung der Methode des Ethik-Cafés in der Hochschulbildung herzustellen (vgl. Graf et al. 2021: 49). Die Verankerung des Ethik-Cafés als Methode der Ethikbildung im B.A.-Studium der Sozialen Arbeit als dauerhaftes, seminaristisches Angebot mit möglichen Verflechtungen verschiedener Lernorte und daraus resultierendem Erfahrungsreichtum, würde ein Erreichen der folgenden Ziele wahrscheinlicher werden lassen.

#### 3.2.4.1 Rahmenziele und langfristige Ergebnisziele

Orientiert an „aktuellen, drängenden, curricular verorteten“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 5) ethischen Fragestellungen, Kontroversen oder Konfliktsituationen lassen sich folgende Ziele, die mit der Methode von Ethik-Cafés als *Rahmenziele* gelesen werden können, definieren:

- Lernende entwickeln und vertiefen Ethik-(Teil-)Kompetenzen.
- Lernende entwickeln und stärken einen professionellen moralischen Kompass.
- Lernende entwickeln, erleben und erhalten ihre moralische Integrität in ihrem Bildungsverlauf.
- Lernende stärken ihren moralischen Mut.
- Lernende erkennen die Wirkung ethischer Bildung auf „die Prävention und/oder Reduktion von moralischem und ethischen Belastungserleben im Bildungsverlauf [...]“. (Riedel/Lehmeyer 2020: 5)
- Lernende erkennen Werthaltungen.
- Lernende wollen und können eigene Gefühle und Empfindungen wahrnehmen.
- Lernende nehmen Gefühle und Empfindungen im Erleben Anderer wahr und entwickeln Empathie (vgl. Zutter Baumer 2013: 8 zit. n. Dubs 2009, 356-358).
- Lernende erhalten einen Zugewinn an Denk- und Handlungsmöglichkeiten.

*Ergebnisziele*, die mit der Methode des Ethik-Cafés langfristig erreicht werden sollen, können wie folgt beschrieben werden:

- Lernende setzen sich „auf analytische und in systematisierter Weise
  - mit ethischer Unsicherheit,
  - mit aufkommenden und oder aktuellen ethischen Themen
  - und/ oder ethischen Fragestellungen [auseinander]“. (Riedel/Lehmeyer 2020: 3)
- Lernende können
  - „diese ethisch [...] reflektieren,
  - die Perspektiven [...] wechseln,
  - die beteiligten Werte und Wertvorstellungen [...] identifizieren
  - [diese nutzen, um, C.K.] Schlussfolgerungen sowie einen Erkenntnisgewinn zu generieren.“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 3)
  - ihre eigenen Gefühle und die anderer Beteiligte einordnen und respektieren

Die Ergebnisziele werden im Folgenden abweichend zu einer Konzeption eine Erhöhung ihres Konkretisierungsgrads erfahren, da Indikatoren zur Überprüfung ermittelbar werden könnten (vgl. Graf et al. 2021: 47). Diese Überprüfung in Form von situativen Beobachtungen könnte bereits während der Durchführung eines Ethik-Cafés, als Basis der didaktischen Ausrichtung des Ethik-Cafés aufgrund der Heterogenität der Teilnehmenden Gruppe für die Moderierenden von Bedeutung sein. Durch diese Anpassungsleistung soll die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung erhöht werden, die in Abhängigkeit der Nutzenden als Co-Produzenten im Bereich

der Bildung als „Humandienstleistung“ steht (Graf et al. 2021: 48). Der Begriff *Überprüfung* wird in Anlehnung an Bloom et al. verwendet, die aus der Entwicklung ihrer Lernziele im affektiven Bereich eine Überprüfbarkeit für die Schüler:innen durch Lehrkräfte angesteuert haben. Synonym könnte Beobachtung oder ein Wahrnehmen durch die Moderation oder der Teilnehmenden selbst, die für diese Arbeit stimmigere Übersetzung sein.

#### 3.2.4.2 Spezifizierte Ergebnisziele und Überprüfungsformen

Die Spezifizierung der *Ergebnisziele* sowie der möglichen *Überprüfungsformen* des Lernerfolgs erfolgt angelehnt an die Taxonomie im affektiven Bereich (1-5) nach Bloom et al. (1975). Die ersten zwei Kategorien erhalten eine einleitende Zusammenfassung, da dieses Modell der Lehrer:innen-Bildung entnommen ist, deren Schüler:innen überwiegend entwicklungsbedingt einen geringeren Grad der Moralentwicklung aufweisen als die Nutzenden des Ethik-Cafés in der Hochschulbildung<sup>2</sup>. Bloom et al. weisen innerhalb ihrer Lernziele, insbesondere in Kategorie fünf, auf Kompetenzen hin, die sie einem Zeitraum zuordnen, der in den Jahren nach Abschluss der formalen Ausbildung liegt. „Zeit und Erfahrung müssen mit affektivem und kognitivem Lernen in Wechselwirkung stehen.“ (Bloom et al. 1975: 153) Darin deutet sich eine Anschlussfähigkeit an, diese Taxonomie auf ein Hochschulstudium und das Konzept des lebenslangen Lernens zu adaptieren.

In der untersten Stufe (1) „Aufnehmen (Aufmerksam werden) (Receiving ‚Attending‘)“ (Bloom et al. 1975: 92) ist das Lernziel dem kognitiven Verhalten recht nah. (1.1) Lernende erlangen *Bewusstheit* (vgl. Bloom et al. 1975: 93 ff.). Sie erkennen z.B. in einer Situation eine (ethisch) bemerkenswerte Komponente oder nehmen diese Situation als irritierend wahr. Die Äußerung „Ich habe es bemerkt, aber mich nicht weiter darum gekümmert“ (Bloom et al. 1975: 95) trifft es pointiert. (1.2) Lernende entwickeln ihre *Aufnahmebereitschaft* indem sie „zuhören [können, C.K.], wenn andere sprechen“ (Bloom et al. 1975: 100). Sie zeigen sich „zunehmend sensibel [...] für menschliche Bedürfnisse und dringende soziale Probleme“ (ebd.). Anknüpfend erlangen Lernende (1.3) „gerichtete oder selektive Aufmerksamkeit“ (Bloom et al. 1975: 104). Sie sind interessiert ihre Kenntnisse über aktuelle gesellschaftliche Themen z.B. sozialer Ungleichheit zu erweitern (vgl. Bloom et al. 1975: 105). In Bezug auf ein Ethik-Café zum Thema Vertrauen, könnten Lernende die ethischen Dimensionen sozialer Ungleichheit wahrnehmen und eine Verbindung zu Vertrauen z.B. gegenüber Institutionen der Sozialen Arbeit herstellen.

Die Überprüfung kann nach Bloom et al. als „weniger strukturierte Testsituation“ (Bloom et al. 1975: 95) durch Beobachtung erfolgen. Den Lernenden könnte ein kurzes Fallbeispiel, das

---

<sup>2</sup> (vertiefend z.B. Kohlberg 2006)

eine ethisch relevante Situationen enthält, zur Verfügung gestellt werden. In einem Brainstorming könnte ein Reichtum an Perspektiven entstehen, auf die die Lernenden unterschiedliche Reaktionen hervorbringen (vgl. Bloom et al. 1975: 95 f.). Mit der Aufnahmebereitschaft geht eine Bildung einer vertrauensvollen Lernumgebung einher, die das Thema Vertrauen unterstreichen könnte. Weitere Indikatoren der ersten Kategorie stellen ein Einbringen von eigenen Beispielen, respektvolles und interessiertes Nachfragen und dass Lernende ihre Werte im Sinne ihrer Alltagsmoral mit einbeziehen könnten.

(2) „Reagieren (Responding)“ (Bloom et al. 1975: 110) beschreibt die Ebene der Einwilligung und einer emotionalen Reaktion in Form von Freude im Erlangen von Ethik-(Teil-) Kompetenzen. Diese könnte sich durch Mitarbeit, Einhalten von vereinbarten Gesprächsregeln und der Vorbereitung durch zur Verfügung gestellte Materialien für eine Gruppenarbeit zeigen (vgl. Bloom et al. 1975: 112). Die (2.2) *Bereitschaft* zeigt sich durch „Fragen die zum Denken anregen oder durch die Weitergabe von relevanten Informationen oder Ideen[, die] zu einer Gruppendiskussion beitragen“ (Bloom et al. 1975: 117). Lernende fühlen sich mitverantwortlich „für den erfolgreichen Ablauf einer Diskussion“ (ebd.), nehmen aktiv und überlegt teil und berücksichtigen die anderen Teilnehmenden. Eine (2.3) *Befriedigung beim Reagieren* zeigt sich durch Freude und steigendem Interesse an den wissenschaftlich anschlussfähigen Inhalten der Ethik-Cafés (vgl. Bloom et al. 1975: 128).

Die Überprüfung des Lernerfolgs wäre durch Beobachtung der Lernenden möglich. Der intrinsische Wert der Lernmotivation ist „eines der wichtigsten Werkzeuge für Lehrende für das Arbeiten im affektiven Bereich oberhalb der Ebene 2.1“ (Bloom et al. 1975: 120). Für die Überprüfung der Lernziele der Befriedigung ist beachtlich, dass Bloom et al. auf die emotionale Reaktion einer Empörung der Lernenden hinweisen. Diese deutliche Regung, die evtl. nach außen nicht sichtbar ist und die Ethik(Teil-)Kompetenz der moralischen Sensibilität entspricht einem Indikator, den die Lernenden beobachten und schildern könnten. Im Ethik-Café zum Thema Vertrauen könnte die Beschreibung einer Erfahrung, in der Vertrauen missbraucht wurde, Reaktionen dieser Ordnung hervorrufen.

(3) ist mit Wert (Valuing) überschrieben (vgl. Bloom et al. 1975: 129). Der in dieser Arbeit vielfach verwendete Begriff Wert, erfordert an dieser Stelle eine Kontextualisierung in der Verwendung Blooms et al.:

Verhaltensweisen auf dieser Ebene sind so konsistent und stabil, daß sie Merkmale eines Glaubens oder einer Überzeugung angenommen haben. Der Lernende zeigt dieses Verhalten in den entsprechenden Situationen so durchgängig, daß man bei ihm das Vertreten eines Wertes erkennen kann. Auf der untersten Stufe des *Wertens* macht es ihm zumindest nichts aus, wenn man dies bei ihm erkennt, und auf den höchsten Stufen verhält er sich dann so, daß er diesen Eindruck willentlich verstärkt.“ (Bloom et al. 1975: 129 kusiv. i. O.)

Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass Lernende in Sozialisierungsprozessen eine „Reihe von sozial erwünschten Verhaltensregeln“ (Bloom et al. 1975: 130), die sie als ihre Moral jedoch „nur teilweise internalisieren“ (ebd.), hervorbringen. Hier soll eine Zielausrichtung auf ein Verhalten der Lernenden modifiziert und angelehnt an Bloom et al. in Hinblick auf die Bildung der professionellen Identität als eine Art der „Einstellung“ oder „allgemein als Haltung“ (Bloom et al. 1975: 130) erfolgen und gelesen werden.

„(3.1) Annahme eines Wertes“ (Bloom et al. 1975: 130)

- Lernende bemühen sich um eine „ausdrucksvolle Sprech- und Schreibweise“ (Bloom et al. 1975: 131).
- Lernende entwickeln ein Gefühl der Verbundenheit mit den Komiliton:innen in den Seminarveranstaltungen des Ethik-Cafés (vgl. ebd.). Sie zeigen ein Zugehörigkeitsgefühl, indem sie sich mit der Gruppe angehender Sozialprofessioneller identifizieren.
- Lernende lassen die Äußerungen anderer Teilnehmender eines Ethik-Cafés gleichberechtigt neben den eigenen und den anderen Ideen/Perspektiven stehen.
- Lernende zeigen einen achtsamen Umgang mit den geschilderten Erfahrungen der anderen Teilnehmenden zum Thema Vertrauen.

„(3.2) Bevorzugen eines Wertes“ (Bloom et al. 1975: 135)

- Lernende sorgen dafür, dass zurückhaltende Teilnehmende in die Gruppenarbeit einbezogen werden (vgl. Bloom et al. 1975: 169)
- Lernende zeigen Interesse an den Perspektiven der anderen Teilnehmenden in der Gruppenarbeit und versuchen ihre Einstellungen und Überzeugungen zu verstehen, auch wenn sie ihnen fremd sind (vgl. Bloom et al. 1975: 138).

„(3.3) Bindung an einen Wert“ (Bloom et al. 1975: 138)

- Lernende nehmen die Professionsethik als ihren richtungsweisenden Kompass für eine innere Einstellung (synonym für Haltung, Identität) wahr.
- Lernende nehmen den Wert dauerhaft an und können die Bindung nicht, auch nicht temporär, lösen (vgl. Bloom et al. 1975: 139).
- Lernende zeigen eine Handlungsbereitschaft, die in Bezug auf Vertrauen sein könnte, andere Teilnehmende dazu zu ermuntern, sich datenschutzkonform zu äußern, wenn sie aus ihrer Praxis berichten.

Die Überprüfung könnte in einer mündlichen Form stattfinden, in der Wahlmöglichkeiten zu schaffen wären, die Rückschlüsse auf den Lernerfolg aus der Konsistenz der Wahl zulassen würden. Es kann zudem der Versuch unternommen werden, die Reflexionsfähigkeit und ein vermehrtes Nachdenken der Lernenden in Frage- und Antwortsituationen zu erkunden, in der ein Urteilsvermögen anklingt. Die Bereitschaft einen höheren zeitlichen Aufwand einzubringen, z.B. durch ehrenamtliches Engagement, wäre ein weiterer Indikator (vgl. Bloom et al. 1975: 140 ff).

Die „(4) Werteordnung (Organization)“ (Bloom et al. 1975: 143), gelesen als die der Sozialen Arbeit, gilt es nun auf dem Weg der Internalisierung einer sozialprofessionellen Fachkraft zu beobachten und anschlussfähig an die vorhandene Wertordnung zu etablieren.

„(4.1) Konzeptbildung für einen Wert“ (Bloom et al. 1975: 144)

- „Wesentliche Annahmen, die den ethischen Normen zugrunde liegen und die Basis des Vertrauens bilden, entdecken und herauskristallisieren“ (Bloom et al. 1975: 145)

- Lernende beziehen ihr vorhandenes Moralsystem auf die Werte der Professionsethik und erkennen eine (wachsende) Übereinstimmung.
- Lernende erkennen die Diskurstugenden als anschlussfähig an ihr eigenes Verhalten an.
- Lernende verknüpfen verschiedene Konstruktionen von Vertrauen.

„(4.2) Organisation eines Wertesystems“ (Bloom et al. 1975: 147)

- Lernende integrieren Werte, im Speziellen die der Professionsethik der Sozialen Arbeit, in ihre eigene Lebensphilosophie.
- Lernende können „eine emotionale Anpassung an die Grenzen [...] eigene[r] Fähigkeiten, Möglichkeiten, Interessen und körperlichen Bedingungen realistisch akzeptieren“ (Bloom et al. 1975: 148)
- Lernende entwickeln ein Verständnis für eine gute sog. Work-Life-Balance, indem sie eigene physische und psychische Grenzen einschätzen.
- und in Bezug auf Vertrauen: Lernende halten sich an die Schweigepflicht.

Die Überprüfung könnte mithilfe von Rollenspielen erfolgen (vgl. Bloom et al. 1975: 149). Zum Thema Vertrauen könnte eine Gruppe der Teilnehmenden eine eigens erlebte Situation aus der Praxis nachspielen. Das Plenum des Ethik-Cafés bewertet anhand des individuellen und/oder professionellen Wertekanons die Situation. Die erlebten oder interpretierten Gefühle und Emotionen könnten, wenn dazu die Bereitschaft besteht und ein vertrauensvolles Klima in der Gruppe vorhanden ist, Rückschlüsse auf den Lernerfolg geben.

(5) „Bestimmtheit durch Werte (Characterization by a Value or a Value Complex)“ (Bloom et al. 1975: 153) bedeutet, dass:

„auf dieser Ebene der Internalisierung [...] die Werte fest in der Wertehierarchie des Individuums verankert [sind]; sie sind dort geordnet in einem innerlich konsistenten System, und sie haben das Verhalten des Individuums schon lange genug kontrolliert, so daß es für die Person zu einer Gewohnheit geworden ist, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten; das Hervorrufen des Verhaltens erregt von jetzt an keine Emotionen oder Affekte mehr, außer, wenn das Individuum [oder die Adressat:innen der Sozialen Arbeit, C.K.] bedroht oder herausgefordert [werden].“ (Bloom et al. 1975: 153)

Bloom et al. fragen „Wer bin ich?“ und „Was vertrete ich?“ (Bloom et al. 1975: 153), im Rahmen der vorliegenden Arbeit stellen sich die Fragen „Wer und wie will ich als Sozialprofessionelle:r sein“, „Wie ist mein Umgang mit Vertrauen im Innen und im Außen?“.

„(5.1) Verallgemeinertes Wertesystem“ (Bloom et al. 1975: 154)

- Lernende reduzieren und ordnen die komplexe Welt und sind fähig ein (spezielles oder situatives) wirkungsvolles und konsistentes Handeln zu zeigen (vgl. Bloom et al. 1975: 155).
- Lernende verbinden kognitives Wissen mit ihren Verhaltensweisen im Rückgriff auf ihre Ethik(Teil-)Kompetenzen und zeigen somit die bereits beschriebene Performanz (vgl. ebd.).
- Lernende sind bereit ihre Urteile zu überprüfen und ggf. Verhaltensweisen anzupassen, wenn sich Hinweise ergeben, die dieses erfordern könnten.
- Lernende haben die Gewohnheit, ethische Probleme objektiv zu prüfen (vgl. ebd.).
- und in Bezug auf Vertrauen: Lernende beziehen sich und ihre Umwelt bzw. die Umwelt ihrer Adressat:innen ein und zeigen z.B. einen professionellen Umgang mit vertraulichen Informationen.

„(5.2) Bildung einer Weltanschauung“ (Bloom et al. 1975: 158)

- Lernende entwickeln eine „in sich konsistente Lebensphilosophie“ (Bloom et al. 1975: 158).
- Lernende entwickeln ein Gewissen (vgl. ebd.)
- Lernende entwickeln ein Verhaltenscode, der ihr persönliches und soziales Leben gilt, „der auf ethischen Prinzipien basiert und mit demokratischen Prinzipien übereinstimmt“ (ebd.).
- Lernende entwickeln sich zu erfüllten „und in jeder Beziehung gute[n] Menschen“ (Bloom et al. 1975: 159)
- Lernende orientieren sich an den professionsethischen Prinzipien Sozialer Arbeit, die ihren Charakter speisen.
- Lernende nehmen die Entwicklung einer professionellen Identität bei sich selbst wahr.
- Lernende können die Entwicklung ihrer professionellen Identität beschreiben, die auf Erfahrungen, Gefühlen und Emotionen zurückgreift und auf keine rein kognitive Wissenssammlung zurückschließen lässt.
- Lernende streben eine wiederholte Teilnahme an Ethik-Cafés an, es wird ihnen zur Gewohnheit sich ethisch bilden und austauschen zu wollen.
- und in Bezug auf Vertrauen:
  - Lernenden wird in der Praxis Vertrauen entgegengebracht.
  - Lernenden ist der Umgang und ein Verhalten gemäß des Zeugnisverweigerungsrechts und der Schweigepflicht vertraut.
  - Lernende stehen für das Recht der informationellen Selbstbestimmung ihrer Adressat:innen ein (vgl. DBSH 2015: 26)

Zur Überprüfung dieses höchsten Zieles schlagen Bloom et al. diverse Methoden vor, aus den Vorschlägen könnte hier das Verfassen einer Kurzgeschichte mit der Überschrift ‚Der/Die Sozialprofessionelle, der/die ich gerne sein möchte‘ oder ‚Was kann ich bewirken, damit mir andere vertrauen?‘ aufgegriffen werden, die im Ergebnis eine Entwicklung von Integrität aufzeigen könnte (vgl. Bloom et al. 1975: 160 f.). Um die Thematik des Vertrauens zu erfassen, könnte eine Kurzgeschichte zu der ‚Dimension des Vertrauens in der professionellen Beziehungsgestaltung Sozialer Arbeit‘ angelehnt an Erfahrungen mit Emotionen und Gefühlen aus dem Ethik-Café als Aufgabe gestellt werden. Das Lernziel dieser Kategorie ist umfassend und charakterisiert das Individuum fast vollständig (vgl. Bloom et al. 1975: 173). In welcher konkreten Form das Ethik-Café Anteile zum Erreichen dieses hohen Ziels beitragen könnte, wird für das fachliche Konzept zum Inhalt der Leistungsbeschreibung.

### 3.2.5 Leistungsbeschreibung eines Ethik-Cafés zum Thema Vertrauen

Diese Leistungsbeschreibung folgt im Wesentlichen dem „Grobgerüst einer Konzeption“. Nachdem die „Leistungsart“, das „Ziel“, die „Zielgruppe“ und sämtliche Rahmenbedingungen bereits feststehen, wird nun die Frage beantwortet, „Was im Einzelnen?“ das Bildungsangebot beinhalten wird (Graf et al. 2021: 98 f.). Die Relevanz der Reflektion des Themas Vertrauen wird in der Leistungsbeschreibung aus der Perspektive der Sozialen Arbeit, eines knappen fachwissenschaftlichen Zugangs und der Professionsethik betrachtet und die philosophische Komponente beschreiben. Didaktische Überlegungen schließen alsdann den Kreis zu den beschriebenen Zielen und suchen Anschluss an die Deckung des Veränderungsbedarfs.

### 3.2.5.1 Vertrauen als Reflexionsthema der Sozialen Arbeit

Vertrauensprozesse werden in der Sozialen Arbeit als reflexiv beschrieben und können als „ein elementarer Bestandteil der Interaktion zwischen AdressatInnen und Professionellen verstanden werden“ (Gahleitner 2017: 98; vgl. Tiefel/Zeller 2012: 7).

„Das Vertrauen der Klientel in die professionellen Akteure und die sozialpädagogischen Institutionen wird dabei erstens als Voraussetzung und Ergebnis einer gelingenden Hilfe interpretiert. Gleichzeitig wird zweitens für einen erfolgreichen Beratungsprozess auch der Notwendigkeit des Vertrauens der Professionellen in die Adressat/innen im Sinne eines Zutrauens eine maßgebliche Bedeutung beigemessen“. (JULE 2002; Schäfer 2010 zit. n. Tiefel/Zeller 2012: 7)

Menschen bedienen sich, der soziologischen These Luhmanns folgend, dem Konstrukt des Vertrauens, um die Komplexität sozialer Beziehungen in der modernen Gesellschaft zu reduzieren. Vertrauen wird einem anderen Menschen geschenkt, „indem man ihn als Persönlichkeit nimmt, als ordnendes und nicht willkürliches Zentrum eines Systems von Handlungen“ (Luhmann 2014: 48). Über jeder Handlung oder Zuwiderhandlung schwebt die Vertrauensfrage, da erst einmal davon ausgegangen wird, dass „die Selbstdarstellung [...] das Medium der Entscheidung [ist]“ (ebd.). Luhmann sagt, „daß [sic!] es im Grunde das Funktionieren des Gewissens ist, worauf man vertraut“ (ebd.). Dieses könnte sich in der Ethikbildung als eine Einfallstür der individuellen emotionalen Reaktionen andeuten. Die in der Praxis zu Irritationen führenden Situationen oder Handlungen wider des guten Gewissens werden von dieser gefühlsbetonten Wahrnehmung aufgespürt. Zwei Richtlinien des DBSH können Sozialprofessionelle zur Orientierung für ihr Handeln in Bezug auf Vertrauensbeziehungen und Vertraulichkeit für ihre professionell zu treffenden Entscheidungen heranziehen.

„(3.) Sozialarbeiter\_innen sollten redlich handeln. Dies beinhaltet: keinen Missbrauch der Vertrauensbeziehung der Menschen, die ihre Dienste nutzen, Anerkennung der Grenzen zwischen privatem und beruflichem Leben, keine Ausnutzung der Stellung zu persönlichem Vorteil oder Gewinn. [...]

(7.) Sozialarbeiter\_innen sollten die Vertraulichkeit von Informationen der Menschen, die ihre Dienste nutzen, gewährleisten. Ausnahmen dürfen nur durch höhere ethische Erfordernisse gerechtfertigt sein (wie etwa der Schutz des Lebens)“ (DBSH 2015: 31)

Die „Haltung zu Vertraulichkeit“ hat einen bedeutenden Stellenwert für das berufliche Handeln und die persönliche Haltung, da Adressat:innen den zuständigen Sozialprofessionellen ihre „intimste[n] und privateste[n] Informationen“ offenbaren und dieses mitunter nicht immer freiwillig (DBSH 2015: 26). Auch auf der Ebene der Beziehungsgestaltung dienen Vertrauensprozesse der „Reduktion der Komplexität“ (Luhmann 2014: 8), um „Erwartungen zu stabilisieren und dadurch Handlungsmöglichkeiten ... zu erhöhen“ (Wagenblass 2013: 1826 zit. n. Gahleitner 2020: 26). Gahleitner führt eine Studie von Flick an, aus der hervorgeht, wie bedeutsam professionell hergestelltes Vertrauen über die sozialprofessionelle Beziehung hinaus wirksam sein kann (vgl. Flick 1989 zit. n. Gahleitner 2020: 26). Die Adressat:innen können diese

positive Erfahrung in ihre Lebenswelt adaptieren und sie als gewonnene Ressource nutzen, mit der sich nachhaltiges Vertrauen für andere Beziehungen bilden könnte (vgl. Tiefel 2012). Einen beachtlichen Anteil der „Vertrauensanbahnung“ und „Vertrauenssicherung“ haben die „Selbst- und Kompetenzrepräsentation“ der Sozialprofessionellen (Tiefel 2012: 28). Die Kommunikationsfähigkeiten, die mit den Diskurstugenden angesprochen wurden, können hier als bedeutsame Kompetenz für Sozialprofessionelle hervorgehoben werden. Sie könnten in einem Ethik-Café erprobt werden. Nicht unerwähnt soll die Verantwortung bleiben, die Sozialprofessionelle tragen. Vertrauensprozesse mit Adressat:innen sollten unter einem bewussten Schutz stehen, um dem Nicht-Schaden-Prinzip zu folgen, da eine Verletzung oder ein Missbrauch von Vertrauen negative Auswirkungen unbekannter Ausmaße annehmen könnten. Vertrauensvolle Bezüge sind den Bindungsbezügen immanent und stehen mit ihrer „zwischenmenschlichen, umfeldorientierten, räumlichen und institutionellen Perspektive, [...] für fachliche Kontinuität und Stabilität in personeller wie struktureller Hinsicht“ (Gahleitner 2020: 89).

### 3.2.5.2 Vertrauen in der Philosophie - eine Tugend

Vertrauen ist aus seiner Wechselseitigkeit heraus erst wirksam. Martin Seel beschreibt es so:

„Man muss anderen Vertrauen, um ihr Vertrauen zu gewinnen. Man muss ihr Vertrauen gewinnen, um ihnen vertrauen zu können. Man muss sich vertrauen können, damit die anderen einem Vertrauen können. Man muss anderen vertrauen können, um Vertrauen zu sich selbst zu gewinnen.“ (Seel 2011: 189)

Man scheint demnach aktiv. Vertrauen entsteht im Innen und im Außen mit anderen erst, wenn es gegeben, geschenkt, genommen, gewonnen und einem entgegenkommt, sogar wächst und als Vorschuss erscheint. „Im sozialen Verhältnis leben wir alle auf Kredit.“ (Seel 2011: 189) Menschen vertrauen einander, soweit, dass es gelegentlich ausreicht, nur vorzugeben verlässlich zu sein oder andere dafür zu halten. Nicht ohne Risiko ist dieses ein Unterfangen, dass soziale Beziehungen und Freundschaften zerstören kann. Es bedarf einer Ausgewogenheit im Geben und Nehmen von Vertrauen. Zu viel Gutmütigkeit anderen gegenüber bringt falsche Versprechungen hervor. Geiz oder Verschwendung der Vertrauensressource bedroht das soziale Sicherheitsnetz, so begründet bezieht sich Seel auf ein altbewährtes Zahlungsmittel und sagt: „[...] die Wechsel des Vertrauens [werden] nicht ohne Vorbehalt ausgestellt“ (Seel 2011: 190)

„Zum Wesen des Vertrauens gehört demnach, dass wir zwar davon ausgehen, dass das, was wir erwarten, eintreten wird, dass es aber grundsätzlich auch eine andere Möglichkeit gibt. Wir glauben aus freiem Willen an unsere Freunde, glauben an das Gute, das sie verkörpern, fallen aber oft umso tiefer, wenn dieser Glaube erschüttert wird. So scheinen der Treue- beziehungsweise der Vertrauensbruch und das Gefühl von Unzuverlässigkeit den größtmöglichen Verrat an der Freundschaft auszumachen.“ (Schmidt 2020: 120)

Es geht um Zuverlässigkeit, die sich in der Vertrauenswürdigkeit ausdrückt und aufgrund einer Haltung, die in ihren Handlungen zum Ausdruck kommt.“ (Eichler 2020: 283; vgl. Schmidt

2020: 120) Es scheint ein fragiles Gebäude zu sein, in dem die Loyalität beheimatet ist. Eine einzige Begebenheit kann „die Verlässlichkeit eines Menschen [...] diskreditieren“ (Seel 2011: 194). Der charakterleitende Kompass nach Innen und Außen könnte nach Seel im Norden die Treue verorten, „[...] man [...] sollte treu sein, wo immer man es mit der Treue zu sich selbst vereinbaren kann“ (ebd.). Hilfreich könnte im Inneren die Haltung sein, dass *Selbstvertrauen* aus einem geglückten Selbstverhältnis entsteht, wenn sich das Verhältnis von Zutrauen und Zweifel im Lot befinden. Ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im maßvollen Verhältnis gegenüber dem Misstrauen eigener Leistungen, bringt ein starkes Selbstgefühl hervor, das „ein klares Urteil über die eigenen Schwächen erlaub[t]“ (Seel 2011: 191 f.).

Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und die der Menschen, die uns umgeben, das ist die Basis, auf die das Vertrauen im Allgemeinen beruht. Das anderen entgegengebrachte Vertrauen zählt Bollnow zu einer Pflicht der Menschheit, die es zu pflegen gilt und nimmt es als neuere und besondere Tugend auf. „Das Vertrauen ist die unerlässliche Voraussetzung allen menschlichen Lebens“ (Bollnow 1958: 175) lässt sich jedoch nicht vorsätzlich erzeugen. Es gilt zuerst das Misstrauen „des heutigen Menschen“ zu überwinden, das sich in „existenzielle[r] Angst“, „Zusammenbrüche[n]“ von Systemen, „staatlichen und kulturellen Einrichtungen“ in der Vergangenheit bis in die Gegenwart zeigt (Bollnow 1958: 176). Einem Menschen zu vertrauen, bedeutet zu glauben, dass auf ihn Verlass ist. Bollnow differenziert zwischen Zutrauen und Vertrauen. Menschen wird eine bestimmte Leistung zugetraut, dass sie aufgrund ihrer Fähigkeiten ausführen können. Ob diese eine gute Handlung herbei führen, obliegt ihrem individuellen Charakter. Vertrauen bezieht sich gerade nicht auf die Leistung, sondern auf den Menschen, der ein Gefühl der Geborgenheit auslöst und das ohne nähere Kenntnis seiner Person. Bollnow spricht von einem „vertrauenswürdigen‘ Eindruck“ (Bollnow 1958: 177) bei der ersten Begegnung. „Vertrauen aber gibt es nur zu einem Menschen, d. h. zu einem Wesen, das sich grundsätzlich meiner Berechnung entzieht, weil es einen jenseits aller Kausalgesetze stehen im freien Willen hat“ (Bollnow 1958: 178). Es entsteht dort, wo etwas außerhalb der Macht des Gegenübers liegt, in gutem Glauben in „einem Raum unkontrollierter Freiheit“ (Bollnow 1958: 179), ihm ist stets das Risiko immanent. Fehlt dieses Vertrauen, ist der Mensch ruhelos auf der Hut und hinterfragt jegliche Handlungen. Erkennbar ist hier die Reduzierung der Komplexität, wie Luhmann sie formuliert, um in der Welt zurecht zu kommen. Der unbehaglich anmutenden großen Welt tritt der Mensch mit einem „Umkreis der Intimität“ und dem nach Bollnow in seiner Zeit durch Missbrauch abgenutzten Wort „traut“, z.B. „dem angetrauten Menschen“, entgegen (Bollnow 1958: 177). Vertrauen bleibt ein *Wagnis* und gründet sich grundsätzlich nicht „auf Sicherheiten und Wahrscheinlichkeiten“ (Bollnow 1958: 178). Eine Übertreibung des Vertrauten findet in sich in der plumpen Vertraulichkeit, in der unsichtbare Grenzen überschritten werden und in die Intimität taktlos eingedrungen wird. Es wird von Vertrauensseligkeit

gesprochen wenn Menschen kritiklos und beliebig ihr Vertrauen schenken, Bollnow nennt es einen Fehler, der „nicht mit echtem Vertrauen verwechselt werden darf“ (Bollnow 1958: 177).

Bollnow fächert das Vertrauen auf, als Wagnis, das ergriffen werden muss. Aus der Anstrengung heraus „ist das Vertrauen der Ausdruck einer wirklichen Kraft der Seele“ (Bollnow 1958: 183) als Einstellung zu verstehen und in diesem Sinne eine Tugend. Es bedarf eines Gegenübers, der das Vertrauen zu schenken bereit ist. Eine „Anstrengung“ und ein „Geschenkt-werden“, die sich wechselseitig durchdringen, findet sich ebenso in den „theologischen Kardinaltugenden, die das Christentum als Glaube, Liebe, Hoffnung den Platonischen Tugenden gegenübergestellt hat“ (ebd.). Die Hoffnung kann als „optimistische Grundhaltung“, als eine *stellvertretende Hoffnung*, verstanden werden (ebd.). Ein Mensch, Bollnow spricht von einem Kind, kann etwas Gutes hervorbringen, solange jemand in ihn bzw. es vertraut. Dieser Glaube hat eine schöpferische, aufschließende Kraft, die „den Menschen, dem der Glaube gilt, glaubwürdig, vertrauenswürdig, zuverlässig machen“ (Bollnow 1958: 180 f.). Diese „vom Glauben ausgehende moralische Kraft“ (Bollnow 1958: 180) könnte von Sozialprofessionellen auf ihre Adressat:innen wirken. In dem Teilhabegedanken der Sozialen Arbeit, finden sich Parallelen zu dem Ausspruch Bollnows „was in ihnen einbezogen ist, wird zugehörig, sinnvoll, lebendig, vertraut, nahe und zugänglich“ (ebd.) Ein Mensch „kann grundsätzlich nur gesund bleiben, wenn es von einem solchen allgemeinen Seins- und Lebensvertrauen getragen ist; [...] [er] zerfällt, wo dieses verloren geht“ (Bollnow 1958: 181). Nach dieser Geborgenheit in einem Wechselspiel von Qual und Glück wird ein Mensch streben müssen (vgl. Bollnow 1958: 184).

### 3.2.5.3 Didaktische Überlegungen

In der *exemplarischen Planung* wird davon ausgegangen, dass das *Ethik-Café – Vertrauen* als mindestens zweite Veranstaltung eines Seminarangebots mit einer Zeit von drei Stunden und fünfzehn Minuten analog der Planung des aktuellen Vorlesungsverzeichnis stattfindet (vgl. HAW 2023b: 104 f.). Der Raum wird mit Gruppentischen á sechs Plätzen ausgestattet. Im Anhang dieser Arbeit findet sich ein konkreter zeitlicher Ablaufplan. Dieser sollte den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden, um Sicherheit und Vertrauen mit der evtl. ungewohnten Methode zu erlangen. Die ebenso Berufsethik des DBSH sollte den Teilnehmenden analog oder digital zur Verfügung stehen, um Prinzipien und Richtlinien bei Bedarf nachlesen zu können. Die Werte der Diskurstugenden würden für die Gesprächskultur zu beachten sein. Die folgenden Überlegungen basieren auf den Veranstaltungen der Ethik Cafés, die Prof. Dr. Michael Leupold und die AG Ethik durchführt.

Ein Ethik-Café zum Thema Vertrauen könnte in Anlehnung an den „Erfahrungsbezogenen Unterricht“ (Heffels 2008: 114) nach Scheller gestaltet werden. Die Moderierenden würden zu Beginn eine Einführung des Themas Vertrauen als Tugend nach Bollnow in Form eines

Prologs geben. Die Vorstellung der professionsethischen Richtlinien drei und sieben des DBSH würden im Anschluss vorgestellt werden und den Bezug zur Berufsethik herstellen. Das anschließende Vorlesen eines Textausschnittes aus einem literarischen Werk oder ausgewählter Belletristik zum Thema Vertrauen, könnte die Teilnehmenden zum Denken anregen und „persönliche[...] Resonanz“ erzeugen. Diese Phasen entsprechen der „Aneignungsphase“ und der „Verarbeitungsphase“ nach Scheller (ebd.). Es könnten die eigenen oder fremden Moralvorstellungen der Protagonisten durch das „Wahrnehmen und Erschließen des ethischen Gehalts“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17) bewusst werden. Dadurch könnte sich die Kompetenz der ethischen Sensibilität und die des Perspektivwechsels entwickeln. Zum Gesprächsgegenstand könnten Inhalte des Textes, die Anschluss an die Thematik Vertrauen finden und evtl. „ethische Überzeugungen vermitteln“ in Zusammenhang mit aufkommenden Beispielen, betrachtet werden (vgl. Riedel/Lehmeyer 2020: 17). Dabei lassen sich „Gedanken und Einsichten“, die im „Gesprächsprozess entstehen“, beobachten, die irritierend, fremdartig und unbekannt oder unverständlich sein könnten (Heizmann et al. 2020: 87). Die Emotionen und Gefühle, die dieses auslösen, sind gewünschte Resonanz und Teil des Bildungsprozess. Anknüpfend an „das literarische Unterrichtsgespräch“, sollen die Teilnehmenden ermutigt werden, sich mit einer gewünschten „kreativen“ und „schöpferischen“ Note zu beteiligen (ebd.).

„Schöpferische Antworten liegen nicht fertig vor, sondern sie entstehen im Gespräch mit dem Fremden und haben einen tentativen, experimentellen und spielerischen Charakter sie sind Voraussetzung dafür, dass in der Begegnung mit dem Fremden - auch mit einem fremden literarischen Text - etwas Neues entstehen mithin eine Erfahrung gemacht und ein Bildungsprozess angestoßen werden kann.“ (ebd.)

Die Moderierenden wären gefragt, die „hermeneutische Prüfung, Abwägung und Begründung von ethischen Werten und Normen“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17 zit. n. Dietrich 2004: 86) (ebd.) zu begleiten oder die Teilnehmenden zunehmend selbständig in den Prozess finden zu lassen. Eine weitere Variante könnte sich ergeben, wenn sich die Teilnehmenden im Bewusstsein ihrer affektiven Reaktion der Werte, für die sie einstehen, bewusst sind und diese mit ihrer Alltagsmoral bzw. ihrem entstehendem sozialprofessionellem Ethos abgleichen. Bezüge zu (rechtlichen) Normen könnten sich ebenso ergeben, wie die Kompetenz sich im Plenum mittels ihrer Sprachfähigkeit mitzuteilen.

In der Gruppenphase könnten die Teilnehmenden mittels des Wertequadrats von Schulz v. Thun durch die Möglichkeit der Visualisierung der Denkooperation Unterstützung erhalten (vgl. Schulz von Thun 2003: 44). Schmid Noerr bedient sich des Wertequadrats nach Helwig (1967) modifiziert von Schulz von Thun (1989), um sich seinem Forschungsgegenstand der Antinomien von Zielkonflikten Sozialer Arbeit zu nähern. In zahlreichen Beispielen zeigt sich, dass sich mit Hilfe des Wertquadrats „Tugenden‘ und ‚Untugenden“ (Schmid Noerr 2022: 54) bildlich gegenüberstellen lassen, um Perspektiven der am Prozess Beteiligten zu erfassen. Am

Beispiel Vertrauen könnte als ‚*konträre[r] Gegensatz*‘ Misstrauen eingesetzt oder sich vorerst mit der Übertreibung „<naive Vertrauensseligkeit>“ beschäftigt werden (Schulz von Thun 2003: 41 f. kursiv. i. O., Herv. i.O.). Für die Arbeit mit dem Wertequadrat ist entscheidend, „daß als innere Möglichkeit beide Haltungen zur Verfügung stehen“ (vgl. Schulz von Thun 2003: 44) und es diese situativ abzuwägen und zu begründen gilt. Denkbar sind zudem Wortsammlungen, angelehnt an das Wertequadrat, die sich auf z.B. Metaplankarten anfertigen lassen, ebenso wie keine Verschriftlichung. Teilnehmenden könnten eine Variante der Beteiligung angeboten werden, eigene Beispiele, aus ihrer Praxis zu erzählen, in denen sich Vertrauen (oder Misstrauen etc.) deuten lassen würde, dieses würde sich im Verlauf zu einer „Selbstvergewisserung [aus] Situationen mit hoher eigener Betroffenheit“ (Riedel/Lehmeyer 2020: 17 zit. n. Dietrich 2004: 86) entwickeln können. Je nach Kenntnisstand der Teilnehmenden können sich Bezüge zu den Wissensbeständen anderer Disziplinen, wie z.B. der Rechtswissenschaft und Gesetz oder Soziologie und Kulturen, ergeben. Die heterogene Gruppe der Teilnehmenden stellt die Möglichkeit dar, voneinander zu lernen und sich miteinander weiterzuentwickeln.

Es finden sich zahlreiche bezugnehmende physische Übungen, die Vertrauen in Gruppen fördern sollen (vgl. praxis-jugendarbeit.de o. J.). Teilnehmende lassen sich mit geschlossenen Augen rücklings in die Arme der Partner:innen fallen oder gehen ein Stück des gemeinsamen Weges mit geschlossenen Augen, geführt an der Hand des anderen Teilnehmenden. Denkbar wären diese Vorschläge anzubieten, die entweder im Seminarraum ausprobiert werden oder zusätzlich für die Gruppenphase die Möglichkeit zu eröffnen, die Räume der Hochschule zu verlassen. Gedankenspaziergänge mit physischen Spaziergängen zu ergänzen, wäre ein weiteres Angebot die Gruppenphase zu gestalten. Es könnte für die Teilnehmenden erlebbar werden, dass sich „Vertrauen [...] auf einer emotionalen Sicherheit [gründet], die davon ausgeht, dass das Handeln anderer Menschen von guten Absichten bestimmt ist.“ (Schmidt 2020: 119).

*Nach der Gruppenphase* würden in einer abschließenden Zusammenkunft im Plenum die Erkenntnisse, Erfahrungen mündlich gesammelt werden und wenn möglich über erlebte Emotionen gesprochen werden können. Wird das Seminarplenum als geschützter Reflexionsraum angenommen, könnten die Teilnehmenden eine verständnisvolle Resonanz auf ihre Beiträge erfahren.

Im Rahmen der Seminarleistung könnten zwei Varianten angeboten werden. Eine Gruppe von max. drei Teilnehmenden könnten ein Rollenspiel entwickeln, das am Ende einer der beiden letzten Veranstaltungen eines Semesters ein Thema nach Wahl aufgreift. Die Teilnehmenden würden ein kurzes hermeneutisches Gespräch mit dem Plenum führen und sich darin üben können. Im Nachklang eines Ethik-Cafés entstehen möglicherweise Gedanken, Verbindungen und neue oder verstärkte Überzeugungen, die evtl. unbemerkt Einfluss auf Situationen und

Entscheidungen im privaten und beruflichen nehmen. Es könnte eine (Weiter-)Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz (Empathie) in Erscheinung treten.

### 3.2.6 Qualitätsentwicklung- und Sicherung

Die Ebene der „Selbstkontrolle“ (Graf et al. 2021: 113) findet hier eine knappe Betrachtung. Es wäre denkbar, am Ende der einzelnen Veranstaltungen die Teilnehmenden schriftlich oder mündlich zu befragen, um eine Wirkung des Ethik-Cafés festzustellen. Vorschläge dazu wären in Anlehnung an die spezifizierten Ziele nach Bloom et al.:

- Was hat Sie besonders beschäftigt, bezogen auf das Gehörte?  
Hilfreiche Überlegungen könnten sein: In welcher Form hat sich das Gehörte auf mein Verständnis von ‚Vertrauen‘ ausgewirkt?
- Welche Gedanken hatten Sie während der Zeit in der Gruppe/der beiden Plenumsphasen?  
Hilfreiche Überlegungen könnten sein: Worum ging es bei uns in der Gruppe? Gab es Irritationen? (verschiedene Ebenen sind denkbar) Ich bin mit ihnen folgendermaßen umgegangen: ...

Die Indikatoren für eine Auswertung der Antworten könnten auf Grundlage, der unter 3.2.4.2 spezifizierten Zielformulierung ermittelt werden. Die nach Bloom et al. für das Thema Vertrauen modifizierten Ziele deuten für die vorliegende Arbeit diese Möglichkeit an, bedürfen jedoch weiterer Überlegungen zur Auswahl der geeigneten Forschungsmethode, die an dieser Stelle aufgrund der Begrenzung der Arbeit nicht stattfinden kann. Die Erhebung einer Teilnehmenden-Statistik und die damit verbundene Überprüfung des Erreichens der Zielgruppe anhand der Nutzung wäre im Sinne der Konzeptionsziele durchzuführen.

### 3.3 Ressourcenbedarf und Finanzierung

Die Veranstaltungen des Ethik-Cafés als Wahl- und Vertiefungsseminar werden regulär im Rahmen der Vorlesungszeiten durch Prof. Dr. Michael Leupold im Rahmen seiner Lehrtätigkeit angeboten. Die zur Verfügung stehenden Räume der Hochschule werden mit vorhandenen Materialien modifiziert und gestaltet. Das Mitbringen eigener Verköstigung im Sinne von ‚Kaffee und Kuchen‘ ist erwünscht. Denkbar wäre es, von Seiten der Hochschule insbesondere der AG Ethik dieses zukünftig zu organisieren, dafür wäre die Bereitstellung von Personal und finanzieller Mittel erforderlich. Eine Finanzierung des Honorars von Eingeladenen, die für die einleitenden philosophischen Gespräche oder als Moderierende über vertiefende philosophische und sozialprofessionelle Wissensbestände verfügen sollten, stellt einen Faktor dar, der zurzeit mit einer hochschulüblichen Aufwandsentschädigung für Gastreferierende bestritten wird. Diese kalkulatorische Größe könnte in Zukunft höher ausfallen und einen offenen Posten darstellen, sofern der Kreis der Eingeladenen auf Personen außerhalb der bestehenden Kooperationspartner:innen erweitert werden würde. Für die AG Ethik in der Sozialen Arbeit stehen Prof. Dr. Michael Leupold begrenzte Mittel aus verschiedenen Budgets zur Verfügung.

#### 4 Fazit und Ausblick

Das mit dem Konzeptionsentwurf festgelegte Ziel, Ethik-Cafés als Methode der Ethikbildung innerhalb des Studiums der Sozialen Arbeit im Vertiefungs- und Wahlbereich sowie der AG Ethik an der HAW Hamburg als festen Bestandteil der Lehre zu implementieren, folgt der Annahme, dass diese Methode Anteile zur Ethikbildung beitragen kann. Das Vorgehen wurde durch die Konzeptionserstellung nach Graf et al. (2021) bestimmt. In dem Prozess der Bedarfsanalyse wurde ein Veränderungsbedarf bezüglich der ethischen Bildung im Studium und der Praxis Sozialprofessioneller aufgezeigt. Dafür wurde zum einen die Berufsethik Sozialer Arbeit herangezogen, mit der Sozialprofessionelle Prinzipien und Richtlinien erschaffen, die ihre Wirkung erzielen können, wenn sie von Sozialprofessionellen gekannt und beachtet werden können und wollen. Zum anderen zeigte die Sichtung von Studien auf, dass dieser Aspekt einen der Bedarfe darstellt. Kohlfürst stellte fest, dass es trotz der Kenntnis der Berufsethischen Prinzipien zu Verstößen durch Handlungen Sozialprofessioneller kam. Weiter konnte die Studie hervorbringen, dass es eine Hemmung gegenüber der Ethik gibt, sich mit ihr auseinanderzusetzen, da sie als etwas Hochgestochenes gelte. Dass Studierende sich einen Reflexionsraum wünschten, um irritierenden Erfahrungen in Praktika zu reflektieren, die als ethische Dilemmata zu bezeichnen sein könnten, stellten Höppner et al. fest. Sie zeigten auf, dass die sog. Zielkonflikte Sozialer Arbeit, während des Studiums in Praktika auftreten. Aus der Tripelmandatierung der Sozialen Arbeit sind diese in der Praxis allgegenwärtig und stellen einen weiteren Bedarf heraus. Die Verknüpfung zwischen dem kognitiven Wissensbestand und der angewandten Reflexion ethischer Problemlagen scheint wie beschrieben im Studium und der Praxis zu fehlen. Die Sichtung des Modulhandbuchs ergab einen Mangel an Pflichtveranstaltungen der ethischen Bildung, wie sie in dieser Arbeit dargestellt wurde. Damit sind von Spiegels festgestellter Mangel, der curricular verorteten Charakterbildung, sowie der Wunsch der Studierenden nach ethischer Reflexion, anschlussfähig. Über die Wissensvermittlung hinaus erstreckt sich bisher nur das Ethik-Café des Wahl- und Vertiefungsbereichs und die Möglichkeit, in der AG Ethik mitzuwirken. Eine Hochschule der angewandten Wissenschaften würde mit der Angebotsform eines Ethik-Cafés der Ausrichtung auf eine Anwendung der Wissenschaft (Ethik als Bezugswissenschaft Sozialer Arbeit) entgegen kommen. In zwei Modulen ist die Vermittlung ethischen Wissens vorgesehen, die eine Grundlage auf der kognitiven Ebene darstellen und an das individuelle Vorwissen der Studierenden anschließen. Wie Leinenbach et al. feststellen, sind Absolvent:innen aufgrund der Bildungsstrukturen knapp 25 Jahre alt, wenn sie sich den dargestellten beruflichen Herausforderungen stellen. Sie übernehmen Verantwortung für Entscheidungen mit ethischem Gehalt, ohne einigermaßen sicher über die dafür nötige Urteilskraft verfügen zu können. Um eine ethische Orientierung und eine

Professionalisierung ethischer Entscheidungsfindung zu erlangen, bedarf es Räume und angemessen viel Zeit.

In einem Ethik-Café zum Thema Vertrauen, dessen Relevanz für die Soziale Arbeit aufgezeigt werden konnte, könnte die Niederschwelligkeit der Methode des Ethik-Cafés unterstrichen sein. Die Teilnehmenden könnten sich von diesem Thema eingeladen fühlen mit einer implizierten Gewissheit ihre individuellen Erfahrungen und ihre Alltagsmoral einbringen, und sich beteiligen zu können. Im Verlauf der Veranstaltung würden sich die Bezüge zu der Professionsethik und der evtl. unbekanntenen Überlegungen der Tugendbildung erschließen können. Die Verbindung zu einem beruflichen, professionellen Ethos könnte sich daran anschließen. In Ethik-Cafés erprobte Gesprächsformen, die keine Supervision ersetzen sollen, könnten mithilfe der Aneignung der Diskurstugenden (Kapitel 3.2.2.1) ebenso einen Teil der zu bildenden professionellen Identität darstellen. Der sprachliche Umgang mit ethischen Begriffen könnte als Teil der Bildung eines professionellen Ethos gelten, der sich durch die Gewohnheit im Umgang mit ethischen Fragestellungen, Begriffen und der Übung des Austausches nach den Diskurstugenden stetig entwickeln könnte. Der professionelle Ethos würde sich positiv auf die vertrauensvolle Beziehungsgestaltung zu Adressat:innen auswirken können. So könnte das Ethik-Café der Charakterbildung oder anders, zu einer Selbstformung beitragen. Das Ethik-Café könnte durch die mögliche Zusammenführung von kognitiven Wissensbeständen, sensibilisierter Wahrnehmung und der stetigen Entwicklung eines ausgeprägten Wertekompass', wie in der Zielformulierung in Kapitel 3.2.4.2 dargestellt, im Verlauf präventive Wirkung erzeugen. Die sich durch eine Verminderung des Erlebens moralischen Stress' zeigen könnte.

Ethik-Cafés als Methode der ethischen Bildung könnten curricular verortet semesterübergreifend im Wahl- und Vertiefungsbereich die festgestellte Versorgungslücke im Rahmen des B.A.- (und M.A.-)Studiengangs der Sozialen Arbeit schmälern. Ethische Bildung könnte mit dieser Methode zum Ausbildungs- oder Studienbeginn einsetzen und curricular verortet den Verlauf des Bildungsprozesses begleiten, da sie aufgrund der Flexibilität der Veranstaltungsmoderation geeignet scheint, jedem Bildungsniveau gerecht zu werden. Hervorzuheben ist, dass die didaktische Gestaltung eines Ethik-Cafés unterschiedlichen Lerntypen einen individuellen Zugang zur Ethik bzw. ethischen Bildung ermöglicht.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage lässt sich zusammenfassen, dass die Methode des Ethik-Cafés ein niederschwelliger und lernortübergreifender Raum ethischer Bildung sein kann. Ausgehend von der Offenheit und Bereitschaft sich individuell einzubringen, könnten Anteile der ethischen Bildung gefördert werden, die zur Bildung einer professionellen Identität beitragen können. Insbesondere kann die moralische Sensibilität gefördert werden, der Perspektivwechsel geübt werden und die Erprobung der beschriebenen Diskurstugenden erfolgen.

Mit wachsender Kompetenz kann von einer Professionalität ausgegangen werden, die zu ethisch begründeten Entscheidungen führt und verantwortungsvolles Handeln hervorbringen könnte. Dieses würde sich erst im Verlauf des Studiums und noch darüber hinaus in der Praxis in Verbindung mit anderen Methoden der Ethikbildung abzeichnen.

Zur Entwicklung des Themenbereiches der Methode des Ethik-Cafés könnten drei zukunftsweisende Aspekte als Ausblick betrachtet werden. Für weitere Überlegungen wäre jeweils die Erstellung eines entsprechenden Konzepts vorstellbar. Die Phase des Praktikums hat einen direkten Bezug zur Praxis Sozialer Arbeit. Die Anleitenden der Praxisstellen, die wie in der Bedarfsanalyse der Konzeption festgestellt wurde, einen Bedarf an ethischer Reflexion haben, könnten eine *Erweiterung der Zielgruppe* darstellen. Das Ethik-Café könnte als lernortübergreifende Methode Anleitende der Praxisstellen einladen, die zugleich in ihrem Professionsverständnis und der fortwährenden Bildungsbereitschaft von Sozialprofessionellen in der Praxis angesprochen wären. Im Rahmen der Praktika im fünften Semester finden aktuell während der hochschulinternen Seminare Treffen der Anleitenden mit den Seminargruppen statt, die sich für eine Verknüpfung von Theorie und Praxis mittels eines Ethik-Cafés anbieten könnten. Für die Anleitenden könnte es möglich sein, dieses als Fortbildung geltend zu machen, um zeitliche Ressourcen zu erhalten.

Die *(Aus)Bildung von Moderierenden* könnte den zweiten entwicklungsfähigen Bereich darstellen. Der Kompetenz der Moderation wurde in einer Studie (Fromm 2012) große Aufmerksamkeit zuteil. Eine Ausbildung dieser Art könnte während des Studiums der Sozialen Arbeit oder im Rahmen der AG Ethik eine Qualifikation hervorbringen, die dazu führt, die (Co-) Moderation in den Seminaren des Ethik-Cafés zu übernehmen. Die Co-Moderierenden würden neben ethischen Kompetenzen z.B. die Methode des philosophischen Gesprächs erlernen bzw. üben können. Sollten die in Kapitel 3.2.2.4.1 vorgestellten Strukturvorschläge Verwendung finden, wäre es erforderlich, dass die Co-Moderierenden die Bildungsstände der Teilnehmenden ermitteln können, um bei der Zielsetzung bestimmte Ethik-(Teil-)Kompetenzen anvisieren zu können. Hilfreich könnte hierfür die vorgestellte Taxonomie der affektiven Lernziele von Bloom et al. in Kapitel 3.2.4.2 sein.

Die *Eingangssequenz* von *Ethik-Cafés*, könnten sich zu einer medialen Zweitnutzung eignen, wenn ein Mitschnitt angefertigt werden würde. Zum einen könnte es hilfreich sein, dass Studierenden Verwendung finden, um Gehörtes zu Wiederholen und ihrem Lerntyp entsprechend zu verarbeiten. Zum anderen könnte eine nachhaltige Verwendung entstehen, indem die Aufbereitung der Aufnahme zu einem neuen Format eines *Audio-Ethik-Cafés*, ähnlich einem Podcast führen könnte.

## 5 Literaturverzeichnis

AEM (o. J.): AEM -Kurse. Text abrufbar unter: <https://www.aem-online.de/index.php?id=123> (Zugriff am 28.3.2023).

Ansen, Harald (2014): Bildung unter Verwertungsbedingungen. In: *Standpunkt Sozial*,

Arend, Arie van der (1996): Ethik für Pflegende. Bern Göttingen Toronto Seattle: Huber.

Arndt, Maria Benedicta 1946- (2007): Ethik denken - Maßstäbe zum Handeln in der Pflege. 2., unveränd. Aufl. Thieme.

Arnold, Susan (2009): Vertrauen als Konstrukt Sozialarbeiter und Klient in Beziehung. 1. Aufl. Marburg: Tectum-Verl.

Bachmann, Andreas/Rippe, Klaus Peter (2004): Einladung zum Nachdenken Ethik-Cafés - Idee, Konzept und Praxis. In: *Pflegezeitschrift*, 57 (12), 868–869.

Bay, Rolf H. (2021): Erfolgreiche Gespräche durch aktives Zuhören. 10., durchgesehene Edition. Tübingen: expert verlag ein Imprint von Narr Francke Attempto Verlag.

Bieri, Peter (2017): Wie wäre es, gebildet zu sein?: Extra: Die Vielfalt des Verstehens. 1. Aufl. München/Grünwald: Komplet Media GmbH.

Bleisch, Barbara 1973-/Huppenbauer, Markus (2014): Ethische Entscheidungsfindung ein Handbuch für die Praxis. 2. Auflage. Versus.

Bloom, Benjamin S./Kratwohl, David R./Masia, Bertram B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. 2. Aufl. Weinheim: Beltz. collection-title: Beltz-Studienbuch. - Weinheim : Beltz, 1963- ; ZDB-ID: 510188-8.

Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden. Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbücher-Verlag GmbH.

Bömelburg, Julia (2022): Protokoll Ethik AG. 3. Allgemeine Mitgliederversammlung der AG Ethik in der Sozialen Arbeit - Wissen erweitern, Urteilskraft stärken, Mittwoch, den 28.09.2022. ZOOM-Meeting. Text abrufbar unter: <https://cloud.haw-hamburg.de/index.php/s/e2ih9wRF-TyMQrcS> (Zugriff am 10.12.2022).

Campbell, M./Ulrich, CM/Grady (2017): Moral distress in the health professions. In: Campbell, M./Ulrich, CM (Hrsg.), *A broader understanding of moral distress*. New York: Springer, 59–77.

Chinn, Peggy L./Kramer, Maeona K. (2018): *Knowledge Development in Nursing: Theory and Process*. 10. Aufl. Louis: Elsevier.

Cohn, Ruth C. (1994): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 12. Aufl. Klett-Cotta.

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

Dallmann, Hans-Ulrich/Volz, Dalmann (2013): Ethik in der sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

DBSH (2015): DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf. Text abrufbar unter: <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf> (Zugriff am 3.2.2023).

DBSH (2023): Bündnis für ein Zeugnisverweigerungsrecht: Call for Cases - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. - DBSH. Text abrufbar unter: <https://www.dbsh.de/profession/professions-news/detail/2023/buendnis-fuer-ein-zeugnisverweigerungsrecht-call-for-cases.html> (Zugriff am 26.5.2023).

Dewe, Otto/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Trepow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1203–1213.

DGSA (2016): DGSA\_Kerncurriculum\_final.pdf. Text abrufbar unter: [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA\\_Kerncurriculum\\_final.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf) (Zugriff am 9.3.2023).

Dietrich, Julia (2004): Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik. In: Rohbeck, Johannes/Philipsen, Peter-Ulrich (Hrsg.), Ethisch-philosophische Basiskompetenz. Dresden: Thelem, 65–96.

Domes, Michael/Bahr, Marcus/Kist, Sebastian (2023): Professionelle Nähe in der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra*, 47 (1), 17–21.

DVSG (o. J.): DVSG: DVSG-Startseite. Text abrufbar unter: <https://dvsg.org/> (Zugriff am 27.3.2023).

Ehret, Sonja (2020): Treue und Vertrauen aus der Sicht Hochbetagter. In: Hax-Schoppenhorst, Thomas/Herrmann, Michael (Hrsg.), Treue und Vertrauen: Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 1. Auflage. Bern: hogrefe, 122–126.

Eichler, Klaus-Dieter (2020): Vertrauen in die Freundschaft - Bemerkungen zu Aritsoteles. In: Hax-Schoppenhorst, Thomas/Herrmann, Michael (Hrsg.), Treue und Vertrauen: Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 1. Auflage. Bern: hogrefe.

FBTS (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb Version 6.0). In: Text abrufbar unter: [https://cdn.website-editor.net/s/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/QR\\_SozArb\\_Version\\_6.0.pdf?Expires=1678284023&Signature=QkJntdYUMXrB~FI3SmWtPWSrK99Es9hPHwGOZ7IHliFe6PH1hHGb6Yg-l-4NU7jXPT9ZXbAb1NVk4-SEd0OD5HSa2pHK29pU7VJ8HTUhKMFifqPTEZOOY5yoEGO-kigVMDHySSjXbZaSTCLFNORzGkgascjROyFbjSZHH4Q364UDZnvtkVBcSp0Ug-wlNwe0t95OzksulMgfOTWqrz01Lnki1ON0c6kfg5gT5mYzlQMoYXUX8E~aEbpN73HwFrk-U7RiP5BIX76EX0A6dQUi2IQfSWJb5PHPslhDCWxHVeUygrGN1K4S0Ozjx9-Yysr-jAmG5BHc02FXJxwuge2kCglQ\\_\\_&Key-Pair-Id=K2NXXBXLf010TJW](https://cdn.website-editor.net/s/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/QR_SozArb_Version_6.0.pdf?Expires=1678284023&Signature=QkJntdYUMXrB~FI3SmWtPWSrK99Es9hPHwGOZ7IHliFe6PH1hHGb6Yg-l-4NU7jXPT9ZXbAb1NVk4-SEd0OD5HSa2pHK29pU7VJ8HTUhKMFifqPTEZOOY5yoEGO-kigVMDHySSjXbZaSTCLFNORzGkgascjROyFbjSZHH4Q364UDZnvtkVBcSp0Ug-wlNwe0t95OzksulMgfOTWqrz01Lnki1ON0c6kfg5gT5mYzlQMoYXUX8E~aEbpN73HwFrk-U7RiP5BIX76EX0A6dQUi2IQfSWJb5PHPslhDCWxHVeUygrGN1K4S0Ozjx9-Yysr-jAmG5BHc02FXJxwuge2kCglQ__&Key-Pair-Id=K2NXXBXLf010TJW).

Flick, Uwe (1989): Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauenstheorien in sozialpsychiatrischer Beratung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.

Fritz, Alexis (2020): Vertrauen in Beziehungen und Organisationen. In: Hax-Schoppenhorst, Thomas/Herrmann, Michael (Hrsg.), Treue und Vertrauen: Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 1. Auflage. Bern: hogrefe, 434–447.

Fromm, Carola (2012): Mit Patienten, Angehörigen und Mitarbeitern aus dem Gesundheitswesen ethische Fragestellungen diskutieren. In.:

Gahleitner, Silke Birgitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsfprofession. Text abrufbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5c84e9d2-d948-4ed0-bf97-646eb0dd2d03?forceauth=1> (Zugriff am 22.12.2022).

Gahleitner, Silke Birgitta (2020): Professionelle Beziehungsgestaltung in der psychosozialen Arbeit und Beratung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag, Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Göldi, Susan (2011): Von der bloomschen Taxonomy zu aktuellen Bildungsstandards: Zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte eines pädagogischen Bestsellers. 1. Aufl. Bern: hep verlag.

Graf, Pedro/Spengler/Nugel (2021): Leitbild- und Konzeptentwicklung Eine Arbeitshilfe für soziale Organisationen. 7.aktualisierte. Regensburg: Walhalla u. Praetoria Verlag GmbH & Co. KG. publisher: Walhalla Fachverlag.

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

Hattie, John/Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2021): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe, 5. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

HAW (2020): PSO\_BA\_Soziale\_Arbeit\_HA\_154\_19-06-2020.pdf. Text abrufbar unter: [https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/zentrale\\_PDF/WS/Pr%C3%BCfungsordnungen/Department\\_Soziale\\_Arbeit/Bachelor\\_Soziale\\_Arbeit/PSO\\_BA\\_Soziale\\_Arbeit\\_HA\\_154\\_19-06-2020.pdf](https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/zentrale_PDF/WS/Pr%C3%BCfungsordnungen/Department_Soziale_Arbeit/Bachelor_Soziale_Arbeit/PSO_BA_Soziale_Arbeit_HA_154_19-06-2020.pdf) (Zugriff am 30.5.2023).

HAW (2022a): HAW-Hamburg: Modulhandbücher. Text abrufbar unter: <https://www.haw-hamburg.de/studium/studienorganisation/ordnungen/modulhandbuecher/> (Zugriff am 17.1.2023).

HAW (2022b): programmheft\_projektwoche\_wise\_2022\_2023\_stand\_20221117..pdf. Text abrufbar unter: [https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/projektwochen/programmheft\\_projektwoche\\_wise\\_2022\\_2023\\_stand\\_20221117..pdf](https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/projektwochen/programmheft_projektwoche_wise_2022_2023_stand_20221117..pdf) (Zugriff am 30.5.2023).

HAW (2022c): Vorlesungsverzeichnis\_SoSe\_2022\_099\_stand20220422.pdf. Text abrufbar unter: [https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/Vorlesungsverzeichnis\\_SoSe\\_2022\\_099\\_stand20220422.pdf](https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/Vorlesungsverzeichnis_SoSe_2022_099_stand20220422.pdf) (Zugriff am 30.5.2023).

HAW (2023a): Prof. Dr. Michael Leupold, HAW Hamburg. Text abrufbar unter: <https://www.haw-hamburg.de/hochschule/beschaefigte/detail/person/person/show/michael-leupold/> (Zugriff am 12.5.2023).

HAW (2023b): Prof. Dr. Michael Leupold, HAW Hamburg. Text abrufbar unter: <https://www.haw-hamburg.de/hochschule/beschaefigte/detail/person/person/show/michael-leupold/> (Zugriff am 27.3.2023).

HAW (2023c): VLZV\_SoSe\_2023\_neu\_023\_5.Veröffentlichung.pdf. Text abrufbar unter: [https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/VLZV\\_SoSe\\_2023\\_neu\\_023\\_5.Ver%C3%B6ffentlichung.pdf](https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/WS-SozA/PDF/vorlesungsverzeichnisse/VLZV_SoSe_2023_neu_023_5.Ver%C3%B6ffentlichung.pdf) (Zugriff am 17.5.2023).

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

Heffels, Wolfgang M. (2008): Lehren in der Soziale Arbeit. Bad Heibrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heizmann, Felix/Mayer, Johannes/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.) (2020): Das Literarische Unterrichtsgespräch: didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Höffe, Otfried (Hrsg.) (2008): Lexikon der Ethik. 7., neubearb. u. erw. Aufl.; Orig.-Ausg. München: Beck.

Hofmann, Eberhardt/Löhle, Monika (2016): Erfolgreich Lernen effiziente Lern- und Arbeitsstrategien für Schule, Studium und Beruf. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: hogrefe.

Höppner, Grit/Notzon, Swantje/Ader, Sabine (2022): Selbst- und praxisreflexives Lernen ein didaktisches Konzept zur Herausbildung professioneller Identität von Studierenden der Sozialen Arbeit in der Praxisphase. In: *Neue Praxis*, 52 (4), 357–376.

Hug, Sonja (2014): Vermittlung ethischer Kompetenz als Bestandteil der Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit. In: Roth, Claudia/Merten, Ueli (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret: am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW*. Opladen Berlin Toronto: Budrich, Barbara, 215–234.

ISFW (2020): Globale Standards für die Aus- und Weiterbildung in der Sozialarbeit – International Federation of Social Workers. Text abrufbar unter: <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> (Zugriff am 18.4.2023).

JULE (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kant, Immanuel (1998): Kritik der reinen Vernunft: Nach d. ersten u. zweiten Orig.-Ausg. hrsg. v. Jens Timmermann. Mit e. Bibliogr. v. Heiner Klemme. 1. Aufl. Hamburg: Meiner, F.

Key, Michaela/Monteverde, Settimio (2020): Moral Apprenticeship in der pflegerischen Berufsbildung. In: Monteverde, Settimio (Hrsg.), *Handbuch Pflegeethik: ethisch denken und handeln in den Praxisfeldern der Pflege*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 161–175.

Kleinknecht, Reinhard (2002): Wissenschaftliche Philosophie philosophisches Wissen. In: Birnbacher, Dieter/Krohn, Dieter (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam, Philipp, jun. GmbH, Verlag, 166–197.

Klüver, Corinna/Müller, Miriam (2020): Protokoll Ethik AG. 2. Sitzung am 23.09.2020. ZOOM-Meeting. Text abrufbar unter: <https://cloud.haw-hamburg.de/index.php/s/e2ih9wRFTyMQrcS> (Zugriff am 10.12.2022).

Knigge, A.F. (2001): Über den Umgang mit Menschen. Neudruck der 3. Auflage. Frankfurt am Main Leipzig: Insel.

Kohlberg, Lawrence (2006): Die Psychologie der Moralentwicklung. 1. Aufl., [Nachdr.]. Suhrkamp.

Kohlfürst, Iris (2016): Die moralische Landschaft der Sozialen Arbeit eine empirische Analyse der Umsetzung von Werten und Normen im beruflichen Alltag. Erste Auflage. pro mente edition.

Leinenbach, Michael/Nodes, Wilfried/Simon, Titus (2022): Soziale Arbeit in der Spaltung Studium und Beruf der Sozialen Arbeit in der zweiten Dekade nach Bologna. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Leupold, Michael (2018): Philosophischer Salon als Ort der Ethosbildung. In: Begemann/Burbach/Weber (Hrsg.), *Ethik als Kunst der Lebensführung*. Festschrift für Friedrich Heckmann. Stuttgart: Kohlhammer, 149–161.

Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel (Hrsg.) (2007): Ethik Sozialer Arbeit: ein Handbuch. Paderborn München Wien Zürich: Ferdinand Schöningh.

Luhmann, Niklas (2014): Vertrauen ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 5. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Maaser, Wolfgang (2015): Lehrbuch Ethik Grundlagen, Problemfelder und Perspektiven. 2. Aufl. Weinheim Basel: Beltz-Juventa.

Meiser, Hans Christian (2019): Vertrauen heißt „Gemeinsam sehen“. *Vertrauen Leben*, Text abrufbar unter: <https://vertrauenleben.de/portfolios/vertrauen-bedeutet-der-eine-gibt-und-der-andere-nimmt/> (Zugriff am 16.5.2023).

praxis-jugendarbeit.de (o. J.): Vertrauensspiele. Text abrufbar unter: <https://www.praxis-jugendarbeit.de/spielesammlung/spiele-vertrauen.html> (Zugriff am 19.5.2023).

Ranisch, Robert/Riedel, Annette/Bresch, Friedemann/Mayer, Hiltrud/Pape, Klaus-Dieter/Weise, Gerda/Renz, Petra (2021): Das Tübinger Modell der „Ethikbeauftragten der Station“: Ein Pilotprojekt zum Aufbau dezentraler Strukturen der Ethikberatung an einem Universitätsklinikum. In: *Ethik in der Medizin*, 33 (2), 257–274.

Rätz, Regina (2011): Professionelle Haltungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: Düring, Diana/Krause, Hans-Ullrich (Hrsg.), *Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen*. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen-Eigenverlag, 65–74.

Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (2020): Das Ethik-Café – eine geeignete lernortbezogene und lernortübergreifende Methode der Ethikbildung im Pflege- und Gesundheitswesen. In: Riedel, Annette/Lehmeyer, Sonja (Hrsg.), *Ethik im Gesundheitswesen*. Berlin, Heidelberg: Springer, 1–23.

SAMW (2019): Medizin-ethische Richtlinien. Ethikausbildung für Gesundheitsfachpersonen. Text abrufbar unter: <https://www.samw.ch/de/Publikationen/Richtlinien.html> (Zugriff am 28.2.2023).

Schäfter, Cornelia (2010): Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit eine theoretische und empirische Annäherung. 1. Aufl. VS, Verl. für Sozialwiss.

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

Schmid Noerr, Gunzelin (2022): *Ethische Zielkonflikte in der Sozialen Arbeit Widersprüche bewältigen, Handlungsfähigkeit gewinnen*, Bd. 42. 1. Auflage. Verlag W. Kohlhammer.

Schmidt, Ina (2020): In ewiger Treue - Vom Beharrungsvermögen der Freundschaft. In: Hax-Schoppenhorst, Thomas/Herrmann, Michael (Hrsg.), *Treue und Vertrauen: Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. 1. Auflage. Bern: hogrefe, 116–122.

Schulz von Thun, Friedemann (2003): *Miteinander reden Kommunikationspsychologie für Führungskräfte*. Sonderausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schumacher, Thomas (2013): *Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit*. Beltz Juventa.

Seel, Martin (2011): *111 Tugenden, 111 Laster, Eine philosophische Revue*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.

Seidlein, Anna-Henrikje/Rave, Florian/Rogge, Annette/Woellert, Katharina/Hack, Caroline (2023): *Ethik-Fortbildungen als Element der Klinischen Ethikarbeit: Ein Überblick über Formate und weitere strukturierende Elemente*. In: *Ethik in der Medizin*, DOI: 10.1007/s00481-023-00755-9. Company: SpringerDistributor: SpringerInstitution: SpringerLabel: Springerpublisher: Springer Berlin Heidelberg.

von Spiegel, Hiltrud (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 7., durchgesehene Auflage. Ernst Reinhardt Verlag.

Tiefel, Sandra (2012): Strategien der Vertrauensherstellung im Beratungsprozess. In: Tiefel, Sandra/Zeller, Maren (Hrsg.), Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 15–32.

Tiefel, Sandra/Zeller, Maren (Hrsg.) (2012): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Vester, Frederic (2021): Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? 40. Aufl. München: dtv Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Vester, Frederic 1925-2003 (2016): Denken, Lernen, Vergessen was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? 37. Auflage, aktualisierte Neuauflage. dtv.

Wagenblass, Sabine (2013): Vertrauen. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearb. Aufl. 1825–1835.

Wallroth, Martin (2015): Ethische Selbstformung oder doch nur Kompetenzentwicklung? In: Conrad, Ruth/Kipke, Roland (Hrsg.), Selbstformung: Beiträge zur Aufklärung einer menschlichen Praxis. Münster: mentis.

von Werder, Lutz (2011): Das philosophische Café - ein kreativer Weg zur Philosophie. Uckerland OT Milow: Schibri-Verlag.

Widulle, Wolfgang (2002): Sozialpädagogische Konzepte entwickeln. In: Text abrufbar unter: <https://www.widulle.ch/media/attachments/2021/02/01/skript-widulle-2003-konzeptentwicklung-in-der-sozialpaedagogik.pdf> (Zugriff am 1.1.2023).

Zutter Baumer, Barbara (2013): SAMDI\_Affektive-Lernziele\_Zutter.pdf. Text abrufbar unter: [https://blog.hslu.ch/samdi/files/2013/05/SAMDI\\_Affektive-Lernziele\\_Zutter.pdf](https://blog.hslu.ch/samdi/files/2013/05/SAMDI_Affektive-Lernziele_Zutter.pdf) (Zugriff am 1.11.2022).

## I Ablaufplan eines Ethik-Cafés

1

## I Ablaufplan eines Ethik-Cafés

Vorschlag für einen Ablaufplan einer Seminareinheit, modifiziert nach Leupold		
Uhrzeit	Inhalt	Geplante Dauer
14:30 bis 14:35	Begrüßung & Ankommen	5 Minuten
14:35 bis 14:45/14:50	Ablauf besprechen, falls Neuankömmlinge unter den Teilnehmenden sind und evtl. Fragen oder Interessantes aus vorheriger Veranstaltung besprechen	10 – 15 Minuten
14:50 bis 15:25	Eingangssequenz / Inhaltliche Einführung ins Thema in Dialog- oder Prologform  Ggf. Vorlesen eines literarischen Textes	Ca. 35 Minuten
15:25 bis 16:00	Moderierende führen durch ein Gespräch mit dem Plenum / evtl. sammeln von Praxisbeispielen, didaktische Anpassung	Ca. 35 Minuten
16:00 bis 16:15	Pause	
16:15 bis 17:15	Ethik-Café Tischzeit oder (Gedanklicher-) Spaziergang – in einer Gruppengröße von max. 6 Personen	60 Minuten
17:15 bis 17:45	Plenum, zusammentragen von Erkenntnissen aus der Gruppenphase, anschließend Verabschiedung	30 Minuten
<i>Alternative bei Seminarnachweis 17:00 bis ca. 17:35</i>	<i>Rollenspiel ca. 5 Minuten  15 Minuten anschließende Moderation des Plenums</i>	<i>20 Minuten (mit Vorbereitungszeit/Aufbau ca. 35)</i>
<i>Ca. 17:35 bis 17:45</i>	<i>Plenum, zusammentragen von Erkenntnissen aus der Gruppenphase  Verabschiedung</i>	<i>15 Minuten</i>

## Eidesstattliche Erklärung

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

\_\_\_\_\_

Ort, Datum

Unterschrift